



UiT

**NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET**

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Det er viktig for meg med tilbakemeldinger»

Undervisvurdering fra et elevperspektiv

Cecilie Terese Hansen

Masteroppgave i grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn mai 2019



Forord

Denne masteravhandlingen er avslutningen på min lærerutdannelse ved universitetet i Tromsø. Arbeidet med avhandlingen har vært lærerik og spennende, men også utfordrende og tidkrevende. Det har vært noen intense måneder, og jeg er stolt av produktet. Prosessen har gitt meg en større kunnskap til vurdering for læring, og jeg vet nå hva jeg vil prøve ut i min nye rolle som lærer.

Jeg er takknemlig for all hjelpen jeg har fått for å fullføre dette prosjektet. Takk til de to lærerne som åpnet opp klasserommet sitt, og gav meg tilgang til elevene. Tusen takk til de seks elevene som stilte opp både på intervju og member check. Det har vært utrolig interessant å høre deres refleksjoner rundt undervisvurderingen. Takk for at dere gav av dere selv.

Veilederen min, Lisbet Rønningsbakk, har vært til stor hjelp. Takk for at du har gitt oppgaven min en mer konkret retning, kommet med innspill og gode tips.

Jeg vil også takke familie og venner for at dere har stilt opp og vist interesse for oppgaven min. Her har spesielt min mor, Lise Hansen, stilt mange spørsmål, og diskusjoner med henne har flere ganger hjulpet meg med å produsere videre tekst.

Jeg ønsker å takke klassen for de flotte årene vi har hatt sammen og det gode klassemiljøet vi har. Den sosiale tiden på masterkontoret har virkelig vært et lyspunkt i hverdagen, og jeg vil takke mine medstudenter for pauser, pek og koselige stunder. En spesiell takk vil jeg tildele Miriam; takk for middager, turer, faglige og sosiale samtaler, at du stiller opp og alle pausene vi har hatt sammen- mastertiden ville ikke vært den samme uten deg.

Cecilie Terese Hansen

Tromsø, mai 2019

Sammendrag

I denne masteravhandlingen har jeg utført en kvalitativ studie med fokus på undervisvurdering fra et elevperspektiv. Intervju og observasjon er benyttet som metode på mellomtrinnet, og totalt 6 elever har blitt intervjuet gjennom gruppeintervju på to forskjellige skoler. Målet har vært å belyse hvordan elevene oppfatter undervisvurderingen i sin hverdag. For å besvare dette har jeg benyttet tre forskningsspørsmål: «Hvordan bidrar undervisvurdering til at elevene vet hva de kan?», «Hvordan opplever elevene undervisvurderingen i sin skolehverdag?» og «Hvordan oppfatter elevene at undervisvurderingen bidrar til videre læring?».

Gjennom en analyse og drøfting av funnene, kunne jeg svare på forskningsspørsmålene. Resultatene viser at elevene vet hva de kan gjennom strategien to tanker og en stjerne, prøver i de ulike fagene, egenvurdering etter matematikkprøvene og til dels gjennom a-planen. Videre er det en refleksjonsforskjell blant elevene knyttet til hvordan undervisvurderingen bidrar til videre læring, hvor elevene som benyttet to stjerner og en tanke er mer bevisste enn elevene fra den andre skolen. Det trekkes også frem viktigheten med dialog i skriftlige tilbakemeldinger, og at elevene må forstå vurderingen. På begge skolene er det et forbedringspotensial i forhold til elevenes bevissthet rundt egen læring, og hvordan målene og forventningene blir benyttet i undervisningen. Det ligger i tillegg et større potensial i a-planen, enn det elevene formidler at de benytter. Når det kommer til elevenes opplevelse av undervisvurderingen har alle elevene et tips om å gi mer positive tilbakemeldinger som de kan lære ut av.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2	Oppgavens oppbygging	3
2	Teorigrunnlag	5
2.1	Lovverket.....	5
2.2	Summativ og formativ vurdering	6
2.3	Egenvurdering	7
2.4	Sosiokulturelt læringssyn	8
2.5	Forskning på området	8
2.6	Tiltak i Norge.....	9
3	Forskningsdesign.....	11
3.1	Forskerstudenten sine ståsteder	11
3.1.1	Det konstruktivistiske paradigmet.....	11
3.1.2	Ontologi, aksiologi og epistemologi	12
3.2	Kvalitativt forskningsdesign.....	13
3.3	Hermeneutisk forankring.....	13
4	Metode.....	15
4.1	Studiens informanter.....	15
4.2	Observasjon som metode.....	15
4.3	Halvstrukturert intervju som metode.....	16
4.3.1	Gruppeintervju	16
4.3.2	Gjennomføring av intervjuene	17
4.4	Analysemetode	17
5	Analyseprosessen	19
5.1	Transkribering	19

5.2	Koding av datamaterialet.....	19
5.2.1	Kategorisering av datamaterialet.....	20
6	Vurdering av studiens kvalitet.....	23
6.1	Forskningsetiske hensyn.....	23
6.2	Reliabilitet	24
6.2.1	Metodetriangulering	24
6.2.2	Member checking	24
6.3	Validitet	25
6.3.1	Generalisering	25
7	Analysefunn	27
7.1	A-plan	27
7.2	Egenvurdering	29
7.2.1	Å spørre om vurdering	30
7.3	To stjerner og en tanke	31
7.4	Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger	32
7.5	Mål og forventninger til elevene	34
7.6	Bevissthet rundt egen læring	36
7.7	Motivasjon og ønsker til vurderingen.....	38
8	Drøfting	39
8.1	Hvordan bidrar undervisvurderingen til at elevene vet hva de kan?	39
8.1.1	Prøver	39
8.1.2	Mål og forventninger.....	40
8.1.3	Bevissthet rundt egen læring	42
8.1.4	A-plan.....	44
8.2	Hvordan oppfatter elevene at undervisvurderingen bidrar til videre læring?.....	45
8.2.1	Refleksjonsforskjeller mellom elevene og videre læring.....	45

8.2.2	A-plan.....	46
8.2.3	Tilbakemeldinger på tekster	47
8.3	Hvordan opplever elevene underveisvurderingen?	47
8.3.1	Elevenes behov for positiv vurdering.....	47
8.3.2	Den stressede eleven	49
9	Avslutning	51
9.1	Svar på forskningsspørsmålene	51
9.2	Veien videre.....	52
10	Referanser.....	55
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	I
	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	III
	Vedlegg 3: Utdypningsspørsmål til intervjuguide	V
	Vedlegg 4: Samtykkeskjema.....	VII

1 Innledning

I praksisperiodene er det få timer som benyttes til å observere læreren. Dette skjer gjerne første og mulig den andre dagen, og så tar studentene over undervisningen. På grunn av dette har jeg observert få vurderingsstrategier. I egen undervisning i praksis har jeg dermed benyttet strategier basert på egen forkunnskap. Ser jeg tilbake til de første praksisperiodene var vurderingen gjort på maks 10 minutter, hvor man ba elevene vise med tommelen om de hadde lært noe den timen. I tillegg har forelesningene vi har hatt om vurdering, i hovedsak tatt for seg forskjellen mellom summativ og formativ vurdering, men ikke gitt oss innsikt i hvordan formativ vurdering i realiteten kan praktiseres i skolen. På utveksling til UC Berkeley var det mer gjennomgående hvordan vurderingen kunne utføres og det ble gitt eksempler på små og store strategier. Jeg ble overrasket over hvor komplekst en undervisningstime kunne settes opp for å få vurdering til å være tilstede. Dette gav meg et innblikk i hvor mye det er å sette seg inn i for å drive en god vurderingspraksis.

Det finnes ikke noe fasitsvar på hvordan formativ vurdering skal utføres av norske lærere. Likevel finnes det retningslinjer som er utarbeidet, og forskriften til opplæringsloven gir elevene rettigheter. De siste årene har vurdering for læring vært et fokusområde i Norge. Det er fortsatt utfordringer knyttet til vurderingsarbeidet, og dette gjør det interessant å få et innblikk i feltet. Det nyeste tiltaket er i den nye overordnede delen av læreplanen. I delkapittel 2.4 *å lære å lære*, er det blant annet et spesielt fokus på at elevene skal reflektere over sin egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 12). Både forskning, opplæringsloven og utdanningsdirektoratet trekker frem eleven sin rolle i vurderingsarbeidet, og dette har vekket min nysgjerrighet for å se hvor bevisst elevene er rundt vurderingen og læringsprosessen. Jeg ønsker dermed et innblikk i det norske klasserommet, for å se vurderingspraksisen fra et elevperspektiv. Et mål i denne masteroppgaven er å prøve å finne velfungerende vurderingsstrategier, som både jeg og andre kan ha som et grunnlag til utvikling av vurderingsarbeidet.

1.1 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

En rekke avgjørelser er tatt for å finne et mer spisset fokus i studien. Selve utarbeidelsen av problemstillingen var med på å avgrense og gi en retning til resten av prosjektet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 29). En sentral avgjørelse var å velge å se på vurderingen i klasserommet fra et elevperspektiv. Dette rammet inn oppgaven og ga en klar retning. Denne avgjørelsen ga grunnlaget til følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan oppfatter elevene underveisvurderingen i klasserommet?

- Hvordan bidrar underveisvurdering til at elevene vet hva de kan?
- Hvordan opplever elevene underveisvurderingen i sin skolehverdag?
- Hvordan oppfatter elevene at underveisvurderingen bidrar til videre læring?

Som det kommer fram har jeg valgt tre forskningsspørsmål som et hjelpemiddel til å svare på problemstillingen. Verbet «oppfatter» kan gi en rekke svar, og det er lite relevant å få et svar som «bra» og «god». Forskningsspørsmålene gir dermed en utdypning av hva jeg ønsker å finne ut av. Alle forskningsspørsmålene starter med spørreordet *hvordan*, og dette medfører at studien får en fortellende form gjennom en beskrivende tekst (Postholm, 2010, ss. 36-37). Fortellingene vil være elevenes fortolkninger og beskrivelser av vurderingssituasjoner, og dermed vil de utforskende forskningsspørsmålene kunne gi svar på elevenes opplevelser.

1.2 Oppgavens oppbygging

I tillegg til dette kapitlet består oppgaven av ni kapitler med underkapitler. Gjennom denne oversikten, ønsker jeg å presentere hovedinnholdet i kapitlene.

I kapittel 2 kommer teorigrunnlaget knyttet til vurdering. Det blir redegjort for lovverket, begreper, teorier, forskning og tiltak i Norge. Teorien vil senere bli anvendt når empirien drøftes.

I kapittel 3 redegjør jeg for forskningsdesignet til denne studien. Først redegjør jeg for min plassering innenfor det konstruktivistiske paradigmet, og mitt ontologiske, aksiologiske og epistemologiske ståsted. Deretter redegjør jeg for en kvalitativ tilnærming og en hermeneutisk forankring.

I kapittel 4 redegjør jeg for studiens informanter, i tillegg til observasjon og intervju som metode. Jeg forklarer også hvilken analysemetode jeg har benyttet.

I kapittel 5 presenterer jeg analyseprosessen, med en forklaring på hvordan jeg har transkribert, kodet og kategorisert datamaterialet.

I kapittel 6 vurderer jeg studiens kvalitet. Jeg redegjør for forskningsetiske hensyn, og studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 7 presenteres analysefunnene.

I kapittel 8 drøftes analysefunnene opp mot teorien som ble presentert i kapittel 2.

I kapittel 9 svarer jeg på forskningsspørsmålene, og jeg deler mine tanker om veien videre.

2 Teorigrunnlag

I de neste underkapitlene kommer en redegjørelse for vurdering. Først i kap. 2.1.1 vil jeg redegjøre for hva lovverket har skrevet om vurdering i skolen. Deretter i kap. 2.1.2 kommer forskjellen mellom summativ og formativ vurdering. Egenvurdering er redegjort for i kap. 2.1.3, og jeg har i kap. 2.1.4 ønsket å sette vurderingen inn i et sosiokulturelt læringssyn. Basert på forskningen fra litteraturgjennomgangen vil jeg få fram hva forskerne mener er en hensiktsmessig vurdering i kap 2.1.5. og til slutt redegjør jeg for tiltak som er utført i Norge i kap. 2.1.6.

2.1 Lovverket

I forskriften til opplæringsloven kommer rettigheten til elevene frem. I § 3-1 står det skrevet at eleven skal være kjent med målene for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse. Videre står det i §3-2 at formålet for vurderingen i fag er å få frem kompetansen til eleven både underveis og ved avslutningen av opplæringen, og underveis skal vurderingen fremme læring. Til slutt i §3-3 kommer det frem at grunnlaget for denne vurderingen, er kompetansemålene i læreplanen for fagene (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Det er redegjort for rettighetene knyttet til underveisvurdering i § 3-11. Underveisvurderingen skal inneholde informasjon om kompetansen til elevene, være med på å øke den og la elevene få vite hvordan de kan utvikle kompetansen sin. I læreprosessen skal underveisvurderingen brukes som et redskap, som et grunnlag til den tilpassede opplæringen til elevene, og til å vurdere om elevene får et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Underveisvurderingen kan være muntlig eller skriftlig, og den skal bli gitt løpende og systematisk. I tillegg har elevene minst én gang hvert halvår rett til en samtale om utviklingen sin i forhold til kompetansemålene i fagene (Forskrift til opplæringslova, 2006). I tillegg til underveisvurderingen finnes det en sluttvurdering som er nedskrevet i § 3-17. Sluttvurderingen i grunnskolen er karakterer i standpunkt og eksamen, og skal slik gi en informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen (Forskrift til opplæringslova, 2006). En slik definisjon på sluttvurdering tilsier at det ikke finnes en sluttvurdering på barneskolen, da fagene blir endelig vurdert på ungdomsskolen. Dermed vil all vurderingen som blir utført på barneskolen, være en underveisvurdering. Denne vurderingen skal føre elevene fremover, slik at de utvikler sin kompetanse og blir bevisst sin egen læring.

2.2 Summativ og formativ vurdering

Det er vanlig å dele vurdering inn i formativ og summativ vurdering. Et enkelt skille mellom vurderingstypene er at formativ vurdering retter blikket fremover mot hva som skal til for å nå læringsmålene, og summativ vurdering peker bakover til den læringen som allerede har funnet sted (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 29). Den summative vurderingen kan for eksempel være en karakter eller tilbakemelding på hva som totalt er oppnådd i et fag, eller det kan være et mål på hvor mye læring som har skjedd innenfor fagområdet i et fag (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 29). Det er ikke rom for forbedring innenfor summativ vurdering, det er en endelig vurdering. Sluttvurderingen som er skrevet i forskriften for opplæringsloven, er en summativ vurdering. Selv om det ikke utføres en sluttvurdering på barneskolen, vil læreren fortsatt kunne vurdere elevene på en summativ måte, og de to betegnelsene må derfor ikke forveksles. Ideelt sett burde vurderingen på barneskolen i hovedsak være formativ, og stadig vise eleven veien videre til den endelige vurderingen.

I den formative vurderingen er det en tiltro til at hver elev kan forbedre seg, og det legges vekt på at elevene skal ha en god selvtillit (Clarke, 2005, s. 5). Dette kommer til uttrykk ved at en hensikt innenfor formativ vurdering, er å hjelpe elevene til å forstå hvordan de selv løser oppgavene og hvilke læringsstrategier de benytter (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 28). Black og William har laget en definisjon på formativ vurdering som understreker hvilken påvirkning det har for undervisningen. De påpeker at praksisen i et klasserom er formativ i den grad bevis for elevenes prestasjoner er påvist, tolket, og brukt av lærere eller elevene, til å lage avgjørelser rundt de neste stegene i undervisningen. Disse stegene er mest sannsynlig bedre, eller bedre grunnlagt, enn avgjørelsene som ville vært tatt i fraværet av bevisene rundt elevenes prestasjoner (Black & William, 2009, s. 9). Definisjonen redegjør ikke for hvilken type bevis læreren må samle inn om elevenes prestasjoner, men fremhever at dette skal påvirke undervisningen fremover. Dette åpner opp for en rekke muligheter til å vurdere elevene og undervisningen som finner sted. Black og William (2009, s. 8) har samlet sammen fem strategier som dermed kan være hjelpsomme i utarbeidingen av en formativ vurdering:

1. Gi tydelige læringsmål som redegjør for intensjonen bak læringen og hva som skal til for å oppnå et godt resultat.
2. Legg til rette for gode klasseromdiskusjoner og andre læringsaktiviteter som gir tydelige bevis for elevenes forståelse.

3. Gi tilbakemeldinger som får elevene videre i sin læring.
4. Benytt elevene som ressurser hvor de kan hjelpe hverandre.
5. Hjelp elevene til å bli eiere av sin egen læring.

