

Vurdering for læring

En fenomenologisk studie med utgangspunkt i et skolebasert prosjekt

Tobias Andersen

**Masteroppgave i skoleledelse
NTNU – 2013**

Forord

”Vurdering for læring” er en stor satsing for å styrke vurderingskompetansen og endre vurderingspraksisen i norsk skole. Denne nasjonale satsingen styres sentralt fra Utdanningsdirektoratet. Jeg har deltatt i denne satsingen som ressursperson samtidig som jeg har fungert som lærer og skoleleder. På denne måten har jeg fått erfaring med hvordan satsingen har satt spor etter seg.

I fire år har jeg holdt på med masterutdanning i skoleledelse ved NTNU i Trondheim. I denne avsluttende oppgaven har jeg derfor valgt å fokusere på vurdering for læring og har gjennomført en fenomenologisk studie med utgangspunkt i dette skolebaserte prosjektet. I den forbindelse har jeg fått intervjuet både lærere og elever og har kunnet spørre om deres opplevelser og erfaringer. Takk til elever og lærere for at dere var villige til å stille opp i intervjuene.

Gunnar Engvik, førstelektor ved NTNU, Program for lærerutdanning har vært veileder. Takk for oppfølging og tålmodighet med spørsmål i tide og i utide.

Kristiansand 15.06.13

Tobias Andersen

Sammendrag

Vurdering for læring er hovedoverskriften på en stor satsing innen vurderingsfeltet i norsk skole, der hensikten med vurderingen er å fremme læring. Utdanningsdirektoratet har delt landet inn i regioner hvor satsingen puljevis blir satt i gang. Samfundets skole, Kristiansand, er med i den tredje puljen i denne satsingen. Etter en ståstedsanalyse og undersøkelse av svar som gjelder elevvurdering i Elevundersøkelsen, gav disse resultatene motivasjon for å undersøke denne satsingen noe nærmere.

Den overordnede problemstillingen i denne oppgaven er: *Hvilke erfaringer har skoleleder med innføring av vurdering for læring?* Dette har jeg undersøkt gjennom å samle data fra to forskningsspørsmål: Hvordan opplever lærere satsingen på vurdering for læring? og Hvordan opplever elevene satsingen på vurdering for læring? I tillegg har jeg som skoleleder og ressursperson i denne satsingen fått muligheten til å samle erfaringer og oppleve satsingen fra Utdanningsdirektoratets kurs til elevenes reaksjoner i klasserommet.

Det empiriske materialet er hentet inn gjennom intervjuer med både lærere og elever. Denne typen forskning kan kalles en fenomenologisk studie med en kvalitativ forskningsstrategi. Intervjuene har vært strukturert som fokusgruppeintervjuer og gruppeintervjuer. Materialet har blitt behandlet gjennom meningsfortetning og kategorisering. Det er videre satt søkelys på viktige temaer eller punkter som ut fra mitt datamateriale knytter seg til vurdering for læring. I stor grad finner vi en link mellom disse utvalgte punktene og det som er intensjonen i vurderingsforskriften og spørsmål som omhandler vurdering og læring i Elevundersøkelsen. På den måten er mine fokusområder godt kjent fra før i norsk skole.

Den teoretiske rammen for denne oppgaven strekker seg fra litteratur fra internasjonale forskningsmiljøer, via nasjonale styringsdokumenter til i hovedsak norsk faglitteratur om vurdering – altså siktet inn mot den norske skolekonteksten.

Resultatene og oppsummeringen av forskningsarbeidet forteller noe om nedslaget av vurdering for læring i en lokal skole, men peker også fremover og forteller noe om hva skolen og skoleledelsen bør fokusere på i tiden som kommer. Resultatene er i stor grad speilet mot større nasjonale undersøkelser innenfor det samme fagfeltet.

Innhold

Forord	II
Sammendrag.....	III
Innhold	IV
1.0 Innledning	1
1.1 Strukturen på oppgaven.....	3
2.0 Vurdering for læring	4
2.1 Bakgrunn i styringsdokumenter	4
2.1.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet og vurderingsforskriften	4
2.1.2 Grunnlagsdokumentet for satsingen	5
2.1.3 Stortingsmeldinger	5
2.2 Hva er vurdering for læring?	6
2.2.1 Hvor oppstod begrepet?	6
2.2.2 Norsk skolepolitikk – et resultat av internasjonale strømninger?	7
2.3 Vurdering for læring	8
2.3.1 Hva sier forskning og pedagogisk teori om vurdering for læring?	8
2.3.2 Vurderingskompetanse	9
2.3.3 Vurderingspraksis	10
2.3.4 Vurderingskultur	12
2.3.5 Kritiske bemerkninger	13
2.4 Initiering, implementering og institusjonalisering	14
2.4.1 Skolelederens betydning og skoleeiers ansvar	14
2.4.2 Hvordan gjennomføres et endringsarbeid i skolen?	15
2.4.3 Instructional leadership.....	15
2.4.4 Distribuert ledelse	27
2.4.5 Hvordan pekes det på implementeringsarbeidet i rapporter om vurdering for læring?	28
2.4.6 Hvordan unngå en ytre, instrumentell tilnærming?	29
2.4.7 Kunnskap om skoleledelse og målrettet arbeid	29
2.4.8 Om å synliggjøre skolens målstruktur	20

3.0 Metodeteori	22
3.1 Intervju som metode	22
3.1.1 Intervju med barn/ungdommer	23
3.1.2 Spørsmålene i intervjuguiden	24
3.1.3 Pilotintervjuer	25
3.1.4 Utvalg av respondenter	25
3.1.5 Transkribering og kategorisering	26
3.1.6 Analyse av intervjuene	26
3.2 Etske vurderinger	27
3.2.1 Eget ståsted	28
3.2.2 Teoretisk ståsted – perspektiv	28
3.3 Analytisk tilnærming	29
3.4 Kvalitet	30
3.4.1 Verifisering	30
3.4.2 Overførbarhet	31
3.4.3 Bekreftbarhet	31
3.4.4 Troverdighet	31
4.0 Presentasjon av data	32
4.1 Lærernes opplevelser av satsingen på vurdering for læring	32
4.1.1 Klassenivå	32
4.1.1.1 Synlige tegn	33
4.1.1.2 Utfordringer knyttet til praktisering av vurdering for læring i klasserommet	34
4.1.1.3 Kort oppsummering	35
4.1.1.4 Hvilken opplevelse av vurdering for læring tror lærerne at elevene har?	35
4.1.1.5 Hvilken læringseffekt tror lærerne av vurdering for læring har for elevene?	36
4.1.2 Teamnivå	36
4.1.3 Skolenivå	36
4.1.3.1 Hvilken betydning tror lærerne satsingen har for utviklingen av skolen?	37
4.1.3.2 Utfordringer	37

4.2 Elevenes opplevelser av satsingen på vurdering for læring	38
5.0 Analyse og drøfting	41
5.1 Arbeidet i klasserommet – opplevelser og erfaringer.....	42
5.1.1 Bruk av målark/stegark.....	43
5.1.2 Karakterer eller muntlige tilbakemeldinger/framovermeldinger?	45
5.1.3 Tydeliggjøring av læringsmål.....	47
5.1.4 Egenvurdering.....	49
5.1.5 Lærernes kommunikasjon med elevene.....	50
5.2 Vurdering for læring i et skolelederperspektiv.....	51
5.2.1 Satsingen generelt.....	52
5.2.2 Var satsingen godt nok forankret?	52
5.2.3 Lokalt læreplanarbeid – utarbeidelse av målark.....	53
5.2.4 Å lede en lærende organisasjon	54
5.2.5 Å holde fokus over tid	55
6.0 Avsluttende kommentar/oppsummering.....	55
Litteraturliste	57
Vedlegg 1 – Intervjuguide	63
Vedlegg 2 – Samtykkeskjema (lærer)	64
Vedlegg 3 – Samtykkeskjema (elev)	66
Vedlegg 4 – Meningsfortetning (lærer)	68
Vedlegg 5 – Meningsfortetning (elev)	77
Vedlegg 6 – Spørreskjema	81

1.0 Innledning

Hvis det i sandhet skal lykkes at føre et bestemt menneske hen til et bestemt sted, må man først og fremst passe på at finde ham hvor han er og begynde der. Dette er hemligheden i al hjelpekunst. [...] For i sandhed at kunne hjælpe en anden må jeg forstå mer end han – men dog først og fremst forstå det han forstår. Når jeg ikke gjør det, da hjælper min merforståelse ham slet ikke (Kierkegaard 1859: §2).

Kunsten å undervise er på ingen måte en ny oppfinnelse. Det kjente sitatet ovenfor viser at forståelse for god pedagogikk har eksistert i lang tid. Når utfallet av undervisningen eller opplæringen likevel blir så forskjellig fra elev til elev og fra skole til skole, stiller vi gjerne spørsmål om hvorfor det blir slik. Det finnes ikke et enkelt svar eller en enkel oppskrift for å svare på det spørsmålet og kanskje er det derfor dette fagområdet blir så interessant?

”Vurdering for læring” som begrep er forholdsvis nytt i Norge. Det handler i vid forstand om all den vurdering som skjer for å fremme læring hos elever eller læringer. Jeg kommer tilbake til en nøyere definisjon av begrepet i neste kapittel.

Høsten 2010 ble Samfundets skole invitert til å være med i den nasjonale satsingen på vurdering for læring, pulje 3. Dette er en nasjonal satsing som organiseres og styres av Utdanningsdirektoratet (2011a). I den forbindelse gjennomførte ledelsen ved skolen en undersøkelse som dreide seg om skolens vurderingspraksis (se vedlegg 6). De så samtidig på resultatene fra Elevundersøkelsen, spesielt svarene som dreide seg om vurdering og læring.

Resultatene fra disse undersøkelsene var med på å danne et utgangspunkt for det skolebaserte prosjektet ”vurdering for læring”. Resultatene motiverte både lærerne og skoleledelsen til å ta tak og gjøre noe, med den hensikt å utvikle skolen i positiv retning. Oppfatningen den gang var at resultatene kunne vært bedre, men kanskje aller viktigst: vi ønsket å *snu* en negativ utvikling.

Mitt ståsted, som jeg kommer tilbake til i kapittel 3.2.1, resulterte i at jeg i denne oppgaven valgte et todelt perspektiv. For det første ønsket jeg å undersøke og forhåpentligvis lære noe av *selve satsingen knyttet til vurdering* i skolen, lærernes og elevenes læring og hvordan en videre kunne utvikle dette viktige feltet. Det andre perspektivet var ønsket om å *se satsingen gjennom brillene til en skoleleder*. Her er det lederrollen med ansvar for implementering av prosjektet, som blir hovedfokuset.

Dette kan oppfattes som et svært vidt perspektiv i en masteroppgave. Jeg har likevel prøvd å avgrense omfanget ved å velge ut sentrale deler av datamaterialet og konsentrere meg

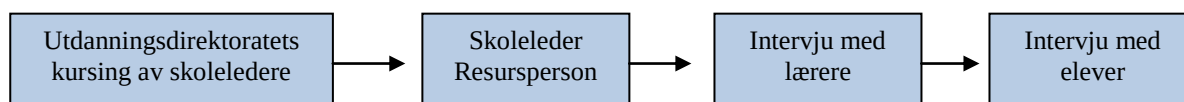
om det i analysen. Hovedgrunnen til at jeg gikk så bredt ut var fordi jeg var usikker på hvilke data jeg kunne få gjennom intervjuene. Det var med et induktivt utgangspunkt jeg startet forskningsarbeidet (Postholm 2010). Jeg var spent på om arbeidet kunne føre til utvikling og læring, og ut fra dette satte jeg opp følgende overordnede problemstilling:

Hvilke erfaringer har skoleleder med innføring av vurdering for læring?

Deltakerne i pulje 1 og pulje 2 i den nasjonale satsingen har uttrykt sine erfaringer gjennom både underveis- og sluttrapporter. Videre har eksterne forskningsmiljøer på oppdrag fra myndighetene foretatt flere omfattende og interessante analyser av satsingen.

Min motivasjon har ikke bare knyttet seg til det å lære av hva andre har erfart, men også selv å erfare dette i egen skole og kjenne på de utfordringer som måtte oppstå der. Det er sagt at alle satsinger må forankres lokalt for å kunne lykkes. Det kommer blant annet frem i grunnlagsdokumentet for denne satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Jeg har fått informasjon og erfaring på følgende nivåer i satsingen:



Denne muligheten har gjort at jeg har kunnet følge en idé fra presentasjonen hos direktoratet til lærernes og elevenes opplevelse i klasserommet. Postholm og Moen (2009) beskriver forskjellige tilnærminger til hvordan en kan forske på praksis i egen skole. De skriver blant annet at forskningen skal "bidra til læreres læring, noe som igjen kan føre til at undervisningen endrer og utvikler seg, og som i siste omgang kommer elevene til gode" (s. 11). Dette har også vært mitt utgangspunkt for denne studien.

Jeg har ønsket å spørre både lærere og elever om deres opplevelser og gjennom svarene få frem forskjellige perspektiver på viktige områder knyttet til vurdering for læring. Prosjektets hovedhensikt er å utvikle vurderingskompetansen til lærerne og endre deres vurderingspraksiser. Elevene blir dermed en viktig informasjonskilde ettersom vurderingen angår dem. Med dette utgangspunktet satte jeg opp to forskningsspørsmål:

1) Hvordan opplever lærere satsingen på vurdering for læring?

Her strukturerte jeg intervjuguiden etter de tre nivåene: klasserommet, teamet (samarbeid) og skolenivå (se vedlegg 1). Gjennom fokus på disse nivåene i skolen ønsket jeg å få innblikk i de viktigste områdene knyttet til en lærers virksomhet. Det andre forskningsspørsmålet var:

2) Hvordan opplever *elev*er satsingen på vurdering for læring?

Elevintervjuguiden (vedlegg 1) var noe mer detaljert enn lærerintervjuguiden og knyttet seg til viktige elementer som det pekes på i vurderingsforskriften. Noen av spørsmålene er også knyttet nært opp til spørsmål som handler om læring, vurdering og elevmedvirkning i Elevundersøkelsen.

Forskningsdesignet i denne oppgaven er bygd opp med tanke på å belyse hvilke erfaringer skoleleder har med innføring av vurdering for læring. Forskningsspørsmålene har til hensikt å belyse hvilke erfaringer og opplevelser et utvalg av skolens lærere og elever har med satsingen på vurdering i skolen. Dette utgjør en viktig del av oppgavens empiriske grunnlag. Det andre perspektivet, som trer sterkere fram i kapittel 4 og 5, er å vurdere skolens satsing på vurdering for læring i lys av den rollen skoleleder har for implementering og gjennomføring av prosjektet. I denne delen trer stemmen til skoleleder sterkere fram, og i kapittel 5 blir oppgavens problemstilling drøftet med bakgrunn i datagrunnlaget, aktuell teori og mine (skoleleders) vurderinger.

1.1 Strukturen på oppgaven

I denne oppgaven ønsker jeg først å sette leseren inn i det teoretiske grunnlaget for satsingen, både det internasjonale utgangspunktet og tilpasningen av vurdering for læring til norsk skole. Her prøver jeg å gi et bilde av fagområdet, viktige styringsdokumenter og forskning i den norske konteksten. Jeg trekker også frem ledelsesperspektiver for å kunne begrunne og underbygge mine antakelser i analysen.

Videre redegjør jeg for metode og presenterer dataene fra mine undersøkelser. Forskningsspørsmålene søker etter læreres og elevers opplevelser og erfaringer. Dette kan besvares ved å bruke en kvalitativ metode. Jeg har derfor brukt intervju som metode for å innhente de data som oppgaven bygger på. Dette er en verdiladet forskningsmetode der resultatet også er påvirket av mitt subjektive, teoretiske og erfaringsmessige ståsted (Postholm, 2010).

Analysen tar utgangspunkt i lærernes og elevenes fortellinger og speiles mot det teoretiske grunnlaget som presenteres i kapittel 2. I analysedelen trekker jeg frem hva forskningsarbeidet har vist. Her er det vanskelig å trekke bastante konklusjoner, men jeg mener resultatene gir et godt bilde av elevenes og lærernes opplevelser og gir klare indikasjoner på hvordan en videre bør legge opp arbeidet i skolen.

2.0 Vurdering for læring

2.1 Bakgrunn i styringsdokumenter

I dette kapitlet vil jeg trekke frem noen sentrale styringsdokumenter som begrunner satsingen på vurdering for læring. Jeg ønsker ikke å diskutere det teoretiske grunnlaget i disse dokumentene, men trekker dem frem for å peke på de politiske kildene til satsingen.

2.1.1 Læreplanverket for Kunnskapsløftet og vurderingsforskriften

Grunnlaget for vurdering av norske elever finner vi i læreplanen. Her beskrives det hva elevene skal lære gjennom mål i hvert enkelt fag. Kunnskapsløftet blir kalt for en styrings- og innholdsreform (Sandvik, Engvik, Fjørtoft, Langseth, Aaslid, Mordal og Buland, 2012). En styringsreform fordi den fungerer som et politisk redskap for styring av norsk skole, en innholdsreform fordi den definerer innholdsmål for opplæringa. Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) henviser til vurderingsforskriften som legger føringer for hvordan vurderingen skal gjennomføres, hva som er hensikten med den og hvilke rettigheter elevene har.

I forskriften til Opplæringslova kapittel 3, første avsnitt, blir det slått fast at hensikten med vurderingen er å fremme læring (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette uttrykkes slik:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutningen av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane (§ 3-2, først avsnitt).

Hensikten med vurderingen blir videre utdypet under avsnitt II – Undervegsvurdering. Her blir det trukket frem fire viktige prinsipper i vurderingsarbeidet:

Elevene skal

- forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem
- få tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på arbeidet deres
- få veiledning om hvordan de kan forbedre seg
- være med å vurdere sitt eget arbeid og sin egen utvikling

(Kunnskapsdepartementet, 2006, § 3-11 og 12)

Forskriften fremhever tydelig at det er elevenes *læring* som står i fokus. Det betyr i praksis at det er elevenes læring som skal styre planlegging, gjennomføring og vurdering i skolen.

Elevenes juridiske rett til medvirkning i vurderingsarbeidet kommer tydelig frem gjennom vurderingsforskriften. Denne retten står sterkere hos oss enn hva som er vanlig internasjonalt (Dobson, Engh, Engvik, Hartberg, Måseidvåg G., Tellefsen og Kufaa, 2012). Det er en detalj som det er viktig å være klar over, når vi sammenligner oss med internasjonale praksiser der rammene kan være annerledes.

2.1.2 Grunnlagsdokumentet for satsingen

Grunnlaget for den satsingen som vi nå har i Norge, finner vi i "Grunnlagsdokument - Satsingen Vurdering for læring, 2010-2014" (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Her refereres det blant annet til internasjonale studier og OECD-rapporten "Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms" (OECD, 2005).

Dette grunnlagsdokumentet slår fast at satsingen på vurdering for læring er en oppfølging av prosjektet "Bedre vurderingspraksis" som ble avsluttet våren 2009. Videre understrekes det tydelig at satsingen handler om underveisvurdering og styrking av vurderingspraksis og vurderingskompetanse.

2.1.3 Stortingsmeldinger

I stortingsmelding 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, står det blant annet: "Tilbakemeldinger underveis i opplæringen, dvs. tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring" (Kunnskapsdepartementet, 2008:30).

I Stortingsmelding 22 (2010-2011), *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, pekes det på sammenhengen mellom motivasjon og vurderingskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2011). I meldingen henvises det både til Black og Wiliam (1998), og Hattie og Timperley (2007), og sammenhengen uttrykkes på denne måten: "Vurdering av elevens kompetanse er et effektivt verktøy for å øke motivasjon, opplevelse av mestring og for å fremme videre læring" (op. cit., s. 60). Det føyes til at tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på elevens arbeid, og som inneholder råd om hvordan eleven forbedrer seg, kan øke elevenes læring betydelig.

Stortingsmelding 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen – livslang innsats for livslang læring*, peker på at vurderingskulturen er for svak i den norske skolen og at den bør styrkes gjennom hele grunnskoleløpet: "Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av

elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen” (Kunnskapsdepartementet, 2007:77).

Dette er et utvalg av noen av de styringsdokumentene som legitimerer og begrunner satsingen på vurdering for læring.

2.2 Hva er vurdering for læring?

Utsagnet *for* læring står i motsetning til vurdering *av* læring, som i hovedsak skjer i slutten av et undervisningsforløp og knyttes sammen med begrepet *summativ vurdering* (Dobson mfl., 2012). Denne typen vurdering har mer form av kontroll og er i mindre grad tenkt som veiledning eller rettleiding til elevene om hvordan de kan justere kursen og forbedre resultatet. Det er ikke selve vurderingsformen som er summativ eller formativ, men hensikten eller intensjonen bak vurderingen (Dysthe, 2004:17).

Vurdering for læring handler i hovedsak om den vurdering som skjer *gjennom* eller *i løpet av* et undervisningsforløp, underveis i et tema eller gjennom en periode.

Formativ vurdering finner sted i samspillet mellom elever og lærer, den har et blikk rettet mot målene for læringen, og den stimulerer arbeidsmåter og kommunikasjon som synliggjør elevens tankegang og læringsstrategier, slik at behovet for faglig veiledning tydeliggjøres (Dobson mfl., 2012:9).

I denne sammenheng står god kommunikasjon svært sentralt (Frost, 2009). Det handler om å la elevene få vite hvor langt de er kommet i forhold til de forskjellige læringsmål, hva som er målene eller hva som står igjen for å nå målene og til slutt hvordan de på best mulig måte kan nå disse målene (Engh, Dobson og Høihilder, 2007:25).

God klasseledelse henger nøye sammen med begrepet vurdering for læring. Det er kanskje også derfor Utdanningsspeilet 2012 har med denne overskriften: "Hva er sammenhengen mellom klasseledelse og vurdering for læring?" (Utdanningsdirektoratet, 2012:56). Samtidig kan vi si at denne koblingen også viser hvor omfattende dette begrepet er, og hvor fort et slikt begrep griper inn i nærmest alt av didaktisk og pedagogisk tenkning. Vi kan likevel si at vurdering for læring krever nærhet til elevene, gode relasjoner mellom lærer og elev, god kommunikasjon og med fordel motivasjon for å lære.

2.2.1 Hvor oppstod begrepet?

Vurdering for læring har sitt utspring i England og knyttes til de engelske forskerne Black og Wiliam, og forskergruppen "Assessment Reform Group" som forsket på vurderingens

konsekvenser gjennom en tjueårsperiode (Slemmen, 2010:31). Vurdering for læring heter på engelsk "assessment for learning" og handler om det som var en del av denne forskergruppens hypotese, nemlig at effektive vurderingsmetoder kunne forbedre elevenes læringsutbytte med inntil 70 til 100 % (op. cit., s. 33).

Black og Wiliam sier selv at det ikke er noe nytt å skulle vurdere elevene. De sier at alle lærere gjør det i klassene sine, men de stilte opp tre spørsmål som de ønsket å undersøke (min oversettelse):

- 1) Kan bedre formativ vurdering heve kvaliteten på undervisningen?
 - 2) Er det behov for å forbedre vurderingspraksisen?
 - 3) Finnes det eksempler på hvordan en kan forbedre vurderingspraksisen?
- (Black og Wiliam, 2001:2).

Forskerne kom frem til at det kunne svares ja på alle disse spørsmålene, og det er resultatene fra de undersøkelsene og de erfaringene som siden er innhentet, som blant annet danner grunnlaget for satsingen på vurdering for læring i Norge.

2.2.2 Norsk skolepolitikk – et resultat av internasjonale strømninger?

Store internasjonale undersøkelser som PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment), PIRLS-undersøkelsen (Progress in International Reading Literacy Study) og TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) har vært med på å klargjøre forskjellene mellom norske elever og elever internasjonalt. Gjennom disse undersøkelsene har det blant annet kommet frem at norske elever har et utviklingspotensial i forhold til elever i land vi ellers liker å sammenligne oss med.

Et av funnene disse undersøkelsene og de etterfølgende evalueringene har bidratt til, har vært å peke på norske læreres mangel på systematiske tilbakemeldinger til elevene. I tillegg har tilbakemeldingene vært for vage og ikke gitt elevene en klarhet i *hvordan* de skal kunne forbedre sitt arbeide eller sine resultater (Hodgson, Rønning, Skogvold og Tomlinson, 2010; Hopfenbeck, 2011).

Disse og flere undersøkelser har ført til at vurdering er blitt et element i den politiske debatten, og at det de siste årene har blitt satset forholdsvis målrettet på å styrke norske læreres kompetanse i vurdering for læring. Vi kan derfor si at noe av drivkraften ligger i de internasjonale strømningene vi utsettes for (Karlsen, 2006).

I et politisk perspektiv ser vi at vurdering ofte blir brukt for å fastsette elevenes prestasjoner slik at det blir mulig å sammenligne oss med andre land. Skaalvik og Skaalvik advarer her mot å gå for langt og sier: "Lærernes anstrengelser for å få elevene til å fokusere

på individuelle mål og på individuell mestring og forbedring, står i motsetning til den offentlige debattens ensidige fremheving av sammenligning av prestasjoner" (Andreassen, Irgens og Skaalvik, 2009:41). De legger derfor til: "Nettopp derfor blir det så viktig å utvikle en kollektiv skolekultur ved den enkelte skole som signaliserer verdier og holdninger som er forenlig med og som fremmer en læringsorientert målstruktur¹".

Det er viktig å vite at den konteksten vurdering for læring er hentet fra, ikke automatisk lar seg overføre til norske forhold. Prinsippet må tilpasses den norske skolen, den norske kulturen og den norske praksisen slik at hensikten blir tydelig og satsingen gir det ønskede resultat.

2.3 Vurdering for læring

2.3.1 Hva sier forskning og pedagogisk teori om vurdering for læring?

Dobson og Engh beskriver vurdering som en integrert del av undervisningen. De skriver at "Svært mye av vurderingen finner sted i klasserommet som en prosess der både lærer og elever deltar. Vurderingen er en del av elevenes læringsarbeid" (Dobson og Engh, 2010:38). Dette er viktig å understreke dersom vurderingen skal bli en naturlig del av læringsarbeidet og ikke et "vedheng" som læreren føler en er påtvunget. Det å se nytten og verdien av systematisk og god undervisningsvurdering er en betydelig fordel dersom en ønsker å utvikle en positiv vurderingskultur (Hartberg, Dobson og Gran, 2012).

Dersom en tenker for snevert om vurdering for læring når det handler om å plassere selve ideen i et eller annet pedagogisk paradigme, vil en etter min mening binde tenkningen og dermed de didaktiske og pedagogiske valgene. Det vil selvfølgelig også være uklokt å skjule fundamentet for den pedagogiske ideen ved å gi en for snever forklaring. Da står en i fare for å vanne ut begrepet ved at det blir brukt ukritisk i ulike sammenhenger. Jeg synes Dobson mfl. (2012:6) har en fyldig beskrivelse av grunnlaget for vurdering for læring:

Det teoretiske grunnlaget for vurdering for læring er ikke sammenfattet i en avgrenset teori, men kan sies å bygge på et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, og trekke veksler både på reformpedagogikk og moderne pedagogiske oppfatninger om god undervisning.

Det samme kommer frem i delrapport 1 fra FIVIS-prosjektet (Sandvik mfl., 2012), og støttes av flere forskere (Engh, 2011; Hartberg mfl., 2012).

¹ Begrepet målstruktur tas opp senere i oppgaven.

Hensikten med vurdering for læring er at vurderingen skal føre til merlæring hos elevene. Det betyr at lærerens vurdering skal sette søkelyset på *hvordan* eleven kan komme videre eller forbedre sitt produkt. Vurderingen må da skje underveis i undervisningsforløpet og ikke til slutt. En karakter etter endt eksamen er en vurdering av elevens kompetanse på ett bestemt tidspunkt. Denne karakteren kan sees på som en oppsummering av det eleven har lært og kalles for summativ vurdering (Dobson, Eggen og Smith, 2009:115).

Vurdering for læring retter seg først og fremst mot det som skjer *underveis*, der eleven har mulighet til å justere kurs, øve mer, korrigere misoppfatninger osv. Denne typen vurdering har vært for svak i norsk skole, og forskning har vist at dersom en kan styrke denne siden ved undervisningen, kan en også oppnå bedre læringsresultater (Dysthe, 2008).

I grunnlagsdokumentet fra Utdanningsdirektoratet (2011a) blir det pekt på noen utfordringer. En viktig presisering er å få lærerne til å fokusere på hva elevene skal *lære* og ikke hva de skal *gjøre* (Slemmen, 2011). Det siste skal springe ut av svaret på det første, det vil si at læringsmålet skal være det avgjørende og de aktiviteter som bygger opp om dette eller fremmer læring mot dette målet, skal velges *etter* at læringsmålet er klargjort, ikke motsatt (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Det er et mål at vurdering for læring skal gjøre elevene klar over hva de skal lære – hvilke mål de bør nå (Engh, 2011). Gjennom denne prosessen mener forskere at elevene vil kunne bli mer motivert for å lære og at dette påvirker deres selvregulering i forhold til personlig læring og utvikling. Hopfenbeck (2011:368) skriver at gode tilbakemeldinger og vurderinger fra lærere til elever egentlig er en beskrivelse av gode læringsmiljø som legger til rette for selvregulering.

Videre vil jeg kort si noe om tre sentrale begrep som forklarer og utdyper ulike deler av vurdering for læring. Inspirasjonen for å belyse disse begrepene har jeg fått ved å undersøke rapporter og stortingsmeldinger om vurdering i norsk skole (Sandvik mfl., 2012; Utdanningsdirektoratet, 2011b; Utdanningsdirektoratet, 2011c; Kunnskapsdepartementet, 2007). De tre begrepene er: vurderingskompetanse, vurderingspraksis og vurderingskultur. Disse begrepene overlapper og utdyper hverandre og belyser ulike sider ved vurdering for læring og hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for god implementering og forståelse.

