

Dordy Wilson

## **Formativ vurdering gjør forskjell!**

En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, oktober 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Program for lærerutdanning



**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse  
Program for lærerutdanning

© Dordy Wilson

ISBN 978-82-326-0452-4 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-326-0453-1 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2014:270

Trykket av NTNU-trykk

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å få innblikk i hvordan lærerne forstår formativ vurdering når profesjonsutøvelsen av vurderingsformen både skal dokumentere lærernes ansvarlighet som profesjonsutøvere, og bidra til at elevene utvikler evnen til å lære å lære. I denne sammenheng har jeg et særlig fokus på å beskrive hvordan kommunikasjonen kommuniserer formativ vurdering i undervisningen, samt hvordan kommunikasjonen markerer forskjeller når det gjelder lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Konteksten for denne studien er klasserommet, hvor to lærere med ulike fagtradisjoner og elever på tiende trinn har meddelt sine opplevde erfaringer av formativ vurdering.

Som metodisk ramme for studien benytter jeg et sosiologisk systemteoretisk perspektiv, og kunnskapskonstruksjonen er basert på en forskjell mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed har jeg et systemteoretisk perspektiv på virkeligheten, og henvises til bevissthetens bevissthet om egen bevissthet for å bli klar over hvordan andre iakttakere meddeler informasjon om formativ vurdering i undervisningen. Den epistemologiske inngangen til studien er en operativ konstruktivistisk hermeneutikk, og er slik i samsvar med studiens overordnede metodiske ramme. På dette grunnlaget sikrer jeg studiens kvalitet ved å beskrive forskjellene jeg anvender som forskjeller for formativ vurdering, og kunnskapen jeg konstruerer er slik en selvprodusert kunnskap. Videre innebærer dette at kunnskapen jeg har utviklet om lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen, kunne ha vært annerledes om jeg hadde valgt andre forskjeller for formativ vurdering.

Denne studiens empiriske funn viser hvordan lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen av formativ vurdering på ulike måter, når de har ulike forståelser av formativ vurdering. Lærere som forstår formativ vurdering som det å lære elevene å lære, tilslutter seg tilfældighetene i undervisningen når de informerer elevene om mål, kriterier for mål og hvordan de kan fremme læring. På denne måten inkluderes elevene i undervisningen, og lærerne lar seg forstyrre av hvordan de opplever andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Lærere som forstår formativ vurdering som å øke elevenes kunnskaper kan like gjerne ekskludere som å inkludere elevene i undervisningen, når elevene får ansvaret for å tilslutte seg informasjonen om mål, kriterier for mål og hvordan de skal

lære. Dermed bruker lærerne tester for å kontrollere om elevene lærer, og de kan tilslutte seg profesjonsutøvelsen med rutiner når de ikke forstyrres av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Studiens teoretiske bidrag viser forskjellen mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Formativ vurdering som politisk konsept bidrar til at lærerne kan synliggjøre en ansvarlig profesjonsutøvelse. Konsekvensen er at vurderingen kommer i etterkant av elevens læreprosess og elevene må ta ansvaret for å benytte lærernes vurdering i neste læreprosess. Som vitenskapelig fenomen foregår lærernes vurdering under elevenes læreprosess, og elevene kan anvende informasjonen mens de lærer. Dermed fremstår formativ vurdering som politisk konsept som en inkonsistent vurdering når en uansvarlig profesjonsutøvelse kan dokumenteres som ansvarlig.

Det metodiske bidraget i denne studien handler om studiens metode, og er slik et bidrag til forskningsfeltet for formativ vurdering. Til forskjell fra andre nasjonale studier som benytter et sosiokulturelt perspektiv, anvender jeg i denne studien et sosiologisk systemteoretisk perspektiv på formativ vurdering og utvikler gjennom dette teoretiske perspektivet fire ulike kommunikasjonsmønstre. Disse kommunikasjonsmønstrene henviser til lærernes vekslende mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, og beskriver lærernes forståelse av formativ vurdering. Dermed er det også studiens metode som bidrar til at jeg kan vise til en forskjell mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept, og påpeke inkonsistente vurderingsformer når det gjelder formativ vurdering som politisk konsept.

Nøkkelord: Formativ vurdering, profesjonsutøvelse, ansvarlighet, sosiale interaksjonssystemer, andre ordens læring.

## Summary

The purpose of the study is to recognize how teachers understand formative assessment where the professional practice of formative assessment aims to both document the teachers' responsibility as professionals and to improve the students' self-regulated learning. In this context I have emphasized describing how communication communicates formative assessments in lectures and how the communication highlights the differences when it comes to the teachers' understanding of formative assessment, both as a scientific phenomenon and a political concept. The context of the study takes place in the classroom where two teachers with different scholarly traditions and students in the 10th grade communicate their experiences of formative assessment.

As a methodological framework for the study, I have used a sociological system theory perspective, where the epistemological stance of the study is based on constructivism. The knowledge I have developed is based on the self-produced differences from the shifting perspective between my own and others' experiences of formative assessment as a scientific phenomenon and political concept, whilst I have observed how teachers and their students have shared information about formative assessment. On this basis I ensure the study's quality by describing the differences I apply as differences for formative assessment. This explains how the knowledge I have gained about teachers understanding of formative assessment in lectures could be different if I had observed other differences for formative assessment.

The empirical findings of this study show how teachers adhere to the professional practice of formative assessment in different ways, when they have different understandings of formative assessment. Teachers who understand formative assessment as teaching students to learn, adhere to the vagaries of teaching as they inform students about the objectives, criteria for goals and how they can promote learning. In this way the students are included in the process of teaching, and the teachers are influenced by how they perceive others' experience of formative assessment as a scientific phenomenon and political concept. Teachers who understand formative assessment as a way to increase the students' knowledge can just as easily exclude as include students in the process of learning, as the students are given the responsibility to understand what the teachers tell about the objectives, criteria for goals and how to learn. Thus teachers use tests to check whether students are responsible and learn, and their professional practice for assessment will turn out like routines when they are not

disturbed by how the students understand formative assessment as a scientific phenomenon and political concept.

The theoretical contribution of this study shows the difference between formative assessment as a scientific phenomenon and formative assessment as a political concept. Formative assessment as a political concept contributes to the teachers' ability to demonstrate a responsible professional practice. The consequence of this is that the assessment comes after the learning process and the students must take the responsibility for using the teachers' assessment in the next learning process. In formative assessment as a scientific phenomenon the teachers' assessment occurs during the students' learning process, and the students can make use of this information while they learn. Thus the formative assessment as a political concept appears to be an inconsistent assessment, as an irresponsible professional practice can be documented as being responsible.

In this study the methodological contribution to the research field of formative assessment relates to the method. In contrast to other national studies that implement a sociocultural perspective, I use a sociological system theoretical perspective on formative assessment in which I develop four different communication patterns. These communication patterns refer to the teachers' shifting perspectives between their own and others' experiences of formative assessment as a scientific phenomenon and political concept and describe the teachers' understanding of formative assessment. This way the method of the study allows me to refer to the difference between formative assessment as a scientific phenomenon and political concept, as well as point out inconsistent assessment forms I can address to formative assessment as a political concept.

Keywords: Formative assessment, professional practice, accountability, interaction systems, second order learning

## Forord

Denne studien handler om formativ vurdering og den er samtidig et resultat av en formativ vurderingsprosess. Nærmere bestemt fokuserer jeg i denne studien på hvordan lærerne forstår en slik vurderingsform, og studien reiser interessante spørsmål når det gjelder å tilslutte seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Elevene som deltar i studien mener skolesituasjonen blir enklere når de bare gjør som lærerne sier, men hva betyr det for elevenes muligheter til å utvikle evnen til å lære å lære? Gir en profesjonsutøvelse av formativ vurdering ubetinget bedre opplæringskvalitet, eller har lærernes forståelse av formativ vurdering betydning for profesjonsutøvelsen og elevenes læring?

Dette er noen av dilemmaene jeg trekker frem i denne studien og *målet* med avhandlingen har vært å fremskaffe kunnskap med relevans for praksisfeltet i samsvar med de økonomiske midlene som er tildelt Høgskolen i Hedmark fra Norges Forskningsråd til gjennomføring av denne studien. Prosessen frem mot målet har derimot bestått av forstyrrelser – for når jeg trodde jeg forstod, kunne jeg også oppdage at forståelsen var en misforståelse. For å redusere denne kompleksiteten, har tilbakemeldingene vært kjærkomne.

Det er mange jeg vil takke for *tilbakemeldinger* – ikke minst lærerne og elevene ved Dale ungdomsskole som sa seg villige til å være mine informanter slik at jeg kunne forstå hvordan lærerne forstod formativ vurdering. Videre har mine veiledere gitt ulike innspill. Professor May Britt Postholm kommenterte i marginen på min tekst og hun satt ved min side. Professor Jens Rasmussen ga meg hint og utfordret mine ideer underveis i skriveingen av denne avhandlingen. De involverte seg i min forskningsprosess, og jeg opplevde tilbakemeldingene som nyttige og brukbare for å fullføre prosessen slik at resultatet nå foreligger i denne avhandlingen. I tillegg har medstudenter ved kull 2 og teamet ved forskerskolen NAFOL, ledet av professor Anna-Lena Østern, bidratt med faglig støtte og innspill underveis i arbeidet. Videre har både nåværende og tidligere kollegaer ved Høgskolen i Hedmark vært involvert i min forskningsprosess, og Sølvi Mausethagen har engasjert seg i diskusjoner omkring lærerprofesjonalitet. Likedes har min familie vist forståelse og hjelpsomhet når jeg i lengre perioder har vært fraværende og fordypet i arbeidet med et behov for et utvidet normalitetsbegrep.

Summen av alle disse tilbakemeldingene foreligger i denne avhandlingen, og kan betraktes som mer enn hvert enkeltbidrag, i håp om at forskerprosessen også har fremmet *selvregulerende* innsikter i samsvar med studiens hensikt.

Hamar, mai 2014,

Dordy Wilson



## **Innholdsfortegnelse**

Sammendrag.....	i
Summary .....	iii
Forord.....	v
Innholdsfortegnelse .....	vii
Kapittel 1 Innledning.....	1
Posisjonering av studien .....	2
Teoretisk og metodisk grunnlag for studien .....	10
Studiens forskningsspørsmål .....	12
Avhandlingens struktur .....	14
DEL 1: Teoretisk og metodisk tilnærming.....	16
Kapittel 2 Formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept .....	17
Formativ vurdering som vitenskapelig fenomen .....	17
Formativ vurdering som politisk konsept.....	22
Nasjonale regler for profesjonsutøvelse av formativ vurdering.....	26
Oppsummering av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept .	30
Kapittel 3 Studiens metode .....	32
Iakttakeren og verden .....	32
Iakttakelse av virkeligheten .....	35
Valg av forskjeller for iakttakelse av formativ vurdering.....	38
Valg av forskningskontekst.....	41
Oppsummering av studiens metode .....	44
Kapittel 4 Konstruksjon og analyse av empiri .....	46
Registrering og organisering av det empiriske materialet .....	46
Observasjon som iakttakelsesstrategi .....	47

Intervju som iakttakelsesstrategi.....	52
Operativ konstruktivistisk hermeneutisk analyseprosess.....	58
Oppsummering av konstruksjon og analyse av empiri .....	72
Del 2: Presentasjon av analyseresultater .....	73
Kapittel 5 Beskrivelse av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller.....	74
Læringskommunikasjon .....	74
Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse.....	74
Opplevelse av læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse .....	78
Drøfting av læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse.....	82
Involverende tilbakemeldinger .....	85
Opplevelse av involverende tilbakemeldinger.....	89
Drøfting av involverende tilbakemeldinger .....	94
Oppsummering av læringskommunikasjon .....	96
Instrumentell kommunikasjon .....	97
Oppgaver som mål og løsning som kriterium.....	97
Opplevelse av oppgaver som mål og løsning som kriterium .....	99
Drøfting av oppgaver som mål og løsning som kriterium .....	102
Instrumentelle tilbakemeldinger .....	104
Opplevelse av instrumentelle tilbakemeldinger.....	108
Drøfting av instrumentelle tilbakemeldinger .....	112
Oppsummering av funn fra instrumentell kommunikasjon .....	114
Nyttekommunikasjon.....	115
Skjønn som kriterium for gode resultater .....	116
Opplevelse av skjønn som kriterium for gode resultater .....	117
Drøfting skjønn som kriterium for gode resultater .....	122
Oppsummering av funn fra nyttekommunikasjon .....	125

Ansvarsløs kommunikasjon.....	125
Egenvurdering i undervisningen .....	126
Opplevelse av egenvurdering i undervisningen.....	127
Drøfting av egenvurdering i undervisningen .....	129
Egenvurdering som rapportering .....	132
Opplevelse av egenvurdering som rapportering .....	133
Drøfting av egenvurdering som rapportering.....	136
Oppsummering av funn fra ansvarsløs kommunikasjon.....	138
Oppsummering av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller .....	139
Kapittel 6 Sammenlikning av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller .....	141
Forskjeller for mål og kriterier for måloppnåelse.....	141
Opplevelse av forskjeller for mål og kriterier for måloppnåelse .....	145
Drøfting av forskjeller for mål og kriterier for måloppnåelse .....	149
Forskjeller for tilbakemeldinger .....	153
Opplevelser av forskjeller for tilbakemeldinger .....	156
Drøfting av forskjeller for tilbakemeldinger.....	160
Forskjeller for egenvurdering .....	163
Opplevelse av forskjeller for egenvurdering.....	165
Drøfting av forskjeller for egenvurdering.....	169
Oppsummering av sammenlikningen av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller.....	175
Del 3: Avsluttende kommentarer .....	177
Kapittel 7 Studiens bidrag til forståelse av formativ vurdering .....	178
Studiens empirisk bidrag .....	178
Studiens teoretiske bidrag.....	183
Studiens metodiske bidrag .....	186
Mulige konsekvenser av studiens funn .....	188

Studiens tilbakemelding og melding fremover .....	191
Litteraturliste .....	192
Liste over figurer og tabeller.....	201
Liste over vedlegg.....	202

## Kapittel 1 Innledning

Temaet for denne studien er formativ vurdering. Deltakerne på Utdanningsdirektoratets *God praksiskonferanse* den 12.12.2011 hadde ulike perspektiver på hva formativ vurdering er. Elevorganisasjonens formann Anders Borud hevder at «vurdering er læring». Lærerne knytter formativ vurdering til selve undervisningen. William på sin side, gir følgende beskrivelse av formativ vurdering: «...the bridge between teaching and learning» (2011, s. 50), mens Slemmen (2008) og Braid (2011) betrakter imidlertid formativ vurdering som profesjonalisering av lærernes yrkesutøvelse.

I nasjonal sammenheng tar formativ vurdering form gjennom oppbyggingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem med politiske visjoner om å skape en kultur for læring (Kvalitetsutvalget, 2002; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Kvaliteten på elevenes opplæring synliggjøres på denne måten som lærernes plikt til å oppfylle elevenes rett til formativ vurdering, som i nasjonal kontekst beskrives som undervisvurdering.<sup>1</sup> I denne sammenheng kan elevenes rett knyttes en rettighet om å utvikle evnen til å regulere egen læring, som slik gir bedre læring når det i et vitenskapelig perspektiv er påvist god korrelasjon mellom formativ vurdering og elevenes læringsresultater (Black & Wiliam, 1998a, b). Et kompleksitetsreducerende tiltak for å fremme god kvalitet på opplæringen er å implementere kunnskapen fra forskning, og ifølge Ekeland (2009, s. 149) er det et empirisk spørsmål som må undersøkes.

I nasjonal sammenheng er kunnskapen om formativ vurdering hjemlet i Forskrift til opplæringsloven (2006) om *Individuell vurdering i grunnskolen og vidaregåande opplæring*, men det er ingen studier som bekrefter god korrelasjon mellom formativ vurdering som politisk konsept og elevenes læringsresultater. Ifølge Braid (2011, s. 343.) er det en forvirring om hva formativ vurdering er og skal være, selv om OECD (2013, s. 24) påpeker at vurdering

---

<sup>1</sup> Forskrift til opplæringsloven (2006) kapittel tre om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*, endres ved forskrift 1. juli 2009 nr. 964. Forskriftsendringen trådte i kraft 1. august 2009. I forskriften beskrives utøvelsen av formativ vurdering som undervisvurdering. Utdanningsdirektoratet (2010a, s. 2) benytter «vurdering for læring» som synonymt med formativ vurdering og betrakter dette som en undervisvurdering.

handler om å ta ansvar for elevenes læringsresultater og forbedre undervisningen. Det er i denne sammenhengen jeg løfter frem følgende problemstilling for denne studien:

*Hvordan forstår lærerne formativ vurdering i undervisningen?*

Hensikten med denne studien er slik å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisning. Implisitt innebærer det å forstå hvordan lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen av formativ vurdering når det gjelder å oppfylle elevenes rett til bedre læring, med henvisning til sin egen ansvarlighet som følge av jurisdiksjonen for profesjonen.

Det empiriske materialet til denne studien har jeg konstruert ved å iaktta hvordan to lærere med ulike undervisningsfag har meddelt informasjon om formativ vurdering til 38 elever på tiende trinn ved Dale ungdomsskole gjennom et halvt år.<sup>2</sup> I denne avhandlingens kapittel tre gjør jeg rede for min erkjennelsesteoretiske posisjon som forsker og mine iakttakelsesposisjoner, og i kapittel fire beskriver jeg konstruksjonen og analysen av det empiriske materialet.

### **Posisjonering av studien**

I påfølgende tekst presenterer jeg både nasjonale og internasjonale studier for å etablere en kunnskapsstatus for denne studien, der denne også bidrar til å posisjonere studien i fagfeltet for formativ vurdering.

Ifølge OECD (2013, s. 19) er det de siste årene gjennomført flere studier om vurdering som bidrar til debatt om utformingen av nasjonale vurderingssystem for å øke elevenes læringsutbytte, og forskningen dekker ulike perspektiver. For å kunne posisjonere denne studien i kunnskapsfeltet for formativ vurdering, har jeg søkt etter vitenskapelige artikler i både internasjonal og norsk forskning. Søkene er foretatt i fagdatabasen *Oria* og jeg har benyttet søkeordene: *formative assessment*, *criteria based assessment*, *feedback* og *self-regulated learning* når det gjelder studier fra internasjonal forskning. Søk på disse ordene ga en mengde treff (95419), og jeg har videre avgrenset søkene ved å inkludere søketermene *classroom assessment* og *professional*. Dette ga 343 treff i fagdatabasen *ERIC* via *Oria*. En

---

<sup>2</sup> Dale ungdomsskole, samt alle andre navn som benyttes i denne avhandlingen er fiktive navn av hensyn til forskningsetiske regler (Kvale & Brinkmann, 2009).

ytterligere avgrensning ble foretatt ved å velge artikler fra tidsskriftene *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* og *Policy Futures in Education* når det gjelder lærernes forståelse og profesjonsutøvelse av formativ vurdering ved implementeringen av denne. Søk på *criteria based assessment* er avgrenset til å omhandle rettferdig vurdering, og i den forbindelse har jeg også rettet interessen mot hvordan lærerne forstår kriteriebasert vurdering i ulike fagtradisjoner. I studier av *feedback* tar forskerne ulike perspektiv når det gjelder elevenes opplevelse av hvordan tilbakemeldinger påvirker deres motivasjon, selvbilde, selvstendighet og læring. Jeg har på dette grunnlaget valgt metaanalyser som viser hvordan feedback virker på elevenes læring, og dette inkluderer metaanalyser av *self-regulated learning*.

Når denne studien er kontekstbundet til lærernes forståelse av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, som et politisk konsept for formativ vurdering, søker jeg også etter nasjonale studier. I denne forbindelse har jeg valgt søkeordene *undervisvurdering*, *kriteriebasert vurdering*, *tilbakemeldinger* og *selvregulert læring*. Når det gjelder *undervisvurdering*, får jeg to treff på undervisvurdering med avgrensingen profesjonalitet. Søk i databasen *Google Scholar* gir imidlertid tilgang til evalueringsrapporter av lærerens forståelse og praksis når det gjelder implementering av undervisvurdering og innføringen av et kriteriebasert vurderingssystem, der jeg også har inkludert *rettferdig vurdering* i søket. Derimot får jeg treff i både *Oria* og *Google Scholar* på studier om *tilbakemeldinger* i norsk forskning, og det samme gjelder *selvregulert læring* med avgrensning til vurdering i klasserommet. I videre fremstilling presenterer jeg funn fra studiene.

Studier fra en internasjonal forskning viser generelt at det å implementere formativ vurdering er en tidkrevende prosess (William, Lee, Harrison, & Black, 2004; Klinger, Volante & DeLuca, 2012; Dixon, Hawe & Parr, 2011; Grant, 2012). William m.fl. (2004, s. 62) mener lærerne må finne sin måte å gjennomføre formativ vurdering på når det også viser seg at erfarne lærere oppnår like gode læringsresultater for elevene uten å implementere strategier for formativ vurdering. Imidlertid mener Dixon m.fl. (2011, s. 376) at lærernes bruk av nye vurderingsstrategier har sammenheng med hvordan de opplever sitt ansvar som profesjonsutøvere. Videre påpeker Willis (2011, s. 406) at lærernes forståelse av formativ vurdering har sammenheng med hvordan de forstår selvstendighet, og på dette grunnlaget forhandler elevene om sin identitet som selvstendige.

Et annet funn fra vurderingsforskningen viser imidlertid at skoler som vektlegger resultater, har større vansker med å ta i bruk formative strategier i vurderingsarbeidet (Hill, s. 359). Klenowski (2009, s. 63) påpeker at implementering av formativ vurdering formaliserer regelmessig testing. På dette grunnlaget mener Mutch (2012, s. 383), Colbert, Wyatt-Smith og Klenowski (2012, s. 398), samt Black (2013, s. 176) at det handler om å finne en balanse, slik at summative vurderinger både kan vise til skolens ansvarlighet og forbedre elevenes læring. Imidlertid viser Parr og Timperley (2008, s. 69) at lærere trenger kunnskap om hvordan de skal tolke testresultater, og kunnskap om hvordan de skal fremme elevenes læring når testene avdekker elevenes kunnskapsnivå. I denne forbindelse mener Franz (2012, s. 412) at kvaliteten på undervisningen ikke blir bedre av gode kontrollmekanismer, men sannsynligheten øker når lærerne er selvregulerte i undervisningssituasjonen.

I nasjonal sammenheng opplever imidlertid lærerne at utfordringen med formativ vurdering er å tilrettelegge for egenvurdering, i tillegg til at de påpeker dokumenteringen som tidkrevende (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010; Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012; Sandvik m.fl., 2012). Videre viser Hodgson m.fl. (2010, s. 129) til at elevene i liten grad blir invitert til å være aktive i vurderingsarbeid når det gjelder å utarbeide mål og kriterier. I tillegg har lærerne ulik forståelse for hva som kjennetegner elevenes kompetanse, og de anvender i liten grad resultatene fra kartleggingsprøvene til å tilpasse undervisningen (Sandvik m.fl., 2012). I denne sammenhengen påpeker Mausestagen (2013, s. 25) at nyutdannede lærere i større grad enn lærere med flere års yrkeserfaring aksepterer og tilpasser seg kontrollsystemet, mens erfarne lærere viser til profesjonsutøvelsens selvstendighet for å fremme en ansvarlig undervisning. Ifølge Sandvik m.fl. (2012, s. 42) handler kvaliteten på formativ vurdering om å tolke læreplanmål og vurdere elevens produkter og prestasjoner i henhold til disse. Slemmen (2008, s. 25) legger vekt på at kvaliteten ved formativ vurdering er avhengig av lærernes profesjonsfaglig vurderingskompetanse, og knytter dette til lærernes bruk vurderingsmetoder som skaper gode læreprosesser for elevene.

Når det gjelder bruk av et kriteriebasert vurderingssystem, viser funn fra internasjonale studier at lærerne vurderer etter langt flere forhold enn det kriteriene tilsier for å unngå uheldige konsekvenser for elevene (Brookhart, 2013). Thomas, Deaudine, Desjardins og Dezutter (2011, s. 394) mener imidlertid at lærerne ikke har tilstrekkelige kunnskap til å uttrykke hvordan elevene skal fremme læring, og Torrance (2007, s. 282) konkluderer med at bruk av kriterier fremmer tilegnelsen av en overfladisk kunnskap og elevene blir slik mer avhengig



enn uavhengige av lærerens vurdering for å lære. Resh (2009, s. 318) finner imidlertid at lærernes fagtradisjon også påvirker lærernes vurdering. Lærere har en tendens til å vurdere elever som presterer faglig svakt til å ha et bedre læringsutbytte enn de faktisk viser. Dette gjelder imidlertid ikke for matematikklærere som benytter seg av et poengsystem under vurderingen (Resh, 2009).

I internasjonale studier av kriteriebasert vurdering som formativ vurdering, er det også studier som viser at fagets egenart legger premissene for lærernes vurdering. Wyatt-Smith og Klenowski (2013, s. 47) viser at matematikklærere bedømmer verdifritt med utgangspunkt i standarder, mens lærere i språkfag vurderer mer refleksivt og helhetlig slik at også observasjoner av og samtaler med elevene påvirker vurderingsresultatet. Imidlertid viser Torrez og Clanch-Lebsack (2013, s. 462) at lærere innenfor en samfunnsfaglig disiplin vurderer elevene i samsvar med fagets vekt på forståelse. Trenden er å synliggjøre hvordan elevenes måloppnåelse etter fagplanen blir vurdert, og lærerne er generelt motstandere av tester, ifølge Torrez og Clanch-Lebsack (2013, s. 465). Når det gjelder matematikkfaget, finner McGatha og Bush (2013, s. 450) at lærerne både kan integrere vurdering i klasseromsundervisningen eller isolere vurderingen til aktivitet utenfor klasserommet. Videre er det lærere innenfor denne fagdisiplinen som oftest gir korrigerende feedback som de sjelden følger opp, og de finner det utfordrende å planlegge undervisningen med utgangspunkt i resultater fra vurderingen som er gjennomført. Videre påpeker McGatha og Bush (2013, s. 452) at det er avgjørende at lærerne har gode fagkunnskaper for å ta i bruk vurderingsresultatene i undervisningen. Cowie (2013, s. 475) viser imidlertid at lærere i naturfaglige disipliner inkluderer elevenes engasjement under læreprosessen i vurderingsarbeidet på ulike måter. I denne sammenhengen påpeker også Cowie (2013, s. 484) at det er store forskjeller når det gjelder lærernes bruk av formative vurderinger i denne fagdisiplinen, og stiller spørsmål ved om elevene får like muligheter til å lære. Tierney (2013, s. 138) bekrefter at vurdering er en urettferdig praksis, og han knytter rettferdig vurdering eller transparens i vurderingsarbeidet til elevenes likeverdige muligheter til å vise hva de har lært.

Brookhart (2013, s. 269) viser i en oppsummerende review at det finnes tilstrekkelig kunnskap til å fastslå at lærerne vurderer elevene etter andre kriterier enn de som er oppgitt, og hun konkluderer med: «That all teachers at all levels mix effort and behavior into their academic achievement grades, especially for lower achieving students». Videre er det

oppsiktsvekkende ifølge Brookhart (2013, s. 269) at lærerne heller ikke endrer praksis med høyere profesjonsfaglige kunnskaper.

Stokke, Thronsen, Lie og Dale (2008) evaluerer implementeringen av et kriteriebasert vurderingssystem i forbindelse med det nasjonale prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, og funn fra studien viser at lærerne i liten grad involverer elevene i vurderingsgrunnlaget. Derimot viser Thronsen, Hopfenbeck, Lie og Dale (2009, s. 100) at lærere som har etablert en kriteriebasert praksis fremmer elevenes motivasjon for skolearbeidet, men det er kun én av 77 deltakende skoler i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* som mestrer å tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan bruke kriteriene som referanseramme under læreprosessen. Prøitz og Borgen (2010) undersøker hvorvidt lærerne har en rettferdig vurderingspraksis, og finner at lærerne vurderer ikke elevene rettferdig når elevenes kunnskapstilegnelse skal ligge til grunn for vurderingen de utfører. Funn fra denne studien viser at lærerne bruker karaktersystemet for å opprettholde elevenes innsats og motivasjon for læring.

Innen internasjonal feedbackforskning tar Kluger og DeNisi (1996) et psykologisk perspektiv på feedback i en gjennomgang av 250 papers og 500 artikler. Resultatene viser at feedback opptrer i et hierarki av «feedback loops» og er slik knyttet til regulering av læreprosessen på ulike nivå. Nivåene er relatert til elevenes oppgaveforståelse, forståelse av læreprosessen, og forståelse av hvordan de lærer å lære, og de beskriver elevenes strategier på følgende måte: «The universal strategy is to expend more effort, persist, and focus attention on the task» (Kluger & DeNisi, 1996, s. 263). Dette innebærer at feedback får virkning om elevene kan anvende informasjonen lærerne gir, og kan de benytte informasjonen, vil det frigjøre kognitiv kapasitet og bidra til økt innsats på et høyere kognitivt nivå. Derimot er det kun en tredjedel av den feedback som blir gitt som svarer til elevenes forventinger og fremmer læring.

Hattie og Timperley (2007) opererer med de samme nivåene for læreprosessen som Kluger og DeNisi (1996) når de gjennomfører en review av 12 metaanalyser basert på 196 studier. I tillegg legger Hattie og Timperley (2007) til et fjerde nivå for feedback som relaterer seg til elevenes selvbilde. Resultater fra studien viser at feedback får best virkning om den trigger elevenes metakognitive refleksjoner under læreprosessen (Hattie & Timperley, 2007, s.102). Derimot gir feedback dårligst virkning når den bærer informasjon om elevenes opplevelse av seg selv som lærende.

Shute (2008) undersøker imidlertid hvilke funksjoner feedback har når det gjelder elevenes læring, og gjennomfører en review av 100 studier knyttet til feedback. Resultatet fra studien viser at det ikke er mulig å standardisere feedback når virkningen er avhengig av kontekstuelle betingelser. Imidlertid trekker Shute (2008, s. 182) frem noen generelle trekk ved tilbakemeldinger som både fremmer elevenes læring og forbedrer lærernes undervisning. Elevenes læringsresultat er avhengig av om elevene har muligheter til å kunne gjøre seg nytte av informasjonen som lærerne gir. Elever som presterte faglig høyt profitterer på feedback som fremmer tenkning og problemløsning, mens faglig svakere elever har større mulighet til å forbedre sitt læringsresultat med direkte spesifikke instruksjoner om hva de skal arbeide med. Faglig svake elever har også større nytte av umiddelbar respons, og en stillasstøttende tilnærming fra lærerne. For faglige sterke elever virker feedback i større grad negativt om læreren gir direkte instruksjoner om hvordan elevene skal arbeide for å fremme læring. Derimot bør elever som kun er oppgaveorienterte få direkte og spesifikk feedback. Videre viser funn at elevene profitterer på feedback gitt av en person de har tillit til (Shute, 2008).

Tilbakemeldinger er også knyttet til studier av hverandre-vurdering, og Topping beskriver det slik: «Peer-assessment is generally an arrangement for classmates to consider the level, value, or worth of the products or outcomes of learning of their equal-status peers» (2013, s. 395). Intensjonen er at den som vurderer og den som blir vurdert skal profitere på situasjonen og det er funn som viser at elevene i et lengre perspektiv utvikler sine kommunikasjonsferdigheter, samarbeidsevner og evne til å regulere egen læring. Derimot er det også funn som viser at foreldre og lærere verdsetter hverandre-vurdering mer enn elevene, og vurderingsformen er mer utbredt i skoler som bruker tester hyppig. Topping (2013, s. 410) peker på at det generelt ser ut til at lærerne ønsker å involvere elevene i hverandre-vurdering før de er i stand til å vurdere, og han mener bruk av slik vurdering krever to sett av kriterier, både faglige kriterier og kriterier for gjennomføring. Wiliam (2013) oppsummerer feedbackforskningen med et behov for bredere teorier når feedback også involverer elevenes selvfølelse og motivasjon. Videre påpeker Wiliam at «good feedback causes thinking» (2013, s. 212) og knytter feedback til utviklingen av elevenes selvregulerte læring.

Brown og Harris (2013) oppsummerer internasjonal forskning knyttet til selvregulert læring og finner tre ulike grupperinger for utvikling av slik type læring. Dette handler om at elevene rangerer seg selv, anslår egen prestasjon eller krysser av for kriterier som er oppnådd. Brown og Harris (2013) finner videre at det er når elevene rangerer seg selv at de vurderer kvaliteten

på en prestasjon, mens elever som krysser av for oppnådd kompetanse etter kriterier kan vurdere seg selv uten metakognitiv aktivitet. Derimot er det denne siste formen som er mest utbredt, og funn viser at utvikling av selvregulerte ferdigheter gir best virkning når elevene bedømmer eget arbeid og videre strategibruk. På dette grunnlaget hevder Brown og Harris (2013, s. 386) at det ikke er formen på selv vurdering som avgjør kvaliteten, men nivået på elevenes mentale engasjement.

Når det gjelder nasjonale studier knyttet til feedback, finner Havnes, Smith, Dysthe og Ludvigsen (2012) at tilbakemeldinger gitt etter tester er mindre læringsfremmede for elevene. Derimot stiller jentene større krav til konkret og faglig feedback, og de er mer kritiske til den feedbacken de får enn det guttene er. Lærerne opplever imidlertid at elevene ikke benytter seg av de tilbakemeldingene de får, og ifølge Havnes m.fl. (2012, s. 24) ser det ut til at lærerne vurderer informasjonen de gir elevene til å være mer anvendelig for elevene enn den er. Tilsvarende indikerer funn fra studien når det gjelder elevenes hverandre-vurdering, når elevene opplever denne som korrigeringer av arbeidet de har utført. Havnes m.fl. (2012, s. 26) konkluderer med at det ikke er tilstrekkelig å informere elevene om mål og vurderingskriterier for å utvikle en kultur for læring.

Gamlem og Smith (2013) gjennomfører en tilsvarende studie når de undersøker hvordan norske ungdomsskoleelever opplever feedback i klasserommet. Funn fra studien viser at elevene gir feedback verdi når den er spesifikk og direkte knyttet til arbeidsprosessen, karakterisert som dialogisk feedback-type. Elevene stoler heller ikke på at medelevene gir dem rettfærdig vurderinger når det gjelder hverandre-vurdering. Videre opplever elevene den rapporterende feedback som nyttig, da den er spesifikt knyttet til forbedringer. Ulempen er at den ofte blir gitt etter en prøve, og det er sjelden muligheter for elevene til å inkludere informasjonen i læreprosessen.

I nasjonale studier viser Elstad, Christophersen og Turmo (2012, s. 29) at kjernen i teoriene om selvregulering er knyttet til elevenes motivasjon og evne til metakognisjon. Det å være selvregulert har slik sett ingen direkte sammenheng med å være motivert og ha vilje til å engasjere seg konstruktivt i læreprosessen, og resultatene fra studien viser at lærerne har liten innflytelse på elevenes vilje til å lære og å være motivert for skolearbeid. Derimot ser det ut til at lærernes evne til å lede klassen med en positiv relasjonsbygging påvirker elevenes vilje til å lære, når denne formen for yrkesutøvelse avleder elevenes oppmerksomhet fra en mer

impulsstyrt atferd for å tilfredsstillte kortsiktige behov. Danielsen (2010, s. 472) viser til et liknende resultat, og elever som erfarer støtte og tilhørighet i læringsmiljøet, tar også initiativ til skolearbeid om de får muligheten til å bli selvregulerte. Utviklingen av selvreguleringsevnene er slik knyttet til hvordan elevene opplever at de er selvstendige, fremmet av en følelse av valgfrihet overfor skolearbeid og opplevelse av tilhørighet med emosjonelle bånd til et fellesskap. Olaussen (2009) undersøker imidlertid hvordan bruk av arbeidsplaner kan bidra til å fremme elevenes selvregulerte læring. Funn fra studien viser at arbeidsplaner like gjerne kan hemme som fremme elevenes selvregulerte læring. Det avgjørende for utviklingen av elevenes selvstendighet, er ifølge Olaussen (2009, s. 198) at lærerne kommer i posisjon til å veilede elevene.

En oppsummering av denne kunnskapsstatusen viser at lærernes forståelse og profesjonsutøvelse av formativ vurdering kan være ulik, og avhengig av lærernes fagtradisjoner og tidligere vurderingspraksis. Videre indikerer funn fra studiene at lærernes forståelse og profesjonsutøvelse av formativ vurdering sammenliknes med funn fra studier som påviser god korrelasjon mellom formativ vurdering og elevenes læringsresultater, og på denne måten viser også studiene til hvordan lærerne kan forbedre sin profesjonsutøvelse slik at elevene oppnår bedre læringsresultater.

Derimot er det ingen av studiene som skiller mellom lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og den politiske utformingen av formativ vurdering. Dermed indikerer funn fra både nasjonale og internasjonale studier at formativ vurdering er formativ vurdering, uavhengig av hvordan politiske myndigheter utformer nasjonale vurderingssystem for å forbedre kvaliteten på elevenes opplæring.

Slik er det heller ingen studier som viser hvordan lærerne forstår formativ vurdering som et politisk konsept, og slik sin ansvarlighet som profesjonsutøvere når lærerne må følge nasjonale regler for formativ vurdering som andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Det er på dette grunnlaget jeg i denne studien undersøker hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen, når forståelsen er et resultat av hvordan lærerne opplever formativ vurdering som både vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

### **Teoretisk og metodisk grunnlag for studien**

Når jeg i denne studien skal undersøke hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen, tar jeg utgangspunkt i formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept.

Når det gjelder formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, er målet utgangspunktet for vurderingen. Videre er kriterier kjennetegn på måloppnåelsen, og slik referansepunkter for elevenes regulering av egen læring (Sadler, 1989). I tillegg har tilbakemeldingene funksjon som støtte for elevene under læreprosessen slik at elevene kan lære å regulere egen læring og slik bli selvstendige i læreprosessen (Sadler, 1989; Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 2009).

Regler for profesjonsutøvelsen av formativ vurdering er beskrevet i kapittel tre, *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*, i Forskrift til opplæringsloven (2006). Disse reglene kan slik betraktes som et politisk konsept for formativ vurdering, og viser hvordan politiske myndigheter opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Det formative ved individuell vurdering beskrives som underveisvurdering, og underveisvurderingen innebærer at elevene får kjennskap til målet for opplæringen og hvilke kriterier de vurderes etter. Videre skal lærerne gi elevene faglige tilbakemeldinger på bakgrunn av kunnskapen de har om elevenes læreprosess, slik at elevene kan anvende informasjonen til å forbedre sitt læringsresultat. Elevene har slik en rett til å lære å anvende informasjonen til å regulere egen læring, omtalt som egenvurdering (§ 3-12, Forskrift til opplæringsloven, 2006). Dermed har lærerne en plikt til å gi elevene underveisvurdering, samt dokumentere at de oppfyller elevenes rettigheter (§ 3-16, Forskrift til opplæringsloven, 2006). På denne måten er underveisvurderingen et hjelpemiddel for lærerne til å tilpasse undervisningen slik at elevene kan lære å bli selvstendige i læreprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept er slik en vurdering som foregår underveis i opplæringen, hvor både elever og lærere vurderer med den hensikt å fremme elevenes selvregulerte læring (Forskrift til opplæringsloven, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2010b; Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009). Formativ vurdering handler slik om undervisning med en særlig intensjon om læring, og jeg finner det derfor

hensiktsmessig å benytte sosiologisk systemteori som teoretisk ramme for studien når jeg skal forstå hva lærerne legger i formativ vurdering i undervisningen.

Den sosiologiske systemteorien er konstruert av Niklas Luhmann (1927–1998) og er en universell teori om samfunnet hvor Luhmann (2000, s. 179) betrakter kommunikasjonen som det fundamentale sosiale. Læring eller selvutvikling som erkjennelse av virkeligheten, er i dette teoretiske perspektivet konstruert, og undervisning er en interaksjon som ikke impliserer læring (Luhmann, 2000; Rasmussen, 2004). Dermed er den sosiale interaksjonen henvist til det kommunikasjonen kommuniserer, og konsekvensen er at formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept må kommuniseres i undervisningen slik at elevene kan tilslutte seg kommunikasjonen for å lære å lære. Kommunikasjonen fremstår slik som en type strukturell kobling mellom læring og undervisning. Dermed kan jeg forskyve forskjellen fra en forskjell mellom læring og undervisning, til en forskjell mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Når formativ vurdering er informasjon som kommuniseres i kommunikasjonen, kan jeg tilslutte meg kommunikasjonen og forstå informasjonen lærerne meddeler. Dette innebærer at jeg også kan beskrive hvordan jeg forstår lærernes meddelte informasjon om formativ vurdering i undervisningen som lærernes erfarte opplevelser av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Ifølge Luhmann (2000, s. 204–205) vil kommunikasjonen slik fremstå med mønstre eller strukturer, og på denne måten bidra til å avdekke underliggende systemer for profesjonsutøvelsen som umiddelbart ikke lar seg observere. Bruk av teorien utelukker imidlertid ikke at jeg kan bruke andre relevante teoretiske synspunkt fra vurderingsforskningen for å forklare og belyse funn i studien.

Med systemteoriens autopoiesiske vending tilbyr teorien et univers av paradokser og motsigelser, i motsetning til en normativ beskrivelse av formativ vurdering i undervisningen. Teorien er slik godt egnet for å studere hvordan lærere forstår formativ vurdering, og jeg benytter oversettelser, tolkninger og diskusjoner av Jens Rasmussen, Niels Åke Andersen, Gorm Harste, Søren Brier og Jesper Tække som alle leverer sine bidrag til et sosiologisk systemteoretisk perspektiv på virkeligheten.

Luhmann (2000, s. 31) skriver imidlertid innledningsvis i sitt hovedverk om sosiale systemer at sosiologen må forstå seg selv som et resultat av seg selv, og med et systemteoretisk

perspektiv på det sosiale er det mulig å betrakte formativ vurdering med selvreferanse. Dermed kan jeg beskrive min forståelse av hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. På dette grunnlaget er den epistemologiske inngangen jeg benytter for å utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering operativ konstruktivistisk, og slik i samsvar med studiens overordnede sosiologiske systemteoretiske ramme. Videre innebærer dette at bevisstheten er avhengig av bevisstheten for å bli bevisst virkeligheten, og som en konsekvens av bevissthetens autopoiesiske karakter, er det bevisstheten som iakttar virkeligheten.

Med et systemteoretisk perspektiv på kunnskapskonstruksjon baserer jeg samtidig studien på prinsippet om at systemer eksisterer i den forstand at de kan iakttas ved hjelp av det kommunikasjonskommunikasjonen. Dermed blir bevisstheten henvist til å iakttas hvordan andre iakttakere meddeler sine erfaringer fra en opplevd og observert virkelighet, og empiri vil slik alltid være forskerens iakttatte iakttakelser med selvproduserte forskjeller.

Kunnskapen som utvikles for denne studien gir ikke virkeligheten en privilegert gyldighet, men virkeligheten blir en beskrivelse av hva jeg som forsker kan se og ikke se ut fra valgte iakttakelsesposisjoner. Dermed oppstår det også dilemmaer knyttet til kvaliteten ved studien når det er mulig å ha ulike forståelser og ta forskjellig perspektiv på formativ vurdering. For å redusere vilkårligheten og sikre studiens gyldighet, undersøker jeg lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen med bestemte forskjeller for formativ vurdering. På denne måten fremstår formativ vurdering som en forskjell fra andre fenomen som også kan kommuniseres i undervisningen. Kvaliteten ved studien er slik bestemt av hvordan jeg gjør rede for de valgte forskjellene som forskjeller for forskjellen formativ vurdering for å komme frem til metodiske kontrollerende utsagn. Dermed forskyves forholdet mellom iakttaker og virkelighet til et forhold mellom iakttaker og metode (Rasmussen, 2004).

### **Studiens forskningsspørsmål**

Den overordnede problemstillingen for studien er å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. For å kunne svare på denne problemstillingen benytter jeg to forskningsspørsmål for å kunne slutte meg til hvordan kommunikasjonskommunikasjonen formativ vurdering, når det er kommunikasjonskommunikasjonen som gir tilgang til iakttakelser av virkeligheten som lærernes meddelte informasjon av opplevd virkelighet.



Når studiens overordnede metodiske ramme kun gjør det mulig med tilslutning til det kommunikasjonskommunikasjonen kommuniserer som lærernes forståelse av formativ vurdering, betrakter jeg med denne forståelsen formativ vurdering som et sosialt interaksjonssystem. På denne måten er det kommunikasjonskommunikasjonen som kommuniserer formativ vurdering i undervisningen, og Brier (2006, s. 216) definerer sosiale systemer som sosiale hendelser som henviser til hverandre. Denne henvisningen blir mulig fordi kommunikasjon, ifølge Tække (2006, s. 135), knytter seg meningsfullt til en annen. Kommunikasjonen håndterer på denne måten informasjonen som en sosial interaksjon, og bærer lærernes opplevde erfaringer og slik forståelse av formativ vurdering i undervisningen (Andersen, 1999).

Dermed må jeg som iaktaker iaktta informasjonen som meddeles av elevene og lærerne i undervisningen for å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering. Dette innebærer at jeg selekterer forskjeller for forskjellen formativ vurdering, som også er en forskjell med hensyn til andre fenomen som også kommuniseres i undervisningen når forskjellene styrer og muliggjør informasjonsbearbeiding (Luhmann, 2000). Slik er de valgte forskjellene mine iakttakelsesposisjoner for tilslutning til lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen, og lærernes opplevde virkelighet er dermed bestemt av disse forskjellene.

Som en konsekvens av at det er mulig med ulike forståelser av forskjellene for formativ vurdering, stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

*Hvilke forskjeller markerer kommunikasjonskommunikasjonen som forskjeller for formativ vurdering?*

Ved hjelp av forskningsspørsmålet tar jeg høyde for at lærerne kan forstå forskjellene for formativ vurdering på ulike måter, og slik vil forskjellene også ha forskjeller. På dette grunnlaget undersøker jeg hvordan kommunikasjonskommunikasjonen markerer disse forskjellene for formativ vurdering ved hjelp av dette forskningsspørsmålet:

*Hvordan markerer kommunikasjonskommunikasjonen forskjeller for forskjellene for formativ vurdering?*

Når jeg undersøker hvordan kommunikasjonskommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellene for formativ vurdering, kan jeg beskrive disse forskjellene som lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen. På denne måten innfrir jeg studiens hensikt og jeg presenterer

lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen som lærernes erfarte opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

### **Avhandlingens struktur**

Denne avhandlingen har en tredelt struktur, og består av syv kapitler. Dette første kapitlet er introduksjonen til studien. Etter dette kapitlet følger del en som gir en beskrivelse av studiens teoretiske og metodiske tilnærming med kapitlene to, tre og fire.

Kapittel to beskriver formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Når det gjelder formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, beskriver jeg formativ vurdering ut fra ulike læringsteoretiske perspektiver. For å beskrive det politiske konseptet for formativ vurdering, tar jeg utgangspunkt i intensjon med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. Deretter gjør jeg rede for regler for profesjonsutøvelsen av formativ vurdering med hjemmel i Forskrift til opplæringsloven (2006). Jeg avslutter kapitlet med en oppsummerende beskrivelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept.

Kapittel tre omhandler de valg jeg har foretatt for å utvikle kunnskap om hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. Dette innebærer at jeg beskriver min posisjon som forsker med et sosiologisk systemteoretisk perspektiv. Som en konsekvens av denne posisjoneringen sikrer jeg studiens kvalitet ved å gi en ytterligere beskrivelse av hvordan jeg har valgt mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som forskjeller for formativ vurdering, og forskningskontekst for studien. Videre omhandler kapittel fire en redegjørelse for hvordan jeg har konstruert, analysert og tolket det empiriske materialet.

Den andre delen av denne avhandlingen presenterer analyseresultatene, og slik empiriske funn fra undersøkelsen. I kapittel fem gjør jeg rede for hvilke forskjeller kommunikasjonen markerer som forskjeller for forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering, når de valgte forskjellene kan forstås på ulike måter. Disse forskjellene tilslutter seg ulike kommunikasjonsmønstre og disse mønstrene beskriver hvordan lærerne tilslutter seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept på ulike måter.

Når funn fra studien viser at forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemelding og egenvurdering også har forskjeller, viser jeg i kapittel seks hvordan disse forskjellene blir forskjeller. På denne måten beskriver jeg hvordan kommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellene som en underliggende struktur for lærernes forståelse og slik profesjonsutøvelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

De avsluttende kommentarene for studien utgjør den tredje delen i denne avhandlingen, og i kapittel syv beskriver jeg hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. Dette innebærer at jeg beskriver studiens empiriske funn som studiens empiriske bidrag til praksis- og forskningsfeltet for formativ vurdering. Studien har på denne måten også et teoretisk bidrag til praksis- og forskningsfeltet for formativ vurdering når studien også påviser en forskjell mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Disse bidragene er imidlertid en konsekvens av studiens metode, og jeg gjør på dette grunnlaget rede for studiens metodiske bidrag til forskningsfeltet for formativ vurdering. Jeg avslutter denne avhandlingen med å peke på mulige konsekvenser studiens funn kan gi, både når det gjelder utdannelsessystemet og lærernes profesjonsutøvelse. På bakgrunn av studiens funn peker jeg også på et ytterligere behov for forskning når det gjelder forståelse av formativ vurdering.

## **DEL 1: Teoretisk og metodisk tilnærming**

## **Kapittel 2 Formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept**

Med dette kapitlet beskriver jeg fenomenet formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Når det gjelder den vitenskapelige redegjørelsen for formativ vurdering som fenomen, referer jeg til Ramaprasad (1983), Sadler (1989; 1998), Kluger og DeNisi (1996), Harlen (2006), Hattie og Timperley (2007) og Black og Wiliam (2009). Jeg benytter slik det samme vitenskapelige grunnlaget for å forstå fenomenet formativ vurdering som andre forskere gjør når de undersøker hvordan lærerne forstår formativ vurdering som fenomen (Hodgson, 2010; Sandvik m.fl., 2012; Grant, 2012; Dixon m.fl., 2011; Thomas m.fl., 2011; Havnes m.fl., 2012; Gamlem & Smith, 2013).

Som politisk konsept knytter jeg formativ vurdering til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og jeg trekker frem evaluering fra OECD (1988) og Kvalitetsutvalgets (2002) utredning for å beskrive de politiske intensjonene med revidert forskrift for individuell vurdering. Videre klargjør jeg den politiske målsettingen med revidert forskrift for individuell vurdering, samt regjeringens oppfølgingsarbeid for å heve kvaliteten i utdannelsessystemet med et formativt vurderingskonsept. I tillegg viser jeg til evalueringer av vårt nasjonale kvalitetsvurderingssystem.

På denne måten legger jeg grunnlaget for formativ vurdering som politisk konsept, og jeg etablerer den teoretiske rammen for formativ vurdering som politisk konsept når jeg i videre fremstilling gjør rede for regler for profesjonsutøvelsen av formativ vurdering med hjemmel i Forskrift til opplæringsloven (2006). Dermed innebærer denne redegjørelsen for formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept det teoretiske grunnlaget jeg benytter for å velge forskjeller for formativ vurdering, og de analyser og tolkninger jeg gjør for å kunne utvikle kunnskap om hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen.

### **Formativ vurdering som vitenskapelig fenomen**

Dette kapitlet handler om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, og med følgende redegjørelse for formativ vurdering viser jeg hvordan andre definerer og slik forstår formativ vurdering.

