

Halldis Austad Opsal

## **Det viktigste er at det er til nytte for elevene**

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn

Veileder: Åsa Dahl Berge og Maja Reinåmo Olsson

Mai 2019



Halldis Austad Opsal

# **Det viktigste er at det er til nytte for elevene**

Bacheloroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn  
Veileder: Åsa Dahl Berge og Maja Reinåmo Olsson  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning

 **NTNU**  
Norwegian University of  
Science and Technology



## **Sammendrag**

Tittelen på denne oppgaven er «Det viktigste er at det er til nytte for elevene», og omhandler problemstillingen: «På hvilke måter legger en kontaktlærer til rette for vurdering for læring på 7. trinn?». Grunnen til at jeg ønsket å undersøke dette er fordi vurdering for læring er så viktig for elevenes læringsutbytte, som igjen har betydning for hvilken grad man lykkes som lærer. For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført et intervju av en lærer som forteller om hvilke arbeidsmåter hun benytter for at vurderingen skal bidra best mulig læringsutbytte. For å kunne drøfte disse arbeidsmåtene har jeg fordypet meg i teori om vurdering for læring og ulike faktorer som spiller inn - heriblant lovverk og læreplan.

Funnene fra forskningen tilsier at informanten bruker flere arbeidsmåter innen vurdering som kan fremme læring, såfremt de blir brukt hensiktsmessig. Formålet med oppgaven er å opplyse om utbyttet vurdering for læring kan gi, og hvordan en kontaktlærer legger til rette for dette på. Oppgaven gjenspeiler én lærers arbeidsmåter, og det er viktig å påpeke at det også finnes andre måter. Lærere må selv erfare hva som fungerer best for sine elever.

## **Summary**

The title of this thesis is "The most important thing is that it's beneficial to the students", and deals with the issue: "In what ways does a teacher facilitate assessment for learning in 7<sup>th</sup> grade?". The reason why I wanted to answer this is because assessment for learning is so important to the students' learning outcomes, which again is important to how well you succeed as a teacher. In order to answer the question, I have interviewed a teacher who explains which methods she uses for the assessment to contribute to the best possible learning outcomes. In order to discuss these methods, I have studied theory on assessment for learning in depth, and also some affecting factors - including legislation and the curriculum.

The outcome from the research indicate that the informant uses several methods within assessment that can contribute to learning, if properly used. The purpose of this thesis is to inform about the outcomes assessment for learning can provide, and how a teacher facilitates this. The thesis reflects one teacher's methods, and it is important to have in mind that there are other methods too. Teachers must experience which methods that works best for their students.

## Forord

Både forarbeidet og skrivningen av denne bacheloren har vært en utfordrende prosess, men også veldig interessant og lærerikt. Jeg ønsket å tilegne meg kunnskap som vil komme til nytte for meg i læreryrket, og det har jeg i stor grad gjort. Gjennom prosessen har jeg også kommet over mange andre interessante aspekter som ikke er med i denne oppgaven, så læringsutbyttet er helt klart bredt.

Jeg vil takke mine veiledere, Åsa Dahl Berge og Maja Reinåmo Olsson, for god veiledning med mange tips og råd. Ikke minst vil jeg takke læreren som stilte opp som informant, og medstudent, Julie Lilleby Dale, som noterte for meg under intervjuet. Jeg vil rette en stor takk til min samboer, Ådne Aasen, som har vært en utrolig god støttespiller gjennom hele prosessen, og lagt til rette for mitt arbeid. Til slutt vil jeg takke medstudenter for fine diskusjoner og innspill, og alle andre som har bidratt og støttet meg i utviklingen av denne oppgaven.

Trondheim, mai 2019



Halldis Austad Opsal

# Innhold

1.	Innledning.....	5
1.1	Bakgrunn for valg av tema og problemstilling.....	5
1.2	Generell innføring i oppgaven.....	6
2.	Teori.....	7
2.1	Vurdering.....	7
2.1.1	Vurdering for læring.....	7
2.1.2	Egenvurdering.....	9
2.1.3	Tilpasset opplæring.....	9
2.2	Læreplan.....	10
3.	Metode.....	12
3.1	Intervju – en kvalitativ metode.....	12
3.1.1	Informanten.....	13
3.1.2	Intervjuguide og gjennomføring.....	13
3.2	Validitet og reliabilitet.....	14
4.	Analyse og drøfting.....	15
4.1	Arbeidsmåter.....	15
4.1.1	Muntlige tilbakemeldinger og veiledning.....	15
4.1.2	Mål – formulering og synliggjøring.....	16
4.1.3	Egenvurdering.....	18
4.1.4	Prøver.....	20
4.1.5	Erfarte fordeler ved vurdering for læring.....	21
5.	Avslutning.....	23
6.	Bibliografi.....	25
7.	Vedlegg.....	27
7.1	Vedlegg 1 – Intervjuguide.....	27
7.2	Vedlegg 2 – Samtykkeerklærings skjema.....	30
7.3	Vedlegg 3 – Aktive verb.....	31
7.4	Vedlegg 4 – Egenvurdering i fag.....	32
7.5	Vedlegg 5 – Egenvurdering i orden og oppførsel.....	33
7.6	Vedlegg 6 – Lærerens skjema under utviklingssamtale.....	34



# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

Jeg er av den oppfatning at vurdering er et ord som klinger negativt i manges ører, noe vi ser mange eksempler på i mediedebatten i dag. Når den negative siden ved vurdering får såpass offentlig oppmerksomhet, så er det naturlig å forbinde vurdering med nettopp det. *Vurdering for læring* har også vært mye i vinden, blant annet som en nasjonal satsing som ble startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Samtidig er vurdering for læring et begrep som brukes for vurdering med læring som hensikt, og det er nettopp dette temaet denne oppgaven handler om (Engh, 2011, s. 57). Det er ikke et tema som stikker seg frem i offentligheten på samme måte som vurdering generelt, selv om det kan gi allmennheten et annet syn på vurdering og hvilket utbytte det kan gi. I skolen spiller nemlig vurdering for læring en stor rolle, og det er flere grunner til hvorfor det er så viktig. Imsen skriver følgende: «all læringsteori tilsier at eleven må få en eller annen tilbakemelding på sine handlinger for at det skal være mulig å lære av dem» (Imsen, 2016, s. 478). Læringsutbytte er altså et godt argument i vurderingens favør. Vurdering er ikke bare fordelaktig, men det er alle elevers rettighet å motta vurdering (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-1.).

Det skal per dags dato ikke gis karakterer til elever på 1.-7. trinn. Som fremtidig lærer for disse trinnene blir den vurderingen som gis underveis i læringsprosessen mest relevant, og det er dette som er vurdering for læring. Bakgrunnen for valg av tema er at jeg finner det veldig interessant og viktig. Det har så stor betydning for elevenes læringsutbytte, som igjen har stor betydning for hvilken grad man lykkes som lærer. Konsekvensene av vurdering kan være både positive og negative, og krever derfor mye kunnskap fra lærerens side. Ved å velge temaet vurdering for læring vil jeg tilegne meg mye kunnskap som vil komme godt med når jeg blir lærer. For å spisse inn dette store og vide temaet ønsker jeg å få et innblikk i en lærers erfaringer og arbeidsmåter når det gjelder vurdering for læring. Min problemstilling er derfor:

*På hvilke måter legger en kontaktlærer til rette for vurdering for læring på 7. trinn?*

Det vil si at jeg ønsker å finne svar på hvordan denne læreren vurderer elevene sine slik at de får best mulig læringsutbytte, i tillegg til hvilke fordeler hun har erfart ved å legge et fokus på vurdering for læring. For å finne svar på dette har jeg gjennomført et intervju.