På utdanningsdirektoratet sine sider er det skrevet ned mye informasjon om vurdering. Der er de fire prinsippene for vurdering sentral. Dette er retningslinjer for norske lærere, og en kan se tydelige paralleller til Black og William sine strategier for en god formativ vurdering. De fire prinsippene for en god underveisvurdering er:

1. Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

(Utdanningsdirektoratet, 2015b)

2.3 Egenvurdering

Egenvurderingen er nedskrevet som en del av underveisvurderingen i §3-12. Formålet med egenvurderingen er å få eleven til å reflektere og bli bevisst over sin egen læring. Dette kan realiseres gjennom at eleven aktivt vurderer sitt eget arbeid, sin egen kompetanse og sin faglige utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006). En slik bevissthet kan styrke motivasjonen for arbeidet. En grunn til økningen i motivasjonen er at det kan oppleves mer meningsfullt å anstrenge seg når det stilles tydelige faglige forventninger (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 56). Det er viktig at elevene utvikler en evne til å vurdere sin egen læring, og de må bli undervist i ulike måter for å oppnå denne ferdigheten. Det er ofte at voksne vurderer på vegne av elevene, i stedet burde det legges opp til et samarbeid mellom læreren og eleven (Hattie, 2012, s. 126). Et eksempel på dette er å la elevene være med på å utvikle fokuspunkt og kriterier for forskjellige nivåer som viser måloppnåelsen. Slik kan vurderingsaktiviteten bli en del av undervisningen, der elevene er aktive i hele forløpet. Dette kan medføre en dypere forståelse av oppgavene og vurderingen blir transparent (Smith, 2009, s. 36). Til slutt er et viktig poeng med egenvurdering at elevene lærer seg å kjenne igjen og forstå kjerneideer ved å vurdere sin egen læring. De kan også lære å bruke sin nye forståelse på forskjellige måter og i forskjellige situasjoner (Hattie, 2012, s. 126).

2.4 Sosiokulturelt lærings syn

Det sosiokulturelle perspektivet på læring bygger på et konstruktivistisk syn. Det legges stor vekt på at kunnskapen blir konstruert i en kontekst og gjennom samhandling. Interaksjon og samarbeid er dermed et viktig grunnlag for læringen (Dysthe, 2001, s. 42). I læringsprosessene er språk og kommunikasjon sentralt. Derfor burde læreren danne et læringsmiljø som har en balanse mellom det individuelle og det sosiale (Dysthe, 2001, s. 33). I et sosiokulturelt læringsmiljø vil det oppstå et samarbeidsforhold mellom eleven og læreren, siden de sosiale relasjonene er en del av læringsprosessen. Dette innebærer at læringen er en del av en kontekst som har noen faste rammer, samtidig som det er kontinuerlige prosesser mellom læreren og eleven som tilrettelegger for læringen (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 15). Dette samarbeidsforholdet mellom læreren og eleven gir et vurderingssyn der eleven selv er aktiv i vurderingsagendaen. I tillegg er det sentralt å danne en kontekst hvor vurderingssituasjonene gjenspeiler læringssituasjonene (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 15). En grunn til dette er at vurderingen blir oppfattet som en del av det å lære, vurderingen er ikke noe som kommer i tillegg. Et fokus er dermed å gjennomføre vurderingen underveis i læringsprosessen, og ikke som noe isolert og i etterkant av læringen (Dysthe, 2001, s. 41).

2.5 Forskning på området

Som forberedelse til masteroppgaven begynte jeg å lese litteratur om formativ vurdering og vurdering for læring. Vurdering er et stort tema, og det er utført mye forskning på området. Dermed så jeg det som nødvendig å gjennomføre en litteraturgjennomgang for å finne relevant forskningslitteratur. Dette ble gjort ved å søke i databasene: Idunn, ERIC og Google Scholar. Søkeordene jeg benyttet i litteratursøket var: «Formative assessment», «Assessment for learning», «Formativ vurdering», «Vurdering for læring» og «Underveisvurdering». Jeg leste gjennom litteraturlister for å finne relevante referanser, og så hvilke forfattere som gikk igjen. Det ble fort tydelig at Black & William, samt Hattie og Timperley, var sentrale forskere innenfor feltet. Jeg har også lest en rekke andre artikler, men de ble ikke relevante i lys av analysefunnene. I underkapittel 2.2 har jeg allerede fremhevet Black og William, og vil derfor benytte dette underkapittelet til Hattie og Timperley sin forskning.

The Power of Feedback er forskningsartikkelen Hattie og Timperley publiserte i 2007. De redegjør for 3 spørsmål både lærere og elever skal søke etter å svare på. Spørsmålene er som følger: “Where am I going? How am I going? og Where to next?” (Hattie & Timperley, 2007,

s. 88). Alle spørsmålene kan videre benyttes i 4 forskjellige vurderingsområder: tilbakemelding på oppgaven, tilbakemelding på prosessen til oppgaven, tilbakemelding på selvregulering og tilbakemelding på personen (Hattie & Timperley, 2007). Dette viser hvor kompleks det er å gi vurderinger. Innenfor hvert område redegjør Hattie og Timperley for hva som er effektiv og ineffektiv vurdering. Oppsummerende får de frem at tilbakemeldinger er effektive når de er klar, meningsfulle, målbevisst, kompatible med elevenes førkunnskaper og gir logiske koblinger. De må også relatere til spesifikke og klare mål, og trusselen for eleven på det personlige plan, må være liten (Hattie & Timperley, 2007, s. 104). Til slutt er mål et stort fokus hos forfatterne. Når målene er nådd kan nye utarbeides, og slik lage et grunnlag for pågående læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). For å kunne gi elevene klare mål, får Hattie og Timperley frem, at suksesskriterier er nødvendig. Dette er kriterier som viser både lærer og elevene om arbeidet er suksessfullt, og denne bevisstheten kan igjen fremme læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 88).

2.6 Tiltak i Norge

Vurdering har vært et av satsningsområdene i den norske skolen. Etter Stortingsmelding 16 ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, startet utdanningsdirektoratet sitt eget pilotprosjekt *Bedre vurderingspraksis*, som varte fra 2007 til 2009 (Nybakken & Thuen, 2018). Utdanningsdirektoratet var blitt bedt om å iverksette tiltak for å oppnå:

- Et klarere regelverk om vurdering
 - Økt vurderingskompetanse
 - En mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis
 - Et bedre system for dokumentasjon av underveis- og sluttvurdering av elevene
- (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 4)

Rambøll Management utførte kartleggingen i dette prosjektet. De rapporterte at det var en stor variasjon i forhold til hvor godt skoleeierne kjente til individvurderingen ved deres egne skoler. Det var også en variasjon i systematikken i individvurderingen, og i forhold til hvordan skolene la til rette for at elevene kunne utføre en vurdering av sin egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2008, s. 3). Erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, samt erfaring og forskning fra utlandet, var med å bygge opp den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Satsingen ønsket å nå ut til skoleeiere, skoler og lærebedrifter.

Formålet var å videreutvikle en kultur for vurdering og en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Resultatet fra *Vurdering for læring* viser blant annet at:

- Det systematiske arbeidet med elev- og lærlingvurdering fører til bedre forståelse for læreplaner og kompetansemål.
- Flere skoleeiere og skoler har utviklet en felles vurderingskultur, slik at vurdering ikke lenger er et individuelt ansvar for den enkelte lærer.
- Det er større pådriv i arbeidet med å utvikle en god vurderingspraksis og lokalt arbeid med læreplaner blant deltakere i satsingen enn hos de som ikke har deltatt.
- Elevene har bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier enn tidligere.

(Utdanningsdirektoratet, 2015c)

I tillegg var et tiltak i forbindelse med satsningen, å utvikle en egen nettside. Der ble det samlet filmer om vurderingspraksis, videoforedrag, forskningsoversikter, eksempler på praksis og refleksjonsspørsmål til egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2013, s. 65). Denne ressursbanken er tilgjengelig for alle på utdanningsdirektoratet sine sider, og kan ha vært med på å styrke en felles vurderingskultur. Jeg har for eksempel i min egen praksisperiode blitt henvist til denne ressursbanken.

Det nyeste tiltaket i Norge er fokuset på vurdering i den nye læreplanen. Det står ikke eksplisitt vurdering, men det er tydelig gjeldende i delkapittelet *2.4 Å lære å lære*, i den overordnede delen av læreplanverket. Her kommer det frem at elevene skal reflektere over sin egen læring og forstå sine læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette innebærer blant annet at elevene gjennomfører egenvurderinger, og de må bli lært opp til å reflektere rundt sin egen læring. Da er det viktig at læreren er en god rollemodell for vurdering, og veileder elevene når de vurderer seg selv. For å gi elevene et grunnlag til livslang læring er det nødvendig at lærerne følger med på elevenes utvikling. Lærerne skal slik gi elevene en støtte som er tilpasset alderen, modenhetsnivået og funksjonsnivået deres (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 12). Det er en vurdering av elevene som gir grunnlaget for å følge tett på elevenes utvikling. Det er ikke spesifisert hvordan det skal utføres, men det er viktig at læreren samler inn informasjon om elevene slik at undervisningen kan tilpasses.

3 Forskningsdesign

I dette kapittelet redegjør jeg for valg av forskningsdesign. Et viktig aspekt ved forskningsdesignet er at det inneholder de strategiene og valgene jeg tar knyttet til forberedelse av empiriinnsamlingen, og hvordan empirien i ettertid skal analyseres (Leseth & Tellmann, 2018, s. 34). Da jeg valgte strategi, var det viktig at den egnet seg til å svare på forskningsspørsmålene og formålet med studien (Leseth & Tellmann, 2018, s. 35). I underkapittel 3.1 vil jeg først redegjøre for mine ståsteder, og følgende gå inn på det konstruktivistiske paradigmet i kap. 3.1.1, og mitt ontologiske, aksiologiske og epistemologiske ståsted i kap. 3.1.2. Dette leder opp til kap. 3.2 med en forklaring på hvorfor studien har et kvalitativt forskningsdesign, og i kap. 3.3 redegjør jeg for en hermeneutisk forankring.

3.1 Forskerstudenten sine ståsteder

Jeg er innforstått med at forskningen er påvirket av mine subjektive teorier. For å sikre kvaliteten på studien ønsker jeg å legge frem mine perspektiver og meninger. På den måten får leseren en mulighet til å se hvordan jeg har kunnet påvirke forskningsarbeidet (Postholm, 2010, s. 35).

3.1.1 Det konstruktivistiske paradigmet

Forskningen jeg foretar meg, har et utgangspunkt fra det konstruktivistiske paradigmet. Det innebærer at jeg har et sett av antagelser og et syn på verden som er med på å styre prosjektet, og gir forskningen min en retning (Postholm, 2010, s. 33). Et kjennetegn ved det konstruktivistiske paradigmet er at mennesket oppfattes som ansvarlig og aktivt handlende. Det er i møter mellom mennesker, når de er i sosial samhandling, at kunnskap konstrueres gjennom den forståelsen og meningen de sammen skaper. Dette innebærer at kunnskap er i stadig endring, og at mennesker innenfor samme kontekst mer eller mindre kan dele en felles forståelse (Postholm, 2010, ss. 21-22). Det er denne felles forståelsen som gir et grunnlag for å forske innenfor klasserommets kontekst. Her ser jeg på elevene som aktive mennesker, som kan være bevisst og dele ansvaret rundt egen læring. Gjennom deres skolegang har de en rekke erfaringer, som vi kan lære av. Dermed kan en samhandling med elevene, få deres perspektiver synliggjort for omverden.

3.1.2 Ontologi, aksiologi og epistemologi

Min plassering innenfor det konstruktivistiske paradigmet har utgangspunkt i mitt ontologiske og epistemologiske ståsted, og derfor ønsker jeg å redegjøre for disse synene. I tillegg vil jeg i et avsnitt om aksiologi, dele min subjektive oppfatning om vurdering i norsk skole, for å belyse hvilket utgangspunkt jeg drøfter ut fra.

Ontologi er en filosofisk gren som tar opp spørsmål om eksistensen (Guba & Lincoln, 1989, s. 83). Det omhandler hva som er, og dermed hva som kan bli kjent for mennesket (Postholm, 2010, s. 34). Jeg har et relativistisk ontologisk ståsted, som innebærer at «sannheten» er definert av den best informerte og mest sofistikerte konstruksjonen som har konsensus (Guba & Lincoln, 1989, s. 84). Fenomener blir definert avhengig av mengden førkunnskaper som blir tatt med i feltet, og de blir utarbeidet gjennom interaksjon når jeg prøver å forstå verden (Guba & Lincoln, 1989, s. 86). Jeg tror at gjennom våre erfaringer og sosiale samhandlinger konstruerer vi en virkelighet og en egen oppfattelse av verden. Dermed tror jeg at alle mennesker har en subjektiv oppfattelse av verden, og når vi samler oppfattelsene får vi «sannheter» - en kunnskap om verden. Denne kunnskapen kan igjen forkastes dersom en ny innsikt blir synliggjort (Guba & Lincoln, 1989, s. 87). Troen på at alle har en subjektiv oppfattelse og at vi kan lære av hverandre, er grunnlaget for at jeg kan intervju barn. De har en essensiell rolle i vurderingen, og jeg mener det er viktig å se deres side av saken.

Epistemologi er en annen filosofisk gren som tar opp opprinnelsen, naturen og begrensingene til menneskelig kunnskap (Guba & Lincoln, 1989, s. 87). Innenfor det konstruktivistiske paradigmet er det ikke mulig å skille mellom forskeren og det som forskes på, for det er denne interaksjonen som danner datamaterialet (Guba & Lincoln, 1989, s. 88). Jeg tror at kunnskap konstrueres og rekonstrueres, og dette skjer i møte mellom mennesker og omverdenen. Som forsker kan jeg ikke oppgi min menneskelighet og sette til side min subjektivitet, og dermed har jeg en innflytelsesrik rolle i forskningen (Guba & Lincoln, 1989, s. 88). Jeg er bevisst på at jeg kan påvirke innsamlingen, analysen og drøftingen både intensjonelt og ubevisst, og prøver derfor å synliggjøre mine ståsteder for leseren.

Aksiologi betyr læren om verdier, og er relevant med tanke på at jeg tar med meg mine subjektive antagelser inn i prosjektet (Postholm, 2010, s. 35). Jeg er snart en ferdigutdannet lærer, og gjennom praksis har jeg fått et innsyn i flere ulike skoler. I tillegg har jeg et

sammenligningsgrunnlag fra studieoppholdet i USA. Dette har bidratt til å skape min oppfatning om at det finnes mangler i den norske skolen når det kommer til vurderingsarbeidet. Samtidig har jeg tro på at skoleforskning og utviklingsarbeid kan føre til forbedringer.

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

Ståstedene jeg i forrige kapittel redegjorde for, er sammenfallende med et kvalitativt forskningsdesign. En hensikt med kvalitative studier er å oppnå en forståelse for sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Creswell utdyper dette til at en må undersøke og forstå meningen individer eller grupper tilegner sosiale eller menneskelige problem (Creswell, 2014, s. 4). Dette kan skje gjennom å etablere en nær kontakt mellom forskeren og aktørene, og for å komme innpå deltakerne benyttes ofte deltakende observasjon og intervju som metode (Thagaard, 2018, s. 11). I dette forskningsprosjektet er undervisvurdering det sosiale fenomenet. Ved å intervju og observere elevene kan jeg begynne å forstå hvordan de oppfatter undervisvurderingen i sin hverdag. Et kjennetegn ved kvalitative tilnærminger er at det er en verdiladet studie, siden forskeren skaper mening av datamaterialet gjennom sine egne erfaringer, opplevelser og teorier (Postholm, 2010, s. 26). Dette blir utdypet i kap. 3.3 i avsnittet om hermeneutikk. Kvalitativ forskning har et fokus på individuelle meninger og viktigheten med å gjengi det komplekse i en situasjon (Creswell, 2014, s. 4). Undervisvurdering er et omfattende tema som gjelder alle elever i hver skoletime. Jeg vet at elevene forteller ut fra sine egne erfaringer, og at de ikke kan gi et fasitsvar på hva som er en god vurdering for alle. Det vil likevel være av interesse å høre deres individuelle meninger. Dette passer med at kvalitativ forskning er en induktiv metode, som betyr at det ikke er noen fastlagt avgrensning eller forforståelse for hva jeg kan møte i feltet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 41).

3.3 Hermeneutisk forankring

For å besvare problemstillingen i dette forskningsprosjektet må informantene formidle sine meninger og erfaringer knyttet til undervisvurderingen i klasserommet. Samtidig er det ikke til å unngå, at mine egne forkunnskaper og erfaringer påvirker min oppfatning når jeg observerer, intervjuer og analyserer funnene. Denne videre tolkningen av aktørenes erfaringer er grunnen til at jeg føler det er nødvendig å redegjøre for en hermeneutisk tilnærming.