Formativ vurdering oppstår som fenomen i det Scriven (1967) skiller mellom formativ og summativ vurdering. Med denne distinksjonen viser han til to ulike funksjoner ved vurdering. Den summative vurdering gir en oppsummerende status, mens den formative vurdering har til hensikt å forbedre resultatet (Scriven, 1967).

Når det gjelder forbedring av vurderingsresultater, rettes forskningsinteressen mot tilbakemeldinger som gjensidig utveksling av informasjon for å realisere et mål. Ramaprasad tar et systemteoretisk perspektiv på feedback når han definerer feedback på følgende måte: «...information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way» (1983, s. 4). Definisjonen er ifølge Ramaprasad (1983, s. 4) utarbeidet for å etablere en felles forståelse av feedbackkonseptet når det gjelder ledelsesteori og *the gap* refererer til ubalanse i regnskapet. På dette grunnlaget blir tilbakemeldinger kun feedback om informasjonen bidrar til å lukke avviket, og poenget er at feedback ikke kan være en gitt systemparameter når «...the same feedback can trigger a variety of actions» (Ramaprasad, 1983, s. 9).

Sadler (1989) knytter Ramaprasad sitt systemteoretiske perspektiv til læring og undervisning, og han legger vekt på at det er elevene som lukker gapet, mens lærernes feedback bidrar til å kommunisere kvaliteten ved læringsutbyttet. Ifølge Sadler (1989, s. 120) er hensikten med tilbakemeldingene at elevene blir selvstendige i læreprosessen slik at de lærer å lære, og det vil ikke være mulig å håndtere all summativ informasjon i et formativt perspektiv. «The primary distinction between formative and summative assessment relates to purpose and effect, not to timing. The latter one requires a distinctive conceptualization and technology» (Sadler, 1989, s. 120). Summative vurderinger forholder seg til hvilke kunnskaper elevene har på et gitt tidspunkt, og vurderingsgrunnlaget er bestemt av betingelsene i testsituasjonen.

Ifølge Sadler (1989, s. 121) vil elevenes læringsutbytte forbedres ved adekvat respons knyttet til en faglig standard under læreprosessen, og kvaliteten i vurderingen er avhengig av et mål for opplæringen med eksplisitte kriterier som referanseramme for informasjonen. På denne måten kan elevene lære å identifisere kvaliteten ved egen læreprosess. Når elevene frembringer informasjon til egen læreprosess, omtaler Sadler (1989, s. 122) denne prosessen for selvregulering. På denne måten trekker Sadler (1989, 1998) et skille mellom feedback og selvregulert læring, og all informasjon som ikke relateres til elevenes selvregulerte læring er kommunikasjon. Derimot påpeker Sadler (1998, s. 78) at det ikke er gitt at elevene kan bruke

informasjonen. Sadler (1998, s. 84) poengterer at feedback handler om hvordan informasjonen blir tilgjengelig for elevene når det er elevene som må identifisere kvaliteten på eget arbeid for å fremme egen læring. Dermed er det læreren som er elevenes ressurs, og betingelsene for bedre læring blir relatert til konteksten for læring. Ifølge Sadler handler det om at elevene må få trening i å finne adekvate strategier for å nå et bestemt mål: «Students have to be able to judge the quality of what they are producing and be able to regulate what they are doing during the doing of it» (1989, s. 121).

Hattie og Timperley (2007, s. 88) oppsummerer Sadler sine perspektiver på formativ vurdering med spørsmålene «Where I am going?, How I am going?, Where to go next?», for å overvåke og kontrollere læreprosessen. På denne måten synliggjør Hattie og Timperley (2007) elevenes læreprosess med et kognitivt teoretisk perspektiv på læring, når både lærere og elever må søke å svare på spørsmålene for at elevene skal oppnå bedre læring.

Dette innebærer at elevenes evne til selvregulert læring også blir knyttet til lærernes profesjonsutøvelse og Franz uttrykker det slik: «Like their students, they must learn how to decide, do and learn for (self-) improvement according to all the criteria related to the learning process or organisation they are responsible for» (2012, s. 411).

Imidlertid bidrar Black og Wiliam (1989a, b) til økt interesse og fokus på formativ vurdering som konsept for læring og undervisning når de identifiserer kriterier for formativ vurdering som korresponderer med gode læringsresultater for elevene. Dermed legger de også grunnlaget for en revidert teoretisk forklaring på hvordan det formative blir formativt. Med et sosiokulturelt perspektiv på læring og undervisning definerer Black og Wiliam formativ vurdering på følgende måte:

Practice in classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence that was elicited (2009, s. 9).

Definisjonen peker på de aktiviteter som finner sted i konteksten for undervisning, der lærere og elever bruker etablert kunnskapsgrunnlag for å fremme læring. Definisjonen overlater ikke formativ vurdering til en aktivitet for læreren, men viser til at interaksjonen mellom alle deltakerne i undervisningssituasjonen bidrar til informasjon som kan benyttes formativt. På

dette grunnlaget presiserer Black og Wiliam (2009, s. 7) at formativ vurdering består av følgende indikatorer for praksis:

- Klarere og dele kriterier for måloppnåelse
- Diskusjon
- Gi feedback fremover
- Hverandre-vurdering
- Egenvurdering

Med disse indikatorene for praksis forklares det formative ved hjelp av Vygotskys proksimale utviklingszone, og undervisningen blir betraktet som assistert støtte for å lukke gapet mellom det elevene kan og det elevene potensielt kan utvikle (Black & Wiliam, 2009). Dialogen blir slik forutsetningen for å fremme elevenes egenaktivitet, samtidig som vurdering blir et verktøy for å diagnostisere elevenes aktuelle utviklingsnivå. På dette grunnlaget er tester legalisert som et vurderingsverktøy i et formativt perspektiv.

Imidlertid poengterer Black og Wiliam at dialogen også bidrar til at elevene frembringer informasjon som fremmer medelevenes evne til å regulere egen læring, og selvregulert læring defineres som: «Self-regulated can be defined as a multi-component, multi-level, interactive self-steering process that target one's own cognitions, affects and action, as well as features of the environment of modulation in the service of one's goals» (2009, s. 13). Feedback betraktes dermed som en type informasjonsprosessering med et potensial for både metakognitiv vekst og følelsesmessig påvirkning. Wiliam beskriver det slik: «The profound influence assessment has on the motivation and self-esteem of students, both of which are crucial influences on learning» (2011, s. 39).

Selvregulert læring er ifølge Black og Wiliam (2009, s. 13) knyttet til Boekaerts og Como sine beskrivelser fra 2005. Definisjonen innebærer bruk av metakognisjon som forutsetter at elevene vet hva de kan med en bevissthet om egne kognitive muligheter for å lære. Dermed legger Black og Wiliam sin definisjon tett opp til Harlen (2006, s. 67) som mener elevene må kunne gjenkjenne målet som meningsfullt, og elevenes evne til selvregulert læring er slik sterkt influert av elevenes motivasjon for skolearbeidet. Harlen definerer selvregulert læring på følgende måte:



Self-regulation in learning refers to the will to act in ways that bring about learning. It refers to learners' consciously controlling their attention and actions so that they are able to solve problems or carry out tasks successfully. Self-regulated learners select and use strategies for learning and evaluate their success (2006, s. 67).

Med denne definisjonen viser Harlen (2006) at elevenes indre motivasjon er avgjørende for hvordan elevene kontrollerer og overvåker egen læreprosess for å gjennomføre oppgaver. Elevene er selvstendige når de velger læringsstrategier og vurderer egen måloppnåelse. I motsatt tilfelle gjelder følgende: «Those not able to regulate their own learning depend on others to tell them what to do and to judge them how well they have done it» (Harlen, 2006, s. 67). På dette grunnlaget får tilbakemeldingene en dobbelt funksjon, både som støtte for hvordan den lærende betrakter seg som lærende, og som spesifikk faglig informasjon for å utvikle metakognitive ferdigheter som selvstendig lærende.

Videre vil dette perspektivet forutsette at evnen til selvregulert læring handler om å utvikle elevenes selvstendighet, og at selvstendighet hviler på grunnleggende kunnskaper eller et repertoar av strategier for å kunne vurdere noe som bedre enn noe annet. Ifølge Zimmerman (2001, s. 5) vil elevenes skjulte endring av perspirering og bruk av kontrollmekanismer på et metakognitivt plan under læreprosessen, fremtre som en mer synlig endring i bruk av strategier under arbeidet.

Definisjonene og beskrivelsene av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen handler om feedback som en type informasjon mellom lærere og elever, hvor feedback blir informasjon fra lærer til elev eller fra elev til lærer. Videre kan elevene gi seg selv feedback, som også beskrives som egenvurdering. Elevene kan også vurdere hverandre som en type feedback som informerer videre læreprosess. Informasjonen må imidlertid være en opplysning elevene kan anvende i læreprosessen, og informasjonen må derfor tilpasses til det elevene forstår.

Videre vil feedback som informasjon være betinget av et mål for læreprosessen og kriterier som referansepunkter for å regulere og justere læreprosessen mot målet. Dermed er målet og kriteriene også informasjon, som setter en faglig standard for informasjonen som gis i tilbakemeldingene, slik at denne informasjonen også korrigerer og fremmer elevenes læreprosess.

Hensikten med informasjonen er å regulere elevenes læring mot et bestemt mål, samt utvikle deres evne til å gi seg selv informasjon. Når elevene anvender informasjonen selvstendig, er de selvregulerte i læreprosessen, og enhver informasjon er knyttet til konteksten for læring. I denne forbindelse har feedback en sentral rolle både når det gjelder å utvikle elevenes selvstendighet i bruk av læringsstrategier, selvbilde, motivasjon og metakognitive ferdigheter. Elevene kan slik lære å vurdere noe som bedre enn noe annet og på denne måten regulere egen læreprosess. Når feedback betraktes som informasjon, kan også summative vurderinger bidra med informasjon til formative hensikter.

Når jeg i denne studien skal undersøke hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen, undersøker jeg også hvordan norske lærere opplever det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet med tilhørende regler for formativ vurdering hjemlet i Forskrift til opplæringsloven (2006) kapittel tre om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring*. I påfølgende underkapittel beskriver jeg formativ vurdering som politisk konsept.

### **Formativ vurdering som politisk konsept**

I det forgående kapittelet beskrev jeg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. I dette underkapittelet vil jeg beskrive formativ vurdering som politisk konsept, og jeg viser til politiske dokumenter som grunnlag for revidert nasjonal forskrift for individuell vurdering.

Revidert forskrift for individuell vurdering har sitt opphav i debatten om utviklingen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (Kvalitetsutvalget, 2002; Kunnskapsdepartementet, 2006), idet OECD (1988, s. 153) påpeker at det ikke finnes noe effektivt system for å kontrollere norsk skolestandard. I denne forbindelsen anbefaler OECD (1988, s. 159) Norge om å overveie metoder for å spre normer for undervisningspraksis på en bedre måte. På dette grunnlaget er det etablert nasjonale strukturer for kvalitetsvurderinger av opplæringen, blant annet ved hjelp av nasjonale prøver for å sikre nødvendig informasjon over tilstand og utvikling av utdannelsessystemet (Kvalitetsutvalget, 2002). På denne måten ivaretas kvaliteten i skolen på lokalt nivå gjennom de statlige styringsverktøyene, og skoleeiere blir slik ansvarlig for de handlinger som utføres og de resultatene som skapes i utdannelsessystemet.

Vedtaket om resultatstyring har ført til at systemer og strukturer for kvalitetsvurderinger har vært fremtredende i en rekke offentlige dokumenter i de senere årene, og med St. meld. nr. 16 (2006–2007) ...*Og ingen stod igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Kunnskapsdepartementet, 2006), legger regjeringen frem forslag om et revidert regelverk for individuell vurdering. Her fremheves behovet for mer systematisk vurdering, og en mer målrettet oppfølging av elevenes læring med konkrete tilbakemeldinger til elevene. I samsvar med endringer for bedre kvalitet, påpekes det også et behov for å styrke lærernes vurderingskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 63).

I St. meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet, 2007) blir lærernes kompetanse løftet frem som avgjørende for å kunne gi god kvalitet på opplæringen. Kjennetegnet på god opplæringskvalitet er at barn og unge mestrer sitt eget liv og kan delta i arbeids- og samfunnsliv. Kunnskapsdepartementets (2007, s. 67) forslag er å øke kompetansekravene til lærerne slik at de vet hva som gir elevene god læring, hvilke metoder som virker og hvordan de kan møte de ulike utfordringene i opplærings situasjonen. Det virkningsfulle beskrives blant annet som undervisning med klare spesifikke mål og støttende tilbakemeldinger til elevene mens de arbeider med lærestoffet. Det etableres i denne stortingsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2007) en sammenheng mellom lærernes faglige kunnskap og målet for opplæringen som grunnlag for spesifikke tilbakemeldinger for å fremme elevenes motivasjon for økt innsats og bedre læring.

Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 62) trekker også frem det læringsfremmende potensialet ved formativ vurdering og beskriver fire kjennetegn på god praksis for undervisningsvurdering med følgende indikatorer:

- Kjennskap til målet
- Klarere og dele kriterier for måloppnåelse
- Gi feedback fremover
- Egenvurdering

Regjeringen viderefører slik målsettingen med individuell vurdering med formative hensikter for å fremme elevenes motivasjon for bedre læringsresultater, når det blant ungdomstrinnet

elever er flere elever med lav motivasjon for skolefaglige aktiviteter. Det blir pekt på at utdanningssystemet skal bli et bedre verktøy for å videreføre regjeringens mål om utjevning av sosiale forskjeller, og elevene skal derfor oppleve målene som relevante for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 6–7). Videre legges det vekt på lærernes evne til å lede klassen som en forutsetning for å motivere elevene og til å etablere et godt læringsmiljø.

Når det gjelder dokumentering av kvalitet presiseres det i Meld. St. 19 (2009–2010) *Tid for læring – oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport* (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 41) at begrepet dokumentering skal brukes i forbindelse med undervisvurdering til forskjell fra dokumentasjon som henviser til gjennomført opplæring. Karakteren blir betraktet som et ledd i dokumenteringen og dokumenterer fastsatt karakter, mens dokumentasjon er en dokumentasjon på at elevene får oppfylt sine rettigheter. I tillegg blir det påpekt av Kunnskapsdepartementet (2009, s. 42) at det er rom for å lage gode løsninger når det gjelder dokumentering, men et minimumskrav er å kunne dokumentere når undervisvurdering er gitt.

I Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2012) viser til en resultatmessig fremgang av opplæringen under *Kunnskapsløftet*. I meldingen trekkes det frem prinsipper for god undervisvurdering med vekt på at elevene skal forstå hva de skal lære, hva som er forventet av dem, og at de skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på eget arbeid eller prestasjon. Kunnskapsdepartementet (2012, s. 65) legger vekt på at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre læring og de skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Imidlertid trekkes det også frem utfordringer når det gjelder tydelig ledelse av læreprosesser og bruk av konkrete tilbakemeldinger for å bedre elevenes læring. I den forbindelse ønsker departementet å videreføre nasjonal satsning på *Vurdering for læring* for å øke lærernes og instruktørens vurderingskompetanse, og slik styrke sammenhengen mellom undervis- og sluttvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Denne gjennomgangen av meldinger til Stortinget viser at regjeringen har initiert kvalitet i utdannelsessystemet, og argumenterer for økt kvalitet i opplæringen ved bruk av formative vurderingsprinsipper og slik behovet for revidert forskrift for individuell vurdering. Videre økes kompetansekravene til lærerne for å realisere målsettingen om økt innsats, motivasjon og bedre læring for elevene. Det legges mindre vekt på lærernes kunnskaper om hvordan elevene

lærer å lære og slik kunnskap om læring, selv om kvalitet i utdannelsessystemet knyttes til synliggjøring av en ansvarlig profesjonsutøvelse hvor elevene får oppfylt sine rettigheter til individuell vurdering.

Ansvarlig profesjonsutøvelse løftes også frem av OECD (2005, 2013) i forbindelse med OECD-landenes utvikling av systemer for å evaluere og vurdere utdannelsessystemet både på et system- og individnivå.

Resultater fra OECD (2005, s. 24) viser at det er utfordrende for skolene å gjennomføre evaluering ved bruk nasjonale prøver når skolene også er ansvarlig for kvaliteten. Videre impliserer dette også utfordringer når det gjelder å kunne bruke innsamlet informasjon fra nasjonale evalueringer til å forbedre kvaliteten på opplæringen. OECD har slik fokus på lærernes rolle i tilpasningen av undervisningen for å fremme elevenes læring, og definerer formativ vurdering som: «Formative assessment refers to frequent, interactive assessments of student progress and understanding to identify learning needs and adjust teaching appropriately» (2005, s. 21). Med denne forståelsen av formativ vurdering tydeliggjøres lærernes ansvar for å fremme elevenes metakognitive ferdigheter.

Nusche, Earl, Maxwell og Shewbrigde (2011) finner imidlertid i OECD-undersøkelsen *Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway* at norske lærere betraktes som profesjonelle aktører, ved å hen vise til lærernes frihet og handlingsrom i utøvelsen av profesjonsrollen. Derimot etterlyser Nusche m.fl. (2011, s. 135) nasjonale standarder og kriterier for lærerkompetanse, likeledes en standard for systematisk og detaljert feedback for elevenes arbeider. Videre blir det påpekt at lærerne har lav forståelse for det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet og at hensikten underkommuniseres.

Tilsvarende utfordringer blir påpekt i en nyere review fra OECD (2013), *Synergies for Better Learning*, når det blir vist til et behov for forbedring og ansvarlighet i skolesystemet. Målet er at alle vurderinger og evalueringer bør ha utdanningens verdi i fokus for å forbedre vurderingene i klasserommet. Derimot oppstår det et misforhold mellom ansvarlighet og forbedring av praksis når vurderingssystemet også etterspør summative vurderinger som et uttrykk for kvalitet og slik en ansvarlig praksis. På denne måten står den summative vurderingen i et konkurranseforhold til formative vurderinger i klasserommet, og ifølge

OECD (2013, s. 65) underkommuniseres dermed hensikten med det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

OECD (2005, 2013) viser slik at kvalitet handler om hvordan profesjonsutøverne synliggjør sin ansvarlighet som profesjonsutøvere. utfordringene som beskrives i 2005 identifiseres også i 2013, og kan ha sammenheng med lærernes profesjonsforståelse når ansvarlighet i et politisk konsept for formativ vurdering er opptatt av at ansvarlighet dokumenteres for å kunne synliggjøre at plikten som profesjonsutøver overholdes. Profesjonsutøvelse ut fra en vitenskapelig forståelse er imidlertid opptatt av etisk ansvarlighet som et gode for individet og samfunnet, og konsekvensen er individuell frihet og selvstendighet i profesjonsutøvelsen (Grimen, 2008).

I påfølgende underkapittel vil jeg beskrive nasjonale regler for formativ vurdering, og det er disse reglene lærerne er forpliktet til å følge når det gjelder å oppfylle elevenes rettigheter til individuell vurdering i et formativt vurderingsperspektiv.

### **Nasjonale regler for profesjonsutøvelse av formativ vurdering**

I kapitlet om nasjonale regler for profesjonsutøvelse av formativ vurdering viser jeg til overordnet målsetting for skoleeiere, for deretter å gå mer spesifikt inn på Forskrift til opplæringsloven (2006) og de reglene som gjelder for profesjonsutøvelse av formativ vurdering. Det er innholdet i disse reglene jeg knytter til formativ vurdering som et politisk konsept.

Med hjemmel i § 13-10 i Opplæringslovens § 13-10 (Opplæringslova, 1998) er skolene pålagt å ha et forsvarlig system for vurdering, og Forskrift til opplæringsloven (2006) kapittel tre om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring* gir lærerne nærmere bestemmelser for hvordan de skal gjennomføre en ansvarlig individuell vurdering i undervisningen.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ved beskrivelser vedrørende Forskrift for opplæringsloven (2006) om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring*, er det relevante forhold for elever i grunnskolen og vurdering av deres faglige utvikling som blir kommentert. Sosial utvikling og vurdering av orden og atferd, samt taksonomi for karaktersetting blir ikke medregnet som relevant for denne studien.

Forskrift til opplæringsloven (2006) kapittel tre om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* handler både om en sluttvurdering og en underveisvurdering. Sluttvurderingen er vurdering av elevenes oppnådde kompetanse i et fag etter endt opplæring, mens underveisvurdering forstås som en formativ vurdering med den hensikt å gi elevene bedre betingelser for læring (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Det formative ved vurderingen omtales i Forskrift til opplæringsloven (2006) som underveisvurdering og beskriver regler for å fremme elevenes læring. Formativ vurdering er slik en kontinuerlig vurderingsform gjennom hele grunnopplæringen, og de generelle prinsippene er hjemlet i del en i Forskrift til opplæringsloven (2006). Her beskrives elevenes rett til å få kjennskap til målet for opplæringen, og hvilke kriterier de får vurdert sin kunnskapstilegnelse ut fra. Disse bestemmelsene kan slik betraktes som plikter ved profesjonsutøvelsen av formativ vurdering, og innebærer at elevene skal vurderes i henhold til målet for opplæringen, i motsetning til en normbasert vurdering hvor en elevs kunnskaper blir sammenliknet med andre elevers kunnskaper som bedre eller dårligere (Stokke m.fl., 2008). En kriteriebasert vurdering vil slik redusere lærernes bruk av subjektive og skjønsmessige vurderingsformer, og beskriver elevenes rett til en likeverdig vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010b).<sup>4</sup> Formålet med vurderingen er å fremme elevenes læring (§ 3-2, Forskrift til opplæringsloven, 2006).

I Forskrift til opplæringsloven (2006) presiseres det i § 3-11 at vurderingen skal være løpende og systematisk gjennom hele opplæringen og denne vurderingen beskrives som underveisvurdering. Underveisvurderingen skal gi lærerne informasjon om elevenes læreprosess, og betraktes som et hjelpemiddel for lærerne til å tilpasse undervisningen i samsvar med formålet, beskrevet i § 3-2 i Forskrift til opplæringsloven (2006). Forskriftens § 3-11 presiserer slik overordnede kvalitetskrav til underveisvurdering. Det handler om hvordan

---

<sup>4</sup> Forskrift til opplæringsloven (2006) om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* uttrykker ikke eksplisitt om kjennetegn eller kriterier skal benyttes, men kun at eleven skal ha kjennskap til hva som blir vektlagt i vurderingen. I sluttrapporten for prosjektet *Bedre vurderingspraksis* foreslår forskergruppen å erstatte kjennetegn på måloppnåelse med kriterier (Thronsen, m.fl., 2009, s. 10), mens Slemmen (2008, s. 16) understreker at Utdanningsdirektoratet benytter samme betydning på begrepene «vurderingskriterium og kjennetegn på måloppnåelse». Hopfenbeck (2011a, s. 29) viser at begrepene blir betraktet som synonyme med uttalelsen: «...vurderingskriterier, også ofte omtalt som kjennetegn på måloppnåelse». I denne avhandlingen benytter jeg kriterier når jeg referer til formativ vurdering som politisk konsept og kjennetegn på måloppnåelse når kriteriene er knyttet til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, hvor Sadler (1989, s. 121) omtaler kriterier som referansepunkter for regulering av læring.

lærerne bruker informasjon om elevenes kompetanse til å gi elevene informasjon som fremmer læring. I dette perspektivet dekkes kravene til undervisvurdering gjennom klargjøring av vurderingsgrunnlaget og den dialogen lærerne har med elevene, individuelt eller i større og mindre grupper (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Lærerne skal også vurdere om elevene mottar et likeverdig opplæringstilbud (Opplæringslova, 1998). Denne presiseringen i lovverket kan sees i sammenheng med lærernes plikter etter § 5-4 (Opplæringslova, 1998),<sup>5</sup> som gir elever og foresatte en rett til å kreve at skolen gjør nødvendige undersøkelser og prøver ut tiltak innenfor det ordinære tilbudet før behovet for spesialundervisning blir utredet. Undervisvurdering er slik påpekt som et hjelpemiddel for lærerne til å holde seg informert om elevenes læreprosess (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Videre rettighetsfester § 3-13 (Forskrift til opplæringsloven, 2006) elevenes rett til samtale og dialog med lærerne i form av en halvårsvurdering som skal gis både med og uten karakter for elever på ungdomstrinnet. Denne elevsamtalen gir signal om at denne vurderingen er integrert i undervisvurderingen med den hensikt å forbedre elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Videre er det presisert at samtalen nødvendigvis ikke må være avtalt og tidsbestemt, men kan foregå kontinuerlig i undervisningssituasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

I § 3-12 i Forskrift til opplæringsloven (2006) beskrives egenvurdering som aktiviteter elevene skal utføre underveis i opplæringen for å få et bevisst forhold til hvordan de lærer å lære. Egenvurdering som elevenes aktivitet kan slik betraktes som de tilbakemeldingene elevene skal gi seg selv under læreprosessen for å regulere egen læring. Dermed er egenvurdering et tiltak for å trene elevene til å styre egne læreprosesser i et livslangt perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Med presiseringen av egenvurdering i § 3-12 i Forskrift til opplæringsloven (2006) signaliseres det at lærerne har en plikt til å involvere elevene i refleksjoner rundt sitt eget arbeid, og elevene har et særlig ansvar for å delta aktivt i opplæringen med henvisning til § 3-3 (Forskrift til opplæringsloven, 2006) og § 2-3

---

<sup>5</sup> Retten til spesialundervisning er hjemlet i Opplæringslova (1998) § 5-1, der retten vil inntreffe når eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte i samsvar med evner og forutsetninger for læring. Elevenes rettighet til spesialundervisning må derfor sees i sammenheng med retten til et likeverdig opplæringstilbud. Med endring av lov 21. juni 2013 nr. 98, res. 21. juni 2013 nr. 685 presiseres det at det ikke lenger er tilstrekkelig med undersøkelser av et eventuelt behov for spesialundervisning, men også tilrettelegging av praksis for å imøtekomme elevenes behov.



(Opplæringslova, 1998). Målet med undervisvurderingen er slik å fremme elevenes selvstendighet under læreprosessen, slik at de kan lære å lære (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Elevenes deltakelse i egenvurdering blir slik en del av undervisvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Involvering av elevene i egen læreprosess gir lærerne et grunnlag for en formativ vurdering, slik at elevenes rett til vurdering i henhold til forskriften § 3-1 (Forskrift til opplæringsloven, 2006) kan overholdes.

I tillegg foreligger det et krav om at lærerne skal dokumentere at undervisvurdering er gitt i henhold til § 3-16 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Dokumenteringen betraktes som en tilstrekkelig dokumentering av lærerens undervisvurdering av elevene, når dokumenteringen bekrefter at elevene har fått oppfylt sine rettigheter til samtale og at elevene har gjennomført egenvurdering. I den forbindelse kan elevenes egenvurdering brukes som et redskap for å dokumentere at undervisvurdering er gitt (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Videre advarer Utdanningsdirektoratet «... skoleeiere mot for tidkrevende og detaljerte krav til dokumentasjon og rapportering om vurderingsresultater» (2009, s. 13).

Når det gjelder formativ vurdering som politisk konsept, er reglene for profesjonsutøvelsen av formativ vurdering knyttet til undervisvurdering og beskrevet i Forskrift til opplæringsloven (2006) kapittel tre om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. I denne forskriften beskrives lærernes plikter som det å gi elevene undervisvurdering, og undervisvurdering er å klargjøre vurderingsgrunnlaget som kan forstås som å gi elevene informasjon om målet for opplæringen og de kriteriene de blir vurdert etter. På denne måten er det knyttet plikter til profesjonsutøvelsen av undervisvurdering som ivaretar elevenes rett til å vite hva de skal lære og hvordan de blir vurdert. Videre har lærerne en plikt til å skaffe seg informasjon om elevenes læreprosess, og bruke informasjon til å gi elevene tilbakemeldinger som fremmer deres læring. Undervisvurdering kan slik inneholde summative vurderinger med formative hensikter.

I tillegg innebærer undervisvurdering å trene elevene til å vurdere egen læreprosess, slik at de kan bli selvstendige i læreprosessen. Undervisvurdering foregår under opplæringen, og kan gjennomføres både individuelt og i grupper, og informasjonen til elevene kan gis skriftlig og muntlig.

Videre legger det politiske konseptet vekt på at lærerne skal dokumentere at de oppfyller elevenes rett til undervisvurdering, og på denne måten synliggjør dokumenteringen lærernes ansvarlighet som profesjonsutøvere. Enhver elevvurdering har slik til hensikt å forbedre elevenes læring, og gjennom en kontinuerlig vurdering av elevenes læring, har lærerne informasjon om elevenes læring som de benytter for å tilpasse opplæringen. Som politisk konsept handler formativ vurdering om å gi elevene informasjon om mål, kriterier for målet, benytte informasjon om elevenes læreprosess til å gi elevene tilbakemeldinger som fremmer læring, samt trene elevene til å vurdere egen læring.

### **Oppsummering av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept**

Formativ vurdering som vitenskapelig fenomen handler om informasjon mellom lærere og elever, hvor elevene informeres om mål og kriterier som kjennetegn på måloppnåelse og om hvordan de kan regulere læreprosessen for å oppnå målet. Sistnevnte informasjon beskrives som tilbakemeldinger og målet er å trene elevene til å bli selvstendige i læreprosessen. Når elevene gir seg selv informasjon som regulerer læreprosessen mot målet, er elevene selvregulerte og slik selvstendige. Hensikten med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen er å utvikle elevenes evne til å lære å lære, og informasjon er slik knyttet til konteksten for læring.

Når det gjelder formativ vurdering som politisk konsept, er formativ vurdering beskrevet som undervisvurdering og vurderingen er en kontinuerlig vurdering gjennom hele opplæringsperioden. Videre er undervisvurdering beskrevet som lærernes plikt til å oppfylle elevenes rett til å få vite hva de skal lære og hvilke kriteriene de blir vurdert etter. I tillegg har lærerne en plikt til å skaffe seg informasjon om elevenes læring, og benytte denne informasjonen til å gi elevene tilbakemeldinger som fremmer deres læring. Videre skal lærerne tilrettelegge for at elevene kan trene på å vurdere egen kompetanse, arbeid og utvikling, slik at elevene kan lære å lære og å bli selvstendige i læreprosessen. En profesjonsutøvelse av formativ vurdering som politisk konsept skal synliggjøres som en ansvarlig profesjonsutøvelse gjennom kravet til dokumentering som dokumenterer at elevene får oppfylt sin rett til undervisvurdering.

Denne oppsummeringen av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, viser at formativ vurdering som politisk konsept har sammenfallende kjennetegn med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Formativ vurdering som politisk konsept kan slik forstås som andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen.

Formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept har til felles at begge betraktningene av formativ vurdering har som intensjon å utvikle elevenes evne til å regulere egen læring slik at elevene blir selvstendige i læreprosessen. Videre betraktes både mål, kriterier, tilbakemeldinger og egenvurdering som informasjon, og informasjonen skal bidra til å fremme bedre læringsresultater for elevene og deres evne til å regulere egen læring.

Derimot er det en forskjell mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og formativ vurdering som politisk konsept. Det politiske konsept legger vekt på egenvurdering som en vurderingsform lærerne benytter for å trene elevene til å bli selvstendige, og innebærer at elevene lærere å vurdere eget arbeid, utvikling og kompetanse. Egenvurdering i et vitenskapelig perspektiv er informasjon elevene gir seg selv for å regulere egen læreprosess. Dermed er det lærernes tilbakemeldinger som trener elevene til å ta et metaperspektiv på egen læring i et vitenskapelig perspektiv på formativ vurdering, og ikke spesifikke treningsaktiviteter. Det politiske konseptet beskriver egenvurdering som en metode elevene har rett til å benytte for å fremme selvregulerte læring. Videre viser det politiske konseptet til et krav om at lærerne dokumenterer sin ansvarlighet som lærer for å synliggjøre at elevene får oppfylt sin rett til underveisvurdering. Når det gjelder formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, kan lærernes ansvarlighet knyttes til en etisk ansvarlig profesjonsutøvelse hvor informasjonen i mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger blir gitt slik at informasjonen kan anvendes av elevene til å regulere egen læring.

Denne oppsummeringen viser hvordan jeg betrakter formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. I neste kapittel vil jeg på dette grunnlaget beskrive hvordan jeg utvikler kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen, når lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen kan tilsluttes som vitenskapelig fenomen og som et politisk konsept i profesjonsutøvelsen.

## Kapittel 3 Studiens metode

I foregående kapittel beskrev jeg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. I dette kapitlet gjør jeg rede for hvordan jeg utvikler kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen. Innledningsvis plasserer jeg meg selv som iakttar, for slik å beskrive hvordan jeg observerer virkeligheten med et systemteoretisk perspektiv på lærernes forståelse av formativ vurdering. Videre begrunner jeg valg av metode, og som en konsekvens av valgt metode for studien, gjør jeg rede for mine valg av forskjeller for å kunne iaktta formativ vurdering som fenomen, samt valg av forskningskontekst. Jeg gir slik studien en metodisk ramme for å kunne utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen.

### Iakttakeren og verden

Jeg gjør i dette underkapitlet rede for min posisjon som forsker når jeg tar et systemteoretisk perspektiv på virkeligheten for å utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering. Dette innebærer at jeg beskriver hvordan jeg konstituerer meg som iakttaker i verden når jeg også befinner meg i verden. På denne måten tar jeg et systemteoretisk perspektiv på virkeligheten, og det innebærer at jeg benytter meg av Luhmann sin videreføring av Husserl sine tolkninger av bevissthetens bevissthet om egen bevissthet som grunnlag for erkjennelse av verden. Ifølge Husserl (2004, s. 238) er intensjonaliteten eneste kilde til kunnskap om menneskers livsverden når bevisstheten må være bevisst om noe for å være bevisst.

Luhmann (2000, s. 114) gjør på dette grunnlaget mening til et hovedbegrep i utviklingen av den sosiale systemteorien, og både sosiale interaksjonssystemer og psykiske systemer opererer som meningssystemer. Dermed forstås også mening som et autopoiesisk system på lik linje med biologiske systemer, når de reproducerer mening ved å henviser til mening (Luhmann, 2000, s. 76). Foerster (1981, s. 84) bemerker at mening som medium for mening er løsningen når psykiske og sosiale systemer er intransparente for seg selv, og slik er også mening en medfølgende konsekvens av autopoiesiske systemer. Mening forstås slik som en bestemt måte å forholde seg på, og når det gjelder bevissthetssystemer, er bevisstheten alltid bevisst noe. Dette innebærer at når øyeblikkets tanke intenderer noe, henvises tanken til nye tanker med ytterligere muligheter for opplevelse, ettersom det ikke er mulig å holde på samme tanke som meningsfull over lang tid (Luhmann, 2000).

Dermed har det temporale aspektet ved bevisstheten betydning for hvordan kunnskap om menneskers opplevde virkelighet kan forstås, når bevisstheten ikke blir bevisst sine opplevelser før de er opplevd, og McPhail uttrykker det slik: «Thus, it is the flow of life that meanings are lived and only later brought to the consciousness» (1995, s. 162). Erfaringer er slik levde og opplevd før de blir forstått. Fordelen er imidlertid at bevisstheten har kapasitet til å bære med seg levde erfaringer fra fortiden og ha forventninger til fremtid. Dermed innebærer dette at lærernes opplevelse av egen og andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept kan uttrykkes som forståelse når formativ vurdering som fenomen først er opplevd og dermed erfart. Videre gir et systemteoretisk perspektiv på bevisstheten heller ingen tilgang til bevisstheten når Luhmann (2000) opererer med autopoiesiske system, som dermed utelukker at tanken om en erfart virkelighet forlater bevisstheten. Maturana og Varela beskriver det slik: «The domain of discourse is a closed domain, and it is not possible to step outside of it through discourse» (1980, s. 39). Bevisstheten må derfor persipere hvordan den persiperer sine persepsjoner, når bevisstheten kun er bevisst sin egen bevissthet. Rasmussen uttrykker dette dilemmaet på følgende måte: «Hvordan er det mulig at erkende verden, når erkendelsen er frakoblet verden?» (2004, s. 247).

Dilemmaet Rasmussen trekker frem viser at bevisstheten er avhengig av iakttakelser for å kunne få tilgang til virkeligheten for å kunne bli bevisst sin egen bevissthet om verden som en opplevd og erfart virkelighet. Derimot begrenses ikke iakttakelsene av systemenes lukkethet, og Luhmann presiserer: «Den selvrefrentielle ordens lukkedhed bliver her ensbetydende med verdens endeløse åbenhed» (2000, s. 102). Det vil si at tankens forsøk på å erobre verden i tanken bidrar til å utvide verdenshorisonten, for slik å legge beslag på verden med meningsfull selvreferanse. Mening gjør med andre ord verden tilgjengelig for tilslutning, og slik er det tanken som intenderer noe og systemenes lukkethet henviser systemene til iakttakelse.

Perspektivet Luhmann (2000, s. 475) anvender på bevissthetens bevissthet innebærer at fenomener og beskrivelsen av fenomener alltid er bevissthetens tolkning av virkeligheten, og bevisstheten er alltid konstituert i verden. Videre vil det ikke være mulig for bevisstheten å isolere den erfarte verden fra verden når det essensielle ved bevisstheten er at bevisstheten alltid inkluderer bevissthetens mening og bevissthetens objektivitet. Dermed betrakter aldri

bevisstheten verden ved å stille seg på utsiden av verden når bevisstheten er avhengig av verden for å være bevisst verden. Slik er det heller ikke noe poeng å tilstrebe verken objektiv forskning eller bevissthet om sin egen subjektivitet for å beskrive det essensielle ved et fenomen. Beskrivelsen er en individuell opplevelse av virkeligheten og den inkluderer subjektiviteten.

Videre innebærer dette at jeg som forsker er iaktaker, og samtidig en del av det som iakttas når jeg selekterer iakttagelse på bakgrunn av det bevisstheten finner meningsfullt å iakttas i øyeblikket. Imidlertid er konsekvensen at bevisstheten stilles overfor langt flere iakttagelsespunkter enn det er mulig å tilslutte seg, og slik er det heller ikke gitt hva bevisstheten skal slutte seg til som bedre enn noe annet. Mening som et selvreferensielt system tvinger imidlertid systemene til kontinuerlig å foreta valg for å gjøre en forskjell for å oppnå informasjon om verden. Bevisstheten blir slik bevisst iakttagelsen når fenomenet gjør en forskjell, og ifølge Rasmussen (2004, s. 270) er mening en forskjell mellom det aktualiserte og det mulige.

Dermed kan også iakttagelsene av verden bli vilkårlige iakttagelser, selv om hensikten med denne studien er å iakttas hvordan lærerne forstår formativ vurdering. For å redusere risikoen for vilkårlige iakttagelser, og faren for at bevisstheten selekterer øyeblikkets innskytelse som meningsfull iakttagelse, mener Rasmussen (2004, s. 345) at jeg må beskrive hvordan jeg konstruerer mine iakttagelser som iakttagelser av lærernes iakttagelser av formativ vurdering. På denne måten kan jeg gjøre rede for hvordan lærerne forstår fenomenet formativ vurdering.

Kunnskapen som utvikles for denne studien påberoper seg slik ikke å være en absolutt sann kunnskap, men snarere en beskrivelse av hva jeg iakttar og finner meningsfullt når jeg iakttar det jeg iakttar med bevissthet om at min egen bevissthet konstruerer lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen.

I påfølgende tekst vil jeg beskrive hvordan jeg som iaktaker iakttar lærernes forståelse av formativ vurdering, og slik hvordan min bevissthet blir bevisst hvordan lærerne forstår formativ vurdering når jeg er henvist til mine iakttagelser for å bli bevisst min egen bevissthet.

### Iakttakelse av virkeligheten

Når verden iakttas med et systemteoretisk perspektiv på kunnskapsutvikling, er det bevisstheten som tolker verden og på dette grunnlaget er det nødvendig å gjøre rede for hvordan bevisstheten kan tolke verden, når bevisstheten også er bevisst at andre tolkninger kan forekomme som andres opplevelse av virkeligheten. Dermed vil jeg i dette kapitlet beskrive hvordan jeg iakttar verden når jeg i denne studien skal forstå hvordan andre iakttakere forstår verden som en opplevd virkelighet. I påfølgende tekst gjør jeg derfor rede for hvordan jeg iakttar andre iakttakeres iakttakelser for å bli bevisst min egen bevissthet av lærernes forståelse av formativ vurdering.

Luhmann (2000, s. 113) mener det først er ved hjelp av system- og omverdensforskjeller det blir mulig å transformere opplevelse til forståelse når det også er en bevissthet om at andre systemer skiller meningsfullt mellom seg selv og omverden på samme måte. Systemenes markering av forskjellen mellom system og omverden er ifølge Luhmann (2007, s. 144) en selvreferensiell reproduert mening som kan formuleres med begrepet iakttakelse. Iakttakelse er slik den grunnleggende operasjonen for forståelse, og et allment begrep som ikke er forbeholdt bevissthetssystemer. Alle systemer kan iakttas og begrepet viser til hvordan systemene håndterer forskjeller for å produsere informasjonen og oppbevare kompleksiteten i meningsformer (Rasmussen, 2004).

Studien er slik basert på prinsippet om at systemer eksisterer og systemene stiller slik sin egen systemkompleksitet til rådighet for iakttakelse. På dette grunnlaget kan den teoretiske inngangen ifølge Andersen (1999, s. 109) også omtales som en teori om andre ordens iakttakelser. Empirien jeg konstruerer for denne studien får slik en relasjon til virkeligheten, som en beskrivelse av hvordan jeg blir bevisst andres opplevelser av formativ vurdering når jeg iakttar andres meddelte informasjon om formativ vurdering.

Empiri er alltid en iakttakelse av iakttakelsen, og slik en konstruert empiri hvor jeg som forsker opererer både fremmedreferensielt og selvreferensielt for å kunne iakttas formativ vurdering og beskrive min iakttakelse som en opplevelse av lærernes forståelse av formativ vurdering. Dette innebærer at mine iakttakelser av formativ vurdering må betraktes med et ytre perspektiv når jeg undersøker hvordan lærerne forstår dette fenomenet. Videre vil et indre perspektiv på de distinksjoner jeg har foretatt for formativ vurdering bidra til å konstruere min opplevelse av andres opplevelse når enhver iakttakelse også er aktualisert som en meningsfull

iakttakelse. Dermed vil forskningsprosessen bestå av en veksling mellom system- og omverdensforskjeller, som en veksling mellom mine egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept når disse opplevelsene ikke kan aktualiseres på samme tid.

Dette innebærer at jeg som iaktaker velger iakttakelser fra innersiden eller yttersiden av forskjellen formativ vurdering, og på denne måten trekker teorien en parallell til meningsformenens to horisonter som forskjellen mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Iakttakelsen er slik alltid en iakttakelse innenfor rammen av enheten formativ vurdering som en forskjell fra andre aktiviteter i undervisningen, når formativ vurdering ikke kan gjøre mer enn en forskjell på en og samme tid. Imidlertid er flere forskjeller mulig om jeg velger andre iakttakelsesposisjoner for formativ vurdering.

Dermed oppstår det paradoksale ved iakttakelse når jeg ifølge Rasmussen (2004, s. 252) både ser og er blind på samme tid. Dette innebærer at jeg vil kaste min egen skygge. På denne måten kan jeg ikke se hva jeg ikke kan se når forskjellen gjør en forskjell, og når denne forskjellen også har en forskjell som ikke umiddelbart kan avdekkes. Foerster (1981, s. 86–87) omtaler dette som det paradoksale ved iakttakende systemer når de ser og ikke ser hva de ikke kan se og henfaller til *common sense*. Dermed retter også paradoksene iakttakerens oppmerksomhet mot paradoksene for avparadoksering slik at iakttakeren kan erkjenne det iakttakeren først ikke kunne se. Fremmedreferensielle iakttakelser kan slik iakttas, men de beskrives først med selvreferanse. Denne iakttatte iakttakelsen bidrar til at jeg blir bevisst hva jeg kan se, og Maturana og Varela beskriver det slik: «For the observer an entity is an entity when he can describe it» (1980, s. 8). Med dette perspektivet for iakttakelser er resultatet av iakttakelsene alltid konstruerte med en selvprodusert forskjell, og paradoksene blir slik nødvendige for ikke å ta verden for gitt (Foerster, 1981).

Ifølge Foerster (1981, s. 87) har imidlertid paradokset mening på lik linje med all annen mening, selv om paradokset setter iakttakeren i en situasjon som ikke umiddelbart fremmer beslutninger. Tilslutningen sikres når paradokset gjør sin usynlige karakter synlig som en bestemmelig kompleksitet ved iakttakelser av det iakttatte, selv om beslutningen kunne vært en annen og nye paradokser oppstår.



Luhmann (2007, s. 144) beskriver disse iakttakelsene som iakttakelser av første orden, og han finner iakttakelsene interessante når det er mulig å iaktta andre iakttakeres iakttakelser som andre ordens iakttakelser. På denne måten er det mulig å avdekke eller avparadoksere det en iakttaker først ikke kunne se, når andre iakttakere velger andre meningsformer for iakttakelser. På denne måten kan jeg iaktta hva lærerne ikke kan iaktta når de iakttar formativ vurdering. Likeledes vil jeg også være en iakttaker av første orden med hensyn til mine egne forskjeller, når det jeg blir bevisst også har en forskjell jeg umiddelbart ikke kan se.

Imidlertid vil iakttakelser av iakttakelser ifølge Luhmann (2000, s. 313) gi den fordel at de muliggjør refleksive innsikter i egen iakttakelse og Maturana og Varela uttaler: «Anything said is said by an observer. In this discourse the observer speaks to another observer, who could be himself» (1980, s. 8). Dermed kan jeg som iakttaker av andre orden trekke logiske slutninger på bakgrunn av mine egne iakttakelsesoperasjoner og relatere iakttakelsen til egen iakttakelsesposisjon, og Maturana og Varela omtaler det slik: «The nervous system can interact with the representations of its interactions in an endless recursive manner» (1980, s. 25). Dermed legger den operative konstruktivismen til grunn at det er mulig å tolke sine egne tolkninger av det som er iakttatt som gjentatte tolkninger av egne tolkninger. Slik sett er det også mulig å erkjenne at konstruksjonen kunne vært annerledes om iakttakelsesposisjonene for formativ vurdering hadde vært valgt annerledes (Rasmussen, 2004).

Iakttakelser gir derimot ingen umiddelbar tilgang til bevissthetssystemenes tanker, opplevelser og forestillinger om formativ vurdering. Videre er heller ikke iakttakelser kun forbeholdt bevissthetssystemer, men betraktes som et allment begrep som også inkluderer sosiale interaksjonssystemer (Luhmann, 2000). Som operativt lukket system kan heller ikke sosiale interaksjonssystemer kommunisere med sin omverden, men de kan iaktta sin omverden når de kommuniserer med omverden.

Denne betraktningen innebærer at bevissthetssystemet er omverden for det sosiale interaksjonssystemet, samtidig som det sosiale interaksjonssystemet er omverden for bevissthetssystemet. De har slik en særlig relevans for hverandre, når bevissthetssystemet benytter språk som medium for å tilslutte seg kommunikasjonen. På denne måten kan bevisstheten bli bevisst på hva som blir sagt når talen blir meddelt som kommunikasjon, og det sosiale systemet skapes og opprettholdes av det som kommunikasjonen kommuniserer (Luhmann, 2000). Dermed kan kommunikasjonen også betraktes som en type strukturell

kobling mellom læring og undervisning, egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, når de er hva de er for hverandre.

For å kunne utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering, tilslutter jeg meg det kommunikasjonskommuniseringen, og ifølge Rasmussen (1999, s. 137) kan jeg på denne måten konstruere forståelse som en forskjell mellom språklig meddelelse og informasjon når jeg iakttar meddelt informasjon. Forståelsen jeg konstruerer er slik avhengig av hva jeg iakttar som formativ vurdering når kommunikasjonskommuniseringen, og dermed er det heller ingen garanti for at jeg tilslutter meg forståelse slik andre forstår. På bakgrunn av bevissthetens selvreferensielle karakter, beskriver Rasmussen forståelse slik: «Forståelse defineres som iakttagelse med henblikk på håndteringen av selvreferanse, og bliver for den enkelte et spørsmål om synliggjørelse af grænsen mellom det valgte og det ikke-valgte» (1997, s. 157). Dermed er kvaliteten i studien avhengig av at jeg spesifiserer mine iakttakelsesposisjoner, slik at andre kan se hva jeg kan se når jeg iakttar lærernes meddelte informasjon om formativ vurdering.

Når mening konstrueres på dette grunnlaget, mener Rasmussen (2004, s. 329) det er behov for å komme frem til metodisk kontrollerte utsagn, og det forholdet som er mellom mening og verden, forskyves fra et forhold mellom teori og empiri til et forhold mellom iakttaker og metode. På denne måten fremstår studiens kvalitet i mine beskrivelser av hvilke forskjeller jeg anvender når jeg konstruerer forståelse som en forskjell mellom meddelelse og informasjon. Forståelsen av lærernes forståelse er slik en selvprodusert forskjell, med muligheter for en forskjell fra andres forståelse. Jeg beskriver derfor det jeg kan se som forskjeller fra det jeg ikke kan se, og slik kan resultatet kontrolleres når det er flere mulige iakttakelsespunkter for iakttagelse av lærernes forståelse av formativ vurdering (Rasmussen, 2004, s. 347–348).

For å sikre kvaliteten ved denne studien vil jeg i neste underkapittel gjøre rede for mine iakttakelsesposisjoner av formativ vurdering, og slik de forskjellene jeg velger å se som forskjeller for formativ vurdering.

### **Valg av forskjeller for iakttagelse av formativ vurdering**

I dette underkapittelet gjør jeg rede for de forskjellene jeg anvender som forskjeller for formativ vurdering. På denne måten synliggjør jeg hva jeg ser og hva jeg ikke ser når jeg

henvises til iakttakelse av forskjellen mellom språklige meddelelse og informasjon for å utvikle kunnskap om hvordan lærerne forstår formativ vurdering.

I kapittel to i denne avhandlingen viser jeg at formativ vurdering både er et vitenskapelig fenomen og et politisk konsept, der det politiske konseptet kan forstås som andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen når politiske myndigheter legger vitenskapelige kunnskaper til grunn for utformingen av utdanningspolitikken for å øke kvaliteten på elevenes opplæring. Dermed har formativ vurdering som politisk konsept sammenfallende kjennetegn med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, og formativ vurdering karakteriseres ved informasjon om mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering, uavhengig om det er et vitenskapelig fenomen eller et politisk konsept.

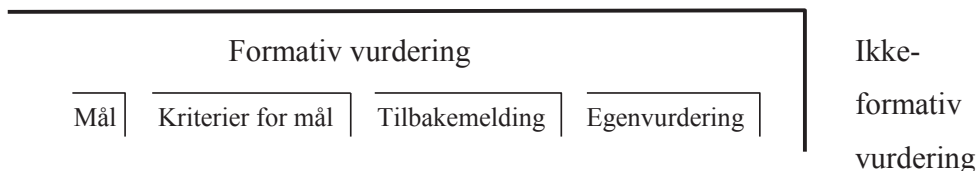
For å kunne forstå hvordan lærerne oppfatter formativ vurdering, velger jeg å iakttas informasjon om mål, kriterier om mål, tilbakemeldinger og egenvurdering, og dermed er det disse forskjellene som blir forskjellene for enheten formativ vurdering. Mine valg av forskjeller gjør det slik mulig å iakttas og bearbeide språklig meddelt informasjon om formativ vurdering, og på denne måten gjør også formativ vurdering en forskjell fra andre fenomen som også kan kommuniseres i undervisningen. I påfølgende tekst vil jeg gi en ytterligere beskrivelse av forskjellene jeg velger som forskjeller for formativ vurdering for å innhente og bearbeide informasjon om hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen.