## 1.2 Generell innføring i oppgaven

Det er spesielt tre kilder som går igjen i denne oppgaven. To av dem er «Vurdering for læring i skolen» skrevet av Roar Engh (2011), og «Vurdering for læring i klasserommet» skrevet av Trude Slemmen (2009). Begge disse går i dybden av temaer som denne oppgaven løfter frem, og har derfor vært til god støtte for mitt arbeid. Den tredje kilden som går mye igjen er «Lærerens verden» skrevet av Gunn Imsen (2016). Denne boka går ikke inn i dybden av temaene i like stor grad, men den inneholder gode definisjoner og setter temaer i sammenheng. Jeg har vært nødt til å foreta begrensninger, også i det som kunne ha vært relevant å flette inn. Det er fordi jeg har valgt et tema som har blitt skrevet mye om og forsket mye på. I oppgaven er det også undertema som kunne ha vært større, men som jeg kun delvis går inn på. Bakgrunnen for disse beslutningene er at det er noen temaer som er delvis relevant for min oppgave, uten behov for å gå i dybden.

Oppgaven består av fem kapitler, hvorav det første er denne innledningen. Teorikapitlet danner bakgrunnen for drøftingen, med vekt på vurdering for læring. I kapitlet om metode gjør jeg rede for hvordan jeg har innhentet data, og hva det betyr for min oppgave. Analyse- og drøftingskapitlet består av noen av funnene fra datainnsamlingen, sett i lys av det teoretiske perspektivet. I avslutningen trekker jeg sammen tråder fra oppgaven for å besvare problemstillingen.

## 2. Teori

Dette kapitlet dreier seg om relevant teori i forhold til min oppgave. Det innledes med hva vurdering er, og herunder begrunnes det hvorfor vurdering for læring er viktig i lys av teori. Egenvurdering og hvilke fordeler det medfølger trekkes videre inn, for så en kort redegjørelse for tilpasset opplæring. Avslutningsvis for dette kapitlet er et utvalg av teori om læreplan, da den er et grunnlag for vurdering.

### 2.1 Vurdering

Vurdering kan betraktes som et redskap for læreren til å kontrollere om elevene har lært det de skal lære (Slemmen, 2009, s. 28). Læreren innhenter altså informasjon om elevene er på rett vei, om det er for lett eller for vanskelig, om det er behov for endringer og eventuelt hva som bør endres. Det er ifølge Slemmen to hovedformål ved vurdering: læring og kontroll (ibid.). Kontroll er f.eks. eksamener, hvor elevenes grad av endelig måloppnåelse blir vurdert (ibid., s. 29). Denne formen kalles *sluttvurdering* eller *summativ vurdering* (Imsen, 2016). Dette anses som vurdering *av* læring, da det er vurdering av en avsluttet læringsprosess (Engh, 2011). Denne oppgaven omhandler derimot vurderingens formål som læring, altså den vurderingen som skjer underveis i læringsprosessen, kalt *underveisvurdering* eller *formativ vurdering* (Engh, 2011, ss. 28-29). Dermed kommer vurdering *for* læring inn i bildet.

#### 2.1.1 Vurdering for læring

Innen vurdering kan vi skille mellom tilbakemeldinger og framovermeldinger. *Tilbakemelding* er vurdering av noe som er ferdig eller avsluttet. Smith definerer det som «informasjon som gis til eleven om læring som har funnet sted inntil nå» (Smith, 2009, s. 30). *Framovermeldinger*, også kalt *læringsfremmende tilbakemeldinger*, er ment for å veilede elevene videre i læringsprosessen, og kan være med på å løfte kvaliteten på produktet eller prestasjonen. Smith har definert det som «informasjon eleven får om prosesser og fokus for fremtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring» (ibid.). Formålet med framovermeldinger er altså å bidra til læring.

De viktigste funksjonene til vurdering er kanskje veiledning og motivering (Imsen, 2016, s. 478). Veiledning legges stor vekt på i det sosiokulturelle læringssynet. Vygotsky omtaler

elevens nåværende kunnskap som *den aktuelle sone* (Engh, 2011, s. 41). Den sonen som ligger like utenfor den nåværende kunnskapen, kaller han *den proksimale sone* (ibid.). Det vil si den kunnskapen som ligger i elevens rekkevidde ut fra elevens forutsetninger. Eleven kan nå den kunnskapen med litt veiledning. Om læreren da også bidrar til motivasjon med sin vurdering, så har eleven gode sjanser for å tilegne seg ny kunnskap. For at man skal kunne gi slike gode vurderinger, må læreren ha god oversikt over hvilken aktuell sone hver enkelt elev er i, og gi framovermeldinger deretter.

Læreren innhenter det meste av informasjon om elevens aktuelle sone gjennom observasjon og samtale. Dette er *uformelle vurderingsformer* (Engh, 2011, s. 31). Det vil si at det ikke blir satt en formell verdi på et arbeid. Imsen beskriver observasjon som lærerens kanskje viktigste informasjonskilde (Imsen, 2016, s. 493). Utover den hverdagslige interaksjonen læreren har med elevene, så har elevene også rett til minst én samtale på tomannshånd med kontaktlærer hvert halvår (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-11.). I tillegg kommer den obligatoriske samtalen mellom kontaktlærer og foresatte, som skal foregå to ganger årlig (Forskrift til Opplæringslova, 2010, § 20-3.). Også her skjer det uformell vurdering hvor læreren innhenter informasjon. Informasjon innhentes også gjennom prøver og tester, som da er *formelle vurderingsformer*. Utdanningsdirektoratet (2015b) skriver følgende:

«Når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det *vurdering for læring*».

Vurdering for læring skal ikke forstås som noe som kommer utenfor undervisningen, men det er en integrasjon mellom vurdering og undervisning (Engh, 2011, s. 60). Vi kan betrakte vurdering for læring som en idé eller et prinsipp, det er ikke et konsept eller en bestemt undervisningspraksis (ibid.). Engh (2011) påpeker videre at det ikke finnes en oppskrift for vurdering for læring. Det vil alltid være i utvikling, og praktiseringen av det vil aldri skje etter oppskrifter i ei metodebok (ibid.). Dermed er det også grunn til å anta at praktiseringen kan variere en del fra lærer til lærer. Ettersom vurdering for læring ikke er en planlagt praksis, men noe som er en del av undervisningen, er det sannsynlig at lærerens personlighet og relasjon med elevene også spiller en rolle. Det er mange måter å utføre vurdering for læring på, bl.a. i form av læringsfremmende spørsmål, konstruktive tilbakemeldinger eller egenvurdering (Slemmen, 2009, s. 76).

### 2.1.2 Egenvurdering

En av styrkene ved vurdering er at elevene kan få informasjon om hvordan de ligger an i læringsprosessen (Slemmen, 2009, s. 127). For at de skal få denne informasjonen er egenvurdering viktig (ibid., s. 128). Definisjonen av egenvurdering ligger i begrepet – elevene vurderer seg selv. I denne prosessen er de selv nødt til å reflektere over hvilken grad de har nådd mål og kriterier (ibid., s. 129). Dermed anses egenvurdering som vurdering *som* læring, men kan kategoriseres som en del av vurdering *for* læring da også dette er læringsfremmende (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, s. 13). Man kan variere hvilket omfang og hvor mye tid man bruker på egenvurderingen, men det er elevenes juridiske rettighet å delta aktivt i vurderingen: «Eigenvurderinga er ein del av undervegsvurderinga, og formålet med eigenvurderinga er at eleven ... reflekterer over og blir bevisst på eiga læring. Eleven ... skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling.» (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-12.).

Over er forskrift til Opplæringslova veldig tydelig på elevmedvirkningens rolle når det gjelder vurdering (Engh, 2011, s. 75). Grunnen til at denne rettigheten har blitt nedfelt er nok fordi flere forskningsresultater viser at elevmedvirkning er positivt for læringsutbyttet, blant annet forskning utført av John Hattie (ibid., s. 76). Egenvurdering skal føre til utvikling og faglig vekst (ibid.). Da er det en forutsetning at elevene er bevisste angående hva som skal læres og hvordan man skal lære det, og dermed være inkludert i egen læringsprosess (ibid.). Vurdering er ifølge Imsen (2016) det 5. nivået i Blooms taksonomi, og krever høy grad av kunnskap. Det gjelder om elevene for eksempel skal vurdere hvorvidt en kilde er troverdig, rangere betydningen av historiske hendelser ut fra egen refleksjon eller vurdere kvalitet på eget arbeid. Egenvurdering krever altså et høyt kunnskapsnivå innenfor det aktuelle temaet. Gjennom refleksjonen som kreves vil de også lære, og kan bli mer bevisst på egen læringsprosess. Elevene som har størst utbytte av læringsprosessen er de som er aktive, og det blir de gjennom blant annet egenvurdering (Smith, 2009, s. 37).