2.3.2 Vurderingskompetanse

Lærernes kompetanse avhenger av den utdannelsen de har, men i stor grad også av den påvirkning de har fått gjennom sitt arbeid, skolens kultur, kollegenes påvirkning, sin interesse for videreutvikling og vurdering, skolens utviklingsarbeid, osv.

Dobson mfl. (2012:7) henviser til den norske landrapporten til OECD som forklarer vurderingskompetanse på denne måten:

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer, og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering, og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærerens læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger.

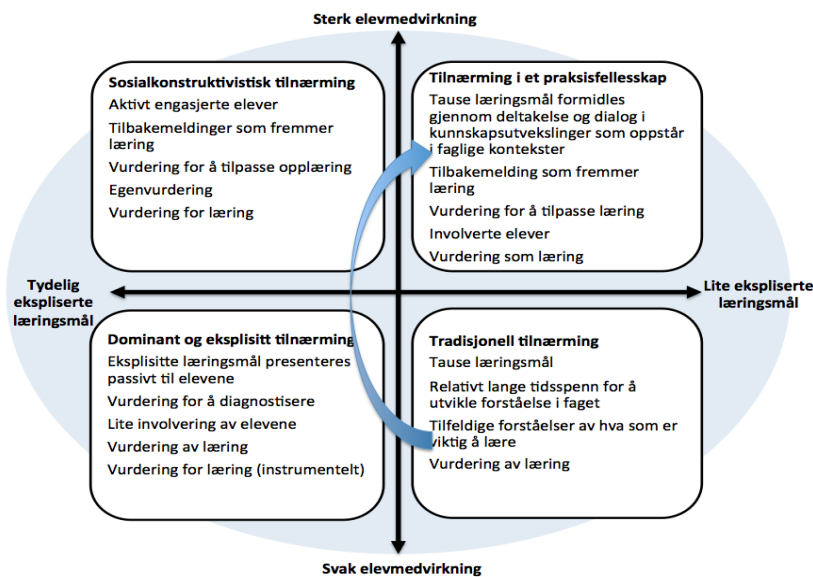
Dette er en forholdsvis vid definisjon av vurderingskompetanse og sier noe om hvilke verktøy som blir brukt, hva slags fagspråk som dominerer, systematikk og kontroll med læringsresultater og en bevissthet om hvordan en bør og kan bruke elevenes resultater.

Denne definisjonen av vurderingskompetanse forutsetter også at det utvikles en positiv vurderingskultur. Da handler det for eksempel om hva slags målstyring som finnes i skolen, om det er lov å prøve og feile, og om det virkelig legges til rette for læring gjennom prøving og feiling. I tillegg sier Dobson mfl. (2009:16) at ”Vurderingskompetanse krever et fagdidaktisk blikk”. Det er gjennom fagene eller disiplinene at vurderingen får sin verdi og berettigelse. En sterk fagkompetanse vil derfor ofte styrke vurderingskompetansen – så sant en er endringsvillig i forhold til tidligere vurderingspraksis. Det betyr ikke at en faglig dyktig lærer har vurderingskompetanse. Det forutsettes nemlig at en også fokuserer på vurdering som en viktig del av fagkompetansen (Dale og Wærness, 2007; Sandvik og Buland, 2013).

2.3.3 Vurderingspraksis

Vurderingspraksis handler om hva lærerne tester og hvordan de tester elevene. Denne praksisen er noen ganger tilfeldig, andre ganger begrunnet i lærernes eller skolens læringssyn. FIVIS, delrapport en og to, (Sandvik mfl. 2012:40; Sandvik og Buland, 2013) henviser til O'Donovan, Rust, Price og Carrol (2006) som presenterer en modell som i første rekke beskriver forskjellige grader av elevinvolvering og eksplisering eller klargjøring av læringsmål. Jeg ønsker å bruke den modifiserte modellen som presenteres i delrapport to for å beskrive hvordan min forskning og mine data kan plasseres i et slags vurderingslandskap.

Ut fra mine undersøkelser vil jeg forsøke å plassere lærernes praksis og elevenes opplevelser i denne modellen og dermed gi leseren et bilde av hvordan jeg tolker resultatene. Det er derfor viktig for forståelsen av analysen at en kjenner innholdet i denne modellen. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel fem.



Figur 1: Fire ulike vurderingskulturer (modifisert etter O'Donovan, m.fl. 2006). Hentet fra Sandvik og Buland (2013).

Kort forklaring av modellen:

- 1) Tradisjonell tilnærming:** Læringsmålene blir ikke formidlet til elevene og vurderingen er i hovedsak summativ. Det er uklart for elevene hva som er viktig å lære. Elevene vet i liten grad hva de blir testet i. De får heller ikke muligheten til å sette egne læringsmål.
- 2) Dominant og eksplisitt tilnærming:** Læringsmålene blir tydeliggjort gjennom muntlige og skriftlige kilder, men elevene involveres lite i lærings- og vurderingsarbeidet. Det dominerende er vurdering av læring, men det kan forekomme vurdering for læring som instrumentell praksis.
- 3) Sosialkonstruktivistisk tilnærming:** Elevene er aktive. De engasjeres i lærings- og vurderingsarbeidet, for eksempel ved å gjennomføre egenvurderinger. Elevene får tilbakemeldinger som fremmer læring. Vurderingen blir foretatt for å kunne tilpasse opplæringen. Det foretas vurdering for læring etter intensjonene.
- 4) Tilnærming i et praksisfellesskap:** Her arbeider lærer og elever med vurdering i fellesskap. Forskerne kaller det "community of practice". Elevene får tilbakemeldinger som fremmer læring, vurdering blir gitt for å tilpasse opplæringen, elevene er involvert og vurderingen er en *integrert del* av læringsarbeidet. Læringsmålene kommuniseres gjennom selve opplæringen, for eksempel gjennom oppgavene elevene arbeider med og i læringssamtalen i klasserommet.

Denne modellen er en forenkling og skjematiskering av vurderingspraksisen som foregår i skolen. De to aksene beskriver i hovedsak to dimensjoner som en tydelig ønsker å få frem, det er ekspliseringen av læringsmål og graden av elevmedvirkning.

I tillegg til disse aspektene er det også andre forhold som påvirker lærernes eller skolens vurderingspraksis. Dysthe (2008) peker på at en ut fra et kognitivt og et sosiokulturelt syn på kunnskap, bare vil kunne vurdere *deler* av det som er viktig å lære i skolen. Samtidig hevder hun at vurderingsformene gir sterke signaler til elevene om *hva* som er viktig og får derfor stor tilbakevirkende kraft. I en artikkel fra 2008 henviser hun til flere vurderingsforskere som

har vært opptatt av samsvar mellom læringsteori og vurdering. I den forbindelse løfter Dysthe frem Shepard som kommer med fire påstander:

- 1) Det er læringsteori som må ha førsteprioritet, og som bør prege vurderingsformene.
- 2) Det var samsvar mellom behaviorisme og det testsystemet som ble utviklet tidlig på 1900-tallet.
- 3) Nye syn på læring står i dag i motsetning til dette tradisjonelle synet på testing, men teorier som en for lengst har gått bort fra, lever videre og preger måten vi tenker på.
- 4) Klasserommet er den viktigste vurderingsarenaen. (Dysthe, 2008:17)

Flere forskere stiller spørsmål ved "de lave forekomstene av at lærer sjekker ut elevenes forståelse av kunnskaper eller deres forståelse av de prosessene de er forventet å skulle gjennomføre" (Hodgson mfl., 2010:179). De peker også på at noen lærere på småskoletrinnet har et sterkt fokus på å overvåke elevenes oppnåelse av relativt avgrensede læringsmål. Det vises til Torrance (2007) som er kritisk til overdreven fokusering på overfladiske og lett målbare kunnskaper og ferdigheter. Dette kommer jeg tilbake til i slutten av dette kapittelet.

Etter de internasjonale undersøkelsene som det er henvist til tidligere, hevdes det at vurderingspraksisen i norsk skole må bli bedre. Denne påstanden underbygges blant annet av OECDs rapport "Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway". I en artikkel i Utdanning (Dobson, Engh, Engvik, Måseidvåg, G., Hartberg og Tellefsen, 2012/2) blir sentrale punkter fra denne rapporten trukket frem. OECD etterlyser nasjonale systemer som hjelper lærerne med å gi elevene "tydelige, helhetlige forventninger om utviklingssteg og overordnet kompetanse i de ulike fagene" (op. cit., s. 30). Det pekes i den samme rapporten på at fagkompetanse i læreplanene deles i innholdselementer istedenfor faglige utviklingssteg og at det påvirker vurderingspraksisen i retning av vurdering av læring. Det fører til at norske lærere blir stående med én fot i prøvekulturen og én fot i vurdering for læring-kulturen.

Elevenes evne og muligheter til å vurdere seg selv og utvikle et metaperspektiv på egen læring er svært viktig. Det hevdes at norske elever i for liten grad er opplært til å reflektere over egen læring og egen læringsprosess og at en må satse på selvevaluering som en integrert del av undervisningen dersom dette skal lykkes (Hartberg mfl., 2012:60). Denne typen vurdering er en del av det ideologiske innholdet i vurdering for læring.

2.3.4 Vurderingskultur

Modellen som er presentert ovenfor kunne like gjerne vært brukt for å si noe om skolens vurderingskultur. Jeg har likevel valgt å knytte den til den praksis som lærere og elever

forteller om. Vurderingspraksisen er en del av vurderingskulturen og bygger gjerne på viktige elementer som elevsyn, læringssyn og kunnskapssyn.

Vurdering for læring har ofte blitt knyttet til sosiokulturell læringsteori med henvisning til Vygotsky. Et sosiokulturelt perspektiv legger vekt på at læring er noe som skjer i en prosess mellom mennesker. Her utvikles nye tanker og ideer i større grad enn om man lar være å kommunisere med andre (Slemmen, 2011:19). Vygotsky peker på at kommunikasjon mellom de som deltar i læringsprosessen er en viktig forutsetning for læring, selv om han også mener – som Piaget – at kunnskapen konstrueres individuelt. Vygotsky presenterer den forståelsen av utviklingsmuligheter en elev har gjennom begrepet ”den proksimale sone”. Dette er også kalt ”den nærmeste utviklingssonen”. Det er den muligheten eleven har for å mestre noe med litt hjelp av andre. Målet er på sikt å mestre dette alene (Engh, 2011:39-41).

Elevmedvirkning har vært et viktig punkt i forskning på læring og motivasjon blant elever. I læringsmiljøer der lærerne i stor grad bestemmer hvilke oppgaver som skal løses, på hvilket tidspunkt, utvikles i liten grad selvregulering i forhold til læring. Dette punktet er nå ett av de store områdene innen utdanningsforskning (Hopfenbeck, 2011). Hopfenbeck henviser til forskning som dokumenterer at selvregulert læring er viktig for at elevene selv kan påvirke og regulere egne læringsprosesser og at dette igjen vil ha stor påvirkning på instruksjon og undervisning. Hun sier at elevene blant annet gjennom selv vurdering og parvurdering, kan bli bevisst på hvor de er i læringsprosessen og hva de trenger å gjøre for å komme videre. Hun legger også til at elevene trenger ferdigheter som å kunne reflektere over egen læring, og at disse ferdighetene er selve basisen for selvregulert læring.

Hopfenbecks synspunkter støttes også av andre forskere. Hartberg, Dobson og Gran (2012) omtaler egenvurdering som uttrykk for den autonome elevrollen. De skriver blant annet at ”det er en oppfatning blant lærere at bare de flinkeste og eldste elevene er i stand til å vurdere seg selv, men at en rekke forsøk viser at det er elever med de dårligst utviklede læringsstrategiene som har det største utbytte av tiltak som utvikler læringsrefleksjon” (op. cit., s. 55).

2.3.5 Kritiske bemerkninger

Torrance (2007) har advart mot et for smalt fokus på vurdering som påvirkningsfaktor i undervisningen. Han sier at dette kan resultere i det han kaller ”assessment *as* learning” i stedet for ”assessment *for* learning”. Kritikken retter seg mot for stort fokus på enkle læringsmål som det ikke er så vanskelig å vurdere og han er redd for at en da ikke klarer å

fokusere på den typen kunnskap som går dypere og som er vanskeligere å vurdere (Hodgson mfl., 2010).

I rapporten det her henvises til, sier forfatterne følgende: ”En smal tolkning, [...], kan føre til at elevenes læringserfaringer blir forringet og at viktig fokus på forståelse blir borte i lærernes iver etter å kunne støtte og dokumentere oppnåelse av veldig avgrensede læringsmål” (Hodgson mfl., 2010:180). Noen av mine respondenter er også inne på dette.

2.4 Initiering, implementering og institusjonalisering²

I innledningen skrev jeg at jeg i denne oppgaven har et todelt perspektiv. For det første har jeg ønsket å ha fokus på vurdering for læring som fenomen fordi jeg mener at en grundig faglig forståelse er en forutsetning for å lykkes med implementeringen. Det andre perspektivet har jeg som skoleleder, og da ser jeg på satsingen med ledelsesteori som bakteppe. I analysedelen dreier dette siste perspektivet seg i hovedsak om to forhold: hva vi må satse på for videre å lykkes med vurdering for læring, og hva jeg og andre kan lære av denne satsingen, med tanke på fremtidige skolebaserte prosjekter?

2.4.1 Skolelederes betydning og skoleeiers ansvar

I forskrift til opplæringslova § 2-1 står det at:

Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Hovedansvaret for at vurdering i skolen blir gjennomført på en forsvarlig måte ligger på skoleeier. Da blir det skoleledernes oppgave å gjennomføre og sette ut i livet de intensjonene som lovverk og forskrifter pålegger skolene. Både Skaalvik og Skaalvik (2009), og Andreassen (2009), peker på skoleledelsen som en viktig del av det å få implementert god vurderingspraksis og utviklet vurderingskompetansen i skolen. De har hvert sitt perspektiv, men særlig Andreassen peker på at skoleledelsens betydning for endringsarbeidet i skolen har fått større plass de siste årene. Engvik (2012) viser også til omfattende forskning som dokumenterer at skoleledelsen er en viktig del av endringsarbeidet og utviklingen i skolen.

² Begrepene initiering, implementering og institusjonalisering beskriver faser i et utviklingsarbeid (Sunnevåg og Aasen, 2010).

Han trekker frem instructional leadership som teoretisk perspektiv for å utvikle god skoleledelse. Dette perspektivet kommer jeg tilbake til nedenfor.

2.4.2 Hvordan gjennomføres et endringsarbeid i skolen?

Som leder er det viktig å kunne analysere situasjonen i skolen fra sitt ståsted og deretter velge de løsninger for læring, utvikling og implementering som gir de ønskede resultater. I en slik prosess kommer en ikke utenom det dialogiske perspektivet som Frost (2009) fremhever som grunnlag for og som en forutsetning for å lykkes. Det samme gjør Møller og Ottesen (2011):

Læring foregår i et dynamisk samspill mellom personer som er virksomme i en sosial praksis, og både praksis og kunnskap er hele tiden i endring. En viktig konsekvens er at det er selve læringssituasjonen med de språklige og fysiske redskapene som tas i bruk, som har betydning for hva vi lærer (op. cit., s. 19).

Å utvikle skolen innenfor vurderingsfeltet handler i stor grad om å lede læreres læring. Postholm sier at videreutdanning med praksisrettet forskningsarbeid og innhold som integrerer gjennomføring av aksjonsforskning i egen undervisning, synes å være særlig fruktbart (Postholm og Rokkones, 2012:27). Det er da nærliggende å trekke frem Argyris (1990) og modellen for dobbeltkretslæring som et verktøy og en struktur å tenke innenfor, når en fra skoleleders side ønsker å se varige endringer i skolen. Men denne måten å lære på, forutsetter at lærerne evner å ha et metablikk på egen praksis (Postholm, 2012). Dersom en kan reflektere over konkrete erfaringer eller observasjoner, viser forskning at dette gir et godt utgangspunkt for videreutvikling av praksis (op. cit., s. 13).

Innenfor ledelsesfeltet finnes det flere teorier som kan være en støtte for dette arbeidet (Møller og Ottesen, 2011). Jeg velger her å presentere instructional leadership og distribuert ledelse som perspektiver på skoleledelse som kan være til hjelp i implementeringsarbeidet. Grunnen til at jeg trekker frem disse teoretiske perspektivene er for det første fordi forskning viser at instructional leadership har større effekt enn for eksempel transformasjonsledelse (Engvik, 2012:54), men også fordi flere av elementene i disse teoriene passer med målsettingene og erfaringene som presenteres gjennom sluttrapport 2 i satsingen på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2011c). Videre belyser distribuert ledelse en side ved skoleledelse som balanserer den individuelle tenkningen som preger instructional leadership.

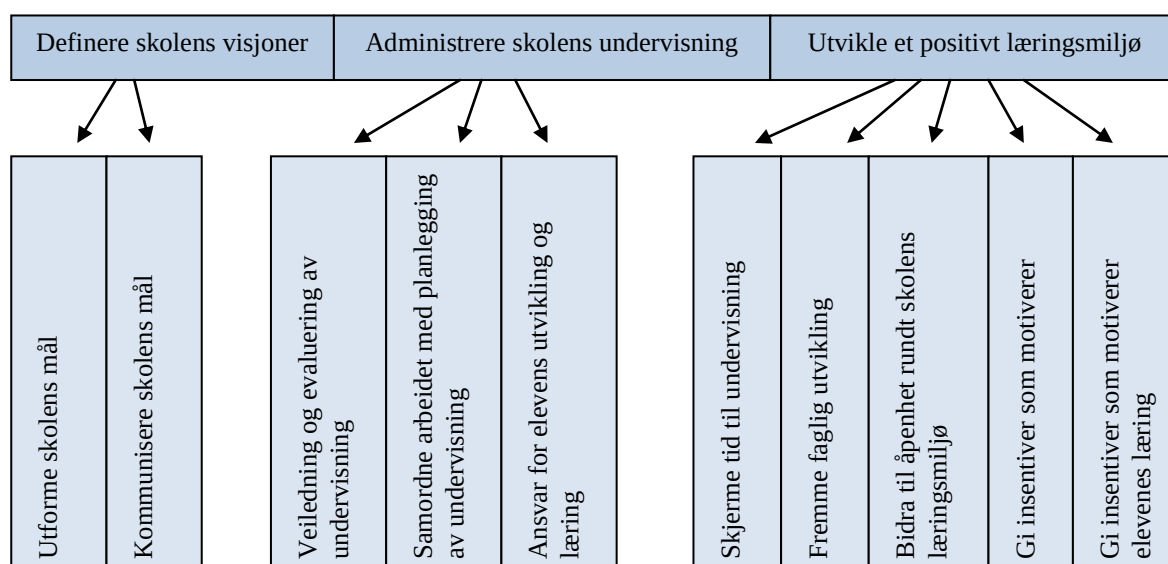
2.4.3 Instructional leadership

Denne teorien har sin opprinnelse fra amerikansk skolekontekst og ledelsestradisjon. Engvik (2012) skriver at denne modellen for skoleledelse ikke uten videre kan overføres til en norsk

kontekst, men at det er dimensjoner ved denne teorien som kan være til hjelp for å målrette arbeidet med å lede en skole også her i landet (Engvik, 2012:51,52).

Når jeg bruker ordet "målrette", var det nettopp det kjennetegnet forskerne ved de amerikanske skolene fant ved instructional leadership som styringsstrategi. Rektorene ved såkalte "Effective Schools" kunne vise til utvikling og gode faglige resultater for elevene (op. cit., s. 52). Disse skolene hadde en ledelse som fokuserte sterkt på undervisning og læring (Postholm og Emstad, 2010:183). I tillegg til at de var målrettet i sitt arbeid, hadde de også evnen til å justere skolens strategier og aktiviteter.

Jeg har tatt utgangspunkt i Engviks forklaringer til modellen nedenfor. Den presenterer 10 felter som rektorer bør fokusere på i sitt ledelsesarbeid, ut fra tre overordnede dimensjoner (Engvik, 2012:52-55).



Figur 2: Instructional Management Framework (fra Hallinger & Murphy, 1985)

Den første dimensjonen, å definere skolens visjoner eller mål, blir fremholdt som rektors viktigste oppgave. Den andre dimensjonen forutsetter at rektor har kompetanse til å følge med i skolens undervisning av elevene. Den innbefatter også rektors kontroll med undervisningen og ansvar for å tilrettelegge for samarbeid mellom lærerne i skolen. Den tredje dimensjonen trekker inn andre viktige elementer i rektors ledelsesoppgaver. Engvik sier at "effektive skoler bidrar til å skape et "faglig trykk" gjennom å utvikle høye mål og forventninger overfor elever og lærere" (op. cit., s. 54).

Det er flere som er skeptiske til instructional leadership som styringsstrategi og som blant annet etterlyser et historisk og sosialt perspektiv, men senere forskning har vist at

tydelig skoleledelse kan bidra til utvikling i skolen. Engvik henviser til Robinson mfl., som hevder at "jo mer skolelederne fokuserte på relasjoner og oppgavene knyttet til skolens kjernevirksomhet [...], jo større ble skoleleders innflytelse på elevens resultater" (op. cit.). Det er tydelig at rektor innenfor dette perspektivet er synlig som leder, fokuserer på skolens hovedoppgave, læring og undervisning, og følger opp lærere og elever over tid.

Instructional leadership knyttes i noen tilfeller også sammen med et distribuert perspektiv på ledelse (op. cit., s. 58). Dette kan være en fornuftig inngang for å tilpasse ledelsesfilosofien til norske forhold. Vi kjenner den norske skolen som en demokratisk basert skole med stor vekt på kollektive prosesser når det gjelder ledelse og beslutninger. De fleste norske rektorer er avhengige av ansvarlig deltakelse på mange nivåer i organisasjonen. Postholm og Emstad (2010:189) henviser til Elmore som knytter instructional leadership sammen med distribuert ledelse. De peker på at i en kunnskapsorganisasjon som skolen, kan ikke rektor ha kompetanse på alle områder. Vedkommende må utnytte den ekspertisen som finnes i kollegiet. De hevder også at instructional leaderships individuelle fokus nå flyttes mer mot et distribuert perspektiv (op. cit., s. 190).

2.4.4 Distribuert ledelse

Dette perspektivet på ledelse flytter fokus bort fra lederen og over til hvordan ledelse skjer i praksis. Jeg vil i dette avsnittet ta utgangspunkt i Halvorsens fremstilling av distribuert ledelse, der han blant annet skriver at "ledelse er et relasjonelt og distribuert fenomen, noe som skjer i interaksjon mellom mennesker og situasjoner" (Halvorsen, 2012). Han legger til at "for å forstå hvordan en skole ledes, må vi studere det komplekse samspillet mellom formelle ledere [...] og de redskapene og rutinene som er utviklet ved en skole" (op. cit., s. 84).

Distribuert ledelse er ikke noe nytt begrep, men kan føres tilbake til første halvdel av forrige århundre. Begrepet har forbindelser til sosiokulturell teori og Halvorsen henviser til Gronn som skiller mellom tre former for distribuert ledelse:

- Spontant samarbeid mellom kolleger
- Intuitive samarbeidsrelasjoner som oppstår mellom kolleger over tid
- Institusjonaliserte praksiser

Videre trekker han frem at distribuert ledelse ikke er en spesiell form for ledelse som man kan velge å ta i bruk. Det er ikke et normativt begrep som sier noe om hvordan skoler bør ledes, men at et perspektiv på distribuert ledelse kan tjene som et diagnostisk verktøy (Halvorsen, 2012:88,89).

Forståelsen av distribuert ledelse kan altså brukes som et analytisk eller diagnostisk verktøy for å finne ut *hvordan* ledelse utøves på den enkelte skole. Gjennom dette perspektivet tvinges vi til å tenke annerledes om skoleledelse enn at det står og faller på den sterke lederen. Skolen som en lærende og samarbeidende organisasjon, er avhengig av at alle deltakere spiller på lag og drar i samme retning for at en skal få til en god utvikling. Dette ansvarliggjør lærere og andre som er ansatt i skolen på en måte som bygger opp under en kollektiv tenkning.

Disse to teoretiske perspektivene, instructional leadership og distribuert ledelse, mener jeg utfyller hverandre. De peker på forskjellige sider ved skoleledelse og kan kaste lys over ledelsesmessige utfordringer som oppstår. Emstad og Postholm (2010:191) skriver at "ulike kontekster og situasjoner ser ut til å ha behov for ulike tilnærminger til ledelse".

2.4.5 Hvordan pekes det på implementeringsarbeidet i rapporter om vurdering for læring?

Utdanningsdirektoratet har gjennom den nasjonale satsingen på vurdering for læring delt skolene i landet inn i fire puljer. Etter pulje to i den nasjonale satsingen på vurdering for læring, ble det laget en underveisrapport og en sluttrapport som tok for seg erfaringene fra skolene i til sammen 50 kommuner (Utdanningsdirektoratet, 2011c).

Gjennom rapportene kommer det frem at det fra skoleeiers side satses mye på dialog, fellesmøter og samtaler om vurdering i kollegiene. Vi kan kort si at det fra skoleeiers side satses på gevinst både i form av økt kompetanse blant de ansatte, mer enhetlig vurderingspraksis og til sist økt læring eller bedre læringsresultater blant elevene.

For å kunne nå disse målene har skoleeierne oppgitt flere faktorer som de mener er viktige. Jeg tar med noen her:

- | | |
|--|---|
| ▪ Et godt fagmiljø | ▪ Forankring i ledelsen for å sikre et godt og strukturert arbeid |
| ▪ Ansvarliggjøring av alle deltakere | ▪ Trykk fra skoleeier og skoleledelse |
| ▪ Felles fokus for skoleeier – skoleledelse – lærer – elever – foresatte | ▪ Avsatt tid og midler til vurderingsarbeid |
| ▪ Organisering i nettverk og at hele kollegiet deltar i satsingen | |

Rapportene peker på viktige forhold som kan være med å fremme en vellykket gjennomføring av denne satsingen i skolen. Det som også viser seg, er at det ikke bare nytter å fokusere på praksis og endret praksis, men at en må ta tak i mer grunnleggende og styrende forutsetninger, mål og verdier i organisasjonene (Utdanningsdirektoratet, 2011c:4, se 2.4.2).

2.4.6 Hvordan unngå en ytre instrumentell tilnærming?

Når det gjelder utvikling av vurderingspraksis i skolen, handler det i stor grad om hvilke mål som settes for dette arbeidet. Her kan instructional leadership være et perspektiv for hvordan en kan utøve tydelig og strukturert ledelse. Men det er viktig at skoleleder har et faglig godt forankret syn på vurdering for læring for at innsatsen i skolen ikke bare skal bli en ytre, instrumentell tilnærming. En må bruke tid på å forstå hovedhensikten med satsingen. Det kan lett bli slik at læreres og skolelederes fokus dreies mot det å lage planer for hvordan vurderingen skal gjennomføres uten å fokusere nok på prosessen og den kollektive kunnskapsutviklingen. En befinner seg da i "den tradisjonelle modellen" som er skissert i figur 1 (avsnitt 2.3.3). Resultatet kan da bli planer som på sikt blir lagt bort og glemt. Det skal ikke skje dersom en gjennom dobbeltkretslæring (aksjonslæring) virkelig tar tak i de *anvendte* verdiene og utfordrer disse i forhold til den satsingen som foregår (se avsnitt 2.4.2).

Dysthe (2008) hevder at Kunnskapsløftet har ført til ny praksis i klasserommet, men viser tydelig sin skepsis:

Spesielt i grunnskulen har det vore lagt ned mykje arbeid i å lage målark og stegark som skal hjelpe elevane til å få klart for seg kva dei skal lære, og at dei i etterkant skal sjekke om dei har nådd måla. En del av dette arbeidet ber preg av eit behavioristisk og fragmentert kunnskapssyn (op. cit., s.18) .

Hun sier at det er på tide at skolene evaluerer mål- og stegarkene og ser etter om de generelle og overordnede læreplanmålene er blitt borte i mengden av detaljmål. Dette støtter kritikken til Torrance (2007) og er en betimelig påminnelse i et arbeid som er så omfattende som vurdering for læring har blitt i norsk skole. Det minner samtidig skoleledelsen om at styring og mål for arbeidet er særs viktig for å komme godt gjennom denne kompliserte prosessen.

2.4.7 Kunnskap om skoleledelse og målrettet arbeid

Hva kjennetegner skoler som makter å få til positive endringer og kan vise til gode resultater? Dobson mfl., (2012) peker på viktigheten av en utviklingsorientert skoleledelse og et endringsvillig kollegium, for at implementeringen av vurdering for læring skal bli vellykket. Forskerne legger også til at en skolebasert innovasjon vil gi bedre effekt enn individuelle kompetansehevingstiltak, og foreslår en "kollektiv dannelsesreise" der det er like viktig å rette oppmerksomheten mot prosessen som mot produktet. I denne konteksten tenker jeg at et distribuert syn på ledelse passer godt (Kunnskapsdepartementet, 2008:43).

Når ordet "kollektivt" her blir brukt, peker det hen på at "alle må være med". Forskning viser at dersom mange lærere fra en skole blir med, gir det bedre resultater enn om bare noen

få deltar (Postholm og Rokkones, 2012). Postholm og Rokkones henviser til en internasjonal metaundersøkelse (Timperley, mfl., 2007) som beskriver syv elementer som viktige for en profesjonell læringskontekst. Jeg har valgt å ta med alle syv punktene her:

- 1) å sørge for tilstrekkelig med tid til utvidede muligheter til å lære og til å bruke tiden effektivt
- 2) å engasjere ekstern ekspertise
- 3) vektlegge å engasjere personer i læringsprosesser heller enn å være opptatt av frivillighet
- 4) å utfordre problematiske diskurser
- 5) å sørge for muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap
- 6) å påse at innholdet i læringsarbeidet er i samsvar med politiske trender
- 7) å påse at ledere aktivt leder de profesjonelle læringsmulighetene i skoleaktiviteter (Postholm og Rokkones, 2012:39).