I hermeneutikken er meningsinnholdet viktig, og jeg prøver å fortolke handlingene til aktørene på et dypere nivå enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2018, s. 37). Dermed er

det viktig å få en innsikt i intensjonene bak elevenes handlinger. Denne innsikten kan allerede være bevisst hos informantene eller oppstå i et samspill mellom aktørens selvforståelse og min fortolkning av denne selvforståelsen (Grønmo, 2016, s. 393). Dette samspillet kan for eksempel skje gjennom oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Videre er det et poeng i at informantene og handlingene de utfører fortolkes som en del av en mer omfattende helhet. Derfor må jeg se på konteksten lærerne og elevene er en del av, og forstå handlingene ut fra hele situasjonen (Grønmo, 2016, s. 393). Et grunnlag for et slikt helhetlig syn er min for-forståelse. I fortolkningsprosessen tar jeg med meg mine egne erfaringer, faglige begreper, teoretiske referanserammer og resultater fra tidligere forskning. I tillegg til en forståelse av selve studien, blir alt dette brukt når jeg danner meg en forståelse av aktørene og deres handlinger (Grønmo, 2016, s. 393).

4 Metode

Ut fra det kvalitative forskningsdesignet er intervju og observasjon valgt som metode i denne studien. I underkapittel 4.1 introduserer jeg informantene til studien og hvilket utvalg som har funnet sted. Videre i kap. 4.2 og 4.3 vil jeg redegjøre for de konkrete metodene til datainnsamlingen, henholdsvis deltakende observasjon og halvstrukturerte intervju, med et underkapittel om gruppeintervju i kap. 4.3.1. og utførelsen av intervjuene i kap. 4.3.2. Deretter vil jeg avslutte med hvilken analysemetode jeg benytter i kap. 4.4

4.1 Studiens informanter

UiT avholdt et mastertorg våren 2018. Her deltok de ulike universitetsskolene, som gav en mulighet til å diskutere masteroppgaven med representantene fra barneskolene. To skoler hadde arbeidet med vurdering som sitt pedagogiske utviklingsarbeid. Jeg foretok et strategisk utvalg ved å velge disse skolene. Det innebærer at det ikke var et tilfeldig valg. Skolenes arbeid med vurdering, gjorde dem relevante og interessante for mitt prosjekt (Grønmo, 2016, s. 103). Innenfor den strategiske utvelgingen foretok jeg strategien utvalg basert på selvseleksjon. De ulike skolene fikk informasjon om masteroppgaven, og en lærer fra hver skole meldte seg for å delta i studien. Slik ble tilgang til utvalget etablert gjennom at lærerne selv meldte seg frivillig (Grønmo, 2016, s. 116). De to lærerne gav meg tilgang til sine klasserom og deres elever. Etter en ukes observasjon i hver klasse utførte jeg på nytt et strategisk utvalg for å finne tre elever til intervjuene. Jeg ønsket en maksimumsvariasjon på elevgruppen og valgte dermed ut elevene basert på forskjellig kjønn, faglig nivå og motivasjon for skolearbeidet (Ramian, 2007, s. 86). Dette ble gjort for å forhindre et ensidig syn på vurderingen i klasserommet.

4.2 Observasjon som metode

I deltakende observasjon er det en tett kobling mellom forskeren og aktørene, og det er dette som er grunnlaget for skapelsen av datamaterialet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 92). Observasjonen finner dermed sted i informantens miljø, og i denne studien er det klasserommet til elevene. Her har jeg mulighet til å se elevene samhandle, uttrykke meninger og være involvert i hendelser knyttet til underveisvurderingen (Grønmo, 2016, s. 155). En deltakerholdning innebærer at jeg betrakter aktørene i studien som mulige diskusjonspartnere (Leseth & Tellmann, 2018, s. 91). Dette innebærer at jeg kan ha samtaler med elevene under observasjonen, og ikke kun sitte bak i klasserommet for å observere. På den måten er det mulig

å komme nærmere innpå vurderingssituasjonene, da jeg potensielt med en gang kan få svar på ansiktsuttrykk og handlinger, og ikke måtte ta dette opp i ettertid utenfor konteksten til hendelsen. En utfordring vil være å finne den rette balansen mellom deltakelse og observasjon. Jeg kan miste min observasjonsevne dersom jeg blir for deltakende (Leseth & Tellmann, 2018, s. 92). Dette kan for eksempel skje dersom jeg hjelper mange elever med å svare på oppgavene de arbeider med. Da vil jeg ikke selv ha tid til å observere de ulike vurderingssituasjonene. Det er også viktig at jeg ikke blander meg inn i selve vurderingen, siden jeg ønsker å observere hvordan læreren utfører underveisvurderingene.

4.3 Halvstrukturert intervju som metode

I et kvalitativt forskningsintervju er hensikten å forstå verden sett fra perspektivet til den som blir intervjuet. Et mål er dermed å fremme betydningen av aktørenes erfaringer og gi en innsikt i deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Problemstillingen spør hvordan elevene selv oppfatter underveisvurderingen, og det er dermed essensielt å få deres perspektiv på vurderingssituasjonen. I samspillet mellom meg og eleven vil det dermed, gjennom intervjuet, dannes kunnskap om underveisvurderingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I denne studien vil et halvstrukturert intervju benyttes. I et halvstrukturert intervju er det på forhånd laget en intervjuguide, men rekkefølgen på spørsmålene og hva man spør om kan variere (Leseth & Tellmann, 2018, s. 71). Dette innebærer at jeg både kan la aktørene svare fritt, komme med oppfølgingsspørsmål og sørge for å holde meg til temaene som er viktig for å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 91). En annen fordel er at informantene kan ta opp temaer, eller gi rom for å stille spørsmål, som jeg ikke har planlagt på forhånd, og slik være med på å utdype sitt perspektiv (Thagaard, 2018, s. 91).

4.3.1 Gruppeintervju

Intervjuene kan utføres med flere personer, og jeg valgte derfor å utføre gruppeintervju (Grønmo, 2016, s. 167). Det innebærer at jeg intervjuet alle de tre elevene samtidig. De fikk svare på de samme spørsmålene og spille videre på hverandre sine utsagn. Denne gruppedynamikken kan ha resultert i en produksjon av data og ideer som ikke hadde vært funnet i individuelle intervjuer (Stewart & Shamdasani, 2015, ss. 45-46). Flere forskere mener at et gruppeintervju kan produsere en større bredde av informasjon, innsyn og ideer, enn den samlede informasjonen fra individuelle intervjuer (Stewart & Shamdasani, 2015, s. 46). En fordel med gruppeintervjuene er at informasjonen blir samlet inn raskt (Stewart & Shamdasani, 2015, s.

45). Det er samtidig to ulemper med denne intervjuformen. For det første er ikke responsen fra gruppe medlemmene uavhengig av hverandre, som begrenser generaliseringen av resultatene. For det andre kan svarene bli påvirket av en dominant deltaker med mange meninger (Stewart & Shamdasani, 2015, s. 48). Jeg var klar over ulempene med et gruppeintervju og forhørte meg dermed med lærerne til elevene om synspunkter på den valgte gruppen, og fikk beskjed om at de burde fungere godt sammen.

4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Tiden før intervjuene hadde jeg lest meg opp på teorier, og jeg merket at dette begynte å farge synet mitt. Jeg var redd for å føre elevene inn på en retning som passet til teoriene, derfor gikk jeg gjennom intervjuguiden med min veileder, for å få et annet blikk på situasjonen. Et tips jeg tok med videre var å stille mer åpne spørsmål som «hva er det beste med vurdering?». Under selve intervjuene på begge skolene fikk alle elevene uttrykke seg, og det var ikke en merkbar dominerende part blant elevene. Til tider hang og slang elevene på stolen, de fikk kjeks, var interessert i spørsmålene, hadde innspill på det medelevene delte og flirte opptil flere ganger. Jeg tolket atmosfæren dermed som uformell, og at elevene var komfortable med intervjusituasjonen. Det tok over en uke mellom intervjuet på den første og andre skolen. Dette gav meg tid til å gå gjennom datamaterialet, og fikk meg til å endre på intervjuguiden. Jeg hadde ikke stilt nok spørsmål til å kunne svare på forskningsspørsmålene om hvordan elevene vet hva de kan og hvordan vurderingen bidrar til videre læring. Dette medførte også til et oppfølgingsintervju på den første skolen.

4.4 Analysemetode

Det finnes ikke et fasitsvar for hvordan analysen i en kvalitativ studie burde utøves, men prosessen er heller ikke helt udisiplinert (Yin, 2011, s. 177). Derfor ønsker jeg i neste kapittel å beskrive hvordan selve analyseprosessen ble utført, men først vil jeg i dette underkapittelet redegjøre for hvilken ramme jeg har valgt rundt analysemetoden. Jeg forholder meg til Yin (2011, s. 177) sin syklus med følgende fem faser:

1. Compiling
2. Disassembling
3. Reassembling
4. Interpreting
5. Concluding

Siden mitt datamateriale er intervjuene fra elevene, vil transkripsjon finne sted i den første fasen. Da samles datamaterialet sammen til å kunne gå gjennom en videre analyse. I den andre fasen blir den innsamlede dataen tatt fra hverandre gjennom en prosess med åpen koding. Analyseverktøyet Nvivo 12 blir benyttet i denne fasen, for å opprettholde en oversiktlig forbindelse mellom koden og utdraget fra intervjuet. Når alt materialet er tatt fra hverandre, blir det i den tredje fasen satt sammen igjen basert på mønster som jeg ser i datamaterialet (Yin, 2011, s. 176). Videre vil funnene bli tolket i den fjerde fasen, og analysen avsluttes med en konklusjon i den femte fasen. Det er viktig å merke seg at fasene ikke følges på en lineær måte, men at jeg blir å gå frem og tilbake mellom de ulike fasene (Yin, 2011, s. 177). Den fjerde fasen, hvor datamaterialet blir tolket, er en fase som jeg ofte vil komme tilbake til, og som for eksempel kan føre til videre omgruppering av datamaterialet. Konklusjonen kan også kreve mer tolkning, og få analyseprosessen til å vare lengre, men til slutt vil syklusen fullføres med et resultat på forskningsprosjektet.

5 Analyseprosessen

En kvalitativ analyse finner sted parallelt med datainnsamlingen. Analysen er allerede i gang under intervjuene, når jeg skriver ned feltnotater, transkriberer eller foretar refleksjoner rundt situasjoner fra feltet (Leseth & Tellmann, 2018, s. 123). Innsamling av data og dataanalysen er gjentatte og dynamiske prosesser, men dataanalysen vil komme i et større fokus etter at materialet er hentet inn (Postholm, 2010, s. 86). Denne dynamikken ble tydelig, da jeg hadde et oppfølgingsintervju med elevene. I analysen kom det frem at jeg ikke hadde grunnlag nok til å svare på alt fra et elevperspektiv, og dermed har jeg vekslet mellom å være ute i feltet og å utføre kodingen og kategoriseringen. I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for hvordan jeg har kommet frem til analysefunnene mine. Dette starter med en transkribering i kap. 5.1, går videre til koding i kap. 5.2, og avsluttes med underkapittel 5.2.1 om kategorisering.

5.1 Transkribering

Lydopptak ble benyttet under intervjuene for å sikre at all informasjon kom med, og for å kunne ha tilgang til datamaterialet i ettertid. Jeg utførte en transkribering av intervjuene, som innebærer at jeg lyttet til intervjuene og skrev det som ble fortalt ned som tekst (Nilssen, 2012, s. 46). Hovedgrunnen til at jeg valgte å utføre transkriberingen selv er at jeg kunne bli godt kjent med materialet, og det er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 47). Under transkripsjonen og i ettertid har ideer til koding oppstått, og de skrev jeg ned som mine egne tanker, for å kunne ta de opp igjen når kodingen begynte. Jeg hadde lest i Nilssen (2012, ss. 47-48) at jeg ideelt sett burde transkribere raskest mulig etter at opptaket er utført og helst før neste intervju. Derfor planla jeg et tidsrom mellom intervjuene for å få tid til transkripsjon. Dette har vært en fordel for studiens kvalitet. Det ble tydelig etter å lese gjennom det første intervjuet, hvordan jeg kunne stille spørsmål for å få elevene til å reflektere mer og få de til å ikke kun vise til de samme eksemplene. Lydkvaliteten på lydopptaket var god, men på noen få tidspunkt har medelevene laget litt støy mens den ene pratet. Det var mulig å lytte ut hva elevene sa, men det krevde mer anstrengelse. Her var det en fordel at transkripsjonen fant sted samme dag som intervjuene, slik at jeg også husket hva elevene pratet om.

5.2 Koding av datamaterialet

Innenfor Yin sin tredje fase, disassembling, valgte jeg å benytte en åpen koding. Jeg hadde lest meg opp på åpen koding og fant ut at det «betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn

på de viktigste mønstrene i materialet» (Nilssen, 2012, s. 82). Dermed tok jeg for meg det første intervjuet og satte koder som «motivasjon», «positive tilbakemeldinger» og «å vite hva du kan». Jeg lot det kodede materialet ligge i en uke, reflekterte rundt det som var hentet inn, og var usikker på hvordan jeg burde ta kodene videre. Ulike deler av intervjuet hadde fått koden motivasjon, men materialet hadde ulike innfallsvinkler og alt passet ikke sammen. Det føltes som at jeg allerede hadde begynt å kategorisere kodene, men at det var usystematisk og lite hensiktsmessig. Derfor gikk jeg tilbake til kodene for å se om jeg hadde utført kodingsprosessen korrekt. Jeg hadde sett på hva som var i intervjuet og gitt det et navn (Nilssen, 2012, s. 82). Problemet med denne typen koding er at den ikke forteller hva informanten sier, men kun det informanten har snakket om. Dette innebærer at for å komme videre i kodingen, måtte jeg alltid tilbake til intervjuteksten (Tjora, 2017, s. 201). En alternativ måte å kode på er en empirinær koding, da ligger kodene nært opp til utsagn fra intervjuet og ivaretar det spesifikke (Tjora, 2017, s. 197). Der jeg tidligere skrev «motivasjon», ble den empirinære koden «å gjøre noe bra kan bygge selvtillit, jobbe bedre, vurdering blir bedre». Dette resulterte i en samling av koder som beholdt essensen fra intervjuene. Etter å ha erfart begge typer kodingsmuligheter, var det en merkbar forskjell i mengden fortolkning som jeg foretok meg. I den første kodingen vil jeg si at det ble utført en enkel tolkning for å finne et navn som passet til det gitte utdraget. I den empirinære kodingen gjenga jeg i stikkord det som allerede sto i utdraget. Slik var det mulig å redusere påvirkningen av min forforståelse, som jeg naturlig trekker med meg inn i analysen (Tjora, 2017, s. 197). Dermed føler jeg at å kode empirinært hjalp meg med å møte datamaterialet med et åpent sinn, samtidig som jeg prøvde å legge til side mine egne perspektiver, noe som er intensjonen med kvalitative analyser (Postholm, 2010, s. 86).

5.2.1 Kategorisering av datamaterialet

Kodingsprosessen resulterte i 12 sider med empirinære koder. Det neste steget var dermed å se sammenhenger mellom kodene og begynne å utvikle kategorier (Nilssen, 2012, s. 85). Det innebar å gruppere kodene tematisk, og skille ut kodene som var irrelevante, i en restgruppe (Tjora, 2017, s. 207). Min første tanke var å plassere kategoriene under forskningsspørsmålene, for å se hva som svarte på hvilket spørsmål. Jeg innså at dette var et stort sprang, som medførte at jeg ikke så på hva resultatene var, men prøvde å få resultatene til å passe mine forventninger. Jeg leste derfor i stedet gjennom hver kategori for å se på hva som var funnene, og for å se om forskningsspørsmålene måtte endres i lys av dette. Det ene forskningsspørsmålet var «hvilke typer undervisvurderinger opplever eleven i sin skolehverdag?», og for å svare på dette ville

en rekke av elevsvarene måtte utelates. Gjennom å se på funnene ble dermed forskningsspørsmålet erstattet med «hvordan opplever elevene undervisvurderingen i sin skolehverdag?». Dette spørsmålet forutsetter en redegjørelse for hvilken undervisvurdering elevene opplever, men den ivaretar også elevenes opplevelse av denne undervisningen. Da jeg skrev kapitlet med analysefunnene, gikk jeg flere ganger tilbake til intervjutranskripsjonene. Slik kunne jeg forholde meg til konteksten til flere av funnene, og jeg leste gjennom intervjuene for å være sikker på at alle funnene ble tatt med i oppgaven.

6 Vurdering av studiens kvalitet

Det har vært viktig for meg å gjennomføre en studie med et etisk fokus på innhenting av data, personvern og behandling av datamaterialet. Jeg har også ønsket å vise gjennomsiktighet i mine metoder for å kunne gi reliable og valide svar på forskningsspørsmålene. Derfor vil jeg i kap. 6.1 gjøre rede for de forskningsetiske hensynene jeg har tatt. Videre i kap. 6.2 drøfter jeg studiens reliabilitet, og jeg avslutter med studiens validitet i kap. 6.3.