Når det gjelder formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, beskriver Sadler (1989, s. 121) mål som det elevene skal lære. Videre trenger elevene kriteriene som kjennetegn på måloppnåelse, slik at elevene kan bruke kriteriene til å kontrollere egen læreprosess under læreprosessen (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009). Forskrift til opplæringsloven (2006), § 3-1 presiserer at elevene har rett til å kjenne til målet, samt hvilke kriterier de blir vurdert etter. I tillegg beskrives klargjøring av vurderingsgrunnlaget i § 3-11 (Forskrift til opplæringsloven, 2006) som underveivurdering, og slik blir informasjonen om mål og kriterier for mål selve grunnlaget og betingelsene for å fremme elevenes læring. For å kunne forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering, iakttar jeg meddelt informasjon fra lærerne til elevene om hva elevene skal oppnå eller tilegne seg av kunnskaper, samt informasjon om kriterier for å vurdere måloppnåelse. Dermed vil iakttakelse av denne informasjonen være forskjeller for forskjellene mål og kriterier for mål idet de gjør forskjell fra annen informasjon.

Videre har jeg valgt forskjellen tilbakemeldinger som forskjell for formativ vurdering. I et vitenskapelig perspektiv på formativ vurdering blir tilbakemeldinger beskrevet som informasjon lærerne meddeler elevene og informasjon elevene gir hverandre slik at elevene øker sin kunnskapstilegnelse og lærer å regulere egen læring (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger som vitenskapelig fenomen er slik informasjon elevene får under læreprosessen for å lære å lære (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009; Hattie & Timperley, 2007). I Forskrift til opplæringsloven (2006) § 3-11 presiseres det at tilbakemeldingene skal meddeles fortløpende under opplæringen og kan forstås som meddelt faglig informasjon om videre læring på bakgrunn av kompetansen elevene viser. Dette innebærer at jeg iakttar meddelt informasjon fra lærerne til elevene om hvordan de skal fremme læring og lære å lære, som en forskjell fra annen informasjon lærerne meddeler elevene.

Forskjellen egenvurdering beskrives i Forskrift til opplæringsloven (2006) § 3-12 som underveisvurdering, og er på denne måten en formativ vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010a). Egenvurdering er beskrevet som elevenes vurdering av eget arbeid, kompetanse og utvikling, og lærerne tilrettelegger for at denne vurderingen forekommer med den hensikt å utvikle elevenes selvstendighet og slik evnen til å lære å lære (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Når det gjelder et vitenskapelig perspektiv på formativ vurdering som fenomen, er egenvurdering beskrevet av Sadler (1989, s. 122) som informasjon elevene gir selv for å regulere egen læring. På dette grunnlaget kan jeg iakttar informasjon fra lærerne til elevene som trener elevene til å vurdere eget arbeid, utvikling og kompetanse, som en forskjell for enheten formativ vurdering. Slik bidrar egenvurdering til en forskjell fra annen informasjon som kommuniseres i undervisningen.

Denne gjennomgangen av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept viser hvordan jeg har valgt forskjeller for mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som forskjeller for enheten formativ vurdering. Disse forskjellene kan iakttas som forskjeller når lærerne meddeler informasjon om hva elevene skal tilegne seg av kunnskaper, kriterier for vurdering av måloppnåelse, informasjon om hvordan elevene skal lære og som informasjon som trener elevene til å vurdere et arbeid, utvikling og kompetanse. Jeg illustrerer forskjellene jeg har valgt som forskjeller for formativ vurdering i figur en.



Figur 1: Illustrasjon av forskjeller for forskjellen formativ vurdering.

Med disse forskjellene for forskjellen formativ vurdering kan jeg innhente informasjon om hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen som egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, når informasjonen fra disse forskjellene styrer mine iakttakelser av meddelt informasjon. Denne spesifiseringen av forskjeller for forskjellen formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, sikrer denne studiens kvalitet. Ved hjelp av forskjellene reduserer jeg vilkårligheten for iakttakelser, samtidig som det er mulig for andre å se hva jeg ser med de valgte forskjellene for formativ vurdering.

I det neste underkapittelet vil jeg gjøre rede for forskningskonteksten for denne studien, og på denne måten beskriver jeg valg av informanter for å iakttå lærernes forståelse av formativ vurdering.

### Valg av forskningskontekst

Så langt i dette kapittelet har jeg beskrevet min posisjon som forsker, mine perspektiver på kunnskapsutvikling og hvilke forskjeller jeg har valgt for å iakttå informasjon om lærernes forståelse av formativ vurdering. I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for valget av forskningskontekst, som slik gjorde det mulig å innhente informasjon og utvikle kunnskap om lærerens forståelse av formativ vurdering i undervisningen.

For å kunne utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering, er jeg avhengig av et hensiktsmessig utvalg (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Et hensiktsmessig utvalg i denne sammenheng innebærer å velge informanter som har erfaringer med formativ vurdering, slik at det blir mulig å tilslutte seg lærernes meddelte informasjon om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept når kommunikasjonen

kommuniserer. På dette grunnlaget sendte jeg en forespørsel til skolekontoret i en middels stor kommune for å be om hjelp til å selektere skoler som arbeidet med formativ vurdering. Etter denne henvendelsen sendte jeg en forespørsel til en ungdomsskole etter anbefaling fra skolekontoret (se vedlegg 1, vedlegg 2 og vedlegg 3).<sup>6</sup>

I utgangspunktet er ikke denne studien spesielt rettet mot spesifikke fagdisipliner, men lærerens forståelse av formativ vurdering. Allikevel uttrykte jeg et ønske om å få studere lærere som underviste i teoretiske fag på en ungdomsskole, fordi undervisningen da ville foregå på en mer avgrenset arena slik at det ble mulig å iakttå den kommunikasjonen kommuniserte. I tillegg så jeg det som hensiktsmessig å velge en ungdomsskole fordi lærere i ungdomsskoler også benytter karaktervurdering. Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2010, s. 34) velger jeg informanter med en pragmatisk og kommunikativ gyldighet, slik at jeg får tilgang til hvordan lærerne forstår formativ vurdering når lærerne også supplerer sine formative vurderinger med karaktervurderinger.

I responsen til meg som forsker var det en ungdomsskole med to lærere som underviste i norsk og samfunnsfag i samme gruppe på tiende trinn som sa seg villig til å delta i studien. En av lærerne måtte imidlertid trekke seg fra forskningsprosjektet ved oppstart, og en annen lærer stilte umiddelbart opp. Denne læreren underviste også i samme gruppe, men hadde fagene matematikk og naturfag. Denne studiens forskningskontekst berodde slik på tilgjengelighet og frivillighet for deltakelse. Forskningskonteksten ble forskningskonteksten på grunnlag av det Silverman uttrykker på følgende måte: «...simply because it allows access» (2001, s. 249).

Videre vil jeg nå omtale skolen som Dale ungdomsskole. Skolen har 360 elever og er slik en middels stor ungdomsskole i en middels stor by. Lærerne Kari og Knut lot meg iakttå den informasjonen de meddelte i undervisningen, og de var villige til å meddele sine opplevde erfaringer av formativ vurdering i et intervju. Begge lærerne har høy akademisk faglig kompetanse, Knut innen matematikk og naturfag, og Kari innen norsk og samfunnsfag. I tillegg har Kari en profesjonsrettet utdanning og flere års erfaring som lærer enn det Knut har.

---

<sup>6</sup> I vedlegg 1 viser jeg hvordan jeg tok kontakt med skolene for å få tilgang til forskningsfeltet. I tillegg ga jeg ytterligere informasjon til lærerne i eget brev, som jeg viser i vedlegg 2. I vedlegg 3 viser jeg til informasjonen jeg gir til foresatte og elev for å be om samtykke til forskningsprosessen.

Knut har virket som lærer i fem og et halvt år og har en praktisk-pedagogisk utdanning som kvalifiserer for yrkesutøvelsen som lærer.

Kari og Knut er på samme team og har ansvaret for undervisningen i sine undervisningsfag for en gruppe med 60 elever. Av disse 60 elevene var det 38 elever som fikk tillatelse av sine foreldre og som selv var villig til å la meg bruke lydopptak for å registrere det kommunikasjonskommuniserte i undervisningssituasjonen. Av disse 38 elevene hadde også foresatte for 27 elever gitt samtykke til at elevene kunne stille opp i et intervju. Kari og Knut organiserte derfor undervisningen for de 60 elevene med en gruppedeling, slik at de underviste en gruppe på 20 elever i enkelte fag og 30 elever i andre fag. Slik kunne jeg registrere det kommunikasjonskommuniserte ved hjelp av lydopptak. Klassen hadde også ofte prosjektarbeid, og i disse timene jobbet alle de 60 elevene sammen. Prosjektarbeidet ble gjennomført både individuelt og i grupper og organisert på ulike undervisningsrom. I disse timene kunne det også være flere lærere enn Kari og Knut tilstede, men jeg registrerte kun informasjon som ble meddelt fra de to lærerne jeg hadde avtale med.

Tilsvarende registrerte jeg kommunikasjonskommuniserte kun i de gruppene elevene hadde fått tillatelse av foresatte og som selv hadde samtykket. Med dette utgangspunktet foregikk innsamlingen av empiri i en periode på seks måneder. Derimot var jeg ikke til stede i alle undervisningstimene. Jeg valgte selv observasjonssituasjoner ut fra undervisningsplanen for å kunne iaktta meddelt informasjon og registrere kommunikasjonskommuniserte av formativ vurdering i ulike situasjoner.

I tillegg til å iaktta lærernes meddelte informasjon i klasserommet, og deres meddelte informasjon om formativ vurdering ved hjelp av intervjuer, intervjuet jeg også ti elever. Imidlertid er jeg ikke avhengig av å gjennomføre intervju med elevene for å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. Intervjuet med elevene betrakter jeg slik som en ekskursjon. Bakgrunnen for å velge elever som informanter bidrar til at jeg kan tilslutte meg hvordan elevene opplever lærerens profesjonsutøvelse, når lærerne må meddele informasjon som elevene kan anvende. På denne måten betrakter jeg elevintervjuene som en slags kontroll på hvordan jeg opplever at lærerne erfarer formativ vurdering i undervisningen, når intensjonen er at elevene skal forbedre læring.

Selv om jeg hadde tillatelse til å intervju 27 av elevene, valgte jeg ti elever ut fra det Kvale omtalte som tilstrekkelig ut fra: «...en kombinasjon af den tid og de ressourser, der er til rådighed for undersøgelsen, og loven om det fallende utbytte» (1997, s. 109). De ti elevene som stilte opp samtykket også selv til å la seg intervju. Kari foretok dette utvalget ut fra mitt ønske om en variasjon av kjønn og skoleprestasjoner. På denne måten fikk jeg ulike opplevelser og perspektiver på elevenes erfaringer med formativ vurdering som et supplement til hvordan lærerne forstår formativ vurdering, når formativ vurdering også kan betraktes som en interaksjon i undervisningen.

På dette grunnlaget forholder jeg meg til informantene i forskningsprosessen, og meldte studien til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste før datainnsamlingen på de betingelsene mine informanter er informert om (se vedlegg 4).<sup>7</sup> Med dette perspektivet startet jeg datainnsamlingen og kunne slik anvende lydopptak både under observasjon og intervju. Videre er alle lydopptak av kommunikasjonen foretatt med *Digital voice, Editor 2*, og lydfilene ble overført til min passordbeskyttede PC umiddelbart etter endt innsamling og deretter ble lydfilene slettet fra opptakeren.

Jeg gir i påfølgende tekst en oppsummering av hvilke perspektiver jeg anvendte for å utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen.

### **Oppsummering av studiens metode**

I kapitlet om studiens metode har jeg beskrevet min forskerposisjon med et systemteoretisk perspektiv på kunnskapsutvikling, slik Luhmann (2000) beskriver bevissthetens bevissthet om egen bevissthet som et autopoiesisk system. Som en konsekvens av systemteoriens autopoiesis er jeg som forsker henvist til iakttagelse av meddelt informasjon om hvordan andre iakttakere iakttar meddelt informasjon for å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering. Jeg tilslutter meg på denne måten til det som kommuniseres i kommunikasjonen, og konstruerer kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering med selvproduserte forskjeller. Kunnskapen jeg utvikler i denne studien kan betraktes som en de-ontologisert kunnskap.

---

<sup>7</sup> Vedlegg 4 viser godkjenning av forskningsprosjektet, der godkjenningen ble gitt 9.6.2011. Under datainnsamlingen endret jeg problemstilling, og meldte dette som endringsmelding til NSD. Jeg mottok positivt svar på endring pr. e-post den 17.10.2011.



Studiens kvalitet sikres imidlertid ved at jeg beskriver mine valg av forskjeller for forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemelding og egenvurdering som forskjeller for forskjellen formativ vurdering. Disse forskjellene muliggjør informasjonshenting slik at jeg forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering. Dermed er det er mulig for andre å se hva jeg ser og ikke ser når jeg iakttar formativ vurdering, og på dette grunnlaget beskriver jeg forskningskonteksten for studien som et hensiktsmessig valg for å iaktta hvordan lærer med ulik fagbakgrunn i en ungdomsskole forstår formativ vurdering.

I det neste kapitlet beskriver jeg hvordan jeg konstruerte empirien til denne studien og analyserte det empiriske materialet for å utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen.

## **Kapittel 4 Konstruksjon og analyse av empiri**

Hensikten med dette kapitlet er å beskrive gjennomføringen av forskningsprosessen, slik at andre kan kontrollere og forstå hvordan jeg har tilegnet meg forståelse av hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. I den påfølgende teksten viser jeg hvordan jeg konstruerte empirien til denne studien og organiserte det empiriske materialet som grunnlag for en systematisk analyse. Jeg avslutter dette kapitlet med å beskrive analyseprosessen av det empiriske materialet, og denne beskrivelsen inkluderer beskrivelsen av studiens kvalitet.

### **Registrering og organisering av det empiriske materialet**

I dette underkapitlet gir jeg oversikt over hvordan jeg har samlet inn, registrert og organisert det empiriske materialet som grunnlag for en systematisk analyse.

Det teoretiske rammeverket for studien er basert på at jeg iakttar meddelt informasjon og jeg kan på denne måten tilslutte meg det kommunikasjonen kommuniserer, og utgangspunktet for forskningsprosessen er observasjoner i klasserommet. Observasjoner krever nærvær, og nærvær gir muligheter for tilslutning til det kommunikasjonen kommuniserer. Ifølge Kleven og Strømnes (1998, s. 47) byr imidlertid klasseromssituasjoner på en mengde iakttakelsespunkter. For å sikre denne studiens kvalitet og hensikt, retter jeg iakttakelsene mot de forskjellene jeg har valgt for formativ vurdering. På denne måten reduserte jeg vilkårlige iakttakelsespunkter, og iakttakelse er slik en selektiv bevisst iakttakelse for å kunne innhente informasjon om hvordan lærerne forstår formativ vurdering.

Hovedinteressen i denne studien er å forstå hvordan lærerne forstår, og det er derfor ikke tilstrekkelig å iakttar meddelt informasjon i undervisningssituasjonen. Jeg supplerte derfor min tilslutning til det kommunikasjonen kommuniserte i undervisningen med iakttakelser av informantenes meddelte informasjon om formativ vurdering ved hjelp av intervjuer. I intervjusituasjonen søkte jeg lærernes og elevenes erfarte opplevelser av formativ vurdering, slik at jeg kunne forstå det informantene forsto. I alt gjennomførte jeg to ulike intervjuer med lærerne og ett med elevene, og disse intervjuene kan karakteriseres som det Tanggaard og Brinkmann (2010, s. 38) og Fontana og Frey (1998, s. 55) kaller semistrukturerte intervju, når jeg retter intensjonen med intervjuene spesifikt mot informantenes opplevelser av forskjellene for formativ vurdering.

Uavhengig av iakttakelsesposisjon for tilslutning av forståelse, er det iakttakelse av meddelt informasjon som leder meg til forståelse. For å sikre videre iakttakelse av informasjonen registrerte jeg det kommunikasjonskommuniserte ved hjelp av lydopptak. Videre benyttet jeg notater for å registrere det jeg kunne tilslutte meg i undervisningssituasjonen når kommunikasjonskommuniserte formativ vurdering. Etter endt datainnsamling kunne jeg organisere det empiriske datamateriale under følgende betegnelser:

- Notater fra observasjon i klasserommet
- Lydopptak av kommunikasjon i klasserommet
- Lydopptak av semistrukturerte intervjuer med lærerne
- Lydopptak av semistrukturerte intervjuer med elevene

Det empiriske materialet er slik konstruert ved hjelp av iakttakelse av meddelt informasjon i kommunikasjonskommuniserte, og både observasjoner og intervjuer er benyttet som iakttakelsesstrategier. I de neste underkapitlene går jeg nærmere inn på hver enkelt iakttakelsesstrategi.

### **Observasjon som iakttakelsesstrategi**

I dette underkapittelet beskriver jeg bakgrunnen for valg av observasjon som iakttakelsesstrategi. Videre gjør jeg rede for teknikkene og de etiske perspektivene jeg benytter når jeg konstruerer og rekonstruerer datamaterialet til en forskningstekst for videre analyse.

Når denne studien tar et systemteoretisk perspektiv på kunnskapsutvikling, er imidlertid observasjoner lite hensiktsmessige når lærere sjelden meddeler sin erfarte opplevelse av formativ vurdering i undervisningen. Derimot er observasjon en strategi for å kunne iakttatte det lærerne meddeler av informasjon om formativ vurdering i undervisningen, når formativ vurdering er knyttet til konteksten for læring. Det vil si at informasjonen elevene benytter for å lære kommuniseres i kommunikasjonskommuniserte, og slik er det også hensiktsmessig å observere lærerne i undervisningssituasjonen. Videre kan det være slik at lærerne også kan ha kunnskaper om formativ vurdering de umiddelbart ikke meddeler i en intervjusituasjon om jeg ikke tematiserer forskjellen. Ved bruk av observasjon skaffer jeg meg et grunnlag for å gjennomføre intervjuer med lærerne for å forstå hvordan de forstår formativ vurdering i undervisningen.

Faren ved en slik tilnærming er imidlertid vilkårlige iakttakelser, når enhver iakttakelse er forskerens valg og like gjerne kunne vært et annet valg. For å sikre kvaliteten ved denne studien, har jeg benyttet valgte forskjeller for formativ vurdering for slik å kunne iakttatt meddelt informasjon om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed kan også de valgte forskjellene betraktes som prespesifiserte observasjonskategorier, og ifølge Kleven og Strømnes (1998, s. 40) er hensikten med observasjonskategorier å registrere verbal atferd. Dermed vil bruk av bestemte forskjeller for formativ vurdering også utgjøre en risiko, når det slik er en fare for at jeg ikke iakttar alle relevante iakttakelser for formativ vurdering. Det er på dette grunnlaget jeg også har gjort rede for hva jeg skal iakttatt, slik at andre kan se hva jeg kan se og ikke kan se med de valgte forskjellene.

Imidlertid krever registrering av meddelt informasjon en iakttakelse av iakttakelsen, slik at det som blir iakttatt også kan beskrives. I all hovedsak handler det om å avdekke forskjellens andre side slik at forskjellene for forskjellen formativ vurdering kan fremstå som en forskjell fra noe annet. Videre har kommunikasjonen en fortsettelse som en fortløpende prosess, og iakttakelse og beskrivelse er ikke mulig å gjennomføre på samme tid (Luhmann, 2000). For å unngå et redusert empirisk materiale, benyttet jeg lydopptak av det kommunikasjonen kommuniserte ved å følge etter lærerne i klasserommet. Jeg har slik vært nærværende til det lærerne har meddelt av informasjon. Dette har også ført til at jeg har observert forskjeller for formativ vurdering lærerne ikke begrunnet sin forståelse for i undervisningen. Dermed kunne jeg heller ikke beskrive forskjellen som en forskjell fra noe annet, og jeg registrerte derfor disse iakttatte forskjellene med penn på papir, heretter omtalt som notater. Disse notatene dannet slik grunnlag for utarbeidelsen av en intervjuguide for gjennomføring av et semistrukturert intervju med lærerne i etterkant av observasjonene, slik at jeg kunne forstå det informantene opplevde som egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Jeg har benyttet notater for å registrere tema for undervisningen og lærernes organisering av undervisningen. Videre har jeg i to tilfeller iakttatt meddelt informasjon i undervisningen uten lydopptak av hensyn til elever uten samtykke til lydopptak, og slik har jeg fulgt etiske retningslinjer for forskningsprosessen.

Når det empiriske materialet fra observasjonene i klasserommet består av notater og lydfiler, viser Clandinin og Connelly (2000, s. 119–120) at det er hensiktsmessig å klargjøre det empiriske materialet for en mer systematisk analyse. Dette innebærer at jeg transkriberer lydopptakene til tekster og renskriver notatene som et grunnlag for analyseprosessen.

Imidlertid er jeg fortsatt bundet av at det kun er mulig å tilslutte seg kommunikasjonen for å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering, og Rasmussen bemerker: «Det at betrakte tekster som kommunikation betyder, at udsagnene ikke tilskrives psykiske eller bevidsthedsmæssige hændelser, men alene betragtes som noget, der kan iagttages som kommunikation» (2004, s. 339).

Dette innebærer at jeg bearbeidet notatene og transkriberte lydfilene slik at disse ble satt sammen til tekster. Det å transkribere er også forbundet med å heve abstraksjonsnivået når det gjelder tekstens informasjonsverdi. Derimot argumenterer Kvale og Brinkmann (2009, s. 190) for at datatranskriberingen kan være mer eller mindre detaljert avhengig av hensikten med studien ut fra hva som skal være gjenstand for analyse. For å kunne beskrive hvordan kommunikasjonen kommuniserer formativ vurdering som et grunnlag for å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering, var det for denne studien ikke behov for å gjengi spesielle språklige karaktertrekk eller særegne begrep som var spesielle for Dale ungdomsskole. For å tjene studiens formål var det avgjørende at den meddelte informasjonen begrunnet og presiserte informantens opplevelser av forskjellene for formativ vurdering (Kvale & Brinkmann, 2009). Alle pauser, gester, gjentakelser og nøling som hører med til talen mener Kvale (1997, s. 172) kan virke forstyrrende for analyseprosessen, siden denne skriftlige stilen er ukjent. Ved å utelate dette i transkriberingen sikrer jeg også informantens anonymitet. Imidlertid bemerker Clandinin og Connelly (2000, s. 71) at transkriberingen fra lyd til tekst har flere nivå som forskerens «living, telling, reliving and retelling» av fenomenet som blir studert. Forskeren lever på mange måter i historien ved å være nærværende og kan slik beskrive opplevelsen. Deretter gjenopplever forskeren historien når forskeren transkriberer lydopptak til en tekst. Slik kunne jeg også iakttå mine egne opplevelser under transkriberingen og rette blikket mot lærernes og elevenes meddelelser av informasjon.

Kvale (1997, s. 163) påpeker at alle prosessene fra registrering, lagring og fremheving av data innebærer vurderinger og beslutninger. På dette grunnlaget er transkriberingen en refleksiv prosess, og under transkriberingen har jeg vurdert mine etiske forpliktelser til å beskytte informantene. Jeg har således benyttet fiktive navn på informantene og skolen, og jeg har omformulert spesielle uttrykk som kunne spores til den aktuelle skolen empirien er hentet fra. Videre la jeg til grunn formålet med forskningsteksten, og vurderte fremstillingsform slik at tekstene kunne kommunisere informantenes meddelte informasjon om forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som forskjeller for formativ vurdering.

På denne måten ivaretar jeg også lojaliteten overfor informantene, og unngår stigmatisering av bestemte personer eller grupper (Kvale & Brinkmann, 2009).

Videre poengterer Kvale og Brinkmann (2009, s. 195) at det er hensiktsmessig å gjengi informantenes uttalelser ved bruk av en mer litterær stil under transkriberingen av lydopptak og notater, når den litterære stilen gir bedre sammenheng i intervjupersonenes meddelte opplevelser. Jeg transkriberte derfor talen fra lydopptak til en mer litterær stil. Tekstene økte slik tilgjengeligheten for iakttakelser av informantenes iakttakelser, og bidro til at det ble sannsynlig at jeg som forsker kunne konstruere forståelse i samsvar med hvordan lærerne forstod formativ vurdering i undervisningen.

For å gi en oversikt over de data jeg registrerte under observasjon, har jeg utarbeidet en tabell som viser det empiriske materialet fra observasjonene. I tabellene viser jeg til temaene for undervisningen, som i enkelte tilfeller strekker seg over en lengre periode, og det antallet lydfiler som ble tatt opp i undervisningssituasjonen (se vedlegg 5).<sup>8</sup> Videre markerer jeg min bruk av notater under observasjonen i undervisningssituasjonen som et supplement til lydfilene. Lydfilene og notatene danner slik grunnlaget for en tekst, og teksten kommuniserer forskjellene for formativ vurdering. På denne måten består en tekst av flere lydfiler og notater, og jeg nummerer tekstene for å vise hva tekstene kommuniserer av valgte forskjeller for formativ vurdering. Dermed er det tekstene jeg referer til når jeg presenterer mine funn i denne avhandlingens kapittel fem og seks, slik påfølgende tabell viser.

---

<sup>8</sup> For en detaljert beskrivelse av det empiriske materialet fra observasjonene, henviser jeg til vedlegg 5.

Tabell 1: Oversikt over det empiriske materialet fra observasjonene

Undervisningstema	Ant. Lydfiler	Notat	Tekst nr.	Forskjell for formativ vurdering
Prosjekt i samfunnsfag: <i>Afghanistan</i>	1	X	1	Mål, kriterier for mål, egenvurdering
	1	X	2	Tilbakemeldinger
	4	X	3	Tilbakemeldinger
	5		4	Tilbakemeldinger
	2	X	5	Tilbakemeldinger
	3	X	6	Tilbakemeldinger
	1	X	7	Egenvurdering
<i>Den kalde krigen</i>	1	X	8	Mål, kriterier for mål
	1	X	9	Tilbakemeldinger
	-	X	10	Tilbakemeldinger
Klima	4	X	11	Tilbakemeldinger
Drama	1	X	12	Tilbakemeldinger
Forberedelse til nynorsktentamen	1	X	13	Tilbakemeldinger
Forberedelse til bokmåltentamen	1	X	14	Tilbakemeldinger
Grammatikk	2	X	15	Tilbakemeldinger
<i>Et dukkehjem</i>	1	X	16	Tilbakemeldinger
Realismen	1	X	17	Tilbakemeldinger
To likninger – to ukjente	1	X	18	Mål, tilbakemeldinger
	1	X	19	Tilbakemeldinger
Omforming av formler	-	X	20	Mål, tilbakemeldinger
Øyets funksjon	1	X	21	Tilbakemeldinger
	1	X	22	Tilbakemeldinger
Tverrfaglig prosjekt <i>Å sette bo</i>	5	X	23	Mål, tilbakemeldinger
	1	X	24	Tilbakemeldinger
	1	X	25	Tilbakemeldinger
	4	X	26	Tilbakemeldinger
	2	X	27	Tilbakemeldinger

Når jeg i denne studien undersøker hvordan lærerne forstår formativ vurdering, er det ikke tilstrekkelig å gjennomføre observasjoner. Jeg må også forstå hvordan lærerne opplever sine erfaringer av formativ vurdering for å forstå hva lærerne forstår. På dette grunnlaget benytter jeg også intervju som iakttakelsesstrategi, og i neste underkapittel beskriver jeg gjennomføringen av disse.

### **Intervju som iakttakelsesstrategi**

Underkapittelet om intervju som iakttakelsesstrategi beskriver valg av intervju som hensiktsmessig strategi for å kunne iaktta hvordan informantene meddeler informasjon om sine opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Videre omhandler dette underkapittelet gjennomføringen av intervjuene og en oversikt over datamaterialet fra intervjuene, samt en beskrivelse av de etiske perspektivene som anvendes under transkriberingen som grunnlaget for analysen.

Intervju som iakttakelsesstrategi er av særlig betydning når jeg som forsker ønsker å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering, samt hvordan elevene opplever lærernes forståelse. Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2010, s. 31) gir intervjuer adgang til å høre informantens opplevelser av forskjellige fenomener i deres hverdagsliv, slik verden fremtrer som umiddelbar erfart virkelighet. Min hensikt er å få informantene til å meddele informasjon om hvordan de opplever sine egne opplevelser av andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På denne måten kan også jeg bli bevisst min egen bevissthet om deres bevissthet, og ifølge Rasmussen (2004, s. 130) er det derfor avgjørende for meg å få informantenes begrunnelser for hvordan de opplever sine egne opplevelser av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Kvale og Brinkmann (2009, s. 47) påpeker at intervjusituasjoner gir et privilegert utgangspunkt for å forstå hvordan andre forstår, idet intervjusituasjonen gjør det mulig å korrigere misforståelser og bekrefte forståelse. I tillegg gir intervjuet anledning til å planlegge og å strukturere hva jeg søker forståelse for, selv om Kvale og Brinkmann (2009, s. 51) påpeker at meningen skapes i interaksjonen på bakgrunn av hvordan jeg som forsker opplever informantenes meddelte erfaringer av opplevd virkelighet.

Imidlertid mener Fontana og Frey (1998, s. 48) at alle former for intervju vil ligge på et kontinuum fra ustrukturerte til strukturerte intervju, og for denne studien vil det ikke være snakk om intervju uten struktur når jeg som forsker bevisst søker informasjon om forskjellene



for forskjellen formativ vurdering, slik jeg har spesifisert mine iakttakelsesposisjoner som forsker. Det er denne formen for intervju Tanggaard og Brinkmann (2010, s. 41) også omtaler som semistrukturerte intervju, når intervjuene har en struktur med et spesifikt formål.

Som en konsekvens av at jeg har benyttet observasjon som strategi i datainnsamlingen, og i tillegg har valgt elever som informanter for studien for å kontrollere mine iakttakelser av hvordan lærernes opplever sine egne opplevelser av andres opplevelser av formativ vurdering, gjennomfører jeg i alt tre ulike intervju. Selv om alle intervjuene kan betegnes som semistrukturerte formelle intervju (Kvale & Brinkmann, 2009), fremstår forskjellen mellom intervjuene med hensyn til hvordan jeg planlegger og formulerer meddelelsen av informasjon for å forstå hvordan informantene forstår forskjellene for formativ vurdering. Planleggingen av intervjuene er nedfelt i tre intervjuguider (se vedlegg 6).<sup>9</sup>

En av intervjuguidene er planlagt med utgangspunkt i observasjonene jeg foretok i undervisningen (se vedlegg 7). Da jeg under observasjonen forholdt meg refleksivt til mine iakttakelser ut fra mine valgte forskjeller for formativ vurdering, kunne jeg forstå at jeg ikke kunne forstå hvordan lærerne opplevde sine erfaringer av forskjellene for formativ vurdering. Da jeg planla denne intervjuguiden, gjorde jeg dette med utgangspunkt i iaktatt informasjon ut fra de valgte forskjellene for formativ vurdering. Hensikten var å forstå hvordan lærerne forstod formativ vurdering når de meddelte mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger i undervisningen.

Videre planla jeg et intervju med lærerne og et intervju med elevene for å tematisere lærernes forståelse av formativ vurdering og elevenes opplevelse av lærernes formative vurderinger (se vedlegg 8 og vedlegg 9). På denne måten sikrer jeg mine iakttakelsespunkter av forskjeller for formativ vurdering.

Når det gjelder den planlagte intervjuguiden for lærerne, har jeg formulert mine iakttakelsesposisjoner som forskjeller for formativ vurdering som både vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Med dette utgangspunktet benyttet jeg fire ulike tematiseringer som lærernes opplevelser av egne og andres opplevelser av formativ vurdering. Disse

---

<sup>9</sup> I vedlegg 6 gir jeg en fullstendig oversikt over alle intervjuene og slik innsamlingen av det empiriske materialet fra intervjusituasjonene.

tematiseringene er: Undervisvurdering, lærernes refleksivitet over undervisvurdering, elevenes respons, og forventninger til undervisvurdering.<sup>10</sup> Disse tematiseringene har til hensikt å få lærerne til å selektere mer fritt hva de opplever som formativ vurdering, når det gjelder deres opplevelse av krav til formativ vurdering fra omgivelsene, hva de kan mestre som lærer og hva de finner meningsfullt å gjennomføre i undervisningen som undervisvurdering. Med utgangspunkt i lærernes meddelte informasjon tilsluttet jeg meg deres forståelse ved å følge opp med spørsmål som fikk lærerne til å begrunne sine opplevelser av formativ vurdering i undervisningen. Videre har jeg spesifisert iakttakelsesposisjoner innenfor hver tematisering, slik at læreren også begrunner sine iakttakelsesposisjoner av forskjellige mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som forskjeller for formativ vurdering.

Intervjuet jeg planla med elevene har til hensikt å gi forståelse av hvordan elevene opplever lærernes opplevelser av forskjeller for formativ vurdering. På dette grunnlaget tematiserer jeg også i denne intervjuguiden fire forskjeller slik at elevene først kan selektere forståelse fritt når det gjelder: Undervisvurdering, bedre læring, tilbakemeldinger og forventninger til læring. Videre blir alle disse tematiseringene knyttet til forskjeller for formativ vurdering, når jeg også tilslutter med elevenes meddelelser av informasjon og følger opp med spørsmål slik at elevene begrunner sine opplevde erfaringer med mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering. På denne måten kunne jeg forstå hva elevene fant meningsfullt å slutte seg til når det gjaldt lærernes meddelte informasjon om formativ vurdering i undervisningen.

Uavhengig av hvordan jeg planla, avtalte og gjennomførte alle intervjuene, ble alle intervjuene drevet av det kommunikasjonen kommuniserte med henblikk på forskjellene for formativ vurdering. Det vil si at jeg søkte hele tiden bekreftelse på hvordan lærerne og elevene opplevde egne og andres opplevelser av formativ vurdering for å redusere sannsynligheten for misforståelser (Rasmussen, 2004). Intervjuet fremmet slik en refleksivitet over min egen forskningsprosess når jeg iakttok hva informantene meddelte på bakgrunn av foregående meddelelse (Rasmussen, 2004). Selv med en planlagt design på intervjuene mener Tanggaard og Brinkmann (2010, s. 37) at intervjuet er semistrukturert når det har bestemte

---

<sup>10</sup> I kontakten med informantene benyttet jeg begrepet «undervisvurdering», da dette var denne betegnelsen som ble brukt på Dale ungdomsskole.

hensikter. Intervjuet er ikke uten struktur, men har heller ingen fast struktur selv om jeg benytter en intervjuguide. På denne måten sikrer jeg meg selv forståelse av hvordan informantene forstår formativ vurdering ut fra valgte forskjeller for formativ vurdering. I tabell to viser jeg en oversikt over det empiriske materialet fra alle gjennomførte intervjuer.

Tabell 2: Oversikt over det empiriske materialet fra intervjuene.

Informanter	Intervjuform	Tematisering av forskjeller for formativ vurdering
Lærere	Formelt semistrukturert intervju på bakgrunn av observasjoner av meddelt informasjon om formativ vurdering i undervisningen.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mål</li> <li>• Kriterier for mål</li> <li>• Tilbakemelding</li> </ul> (Se vedlegg 7)
Lærere	Formelt semistrukturert intervju på bakgrunn av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisvurdering</li> <li>• Lærernes refleksivitet over undervisvurdering</li> <li>• Elevenes respons</li> <li>• Forventninger til undervisvurdering</li> </ul> (Se vedlegg 8)
Elever	Formelt semistrukturert intervju som kontroll på lærernes opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisvurdering</li> <li>• Bedre læring</li> <li>• Tilbakemeldinger</li> <li>• Forventninger til læring</li> </ul> (Se vedlegg 9)

Gjennomføringen av de formelle semistrukturerte intervjuet ble avtalt med informantene og foregikk utenfor klasserommet. Når det gjelder intervjuet som ble gjennomført på bakgrunn av observasjonene fra undervisningen, kunne ikke lærerne selektere forståelse fritt, men måtte selektere forståelse ut fra mine iakttagelser av forskjeller for formativ vurdering som en begrunnelse for hva kommunikasjonen hadde kommunisert. På denne måten kunne jeg tilslutte meg hvordan informantene opplevde sine erfaringer om formativ vurdering i undervisningen. Jeg gjennomførte først dette intervjuet med Knut, og deretter Kari. Etter endt intervju med Kari forstod jeg også at lærerne brukte ulike karakterskalaer, hvilket førte til

at jeg intervjuet Knut på nytt for å få hans begrunnelse for bruk av karakterskalaen som kriterier for måloppnåelse.

I gjennomføringen av intervjuene med lærerne hadde ingen av dem problemer med å beskrive sin gjennomføring av formativ vurdering i undervisningen, men jeg måtte ofte be dem begrunne hvordan de opplevde sine erfaringer. Utfordringen var imidlertid å iaktta all informasjon informantene ga, for deretter å be dem begrunne sine iakttagelser. Videre tematiserte lærerne langt flere perspektiver på formativ vurdering som politisk konsept enn det jeg hadde tatt høyde for i intervjuguiden. På denne måten kunne jeg også se det jeg først ikke kunne se, når lærerne også har ulike erfaringer med forskjellene for formativ vurdering. Dette førte til at jeg også sendte en e-post (12.3.2012) til Kari for å be om en begrunnelse for et perspektiv hun meddelte når det gjaldt egenvurdering. Lærer Kari responderte umiddelbart med en begrunnelse på egen forståelse, slik at jeg kunne forstå hvordan hun forstod egenvurdering (Kari, 12.3.2012).

Selv om jeg var nærværende til det kommunikasjonskommuniserte i undervisning i fem måneder før jeg gjennomførte intervjuene med elevene, ble allikevel intervjusituasjonen en ny situasjon for elevene og meg. Elevene ble tause og ventet på at jeg skulle stille spørsmålene, og de ga korte svar. De distanserte seg fra egne meninger, ved å komme med eksempler på hvordan det kunne være, og hva de trodde andre mente. Jeg fikk en følelse av at de var usikre og ønsket å komme med de riktige svarene, slik Mellin-Olsen (1996, s. 31) beskriver intervjusituasjoner som ikke har tydelige avklarte forventninger. For å forstå hva elevene forstod, ble det nødvendig for meg å iaktta deres meddelte informasjon. Jeg fulgte derfor opp informasjonen og gjentok det elevene meddelte, slik at de skulle forstå hva jeg forstod for deretter å spørre om dette var korrekt oppfattet. Videre utfordret jeg elevene til å komme med egne synspunkter ved å si: «Når du sier det kan være slik, opplever du da at det er slik du beskriver», eller jeg kunne si: «Du sier at andre mener, men hva mener du». Elevene forstod da umiddelbart at jeg var interessert i deres begrunnelser. Noen av informantene hadde mange synspunkter på undervisning og egen læring, men det var også elever som trengte flere

spørsmål for å kunne begrunne sine opplevelser. Slik viser materialet at elevene representerer en variasjon av ulike meninger for elever med samme gruppetilhørighet.<sup>11</sup>

Jeg har gjennom denne beskrivelsen av forskningsprosessen gjort rede for mine iakttakelsesstrategier som refleksiv kommunikasjon. I den videre fremstillingen vil jeg gjøre rede for mine etiske perspektiver overfor informantene når det gjelder intervjusituasjonen og transkribering av lydopptak fra tale til tekst, da all kommunikasjon i forbindelse med intervju ble tatt opp med lydopptaker.

Fontana og Frey (1998, s. 67–68) er opptatt av hvordan forskeren ivaretar informantene under intervjusituasjonen, fordi informantene tilkjenner viktige sider ved seg selv overfor forskeren. Det er ikke gitt at informanter tar utfordringen de blir stilt overfor i en intervjusituasjon, og hele datainnsamlingen er slik basert på deres velvillighet og frivillighet for deltakelse. Forskerens åpenhet om hva som skal studeres vil slik være avgjørende for hvor langt informantene er villige til å la seg provosere og utdype spørsmål, og på dette grunnlaget mener Fontana og Frey (1998, s. 62) at premissene for deltakelse må være tydelige. Derimot påpeker Rasmussen (2004, s. 340) at et informert samtykke avspeiler mine kommunikative seleksjoner som gjensidige forventninger mellom meg og mine informanter.

Under transkriberingen av intervjuene tilstrebet jeg å overholde mine etiske forpliktelser overfor mine informanter. Transkriberingen foregikk derfor umiddelbart etter intervjusituasjonen. Videre lot jeg alle informantene lese gjennom teksten og jeg ba dem korrigere eventuell informasjon jeg kunne ha misforstått. Jeg fikk umiddelbar respons fra to elever<sup>12</sup> som mente jeg ikke hadde transkribert teksten slik de hadde til intensjon med meddelt informasjon. Jeg endret tekstene etter elevenes tilbakemeldinger, og det er disse nye tekstene som gir grunnlag for videre analyse.

Så langt har jeg gjort rede for hvordan jeg konstruerte det empiriske datamaterialet og hvordan jeg har klargjort det for en mer systematisk analyse. I påfølgende underkapittel vil jeg gi en beskrivelse av hvordan jeg gjennomførte analyseprosessen ved hjelp av en operativ

---

<sup>11</sup> I vedlegg 6 fremkommer lengden på elevintervjuene, og de bekrefter slik mangfold og variasjon i intervjumaterialet.

<sup>12</sup> Vedlegg 6 viser oversikt over elevene som ga meg respons på transkribert elevintervju.

konstruktivistisk hermeneutisk analyse i samsvar med studiens metode. Det er denne analysen som konstruerer min forståelse av hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen slik at jeg kan innfri hensikten med denne studien.

### **Operativ konstruktivistisk hermeneutisk analyseprosess**

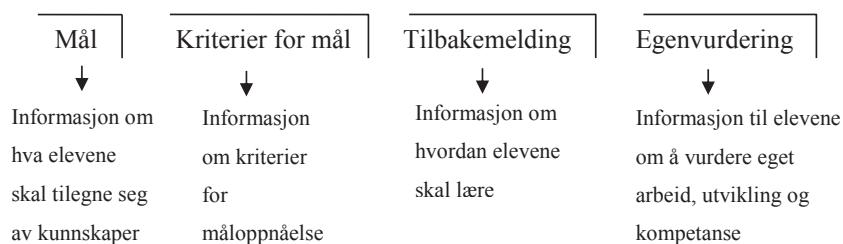
I dette underkapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg analyserte det empiriske materialet og konstruerte kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering. Ifølge Rasmussen (2004, s. 344.) er resultater fra en forskningsprosess en beskrivelse av virkeligheten slik forskeren har iaktatt sine egne iakttagelser, og hensikten med dette kapittelet er å synliggjøre hvordan jeg har iaktatt det empiriske materialet som et siste ledd i forskningsprosessen. På denne måten sikrer jeg også kvaliteten ved studien, ettersom kvalitet er avhengig av hvordan jeg som forsker tilkjenner mine iakttagelsesposisjoner og slik det jeg ser med de valgte forskjellene for formativ vurdering. Selve analysen av det iaktatte, omtalt som det empiriske materialet, er av kvalitetsmessige hensyn utført ved hjelp av en operativ konstruktivistisk hermeneutisk analysemodell utviklet av Rasmussen (2004). Ved hjelp av denne analysestrategien kan jeg vise hvordan jeg iakttar mine egne iakttagelser av forskjellene for formativ vurdering, og i påfølgende tekst gjør jeg rede for hvordan jeg konstruerer kunnskap om lærerens forståelse av formativ vurdering.

Analyseprosessen av det konstruerte empiriske materialet kan forstås som en re-iakttagelse av empiri slik datamaterialet foreligger som tekster, når materialet først er iaktatt som iakttagelser av meddelt informasjon som kommuniseres i kommunikasjonen. Det første steget i analyseprosessen handler ifølge Tjora (2010, s. 159–160) om å redusere det empiriske materialet til håndterbare størrelser, slik at videre analyse bestemmes av problemstillingen og ikke empirien. For denne studien er problemstillingen å konstruere kunnskap om hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen.

Imidlertid har jeg i denne studien to forskningsspørsmål som valgte forskjeller for å kunne bearbeide og tilslutte meg det kommunikasjonen kommuniserer, slik jeg presenterte i innledningen under kapittelet *Studiens forskningsspørsmål*. Disse forskningsspørsmålene er en konsekvens av systemteoriens autopoiesiske karakter og studiens epistemologiske grunnlag, og innebærer at analyseprosessens første og andre trinn svarer på studiens første forskningsspørsmål, som er følgende: *Hvilke forskjeller markerer kommunikasjonen som forskjeller for formativ vurdering?*

Studiens andre forskningsspørsmål blir besvart i analyseprosessens tredje trinn, og innebærer at jeg undersøker *hvordan kommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellene for formativ vurdering*. Det vil si at jeg i den tredje analysen sammenlikner de forskjellene som kommunikasjonen markerer som forskjeller for en forskjell, slik disse forskjellene ble analysert frem under første og andre trinn i analysen. Denne prosessen gjentar jeg for alle forskjellene for formativ vurdering, og jeg kan etter endt analyse svare på hvordan lærerne forstår formativ vurdering.

Det første trinnet i analyseprosessen startet med iakttagelser av tekstene som utgjør det empiriske materialet og omfatter slik datamateriale fra både observasjoner og intervjuer. Det jeg iakttar i tekstene er forskjellene for formativ vurdering som en forskjell fra andre fenomen som også kan meddeles som informasjon i undervisningen. Imidlertid har jeg operasjonalisert formativ vurdering med forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering, slik jeg beskrev mine valgte forskjeller i kapitlet *Valg av forskjeller for iakttagelse av formativ vurdering*. Det er disse forskjellene som er mine iakttakelsesposisjoner når jeg iakttar hvordan lærerne forstår formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På dette grunnlaget tilslutter jeg meg lærernes meddelte informasjon om hva elevene skal tilegne seg av kunnskaper når det gjelder forskjellen mål, informasjon om kriterier for måloppnåelse for forskjellen kriterier for mål, informasjon om hvordan elevene skal lære for forskjellen tilbakemeldinger, og informasjon til elevene om å vurdere eget arbeid, utvikling og kompetanse når det gjelder forskjellen egenvurdering. Mine iakttakelsesposisjoner av meddelt informasjon om formativ vurdering kan illustreres på følgende måte:



Figur 2: Forskjellene for formativ vurdering som iakttakelsesposisjoner for studien.

Det første steget i analyseprosessen går i all hovedsak ut på å markere kommunikasjonen i tekstene som svarer til de valgte forskjellene for formativ vurdering. En slik iakttagelse av

forskjellene for formativ vurdering omtaler Rasmussen (2004, s. 346) som empiriske konstruksjoner, for å markere at empirien er en konstruert forståelse av det andre iakttar, selv om teksten har kommunisert på en deskriptiv måte. Dermed er det iakttakelsen av forskjellene for formativ vurdering som ble markert i tekstene som empiriske konstruksjoner, og jeg beskriver i påfølgende tekst hvordan jeg har iakttatt disse forskjellene.

Når jeg iakttar mål som en forskjell i observasjonsmaterialet, iakttar jeg mål som informerer om hva elevene skal lære. Videre iakttar jeg mål som informerer om hva elevenes skal gjøre, og dette dreier seg i stor grad om hvilke oppgaver som skal løses. I tillegg har jeg identifisert gode resultater som et mål for undervisningen. Når det gjelder kriterier for mål, iakttar jeg informasjon som beskriver kjennetegn på måloppnåelse for elevene. Videre kan jeg iaktta at lærerne gir elevene tilbakemeldinger som informasjon om hva elevene skal gjøre og tilbakemeldinger som gir dem hint om veien videre under læreprosessen. Jeg iakttar også at lærerne gir elevene tilbakemeldingene etter at elevene har meddelt sin forståelse, men også at lærerne gir elevene faglige rettede tilbakemeldinger uten å sjekke hva elevene forstår før tilbakemeldingen blir meddelt. I dette tilfellet er tilbakemeldingen en instruksjon om hva elevene skal gjøre. Egenvurdering iakttas som tilrettelagt aktivitet hvor elevene vurderer fremføring av eget arbeid. Jeg iakttar at lærerne meddeler informasjon om egenvurderingsskjema hvor elevene skal vurdere arbeidet de gjør. På dette grunnlaget har jeg konstruert følgende empiri på bakgrunn av iakttakelser av observasjonsmaterialet:

<b>Forskjell</b>	<b>Konstruert empiri</b>
Mål	Mål for læring   Oppgaver som mål   Gode resultater som mål
Kriterier for mål	Informasjon om kjennetegn på måloppnåelse
Tilbakemelding	Informasjon som gir hint om videre læring   Informasjon om hva elevene skal gjøre for å lære   Faglig instruksjon til elevene om fremdrift





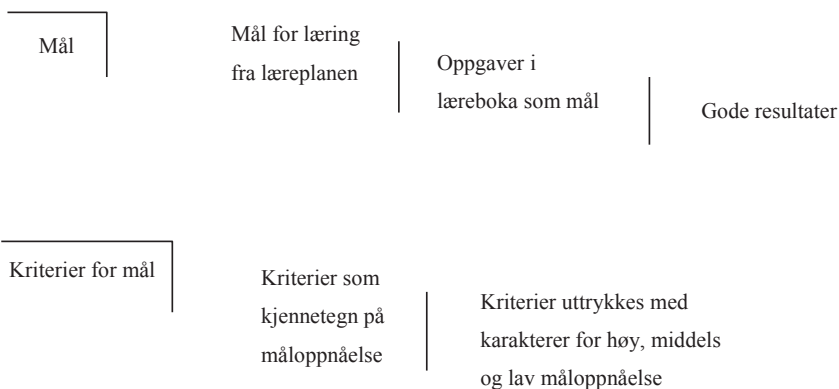
Figur 3: Empiriske konstruksjoner fra observasjonsmaterialet

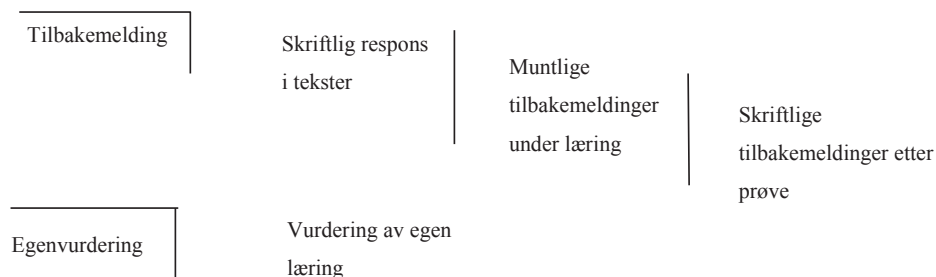
Når jeg iakttar intervjumaterialet fra intervjuene med lærerne, iakttar jeg at lærerne vektlegger mål for læring knyttet til læreplanen og kriterier meddeles som kjennetegn på måloppnåelse. Videre iakttas oppgaver som et mål for undervisningen på bakgrunn av læreboka og jeg iakttar at målet er å få gode resultater. Kriteriene for måloppnåelse uttrykkes med karakteren og meddeles som høy, middels og lav måloppnåelse. Lærerne meddeler tilbakemeldinger som både skriftlige og muntlige, der de skriftlige tilbakemeldingene meddeles som respons i tekster mens elevene arbeider, og som tilbakemeldinger etter en prøve. Jeg iakttar også at lærerne gir tilbakemeldinger til elevene mens de arbeider med lærestoffet og etter endt undervisning. Egenvurdering iakttas som en vurdering elevene gjør av egen læring.