### 2.1.3 Tilpasset opplæring

Lærere trenger å hente informasjon om elevenes ståsted i læringsprosessen ved bruk av vurdering. Ut fra denne informasjonen kan de planlegge undervisning som er tilpasset elevenes forutsetninger (Imsen, 2016, s. 479). *Tilpasset opplæring* er nedfelt som en rettighet i

Opplæringslova: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven...» (Opplæringslova, 2008, § 1-3.). Denne rettigheten innebærer at «alle elever har rett til å få en opplæring som passer for dem, i alle fag, uavhengig av evnenivå, funksjonsdyktighet, familiebakgrunn, geografisk og sosial tilhørighet og etnisk bakgrunn» (Lillejord, Manger, & Nordahl, 2013, s. 37). På bakgrunn av elevmangfoldet som befinner seg i ethvert klasserom, så vil det være språk i forutsetningene deres. Det vil derfor ikke være gunstig for alle elevene om de mottar eksakt samme opplæring. Derfor er det viktig at læreren tilpasser opplæringen til hver enkelt, slik at alle elever får best mulig utbytte av den. To måter å tilpasse opplæringen på er for eksempel å gi individuelle kommentarer på elevenes arbeid, eller utvikle individuelle mål ut fra deres forutsetninger.

## 2.2 Læreplan

Den gjeldende læreplanen i Norge per dags dato er *læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. I den er det elevenes kompetanse som skal vurderes. *Kompetanse* blir i LK06 forstått som:

evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan. (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Med litt andre ord viser elevene kompetanse ved å anvende kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Anvendelse er det tredje nivået i Bloom's taksonomi, og altså forbi faktakunnskap og forståelse som utgjør det første og det andre nivået (Slemmen, 2009, ss. 52-53). Kompetanse er altså mer komplekst enn kunnskap.

Man må først vite hva elevene skal lære for å vite hvordan man skal vurdere (Slemmen, 2009, s. 43). Hva elevene skal lære er formulert som kompetansemål i LK06. Likevel kan det være et stort sprang fra læreplanen til det som faktisk blir gjennomført i klasserommet. John I. Goodlad har utviklet et læreplanteoretisk begrepssystem som har til hensikt å være et redskap for å undersøke læreplanpraksis (Gundem, 1990, s. 39). Gundem (1990) kaller dette begrepssystemet for *læreplanens fem ansikter* (ibid., s. 42).

Et av ansiktene er *den formelle læreplanen*, et offentlig dokument som i dagens Norge er LK06 (Imsen, 2016, s. 279). Deretter kommer *den oppfattede læreplanen*, som er hvordan blant annet

lærere oppfatter den formelle (ibid.). Her ligger et tolkningsrom som kan føre til at ulike aktører oppfatter den noe ulikt. Dermed er det sannsynlig at den lokale læreplanen ved hver skole har flere variasjoner. *Den gjennomførte læreplanen* er det som faktisk skjer i klasserommet, og kan påvirkes av lærerens personlighet og erfaringer (ibid.). Dog dette kun er et utdrag fra læreplanens fem ansikter, så forstår man at det er mange faktorer som spiller inn, og at det er en lang vei fra intensjon til praksis.

Også elevene har rett til å vite hva de skal lære og hvordan de vurderes. Dette er nedfelt i forskrift til Opplæringslova:

Det skal være kjent for eleven ... kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal òg vere kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurderinga, og kva som blir vektlagt i vurderinga i orden og åtferd. (Forskrift til Opplæringslova, 2009, § 3-1.).

Alle elever har altså rett til å være kjent med hvilke mål de skal nå. Hvordan de formidles er opp til lærer, men det er skoleeiers ansvar at rettighetene blir oppfylt (Opplæringslova, 2003, § 13-10.).

### 3. Metode

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan data er innsamlet. *Data* vil si den fysiske informasjonen man sitter igjen med etter forskning, for eksempel notater (Christoffersen & Johannessen, 2012). Data for denne oppgaven kommer på bakgrunn av intervju som kvalitativ metode. Jeg introduserer også informanten og hvordan jeg kom i kontakt med henne, før jeg videre skriver om hvordan jeg utviklet en intervjuguide og gjennomførte intervjuet. Avslutningsvis for dette kapitlet skriver jeg om validitet og reliabilitet i forhold til datainnsamlingen.

#### 3.1 Intervju – en kvalitativ metode

Ordet *metode* har flere bruksområder, men ett av dem er for å beskrive en måte å undersøke eller forske på (Eide & Winger, 2003, s. 57). Når man som forsker benytter seg av en kvalitativ metode, så gjennomfører man gjerne en grundig undersøkelse med få informanter. Noen av fordelene ved kvalitative metoder er at det er rom for spontanitet og tilpasning, og informant(e) har mulighet til å svare utfyllende og detaljert (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). Informasjonen man innhenter kan dermed bli av presis og god kvalitet. En av ulempene ved kvalitativ metode er at resultatet gjenspeiler kun en eller noen utvalgte meninger, og kan ikke tolkes som generelle meninger folk flest har. Dette må man som forsker ta høyde for når data analyseres og videreformidles.

Mitt valg av metode endte opp med intervju. Et forskningsintervju bygger på den hverdagslige samtalen, men er en faglig samtale (Eide & Winger, 2003, s. 58). I en samtale har man et godt utgangspunkt for å forstå hverandre. Man kan bl.a. svare på hverandres spørsmål, kommentere og utdype, og beskrive meninger og følelser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 77). Grunnen til at jeg gikk for intervju er at jeg konkluderte med at det er slik jeg får best mulig svar på problemstillingen min. Dette er fordi jeg hadde mange spørsmål hvor det var naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, og oppfølgingsspørsmålene var avhengig av informantens svar. Derfor ble det mest hensiktsmessig å ha en samtale ansikt til ansikt med informanten. Jeg hadde i utgangspunktet forberedt et *strukturert intervju*, som vil si at jeg hadde en intervjuguide (se vedlegg 7.1) jeg ville holde meg til (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79). Likevel endte det opp med å helle mer mot et *semistrukturert intervju*, fordi jeg stilte noen oppfølgingsspørsmål som jeg ikke kunne forutse i intervjuguiden (ibid.). I tillegg endret jeg noe på rekkefølgen ut fra hvordan samtalen utviklet seg.



### 3.1.1 Informanten

Det eneste kriteriet jeg hadde for informant var at hun skulle være nåværende kontaktlærer, helst med noen års erfaring. Det er fordi en kontaktlærer har klassen sin i store deler av dagen, og det er derfor sannsynlig at læreren benytter variasjon innen vurdering for læring. Grunnen til at jeg ønsket en informant med noen års erfaring er fordi da kan hun ha prøvd ut ulike arbeidsmåter i løpet av karrieren, og erfart i hvilken grad de er hensiktsmessige. Jeg ble introdusert til informanten av en annen lærer jeg kjente fra tidligere av.

Informanten er ansatt ved en skole i Trondheim kommune, og har arbeidet der i over 30 år. Hun er nå kontaktlærer for 7. trinn, og har fulgt klassen siden 1. trinn. Det er derfor grunn til å tro at læreren kjenner elevene godt. Hun har en sammensatt utdanning, med 2-årig lærerutdanning med realfagsløp i bunnen, og har i tillegg bygd på utdanningen med mellomfag i nordisk og samfunnsfag. Da planen var å bli rektor tok hun også utdanning innen organisasjonsvitenskap og skoleutvikling, men la etter hvert planen på hylla for å heller jobbe som lærer.

### 3.1.2 Intervjuguide og gjennomføring

En intervjuguide kan betraktes som en ramme for samtalen (Løkken & Søbstad, 2006). I hvor stor grad man følger den er opp til forsker, men kan også være situasjonsavhengig. Jeg valgte å ha et omfattende intervju med 25 spørsmål, i tillegg til oppfølgingsspørsmål. Dette var på bakgrunn av mitt ønske om at det informanten vektla skulle være føringen for mine fokusområder, og jeg måtte derfor være åpen for innspill på flere områder som påvirker vurdering for læring.