6.1 Forskningsetiske hensyn

Før jeg begynte forskningen søkte jeg til NSD om å utføre mitt forskningsprosjekt. Vedlagt ligger godkjenningen jeg fikk fra dem. I denne studien har jeg utført gruppeintervjuer med tre og tre elever på to forskjellige skoler, og jeg har gjennomført en ukes observasjon i hver klasse. Disse informantene har blitt lovet konfidensialitet, som innebærer at de ikke kan identifiseres i masteroppgaven eller i det arbeidet jeg har utført i studien (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Under transkripsjonen har jeg gitt elevene andre navn, og jeg har oppbevart samtykkeskjemaene et annet sted enn datamaterialet. Jeg har også valgt å benytte betegnelsene «han» på alle elevene, selv om det er et likt antall gutter og jenter i studien.

Samtykkeskjemaene inneholdt informasjon om prosjektets formål, metode og hva det ville innebære være med på studien. Slik kunne deltakerne gi et fritt, informert og uttrykkelig samtykke (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg hentet inn et skriftlig samtykke fra de to lærerne, fra begge klassene i forbindelse med observasjonen, og de 6 elevene som ble intervjuet fikk utdelt et eget skjema. I denne studien er det barn under 15 år som er informantene, og dermed var det deres foresatte som måtte signere samtykkeskjemaene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Jeg tror fortsatt elevene deltok av egen fri vilje, da de selv brakte skjemaene hjem og hadde en underskrift allerede neste dag. Barn er en sårbar gruppe som det skal tas ekstra hensyn til når det gjelder forskning. En forutsetning for at jeg kunne benytte elever som informanter, er at jeg anså risikoen og belastningen ved å delta i studien som ubetydelig for dem (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

Under studien har jeg lagret opplysningene forsvarlig. Samtykkeskjemaene har vært separert fra resten av datamaterialet, og lydopptakene er blitt lastet opp på min bruker gjennom UiT sin nettsjerver og ikke på min private pc. Opplysningene er heller ikke lagret lengre enn nødvendig, og dette har informantene fått beskjed om (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016).

6.2 Reliabilitet

I et forskningsprosjekt er det viktig at dataene er pålitelig, og dette betegnes som reliabilitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). For å gjennomføre en reliabel studie skal en kritisk vurdering av studien kunne gi et inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsfull måte (Thagaard, 2018, s. 187). Det er viktig at dataene i undersøkelsen er nøyaktige, og da kan man se på hvilke data som benyttes, hvordan dataene samles inn og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I dette forskningsprosjektet er det intervju som er datamaterialet, det er samlet inn gjennom gruppeintervjuer og har gjennomgått en analyse med åpen koding og kategorisering. Jeg har vært transparent i analyseprosessen, formidlet om endringer i kodingsarbeidet, og forklart hvordan fokuset på funnene førte til at et forskningsspørsmål måtte endres. Slik har jeg prøvd å være konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåtene jeg har benyttet for å utvikle data (Thagaard, 2018, s. 188). Til slutt har jeg fra starten av prosjektet planlagt metodetriangulering og member check for å styrke reliabiliteten, som vil bli redegjort for i de to neste underkapitlene.

6.2.1 Metodetriangulering

I samfunnsvitenskapen innebærer metodetriangulering at ulike synspunkter og synsvinkler benyttes når bestemte sosiale fenomener studeres. Dette vil si at undersøkelsen er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder (Grønmo, 2016, s. 67). I dette forskningsprosjektet er halvstrukturerte intervju og deltakende observasjon benyttet. Ideelt sett kan kombinasjonen av metoder gi en mer allsidig belysning av det studerte fenomenet, enn ved å kun benytte én metode (Grønmo, 2016, s. 68). Jeg følte derimot ikke at observasjonen beriket datamaterialet i stor grad, da jeg ikke oppholdt meg lenge nok i feltet. Likevel har jeg fått innblikk i noen vurderingssituasjoner som jeg blant annet kunne trekke frem under intervjuene.

6.2.2 Member checking

Etter at jeg hadde skrevet analysefunnene, dro jeg tilbake til informantene og leste opp teksten til dem. Dette er en member check, som innebærer at elevene får en mulighet til å uttale seg om eventuelle feil, eller kommentere om de er enige i de tolkningene jeg har utført (Postholm, 2010, s. 133). I analyseprosessen har datamaterialet blitt kodet og jeg har satt det sammen i nye kategorier. Etter denne prosessen så jeg det som nødvendig å høre om elevene var enige i hvordan deres utsagn ble presentert. Elevene hadde noen få kommentarer, som jeg rettet opp i. Member checking gir også informantene en mulighet til å komme med tilleggsinformasjon

(Postholm, 2010, s. 133). Det var noen steder elevene ønsket å legge til mer informasjon. Jeg benyttet i tillegg anledningen til å stille noen oppfølgingsspørsmål, slik at jeg kunne få et større inntrykk av konteksten til noen funn før jeg skulle begynne drøftingen. Utførelsen av member checken er en prosedyre som kan være med å kvalitetssikre forskningsprosessen, siden funnene blir mer troverdige når elevene er enig i fremstillingen av deres svar (Postholm, 2010, s. 131).

6.3 Validitet

Validitet er et begrep som benyttes når en ser på hvor godt, eller relevant, dataen representerer virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Det innebærer at jeg stiller spørsmål til de tolkningene jeg har kommet fram til, og om de er gyldige i forhold til det jeg har studert (Thagaard, 2018, s. 189). For å sikre en gyldighet i datamaterialet har jeg vært kritisk til min egen analyse, og sett om alternative tolkninger kan gi en mer relevant forståelse (Thagaard, 2018, s. 189). Elevene kan mulig svare det de tror jeg ønsker å høre, slik som det kommer frem i et analysefunn, der en elev forteller at han løy. Validiteten til studien kan dermed ha blitt styrket gjennom å utføre gruppeintervjuer i stedet for enkeltintervjuer, siden elevene har diskutert med hverandre dersom en elev har fortalt noe de andre ikke er enige i. Som en del av å styrke reliabiliteten i forskningen, utførte jeg en member check. Siden elevene mente jeg hadde formidlet analysefunnene korrekt, er dette igjen med å styrke gyldigheten, validiteten, til forskningen. Jeg har også fått frem i drøftingen at jeg til tider ikke har nok informasjon om konteksten til å kunne fastslå ulike argumenter, og at det jeg skriver er mulige tolkninger av situasjonen. Virkeligheten som skal representeres, er hvordan elevene oppfatter undervisvurderingen. Jeg har lest gjennom intervjuene flere ganger, jeg har stilt oppfølgingsspørsmål, lest analysefunnene opp for elevene og fremstilt datamaterialet transparent. Dette er med på å styrke gyldigheten til denne virkeligheten.

6.4 Generalisering

Innenfor kvalitative studier er det ofte et ønske at studien skal kunne generaliseres, siden det kun er mulig å samle inn en begrenset mengde data (Yin, 2011, s. 98). Generalisering innebærer at den forståelsen som utvikles innenfor rammene til en studie, også kan være relevant i andre situasjoner og gjerne i større sammenhenger (Thagaard, 2018, ss. 182, 200). Denne studien gir en innsikt i elevenes syn på undervisvurderingen de opplever. Deres tanker kan gjelde for andre elever i klassen, og kanskje også for elever på andre skoler. Utvalget til studien er sentral

i diskusjonen om generalisering (Thagaard, 2018, s. 195). I denne studien er det norske skolebarn som er utvalget, som innebærer at studien er mest relevant innenfor hovedsakelig norsk skoleforskning og mennesker med tilknytting til de norske skolene. Det vil så være opp til den enkelte som leser masteravhandlingen å se om deler av studien kan passe til deres situasjoner (Guba & Lincoln, 1989, s. 242).

7 Analysefunn

Analyseprosessen har ført til en rekke analysefunn. Fokuset i studien er på hvordan elevene oppfatter underveisvurderingen. Dermed lar jeg analysefunnene tale for seg, gjennom sitater og beskrivelser av intervjusituasjonene. Slik kommer tolkninger og diskusjoner rundt analysefunnene først i det neste kapittelet. Jeg har ikke ansett det som nødvendig å redegjøre for hvilken skole som utfører de ulike vurderingsstrategiene, og jeg har valgt å ikke lage noe skille mellom de ulike elevene. Derfor har jeg valgt å presentere funn fra «den ene skolen» og «den andre skolen», hvor det varierer hvilken skole som er omtalt først i de ulike kapitlene. Jeg har også valgt å omtale alle elevene som «han», selv om det er en lik fordeling av kjønn.

I dette kapittelet blir a-plan presentert i kap. 7.1, etterfulgt av egenvurdering i kap. 7.2. Strategien to stjerner og en tanke blir presentert i kap. 7.3. Videre er muntlige og skriftlige tilbakemeldinger tatt opp i kap. 7.4. Mål og forventninger til vurderingen er redegjort for i kap. 7.5, og følges opp med bevissthet rundt egen læring i kap. 7.6. Til slutt kommer analysefunnene knyttet til motivasjon og ønsker til vurderingen i kap. 7.7.

7.1 A-plan

På den ene skolen får elevene utdelt en a-plan hver uke, som skal leveres inn igjen på fredagene. Elevene forteller at på planen står leksene, målene de skal kunne etter hvert kapittel og hva de øver på, på skolen. Den ene eleven legger til at det er en egenvurdering: «på siden står det *kan godt, kan litt, må øve mer*. Så må man krysse av på hvert av fagene». Elevene forteller at de ikke bruker å se på a-planen når de arbeider med fag. Opptil flere ganger i samtalen får elevene frem at de bruker planen hjemme når de ser på leksene. Jeg spør om de ser på målene når de skal gjøre leksen, da svarer to av elevene: «jeg ser bare på hjemmearbeid». Den siste eleven sier at han ser på alt, men han har ikke et fokus på målene i beskrivelsen sin:

Jeg ser på alt, for å være sikker på at det ikke er noe jeg har glemt. Det er faktisk sant. For en gang var det lekse i et fag vi aldri har hatt lekser i før, og da gjorde jeg det.

Oppfølgingsspørsmålet var dermed om elevene i det hele tatt ser på målene, hvor de samme to elevene svarte «nei». Det kom videre frem at en av disse elevene ikke følte han trengte å se på målene, siden de får vite målene i starten av kapittelet. Den andre eleven forteller at målene egentlig ikke trenger å stå på planen, men det kan være greit dersom noen lurere på hva målene

er, eller var syk den dagen de gikk gjennom målene. Den tredje eleven får frem at han ser på målene «nesten hver eneste gang, for jeg har ingenting annet å gjøre, ingenting bedre å gjøre». Han fortsetter å fortelle at han bruker målene til å huske hva de har på skolen, og går over til å fortelle at det også står hvilke dager man skal gjøre leksene ferdig til. På spørsmålet om noen har forklart dem hvorfor de har målene, svarer alle elevene samstemte «nei», og den ene legger til: «jeg tror ikke det». En elev er usikker på om det er nyttig å ha målene, mens en annen svarer at de er nyttige: «da vet man liksom hva man skal kunne». Når det kom til spørsmålet om a-planen hjelper elevene til å vite hva de kan, var det en god del nøling blant elevene. Det kom frem at når elevene går gjennom målene, tenker de over om det var lett å utføre leksen, og krysser deretter. Elevene fikk frem at de ikke knyttet avkrysning av målene til det de lærte i timene, og svarte i stedet: «jeg tenker på om jeg klarte leksen fint, og uten hjelp». Jeg spurte om elevene lærte noe av å krysse på planen, og den ene svarte at han blir flinkere til å lage kryss, og medeleven svarte: «jeg bruker som oftest å krysse akkurat det samme». Elevene ble så spurt om hva de synes om a-plan, og følgende svar ble gitt:

Den er ganske digg å ha. Du kan ha den med deg overalt. Jeg bruker å ha den i matteboken min. Fordi, det er den eneste boken jeg trenger å ta med hjem.

Jeg bruker den egentlig ikke. Jeg ser på a-plan når jeg får den, jeg vet lekse, så legger jeg den i hylla, og ser aldri mer på den igjen.

Jeg spurte deretter mer konkret om hva elevene syntes om målene, og fikk til svar: «jeg synes det er bra, for da vet læreren hva han kan ta opp igjen. Eller noe sånt». Eleven virket usikker på om læreren bruker å ta det opp igjen og svarte videre: «Eeh, kanskje noen ganger, jeg husker ikke helt, men jeg tror han pleier å gjøre det noen ganger». Videre i samtalen kommer det frem at dersom eleven krysser noe han ikke kan, tar læreren den inn og «Eeh, ja, eller han ser på den, også vet han kanskje hva jeg trenger å øve mer på, også tar han det opp igjen hvis det var veldig viktig at vi skulle lære det». Eleven gjør ikke selv noe med målet som ikke var mestret, han «går egentlig bare videre til neste uke». En medelev mente at målene «er ganske digg», «fordi når man leverer inn, så kan læreren vite hva man har krysset på, så vet læreren hva du har krysset på, så vet læreren det da.»

Som avslutning på dette temaet svarer alle elevene at de anbefaler a-plan, for da vet de hva leksen er, hvilken dag leksen skal gjøres til, og en elev utdyper at «den har nesten all

informasjon du trenger. Det står hvilken dager, hva du har, hva som er leksen, krysse av tingene, signatur og plass til å tegne. Tenk at de ordner det for å tegne på.»

7.2 Egenvurdering

Elevene ble bedt om å lage en liste over hvilken vurdering de opplever på skolen. Mens de skrev, uttrykte den ene eleven: «vi tar mest egenvurderinger». Da elevene leste opp listene sine, mente alle elevene at egenvurdering var en del av deres hverdag. Dette er i tråd med både forskriften til opplæringsloven og forskning (Forskrift til opplæringslova, 2006, Black & William, 2009). De forklarte videre at egenvurdering var noe de utførte etter matematikkprøvene. Elevene skal se gjennom fasiten, markere om det er noen feil, og markere hvor mye de selv føler at de mestrer fra de ulike oppgavene på prøven. Matematikkprøven finner sted midt i kapittelet, og etter egenvurderingene skal elevene bestemme hvilken vanskelighetsgrad de vil ha på de videre oppgavene i boken. Den ene eleven får frem at egenvurdering er «positivt og hjelpsomt, for da vet vi om ja, vi har klart det kapittelet», og den andre legger til at det er hjelpsomt «så jeg ikke gjør så vanskelige oppgaver». Det kom i tillegg frem at egenvurderingen hjelper «for da ser vi hvor mange vi har klart riktig på og hvor mange vi har fått feil på». Jeg spurte om elevene var klar over sin egen faglige utvikling når de gjennomfører egenvurderingen, og den ene eleven svarte at «hvis jeg er kjapp å gjøre den, så merker jeg at jeg har utviklet meg siden sist vi hadde prøve». Medeleven la til «hvis jeg gjør mitt beste, så er jeg fornøyd med det».

På den andre skolen trakk en elev selv frem egenvurdering, og fremhevet dermed en misoppfatning rundt forståelsen av begrepet; «Hvis jeg da hadde sett på deg lage et skuespill og jeg var liksom sånn, skulle notere ned hva jeg synes. Så er det en egenvurdering, jeg noterer ned hva jeg synes om deg.» Medelevene var klar over at egenvurdering er å vurdere seg selv, så misoppfatningen ble rettet opp i. En mulig årsak til denne misoppfatningen, er at elevene ikke kunne huske å bli bedt om å gjennomføre egenvurderinger på skolen. Da jeg spurte elevene om de selv utførte egenvurderinger, fikk jeg som svar:

Ja, jeg pleier å gjøre det når vi har hatt en prøve, men også generelt når vi har gjort forskjellige oppgaver [...] det har blitt nesten som en vane, man bare gjør det, ser gjennom og *det her var bra liksom, det her kan jeg jobbe mere med*. Så jeg føler det har blitt, på en måte, en vane.

Den andre eleven hadde også lagt til seg denne vanen, men det hadde ikke den tredje. Han kunne likevel trekke frem at han for eksempel vurderte seg selv i slalåmbakken. Som et oppfølgingsspørsmål spurte jeg elevene om de skulle ønske at de ble oppfordret til egenvurdering. Et svar var nei, fordi «jeg tenker at de kunne først gi en vurdering fra dem, også kan du selv vurdere om det er noe du trenger å øve mer på eller ikke». Medeleven svarte derimot:

Jeg føler at, ja, det er noe jeg kunne tenke meg å bli oppfordret til, fordi at det kan jo være at vi bare skriver det ned på en lapp eller tenker det selv i at da, da kan du se selv hvor god du er. [...] Det kan gi selvtillit, men samtidig så kan det jo svekke litt, men hvis vi er sånn at ikke alle får vite, at vi ikke sier høyt; *Jeg er den beste, jeg hadde alt rett*, så tror jeg det kunne vært en god ide.