I analysen (5.2.2) trekker jeg bare frem de punktene jeg mener har relevans for det videre arbeidet med vurdering for læring.

2.4.8 Om å synliggjøre skolens målstruktur

For å oppnå varige endringer i skolens vurderingskultur og praksis, må en løfte frem viktige prinsipper som skal prege skolekulturen. Skaalvik og Skaalvik trekker frem skolens målstruktur som et kjennetegn på hva slags skolekultur en ønsker å dyrke frem (2009). De sier at skolens målstruktur er en dimensjon som har fått mer og mer plass i den pedagogiske litteraturen de siste årene. Begrepet ”skolens målstruktur” defineres som ”de signalene skolen sender til elevene om hva som er viktig og verdifullt” (op. cit., s. 35). Begrepet kan splittes i to, en læringsorientert målstruktur og en prestasjonsorientert målstruktur. Den læringsorienterte målstrukturen legger vekt på kunnskap og forståelse, mens den prestasjonsorienterte legger mest vekt på elevenes resultater.

Gjennom å fokusere på den ene eller andre typen verdier, gir lærere og skoleledere signaler om hva som verdsettes høyt i skolen. Skaalvik og Skaalvik hevder at mye av den offentlige og politikerstyrte debatten går i retning av en prestasjonsorientert målstruktur, men viser at for stort fokus på denne typen verdier vil være uheldig for elevenes prestasjoner, motivasjon og læring på sikt. De sier også at det er en klar sammenheng mellom skolens målstruktur og hvilke mål elevene har for sitt arbeid og at det i tillegg er en klar sammenheng mellom skolens målstruktur og elevenes studieatferd, for eksempel bruk av læringsstrategier.

Hva har så vurdering for læring med skolens målstruktur å gjøre? Det handler om hvilke verdier som løftes frem i læringsarbeidet, og Skaalvik og Skaalvik bruker følgende

utsagn for å forklare sin holdning til dette: ”Satt på spissen kan en si at alt skolelederen gjør, kan oppfattes som signaler om verdier og prioriteringer”. Dette er begrunnelsen for at skoleledelsen må være klar over hvilken målstruktur som dominerer i skolen, og konklusjonen er, dokumentert gjennom forskning (op. cit., s. 38), at elever som kan fokusere på seg selv, vurdere sin egen utvikling og sin egen læring, i motsetning til å skulle vurdere seg opp mot andre, vil ha tro på at de kan forbedre seg gjennom innsats, søke optimale utfordringer, ha stor utholdenhet og bruke effektive læringsstrategier.

Jeg har gjennom dette kapittelet fokusert på to forhold, for det første det teoretiske og faglige perspektivet på vurdering for læring, deretter har jeg trukket frem teori som kan være med å belyse skoleledelsens utfordringer med å implementere vurdering for læring i skolen. Disse to perspektivene vil gjenspeiles i presentasjons- og analysedelen av denne oppgaven. Jeg vil da bruke dette teoretiske grunnlaget som bakgrunn for mine konklusjoner og oppsummeringer.

3.0 Metodeteori

Forskningen i denne oppgaven kan beskrives som en fenomenologisk studie med utgangspunkt i et skolebasert prosjekt. Dette er en kvalitativ forskningsstrategi som har som mål å beskrive den meningen mennesker legger i sin opplevelse knyttet til et bestemt fenomen (Postholm, 2010:41, 99; Kvale og Brinkmann, 2010:45). Fenomenologien har sine røtter i Husserls filosofiske perspektiver, som igjen er påvirket av Descartes (Postholm, 2010:42).

For å innhente nødvendige data til denne undersøkelsen, planla jeg å gjennomføre tre fokusgruppeintervju med lærere og to gruppeintervju med elever. Jeg ønsket videre å foreta et strategisk utvalg for å få en viss samling av respondentene³ (Holter og Kalleberg, 2007), men også for at utvalget skulle være representativt med tanke på eventuell overførbarhet, pålitelighet og naturalistisk generalisering (Postholm, 2012:131).

Jeg er klar over at mitt forskningsfokus i kun én skole kan gi resultater som ikke uten videre lar seg overføre i andre sammenhenger, men jeg tror at en del av opplevelsene og erfaringene som kommer frem gjennom intervjuene kan være til nytte også for andre. Forskning og rapporter om det samme temaet viser lignende resultater. Jeg tenker da spesielt på rapportene som Utdanningsdirektoratet har presentert med utgangspunkt i lærere, skoleledere og skoleeieres svar i forbindelse med den nasjonale satsingen på vurdering for læring⁴. I tillegg har direktoratet også bestilt flere forskningsrapporter.

3.1 Intervju som metode

Intervju som metode er den vanligste formen for datainnhenting innenfor fenomenologiske studier (Postholm, 2010:43). Denne metoden har flere varianter uten klare grenser mellom de forskjellige variantene (Kvale og Brinkmann, 2010).

Intervjuene med lærerne var såkalte *fokusgruppeintervju*, med noen åpne spørsmål, men også med tilleggsspørsmål som kunne hjelpe respondentene til å fokusere på det som jeg ønsket å få frem (Postholm, 2010). Tilleggsspørsmålene var ikke ment å skulle føre respondentene til et bestemt svar, men å gjøre det tydelig for dem at jeg ønsket å høre mer

³ Jeg bruker bevisst begrepet *respondent* om forskningsdeltakerne fordi de responderer eller svarer på mine spørsmål. At de noen ganger kommer med informasjon som jeg ikke spør etter, lar jeg ikke påvirke begrepsbruken, selv om jeg strengt tatt da kunne kalt dem for informanter (Postholm, 2010:83,85).

⁴ Se nettsiden til Utdanningsdirektoratet: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/...>

dersom de kom med interessante opplysninger. Jeg ønsket også å kunne spørre dem om hva de mente, dersom jeg ikke fikk tak i det som ble sagt.

Når det gjelder intervjuene med elevene, ble de gjennomført gruppevis. Etter definisjonene i litteraturen gir på denne typen intervju mener jeg at de intervjuene jeg gjennomførte var en variasjon mellom et alminnelig gruppeintervju og et fokusgruppeintervju. Noen forskere skiller ikke klart mellom disse to typene intervjuer, mens andre definerer dem som to forskjellige intervjuformer (Gulliksen og Hjordemaal, 2011). Gruppeintervju er ikke noe nytt, og kan spores tilbake til begynnelsen av forrige århundre (Holter og Kalleberg, 2007:145).

Gulliksen og Hjordemaal (2011:180) hevder at det i et fokusgruppeintervju er forskerens oppgave å bidra til å holde ved like en god dialog mellom deltakerne mens han selv inntar en mer tilbaketrukket posisjon. I et gruppeintervju derimot, vil forskeren være mer opptatt av å få svar på de spørsmål han eller hun stiller.

Jeg oppfatter dette slik at forskeren i et fokusgruppeintervju presenterer et emne som deltakerne skal snakke om og selv fungerer som katalysator for å holde samtalen i gang, mens forskeren i et "rent" gruppeintervju stiller spørsmål og forventer svar fra deltakerne.

Jeg har valgt å forholde meg til Kvale og Brinkmann (2010:162) sin definisjon av fokusgruppeintervju. De sier for det første at fokusgruppen som regel består av seks til ti personer, mens jeg har valgt å bruke fire til seks. (Grunnen til at jeg har valgt et lavere antall, kommer jeg tilbake til når jeg kommenterer utvalget.) Fokusgruppeintervjuet har ikke som mål at deltakerne skal komme til enighet om det som diskuteres, men heller få frem forskjellige synspunkter. Forskeren har mindre kontroll i et fokusgruppeintervju enn i et mer strukturert intervju på grunn av det åpne samspillet mellom deltakerne i gruppen.

En av de sterke sidene ved fokusgruppeintervjuet er at det blir definert som særlig egnet til å utvikle eller konstruere kunnskap ved hjelp av "styrt dialog" innenfor et nærmere "definert fellesskap" (Gulliksen og Hjordemaal, 2011:184). Denne definisjonen forutsetter en forståelse av at kunnskap i betydelig grad konstrueres og utvikles i dialog med andre (Kvale og Brinkmann, 2010:37).

3.1.1 Intervju med barn/ungdommer

I skolen og i samfunnet for øvrig, har barnets stemme blitt hentet frem i økende grad de siste 30 årene. Nye læreplaner har pekt på viktigheten av at barn får si hva de opplever, tenker og føler. Synet på viktigheten av innholdet i det et barn forteller, har også endret seg. FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barne- og Familiedepartementet, 2003) har flere artikler

som både oppfordrer voksne til å lytte til det barn har å si, men også å legge vekt på deres meninger og synspunkter.

Når jeg valgte å la barn være respondenter, forpliktet det meg til å sette meg inn i hva det vil si å intervju barn, og å kunne vurdere et intervju med barn i forhold til et intervju med voksne (Øverlien, Jacobsen og Evang, 2009).

På forhånd hadde jeg tenkt at det var viktig å legge til rette slik at barna kunne føle seg trygge og at intervjuene ble gjennomført på et kjent sted (Postholm, 2010:82). Det er en selvfølge at en gjennom intervjuet ikke ønsket å bli forstyrret av andre. Jeg hadde også tenkt at det å plassere barna i en sirkel, rundt et bord, kunne være en god måte å organisere selve intervjusituasjonen.

Som forsker er det viktig å være klar over det ujevne maktforholdet det er mellom voksne og barn. I mitt tilfelle måtte jeg ta hensyn til at elevene visste at jeg er lærer og skoleleder og at dette kunne få konsekvenser for hvordan de ordla seg (Postholm, 2010).

Før intervjuet startet, fortalte jeg elevene hva vi skulle snakke om. Jeg fortalte også litt om den digitale lydopptakeren, og gjentok at de kunne trekke seg når som helst i løpet av intervjuet eller senere i forskningsperioden. Spørsmålene i intervjuguiden er korte, men noen av dem gir rom for refleksjon og egne opplevelser (Kvale og Brinkmann, 2010:158).

3.1.2 Spørsmålene i intervjuguiden

Det er forskningsspørsmålene som i stor grad setter grenser for det en ønsker å se etter og som bestemmer retningen for intervjuet. Videre er det begrunnelsene for spørsmålene som forteller *hvorfor* det er viktig å få dem besvart (Postholm, 2010; Kvale og Brinkmann, 2010).

Gjennom mine spørsmål til lærerne, ønsket jeg å få frem deres erfaringer og opplevelser av vurdering for læring på forskjellige nivåer i skolen (se vedlegg 1). Spørsmålene søker etter tegn på at vurdering for læring har ført til endring, enten i vurderingspraksis eller vurderingskultur.

Når det gjelder spørsmålene til elevene, er noen av disse hentet fra Elevundersøkelsen (se vedlegg 1). Jeg spør etter elevenes opplevelser av de tiltak og endringer som har skjedd i skolen i prosjektperioden, og tester ut elevens kjennskap til vurderingsspråket. Alle spørsmålene er presentert i kapittel 4. Noen av spørsmålene er forholdsvis lukkede, mens andre er mer åpne.

Spørsmålsguiden ble diskutert med veileder samtidig som jeg også presenterte spørsmålene for en analytiker som daglig arbeider med å utforme blant annet

markedsundersøkelser. Jeg fikk jeg gode tilbakemeldinger av begge to, og justerte noen av spørsmålene.

Holter og Kalleberg (2007) kategoriserer måten å stille spørsmål på i tre. De benevner disse tre måtene som konstaterende, vurderende og konstruktive. Jeg holder meg i hovedsak til konstaterende spørsmål. Jeg spør etter *hvordan* og *hvorfor* noe er som det er og gjennom denne måten å spørre på, prøver jeg å danne meg et bilde av situasjonen i skolen. Likevel setter ikke de åpne spørsmålene noen grenser for hva elevene (eller lærerne) kan snakke om. Deres verdivurderinger kan godt komme frem, og det vises tydelig gjennom mitt datamateriale (op. cit., s. 38, 50-51).

3.1.3 Pilotintervjuer

Før jeg begynte med hovedintervjuene, foretok jeg to pilotintervjuer, ett med en elev fra 10. trinn og ett med en lærer som i hovedsak arbeider på 10. trinn.

Hensikten med å gjennomføre pilotintervjuene var for det første å bli kjent med intervjusituasjonen, lydopptaker og å sjekke ut om spørsmålene fungerte – om respondentene forstod spørsmålene og om de gav rom for utdypning av deres opplevelser.

Jeg transkriberte begge intervjuene og analyserte dem for å få erfaring med dette arbeidet før jeg satte i gang med hovedintervjuene. Da oppfattet jeg det slik at verken læreren eller eleven hadde vanskeligheter med å svare på spørsmålene eller fortelle om egne opplevelser knyttet til vurdering for læring. På bakgrunn av dette gjorde jeg ikke vesentlige forandringer i intervjuguiden, kun små, språklige justeringer. Noen av spørsmålene er hentet fra Elevundersøkelsen. Det gir mulighet for å sammenligne mine resultater med de svar elevene ved skolen tidligere har gitt. Mine resultater kan også ses i sammenheng med svarene på landsbasis.

Det som jeg opplevde gjennom pilotintervjuene, var at respondentene snakket om deres *totale opplevelse* og hadde et nokså vidt bilde av vurdering for læring som fenomen.

3.1.4 Utvalg av respondenter

Jeg intervjuet femten lærere og åtte elever, fire elever i hver gruppe. Blant elevene var det fire jenter og fire gutter. Blant lærerne var det elleve menn og fire kvinner. Når det gjelder selve utvalget, hadde jeg lagt følgende kriterier til grunn for lærerintervjuene: Det må være lærere som underviser i fagene norsk, engelsk og matematikk. Jeg valgte også å skille lærerne på hovedtrinn, det vil si 3.-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn. Disse lærerne er organisert i team og samarbeider til daglig innenfor disse grupperingene. Jeg har stilt spørsmål knyttet til deres

samarbeid på teamnivå og da var det naturlig at deres erfaringer skulle være knyttet til samme team og samme opplevelse. Det var viktig å unngå at lærerne snakket om forskjellige opplevelser og dermed misforstod hverandre.

Jeg har valgt et lavere antall deltakere i hver gruppe enn det som blir anbefalt i litteraturen (Kvale og Brinkmann, 2010). For elevintervjuene er min begrunnelse for det todelt. For det første var det ikke et rent fokusgruppeintervju jeg ønsket å gjennomføre, for det andre mener jeg at fire elever er mer oversiktlig, det er lettere å ha kontroll i gruppen og jeg tror også det er lettere å holde konsentrasjonen i en mindre enn i en større gruppe.

Når det gjelder lærergruppene, er antall deltakere begrenset på grunn av de kriteriene jeg la til grunn for utvalget. Jeg ønsket å intervjuere lærere på hvert hovedtrinn og den aktuelle skolen er ikke så stor at det finnes flere lærere på hvert trinn som oppfyller kriteriene.

3.1.5 Transkribering og kategorisering

Jeg transkriberte intervjuene kort tid etter at de var foretatt. Det skjedde ved at jeg lyttet til opptakene og skrev ned, ord for ord, det som respondentene fortalte. I denne prosessen brukte jeg et kolonneskjema der jeg brukte korte stikkord i den ene kolonnen for å beskrive det som ble sagt. I tillegg prøvde jeg å betegne respondentenes svar innenfor visse kategorier i en annen kolonne. Deretter brukte jeg forskjellige farger for å systematisere kategoriene i intervjumaterialet.

Jeg ordnet deretter teksten i et kolonneskjema med kategorier i margin og sortering av uttalelsene etter hvilket trinn lærerne og elevene var på. Ut fra denne organiseringen begynte jeg å foreta meningsfortetning. Like uttalelser ble samlet og komprimert. Denne prosessen ble gjennomført ved flere gangers gjennomlesinger (Postholm, 2010). Ved siste gjennomgang følte jeg at jeg måtte stoppe, for ikke å fjerne detaljer i grunnlaget som hadde betydning for å forstå helheten og få frem bredden i det som respondentene hadde fortalt (se vedlegg 4 og 5).

Hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller erfaring. Målet for fenomenologiske dataanalyser blir dermed å prøve å nå frem til denne essensielle, konstante strukturen (Postholm, 2010:99).

3.1.6 Analyse av intervjuene

Allerede under intervjuene begynte analysearbeidet (Kvale og Brinkmann, 2010). Mens jeg lyttet til respondentene og stilte spørsmål, noterte jeg detaljer som jeg mente hadde betydning for oppfattelsen av intervjuene, for eksempel at de andre respondentene nikket når en av dem

hevdet noe. Dette klarer en ikke å få frem gjennom lydopptakene. I tillegg noterte jeg fortløpende det jeg oppfattet var hovedbudskapet i respondentenes svar.

3.2 Etiske vurderinger

Som forsker bør en stille spørsmål ved hensikten med den forskningen som utføres og om den har nytte for andre. Hensikten med mitt prosjekt er blant annet uttrykt i innledningen der jeg peker på at resultater fra Elevundersøkelsen ved min skole har vist at utviklingen i forhold til elevvurdering og elevmedvirkning har hatt en negativ utvikling de siste årene, tolket gjennom elevens svar på undersøkelsen. Dette ønsket jeg å se nærmere på og gjennom satsingen på vurdering for læring har jeg fått muligheten til å undersøke ulike sider ved elevers og læreres opplevelse av å fokusere på vurdering som et fenomen som kan *fremme læring*. Dette positive fokuset på vurdering mener jeg er nyttig for hele skolen.

Som skoleleder var jeg også interessert i å finne ut om den satsingen vi nå er inne i, setter spor etter seg. Den ene siden som kommer frem gjennom min undersøkelse, er eksempler på hvordan vurdering for læring viser seg på forskjellige arenaer og i vurderingspraksisen. Den andre siden som jeg synes er vel så interessant, er hvordan lærere og elever oppfatter og resonnerer omkring fenomenet. Jeg tror respondentenes svar kan bidra til å gi både lærere og skoleledelse et klarere bilde av vurdering som fenomen, og lære oss noe om hensikten med vurderingen. Jeg tror også at mine undersøkelser løfter frem viktige sider som i ettertid kan lære oss noe om *hva* som er viktig å fokusere på for å lykkes med et skolebasert prosjekt. De opplevelsene som kommer frem gjennom forskningsarbeidet har jeg prøvd å speile mot de rapporter og evalueringer som Utdanningsdirektoratet har foretatt i forbindelse med denne satsingen (se kapittel 5).

Intervjupersonenes samtykke ble innhentet gjennom et samtykkeskjema (se vedlegg 2 og 3). Dette samtykkeskjemaet klargjør også undersøkelsens hensikt og beskriver hvordan jeg vil ivareta anonymitet og verne om personopplysninger. For at alle, både lærere og elever, skal forbli anonyme, er alle navn blitt omgjort til "elev1", "elev2", osv., eller bare definert som "en av elevene" eller "flere av elevene". Kjønn er ikke synlig gjennom beskrivelsen av resultatene. Det har jeg ikke lagt vekt på som en parameter som har betydning for resultatene (Postholm, 2010).

Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og godkjent i forhold til personopplysningslovens § 31.

3.2.1 Eget ståsted

For at jeg gjennom dette prosjektet kan oppnå troverdighet, må jeg kunne beskrive og klargjøre mitt eget ståsted og subjektivitet (Postholm, 2010:127).

Jeg har vært lærer i en privat grunnskole med ti trinn i tjue år og har fungert som skoleleder for en 1-4-skole i fire år. Min tidligere utdanning og erfaring som lærer vil i stor grad påvirke de tankene og antakelsene jeg har om vurdering i skolen. Som skoleleder har jeg nå et overordnet perspektiv. Gjennom intervjufasen har jeg, så langt jeg har maktet, prøvd å få frem deltakernes subjektive opplevelser uten å la egne antakelser farge deres svar. I analysedelen og i oppsummeringen trekker jeg inn skolelederperspektivet og prøver å få frem erfaringer og synspunkter som kan være nyttige i denne sammenheng.

I tillegg til å være skoleleder, har jeg også en rolle som ressursperson i satsingen *vurdering for læring*. Det betyr ikke at jeg i utgangspunktet hadde et ensidig positivt bilde av satsingen, men jeg har prøvd å lytte nøye til kritiske stemmer. Jeg må likevel si at jeg nå er trygg på at satsingen har hatt positiv effekt på utviklingen i skolen. Den konsentrerer seg om det som er lærernes hovedoppgave, undervisning og læring, samtidig som den er forskriftsfestet, forskningsbasert og i hovedsak styrt på en god måte fra Utdanningsdirektoratet.

Som forsker har jeg ønsket å møte forskningsfeltet med "blanke ark", og så langt det har vært mulig, prøvd å legge av meg min egen forforståelse. Det har jeg blant annet gjort ved å unngå å kommentere eller diskutere og være kritisk til det respondentene har fortalt under intervjuene. Jeg har også prøvd å være åpen overfor forskningsdeltakerne på hva jeg ønsker å høre og se etter. Jeg har bedt dem være ærlige og ikke bry seg om at det er en lærer/skoleleder som hører på dem. Gjennom intervjuene har jeg opplevd stor grad av ærlighet.

Postholm (2010:128) minner om at en som forsker bør tre inn på forskningsfeltet med "et åpent sinn, men ikke med et tom hode". Det er en fin måte å beskrive hvordan forskeren ikke kan legge bort sin forforståelse, men heller bli bevisst og klargjøre denne for seg selv og for andre. Det går ikke an å fri seg fra tidligere erfaringer og eget ståsted.

3.2.2 Teoretisk ståsted – perspektiv

Jeg har det siste året lest den litteraturen jeg har kommet over som gjelder vurdering for læring. I tillegg har jeg søkt i databasen Bibsys og brukt andre søkemotorer på nettet for å finne aktuell litteratur og artikler som dreier seg om vurdering for læring. Omfanget er så stort at jeg har måttet gjøre et utvalg. Direktoratet sine ressursider på internett har vært til god hjelp og flere av de rapportene som er skrevet om denne satsingen i norsk skole ligger der.

De siste fire årene har jeg hatt fokus på skoleledelse og skoleutvikling ved at jeg har vært student ved NTNU. Dette grunnlaget danner også bakteppe for min forståelse og fortolkning i denne oppgaven. Jeg vet at jeg leter etter tegn på endring, på faglige begrunnelser og uttrykk som viser at respondentene er påvirket av den satsingen som nå finner sted. Jeg har ikke lyttet like oppmerksomt til hva lærerne og elevene sier som ikke gjelder vurdering for læring og undervisvurdering. Jeg har altså lett etter svar på spørsmålene mine (Kvale og Brinkmann, 2010:218 flg.). Det kan være jeg gjennom denne fokuseringen har oversett noe, men samtidig vet jeg at det er det jeg spør etter som jeg ønsker å få svar på.

Ved å velge en kvalitativ metode og især gruppeintervju, ønsker jeg å vise at jeg mener kunnskap skapes i relasjonen mellom mennesker og ikke i et vakuum. En gruppe fungerer som kontekst for meningskonstruksjon (Holter og Kalleberg 2007:153). Jeg viser også at jeg tror at mening er noe mennesker skaper gjennom fortolkning av verden og at mening bæres videre gjennom språket (Kvale og Brinkmann, 2010). Virkeligheten som skal beskrives, tror jeg også er knyttet til den konteksten som menneskene lever i. Det har derfor vært viktig for meg å møte lærerne og elevene på "deres arena".

3.3 Analytisk tilnærming

Jeg har lagt til grunn "Grounded Theory" for analyse av de innhentede dataene. Jeg er klar over at en grounded theory-studie er helt induktiv og at jeg som forsker må legge til side mine egne subjektive oppfatninger. Som jeg har beskrevet ovenfor, er det umulig å gjennomføre fullt ut, men et slikt perspektiv har tvunget meg til å se satsingen med nye øyne (Postholm, 2010:87). Denne metodiske tilnærmingen har fått innvirkning på hvordan jeg komponerte intervjuguiden og hvordan jeg tolket datamaterialet.

En forskers antagelser gjør seg gjeldende i de spørsmålene han eller hun stiller til teksten. Disse spørsmålene er med på å bestemme den etterfølgende analysen (Kvale og Brinkmann, 2010:218).

Med utgangspunkt i intervjuene har jeg foretatt en kategoribasert analyse av forskningsmaterialet. Denne typen analyse har vært den vanligste i kvalitativ samfunnsforskning i Norge. Det innebærer at jeg har måttet finne frem til bestemte kategorier i teksten som går igjen hos respondentene. Disse har deretter blitt ordnet og sammenholdt og danner grunnlag for mine tolkninger i en narrativ form (Holter og Kalleberg, 2007:17). I meningsfortetningen har jeg valgt å se lærernes svar i sammenheng der det er mulig, men splittet dem på trinn der det har vært nødvendig (se vedlegg 4 og 5). Grunnen til det er at jeg

har ønsket å se om det er forskjell på de lærerne som arbeider på de laveste trinn i forhold til de lærerne som arbeider lenger oppe i skoleløpet. I en forskningsrapport om vurdering i skolen kommer det nemlig frem at det er en forskjell her (Sandvik mfl., 2012:5,6).

3.4 Kvalitet

Forskeren blir det viktigste instrumentet i en fenomenologisk studie og dermed også den faktoren som er viktigst for å sikre studien høy kvalitet (Postholm, 2010:127,136).

Troverdighet sikres først og fremst gjennom den måten forskningen utføres på, men også ved å bruke "member checking" som verktøy for å sikre at tolkningen av dataene blir så god som mulig. Det vil si at respondentene får lese gjennom og kommentere det jeg har skrevet for å se om jeg har oppfattet dem riktig. Forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakerne bør samtidig preges av respekt (op. cit., s. 134). Det opplever jeg har vært gjensidig i mitt tilfelle. Jeg har også gjennomført "member checking" med både lærere og elever.

Kvale og Brinkmann (2010:175) trekker frem seks kvalitetskriterier for et godt intervju. Jeg vil nevne de tre siste punktene de trekker frem:

- 1) Idealintervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår.
- 2) Intervjueren forsøker i løpet av intervjuet å verifisere sine tolkninger av intervjupersonens svar.
- 3) Intervjuet er "selvkommuniserende" – det er i seg selv en fortelling som ikke krever særlig ekstra kommentarer og forklaringer.

Når det gjelder punkt 3 ovenfor, har jeg i meningsfortetningen understreket sentrale ord og uttrykk som knytter seg til vurdering for læring. Dette har jeg gjort for at det skal være lettere for leseren å "skumme gjennom teksten" og få et inntrykk av hva respondentene har fortalt.

Kvale og Brinkmann (2010:185) minner også om at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervjuer. De legger videre til at det ikke kan etableres kriterier for hva som utgjør et godt intervju med hensyn til den vitenskapelige eller etiske kvaliteten. Jeg forstår dem slik at de mener en må se intervjuet og hele undersøkelsen under ett og at kvaliteten avhenger av flere faktorer, for eksempel tema, form og formål.

3.4.1 Verifisering

Innenfor verifisering blir ofte begrepene generaliserbarhet, reliabilitet og validitet brukt for å forklare kvaliteten på forskningsarbeidet (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg velger å bruke betegnelse *overførbarhet*, *bekreftbarhet* og *troverdighet* (Postholm, 2010).

3.4.2 Overførbarhet

For at de forskningsresultater jeg kommer frem til skal være interessante for andre, må de ha en viss grad av overførbarhet. Det kan skje ved at forskeren utarbeider "tykke beskrivelser", som Postholm kaller det. Det igjen legger til rette for "naturalistisk generalisering". Det betyr at leseren kan kjenne seg igjen i de beskrivelsene som presenteres gjennom forskningsmaterialet ved at dette blir nøye beskrevet (Postholm, 2010:131). Den praksis som jeg har undersøkt er unik for den aktuelle skolen, men lignende aktiviteter, tanker og meninger finner vi i mange norske skoler. Det er ikke naturlig å snakke om en direkte overføring fra en kontekst til en annen, fra min skole til en annen skole, men jeg tror mange lærere og skoleledere vil kjenne seg igjen i mine beskrivelser.

3.4.3 Bekreftbarhet

Når begrepet reliabilitet brukes i forbindelse med kvantitative undersøkelser, handler det om at en kan bruke samme måleinstrument, gjøre gjentatte målinger og komme frem til det samme resultatet (Ringdal, 2011).

I mitt tilfelle ville det selvfølgelig vært interessant dersom en forsker gjorde de samme undersøkelsene som jeg har gjort og kommet frem til det samme resultatet. Men vel så interessant er det dersom resultatene jeg har kommet frem til kan støttes av allerede utført forskning. Det har jeg prøvd å dokumentere spesielt gjennom analysen. Hovedspørsmålet er likevel om denne studien undersøker det den er ment å svare på. Får leseren svar på de to forskningsspørsmålene som er stilt i innledningen, lærernes og elevenes opplevelse av satsingen på vurdering for læring?

3.4.4 Troverdighet

Troverdighet i denne sammenheng handler om hvordan forskningsprosessen er beskrevet og om den vekker tillit. Det er derfor viktig at selve håndverket kommer frem gjennom det jeg har skrevet og om du som leser kan følge med i det jeg skriver. Troverdighet handler også om en måler det en faktisk vil måle (Ringdal, 2011).

Det som i min sammenheng kan styrke troverdigheten, er at dette forskningsfeltet er godt belyst av andre og at de funn jeg har gjort ikke er spesielt unike i denne sammenheng. Både annen forskning og annen teori støtter mine funn. Jeg har brukt "member checking" for å forsikre meg om at respondentene kan stå inne for det de har sagt. I tillegg har jeg hatt god støtte og veiledning fra Gunnar Engvik. Det mener jeg også er med å kvalitetssikre og forankre innholdet og styrke selve prosessen.