Informanten fikk vite tema og omtrentlig lengde på intervjuet på forhånd, men ikke noe mer presist enn det. Da hadde hun mulighet til å tenke gjennom temaet selv, slik at det ikke kom brått på. Samtidig hadde hun ikke mulighet til å forberede hva hun skulle svare på de ulike spørsmålene, og svarene hennes reflekterer derfor hennes umiddelbare tanker. Før selve intervjuet startet presenterte jeg meg selv og mine da foreløpige tanker rundt mitt prosjekt. Jeg forklarte for informanten at dette ble et bredt intervju hvor jeg ville stille spørsmål om ikke bare vurdering for læring direkte, men også om blant annet målformulering og tilpasset opplæring. Det var også viktig for meg å understreke at bakgrunnen for mine spørsmål var min egen nysgjerrighet, og at jeg ikke på noen måte ville teste lærerens kunnskaper. Derfor informerte

jeg også om at det var greit å ikke svare like utfyllende på alt, og at hun gjerne kunne be meg om å omformulere hvis det var uklart hva jeg ville ha svar på. Før selve intervjuet startet skrev informanten under på et samtykkeerklæringskjema som jeg hadde utarbeidet på forhånd (se vedlegg 7.2).

Jeg kategoriserte spørsmålene slik at de første ikke krevde mer enn enkle svar, da det er i denne delen av intervjuet man bygger relasjon og tillit (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80). Videre stilte jeg åpne spørsmål for å unngå at formuleringen skulle påvirke svarene, før de ble gradvis mer direkte mot hva jeg lurte på. Avslutningsvis hadde informanten mulighet til å tilføye hva hun måtte ønske i tilfelle det var noe hun følte var usagt, før jeg takket for tiden hennes og det hun bidro med.

## 3.2 Validitet og reliabilitet

*Reliabilitet* handler om hvor pålitelig data er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Ved å gjennomføre et omfattende intervju av en åpen lærer fikk jeg gode og utfyllende svar på spørsmålene. I tillegg hadde læreren mulighet til å tilføye informasjon hun mente var relevant, mens jeg hadde mulighet til å be henne utdype eller forklare om noe var uklart. Jeg hadde med meg en medstudent som tok ordrette notater av hele intervjuet, og data ble derfor en nokså presis gjengivelse av samtalen. For å sortere og behandle data delte jeg det inn i kategorier og ga de hver sin fargekode jeg markerte med. Dette gjorde det mer oversiktlig for meg å gjennomføre analysen, og sikret at viktig informasjon ikke falt bort. På en annen side kunne jeg ikke ta med alt i analysen, og det har derfor vært opp til meg å velge hva jeg finner mest relevant, noe som påvirker reliabiliteten.

*Validitet* handler om hvor relevant data er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Jeg var ute etter én lærers måte å legge til rette for vurdering for læring på, og det har jeg fått svar på. Intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av litteratur jeg har lest om temaet, for å sikre gode spørsmål angående hva jeg ønsket besvart. Svakheten ved å innhente data i form av å gjennomføre et intervju er at forskningen dekker et snevert område. Resultatene gjelder ikke lærere generelt, men viser eksempler på hvordan én lærer legger til rette for og erfarer vurdering for læring.

## 4. Analyse og drøfting

Dette kapitlet omhandler en lærers arbeidsmåter innen vurdering for å fremme elevenes læring, i tillegg til lærerens erfaringer når det gjelder utbyttet hun har opplevd. Jeg har valgt å legge drøftingen sammen med analysen, da jeg konkluderte med at det blir mest oversiktlig i forhold til min oppgave. Videre vil jeg understreke at jeg har plukket ut det som ble snakket mest om i intervjuet, og det som er mest relevant. Det vil si at informanten har vært innpå flere aspekter enn det som vil bli belyst her. Samtidig minner jeg om at svarene er avgitt av én lærer, og skal ikke tolkes som læreres meninger, arbeidsmåter eller erfaringer generelt.

### 4.1 Arbeidsmåter

Med arbeidsmåter sikter jeg til ulike aktiviteter læreren gjør og legger til rette for. Jeg har som nevnt lagt mitt fokus på de arbeidsmåtene som legger opp til - eller som kan betraktes som vurdering for læring. Grunnen til at jeg valgte å fokusere på disse er at informanten baserte mange av svarene sine på hvordan hun jobber med vurdering for læring. I tillegg var jeg ute etter å samle kunnskap og tips som kan komme til nytte for meg som fremtidig lærer, noe jeg gjør ved å analysere en lærers arbeidsmåter innen vurdering for læring. Hvordan denne læreren gjør det er likevel ikke en fasit, men eksempler på hvordan det kan bli gjort.

Da informanten tidlig i intervjuet fikk spørsmål om sine umiddelbare tanker rundt vurdering for læring, nevnte hun tre punkter hun forholder seg til:

- 1) Elevene skal forstå hva som forventes av dem.
- 2) Elevene skal få tilbakemeldinger skriftlig og muntlig som forteller om kvaliteten på arbeidet.
- 3) De skal få råd og veiledning for videre arbeid, og ungene skal være involverte i eget vurderingsarbeid.

Disse punktene reflekterer mange av arbeidsmåtene informanten vektla videre i intervjuet.

#### 4.1.1 Muntlige tilbakemeldinger og veiledning

Når det gjelder muntlige tilbakemeldinger fortalte informanten at hun aldri sitter ved pulten mens elevene arbeider, men går rundt i klasserommet for å veilede dem og gi tilbakemeldinger. På denne måten oppfyller hun delvis det andre og tredje punktet som hun forholder seg til når

det gjelder vurdering for læring. Informanten veileder elevene hvis de trenger hjelp, men også når hun ser på arbeidet deres. Da kan hun kommentere hva som er bra, og hva hun mener eleven kunne gjort enda bedre. Hun ber også elevene om å begrunne hvorfor de har gjort det de har gjort, og mener det hjelper elevene til å reflektere over egne strategier. I forhold til ros mener informanten det er veldig viktig at den knyttes konkret mot hva eleven har gjort bra, ellers vil det ikke ha særlig betydning.

Konkrete tilbakemeldinger i form av ros kan hjelpe eleven til å forstå hva som definerer god kvalitet, og så lenge rosen begrunnes så kan den også bidra til læring i tillegg til motivasjon (Engh, 2011, s. 67). Selv om ros er viktig, så er det like viktig å påpeke at det ikke er hensiktsmessig å basere hver tilbakemelding kun på ros. Elevene bør også få vite hva de eventuelt kan gjøre for å heve kvaliteten på arbeidet, og hvordan. Da vil de få et mer realistisk bilde av egen kompetanse og mestring, og dermed også bli bedre forberedt til den dagen arbeidet deres får en karakter (Slemmen, 2009, s. 123). Derfor er det positivt at informanten også fokuserer på veiledning, og gjør elevene oppmerksomme på hva de kan jobbe mer med.

Når læreren går rundt i klasserommet og gir tilbakemeldinger til enkeltelever, så blir dette en form for *individrelatert vurdering*. Det vil si at vurderingen tar hensyn til elevens forutsetninger og fremgang (Imsen, 2016, s. 489). Å gi muntlig veiledning mens elevene jobber har mange fordeler, blant annet at de da får muligheten til å ta tak i det med en gang, mens det enda er ferskt. I tillegg har elevene mulighet til å be læreren om å utdype hvis de ikke forstår helt hvor læreren vil (Engh, 2011). En annen fordel er at det kan åpne for en faglig samtale mellom lærer og elev, og eleven får mulighet til å komme med egne vurderinger (ibid., s. 108). På denne måten kan læreren også bli bedre kjent med elevens læring og måte å tenke på, og dermed innhente informasjon om elevens aktuelle sone (ibid.). Da vil læreren videre ha et bedre utgangspunkt for å veilede eleven til å nå den kunnskapen som befinner seg i den proksimale sone.