7.2.1 Å spørre om vurdering

På den ene skolen uttrykte en elev at «jeg spør ikke direkte om en vurdering. Jeg spør om hun kan lese og se om det er noen feil». Årsaken til dette er at:

Jeg lurer på hva andre synes om det jeg har gjort. Spesielt lærerne, de er utdannet til, de vet hva som er rett. Jeg lurer på hvor god jeg er i faget, så jeg spør om det er noen feil jeg har gjort. Om jeg har misforstått oppgaven. Om jeg har noen skrivefeil, spesielt i engelsk.

Medeleven la til: «hvis man liksom spør: *Kan jeg få en vurdering over det jeg har gjort?* Hvis jeg hadde sagt det, ville jeg følt at jeg var veldig påtrengende. Jeg ville ikke spurt om en vurdering». Eleven mente at det var bedre å spørre om læreren kunne se gjennom det, uten å bruke ordet vurdering. Dette er noe eleven vanligvis ikke pleier å spørre om, men gjør det av og til. Han fikk også frem at «jeg synes det er best at de selv bestemmer når de vil gi en vurdering, enn hvis man spør om de vil lese det her, liksom». Den siste eleven ble også spurt om han pleide å spørre om vurdering, og han svarte: «nei, egentlig ikke. Jeg stoler ikke helt på læreren som på foreldrene mine». Han la til etterpå: «det er av og til jeg spør. Jeg spør læreren når jeg har gjort engelskleksen og møter han i gangen. Jeg kan spørre lærerne når jeg møter dem, jeg kan spørre om hjelp».

På den andre skolen begynte den samme samtalen med spørsmålet om en av elevene får hjelp med å nå sine mål, svaret var: «hvis jeg spør sikkert, hvis jeg spør mamma eller pappa eller læreren, men jeg spør ikke». Grunnen til det er: «for at jeg ikke trenger å spørre, for jeg føler det går fint, for vi skal jo lære om det og da lærer jeg det sikkert». Dersom eleven forstår det,

vet han at han har lært det. De to andre elevene fortalte at de ikke brukte å be om vurdering, de følte ikke det var nødvendig, og «jeg bare ikke gjør det». For å se om elevene hadde forstått spørsmålet, fortalte jeg at under observasjonen så jeg den ene eleven gå å fortelle læreren at han var ferdig med en oppgave. Da forteller eleven at «ja, jeg gjør det helt naturlig. Jeg bare, det bare skjer». Medeleven la til: «du sier det jo når du er ferdig, så kan du få en ny oppgave». Dette er eleven enig i, og forteller at han ikke gjør det for å se om noe er rett, men for å få en ny oppgave. Medeleven bruker derimot å spørre «noen ganger, hvis jeg er usikker» «eller så spør jeg medelever». Den tredje forteller på nytt, at han ikke spør om ting er rett, han sier kun ifra på prøver at han er ferdig.

7.3 To stjerner og en tanke

Liksom når vi har to stjerner og en tanke så er det ofte når vi fremfører en tekst eller en power-point. To stjerner er to bra ting, og en tanke er en tilbakemelding, noe man kan arbeide med.

For å forklare hva to stjerner og en tanke er, brukte eleven fremføring av tekst og power-point som eksempel. I løpet av samtalen kom det frem at de også benytter denne vurderingsmetoden når de arbeider med sine læringspartnere. Det innebærer at elevene gir tilbakemeldinger på hverandre sitt arbeid i løpet av timene, når de for eksempel har svart på noen oppgaver.

«Jeg synes det er en god læringsstrategi, for da får man positive ting, og en ting man kan jobbe med. Det er en måte både lærer og medelever kan bruke.» Elevene får selv gi tilbakemeldinger gjennom to stjerner og en tanke til medelevene. Dermed har elevene fått øvelse i hvordan de kan gi hverandre tilbakemeldinger. Den ene eleven påpeker at dersom du hører en god tilbakemelding, så vet du hva du kan gi til andre i fremtiden. En annen elev gir et eksempel på sin tankegang bak tilbakemeldingene:

Når jeg hører en tekst, så tenker jeg; *de kunne jobbet litt mer med skriften*. Så tenker jeg at jeg også må finne noe bra å si. Så tenker jeg at jeg må rekke opp hånden og si en bra ting, og ikke bare si en tanke.

Selve vurderingsmetoden får frem at det skal være to positive ting og en ting som kan forbedres, og dette er viktig for elevene:

Det hadde ikke vært så veldig gøy hvis det hadde vært to tanker og en stjerne. Tilbakemeldinger, man kan oppleve de litt frekt. Hvis man får to tanker så kan man tenke; *Oj, det var ikke så mange*

som likte den her teksten. I stedet får man én tanke og to stjerner, og da tenker man sånn; Oj, alle likte den teksten jeg hadde skrevet.

Til slutt kommenterer elevene hva de lærer av denne vurderingsmetoden:

Du får motivasjon av det positive. Du får noe du kan ta med deg videre av tanker. Jeg føler vi lærer ting vi kan ta med videre. Okei, nå kan jeg kanskje jobbe litt mer med fakta eller med skriften. Sånne ting, jeg synes vi lærer av det.

Ja, for hvis man ikke lærer av de kommentarene eller tingene man får. Da lærer man ikke. Da gjør man bare samme tingen igjen og igjen og igjen.

I tillegg til at de positive tilbakemeldingene skaper motivasjon, får en elev frem at dette også kan føre til læring: «da vet du hva du kan fortsette å gjøre. Og da vet du at den gode tingen fikk jeg en tilbakemelding på, hun sa den var bra, så da kan jeg fortsette å gjøre den».

7.4 Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger

På den ene skolen benyttet elevene ved flere anledninger betegnelsen lærervurdering, og fortalte at «det er når læreren vurderer deg». Den ene eleven kom med et eksempel på lærervurdering, og sa at dette også gjaldt midt i timene, i alle fagene, bortsett fra gym, kunst og håndverk og svømming:

Sånn midt i en prøve, så stopper man opp, så skal læreren gi tilbakemelding på det man har gjort så langt. Så får man litt mer kunnskap om det som er gjort bra. Så fortsetter man, og kan gjøre dobbelt, ja, trippelt så bra.

Det er denne vurderingen en av elevene trakk frem som den underveisvurderingen han følte han lærte mest av. I tillegg la eleven til: «jeg liker lærervurdering, for da blir jeg stolt av meg selv. Siden læreren min synes jeg gjorde det bra, får jeg skryt, og da føler jeg at jeg gjorde det bra». En annen elev begynte derimot å hviske under intervjuet at han ikke liker lærervurderinger. Han fortalte at han ikke liker å få dårlige tilbakemeldinger. Jeg spurte hvordan han ønsket å få en negativ tilbakemelding, og han svarte: «bare at læreren glemmer det». Videre forteller eleven at «jeg liker liksom ikke når han setter seg med meg i timen, sånn bare plutselig». Grunnen til dette er «fordi jeg vil ikke at læreren skal se at jeg tar feil». Selv om eleven vet at han lærer av feil, har han ikke lyst til å ta feil. Han har ikke lyst til at læreren skal se dette midt i timene, men han kan få se det på foreldremøtet. En medelev legger til at «det

blir litt flaut hvis du tar feil. Hvis han spør deg et veldig enkelt spørsmål også bruker du lang tid til å tenke på det». Og den første eleven svarer: «ja, også begynner han å gjøre en stor ting, som han egentlig kunne brukt sånn 20 sekund på, også lager han en stor ting ut av det. Så det tar lang tid å gjøre det». Eleven forteller videre at han lærer noe ut av tilbakemeldingen, men «jeg blir stressa».

Da vi på den samme skolen begynte å prate om muntlige tilbakemeldinger, fortalte den ene eleven at: «jeg bruker ikke å få det muntlig, eller kanskje på foreldresamtalene». På spørsmålet om det skjer i undervisningen, var svaret: «Eem, ikke så mye». En medelev mente derimot at han opplevde det «sikkert sånn to ganger i uken», og «spesielt på foreldremøtet». Den tredje eleven opplevde muntlige tilbakemeldinger flere ganger i uken, hver gang «når læreren ser på meg». Når det kom til skriftlige tilbakemelding, opplevde jeg mye usikkerhet hos elevene. Først svarte alle i kor at de får skriftlige tilbakemeldinger. Deretter sa en elev: «Nei, jeg vet ikke når», og en annen elev la til: «Okei, det var en løgn, beklager». Den siste eleven fikk frem: «Vi gjorde det en gang i engelsken, vi skulle skrive en fortelling. Så skrev han sånn; *du er en veldig god skriver, det var gøy å lese teksten din.*» Etterfulgt av dette var en diskusjon om hvilken lærer som hadde gitt denne engelskoppgaven.

Den ene eleven liker muntlige tilbakemeldinger best, «for da får du på en måte høre det selv», og «hvis det er muntlig, kan man si svaret med en gang tilbake». Den andre eleven mente at skriftlig er bedre, «for da er det ikke ordentlige ord», og «hvis du får en dårlig tilbakemelding så sier han det ikke til deg ansikt til ansikt, og foreldrene dine ser det ikke». Den tredje eleven trengte mye tenketid for å finne ut hvilken vurdering han synes er best, og det kom frem at han tror at hvis læreren «skriver det skriftlig, så må du skrive det skriftlig tilbake til han». Selv etter å ha sagt at dette ikke trenger å være tilfellet, mente eleven at muntlige tilbakemeldinger er best.

På den andre skolen fortalte elevene hvilken vurdering de foretrekker:

Jeg synes muntlige tilbakemeldinger er best. Men sånn hvordan type? Det er vel kanskje, de positive og de jeg kan jobbe mer med. Jeg liker å få de positive, men de sier ikke noe om hva jeg kan jobbe mer med, for de sier bare den positive siden av saken.

Jeg liker å få muntlig. Og de jeg kan jobbe mere med. Det er dem jeg lærer mest av, da kan de fordype hva de mener, og hva jeg kan gjøre, for å gjøre mere med det.

Jeg liker best den muntlige, men den skriftlige kan man lese og ha den hele tiden. Da kan man se, det var akkurat det det var.

Elevene på denne skolen hadde et fokus på om man forstår tilbakemeldingen. Hvis det er muntlige tilbakemeldinger, fortalte elevene at de med en gang kunne spørre hva læreren mente. Samtidig kom det frem at læreren er flink til å formulere tilbakemeldingene, så det er ikke ofte elevene må spørre om betydningen. Når det kom til skriftlige tilbakemeldinger, kan det likevel oppstå situasjoner der elevene ikke forstår tilbakemeldingen:

Hvis læreren skriver et ord jeg ikke har forstått, og det var et viktig ord. Sånn som nå hadde læreren skrevet et ord jeg ikke forstod, også hadde jeg kommet til å slette den meldingen med et uhell. Så da fikk jeg ikke vite hva som stod på den. Da skjønner jeg ingenting. Var det noe jeg måtte gjøre? Oida.

En annen elev fortalte at når han får tilbakemeldinger, så vurderer han selv om det er noe han for eksempel trenger å øve mer på eller legge til i teksten sin. Han trekker frem at læreren har bedt han om å skrive litt mer ord, men at han selv ikke mener det er nødvendig. Årsaken til at han ikke vil legge til ord i teksten sin, er at han vil den skal være lett forståelig for alle, uansett hvilket nivå leseren er på. Han mener derfor at en leser kan gå i surr i alle ordene, dersom han skal skrive mange ord. Et tips han gir til lærere, er å gi en mer spesifikk tilbakemelding på hvorfor de vil ha den lengre, og ikke bare si at han skal skrive flere ord. Medeleven hadde derimot et annet syn på tilbakemeldingen:

Sånn de vurderingene man får fra læreren. Uansett hva de skriver der, så er det bra. Selv om de skriver at det er noe jeg må jobbe med, så synes jeg det er bra. Da kan jeg prøve å forbedre meg, jeg kan gjøre så mye jeg orker. Jeg kan prøve å gjøre nesten alt jeg klarer for å forbedre meg i akkurat det.

7.5 Mål og forventninger til elevene

På den ene skolen fikk elevene spørsmål om de visste hva som var forventet av dem i de ulike fagene.

Det forventes ikke noe spesifikt, men det forventes at vi gjør vårt aller beste, uansett fag, uansett oppgave, og det forventes jo at vi skal kunne samarbeide og ikke bare skrive en tekst helt selv.

Jeg tror de liksom, jeg vet jo ikke helt hva de forventer, men det er jo hva jeg tror. Jeg gjør jo det jeg tror at de forventer av meg. Så jeg prøver så godt jeg kan å gjøre det jeg tror er forventet av meg.

Medeleven kunne legge til at det er forventet av dem at når de er ferdig i 7. klasse, skal de kunne komponere en sang i musikken. Elevene får også en oversikt på ukeplanen, og der står det hva de arbeider med på skolen. Det er forventet at de skal kunne dette på slutten av uken, så elevene kan jobbe litt ekstra med det, hvis det er noe de ikke kan. På ukeplanen står det også ukemål i de ulike fagene. Målene står også i starten av kapitlene i mange fag, og «når vi liksom har blitt ferdig med et kapittel, så er det også mål vi skal ha klart». Den ene eleven påpeker at:

Det er bra at vi har sånne mål, da har vi noe å jobbe mot. Da vil jeg lære, for jeg vet at det er det jeg burde kunne. Plutselig får vi det på en prøve. I en KRLE-prøve nå nylig, da var det mye om målene vi burde kunne.

Elevene kan dermed bruke målene rundt seg til å vite hva de burde kunne. Samtidig forteller en medelev at det ikke er et stort fokus på å nå målene:

Altså, det er ikke så mange som pleier å tenke sånn *nå har jeg klart det målet*, for det er egentlig ikke så veldig mange som pleier å se på målene. Så jeg tror ikke det er så mange som tenker over det egentlig.

Og liksom, lærerne pleier heller ikke å spørre om vi har klart målene. De har aldri sagt sånn, *har dere klart målene*, eller *har noen av dere lest alle målene*, eller *vi går rundt og stiller spørsmål for å vite målene*, og sånn.

På den andre skolen var det ingen av elevene som kunne fortelle hva som var forventet av dem i de ulike fagene, noe som strider imot det første prinsippet til en god undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Når jeg deretter spurte hvordan de visste hva de skulle lære på skolen, svarte elevene at de ser på smart boarden. Der kan det stå en dagsplan, oppgaver eller sidetall. En medelev la også til at de vet det av «læreren når han snakker om hva vi skal gjøre, og prøver å lære oss om kart for eksempel». Videre forteller elevene at det står mål i bøkene: «når dette kapittelet er omme skal dere kunne det og det». Den ene eleven var kun klar over at det sto i matteboka, mens de to andre trakk frem andre fagområder. Målene blir gått gjennom i starten av kapittelet, og så sa elevene at man kanskje prater om de på slutten og midt i kapittelet. Under intervjuet ble jeg avbrutt av en elev som sa: «Målene stresser meg. For hvis

jeg ikke kan de, så stresser jeg». Jeg ba han utdype hvorfor han ble stresset, og fikk først svaret: «Det er sånn, ja. Hvis du har lekser til fredag og lekser til onsdag, og hvis du ikke gjør det, så må du sitte igjen mens de andre har det morsomt». Oppfølgingsspørsmålet var hva som stresset han med målene, og da svarte han:

Ja, men det er sånn hvis jeg ikke kan det, og det er en uke til kapittelet er ferdig. Da er det sånn noen dager til kapittelet er over, og jeg ikke kan det, og vi skal ha gjennomgang, og man får ordet og man ikke vet svaret, så blir man stresset, og bare er stresset.

Denne eleven forteller at han ikke bruker å oppsøke læreren for å be om vurdering. Han mener at han får hjelp til å nå målene: «jeg lærer de på skolen, for kapitlene handler om det». Videre tror han ikke at han får noe ekstra hjelp til å nå målene. Når jeg spør om han får noen tilbakemeldinger, svarer han: «nuhu, eller nei, eller nei, eller nei».

7.6 Bevissthet rundt egen læring

Elevene fikk spørsmål om de var klar over sin egen faglige utvikling. Den ene eleven svarte: «jeg vet at jeg er bedre i norsken med dobbeltkonsonant, i matte og tall og ja. Jeg blir bedre i det, og det vet jeg, for jeg får mye mer rett på prøvene». Han forteller at de i nesten alle fag har en prøve etter kapittelet, «og da vet jeg hva jeg har lært». Medeleven svarer at:

For meg er det ikke bare prøvene. Jeg merker selv om det er ting jeg slet med før, som jeg ikke sliter med nå. Også på foreldresamtalen, da kan man se alle prøvene fra i år, tester, alt mulig. Og da kan man se i for eksempel norsk, så er det en prøve jeg tok for et halvt år siden, også ser jeg fra i år, da ser jeg hvor mye bedre jeg har blitt.

I tillegg til foreldresamtalen føler elevene at de får tilbakemeldinger om egen utvikling. Den ene eleven fortalte: «dem kan jo si, *flott, du har blitt veldig mye bedre i det og det*». Medeleven la til: «jeg føler at de gir oss tilbakemeldinger overalt på en måte i skolerelaterte områder. Hvordan man oppfører seg, orden og lekser». Da jeg spurte hva elevene følte rundt alle disse tilbakemeldingene, svarte han: «at man blir bedre til ting». Når det kommer til hvordan de vet hvor god de er i fagene, er prøvene på nytt en indikator:

Jeg føler at når vi har prøver, så tester de oss, men da er vi nødt til å gjøre vårt beste for å faktisk se hvor god vi er.