4.0 Presentasjon av data

I forrige kapittel beskrev jeg den metodiske tilnærmingen og i dette kapitlet vil jeg trekke frem de funn som jeg mener er viktig for å få et bilde av satsingen på vurdering for læring ved min skole⁵. For å få tak i essensen av hva lærerne og elevene har fortalt meg, har jeg brukt meningsfortetning som metode. Her i presentasjonen trekker jeg også inn respondentenes stemmer for å øke validiteten, med håp om å gi leseren større nærhet til datamaterialet (Postholm, 2010).

Jeg vil først presentere lærernes opplevelser og erfaringer knyttet til innføringen av vurdering for læring, og deretter ta med elevenes opplevelser. I tillegg ønsker jeg å knytte noen tråder mellom disse to synsvinklene for å peke på viktige felt der lærerne bør være ekstra oppmerksomme på elevenes virkelighetsoppfatning.

4.1 Lærernes opplevelser av satsingen på vurdering for læring

Det første forskningsspørsmålet var: *Hvordan opplever lærerne satsingen på vurdering for læring?* Intervjuguiden for lærere er inndelt i tre nivåer: klassenivå, teamnivå og skolenivå. Inspirasjonen til denne nivådelingen har jeg fra ASAP-prosjektet (Hopmann mfl., 2008). Jeg bruker den samme strukturen her for å presentere lærernes svar, erfaringer og opplevelser.

I intervjuet valgte jeg å spørre etter det lærerne *gjør* i klasserommet for å knytte vurdering for læring-satsingen til det praktiske arbeidet som daglig skjer i skolen. Dette arbeidet er også det som ligger nærmest opp til elevene og som vil være lett å oppdage og si noe om også for dem.

4.1.1 Klassenivå

Her svarer de fleste lærerne at de prøver ut praktiske og metodiske verktøy for å implementere vurdering for læring i undervisningen. Mange av de tiltakene lærerne setter i gang, er ideer som er hentet fra kurs som de har deltatt på eller som de har lest seg til. Noen av tiltakene er også ideer som de på teamnivå har blitt enige om å prøve ut og som skal evalueres i ettertid.

⁵ Med "min skole" mener jeg Samfundets skole, Sentrum (Kristiansand).

4.1.1.1 Synlige tegn

Lærerne på barnetrinnet knytter i stor grad de praktiske endringene i klasserommet til konkrete verktøy og artefakter som for eksempel plakater som henges opp i klasserommet, læringsmål på ukeplanen, osv.

I vårt klasserom har vi hengt opp en A2-plakat. Der har vi faglige mål i norsk i en farge, faglige mål i matematikk i en annen farge, osv. Der henger vi opp ukas mål. Det tar vi opp i undervisningen underveis. På ukeplanen har vi også ukas mål. Det er de samme målene som går igjen. Elevene skal vurdere seg selv i samarbeid med foreldrene. (Lærer 2)

Dette sitatet oppsummerer noe av lærernes arbeid. De gir uttrykk for at de i økende grad fokuserer på læringsmål, hva som er målet med timen og hva elevene skal lære gjennom uka. Uka blir på mange måter et tidsspenn som er med på å organisere skifte av læringsmål. Dette er blant annet knyttet til at elevene får en ukeplan og at læringsmålene presenteres på denne planen.

Lærerne fokuserer også på grunnideen i satsingen, nemlig at det er elevenes læring som er målet for de aktivitetene som settes i gang.

Jeg tenker at vurdering for læring ikke bare er de tingene vi gjør, men det har noe å si at du tenker over det, at du har det inni deg på en måte. Det er lurt å si til elevene hva som er målet med timen. (Lærer 6)

Denne måten å uttrykke seg på vil jeg også regne med blant de ”synlige tegn” på endring på klasseromsnivå. Det handler om lærernes direkte møte med elevene. Jeg regner det ”synlig” i form av at lærerne viser, uttrykker og formidler læringsmål og holdninger knyttet til vurdering og læring i selve undervisningssituasjonen.

Når det gjelder lærerne på 8.-10. trinn er de synlige tegnene i større grad knyttet til bruk av målskjema, skjema med egenvurdering og endring av måten tilbakemeldingene og fremovermeldingene blir gitt til elevene. Lærerne poengterer at det er viktig å gi tydelige tilbakemeldinger og tydelig beskrivelse av læringsmålene.

Ja, vi har brukt disse skjemaene, både når læreren gir tilbakemelding og som egenvurdering. Vi setter opp forskjellige kriterier for mål og måloppnåelse. Du kan gi en tydelig tilbakemelding på hva det er elevene får til og ikke får til. (Lærer 11)

Lærerne på 8.-10. trinn har sluttet med å gi karakterer på innleveringer. Dette er noe som de i fellesskap (på teamnivå) har blitt enige om, men som viser seg konkret på klasseromsnivå. De sier det slik:

Vi har forsøkt ikke å gi karakter. Når karakteren står på det de får tilbake, er det det de har fokus på, og så ser de ikke på alt det andre arbeidet vi har gjort. Elevene kan for eksempel lage huskeliste på ting de har gjort feil og som de vil forbedre, [...] og den kan de selvfølgelig ta med seg til senere prøver. (Lærer 15)

Lærerne begrunner endringen med å gå bort fra å gi karakterer på skriftlige arbeider på denne måten: «Forskning viser at elever som får karakterer, eller karakter og vurdering, ikke har den samme fremgangen som de som kun får en tilbakemelding.» (Lærer13)

Det virker også som om lærerne på 8.-10. trinn legger mer vekt på muntlige tilbakemeldinger til elevene enn det de tidligere har vært vant til å gjøre. En lærer sier det slik: «Vi gir også en god del muntlige tilbakemeldinger. Det gjør vi før alle 25 (elevene) leverer. Vi prøver å gi en kort muntlig tilbakemelding. Det har jeg inntrykk av at de setter veldig stor pris på.» (Lærer 15)

Det denne læreren sier, bekreftes av elevene. Lærerne peker på samspillet mellom lærer og elev og sier noe om at denne måten å gi tilbakemelding til elevene på, kan være med å styrke relasjonen mellom lærere og elever. «Ja, jeg tror også det hjelper på kjemien mellom lærer og elev. Eleven skjønner at læreren er der for å hjelpe. Du får sjanse til å vise at du er interessert i eleven.» (Lærer 15)

Også denne måten å gi tilbakemelding til elevene på, begrunner lærerne i forskning. En lærer sier:

Jeg mener å ha lest at undersøkelser viser at de har mer igjen for en muntlig enn for en skriftlig tilbakemelding. Det er klart at når du skal gi en muntlig tilbakemelding og står foran eleven, så merker du om eleven skjønner hva du snakker om, og du kan justere deg etter det. (Lærer14)

4.1.1.2 Utfordringer knyttet til praktisering av vurdering for læring i klasserommet

Lærerne på de laveste trinn peker stort sett på andre forhold enn det lærerne på ungdomstrinnet trekker frem, men det er ett tema som går igjen som vanskelig, og det er egenvurdering. Som vi skal se nedenfor gir også elevene uttrykk for det samme.

Lærerne på alle trinn sier det er utfordrende eller vanskelig å lage målark. De sier at dette tar mye tid og spør om det er verdt arbeidet og om det i fortsettelsen blir brukt på en meningsfylt måte. Når det gjelder egenvurdering sier en lærer det slik:

Vi har hatt noe som vi har kalt "ukeslutt-modellen", der elevene skal vurdere seg selv. Jeg har prøvd å være tydelig overfor foreldrene på at dette er noe de skal gjøre selv. Det er fryktelig vanskelig i tredje klasse. Kanskje vi ikke gjør det riktig? (Lærer1)

Blant 5.-7. klasses lærere var det noen som hadde opplevd motstand mot vurdering for læring i foreldregruppen. De mente at vurdering for læring ble oppfattet som at en nå skulle vurdere alt det elevene gjør. De gav likevel uttrykk for at denne motstanden hadde stilnet.

Når lærerne skriftliggjør målene for elevene, spør de *hvem* dette er til hjelp for. Er det for de flinke eller er det for de svake elevene? Lærerne spør videre om de svake elevene får tak i innholdet og forstår målarkene. I tillegg trekker lærerne på ungdomstrinnet frem ideen om ventetid eller tenketid (Hartberg mfl., 2012:74). Det betyr å gi elevene tid til å tenke før læreren forventer et svar og handler om feedback i det korte tidsspennet. Jeg velger å ta med hele kommunikasjonen mellom lærerne for å synliggjøre at utfordringen ikke bare ligger hos lærerne, men også hos elevene.

Lærer14: Ventetid.

Lærer12: Vi prøver, men det er ikke alltid så enkelt å vente.

Lærer15: Vi burde klare det bedre. Det har vært veldig nyttig å bli minnet om det.

Lærer11: Det er en treningssak, ikke bare for læreren, men også for elevene. De må også bli vant med at læreren venter.

4.1.1.3 Kort oppsummering:

Lærerne tar i bruk nye strategier for å utvikle vurdering for læring i klasserommet. Samtidig er lærerne reflekterte når det gjelder bruken av vurdering for læring som prinsipp for å fremme læring. Vurdering for læring blir sett i forhold til andre oppgaver i læringsarbeidet og tidsbruk, læringseffekt og vanskelighetsgraden på de tiltak som blir iverksatt, er forhold som lærerne reflekterer over og diskuterer. Spesielt blir egenvurdering trukket frem som noe som er vanskelig for elevene og lærerne er usikre på nytten av dette. For eksempel stilles det spørsmål ved om elevene svarer det som de mener eller det som de tror læreren *ønsker* at de skal mene.

4.1.1.4 Hvilken opplevelse av vurdering for læring tror lærerne at elevene har?

Lærerne mener satsingen har positive effekter på elevene, og de sier at elevene synes mye av den endringen som har skjedd er bra. Tydelige mål er i stor grad med på å motivere elevene for innsats i fagene. Men elevene har store forventninger til karakterer på ungdomstrinnet og derfor sier lærerne at det er en utfordring å bare gi en skriftlig eller muntlig vurdering uten karakter: «I åttende klasse venter de veldig mye på karakterene – også gjennom hele ungdomstrinnet. Jeg tror elevene er skuffet når de får kommentarer og ikke karakterer. Det er fordi de har så høye forventninger til karakterer når de kommer i åttende.» (Lærer13) Lærerne legger deretter til at de må jobbe for å endre denne holdningen.

4.1.1.5 Hvilken læringseffekt tror lærerne at vurdering for læring har for elevene?

Det er svært vanskelig å måle læringseffekt, og hensikten med spørsmålet er ikke å få et konkret mål på dette. Hensikten er å få frem hva lærerne opplever, for deres antakelser kan ha betydning for både å forstå virkeligheten, men også som en motivasjonsfaktor for videre satsing. Underforstått i flere av svarene lærerne gir, viser de at de har tro på satsingen og at dette har positive effekter for læring. Sagt på en annen måte: Vurdering for læring fremmer læringsarbeidet eller kvaliteten på læringsaktivitetene.

En lærer på 3.-4. trinn uttaler seg nokså tydelig på denne måten: «Som faglærer er det gøy å oppleve at det gir elevene noe, at de lærer mer. Jeg føler at det gir dem litt "gøts".» (Lærer 1)

En utfordring som lærerne peker på, er tidsbruken. Dersom en skal kunne gi en muntlig, individuell tilbakemelding til hver enkelt elev, tar det mye tid. Det er vanskelig å gjennomføre dersom læreren har mange elever i klassen, spesielt på de laveste trinn der elevene ikke er så selvdrevne, men krever en lærer som er aktiv og stadig leder dem fremover.

4.1.2 Teamnivå

Lærerne forteller om gode teamsamlinger der det er et tydelig faglig fokus, der det forventes noe av den enkelte og der en blir enige om felles satsingsområder. Det viktigste lærerne forteller om, er den faglige diskusjonen som foregår på teamnivå/fagsamlinger og som relateres til lærernes egen undervisning i klasserommet.

Det at lærerne leser noe før et møte, gjør at de fleste er godt forberedt, og det stilles da større forventninger til den enkelte. Videre har det på teamene vært lagt vekt på at alle skal prøve ut noe i sitt klasserom og denne utprøvingen har vært gjenstand for refleksjon og diskusjon i ettertid. Ikke alle lærerne har vært like engasjert og pliktoppfyllende i dette samarbeidet, men de fleste har deltatt og bidratt på en god måte.

Lærerne trekker blant annet frem at de tror undervisningen blir mer enhetlig når de samarbeider om å utvikle en felles didaktisk tilnærming til vurderingsarbeidet i skolen. Videre peker de på det positive ved å få innblikk i andres undervisning og det å få tid til å sette søkelyset på sin egen undervisning.

4.1.3 Skolenivå

Lærerne sier at satsingen er med på å hjelpe dem til å strukturere undervisningen og målrette læringsarbeidet. Fokuseringen på målskjema og arbeidet med å utarbeide dem, opplevde lærerne som omfattende og arbeidskrevende. En lærer uttrykker seg slik: «Det kan kanskje bli

litt kunstig mye papirarbeid. Du bruker mye tid på det og i ettertid tenker du over hvor nyttig det var.» (Lærer1). En annen lærer sier: «... å kjenne på hvor krevende dette er, tror jeg sånn sett er nyttig for oss alle sammen. [...] (Men) må vi sitte rundt i hele Norge og gjøre dette, hver på vår måte? Som en læringsprosess: ja, men mot et ferdig resultat: nei.» (Lærer7)

Slik jeg tolker vedkommende, mener læreren at det er nyttig å være med på prosessen med å utforme målskjema for å lære av det og forstå prinsippene, men at et slikt arbeid i stor grad kunne vært sentralisert og gjort felles for alle skolene i landet.

Vurdering for læring-satsingen blir også regnet som en del av den totale mengden arbeid en lærer har og satsingen kan i hektiske perioder oppleves som en ekstra byrde.

Noen lærere opplevde oppstarten av satsingen som uklar og at målene var for dårlig definert. Det førte til usikkerhet om hva denne satsingen egentlig handlet om og hvorfor en holdt på med det. En lærer nevner også at vedkommende opplevde satsingen som noe som kom ovenfra, i negativ betydning, altså noe som ble tredd ned over skolen.

På 8.-10. trinn sier lærerne at fokuset fra å spørre "*hva vi skal gjøre*" til "*hva vi skal lære*" har vært en tydelig og positiv dreining i tenkningen rundt vurdering for læring.

4.1.3.1 Hvilken betydning tror lærerne satsingen har for utviklingen av skolen?

Det blir nevnt at fokuseringen på vurdering for læring har betydning for klassemiljøet og positiv betydning for skolen. Noen lærere ønsker å videreføre de tiltakene de har startet i klassene. Dette knytter seg i hovedsak til praktiske eksempler som bygger opp under vurdering for læring-tenkningen. Flere lærere gir også uttrykk for at deres opplevelse knyttet til satsingen har vært bedre dette året enn forrige år. En lærer pekte spesielt på at skolens ledelse har fått mulighet til å utøve pedagogisk ledelse gjennom satsingen, og at det gjør at ledelsen kommer nærmere den enkelte lærers hverdag og kan være med å gi undervisningen retning.

4.1.3.2 Utfordringer

Lærerne sier at satsingen må fortsette slik at vurdering for læring-tenkningen kan få skikkelig fotfeste i skolen. De peker også på hvilke områder de mener det er viktig å fokusere på. En lærer trekker frem at skolen og skolens ledelse er for dårlig til å holde fokus over tid, og at det derfor lett kan bli slik at et satsingsområde forsvinner når et nytt dukker opp. «Vi er ikke så flinke til å holde tingene varme. [...] Der tror jeg vi har en utfordring som team. Her er også noe å jobbe med på systemnivå, og jeg tror jeg vil si på ledelsesnivå. Ledelsen kunne ha gjort det mye bedre.» (Lærer13)

Noen lærere spør etter mer faglig påfyll, mens andre fremdeles gir uttrykk for en viss usikkerhet om hva vurdering for læring egentlig dreier seg om. Noen etterlyser også mer fokus på hvordan vurdering for læring bør gjennomføres i praksis. Skolens ledelse må stake ut en kurs og gå foran. Utydelighet fører til at noen lærere ikke legger det på seg på samme måte som om de fikk klar beskjed om å gjennomføre noe. En lærer uttrykker seg slik: «... dersom noen ikke sier at dette skal du gjøre, så gjør jeg det ikke.» (Lærer2). I tillegg gir flere lærere uttrykk for at det mangler noe eller at det fremdeles er en vei å gå i forhold til det å få vurdering for læring internalisert. Dette kan uttrykkes gjennom følgende utsagn fra ungdomsskolelærerne: «[...] Vi er kanskje best på vurdering av læring ... fortsatt ... tror jeg. Vi er gode på sluttvurdering.» (Lærer12)

Noen lærere – spesielt de som har vært en del år i skolen – ser på vurdering for læringssatsingen på samme måte som tidligere satsinger. De betrakter det som en bølge som slår inn over skolen og ser ikke forskjell på denne satsingen og det skolen tidligere har satset på.

4.2 Elevenes opplevelser av satsingen på vurdering for læring

Det andre forskningsspørsmålet var: *Hvordan opplever elevene satsingen på vurdering for læring?* Gjennom intervjuguiden stilte jeg elevene spørsmål som i hovedsak prøvde å få frem endringer i vurderingskultur og vurderingspraksis knyttet til hovedintensjonene i vurderingsforskriften. Som en innledning stilte jeg noen spørsmål som synliggjør elevenes kjennskap til vurderingsspråket. Jeg vil også i presentasjonen av elevdataene bruke strukturen i intervjuguiden.

I spørsmål 1 og 2 spurte jeg elevene om de kjente begrepene ”vurdering for læring” og ”underveisvurdering”. Elevene på 8. trinn gav uttrykk for at de kjente begrepet ”underveisvurdering”, mens elevene på 10. trinn gav uttrykk for at de kjente begrepet ”vurdering for læring”. Videre i intervjuene viste det seg at de også kjente til andre vurderingsbegreper ved at de brukte disse begrepene og i tillegg oppfattet mine spørsmål da jeg brukte dem.

De neste spørsmålene finner vi spor av i Elevundersøkelsen: *Vet elevene hva de skal lære i de ulike fagene? Vet elevene hva de skal lære i norsk, engelsk og matematikk? Og har elevene noen fag der de ikke vet hva de skal lære?* Hovedinntrykket er at elevene i stor grad vet hva de skal lære i fagene norsk, engelsk og matematikk, men det er usikkerhet om på hvilket tidspunkt og hvor de får denne kunnskapen. Mange av elevene henviser til hvordan

læreboka er bygd opp og sier at det står hva de skal lære i innledningen til hvert kapittel. Andre sier at de får informasjonen gjennom lærer eller at det ligger som en oversikt på den digitale læringsplattformen.

Gjennom svarene elevene gav, ser vi at de blant annet trekker frem elementer som ikke eksisterte i skolen før vurdering for læring-satsingen startet, for eksempel bruk av målskjema med kriterier for ulik grad av måloppnåelse. Elevene gir også uttrykk for at det er forskjell mellom fagene, men at dette mer avhenger av læreren enn av fagenes egenart. Elevene opplever fagene og lærerne ulikt. Det kan se ut som om kunnskap om hva elevene skal lære er tydeligere i fagene norsk, engelsk og matematikk enn i de andre fagene. Men svarene er ikke entydige.

Vet elevene hva som forventes av dem for at de skal nå målene i de forskjellige fagene? De sier at de får tilbakemeldinger som forteller hva de må gjøre for å komme videre eller for å oppnå en høyere grad av måloppnåelse. De refererer både til målskjema og til skriftlige og muntlige tilbakemeldinger som lærerne gir dem. I hvor stor grad tilbakemeldingene gis underveis eller i slutten av en undervisningsøkt er ikke tydelig. Det kan se ut som om begge deler forekommer, men at hovedvekten av lærernes tilbakemeldinger skjer *etter* at elevene har produsert noe eller levert inn et skriftlig arbeid. Lærernes framovermeldinger gis altså på oppgaver som er gjennomført, men i den hensikt at når eleven får en lignende oppgave, kan de gjøre justeringer og oppnå et bedre resultat.

Hvilke tanker får elevene når læreren presenterer målskjema med læringsmål og kriterier? De er stort sett positive til målskjema som viser hva de skal lære og har beskrivelser av forskjellige grader av måloppnåelse, men de begrunner det litt forskjellig. Noen synes det er bra fordi de da får en oversikt over det de skal lære. Noen peker på muligheten målskjemaet gir ved å beskrive forskjellige grader av måloppnåelse og at det kan motivere dem til innsats eller beskrive hvor de ligger i forhold til de mål som forventes. Noen av elevene peker også på at dette effektiviserer læringsarbeidet deres og er med på å målrette deres oppmerksomhet mot det som de i etterkant kan få på en prøve eller til eksamen.

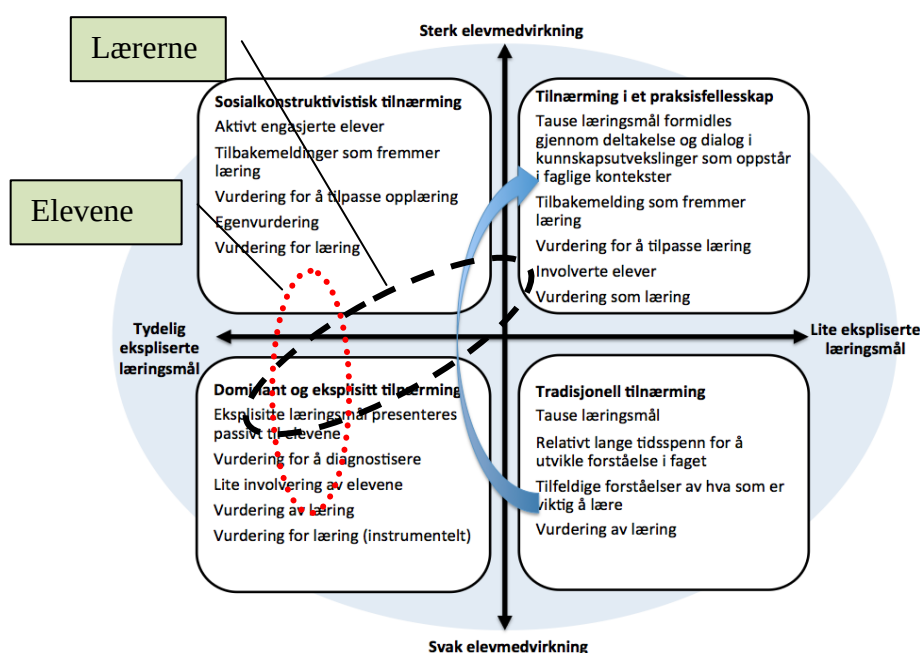
Hender det at læreren gir elevene tilbakemelding på hvor bra eller dårlig arbeidet er? Elevene oppgir at det skjer, men i varierende grad. Noen elever beskriver lærere som aktivt gir tilbakemeldinger, mens andre sier at de selv må ta initiativet for å få tilbakemelding fra læreren. Det er vanskelig å se om det på dette punktet har skjedd noen endring i forhold til tidligere praksis. Det som er tydelig er at *elevene setter pris på å få tilbakemeldinger* eller framovermeldinger og at de setter pris på at disse er *personlige* og rettet direkte mot eleven. Generelle tilbakemeldinger blir ikke verdsatt på samme måte.

For å komme nærmere et svar på om det skjer tydelig underveisvurdering, stilte jeg følgende spørsmål: *Hender det at læreren sier til elevene hvordan de kan forbedre seg mens de holder på med en oppgave?* Elevene opplever ikke at dette skjer i stor utstrekning, men sier at det har skjedd og at de er positive til denne måten å få tilbakemeldinger på. De begrunner det med at de da har muligheten til å forbedre arbeidet sitt før de leverer.

Hva synes elevene om å skulle vurdere det de selv har gjort? Elevene gir uttrykk for at det er vanskelig å vurdere seg selv. De forteller at de ofte blir satt i denne situasjonen og at det skjer oftere i noen fag enn i andre. Noen elever knytter egenvurderingsoppgaven til det å skulle gi seg selv en tallkarakter, eller si hvordan de ligger an i forhold til en sluttvurdering. Elevene er usikre på hvordan lærerne leser eller bruker egenvurderingsskjemaene og hva det betyr for elevene. De forteller at egenvurderingene ikke gir utgangspunkt for en samtale eller diskusjon med læreren. En elev sier det slik: «... Læreren kommenterer det aldri. Vi får det aldri igjen.» Disse svarene forteller noe om vurderingspraksis, vurderingskultur og endringene ved min skole og vil bli nøyere drøftet i neste kapittel.

5.0 Analyse og drøfting

I dette kapittelet vil jeg analysere de funn jeg nettopp har presentert. Analysene bygger på det teoretiske grunnlaget som er beskrevet i kapittel 2. I avsnitt 2.3.3 presenterte jeg en modell som grunnlag for å analysere vurderingspraksiser ved skolen. Som et utgangspunkt for analysene vil jeg tentativt plassere lærernes vurderingspraksiser og elevenes erfaringer med disse praksisene i denne modellen. Det teoretiske grunnlaget er beskrevet i avsnitt 2.3.3.



Oppsummert viser analysene at læringsmålene tydeliggjøres i større grad enn tidligere. Lærere og elever jeg intervjuet gir uttrykk for dette. Lærernes vurderinger blir brukt for å diagnostisere, men også for å tilpasse opplæringen. Analysene viser også spor av vurdering for læring både i form av instrumentell tilnærming, men også i tråd med intensjonene i forskriften til opplæringsloven. Elever og lærere uttrykker seg forskjellig om graden av elevmedvirkning. Disse to respondentgruppene er ikke alltid bevisst når elevmedvirkning skjer og hvordan det skjer. Plasseringen i modellen viser samlet sett en skole som er på god vei mot en vurderingskultur som er mer preget av vurdering *for* læring enn *av* læring. Analysene viser også at tydeliggjøring av læringsmål kommer klarere frem enn graden av elevmedvirkning. Dette skal vi se nærmere på i den videre analysen.

Funn fra studien kan bekreftes av funn fra andre undersøkelser. Jeg har sett min analyse i sammenheng med andre forskningsresultater, for eksempel FIVIS-rapport 1 og 2, sluttrapporten fra pulje 2 i den nasjonale satsingen på vurdering for læring og

underveisrapporten fra pulje 3 i samme satsing (Sandvik mfl., 2012; Sandvik og Buland, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2012b; Utdanningsdirektoratet, 2012c).

I denne analysen vil jeg presentere en samlet fremstilling av de to forskningsspørsmålene. Min begrunnelse for det, er at lærernes opplevelser og erfaringer har paralleller til elevenes opplevelser og erfaringer når det gjelder vurderingspraksiser. Samtidig vil det være interessant å se på likheter og ulikheter i lærernes og elevenes svar. Det å se disse svarene i sammenheng, kan forsterke bildet av lærernes og elevenes erfaringer med skolens utviklingsprosjekt, vurdering for læring.

Oppgavens problemstilling har fokus på hvilke erfaringer skoleleder har med innføring av vurdering for læring. For å gripe fatt i skolens vurderingspraksiser og de erfaringer som ligger i skolen som organisasjon, har jeg valgt å intervjuere lærerne og elevene, og oppgavens to forskningsspørsmål søker å fange opplevelser og erfaringer som et utvalg lærere og elever har med skolens satsing. Følgelig må denne analysen prøve å beskrive dette så tydelig som mulig.

For å knytte analyser og drøftinger til oppgavens problemstilling, vil jeg i denne delen legge vekt på å få frem de punkter som i fortsettelsen vil være interessante for lærernes læring og utvikling og hvordan erfaringene fra skolens satsing gir implikasjoner for skoleledelsen i denne og fremtidige satsinger. Jeg har valgt å dele analysen i to:

- a) Funn knyttet til vurdering for læring og lærernes og elevenes arbeid i klasserommet, og
- b) satsingen sett i et skolelederperspektiv.

5.1 Arbeidet i klasserommet – opplevelser og erfaringer

Gjennom presentasjonen av datamaterialet i forrige kapittel, trakk jeg frem flere eksempler på didaktiske og metodiske tilnærminger til vurdering for læring som lærerne og elevene forteller om. Hovedinntrykket er at både elever og lærere ser positivt på vurdering for læring-satsingen og bruken av de forskjellige verktøy som er presentert.

Det er likevel viktig å spørre om lærere og elever har klart for seg den egentlige hensikten med satsingen og om spesielt lærerne har internalisert hovedintensjonen med de fire prinsippene som tydeliggjøres i vurderingsforskriften (Kunnskapsdepartementet, 2006). Satsingen på vurdering for læring har som hensikt å endre lærernes syn på vurdering som en "sluttaktivitet" frikoplet fra selve læringsarbeidet, til å bli en integrert del av selve undervisningen og kjernen i læringsaktivitetene. Det ønskede målet er, som nevnt i kapittel 2, elevenes læring – og merlæring (Dobson og Engh, 2010; Utdanningsdirektoratet; 2011a).

Dette innebærer en dreining av fokus som skal føre til en kvalitetsmessig bedre undervisning for elevene. Dersom vurdering for læring-satsingen blir en overfladisk satsing, der lærere og elever kun opplever en instrumentell tilnærming uten at dette fører til mer dyptgripende endringer i vurderingskultur og praksis ved skolen, må vi kunne si at satsingen er mislykket (Engh, 2011). Det er derfor av stor betydning at satsingen får fotfeste på et faglig og forskningsmessig solid grunnlag, at den blir forankret i skolens planer og blir en del av lærernes kompetanse (Sandvik mfl., 2012). Dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet.