Disse iakttakelsene av intervjumaterialet som representerer lærernes opplevelse av forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering er også en konstruert empiri og kan illustreres slik:

### Forskjell

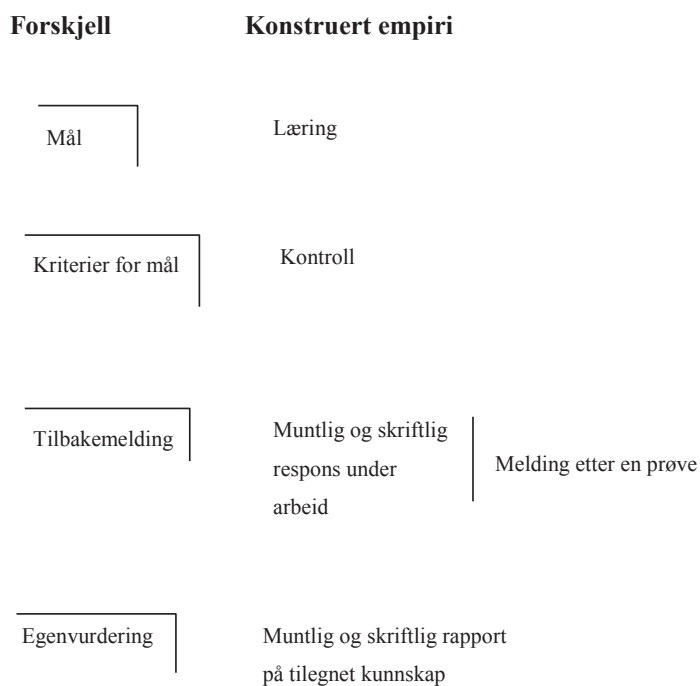
### Konstruert empiri





Figur 4: Empiriske konstruksjoner fra intervjumaterialet med lærerne.

Intervjumaterialet som representerer elevenes iakttakelse av mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering viser at elevene iakttar mål som det de skal lære. Videre iakttar jeg at elevene iakttar kriterier som kontroll og tilbakemeldinger som muntlig og skriftlig respons under arbeid, og som en melding gitt etter en prøve. Egenvurdering iakttar jeg som elevenes iakttakelse av muntlig og skriftlige rapportering på tilegnet kunnskap. Disse iakttakelsene illustrerer jeg i følgende figur.

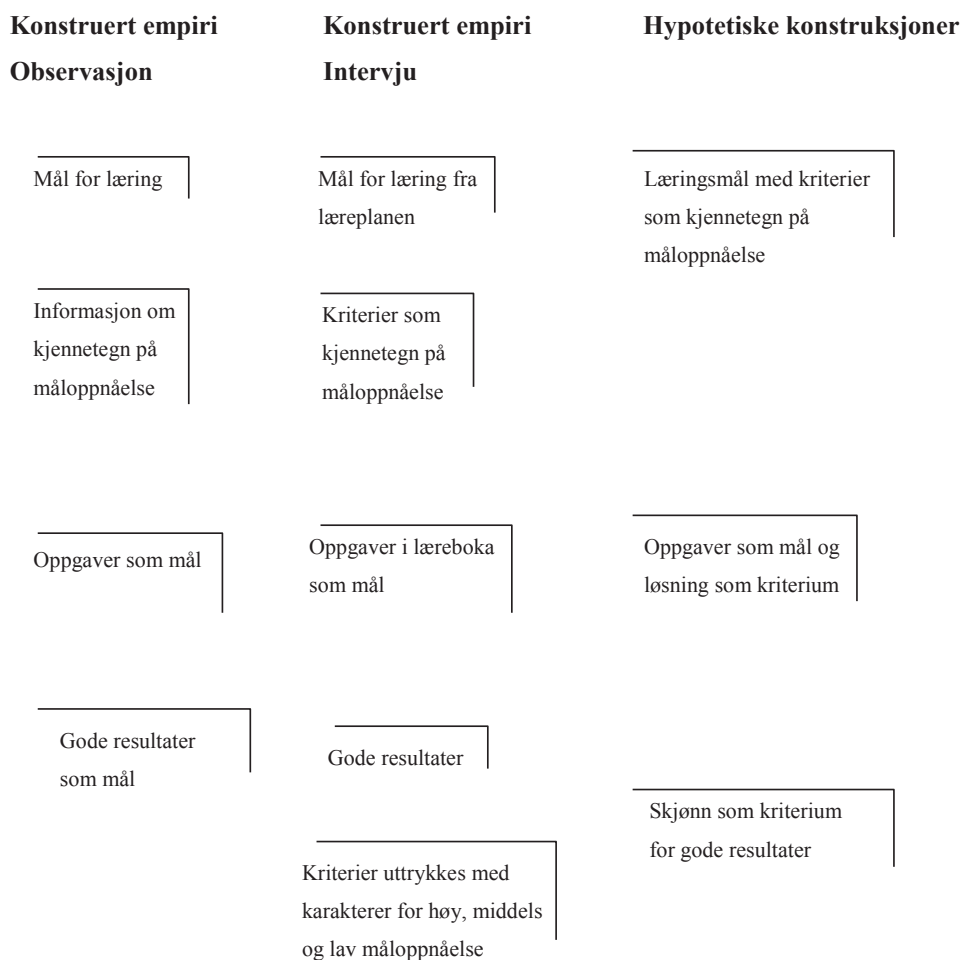


Figur 5: Empiriske konstruksjoner fra intervjumaterialet med elevene.

Det neste steget i analyseprosessen handler om å markere hvilke forskjeller de fire valgte forskjellene for forskjellen formativ vurdering gjør, slik at forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering blir forskjeller som kan beskrives som forskjeller fra noe annet. Denne analysen tar slik utgangspunkt i de empiriske konstruksjonene slik de er beskrevet i figurene tre, fire og fem. Videre er det intervjumaterialet jeg nå iakttar når lærerne ikke meddeler informasjonen om hvordan de iakttar sine egne iakttagelser i tekstene fra observasjonsmaterialet.

Når lærerne iakttar mål, iakttar de læreplanens målformuleringer som styrende for undervisningen. Lærerne begrunner sine iakttagelser av mål med det elevene skal lære. Videre understreker lærerne at elevene må forstå det de skal lære. Når målet uttrykkes gjennom oppgaver, er begrunnelsen at læreboka tar utgangspunkt i læreplanen og slik representerer oppgavene målet for elevenes opplæring. Gode resultater på prøver er også iaktatt som et mål for undervisningen og slik representerer gode resultater elevenes kunnskapstilegnelse. Videre begrunner lærerne sine iakttagelser av kriterier med at elevene må forstå hvordan kriteriene er kjennetegnet på kunnskapstilegnelsen. Når oppgavene blir målet, er det ikke behov for kriterier, fordi det er rett eller galt svar. Gode resultater som mål begrunnes ut fra gode karakterer som motivasjon for elevenes innsats, og elevene vurderes ut fra lærernes opplevelser av elevenes innsats under læreprosessen.

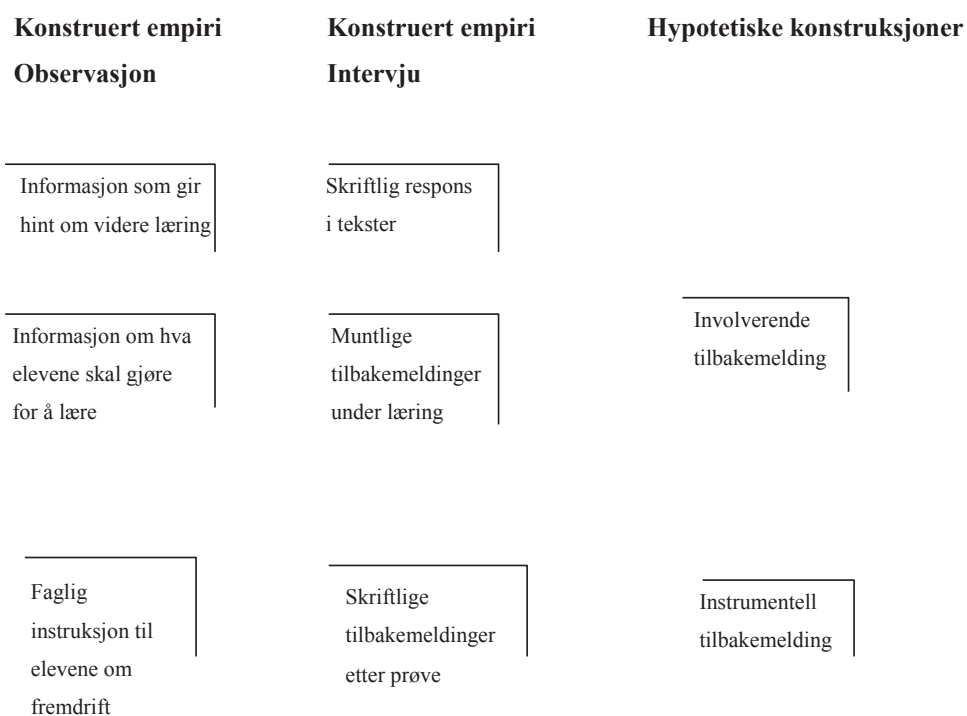
På dette grunnlaget beskriver jeg forskjellen mål som en forskjell mellom læringsmål, oppgaver og gode resultater. Videre gjør forskjellen kriterier for mål en forskjell med hensyn til kriterier som kjennetegn på måloppnåelse, oppgaveløsningen som kriterium og skjønn som kriterium i vurderingen av gode resultater. Når hver av de tre forskjellene for mål tilslutter seg hvert sitt sett av forskjeller for kriterier for mål, benevner jeg nå de tre forskjellene for mål og de tre forskjellene for kriterier for mål som enheten av en forskjell, og på denne bakgrunnen foreslår jeg følgende benevnelser: *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse, Oppgaver som mål og løsning som kriterium, Skjønn som kriterium for gode resultater*. Disse nye forskjellene for forskjellene mål og kriterier for mål som forskjeller for formativ vurdering, blir mine hypotetiske konstruksjoner og jeg illustrerer de slik:



Figur 6: Hypotetiske konstruksjoner for lærernes opplevelser av forskjellene mål og kriterier for mål.

Når det gjelder iakttakelsene av de empiriske konstruksjonene for tilbakemeldinger, har lærerne ulike begrunnelser. En av lærerne begrunner instruksjoner som muntlige og skriftlige tilbakemeldinger som den beste løsningen på tilbakemeldinger for fremdrift i faget. Den andre læreren begrunner valg av instruksjoner og veiledende tilbakemeldinger med utgangspunkt i elevenes forståelse slik at de kan lære mer. Skriftlige tilbakemeldinger blir gitt av en lærer i forbindelse med prøver, mens den andre læreren begrunner sine valg av både skriftlige og muntlige tilbakemeldinger ut fra hvordan elevene kan bruke dem i videre læreprosess. Som en følge av denne begrunnelsen gis tilbakemeldingene under elevenes læreprosess, enten som muntlige eller som skriftlig respons i tekster. Dermed kan forskjellen mellom tilbakemeldingene beskrives som det å involvere seg i hva elevene forstår, og som det å gi en

faglig instruksjon om hva elevene skal gjøre. Påfølgende skisse av forskjellene illustrerer denne forskjellen for forskjellen tilbakemelding som hypotetisk konstruksjon, og slik det jeg forstår som andres opplevelse av tilbakemeldinger.



Figur 7: Hypotetiske konstruksjoner av lærernes opplevelser av forskjellen tilbakemelding.

Egenvurdering oppleves av en av lærerne som en rapportering på hva som er lært som følge av regler for egenvurdering. Videre oppleves egenvurdering som en vurdering elevene gjør etterpå for å bli bevisst på hvordan de lærer. Dermed gjør egenvurdering en forskjell og disse forskjellene fremstiller jeg slik:

**Konstruert empiri**  
**Observasjon**

Informasjon om  
vurdering av arbeid

**Konstruert empiri**  
**Intervju**

Vurdering av egen  
læring

**Hypotetiske konstruksjoner**

Egenvurdering i  
undervisningen

Egenvurdering som  
rapportering

*Figur 8: Hypotetiske konstruksjoner av lærernes opplevelser av forskjellen egenvurdering.*

Elevenes iakttagelser av mål er knyttet til hva de skal lære, og videre beskriver de kriterier som en kontroll på hva de har lært, og som en kontroll på om læreren har vurdert dem korrekt. Når det gjelder tilbakemeldinger, opplever elevene tilbakemeldinger som hjelp til å lære når de får dem under læreprosessen, mens de opplever tilbakemeldinger etter prøver som en beskrivelse av hva de har lært og kan gjøre bedre. Egenvurdering oppleves av elevene som en rapportering på hva de har lært. Jeg illustrerer elevenes opplevelser av mål, kriterier, tilbakemeldinger og egenvurdering i følgende figur.

**Konstruert empiri**

Læring

Kontroll

Muntlig og skriftlig  
respons under arbeid

Melding etter en  
prøve

**Hypotetiske konstruksjoner**

Læringsmål

Kriterier som kontroll, måloppnåelse og  
vurderingsresultat

Læringsfremmende

Beskrivelse av hva de har lært  
og kan gjøre bedre

Muntlig og skriftlig  
rapport på  
kunnskapstilegnelse

Rapportering på hva  
som er lært

*Figur 9: Hypotetiske konstruksjoner av elevenes opplevelser av mål, kriterier, tilbakemeldinger og egenvurdering.*

Disse iakttakelsene av hvordan informantene iakttar sine egne iakttakelser med utgangspunkt i de empiriske konstruksjonene viser hvordan jeg har iakttatt forskjellens andre side slik at forskjellene gjør forskjell. Videre betyr dette at denne analysen ikke kan føres tilbake til teksten, men kun til beskrivelsen av de valgte forskjellene for formativ vurdering som ble iakttatt under analysens første steg som empiriske konstruksjoner. Dermed vil iakttakelsene av hvordan jeg iakttok at informantene iakttok de valgte forskjellene innebære at resultatet blir hva jeg som forsker har iakttatt og beskrevet. Disse iakttakelsene betegnes som hypotetiske konstruksjoner, siden jeg på bakgrunn av første trinn i analysen har foreslått en hypotetisk benevnelse av det jeg har iakttatt. Med denne betegnelsen mener Rasmussen (2004, s. 347) at jeg beskriver hvordan jeg har fortolket virkeligheten idet jeg her identifiserer forskjeller for forskjellene for formativ vurdering som forskjeller som gjør forskjell.

I alt har jeg konstruert tre forskjeller for forskjellene mål og kriterier for mål, to forskjeller for enheten av tilbakemeldinger og to forskjeller for enheten egenvurdering når det gjelder iakttakelse av lærernes opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. I tillegg har jeg vist hvordan jeg tolker elevenes opplevelser av lærernes opplevelser av formativ vurdering. På denne måten viser jeg at fortolkningen jeg har foretatt og beskrevet som hypotetiske konstruksjoner ikke er sannheten om det som er analysert, men at konstruksjonene kan betraktes som en kvalifisert fortolkning eller hypotese om hvilke forskjeller kommunikasjonen markerer som forskjeller for forskjellene for formativ vurdering i undervisningen. Med disse forskjellene for forskjellene for formativ vurdering svarer jeg på hvilke forskjeller kommunikasjonen markerer som forskjeller for formativ vurdering som referer til studiens første forskningsspørsmål.

Imidlertid vil det tredje analysesteget bidra til at jeg kan forstå hvordan forskjellene blir forskjeller for formativ vurdering, og slik gi et svar på hvordan jeg opplever at lærerne forstår formativ vurdering når jeg sammenlikner forskjellene for forskjellene. De forskjellene jeg til nå har beskrevet er mine konstruerte forskjeller. På dette grunnlaget utfordres jeg i det tredje analysesteget, når denne analysen ifølge Rasmussen (2004, s. 347) tar utgangspunkt i en virkelighet som allerede har formet seg med selvbeskrivelser. Disse selvbeskrivelsene er mine beskrivelser av forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som hypotetiske konstruksjoner, og således er neste analyse en fortolkning av min egen tolkning.

I analysens tredje trinn sammenliknet jeg forskjellene for forskjellene for formativ vurdering, og denne tolkningen synliggjør et mønster når jeg avdekker hvordan kommunikasjonen markerte forskjellene for forskjellene for formativ vurdering. Dermed har denne analysen gitt nye forskjeller, og forskjellene tar form som kommunikasjonsmønstre når lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen av formativ vurdering i undervisningen. På dette grunnlaget har jeg identifisert følgende kommunikasjonsmønstre:

- *Læringskommunikasjon*
- *Instrumentell kommunikasjon*
- *Nyttekommunikasjon*
- *Ansvarsløs kommunikasjon*

I påfølgende tekst beskriver jeg hvordan disse kommunikasjonsmønstrene har tatt form, og dermed beskriver jeg også hvordan kommunikasjonen markerte disse forskjellene som forskjeller for forskjellene for formativ vurdering.

Når det gjelder forskjellene *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse* og *Involverende tilbakemeldinger*, lar lærerne seg forstyrre av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen når de tilslutter seg det politiske konseptet for formativ vurdering. Denne forstyrrelsen kommer til uttrykk som en refleksiv tilslutning til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, og bidrar til at lærerne inkluderer elevenes forståelse i kommunikasjonens fortsettelse. Videre er det denne formen for kommunikasjon elevene opplever som læringsfremmende. På dette grunnlaget omtaler jeg dette mønsteret i kommunikasjonen som *Læringskommunikasjon*.



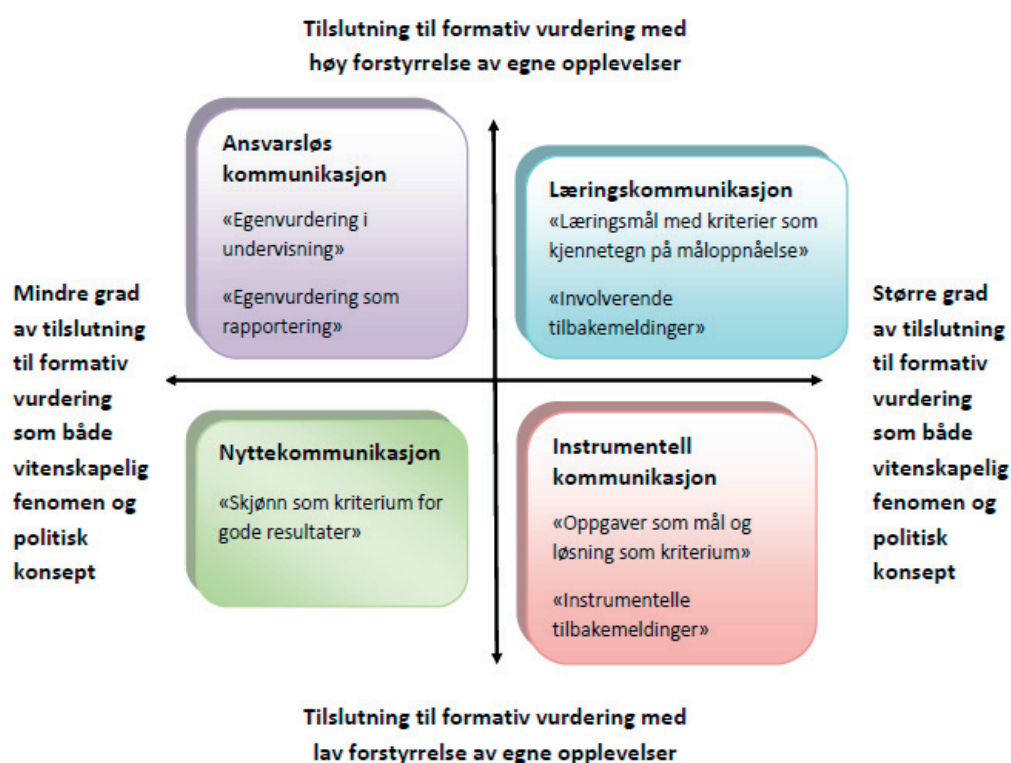
Forskjellene *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Instrumentelle tilbakemeldinger*, blir forskjeller som tar form som *Instrumentell kommunikasjon*. Dette har sammenheng med at lærerne iakttar andres opplevelse av formativ vurdering som politisk konsept, når det politiske konseptet er basert på andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. På denne måten tilslutter de seg kravene de opplever at stilles til formativ vurdering som politisk konsept. Lærerne tilfredsstillende slik egne ideer om formativ vurdering i undervisningen for hvordan elevene kan tilegne seg kunnskaper. Videre innebærer denne tilslutningen at lærerne ikke forstyrres av hvordan de selv opplever andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På dette grunnlaget opplever elevene at de må ta ansvaret for å tilslutte seg den kommunikasjonen kommuniserer for å lære.

Derimot er forskjellen *Skjønn som kriterium for gode resultater* meddelt ut fra lærernes erfaringer med hvordan vurdering i undervisningen kan fremme elevenes læring. Dermed opplever lærerne at deres opplevelse av andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept, som andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, tilfredsstillende kravet til formativ vurdering i undervisningen. Lærernes opplevelser blir slik ikke forstyrret av andres opplevelser, og jeg omtaler mønsteret som *Nyttekommunikasjon*, på bakgrunn av lærerens opplevelse av hva som er nyttig for elevene for å fremme læring.

Videre finner jeg et mønster i kommunikasjon jeg omtaler som *Ansvarsløs kommunikasjon* når jeg sammenlikner forskjellene for forskjellene for formativ vurdering. Forskjellene som bidrar til det ansvarsløse kommunikasjonsmønsteret er *Egenvurdering i undervisningen* og *Egenvurdering som rapportering*. Dette har sammenheng med at elevene i liten grad opplever egenvurdering som læringsfremmende, og lærerne tilslutter seg en ansvarsløs profesjonsutøvelse ved å følge regler når de tilslutter seg andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept med utgangspunkt i andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen kan også forstyrre lærernes opplevelse av formativ vurdering som politisk konsept, uten at denne forstyrrelsen får virkning for lærernes profesjonsutøvelse av formativ vurdering i undervisningen.

Disse selvbeskrivelsene av hvordan kommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellene av formativ vurdering, er mine iakttagelser av hvordan jeg har tilsluttet meg informantenes

tilslutning til forskjellene, og de kan betegnes som en dobbel re-entry av forskjeller (Rasmussen, 2004; Luhmann, 2000). På denne bakgrunnen er det mulig ifølge Tjora (2010, s. 162) å gruppere forskjellene som typologier, når forskjellene for formativ vurdering tilsluttes ved hjelp av dimensjonene egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept i profesjonsutøvelsen av formativ vurdering i undervisningen. Dermed kan jeg fremstille funn fra studien som kommunikasjonsmønstrene når lærerne i ulik grad tilslutter seg andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept som en dimensjon ved kommunikasjonen. Videre vil den andre dimensjonen ved kommunikasjonen være kjennetegnet av i hvilken grad lærerne lar seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På dette grunnlaget kan jeg skissere studiens funn slik jeg viser i påfølgende figur.



Figur 10: Kommunikasjonsmønstre for formativ vurdering

Denne skissen av kommunikasjonsmønstre med forskjeller for forskjellene for formativ vurdering er utledet på bakgrunn av det tredje trinnet i analyseprosessen, og slik er det denne analysen som leder meg frem til empiriske forskjeller som et svar på hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. Derimot er ikke dette svaret en generaliserbar sannhet om hvordan lærere forstår formativ vurdering, men knyttet til hva jeg som forsker ser og ikke ser med de forskjellene jeg har valgt for formativ vurdering. Rasmussen (2004, s. 348) bemerker at resultatet av denne analyseprosessen må betraktes som en konstruksjon på grunnlag av de hypotetiske konstruksjonene. Slik kan også kvaliteten ved forskningsprosessen kontrolleres ved å sjekke metodene som synliggjør hva jeg kan se og ikke kan se med de forskjellene jeg har valgt for formativ vurdering.

Dermed kan forskningsprosessen også beskrives som et forhold mellom iakttaker og metode, når metoden jeg har anvendt har vært avhengig av mine iakttakelser, og mine iakttakelser av metoden for å konstruere empiri. Videre innebærer denne fortolkningen at forskningsprosessen også er refleksiv, som en re-entry av iaktatte forskjeller når jeg håndterer informantenes iakttakelser av egne og andres opplevelser av formativ vurdering i undervisningen.

Videre i denne avhandlingen vil jeg presentere funn fra forskningsprosessen, og oversikten jeg presenterte i figur ti fungerer også som en organisator av det empiriske materialet. Den gir en struktur for presentasjonen av analyseresultatene under del to i denne avhandlingen.

I kapittel fem presenterer jeg analyseresultatene, og svarer slik på hvilke forskjeller kommunikasjonen markerer som forskjeller for formativ vurdering. Forskningsprosessens funn presenteres med utgangspunkt i forskjellene for forskjellene for formativ vurdering, og forskjellene er organisert med referanse til tilhørende kommunikasjonsmønstre. Videre innebærer presentasjonen av funn fra studien at jeg referer til tekstene og informantenes meddelelser i intervjuene.<sup>13</sup> Slik fremhever jeg informantenes opplevelser av formativ vurdering i undervisningen, samtidig som jeg viser hvordan jeg tolket de empiriske

---

<sup>13</sup> Jeg referer til tekstene med dato slik det er beskrevet i vedlegg 5. Videre vil hvert intervju bli referert til med et fiktivt navn og dato, og en referanseliste for intervjuene er beskrevet i vedlegg 6. I presentasjonen av informantenes meddelelser fra intervjuet og i tekstene fra observasjonene representerer dette tegnet (...) pause, og dette tegnet [...] utelatelser av meddelelser. Videre vil jeg opplyse om at tekstene må betraktes som kommunikasjon og slik meddelt informasjon, og jeg vil derfor ikke markere direkte tale i tekstene.

forskjellene som forskjeller for forskjellene for formativ vurdering. I etterkant av presentasjonen drøfter jeg forskjellenes forskjeller og beskriver på denne måten hvordan lærerne har sluttet seg til disse forskjellene som profesjonsutøvelse av formativ vurdering.

I kapittel seks presenterer jeg funn som beskriver hvordan kommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som forskjeller for formativ vurdering. Den valgte forskjellen for formativ vurdering gir slik hovedkapittelet, mens forskjellene for denne forskjellen presenteres og drøftes i underkapitlene.

### **Oppsummering av konstruksjon og analyse av empiri**

Når jeg gir en oppsummering av kapittel fire, viser jeg til konstruksjonen av det empiriske materialet for studien. Materiellet er konstruert ved hjelp av iakttagelser av det kommunikasjonen kommuniser og mine strategier under forskningsprosessen har vært observasjoner og intervjuer. Med hensyn til informantenes anonymitet og studiens formål er notater fra observasjonen, lydopptak fra undervisningen og intervjuene transkribert til tekster og slik klargjort for en videre analyse. Tekstmaterialet er analysert ved hjelp av en operativ konstruktivistisk hermeneutisk analysemodell, og funn fra analyseprosessen bidrar til at jeg kan kategorisere funnene i fire ulike kommunikasjonsmønstre. Disse mønstrene strukturerer presentasjonen av funn i kapittel fem, mens det er forskjellene for forskjellene for formativ vurdering som organiserer presentasjonen i kapittel seks, som et svar på studiens forskningsspørsmål for å innfri hensikten med studien.

Påfølgende tekst omhandler del to i denne studien, og består av kapittel fem og seks hvor jeg presenterer funn fra analyseprosessen.

## **Del 2: Presentasjon av analyseresultater**

## Kapittel 5 Beskrivelse av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller

I de foregående kapitlene plasserte jeg denne studien i det vurderingsteoretiske feltet, og jeg gjorde rede for hvordan jeg konstruerte og analyserte det empiriske materialet. I dette kapitlet vil jeg løfte frem funn fra forskningsprosessen som et resultat av hvordan jeg har analysert materialet med selvproduserte forskjeller for forskjellene for formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Funnene blir presentert med utgangspunkt i de ulike kommunikasjonsmønstrene for formativ vurdering. Jeg svarer slik på hvilke forskjeller kommunikasjonen markerer som forskjeller for formativ vurdering, og dermed det første forskningsspørsmålet for denne studien.

### Læringskommunikasjon

Det kommunikasjonsmønsteret jeg velger å betegne som *Læringskommunikasjon* er en måte å beskrive lærernes forståelse av formativ vurdering på. Kjennetegnene for dette kommunikasjonsmønsteret er at lærerne lar seg forstyrre av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, slik at profesjonsutøvelsen av formativ vurdering inkluderer elevenes forståelse.

I følgende underkapitler vil jeg presentere, beskrive og drøfte hvilke forskjeller kommunikasjonen kommuniserer som forskjeller for formativ vurdering når de valgte forskjellene mål, kriterier for mål, og tilbakemeldinger er forskjellene for formativ vurdering som har bidratt til *Læringskommunikasjon*. Dermed består dette underkapitlet av følgende forskjeller for forskjellene for formativ vurdering:

- *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse*
- *Involverende tilbakemeldinger*

### Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse

I Forskrift til opplæringsloven (2006) § 3-1 blir det presisert at elevene skal få kjennskap til hva de skal lære som et mål for undervisningen, og med henvisning til § 3-11 (Forskrift til opplæringsloven) handler det om å klargjøre vurderingsgrunnlaget. Mål for opplæringen er også en av de indikatorene Black og Wiliam (2009, s. 7) beskriver som kjennetegn for en formativ vurderingspraksis. Lærerne ved Dale ungdomsskole har tydelige mål for sin

undervisning, og de beskriver disse målene i en plan for læring som strekker seg over en periode på 14 dager. En av lærerne er opptatt av hva elevene skal lære og meddeler dette i undervisningen.

Det er ganske viktig at dere har med læringsplanen. Dere er mest opptatt av hva det står at dere skal gjøre der, men jeg er mest opptatt av hva dere skal lære. Hva dere skal sitte igjen med etterpå (...) disse kjennetegnene. Dere skal ha dem med til hver time, slik at dere vet hva vi driver med og hvorfor vi gjør det (Tekst 9, 11.1.2012).

Denne læreren presiserer at læring skal være fokus for undervisningen, og ikke det elevene skal gjøre. Ved oppstart av nytt tema gjennomgår lærerne målet for undervisningen, og jeg viser her hvordan lærer Kari presenterte målene for elevene i undervisningssituasjonen.

Denne kommunikasjonen er hentet fra tekst en.

Vi starter med Historie, geografi og samfunnskunnskap, og det er Afghanistan (...) sammenliknet med Norge (...). Her er det lurt å trekke tråder til demokrati som vi hadde om i høst. Vi har jo plassert hvor Norge er i landskapet. Kanskje vi ender opp med å plassere Afghanistan i landskapet. Det kan være demokrati selv om det ikke er likt Norge (...) husk det! Det er ofte sånn at vi som bor i vesten ofte mener at det må være sånn, for at det skal være demokrati (...) det finnes grader». [...]. «Det står noen mål (...). De er tatt ut av *Kunnskapsløftet*. Det står at når dere går ut av tiende trinn skal dere presentere en politisk hendelse med utgangspunkt i ulike politiske ideologier. Det vil si at dere kan si litt om konflikten i Afghanistan (...) litt om hvorfor Taliban vil overta og hvorfor USA ikke vil, og hvorfor NATO ikke vil det, for eksempel (...). Da har dere ulike ideologier, ulike syn. Neste mål er å skape fortellinger om mennesker i fortida (...). Ja, vi har bedt dere legge vekt på Afghanistan etter andre verdenskrig (...). Vi går ikke lenger tilbake enn det, og slik vise hvordan rammer og verdier påvirker tanker og handlinger. Tenk etter hvordan Afghanistan var, og dere så litt på den filmen (...). De brukte slike klær som Vestens popstjerner brukte på 70- og 80-tallet, så ble det strammet inn med Taliban, og kvinner og jenter måtte bruke burka. De fikk ikke lov å lære å lese, men nå har kvinner i Kabul i hvert fall fått lov til å lære å lese, hvis stammehøvdingen er enig i det. Det hørte vi på filmen. Det er litt friere i Kabul nå, men man skal fortsatt ikke danse, i hvert fall ikke på en scene. Det tar da utgangspunkt i den religionen de har og det verdssystemet som er der. Det er annerledes enn vårt, men det betyr ikke at vårt er mye bedre. Vi må i alle fall lære oss noe om det. Neste punkt er å søke etter og velge kilder, vurdere dem kritisk og vise hvordan ulike kilder kan fremstille historien ulikt. Kildekritikk er kjempeviktig. Da vi hadde om Nord-Korea var det noen som saklig trodde at Kim Jong-Il ble født av en svane som kom flyende ned med han i en grotte, fordi det sa kilden. Da må vi inn og vurdere saklig (...), hvilken kilde har vi tatt dette fra. Afghanistan har sin egen side, men du må vurdere denne kilden opp mot andre kilder. Går vi inn på Wikipedia, må vi vurdere den kontra andre kilder. Wikipedia er bra på noe, for på Wikipedia kan hvem som helst redigere, og redaktøren følger ikke alltid med. Jeg har oppgitt noen kilder. Regjeringa har sin egen Afghanistankilde. Videre skal dere lage spørsmål om sentrale internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt eget århundre (...), formulere årsaksforklaringer og

diskutere konsekvenser av konfliktene. Det skulle ikke være noe problem å finne her. Lokalisere og dokumentere oversikt over geografiske hovedtrekk i verden og sammenlikne ulike land og regioner. Dere har så vidt sammenliknet Norge og Afghanistan (...) husker dere det? Ja, (...) to land med mye fjell, men Afghanistan er mye større. (...) Norge får plass mange ganger i Afghanistan. Lese, tolke og bruke papirbaserte og digitale kart, og kunne målestokk og karttegn. Dere skal lage et topografisk kart og et politisk kart. Så skal dere utforske hva som kreves for at et samfunn skal kunne fortsette å eksistere, og sammenlikne to eller flere samfunn» (Tekst 1, 7.11.2011).

Denne situasjonen viser at Kari forteller elevene hva de skal lære. Hun forklarer elevene hva målene innebærer, hva begrepene betyr ved å omformulere målene og hun eksemplifiserer med fagstoff elevene har kunnskap om. Lærer Kari iakttar på denne måten hva elevene skal lære, men også sine opplevelser av hvordan elevene lærer når hun forklarer hva dette innebærer av kunnskapstilegnelse for elevene. På denne måten kan elevene forstå det de skal lære, og ifølge Meld. St. 22 (2010–2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter ungdomstrinnet* (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 15) vil elevene øke innsatsen om de opplever målet som relevant for fremtiden. Slik viser også lærer Kari hvilke ideer hun har om profesjonsutøvelsen idet hun iakttar kravene til profesjonsutøvelsen i Forskrift til opplæringsloven (2006) når det gjelder undervisvurdering.

Ifølge § 3-1 i Forskrift til opplæringsloven (2006) skal det også være kjent for elevene «...kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse», og § 3-11 presiserer at vurderingsgrunnlaget skal være kjent for elevene. Sadler (1989, s. 121) viser til at det er kriteriene for opplæringsmål som bidrar til at elevene kan vurdere egen læreprosess og tilsvarende vil lærerne kunne vurdere elevenes kunnskapstilegnelse. Både Sadler (1989) og Black og Wiliam (2009) henviser til en kriteriebasert vurderingspraksis for å fremme elevenes selvstendighet i læreprosessen.

Lærerne ved Dale ungdomsskole har som felles praksis å beskrive både mål og kriterier for måloppnåelse i læringsplanen. I tillegg gjennomgår Kari målet for opplæringen med elevene ved oppstarten av nytt tema. I denne sammenhengen forklarer hun også elevene hvordan og når de blir vurdert. Jeg viser dette ved å presentere tekst åtte, hvor temaet for undervisningen er *Den kalde krigen*. Lærer Kari hadde fortalt elevene om målet for opplæringen og hun fortsatte med informasjon om kriteriene.



*Grunnfjell* (...) for å få en toer må du kunne forklare hva som menes med kald krig (...). Hva ligger i det begrepet? (...). Når det var så kaldt? (...) Var det en snøballkrig? (...) Eller var det noe annet som gjorde at det ble en kald krig? (...). Jeg kan fortelle om hvem som var hovedmotstander og hvorfor de var det. Jeg kan si noe om Norges rolle i denne perioden. Veldig viktig å vite hvor Norge plasserer seg på kartet når store ting skjer (...), se det i sammenheng (...). Jeg kan forklare disse ordene: jernteppe, NATO, Warszawapakten, Marshallhjelpen, dominoteorien, glasnost, perestrojka. Dette er begreper du må kunne for å få en toer (...). Veldig sentrale begreper.

*Mot toppen* (...) middels måloppnåelse (...). Jeg kjenner til langsiktige og kortsiktige årsaker til at den kalde krigen vokste frem. Når det gjelder den kalde krigen, er det et nettverk av årsaker, men så er det sånn at vi kan plukke ut årsaker og de gjelder hele veien. Det er de vi kaller langsiktige årsaker. Så dukker det opp ting som gjelder bare en kort stund. Da er vi inne på de kortsiktige årsaker. Så på middels måloppnåelse må du vite forskjellen, i hvert fall nevne kortsiktige og langsiktige årsaker, mens på *Toppen* skal du jobbe mer systematisk med å kartlegge kortsiktige og langsiktige årsaker. Jeg kan forklare hvilken innflytelse den kalde krigen hadde for utviklingen i Europa. Europa får en spesiell utvikling. Tror dere at det hadde blitt slik om vi ikke fikk den kalde krigen? (...) Jeg kan fortelle om viktige begivenheter fra perioden. Ja, det er jo mange sånne vi lærte om da vi hadde om Afghanistan, sånn som å krige uten å krige. Jeg kan forklare hvem Gorbatsjov er, og hvilken politikk han førte. Hva slags spesiell type var han (...). Det kan dere tenke litt på.

*Toppen* (...) høy måloppnåelse. Jeg kan gjøre rede for langsiktige og kortsiktige årsaker til den kalde krigen, hvordan de henger sammen, og hvordan det påvirket utviklingen i Europa og Norge etter andre verdenskrig og frem til 1989 (...). Jeg kan gjøre rede for viktige begivenheter som fant sted i løpet av perioden. Vi har allerede hatt om en (...) jobbet mye. Har vi ikke det? Begivenheter som skjedde under perioden. [...] Jeg kan gjøre rede for hvorfor Gorbatsjov ble så viktig for den kalde krigens opphør (...). Det ble slutt på den kalde krigen og Gorbatsjov var viktig i denne anledning (...) ikke alene (...) (Tekst 8, 9.1.2012).

Denne teksten viser hvordan Kari beskriver kriteriene som referansepunkter for vurdering av måloppnåelse. Hun forklarer hva begrepene betyr, hvilken sammenheng de inngår i, og hvordan elevene kan trekke inn annen relevant kunnskap for å øke sitt læringsutbytte. Lærer Kari veksler slik mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Videre samstemmer hun egne opplevelser av formativ vurdering med opplevelser av hvordan elevene forstår, og på denne måten informerer også denne informasjonen lærer Kari sine opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed økes også sannsynligheten for at elevene kan konstruere forskjellen mellom informasjon og meddelelse og forstå det kommunikasjonskommunikasjonen kommuniserer (Rasmussen, 1999).

Funn viser at lærerne meddeler mål og kriterier i samsvar med formativ vurdering som politisk konsept, og det innebærer at elevene får kjennskap til målet og hvilke kriterier de blir vurdert etter. Videre meddeler lærerne hva målene og kriteriene innebærer av kunnskapstilegnelse for elevene før elevene skal lære. Denne informasjonen er i samsvar med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen (Sadler, 1998).

### **Opplevelse av læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse**

Når lærerne ved Dale ungdomsskole vektlegger mål for opplæringen og informerer elevene om hvordan de som elever blir vurdert, viser de til en felles profesjonsutøvelse med referanse til det lokale læreplanarbeidet og Kari uttaler:

Måla står i *Kunnskapsløftet* og så må vi konkretisere hva vi vil ha, og så må vi da finne nivået. Vi gjorde en del av dette arbeidet da ny plan kom. Vi formulerte sluttkriterier for hva vi forventet at elevene skulle kunne, men sånn fra gang til gang blir det læreren eller faglærerne. Vi er ganske like i forhold til hva vi vil ha på lav, middels og høy måloppnåelse (Kari, 29.2.2012).

Dette utsagnet bekrefter at lærerne i fellesskap har satt seg inn i læreplanverket og utarbeidet mål for fagene i henhold til lærerplanen for faget. Videre er det faglærernes oppgave å formulere kriterier for hvordan de skal vurdere elevenes kunnskapstilegnelse, og de benytter tre nivåer for å beskrive elevenes måloppnåelse.

Imidlertid har karakterskalaen seks verdier, og disse ulike verdiene beskriver også elevenes kunnskapstilegnelse. Kriteriene for måloppnåelse skiller ikke mellom forskjeller i elevenes kunnskapstilegnelse når det gjelder nivåene lav, middels og høy måloppnåelse. Lærer Kari vurderer kvaliteten i elevenes læring ut fra hvordan elevene meddeler sin forståelse, selv om de ikke har kriterier som dekker et nivå av måloppnåelse og hun uttrykker det slik:

Ikke trykket opp, men når vi snakker om forståelse som i samfunnsfag så vil elevene ha ulik forståelse og gi uttrykk for det. De vil ha en ulik bredde på hvordan ting henger sammen. Det er ikke vanskelig å plukke ut femmeren fra sekseren (Kari, 7.3.2012).

Lærerne har ikke kriterier for kvaliteten på elevenes måloppnåelse innenfor lav, middels eller høy måloppnåelse. De mener allikevel at det ikke er noe problem å forstå om elevene har lav eller høy måloppnåelse innenfor et kriterium, når elevene uttrykker ulik forståelse av kunnskap. Dermed kan det også være slik at læreren sammenlikner elevenes kunnskapsnivå.

Noen tror at innsats teller på karakteren, som nå har jeg jobbet så mange timer og da fortjener jeg en annen karakter. Da må jeg sette meg ned og spørre hva har du bevist at du behersker og kan, så jeg har hatt en del runder med elevene (Kari, 7.3.2012).

Med denne begrunnelsen viser lærer Kari at det er elevenes kunnskaper som blir vurdert. Selv om elevene er opptatt av innsats, liker de å få vite hva de skal lære. Dette kommer frem i intervjuene med elevene:

Det er veldig fint å få, fordi da vet du hva du skal pugge til på prøva (Eva, 29.2.2012).

Rune: Jeg synes det er veldig bra at de gjør det slik at vi blir klar over det vi skal kunne.

Forsker: Har du tenkt over hvordan dette hjelper deg til å lære mer, sammenliknet med hvordan det var før?

Rune: Det har jeg ikke tenkt over, men det gjør at jeg blir mer klar over det (Rune, 1.3.2012).

Idun: Jeg setter meg inn i læringsmålene og velger ut hva jeg synes er viktigst.

Forsker: Hva er grunnen til at du velger som du gjør?

Idun: Det er det at jeg finner noen ting mer interessant og noen ganger har vi mål som er veldig åpne og da kan jeg fordype meg i et emne innen samme målet, og allikevel har jeg med bakgrunnen for det andre (Idun, 1.3.2012).

Det er veldig viktig (...) for det er ikke alltid du får med deg det som skjer i timen, og da er det greit at det står på planen. De sier jo hva du skal gjøre og lære på skolen, men det er greit å ha hjemme. For da slipper du å lese alt, men på de punktene du må kunne (Kine, 2.3.2012).

Michael: Det er veldig fint. Lærerne retter det veldig til hva som kommer på de forskjellige prøvene. De gir ikke svarene på hva som kommer, men de gir veiledning.

Forsker: Hvordan tenker du at dette hjelper deg til å lære?

Michael: Det går i positiv retning. Jeg blir mer fokusert på hva jeg skal jobbe med i stedet for å surre med andre ting (Michael, 2.3.2012).

Da vet jeg hva jeg skal sette meg inn i. For eksempel (...) jeg blir mer klar over hva jeg skal lære, for noen ganger er emnet så stort og nå kan jeg disponere tiden (Snorre, 2.3.2012).

Det er jo (...) for eksempel hvis det står mye om det i boka, men som ikke er et mål på planen, så er det ingen vits å pugge det. Det er det som står på planen vi skal ha om (Åsne, 6.3.2012).

Viem: Ja, da kan jeg forberede på hva som skjer i morgen, neste økt. Og så kan jeg pugge til prøver.

Forsker: Har du tenkt over hvordan dette hjelper deg til å lære mer?

Viem: Nei, jeg leser bare det som står i boka. For eksempel har vi lab i morgen. Da leser jeg slik at jeg ikke blir stresset, fordi jeg da vet hva vi skal gjøre i lab (Viem, 6.3.2012).

Du tenker mer på hva du skal, og gjør ikke det som er unødvendig (Jon, 6.3.2012).

Det er bra, men jeg synes det er unødvendig å lese det opp høyt ved hver start, når det er første time. Vi har jo lest det selv. Det er ikke alle som trenger det. Jeg bruker det bare hvis (...) ja, (...) for eksempel i samfunnsfag og det er prøve, så står det hva vi skal kunne, så sjekker jeg at jeg kan det som står på læringsplanen (Kjersti, 7.3.2012).

Elevene er alle enige i at det er godt å vite hva de skal lære og hvilken kunnskap det er forventet at de skal meddele i en prøve. På denne måten er det en hjelp for elevene å ha

kjennskap til målene for å redusere kompleksiteten i lærestoffet når de ved hjelp av målene kan planlegge læreprosessen.

En av elevene poengterer imidlertid at det ikke er nødvendig å gå gjennom mål og kriterier ved oppstart av nytt tema (Kjersti, 7.3.2012). Læreren viser imidlertid hun må få alle elevene til å forstå når hun omformulerer mål og forklarer hva kriteriene innebærer av kunnskap (Tekst 1, 7.11.2011). Bruk av tydelig mål for opplæringen gir elevene ikke bare kjennskap til hva de skal lære, men også en opplevelse av å kunne medvirke og ta beslutninger om egen læreprosess.

Funn fra studien viser at lærer Kari meddeler mål med kriterier som kjennetegn på elevenes måloppnåelse, og elevene får på denne måten kjennskap til hvordan de blir vurdert og mulighet til å kontrollere og regulere egen læreprosess. Elevene har imidlertid ulik forståelse for hvordan kriterier for måloppnåelse kan fremme læring.

Det er ikke alltid jeg bruker dem (Eva, 29.2.2012).

Jeg bruker ikke kriteriene ofte. Det er oppgavene (...) og oppgavene på planen (Rune, 1.3.2012).

Noen ganger før en prøve ser jeg på vurderingskriteriene og da vet jeg hva som kreves av meg for å oppnå den og den karakteren. Da jobber jeg ut fra det. Noen ganger bruker jeg de etter en prøve, fordi jeg var usikker på noen ting. Da oppdager jeg hva jeg har glemt (Idun, 1.3.2012).

Michael: Jeg bruker ikke planen så mye (...). Jeg følger med i timen og ser på oppgavene, men jeg bruker faktisk ikke kriteriene så veldig mye.

Forsker: Hvorfor bruker du dem ikke (...) har du tenkt over det?

Michael: Jeg tror faktisk det er ganske lurt (...) når jeg sitter og leser så blir det til at jeg leser om emnet og prøver å lære om det i stedet for å fokusere på planen (Michael, 2.3.2012).

Snorre: Noen ganger bruker jeg kriteriene, og da krysser jeg av for det (...). Før gjorde jeg det, men ikke nå.

Forsker: Hvorfor er det slik at du brukte kriteriene før, men ikke nå?

Snorre: Et godt spørsmål. Jeg fant kanskje ut at det ikke hjelper meg så veldig mye, (...) men det er vel veldig lurt da å kunne dobbeltsjekke, for da vet man jo hva man burde kunne og man får også noe ekstra på prøvene enn det som står her. Det er ikke veldig detaljert [...]. Det hender jeg leser kriteriene og jeg bør vel begynne med det igjen [...]. Ja, det er mye jeg har tenkt over nå som har satt det i et litt annet perspektiv (Snorre, 2.3.2012).

Forsker: Hvordan vurderer du egen læring?

Åsne: Jeg ser på karakterene.

Forsker: Bruker du kriteriene da?

Åsne: Ikke så ofte egentlig.

Forsker: Er det en slags kontroll?

Åsne: Ja (...), jeg burde sett oftere på kriteriene.

Forsker: Hvorfor det?

Åsne: Da får man bedre kontroll, og da er det lettere for meg å vite hva som kommer på prøver og jeg får vite hva jeg skal øve mer på (Åsne, 6.3.2012).

Forsker: Bruker du vurderingskriteriene?

Viem: Ikke ofte egentlig.  
Forsker: Hvorfor det?  
Viem: Jeg føler at jeg har alt under kontroll (Viem, 6. 3.2012).

Kjersti: Jeg bruker tilbakemeldingene. Hvis jeg får igjen en prøve med 3, så vet jeg at det er mye jeg ikke har klart av kriteriene. Da ser jeg jo over (...).  
Forsker: Vil du si at det er tilbakemeldingene eller kriteriene som er den beste kontrollen?  
Kjersti: Tilbakemeldingene, tror jeg (...) (Kjersti, 7.3.2012).

Elevene viser at de i liten grad bruker kriteriene til å regulere egen kunnskapstilegnelse underveis i læreprosessen. De benytter kriteriene til å kontrollere hva de ikke kan etter at deres kunnskapstilegnelse er vurdert av læreren, og om læreren har vurdert dem rettferdig. På denne måten vil en kriteriebasert vurderingspraksis ikke bare fremme en kontroll med referanse til en selv som elev, men også fremme en kontroll av de som kontrollerer (Luhmann, 2000). Slik er det i større grad måloppnåelsen de vurderer ved hjelp av kriteriene og ikke læreprosessen. En av elevene uttaler at kriteriene har flere funksjoner:

Det er veldig bra, for hvis man er uenig i karakteren, kan man jo ta med prøven til læreren og vise målet og vise at man faktisk har klart det. Da vet man jo hva som blir forventet ut fra hva slags karakter man ønsker (Åsne, 6.3.2012).

Med denne uttalelsen viser elevene at de ikke bare bruker kriteriene til å kontrollere hva de har tilegnet seg av kunnskaper og om vurderingen er rettferdig. Kriteriene fungerer også som en kontroll på arbeidsinnsatsen mot en bestemt karakter. Dermed forstås kriteriene også som et mål elevene bevisst kan rette sin innsats mot, og elevene viser at de er bevisst på hva de vil lære. Lærer Kari har en mer nyansert opplevelse:

De som er svake innenfor en måloppnåelse, det er ikke alltid de skjønner selv, i forhold til de som er etablert på femmeren. De vet hvorfor de ikke har fått femmeren sin, eller de vet når de har gjort det bedre. Jeg har elever som sier det holder om jeg får femmeren og legger inn den innsatsen og da er de bevisste på det. Eller treer-elever som er fornøyd med det, fordi det ikke er så farlig, men passer på å holde seg unna toeren. Da er de bevisste. Men dette har jeg bare hørt, jeg har ikke spurt dem, og det gjelder ikke alle (Kari, 7.3.2012).

Kari viser at hun forstår at ikke alle elevene kan benytte kriteriene til kontrollere og holde oversikt over kunnskapstilegnelsen underveis i læreprosessen for å oppnå et bestemt mål. Hun iakttar også at enkelte elever bruker kriteriene til å bestemme et ønsket læringsresultat, men hun presiserer at kriteriene ikke kan oppfattes som løypevalg (Kari, 29.2.2012). Derimot meddeler hun at ideen er at elevene skal bli selvstendige, og at hun har forståelse for at enkelte elever ikke er det.