#### 4.1.2 Mål – formulering og synliggjøring

Informanten viste et engasjement for det å utarbeide *aktive mål*, og vektla at dette var svært viktig. Med dette mente hun mål som inneholder aktive verb. Hun advarte mot å bruke verb som «du skal vite» i mål, og begrunnet det med at man kan aldri vite om de vet, og da er det

vanskelig å vurdere grad av måloppnåelse. Derfor hadde læreren ei liste (se vedlegg 7.3) over verb som er hensiktsmessige å bruke i målene. Ifølge informanten kalles disse for aktive verb fordi eleven må gjøre noe for å vise at han eller hun har nådd målet. Hun forteller videre at ikke alle lærerne på skolen bruker den listen, men at de er flinke til å drøfte om de nå har et mål som elevene kan arbeide etter.

Informanten mener at gjennomgang av mål er en viktig del av introduksjonen til arbeidet, og legger stor vekt på å ha målene synlige for elevene. Dette går overens med det første punktet hun forholdt seg til – at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. Øverst på ukeplanen står «ukas mål», som er både faglige og sosiale. Disse målene er også på oversikten på smartboard hver morgen, sammen med dag og dato. Læreren samler ofte elevene i «lyttekroken», og her diskuterer de ukas mål hver dag for å holde det varmt. I tillegg har de mindre mål for hver undervisningstime, hvor disse blir gjennomgått i starten av den aktuelle timen. De reflekterer videre i fellesskap over måloppnåelsen som en del av timens oppsummering. Læreren mener at det er ingen vits i å ha mål som ikke blir fulgt opp, man bør jobbe med de målene man setter.

Kompetansemålene i LK06 er ikke alltid formulert slik at elevene forstår hva de skal gjøre (Slemmen, 2009, s. 102). De må derfor modifiseres og brytes ned slik at de blir tilpasset målgruppen (ibid.). «Lærerens utfordring er å formulere mål på en slik måte at de blir tydelige og forståelige, samtidig som de skal gi alle elevene en viss grad av måloppnåelse og bidra til at alle kan ha noe å strekke seg etter.» (Engh, 2011, s. 101). Det å formulere målene slik at de blir aktive gjør dem ikke nødvendigvis enklere for elevene å forstå, men det kan gjøre det enklere for dem å vurdere sin egen grad av måloppnåelse da de blir mer tydelige og spesifikke. Samtidig kan elever med ulikt kompetansenivå innen det aktuelle temaet for eksempel «presentere» noe, selv om de gjør det i ulik grad. På denne måten kan man sikre at flest mulig elever får en viss grad av måloppnåelse. En annen side ved å bruke aktive mål er at de da anvender kunnskapen sin. Målet blir altså å vise kompetanse, og som tidligere nevnt er dette noe LK06 vektlegger.

Læringsutbyttet er avhengig av konsentrasjonsevne og lærelyst, som igjen er avhengig av trygghet (Engh, 2011, s. 98). En av måtene man kan skape trygghet på er å bevisstgjøre elevene på hva de skal lære, altså hva som er målet med undervisninga (ibid.). Hvordan lærere formidler læringsmål og vektlegger dem varierer, men å gjøre elevene kjent med dem er en god måte å

starte undervisningen på (ibid.). Desto bedre elevene kjenner målet, desto bedre forutsetninger har de for å navigere seg dit på egenhånd (Slemmen, 2009, s. 29).

Min informant er veldig opptatt av å bevisstgjøre elevene på hva som er målet for både timen, arbeidsperioden og uka, og legger dermed et godt grunnlag for det videre arbeidet. Ved å repetere målene minnes elevene på hva de skal lære, noe som kan hjelpe dem med å forstå hvorfor de jobber med det de gjør. Det er viktig at læringen oppleves meningsfull (Engh, 2011, s. 69). Hvis man jobber med noe uten å vite hvorfor, kan dette være demotiverende for innsatsen. Min informant nevnte også at elevene reflekterte i fellesskap rundt måloppnåelse i forbindelse med oppsummering. Dette kan fungere som en kontroll av at læringsatferden er rettet mot læringsmålene, som igjen er en viktig del av faglig refleksjon (ibid.). Det kan også bidra til at elevene blir mer bevisste på hvor de er i læringsprosessen.

Med en læreplan som legger opp til målrelatert vurdering, blir synliggjøringen og formuleringen av målene viktig for å sikre best mulig læringsutbytte. *Målrelatert vurdering* vil si at elevene blir vurdert opp mot målene, ut fra måloppnåelse (Slemmen, 2009, s. 45). Ulempen ved målrelatert vurdering er at den ikke tar høyde for all den læringen som kommer utenom det som er tilsiktet (Imsen, 2016, s. 486). Når da klassen til min informant reflekterer rundt måloppnåelse, så er det mye annen læring som ikke blir anerkjent. På en annen side så er hele prosessen fra det å ha et mål, for så å jobbe mot målet, og dermed reflektere rundt måloppnåelsen veldig læringsfylt. Med en målstyrt læreplan blir målene fort et utgangspunkt for både læring, veiledning og vurdering. Synliggjøringen av godt formulerte mål slik informanten vektla, refleksjonen rundt dem i fellesskap, og den individuelle veiledningen læreren gir underveis i arbeidet, kan da alle være måter å legge til rette for vurdering for læring på.

### 4.1.3 Egenvurdering

Når det gjelder målene som elevene i klassen til informanten har på ukeplanen, så er det også ei rute nederst på samme ukeplan. Ved ukens slutt skriver elevene inn sin egen måloppnåelse knyttet til hvert ukemål, som igjen blir kommentert kort av lærer. Elevene tar med ukeplanen hjem igjen, og får underskrift av foreldre som bekrefter at de har sett det. Dette har de gjort i mange år, men da de var yngre fikk de hjelp av foreldrene sine til å vurdere og skrive om det var nødvendig.

Informanten viste også frem et eksempel på et mål- og kriterieark de benytter når klassen arbeider med større prosjekter. Dette scannet jeg ikke i fare for at anonymiteten kunne blitt avslørt. Hensikten med arket er å være et hjelpemiddel for elevene gjennom prosjektet, slik at det er tydelig hva som forventes av dem. Ved slutten av prosjektet bruker elevene arket til å vurdere egen måloppnåelse i lys av de gitte kriteriene. I tillegg bruker lærerne i teamet det for å vurdere elevene, og for å se hvordan langt de har kommet i læringsprosessen.

Det kanskje mest omfattende funnet når det gjelder egenvurdering er hvordan informanten legger det opp rundt elevsamtale og utviklingssamtale. I løpet av hver utviklingssamtale, hvor både foreldrene og eleven er med, så utvikler de noen langsiktige mål som eleven skal jobbe med i et halvår – til neste utviklingssamtale. Eleven skriver disse målene i ei egen vurderingsbok, og skriver også selv hvordan han eller hun skal jobbe for å nå disse målene. For å holde det varmt ser elevene gjennom målene sine jevnlig. Når det nærmer seg neste utviklingssamtale vurderer elevene sin egen måloppnåelse, og skriver dette inn i vurderingsboka si. Under elevsamtalen mellom kun lærer og elev, som foregår før utviklingssamtalen, så snakker de sammen om disse målene og måloppnåelsen. I tillegg forberedes eleven til utviklingssamtalen, og får med seg to egenvurderingsskjema som han eller hun skal fylle ut selv eller med foreldre, for så å ta med til samtalen (se vedlegg 7.4 og 7.5). I løpet av selve utviklingssamtalen snakker de om skjemaene. Videre tar kontaktlærer opp kompetansemål og kriterier, og sammen fyller de ut et skjema som viser til måloppnåelse og veien videre (se vedlegg 7.6). Ved slutten av samtalen utvikler de nye langsiktige mål.

Med de arbeidsmåtene innen egenvurdering som informanten fortalte om blir elevene hennes involverte i eget vurderingsarbeid, slik hun vektla i det tredje punktet hun forholder seg til når det gjelder vurdering for læring. Også de foresatte blir involverte ved at de sammen utvikler individuelle mål og en plan for veien videre, i tillegg til å skrive under på barnets egenvurdering av ukas mål. Dette kan hjelpe dem til å følge opp barnet sitt bedre. Elevene i klassen til min informant vurderer egen måloppnåelse av både kortsiktige og langsiktige mål. De jobber med dette jevnlig, og har rutiner på hvordan det skal gjøres. Dette kan motivere elevene til å fokusere på å nå målene, ettersom de vet at de skal vurdere måloppnåelsen (Slemmen, 2009, s. 106). Dermed kan egenvurderingen effektivisere veien frem mot målet, og bidra til faglige refleksjoner underveis (Engh, 2011, s. 76).