Med bakgrunn i datamaterialet er det ikke så lett å avgjøre hvor dypt endringene har fått fotfeste, men jeg vil trekke frem noen beskrivelser som setter søkelyset på enkelte utfordringer innenfor følgende punkter:

1. Bruk av målskjema (målark)
2. Karakterer eller muntlige tilbakemeldinger/framovermeldinger
3. Tydeliggjøring av læringsmål
4. Egenvurdering
5. Lærernes kommunikasjon med elevene

5.1.1 Bruk av målark/stegark

På lærerkurs og gjennom litteratur (Gustafson og Sevje, 2010; Dobson og Engh, 2010; Slemmen, 2011) har lærerne ved skolen blitt oppfordret til å utarbeide såkalte mål- eller stegark der kriterier for måloppnåelse er definert, gjerne i tre kategorier, lav-, middels- og høy måloppnåelse. Dette er skjemaer som beskriver læringsmål og grader av måloppnåelse, hvor elevene får mulighet til å vurdere seg selv eller se hvor langt de er kommet i forhold til læringsmålene (Slemmen, 2010).

Lærerne gir uttrykk for at dette arbeidet har vært tidkrevende og tungt, og at dette er et vanskelig arbeid. Spesielt vanskelig er det å beskrive gode kriterier som skiller mellom forskjellige grader av måloppnåelse. Det virker som om skolen ikke har gitt nok rom for faglige drøftinger og diskusjoner, og at satsingen derfor er blitt *for* overfladisk og instrumentell. Det kan være flere årsaker til at lærerne opplever det slik, men tilbakemeldingene kan tyde på at lærernes forståelse og faglige grunnlag for nettopp dette arbeidet har vært for svakt før arbeidet ble satt i gang.

Lokalt arbeid med læreplaner, som går ut på å tolke intensjonen og målene i læreplanen og omsette dette i praksis, må skje på flere nivåer i skolen. Det vil innenfor denne oppgaven ikke være rom for å gå i dybden når det gjelder lokalt læreplanarbeid, men det er viktig at skoleledelsen tar tak i dette og er tydelig i forhold til hvordan et slikt arbeid bør legges opp og hvilke avklaringer som bør ligge til grunn *før* en starter arbeidet. Forskning på

læreplanarbeid har vist at veiledninger i for liten grad har vært tydelige, også fra direktoratets side (Utdanningsdirektoratet, 2011e), og at skoleledelsens ansvar har vært skjøvet i bakgrunnen (op. cit.).

I intervjuene med lærerne ble det understreket at fokuseringen på disse skjemaene fikk for mye plass, spesielt i begynnelsen av satsingen. Noen lærere opplevde at satsingen på vurdering for læring dreide seg om bruk av skjemaer, og at det viktigste i satsingen var å utarbeide slike skjema i alle fag og på alle områder. Samtidig gir noen lærere også uttrykk for at lokalt arbeid med læreplaner har utviklet dem og lært dem noe i positiv retning.

Lærerne mener at ikke alle kompetansemål egner seg like godt for denne typen skriftlige målformuleringer. Likevel viser analysen at lærerne har en utfordring som bør synliggjøres. Lærerne synes arbeidet er vanskelig, men dersom de ikke makter eller evner å beskrive forskjellige grader av måloppnåelse for elevene i sitt fag, hvordan kan en da drive god undervisvurdering i henhold til de prinsippene som trekkes frem i vurderingsforskriften? (se Engh, 2011.) Her viser det seg at det er en nær sammenheng mellom lærerens fagkompetanse og lærerens vurderingskompetanse (Sandvik mfl., 2012:5,85,148). Med støtte i Slemmen (2010) og Engh (2011) må en lærer kunne fortelle eleven *hvor* eleven befinner seg i læringsforløpet, *beskrive målet* for arbeidet og til slutt gi eleven god hjelp eller en tydelig beskrivelse for *hvordan eleven kan komme videre* i arbeidet sitt. Læreren må da kunne analysere elevenes utfordringer, kjenne fagområdet og beskrive forskjellige typer kvalitet på det arbeidet som eleven holder på med.

Ut fra analysene ser jeg at skolen i fortsettelsen i større grad må rette arbeidet med mål og kriterier inn mot hvert enkelt fag, og min begrunnelse for dette er todelt: For det første bør undervisvurderingen bli en integrert del av læringsarbeidet, for det andre er det helt nødvendig at en innenfor hvert fag utvikler et godt fagspråk og en vurderingsterminologi som er nær knyttet opp til fagets egenart. Denne oppfordringen kommer også frem i FIVIS-rapporten (Sandvik mfl., 2012).

Elevene er positive til å få læringsmålene ordnet, systematisert og beskrevet på en oversiktlig måte. De gir uttrykk for at denne måten å beskrive målene på kan motivere dem til videre innsats. Dette viser også forskning og andre undersøkelser (Engh, 2011:113). Disse holdningene står i kontrast til analysene, som viser lærernes "vegning" for å gå inn i dette arbeidet. Et interessant poeng her er at elevenes positive tilbakemeldinger på betydningen av tydelige mål må balanseres mot lærernes skepsis. Det innebærer at skolen i det videre arbeidet med satsingen, i noe større grad bør legge vekt på å utarbeide skriftlige formuleringer og bruke dem aktivt sammen med elevene. Da er det viktig å understreke at målarkene skal

kommunisere og at de skal være med å "fremme dialog mellom lærer og elev" (Hertberg, Dobson og Gran, 2012).

Det kan imidlertid stilles spørsmål ved i hvilken utstrekning den enkelte elev skal møte slike skriftlige formuleringer, særlig på de laveste trinn. Jeg ser her to viktige spørsmål som bør drøftes. For det første: På hvilke årstrinn er det faglig begrunnet å ta i bruk skriftlige målformuleringer for elevene? For det andre: Innenfor hvilke deler av det enkelte fag er det nyttig for læreren å utarbeide denne typen skjemaer? Engh presiserer at "det er en forutsetning at det er en faglig forsvarlig sammenheng mellom læreplanmål, undervisning og kjennetegn på måloppnåelse (Engh, 2011:113).

Mine tolkninger av lærernes og elevenes beskrivelser, er at det er nyttig og nødvendig for lærere på alle trinn å gjøre dette arbeidet på noen utvalgte områder (Dobson mfl., 2009). Sett på bakgrunn av dette, bør en etter min mening foreta et gjennomtenkt utvalg av viktige læringsmål som en nøyere vil beskrive for elevene. Dette lokale arbeidet med læreplaner bør bygge på faglige diskusjoner blant lærerne. På den måten kan en utvikle forståelser i et tolkningsfellesskap, og slik utvikle skolens vurderingskultur og vurderingspraksiser ved den enkelte skole og på tvers av skoler.

Analysene viser at lærerne foreslår å bruke skjemaene i større grad blant de eldre elevene enn blant de yngste. Denne oppfatningen er knyttet til elevenes evne til både å lese og å tolke de beskrivelsene som lærerne gir. På de laveste trinn kan en stå i fare for å forenkle mål- og kriteriebeskrivelsene så mye at de mister noe av sitt egentlige innhold (Dysthe, 2008). En mulig implikasjon for skolens vurderingspraksiser, er at vi med fordel kan bruke en muntlig beskrivelse for de minste elevene, og gradvis innføre en større andel skriftlige formuleringer etter hvert som elevene blir eldre.

5.1.2 Karakterer eller muntlige tilbakemeldinger/framovermeldinger?

Lærerne på ungdomstrinnet har valgt å ikke gi ut karakterer på skriftlige innleveringer. Dette begrunner lærerne med at forskning viser at det gir større utbytte for elevene å få en skriftlig eller muntlig tilbakemelding på arbeidet deres og en framovermelding som sier noe om hva de videre kan arbeide med (Dobson, og Engh, 2010:45; Engh, 2012). Lærerne sier samtidig at de føler det er utfordrende ikke å gi karakterer fordi det i elevgruppen er tydelige forventninger om at de skal få karakterer når de begynner på 8. trinn. Dette kan peke mot en spenning mellom kravene om vurdering av og for læring.

Når vi fokuserer på lærernes tilbakemeldinger og framovermeldinger, er vi ved noe av kjernen i læringsarbeidet i denne satsingen. Det er av stor betydning at lærerne makter å

kommunisere med elevene på en slik måte at elevene forstår hva lærerne sier (op. cit.). Samtidig er hovedhensikten med undervisvurderingen at lærerne gir elevene en tilbakemelding på hvor de står og en framovermelding som tydelig beskriver hva elevene kan gjøre for å forbedre sitt arbeid (Dobson, og Engh, 2010).

Lærerne forteller at de nå legger mer vekt på den *mundtlige tilbakemeldingen* til elevene og at de i denne konteksten får kontakt med dem og kan tilpasse vurderingen i direkte kommunikasjon med elevene (Engh, 2011:108). Det sterkeste eksemplet på dette møtet finner vi når lærerne snakker med elevene en til en. Relasjonen mellom lærer og elev blir da svært viktig, samtidig som læreren også må kunne kommunisere på en god måte (Utdanningsdirektoratet 2012; Frost, 2009).

Utfordringen for lærerne er å få tid til å snakke med elevene. Lærerne forteller om måter å organisere undervisningen på som fremmer denne ønskede dreiningen mot mer direkte personlig kontakt med den enkelte elev. Men rammebetingelser, som gruppestørrelse og tidsomfang innenfor hvert fag eller hvert emne, er med å legge begrensninger på hvor hyppig denne kontakten kan være og hvor omfattende tilbakemeldingene kan bli. Her handler det ikke bare om å tenke alternative måter å organisere undervisningen på, men også om å vurdere *hva* som bør vektlegges i møte med elevene og *hvilken type vurdering* en ønsker å fremme i sin undervisning.

Å gi muntlig respons til hver elev i en hel klasse tar gjerne så lang tid at læreren ikke har mulighet til å gjøre det ofte. Det er derfor et poeng å venne elevene til å gi hverandre respons, til å trene dem opp til å kunne fastslå om vurderingskriteriene er innfridd, og til å gi hverandre konstruktive framovermeldinger (Engh, 2011:119).

En mulig implikasjon fra studien, er at skolen drøfter hva slags målstruktur som preger vurderingskulturen, og om denne strukturen bør endres (Skaalvik og Skaalvik, 2009). Dysthe (2004) minner om viktigheten av å vite *hvor en skal* før en staker ut en kurs, eller i vårt tilfelle, bestemme *hva* en skal vurdere og *hvordan* en skal vurdere elevene. Dette bør være en løpende diskusjon i et lærerkollegium.

Elevene forteller om varierende kontakt med læreren. Noen elever sier kontakten skjer på initiativ fra læreren, mens andre elever forteller at de selv må ta kontakt for å få tilbakemeldinger. Det som elevene tydelig gir uttrykk for, er at de setter stor pris på personlig tilbakemelding fra læreren, og at denne tilbakemeldingen er spesifikk og rettet direkte mot eleven og det eleven holder på med. Dette ønsket samsvarer med forskning knyttet til vurdering for læring, som jeg tidligere har redegjort for (Black og Wiliam, 2001). Det samsvarer også med nyere resultater av forskning på elevers ønsker om tilbakemeldinger

(Seland, Vibe og Hovdhaugen, 2013). Elevene setter ikke like stor pris på generelle tilbakemeldinger (Dobson og Engh, 2010). Noen av elevene trakk frem lærernes tendens til å bruke kopifunksjonen på datamaskinen for å spre tilbakemeldinger til elevene og dermed gjøre dem generelle, selvfølgelig for å spare tid og arbeid.

Konklusjonen på disse fortellingene havner i et spenningsfelt mellom lærernes organisering av undervisningen og hva de vektlegger i vurderingsarbeidet, kontra elevenes ønsker om personlig, individuell kontakt med læreren og tydelig tilbakemelding på sitt arbeid. En mulig utgang av dette ved vår skole er at elevenes ønsker vektlegges så langt det lar seg gjøre. Det blir også viktig for lærerne å diskutere seg frem til alternative måter de kan gi elevene feedback på (Hartberg mfl., 2012). Kameratvurdering kan være en god måte å gi tilbake- og framovermeldinger på (Engh, 2011:119).

Analysene viser også at vurderingen i læringsarbeidet i stor grad skjer mot slutten og i mindre grad "underveis" eller i midten av et undervisningsforløp. Lærerne gir muntlige tilbakemeldinger til elevene når de går rundt i klasserommet, men den tydelige, og gjerne planlagte, underveisvurderingen i for eksempel skriftlige arbeider eller arbeider av større omfang er utydelig. Lærerne bør i mye større grad få underveisvurdering inn som en naturlig del av planleggingen (Hartberg mfl., 2012:117, 118). For vår skole bør det planfestes at elevene *skal få* en tilbakemelding og framovermelding underveis og lærerne må tvinge seg selv til å flytte fokus fra sluttvurdering til vurdering på et tidligere tidspunkt i læringsprosessen (Dobson mfl., 2012). Samtidig er det viktig å minne om at det er intensjonen bak vurderingen som avgjør hva slags vurdering det er, ikke tidspunktet (Dysthe, 2004).

Det er også et misforhold mellom elevenes opplevelse av å få tilbakemeldinger og framovermeldinger og lærernes opplevelse av omfanget. Lærerne gir uttrykk for at de gir mer tilbakemeldinger enn det som elevene opplever. Denne forskjellen er kanskje ikke så vanskelig å forklare, men det er likevel viktig at elevenes ønske tas på alvor, og som lærer og skole bør en tenke gjennom hvordan en på en bedre måte kan imøtekomme elevene på dette området. Det er ikke tvil om at dersom en klarer å bli bedre til å gi elevene tilbakemeldinger, vil det på sikt gi resultater (Slemmen, 2010). Kanskje bør også lærerne gjøre elevene oppmerksomme på at de får tilbakemeldinger ...?

5.1.3 Tydeliggjøring av læringsmål

Lærerne gir uttrykk for at de i økende grad fokuserer på læringsmål, både muntlig og skriftlig. Målene knytter seg til temaer og fagområder som elevene arbeider med innenfor korte og

mellomlange tidsspenn. Lærerne forteller hvordan de formidler disse læringsmålene til elevene og hvordan de gjennom læringsarbeidet følger dette opp.

Elevene gir også uttrykk for at de i stor grad opplever tydelige læringsmål, men at dette varierer mye fra fag til fag og fra lærer til lærer. Elevene beskriver lærere som er svært forskjellige med hensyn til hvor tydelige og strukturerte de er i forhold til å få frem hva elevene skal lære.

Noen av lærerne sier at tydeliggjøring av læringsmålene vil fremme elevenes læring og motivere til innsats i fagene. De sier også at det å fokusere på læringsmål er med på å strukturere undervisningen og blir en hjelp for lærerne til å være mer målrettet i læringsarbeidet. Dette samsvarer med forskning på dette området (Engh, 2011:63, 113).

På ungdomstrinnet forteller lærerne at de i stor grad har flyttet fokus fra "hva elevene skal *gjøre*" til "hva elevene skal *lære*", og de gir uttrykk for at denne endringen har vært en viktig "påminnelse" (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Forskningsgrunnlaget som vurdering for læring bygger på, argumenterer for at tydeliggjøring av læringsmål er ett av de viktigste grepene en kan gjøre for å øke læringseffekten (Black og William, 2001; Slemmen, 2010; Engh, 2011). Det en kan stille spørsmål ved er *hva slags* læringsmål som blir holdt frem for elevene. Er det kun de mål som lett lar seg teste og etterprøve, eller får vi i dette arbeidet også frem de læringsmål som er vanskelig å teste på en enkel måte, for eksempel kreativitet, evne til samarbeid, osv.? Hva skjer dersom det bare er lett etterprøvbare mål som presenteres (Engh, 2011)? Dette er en vanskelig diskusjon og ses som en underliggende kritikk mot hele testsystemet fra de store internasjonale undersøkelsene til ukesluttoppgaven, som går ut på å teste om elevene kan ukas læringsmål (NF-rapport 17/2010, Torrance 2007, Dysthe 2004).

Utfordringen til skolens lærere ligger i å være så faglig orientert at de makter å trekke frem de viktige læringsmålene. Dette krever faglig innsikt. Lærerne må kunne bruke disse målene på en måte som fører til merlæring for elevene og som motiverer for videre læring (Hartberg mfl., 2012). Læringsmålene skal klargjøre det feltet elevene skal inn i, de skal ikke være uoppnåelige, men sørge for at alle elevene opplever en viss grad av mestring.

Det interessante er at en del indirekte forhold påvirker tydeliggjøring av læringsmål. For eksempel sier mange av elevene at læringsmålene blir presentert gjennom bøkene de bruker. Det betyr at forlagene har integrert vurdering for læring-tenkningen i bøker og annet læringsmaterieell. Samtidig kan en stille spørsmål ved om forlagenes/forfatterens fortolkninger er gyldige, særlig når kompetansemålene skal ikles en lokal forståelse.

5.1.4 Egenvurdering

Både lærere og elever – hver fra sitt ståsted – opplever elevens egenvurdering som vanskelig. Lærerne sier at de er i tvil om hvordan denne vurderingen skal gjennomføres og hva slags utbytte elevene får. Det gjelder spesielt på de laveste trinn. På ungdomstrinnet er lærerne i tvil om elevene har kompetanse til å vurdere seg selv når de kommer inn på mer vanskelige og teoretiske områder av lærestoffet.

Elevene på sin side gir forskjellige begrunnelser for hvorfor de synes egenvurdering er vanskelig. De tviler på om de klarer å beskrive seg selv korrekt, og de synes det er vanskelig å være ærlig og for eksempel si om seg selv at de har høy kompetanse. Flere elever er redde for å bli oppfattet som selvgode eller skrytende.

Elevene sier også at de tenker at vikarierende motiver kan ligge til grunn for den vurdering de gir seg selv. For eksempel kan de vurdere seg selv høyt i håp om å påvirke læreren til å gi dem en god karakter. Samtidig sier elevene at de ikke vet hva læreren gjør med egenvurderingen etter at de har levert den.

Det forteller at egenvurdering i stor grad er noe elevene gjør skriftlig på egenhånd, for deretter å levere det til læreren. Det skjer lite kommunikasjon mellom lærer og elev etter at egenvurderingen er ferdig. Jeg tolker det slik at egenvurderingen i liten grad blir brukt i det videre læringsarbeidet. Det viser seg likevel at denne opplevelsen av egenvurdering ikke er helt riktig, for lærerne på 5.-7. trinn forteller at elevene der vurderer seg selv opp mot noen sosiale mål, samtidig som lærerne gir sine vurderinger. Dette danner så utgangspunkt for en samtale eller diskusjon om graden av måloppnåelse og videre arbeid for å gjøre det enda bedre. Men det en gjør her blir av lærere og elever ikke regnet som egenvurdering. Egenvurdering blir i stor grad knyttet til det å få et skjema eller et ark der en skal svare på spørsmål om seg selv og sine egne prestasjoner.

Min tolkning av svarene lærerne og elevene gir, er at det på dette feltet er flere sider ved egenvurdering som skolen må ta fatt i. For det første må skolens ledelse klargjøre hensikten med egenvurderingen. Deretter må det brukes tid på å diskutere seg frem til en god måte å gjennomføre den på. Videre bør skolens ledelse og lærerne se på *hva* en ber elevene vurdere, altså innholdet i selve vurderingen, samt drøfte om dette er forhold elevene har forutsetning for å svare på. Skolen bør drøfte omfanget av egenvurdering, spesielt på de laveste trinn, og diskutere hvilket tidsspenn vurderingen skal dekke. Faglitteratur på dette området oppfordrer til å starte med egenvurdering allerede fra 1. trinn, enten ved at elevene bruker symboler eller ved å gjennomføre vurderingen muntlig (Solberg og Solberg, 2009:303). Når det gjelder kommunikasjon rundt egenvurderingene, sier Hartberg m.fl. at det

alltid skal være et samspill mellom lærer og elev: «I alle situasjoner ser vi for oss et samspill mellom læreren og eleven der man sammen kommer frem til hva som er bra, og hva som må bedres i fremtidige prestasjoner» (Hartberg mfl., 2012:116).

5.1.5 Lærernes kommunikasjon med elevene

Lærernes kommunikasjon med elevene er svært viktig i utviklingen av en god vurderingskultur (Frost, 2009). Det stiller også krav til lærerens evner til kommunikasjon. Et sentralt punkt som lærerne i denne undersøkelsen har satt søkelyset på, er hvor lang tid de gir elevene før de forventer et svar. Dette er noe som kan øves og læres, men forskning viser at lærere kun gir elevene sine 1,5 sek. i gjennomsnitt før de forventer et svar (Hartberg mfl., 2012:74). Lærerne sier at de bør bli flinkere til å gi elevene vente-, eller tenketid, som det kanskje mer presis bør kalles, men at også elevene må lære å vente. Det handler derfor om en bevisst holdningsendring i hele læringsmiljøet.

Som nevnt i avsnitt 4.1.1, ønsker lærerne å utvikle den nære kontakten med elevene. De begrunner det med at det er i denne tette kommunikasjonssituasjonen en lettest kan tolke elevenes respons på det læreren sier. Det betyr at lærerne oppfatter at nærhet til eleven gir større muligheter for god kommunikasjon og at en da lettere kan unngå misforståelser (Engh, 2011:68). Lærerne peker også på utfordringer med å være "tett på" over tid. Det begrenser seg nettopp på grunn av manglende tid, voksentetthet og utfordringen med å gi fra seg kontroll over klassen når en bare kommuniserer med en enkelt elev. Her handler det mye om organisering, prioritering (Solberg og Solberg, 2009:300) og integrering av vurdering som en del av læringsarbeidet (Dobson og Engh, 2010). Lærerne på ungdomstrinnet sier at de kan gi slike personlige, individuelle og muntlige tilbakemeldinger til elevene når det er to voksne inne i klassen samtidig. Da kan den ene læreren ha oversikt over klassen mens den andre går rundt og gir individuelle tilbakemeldinger.

Forutsetningen for å være en god lærer er blant annet at en har oversikt over lærestoffet og i tillegg har evnen til å kommunisere med elevene. Det viser seg også at den individuelle og personlig rettede responsen har stor betydning (Hattie og Timperley, 2007). Dette advarer oss mot å tenke læreren som en "taus autoritet" som trekker seg tilbake og iakttar elevenes aktiviteter uten å være aktivt med i læringsarbeidet (Hopfenbeck, 2011:362). Med grunnlag i dette må vår skole arbeide for at lærerne er mer aktive i diskusjoner med elevene, gode til å modellere, stille spørsmål og ikke minst gi elevene tydelige beskrivelser på hvordan de kan forbedre arbeidet sitt.

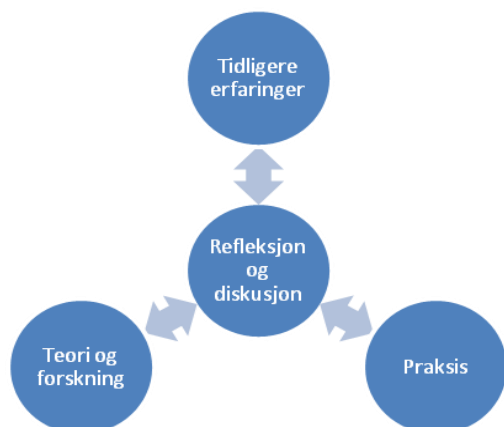
5.2 Vurdering for læring i et skolelederperspektiv

Med bakgrunn i den forskning som tidligere er presentert, er et viktig mål for skoleledelsen å se resultater av arbeidet, tydelige endringer som fører til høyere kvalitet og bevissthet rundt vurderingsarbeidet. Med kvalitet mener jeg i denne sammenheng en gjennomføring som ligger tettere opp til myndighetenes intensjoner med satsingen samt et innhold som fører til bedre faglige resultater for elevene. Dette kan komme som en konsekvens av økt kompetanse hos lærerne.

Som skoleleder bør jeg kunne stille følgende spørsmål: Er satsingen på vurdering for læring gjennomført på en tilfredsstillende måte? I hvilken grad er vurdering for læring blitt en del av skolens vurderingskultur? I dette kapittelet vil jeg prøve å nærme meg svar på disse to spørsmålene. Svarene vil i fortsettelsen si noe om hva skoleledelsen kan gjøre innenfor to hovedlinjer. For det første vil svarene si noe om *hva* en videre bør fokusere på, dernest vil svarene si noe om *i hvilket omfang* en videre bør bruke tid og krefter på satsingen.

I kapittel 2 trakk jeg frem Instructional leadership og distribuert ledelse som to perspektiv på skoleledelse som kan være til støtte i det videre arbeidet. Det er innenfor disse teoretiske rammene jeg nå trekker frem noen sentrale punkter.

Det å lede utviklingen i en skole handler i stor grad om å se skolen som en lærende organisasjon der både elever, lærere og ledere må delta i læring og utvikling. Postholm og Rokkones (2012) henviser til Warford (2011) som hevder at utdanning av lærere er situert læring. Dette bygger på sosiokulturell teori og Vygotskys tanker og ideer. Her er språk og dialog viktige stikkord for læring (Frost, 2009). Postholm og Rokkones (2012) beskriver læring eller utvikling hos lærere ved at lærerne får mulighet til å reflektere over egen praksis, møte pedagogisk teori eller forskning og veie dette opp mot tidligere erfaringer. I dette spennet mener de det er gode muligheter for læring og utvikling. Læringssituasjonen kan illustreres slik (egen modell):



I vår skole har lærerne i ulikt omfang fått muligheten til å lære i denne konteksten. De aller fleste har gitt uttrykk for at det har gitt dem noe – at det har ført til læring og utvikling. Denne tankegangen og denne strukturelle organiseringen bør dyrkes videre i skolen.

5.2.1 Satsingen generelt

Lærernes positive holdning til satsingen på vurdering for læring i vår skole stemmer overens med funn i andre undersøkelser (Sandvik mfl., 2012: 5). En av begrunnelsene som blir oppgitt, er at satsingen dreier seg om det som er skolens hovedoppgave, undervisning og læring (se kap. 2). Den positive holdningen blant lærerne knytter seg blant annet til at de på alle trinn mener vurdering for læring-tenkningen kan øke elevenes læringsutbytte⁶. Det at utprøvningsarbeidet også knytter seg til lærernes direkte arbeid med elevene, blir trukket frem som positivt. Lærerne opplever dermed nærhet til utprøvningsfeltet.

Lærerne trekker frem at det å samle seg om faglige spørsmål der alle har et felles utgangspunkt, i faglitteratur og med erfaringer fra egen praksis, gir gode muligheter for kvalitet på teamsamlingene. Videre nevner de at det å bli enige om å prøve ut noe praktisk i klasserommet er med å ensrette satsingen, samtidig som det gir felles erfaringer som kan danne utgangspunkt for nye faglige diskusjoner og vurderinger. Denne måten å jobbe på er fra flere hold dokumentert som en god måte å drive utviklingsarbeid (Postholm, 2012).

5.2.2 Var satsingen godt nok forankret?

Det er viktig å se på oppstarten av denne satsingen og vurdere om satsingen fikk den nødvendige forankring både i skolens ledelse og i personalet før oppstart. Det er fordi lærerne gir uttrykk for at de fra begynnelsen var usikre på hva satsingen dreide seg om og hva målet var med satsingen. Andre har trukket frem uklarhet i forhold til hva vurdering for læring egentlig dreier seg om, fordi det ble opplevd en ensidig fokusering på målskjema og utarbeidelse av mål og kriterier som det første satsingsområdet. Dette gir skoleledelsen et signal om at det er viktig å tydeliggjøre en slik satsing, være så klar som mulig på målene og sørge for at alle får den nødvendige informasjon og tid til å diskutere innholdet i satsingen. Torbjørn Lund har ved flere anledninger presentert 20 råd i et spredningsarbeid. Hans to første råd lyder: "Slurv ikke med forankringsarbeidet, og gjenta forankringen med jevne mellomrom" (Lund, 2013).

Det bør vurderes i hvilken utstrekning skoleledelsen kan forvente at *alle* deltar og samtidig forvente tilbakemelding fra den enkelte på at hensikten med satsingen er oppfattet. Felles deltakelse over tid er en generell utfordring i skolen også med tanke på at det hele tiden er utskiftninger i personalet.

⁶ Begrepet læringsutbytte er grundig diskutert i FIVIS-rapporten (Sandvik mfl.2012).

I kapittel 2.4.7 viser jeg til en internasjonal metastudie som tar for seg syv punkter i en profesjonell læringskontekst. Dersom jeg speiler analysene mot disse punktene, ser jeg at skolen kan bli bedre på flere av dem. Samtidig har skolen fokusert på og ivaretatt noen av punktene. Jeg vil trekke frem to punkter som bør vektlegges i tiden fremover:

- Å sørge for tilstrekkelig med tid til utvidede muligheter til å lære og til å bruke tiden effektivt.
- Vektlegging på å engasjere personer i læringsprosesser heller enn å være opptatt av frivillighet.

Det siste punktet gir støtte til tanken om å være tydeligere i forhold til hva en forventer av aktiv deltakelse fra et samlet lærerkollegium (Postholm og Rokkones, 2012:39-40).

5.2.3 Lokalt læreplanarbeid – utarbeidelse av målark

Lærerne er mindre positive til å utarbeide skjemaer eller planer i fellesskap. Mange opplever denne typen papirarbeid som lite nyttig (Engh, 2011:100). Denne holdningen blant lærerne skapes nok over tid, blant annet fordi lærere pålegges å utarbeide planer og andre dokumenter som et krav for dokumentasjon av deres arbeid. Men der lærerne ikke opplever nytten av dette, og der de i liten grad bruker planene eller skjemaene i det daglige arbeidet, vil det være interessant å spørre *hvorfor* det er slik. Hvorfor bruker ikke lærerne skjemaer og planer de selv utarbeider? Dette får stå som et åpent spørsmål. Det gir i alle fall et signal til skoleledelsen som en bør løfte frem og drøfte. Mer kunnskap om lokalt arbeid med læreplaner vil i fortsettelsen være viktig og nyttig. «Å sikre lokalt planarbeid vil være en sentral lederutfordring, som samtidig vil være et viktig grunnlag for pedagogisk ledelse» (Andreassen og Måseidvåg, 2009:117).