Når du får en stor gruppe med elever, og når de finner sin måte å jobbe på (...) og så plutselig kommer det elever og sier de er ferdig, fordi de har lagd seg et tankekart som en kopi jeg har hatt på et annet emne. Det er mange elever som har jobbet så bra og selvstendig (...). Det er dit vi vil. Noen må styres ned til minste detalj, men til flere som jobber på egenhånd, får du mer tid til de som må styres. Så har du de som trenger faglig hjelp da selvfølgelig. Og så diskuterer vi og da er de aktive. Det er gøy (Kari, 29.2.2012).

Læreren viser med denne uttalelsen at hun jobber for at elevene skal bli selvstendige i læreprosessen, og at selvstendigheten er et resultat av den strategimodelleringen hun underviser elevene i. Denne undervisningsstrategien skaffer henne også et handlingsrom til å tilpasse undervisningen til de elevene som trenger ekstra oppfølging for å bli selvstendige. Lærer Kari viser at hun har noen ideer om at målene med kriterier for måloppnåelse skal føre til at elevene blir selvstendige og slik regulere egen læring ved hjelp av kriteriene som kjennetegn på måloppnåelse. Ideene blir rettet mot elevene, og når hun iakttar elevenes forståelse, iakttar hun også at enkelte elever trenger mer hjelp.

Funn viser at målene og kriterier for mål med sannsynlighet får relevans for elevenes læreprosess når lærerne meddeler informasjon slik at elevene kan forstå hva de skal lære og hvordan de kontrollerer egen læring. Slik er det et funn at undervisningen tilpasses elevenes forståelse når lærerne veksler mellom iakttagelser av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept og vitenskapelig fenomen.

Videre er det et funn i studien at elevene benytter målene for opplæringen til å holde fokus på hva de skal tilegne seg av kunnskap. Når det gjelder kriterier, får de flere funksjoner. Selvstendige elever kan benytte kriteriene som kjennetegn på måloppnåelse til å regulere egen læring, og slik avpasse innsatsen etter ønsket måloppnåelse. I tillegg er det et funn at elevene benytter kriteriene til å kontrollere hvilken kunnskap de er vurdert til å ha, og om læreren har vurdert dem korrekt.

### **Drøfting av læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse**

I denne studien benytter læreren seg av tydelige mål for opplæringen og elevene får kjennskap til hva de skal lære før opplæringen i fagets tema starter. Ifølge nasjonale undersøkelser bidrar *Kunnskapsloftets* læreplaner til større målfokusering enn det tidligere læreplaner har bidratt til (Hodgson m.fl., 2012; Sandvik m.fl., 2012). Derimot viser også funn fra tidligere nasjonale studier at lærerne sjelden forklarer elevene hva de skal lære og hva målene betyr, og hvilke forventninger målene stiller til elevenes utvikling av kunnskap (Hodgson m.fl., 2012; Sandvik

m.fl., 2012). Lærerne i denne studien vektlegger imidlertid at elevene må forstå det de skal lære, og av den grunn forklarer og eksemplifiserer lærerne målene og kriteriene for måloppnåelse før opplæringen i emnet blir gitt.

Når det samme målet gjelder alle elevene, inkluderes også elevene i opplæringen. Det vil si at differensieringen og slik tilpasningen av undervisningen ikke starter før elevene får vist hva de forstår, og det er et felles mål som styrer opplæringen. Ifølge Harlen (2006, s. 64) vil elevene velge å arbeide med målene om de forstår hva de skal lære, og om de opplever målene som oppnåelig.

Havnes m.fl. (2012, s. 26) mener imidlertid at det ikke er tilstrekkelig å fortelle elevene hva de skal lære når elevene først blir involvert og engasjert om de deltar i utformingen av mål og kriterier. Derimot viser det seg i denne studien at lærerne utnytter forskjellen mellom elevkjennskap og fagkunnskap som en forskjell mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På denne måten involverer lærerne elevene ved å tilpasse opplæringen til elevenes forståelse (Sadler, 1989). Kvernbekk (2012, s. 303) beskriver denne forskjellen som en forskjell mellom ideer og praksis, og denne forskjellen er nødvendig for å kunne reflektere over egen profesjonsutøvelse når det gjelder å forstå hva som virker og gir bedre læring for elevene.

Ifølge Olaussen (2009, s. 199) kan derimot arbeidsplaner med fokus på mål like gjerne hemme som fremme læring, men læringspotensialet øker når lærerne har en bevissthet om hva de driver med. Når det gjelder denne studien har lærerne en bevissthet om at elevene skal lære, og flere elever trekker frem at målene hjelper dem til å rette oppmerksomheten mot den kunnskapen de skal tilegne seg, og at de kan slik planlegge læreprosessen. Dermed reduserer ikke bare målene elevenes arbeidsmengde, men også kompleksiteten i undervisningen når de i prinsippet kunne iaktatt hva som helst og slik noe annet enn det de skal lære.

Videre er det et funn i studien at elevene benytter kriteriene på ulike måter, og det handler om hvor selvstendige elevene er i læreprosessen. Ifølge Sadler (1989, s. 121) er kriteriene elevenes referansepunkter for å kunne overvåke og kontrollere egen måloppnåelse, samtidig som kriteriene er lærernes referanse for kvaliteten på elevenes kunnskapstilegnelse. På denne måten kan en kriteriebasert praksis like gjerne fremme en lavere måloppnåelse enn det som er forventet, når elevene kan benytte kriteriene til avpasse egen innsats. Dermed er det heller

ikke en kriteriebasert vurdering som legger grunnlaget for elevenes selvstendighet, men i større grad hvordan lærerne fremmer elevenes selvstendighet. James (2007, s. 217) mener at lærerne må legge til rette for at elevene blir selvstendige når selvregulert læring handler om å ta ansvar for egen læreprosess. I denne studien påpeker også læreren at målet er at elevene blir selvstendige, og læreren vektlegger å gi elevene opplæring i bruk av ulike strategier slik at de kan ta selvstendige avgjørelser når det gjelder å finne en egnet strategi for å fremme egen læring. Enkelte elever viser også de er selvstendige og kan benytte kriteriene til å regulere egen læring, selv om de kan reduserer innsatsen. Elstad m.fl. (2012, s. 31) viser at det å være selvregulert ikke nødvendigvis er det samme som å ha vilje til og engasjement for å oppnå gode resultater på skolen.

Videre har elevene påpekt at kriteriene gjør dem i stand til å kontrollere hvordan lærerne kontrollerer deres kunnskapstilegnelse. Dermed fremstår kriterier for mål som en rettferdig vurdering, som også er grunnlaget for innføringen av et kriteriebasert vurderingssystem (Stokke, m.fl., 2008; Throndsen m.fl., 2009). Dermed oppfylder lærerne elevenes rett til en likeverdig vurdering når de gir elevene kjennskap til hvilke kriterier de blir vurdert etter. Med kjennskap til vurderingskriteriene kan elevene kontrollere om læreren gjør sin plikt og har en ansvarsfull profesjonsutøvelse.

Oppsummert viser funn fra studien når det gjelder forskjellen *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse* som forskjell for forskjellige mål og kriterier for måloppnåelse at lærerne veksler mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Funn i denne studien viser at lærerne fremmer elevenes evne til selvregulert læring med et kriteriebasert vurderingssystem når de gir elevene informasjon om hva de skal lære og hvordan kriteriene er kjennetegn på måloppnåelse. Lærerne tilslutter seg slik formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept.

Elevene som deltar i denne studien viser at kjennskap til mål og kriteriene gjør dem i stand til å kontrollere hvordan lærerne har en ansvarsfull profesjonsutøvelse ettersom de vurderer deres læringsresultat, i tillegg til at de kan planlegge hva og når de skal lære. Videre er det et funn at elever som er selvregulerte også benytter kriteriene til å kontrollere egen læring slik at de kan planlegge hvordan de skal lære.



### Involverende tilbakemeldinger

Når kommunikasjonen kommuniserer *Læringskommunikasjon* tar tilbakemeldingene form som *Involverende tilbakemeldinger*. *Involverende tilbakemeldinger* betegner både mer veiledende tilbakemeldinger som hint for videre læring slik at elevene kan ta et metaperspektiv på egen læring, eller de kan være mer konkrete og spesifikke innrettet mot hva elevene skal gjøre. Felles for lærernes bruk av *Involverende tilbakemeldinger* er at lærerne inkluderer elevenes forståelse i meddelt informasjon når de ser det elevene ikke kan se for å komme videre i læreprosessen (Luhmann, 2000).

Lærerne ved Dale ungdomsskole benytter *Involverende tilbakemeldinger* og jeg illustrerer dette ved å vise til flere tekster. Tekst fire viser hvordan lærer Kari vandrer rundt i klasserommet for å veilede elevene. En elev tilkaller henne for å kontrollere om arbeidet som er utført er et steg i riktig retning for å realisere målet. Eleven ba lærer Kari om å lese det hun hadde skrevet.

Kari (leser) (...) mye av det er politisk, men på langt nær ikke alt!  
Elise: Ja, men ikke alt.  
Kari: Ja, men nå må du velge hva du ikke vil ha med (...).  
Elise fjerner «langt nær».  
Kari: Slik ja, nå ble det bedre. Det språklige kan du vurdere til slutt (...), for det språklige er noe småtteri synes jeg, i forhold til den skrivinga du pleier å ha.  
Elise: Ja.  
Kari: Men jeg synes argumentene dine for hvorfor vi har det (...).  
Elise: Ja, (...) holder det?  
Kari: Ja, for du har med at du vil komme nærmere inn på det (...) ikke sant, men du må huske på at du gjør det og skriv at nå gjør du sånn som du sa, ikke sant?  
Elise: Ja.  
Kari: Da vil leseren, som antagelig er meg, vite at du plukka opp igjen den tråden der. Det er litt viktig (...) for jeg har jo sagt på forelesninger at dette skal vi komme tilbake til og da må jeg passe på at nå er jeg der (...), skjønner du?  
Elise: Ja.  
Kari: Jeg synes det var en fin begrunnelse (Tekst 4, 11.11.2011).

I denne teksten leser lærer Kari elevens tekst og hun gjengir høyt deler av teksten hun har lest. Eleven bekrefter informasjonen Kari meddeler. Kari viser at hun forstår at eleven ikke forstår det hun vil at eleven skal forstå, og gir deretter eleven et hint ved å be henne om å velge. Elise

viser hvordan hun forstår det Kari meddeler, og fjerner *langt nær*. Kari bekrefter at hun forstår meddelelsen, slik Kari vil Elise skal forstå. Videre sier Kari at Elise må vurdere de språklige formuleringene, fordi hun kan skrive bedre enn det hun gjør nå. Derimot bekrefter Kari at Elise har gode argumenter, mens Elise ønsker å vite om argumentene hun bruker er tilstrekkelig. Kari mener det er godt nok i denne sammenhengen, men bemerker at Elise må komme nærmere inn på begrunnelsen hun benytter, fordi hun skriver at hun skal det. Hun eksemplifiserer dette, og viser til leseren som også skal forstå det Elise skriver. Deretter ber hun Elise bekrefte om hun forstår, og Elise sier at hun forstår det Kari meddeler.

Når lærerne gir elevene tilbakemeldinger på denne måten, iakttar de meddelt informasjon og deretter sine egne opplevelser av hva elevene har behov for av hjelp for å komme videre. På denne måten kobler kommunikasjonen seg refleksivt til foregående kommunikasjon og lærernes forståelse av det elevene forstår blir slik kommunisert i kommunikasjonens fortsettelse.

En annen elev arbeider også med Afghanistan-prosjektet, og han har nettopp kommet i gang med arbeidsoppgavene da lærer Kari går bort til han. Tekst tre viser hvordan Kari følger opp elevenes læreprosess.

Kari: Hvordan går det her med fargelegginga?

Kjetil: Det er topografisk kart, men jeg har puttet byer på den (...) fungerer det som begge deler da når jeg setter på elver og sånn?

Kari: Det er ei vurdering du må gjøre selv (...). Det kan bli rotete.

Kjetil: Ja, (...). Jeg lager to da.

Kari: Og se her (...) (tar frem arket med veier til målet), her står det klima (...) det er det samme som?

Kjetil: Klima.

Kari: Jeg tenker på (...) hva er klima for noe? Temperaturer og sånn, og hva vet du om klimaet i Afghanistan

Kjetil: Det kan bli veldig varmt.

Kari: Og veldig kaldt.

Kjetil: Ja.

Kari: Så nå skal du skrive litt om klimaet sånn på årsbasis (...) og litt om landskapet. Få frem at det er et fjelland.

Kjetil: Ja, at det er grønt der og vann.

Kari: Styreform og politiske forhold kommer vi til å komme inn på neste gang. I dag rakk vi det ikke, det ble mest historie og Taliban, for det var visst interessant. Også næringsliv (...) hva betyr det da?

Kjetil: Hvordan de lever der, og hva de lever av.

Kari: Ressurser.  
Kjetil: Olje (...) det har du sagt.  
Kari: Ja, men så flott. Der ser du. Du har fulgt med. Hvis du skriver litt om klimaet nå, og så sier du fra når du har kommet videre.  
Kjetil: Ja.

Etter en stund er Kari tilbake hos Kjetil som sitter og jobber alene.  
Kari: Hvordan går det? (Kari leser teksten han har skrevet i et Word-dokument) og sier: Hva mener du? Temperaturen varierer sommer og vinteren? Eller varierer den om sommeren og om vinteren? Kjetil: Det er forskjellig om sommeren og om vinteren.  
Kari: Ja, da bruker du ikke ordet varierer. Da skriver du at det er forskjellig. Det er viktig at du bruker ord som du skjønner selv. Kjetil skrev om teksten og Kari leste: «Forskjellig om sommeren og vinteren». Det holder. Deretter leste hun Kjetils tekst fra begynnelsen igjen og sa: Innledningen din er grei, men du (...) under pluss 15 er det så kaldt det da?  
Kjetil: Det stod på Wikipedia.  
Kari: Men stod pluss på Wikipedia i motsatt tilfelle til (...), får jeg lov til å lese?  
Kjetil: Det er januar da og det stod (...).  
Kari: Hvor kaldt er det her da?  
Kjetil: Det står her.  
Kari: Ja (...), står det pluss eller minus her?  
Kjetil: Det er deletegn.  
Kari: Ja, det er deletegn dette. Og det er minus det. Nå må du tenke etter. Det er viktig at når du skriver, at du tenker etter, at det blir logisk. Januar er vinter vet du, varme somre og da stemmer det, men her er det kaldt. Pass på at du skriver logisk, ikke sant. (Kari leser videre). Ja, her er det elver, er det vann da?  
Kjetil: Ja, for da blir det grønt og fint.  
Kari: Få med det (Tekst 3, 10.11.2011).

Kari viser interesse for arbeidsoppgavene Kjetil holder på med, og spør han om hvordan det går med fargeleggingen av kart. Kjetil benytter anledningen til å spørre om arbeidsoppgaven er tilstrekkelig gjennomført når han benytter samme kart til begge oppgavene. Kari ber han vurdere det selv, men gir et hint om at det kan bli vanskeligere å forstå. Kjetil forstår denne informasjonen slik at han bør fargelegge to kart. Umiddelbart etterpå trekker Kari frem læringsplanen med veier til målet, og sjekker om Kjetil forstår de ulike begrepene. Hun spør om han forstår hva klima er, og Kjetil viser at han forstår klima som klima. Kari forstår at Kjetil ikke forstår den informasjonen hun meddeler, og hun endrer informasjonen slik at Kjetil må uttrykke sin forståelse av hva klima er. Hun gir et hint ved å lede til temperatur og spør om han vet noe om klimaet i Afghanistan. Kjetil viser at han forstår hva det handler om og meddeler sin kunnskap om klimaet i Afghanistan. Kari legger til informasjon og Kjetil

bekrefter at han forstår og er enig. Kari ber han fortsette arbeidet og skrive om klimaet, i tillegg til at han bør beskrive Afghanistan som et fjelland. Kjetil responderer på denne meddelelsen ved å vise at han har ytterligere kunnskaper om Afghanistan. Kari bemerker ikke dette, men går videre i oppgavebeskrivelsen og sjekker ut om Kjetil forstår hva næringsliv er. Kjetil forstår næringsliv som hvordan afghanere lever og hva de lever av. Videre nevner Kari ressurser, og Kjetil forstår dette som olje. Kari sier det er flott og at han nå har vist at han har fulgt med på undervisningen. Kjetil får nå tydelig instruksjon om hva han skal arbeide med, og at han skal gi beskjed når arbeidet er utført.

Kjetil jobbet individuelt med oppgavene, og Kari fulgte opp og kom tilbake til Kjetil. Hun uttrykker interesse ved å spørre han om hvordan arbeidet går, samtidig som hun stiller seg ved siden av han og leser det han har skrevet. Hun viser til teksten og uttrykker at hun ikke forstår hva Kjetil skriver, og eksemplifiserer dette med å spørre om temperaturen varierer sommer og vinter, eller om han mener at temperaturen varierer både om sommeren og om vinteren. Kjetil meddeler sin forståelse ved å presisere at temperaturen er forskjellig om sommeren og vinteren og redigerer teksten. Kari bekrefter at dette blir korrekt, og ber han bruke ord han selv forstår. Deretter leste hun teksten på nytt og meddeler at innledningen er akseptabel, men hun gir også uttrykk for at hun ikke kan forstå hvordan Kjetil kan forstå at + 15 er kaldt. Hun sjekker dette med Kjetil som forteller at dette stod på Wikipedia. Kari forstår ikke og spør om hun kan lese kildeteksten som Kjetil har benyttet. Kjetil forstår ikke at Kari ikke kan forstå og argumenterer ved å si at det er januar, men viser Kari kilden. Kari finner frem til opplysningene og ber Kjetil forklare hva det står, men Kjetil forstår det ikke og Kari forstår at Kjetil ikke forstår tegnene for pluss og minus. Kari forklarer at det er et deletegn som i denne sammenhengen betyr minus. Videre ber hun han tenke slik at teksten blir logisk. Hun gir enda et hint knyttet til teksten, når hun påpeker betydningen av ordet elv som innebærer vann. Kjetil forstår at konsekvensen av vann er et grønt landskap, noe som Kari bekrefter ved å vise til at han må få det med i teksten.

Når lærer Kari gir Kjetil tilbakemeldinger veksler hun mellom sine opplevelser av hva Kjetil kan forstå og hva Kjetil skal lære. På denne måten tilpasser hun tilbakemeldingene slik at Kjetil kan forstå dem og benytte dem i videre læreprosess.

I påfølgende tekst går det frem at Kari tilpasser tilbakemeldingene til Truls etter at hun har lest teksten han har skrevet.

Du nevner at det er veldig kalde vintre og varme somre. Skal du prøve å få frem kontrastene ved å vise et eksempel? Det kan være litt lurt, for da viser du frem at dette har jeg skjønt. Men ellers, du formulerer deg fint og viser at du har skrevet det selv. Det er bra. Da får du bearbeidet stoffet og da husker du mye bedre hva du har jobbet med (...) så bare fortsett (Tekst 3, 10.11.2011).

Kari leser teksten og forstår slik det Truls forstår. Videre ber hun Truls om å vise til eksempler i forhold til kalde vintre og varme somre, slik at denne forskjellen blir tydelig. Kari meddeler videre at Truls gjennom eksempler vil vise hvordan han forstår forskjellen mellom varme somre og kalde vintre. Kari bemerker også at Truls skriver teksten selv, og vil slik også kunne tilegne seg innholdet. Hun oppmuntrer han til å fortsette.

Funn viser at lærerne meddeler tilbakemeldingen med tilslutning til formativ vurdering som både vitenskapelig fenomen og som politisk konsept når elevene kan forstå hva de skal gjøre for å lære. Slik er det et funn at *Involverende tilbakemeldinger* inkluderer elevenes forståelse i tilbakemeldingen.

### Opplevelse av involverende tilbakemeldinger

Lærerne som meddeler tilbakemeldinger i kommunikasjonsmønsteret jeg omtaler som *Læringskommunikasjon*, har en involverende tilnærming til meddelelsen av informasjon om hva elevene skal iakttå. Læreren konstruerer forståelse når de forholder seg refleksivt til det elevene forstår og tilpasser neste meddelelse til det elevene forstår som kommunikasjonens fortsettelse. Slik kan elevene bruke meddelt informasjon til å konstruere ny forståelse (Luhmann, 2000; Rasmussen, 1999). Læreren forklarer sin bruk av tilbakemeldinger på følgende måte:

Det hadde vært veldig lett for meg å gi svaret og gå videre. Da hadde jeg spart meg for mye. Jeg hadde hatt en rolig dag, men elevene hadde ikke lært noen ting. Jeg må gi dem et verktøy for å sikre læring senere også, når de ikke er her. Vi må tenke fremover og sikre et læringsredskap de kan bruke når de ikke er på ungdomsskolen lenger, og da må de lære. Læring er en aktivitet, og hvis jeg bare gir, skjer det ingen ting. Jeg må få de til å tenke selv (Kari, 29.2.2012).

Læreren viser at hun bruker tilbakemeldinger med en bevissthet om at elevene skal lære å lære. På denne måten iakttar hun egen og andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, når hun ivaretar elevenes individuelle behov med fremtiden som perspektiv. Videre impliserer dette at læreren ikke har noen bestemt standard

for hvordan hun gir muntlig tilbakemeldinger i klasserommet, og hun presiserer at hun må tilpasse tilbakemeldingene til elevenes forståelse og faglige nivå.

Ja, det må jeg. Jeg har elever som får bare femmere og seksere, og jeg har elever som strever med å få en toer. Jeg kan ikke snakke på samme måten til dem (...). Det blir som å snakke på samme måten til en femte klassing og en tiende klassing. Det er et stort gap, og jeg må møte eleven der eleven er (Kari, 29.2.2012).

Med denne uttalelsen viser læreren at hun må sikre at tilbakemeldingene blir gitt slik at elevene kan bruke tilbakemeldingene i videre læreprosess, og hun opplever at hun som lærer må få elevene til å forstå. Elevene har også noen betraktninger på hva gode tilbakemeldinger er:

Jeg liker å få det konkret, for da er det lettere for meg. Ok, da gjør jeg det (Åsne, 6.3.2012).

Rune: Det beste er vel den tenketilbakemeldingen.

Forsker: Er det en forskjell på tilbakemeldinger i ulike fag?

Rune: Nei, ikke stor forskjell, men jeg synes noen av lærerne er bedre.

Forsker: Ja, hva gjør de gode?

Rune: De er enda mer oppmuntrende, tar frem det positive (...). Jeg synes det er godt å høre at det er bra det du gjør også, ikke bare det som skal bli bedre (Rune, 1.3.2012).

Det beste for meg er om jeg satt sammen med læreren og vi snakket sammen om det jeg har gjort, så får jeg detaljert hva som er bra, og ikke er så bra. Hvis det er ting jeg skal gjøre, hadde det vært morsomt å tenke i større sammenhenger, men hvis jeg står helt fast, og svaret ikke finnes i boka, da liker jeg mer konkrete svar (Eva, 29.2.2012).

Vi har forskjellige lærere og det blir forskjellig, men det viktige er at de får deg til å tenke selv, men jeg tror når det gjelder tekster, så må man få litt konkret hva det er. For hvis man skal tenke selv, er det ikke sikkert man finner det, for da ville du gjort det hvis du visste. Så på tekster må det være konkret, se på helheten, henger det sammen, såne konkrete ting, ikke såne halvveis rundt, for at du skal skjønne det. For hadde du visst det, hadde du gjort det. Det er begge deler (Kine, 2.3.2012).

Hva jeg skal gjøre, hvilke feil jeg gjør, så jeg kan rette dem opp (Viem, 6.3.2012).

Elevene har delte oppfatninger om hva som er gode tilbakemeldinger. Noen vil ha konkret informasjon om hva de skal gjøre og andre vil ha tilbakemeldinger som får dem til å tenke over hva de må gjøre for å lære. Derimot er det elever som har et mer bevisst forhold til tilbakemeldinger og nyanserer det. De mener det er behov for konkrete tilbakemeldinger når de trenger hjelp for å komme videre, og når måloppnåelse er avhengig av en mer konkret kunnskap eller et bestemt resultat. Når det gjelder å tilegne seg kunnskap som krever forståelse, vil de gjerne ha tilbakemeldinger som får dem til å reflektere over den kunnskapen de har. Videre påpeker en av elevene at gode lærere også oppmuntrer til innsats ved å kommentere det som er bra. På denne måten handler det om hvilket mål elevene skal realisere. Elevene spesifiserer at det konkret forholder seg til hvordan oppgaven skal løses,

mens det i forhold til læreprosessen handler mer om faget. Er det regler elevene skal lære, vil de ha en konkret tilbakemelding på hva som er rett. For hadde de visst det, som en elev sa, hadde de ikke hatt behov for tilbakemeldingen (Kine, 2.3.2012). Dersom det dreier seg om å forstå sammenhenger, må de få hint om hvor de skal rette sine iakttakelser for å redusere kompleksiteten siden det er flere potensielle iakttakelser (Luhmann, 2000).

Lærer Kari mener de fleste elevene har behov for konkrete og spesifikke tilbakemeldinger: «Det er veldig mange her som spør om hva de skal gjøre. Det er da jeg setter meg på gangen og sitter med eleven. Det er veldig viktig med hva de skal gjøre» (Kari, 7.3.2012). Det vil si at tilbakemeldingene ofte blir gitt konkret på oppgaven som skal løses fordi elevene ikke er stand til å identifisere strategier selv for å fremme læring. Dermed blir forståelsen betinget av situasjonen, og elevenes fortid og fremtid blir medregnet når tilbakemeldingen gis og læreren uttaler: «Da må jeg sitte ved siden av» (Kari, 7.3.2012). Ved å sitte ved siden av øker sannsynligheten for at lærerne og elevene konstruerer forskjellen mellom informasjon og meddelelse, når elever og lærere i denne situasjonen kan korrigere hverandres forståelse og redusere sannsynligheten for misforståelse (Rasmussen, 1999).

Videre kan tilbakemeldingene bli gitt skriftlig, og de skriftlige tilbakemeldingene ivaretar dokumentasjonskravet til en gitt underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010b). For dette kommunikasjonsmønsteret er skriftlige tilbakemeldinger knyttet til direkte kommentarer i teksten, og lærerne omtaler dette som margkommentarer. Disse kommentarene oppfyller ikke dokumentasjonskravet til underveisvurdering, og læreren presiserer: «Jeg kan ikke legge ut teksten som dokumentasjon på veiledning» (Kari, 7.3.2012). Derimot blir margkommentarene gitt underveis i elevenes læreprosess på skriftlige fremstillinger, slik at elevene kan forbedre læringsresultatet. På denne måten er også resultatet et foreløpig resultat. Kari forklarer hvordan hun gir skriftlige tilbakemeldinger.

Jeg gjør det slik at elevene får merknader i tekstene sine, i margin for eksempel på tekster i norskfaget, slik at elevene skal se at det er her jeg snakker om, at det skal gjøres slik og slik. Jeg har lite undertekster, eller underkommentarer for de vet jeg ikke blir lest. Det er margkommentarene som leses, muntlige kommentarer vil de ha, men jeg må skrive underkommentarer og legge de på It's learning. Jeg gjør det jeg må (Kari, 7.3.2012).

Læreren viser at hun kommenterer direkte i teksten, slik at eleven kan forstå hva som skal endres og hvordan. Michael (2.3.2012) sier: «Får jeg bare streker, så skjønner jeg ikke hva jeg skal gjøre en gang». Kjersti (7.3.2012) benytter seg også av kommentarene i teksten og

uttaler: «Om vi vil ha tilbakemelding på en tekst før vi skal levere, så får vi det. Det er veldig bra. Det er bra å få respons etter hvert på en måte for da får du rettet deg inn mens du jobber».

Elevene viser at det er nyttig å få konkret tilbakemeldinger underveis i arbeidet, men etter en skriftlig innlevering skal lærerne også gi en skriftlig kommenterende tilbakemelding som begrunner vurderingen. Denne fungerer også som dokumentasjonen på at undervisvurdering er gitt. Læreren viser at hun iakttar disse reglene som en opplevelse av formativ vurdering som politisk konsept, når hun sier hun gjør det hun må gjøre og legger til: «Erfaringsmessig er det den muntlige kommentaren når de igjen får arbeidet, og det at det står i margen de lærer best av» (Kari, 7.3.2012). Videre har hun følgende beskrivelse av tilbakemeldingene som underkommentarene inneholder:

Jeg vil alltid når jeg har hatt en innlevering i norsk, spesielt, at jeg kommer med noe som elevene skal prøve seg på neste gang, og at elevene får noen konkrete råd på hvordan en tekst kan bli bedre. Eller sekser-elever som må vite hvordan de må fortsette å videreutvikle skrivingen sin for å beholde sekseren. Eller fra to til tre, det spiller ingen rolle hvilket nivå elevene er på, men jeg må passe på at jeg bruker et språk elevene skjønner, og at jeg er konkret på den hjelpen elevene trenger. De trenger ulike kommentarer. Kommentarene mine skal også begrunne karakteren jeg setter, slik at eleven skjønner det. Hvis eleven ikke har skjønt ut fra karakteren, eller hvis jeg skriver nå har du skrevet en god tekst og skriver karakteren 3, da vil elevene komme og si at dette skjønner ikke jeg. Og elevene her gjør det (...). Senest i går leste jeg en tekst der en elev kom, og den teksten hadde ikke jeg rettet, men det som er fint her er at vi kan lese hverandres tekster hvis vi får klager. [...]. Du får motivert for læring og det er jobben min (Kari, 7.3.2012).

Lærer Kari viser at underkommentarene de som lærere skriver, skal begrunne elevenes karakter. I tillegg inneholder de melding til elevene om videre utvikling. Underkommentarene er slik i henhold til § 3-11 Forskrift til opplæringsloven (2006) en undervisvurdering med en grunnlagt informasjon som elevene kan kontrollere i henhold til oppgitte vurderingskriterier for måloppnåelse. I tillegg dokumenterer underkommentarene at undervisvurdering er gitt i samsvar med § 3-16 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Elevene uttaler følgende om nytten de opplever at underkommentarene har for å fremme læring:

Viem: Muntlig liker jeg bedre en skriftlig.

Forsker: Hvorfor det?

Viem: Jeg liker det bare (...) å snakke face to face, er bedre enn svart på hvitt, fordi læreren forklarer mer da (Viem, 6.3.2012).

Jon: Muntlig til meg.

Forsker: Hvorfor det?

Jon: Hvis jeg ikke forstår det som er skrevet får du ikke spurt, men hvis du får det muntlig og konkret, kan du snakke om det (Jon, 6.3.2012).

Da kan du diskutere, og det er ikke så greit å diskutere med det arket (Kjersti, 7.3.2012).



Muntlige tilbakemeldinger er bra. Du kan spørre tilbake for det er mulig jeg ikke forstår (Snorre, 6.3.2012).

Hvis jeg hadde mange feil ved bruk av komma, er det greit å se gjennom teksten din om det kan være noen feil. Men hvis jeg sitter med en lærer, er det fint å få respons slik at jeg tenker. Da kan jeg tenke gjennom selv hva jeg har gjort (Kjersti, 7.3.2012).

Det er forskjellig. Den muntlige er best for du får det med en gang, direkte og da er det lettere og ta det til seg der og da. Den skriftlige er lettere å skjønne som den er, og da har du det mer svart på hvitt. Kanskje er den muntlige best. Det tar lengre tid å få en skriftlig og du kan spørre (Åsne, 6.3.2012).

Elevene viser at de har bedre nytte av den muntlige tilbakemeldingen som blir gitt mens de arbeider. Dette handler om at de må forstå for å kunne forbedre læringsresultatet. I samtale med lærerne har de mulighet til å korrigere misforståelser og bekrefte forståelse ved å forholde seg refleksivt til den kommunikasjonen kommuniserer. Dermed er det ikke underkommentarene som forbedrer elevenes læring, men muligheten elevene får til å forbedre læringsresultatet i dialog med lærerne under læreprosessen.

Lærer Kari er av samme oppfatning. Hun mener det er den muntlige responsen som blir gitt eller margkommentarer mens elevene arbeider med lærestoffet som fremmer elevenes læring. Hun uttaler: «Det er under fire øyne i forhold til den konkrete oppgaven. Det er den beste vurderingen elevene kan få, for da er elevene motiverte til å ta i mot. For når de jobber med en oppgave, det er da de spør om hva de skal gjøre. Da suger elevene til seg» (Kari, 7.3.2012). Læreren viser at elevene har behov for tilbakemeldinger mens de arbeider slik at elevene kan forbedre læring. Det vil si at lærer Kari opplever at elevene har nytte av tilbakemeldingene når de får dem under læreprosessen. Slik vil det være opplevelsen av læring som fremmer elevenes motivasjon for å øke innsatsen, og ikke tilbakemeldinger som foreligger når resultatet av arbeidet er vurdert.

Funn fra studien viser at når lærerne veksler mellom iakttagelser av egne og andres opplevelser av formativ vurdering både som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, tilslutter lærerne seg formativ vurdering som både vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Når det gjelder tilslutningen til tilbakemeldinger som vitenskapelig fenomen, inkluderes elevenes forståelse i tilbakemeldingene under elevenes læreprosess. I tillegg er det et funn at når tilbakemeldingene inkluderer elevenes forståelse, får de like stor verdi enten de blir gitt som en spesifikk instruksjon for hva elevene skal gjøre, eller om de gir elevene et hint om veien videre.

Videre er det et funn at lærerne tilslutter seg formativ vurdering som politisk konsept når de gir elevene skriftlige tilbakemeldinger for å begrunne elevenes karakter i etterkant av læreprosessen med en melding om videre arbeid. Samtidig er det et funn at lærerne opplever den skriftlige tilbakemeldingen som et dokumenteringskrav for å synliggjøre en ansvarlig profesjonsutøvelse.

Elevene viser at de foretrekker tilbakemeldinger under læreprosessen slik at de kan korrigere forståelse og forbedre læring. I denne sammenhengen er muntlige bedre enn skriftlige tilbakemeldinger, idet muntlige tilbakemeldinger gir elevene umiddelbar respons på egen forståelse.

### **Drøfting av involverende tilbakemeldinger**

Feedback betraktes som kjernen i formativ vurdering (Sadler, 1989), og flere studier er knyttet til hvordan elevene mottar og bruker feedback i videre kunnskapstilegnelse (Shute, 2008; Gamlem & Smith, 2013; Havnes m.fl., 2012; Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Funn fra denne studien viser at tilbakemeldingene blir nyttige for elevenes videre læreprosess om elevene kan forstå tilbakemeldingene mens de arbeider med lærestoffet. Tilsvarende funn viser også Gamlem og Smith (2013, s. 14) når de påpeker at elevene søker tilbakemeldinger mens de arbeider med lærestoffet slik at tilbakemeldingene får relevans for læreprosessen. Videre viser Havnes m.fl. (2012, s. 25) at elevene sjelden benytter tilbakemeldingene om de blir gitt etter at emnet er avsluttet. Shute (2008, s. 178) nyanserer dette og viser at det handler om den informasjonsmengden elevene kan gjøre seg nytte av.

Dette innebærer at tilbakemeldinger har et større potensial til å fremme elevenes læring når tilbakemeldingene forholder seg til et foreløpig læringsresultat. På denne måten kan elevene konstruere ny forståelse under læreprosessen og få uttelling for innsatsen i resultatet som skal vurderes. Funn fra denne studien nyanserer imidlertid forståelsen av hvorvidt skriftlige tilbakemeldinger fremmer eller hemmer læring når skriftlige tilbakemeldinger også kan opptre under læreprosessen som margkommentarer i tekst. Det som er avgjørende for elevenes muligheter til å forbedre læring er ikke om tilbakemeldingene blir gitt muntlig eller skriftlig, men om elevene kan forstå dem og anvende dem mens de arbeider med lærestoffet.

Imidlertid er det en diskusjon i vurderingslitteraturen om hvilken form tilbakemeldinger skal ha for å kunne fremme elevenes læring. Wiliam (2013, s. 212) hevder at tilbakemeldinger må

kunne «causes thinking», mens Nusche m.fl. (2011, s. 135) fremhever detaljerte tilbakemeldinger, spesifikt og konkret innrettet mot hva elevene skal gjøre for å forbedre læring. Funn i denne studien viser imidlertid at tilbakemeldinger ikke kan standardiseres i en bestemt form om de skal fremme læring. Det handler om hva elevene forstår, slik at elevenes forståelse inkluderes i tilbakemeldingene. Dermed er det lærerens involvering som iakttaker av elevenes meddelelser som legger grunnlaget for hvilken form læreren anvender for tilbakemeldingen. Tilsvarende forståelse for tilbakemeldinger trekker også Hattie og Timperley (2007, s. 102) frem når de påpeker at elevenes feedback til lærerne er lærernes retning for *feed-forward*. Likeledes fremhever Gamlem og Smith (2013, s. 15–16) at det er dialogen som har størst læringsfremmende potensial. Dette innebærer at tilbakemeldingens form først og fremst er knyttet til hva elevene kan forstå, og funn fra denne studien viser at det ikke bare dreier seg om hva elevene forstår, men også om læreren kan forstå det elevene forstår. I denne sammenhengen påpeker både elever og lærere at dialogen er læringsfremmende fordi den gir rom for umiddelbar oppklaring av forståelse og misforståelse. På denne måten involverer og inkluderer kommunikasjonen lærerne i elevenes læreprosess.

I tillegg er det et funn i denne studien som utfordrer respesifikasjonen for vurdering, idet lærerne også skal dokumentere at elevene har fått oppfylt sine rettigheter til tilbakemeldinger som fremmer læring. I nasjonale studier viser funn at lærere og elever oppfatter tilbakemeldinger som skriftlige tilbakemeldinger gitt i etterkant av en læreprosess for å grunngi vurderingen av et læreresultat med melding om videre innsats (Havnes m.fl, 2012; Hodgson m.fl, 2012; Sandvik m.fl., 2012). Lærerne i denne studien iakttar også egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, når lærerne har en plikt til å begrunne vurderingen og dokumentere at elevene får oppfylt sine rettigheter. Slik oppstår det også et paradoks når skriftlige tilbakemeldinger etter prøver og endt læreprosess i et emne i liten grad er læringsfremmende for elevene (Gamlem & Smith, 2013). På denne måten dokumenterer lærerne sin ansvarlighet som uansvarlig, og respesifikasjonen av vurdering som politisk konsept fremstår som inkonsistent vurdering når intensjonen er å fremme læring.

Oppsummert viser funn fra denne studien at lærerne inkluderer elevene i læreprosessen slik at elevene kan bli selvstendige når lærerne meddeler *Involverende tilbakemeldinger* som en forskjell for forskjellen tilbakemelding. Videre er det et funn at *Involverende tilbakemeldinger* ikke følger noen standard som verken konkrete eller veiledende tilbakemelding, men innretter

seg etter elevenes forståelse. Slik er det også et funn at lærerne har den samme opplevelsen som elevene når det gjelder *Involverende tilbakemeldinger*, der både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger under elevenes læreprosess øker sannsynligheten for at elevene kan utvikle evnen til selvregulert læring.

Videre er det et funn i studien som viser at skriftlige tilbakemeldinger etter prøver i mindre grad fremmer elevenes læring, selv om de bidrar til å kunne dokumentere at lærerne oppfyller elevenes rettigheter til undervisvurdering og dermed betingelsene for bedre læring som en ansvarlig profesjonsutøvelse.

### **Oppsummering av læringskommunikasjon**

Forskjellene *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse* og *Involverende tilbakemeldinger* som forskjeller for mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger som forskjeller for formativ vurdering, viser at lærerne iakttar både egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dette innebærer at lærerne viser sin ansvarlighet ved å tilslutte seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen når elevene får muligheten til å utvikle sin selvstendighet som lærende. Samtidig følger lærerne reglene for formativ vurdering som politisk konsept, og på denne måten kan de også dokumentere sin ansvarlighet som etisk ansvarlig profesjonsutøvelse. På denne måten kommuniseres læring i kommunikasjonen.

Når det gjelder lærernes tilslutning til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, er det her et samsvar med hva elevene foretrekker for å lære når det gjelder både mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger. Dette innebærer at lærerne inkluderer elevenes forståelse når informasjon om mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger meddeles. Slik meddeles også kriteriene som kjennetegn på måloppnåelse, og både mål og kriterier for mål meddeles før læreprosessen tar til. De *Involverende tilbakemeldingene* gis både skriftlig og muntlig under læreprosessen. Elevene inkluderes på denne måten i læreprosessen med økt sannsynlighet for å utvikle evnen til selvregulert læring.

Videre har lærerne en tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept når elevene får kjennskap til hva de skal lære og hvordan de blir vurdert. Elevene får også tilbakemeldinger i etterkant av læreprosessen, som slik begrunner karakteren de har oppnådd. Derimot opplever

lærerne det politiske konseptet for formativ vurdering som mindre læringsfremmende for elevene, og tilsvarende opplevelse har elevene.

### **Instrumentell kommunikasjon**

Det instrumentelle kommunikasjonsmønsteret beskriver også lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen. Det som er karakteristisk for dette mønsteret er at lærerne iakttar andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, men disse opplevelsene forstyrrer i liten grad egne opplevelser av formativ vurdering i undervisningen. Dermed bidrar ikke opplevelsen av andres opplevelser av formativ vurdering til nye ideer og forestillinger om formativ vurdering i undervisningen. Derimot bidrar opplevelsen av andres opplevelser til å tilfredsstillende egne opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Profesjonsutøvelsen av formativ vurdering blir slik en stabil vurdering. På denne måten kommuniserer kommunikasjonen instrumentelt.

I påfølgende tekst vil jeg presentere, beskrive og drøfte hvilke forskjeller kommunikasjonen kommuniserer som forskjeller for formativ vurdering, når forskjellene mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger som forskjeller for formativ vurdering har følgende forskjeller som *Instrumentell kommunikasjon*.

- *Oppgaver som mål og løsning som kriterium*
- *Instrumentelle tilbakemeldinger*

### **Oppgaver som mål og løsning som kriterium**

Det instrumentelle kommunikasjonsmønsteret kommuniserer oppgaver som mål for opplæringen. Dette innebærer at det er bestemte oppgaver som i større grad er målet, og elevenes regulering av måloppnåelsen vil slik være å kontrollere om de har rett eller galt svar som løsning av oppgaven.

I undervisningssituasjonen kommer dette til uttrykk på følgende måte når lærer Knut introduserer likninger med to ukjente.

I dag skal vi gå gjennom litt på tavla først og så skal dere regne etterpå. Nå er det tema fire som står for tur (...) to likninger med to ukjente (...). Vi setter to funksjonsuttrykk opp mot hverandre, og så skal vi finne verdien for x og y. Og her er det som jeg sier til mine elever (...) *Learning by doing*. Den beste læringsformen er at dere

som elever gjør det samme som meg (...) vi gjør det sammen og vi tenker sammen (...). Det blir mindre passivitet hvis dere finner bøker og noterer og jobber sammen med meg på tavla (...). Når vi er ferdig med det her (...), pay attention (...), det her er litt avansert (...). Nå anbefaler jeg dere at dere følger med, og vi gjør det sammen. Jeg har lyst til å gå igjennom eksempelet som beskriver denne problematikken her på side 159 og 160 (...). Vi skal løse et likningssett som består av to funksjonsuttrykk. Vi skal gjøre det sakte, slik at alle har mulighet for å følge med (Tekst 18, 10.1.2012).

Læreren starter opp undervisningen ved å meddele hvordan de skal arbeide i timen, både i fellesskap og individuelt. Deretter introduserer han temaet likninger med to ukjente, og begrunner valg av tema med henvisning til lærebokas progresjon. Knut meddeler også at elevene skal lære å forstå likningssett med to ukjente ved å utføre regneoppgaven. Videre anmoder han elevene om å rette oppmerksomheten mot undervisningen, fordi det er avansert og de skal derfor gjøre det sammen. Deretter vil han at elevene skal slå opp i boka, og de skal løse eksemplet som læreboka meddeler. Denne kommunikasjonen viser at lærer Knut iakttar oppgaver i læreboka, og han forholder seg ikke til hvilke kunnskaper elevene har tilegnet seg. Videre presiserer han ikke noe tydelig mål for hva elevene skal lære, med meddeler at de skal lære å løse likninger med to ukjente ved å utføre oppgaver for å løse likninger med to ukjente.

I foregående eksempel henviste Knut til oppgaver i læreboka, og oppfordret elevene til å være aktive for å lære. I tillegg engasjerte Knut elevene i oppgaveløsningen, slik påfølgende tekst viser.

Knut: Og nå har vi gått fra å ha to ukjente til å ha en ukjent. Og da er det bare å gange. Tre skal ganges med fem og minus  $2y$  og minus  $y$  er lik åtte (...). (Knut snur seg mot klassen), Hva er tre ganger fem?

Egil: 15.

Knut: Og hva er tre ganger minus  $2y$ ?

Flere elever svarte: Minus  $6y$ .

Knut skriver på tavla og sier:  $15$  minus  $6y$  minus  $y$  er lik åtte. Da vil vi trekke sammen  $y$ -ene. Du har minus  $6y$  minus  $y$ , først summerer vi  $y$  (...). Det er minus seks ute, og så blir det en grad kaldere (...).

Elevene svarte: Minus  $7y$ .

Knut:  $15$  minus  $7y$  minus  $15$  er lik åtte minus  $15$  (...), og hva er åtte minus  $15$ ? (Knut ser på elevene).

Elevene: Minus  $7$  (Tekst 18, 10.1.2012).

Knut får elevene til å bli aktive deltakere i undervisningen når han meddeler et behov for en løsning. Elevene konstruerer forskjellen mellom meddelelse og informasjon og meddeler løsning på meddelte informasjon. Tilsvarende situasjon oppstod flere ganger i løpet av denne

undervisningsøkta, selv om elevene ikke konstruerte forståelse i samsvar med problemet som ble presentert. Følgende tekst illustrerer dette:

Randi: Blir svaret fem minus 3?  
Knut: Hvor er du nå?  
Egil: Vi bytter ut  $x$  med  $y$ .  
Knut: Ja, (...) det er på en måte det samme som vi har gjort før.  
Åsne: Kan vi ikke ta dette inn i det andre, det vi hadde først?  
Knut: Ja, (...) nå skal vi gjøre det, for nå har vi funnet  $y$  verdien.  $Y$  er lik en. Da kan vi sette verdien inn her for å finne  $x$  og  $x$  er lik fem minus to ganger  $y$  som er en. (Knut snur seg mot elevene). Hva er fem minus to?  
Elevene: Tre (Tekst 18, 10.1.2012).

Randi meddeler sin forståelse av løsningen på likningssettet som Knut vil de skal løse. Knut kan ikke forstå hva Randi forstår og meddeler dette. Denne situasjonen blir avbrutt av Egil som meddeler sin forståelse og da forstår Knut at Egil forstår. Åsne kan også forstå, men hun forstår at hennes forståelse kan være en misforståelse og søker forståelse ved å meddele dette. Dette fører til at Knut bekrefter elevenes spørsmål. Videre løser han oppgaven, men sjekker ikke hvordan elevene forstår. Derimot vil han at elevene skal meddele forskjellen mellom fem og to. Elevene responderte ved å meddele den konstruerte forskjellen tre.

Funn viser at lærerne iakttar egne og andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept når oppgavene representerer målet slik at elevene får kjennskap til hva de skal lære.

### **Opplevelse av oppgaver som mål og løsning som kriterium**

For fagene matematikk og naturfag vektlegger lærerne aktiviteter for å engasjere elevene i læreprosessen. Det innebærer at elevene løser oppgaver for å tilegne seg bestemte teknikker og regler i fysikk, som et emne innenfor naturfag og i matematikk, for å fremme kompetanse i henhold til læreplanen for fagene.

De tekstene som representerer lærernes undervisningsstrategier i matematikk og naturfag viser at lærerne iakttar opplæringsmålet som styrende for undervisningen, og Knut uttalte:

Knut: Det er læreplanen, emnet ikke sant, det er kapittelet. I matematikk er det veldig konkret.  
Forsker: Ja, selv om du vet at du har elever der som ikke har mulighet?  
Knut: Ja, jeg må jo bare [...]. Jeg er programforpliktet til å gå igjennom pensum, men det er allikevel stort sprik, og det er et stort problem. Hvis vi kunne drevet med nivådelt undervisning, for det gjorde jeg med det forrige kullet, og da hadde vi ti på høy og 40 på middels og ti på lav måloppnåelse. Det var jo fantastisk, men fikk jo ikke lov, det var jo stigmatiserende. Det skal ikke være faste grupper (Knut, 28.2.2012).

Denne uttalelsen viser at lærer Knut iakttar informasjonen i fagplanen og lærebøkene som styrende for hva undervisningen skal tematisere som opplæringens mål. Det vi si at det er læreboka som representerer målet for opplæringen og gir Knut ideene til hva elevene skal lære. Videre viser Knut at han planlegger undervisningen ut fra læreboka effektivt: «Jeg har en fast tidsbegrensing på tre til fire uker for hvert kapittel. Da kommer det en kapittel-prøve og en underveivurdering, men samtidig er det jo en sluttvurdering ut fra det temaet vi har hatt» (Knut, 1.3.2012). Denne formen for planlegging viser at opplæringen følger en fast progresjon, og undervisningen blir irreversibel. Når det gjelder elevenes læreprosess, mener Knut at elevene må være aktive og han meddeler følgende:

Jeg tenker at hvis elever møter opp i mitt klasserom og deltar aktivt i læreprosessen ved å gjøre det samme som meg i stedet for passivt å ta i mot, så har jeg i alle fall erfart gjennom fem og et halvt år ved denne skolen for min egen del, at de som deltar aktivt, lærer mer enn de som bare sitter passivt, og ikke ta notater eller gjør noe. Det kan jo ha noe med meg som person. Da jeg selv studerte, lærte jeg mye av å ta notater og å gå på forelesninger. For det er mye gratis du kan få, men selvsagt er det avhengig av foreleser og hvordan faget blir presentert, men jeg mener elevene har bedre læringsutbytte av å delta aktivt i læreprosessen ved å ta egne notater (Knut, 28.2.2012).

Læreren fremhever elevenes aktivitet som viktig for læreprosessen. Aktiviteten består av å gjøre det læreren ber elevene om å gjøre. Læreren mener at kunnskapstilegnelsen blir lite kognitivt krevende for elevene når elevene får kunnskapen *gratis*, som en type overføring fra lærer til elever. Det vil si at elevene vil lære uten å rette oppmerksomheten mot målet for opplæringen, og lærer Knut retter heller ikke oppmerksomheten mot elevenes aktivitet som et grunnlag for opplevelser av egen undervisningsstrategi. Elevene opplever målet for opplæringen slik:

Ikke i matte, for der står det oppgaver. Så gjør jeg bare oppgavene, og så i boka, er det prøv deg selv på slutten, og så et sammendrag. Så da gjør du de oppgavene. Når det kommer oppgaver du ikke kan, må du gå tilbake til andre oppgaver (Kine, 2.3.2012).

Du får oppgaver som er lurt å gjøre, og det merker man på prøver. I matte for eksempel, er det veldig konkrete oppgaver, og da merker man det veldig for det er så konkret det vi får om. Ellers er det anbefalte oppgaver som er lurt å gjøre (Michael, 2.3.2012).