En forutsetning for egenvurdering er at elevene kjenner til målene, og at de er forståelig formulert, slik jeg skrev om i kapittel 4.1.2. Når elevene også er med på å utvikle målene, som de er med de langsiktige i klassen til min informant, kan de også føle seg mer forpliktet til å nå disse. Det er viktig at målene som settes for elevene er realistiske for dem å nå, hvis ikke kan det oppleves som nederlag å ikke nå dem. Man må også passe på at elevene ikke blir for selvkritiske i vurderingsarbeidet, da også dette kan skade motivasjonen (Imsen, 2016, s. 482). Det er derfor viktig at læreren er oppmerksom, og sier fra til eleven når arbeidet er godt nok. Hvis eleven alltid får påpekt hva som kan forbedres, kan dette bidra til at eleven blir veldig selvkritisk og aldri fornøyd med eget produkt. Læreren bør kjenne elevene godt, og alltid ta deres forutsetninger i betraktning.

#### 4.1.4 Prøver

Ifølge informanten er det vanskelig å få rom for å utnytte prøver på en måte slik at de fører til læring. Dette er hovedsakelig på grunn av mangel på tid. Hver uke har de en prøve i «ukas ord», og disse blir ikke fulgt opp mer enn en kort kommentar ifølge informanten selv. Når de har større prøver, for eksempel mot slutten av arbeidet med et omfattende tema, så får elevene grundigere tilbakemeldinger. Da fokuserer informanten på å kommentere hva som var bra, og gi framovermelding på hva som bør øves mer på. Dette bidrar til å oppfylle det andre punktet hun forholdt seg til, som gjaldt skriftlige tilbakemeldinger. Også på prøver legges det til rette for egenvurdering. Elevene ringer rundt spørsmålene i trafikklys-farger ut fra hvor vanskelig de synes oppgaver er. Hvis de har mange røde ringer ser de at dette må de jobbe mer med, mens hvis de har mange grønne ringer er dette en bekreftelse på at de mestrer temaet. Disse ringene brukes også som informasjon for lærerne om hvordan elevene ligger an.

Informanten er selv klar over at en kort kommentar ikke bidrar særlig til vurdering for læring, og det er nok mange lærere som kjenner seg igjen i at tiden ikke strekker til i ønsket grad. Hun etterstreber likevel å gi nyttige framovermeldinger når elevene har mer omfattende prøver, slik at de kan lære av det. Det kan diskuteres hvor stor nytteverdi kommentarene har når de kommer på bakgrunn av en prøve der arbeidet med temaet er avsluttet (Engh, 2011). Da kommer det an på kommentaren om dette en noe eleven kan ta tak i, eller om det er for sent ettersom det ikke skal arbeides mer med. I noen tilfeller er kanskje det største utbyttet her den informasjonen læreren innhenter om elevenes læring. Når det gjelder å ringe rundt spørsmålene i prøven med trafikklys-farger, kan det ligge et læringsutbytte i å vurdere hvor vanskelig oppgavene oppleves.



En ulempe ved denne arbeidsmåten er at det kan skade motivasjonen hvis for eksempel alle spørsmålene får rød ring. Prøvene vil alltid være vanskeligere for noen enn for andre, på bakgrunn av ulike forutsetninger elevmangfoldet har.

#### 4.1.5 Erfarte fordeler ved vurdering for læring

Informanten forteller at hun ikke alltid har vært positiv til vurdering for læring. Hun mente det var «store ord, men lite matnyttig». Det var først etter et kurs for rundt 10 år siden, der hun fikk observert vurdering for læring i en Osloskole, at hun skjønnte hvordan prinsippet kunne brukes for å fremme læringen. Hun mener det viktigste er at det er til nytte for elevene, og det fikk hun da øynene opp for. Videre forteller informanten om et prosjekt hun deltok i. Da ble det satt av tid hver fredag til at hun kunne sitte ned med elevene og ha muntlig vurdering med dem på arbeid de hadde gjort i løpet av uka. Dette var noe hun opplevde som veldig nyttig for elevene – de ble både sett og inkludert i egen læringsprosess. Likevel var dette noe hun kun hadde mulighet til i løpet av dette prosjektet, og at tiden ellers ikke tillater at man kan være så grundig. Informanten understreker at hennes nåværende syn på vurdering for læring er at det er veldig viktig.

Informanten forteller at en annen fordel ved å alltid ha vurdering for læring i bakhodet, er at det bidrar til tilpasset opplæring ettersom individrelatert vurdering er en form for tilpasset opplæring i seg selv. Hun mener videre at læring tilpasset hver enkelt best mulig er noe av det viktigste en lærer kan gjøre for å bidra til læring og utvikling. Da informanten avslutningsvis fikk mulighet til å tilføye noe, sa hun at vurdering for læring bør bli brukt til en viss grense, og ikke til de grader. Det viktigste er at elevene forstår, og at det er til nytte for dem, men det skal ikke styre hverdagen eller være en tidstyv.

Etter å ha integrert vurdering for læring i undervisningen i større grad, har informanten erfart at elevene har blitt mer motiverte for å arbeide. Hun begrunner dette med at elevene forstår mer hva de skal lære og hvorfor, og uttrykker ikke negative innstillinger som for eksempel «dette orker jeg ikke, dette er det ingen vits i». De ser mer av utbyttet ved å gå på skole. Det er tydelig at informanten har blitt overbevist om viktigheten og betydningen av vurdering for læring, til tross for tidligere kritisk synspunkt. Hun har erfart at dette er noe elevene har godt utbytte av. Videre løfter hun frem fordelene ved å sitte ned med elevene hver fredag, og gi tilbakemeldinger

og framovermeldinger til hver enkelt. Dette strider noe imot Engh (2011), som understreker at vurdering for læring skal sees som en integrasjon mellom vurdering og undervisning. Likevel er det, basert på resten av intervjuet, naturlig å tro at informanten med dette mener det hadde vært gunstig om alle elevene fikk ekstra veiledning i tillegg til den formative vurderingen som skjer underveis i undervisningen.

Informanten trekker frem tilpasset opplæring som veldig viktig for læring og utvikling, men legger opp til mye målrelatert vurdering i sin undervisning. Målrelatert vurdering tar ikke hensyn til elevers forutsetninger og progresjon, slik tilpasset opplæring gjør (Slemmen, 2009, s. 45). Hvis målene for uken og timene er de samme for alle, så er det urealistisk at alle skal nå målene i like stor grad. På en annen side så er hun opptatt av å formulere målene slik at flest mulig elever skal få en viss grad av måloppnåelse. Med en læreplan som legger opp til målrelatert vurdering, vil jeg påstå at informanten likevel får til vurdering for læring og tilpasset opplæring i stor grad gjennom den individrelaterte vurderingen, heriblant veiledning og egenvurdering.

## 5. Avslutning

Jeg har i denne oppgaven tatt for meg følgende problemstilling: «På hvilke måter legger en kontaktlærer til rette for vurdering for læring på 7. trinn?». For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført et intervju av en kontaktlærer, og drøftet resultatene i lys av teori. Det jeg hovedsakelig har gått inn på er ulike arbeidsmåter informantene benyttet seg av for å bidra til et læringsutbytte av vurderingen. Overordnet gjaldt disse arbeidsmåtene muntlig veiledning og tilbakemeldinger, formulering og synliggjøring av mål, ulike former for egenvurdering og kommentarer på bakgrunn av prøver. I tillegg trakk jeg inn lærerens erfarte fordeler ved vurdering for læring.

Gjennom arbeidet kom det frem flere måter kontaktlæreren legger til rette for vurdering for læring på i sin klasse. Ved å vurdere elevene i form av muntlig veiledning mens de arbeider får de informasjon om hva de gjør bra, hva de kan fokusere mer på og hvor de står i forhold til forventningene læreren har til vedkommende. Dette bidrar til variert læring så lenge de tar til seg kommentarene. Ved å synliggjøre hensiktsmessig formulerte mål blir elevene bevisste på hva de skal lære, og får bedre forutsetninger for å navigere seg dit på egenhånd. Om elevene også deltar i å utforme målene kan de føle seg mer forpliktet til å nå dem, og dermed effektiviseres læringsutbyttet. Med en målstyrt læreplan som LK06 utgjør målene utgangspunktet for mye av vurderingen, og det er derfor viktig at lærerne klarer å utnytte det slik at målene kan bidra til læring.