Jeg tenker at vi kan finne ut hvor vi er, på grunn av på nasjonale prøvene, da er det sånn oppslagsmåling. Så da er det sånn at du gjør den, og sender den inn i skolen sitt navn, også sendes det inn fra skolen. Også står det sånn om det er over gjennomsnittet, på gjennomsnittet eller under gjennomsnittet. Så sånn kan du finne ut hvis jeg er over gjennomsnittet så er jeg god i det, kjempegod i det. Er du akkurat på gjennomsnittet så kan du det, og er du under gjennomsnittet så må du nok øve litt mer.

Den ene eleven var bevisst på hva som var forventet av han i fremtiden, da jeg spurte om hvordan vurdering bidrar til videre læring:

Jeg føler det bidrar videre for undervisvurderingen vi får på småtrinnet kan bli veldig viktig på ungdomskolen. På grunn av at, for på ungdomskolen stiller de mye mer krav og forvente mer, så er det mye strengere regler der.

Han kunne derimot ikke si noe konkret om hvordan vurderingen førte til videre læring. Her kunne medeleven fortelle at han «tenker at undervisvurderingen vi får, det er ting vi kan jobbe med, med en gang, i stedet for å være halvveis i det vi jobber med».

På den andre skolen er det også prøvene som forteller hvor god de er i faget: «læreren sier hvor god man har vært i en prøve i et fag. Så da vet man kanskje om man er god eller dårlig».

For eksempel hvis jeg har gjort en matteprøve, og jeg ser at jeg har gjort alle rette eller nesten alle rett, så vet jo jeg hvor god jeg er i det faget. Og på sånn utviklingsamtale, så kan han fortelle hvor mye rett jeg har. Så skjønner jo jeg hvor god jeg er i faget.

En annen elev nøler lenge på spørsmålet om hvordan han vet hva han kan, og svarer: «egentlig når læreren sier om jeg hadde rett, eller på egenvurdering». Videre forteller de at læreren deres ser om leksene er korrekt. En av elevene vet at «hvis jeg har lest noe og bruker det i en annen matteoppgave, da vet jeg at jeg kan det». Den ene elevene blir klar over sin faglige utvikling «på foreldremøtene når læreren sier hvor mye mer vi har lært siden i fjor. Da vet jeg hvor mye jeg har lært». Jeg spør om det kun skjer på foreldresamtalen, og får svaret: «det er ikke sånn at vi snakker om det foran klassen og sånn». Medeleven kan se «sånn i mattekoka når jeg har kommet meg fem sider frem, så føler jeg at jeg er har utviklet meg. Og foreldresamtale og sånn». Det siste spørsmålet var hvordan vurdering bidrar til videre læring. Elevene trakk med en gang frem lærervurdering og egenvurdering, men hadde deretter problemer med å utdype

svaret sitt. Elevene hjalp hverandre med å svare, og fikk til slutt frem at «man vurderer seg selv, gir det til læreren, han kan si hva du trenger å gjøre mer, så jobber han med deg».

7.7 Motivasjon og ønsker til vurderingen

Elevene fikk spørsmål om de hadde noen tips til en god vurdering. Da svarte den ene eleven at det burde bli lagt til noe positivt i tilbakemeldingen: «du gjorde det bra, men du kan forbedre deg». Den ene medeleven var enig, mens den andre kommenterte at han hørtes ut som en fotballtrener. Eleven var ikke sikker på hvor han hadde fått denne ideen fra, og medelevene foreslo foreldrene eller fotball. Da jeg spurte om de hadde opplevd det på skolen, var det mye nøling fra alle og de svarte nei. Den ene medeleven foreslo «kanskje læreren», og eleven svarte: «det kan være sånn at læreren sier bare sånn negative ting, det føler jeg ikke er bra. Da må man si en bra ting og en dårlig ting». Elevene bygget deretter videre på hverandre sine svar, og fikk frem at «læreren er ganske flink», men «det kommer egentlig an på hvor god du er». Videre kom det frem fra en elev: «om du har gjort kun feil, da sier han sånn; *det her er for dårlig, skjerp deg*». På denne skolen syntes elevene vurderingen var motiverende hvis de gjør det bra, og får mye skryt fra læreren. Sånne vurderinger gjør at «man blir glad», «og stolt», «man blir veldig stolt, så blir foreldrene stolt og medelevene stolt, alle blir stolt av deg».

På den andre skolen ble akkurat det samme tipset gitt: «gi flere gode tilbakemeldinger enn ting du kan jobbe mer med, for det føler i hvert fall jeg at er motiverende, for at da ser du alt det gode i teksten». I løpet av intervjuet trakk alle elevene frem at de gode tilbakemeldingene enten var best eller motiverende. Jeg spurte om de lærte noe av denne vurderingen, og fikk som svar: «hvis vi gjør noe ekstra bra, da bygger vi selvtillit. Da kan vi jobbe bedre. Da blir underveisvurderinga og sluttvurderinga bedre». Elevene på denne skolen har opplevd en vurderingskultur med strategien to stjerner og en tanke, og forteller dermed fra sin egen erfaring. Tidligere i funnene har det kommet frem at selv om elevene har et ønske om å få positive tilbakemeldinger, vet de at det er bra å få vurderinger som hjelper de videre i læringen.

8 Drøfting

I dette kapittelet vil analysefunnene bli drøftet for å svare på problemstillingen: *Hvordan oppfatter elevene undervisvurderingen i klasserommet?*

Jeg har valgt å ha de ulike forskningsspørsmålene som overskrift til de ulike underkapitlene, og har følgende sortert materialet jeg vil drøfte ut fra det. I underkapittel 8.1 *Hvordan bidrar undervisvurderingen til at elevene vet hva de kan?* blir først prøver drøftet i kap. 8.1.1. Videre kommer mål og forventninger i kap. 8.1.2, etterfulgt av bevissthet rundt egen læring i kap. 8.1.3 og avsluttes med A-plan i kap. 8.1.4. Videre i underkapittel 8.2 *Hvordan oppfatter elevene at undervisvurderingen bidrar til videre læring?* kommer først kap. 8.2.1 med refleksjonsforskjeller blant elevene om videre læring, etterfulgt av a-plan i kap. 8.2.2, og avsluttes med tilbakemeldinger på tekster i kap. 8.2.3. Til slutt i underkapittelet 8.3 *Hvordan opplever elevene undervisvurderingen?* blir elevenes behov for en positiv vurdering tatt opp i kap. 8.3.1, og kapittelet avsluttes med den stressende eleven i kap. 8.3.2.

8.1 Hvordan bidrar undervisvurderingen til at elevene vet hva de kan?

8.1.1 Prøver

På begge skolene var det prøvene elevene henviste til, da jeg spurte hvordan de visste hva de kunne. Det kan bli sett på som en rød tråd mellom målene som blir gitt, læringen som skjer, prøven som utføres, og elevene som vurderer hvor mye de kan ut fra resultatet på prøven. Presentert slik utfører elevene en summativ vurdering av seg selv, siden de bedømmer ut fra et mål på hvor mye læring som har skjedd (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 29). Siden elevene sammenligner sin kompetanse med et resultat på læringen som har skjedd, er det dermed ikke overraskende at elevene får en oversikt over hva de kan. Prøvene kan derimot fungere formativt dersom elevene får beskjed om hvordan de kan forbedre seg, og får tid til å arbeide videre med å nå læringsmålene (Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, s. 29). På begge skolene fortalte elevene at de repeterer stoffet, men jeg er usikker på hvor mye tid de får til å arbeide videre for å nå målene. Elevene på den ene skolen fortalte for eksempel at de hadde prøvene på slutten av kapittelet, som indikerer at de er mer eller mindre ferdig med arbeidet innenfor temaet. Black og William får frem at fra et formativt perspektiv, vil en prøve på slutten

av et kapittel være bortkastet, da er det for sent å arbeide med resultatene. Tilbakemeldinger på prøver burde gi hver elev en veiledning til hvordan de kan forbedre seg, og elevene må få hjelp og en mulighet til å arbeide med forbedringen. Dersom dette finner sted, vil prøver kunne være et godt grunnlag for å fremme tilbakemeldinger, og en god prøve kan være en anledning til læring (Black & William, 2009). I kap. 7.2 står det skrevet hvordan elevene på den ene skolen utfører en egenvurdering etter matematikkprøven midt i kapittelet. Tidspunktet for denne prøven gir elevene en oversikt som er hjelpsom til å velge oppgaver videre i boken, og elevene kan dermed arbeide videre, samtidig som de er bevisst sine egne prestasjoner. En slik inkludering av prøvene i undervisningen, er i tråd med det sosiokulturelle vurderingsmiljøet som det ble redegjort for i kap. 2.4. Det kan være et godt potensial for formative tilbakemeldinger gjennom prøvene, spesielt siden elevene allerede assosierer prøvene som en kilde til å vite hva de kan, men prøvene må da komme på et tidspunkt som hjelper elevene med å nå læringsmålene.

8.1.2 Mål og forventninger

I forskriften til opplæringsloven under § 3-1 står det skrevet at eleven skal være kjent med målene for opplæringen, hva som blir vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse, og hva som er grunnlaget for vurderingen (Forskrift til opplæringslova, 2006). I kap. 7.5 kommer det frem at elevene er kjent med målene for opplæringen, de kan for eksempel på begge skolene vise til mål som står på ukeplanen eller a-planen, og i skolebøkene. Hattie fremhever at dersom tilbakemeldingene skal ha en positiv effekt, er det viktig med utfordrende mål, elevene må vite hvor de er i forhold til målene, de må ha forstått suksesskriteriene, og ha en forpliktelse til å bruke sine ferdigheter og kunnskaper for å nå målene (Hattie, 2012, s. 134). Det er flere ting å påpeke fra Hattie sine kriterier for en god tilbakemelding. For det første henviste elevene på begge skolene til målene som sto i starten av kapitlene i bøkene deres, og disse målene vil ikke være tilpasset elevenes ulike nivå. Den ene skolen har derimot tilpassede mål på a-plan til de ulike elevene. Et eksempel er i matematikk, hvor den ene eleven skal arbeide med multiplikasjon, og en annen elev skal regne ut volumet til firkantede prizmer. På den andre skolen hadde den ene eleven en kommentar som viser at målene ikke alltid er utfordrende: «for sånn av og til så kan jeg alle målene, men så skriver dem de fordeom (likevel), og det er jo helt unødvendig. For dem kan man jo da, også skal dem ha deg til å gjøre det igjen». For det andre er det ikke sikkert elevene på skolen vet hvor de er i forhold til målene på riktig tidspunkt. Dette er ikke noe jeg kan si med sikkerhet, da det krever videre forskning i feltet. Likevel er det et

funn at prøvene ble trukket frem mest, når der kom til hvordan elevene vet hva de kan. Selv om de har en repetisjon etter prøvene, er det litt sent i læringsprosessen å bli klar over hvor man er i forhold til målene. For det tredje er det ingen av elevene som kan fortelle at de har suksesskriterier, de har for eksempel ingen kriterier å se på når de skal krysse av på a-planen. Det kan hende elevene får kriterier i sin hverdag, men det har ikke kommet til uttrykk i intervjuene.

Det vil ikke alltid være nok å formidle læringsmål. Elevene må også vite hva som kjennetegner måloppnåelse, og hva de skal gjøre for å nå målet (Slemmen, 2010, s. 104). Dersom det stemmer at elevene opplever en mangel på suksesskriterier i sin hverdag, kan dette være en av grunnene til at elevene ikke klarer å knytte underveisvurderingen til hva de kan, og i stedet refererer til prøver og utviklingssamtalene. Dersom elevene blir involvert i arbeidet med mål, kjennetegn og kriterier, kan de få et større medansvar og dermed en økt bevissthet rundt egen læring og hva som skal læres (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Noen av elevene fikk frem at de var bevisst sin egen læring gjennom uttrykk som: «jeg merker selv om det er ting jeg slet med før, som jeg ikke sliter med nå», og «hvis jeg har lest noe og bruker det i en annen matteoppgave, da vet jeg at jeg kan det». En annen elev sammenlignet derimot hvor mange matteoppgaver de klarte å gjøre i dette og det forrige kapittelet, selv om eleven vet at oppgavene ikke hadde noe med hverandre å gjøre. Elevene viser en variasjon i refleksjonsnivå, men jeg tror det ville vært hjelpsomt for alle elevene å kunne utføre denne refleksjonen i lys av kriterier. Samtidig får utdanningsdirektoratet frem at det må vurderes når det er hensiktsmessig å involvere elevene i arbeidet med mål, kjennetegn og kriterier (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det vil være mye arbeid for læreren dersom elevene alltid skal inkluderes i å lage målene og kriteriene, og det er heller ikke et poeng i at elevene skal gjøre dette hver gang. Det som er viktig, er å gi elevene tydelige retningslinjer. Locke og Latham mener målene også blir mer effektive dersom elevene forplikter seg til å nå de (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Lærere og foreldre tror ofte at elevene deler en forpliktelse ovenfor målene, men i virkeligheten er dette noe som må bygges opp (Hattie & Timperley, 2007, s. 89).

I kap. 7.6 kom det frem at elevene på den ene skolen i en liten grad vet hva som er forventet av dem, og på den andre skolen kunne ikke elevene redegjøre for dette. Dette er et interessant funn, sett i lys av at elevene lærer bedre når de vet hva de skal lære, og hva som er forventet av dem (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 13). Dette er i tillegg det første prinsippet for god

undervisvurdering hos Utdanningsdirektoratet (2015b). Formativ vurdering er mest effektiv når elevene har en klar idé av hva lærerne forventer av dem (Cauley & McMillian, 2010, s. 3). Her er eksempler viktige, fordi de gir elevene en mulighet til å fullt forstå hvor de skal, og hvorfor læreren gir tilbakemeldingene (Cauley & McMillian, 2010, s. 3). Suksesskriterier kan dermed være til hjelp for elevene, siden ikke alle er klar over hva som er forventet av dem. Kriteriene vil kunne tydeliggjøre for elevene hva som er et godt arbeid, og elevene vil på forhånd se hva som skal utføres. Dermed kan det være lettere for elevene, både i arbeidsprosessen og i ettertid av arbeidet, å se hva som skal være med i arbeidet, og slik kunne vurdere om de kan det.

8.1.3 Bevissthet rundt egen læring

Forskriften til opplæringsloven §3-12 informerer om at formålet med egenvurderingen, er å få eleven til å reflektere og bli bevisst sin egen læring. Dette kan realiseres gjennom at eleven aktivt vurderer sitt eget arbeid, sin egen kompetanse og sin faglige utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2006). På den ene skolen utfører, som nevnt tidligere, elevene egenvurderinger i forbindelse med matematikkprøvene. Elevene uttrykker at dette er hjelpsomt, de får en oversikt over hvor mye de forstår. Denne egenvurderingen er derimot ikke like hjelpsom i å få elevene til å reflektere over sin faglige utvikling. Den ene eleven trakk for eksempel fram hastigheten han utførte prøvene på, som en indikasjon på at han har utviklet seg. Hastighet kan vise en utvikling, dersom eleven gjennomfører den samme prøven to ganger. Eleven benytter derimot denne sammenligningen på forskjellige prøver, og da er ikke hastighet den beste indikasjonen på at eleven har utviklet seg. På den andre skolen fortalte elevene at de ikke blir oppfordret til egenvurdering. To av elevene hadde likevel lagt til seg en vane med å tenke gjennom om oppgavene og prøvene var godt utført, og hva de kan arbeide videre med. Hattie får frem at det er viktig at elevene utvikler en evne til å vurdere sin egen læring, og de må bli lært opp i ulike måter for å oppnå denne ferdigheten. Voksne kan ofte vurderer på vegne av elevene, og det burde i stedet bli lagt opp til et samarbeid mellom læreren og elevene (Hattie, 2012, s. 126). Ideelt sett bør hele arbeidsprosessen legges opp til at elevene vurderer sitt eget arbeid. Dette betyr ikke at egenvurderingen behøver å være omfattende. Den kan bestå av korte refleksjoner og beskrivelser av hvordan arbeidet gikk, som en naturlig del av arbeidsprosessen (Haaland & Høihilder, 2018, s. 33). Det anbefales at elevene burde lære seg å vurdere både eget arbeid og egen kompetanse ut fra resultatet av arbeidet og konkrete læringsmål, der de tar i betraktning hele arbeidsprosessen (Haaland & Høihilder, 2018, s. 33). Gjennom elevenes

beskrivelser av egenvurderingene på skolene, var ikke dette gjeldende. De vurderer seg selv ut fra prøver, og ikke arbeidet i timene. De er også ganske avhengig av kommentarer fra lærerne, siden de trekker frem utviklingssamtalen som svar på hvordan de vet hva de kan. Utdanningsdirektoratet har fått frem at elever som er aktive i vurderingen, blir mer oppmerksomme på hvor de er i læringen sin, hvor de er på vei og hvordan de best kan komme seg dit (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Gjennom forskningsprosjektet fant jeg få funn som viste til at elevene har en forståelse for dette. Det var variasjoner blant elevene, hvor den ene var veldig selvregulerende, men det generelle inntrykket var at elevene ikke har blitt utfordret til å reflektere over læringen som finner sted i klasserommet. Dette kan i seg selv påvirke funnene, da de under intervjuet er nødt til å sette ord på noe de kanskje ikke har tenkt over før. Det kan dermed hende elevene ofte tenker over sitt eget arbeid og sin egen kompetanse, men at de ikke har klart å uttrykke dette som svar på spørsmålene jeg stilte. Uansett om dette er tilfellet eller ikke, viser det likevel at elevene trenger øving i å sette ord på egen læring. Elevenes vurdering vil til slutt kunne bli et eget samtaleemne, som kan diskuteres med læreren og medelevene. Denne diskusjonen vil videre fremme nye refleksjoner rundt elevenes tenking, og dette er essensielt for god læring (Black & Wiliam, 1998, s. 5). Dersom elevene blir mer vant til å reflektere rundt egen læring, gjerne i form av egenvurderinger, kan dette gi de en større bevissthet rundt hva de kan.