Elevene iakttar ikke et mål for opplæringen, men de iakttar oppgaver og slik blir oppgavene det de skal lære. Dermed kan de kun regulere egen måloppnåelse ved gjøre flere oppgaver, eller andre oppgaver om de ikke mestrer progresjonen i læreboka. Målet blir å gjøre, og Kine betrakter det slik:



Ja, for noen av lærerne er slik at da gjør du sånn, sånn og sånn, og hva blir det og så setter læreren opp regnestykket og så hva blir tre ganger seks for å avslutte, og så sier du svaret (...). Ja, herlig (...) du fikk det til, men så sitter du der og har egentlig ikke fått til i det hele tatt, fordi læreren gjorde egentlig hele oppgaven og du sa bare svaret. Du visste ikke hvordan du kom frem til det. Men det er noen lærere som tar seg veldig tid og sier se det for deg og hvorfor gjør du det (...), for å gå dypt inn i oppgaven for å få forståelsen. Det er viktig i matte for du kan ikke bare regne med å huske det på rams, du må gå djupt inn i det. Først med læreren der du får veiledning, og så må du jobbe alene. Og hvis du ikke får til, må du spørre igjen. Det er viktig at læreren ikke bare raser gjennom oppgaven og får deg til å si det svaret, og så herlig du fikk det til og så sitter du bare der (...), ikke sant (...), det hjalp ikke (Kine, 2.3.2012).

Kine tar her et oppgjør med den undervisningsformen Sandvik m.fl. (2012, s. 141) beskriver som en overføring av regler og rutiner, og som læreren betrakter som «That's the way to do it» (Knut, 28.2.2012; 6.3.2012). Elevene viser at de ikke kan lære av å gjøre. De ønsker å forstå hva de skal lære for å kunne lære, men som en konsekvens av undervisningen behøver heller ikke elevene å bruke kriteriene for å kontrollere egen måloppnåelse:

Ja, her står målene og her er kriteriene for *Toppen*. Jeg sikter dit, men jeg brukte de mer før enn nå. Nå ser jeg på målet og gjør veier til målet. Lærerne sier som regel i timen hva som kommer på prøven. I matte får man jo det man jobber med, og da pleier ikke jeg å lese kriteriene (Snorre, 6.3.2012).

Elevene viser at oppgavene blir målet, og det å løse en oppgave med korrekt resultat blir referansen og kriteriet for måloppnåelse. Elevene har også andre synspunkter på undervisningen:

At de skal gjøre stoffet interessant, slik at du vil lære det, ikke at jeg bare skal sitte og skrive av det læreren sier. Noen ganger synes jeg vi kunne gjort mer praktisk. Det blir litt for mye forelesninger. Ja, nå har jo mattelæreren begynt med halvtimes forelesning og halvtime arbeid, så det er bedre, men jeg føler at timen blir lang (Rune, 1.3.2012).

Elevene trekker frem at undervisningen må bli interessant, og det å skrive det læreren sier engasjerer ikke elevene. Elevene foretrekker diskusjoner (Kjersti, 7.3.2012; Snorre, 6.3.2012) og Michael (2.3.2012) sa: «Jeg liker godt diskusjoner og det er spennende».

Lærerens undervisning er ikke i samsvar med hva elevene foretrekker eller hva de sier de kan lære av. Derimot iakttar lærer Knut bestemte strategier for å lære. Oppgaveløsninger blir strategien for å nå læreplanens mål, og ikke elevenes opplevelse av verken undervisningen eller egen læreprosess for slik å kunne tilpasse undervisningen. Derimot er det læreboka som styrer innholdet og progresjonen i undervisningen. Oppgavene blir målet og løsningen elevenes referanseramme for å regulere egen læreprosess.

Funn viser at når lærerne ikke lar seg forstyrre av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, erstatter oppgavene målene og fokuset rettes mot hva elevene skal gjøre for å lære. Videre er det slik et funn at oppgavene inkluderer kriteriene for måloppnåelse, og konsekvensen er at kriteriene mister sin verdi som regulerende for elevenes læreprosess.

Samtidig er det et funn at elevene verken har behov eller mulighet til å planlegge hva de skal lære, når planleggingen av læreprosessen er inkludert målet.

### **Drøfting av oppgaver som mål og løsning som kriterium**

Når Haug (2004) evaluerer lærernes praksis ved bruk av L-97, bemerker han at læreren i mindre grad legger vekt på målet for opplæringen. Tilsvarende funn viser denne studien når det gjelder undervisning i matematikk og naturfag. Lærerne har imidlertid en læringsplan med mål og kriterier for vurdering i disse fagene, men legger ikke vekt på dette i undervisningen. Når kommunikasjonen kommuniserer i undervisningskonteksten, er det oppgavene elevene iakttar som hva de skal lære. Ifølge Sadler (1989, s. 121) er det imidlertid kriteriene for måloppnåelse som hjelper elevene til å regulere egen læreprosess, men når målene ikke kommuniseres slik at eleven kan forstå hva de skal lære, iakttar heller ikke elevene kriteriene for å regulere egen læring. Elevene bemerker at de ikke kan løse oppgavene når de ikke forstår dem, og konsekvensen er at de får redusert mulighet til å utvikle sin selvstendighet som lærende (James, 2007). Dermed er elevene avhengig av at lærerne hjelper dem til å forstå, og at læreren blant annet benytter spørsmål og svar-sekvenser (Tekst 18, 10.1.2012).

William (2011, s. 79) fremhever spørsmål og svar-sekvenser mellom elever og lærer i klasserommet som en formativ vurderingsstrategi for å fremme elevenes læring. Dette gir elevene flere iakttakelsespunkter for tilslutning til det faglige innholdet (Luhmann, 2000). Derimot viser Hodgson m.fl. (2010, s. 172) at dialoger i norske klasserom beveger seg på et overfladisk nivå, og spørsmålene læreren stiller i matematikkundervisningen i denne studien gir heller ikke elevene noen dypere forståelse når de skal konstruere forskjellen mellom to meddelte verdier. Ifølge Sandvik m.fl. (2012, s. 142) er dette symptomatisk for norske lærere som i liten grad går i dybden og forklarer meningen med den matematiske kompetansen elevene skal tilegne seg. Bell og Pape (2012, s. 442) mener imidlertid at diskusjoner er avgjørende for å utvikle matematisk kompetanse fordi det er en mer kognitivt orientert undervisningsstrategi. Samuelsson (2011, s. 30) legger også vekt på samtaleformer med fokus

på anvendelse av matematiske begreper for å utvikle elevenes evne til matematiske resonnementer for å fremme læring. Tilsvarende viser Hopfenbeck (2011b, s. 365) når hun trekker frem at lærerne må modellere abstrakt tenkning for å fremme elevenes læring. Dette innebærer at lærerne i matematikk og naturfag i denne studien i liten grad reflekterer over hvordan elevene lærer, og ifølge Harlen (2006, s. 77) er dette et resultat av «transmission teaching» som også reduserer elevenes motivasjon for å lære. Derimot er det ikke fagets egenart som bidrar til denne undervisningsformen, men i større grad lærernes fagdidaktiske kunnskaper (Kleve, 2007).

Slik er det et funn i denne studien at lærerne i liten grad lar seg forstyrre av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Konsekvensen er at elevenes forståelse ikke kommuniseres i kommunikasjonens fortsettelse.

Selv om lærerne benytter prøver etter hvert kapittel for å forstå det elevene forstår, betrakter lærerne emnet som avsluttet når vurderingsresultatet foreligger. Opheim, Gjerustad og Sjaastad (2013, s. 36) viser at et høyt omfang av evalueringer ikke øker elevenes læringsresultater. Videre bemerker både Havnes m.fl. (2012, s. 27) og Hodgson m.fl. (2010, s. 52) at lærere forstår sluttvurdering som slutten på noe enten det er en time eller et delmål, slik også lærer Knut forstår vurderingen han gir etter et avsluttet emne i læreboka. Hyppig bruk av tester vil ifølge Harlen (2006, s. 76) flytte fokuset fra det som skal læres til prestasjoner, og lærerne retter undervisningen mot testene på bekostningen av elevenes læreprosess.

Imidlertid kan også summative vurderinger ha god innvirkning på læreprosessen, ifølge Mutch (2012, s. 383), Black (2013, s. 176) og OECD (2013, s. 25). Det handler om å bruke resultatet til å forbedre læring, selv om Sadler (1989, s. 120) bemerker at dette kan være misforstått bruk av summative vurderinger. McGatha og Bush (2013, s. 456–457) har tilsvarende funn og viser at lærere i matematikk har vansker med å planlegge undervisning med utgangspunkt i elevenes vurderingsresultater og slik hva de forstår. Ifølge Sandvik m.fl. (2012, s. 141) betrakter ofte matematikklærere matematikkundervisning som undervisning av dekontekstualiserte ferdigheter, som videre gjør det vanskelig å integrere underveivurdering i matematikkundervisningen. Imidlertid finner Kleve (2007, s. 310) at det er lærernes fagkunnskap og fagdidaktiske kompetanse som avgjør hvilken matematikkundervisning elevene får og ikke læreplanen. McGatha og Bush (2013, s. 456) viser at lærerne må ha gode fagkunnskaper for å kunne tilpasse undervisningen etter vurderingsresultatene.

Oppsummert viser funn fra forskjellen *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* for forskjellene mål og kriterier for måloppnåelse at lærerne ikke lar seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, når de tilslutter seg lærebokas progresjon som grunnlag for den undervisningen de gir. Dermed må elevene ta ansvaret for å tilslutte seg lærernes opplevelse av hva de skal lære, og konsekvensen er at lærerne kontrollerer deres ansvarlighet ved hyppig bruk av tester. Testene legger slik føring for når og hva elevene skal lære, mens læreboka viser hvordan elevene skal tilslutte seg faglig kunnskap. Kriteriene får slik en kontrollfunksjon når læreprosessen er gjennomført, og ekskluderer elevene fra å utvikle evnen til å lære å lære. Slik er det et funn at en uforstyrret tilslutning til formativ vurdering som egen og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, kan ekskludere elevene fra bedre læring om elevene ikke kan ta ansvaret for å inkludere seg selv. Videre er det et funn at lærerne kan tilslutte seg formativ vurdering som politisk konsept uten å la seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen når elevenes forståelse ikke blir inkludert i informasjon om mål og kriterier for måloppnåelse.

### **Instrumentelle tilbakemeldinger**

Tilbakemeldinger bør gis som direkte tydelige instruksjoner for å kunne fremme elevenes læring, ifølge Nusche m.fl. (2011, s. 135), og det er varianter av instruksjoner for å fremme læring som ble identifisert som *Instrumentelle tilbakemeldinger*. *Instrumentelle tilbakemeldinger* kan på samme måte som *Involverende tilbakemeldinger* gis som både muntlige og skriftlige for å fremme elevenes læring, slik intensjonen med tilbakemeldinger er (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-11).

Under det instrumentelle kommunikasjonsmønsteret kommuniserer kommunikasjonen slik at elevene kan iaktta det lærerne meddeler. Derimot er det usikkert om elevene kan konstruere forståelse som fremmer læring når elevenes forståelse i liten grad kommuniseres i kommunikasjonens fortsettelse. I påfølgende tekst viser jeg hvordan lærer Knut gir tilbakemeldinger når elevene arbeider i grupper med prosjektet *Å sette bo*.

Eli tar initiativet til kontakt med lærer Knut og sier: Vi skal betale 6000 kroner i studielån i måneden. Det er mye.

Knut: Hvordan har du tenkt? 180000 var totalen. Da deler du det på tre så har du 60000, men hvor lenge skal du

betale det ned?  
Eli: Vi skal betale på tjue år.  
Knut: Hva er renta da?  
Eli: 3 %.  
Knut: (tar frem kalkulator) 180000 ganger tre del på hundre. Det blir 450 pluss 750. Da har dere månedsbeløpet.  
Det stemmer bedre (Tekst 27, 14.2.2012).

Elevene tar initiativ til veiledning med Knut for å sjekke hvordan Knut forstår den månedlige summen de skulle betale for studielånet. Knut responderer ved å spørre hvordan de hadde tenkt. Derimot venter han ikke på jentenes meddelelse av hvordan de forstår, men spør om han har oppfattet totalbeløpet korrekt. Denne summen vil han dele på tre, og han gir ingen forklaring på hvorfor han deler beløpet på tre. Deretter undersøker Knut hvilken rente de har på lånet, og Eli meddeler 3 %. Slik kan Knut konstruere forståelse som en forskjell mellom informasjon om beløpet og meddelelsen av prosentsats, og forståelsen foreligger som meddelelse av et beløp som et månedlig avdrag på lånet som stemmer bedre enn det jentene har kommet frem til.

Mens Knut ga tilbakemelding til Eli, jobbet Randi og Erle med andre budsjettposter. Da Knut hadde fullført sin veiledning med Eli, rettet han oppmerksomheten mot de andre jentene slik denne teksten viser:

Knut: Livsforsikring er det årlig?  
Randi: Ja, vi fant ut at det ble 200 per måned.  
Knut: Bra (...). Da setter dere det inn der.  
Randi: Fyring er et eget punkt.  
Knut: Sjekk opp i boligannonsen, og gå inn på kommunen og sjekk prisene på busskort. Jeg tror 200 er litt lite per måned.  
Randi: Jeg skal aldri flytte hjemmefra (Tekst 27, 14.2.2012).

Knut sjekker hva elevene har skrevet i budsjettet, og meddeler hvordan han søker ny forståelse av den summen jentene har satt opp for livsforsikring. Randi bekrefter at beløpet er en månedlig sum som de har sjekket ut. Videre påpeker Knut hvor beløpet skal settes inn i budsjettet. Randi supplerer med å fortelle at fyring er et eget punkt. Knut slutter seg til denne meddelelsen ved å gi en instruksjon om at jentene må sjekke boligannonsen. Deretter gir han jentene en ny instruksjon, der han meddeler at de også skal sjekke med kommunen hva busskort koster. Han sjekker ikke hvordan jentene kom frem til beløpet de hadde satt opp for

busskort, og er slik ikke refleksiv når han tilslutter seg meddelt informasjon. Dermed iakttar Knut det elevene meddeler, men det gir ikke lærer Knut nye opplevelser av formativ vurdering i undervisningen slik at han kan fremme elevenes læring.

Videre benytter lærerne *Instrumentelle instruksjoner* i undervisningen av naturfag under emnet fysikk. Lærer Knut har skrevet opp formelen på tavla, og elevene skal omgjøre formler for å regne ut en ukjent størrelse.

Knut: Hva skal vi gjøre for å få « $r$ » alene på høyre siden? Hvis du deler « $r$ » på høyre siden, hva må vi da gjøre på venstre siden?  
Even svarte: Dele på  $2\pi$ .  
Knut: Da sitter vi igjen med uttrykket « $R$ » er lik omkrets del på  $2\pi$ . Her kommer spørsmålet, finn et uttrykk for « $r$ » og regn ut « $r$ » når omkretsen er 15,6 cm? Knut går umiddelbart videre og sier at verdiene må settes inn, mens han skriver verdiene på tavla. (Tekst 20, 17.1.2012).

Lærer Knut undersøker om elevene vet hva de skal gjøre for å få et symbol alene på en side. Videre lar han ikke elevene tenke seg om, men gir direkte instruksjoner slik at elevene kan forstå hans tiltenkte intensjon med meddelelsen. Even responderer på denne meddelelsen, og viser slik at han konstruerer forskjell mellom informasjon og meddelelse. Knut forsetter, og på denne måten kan Even og de andre elevene forstå at Even konstruerer forskjellen korrekt. Knut gjør om formelen slik at elevene nå kan bruke formelen til å finne den ukjente størrelsen for  $r$ .

Knut benyttet seg ofte av denne formen for tilbakemeldinger i veiledningen av elevene for å øke deres læringsutbytte. Med en slik tilnærming kan ikke Knut forstå det elevene forstår, selv om elevene kan forstå det Knut ønsker de skal forstå. Derimot er det ikke alltid elevene forstår, og de må selv ta ansvar for å endre kommunikasjonsmønsteret slik at de kan forstå informasjonen Knut meddeler. Tekst 18 illustrerer hvordan elevene tok initiativ til å kunne forstå lærer Knut sin meddelte informasjon.

Egil: Hvorfor skal vi begynne med  $x$ ?  
Knut: Nå skal jeg vise deg (...) nå har vi ikke  $x$  igjen (...) bare  $y$  og tall.  
Åsne: Skal vi ikke løse ut  $y$ ?  
Knut: Nei, (...) uttrykket for  $x$  er (...), la meg sette det opp. (Knut skriver og sier)  $X$  er lik fem minus  $2y$  og setter det inn så uttrykket blir tre parentes fem minus  $2y$  parentes slutt pluss  $y$  er lik åtte. Og nå har vi en ukjent,

ikke to ukjente (...).

Åsne: Å det er en del av den der (...) det er ingen egen oppgave (Tekst 18, 10.1.2012).

Egil kan ikke forstå og søker forståelse ved å avbryte Knut. Han meddeler et ønske om å få vite hvorfor de skal begynne med «x». Knut sier han skal demonstrere det ved å skrive opp uttrykket. Da «y» fortsatt står i uttrykket, kan ikke Åsne forstå og meddeler sin misforståelse. Knut bekrefter at Åsne misforstår, men at han skal illustrere slik at hun kan forstå. Da Knut setter opp hele uttrykket, viser Åsne at hun konstruerer forskjellen mellom informasjonen Knut ønsker hun skal forstå og det han meddeler. Slik kan Åsne forstå likning med to ukjente. En tilsvarende episode forekom i naturfagundervisningen da Knut foreleste om øyets funksjon. Det var elevene som avbrøt undervisningen for å få Knut til å forklare slik at de kunne forstå:

Knut setter på projektoren og viser en tegning av et øye. Deretter sier han: Hornhinna er (...) nå får dere høre etter (...), hornhinnen er øyets ytre barriere (...), jeg gjentar, hornhinnen er øyets ytre barriere. Flere elever sier: Barriere! Knut fortsetter: Ja, (...) barriere mot omgivelsene.

Elise: Kan du skrive det på tavla?

Knut: Vil du jeg skal skrive det på tavla? Knut skriver barriere på tavla og sier: Hornhinna er øyets ytre barriere mot omgivelsene.

Elise: Kan du stave det? Du bruker litt vanskelige ord (...) jeg skjønner ikke?

Knut: Synes du det?

Elise: Ja, (...) hva betyr barriere for eksempel?

Knut: Barriere er (...) tenk deg en celle med membran som er det ytterste skjoldet (...) en beskyttelse (Tekst 21, 9.1.2012).

Når lærer Knut meddeler informasjon til elevene om øyets funksjon, gjentar elevene begrepet han meddeler. Knut bekrefter deretter at elevene har oppfattet begrepets uttale, og elevene må konstruere forståelse ut fra meddelte begrep. Elise ber læreren skrive begrepet på tavla. Lærer Knut skriver, men han sjekker ikke om elevene forstår begrepet. Han gjentar meddelelsen, slik at han kan forstå at Elise vil han skal skrive begrepet *barriere* på tavla. Deretter ber Elise han stave det, og uttaler videre at hun ikke kan forstå begrepet. Knut kan ikke forstå at Elise ikke kan forstå begrepets innhold og meddeler sin undring over at Elise ikke kan forstå. Da Elise fortsatt ikke forstår, fordi Knut ikke er refleksiv i forhold Elises forrige meddelelse, må Elise meddele på nytt hva hun ikke forstår. Knut kan da forstå at hun ikke forstår, og forholder seg refleksivt til det kommunikasjonen kommuniserer.

Når læreren meddeler det jeg omtaler som *Instrumentelle tilbakemeldinger*, iakttar lærerne løsningen på utfordringen elevene har når de tar initiativ til tilbakemeldinger. Videre er det slik at når læreren meddeler det elevene skal forstå, retter han kun iaktakelsene mot fagets progresjon, og ikke det elevene forstår. Dermed forekommer det ingen refleksivitet over informasjonen som meddelelsene som tilbakemeldinger, og elevene kan like gjerne konstruere misforståelse som forståelse.

Når det gjelder *Instrumentelle tilbakemeldinger* er det et funn i denne studien at lærerne gir elevene faglige tilbakemeldinger slik at elevene kan løse oppgavene. På denne måten tilslutter lærerne seg egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Derimot lar de seg ikke forstyrre av disse opplevelsene i profesjonsutøvelsen av formativ vurdering i undervisningen, når tilbakemeldingene ikke inkluderer elevenes forståelse.

### Opplevelse av instrumentelle tilbakemeldinger

I forbindelse med feedbackforskning er det et økende fokus på betydningen av spesifikke og konkrete tilbakemeldinger slik at elevene kan lære (Nusche m.fl., 2011; Hodgson m.fl., 2010).

Lærer Knut gir følgende begrunnelse for meddelelsen av *Instrumentelle tilbakemeldinger*:

Forsker: Som realist sier du at du gjerne gir konkrete spesifikke og direkte tilbakemeldinger (...) gjør sånn og sånn, og jeg har hørt at du gjør dette. Men hvorfor gjør realister dette? Nå er jo ikke jeg realist og jeg skjønner det ikke. Skal dere ikke tenke?

Knut: Jo, (...) fagprinsippet i naturfag som består av biologi, fysikk, kjemi og matematikk, de fire realfagene er meg bekjent en konkret vitenskap. Det er kjent vitenskap, mens humaniora, historiske fag og samfunnsvitenskapelige fag og språkfag er mer i utvikling, selv om vi også har utvikling innenfor realfagene, mer (...). Ja, (...) jeg legger føringer kanskje? Ja, det er kanskje sånn realister gjør (...) og når jeg tenker på min egen skolegang, så er vi realister right to the point i fremgangsmåte. That's the way to do it (...) pang (...) pang (...) pang, mens filosofer og historikere og sånn, (...) de vil at individet tenker selv (...) og det er helt klart noe jeg kan lære av (...) å la individet tenke selv (...) og ikke legge føringer (Knut, 28.2.2012).

Lærer Knut iakttar sine egne meddelelser av hvordan han gir tilbakemeldinger og han forklarer det med fagets egenart, fordi det er slik en realist lærer elever faget. Videre opplever han at realister er spesifikke i sin fremgangsmåte. Derimot utfordrer også denne kommunikasjonen Knut sine opplevelser av tilbakemeldinger når han iakttar andre fagdisipliner og videre sin egen strategi for å meddele tilbakemeldinger. På denne måten meddeler han at han muligens har noe å lære når han legger føringer for hvordan elevene skal tenke. Slik er det også en fare for at han ekskluderer elever fra å konstruere forståelse, når



tilbakemeldingen er meddelt ut fra andres opplevelser som realistenes måte å gi tilbakemeldinger på.

Elevene i denne studien har imidlertid uttalt at de foretrekker muntlige tilbakemeldinger slik at de kan korrigere sin forståelse, og de fleste elevene foretrekker også konkrete tilbakemeldinger slik at de kan forstå hva de skal gjøre for å lære. Elevene opplever tilbakemeldinger i klasserommet på følgende måte:

I klasserommet får jeg egentlig ikke så mange tilbakemeldinger (...). De sier dette var bra. De står ikke ved siden av deg og gir deg tilbakemeldinger. De går rundt i klasserommet og kommer til deg, og ser de en feil retter de på det og sier hvordan det skal være (Eva, 29.2.2012).

Det er greit at du får høre, men det er ikke så mye å lære av det (Jon, 6.3.2012).

I matte får man kanskje ikke så mye tilbakemelding, men man får sånn på slutten av en prøve, så står det bra jobbet, litt slurvfeil. Og da tenker jeg at det må jeg ikke ha neste gang (...) og det blir tilbakemeldingen da. Mens i norsk da jeg har skrevet en langsvarsoppgave, og da kan man jo få lang tilbakemelding på hva som kan gjøres (Snorre, 6.3.2012).

Elevene knytter i liten grad de instrumentelle instruksjonene som Knut benytter i klasserommet til tilbakemeldinger. Både i matematikk og naturfagundervisningen opplever elevene i større grad at tilbakemeldinger i disse fagene er skriftlige tilbakemeldinger på prøver, mens lærer Knut mener imidlertid at han gir muntlige tilbakemeldinger:

Prøver er en ting, der får du skriftlig tilbakemelding. Elevene kan også få slik som jeg gjør (...). Jeg kaller dem frem og gir dem et håndtrykk og gir dem en liten muntlig kommentar på veien tilbake til plassen, men det er så mange måter å gjøre det på. Slik som jeg har lært nå er å legge kommentarene fra naturfagrapporter på It's learning. Du skriver en liten «snutt» til hver enkelt elev som ligger på It's learning. Så en ting er skriftlig på prøve og det som ligger på It's learning, hvor det ligger bedre lagret enn på papir. Den muntlige vurderingen er også (...) ja, jeg synes kombinasjonen av de ulike vurderingsmåtene på undervisvurdering som munner ut i sluttvurderingen, er en styrke for denne skolen. Vi ligger langt frem (Knut, 1.3.2012).

Knut viser med denne meddelelsen at han ikke har noe bevisst forhold til hvordan han gir muntlige tilbakemeldinger for å fremme elevenes læring under en læreprosess. Det han meddeler som muntlige tilbakemeldinger er et håndtrykk og en muntlig kommentar, og han iakttar slik regelen for tilbakemeldinger som skriftlige etter en prøve. Dette er også i samsvar med hva elevene meddeler, da de heller ikke kan gjenkjenne muntlige tilbakemeldinger under læreprosessen i klasserommet. Derimot handler også tilbakemeldinger om å skaffe seg informasjon om hva elevene forstår, slik at undervisningen kan tilpasses til elevene. Lærer Knut skaffer seg informasjon om hva elevene forstår og han gjør det slik: «Jeg får vite det for

jeg er ganske rigid på det å kjøre prøver etter hvert kapittel. Jeg har alltid etter et tema en vurdering, i matematikk og naturfag» (Knut 28.2.2012).

Denne meddelelsen viser at lærer Knut iakttar prøver som en form for informasjonsinnhenting om elevenes læreprosess. Denne prøven blir slik utgangspunktet for tilbakemelding som en skriftlig undervisningsvurdering og lærer Knut gir følgende beskrivelse av tilbakemeldingene han gir:

I matematikk får du en tilbakemelding på hver enkelt prøve for kapittelet der jeg skriver en snutt. Prøvene er lagt opp slik at alle temaene blir berørt. Du får tilbakemelding på måloppnåelse og en karakter og kommentarer på hver oppgave (Knut, 28.2.2012).

Knut tilslutter seg på denne måten til formativ vurdering som politisk konsept når han gir en skriftlig tilbakemelding etter prøver. Knut reflekterer imidlertid ikke over om elevene kan benytte seg av de skriftlige tilbakemeldingene i videre læreprosess. Slik er det også en fare for at elevene blir ekskludert fra bedre læring når læreprosessen i emnet blir irreversibel. Kjersti sier imidlertid følgende om tilbakemeldingene i matematikk og naturfag: «I naturfag er det egentlig ikke så mye tilbakemelding. Der er det mer en karakter og bra arbeid og det er det i matte og. Jeg vet ikke hva de med lave karakterer får. Det kan jo være forskjellig» (Kjersti, 7.3.2012). Knut beskriver sin egen opplevelse av hvordan han gir skriftlige tilbakemeldinger slik:

Skriftlige tilbakemeldinger gir jeg alltid etter en skriftlig prøve i matematikk og naturfag, hvor det står hei og elevenes navn. Jeg skriver måloppnåelsen og kommer med kommentarer på hva som er bra. Det blir jo underveis mens jeg retter prøven, og da kan jeg skrive flott, nydelig, du kan bedre (...). Det positive (...) ja, både ris og ros, men alltid en «snutt» med min helhetlige vurdering av besvarelsen. Hva gjorde du bra og hva kan du gjøre bedre. Ut fra hvilket individ prøven er fra, kommer det noe mer, ut fra visjoner og hva vi har snakket om før av fremovervurdering, hva kan du rette på til neste gang. Avslutter alltid med lykke til videre og dato (Knut, 1.3.2012).

Knut viser at han gir elevene skriftlige tilbakemeldinger etter hver prøve, og i tillegg roser og oppmuntrer han elevene til videre innsats. Videre meddeler han at han gir en helhetlig vurdering etter hvilket inntrykk han har, og ikke etter hvilken kunnskap elevene har oppnådd. Lærer Knut viser at han ikke lar seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Han blir slik ikke refleksiv når det gjelder egne opplevelser av elevenes opplevelser av formativ vurdering i undervisningen. Læreren innretter seg dermed ikke etter elevenes behov for forståelse når elevene ønsker å få tilbakemeldingene mens de lærer og ikke etter læreprosessen i emnet.

Elevene i denne studien mener at det beste er å få tilbakemelding under arbeidet, og en av elevene sier: «Den i timen (...) jeg føler at jeg lærer best av den» (Rune, 1.3.2012). Derimot er læreren av en annen oppfatning og ønsker å forbedre sine skriftlige tilbakemeldinger. «At jeg hadde bedre tid til å gå enda dypere inn på de skriftlige prøvene og gitt enda bedre konkret undervisvurdering» (Knut, 1.3.2012). Derimot viser læreren at han har kjennskap til at elevene ikke benytter seg av de skriftlige tilbakemeldingene, selv om han gjerne vil heve kvaliteten på de tilbakemeldingene han kjenner til at elevene ikke benytter når han uttaler: «De får ikke lov å kaste i søpla, ikke i mitt klasserom, (...) da plukker jeg opp prøven og legger den tilbake [...]. Jeg brukte en halvtime av mitt liv på å rette [...]. Da ble jeg skuffet» (Knut, 1.3.2012).

Med denne meddelelsen viser Knut at han opplever at tilbakemeldingen ikke har nytte for elevene og at elevene heller ikke verdsetter hans arbeidsinnsats. Imidlertid er det opplevelsen av ikke å bli verdsatt som lærer som bidrar til skuffelse. Slik viser Knut at han ikke reflekterer over elevenes evne til å lære. Dermed får de skriftlige tilbakemeldingene instrumentell verdi, når de kan dokumentere at undervisvurdering er gitt og slik ivareta elevenes rett til å fremme læring selv om tilbakemeldingene ikke fremmer elevenes læring.

Elevene uttaler seg imidlertid slik om hvordan de bruker de skriftlige tilbakemeldingene:

Kine: Ja, man tar vare på dem og ser på dem og så kan man ta de med på tentamen. Og se at det bommet jeg der og passe på at det blir riktig her.

Forsker: Du sier det kan man gjøre, men gjør du det?

Kine: Nei, (...) jeg gjør det ikke (...). Jeg bruker det ikke og jeg tror ikke det er så mange som gjør det heller skjønner du, men lærerne jobber jo masse med tilbakemeldingene.

Forsker: Hva er det du ser på da når du får tilbakemeldingen?

Kine: Karakteren (...) vi ser jo egentlig bare på karakteren. Det er sant det. De bruker masse tid på tilbakemeldingen, så skumleser vi og ser egentlig bare på karakteren. Så kaster du prøva (...) det er vel noen som tar vare på den, men de aller fleste gjør ikke det (Kine, 2.3.2012).

Åsne: Hvis det står at jeg har mange skrivefeil i nynorsk (...) så vet jo jeg at til neste innlevering at jeg bør slå opp flere ord og sånne ting.

Forsker: Du sier hele tiden kan (...) gjør du dette her (...) hjelper det deg til å lære?

Åsne: Jeg tror det (...). Jeg tror det er mest min egen skyld hvis jeg ikke gjør, fordi jeg ser ikke nøye på forrige prøve.

Forsker: Du bruker ikke tilbakemeldingene?

Åsne: Jeg bruker de litt, men jeg burde vel brukt dem mer (Åsne, 6.3.2012).

Jeg ser først på karakteren og så ser jeg på hva som står der, hva som har bidratt til at jeg får den karakteren (Jon, 6.3.2012).

Jeg bruker ikke kjempelang tid på en gammel prøve, så det er best å få vite det med en gang (Kjersti, 7.3.2012).

Elevene viser at de ikke i særlig stor grad benytter seg av de skriftlige tilbakemeldingene for å fremme læringsutbyttet. De er interessert i karakteren, og gjemmer i liten grad prøvene for å lære av dem. Videre trekker de frem at de kan kontrollere lærerens vurdering og sammenlikne vurderingen som er gitt skriftlig opp mot karakteren som er satt.

Funn fra studien viser at *Instrumentelle tilbakemeldinger* i større grad retter seg mot progresjonen i faget og ikke elevenes forståelse av faget når lærernes opplevelser av formativ vurdering ikke lar seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Slik er det et funn at lærerne tilslutter seg formativ vurdering som politisk konsept når de gir elevene informasjon om videre læring i etterkant av læreprosessen. Vurderingen blir dermed en inkonsistent vurdering når elevene opplever at de i liten grad kan bruke tilbakemeldingene til å regulere læringen under læreprosessen. Derimot viser bruk av skriftlige *Instrumentelle tilbakemeldinger* en ansvarlig profesjonsutøvelse.

### **Drøfting av instrumentelle tilbakemeldinger**

Samuelsson (2011, s. 25–26) mener at det også er viktig å utvikle selvregulert læring i matematikk, og ifølge Sadler (1998, s. 80) samt Wiliam (2013, s. 211–212) er det tilbakemeldingene som bidrar til at elevene kan ta et metakognitivt perspektiv på egen læring. I denne studien er det imidlertid et funn at lærerne meddeler tilbakemeldingene instrumentelt, og det er usannsynlig at denne formen for tilbakemeldinger fremmer elevenes evne til å lære å lære.

Når kommunikasjonen kommuniserer instrumentelt, har det sammenheng med at lærerne iakttar tilbakemeldinger som egne opplevelser av hvordan andre opplever formativ vurdering. Disse opplevelsene av andres opplevelser oppleves av læreren som realistenes måte å gi tilbakemeldinger på, og forstyrrer ikke lærerens egne opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

I denne studien forekommer *Instrumentelle tilbakemeldinger* i fagene matematikk og naturfag, og kommer til uttrykk som spesifikke og konkrete beskjeder om hvordan oppgaver løses. Tilbakemeldingene blir korrigerende slik OECD beskriver «feedback + correction» (2005, s. 245). Når det gjelder matematikkundervisning, viser også Havnes m.fl. (2012, s. 26) at vurderingskulturen i klasserommet er preget av korrigeringer for å oppnå rett svar. I tillegg

følger heller ikke lærerne opp elevenes læreprosess når de korrigerer elevenes læring i matematikk (McGatha & Bush, 2013). Dette indikerer at det er fagets tradisjoner for vurdering og læring som legger premissene for hvordan lærerne gir tilbakemeldinger for å fremme elevenes læring i matematikk, og som en konsekvens av dette, mener McGatha og Bush (2013, s. 458.) at lærerne må endre sine undervisningsstrategier for å kunne implementere en mer formativ vurdering i undervisningen. Siden funn i denne studien viser at lærerne gir informasjon om hvordan oppgaver skal løses uten å sjekke hva elevene forstår, handler det ikke om fagets egenart. Det dreier seg i større grad om lærernes kompetanse i fagdidaktikk når lærerne ikke lar seg forstyrre av andres opplevelser av fagdidaktisk kunnskap. Ifølge Harste (2007, s. 297) er et fravær av forstyrrelser et uttrykk for at lærerne har lav fagdidaktisk kompetanse og kunnskap om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Dermed blir lærernes læringssyn mer stabilt, og videre utvikler det heller ikke undervisningsstrategiene lærerne benytter.

Når tilbakemeldingene blir gitt instrumentelt og muntlig, er det et funn at elevene ikke opplever at de mottar muntlige tilbakemeldinger i undervisningen som fører til bedre læring når det gjelder matematikk og naturfag. Dermed er det også et funn at det er elevene som får ansvaret for inkludere seg selv i det undervisningen tematiserer siden lærerne ikke tar ansvar for å forstå det elevene forstår.

Bruk av *Instrumentelle tilbakemeldinger* i denne studien oppleves av lærerne og elevene i større grad som skriftlige tilbakemeldinger etter prøver, og i mindre grad som muntlige i undervisningen. Lærer Knut sier han får kunnskap om elevenes forståelse når han gjennomfører prøver og dermed er det prøvene som gir grunnlag for tilbakemeldinger. Tilsvarende funn er også registrert i en nasjonal studie der Havnes m.fl. (2012, s. 26) bemerker at lærerne og elevene oppfatter tilbakemeldinger som skriftlige kommentarer i etterkant av prøver. Gamlem og Smith (2013, s. 11) viser at elevene opplever skriftlige tilbakemeldinger som lite brukbare for å bedre læring når de forekommer i etterkant av læreprosessen. Tilsvarende utsagn har elevene i denne studien, og de bemerker at de liker å korrigere og få bekreftet sin forståelse slik at de forstår lærernes tilbakemeldinger. Funn fra andre studier viser imidlertid at det ikke er tilbakemeldingene som ikke fungerer, men elevenes vilje til å bruke dem (Hodgson m.fl., 2010; Havnes m.fl., 2012). I denne studien er imidlertid lærer Knut klar over at elevene ikke benytter seg av skriftlige tilbakemeldinger for å fremme læring, og han meddeler også et ønske om å kunne gi bedre skriftlige

tilbakemeldinger. De skriftlige tilbakemeldingene gir ikke elevene mulighet til å forbedre læringsresultatet eller oppklare sin egen forståelse av det arbeidet de har utført når tilbakemeldingene foreligger som skriftlige i etterkant av læreprosessen. Tilbakemeldingen forholder seg til fagets progresjon, uten referanse til elevenes forståelse og intensjonen med formativ vurdering.

Når lærerne ikke reflekterer over hvordan de kan få elevene til å benytte tilbakemeldingene de gir, vil heller ikke opplæringen bli tilpasset. På denne måten utgjør *Instrumentelle tilbakemeldinger* en risiko for elevene, idet det er en fare for at de ikke utvikler metakognitive ferdigheter. Dermed er konsekvensen at elevene heller ikke forberedes på fremtiden som selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2010b; Sadler, 1989).

Selv om lærerne kjenner til at skriftlige tilbakemeldinger har liten innvirkning på elevenes læreprosess, har allikevel de skriftlige tilbakemeldingene verdi når de dokumenterer at lærerne oppfyller sine plikter og slik elevenes rettighet til undervisvurdering (Forskrift til opplæringsloven, § 3-16). Dermed oppstår det også et paradoks når det er den dokumenterte undervisvurderingen som får større verdi enn undervisvurderingens læringsfremmede potensial.

Oppsummert viser funn fra *Instrumentelle tilbakemeldinger* som en forskjell for forskjellen tilbakemeldinger for formativ vurdering at lærerne ikke lar seg forstyrre av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed indikerer funnet at lærerne har lav kunnskap om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Slik er det også et funn at det er mulig å tilslutte seg formativ vurdering som politisk konsept og oppleve at tilslutningen støtter elevene i læreprosessen. Videre gir en slik tilslutning til formativ vurdering en risiko med hensyn til elevenes læring, når det er en fare for at elevene kan bli ekskludert fra bedre læring om de ikke kan tilslutte seg fagets progresjon slik læreren har planlagt elevenes læreprosess. Dermed oppstår det også et paradoks som synliggjør en inkonsistent vurdering når lærerne kan dokumentere en ansvarlig profesjonsutøvelse ved tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept.

### **Oppsummering av funn fra instrumentell kommunikasjon**

Forskjellene *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Instrumentelle tilbakemeldinger* er forskjeller for forskjellene mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger som forskjeller for

formativ vurdering. Disse forskjellene viser at lærerne i større grad opplever å støtte elevenes læring når de ikke blir forstyrret av sine opplevelser av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept når det gjelder mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger. Denne tilslutningen opplever imidlertid ikke elevene som fremmede for læring, fordi de verken kan planlegge når og hvordan de skal lære.

Oppsummert viser funn fra studien at lærerne planlegger hva og hvordan elevene skal tilslutte seg mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger før elevene får vist sin forståelse. Dette innebærer at lærerne tilslutter seg andres tolkning av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen som et politisk konsept, samt lærebokforfatterens opplevelse av hva, når og hvordan elevene skal lære. Kriteriene får slik ingen relevans for elevenes regulering av egen læreprosess, men fungerer som kontroll for lærernes ansvarlige vurdering av elevenes kunnskapstilegnelse. Videre er tilbakemeldingen planlagt ut fra progresjonen i faget, i tillegg til at skriftlige tilbakemeldinger foreligger først når læreprosessen i emnet er avsluttet. På denne måten må elevene ta ansvaret for å inkludere seg selv i læreprosessen.

Når lærerne tilslutter seg formativ vurdering uten å bli forstyrret av andres opplevelser, viser funn fra denne studien at lærerne iakttar andres tolkninger av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept for å tilfredsstille egne opplevelser av hva formativ vurdering i undervisningen skal være. På denne måten danner også kommunikasjonen et mønster som kan uttrykke en *Instrumentell kommunikasjon* med den hensikt å bedre elevenes læring. Videre viser denne formen for tilslutning til formativ vurdering at det er mulig å vise en ansvarlig profesjonsutøvelse, uten å benytte seg av kunnskap om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen.

### **Nyttekommunikasjon**

Kommunikasjonsmønsteret som omtales som *Nyttekommunikasjon* beskriver hvordan lærerne tilslutter seg sine personlige erfaringer med vurdering for å støtte elevenes læring, uten å la seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed kjennetegnes dette kommunikasjonsmønsteret av at lærerne iakttar sine egne ideer om hva som fremmer læring for å tilfredsstille omgivelsenes krav til økt læringsutbytte for elevene når de tilslutter seg profesjonsutøvelse av formativ vurdering i undervisningen.

I de neste kapitlene vil jeg presentere, beskrive og drøfte følgende forskjell som en forskjell for forskjellene mål og kriterier for mål, når forskjellenes forskjell tar form som følgende forskjell for formativ vurdering:

- *Skjønn som kriterium for gode resultater*

### Skjønn som kriterium for gode resultater

I kommunikasjonsmønsteret *Nyttekommunikasjon* kommuniserer kommunisjonen *Skjønn som kriterium for gode resultater*. Jeg har på dette grunnlaget ikke bare identifisert lærernes iakttagelse av mål og kriterier for opplæringen, men også hvordan lærerne fortolker sine egne opplevelser av andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept for å fremme elevenes læring. I de neste avsnittene viser jeg til eksempler fra ulike tekster for å illustrere hvordan lærerne opplever formativ vurdering. Den første teksten viser hvordan lærer Knut underviser i faget matematikk slik at elevene kan lære å løse likninger med to ukjente.

Det her kommer dere til å få en del bruk for fremover. Å forstå det her kan gjøre at dere gjør det bra på tentamen til våren og eventuelt til eksamen (...). Og dette her kan vi bruke på mange ulike uttrykk (Tekst 18, 10.1.2012).

Lærer Knut meddeler her det nyttige for elevene, slik at elevene kan iaktta og forstå at hensikten er at de oppnår gode resultater på tentamen og eksamen. Knut har slik ikke fokus på det elevene skal lære, men resultatet på tentamen og eksamen.

Når lærer Knut gjennomgår fagstoff i undervisningen, meddeler Knut det han opplever som nyttig for elevene. Denne teksten jeg her viser til er hentet fra Knut sin undervisning i fysikk:

Nå tar jeg et nytt eksempel (...) det står på side 171. Formelen for omkrets av en sirkel er omkrets er lik  $2\pi r$ . Knut skriver  $O$  er lik  $2\pi r$  på tavla og tegner en sirkel og markerer radius. Deretter snur han seg mot elevene og sier: Her har vi  $r$  2 ganger som er diameter  $x$ , så hvis du legger sammen begge radiene får du diameter. Hvis vi vil finne et uttrykk for radius (...) og det her kommer på prøva (...) (Tekst, 20, 17.1.2012).

Knut meddeler i denne teksten at han vil regne et nytt eksempel som er en oppgave fra læreboka. Han meddeler informasjonen om oppgaven og illustrerer uttrykket radius i en



tegning på tavla. Deretter vender han seg mot elevene og forklarer at diameteren består av radien to ganger. Når han nærmer seg løsningen for formeluttrykket, meddeler han til elevene at denne oppgaven vil komme på prøven. Informasjonen vil slik bli nyttig for elevene, slik at de kan mestre oppgaven i prøvesituasjonen, som igjen vil påvirke karakteren og uttrykke elevenes kunnskapstilegnelse.

Tilsvarende kommuniserer kommunikasjonen når lærer Knut underviste i likninger med to ukjente, og på slutten av fellesundervisningen kommuniserte kommunikasjonen på denne måten:

Jonas: Ja, men hva med koordinatsystemet?

Knut: Nei, (...) jeg overfører det her til likninger (...) hvis du skal tegne det opp i et koordinatsystem (...) den likninga og den likninga, så hadde de to grafene møttes i punktet x er tre og y er en. For dette er eneste punktet de har felles (...). For i forrige kapittel hadde vi grafiske løsninger ut fra likninger (...) der tegnet dere opp en graf (...). Dere vil få en slik oppgave på prøven og derfor overførte jeg til det nå.

Egil: Får vi dette på prøve?

Knut: For på prøven vil dere alltid få en oppgave fra hvert tema (...) fra dette vil du få en oppgave (Tekst 18, 10.1.2012).

Knut meddeler i denne situasjonen et ønske om å forstå hvorvidt elevene kan forstå det som blir kommunisert i kommunikasjonen. En elev responderer både med forståelse og misforståelse, og eleven meddeler dette. Knut oppklarer misforståelsen med å meddele en forklaring på hvorfor han uttrykker likningssettet med to ukjente med en grafisk løsning. Denne forklaringen er nyttig for elevene, når den bidrar til mestring av en prøve.

Funn viser at lærerne meddeler informasjon om prøver som egne opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

### **Opplevelse av skjønn som kriterium for gode resultater**

Harlen (2006, s. 72) mener lærernes fokus på prøver henger sammen med deres tro på at gode karakterer kan disiplinere elevene til økt innsats. Ifølge Sadler (1989, s. 127) er karakterer irrelevante når hensikten er å forbedre elevenes læringsresultater.

Elevene i denne studien viser også at de liker å få karakterer, men de har ikke et ensidig fokus på karakterer. De tenker også på målet for opplæringen og at de er på skolen for å lære. Når læreren velger å ha fokus på gode resultater, handler det om disiplinering og læreren uttaler:

Jo, det at de får en prøve (...) for har dem sånn middelmådig arbeidsinnsats underveis, så leser de seg i alle fall opp til prøven. Så får de en tilbakemelding som en underveisvurdering med en karakter og de er veldig opptatt av karakterer (...). De er veldig opptatt av den underveisvurderingen i form av karakter (...). Kanskje ikke flinke nok til å tilegne seg den skriftlige eller muntlige tilbakemeldingen daglig (...). Kanskje de er flinkere til å tilegne seg den muntlige enn den skriftlige. Nå er det rundt første mars og nå begynner det å bli endring (...) merke alvorret (...) kanskje det har snudd litt (...) (Knut, 1.3.2012).

Læreren bekrefter at han bruker prøver for å øke elevenes innsats, og at karaktervurderingen er en undersevaluering. Videre iakttar han at elevene er opptatt av karakterene, men ikke hvordan karakteren kan hjelpe dem til bedre læring. Derimot iakttar han tilbakemeldingen som følger karakteren som en vurdering elevene har nytte av, og han trekker frem at det muligens er den muntlige tilbakemeldingen elevene kan ha utbytte av. Dermed veksler læreren her mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Imidlertid opplever ikke elevene at lærerens opplevelser av formativ vurdering informerer dem tilstrekkelig til å bedre læringen når de uttaler seg om sine opplevelser av prøver som grunnlag for gode resultater:

Det står ting på planen, men du øver mest til prøver og gjør innleveringene dine. Ja, det er det de fleste gjør egentlig, for det er det som er måla og det er det du blir vurdert på. Det er ganske mye å gjøre og du har ikke tid til å gjøre alt (Jon, 6.3.2012).

Jeg synes det er en del å gjøre for oss elever. Det er ganske mange prøver og innleveringer her i forhold til andre (...). Ja, slik jeg har oppfattet det da, men vi har jo hatt to prøver og et fremlegg på en dag, ikke sant (...). Så da blir det at man får forberedt seg halvveis til hver. Da blir det 4 i stedet for 5 eller 6 (Snorre, 2.3.2012).

Michael: Jeg er veldig fokusert på karakterer og jobber bevisst med akkurat det vi har om. Jeg fokuserer på prøver, og det er der jeg synes det er gøy å prestere da.  
Forsker: Hvorfor er det slik?

Michael: Får jeg en god karakter er det et bevis på at jeg har vært flink. Jeg liker jo det. På prosjekter får vi ofte velge hvem man vil jobbe med selv, og da velger man ofte de man er med på fritiden, og hvis de er aktive og konsentrert om å jobbe selv, da drar det opp for andre medelever også (Michael, 2.3.2012).

Flere elever bekrefter at de konsentrerer sin egen innsats om prøvene når arbeidsmengden blir stor. De nevner også karakteren som et mål. Elevene trekker også frem at de ofte har gruppearbeid, og at valget av samarbeidspartner har konsekvenser for resultatet de oppnår når arbeidet skal vurderes. Lærer Knut ser også gruppearbeid som læringsfremmende for elevene, men han poengterer at gruppedynamikken må være slik at elevene opprettholder den karakteren de har:

Knut: Elevene fikk mulighet til å danne grupper selv og selv sagt veiledet vi i visse fall hvem som burde jobbe sammen og vi drev litt lobbyvirksomhet der. En femmer-kandidat burde helst ikke jobbe med kameraten som ligger på to.

Forsker: Hvorfor det?

Knut: Jo, litt fordi det trekker jo ned helhetsinntrykket på de flinke elevene, mens de andre har noe å strekke seg etter og det er jo positivt, men vi har flinke elever som har en tendens til å legge seg på et lavere nivå når de jobber med antatt svakere elever. Jeg veiledet noen elever til å tenke over hvem de jobbet med [...]. Jeg snakket med noen gutter om det og to av guttene gikk sammen og fikk jo en femmer, mens de andre i den kameratgjengen da som ligger i nedre del av skalaen fikk jo karakteren tre. De var mer homogene ikke sant (...) mer like. De har dårlige arbeidsvaner og svake kunnskaper, men de klarte en treer og det var bra til å være de. Dette hadde en positiv gevinst for de to flinke guttene (Knut, 28.2.2012).

Læreren bekrefter at han har fokus på elevenes resultat når elevene skal danne grupper.

Samtidig gir han elevene en opplevelse av å ha valgt sine samarbeidspartnere selv. Læreren iakttar imidlertid sine opplevelser av formativ vurdering når han henviser til tidligere erfaringer om hvordan elevene kan fremme bedre læring med homogene grupper:

For det største problemet i ungdomsskolen er det vi kaller for gratispassasjerer (...). Også under dette prosjektet var det tre jenter som jobbet sammen og så får vi vite i ettertid (...), de fikk fem pluss, at den siste jenta fikk manuset dagen før og fikk samme karakter. De følte det var urettferdig. Da er det selv sagt (...) ja, den jenta er noe svakere enn de to andre. Ja, de valgte selv gruppe og de ga den venninna en mulighet. Hun spilte fallitt, jobbet ustrukturert og lot de to andre gjøre jobben (...) og lærte seg manuset utenat (Knut, 28.2.2012).

Knut iakttar gratispassasjerer som elever som oppnår gode karakterer på grunn av medelevers innsats og kunnskap. Dermed iakttar han også opplevelsene av urettferdig vurdering, uten å iakttar hvordan andre opplever formativ vurdering når han legger til rette for bedre læring og en rettferdig vurdering. Videre meddeler han at han vurderer etter både innsats og prestasjon:

Jeg kan velge som faglærer i matte og naturfag å gi en gruppe individuell karakterer, fordi jeg ser enkeltindividets prestasjoner. Prosessen frem til ferdig produkt og når sluttproduktet ligger til rette. Jeg setter en karakter ut fra hva jeg ser av produkt og prosess (Knut, 1.3.2012).