Det blir også viktig å peke på sammenhengen mellom overordnede planer og styringsdokumenter og de planer som lærerne eventuelt bruker i det daglige. Her bør det være en sammenheng (Engh, 2011), og vurdering for læring blir en del av disse planene på flere nivåer. Skolens ledelse må gi lærerne muligheter til å diskutere forståelsen av vurdering i ulike tidsspenn, for bedre å kunne innrette vurderingen på riktig plass i de ulike typer plandokumenter (Hartberg mfl., 2012).

Skolens ledelse må uttrykke forventninger om at grunnlagsdokumentene i satsingen blir sett på og brukt som ressurser i det videre arbeidet. Her bør en løfte frem det som allerede er gjort og legge det tilgjengelig for alle lærere slik at det spres i organisasjonen (Lund, 2013). Hensikten er å styrke delingskulturen ved skolen og sørge for at et viktig arbeid ikke

forsvinner fordi det blir skjult (Sandvik mfl., 2012). Mitt forslag i denne sammenheng er å gjøre læringsressursene mer oversiktlige og tilgjengelige på skolens digitale læringsplattform.

5.2.4 Å lede en lærende organisasjon

Jørgen Frost fremhever det dialogiske perspektivet som inngang for å lede endringsarbeidet i en skole. Han sier det slik:

Skolelederen må legge til rette slik at skolens virksomhet på mange nivåer blir bestemt på bakgrunn av refleksjon og drøfting. Faglige drøftingsfora må organiseres og tid til drøfting må legges inn i arbeidstiden. Ansvar må delegeres og rektor må etterspørre resultater av drøftinger og selv delta så ofte som mulig (Frost, 2009:67).

I teorikapittelet (2.3.4) peker jeg på det sosiokulturelle perspektivet som fremtredende i vurdering for læring-tenkningen. Det gjelder ikke bare på elevnivå, men også på lærernivå. Jeg har også understreket hvordan denne tilretteleggingen kan gjennomføres ved for eksempel å bruke aksjonslæring som modell for endringsarbeidet. Kollektive endringsprosesser gjennomføres ikke ved taushet og individualisme (Postholm og Rokkones, 2012:28).

Det kom frem i intervjuene at noen av lærerne oppfatter at skoleledelsen gjennom denne satsingen har fått muligheten til å utøve pedagogisk ledelse. Dette har vært etterspurt i større grad de siste årene, både lokalt og nasjonalt (Utdanning, 2011/9). Jeg tolker svarene til lærerne slik at de blant annet oppfatter at rektor og skoleledelsen utøver pedagogisk ledelse når en tilrettelegger for utviklingsarbeid som dreier seg om lærernes daglige arbeid.

Det kan se ut som om ledelsens nærhet og tydelighet i utviklingsarbeidet også har betydning for resultatet. Dette støttes av mange kilder, blant annet Jørgen Frost (2009) som det er henvist til ovenfor. I kapittel 2.4.3 er Instructional leadership trukket frem som modell for å tydeliggjøre ledelsesaspektet i skolen. Noen lærere peker på at ledelsen bør være enda tydeligere og forvente mer av de ansatte. Andre peker på at det har vært en god balanse og at en ikke har opplevd et urimelig press for å få gjennomført det som det har vært satset på. Her oppstår en spenning mellom de lærere som ønsker en mer tydelig ledelse og de som setter pris på en noe "mildere form" for ledelse. Mitt inntrykk er likevel at det er ulikt hvor mye engasjement den enkelte lærer legger i et slikt felles utviklingsarbeid, og opplevelsen av om dette er nyttig og relevant for en selv, spiller inn. Instructional leadership er et ledelsesperspektiv som bygger opp under tydelig ledelse og modellen i kapittel 2.4.3 presenterer noen viktige dimensjoner som for skoleleder kan være med å strukturere ledelsesarbeidet i skolen, både når det gjelder tydelig ledelse og gjennomføringen av et utviklingsarbeid som vurdering for læring.

5.2.5 Å holde fokus over tid

Flere lærere trekker frem viktigheten av å holde fokus på dette utviklingsarbeidet også i tiden etter selve hovedsatsingen. De som trekker frem denne utfordringen bruker forskjellig betoning for å få frem det de mener. Hovedbudskapet deres er at en må velge å holde et tydelig fokus på vurdering for læring i lang tid fremover. Gjennom lærernes svar er det spesielt disse seks punktene som kan brukes som begrunnelse for dette ønsket:

- Det er fremdeles usikkerhet om hva som er hovedhensikten med satsingen.
- Det er usikkerhet om hva en som lærer bør satse på av tiltak i sitt klasserom.
- Det hersker en del feiloppfatninger om forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering.
- Noen lærere er usikre på hvorfor de skal teste elevene, hva de skal teste og hvordan de skal gjøre det, altså en generell usikkerhet rundt vurdering.
- Vurdering for læring er ikke blitt en integrert og naturlig del av læringsarbeidet innenfor det enkelte fag.
- Det er gitt for lite eller for dårlig informasjon til foreldrene.

Det er ledelsens ansvar å synliggjøre hva skolen satser på og hvilke planer som gjelder (Postholm, 2012; Lund, 2013). De rapportene fra Utdanningsdirektoratet som jeg har henvist til, har pekt på utfordringene ved å holde fokus på denne satsingen over tid. FIVIS-rapporten (Sandvik mfl., 2012) trekker også frem noen av disse punktene som her er nevnt.

6.0 Avsluttende kommentar/oppsummering

Resultatene av forskningsarbeidet som her er presentert, er knyttet til én skole. Resultatene er ikke oppsiktsvekkende i nasjonal sammenheng. Likevel mener jeg at arbeidet har avdekket noen områder som den aktuelle skolen bør arbeide med i tiden fremover. Jeg mener også at studien gjør det tydelig at videre forskning innenfor dette feltet er nyttig for å utvikle vurderingsarbeidet i norsk skole og at dette arbeidet kan ha stor betydning for elevenes læring og trivsel.

I innledningen til kap. 5.2 stiller jeg spørsmål ved om satsingen er gjennomført på en tilfredsstillende måte, og om vurdering for læring-tenkningen er blitt en del av skolens vurderingskultur. Tilfredsstillende er et problematisk begrep når noe skal måles. Jeg synes likevel modellen som er presentert i begynnelsen av kap. 5.0 beskriver en skole som er på god

vei, men som ennå har en jobb å gjøre dersom en skal forvente mer dyptgående endringer i vurderingskulturen og oppnå varige resultater.

Oppgaven har flere ubesvarte spørsmål, men jeg velger å ta med et par som det ville være interessant å få besvart:

- Hvorfor bruker ikke lærerne de skjemaer og planer de selv utarbeider?
- Hvordan kan man ivareta kontinuerlig spredning av kompetanse innad i et lærerkollegium, spesielt der det er stor utskiftning av personell?

7.0 Litteraturhenvisninger

- Andreassen, R.A. (2009). Ledelse i en lærende skole – i spenningsfeltet mellom den kollektive framtidsutfordring og den individuelle praksiserfaring. I Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.): *Skoleledelse – Betingelser for læring og ledelse i skolen* (45-56). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Andreassen, R.A. og Måseidvåg Gamlem, S. (2009). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I Dobson, S., Eggen, A.B. og Smith, K. (red.): *Vurdering, prinsipper og praksis* (112-129). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.) (2009). *Skoleledelse – Betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.) (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Black, P. og Wiliam D. (2001). *Inside the black box – Raising Standards Through Classroom Assessment*. King's College London School of Education. Nettlenke: <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf> (Lest 25.05.12)
- Dale, E.L. og Wærness, J.I. (2007). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. Artikkel i *Bedre skole* nr. 4.
- Dobson, S., Eggen, A.B. og Smith, K. (red.) (2009): *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dobson, S., Engh, K.R., Engvik, G., Måseidvåg Gamlem, S.T., Hartberg, E., Tellefsen, H.K (2012). Vurderingspraksisen i skolen må bli bedre. I *Utdanning*, nr. 2, s. 30. Nettlenke: <http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning%2002%202012.pdf> (Lest: 23.05.12).
- Dobson, S., Engh, R., Engvik, G., Hartberg, E., Måseidvåg Gamlem, S., Tellefsen, Kufaas, H., (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring*. Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering 2012.
- Dobson, S. og Engh, R. (red.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Emstad, A.B. og Postholm, M.B. (2010). "Instructional leadership" - et godt utgangspunkt for ledelse av skolens læringsarbeid. I Andreassen, R.A., Irgens, E.J. og Skaalvik, E.M. (red.) (183-194): *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen - På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2012). Instructional leadership. I M.B. Posthom (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (51-65). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Barne- og Familiedepartementet (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. Nettlenke: http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/red/2000/0047/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf (lest 10.10.12)
- Frost, J. (red.) (2009). *Evaluering - i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gulliksen, M.S. og Hjørdemaal, F.R. (2011). *Fokusgruppeintervju, et hjelemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?* Nettlenke: <https://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/download/39/166> (Lest: 17.10.12)
- Gustafson, T. og Sevje G. (2010). *Underveisvurdering og kjennetegn på måloppnåelse - vurdering i praksis*. Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon 2010.
- Hallinger, P. (2005): *Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away*. Leadership and Policy in Schools, 4:1-20, 2005. Taylog & Francis Inc. Nettlenke: http://philiphallinger.com/old-site/papers/LPS_Instructional_Lder_2005.pdf (Lest 12.05.13)
- Halvorsen, K.A. (2012). Distribuert ledelse. I M.B. Posthom (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (83-96). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hartberg E.W., Dobson S., Gran L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007): *The power of feedback*. Review of educational research 77 (1), 81-112. Nettlenke: http://growthmindseteaz.org/files/Power_of_Feedback_JHattie.pdf (Lest: 01.05.13).
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. og Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under kunnskapsløftet – Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. Bodø: NF-rapport nr. 17/2010. Nordlandsforskning.

- Holter, H. og Kalleberg, R. (red.) (2007). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopmann S., Elstad E., Langfeldt G. og Sivesind K. (2008). *Ansvarliggjøring i praksis*. Oslo: Norsk Forskningsråd. Nettlenke: http://www.forskningsradet.no/prognett-utdanning/Artikkel/Achieving_School_Accountability_in_Practice_ASAP/1224697828311. (Lest 27.04.13)
- Hopfenbeck, T.N. (2011). *Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring?* – Norsk Pedagogisk Tidsskrift 2011/5 (s. 360-371).
- Johansson M. og Porko-Hudd M. (red.) (2011). *Vetenskapliga perspektiv och metoder inom slöjdfältet. - Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisningen i lærerutdanningen?* Nettlenke: <http://journals.hioa.no/index.php/techneA/article/view/39> (lest 11.10.12)
- Karlsen, G.E. (2006). *Utdanning, styring og marked – Norsk utdanningspolitikk i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kierkegaard, S. (1859). *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. En ligefrem Meddelelse, Rapport til Historien. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Forskrift til opplæringslova*. Nettlenke: http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20060623-0724.htmlogemne=undervegsvurdering*ogog
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Stortingsmelding 16 - ...og ingen stod igjen – livslang innsats for livslang læring*. Nettlenke: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D DDPDFS.pdf> (Lest: 30.05.12)
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Stortingsmelding 31 – Kvalitet i skolen*. Nettlenke: [http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.p df](http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf) (Lest: 22.05.12)
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Stortingsmelding 22 – Motivasjon – mestring – muligheter*. Oslo – Nettlenke: <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf> (Lest 26.05.12).
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Lund, T. (2012). *Skoleutvikling gjennom nettverk og dialogkonferanser*. Nettlenke: <http://www.udir.no/PageFiles/45500/2.samling%20pulje%203/Torbj%C3%B8rn%20Lund.pdf> (Lest: 20.04.13).
- Møller, J. og Ottesen, E. (red) (2011). *Rektor som leder og sjef – Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo – Universitetsforlaget.
- O'Donovan, B., Rust, C., Price, M., & Carroll, J. (2006). "Staying the distance": *The Unfolding Story of Discovery and Development Through Long-Term Collaborative Research into Assessment*. Brookes eJournal of Learning and Teaching, 1(4).
Nettlenke: <http://www.udir.no/Tema/Verktoy/Felles-europeisk-rammeverk-for-sprak/fra%20http://bejlt.brookes.ac.uk/vol1/volume1issue4/index.html> (Lest: 11.05.13)
- OECD (2005). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*.
Nettlenke: <http://www.oecd.org/edu/eri/35661078.pdf> (Lest: 08.05.13)
- Opseth, L. (2011). Ikke tid til pedagogisk lederskap. I *Utdanning* nr. 9, s. 12.
- Postholm, M.B. og Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen. En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M.B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M.B. og Rokkones, K. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (21-49). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ringdal, K. (2011). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, L.V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I.D., Aaslid, B.E., Mordal, S. og Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelse*. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim.
- Sandvik, L.V. og Buland, T. (red.) (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim. (Under utgivelse.)
- Seland, I., Vibe, N. og Hovdhaugen, E. (2013). *Evaluerer av nasjonale prøver som system*. NIFU rapport 4/2013. Oslo. Nettlenke: <http://www.nifu.no/files/2013/04/NIFUrapport2013-4.pdf> (Lest: 02.05.13)

- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (2007). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I Andreassen, R.A., Irgens, J. og Skaalvik, E.M. (red.). *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (35-56). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Solberg, K. og Solberg, T. (2009). Epilog. I Dobson, S., Eggen, A.B. og Smith, K. (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis* (294-307). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sunnevåg, A.K. og Aasen, A.M. (2010). *Implementering av LP-modellen*. Evaluering av arbeidet med LP-modellen 2007-2009 (LP-2). Rapport nr. 3-2010. Høgskolen i Hedmark. Nettlenke: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2010/03/rapp03_2010.pdf (Lest: 03.05.13).
- Torrance H. (2007). *Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning*. *Assessment in Education*. Vol. 14, No. 3, November 2007, pp. 281–294. Nettlenke: <http://uncw.edu/cas/documents/Torrance2007.pdf> (Lest: 20.01.13)
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Vurdering på barnetrinnet – Nå gjelder det*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *Grunnlagsdokument – Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Nettlenke: <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20l%c3%a6ring%20okt%202020111.pdf> (lest 13.05.12).
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Variasjon og økt bevissthet – Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2014) – Oppsummering av skoleeieres underveisrapporter i pulje 1*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. (Nettlenke: <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/Udirs%20presentasjoner/2/OPPSUMMERING%20AV%20SKOLEEIERES%20UNDERVEISRAPPORTER%20PULJE%201.pdf>) (lest 21.05.12)
- Utdanningsdirektoratet (2011c). *Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2014) – Oppsummering av sluttrapporter fra pulje 2 – Vurdering for læring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. (Nettlenke: http://www.udir.no/PageFiles/35141/UDIR_VFL_Sluttrapport%20pulje%201.pdf) (Lest: 21.05.12)

Utdanningsdirektoratet (2011d). *Underveisvurdering i fag – Lære mer og bedre – hvilken betydning har læreres vurderingspraksis?* Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2011e). *Analyse av Kunnskapsløftets forutsetninger*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Nettlenke:

http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/5/Kunnskapsloftets_forutsetninger.pdf

(Lest: 29.04.13).

Utdanningsdirektoratet (2012): *Utdanningsspeilet 2012. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Øverlien C., Jacobsen M., Evang A. (2009): *Barns erfaring fra livet på krisesenter – En landsomfattende studie om flukten, oppholdet og forestillinger om fremtiden*. Rapport nr. 2/2009. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress A/S.

Vedlegg 1

Intervjuguide

– vurdering for læring

Hvordan opplever lærere og elever satsing på "vurdering for læring" (VFL)?

En fenomenologisk studie med utgangspunkt i et skolebasert prosjekt.

Spørsmål til lærerne:

- Hvordan opplever du som lærer satsingen på VFL ved din skole?
 - Hvordan opplever du gjennomføringen av VFL på klassenivå?
 1. Hvordan arbeider dere med VFL i klasserommet?
 2. Hvilken opplevelse av VFL tror du elevene har?
 3. *Mulig tilleggsspørsmål: Hvilken læringseffekt tror du VFL har på elevene?*
 - Hvordan opplever du det på teamnivå?
 1. Har dere fremme VFL på team-/fagsamlingene, og i tilfelle hvordan opplever du det?
 - Hvordan opplever du det på skolenivå?
 1. Hvordan opplever du denne satsingen generelt?
 2. Hva tror du satsingen har av betydning for utviklingen av skolen?

Spørsmål til elevene:

- Kan du fortelle meg hva som menes med "vurdering for læring"?
- Fortell meg hva "underveisvurdering" betyr.
 - Forfølge hva eleven skal/kan gjøre og hva læreren gjør/hvordan læreren arbeider.
- Vet du hva du skal lære i de ulike fagene?
 - Vet du hva du skal lære i norsk, engelsk og matematikk?
 - Har du noen fag der du ikke vet hva du skal lære? Gi et eksempel/eksempler.
- Vet du hva som forventes av deg for at du skal nå **målene** i de forskjellige fagene? (Hva du må gjøre?)
- Hvilke tanker får du når læreren presenterer målskjema med læringsmål og kriterier (vise et konkret eksempel slik at eleven skjønner hva jeg spør etter)
- Hender det at læreren gir deg tilbakemelding på hvor bra eller dårlig arbeidet ditt er?
- Hender det at læreren sier til deg hvordan du kan forbedre deg mens du holder på med en oppgave? Hvordan opplever du det?
- Egenvurdering: Hva synes du om å skulle vurdere det du selv har gjort? (vise et eksempel på egenvurdering/egenvurderingsskjema)

Oppfølgingsspørsmål både til lærere og elever:

Dersom informantene ikke gir utfyllende svar vil jeg i tillegg stille spørsmål som

... kan du si litt mer om det?

... forstår jeg deg rett når du sier ...?

... det var interessant, kan du utdype det litt mer ...?

OSV.

Vedlegg 2

Tobias Andersen
Hellemyrtoppen 36
4628 Kristiansand

Kristiansand 05.12.12

Til respondentene

Forespørsel om å delta i intervju med tittelen "Vurdering for læring"

Jeg ønsker å gjennomføre et fokusgruppeintervju der du er med. Jeg har på forhånd informert om dette og teamleder har snakket med deg. Jeg oppfatter også at du har sagt deg villig til å delta. Selv om jeg tenker at du ved å stille opp, er positiv til dette, ønsker jeg å skriftliggjøre denne forespørselen. Et intervju vil ta ca. 45 minutter og vil bli gjennomført på skolen torsdag 6. desember i teamtiden (kl. 1445).

Overskriften på intervjuet er "*Vurdering for læring*". Dette er et nasjonalt satsingsområde som er styrt fra Utdanningsdirektoratet. Jeg ønsker å spørre deg og de andre lærerne om deres opplevelse av denne satsingen. For eksempel vil jeg spørre om det etter at satsingen startet (for et drøyt år siden), har skjedd noe på skolen eller i klasserommet som kan knyttes til denne satsingen. Under intervjuet vil jeg bruke en digital lydopptaker. Lydopptakene vil bli slettet etter at studien er gjennomført (høsten 2013).

Som de fleste av dere vet, har jobbet som lærer i over 20 år, og holder nå på med videreutdanning i skoleledelse ved NTNU i Trondheim. I den forbindelse skal jeg gjennomføre dette forskningsprosjektet og skrive en masteroppgave med utgangspunkt i dataene jeg får fra forskningen. Jeg håper at både du og de andre lærerne vil lære noe av prosjektet. I det minste vil dere få anledning til å reflektere over deres egen situasjon og opplevelse av satsingen Vurdering for læring.

Min veileder heter Gunnar Engvik og har telefon 73598153 (arbeid), 47052912 (mobil). Han er førstelektor, ansatt ved NTNU, Program for lærerutdanning (PLU).

Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i dette intervjuet og du kan når som helst trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere. De opplysningene som fremkommer, er taushetsbelagt og alle personlige opplysninger vil bli anonymisert. Det er bare meg som har tilgang til de dataene som skal brukes.

Deler av intervjuene vil bli offentliggjort gjennom masteroppgaven i anonymisert form. Jeg ønsker at deltakerne skal få muligheten til å lese gjennom de delene av intervjuene som skal offentliggjøres og evt. komme med bemerkninger dersom jeg har misforstått noe av det som blir sagt.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og er godkjent av dem.

Dersom dette er i orden, er det fint om dere signerer den vedlagte samtykkeerklæringen. Ta den med i morgen. Har du spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, er det bare å ta kontakt med meg på telefon 92225762.

Med vennlig hilsen
Tobias Andersen

Samtykkeerklæring - lærer:

Jeg er villig til å delta i dette fokusgruppeintervjuet:

Signatur: Dato:

Samtykkeerklæring intervju "Vurdering for læring" - Tobias Andersen 2012

Vedlegg 3

Tobias Andersen
Hellemyrtoppen 36
4628 Kristiansand

Kristiansand 23.11.12

Til foreldrene

Forespørsel om å delta i intervju med tittelen "Vurdering for læring"

Jeg ønsker å gjennomføre et gruppeintervju der ditt barn er med. Jeg har på forhånd snakket med kontaktlærer og ditt barn har sagt seg villig til å delta. Selv om jeg tidligere har fått muntlig positiv tilbakemelding, ønsker jeg å skriftliggjøre denne forespørselen. Et intervju vil ta mellom 20-40 minutter og vil bli gjennomført på skolen torsdag 29. november i skoletiden.

Overskriften på intervjuet er "*Vurdering for læring*". Dette er et nasjonalt satsingsområde som er styrt fra Utdanningsdirektoratet. Jeg ønsker å spørre elevene om deres opplevelse av denne satsingen. For eksempel vil jeg spørre om det etter at satsingen startet (for et drøyt år siden), har skjedd noe på skolen eller i klasserommet som kan knyttes til denne satsingen. Under intervjuet vil jeg bruke en digital lydopptaker. Lydopptakene vil bli slettet etter at studien er gjennomført.

Jeg har jobbet som lærer i 20 år og holder nå på med videreutdanning i skoleledelse ved NTNU i Trondheim. I den forbindelse skal jeg gjennomføre dette forskningsprosjektet og skrive en masteroppgave med utgangspunkt i dataene jeg får fra forskningen. Jeg håper at både elevene og lærerne vil lære noe av prosjektet. I det minste vil elevene kunne reflektere over sin egen situasjon i skolen og hvilket utbytte de får av lærernes vurderinger.

Min veileder heter Gunnar Engvik og har telefon 73598153 (arbeid), 47052912 (mobil). Han er førstelektor, ansatt ved NTNU, Program for lærerutdanning (PLU).

Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i dette intervjuet og eleven kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg uten å måtte begrunne dette nærmere. De opplysningene som fremkommer, er taushetsbelagt og alle personlige opplysninger vil bli anonymisert. Det er bare meg som har tilgang til de dataene som skal brukes.

Deler av intervjuene vil bli offentliggjort gjennom masteroppgaven i anonymisert form. Jeg ønsker at deltakerne skal få muligheten til å lese gjennom de delene av intervjuene som skal offentliggjøres og evt. komme med bemerkninger dersom jeg har misforstått noe av det som blir sagt.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og er godkjent av dem.

Dersom dette er i orden, er det fint om dere signerer den vedlagte samtykkeerklæringen. Eleven tar med seg denne erklæringen til torsdag.

Har dere spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, er det bare å ta kontakt med meg på telefon 92225762.

Med vennlig hilsen
Tobias Andersen

Samtykkeerklæring:

Jeg er villig til å delta i dette intervjuet:

Signatur (eleven):.....

Det er i orden at mitt barn/eleven deltar i dette intervjuet:

Signatur (foresatt): Dato:

Samtykkeerklæring intervju "Vurdering for læring" - Tobias Andersen 2012

Vedlegg 4 - meningsfortetning av lærerintervjuene

(Alle parenteser er satt inn av meg for å klargjøre hva respondentene snakker om. Navnene i intervjuene er anonymisert og kalt Lærer1-Lærer15.)

Klassenivå

Spørsmål 1: Hvordan arbeider dere med VFL i klasserommet?

Kategori	Trinn	
Tegn på endring (av praksis eller holdninger til vfl)	3.-4.	Lærer1: Jeg har prøvd "<u>To stjerner og ett ønske</u>", og brukt det som tilbakemelding eller framovermelding i forhold til lekser. Selv om jeg før også har prøvd å gi framovermelding uten å ha tenkt så mye over det, så har jeg ved å gi to stjerner blitt tvunget til å si noe positivt, og ett ønske, blir du nødt å tenke framover for å gi elevene noe å jobbe med. Det er et tips som jeg har fått ut av (å lese i boken til T. Slemmen - VFL i klasserommet). Lærer2: I vårt klasserom har vi hengt opp en <u>A2-plakat. Der har vi faglige mål</u> i norsk i en farge, faglige mål i matematikk i en annen farge og det samme i engelsk og i kristendom. Fire forskjellige farger. Der henger vi opp ukas mål. Det tar vi opp i undervisningen underveis og snakker om hvor vi står hen og hva vi skal lære denne uka. På <u>ukeplanen har vi også ukas mål</u>. Det er de samme målene som går igjennom. Da skal elevene vurdere seg selv i samarbeid med foreldrene, om de når målene. De sosiale målene er noe som vi satset på i fellesskap, på teamnivå, men det får jo innvirkning på det som skjer i klasserommet. Her har vi en <u>plakat med sosiale mål</u> der vi <u>vurderer hverandre</u> - eller <u>klassen vurderer egentlig seg selv</u> i forhold til noen kriterier som henger på den plakaten. Lærer1: Disse "forbedre og bevare"-tavlene har også utgangspunkt i boka. Det går på sosiale mål, der vi jobber hele klassen, for eksempel å inkludere alle i lek, følge regler i klasserommet osv. Det er ei magnettafle der vi flytter hele tiden. Vi har seks mål på tavla og spesielt fokus på ett av dem. Lærer1: Jeg har musikk. Der har vi drevet litt med spilling av instrumenter. Der er det mye den <u>muntlige vurderingen</u> du gir... Du har noen ting som kan gi en <u>framovermelding</u> - øv på det, så vil det gå lettere.
Utfordringer		Lærer4: Jeg har også prøvd <u>egenvurdering</u> for elevene. Jeg er litt usikker på om de vurderer seg selv ut fra det de ønsker at jeg skal få svar på, eller om det er deres egen oppriktige vurdering av seg selv. Dette er de yngste elevene. Lærer1: Vi har hatt noe som vi har kalt <u>ukeslutt-modellen</u>, der elevene skal vurdere seg selv. Jeg har prøvd å være tydelig også overfor foreldrene på at dette er noe de skal gjøre selv. Det er fryktelig <u>vanskelig i tredje klasse, det å vurder seg selv</u>. Selv om en prøver å forklare ... kanskje vi ikke gjør det riktig, men det er i alle fall noe som er vanskelig. Lærer1: ...men dersom det er noe annet der - du får ikke den samme tilbakemeldingen fra elevene, si egenvurdering, du føler du ikke får det til, det samme i engelsk også, de krysser av på et skjema, men det blir ikke noe mer likt, <u>de skjønner det ikke helt</u>. En del av den <u>skriftliggjøringen som vi har gjort synes jeg blir noe voldsom</u>. Du får kanskje kartlagt elevene, men får du brukt det videre? Blir det bare at du rakk det, og så blir det ikke noe mer? Har du for eksempel tid til å gå tilbake og ta tak i det du så - du kartlegger jo egentlig en del ved den måten å drive på. Tar det så mye tid at du ikke ...
Andre faktorer som påvirker VFL-tenkningen		Lærer2: Du spurte om det var noen spesielle fag. Jeg synes norskfaget peker seg ut, for vi bruker Zeppelin. <u>Zeppelin har tydeligvis innarbeidet dette i sitt læreverk</u>. De har tydelige mål, de har vurderingsskjemaer, dette er bakt inn i læreverket, og da er det mye lettere for oss å gjøre dette arbeidet. <u>Multi har også en del av det</u>, men jeg tror ikke de har vært like bevisste som Zeppelin på å konkretisere målene på samme måte. De har heller ikke noen vurderingskriterier, men de har knekt ned de faglige målene til noe vi i alle fall kan bearbeide som lærere. Så matematikk/Multi er også ok. Lærer3: Jeg har også i samfunnsfag og naturfag, <u>læreverket Cumulus</u>. Der står ordene som de skal lære nede på siden, også i elevbøkene. De har jeg tatt opp noen ganger, både før og etter at vi er ferdig med et emne, og så hørt om elevene har dem inne da.