En stor oppgave for lærere og foreldre, er å gjøre akademiske mål synlige for alle elever, for elever som er forberedt til å stille spørsmål eller reflektere rundt hva de vet og forstår, er mer sannsynlige til å søke bekreftende og/eller avkreftende tilbakemeldinger, som igjen fører til de beste læringsmulighetene (Hattie & Timperley, 2007, ss. 103-104). På den ene skolen var det ikke vanlig å spørre om en tilbakemelding på det arbeidet som var gjort, elevene brukte heller å si ifra at de var ferdig, så de kunne få en ny oppgave. En elev fikk frem at årsaken til dette var: «for at jeg ikke trenger å spørre, for jeg føler det går fint, for vi skal jo lære om det og da lærer jeg det sikkert». Dette utsagnet viser en mulig avstand i det som læres på skolen og elevens refleksjoner rundt dette. Han forventer at læreren gir en undervisning der elevene lærer alt de skal, noe som selvfølgelig burde være tilfellet og som sikkert skjer. Selv om dette er lærerens ansvar, vil ikke eleven lære å ta eierskap til egen læring, noe som er viktig videre i livet. Som det kom frem i teorikapittel 2.5 mener Hattie og Timperley at selvregulering er et eget vurderingsområde. Det innebærer å gi elevene vurderinger som gir de ferdigheter til å vurdere seg selv, eller som gir de tillit til å fortsette med en oppgave (Hattie & Timperley, 2007, s. 90).

Nicol og Macfarlane-Dick har også et fokus på selvregulering i tilbakemeldingene, og de mener at en god tilbakemelding får elevene til å stille spørsmål rundt egen opptreden og selvkorrigere arbeidet (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 208). Slike tilbakemeldinger vil trolig gi elevene mer eierskap til læringen som finner sted i klasserommet. På den andre skolen var det en elev som ba om tilbakemeldinger ute i gangen. Det er i en annen kontekst, og han befinner seg ikke lenger i en læringssituasjon. Det er mulig at dette er en trygghet for eleven. Utbyttet av tilbakemeldingen i gangen, blir mulig dårligere, da læreren ikke har noe arbeid å se på. Nå er ikke målet at alle elevene stadig skal gå til læreren for å be om tilbakemeldinger, da dette ville tatt opp all tiden til læreren, men å få elevene til å reflektere rundt læringen som finner sted. Black og William konkluderer med at hvis den formative vurderingen skal være produktiv, må elever bli trent opp i egenvurdering, så de kan forstå hensikten med det de lærer og dermed forstå hva de trenger å gjøre for å mestre (Black & Wiliam, 1998, s. 6).

8.1.4 A-plan

Under intervjuet var det ingen elever som trakk frem a-planen når jeg spurte hva de kunne. I kap. 7.1 kom det også frem at a-planen gir elevene en oversikt over hvor godt de kan leksen. Det er interessant at elevene knytter målene til oppgaver de gjør hjemme, og ikke til en helhetsforståelse over hva de lærer både på skolen og gjennom leksene. En mulig forklaring er at leksene vil være noe konkret å tenke tilbake til, og dermed blir avkrysningen lettere å utføre. Black får frem at elevene må lære både å huske på målene mens de arbeider og å vurdere sin egen fremgang for å nå målene, for slik kan de lære å guide sitt eget arbeid (Hattie, 2012, s. 126). Det er mulig elevene ikke forstod hva jeg mente med hva de lærer av å krysse av målene, siden en elev svarte å lage gode kryss. Svaret kan likevel indikere at elevene ikke i stor grad er bevisst egenvurderingen de utfører, siden de ikke svarer at de lærer å reflektere over hva de kan. Formålet med egenvurdering er at elevene skal bli bevisst sin egen læring, gjennom å aktivt vurdere sitt arbeid (Forskrift til opplæringslova, 2006). Potensialet for dette ligger i a-planen, men elevene uttrykker ikke denne bevisstheten. Dette kan igjen ha en tilknytning til at «det tar bare 1 minutt» og «det tar sånn 20 sekund» å krysse av på planen. Elevene skal gjerne komme med en ferdig avkrysset plan på fredagene, og ut fra observasjonen jeg utførte, var det ikke noe tidsrom elevene og læreren samtidig så på planen. En god vurderingspraksis er å legge til rette for at elevene utvikler en evne til å vurdere seg selv og reflektere rundt sin læring (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006, s. 205). En tilrettelegging kan for eksempel være å la elevene sette ord på sine vurderinger, mens de krysser av på a-planen, slik at lærer-elev-samtalene kan føre til

dypere refleksjoner. Det viktige er å ha et fokus på å undervise elevene i måter som utvikler deres evner til å vurdere sin egen læring (Hattie, 2012, s. 126).

8.2 Hvordan oppfatter elevene at undervisvurderingen bidrar til videre læring?

8.2.1 Refleksjonsforskjeller mellom elevene og videre læring

Jeg opplevde en forskjell mellom skolene i elevenes refleksjonsevne rundt hvordan undervisvurderingen bidrar til videre læring. På den ene skolen var to stjerner og en tanke den vurderingsstrategien elevene henviste mest til, som det står skrevet om i kap. 7.3. Elevene fikk flere ganger frem at tilbakemeldingene bidrar til videre læring, og kom med eksempler på hva de har fått vite at de skulle arbeide mer med. På denne skolen trakk elevene det naturlig fram, og var klar over at tilbakemeldingene stadig gjør dem bedre og sørger for at de ikke gjør de samme feilene igjen. En årsak til dette kan være at selve vurderingsstrategien er designet for å gi tilbakemeldinger om forbedringspotensialet (Slemmen, 2010, s. 123). Læreren i denne klassen har benyttet en av Black og William sine strategier om å bruke elevene som ressurser for å hjelpe hverandre (Black & Wiliam, 1998, s. 8). Elevene har benyttet to stjerner og en tanke på hverandre, og dette kan mulig ha gjort elevene mer bevisst på den videre læringen. På den andre skolen kom det frem i kap. 7.6 at en elev hadde problemer med å fortelle hvordan lærervurderingen bidrar til videre læring. Denne eleven ble valgt ut til intervjuene på grunn av at han ligger over gjennomsnittet i klassen, og han forteller at på a-planen krysser han av på at han kan målene. I ettertid tror jeg dermed at denne eleven sjeldent har behov for at læreren tar opp noe som ikke var forstått på a-planen, og at han derfor hadde problemer med å ordlegge seg. Likevel kan det bli sett på som negativt at eleven ikke trakk inn tilbakemeldinger fra undervisningen, men det kan som skrevet i kap. 8.1.3, hende at eleven ikke har reflektert nok over vurderingen i sin hverdag. Medeleven krysser derimot ofte på «kan litt», og var ivrig med å fortelle at læreren ser på hva du må øve mer på, og at læreren jobber med han slik at han skal forstå det. Denne samtalen fant sted under member checken, og gjennom intervjuet hadde elevene ikke klart å sette ord på om undervisvurderingen bidrar til videre læring. Gjennom intervjuene fra de forskjellige skolene, satt jeg dermed igjen med en oppfattelse av at elevene hadde et ulikt eierforhold til hvordan undervisvurderingen bidrar til videre læring

8.2.2 A-plan

På skolen med a-plan fortalte en elev at han ikke var helt klar over når læreren tar ting opp igjen, og at læreren tar «det opp igjen hvis det var veldig viktig at vi skulle lære det». Dette er slik denne eleven oppfattet det, og det gir kun ett synspunkt på saken. Det kan hende læreren ofte repeterer uten at han forteller at dette er for å lære mer om et tidligere tema, eller det kan hende læreren får mye tid til å prate med enkeltelever. A-plan gir trolig læreren en oversikt over hvem i klassen som kan trenge litt ekstra kommentarer, og den vil også kunne vise om det er bedre å ta en repetisjon med hele klassen. Det som jeg biter meg merke i fra denne skolen er at den videre læringen ikke er tydelig bevisst hos elevene. Læreren tilpasser a-planen til elevene og deres nivå, og den bygger videre på hva de allerede har lært, men elevene kommenterer ikke dette, og jeg er usikker på om elevene er klar over denne tilpasningen. Dersom det kun er læreren som er bevisst denne fremgangen, kan det gå ut over elevene sin oppfattelse av den videre læringen. Hattie og Timperley får frem at svaret på «hvor skal jeg videre?», kan oppfattes som ingen steder dersom eleven tror det er hvor som helst læreren forteller at de skal (Hattie & Timperley, 2007, s. 103). En tendens til slik tankegang kan vises i eleven sitt svar på hva som skjer dersom han ikke klarer et mål, og læreren ikke tar det opp, da går eleven bare videre til neste uke. Hattie og Timperley får videre frem at spørsmål knyttet til videre læring, kan ha noe av den viktigste påvirkningen på læring (Hattie & Timperley, 2007, s. 90). Det er dermed viktig at elevene blir bevisst hvordan vurderingen bidrar til videre læring, og ikke bare venter på nye instruksjoner fra læreren. Dette er i tråd med den nye overordnede delen av læreplanen, hvor elevene skal lære å lære. Utdanningsdirektoratet får frem at:

Når elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar det til selvstendighet og mestringfølelse. Opplæringen skal fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, og legge grunnlaget for læring hele livet. Det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå.

(Utdanningsdirektoratet, 2018)

A-plan gir et godt grunnlag for denne oppfølgingen av elevenes utvikling. Det ligger et stort vurderingspotensial i planen, elevene må bare bli bevisst hvordan a-planen følger deres læringsprosess, og at de selv kan være med å styre sin faglige utvikling gjennom å klare målene og strekke seg etter nye mål.

8.2.3 Tilbakemeldinger på tekster

I analysefunnene 7.4 kom det frem at elevene på den ene skolen mener at de skriftlige tilbakemeldingene bidrar til videre læring. Samtidig kom det frem at den ene eleven selv ville vurdere om han måtte utføre tilbakemeldingen læreren gav ham. Elevene tar valg når de utfører skriveoppgavene, og det kan være flere fordeler ved å få høre elevenes tanker rundt teksten. Gjennom å snakke med eleven om teksten, får både læreren og eleven en større forståelse for eleven sitt ståsted og eleven sin selvinnsett, og dette kan blant annet benyttes til å diagnostisere skriveutviklingsnivået (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 14). Eleven hadde en egen begrunnelse til hvorfor han ville ha få ord i teksten sin; han ønsket at hvem som helst skulle ha mulighet lese teksten, uansett hvilket nivå leseren var på. Læreren synes det er en for kort tekst, og gir informasjon om at den må være lenger. Her ønsker eleven at læreren gir mer spesifikke tilbakemeldinger, og forklarer hvorfor den må være lenger. I dette tilfellet ville en dialog kunne rettet opp i misoppfatningen eleven hadde om å legge til flere ord i teksten. Det skal ikke legges til unødvendige ord som får leseren til å gå i surr i teksten, men en lengre tekst kan for eksempel være å utdype et avsnitt, gi mer informasjon eller legge til noe nytt. Dette innspillet fra eleven viser at tilbakemeldingene fra læreren fører til videre læring når elevene forstår de og tar tilbakemeldingene til seg. Dermed er det viktig å huske at «respons må være en dialog mellom skriver og responsiver» (Kvithyld & Aasen, 2011, s. 13).

8.3 Hvordan opplever elevene underveisvurderingen?

8.3.1 Elevenes behov for positiv vurdering

I kapittel 7.7 fikk elevene tydelig frem at de likte positive tilbakemeldinger. På begge skolene gav elevene som tips til vurdering at lærere burde gi flere positive tilbakemeldinger til elevene sine. Dersom elevene behøver en positiv tilbakemelding, for hver negativ kommentar som blir gitt, krever dette mer arbeid fra læreren. I tillegg, i en slik vurderingskultur, vil ikke elevene lære å motta kritikk. Sarromaa mener dette allerede er en tendens i samfunnet, nordmenn roser elever og hverandre unødvendig mye (Sarromaa, 2019). Sett i et slikt perspektiv, er to stjerner og en tanke med på å bygge opp denne kulturen, ved at elevene må få to positive tilbakemeldinger. For å være sikker på at jeg ikke misforstod elevene, tok jeg dette temaet opp på member checken. Eleven som ønsket flere positive tilbakemeldinger, fortalte at det ikke er nødvendig å få slike tilbakemeldinger hele tiden: «han må ikke si noe positivt hvis det var dårlig, for da tror du at du har gjort det bra, også forsetter du å gjøre det som var dårlig». Elevene

er dermed ikke ute etter positive tilbakemeldinger bare for å høre noe bra, de har lyst til å lære av de vurderingene som blir gitt. Hvis tilbakemeldingene i tillegg er tydelig knyttet opp mot mål, vil elevene få en positiv bekreftelse på de elementene som er oppnådd, samtidig som de selv får mulighet til å se hva de må arbeide videre med.

Hattie og Timperley får frem at det er viktig å skille mellom ros som leder oppmerksomheten bort fra oppgaven og mot eleven, og ros som er rettet mot innsats, selvregulering, engasjement, eller prosessen til oppgaven og dens fremførelse. Den første typen har liten effekt på oppnåelse og læring. Den andre kan derimot hjelpe for å styrke egen mestringsevne, slik kan den få en innflytelse på oppgaven, og har dermed en større effekt (Hattie & Timperley, 2007, s. 96). Elevene har i intervjuet fortalt at de liker gode tilbakemeldinger og forteller at det er av typen «du er snill, du er artig, bra spilt». Slike tilbakemeldinger vil falle innunder den første kategorien, og den vil ha liten eller ingen effekt på vurdering for videre læring. Selv om elevene uttrykker at de liker denne tilbakemeldingen, er det ikke den de ønsker mer av. Når elevene fortalte at de ønsket flere positive tilbakemeldinger, mente de mest sannsynlig tilbakemeldinger som forteller hva de har gjort bra med arbeidet siden eleven sa: «for at da ser du alt det gode i teksten».

Tilbakemeldinger er effektive når de inneholder informasjon om progresjon, og hvordan man skal fortsette arbeidet. Elever søker ofte etter informasjon om “hvordan det går”, selv om de ikke er åpen for svarene (Hattie & Timperley, 2007, s. 89). Det ser ut til at elevene er klar over at tilbakemeldingene skal bidra til videre læring, men de får til tider frem at det kan føles negativt. Den ene eleven benyttet for eksempel konsekvent betegnelsen «dårlig tilbakemelding» på de tilbakemeldingene som gav informasjon om noe som kunne endres på. I tillegg fremstilles en tanke i kap. 7.3 som kritikk og kan tolkes som noe negativt. Jeg spurte elevene hvorfor han omtalte de tilbakemeldingene som dårlige, og han gav eksempler på tilfeller hvor han måtte endre på arbeid han hadde jobbet lenge med. Medeleven hadde en kommentar på dette: «nå bruker du dårlige og gode ting. Men det som er dårlig, i hvert fall for meg, så er det de jeg lærer mest av, de tilbakemeldingene som jeg skal jobbe mere med». I den samme klassen har to av elevene forskjellige oppfatninger av tilbakemeldingene som blir gitt. Medeleven har gjennom intervjuet vist til et høyt nivå innenfor selvregulering og bevissthet rundt egen læring, og jeg tror dette er med på å gi denne eleven et positivt syn på tilbakemeldingene som fører til videre læring. Jeg tror det er positivt å bygge opp et slikt syn

hos alle elevene, siden miljøet i klasserommet er viktig, spesielt hvis korrigerende tilbakemeldinger skal være velkommen og brukt av elevene (Hattie & Timperley, 2007, s. 100). Dette kan igjen ses i sammenheng med at vurderingen burde være en del av læringsprosessen og bli oppfattet som en del av det å lære (Dysthe, 2001, s. 41). Dersom dette tydeliggjøres for elevene, blant annet gjennom ordbruken i klasserommet, vil trolig synet på vurderingen endre seg blant elevene.