Knut peker på at han mestrer å vurdere den enkelte elev på individuelt grunnlag selv om elevene samarbeider i grupper. Knut sa også: «Jeg husker selv da jeg gikk på skolen, at det var mye nitidig arbeid for å tilegne seg kunnskaper, men elevene på ungdomsskolen i dag og i dagens generasjon bare kan rekke opp hånda og si at det her forstår jeg ikke» (Knut, 1.3.2012). Dermed påpeker Knut at det blir viktig å vurdere innsats, slik at vurderingen blir rettferdig. Lærer Knut viser at det er erfaringene han har med å være elev selv som gir grunnlaget for den vurderingen han gjennomfører, og han vil at elevene skal få vist frem hva de har tilegnet seg av kunnskaper. På dette grunnlaget utarbeider han prøvene og slik vurderingsgrunnlaget selv:

Ja, jeg lager alle prøver selv, og kan gjerne diskutere med kollegaer på samme trinn (...). Jeg liker å lage selv og har et eierforhold til mine vurderingsverktøy. Jeg har også lært at prøver med ja og nei-svar på It's learning er lettere for middelselevne til å skåre høye karakterer, men der har ofte de flinke elevene en hemske ved at de ikke får vist dybdekunnskap (...). Så skriftlige prøver viser en bedre dybde, og jeg får spennet på alle elevene. De flinke elevene får uttrykt sin kunnskap, (...) det blir ikke så overfladisk (Knut, 1.3.2012).

Knut gir på denne måten alle elevene en mulighet til å vise den kunnskapen de har tilegnet seg ved å ivareta det han omtaler som både bredden og dybden i elevenes kunnskapstilegnelse. På denne måten kan han unngå at elevene viser en overfladisk kunnskap, noe som ikke blir rettfærdig overfor de som har bedre forståelse for faget. Imidlertid er Knut også interessert i å fremme de skolefaglig svake elevenes læringsresultater: «Når vi skal drive kursvirksomhet nå kan vi lett få løftet opp de svakeste (...) middelselevne klarer seg greit, men så kan vi få gitt ekstra til de flinkeste» (Knut, 28.2.2012). Gjennom denne uttalelsen viser han at han vil løfte de svake elevene, men også opprettholde ulikhetene mellom elevene. En av elevene uttaler også: «Det ser ut til at de vil at vi skal ligge på den karakteren» (Snorre, 2.3.2012). Elevene indikerer slik at de ikke har noen særlig innflytelse på eget læringsresultat, mens læreren motiverer elevene for bedre innsats ved å bruke en karakterskala med flere inndelinger enn sine kollegaer. Han forklarer dette slik:

Jeg er veldig konkret og mange realister liker å ha det veldig konkret, men jeg tror at samfunnsvitere og språkkollegaene mine har (...) ja, noen av de på teamet vet jeg også går direkte fra fem pluss til seks. Men jeg gjør ikke det, for får du fem til seks er det en høyere karakter enn fem pluss og det er en lavere karakter enn seks (...). Det er lettere å si «right to the point» og det er lettere å si hvor hver enkelt elev ligger. Det blir diffust og mer uoppnåelig for elevene å oppnå en sekser hvis de ikke får graderingene. Det merker jeg på utviklingssamtalene. Men som sagt, jeg kan ikke pålegge mine kollegaer å gjøre det på min måte, men jeg gjør det slik for slik gjorde mine lærere da jeg gikk på skolen. Da hadde jeg noe å strekke meg etter da jeg studerte matematikk, fysikk, biologi og kjemi (...). Det var en motivasjon for meg, og jeg tror det er slik for mine elever nå. Men jeg kan bare feie for min dør, og så må mine kollegaer ut fra sin overbevisning og sitt ståsted lage sin skala (Knut, 6.3.2012).

Læreren motiverer elevene til å få enda bedre karakterer ved å dele inn karakterskalaen med flere karakterer enn det kollegaene hans gjør. Lærer Knut støtter seg slik til tidligere erfaringer på hvordan karakterskalaen bør utformes, da han tilpasser denne til de ideene han har om hva som motiverer elevene til bedre læring. Elevene har en annen oppfatning. «Det er kriteriene som betyr noe (...) hvordan du kommer deg opp» (Kine, 7.3.2012). Kjersti har følgende uttalelse:

Kjersti: Jeg liker ikke sånn fire til fem. Da kunne jeg like gjerne fått fire pluss. Det betyr ikke så mye.  
Forsker: Hva betyr noe da?  
Kjersti: At jeg får bra tilbakemeldinger slik at jeg vet hva jeg skal gjøre, og at jeg får hjelp til det jeg ikke klarer (Kjersti, 7.3.2012).

For elevene er tilbakemeldingene og kriteriene viktigst, og ikke karakteren fire til fem eller fem til fire. Elevene som deltar i denne studien sier det handler om å lære, og flere av elevene deler heller ikke lærerens opplevelse av gode karakterer:

Jeg hadde forventninger til at jeg skulle lære så mye som mulig og at jeg liksom skulle klare meg igjennom det (Kjersti, 7.3.2012).

Jeg gjør mitt beste bare (...). Jeg vil ikke ha noen dårlig jobb (Viem, 6.3.2012).

Det handler ikke bare om karakterer. Når jeg tenker på hvor mye foreldrene mine kan, og jeg skal også bli voksen og må jo kunne noe om samfunnet og da er det viktig å henge med på skolen (Kine, 2.3.2012).

Ja, venner av meg jobber jo mer (...). Jeg tenker at jeg kan ha henne eller han som forbilde da (...) og de får jo over fem i snitt (...). Så tenker jeg på hvordan livet mitt kommer til å bli (...). Jeg har jo søkt studiespesialisering og kommer inn der, men hvis jeg tenker en annen person da som ikke gjør det så bra i forhold til de som gjør det bra og bare har seksere (...), de kan jo velge mellom alle jobber som finnes (...). Så det har jeg lyst til (...). Å kunne velge og vrake av jobber (...). Du må ha muligheten til å velge (Snorre, 2.3.2012).

Jeg føler at hvis jeg ikke har noen grenser til meg selv (...), så er det ikke så viktig for meg med skolen heller, og da går jo på en måte alt i vasken (...). Du må ha egne mål med hva du vil (Michael 2.3.2012).

Selv om læreren motiverer elevene for gode karakterer når han informerer elevene om prøvenes innhold, og i tillegg benytter en findelt karakterskala slik at elevene kan oppnå bedre karakterresultat, viser elevene at det ikke er noen sikkerhet for at informasjonen gir dem økt forståelse og innsats, bedre motivasjon og læring. Elevene tenker på opplæringen som et gode for fremtiden som selvstendig deltakelse i samfunnet, og at skolen handler om å lære. Derimot er det enkelte gutter som også påpeker at gode karakterer kan motivere, fordi en god karakter er et bevis på at de har prestert bra. Elevene poengterer imidlertid at det er tilbakemeldingen som fremmer læringen, og ikke om karakterskalaen har høyere verdier enn det de oppnår.

Funn viser at lærerne tilslutter seg både et politisk konsept for formativ vurdering og mer personlige erfaringer med vurdering i profesjonsutøvelsen av formativ vurdering for å motivere elevene til økt innsats og bedre læring. Når det gjelder bruk av personlige erfaringer, kommer dette til uttrykk ved bruk av homogene gruppesammensettinger, en findelt karakterskala og skjønnsmessig vurdering av innsats. Imidlertid kan hyppig bruk av selvproduserte tester betraktes som en tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept, når læreren på denne måten skaffer seg informasjon om elevens kunnskapstilegnelse som videre gir grunnlag for tilbakemeldinger. Dermed blir det også et funn at lærerne ikke lar seg forstyrre av de opplevelsene andre har av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og

som politisk konsept, når opplevelsene ikke bidrar til at lærerne reflekterer over hvordan de fremmer elevenes evne til å lære å lære.

Videre er det et funn at elevene opplever tilbakemeldingene i større grad som læringsfremmende i motsetning til gode karakterer når det å klare seg i samfunnet får høyere verdi enn gode karakterer.

### **Drøfting skjønn som kriterium for gode resultater**

Når kommunikasjonen kommuniserer *Skjønn som kriterium for gode resultater* som et mål for opplæringen og lærerne i tillegg bruker skjønn under vurderingsarbeidet, er ikke dette et resultat av verken regler eller retningslinjer for god vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010b; Kunnskapsdepartementet, 2010; Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009). Ifølge OECD (2005, s. 24) handler det i større grad om de utfordringene skolene står overfor når hyppig bruk av tester får dominere i klasserommet som en følge av at skolene holdes ansvarlig for kvaliteten ved opplæringen.

I denne studien er det imidlertid et funn at lærerne meddeler informasjon ut fra hva de opplever som nyttig for elevene. Det er i denne sammenheng lærerne vektlegger gode resultater, og ifølge Brookhart (1993, s. 140) opptrer lærerne som advokater for elevene for å fremme deres konkurransedyktighet i samfunnslivet. Lærerne fremmer imidlertid gode resultater ved å bruke tester regelmessig, og dermed bemerker elevene at de må fokusere på prøvene når tiden ikke strekker til. Det vil si at noe blir viktigere enn noe annet, og læreren bruker prøver og tester for å kunne disiplinere elevene til innsats. Hill (2011, s. 359) bemerker at skoler som vektlegger resultater har vansker med å ta i bruk formative strategier i undervisningen. Dette kan også ha sammenheng med funn Parr og Timperley (2008) gjør, når lærere ikke kjenner til hvordan de bruker testresultatene til å forbedre elevenes læring. Dermed kan hyppig bruk av tester også være en konsekvens av manglende fagdidaktisk kompetanse, for slik å kunne vise til sin ansvarlighet som lærere når det gjelder å forbedre elevenes læring. På denne måten er det ingen sikkerhet for at hyppig bruk av tester er et resultat av behovet for å finne ut hva elevene mestrer for å kunne tilpasse undervisningen, slik Klenowski (2009, s. 265) påpeker.

Videre er det funn i denne studien at lærere som lar seg underkaste testregimet på grunn av manglende fagdidaktisk kompetanse, også kompenserer med andre strategier i undervisningen

for å oppnå gode resultater. Strategiene som lærerne i denne studien benytter er homogene grupper, selvproduserte tester og en findelt karakterskala.

Når det gjelder gruppesammensetning, er lærerne opptatt av at elevene velger seg samarbeidspartnere som bidrar til at de kan opprettholde en god karakter, og lærerne appellerer til det rettfærdige. Konsekvensen er at faglige svakere elever ekskluderes fra å oppnå bedre karakter enn tidligere resultater skulle tilsi. Postholm (2006, s. 23) viser at elever som presterer svakt faglig oppnår bedre resultater når medelevene presterer faglig bedre. Når det gjelder det rettfærdige innenfor vurdering i klasserommet, mener Tierney (2013, s. 138) det handler om å gi elevene likeverdige muligheter for å lære, hvilket også innebærer å gi elevene muligheter til å vise hva de kan. Når det gjelder denne studien, blir det rettfærdige utformet i rettfærdige prøver av læreren, slik at de skolefaglig flinke elevene får vist sin dybdekunnskap, og de kan slik oppnå bedre vurderingsresultat enn sine medelever. Dermed legger også lærerne grunnlaget for sortering av elevene etter skolefaglige prestasjoner, slik også Sandvik m.fl. (2012, s. 150) bemerker. Videre kan dette igjen ha sammenheng med lærernes forståelse av testresultater. Når det gjelder denne studien ser det ut til at det for lærerne handler om å opprettholde gode karakterer for skoleflinke elever. Ifølge Dale (2008, s. 260) er dette et uttrykk for at læreren lager seg stereotypier knyttet til elevenes prestasjoner med røtter i den progressive tenkningen fra 1970-tallet til tidlig 1990-årene. Lærer Knut trekker imidlertid frem at elever som presterer svakt må få muligheten til å bedre læring, men utover dette ser det ut til at lærerne opprettholder skolefaglig svakere elever for å kunne ha skolefaglig flinke elever. Konsekvensen kan da bli at lave forventninger til elever som presterer skolefaglig svakt knytter seg til strukturen i undervisningen (Dale, 2008). Colbert m.fl. (2012, s. 398) trekker imidlertid frem etisk ansvarlighet for å fremme en gyldig vurdering. Lærerne kan også verdsette sine grupperinger av skolefaglig svake og flinke elever når skolene verdsetter lærernes ansvarlighet som lærere. Dermed fremstår også strategien med homogene grupper som et paradoks i en formativ vurderingssammenheng, når intensjonen er at elevene skal forbedre læring.

Funn fra denne studien viser at elevene kan ekskluderes både fra en likeverdig opplæring og fra tilhørighet i fellesskapet når læreren starter differensieringen før elevene får vist hva de kan ut fra personlige forestillinger om hva som fremmer gode resultater for elevene. Bakken og Elstad (2012, s. 75) viser også at forskjellen mellom elevenes læringsresultater ikke er redusert, snarere er det slik at forskjellene øker som en følge av lærernes vurderinger.

Lærerne som deltar i denne studien benytter også en findelt karakterskala for å motivere elevene til økt innsats, og ifølge Prøitz og Borgen (2010, s. 92) har lærerne ulik forståelse av hvorvidt hele karakterskalaen skal benyttes. Både Prøitz og Borgen (2010, s. 102), samt Brookhart (1993, s. 131) viser at karakterer betraktes som belønningssystem for å motivere elevene til økt innsats. Lærer Knut bruker også karakterskalaen som motivasjonskilde for elevene, og grunnlaget ser ut til å være personlige erfaringer av hva som motiverer til innsats når han trekker frem at han selv ble motivert av gode karakterer.

Bruk av en finere inndeling av karakterskalaen innebærer nødvendigvis ikke en skjønnsmessig vurdering når matematikklærere, ifølge Resh (2009, s. 320), benytter et poengsystem under vurderingsarbeidet. Derimot poengteres det av lærerne i denne studien at karakterene settes etter hva som iakttas av produkt og prosess. Brookhart (2013, s. 269) viser at lærere sjelden forholder seg til anbefalt praksis, men inkluderer egne ideer om hva som bør vurderes. På denne måten blir vurderingen også skjønnsmessig når lærerne ikke lar seg forstyrre av de opplevelsene andre har av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Når lærerne meddeler gode resultater som mål, er det lærerne som setter standarden for hvem som inkluderes og ekskluderes fra gode resultater i samsvar med lærernes forventninger om gyldig innsats. Slik er også gode resultater avhengig av en skjønnsmessig vurdering ut fra egen opplevelse av hva gode resultater er. Elevene som deltar i denne studien er også opptatt av gode karakterer, men motivasjonen for gode resultater finner de ikke i en findelt karakterskala. Elevene er i større grad opptatt av å mestre fremtiden, og vektlegger slik tilbakemelding fra lærerne som læringsfremmende. Sadler (1989, s. 129) ser imidlertid målene som utgangspunktet for de kravene lærerne kan stille til innsats. Når målene uteblir, blir det heller ikke noe å rette innsatsen mot. Derimot kan lærerne motivere skolefaglig flinke elever til å øke sin innsats fordi de vil kunne identifisere seg med de verdiene lærerne fremhever som viktige. Slik er det faglige sterke elever som profiterer på lærer Knut sin vurderingspraksis, og dette resultatet er ikke i samsvar med funn hos Prøitz og Borgen (2010), samt Shute (2008). Prøitz og Borgen (2010, s. 106) finner at lærerne ikke vurderer innsats hos faglige sterke elever fordi skolefaglige sterke elever har en holdning som er i samsvar med lærernes verdier, slik at lærernes vurdering av innsats kommer de elevene som presterer faglig svakt til gode.



Oppsummert viser funn fra denne studien når det gjelder forskjellen *Skjønn som kriterium for gode resultater* som forskjellen for mål og kriterier for mål som forskjeller for formativ vurdering, at læreren støtter seg til egne opplevelser av vurdering når elevene får kjennskap til hvilken kunnskap læreren vurderer dem etter. Videre er det et funn at fokus på prøver og tester bidrar til at elevene ikke har noen reell mulighet til å planlegge hva og når de skal lære, når lærerne planlegger hva de skal oppnå gode resultater i. Slik er det også et funn at lærerne opplever det som mulig å støtte elevene til bedre læring når de tilslutter seg mer personlige erfaringer i profesjonsutøvelsen av vurdering, uten å la seg forstyrre av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Konsekvensen er at lærernes tilslutning til formativ vurdering kan bidra til en vurdering som i større grad øker de sosiale forskjellene som vurderingsforskriften skulle bidra til å utjevne, ettersom elevene må ta ansvaret for å tilslutte seg det læreren verdsetter som gode resultater.

### **Oppsummering av funn fra nyttekommunikasjon**

Forskjellen *Skjønn som vurdering av gode resultater* oppleves av lærerne som intensjonen med opplæringen og uttrykker på denne måten lærernes opplevelse av forskjellene mål og kriterier for mål som forskjeller for formativ vurdering. På denne måten tilslutter lærerne seg i større grad til mer personlige erfaringer for vurdering, når det politiske konseptet for formativ vurdering har sammenfallende verdier med lærernes egne opplevelser av tester som grunnlag for gode resultater. Videre innebærer dette at formativ vurdering som vitenskapelig fenomen ikke informerer lærernes opplevelse av formativ vurdering som politisk konsept, og uttrykker slik lærernes svake kunnskaper om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen.

Det politiske konseptet for formativ vurdering gjør det slik mulig å tilslutte seg profesjonsutøvelsen av formativ vurdering med personlige erfaringer av hva vurdering skal være. På dette grunnlaget omtales kommunikasjonsmønsteret som *Nyttekommunikasjon*, og inkluderer slik lærerens opplevelse av å støtte elevene til gode resultater som rettferdig vurdering og slik nyttig for elevene. Dermed er det også en risiko for at elevene ekskluderes fra bedre læring, med påfølgende fare for at elevene ikke mestrer å ta ansvaret for utjevning av sosiale forskjeller slik intensjonen med formativ vurdering er.

### **Ansvarsløs kommunikasjon**

Selv om lærerne kan forstå formativ vurdering som en læringsfremmende aktivitet, har de også en utøvelse av formativ vurdering som i mindre grad fremmer elevenes læring. Det er på

dette grunnlaget jeg omtaler kommunikasjonsmønsteret som *Ansvarsløs kommunikasjon*. Det som kjennetegner dette kommunikasjonsmønsteret er at lærerne følger regler for ansvarlig profesjonsutøvelse med tilslutning til det politiske konseptet for formativ vurdering. Videre kan lærerne la seg forstyrre av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, men denne opplevelsen får mindre verdi sammenliknet med opplevelsen av formativ vurdering som politisk konsept.

I de neste avsnittene vil jeg presentere, beskrive og drøfte *Ansvarsløs kommunikasjon* som kjennetegnes av følgende forskjeller for forskjellen egenvurdering som forskjell for formativ vurdering:

- *Egenvurdering i undervisningen*
- *Egenvurdering som rapportering*

### **Egenvurdering i undervisningen**

Når jeg i denne studien har iaktatt *Egenvurdering i undervisningen* er det på grunnlag av informasjon læreren har gitt til elevene om å vurdere eget arbeid. Denne egenvurderingen forekommer etter at undervisningstemaet er avsluttet, og påfølgende tekst viser hvordan Lars og Jonas vurderer sitt eget arbeid etter at de har lagt frem en PowerPoint presentasjon av kunnskapen de har tilegnet seg gjennom Afghanistan-prosjektet.

Kari: Jeg synes presentasjonen gikk bedre? Hva synes dere?

Lars: Vi fiksa og ikke lese all teksten, i forhold til det synes jeg det gikk bra.

Kari: Ja, dere hadde mye stoff, men hvis dere skal utvikle dere videre da, hva kan dere bli bedre på?

Lars: Å se mer fremover.

Kari: Ja, men dere har jo jobbet med den biten nå. Jeg ser det. Legg merke til at dere ikke bare står og leser alt sammen. Da blir det litt mer ålreit å høre på dere. Når dere prøver å se litt mer opp, føler vi at vi får litt mer kontakt med dere når dere står der. Ja, og dere har jo jobbet med stoffet deres også, det var mer stikkord nå. Ja, ikke å ha med så mye tekst, for da blir det litt mer ålreit for tilhørerne. Det er et skritt i riktig retning dette her, positivt. Så får vi se hvordan dette blir. Jeg har ikke kjennetegnene foran meg, så jeg må jo vurdere det faglige innholdet etter det (Tekst 7, 30.11.2011).

Lars og Jonas presenterer sine kunnskaper om Afghanistan, og lærer Kari noterer. Deretter ber Kari guttene vurdere egen utvikling. Det er kun Lars som responderer på Kari sin meddelelse, og han forstår at han forstår bedre nå enn tidligere, fordi han ikke leser teksten. Han nevner

ikke den faglige utviklingen i henhold til vurderingskriteriene for måloppnåelse, men vurderer presentasjonen til bedre enn den forrige. Kari bekrefter at guttene har et faglig innhold i presentasjonen og vil at guttene selv skal vurdere hva de kan utvikle. Lars og Jonas forstår forskjellen mellom meddelelse og informasjon som en forskjell med hensyn til presentasjonsteknikken, og mener de skal løfte blikket ytterligere. Kari bekrefter også denne informasjonen, samtidig som hun bekrefter at de har utviklet seg på dette området. I tillegg meddeler hun at guttene har flere stikkord, og presenterer stoffet bedre. Videre mener hun det er utvikling, men meddeler ikke hva utviklingen består av. Derimot oppmuntrer hun dem, og mener presentasjonen er positiv. Guttene viser ikke hvordan de forstår denne informasjonen. Kari sjekker heller ikke hvordan de forstår, men meddeler at hun skal sjekke innholdet i det guttene meddeler med vurderingskriteriene for måloppnåelse.

Funn i studien viser at idet lærerne tilslutter seg egenvurdering som forskjell for formativ vurdering, iakttar lærerne formativ vurdering som politisk konsept og egenvurdering blir en tilrettelagt aktivitet i etterkant av elevenes læreprosess.

### **Opplevelse av egenvurdering i undervisningen**

Egenvurdering som en aktivitet i undervisningssituasjonen kan forstås som en strategi for å fremme elevenes selvstendighet og selvregulerte læring, og den er en del av en underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Målet med egenvurdering er at elevene skal få et bevisst forhold til hvordan de lærer å lære, slik at de blir motivert for økt innsats og bedre læring (Kunnskapsdepartementet, 2007).

Lærerne i denne studien har følgende kommentarer til hvordan de tilrettelegger undervisningen, slik at elevene lærer å vurdere seg selv for å lære å lære:

Ved for eksempel at elevene er med på å vurdere etter fremlegg, litt sånn grovt, og har det vært språkfag kan elevene ha individuelle ikke sant (...) der elevene uttaler seg om hvordan det gikk og hvordan de kan gjøre det bedre neste gang. Ikke minst den (...) hva de bør gjøre og jobbe videre med. Etter at jeg eller vi (...) for vi er to norsklærere, så har vi delt dem ut igjen med kommentarer, men ikke karakter, og elevene skal gå gjennom og se på kommentarene og begrunne en karakter. Det er bevisst brukt og samtaler (Kari, 7.3.2012).

Lærere Kari sier hun bruker egenvurdering slik at elevene vurderer egen læreprosess. Hun vektlegger tilbakemelding som viktig for å fremme elevenes innsats for bedre læring. Dermed iakttar lærer Kari regler for egenvurdering som slik gir henne noen forestillinger om egenvurdering. Videre sier hun at de som lærere trener elevene til å vurdere egen kompetanse

når elevene selv setter karakter på egen kunnskapstilegnelse. Lærer Kari viser at hun tolker sine opplevelser i samsvar med andres opplevelser av formativ vurdering når hun viser at elevene må veksle mellom vurdering og selvutvurdering for å kunne vurdere egen kompetanse og sammenlikne denne med kriteriene for måloppnåelse. Læreren presiserer dette: «Jeg bruker faglig egenutvurdering for å bevisstgjøre elevene på måloppnåelsen deres. Hvilke kriterier de har nådd, eller hvorfor de mener de er nådd, eller ikke nådd» (Kari, 12.3.2012). En slik strategi for egenutvurdering fremmer elevenes metakognitive strategier. Derimot forstår lærerne egenutvurdering på ulike måter og lærer Knut opplever egenutvurdering på følgende måte:

Ja, bruker vel egentlig stikkprøver og spør enkelte elever hva har du lært i dag (...). Hvilket inntrykk sitter du igjen med etter timen (...), og tar elever fra de tre ulike sjiktene og spør om det falt i smak om de lærte noe (...), gikk det opp et lys i dag (...) for eksempel etter øktene på tavla (Knut, 1.3.2012).

Lærer Knut sier han bruker stikkprøver etter endt undervisning for å kontrollere hva elevene har lært, og om de har lært noe og om de liker undervisningen. Videre poengterer han at stikkprøvene blir gyldige når han kontrollerer elevenes kunnskapstilegnelse ut fra hva elevene tidligere har vist at de kan. Dermed forstyrres ikke lærer Knut av hvordan andre har tolket formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, fordi han følger regler for gjennomføring av egenutvurdering.

Lærerne viser slik at de har ulik forståelse av hva egenutvurdering er, mens elevene gir følgende beskrivelse av opplevelsen av hva som bidrar til bedre læring:

Det er litt forskjellig. Jeg gjør forskjellige ting. Noen ting lærer vi om på skolen, men jeg klarer det allikevel ikke, og da må man på en måte prøve litt forskjellige ting, slik som (...) jeg var dårlig i engelsk, da kan jeg se på engelske filmer uten tekst og såne ting, enn å sitte og lese i boka (Kjersti, 7.3.2012).

Rune: Jeg liker gruppearbeid veldig godt (...).

Forsker: Hvorfor tenker du at gruppearbeid får deg til å lære mer?

Rune: Det er vel det at det er morsommere å jobbe med andre. Det å kunne samarbeide om noe (Rune, 1.3.2012).

Jeg skriver nøkkelspørsmål og gjør oppgaver. Jeg har lyst til å lære (Idun, 1.3.2012).

Jeg synes ikke vi får så mye lekser. For lekser er sånn at det skal du gjøre til neste gang. Her får vi slik at dette får du på prøven og vi må finne leksene selv. [...]. Vi har veier til målet (...) det jeg gjør som jeg lærer av. Jeg vet ikke helt hvilken læringsstrategi som er best for meg, slike tankekart eller notater (...) vet ikke helt (Snorre, 2.3.2012).

Jeg fortalte alt til venninnen min om *Et dukkehjem* og Ibsen, og da gikk det mye bedre etterpå. Det å forklare det du kan videre, det har mye å si. For da blir du sikker på deg selv, og så kan hun noe jeg ikke

kan og legger det til. Det blir en dialog. Beste måten å lære på synes jeg da. [...]. Jeg vet hva jeg skal gjøre for å lære (Kine, 2.3.2012).

Michael: Det er tankekart og begrepskart. Det hadde vært fint med nye strategier.

Forsker: Kunne du funnet på noe selv?

Michael: Nei (...), det er av og til at det er obligatorisk å bruke det, men av og til blir det valgfritt og det er bra (Michael, 2.3.2012).

Forsker: Hva ville vært den beste formen for deg da?

Jon: Jeg vet ikke, men praktiske ting.

Forsker: Hvorfor det?

Jon: Fordi jeg er en urolig fyr og kan ikke sitte stille så lenge (Jon, 6.3.2012).

Enkelte elever viser at de har bevisst forhold til hvordan de skal lære, og at de vurderer underveis hvilke strategier som kan føre dem til måloppnåelse. Andre elever viser at de er bevisst på at det er strategiene og veiene til målet som fører til måloppnåelse, selv om de trenger hjelp for å finne egnet metode for læreprosessen. Videre er det elever som vektlegger organiseringen som viktig for læreprosessen, og i denne sammenheng trekker de frem samarbeid når det er morsommere å lære på denne måten.

Elevene viser at de har oppnådd ulik kompetanse når det gjelder å utvikle evnen til å regulere egen læreprosess. Derimot er det ingen av elevene som referer til egenvurdering i etterkant av læreprosessen som et hjelpemiddel til å lære å lære. De vektlegger i større grad det som skjer i undervisningen, og de forbinder slik læreprosessen med undervisningen.

Funn viser at egenvurdering oppleves av lærerne som tilrettelagt aktivitet og tar form både som en kontroll av elevenes kunnskapstilegnelse, og som en aktivitet med intensjon om å fremme elevenes selvregulerte læring. På denne måten er det også et funn at lærerne tilslutter seg formativ vurdering som politisk konsept når de følger reglene for egenvurdering, selv om elevene i mindre grad opplever egenvurdering som læringsfremmende. Egenvurdering blir i større grad en vurdering av elevenes læringsresultat og ikke læreprosessen.

Videre er det et funn i denne studien at elevene ikke opplever egenvurdering i etterkant av læreprosessen som læringsfremmende, når elevene ikke har noen bevissthet om hva aktiviteten dreier seg om.

### **Drøfting av egenvurdering i undervisningen**

Hensikten med egenvurdering er å trene elevene til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læreprosess slik at de kan bli selvstendige i læreprosessen, og i denne sammenheng er

selvstendighet å forstå som selvregulert læring (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Ifølge Elstad m.fl. (2012, s. 29) er selve kjernen i selvregulering koordinering av motivasjon, vilje og metakognitive aktiviteter. Dermed referer egenvurdering til elevenes bevissthet om hvordan de lærer å lære, for slik å kunne ta selvstendige avgjørelser under læreprosessen for å fremme læring.

Funn fra denne studien viser at lærerne både tilrettelegger for egenvurdering i spesifikke treningssituasjoner etter muntlig fremlegg og etter endt undervisning i klasserommet. Når lærer Kari tilrettelegger for egenvurdering som spesifikk treningsaktivitet, oppleves egenvurdering som det å bevisstgjøre elevene på hvordan de lærer. Dermed indikerer meddelt informasjon at lærerne iakttar egne og andres opplevelse av egenvurdering som regler for egenvurdering med forståelse for at egenvurdering dreier seg om å fremme elevenes evne til å lære å lære. Videre er det lite som tyder på at treningssituasjonen fremmer elevenes selvregulering av læreprosessen, når lærerne ikke mestrer å få elevene til å anvende et metakognitivt perspektiv på læreprosessen (Brown & Harris, 2013).

Utfordringer i forbindelse med egenvurdering er tidligere beskrevet i nasjonale studier som vansker med å tilrettelegge for egenvurdering (Hodgson m.fl., 2010; Sandvik m.fl., 2012). Derimot er det ikke tilretteleggingen som er utfordringen i denne studien, men i større grad det Thronsen m.fl. (2009, s. 100) beskriver som et tolkningsfellesskap mellom elever og lærere, slik at det blir mulig for elevene å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring under læreprosessen. Dermed oppstår det også et paradoks når det gjelder egenvurdering. I undervisningssituasjonene modellerer lærer Kari ulike strategier slik Sadler (1998, s. 80) beskriver som læringsfremmende, når elevene skal bli i stand til å vurdere en strategi som bedre enn en annen. Derimot innbyr ikke aktiviteten egenvurdering etter endt læreprosess til refleksjoner over læreprosessen når denne prosessen er over, selv om lærerne fremmer metakognitive perspektiver hos elevene med tilbakemeldinger under elevenes læreprosess i andre læringssituasjoner. Ifølge Sadler (1998, s. 80) er det lærernes tilbakemeldinger som gjør elevene i stand til å vurdere sammenhengen mellom kriteriene for måloppnåelse og strategiene de benytter for å nå målet. Imidlertid benytter ikke lærerne seg av denne erfaringen når det gjelder å utvikle elevenes selvstendighet i spesifikke tilrettelagte treningssituasjoner for egenvurdering. Dette kan også ha sammenheng med at læreprosessen er over, og tilbakemeldingene bidrar til at elevene gir en beskrivelse av hva de har

gjennomført og tilegnet seg av kunnskaper, og ikke hvordan de kan gjennomføre læreprosessen for å realisere målet ettersom målet er oppe til vurdering.

Når det gjelder lærer Knut sin gjennomføring av egenvurdering, dreier egenvurdering seg om å bevisstgjøre elevene på hva de har lært. Hopfenbeck (2006, s. 60–61) mener at det å spørre om hva elevene har lært, er det samme som å få dem til å gi et svar på hva læreren har fortalt dem. Slik blir det elevene som bidrar til at læreren blir bevisst på hva elevene er bevisste når læreren ikke er bevisst på hva elevene er bevisst. Funn i denne studien viser at lærer Knut i større grad stimulerer elevene til å rapportere inn sitt kunnskapsgrunnlag enn å vurdere egen utvikling. Stobart (2008, s. 147) poengterer at det formative bidraget til undervisning skal bidra til å balansere fokuset på læreprosess og kunnskapstilegnelse. Dermed viser funn fra denne studien at lærer Knut bruker sine erfaringer om hva egenvurdering skal være for å tilfredsstille kravene til formativ vurdering som politisk konsept. Dette viser at han ikke lar seg forstyrre av hvordan elevene opplever egenvurdering.

Topping (2013, s. 410) bemerker at elevene blir involvert i hverandre-vurdering før de har evnen til å vurdere egen læreprosess, og funn fra denne studien kan indikere at egenvurdering som aktivitet etter læreprosessen er å invitere elevene til en vurderingsform de ikke kan gjennomføre om de ikke er selvstendige. Ifølge Willis (2011, s. 412) er elevenes selvstendighet et resultat av hvordan de forhandler om sin selvstendighet ut fra de premissene læringsmiljøet gir. Elevene i denne studien trekker ikke frem egenvurdering som aktivitet når de meddeler hvordan de lærer. Elevene vektlegger strategier, og elevene som er bevisst på hvordan de lærer er også selvregulerte når de viser at det handler å vurdere hvilke strategier som fører til måloppnåelse. Slik er det også et funn at lærerne mestrer å gi feedback slik at elevene utvikler evnen til å ta et metaperspektiv på egen læring, og det er tilbakemeldingene elevene får under læreprosessen som avgjør elevenes evne til et metakognitivt engasjement (Brown & Harris, 2013; Sadler, 1989). Dette innebærer at lærernes tilslutning til egenvurdering er en tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept. *Egenvurdering i undervisningen* blir en egenvurdering som gjennomføres for å tilfredsstille de kravene lærerne opplever at forskriften om individuell vurdering gir, uten at lærerne lar seg forstyrre av de opplevelsene elevene har av egenvurdering.

*Egenvurdering i undervisningen* ivaretar imidlertid egenvurdering som politisk konsept, og når lærerne tilslutter seg egenvurdering, oppfyller de elevenes rettigheter til egenvurdering.

Selv om en av lærerne opplever egenvurdering som en bevisstgjøring av elevene på hvordan de lærer, blir ikke læreren forstyrret av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Dermed er det opplevelsen av det politiske konseptet for egenvurdering som vinner frem i lærernes profesjonsutøvelse, når egenvurdering forekommer i etterkant av elevenes læreprosess.

Oppsummert viser funn for forskjellen *Egenvurdering i undervisningen* som en forskjell for forskjellen egenvurdering at tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept får høyere verdi enn en tilslutning til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Videre er det slik et funn at *Egenvurdering i undervisningen* blir en strategi for å oppfylle elevenes rettigheter til egenvurdering, når elevene opplever at det er strategiene de anvender under læring og de tilbakemeldingene de får under læreprosessen, som fremmer deres læring. Egenvurdering blir slik en ansvarsløs vurdering når lærerne viser sin ansvarlighet som uansvarlig ved å redusere elevenes muligheter til å få oppfylt sine rettigheter til å bli selvstendige som lærende.

### **Egenvurdering som rapportering**

Forskrift til opplæringsloven (2006) § 3-16 viser til regler for dokumentering av underveisvurdering. I den forbindelse kan elevenes egenvurdering benyttes som dokumentering av underveisvurdering, og det innebærer at elevene dokumenterer at de har fått oppfylt sine rettigheter til egenvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010b).

Lærerne ved Dale ungdomsskole benytter et egevalueringsskjema, slik teksten viser:

Viem: Hva skal vi gjøre resten av timen?

Kari: Nå som vi har kommet så langt, så er det egentlig meningen at dere skal finne ut om dere vil jobbe alene eller sammen med noen. Noen er klare og da er det bare å begynne å jobbe. Dere som har begynt med kart, dere kan fullføre. Dere kan fordele arbeid. Det å gjøre klare avtaler er viktig, så dere vet hvem som skal gjøre hva (...) slik at ingen blir sittende med hele jobben og andre får gratis karakter (...). Slike ting skal frem i egevalueringen. Det er tjue minutter igjen til effektivt arbeid (...). Da kommer dere langt (Tekst 1, 7.11.2011).

I denne teksten meddeler læreren informasjon om at elevene skal evaluere arbeidet i *egevalueringa*. Videre meddeles det at elevene skal informere lærerne om hvordan medelevene arbeider slik intensjonen med gruppearbeid er. På denne måten kan elevene konstruere informasjon som forskjellen mellom meddelelse og iakttagelse, hvilket kan



innebære at de forstår informasjonen som å beskrive medelevers arbeidsinnsats under gruppearbeid når det ikke er tillatt å få en karakter uten innsats. Dermed tilslutter læreren seg andres opplevelser av egenvurdering som formativ vurdering i undervisningen når hun viser til at eleven skal vurderes rettferdig. Likeledes trekkes det en forbindelse mellom innsats og kunnskapstilegnelse, slik at innsats gjenspeiler måloppnåelsen.

Funn viser at *Egenvurdering som egenrapportering* kan gjennomføres som en beskrivelse av læreprosessen.

### **Opplevelse av egenvurdering som rapportering**

Når det gjelder egenvurdering som selvrapporteringsskjema fremstår dette som en felles praksis for lærerne ved Dale ungdomsskole, og elevene leverer dette skjemaet hver 14. dag (Kari, 29.2.2012). Lærerne iakttar imidlertid egenvurderingsskjemaet på ulike måter, og Knut iakttar det slik:

Bakgrunnen for egenvurderingen er å bevisstgjøre hver enkelt elev (...) deres egen arbeidsinnsats, hva de har lært, hvilken kunnskap de sitter igjen med i løpet av en periode på to uker. Jentene er mer reflektert og flinkere til å sette ord på hva de har lært og hva de sitter igjen med og hva de kunne gjort bedre men, (...) guttene har atskillige mye mer de kan gå på (...) de kan bli bedre. Ikke bare skrive grei periode. Det var greit, fint og artig, men konkret hva de har lært. Da forventer vi fullstendige setninger (...) ikke bare greit (Knut, 1.3.2012).

Lærer Knut forstår egenvurderingsskjemaet som et virkemiddel for å bevisstgjøre elevene på hva de har tilegnet seg av kunnskaper. Når elevene skriver hva de har lært, forstår han dette som en egenvurdering. Han nevner ikke tilbakemeldingene han gir og bruker derfor ikke disse bevisst for å støtte elevene til å bli selvregulerte i læreprosessen. Selv om lærer Knut vurderer jentene til å være mer reflektert i sin skriftlige fremstilling av hva de har lært, sier jentene som deltar i denne studien at de skriver en egenvurdering når det er et krav, men at de heller ikke lærer noe av dette skjemaet (Kjersti, 7.3.2012). Det kan være mulig at en beskrivelse med fullstendige setninger gir læreren en forståelse av at jentene er mer bevisst på hva de har lært, fordi de som lærere forventer fullstendige setninger. På denne måten tilslutter lærer Knut seg det politiske konseptet for formativ vurdering som andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, når han følger regler for egenrapportering. Videre lar han seg ikke forstyrre av disse opplevelsene når han refererer til at hensikten er å bevisstgjøre elevene på hva de har lært, og ikke hvordan de lærer å lære (Utdanningsdirektoratet, 2010b; Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009). Derimot kan lærer Knut iakttar at guttene ikke mestrer å beskrive hva de har tilegnet seg av kunnskaper. Funn i studien indikerer slik at lærer Knut

slutter seg til et politisk konsept for formativ vurdering, uten å la seg forstyrre av hvordan andre har tolket formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Lærer Kari har imidlertid en annen oppfatning av egenrederingsskjemaene: «Elevene utvikler seg ut fra tilbakemeldingene. Men de skjemaene slik som de har utviklet seg er blitt en rapport som vi skriver under, slik at foreldrene skal vite hva som foregår på skolen. Da er vi inne på dette med dokumentasjon» (Kari 29.2.2012). Med denne informasjonen viser lærer Kari at hun iakttar andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og at denne opplevelsen forstyrrer hennes opplevelse av andres opplevelse formativ vurdering som politisk konsept. Videre blir disse opplevelsene forstyrrer når hun også opplever at elevene ikke lærer av en egenrapportering. Derimot blir ikke forstyrrelsen en forstyrrelse med konsekvenser for elevenes læreprosess, idet hun også opplever at kravet til dokumentering har høyere verdi sammenliknet med opplevelsen av vurderingsformer som utvikler elevenes evne til å regulere egen læring. Paradokset fremstår idet hun videre opplever at hun kan dokumentere sin uansvarlighet som ansvarlig profesjonsutøvelse, og dermed vise at elevene har fått oppfylt en rettighet som ikke tjener intensjonen. Elevene meddeler følgende opplevelser av egenrederingsskjemaet:

- Idun: Det er egentlig veldig lurt, for både læreren og foreldrene mine er oppmerksomme på hva som skjer med meg og hva jeg synes om skolen.  
Forsker: Har du tenkt på om det hjelper deg til å lære?  
Idun: Ja, det gjør det.  
Forsker: Hvordan da?  
Idun: Jeg kan ta opp noen få dilemmaer som jeg har møtt på som jeg jobber med, og da kan jeg ta opp at dette er vanskelig å jobbe med. Vi skal kanskje jobbe med dette i 4 uker og vi leverer egenredering annenhver uke, og da kan jeg si det er vanskelig, slik at læreren kan ta det opp i klassen.  
Forsker: Så dette er din tilbakemelding til læreren?  
Idun: Ja (Idun, 1.3.2012).
- Michael: Det er nok lurt det, slik at de voksne får fulgt med litt på hva som skjer.  
Forsker: Du tenker at dette er til de voksne?  
Michael: Ja.  
Forsker: Hvordan kan det hjelpe deg til å lære?  
Michel: For å være ærlig hjelper det ikke meg å lære. Det går utenfor fagene. Jeg konsentrerer meg på anmerkninger og karakterer i skjemaet (Michael, 2.3.2012).
- Eva: Det er veldig fint å ha. Du vet hva du får som karakter hele tiden, og du slipper å gå på It's learning. Foreldrene får se det og de skriver under.  
Forsker: Hjelper dette skjemaet deg til lære mer?  
Eva: Nei, egentlig ikke (...). Vi skriver bare det som har skjedd og hvordan vi har det (...) lærer ikke så mye.  
Forsker: Hvordan vurderer du egen læring?  
Eva: Jeg gjør egentlig ikke det. Jeg får resultatet og er enten fornøyd eller ikke fornøyd (Eva, 29.2.2012).
- Rune: Det er veldig bra at vi har det, for hvis det er noe vi vil endre på, kan vi ta det opp og lærerne får bedre innsikt i hvordan vi føler det.

Forsker: Hvordan hjelper dette skjemaet deg til å lære mer?  
Rune: Jeg vil ikke si at det hjelper meg til å lære mer, men det har blitt annerledes.  
Forsker: Hvordan vurderer du egen læring?  
Rune: Jeg er dårlig på å vurdere (Rune, 1.3.2012).

Åsne: Det er smart, for vi har ganske mange prøver og innleveringer og sånne ting, og der får man oppsummert hvilke karakterer man har fått i perioden, og der får man anmerkninger. Så får man sagt til læreren hva man mener, og læreren gjør det samme.  
Forsker: Har du tenkt på om det hjelper deg til å lære?  
Åsne: Jeg vet ikke om det hjelper meg til å lære mer, men da får man liksom informasjon skriftlig (Åsne, 6.3.2012).

Snorre: Det kunne vi vel klart oss uten, men det er vel greit også, fordi vi tar det med hjem og det står karakterer. Det er veldig greit at foreldrene får vite karakterer. Jo, det er en bra ting, fordi vi kan skrive hva vi mener også, men jeg tror de fleste skriver ja (...) på om det har vært en bra uke. De fordyper seg ikke så veldig.  
Forsker: Har du tenkt på om dette skjemaet hjelper deg til å lære?  
Snorre: Har ikke tenkt noe på det, og det kan jo hende at det hjelper litt.  
Forsker: Hvordan da?  
Snorre: Det er jo tilbakemelding fra læreren, og kontaktlæreren skriver jo hva du kan jobbe bedre med (Snorre, 2.3.2012).

Forsker: Hva synes du om egenvurderingsskjemaet?  
Viem: Det vil jeg ha. Da vet jeg hvor jeg ligger an. Da får jeg vite karakterene mine som jeg ikke visste om. Og så kan jeg si min mening, for eksempel om jeg blir mobbet, så forteller ikke læreren det til klassen. Det er lurt å ha det.  
Forsker: Har du tenkt på om det hjelper deg til å lære?  
Viem: Nei, jeg lærer ikke noe fra det (...) jeg skriver bare meningen min (Viem, 6.3.2012).

Kjersti: Det skjønner jeg ikke hvorfor vi trenger (...) vi vet ikke helt hva vi skal skrive, men det har blitt bedre etter at vi fikk konkrete spørsmål i stedet for å bare skrive noe om perioden på en måte. Det blir det samme hver gang, og så skriver læreren at du har vært flink og sånne ting. Jeg skjønner at foreldrene vil se om vi har anmerkninger og hva slags karakterer vi har fått og sånn, men det går an å legge det ut på It's learning, for jeg bare roter bort papirer, og det blir bare surr.  
Forsker: Har du tenkt på om det hjelper deg til å lære?  
Kjersti: Nei, (...) det får meg til å tenke på hva vi gjorde denne perioden og skrive ned noe fortest mulig for å levere inn (Kjersti, 7.3.2012).

De fleste elevene vil gjerne ha egenvurderingsskjemaet, fordi de får en oppsummering av hvordan de ligger an i henhold til karakterer i fagene og anmerkninger på oppførsel. Videre opplever de det som bra å kunne gi lærerne hint om hvordan de har det på skolen og i tillegg får foreldrene innsikt i skolehverdagen deres. De nevner videre at de får tilbakemeldinger fra kontaktlæreren om hva de bør rette innsatsen mot. Denne formen for egenvurdering øker slik ikke sannsynligheten for at elevene blir bevisst på egen læreprosess, fordi elevene ikke forstår hva de skal trene på ved hjelp av egenvurderingsskjemaet.

Funn viser at *Egenvurdering som rapportering* oppleves som regler for undervisningsvurdering med tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept. I tillegg kan opplevelsen av personlige erfaringer med vurdering bidra til en opplevelse av egenvurdering som det å gjøre elevene bevisst på hva de har lært. Dermed indikerer dette funnet at lærerne ikke har

tilstrekkelige kunnskaper om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen til å bli forstyrret av det politiske konseptet for formativ vurdering og profesjonsutøvelsen blir uansvarlig.

Videre er det et funn at når *Egenvurdering som rapportering* oppleves av lærerne som regler for egenvurdering, lar ikke lærerne seg forstyrre i tilstrekkelig grad av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen til at vurderingen gjør en forskjell for elevenes læring. Slik er det også et funn at det politiske konseptet blir tilsluttet med en uansvarlig profesjonsutøvelse når lærerne ikke lar sin vitenskapelige opplevelse av fenomenet formativ vurdering få medvirke i profesjonsutøvelsen.

Elevene opplever rapporteringen som en rapportering på hva de har lært, og rapporteringen gir dem ingen opplevelse av å lære.

### **Drøfting av egenvurdering som rapportering**

*Egenvurdering som rapportering* har sammenheng med kravene i § 3-16 i Forskrift til opplæringsloven (2006) som presiserer at lærerne skal dokumentere at elevene har fått oppfylt sine rettigheter til undervisvurdering. Dette gjelder da både i forbindelse med tilbakemeldinger og egenvurdering. Egenvurdering er slik å betrakte som en undervisvurdering på samme måte som tilbakemeldinger, beskrevet i § 3-11 (Forskrift til opplæringsloven, 2006; Utdanningsdirektoratet, 2010b). Egenvurderingsskjemaet kan slik forstås som en foreløpig vurdering hvor elevene får muligheten til å forbedre læring.

William (2011, s. 154) hevder at egenvurdering ofte ender opp som selvrapportering, hvilket det også gjør for lærerne ved Dale ungdomsskole. Ved Dale ungdomsskole benytter lærerne *egnevalueringsskjema* og lærerne har ulike opplevelser av hensikten med dette skjemaet. Lærer Kari opplever skjemaet som regler for egenvurdering når hun er bevisst at skjemaet har utviklet seg til en rapport slik at elevene dokumenterer at de har mottatt undervisvurdering, når egenvurdering er en form for undervisvurdering hvor elevene vurderer egen kompetanse, utvikling og arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Lærer Knut har imidlertid en annen opplevelse og påpeker at skjemaet trener elevene til å bli bevisst på hva de har lært. På denne måten er opplevelsen av egenvurderingsskjemaet en personlig erfaring hvor læreren bruker sin egen erfaring for å tilfredsstille kravene han opplever at ledelsen stiller til profesjonsutøvelsen av formativ vurdering.

Når det gjelder lærer Kari, viser hun forståelse for at dette skjemaet ikke bidrar til å fremme elevenes evne til å regulere egen læring, slik hun opplever at de spesifikke tilrettelagte egenvurderingssituasjonene bidrar til. Hun mener skjemaet oppfordrer elevene til å rapportere, slik at foreldrene får innsyn i lærernes ansvarlighet som lærere. Ifølge Brown og Harris (2013, s. 386) er det ikke formen på egenvurderingen som avgjør om elevene tar i bruk metakognitive strategier, men deres bevissthet på hva de gjør. Det tilsvarende hevder Olausen (2009, s. 199) når hun bemerker at det er lærerens bevissthet om hva som skal læres som avgjør resultatet.

Bruk av egenvurderingsskjemaet kan imidlertid bidra til misforståelser når elevene ikke får oppklart sin forståelse av tilbakemeldingene lærerne gir i egenvurderingsskjemaet til elevene. Videre er heller ikke elevene engasjert i læreprosessen, verken når de selv rapporterer eller når de mottar responsen på egen rapportering fra lærerne. Dermed vil nytten av egenvurderingsskjemaet være nyttig for de elevene som er selvstendige når de mestrer å vurdere hvordan de lærer å lære (Willis, 2011). Videre vil det innebære at elever som ikke er selvstendige, heller ikke utvikler sin selvstendighet ved hjelp av egenvurderingsskjemaet. Funn tyder imidlertid på at en del elever ikke har utviklet denne evnen, og lærer Knut (1.3.2012) meddeler også at han forventer mer enn «greit» og «bra».

Ifølge lærer Knut er det jentene som er selvregulerte når de skriver mer utfyllende svar med hele setninger. Slik viser også Knut at han ikke har noen bevissthet om hensikten med egenvurdering når fullstendige beskrivelser nødvendigvis ikke innebærer en selvregulerende læringsstrategi, noe jentene også bekrefter. Det å følge ordre er å gjøre det de som elever får beskjed om, og det er nødvendigvis ikke det samme som å reflektere over hvordan de fremmer læring. Tilsvarende strategi benytter lærerne idet de heller ikke reflekterer over hvordan de kan fremme hensikten med egenvurdering. Ifølge Mausethagen (2013, s. 25) tar i større grad nyutdannede lærere i bruk de metodene de blir foreskrevet, og egenvurderingsskjemaet er beskrevet som god strategi for å vise sin ansvarlighet for å fremme selvregulert læring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Braid (2011, s. 343) påpeker imidlertid at sosiokulturelle modeller for formativ vurdering setter en standard for profesjonsutøvelsen av formativ vurdering. Derimot viser Wiliam m.fl. (2004, s. 62) at erfarne lærere fremmer i like stor grad elevenes læring uten å implementere formative vurderingsstrategier, og Klinger m.fl. (2012, s. 452) trekker frem at erfarne lærere i større grad enn nyutdannede lærere tilslutter seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Dermed fremstår egenvurderingsskjemaet

som en strategi for å kunne gjennomføre egenvurdering som en dokumentert underveisvurdering, og skjemaet bidrar til å sette en standard for gjennomføring av egenvurdering. På denne måten kan lærerne også dokumentere sin uansvarlighet som profesjonsutøvere.