Tegn på endring (av praksis eller holdninger til vfl)	5.-7.	Lærer5: Noe vi startet med nå i høst var å skrive opp <u>læringsmål på ukeplanen</u>, "Jeg kan forklare at... jeg kan fortelle om ... jeg har lært ditt eller datt..." og så er det også tre <u>rubrikker som eleven selv fyller ut</u>: kan godt, kan noe og kan litt. Etterpå samler vi inn ukeplanen, og fører en viss oversikt over det og fører det inn på et regneark. Det tror jeg selv gir en bevissthetsfølelse hos elevene. Vi har fått det inn fra alle fag, både fra matematikk, fra samfunnsfag, norsk, kristendom, ja, alle fagene egentlig. Lærer6: I tillegg kan jeg si at i naturfag har jeg brukt noe av det jeg hadde i fjor. De får en individuell oppgave. De kan velge et dyr de ønsker å ha om. <u>Så gir jeg tydelige kriterier</u> på hva som skal være med. Det tror jeg gjør det lettere for dem å skrive en god oppgave i stedet for at det skal være helt fritt, hvis de vet hva jeg forventer. Denne gangen laget jeg kriteriene selv... Lærer6: Ellers tenker jeg at hele det der <u>vfl</u>, det er ikke bare de tingene vi gjør, men det har noe å si at du <u>tenker over det, at du har det inni deg</u> på en måte. For eksempel at det er lurt å si til elevene hva vi skal ha... eller hva som er <u>målet med timen</u>, og de små tingene, det er ikke alltid at det trenger å være et skjema. Bare at du tenker over det. Lærer6: Ja, så har vi også begynt med en <u>ukeslutt-kviss</u> ved slutten av uka. ... Det henger også sammen med de læringsmålene som vi har på ukeplanen. ... Da får vi en liten oversikt over hvor mye de egentlig har fått med seg. Selv om det kan være litt begrenset innenfor noen konkrete spørsmål, så er det ikke slik at det blir grublende oppgaver eller sånn. De (svar på spørsmålene) forteller i alle fall litt, hva elevene har fått med seg... (Spørsmålene går på det som vi har) gjennomgått i denne uka, for eksempel i norsk... Lærer5: Det vi har hatt i uka har jo også <u>sammenheng med de læringsmålene</u> som vi setter opp på forhånd. Lærer7: (Jeg opplever) <u>økt fokus på læringsmål</u> som kapitler og avsnitt i læreverkene legger opp til, det er noe som jeg for min egen del bruker mer bevisst i undervisningen, både i forhold til starten på et tema eller kapittel og også i forhold til prøver mot avslutningen, og oppsummering og avslutningen av kapittelet. At en da går tilbake til dette og vurderer det sammen med elevene. Ellers har vi også i forbindelse med dette bevare og forbedre opplegget 10 definerte målsettinger, så har vi en tidelt skala der <u>både elever</u>, som gruppe, <u>skalerer og vurderer klassen</u>, og vi som <u>lærere</u> gjør også det samme. Da er elevene litt nysgjerrige og interessert i å se om vi <u>vurderer hverandre likt</u> eller om vi vurderer situasjonen i klassen likt. Dette har i den andre enden ført til at det blir en økt oppmerksomhet på dette fra elevene sin side. Lærer8: Vi har valgt ut noen (sosiale mål) som vi vil jobbe spesielt med. Og <u>gitt noen stjerner når vi er fornøyd</u>, og klistret dem opp på den (peker) lappen. Det med premieringen gir en viss motivasjonseffekt, jeg ser det. Men vi prøver å <u>understreke når vi er fornøyd, hvorfor</u> vi er fornøyd. Lærer7: Jeg tror også det er slik som Lærer6 sier, at det er på mange måter en <u>holdning</u> eller en innfallsvinkel som en må ha <u>litt i ryggmargen</u>. I forhold til hvordan en <u>involverer elevene</u> i sin egen utvikling, og hvordan en bevisstgjør dem. Lærer6: Jeg kom på en ting til som vi gjør i femte klasse, ... Det er slike <u>ispinner</u> som vi har i <u>en kopp</u> med elevenes navn på. I klassen vår er det ofte at alle vil si noe... Da kan det være en utfordring å være rettferdig. Mange ganger passer det da å ta den koppen, for at de skal få si noe. Det hørte jeg første gang da vi hadde den samlingen sammen med mange andre skoler (nettverksamling i regi av Kristiansand kommune). Lærer9: Vi bruker det litt på grunn av det motsatte. Det er flere som <u>ikke</u> er så aktive og som aldri rekker opp hånden... vi hadde tenkt om vi kunne spørre dem direkte, tør vi det? Så begynte vi med de ispinnene og vi synes også at de fungerer veldig bra. Lærer9: I matte bruker jeg det en del under <u>oppsummering</u>. Da skal de snakke sammen to og to, for eksempel om hva de har lært og hva vi har gått igjennom i de timene og sånn, og så trekker jeg ispinner og spør hva var det vi snakket om, <u>hva har du lært?</u> osv. Lærer9: Vi har en <u>tretavle som er delt i to</u>, med bevare og forbedre, og så har vi ti punkter, der de skal klare 7 av 10... Vi har oppsummering hver dag på slutten av timen, eller på slutten av dagen, der vi bruker 10 minutter på det. Da <u>vurderer elevene seg selv</u>.
Utfordring		Lærer5: Jeg også lyst å si at vi fikk jo noen reaksjoner fra foreldre når vi slapp den første ukeplanen, på det foreldremøtet vi hadde i høst. Det vi opplevde ... litt <u>motstand i foreldregruppen</u>. "Hva er dette for noe tull?" Men vi har vel ikke hørt noe etterpå. Lærer6: Nei, så var det jo også det at mange syntes det var bra, men noen syntes det ble så mye, eller så voldsomt. Lærer5: Men jeg tror det har dødd ut, har det ikke det? Lærer6: Jo, de som var mest kritiske, syntes at vi nå har forandret mye, så nå er det mye bedre, men vi har ikke forandret så mye, så jeg tror mer at de har blitt vant med det ... Lærer5: Vi tror ... vel kanskje at det har sammenheng med en viss <u>motstand mot vfl</u>. Lærer6: <u>Det å skulle måle alt</u>, for eksempel, alt "er måloppnåelse", litt den siden... i stedet for at det blir sånn grublende og lærlyst, ... så blir det mer å sjekke, kan du det? kan du det? osv. Lærer10: Jeg tenker at det er jo egentlig sunt at det kommer litt, at en får et reflektert

		blikk på det en holder på med. Hvis alle bare synes at alt er greit hele tiden, så er jo ikke det veldig utviklende for oss.
Tegn på endring (av praksis eller holdninger til vfl)	8.-10.	Lærer11: Ja, vi har brukt disse skjemaene, vi har begynt å bruke dem, både når <u>læreren gir tilbakemelding og som egenvurdering</u>. Vi setter opp noen forskjellige <u>kriterier for mål og måloppnåelse</u> slik at du kan gi en <u>tydelig tilbakemelding</u> på hva det er som du får til og ikke får til. Min opplevelse er at det er <u>variabelt hvor mye dette hjelper elevene</u>. Noen bruker disse skjemaene godt, og klarer å få til et bra produkt, og vi ser en utvikling, mens andre bruker ikke disse skjemaene på en konstruktiv måte. Lærer12: Jeg oppfatter vi er <u>mer bevisste på i forkanten av et emne, men også underveis</u>, å holde opp de tingene som vi skal <u>lære</u>, altså hva som er <u>læringsmålene</u>. Lærer13: Ja, jeg tror faktisk - dersom vi skal si noen <u>synlige tegn</u> - at vi kan begynne en time med å si at "i denne timen har vi som mål at dere skal dere vite hva fart og akselerasjon er". Jeg tror ikke jeg var så bevisst på å si dette (tidligere) i begynnelsen av timen. Så det er disse to tingene dere i denne timen skal lære. Det tror jeg nok er endret. Lærer14: (vfl) Vi gjør det når vi gir tilbake arbeider, skriftlige innleveringer, da er det det som er tanken, og at en konsentrerer seg om det innholdsmessige, og forsøker å gi elevene noen <u>tips til hva de skal jobbe med i neste innlevering</u>. Det er i alle fall det en har forsøkt på. Lærer15: Ja, vi har forsøkt å <u>ikke gi karakter</u>. For når karakteren står på det de får tilbake, så er det det de har fokus på, og så ser de ikke på alt det andre arbeidet vi har gjort. Så den vurderingen for læring som vi prøver å gi dem på det skriftlige, den er det viktig at de arbeider med. De kan for eksempel lage en <u>huskeliste på ting de har gjort feil</u> og som de vil <u>forbedre til neste gang</u>, sånn at de har det å arbeide med. Og den kan de selvfølgelig ta med seg til senere prøver osv. Så å bli <u>bevisst på hvor forbedringspotensialet ligger</u>, det er viktig. Lærer11: Vi har jo for eksempel <u>kuttet karakterer på innleveringen</u> ... i høst. Lærer13: Alle har blitt enige om det... Lærer11: Det er vel en del som er påvirket av dette (vfl). Lærer13: Også påvirket litt av (...) foredrag for oss om at <u>forskning viser</u> at elever som får karakterer eller karakter og vurdering, har ikke den samme fremgangen som de som <u>kun får en tilbakemelding</u>. Og derfor har vi prøvd å være bevisste på å gi ett eller annet som de kan <u>forbedre</u> på den innleveringen som de skal gjøre neste gang. Lærer15: Mitt inntrykk er at vi gir en god del <u>muntlige tilbakemeldinger</u> også. Og til og med før alle 25 leverer, så prøver vi å gi en kort muntlig tilbakemelding. Det har jeg inntrykk av at de setter veldig stor pris på. Det går inn. Lærer15: Ulempen er at det tar en god del tid. Men hvis vi er to lærere, så har vi gjerne gjort det slik at den ene tar klassen, mens den andre gir en muntlig tilbakemelding. Lærer14: Ja, jeg mener å ha lest at <u>undersøkelser viser at de har mer igjen for en muntlig enn for en skriftlig</u>. Det er klart at når du skal gi tilbake en muntlig tilbakemelding og står foran eleven, så merker du om <u>eleven skjønner hva du snakker om</u>, og du kan <u>justere</u> deg etter det. Så det forsøker jeg egentlig alltid. Lærer15: Ja, jeg tror også det hjelper på <u>kjemien mellom lærer og elev</u>. Eleven skjønner at <u>læreren er der for å hjelpe deg</u>. Du har fått sjanse til å vise selv at du er <u>interessert i den eleven</u>. Han blir sett. Den dagen blir han sett veldig mye. Lærer15: I stedet for at en skal fremføre for hele klassen, så gjør resten av klassen noe, (og) den ene læreren tar inn fire-fem stykker. Det var de veldig fornøyd med, og da blir det <u>kameratvurdering</u>. "Hva synes dere var bra?" og det andre spørsmålet: "Hva kan dere gjøre enda bedre neste gang?" - det er bare de to (spørsmålene). Da er de veldig åpne. Lærer14: En av tingene var jo å <u>oppsummere egne timer</u> og stoppe opp i slutten av timen og bruke et minutt eller to. Lærer12: Vi pleier å <u>vente når vi stiller spørsmål</u> ...
Utfordringer		Lærer12: Det er noen av de <u>skjemaene</u> som egner seg bedre i noen sammenhenger enn andre. Hvis vi har en større oppgave som går over noe tid, oppfatter jeg at de skjemaene er gode å bruke, for på en måte å ha noe greit å forholde seg til. I de teoretiske fagene blir det fort mye ord, hvis jeg skulle tenke at jeg skulle bruke dem (skjemaene) på elevene, så er det vanskelig for mange å forholde seg til. For min del kan det være et veldig godt hjelpemiddel når jeg planlegger hvor og når jeg skal gjennomgå et kapittel... Lærer14: Du ser det gjerne best når du har konkrete ting. Jeg har brukt det litt i forbindelse med muntlig fremføring. Det kan gå helt konkret på (forhold som) "ser du ut over publikum", eller "ser du i manuset"? - men i norsk å vurdere seg selv rent språklig... da begynner det å bli teoretisk... og jeg tenkte på det du sa, Lærer11, <u>hvilke elever fungerer dette for?</u> Er det de oppvakte? De svake elevene forstår kanskje ikke - de forstår ikke skjemaet... antagelig kanskje hvis det er matematikk. Lærer14: <u>Ventetid</u>. Lærer12: Vi prøver jo, men det er ikke alltid så enkelt å vente. Lærer15: Helt enig. Men vi burde klare det bedre. Det har vært veldig nyttig å bli minnet

		på det. Lærer11: Det er en treningssak, ikke bare for læreren, men også for elevene. De må også bli vant med at læreren venter. Lærer15: Viktig.
--	--	--

Spørsmål 2: Hvilken opplevelse av VFL tror du elevene har?

Kategori	Trinn	
Opplevelser	3.-4.	Lærer1: Det som jeg mener er positivt, er at det <u>trigger elevene veldig</u> . Når jeg sier noe som jeg ønsker at de skal jobbe med, ser jeg i neste lekse at de har jobbet med det. Da blir det veldig positivt.
Opplevelser	5.-7.	Lærer6: Jeg synes det er veldig greit. <u>Elevene maser etter det</u> (bruk av ispinner for å fordele hvem som snakker i klassen)... Lærer9: (Ved bruk av ispinnene:) Da tror jeg at de som er redde for å snakke i timen, hvis de først kan få snakke med en som de sitter ved siden av om det de har hatt i timen, så tror jeg at det er <u>lettere for den</u> . For jeg vet at det er noen som er ... som nesten aldri rekker opp hånden fordi de <u>ikke tør å snakke</u> .
Utfordringer		Lærer10: Vi har snakket litt om, og kanskje ikke merket det enda, men det kan være en <u>fare</u> for at når det å vurdere hvordan det er å være i klassen <u>knyttes til en belønning</u> , så kan det bli slik at det gjelds å være med på å... hvis ikke du er den eleven som er ærlig og sier noe som er dumt, så er du den eleven som gjør at ikke klassen får stjerne som igjen klassen får premie for...
Opplevelser	8.-10.	Lærer13: Jeg synes det har vært fint å bruke disse skjemaene til en diskusjon med elevene. Det passer godt når det er noe som går over noen timer. En kan for eksempel diskutere med elevene når en skal til på et eller annet: Det er dette vi vektlegger denne gangen. Jeg så bare det vi hadde sist, med denne bilen, blant annet med hvor mye hjelp de trengte. Da skjønte jeg faktisk på elevene at de var bevisst på dette. Nå vil jeg prøve selv, for jeg vet at det er et kriterium som vi ser på. Klarer du det alene, eller må du ha mye hjelp av læreren eller medelever. <u>Jeg tror det gjør noe med elevene</u> . Lærer11: Det har i alle fall i mitt hode, og også det at <u>elevene ser fremgang</u> - har vært min tilnærming til innleveringen...
Utfordringer		Lærer13: Jeg tror for eksempel, i 8. klasse, som jeg er mye inne i, så <u>venter de veldig mye på karakterene</u> - gjennom hele ungdomstrinnet - jeg tror jo kanskje de er litt skuffet når de for eksempel får kommentarer på en del ting og ikke karakterer. Men det er fordi de har så skyhøye forventninger om karakterer når de kommer i åttende. Lærer15: Det gjelder niende også. Lærer13: Jeg tror vi har et stykke arbeid å gjøre ...

Spørsmål 3: Hvilken læringseffekt tror du VFL har for elevene?

Kategori	Trinn	
Positive erfaringer	3.-4.	Lærer1: Som faglærer er det gøy å oppleve at det <u>gir elevene noe</u> , at de <u>lærer mer</u> . Jeg føler at det gir dem litt "gøts", og da er det gøy.
Utfordringer		Lærer2: Jeg har vært dårlig til å prøve ut <u>egenvurdering</u> med elevene. Der blir det vel et hull inne hos oss ved at elevene ikke får vurdert seg selv - altså de får ikke den framovermeldingen med hva må jeg gjøre for å bli bedre? Jeg gir dem gjerne en muntlig tilbakemelding, hvordan komme opp på nivå med to smilemunner, eller nivå med tre smilemunner, og vi har faktisk skrevet inn en del skjemaer og har dette, men når det kommer litt sånn <u>kritikk tilbake</u> til at kanskje dette <u>ikke er så nyttig med de små</u> , så sklir det litt ut i sanden. Jeg er i alle fall sånn. Lærer2: Jeg tenkte litt på dette at det blir satt inn i et skjema, at alt blir veldig strukturert. De blir veldig satt inn på et A4-ark hva elevene skal lære, <u>veldig formalisert</u> . Jeg tenker at den dynamiske læringen - alt dette rundt - ta de svake elevene som kanskje er interessert i å lære helt andre ting. De blir så stanset i det som de ville utvikle seg på, for de blir hele tiden styrt inn på akkurat dette. Jeg tenker <u>om 20 år til</u> , hva sitter en igjen med da? Alle elever har lært akkurat det samme. Så er det <u>kanskje en haug som de ikke har lært</u> . Lærer1: Du har enkelte elever som <u>ikke passer på et A4-ark</u> , for å si det sånn. De trenger noen helt andre ting. Det er klart at du må tilpasse undervisningen til dem, sånn at de kan klare målet, men noen ganger kan de <u>kanskje ikke klare målet</u> . De burde kanskje <u>lære noe annet</u> . Og det kan gjøre læreren og elevene mindre kreative.

Positive erfaringer	5.-7.	Lærer10: Ja, jeg tenker en del på at når jeg gjennomfører noen prøver i klassen, så er det best for elevene at jeg <u>ikke gir dem noen karakter</u> , helst ikke gir dem noen poengsum, men snakke med dem. Snakke med hver enkelt om hvordan det gikk og hvilket forbedringspotensial... om hva de bør jobbe med og sånn... Det tror jeg er <u>veldig riktig og veldig sunt</u> .
Utfordringer		Lærer10: Men jeg ser at jeg har en bunke med prøver som jeg veldig gjerne skulle snakket med dem om, men det er <u>vanskelig å gjennomføre det når du samtidig har undervisning</u> . Når de er så små, ... det er vanskelig i matematikk å få dem til å jobbe, og ... fungere sånn mer sosialt i så stor grad at du kan sette deg ned med hver enkelt i kanskje tre minutter og snakke litt om den sida som gjelder læring... så jeg kjenner at noen ting som er veldig riktig kan være veldig vanskelig å gjennomføre.
	8.-10.	

Teamnivå

Spørsmål 4: Har dere fremme VFL på teamsamlinger og i tilfelle hvordan opplever dere det?

Kategori	Trinn	
Positivt	3.-4.	Lærer1: Alle skulle satse på de sosiale. De ble vi enige om på team. Da kunne vi <u>diskutere</u> - det var veldig enkelt å snakke om det etterpå - for alle hadde gjort det. <u>Alle hadde prøvd det ut</u>. Det synes jeg var <u>veldig interessant</u>. Lærer2: Jeg opplever det <u>veldig faglig</u>. Jeg kjenner også på det som Lærer1 sier, at vi har brukt alt for mye tid på noe som vi har brukt veldig lite i ettertid. Men jeg tror <u>læringsutbytte for oss som lærere er der</u>. For meg er det <u>kjempeinteressant å diskutere</u> det med andre som opplever og kjenner på det samme. Jeg synes det har vært <u>faglig og målrettet</u>, men en må kanskje følge det opp, og ikke la det ligge, men gå videre med det vi har jobbet med. Lærer4: Vi har også tatt kapittel for kapittel og diskutert det sammen. Lærer2: Det har jo vært veldig <u>konkret og tydelig</u>. Lærer1: Men det kan kanskje ha noe med det du sa i en annen sammenheng, det med å <u>være forberedt</u>. Lærer2: Jeg har snakket med flere lærere som uttrykker seg <u>positivt etter teamsamlinger</u>, om det at vi samler oss om noe felles, og at vi <u>gjør det likt på skolene</u>, at undervisningen blir mer lik, mer ensartet. Det er en god ting. Lærer3: Det med å ha <u>lekser på teamene</u>, lese gjennom noen kapitler, og at det også følges opp gangen etterpå, tror jeg er viktig.
Utfordringer		Lærer1: Vi hadde noe i vår - det Lærer2 nevnte med noen smilemunner og noe sånn - vi <u>laget kriterier</u> til noe forskjellig, noe i norsk. De som var fordelt på fag synes jeg var <u>tidkrevende og lite matnyttige</u>. Vi fant ut at det var <u>vanskelig å lage kriterier</u> - og du kan godt si at det var nyttig - men jeg følte det ikke slik.
Positivt	5.-7.	Lærer5: <u>Alle lærerne</u> som har vært inne har kommet med <u>forslag til læringsmål</u>. Det er en ting som jeg opplever som positivt Lærer6: <u>Vi ble enige om</u> at vi skulle øve på sosiale mål. <u>Alle klassene</u>. Da skulle vi lage en "bevare eller forbedre-plakat". Vår klasse har seks sosiale mål som vi går igjennom hver dag... Hvis de får dem bra til, kommer de på "bevare", hvis vi føler at det er noe som vi ikke har fått til, må vi "forbedre", da setter vi dem (de sosiale målene) over der... Vi har ikke bestemt oss for hvor lenge vi skal gjøre det. Jeg synes det var et bra tiltak som egentlig har funket. Lærer9: Vi jobber også med det som vi er <u>blitt enige om på teamet</u>, med den tavla med "bevare og forbedre". Lærer8: hvis vi skal si hvordan vi har jobbet med vurdering for læring i høst, så er det mest den plakaten (sosiale mål i klassen), tenker jeg. Nå kom jeg inn og ble med (fra august), men ellers synes jeg når jeg leser i den boka, og vi har <u>samlinger teamvis</u>, så får en <u>noen ideer av og til</u>, både av <u>det en leser</u> og av <u>det en hører</u> de andre gjør. Lærer8: <u>Vurdering for læring var litt ukjent</u> for meg, for jeg jobbet jo ikke her i fjor. Nå ble jeg satt inn til å lede disse samlingene, så da følger jeg egentlig bare boka. Det er et <u>kapittel i boka som er utgangspunkt for teamsamlingen</u>. Så går vi gjennom det og drøfter litt. Jeg synes det er <u>interessant når de andre lærerne forteller</u> om sine tanker og erfaringer med ting som de har prøvd. Det er noe av det som jeg synes er mest givende, som lærer, at en kan <u>dele litt ting og besøke klasserommene til hverandre</u>, ... Lærer9: Jeg synes også det er veldig <u>lærerikt å gå på samlingene</u>. Det at du må <u>forberede deg til noe og komme med noen innspill</u> selv og høre hva de <u>andre gjør i klassene</u>. Jeg synes det er veldig bra når vi har et slikt område som <u>alle skal gjennomføre</u>. Så kan vi møtes igjen og <u>snakke om hvilken opplevelse</u> har du? Da blir du litt <u>flinkere</u> til å gjøre de tingene, enn bare å lese det...

		Lærer8: Det er noen ganger som leder at jeg føler at jeg ofte bare står og preker noe... det går litt tid før en kommer i gang med samtalen. Når først den <u>samtalen er der</u>, og den er <u>ekte</u>, så synes jeg det er veldig bra. Lærer6: Jeg synes det har vært <u>bra at vi har et kapittel fra boka</u>. Da er det noe <u>felles å samle oss om</u>. Dere har klart å <u>ikke gjøre det for langt</u>. Hvis det blir for mye, blir det fort at mange ikke leser det. Jeg føler det slik på våre samlinger at et stort flertall har lest det stykket, slik at de vet hva som kommer. Det er kanskje at det ikke har vært for omfattende.
Utfordring		Lærer6: I fjor gikk vi gjennom sånne skjemaer i forhold til mange fag. Det har vi ikke gjort i år, i fellesskap i alle fall. Det er <u>veldig arbeidsomt</u> ... å lage <u>mange sånne skjemaer</u>. Det blir jo sånn at vi laget noen i sammen og så laget vi noen utenom. Men jeg vet ikke hvor mange det er som har laget et komplett sett til sitt fag. Det har i alle fall lært oss en måte å gjøre det på.
Positivt	8.-10.	Lærer14: Vi her på teamet har hatt mange <u>gode samtaler</u> rundt disse tingene. Det <u>viktigste er jo en slags bevisstgjøring</u> for den enkelte. Du får noen <u>innspill</u> her og noen tanker om <u>noe du kan prøve</u>, ... Lærer11: Det er jo den jobben som vi må gjøre (knytte de faglige samtalene fra teamet til praksisen i klasserommet). Vi må <u>knytte dette til det vi holder på med</u>. Det opplever jeg at lærerne er gode til, ... å <u>bruke eksempler</u> og <u>fortelle</u> om hvordan en selv har gjort ting. Det synes jeg er verdifullt. Lærer14: <u>Den boken</u> vi har hatt er veldig <u>enkel, oversiktlig</u>. Når du skal lese et kapittel så er det ... (enkel) du har noen forslag og så har du noen eksempler. Den er lett å sette seg ned med. Lærer11: Det er fort å ikke få lest så mye <u>faglitteratur</u> ellers. Lærer12: Så blir det jo også presentert mange <u>praktiske tips</u> eller skjemaer som vi kan ta med oss inn (i undervisningen) hvis vi vil. Dette blir vi ofte <u>sittende og diskutere</u> på teamet - <u>hva vi har tro på</u> eller ikke. Kanskje vi finner noen ting som vi kan kjøre inn fast. Det er ikke sikkert at det er likt i alle timer, på alle lærer, vi er ikke der tror jeg. Men som de sier (de andre lærerne) vi har hatt en del <u>gode samtaler</u>, spesielt rundt <u>vår egen bevissthet</u>. Det er en <u>utvikling</u>. Jeg vet ikke heller om målet er at vi skal opptre likt.

Skolenivå

Spørsmål 5: Hvordan opplever du denne satsingen generelt?

Kategori	Trinn	
Positivt	3.-4.	Lærer2: Jeg synes det er veldig mye positivt med det (vfl). <u>Det gjør noe med min undervisning</u>. Jeg blir <u>mer bevisst</u> på hva jeg holder på med. Jeg blir <u>bedre kjent med elevene</u>. Jeg blir <u>tvunget til å strukturere</u> ting. Jeg som person er fryktelig utstrukturert, så det er veldig bra for meg. Selv om jeg er ustrukturert, liker jeg struktur, og jeg liker å konkretisere ting, og skrelle bort alt fjas som ikke har betydning. Så dette som <u>handler om å være målrettet</u> og sikte seg inn på elevene, og se hva de kan og hva de bør jobbe med, og få det kanskje ned på et papir slik at det blir <u>synlig for en selv og synlig for elevene</u>, det synes jeg er <u>positivt</u>. Lærer3: Jeg opplever det samme som Lærer2, en blir mer <u>bevisst på læring</u> og på <u>hva elevene bør kunne</u>. Og tar opp flere begreper og ord som står i lærerveiledningen eller læreboka, og går gjennom dem på en annen måte enn det (jeg gjorde) ... tidligere. En blir mer opplyst om hva som skal stå igjen i hodet på elevene. Det er en ting som jeg kanskje merker litt forskjell på. Lærer4: Du blir bevisst det du skal undervise elevene i og hva som er <u>målet for undervisningen</u>. Når du selv blir <u>undervist</u> i dette, så overfører du det til elevene. Når du begynner en time, så har du et mål for timen. Lærer1: Jeg synes <u>variasjonen</u> ledelsen har lagt opp til (er bra) ... fra begynnelsen var det noen <u>foredrag</u> og så har vi egentlig kommet <u>litt konkret nå i høst</u>, og vi har også fått litt <u>krav om noe vi måtte gjennomføre</u>. Vi ble <u>enige om det på teamet</u>. Jeg vet ikke om det var ledelsen som styrte det.
Utfordringer		Lærer1: Det kan kanskje bli litt <u>kunstig mye papirarbeid</u> noen ganger. Du bruker <u>mye tid</u> på det og i ettertid tenker du over hvor nyttig det er... Jeg har tenkt på de som bruker mye tid på å lage papirskjemaer, hva sitter de igjen med? Lærer4: I begynnelsen virket det jo <u>litt voldsomt</u>. Når vi begynte med disse skjemaene og disse kriteriene. Jeg tenkte liksom er det slik jeg skal gjøre i min undervisning nå, eller før og etter min undervisning. På en måte kjente du litt på at dette er noe som du har holdt på med hele tiden, men du har ikke fått det sånn ned på papiret. Så konkret. Jeg synes det har vært <u>bedre i høst, mer matnyttig</u>. Det er vel det også at du kan få den refleksjonen sammen med kolleger. Lærer2: Jeg synes vi kan bruke <u>litt mye tid på å diskutere hvordan et skjema skal se ut</u>. For min del hadde det vært utrolig deilig dersom det hadde vært et ferdig skjema, og så

		kom ledelsen og sa at nå skal vi bruke dette skjemaet i 1.-4. klasse, og det kan vi gjøre sånn og sånn, eller diskutere hvordan vi ville gjøre det, men ikke at vi skal bruke så mange ettermiddagsmøter ... Lærer4: Men det er vel litt for at det skal <u>bli vårt eget</u> også - at vi har vært med i den prosessen. Lærer2: Jeg skjønner det. Men vi brukte i alle fall ett møte, hvis ikke vi brukte to møter på å lage det skjemaet til disse elevsamtalene. Det kunne vi bare fått. Her har dere et forslag, kan dere bruke det, og så kunne vi svart ja eller nei. Det hadde tatt fem minutter. Lærer1: Som kontaktlærer der du opplever at mye av hverdagen går med til det sosiale, så er det <u>utfordrende å føle at du ikke strekker til med vfl</u>. Jeg skulle gjerne gjort noe mer ut av det. Men du må bruke tiden på sosiale eller helt andre ting.
Positivt	5.-7.	Lærer6: Jeg føler også at det er et <u>viktig tema</u> som vi tar opp, og som vi absolutt <u>kan få noen konkret ut av</u>. Det er kanskje fordelene med det. Det at vi kan få det konkret gjør at det er mye lettere å ta det i bruk. Lærer7: Da har jeg lyst til å føye til at den <u>prosessen</u> - å kjenne på hvor <u>krevende dette er</u>, den tror jeg sånn sett er <u>nyttig for oss alle sammen</u>.
Utfordring		Lærer10: Det er jo veldig sånn at når du spør om det er et forbedringspotensial, så tror jeg aldri en lærer vil kunne sette seg ned og si at nei, nå er det ikke noe forbedringspotensial når det gjelder vfl, men det er jo det en kjenner på noen ganger, at tiden ikke strekker til Lærer5: Når du spør hvordan vi opplever selve prosessen, og også det som kommer fra direktoratet, så kan jeg godt "helle litt malurt i begeret". Jeg merker at dette er styrt. Jeg føler nok at det er <u>litt påtvunget</u>, selv om jeg ser at det er gode effekter og gunstige virkninger, for all del, det synes jeg. Men det er nok <u>noe med prosessen</u> og måten det er gjort på som jeg synes ikke er helt god, uten at jeg her og nå kan si helt konkret hva jeg synes er helt godt. Jeg er litt mellomfornøyd, hvis jeg kan si det. Ellers er jeg enig med det Lærer10 sier. <u>Du føler at du aldri strekker til</u>. Lærer7: (Om å lage målskjema) Jeg stiller spørsmål med om hele skolenorge skal sitte og finne opp dette kruttet. Er det ikke noen som kan definere en standard eller en beskrivelse som vi sikkert kan bruke, enten det er forlag, direktorat eller hvem det er. Jeg tror det holdningsskapende - det dannende å kjenne på utfordringen (er bra), men hvis du hele tiden må <u>utvikle det selv</u>, så blir det et <u>arbeid som vi graver oss ned i</u> som - nok et arbeid som vi føler at vi <u>ikke får nok tid til</u> og som fort da kan bli noe halvveis. Men hadde det da vært noe som hadde vært mer bearbeid. <u>Må vi sitte rundt i hele Norge og gjøre dette hver på vår måte?</u> som en læringsprosess: ja, men mot et ferdig resultat, da er mitt svar: nei. Lærer6: <u>Da vi begynte</u> tror jeg det var veldig <u>usikkert for mange lærere</u> - hva er det egentlig vi skal, og <u>hva er målet?</u> Jeg vet ikke om det var klart for dere (ledelsen), eller de som startet det, og kanskje det samme når vi begynte med det med kriterier og måloppnåelse og sånn... Hvor mye skal dette telle? Hva er målet med dette? Er det for å lære metoden eller skal vi lage noe komplett for hele matematikkverket. Men det er det sikkert ofte når du starter sånn, så er det en usikkerhet i forhold til hva dette er for noe. Lærer10: I begynnelsen startet vi opp med et smalt felt, målskjemaer, men det er bare en biting, selv om den er litt stor da, <u>for oss ble vurdering for læring skjemaer</u>, og det er ikke riktig. Da er det ikke rart at det blir litt negative vibber i forhold til vfl når du tror at det er en så begrenset ting. Mens denne boka har jo åpnet opp og utvidet begrepet til å bli litt mer det det skal være for oss, hvor skjemaene er en bitte liten del av den. Det kan også komme av at <u>det var litt "ovenfra"</u> og at det kom litt fort, og en hadde kanskje ikke ... hadde en hatt en plan, så hadde en kanskje begynt på den boka. Hvis en hadde visst hvordan det barket i vei.
Positivt	8.-10.	Lærer15: Til et emne i engelsk: Hva vil vi i dette emnet? Det er kanskje mest nyttig for læreren, for det blir liksom <u>mer fokus på hva skal vi lære</u> i stedet for hva skal vi gjøre. Det er faktisk blitt en sjargong blant lærerne. Dersom en sier "hva skal vi gjøre i denne timen?", så får du en bemerkning tilbake igjen: "hva var det vi skulle lære i denne timen?". Det har nok forandret - selv om vi har vist dette fra før når en har vært lærer lenge - så har det frisket det opp på en ... Det har vært veldig nyttig med dette arbeidet for min egen part, det har minnet om at "<u>det er dette som gjelder</u>". Men det er <u>en del arbeid</u> synes jeg, særlig hvis du er to stykker sammen, så skal du samarbeide om dette og finne tid til det. Lærer15: Ja, <u>jeg har tro på det</u>, for ellers så hadde jeg ikke gjort det, selv om det hadde stått at vi skulle gjøre det.