8.3.2 Den stressede eleven

Den ene eleven uttrykte at han ble stresset av å ikke kunne målene, dårlige tilbakemeldinger, ikke vite svaret på gjennomgangene og at det kunne bli gjort til en stor greie dersom han gjorde feil. Det som går igjen, er at eleven stresser dersom han ikke klarer å prestere. Det er en kjent tendens i samfunnet at norske barn stresser mer i skolen (Ruud, 2018). Utdanningsdirektoratet informerer om at vurderingen som integreres i undervisningen, kan dempe opplevelsen av at mye står på spill for elevene som blir vurdert (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Eleven forteller at han ikke oppsøker læreren for å få en vurdering. Han mener han får hjelp til å nå målene gjennom å arbeide med kapitlene på skolen, men han er ikke klar over om han får noen ekstra tilbakemeldinger for å nå de. Ut fra disse funnene ser det ut til at eleven har et større fokus på resultatene enn prosessen. Dersom eleven ikke føler seg trygg på hvor han er i forhold til målene, som er diskutert i kap. 8.1.2, er det ikke overraskende at det er stressende å vise frem hvor han er.

Jeg føler ikke jeg kan diskutere dette temaet uten videre forskning. Det er mange faktorer jeg ikke har fått observert, som vil spille inn på vurderingen, og som gjør at en videre diskusjon vil bli rene spekulasjoner. Fra et hermeneutisk perspektiv, som er redegjort for i kap. 3.3, har jeg ikke innsyn i den omfattende helheten, og det vil dermed ikke være mulig å fortolke uten å kjenne til hele situasjonen. Observasjon av hvordan eleven arbeider mot målene, lærerens veiledning, innblikk i skolens målstruktur, tidspunkt for vurderingen og et mer utdypende intervju, ville gjort det mulig å drøfte og kanskje finne en løsning på stresset til eleven. Det hadde for eksempel vært interessant å se om eleven oppfatter læreren som for mye «dommer» og for lite «trener» i vurderingsarbeidet, som er et spørsmål utdanningsdirektoratet anbefaler å utforske dersom man mistenker at vurderingen påvirker motivasjonen i en negativ retning (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

9 Avslutning

Jeg har benyttet tre forskningsspørsmål for å svare på problemstillingen; *Hvordan oppfatter elevene undervisvurderingen i klasserommet?* Forskningsspørsmålene er:

- Hvordan bidrar undervisvurdering til at elevene vet hva de kan?
- Hvordan opplever elevene undervisvurderingen i sin skolehverdag?
- Hvordan oppfatter elevene at undervisvurderingen bidrar til videre læring?

Studien er blitt avgrenset gjennom forskningsspørsmålene. Jeg velger derfor å svare på hvert av forskningsspørsmålene i kap. 9.1, og jeg lar det være svaret på den overordnede problemstillingen. Deretter vil jeg avslutte med veien videre i kap. 9.2.

9.1 Svar på forskningsspørsmålene

Hvordan bidrar undervisvurderingen til at elevene vet hva de kan?

Elevene på den ene skolen trakk frem egenvurdering som et hjelpemiddel for å vite hvor mye de kan. Gjennom å utføre egenvurderingen etter matematikkprøven, får elevene en oversikt over hvor mye de har mestret på prøven. På den andre skolen blir ikke elevene oppfordret til å gjennomføre egenvurderinger. Dette innebærer at på de to skolene, er ikke elevene vant til å vurdere seg selv ut fra arbeidet i timene. Som det kom frem gjennom drøftingen, ligger det dermed et større potensial i egenvurderingen enn å vite hvor mye som var rett på prøvene. Det var prøver og foreldresamtalen som gav elevene en oversikt over hvor mye de kan. Bortsett fra matematikkprøvene på den ene skolen, er prøver noe som finner sted i slutten av læringsprosessen. Det kan dermed være litt sent for elevene å vite hvor de er, selv med en repetisjon etter prøvene. Videre er elevene klare over målene i sin hverdag, men målene kan trekkes mer frem i undervisningen og vurderingen, siden ingen av elevene refererer til målene som et hjelpemiddel til å vite hva de kan. De har ikke suksesskriterier, og det kan være årsaken til at målene ikke blir brukt som et slikt hjelpemiddel. Til slutt er det to vurderingsstrategier som skiller seg ut, en fra hver skole, henholdsvis a-plan og to stjerner og en tanke. Selv om elevene krysser av på a-planen, reflekterer elevene i liten grad over egen læring. De tenker over om det var lett å utføre leksen, men knytter ikke avkrysningen med arbeidet i timene. På den andre skolen trakk elevene selv frem at to stjerner og en tanke hjalp de til å se hva de er flinke til. Stjernene som blir gitt, hjelper elevene til å se hva de kan.

-Hvordan oppfatter elevene at undervisvurderingen bidrar til videre læring?

På den ene skolen var det liten bevissthet rundt hvordan undervisvurderingen bidrar til videre læring. Elevene trakk frem egenvurdering og vurderinger fra læreren, og fikk frem at læreren kan hjelpe elevene med det de må øve mer på. Det er mulig at elevene ikke er klar over progresjonen i a-planen, og de tenker i liten grad over planen i forbindelse med egen læring, den fungerer som en huskeliste for leksen. Slik kan det hende at elevene ikke oppfatter a-planen som et hjelpemiddel til videre læring. Alle elevene på den andre skolen trakk frem at tilbakemeldingene fra to stjerner og en tanke hjelper de til å forbedre arbeidet, eller vite hva de skal arbeide videre med. Vurderingsstrategien er designet for videre læring, ved å gi en tanke, og dette er elevene klar over. De får også tilbakemeldinger på tekstene sine, slik at de vet hvordan teksten kan bli bedre. Selv om elevene mottar tilbakemeldingene, er det viktig å vite at de har forstått innholdet og hvorfor tilbakemeldingen blir gitt. Det kom frem at tilbakemeldingene kan bli slettet med uhell, eller at elevene selv vurderer at tilbakemeldingen ikke er nødvendig. Dialog er dermed et viktig i responsgivingen.

-Hvordan opplever elevene undervisvurderingen?

På den ene skolen tror jeg ikke elevene har reflektert nok over læringen som finner sted i sin hverdag, og at de dermed ikke har tenkt så mye over undervisvurderingen. Elevene var for eksempel ikke klar over hvor ofte de får tilbakemeldinger, og de klarte ikke i det første intervjuet å forklare hvordan vurderingen bidrar til videre læring. På begge skolene forteller elevene at de liker muntlige tilbakemeldinger, men den ene eleven forteller at han blir stresset og ikke liker de. Stresset kan være knyttet til at eleven kanskje ikke vet hvor han er i forhold til målene, og dermed føler et ubehag med å bli testet. På begge skolene ønsket elevene mer positive tilbakemeldinger, men de vil fortsatt at den skal være knyttet til videre læring, de vil ikke ha noe positivt bare for å få noe positivt. Til slutt forteller alle elevene at de er fornøyde med vurderingen i sin hverdag, det er viktig å få tilbakemeldinger, og at lærerne gjør en god jobb.

9.2 Veien videre

I underkapittelet 8.3.2 har jeg allerede trukket frem at det krever mer forskning rundt den stressede eleven. Empirien jeg har samlet inn, gir ikke et helhetsbilde av situasjonen og det er

uvisst om dette er den eneste eleven i klassen som stresser. Gjennom videre samtale og observasjon, vil det være mulig å gi denne og andre elever, en mindre stressende hverdag.

Kunnskapsdepartementet gav ut Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* i forbindelse med fagfornyelsen. I meldingen kommer det frem at «en tydeligere progresjon i kompetansemål for fag, og mellom fag, legger forholdene bedre til rette for å gi en mer presis underveisvurdering» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 58). I tillegg er det et fokus på at elevene skal ha et bevisst forhold til sin egen læring, og reflektere over dette gjennom egenvurderinger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 59). Dette fokuset samsvarer med funn fra drøftingen, hvor jeg trakk frem et utviklingspotensial innenfor egenvurdering, suksesskriterier og et mer målorientert vurderingsarbeid. Vurderingskulturen i Norge fortsetter å utvikle seg, og departementet har gitt noen retningslinjer. Denne avhandlingen gir innsyn i to norske klasserom, som viser et eksempel på den nåværende statusen, fra et elevperspektiv. Til videre forskning er det dermed interessant å innføre en ny vurderingskultur som samsvarer med forskningen og opplæringsloven. Etter en periode kan man utføre nye intervjuer, og slik se om elevene har en annen oppfattelse rundt underveisvurderingen, og om de reflekterer annerledes rundt sin egen læring. Dersom denne forskningen gir positive resultater, vil det kunne være en indikasjon på hva som kan fungere for å oppnå regjeringens mål om «en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 56).

10 Referanser

- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), ss. 139–148.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), ss. 5-31.
doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Cauley, K. M., & McMillian, J. H. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), ss. 1-6. doi:10.1080/00098650903267784
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Clarke, s. (2005). *Formative assessment in action; weaving the elements together*. New York: Hodder Education.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016, 27. april). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi- B. Hensyn til personer (5-18)*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). Innledning. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (ss. 11-19). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring* (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Forskrift til opplæringslova. (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724).
Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Calif: SAGE.
- Haaland, G., & Høihilder, E. K. (2018). Egenvurdering. I E. K. Høihilder, *Elevvurdering: metoder for grunnskolen og videregående opplæring* (ss. 30-37). Oslo: Pedlex.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), ss. 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Kunnskapsdepartementet. (2006). ... og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring. (Meld. St. 16 (2006–2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?q=meld.%20st.%2016%202006-2007>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St. Meld. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 20(2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Overordnet del av læreplanverket- 2.4 Å lære å lære.*

Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo:

Gyldendal akademisk.

Kvithyld, T., & Aasen, A. J. (2011). Fem teser om funksjonell respons på elevtekster. *Viden om læring*, ss. 10-16. Hentet fra

http://www.skrivesenteret.no/uploads/files/Trygve_Kvithyld_Arne_Johannes_Aasen1.pdf

Leseth, A. B., & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Oslo:

Cappelen Damm akademisk.

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and selfregulated learning:

a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), ss. 199-218.

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo:

Universitetsforlaget.

Nybakken, M., & Thuen, F. (2018, 12. september). *Nasjonale satsinger*. Hentet 05. 02. 2019

fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/nasjonale-satsinger/>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi,*

etnografi og kasesstudier. Oslo: Universitetsforlaget.

Ramian, K. (2007). *Casestudiet i praksis*. Århus: Academica.

Ruud, M. (2018, 17. 08.). Skolepress og stress øker, særlig blant jenter. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/august/skolepress-og-stress-oket-sarlig-blant-jenter/>

- Sarromaa, S. (2019, 13. 03.). Nei, ikke alt barna våre gjør er «fantastisk»! VG. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/A2MbKq/nei-ikke-alt-barna-vaare-gjoer-er-fantastisk>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (ss. 23-39). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2015). *Focus groups: Theory and practice*. Los Angeles: SAGE.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Kartlegging av vurderingsopplegg hos norske skoleeiere*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/kartlegging_vurderingsopplegg.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2009, 29. mai). *Utdanningsdirektoratets anbefalinger om tiltak knyttet til vurdering*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 30. juli). *Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av læringer*. Hentet 02. 01. 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 03. september). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 02. 01. 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c, 07. oktober). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet 05. 02. 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>

Utdanningsdirektoratet. (2016a, 08. mars). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. Hentet 01. 02. 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b, 08. mars). *Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier*. Hentet 02. 01. 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>

Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: Guilford Press.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

5/8/2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Undervisvurdering fra et elevperspektiv

Referansenummer

128855

Registrert

21.12.2018 av Cecilie Terese Hansen

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges arktiske universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lisbet Rønningsbakk,

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cecilie Terese Hansen,

Prosjektperiode

01.01.2019 - 30.06.2019

Status

31.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

31.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Fase 1: Rammesetting	<ol style="list-style-type: none">1. Løs prat (5 min)<ul style="list-style-type: none">• Uformell prat 2. Informasjon (5-10 min)<ul style="list-style-type: none">• Forteller at jeg samler inn informasjon til en master. Bakgrunnen og formålet for prosjektet.• Taushetsplikt og anonymitet, samt hva intervjuet skal brukes til.• Spør om noe er uklart og om det er noen spørsmål.• Informer om opptak (dette er allerede gidd beskjed om).• Beskjed om at det er lov å trekke seg når som helst.• Start opptak
Fase 2: Erfaringer	Overgangsspørsmål (15 min) <ol style="list-style-type: none">1. Avklaring i hva som legges i begrepet vurdering.2. Elevene får snakke fritt om hvilke erfaringer de har med vurdering.
Fase 3: Fokusering	Nøkkelspørsmål (50-60 min) <ul style="list-style-type: none">• Hva slags vurdering opplever dere i deres hverdag?• Hvordan bidrar underveisvurdering til at dere vet hva dere kan?• Hvordan bidrar underveisvurderingen til videre læring?• Hvilken underveisvurdering føler elevene er mest hensiktsmessige? • Sjekkliste eller oppfølgingsspørsmål (denne er basert på observasjon)

Fase 4: Tilbakeblikk	Oppsummering (ca. 15 min) <ul style="list-style-type: none">• Oppsummere funn• Har jeg forstått dere rett?• Er det noe dere ønsker å legge til?
----------------------	---

Vedlegg 3: Utdypningsspørsmål til intervjuguide

Hvordan vil dere forklare hva vurdering er?

Hvilken vurdering synes du er mest motiverende?

Hvilken vurdering synes du er best?

Hvordan vet du hva som er forventet av deg i de ulike fagene?

Hvordan vet du hva du skal lære på skolen?

Er du klar over din egen faglige utvikling?

Hvordan vet du hvor god du er i hvert fag?

Hvordan vet dere hva dere kan?

Hvordan føler du at undervisvurderingen bidrar til videre læring?

Hvordan gjennomfører dere egenvurderinger?

Hva lærer du av egenvurderingene?

Får du tilbakemeldinger på måten du jobber på? Hvordan?

Hvilken undervisvurdering føler dere er mest hensiktsmessige?

Er det noen vurderinger læreren gjør, som ikke er nødvendig?

Er vurdering viktig? Hvorfor?

Er vurdering motiverende?

Lærer du mer av hvordan du tenker og arbeider gjennom vurdering?

Hjelper læringsmål deg? Blir de vurdert etterpå?

Er vurdering en del av undervisningen eller noe som kommer i tillegg?

Er det noe som mangler i vurderingen?

Vedlegg 4: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Underveisvurdering fra et elevperspektiv”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet å se på sammenhengen mellom vurdering og læring. Dette blir utført gjennom et elevperspektiv på undervisvurderingen som finner sted i klasserommet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave innenfor lærerutdanningen. Formålet for oppgaven er å få vite hvordan elevene oppfatter undervisvurderingen i sin hverdag.

Problemstilling:

Hvordan oppfatter og nyttiggjør elevene seg av undervisvurderingen i klasserommet?

Forskningsspørsmål:

- Hvordan bidrar undervisvurdering til at elevene vet hva de kan?
- Hvordan bidrar undervisvurderingen til videre læring?
- Hva slags undervisvurderinger opplever eleven i sin skolehverdag?
- Hvilken undervisvurdering føler elevene er mest hensiktsmessige?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Klassen vil bli observert i en uke. Basert på denne observasjonen og gjennom en samtale med læreren, har du blitt valgt ut for videre intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

I denne undersøkelsen blir observasjon og intervju benyttet som metode.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du og resten av klassen blir observert i en uke. Deretter er du med i et gruppeintervju og et individuelt intervju.
- Hensikten med observasjonen er å samle inn eksempler på vurderingssituasjoner. Disse eksemplene vil videre kunne bli brukt i intervjuene med utvalgte elever i klassen. Jeg kommer dermed til å ta notater av de ulike vurderingssituasjonene.
- Det er en deltakende observasjon, som vil si at jeg varierer mellom å ha et rent observasjonsblikk og selv være aktiv med i klasserommet.

Foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli fjernet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og veileder vil ha tilgang til opplysningene som samles inn.
- Datamaterialet vil bli anonymisert i forbindelse med transkribering.
- Datamaterialet vil bli lagret på en sikker måte.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30. juni 2019.

- Lydopptak vil bli slettet.
- All data vil bli slettet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Uit Norges arktiske universitet ved student Cecilie Hansen

- Uit Norges arktiske universitet ved veileder Lisbet Rønningsbakk
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lisbet Rønningsbakk

Cecilie Hansen

Prosjektansvarlig

Student

(Veileder

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Underveisvurdering fra et elevperspektiv* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30. juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