Elevene i klassen til min informant vurderte egen måloppnåelse av både ukemål og individuelle langsiktige mål, i tillegg brukte de trafikklysfarger for å markere hvor vanskelig de opplever spørsmål på prøver. Dette bidrar til aktive elever, og er en form for elevmedvirkning. Det er ifølge Smith (2009) de aktive elevene som har størst utbytte av læringsprosessen, og kan medføre utvikling og faglig vekst. Ved å gi skriftlige tilbakemeldinger og framovermeldinger på arbeid og prøver, får elevene informasjon om hvor de er i læringsprosessen og hvordan de bør jobbe videre. Dette bidrar til læring så lenge det er noe elevene har mulighet til å ta tak i og ta med seg videre. Lærerens egne erfaringer med at elevene blant annet har blitt mer bevisste på hvorfor de går på skolen kan være en bekreftelse på at hun har lyktes med å legge til rette for vurdering for læring.

Det er altså ved hjelp av de ovennevnte arbeidsmåtene min informant legger til rette for vurdering for læring i sin klasse, men det er ikke nødvendigvis akkurat slik andre lærere gjør det. Som lærer må man selv erfare hva som fungerer best for sine elever, og det forutsetter en del utprøving av varierte arbeidsmåter. Man skal alltid være kritisk når man vurderer, da det i verste fall kan fungere mot sin hensikt. Stadige nederlag hvor eleven ikke føler på mestring kan medføre umotiverte elever, som igjen vil slå dårlig ut på læringsutbyttet. Alle former for vurdering krever derfor oppmerksomme lærere med godt kjennskap til elevene sine.

Denne oppgaven er et bevis på at vurderingsarbeid kan være positivt, i motsetning til hva noen forbinder det med. Noe jeg selv er blitt mer bevisst på etter å ha skrevet denne oppgaven, er som Engh (2011) skriver: vurdering for læring er en integrasjon mellom vurdering og undervisning, ikke en tidstyv som krever nøye planlegging. Det som derimot kreves er erfaring, tilstedeværelse og godt kjennskap til elevene. Vurdering for læring skal ikke styre hverdagen, men heller bli en del av den. Det er viktig å ikke til enhver pris henge seg opp i vurdering, men heller fokusere på å fremme læring. Da kommer vurdering for læring heller naturlig.

## 6. Bibliografi

- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abtast forlag.
- Dobson, S., Eggen, A. B., & Smith, K. (2009). Innledning. I S. Dobson, B. E. Astrid, K. Smith, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (ss. 11-19). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn - metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til Opplæringslova. (2009, Juli 1). § 3-1. *Rett til vurdering*. Hentet April 16, 2019 fra Lovdata: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-1>
- Forskrift til Opplæringslova. (2009, Juli 1). § 3-11. *Undervegsvurdering*. Hentet April 25, 2019 fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-11>
- Forskrift til Opplæringslova. (2009, Juli 1). § 3-12. *Eigenvurdering*. Hentet Mai 1, 2019 fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-12>
- Forskrift til Opplæringslova. (2010, Juli 7). § 20-3. *Foreldresamarbeid i grunnskolen*. Hentet April 25, 2019 fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§20-3>
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2013). En skole for alle. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland, *Livet i skolen 1* (2. utg., ss. 37-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2003, Juni 27). § 13-10. *Ansvarsomfang*. Hentet Mai 18, 2019 fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§13-10>
- Opplæringslova. (2008, Juni 20). § 1-3. *Tilpassa opplæring*. Hentet Mai 15, 2019 fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Slemmen, T. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Smith, K. (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I S. Dobson, A. B. Eggen, K. Smith, & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering* (ss. 23-38). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, Oktober 7). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet Mai 8, 2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, September 3). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet April 25, 2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, Mai 18). *Å forstå kompetanse*. Hentet April 24, 2019 fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsta-kompetanse/>

## 7. Vedlegg

### 7.1 Vedlegg 1 – Intervjuguide

# Intervjuguide

For innsamling av datamateriale til bachelor

#### Del 1 – Bakgrunnsinformasjon

*Jeg vil spørre om dette for å få litt bakgrunnsinformasjon om lærerens erfaringer, og en myk inngang til intervjuet.*

- 1) Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- 2) Hvilket trinn har du nå?
- 3) Hvor lenge har du hatt denne klassen?
- 4) Hvilken utdanning har du?

#### Del 2 – Åpne spørsmål

*Jeg ønsker at den jeg intervjuer skal kunne komme med egne tanker og refleksjoner rundt temaet, uten at mine spørsmål kan påvirke svaret.*

- 5) Hva mener du er noe av det viktigste en lærer kan gjøre for å bidra til læring og utvikling hos elevene som en gruppe og som enkeltindivid?
- 6) Hvordan forstår du vurdering for læring?
- 7) Hva er dine umiddelbare tanker rundt vurdering for læring?
- 8) Hvordan anser du viktigheten ved vurdering for læring?
- 9) Hvordan motiverer du dine elever?

#### Del 3 – Spørsmål angående mål

*Jeg vil ha en dialog og innhente informasjon angående mål før intervjuet går grundigere inn på vurdering for læring. Dette er fordi mål er utgangspunkt for vurdering.*

- 10) Hva vurderer du elevene dine opp mot?
  - a. Gruppa?
  - b. Elevens forutsetninger?
  - c. Mål?
- 11) Hvordan formidles læringsmål for elevene?

- 12) Har du mål synlig for elevene?
- a. Hvorfor/hvorfor ikke?
  - b. Hvor ofte?
- 13) Hva legger du vekt på når du formulerer mål for elevene? Hvordan forenkler du dem?
- 14) Har du utviklet individuelle mål for noen av elevene?
- a. I samarbeid med noen, som eleven eller hjemmet?
  - b. Hvordan blir slike mål fulgt opp?
  - c. Har du observert noen effekt av det?
- 15) Hvordan legger du frem kriterier og eksempler for elevene?
- a. Hvor ofte bruker du det?
  - b. Hvorfor bruker du det?
- 16) Er elevene noen gang med på å formulere mål og kriterier?
- a. Har det gitt effekt på motivasjon?
  - b. Hvordan liker elevene denne metoden?

#### **Del 4 – Vurdering for læring**

*Dette er større spørsmål som kan gi store svar, og omhandler hovedessensen i min oppgave.*

*Her vil jeg gi informanten rom til å utdype svarene godt.*

- 17) Hvordan vurderer du dine elever underveis?
- a. Bruk av vurderingsskjema?
  - b. Egenvurdering og kameratvurdering?
    - i. Hvordan legger du opp til dette?
    - ii. Hva har du erfart med dette?
- 18) Synes du det er noen utfordringer i forhold til vurdering for læring eller gjennomføringen av det?
- 19) Hvordan har du opplevd utbyttet av vurdering for læring?
- 20) Vurderer du noen gang din egen vurderingspraksis?
- a. Hvordan?

#### **Del 5 – Diverse**

*Her vil jeg stille spørsmål som jeg tenker kan være greit å få besvart i tilfelle det blir relevant for min oppgave.*

- 21) Hvordan opplever du læringstrykket i skolen ut fra læreplanen, og hvordan balanserer du det?



- 22) Når man som lærer samhandler med og observerer elevene så innhenter man mye informasjon. Hvordan bruker du denne informasjonen til å justere og tilpasse undervisningen?
- a. Har du noen eksempler?
- 23) Pleier elevene dine å presentere det de har lært for medelever, foresatte eller andre?
- a. I hvilke situasjoner?
- 24) Hvordan legger du opp til best mulig samarbeid med hjemmet når det gjelder elevenes læringsutbytte?

### **Del 6 – Tilføyet informasjon**

- 25) Har du noe du vil tydeliggjøre eller tilføye før vi avslutter?