Spørsmål 6: Hvordan tror du satsingen har betydning for utviklingen av skolen?

Kategori	Trinn	
Positivt	3.-4.	Lærer3: Det er ikke noe tvil om at det å jobbe med det på den måten har <u>gitt godt utbytte</u> . Som lærer må du <u>være bevisst</u> , og kanskje prøve å forstå at jo bedre du har <u>forberedt deg</u> , jo bedre grunnlag har du for undervisningen, også i forhold til et <u>bedre klassemiljø</u> . Det er jo noe en forstår ut i fra dette arbeidet.
Utfordringer		Lærer2: Vi har hatt opp dette med å bruke smilemunner, og skrive opp kriterier. Det jobbet vi jo en stund med. Det er en del ulike meninger om hvor fornuftig det var å bruke det. Sånn jeg oppfattet det, ble det egentlig ikke bestemt at en skulle bruke det. Jeg for min egen del er litt sånn at <u>dersom noen ikke sier at dette skal du gjøre, så gjør jeg det ikke</u>. Så det har jeg litt dårlig samvittighet i forhold til. Lærer3: Men jeg tror også det <u>er viktig at vi fortsetter litt på dette arbeidet</u>. For hvis vi slutter av nå, så er jeg redd for at det blir lite matnyttig videre. Det å fortsette et år til, og kanskje to år. Ta det opp på forskjellige måter... Lærer2: Jeg synes vi har brukt mye tid på å komme litt under huden på <u>hva dette dreier seg om</u>. Du har jo holdt en del foredrag, og det har jo også vært faglig og matnyttig, men nå tenker jeg videre fremover at nå må vi få litt undervisning i - på en enkel forståelig måte - <u>hvordan gjør vi dette i praksis</u>. Slik som vi gjorde med de sosiale målene. Så tenker jeg nå videre, det jeg trenger er litt undervisning i <u>hvordan skal jeg få elevene til å vurdere seg selv inne i klasserommet, i fagene</u>. Dette med å tydeliggjøre mål synes jeg vi begynner å få litt god kontroll på. ... de egenvurderingsskjemaene synes jeg godt at vi kunne se noe på i fellesskap... Kanskje skrive ned <u>kriterier</u>, at det blir lagt inne på <u>Fronter i et system</u> slik at en kan gå inn der og hente fra år til år, at ikke det er noe som en må skrive på nytt og finne opp kruttet hver gang. Og så er det også litt arbeid i forhold til det som skal skje <u>videre ut mot foreldrene</u>. Det ble jo fra ledelsen lagt ut noen skjema som vi skal bruke i elevsamtaler, og der har vi fått inn faglige mål. Da har jeg brukt det slik at når jeg snakker med elevene, tar jeg dem med på å vurdere seg selv i den samtalen. Vi snakker litt om de forskjellige fagene og så bruker jeg det inn i foreldresamtalene. Jeg bruker også de ukeplanene som vi har inn mot foreldresamtalene. Men jeg synes <u>ledelsen har litt jobb å gjøre</u> der med å lære oss opp litt, for det <u>blir litt voldsomt og litt svevende</u> og vanskelig å få ned på vårt nivå, for vi har <u>mange andre ting vi skal gjøre</u>. Så <u>det må bli enkelt og konkret</u>.
Positivt	5.-7.	Lærer9: (Ang. "bevare og forbedre tavlene"): Vi har lyst til å <u>fortsette</u> med den <u>resten av året</u>. Det blir på en måte en liten "klassens time" hver dag, der vi snakker om det som har skjedd. Lærer10: Når Lærer5 sa noe om det med prosessen, ... <u>det siste året har vært bedre enn det første</u>.
Positivt	8.-10.	Lærer11: Jeg oppfatter i alle fall at det fokuset gjør noe med meg. At jeg <u>blir bedre som lærer</u> når jeg har det fokuset. Lærer15: Jo, hvis jeg tenker på at rektor og <u>ledelsen skal føre skolen i en viss retning</u>, så tenker jeg at det å gripe fatt i en sånn litt omfattende ting, det er klokt. En kan da lede skolen litt. For hvis ikke en satser på noe spesielt, hvordan skal da rektor klare å lede oss pedagogisk? For når du <u>rører i dette, så rører du egentlig ved så mange ting</u>. Så jeg vil tro at pedagogisk ledergruppe også føler at de begynner å lede litt. For ellers så ser dere ikke mye hva jeg holder på med. Du klarer ikke å lede mine timer. Men du kan lede en sånn hovedting, tenker jeg. Det tror jeg faktisk dere har klart. Jeg synes samtalen har vist det. <u>Det har skjedd noe</u>. I alle fall sier vi det her. Lærer15: Jeg tenker bare selv at jeg ikke klarer å følge opp alt det jeg kunne ha gjort altså. Jeg har ikke følt piskene, mer enn jeg burde. <u>En blir ikke stresset av det</u>. Lærer12: Jeg tror vi må <u>holde på forsatt</u> fordi det er et <u>veldig bra fokus</u>, dette vurdering for læring.
Utfordring		Lærer15: Det er klart det er viktig, men <u>det kan bli teori</u>, og dersom <u>elevene blir lei</u> av det skjemaet igjen, tror jeg alt er tapt. Lærer14: Ja, hvis det kommer kraftig inn noe, så er vel erfaringen den at det kommer tilbake. Hvis det blir for stor vekt på det. Lærer12: Jeg har til tider <u>kjent litt på det skjemagreiene</u>, kanskje mest i begynnelsen. Lærer15: Ja, det gjorde jeg også. Lærer12: Jeg hadde sånn sett litt negative tanker omkring det. Kanskje like mye fordi jeg <u>ikke skjønnte hva det dreide seg om</u>. Hva det egentlig var vi skulle. Hva som forventes, eller ... Vi er jo kanskje best på vurdering av læring... fortsatt... tror jeg. Vi er gode på sluttvurdering. Lærer12: Det har vært noen foredrag inne for oss. Kanskje jeg savner noe mer på det. Lærer15: <u>Mer foredrag?</u> Lærer12: Ja, kanskje noen av de virkelige kanonene på emnet. Jeg vet ikke... Lærer11: Det er kanskje en utfordring når vi er en 1-10 skole. Da tenker jeg på det med

		foredrag. Da er det vanskelig å treffe alle. Jeg oppfatter kanskje at det ofte blir litt generelt. Så kommer det ofte noen <u>ting som kan passe for andre</u>, men som ikke alltid passer så godt for ungdomstrinnet. Lærer12: ja, for det som vi har fått fra andre. Jeg vet ikke om det har vært sånn helt topp. Lærer13: Når du har vært mange år i skolen, så <u>opplever en disse bølgene</u>, at det kommer nye ting inn, og det er helt naturlig at en må ha <u>fokus på en ting av gangen</u>. Det som jeg tenker er <u>hvordan en kan få det til å leve videre</u>. At ikke det dør i forbindelse med neste bølge som kommer. Det synes jeg er interessant, for der tror jeg <u>skolen har en utfordring</u>. Lærer13: Jeg oppfatter at det er en stor utfordring som vi har spesielt. Vi er <u>ikke så flinke til å holde tingene varme</u>. Om det er Zero, som etter mitt syn forsvinner for mye ned, når det nye kommer, eller om det er prosjektarbeid, eller tema, så blir det veldig trykt ned. Der tror jeg vi har en utfordring som team. ... Det er noen <u>ting å jobbe med her på systemnivå</u>, og jeg tror jeg vil si <u>på ledelsesnivå</u> som kunne ha gjort det mye bedre.
--	--	---

Vedlegg 5 - meningsfortetning av elevintervjuene

(Alle parenteser er satt inn av meg for å klargjøre hva respondentene snakker om. Navnene i intervjuene er anonymisert og kalt Elev1-Elev8.)

Vurderingsspråk

Spørsmål 1: Kan dere fortelle meg hva som menes med "vurdering for læring"?

Kategori	Trinn	
Kjennskap til vurderingsspråk	8.	Elev1: Er det vurdering av hvordan vi lærer? Elev2: Neei...
	10.	Elev3: Ja. Elev4: Ja.

Spørsmål 2: Kan dere fortelle meg hva "underveisvurdering" betyr?

Kategori	Trinn	
Kjennskap til vurderingsspråk	8.	Elev1: Ja, det er mens vi - hvis vi har et kapittel om - ett eller annet da - så <u>mens vi er midt i</u> , så blir du på en måte vurdert. Og så kanskje vi også får en vurdering helt i slutten, for å se hvor mye vi har lært.
	10.	Elev5: nei

Bevissthet om hva elevene skal lære - intensjonen i vurderingsforskriften

Spørsmål 3a: Vet du hva du skal lære i de ulike fagene?

Kategori	Trinn	
VFL*) Faktorer som påvirker vfl-tenkningen	8.	Elev6: Ja, læreren vår har begynt å si det i <u>begynnelsen av hvert kapittel</u> . (De andre elevene nikker og bekrefter det Elev6 har sagt.) Elev6: ...så sier hun <u>hva vi skal lære</u> . Elev2: ja - og det står ofte i begynnelsen av kapitlene i <u>boka</u> og sånn.
VFL Egenvurdering VFL	10.	Elev4: I noen fag ligger det et <u>skjema på Fronter med kompetansemålene</u> . I matte bruker vi et skjema som går på kapittelet og så skal du <u>vurdere deg selv</u> , eller ... <i>kan</i> du det eller <i>ikke</i> . Elev7: I kunst og håndverk har vi også fått sånn et skjema. Elev5: Vi får ofte sånn - noen ganger får vi det muntlig og noen ganger får vi det skriftlig. I dette kapittelet skal vi lære om <i>det</i> og så skal vi kunne om <i>det</i> når kapittelet er ferdig, liksom, men det er noen ganger vi ikke får det. Eller noen ganger så sier ikke læreren det.

*) Kjenne-tegn på VFL (Hva skal du lære? Tydelige mål. Tilbakemeldinger og framovermeldinger)

Spørsmål 3b: Vet du hva du skal lære i norsk, engelsk og matematikk?

Kategori	Trinn	
VFL	8.	Elev6: I engelsk holder vi på å skrive sånn bokomtale... Elev2 og Elev1: ja... Elev2: For det meste står det <u>foran i kapitlene i bøkene</u> . Elev1: Det står at i <u>dette kapittelet skal vi lære</u> det og det og det... Elev6: Det står for det meste slik i norsk boka og matteboka Elev2: ... og kristendomsboka Elev8: Ikke så mye i engelsk. Elev2: nei - det står jo på den sida, men det er jo ikke ofte vi bruker den.
VFL	10.	Elev4: I matte og engelsk får du det, men i norsk..., du vet ikke, du får kapitlene, du får ikke noe oversikt... Elev7: "Nå skal vi ha om film", og så lærer vi om film ... Elev4: Vi har heller ikke fått et ark der vi kan se på de forskjellige nivåene, eller ..., men i engelsken er det slik... Elev5: Ja (enig) Elev3: Ja (enig) Elev4: Men det er det som er "hovedtingen" som blir fortalt ...

Spørsmål 3c: Har du noen fag der du ikke vet hva du skal lære?

Kategori	Trinn	
Ikke VFL?	8.	Elev8: Jeg synes egentlig ikke det. Elev6: Det er noen ganger vi ikke vet hva vi skal lære i <u>gym</u> . Vi gjør mange

		forskjellige ting og sånn ... Elev2: Litt, kanskje i <u>tysk</u> Elev6: Jo, nei, hun sier det noen ganger...
Ikke VFL?	10.	Elev7: Ja, det blir litt slik i <u>norsk</u> . Elev4: Ja. Men du får jo liksom noen overskrifter om hva du skal jobbe med ... Men det er ikke noe slik at "det må du kunne" etter at du har vært igjennom dette. Elev5: Er det egentlig slik i <u>naturfag</u> ? Elev3: Ja, det var det jeg også lurte på. Du får jo ikke noe slikt i naturfag...? Elev4: Nei, men der står det jo <u>sammendrag i boka</u> . Og det bør du jo kunne. Elev5: Vi får ikke beskjed om det. Han sier ikke det er slik du skal gjøre det. Da sier de: "bare se sammendraget". Elev3: Men <u>vi får ikke noe ark</u> om at dette skal vi lære om og dette må du kunne... Elev4: Nei, vi får ikke noe ark, men jeg oppfatter at <u>det står i boka</u> . Elev7: <u>Tysk</u> ...! Elev3: Ja, tysk får vi heller ikke ... men det er jo kanskje ikke det viktigste ... Elev5: I tysk er det slik at der vet du egentlig ikke helt hva vi snakker om. Da er det slik: "Å hadde vi om det nå plutselig." Så trodde vi at vi kanskje hadde om noe annet, men så hadde vi om det plutselig.

Bevissthet om hvordan elevene skal nå læringsmålene - intensjonen i vurderingsforskriften

Spørsmål 4: Vet du hva som forventes av deg for at du skal nå målene i de forskjellige fagene (hva du må gjøre)?

Kategori	Trinn	
VFL (Vurderingsspråk)	8.	Elev2: Mange ganger får vi slike <u>vurderingsskjema</u> , med lavt, middels og høyt kompetansemål. De som har høyt kompetansemål får ofte høyere karakterer. Elev8: Men det står jo ikke hva du skal gjøre? Elev6: Jo, det står det og det og det (under lav måloppnåelse), og det og det og det (under middels måloppnåelse) osv. Elev2: Det er i alle fall ofte sånn at vi vet hva vi ... Elev6: Men får vi ikke ofte også sånn i <u>norsk</u> også? Elev2 og elev1: Jo
VFL	10.	Elev5: Nei, jo ... Elev7: <u>I norsk skriftlig er han tålig god</u> til å gi sånne <u>tilbake-beskjeder</u> etter at du for eksempel har levert en innlevering. Så sier han hva du må rette på for å få bedre karakterer. Elev5: Sånn er det i <u>engelsk</u> også. I norsk og engelsk er det ofte slik at læreren presenterer hva vi må - han har et sånt skjema på den der "visningstingen" (lerretet i klasserommet), og så viser han hva som er høyt og middels og lavt nivå. Og hva vi må gjøre for å få høyest karakter. Det er i engelsk, men jeg tror han har gjort det i norsk også, så da har vi ... <u>vi får liksom vite hva vi må gjøre</u> . Elev4: <u>Norsklæreren gjør det jo ikke?</u> Elev5: Jo når vi hadde om film, så viste han det, ... hva vi måtte gjøre. Elev4: Gjorde han det...? (til Elev5) Elev5: Ja, han gjorde det. Hvis ikke er det du som har sovet i timen. Men vi får også veldig bra tilbakemeldinger når vi får tilbake en innlevering. Så sier de jo at <u>dette må du gjøre for å forbedre deg</u> . For da kan du komme høyere opp. Elev3: Men det er <u>ikke så mye i naturfag og samfunnsfag og sånne fag</u> som det, da er det ikke sånn at vi får sånne skjema. Elev5: Men i <u>matte</u> føler jeg ikke vi får så bra tilbakemeldinger på innleveringene. Da føler jeg at vi får <u>tilbakemelding om hva som er bra, og ikke det som var dårlig</u> . Da vet du ikke helt hva du skal gjøre. Elev3: Og så får nesten <u>alle samme tilbakemelding</u> . Han kopierer det han har skrevet og så gir han det til alle.

Elevenes opplevelser knyttet til målark eller målskjema

Spørsmål 5: Hvilke tanker får du når læreren presenterer målskjema med læringsmål og kriterier?

Kategori	Trinn	
Opplevelse av VFL	8.	Elev8: Jeg tror egentlig at det er <u>litt bra</u> . For da får vi <u>oversikt over hva vi skal lære</u> . Og hva som er bra å lære. ...det kommer av og til småting inn ... Elev2: Det er ofte <u>til hjelp for meg, men ikke alltid</u> , dersom jeg for eksempel

		begynner høyt (beskrivelse av høy måloppnåelse). Da er det ikke alltid så lærerikt for meg. Hvis du begynner for lavt, så ser du i alle fall at du har lært noe.
Opplevelse av VFL	10.	Elev7: Jeg opplever at det er det jeg må lære (det som står på papiret) for å bli god akkurat i det. Jeg synes det er <u>veldig greit å få et slikt skjema</u>. Elev4: Ja, det er bra for <u>det viser hva du bør lære</u>. Hvis ikke blir det en vag grense i forhold til <u>hva en skal lære</u> - det blir liksom litt av alt. I stedet for å lære mye om noe. Så det ikke blir noe press - så en ikke trenger jobbe sykt mye med noe som ikke var så nødvendig. ... Jeg synes det er veldig greit å få et slikt skjema. Arbeidet blir lettere. Du kan bestemme deg for å lese om noen få ting i stedet for å lese om alt. Elev5: Jeg synes <u>sluke skjemaer er kjempebra</u>. Da vet vi liksom hva vi må få til. Da har vi noe å strekke oss etter. Elev3: Hvis vi har et stort emne, så er det masse vi må kunne. Da er det greit å få et skjema, som viser, altså hvis vi har om masse forskjellig, så kan du ikke huske alt, og så får vi et skjema der det står hva vi må lære - det er veldig greit. Elev7: Det er bedre at vi får det slik, enn at han sier muntlige ting. Elev4: Han (læreren) kunne han bare si akkurat det, når han bruker en time til å snakke, så sier han jo akkurat det som står der ... ellers kan det være fortere å finne det ut selv.

Underveisvurdering

Spørsmål 6: Hender det at læreren gir deg tilbakemelding på hvor bra eller dårlig arbeidet ditt er?

Kategori	Trinn	
VFL - Tilbakemelding	8.	Elev2: Ja. Elev6: Ja. <u>Når vi har innleveringer eller prøver</u> og sånn... Elev8: Og <u>spesielt i engelsk</u>... da tar de det muntlig. Da sier de det bare rett til deg, i stedet for å skrive det.
VFL - Tilbakemelding	10.	Elev5: Det er <u>ikke alltid</u> vi får slike tilbakemeldinger. Det er like <u>ofte vi må gå til læreren og spørre</u>: Hva kan vi gjøre? Er dette bra nok? Det er liksom noe som mangler. Ikke sant? Da er det heller vi som kommer og spør læreren. Jeg pleier heller å gå til læreren og si: Dette er mitt så langt. Er det noe jeg burde legge til eller er det noe jeg burde trekke fra, liksom. Så <u>det er egentlig meg som pleier å gå og stille spørsmålene</u>. Lærerne pleier ikke komme hen og si: Jeg må se hva du har gjort, og bare komme frivillig hen og hjelpe. Elev7: Det er jo også litt fordi vi er en så stor klasse. Og det er mange som vil ha hjelp samtidig. Elev3: Jeg synes <u>læreren i matte er flink</u> til å komme bort og se på oppgaven og si <u>der var det en liten feil</u>. Du burde se over prøven en gang til ... i timen, når vi sitter og jobber. <u>Det er veldig greit</u>. Eller i engelsk hvis vi sitter og jobber med oppgaver. Elev7: Jeg mener <u>tilbakemeldingene kan bli litt mer personlige</u>. I stedet for bare å kopiere dem. Elev5: Eller du kan trekke frem noe som du har skrevet - i stedet for å si: det var noe usikkert inni der. Så kan de (lærerne) heller skrive at akkurat den oppgaven - det du sa der, det var ikke så bra. Du burde heller sagt det. <u>Hvis vi får litt mer sånne tilbakemeldinger</u>, da er det mye enklere for oss å vite hva vi skal liksom - hva vi kan gjøre annerledes. Da er det mye mer direkte mot oss. Da vet vi mye mere hva vi skal gjøre.

Spørsmål 7: Hender det at læreren sier til deg hvordan du kan forbedre deg mens du holder på med en oppgave? Hvordan opplever du det?

Kategori	Trinn	
Underveisvurdering - framovermelding	8.	Elev6: <u>Ei gang</u> - jeg tror det var norsklæreren - så fikk vi sånn to ting var bra og så et tips om hva vi kunne gjøre bedre. <u>Jeg synes det var bra</u>, sånn at vi kan <u>vite hva som er bra og hva som vi kan gjøre bedre</u>. Elev8: Jeg synes det hjalp meg veldig mye. Jeg ble mye bedre i det da. Elev1: <u>Det er mye bedre å få vite hva du kan gjøre bedre, i stedet for bare å vite hva du gjorde bra</u>. Elev2: ja. Elev6: Så er det også <u>viktig å vite hva du gjorde bra, slik at du ikke glemmer det</u>.
Underveisvurdering - framovermelding	10.	Elev3: Ja, ...det er <u>veldig greit</u>. Elev5: Når vi sitter og <u>jobber i timen</u>, da kan de <u>godt komme hen</u>. Men hvis vi for eksempel skal ha noe - eller i alle fall meg da - hvis jeg skulle hatt en muntlig fremføring, så pleier de ikke å komme hen.

		Elev3: Vi får ikke skriftlige tilbakemeldinger midt i noe vi holder på med? Elev5: Jo, vi fikk det en gang i tysk eller noe ... Da leverte vi inn teksten underveis. Så skrev hun på noe ord på arket og noen ting som burde fjernes. Elev3: Men det var i 9. klasse... Elev5: Men jeg tror ikke vi har gjort det i år, ... men det har skjedd liksom.
--	--	--

Elevmedvirkning/egenvurdering

Spørsmål 8: Egenvurdering: Hva synes du om å skulle vurdere det du selv har gjort?

Kategori	Trinn	
Egenvurdering	8.	Elev2: Ja, jeg synes at det er <u>litt vanskelig</u>. Elev6: Jeg synes <u>ikke</u> det er <u>så vanskelig</u>. For det er bare å skrive hvor du tror du er. Det er veldig enkelt å si at jeg kan gjøre det og det. For da vet du akkurat hva det er. Elev1: Ja, men hvis det står sånn tall, og du ikke vet akkurat hvor du er. Da vet du liksom ikke hva du kan, og hva du må kunne for å klare 6-eren liksom. Elev2: Hvis det er noen ting som jeg kan, men så vet jeg liksom ikke helt hvor jeg ligger, så er jeg <u>litt redd for å ta feil og sånn</u>. Elev8: Det er <u>vanskelig</u> (å vurdere seg selv)... Men det går greit. Det er litt kipt å få tilbakemelding på at du er dårligere enn det du trodde. Elev1: Det er jo egentlig litt bra for deg at dersom du ikke er så god som du tror, så kan du jobbe for å bli bedre. Elev8: Det <u>skjemaet</u> med høyt, lavt og middels. Det synes jeg egentlig er <u>ganske bra</u>, men <u>av og til blir det nokså dårlig</u>. Du kan bli skuffet.
Egenvurdering	10.	Elev5: Det gjør vi <u>alltid i kunst og håndverk</u>. Elev3: Ja. Elev5: Da tar vi <u>alltid og krysser av sånn</u>, det tror jeg skjer hver gang. Elev4: Vi gjør det i <u>arbeidslivsfag også</u>. Elev5: Når jeg får et slikt skjema, pleier jeg <u>alltid å være usikker</u>. Det er litt sånn "hva er det jeg skal krysse av på" ... hva jeg burde kunne bra nok, eller sånn. Jeg vet ikke egentlig om jeg kan det eller ikke... på en måte ... eller jeg tror på en måte at jeg kan det, men så vet jeg ikke om jeg kan det <u>så bra, ikke sant</u>. På skjemaet står det på en måte som at du må kunne gjøre det. For eksempel i kunst og håndverk: du må kunne sette inn ett eller annet på en ting, ikke sant? Og så kan jeg det, men så er det ikke slik at jeg kan det helt perfekt liksom, så det blir slik at jeg vet ikke, liksom... hva jeg skal krysse av på. Elev4: <u>Det blir sånn midt i mellom</u>. Elev3: Det er <u>vanskelig å vurdere seg selv</u>. Du vil jo gjerne sette veldig høyt. Jeg <u>tror mange er uærlige</u> på det. Det er en litt dårlig ting å gjøre, i alle fall dersom det spiller inn på karakteren vi får. For jeg merker jo på meg selv, jeg setter jo høyt på meg selv, selv om det kanskje ikke er helt sant. Det er kanskje ikke like bra å gjøre det. Eller gjøre det på en annen måte, jeg vet ikke. <u>Læreren kommenterer det aldri</u>. Vi får det aldri tilbake igjen. Elev4: <u>Jeg får det tilbake i arbeidslivsfag</u>, og da er det jeg skriver og det læreren skriver ganske likt. Elev7: Vi gir det til læreren. Elev3: Men jeg vet jo ikke om det påvirker karakteren, eller om det bare blir kastet og at de ikke gidder å se på det. Elev7: Det kan jo også påvirke negativt. Hvis du setter veldig høyt, så kan jo de se at du bare gjør det helt useriøst, eller at du ikke greier å vurdere deg selv.

Vedlegg 6

SPØRRESKJEMA – SKOLENS VURDERINGSPRAKSIS

Spørsmål til skolens vurderingspraksis	1 <i>(liten)</i>	2	3	4	5 <i>(stor)</i>
<i>I hvilken grad preges kulturen på skolen av at lærerne har tro på at alle elevene kan nå målene for opplæringen?</i>					
<i>I hvilken grad har dere en felles praksis på skolen som sikrer at alle elever, uansett lærer, forstår målene og hva de skal lære?</i>					
<i>I hvilken grad diskuterer dere på skolen på hvilken måte lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene i å lære bedre og å nå målene sine?</i>					
<i>I hvilken grad diskuterer dere hva de ulike lærerne legger vekt på i vurderingen på skolen?</i>					
<i>I hvilken grad får både elever og lærere jevnlig tilbakemeldinger på sin læring og praksis som motiverer dem til å utvikle seg videre?</i>					
<i>I hvilken grad er elevinvolvering i vurderingsarbeidet innført som gjennomgående prinsipp hos alle lærere på skolen?</i>					
<i>I hvilken grad utfordres lærere og andre ansatte til å vurdere eget arbeid, egen utvikling og egen kompetanse?</i>					
<i>I hvilken grad er bevisst bruk av spørsmålsstilling og ventetid utbredt blant lærerne?</i>					
<i>I hvilken grad bruker skolen sine egne resultater (for eksempel data fra brukerundersøkelser eller medarbeidersamtaler) systematisk for å utvikle egen praksis?</i>					
<i>I hvilken grad mener dere at skolens vurderingspraksis bidrar til at elevene lykkes med sin læring?</i>					

Spørreskjemaet er hentet fra Utdanningsdirektoratet sin ressursside for satsingen "Vurdering for læring" (2012).