## 7.2 Vedlegg 2 – Samtykkeerklærings skjema

# Samtykkeerklærings skjema

- For deltakelse i intervju

Jeg studerer grunnskolelærer 1-7 ved NTNU Kalvskinnet, og er nå inn i mitt 3. år av utdanningen. I den forbindelse skriver jeg en bacheloroppgave innen pedagogikk. Min veileder er Åsa Dahl Berge ([asa.d.berge@ntnu.no](mailto:asa.d.berge@ntnu.no)).

Tema for oppgaven min er vurdering for læring, og intervjuet vil være bredt i den forstand at det går innpå flere undertema. Videre vil jeg analysere intervjuet, og bruke det som blir mest relevant i min oppgave.

Det er helt frivillig deltakelse av intervjuet, og informanten kan når som helst trekke seg. Jeg garanterer anonymitet av både informant og skole. Derfor tar jeg ikke noen form for opptak, men har med meg en medstudent som noterer på PC underveis i intervjuet.

Med vennlig hilsen  
Halldis Austad Opsal

**Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.**

---

Sted / dato

---

Signatur

### 7.3 Vedlegg 3 – Aktive verb

## VI ARBEIDER MED MÅL




### Aktive verb

<b>Bruke et begrep</b>	<b>Sammenlikne</b>
<b>Vise sammenhenger</b>	<b>Registrere</b>
<b>Presentere</b>	<b>Beskrive</b>
<b>Skape fortellinger</b>	<b>Samtale</b>
<b>Skildre</b>	<b>Vise eksempler på</b>
<b>Drøfte</b>	<b>Gjøre greie for</b>
<b>Fortelle</b>	<b>Forklare</b>

## 7.4 Vedlegg 4 – Egenvurdering i fag

**Forberedelse til kontaktsamtale (fyll ut begge sider)**    Navn:

<p>Noe dere ønsker å ta opp?</p>
----------------------------------

FAG			
<b>NORSK:</b>			
Jeg leser hver dag og forstår hva jeg leser			
Jeg kan lese en tekst og si min mening om teksten			
Jeg skriver med en funksjonell håndskrift			
Jeg skriver de vanligste ordene rett			
Jeg kan bruke punktum, komma og spørsmålsteget riktig			
Jeg kan skrive en argumenterende tekst ut fra gitte kriterier			
Jeg kan skrive en fortelling ut fra gitte kriterier			
<b>MATEMATIKK:</b>			
Jeg kan måle og tegne vinkler med gradskive			
Jeg kan regne ut størrelsen av nabovinkler og toppvinkler			
Jeg kan forklare navn og egenskaper ved trekkanter og firkanter			
Jeg kan forklare egenskaper ved sirkler og tegne sirkler med passer			
<b>ENGELSK:</b>			
Jeg forstår hovedinnholdet i en tekst som jeg har lest			
Jeg er muntlig aktiv når vi snakker om en tekst			
Jeg kan skrive setninger med riktig bruk av verb			
Jeg kan følge kriterier for arbeidet med prosjektet om Australia			
Jeg kan finne informasjon på nettet om Australia og reisen dit			
Jeg kan fortelle om Australias historie på engelsk			

## 7.5 Vedlegg 5 – Egenvurdering i orden og oppførsel

### **FORBEREDELSE TIL UTVIKLINGSSAMTALE VÅR 2019**    Navn: \_\_\_\_\_

Fyll ut følgende punkt sammen med en voksen hjemme

Mål fra forrige samtale (se i vurderingsboka)

Har du nådd målene? Hva skal til for å nå dem?

1. \_\_\_\_\_ VURDERT I VURDERINGSBOKA

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

#### **Orden:**

Skriv kort om hvordan du synes din innsats er på følgende punkt:

Å følge tidspunkt (etter friminutt, til skolestart og å følge beskjeder med en gang de er gitt). \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Å gjøre lekser og å ta med riktige bøker og utstyr til og fra skolen. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **Oppførsel:**

Hvordan synes du at du følger regler? (skolens regler og trinnets regler). \_\_\_\_\_

Hvordan synes du din innsats er når det gjelder arbeidsro og innsats i timene? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Hva tenker du om vennskap, og har du det trygt og godt på skolen? \_\_\_\_\_

Hvilke tanker gjør du deg om ungdomsskolen? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dato:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Elev

Foresatte

## 7.6 Vedlegg 6 – Lærerens skjema under utviklingsamtale



Utviklingsamtale mellom elev, lærer og foreldre

Navn: \_\_\_\_\_

Klasse: Vår 7. trinn

**Mål fra forrige samtale:**

1:  
2:  
3:

Fag/ kompetansemål	Kriterier	Vurdering av måloppnåelse	Veien videre
<p><b>Norsk</b></p> <p>Lese et bredt utvalg norske og oversatte tekster i ulike sjangere på bokmål og nynorsk og reflektere over innhold og form i teksten</p> <p>Skrive fortellende, beskrivende, reflekterende og argumenterende tekster etter mønster fra eksempeltekster og andre kilder og tilpasse egne tekster til formål og mottaker</p> <p>Mestre sentrale regler i formverk og ortografi og skrive tekster med variert setningsbygning og funksjonell tegnsetting</p>	<p>Eleven skal kunne:</p> <p>ha en hensiktsmessig lesehastighet og innholdsforståelse</p> <p>skrive tekster med variert setningsbygning og naturlige avsnitt</p> <p>følge gitte kriterier i arbeidet med fortellende og argumenterende tekster</p> <p>skrive ukeordene riktig</p> <p>mestre tegnsetting</p> <p>mestre rettskrivingsregler</p>		
<p><b>Matematikk</b></p> <p>Beskrive og bruke plassverdisystemet for desimaltall, regne med positive og negative hele tall, desimaltall, brøk og prosent, og plassere de ulike størrelsene på tallinjer</p> <p>Analysere egenskaper ved to- og tredimensjonale figurer og beskrive fysiske gjenstander innenfor dagligliv og teknologi ved hjelp av geometriske begrep</p>	<p>Eleven skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-finne brøk som del av en helhet og som del av en mengde</li> <li>-finne likeverdige brøker</li> <li>-utvide og forkorte brøker</li> <li>-regne med brøk</li> <li>-måle og tegne vinkler med gradskive</li> <li>-regne ut størrelsen av nabovinkler og toppvinkler</li> <li>-forklare egenskaper ved sirkler og tegne sirkler med passer</li> <li>-forklare navn og egenskaper ved ulike trekanter og firkanter</li> </ul>		
<p><b>Engelsk</b></p> <p>Uttrykke seg om enkle beregninger, valuta og måleenheter i kommunikasjon om dagligdagse situasjoner</p> <p>Bruke grunnleggende mønstre for rettskriving, ordbygging, setnings- og tekstbygging i produksjon av tekst</p> <p>Bruke digitale verktøy og andre hjelpemidler for å finne relevant informasjon og lage ulike typer tekster</p>	<p>Eleven skal kunne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-lage et reisebudsjett og regne med utenlandsk valuta</li> <li>-lese og fortelle fakta om Australia</li> <li>-bruke verb i riktig tid</li> <li>-begrunne egne valg ved hjelp av setningsmønsteret "I would like to go to...because..."</li> <li>-finne informasjon ved hjelp av internett og andre kilder om Australia</li> </ul>		

Fag/ kompetansemål	Kriterier	Måloppnåelse	Veien videre
<b>Oppførsel</b> Følger trinnets regler for oppførsel	<b>Trinnets regler:</b> Eleven skal ta hensyn til alle, være positiv, hjelpsom og høflig la alle lære på forskjellige måter ha arbeidsro, god konsentrasjon og bruke lav stemme følge godt med i timene og samarbeide lytte til andre inkludere alle i friminuttene		
<b>Orden</b> Følger skolens og trinnets regler for orden	<b>Skolens ordensregler:</b> Eleven skal møte presis på skolen og til undervisninga gjøre leksene til riktig tid ha med nødvendig læremidler og utstyr ha god arbeidsinnsats i timene rydde etter seg både ute og inne		
<b>Kap. 9a Elevenes skolemiljø</b> <i>"Alle elever i grunnskolar og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring."</i>	Har venner og har det trygt og godt på skolen.  <input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei	Kommentar:	