Oppsummert viser funn fra studien at *Egenvurdering som rapportering*, som en forskjell for forskjellen egenvurdering, at egenvurdering gjennomføres ved hjelp av en rapport som gjør det mulig for lærerne å dokumentere en uansvarlig profesjonsutøvelse som ansvarlig. Slik er det også et funn at læreren tilslutter seg andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept, selv om de lar seg forstyrre av andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. I tillegg viser funn fra studien at det også er mulig å tilslutte seg formativ vurdering som politisk konsept uten å ha kjennskap til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen.

Videre er det et funn at elevene ikke opplever egenvurderingsskjemaet som læringsfremmende, men som en kontroll på hvordan de mestrer opplæringen med omsorg for hvordan de har det som elever.

### **Oppsummering av funn fra ansvarsløs kommunikasjon**

Forskjellene *Egenvurdering i undervisningen* og *Egenvurdering som rapportering* som forskjeller for forskjellen egenvurdering som forskjell formativ vurdering, fremstår som et ansvarsløst kommunikasjonsmønster når lærerne ikke lar andres opplevelser av egenvurdering som politisk konsept forstyrre egne opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Dermed reduseres egenvurdering til metoder og regler for egenvurdering for å kunne dokumentere at elevenes rettigheter oppfylles med en uansvarlig profesjonsutøvelse som ikke fremmer elevenes evne til selvregulert læring.

Det politiske konseptet for egenvurdering fremstår slik som et paradoks, fordi det politiske konseptet får høyere verdi enn egenvurdering som vitenskapelig fenomen. Dette innebærer at egenvurdering kan tilsluttes med regler for profesjonsutøvelse, og det å følge reglene viser tilbake på en ansvarlig profesjonsutøvelse selv om verken elever eller lærere opplever det som læringsfremmende. Konsekvensen er at egenvurdering som foregår i undervisningen og som rapportering bidrar til å ekskludere elevene fra å utvikle evnen til selvregulert læring.

### **Oppsummering av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller**

Kommunikasjonen kommuniserer formativ vurdering med tilslutning til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept på ulike måter.

Når kommunikasjonen kommuniserer læring, forholder lærerne seg refleksivt til det kommunikasjonen kommuniserer. På denne måten informerer andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept lærernes ideer om vurdering når de etterpå meddeler informasjon til elevene for å bedre deres læring. Videre er det slik funn fra denne studien at elevene utvikler sin selvstendighet som lærende når lærerne inkluderer elevenes forståelse i informasjonen om læreprosessen. Dette innebærer at elevene får kjennskap til hva de skal lære, og kriterier som kjennetegn på måloppnåelsen før de starter læringen. På denne måten viser lærerne sin ansvarlighet som profesjonsutøvere.

Det instrumentelle kommunikasjonsmønsteret viser at lærerne tilslutter seg andres opplevelse av formativ vurdering som politisk konsept, uten å la seg forstyrre av disse opplevelsene. På denne måten tilfredsstiller iakttakelsene av kravene til formativ vurdering i undervisningen lærernes erfaringer med undervisning som fremmer læring. Videre innebærer denne tilslutningen til formativ vurdering at lærerne planlegger hva og hvordan elevene skal tilslutte seg mål, kriterier og tilbakemeldinger før elevene får vist sin forståelse. Dermed må elevene ta ansvaret for å lære, og konsekvensen er at det politiske konseptet for formativ vurdering legaliserer bruk av tester for å kontrollere om elevene kan inkludere seg selv i det kommunikasjonen kommuniserer. Videre gir tilslutningen til formativ vurdering som politisk konsept en ansvarlig profesjonsutøvelse som kan dokumentere at elevene oppfyller sin rett til bedre læring.

Når det gjelder det nyttige kommunikasjonsmønsteret, tilslutter lærerne seg i større grad personlige erfaringer med vurdering for å fremme gode resultater for elevene, og på denne måten opplever lærerne at de oppfyller kravene til formativ vurdering som politisk konsept. Dermed inkluderer lærerne skjønn i vurderingen for å fremme en rettferdig vurdering av elevenes kunnskapstilegnelse, og elevene må slik ta ansvaret for å tilslutte seg testene for å oppnå bedre læring. Lærerne viser slik at de ikke lar seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Videre er det mulig å tilslutte seg formativ vurdering som politisk konsept med ambisjoner om bedre læring for elevene uten å benytte seg av kunnskaper om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen.

Det ansvarsløse kommunikasjonsmønsteret har sammenheng med at lærerne tilslutter seg regler og metoder for formativ vurdering som politisk konsept. Selv om lærerne lar seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, får ikke forstyrrelsen innvirkning på tilslutningen til formativ vurdering. Konsekvensen er at egenvurderingen som politisk konsept får høyere verdi enn den intensjonen egenvurdering skal fremme. På denne måten står elevene i fare for å bli ekskludert fra å utvikle evnen til selvregulert læring når egenvurdering blir en inkonsistent vurdering. Videre fremstår det politiske konseptet for egenvurdering som et paradoks idet det er mulig å dokumentere en uansvarlig vurdering som ansvarlig profesjonsutøvelse.

Kommunikasjonsmønstrene tematiserer slik tilslutning til formativ vurdering på ulike måter, og disse forskjellene vil jeg gå inn på i neste kapittel når jeg beskriver hvordan kommunikasjonsmønstrene markerer forskjeller for forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering.



## Kapittel 6 Sammenlikning av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller

I kapittel fem presenterte jeg forskningsprosessens resultater og jeg gjorde slik rede for hvilke forskjeller kommunikasjonen markerte som forskjeller for forskjellene for formativ vurdering. I dette kapitlet vil jeg gi et svar på hvordan kommunikasjonen markerer disse forskjellene for forskjellene for formativ vurdering, og jeg gir med denne beskrivelsen et svar på studiens andre forskningsspørsmål.

De fire ulike kommunikasjonsmønstrene markerer forskjeller for forskjellene mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som forskjeller for formativ vurdering når lærerne tilslutter seg egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed blir det mulig å se det som først ikke var mulig å se når forskjellenes forskjell meddeles som opplevde erfaringer med tilslutning til underliggende strukturer for profesjonsutøvelsen. I påfølgende tekst presenterer og drøfter jeg forskjellene for forskjellene når kommunikasjonen kommuniserer formativ vurdering. Denne presentasjon følger følgende struktur:

- Forskjeller for forskjellene mål og kriterier for måloppnåelse
- Forskjeller for forskjellen tilbakemeldinger
- Forskjeller for forskjellen egenvurdering

### Forskjeller for mål og kriterier for måloppnåelse

Når kommunikasjonen kommuniserer mål og kriterier for måloppnåelse, bidrar disse forskjellene til at jeg iakttar tre forskjeller for forskjellene mål og kriterier. Forskjellene har jeg betegnet som *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse*, *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Skjønn som kriterium for gode resultater*. I følgende tekster synliggjør jeg forskjellene som gjør forskjell når kommunikasjonen kommuniserer mål og kriterier for måloppnåelse som forskjeller for formativ vurdering:

Vi ser på målet som står i den store blå boka *Kunnskapsløftet*. Målet er å lage spørsmål om store internasjonale konflikter på 1900-tallet og i vårt eget århundre, formulere årsakssammenhenger. [...] Å diskutere konsekvensene av konflikten. Hvis vi gjør om målet for å få det forståelig, så blir det (...), du skal lære om hva som særpreger perioden vi kaller den kalde krigen. Du skal lære om hvorfor vi fikk den kalde krigen. Hvorfor

ble det krig? (...) Hvilke konsekvenser fikk den kalde krigen? (...) Det er blitt en stor del av den europeiske historien. Da er det mange tiår (...) hele 50-, 60-, 70-, 80-tallet gikk med (...) og deler av 90-tallet (...). Det er en lang periode det (...). Hva særpreger perioden? Sånn som på 60-tallet (...). Da det hadde foregått noe og det plutselig kom barn inn i butikken, da holdt de voksne plutselig munn (...) for sånt skulle ikke barn vite, men vi skjønnte at det var noe alvorlige greier, men (...) det var kriteriene. (Tekst 8, 9.1.2012)

Lærer Kari meddeler mål for undervisningen og henviser til kompetansemålene i *Kunnskapsløftet*. Videre meddeler hun kriterier på følgende måte:

Vi går over på kriteriene (...), kriterier for *Grunnfjell* (...) karakteren en og to. Jeg kan plassere noen navn på kartet til Afghanistan. Jeg vet hvilke land og hav Afghanistan grenser til. Jeg kan gi et kort sammendrag av historien til Afghanistan etter andre verdenskrig. Jeg vet hva slags næringsliv de har i Afghanistan, hva menneskene lever av (...). En ting er maten de spiser (...) noe annet er hva de gjør (...), hvilke jobber de har. Jeg vet om landet er et diktatur eller et demokrati. Jeg vet litt om religionen i landet (...). Hvilken religion snakker vi om da? (...) De er muslimer og da heter religionen islam. Kan fortelle litt om styreform og lederen av landet (...) og lederen heter Hamid Karzai, (...) så har dere fått det gratis (Tekst 1, 7.11.2011).

Teksten viser hvordan læreren meddeler kriterier for måloppnåelse slik at elevene kan regulere egen læreprosess. Læreren iakttar her hvordan kriteriene kan være til hjelp for å nå målet, og hun forklarer hvordan kriteriene er kjennetegn på måloppnåelse. Elevene får på denne måten kjennskap til hva de skal lære og hvordan de blir vurdert. Dette er i samsvar med det Sadler (1989, s. 121) beskriver som referansepunkter for regulering av måloppnåelse, og det § 3-1 i Forskrift til opplæringsloven (2006) påpeker som den kjennskapet elevene skal ha til hvordan de blir vurdert.

På denne måten iakttar lærer Kari sin egen opplevelse av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept når hun gir elevene kjennskap til hva de skal lære og hvordan de vil bli vurdert. Dermed veksler hun mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept når hun forklarer hva målene innebærer av kunnskapstilegnelse for elevene. Slik informeres hun også av sine opplevelser av hvordan andre opplever formativ vurdering, der denne opplevelsen også innebærer en opplevelse av hvordan elevene forstår målene og kriteriene for måloppnåelse. Det er denne opplevelsen som legger grunnlaget for kommunikasjonens fortsettelse.

Når kommunikasjonen kommuniserer *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* har læreren fokus på hva eleven skal gjøre for å lære. Dette kommer til uttrykk i følgende tekst:

Desto mindre motstand, jo større effekt. I boka står det i b (...) når spenninga er lik 220 v og strømstyrken er lik 20 amper, da har vi to variabler. Det er bare å sette inn i formelen. Hva er verdien på U, folkens? (Lærer Knut ventet ikke på svar, men satte inn verdien og henvendte seg til elevene). Ser dere hvor enkelt dette er, folkens. Og har dere ikke med benevning, får du 0,75 poeng. Har du den med, får du ett poeng». [...] Da regner vi, bruk tida, og jeg vil se bøkene til alle etter timen (Tekst 20, 17.1.2012).

Lærer Knut meddeler sammenhengen mellom effekt og motstand, men gir ingen nærmere forklaring på hva dette innebærer av kunnskap for elevene. Deretter henviser han til en oppgave i læreboka, og meddeler oppgaveteksten som skal løses. Videre meddeler han at det er oppgitt to variabler og spør elevene om verdien på U. Han forklarer ikke hva U-verdien inneholder og gir heller ikke elevene mulighet til å meddele hvordan de forstår verdien på U. Videre informerer han om poengfordeling på oppgaven, som slik blir kriteriene for måloppnåelse. På denne måten kan ikke Knut forstå hva elevene forstår. Han kan heller ikke forstå om elevene forstår de oppgavene de skal utføre, men uttrykker at han foretar en kontroll av elevenes kunnskapstilegnelse ved hjelp av elevenes bøker etter undervisningen. Dermed fremtrer oppgavene i læreboka som målet for elevenes læring, og læreren iakttar slik målet for undervisningen som lærebøkens oppgaver. På denne måten tilslutter læreren seg andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept for å tilfredsstille sine opplevelser av undervisning som fremmer elevenes læring.

Knut iakttar også erfaringene han har med vurdering, slik at hans opplevelser av hvordan elevene kan realisere målene for undervisningen kan føre elevene til måloppnåelse. Dette bidrar imidlertid til at det er gode resultater i form av karakterer som blir målet for undervisningen, og ikke det elevene skal lære, slik påfølgende tekst viser:

Nytt av året (...) for alt dere gjør nå, vil jeg legge ut på It's learning slik at dere ser hva dere har oppnådd. Jeg vil sette karakter i « Å sette bo» som vil påvirke matematikkarakteren. Dette er en vinn vinn-situasjon (Tekst 23, 7.2.2012).

Meddelelsene viser at lærer Knut har begynt med nye rutiner og vil legge ut informasjon på læringsplattformen om hvilken kompetanse den enkelte elev har oppnådd. Videre sier han at den karakteren de får i dette prosjektet påvirker matematikkarakteren. Slik meddeler Knut at

dette blir en situasjon elevene har nytte av idet resultatet fra dette prosjektet også må medregnes som en kunnskapstilegnelse. Elevene kan på denne måten regulere læreprosessen etter kjennskap til hvilken karakter de har oppnådd og øke innsatsen for å oppnå et bedre karakterresultat. Slik viser lærer Knut at han iakttar sine egne opplevelser av hva som fremmer elevenes læring når andre ikke har denne opplevelsen av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept (Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009). Dermed blir han heller ikke forstyrret av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Disse forskjellene for forskjellene mål og kriterier for mål som forskjeller for formativ vurdering viser at lærerne tilslutter seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept på ulike måter. Videre kommer dette til uttrykk som kommunikasjonsmønstre. Når det gjelder *Læringskommunikasjon* hvor forskjellen *Læringsmål med kriterier for måloppnåelse* kommuniseres, har det sammenheng med at lærerne lar seg forstyrre når de tilslutter seg formativ vurdering ut fra egne og andres opplevelser av formativ vurdering som både vitenskapelig fenomen og som politisk konsept.

Videre er det en forskjell når kommunikasjonen kommuniserer *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* idet elevene får kjennskap til målet for opplæringen gjennom oppgaver fra læreboka. Konsekvensen er at kriteriene blir overflødige å meddele som informasjon når oppgaveløsningen inkluderer kriteriene og først blir synlig etter at oppgaven er løst. Dermed iakttar heller ikke lærerne formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept siden kriteriene ikke kan anvendes av elevene for å regulere egen læring. Dette indikerer at lærernes opplevelser av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, blir iaktatt slik at de tilfredsstillt lærernes opplevelse av hva formativ vurdering i undervisningen skal være.

Forskjellen *Skjønn som kriterium for gode resultater* gjør også en forskjell for forskjellene mål og kriterier for måloppnåelse når lærerne opplever det nyttig for elevene å vite hva som bidrar til gode resultater. Nyttetekommunikasjonsmønsteret er slik tilsluttet med personlige erfaringer for hvordan elevene kan oppnå gode resultater, og tilslutningen rettferdiggjør lærernes opplevelse av intensjonen med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

## Opplevelse av forskjeller for mål og kriterier for måloppnåelse

Hensikten med en respesifikasjon av individuell vurdering er å utvikle elevenes evne til å regulere egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2010b; Forskrift til opplæringsloven, 2006). Ifølge Sadler (1989, s. 129) er det av særlig betydning at elevene får kjennskap til målene og kriteriene for måloppnåelse slik at de har referansepunkter for egen læreprosess. Derimot kommuniserer kommunikasjonen forskjeller når det gjelder å gi elevene referansepunkter for læreprosessen.

Når lærer Kari benytter *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse*, inkluderer hun elevenes forståelse i undervisningen og hun presiserer at det er målet som styrer undervisningen:

Jeg prøver å få elevene til å forstå (...) ja, der kan jeg ikke bedre, men det er ikke løypevalg. Undervisningen er ikke lagt opp til løypevalg. Det er kriteriene for hva du sitter igjen med etter at du har jobbet med stoffet. Det må vi poengtere for elevene. [...]. Det er veier til målet de skal jobbe ut fra, ikke kjennetegn på måloppnåelse (...). Du kan ikke ha oppnådd før du har jobbet med det (Kari, 29.2.2012).

Læreren presiserer at det er målet som er styrende for det elevene skal arbeide med, og hun vektlegger ulike veier til målet som undervisningens differensiering og ikke kriteriene. Dermed bidrar iakttagelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept til å informere lærerens opplevelser av hvordan elevene kan lære. Tilpasningen av undervisningen skjer da i møtet med elevene som ulike veier til måloppnåelse. Hun forklarer dette slik:

Vi benytter ulike måter for å lære oss historien for eksempel, og når elevene ikke skjønner hvorfor de skal lære det, må jeg gi dem noen arbeidsmetoder som får dem til å se at, det er derfor vi lærer dette, ved sammenlikne hvordan det var før og etter en hendelse, bruke to-kolonne skjema, mind-map. Det er mange ulike, og når vi bruker dem felles poengterer jeg, at dette kanskje ikke passer deg, men du skal lære å bruke, for da kan du sammenlikne med andre. Jeg bevisstgjør dem på dette (Kari, 29.2.2012).

Opplæring i bruk av ulike strategier blir brukt bevisst av lærer Kari med den hensikt å fremme elevenes læring, og hun viser at det handler om å få elevene selvstendige i læreprosessen:

Ja, skal de bli selvstendig må jeg være på hele tiden. For at de skal bli flinke, må jeg være på. Jeg må følge dem tettere opp. Jeg er fryktelig glad jeg for at dette med ansvar for egen læring er falt bort, men samtidig har dem ansvar for egen læring i den forstand at de må ha et visst begrep, etter å ha fått en beredskap om hvordan lærer jeg best, hva passer best for meg (Kari, 29.2.2012).

Lærer Kari opplever sin oppgave som lærer å få elevene selvstendige, og påpeker at det ikke er elevene som har dette ansvaret. Elevenes ansvar er å vurdere hvilken strategi som passer best når de skal lære seg fagstoffet, og derfor må elevene få kjennskap til ulike strategier. På denne måten iakttar hun formativ vurdering som selvregulert læring og slik andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Samtidig anvender hun sine egne opplevelser av profesjonsutøvelse og sine forestillinger om hvordan elevene kan bli selvstendige. Derimot opplever lærer Knut selvstendighet annerledes og han uttaler:

Ja, vi har prøvd å bistå våre elever på tiende trinn for lettere å kunne takle det som venter dem til høsten. For til høsten går du på videregående skole, der den faglige kompetansen virkelig får stå sin prøve. Der har ikke elevene den drahjelpen kanskje, og den oppfølging som du har på ungdomsskolen vil avta i større grad (...). For da har vi på tiende da snakket om at vi i vårsemesteret ville overlate i større grad til elevene (...), vi skal tilrettelegge for læring, men elevene må bevisstgjøres og i større grad stå til ansvar for sin egen læring (Knut, 28.2.2012).

Lærer Knut opplever selvstendighet som ansvar for egen læring, og elevene blir bevisst sitt ansvar når lærerne overlater dette ansvaret til elevene. Videre mener lærer Knut at det er en viss forskjell på jenter og gutter når det gjelder å ta ansvaret for egen læring:

Knut: Ja, der er guttene ofte i en særstilling fremfor jentene, og det her er andre kullet jeg har på tiende trinn, men ofte skjer det en bevisstgjøring også hos guttene ved disse tider.  
Forsker: Men er det slik at bevisstgjøringa skal komme av seg selv?  
Knut: Vi vil jo mane til kamp (...) at elevene må stå mer til ansvar selv for sin egen læring. Vi vil selvsagt være til stede og hanke dem opp, men selvsagt er det et problem med 60 elever, og de som faktisk ikke vil lære, hva gjør vi med dem (Knut, 28.2.2012).

Knut støtter seg til sin erfaring som lærer og mener at elevenes bevisstgjøring vil inntreffe en gang på våren. Slik viser Knut at han ikke reflekterer over hvordan elevene responderer på den undervisningen han gir, og undervisningen er slik iakttatt med de forestillingene han har om hvordan undervisning skal gjennomføres. På dette grunnlaget forstår han slik profesjonsutøvelsen som det å kontrollere hvordan elevene gjennomfører pålagte oppgaver:

De får ikke gå hjem til helga før de har vist boka. Jeg noterer da hvor langt hver enkelt elev har kommet, og de skal være ferdig med tema en og to, og neste uke går jeg gjennom tema tre og fire, og neste uke der igjen tema fem og seks, og så kommer en prøve. Sterkere oppfølging av elevene, en sterkere oppfølging og en konkretisering av at jeg vil se hva du har gjort. Jeg vil se hvordan du fører, er du à jour (...) for det husker jeg min mattelærer på realfag på videregående sa at jeg forventer at dere på onsdag er ferdig med tema en. På fredag er vi ferdig med tema to. Han var sånn, og det var så artig for da visste du at Nils kom for å se boka di, og da skulle du være ferdig med oppgavene (Knut, 28.2.2012).

Lærer Knut legger vekt på kontroll av elevenes arbeidsinnsats og viser at forestillingene han har, er knyttet til sin egen tid som elev på videregående skole, som også er i samsvar med andres opplevelse av formativ vurdering som politisk konsept når elevene har en plikt til å delta aktivt i opplæringen med hjemmel i § 3-3 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). På denne måten rettfærdiggjør lærer Knut sin egen profesjonsutøvelse, selv om elevene uttrykker et ønske om omsorg i stedet for kontroll. «Etter timen så er de ferdig med deg (...) da mister jeg motivasjonen for å være aktiv. De har deg i timen og så bryr de seg ikke så veldig mye mer da» (Michael, 2.3.2012). Michael viser at omsorgen han vil ha fra lærerne ikke bare er knyttet til timen. Tilsvarende utsagn har Snorre (2.3.2012): «Det verste er når læreren ikke følger deg opp og overser deg». Slik trekker elevene frem at lærerne må bry seg om dem som elever, og at læreprosessen strekker seg utover klasserommet. Derimot iakttar lærer Knut læringsplan og læreboka som et hjelpemiddel for elevenes læring:

Vi har jo den mest avanserte og konkrete læringsplanen hvor du også har læreboka med seks ulike tema. I boka er det oppgaver som alle elevene gjør. Elevene velger selv et nivå, (...) og synes du matematikk er tøft, så velger du selvsagt et lettere nivå og når du føler at du har en god oversikt, kan du heller gå over på tilleggsoppgaver som er mot *Toppen* (Knut, 28.2.2012).

Det blir oppgavene i læreboka som blir iakttatt av Knut når han planlegger elevenes opplæring, og målet blir tilpasset elevenes forståelse når elevene selv velger ulik vanskegrad på oppgavene. Derimot iakttar ikke Knut hvordan han kan meddele informasjon som elevene kan forstå, og det blir elevenes løsning av oppgavene som kjennetegner deres måloppnåelse.

Forsker: Men har dere kriterier for måloppnåelse?

Knut: Jeg gjør meg mine notater, jeg om hvilke elever som deltar i den aktive læreprosessen i rommet.

Forsker: Er det da med på sluttvurderingen?

Knut: Ja, jeg vil selvsagt bruke det når jeg setter terminkarakter, og når det er standpunkt karakter som vil følge mine elever for resten av livet, og da har jeg manet for, og spesielt nå, den muntlige aktiviteten innenfor faget teller jo utrolig mye (Knut, 28.2.2012).

Denne informasjonen viser at lærer Knut i større grad iakttar sine egne opplevelser av hvordan elevene skal vurderes rettfærdig, og det innebærer at elevene må være muntlig aktive slik at han får et vurderingsgrunnlag. Derimot har ikke lærerne noen kriterier slik at elevene kan vurdere sin egen muntlige aktivitet for å vise hva de kan, noe elevene også bemerker:

Kine: Jeg er veldig muntlig aktiv, i hvert fall hvis jeg vil. Det hender jo at jeg blir litt muntlig aktiv på andre ting (...).

Forsker: Er du muntlig aktiv på flere områder?

Kine: Ja, men jeg får ofte tilbakemelding på at det er det som trekker meg opp, og særlig i samfunnsfag og naturfag, og de fagene det er mulig å være muntlig i (...) som engelsk og sånn. I matte er det også mulig å være muntlig, men da må du kunne det på en måte. Du må kunne det du skal regne på tavla,

men i naturfag og samfunnsfag kan du tenke mer selv, for hva som kan være et riktig svar. Da stiller de ofte spørsmål, for eksempel etter en PowerPoint, og så bruker de et ord eller et uttrykk, og så spør de om hva vi tror det uttrykket betyr, og da kan du tenke litt selv ut fra hva du hørt før (Kine, 2.3.2012).

Jeg synes jeg er ganske muntlig i timene, og kunne vært mye mer. Noen lærere synes jeg er muntlig aktiv, og noen lærere synes ikke at jeg er veldig aktiv muntlig, men jeg har forbedret meg. Jeg var ganske stille til å begynne med (Snorre, 2.3.2012).

For når læreren sier at jeg har vært mye muntlig aktiv i en time og sier at det var bra, så bidrar det til at jeg også er muntlig aktiv i neste time. For hvis de ikke hadde gitt den responsen, kan det hende at jeg liksom tenker, at jeg var så aktiv denne timen, og det er ingen vits å være det (Åsne, 6.3.2012).

Kjersti: Jeg synes jeg er ofte veldig muntlig aktiv, men det er ikke alltid det teller så veldig. Når jeg har elevsamtale, får jeg vite at jeg må bli mer muntlig aktiv i RLE for eksempel, og så prøver jeg å være muntlig aktiv og rekker opp hånda, men læreren spør meg ikke. Da hjelper det ikke å være muntlig. De må legge opp til diskusjoner, slik vi har på prosjekter, da er det lettere å være muntlig aktiv. Men det er vanskelig å være muntlig aktiv på noe du ikke kan, og prøver å lære noe om på en måte.

Forsker: Hva kan du da si om vurderingsformen?

Kjersti: Det er greit i noen fag, sånn som nå, «sex og samliv» er det bra når det er diskusjoner vi driver med. Men andre ganger trenger man ikke å vurdere det, sånn som i matematikk, synes ikke jeg muntlig aktivitet er så viktig, for da skal du vise at du kan det på prøva (Kjersti, 7.3.2012).

Flere elever opplever seg som muntlige aktive, og noen mener deres muntlige aktivitet og faglige engasjement påvirker hvordan lærerne vurderer deres kunnskap. Elevene er også usikre på hvordan lærerne vurderer denne kompetansen når de ikke får anledning til å vise sin faglige kompetanse muntlig. Dermed iakttar ikke lærerne hvordan elevene kan regulere sin egen måloppnåelse og slik oppnå bedre læring ettersom elevene verken får et mål eller kriterier som kjennetegn for måloppnåelse under læreprosessen.

Når det gjelder forskjellen *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse* veksler lærer Kari mellom egne opplevelser av hvordan elevene lærer. Slik konstruerer hun forståelse som en forskjell mellom egne og andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed er det forstyrrelsen av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som legger grunnlaget for en refleksiv kommunikasjon, som med større sannsynlighet fremmer læring når elevene meddeler at informasjonen som er refleksivt koblet til deres forståelse er læringsfremmende. På dette grunnlaget bidrar lærernes tilslutning til *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse* til at elevene kan fremme sin selvstendighet som lærende.

Lærer Knut tilslutter seg *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* som en forskjell for forskjellene mål og kriterier for mål som forskjeller for formativ vurdering. Denne tilslutningen er en tilslutning til opplevelsene han har av læringsfremmende vurdering i



undervisningen, og han viser på denne måten at han ikke lar seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed konstruerer heller ikke læreren forståelsen som en forskjell mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, og konsekvensen er at kriteriene først blir kjent når målet er realisert. Dette innebærer at elevene må ta ansvaret selv for å utvikle evnen til selvregulert læring.

Lærer Knut tilslutter seg også sine erfaringer og ideene han har om hva som fremmer elevenes læring, og opplever på denne måten å tilfredsstille kravene til formativ vurdering som politisk konsept. Som en konsekvens av forestillingene om hvordan elevene oppnår bedre læringsresultater, benytter han skjønn i vurderingen av elevenes kunnskapstilegnelse, og ideene rettferdiggjør slik *Skjønn som kriterium for gode resultater* som mål og kriterier for måloppnåelse. Dermed er det lærerens egne erfaringer om vurdering som får medvirke i profesjonsutøvelsen av formativ vurdering, når læreren ikke lar seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På dette grunnlaget opplever elevene at de må ta ansvaret selv for å tilslutte seg det kommunikasjonen kommuniserer for å kunne lære.

#### **Drøfting av forskjeller for mål og kriterier for måloppnåelse**

Når kommunikasjonen kommuniserer mål og kriterier for måloppnåelse, markerer kommunikasjonen en forskjell mellom selvstendighet og ansvarlighet. Forskjellen selvstendighet markeres som forskjell for forskjellen *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse* og ansvarlighet blir markert når kommunikasjonen kommuniserer *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Skjønn som kriterium for gode resultater*.

Når det gjelder *Læringsmål med kriterier for måloppnåelse*, markerer kommunikasjonen forskjellens forskjell når lærerne tilslutter seg formativ vurdering som en veksling mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På denne måten får elevene felles mål og kjennskap til kriteriene de skal vurderes etter. Undervisningen tilpasses i møte med elevene når lærerne forklarer hva målene innebærer av kunnskap og hva hvilke kriterier som kjennetegner måloppnåelsen. Dermed er det heller ikke forutbestemt hva elevene kan mestre og hva som skal tematiseres i undervisningen når lærerne innretter sine meddelelser etter hva elevene forstår. Harlen (2006, s. 64) viser at målet kun har relevans om elevene forstår og har tro på at de kan lære, og

tilsvarende poengterer Sadler (1989, s. 129) når han viser til at elevene må vite hva de skal lære om det skal være mulig å ta selvstendige beslutninger for å lære. Willis (2011, s. 406) påpeker nettopp denne forskjellen når hun viser at lærere har ulike oppfatninger av hva selvstendighet er. I denne studien kommer dette til uttrykk når en av lærerne opplever at det er elevenes forståelse av hva de skal lære som er avgjørende for om elevene skal kunne regulere egen læring som selvstendige lærende. På dette grunnlaget undervises også elevene i ulike læringsstrategier, slik at de kan ta selvstendige valg når det gjelder å vurdere en strategi som bedre enn en annen.

På tilsvarende måte iakttar lærerne elevenes rettigheter til å få vite hva de skal lære og meddeler *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* når oppgavene gjenspeiler målene i fagplanen. Lærerne planlegger på denne måten det lærebøkene har planlagt som en progresjon for undervisningen. Slik blir tilpasningen planlagt før eleven får vist hva de kan ettersom elevene får ansvaret for å velge hva de skal lære gjennom nivå-differensierte oppgaver. På denne måten blir det elevenes ansvar å bli selvstendige, og selvstendighet forstås som ansvar for egen læring (Willis, 2011).

Videre kan ansvar for egen læring knyttets til egne og andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, siden elevene har en plikt til å være aktive (§ 3-3, Forskrift til opplæringsloven, 2006). Ansvar for egen læring handler slik om å iaktta det lærerne ber elevene om å iaktta, og eventuelle misforståelser blir elevenes ansvar. Slik er det også sannsynlig at opplæringen ikke får en tilsiktet virkning for fremtiden, siden lærerne ikke lar elevenes forståelse bli kommunisert i kommunikasjonens fortsettelse. Misforståelsene blir irreversible, og Cowie (2013, s. 448) trekker frem at formative vurderinger innen naturfaglige disipliner kan bidra til at elevene ikke mottar et likeverdig opplæringstilbud.

Imidlertid er det funn i denne studien som tyder på at lærerne også tilslutter seg *Skjønn som kriterium for gode resultater*, som et resultat av erfaringer med opplæring (Lortie, 2002). Som en konsekvens av gode resultater som mål vurderes resultat også etter et skjønn, slik at gode resultater stemmer med forestillingene om hva gode resultater er. Brookhart (1993, s. 139) viser at lærerne fremmer sine egne elevers konkurransedyktighet ved mer skjønnsmessige vurderinger, og på dette grunnlaget tyder det på at det er lærerne som bestemmer hvilke elever som inkluderes og ekskluderes fra undervisningen ut fra hva elevene tidligere har vist at de

kan. Ifølge Tierney (2013, s. 138) må elevene få vist hva de kan om vurderingene skal bli rettferdige, og elevene påpeker at det blir mer tilfeldig om mulighetene forekommer. Dermed blir det elevene som får ansvaret for å tilpasse seg og forstå det undervisningen tematiserer når lærerne ikke tilpasser seg elevenes forståelse (Harste, 2007). Konsekvensen er at det blir umulig for elevene å regulere egen læring, og elevene er henvist til et håp om et best mulig resultat.

Når lærerne tilslutter seg gode resultater som et mål for opplæringen, har lærerne allerede ekskludert de elevene som presterer svakere faglig fra å oppnå bedre læring. På denne måten fremstår også en inkonsistent vurdering når vurderingens hensikt er å fremme elevenes læring. Enkelte elever uttrykker også at de får lite oppmerksomhet fra lærerne, og ønsker at lærerne kunne bry seg om dem som elever. Ifølge Harste (2007, s. 299) er dette et uttrykk for å forstå hvordan de blir ekskludert og hva de selv skal gjøre for å bli inkludert.

Imidlertid påpeker Danielsen (2010, s. 472) at elever som opplever støtte og tilhørighet tar initiativ til skolearbeid, og når lærerne iakttar mål og kriterier for mål som forskjellen *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse*, følger de opp elevene slik at de kan forstå og bli selvstendige. På denne måten tilslutter også læreren seg til tilfeldigheter når det unike ved elevene trer frem i kommunikasjonen. Ifølge Torresz og Clanch-Lebsack (2013, s. 462) legger lærere i samfunnsfag vekt på elevenes forståelse i samsvar med fagplanens mål. Dermed kan det være læreboka som representerer målene i fagplanen som støtter lærerne i planleggingen av mål for matematikkfaget, når målene ifølge lærerne er konkrete i dette faget. På dette grunnlaget selekterer de oppgaver rutinemessig med ulik vanskegrad og oppgavene fremstår som målet. Dermed får elevene ansvaret for å tilslutte seg forståelse, og konsekvensen er at lærerne må kontrollere om elevene tar ansvaret når andres opplevelser ikke forstyrrer egne opplevelser av formativ vurdering. Dermed kan heller ikke elevene regulere egen læreprosess, når kriteriene for målet er inkludert i målet.

Læreplanen er ikke like konkret i naturfag, og Resh (2009, s. 323) og Cowie (2013, s. 473) trekker frem fagets potensial for skjønsmessige vurderinger når praktisk innsats er avgjørende for kunnskapstilegnelsen. Dermed ligger det til rette for skjønsmessige vurderinger. Når lærerne har erfaringer med gode resultater som mål for opplæringen, blir konsekvensen en skjønsmessig vurdering av hva som er bedre enn noe annet når det gjelder resultat og innsats. På denne måten erfarer lærerne også at elevenes innsats øker ved bruk av

tester, og lærerne kan kontrollere elevenes innsats og slik dokumentere sin ansvarlighet ved bruk av karaktervurderinger. Ifølge Lortie (2002, s. 63) internaliserer lærerne sine tidligere læreres atferd ubevisst, uavhengig av hva de tilegner seg av kunnskap om og i praksis. Brookhart (2013, s. 269) viser til tilsvarende resultat når hun påpeker at det er lærernes verdier og holdninger som legger grunnlaget for lærernes forestillinger om vurdering, uavhengig av om de øker sin kompetanse om formativ vurdering. På denne måten gir hyppig bruk av tester en rutinemessig vurderingsform for vurdering av gode resultater og innsats, selv om elevene sier de lærer bedre av lærernes tilbakemeldinger. Ifølge Swaffield (2011, s. 439) tolkes også formativ vurdering som å kontrollere og å sjekke elevenes måloppnåelse. Dermed ser det ut til at hyppig bruk av tester viser til lærernes ansvarlighet i profesjonsutøvelsen på bekostning av det formative ved vurderingene.

En kontrollerende strategi av elevenes innsats kan også betraktes som det Dale (2008, s. 303) beskriver som ettergivenhet både når det gjelder læringstrykk og involvering i elevenes læreprosess. Imidlertid innebærer denne strategien at lærerne øker elevenes omverdenskompleksitet når elevene blir overlatt til seg selv i påvente av at de kan ta selvstendige avgjørelser for fremtiden og slik inkluderes i undervisningen. Det er flere jenter enn gutter i denne studien som uttrykker at de er selvstendige, selv om de også sier at selvstendigheten gjør det mulig å redusere ambisjonsnivået når de på dette grunnlaget kan velge hva, når og hvordan de skal lære. Guttene ønsker imidlertid at lærerne også må bry seg om dem som elever når de ikke helt har kontroll på hvordan de skal lære, og ikke bare tenke på faget.

Når lærerne tilslutter seg *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Skjønn som vurdering for gode resultater*, forsvinner fremtiden hurtig inn i fortiden. På denne måten får elevene ansvaret for å inkludere seg selv i det undervisningen tematiserer. Konsekvensen er at lærerne rutinemessig kontrollerer elevenes ansvarlighet for egen læring. Slik oppstår det en fare for at elevene ekskluderes fra selvstendighet i fremtiden, mens formålet med formativ vurdering er å fremme elevenes selvstendighet. Imidlertid fremtrer personlige erfaringer av hvordan elevene lærer i større grad når det gjelder *Skjønn som vurdering for gode resultater* i motsetning til forskjellen *Oppgaver som mål og løsning som kriterium*, siden lærerne ikke lar seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Funn i studien viser slik at kommunikasjonen markerer forskjeller når lærerne planlegger elevenes selvstendighet når de iakttar mål og kriterier for måloppnåelse. Når det gjelder forskjellen *Læringsmål med kriterier som kjennetegn på måloppnåelse*, blir målene foreløpige og inkluderer elevenes fortid og fremtid i samsvar med intensjonen for formativ vurdering. En motsetning til denne opplevelsen er når lærerne opplever *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Skjønn som kriterium for gode resultater*, som læringsfremmende for elevene siden de selv må ta ansvar for å lære slik lærerne planlegger progresjonen for å oppnå gode resultater.

### Forskjeller for tilbakemeldinger

Når kommunikasjonen kommuniserer tilbakemeldinger, handler det om å støtte elevene til å utvikle selvreguleringsferdigheter og fremme bedre læring. Tilbakemeldinger kan gis som både skriftlige og muntlige, individuelt eller i større og mindre grupper (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Derimot blir tilbakemeldinger meddelt på ulike måter når kommunikasjonen kommuniserer og markerer forskjellene *Involverende tilbakemeldinger* og *Instrumentelle tilbakemeldinger* som forskjeller for tilbakemelding som en forskjell for enheten formativ vurdering. Denne forskjellen synliggjøres i påfølgende tekster.

Kari leser Viem sin jobbsøknad og sier: Det fungerer bra, men se litt på ordet (...) siste ord (...) lønna er vel ikke arbeidsgiver så interessert i? Også har du skrevet *det første året har jeg 50 % lønn*.

Viem: (...) Jeg jobbet 50 %.

Kari: Ja, men da skal du skrive at du jobbet 50 %, men jobbet du 50 % på en helgejobb? Tenk deg om. Du som er et mattegeni. Hvis du har jobbet samtidig som du har gått på skolen, så sier du at du har en helgejobb. Hvor mange helger er det i et år?

Viem: 52.

Kari: Rekker du å jobbe en halv jobb på 52 helger?

Viem: Nei.

Kari: Nei, altså har du jobbet litt mindre (...). Det holder at du skriver at du har hatt helgejobbing og feriejobb. (...) Når begynte du, tror du? (...) Dette ser greit ut, men her skriver du *jeg viser annonse i Arbeiderblad* (...). Nå må du se på rekkefølgen av orda dine. Viser du annonse eller viser du til annonsen?

Viem: Til (...).

Kari: Og du søker den ledige plass (...).

Viem: Jobben (...).

Kari: Det kan godt stå plass, men tenk på bøyinga di.

Viem: Plassen (...).

Kari: *Som ambulansesjåfør i (...) sykehuset*. (...) Har du funnet en annonse på dette?

Viem: Ja (...).

Kari: Det er mer her (...) hvordan vil du skrive navnet ditt?

Viem: Med stor bokstav (...).

Kari: Ja, det vil sykehuset også (...) ikke i sykehuset, men ved (...) Hvilke linjer har du gått på? Nå legger du inn dette og så kommer jeg tilbake, fordi det er kø på meg (...) er det greit? (Tekst 26, 13.2.2012).

Kari leser søknaden som Viem har skrevet og forstår at Viem ikke har fått uttrykt seg slik intensjonen hans er. Hun ber han derfor se på siste ordet og forklarer hvorfor hun vil ha hans oppmerksomhet rettet mot dette. Deretter leser hun setningen høyt for Viem. Viem forstår at han ikke har meddelt seg slik han har tenkt seg informasjonen skal forstås, og han responderer med å bytte ut *lønn* med *jobb*. Kari gir videre en direkte instruksjon om hva han skal skrive, men er også ute etter logikken i det Viem skriver. Hun spør Viem om det er mulig å ha en 50 % stilling som bare utføres i helgene. For å få Viem til å forstå dette, spør hun han om hvor mange helger det er i et år. Viem svarer 52 og leverer slik grunnlaget for neste meddelelse Kari gir. Da Viem skjønner sammenhengen mellom stillingsstørrelsen og arbeidstid, gir Kari informasjon om hvordan han skal uttrykke arbeidserfaring. Videre peker Kari på Viems syntaktiske fremstillingsform i det dokumentet han har skrevet, og hun leser høyt «jeg viser annonse i...». Deretter ber hun han se på rekkefølgen av ordene, og spør om han *viser annonsen* eller *til annonsen*. Viem forstår at han skal vise til annonsen, og Kari gjentar påfølgende tekst *søker den ledige plass*. Viem forstår at han benytter feil ord og korrigerer til «jobben». Kari forstår at Viem ikke forstår at *plass* er ord som kan benyttes, men at det er bøyingsformen som må endres for å få korrekt norsk. Hun oppklarer misforståelsen ved å fortelle Viem at ordet *jobb* kan benyttes, men ber han tenke over hvordan han har bøydd ordet. Viem meddeler *plassen* og viser at han forstår forskjellen mellom Kari sin informasjon og meddelelse.

Videre peker Kari på feil bruk av preposisjon når hun gjengir *i sykehuset*, men hun lar ikke Viem respondere før hun sjekker om Viem har fulgt oppgaveteksten og søkt en reell stilling. Viem bekrefter at han har funnet en utlysningstekst på stillingen han søker, og Kari opplyser om at det er flere ting som må korrigeres. Hun får Viem til å meddele hvordan han vil skrive navnet sitt. Viem forstår at det handler om egennavn og svarer med stor bokstav. Kari gir instruksjon om at et sykehus også vil benytte stor bokstav i et navn, og hun korrigerer samtidig preposisjonsbruk fra *i sykehuset* til *ved sykehuset*. Deretter meddeler hun at Viem skal rette opp teksten slik de har snakket om og hun forteller at hun kommer tilbake.

I veiledning med en elev under individuelt arbeid i matematikkundervisningen, sjekker Knut hvordan Jonas løste oppgaven ved å se hva elevene hadde skrevet i boka. På dette grunnlaget gir Knut eleven en tilbakemelding, slik påfølgende tekst viser:

Knut: Hva er vanskelig? Knut ser i Jonas sin bok og sier: Hvis du ser her. En tredjedel pluss  $x$  er lik 2 delt på 2 pluss 2. En regel vi jobber med nå, er å tenke på fellesnevner og multiplisere disse to mot hverandre (...) tre ganger to, hva får vi da?

Jonas: 6.

Knut: Da må du gange med to. (Tekst 19, 10.1.2012).

Knut spør Jonas om hva han ikke kan forstå når han ber eleven uttrykke hva han oppfatter som vanskelig. Knut venter ikke på respons fra eleven, men sjekker hva han har skrevet, og på dette grunnlaget forstår Knut hva eleven ikke kan forstå. Videre ber han da eleven om å se på utregningen han gjør i Jonas sin bok, og informerer om regelen de arbeider med nå. Knut gir slik en instruksjon om hva eleven skal gjøre, direkte og konkret ved å meddele hvilke faktorer som skal multipliseres med hverandre. Deretter ber han eleven om å multiplisere to faktorer, og eleven forstår meddelte instruksjon som forskjellen mellom informasjon og meddelelse. Deretter gir Knut en ny direkte instruksjon, men det er usikkert om Knut kan forstå om eleven forstår eller misforstår, og om eleven kan forstå forskjellen mellom informasjon og meddelelse og slik multiplisere alle faktorer med to.

Kommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellen tilbakemelding og forskjellene gjør forskjell når lærerne opplever andres opplevelser av formativ vurdering som en forskjell mellom det å gi tilbakemeldinger knyttet til elevenes forståelse og progresjonen i faget.

Når lærerne tilslutter seg elevenes forståelse og involverer seg i elevenes læreprosess, tar tilbakemeldingene form som *Involverende tilbakemeldinger*, og slik er det et funn at lærerne lar seg forstyrre av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Elevenes forståelse inkluderes i tilbakemeldingen slik at elevene kan lære å lære. Lærere som tilslutter seg *Instrumentelle tilbakemeldinger* lar seg derimot ikke forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, og det blir opplevelsen av fagets progresjon som gir læreren informasjon om hva tilbakemeldingene skal informere om.

## Opplevelser av forskjeller for tilbakemeldinger

Ifølge § 3-11 i Forskrift til Opplæringsloven (2006) skal tilbakemeldinger bidra til at elevene fremmer læring, og som en konsekvens av dette må lærerne tilpasse tilbakemeldingene og undervisningen på bakgrunn av informasjonen de får om elevenes læreprosess. Lærernes tilbakemeldinger er slik elevenes viktigste hjelpemiddel for å kunne utvikle evnen til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring og regulere egen læring selvstendig.

For å kunne utvikle elevenes selvstendighet, opplever lærer Kari dialogen som et hjelpemiddel for å forstå det elevene forstår slik at hun kan tilpasse undervisningen:

Dialog (...) og det som går inn i det. Det kan være det at elevene kan jobbe individuelt med ulike læringsstrategier og så går du rundt og veileder, da er du også i dialog. Eller at du gjennomfører en form for forelesning, og det som driver den er jo samtalen mellom elev og lærer. Elevene må være aktive (Kari, 7.3.2012).

Lærer Kari trekker frem dialogen som viktig når hun gjennom dialog kan iaktta det elevene iakttar og slik forstå det elevene meddeler. På denne måten er dialogen en gjensidig interaksjon mellom elever og lærer hvor elevene viser hvordan de kan forstå det læreren meddeler og læreren kan forstå det elevene forstår når de meddeler seg. Videre presiserer læreren at hun følger opp elevene slik at de benytter seg av de tilbakemeldingene de får:

Elevene må ta veiledning, i den forstand at de gjør så godt de kan i forhold til å følge rådene. Jeg kommenterer på det. Du fikk de og de rådene, jeg kan ikke se at du har fulgt opp noen av dem. For jeg sier at det er ikke noen vits at du sender tekstene til meg for å få respons, hvis du ikke følger opp ting. Da kan andre elever som virkelig følger opp kommentarene få mer respons. Jeg har ikke så mange sårne, der jeg skriver at jeg ser at du ikke følger opp. For dette er også tilgjengelig for foreldrene, og da tar det ikke lang tid før det er fulgt opp. Og da må jeg være raskt på for å fortelle at du har fulgt rådene. Og da blir de med og sier ja (...), de blir glade og det er det som er gøy (Kari, 7.3.2012).

Elevene får tilbakemeldinger og lærer Kari tilslutter seg elevenes opplevelse av tilbakemeldingene de får, og slik hvordan de kan benytte dem. Videre involverer hun elevenes foresatte slik at de også kan iaktta hva elevene skal iaktta for å bedre læringen. På denne måten iakttar lærer Kari informasjonen elevene meddeler, og hun tilslutter seg tilbakemeldinger ved å veksle mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Slik får læreren også nye ideer og forestillinger om hvordan hun må meddele sine tilbakemeldinger slik at elevene kan anvende dem til å lære. På denne måten skaffer læreren seg informasjon om elevenes kunnskapstilegnelse og hun sier: «Uansett hva du har hatt og du ser at elevene har jobbet på feil måte (...), det kan være noe



som ikke har fungert så bra, og (...). Ja, det er masse du tar med deg tilbake til undervisningen» (Kari, 7.3.2012). Elevenes forståelse blir på denne måten kommunisert i kommunikasjonens fortsettelse, og lærer Kari viser slik hvordan opplevelsen av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept informerer fortsettelsen av kommunikasjonen. Slik blir elevenes forståelse medregnet i tilbakemeldingene som formativ vurdering.

Lærer Knut meddeler imidlertid *Instrumentelle tilbakemeldinger* og opplever ikke behovet for å forstå det elevene forstår for å kunne gi elevene melding om hvordan de skal lære bedre når han uttaler: «Det er rett eller galt svar, ja, det er litt er sånn, do this, do that, right to the point, slik er det. Det blir ikke så mye å tenke på, det er bare learn it, do it og get it, get used to it» (Knut, 1.3.2012). På denne måten viser lærer Knut at han tilslutter seg andres opplevelse av tilbakemeldinger som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, og disse opplevelsene forstyrrer ikke lærerens opplevelser av formativ vurdering. Dermed blir ikke læreren informert av elevenes forståelse i profesjonsutøvelse av formativ vurdering i undervisningen. Lærerne tilslutter seg i større grad andres opplevelser av formativ vurdering og faget for å tilfredsstille sine egne opplevelser av tilbakemeldinger når han meddeler tilbakemeldinger for å fremme elevenes læring, slik følgende utsagn også bekrefter:

Jeg gir elever tilbakemelding på faglig relevans, interessen du viser, og engasjementet du viser. Og kommer du med noe konstruktivt, som er med på å løfte mine timer overfor de andre elevene, så får du selvsagt gode tilbakemeldinger på det. Jeg maner mine elever til å vise interesse, kunnskap og engasjement, for det er ikke bare de skriftlige prøvene i mine fag, selv om de veier tyngre i matematikk, som er med på å avgjøre sluttvurderingen. Hvis du bidrar positivt og har en faglig integritet i timene, så kan du jo snakke deg opp da, hvis du ligger på fire pluss (...) til en femmer (Knut, 1.3.2012).

Elevene får ikke bare tilbakemeldinger på hvordan de skal lære, men lærer Knut iakttar også hvordan elevene viser faglige interesse for faget for å heve kvaliteten på undervisningen. Dermed må lærer Knut også iaktta om elevene innfrir forventningene han har til elevene og slik de forestillingene han har til elevenes faglige engasjement. Lærer Knut tilfredsstiller slik sin egen opplevelse av hva god undervisning er, når tilslutningen til formativ vurdering ikke forstyrrer og informeres av egne forestillinger og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Videre er det læreboka som legger progresjonen for en effektiv undervisning, og lærer Knut (28.2.2012) meddeler: «Vi er ferdig med pensum før påske». Dermed får lærernes iakttagelser av formativ vurdering også konsekvenser for hvordan han tilpasser undervisningen:

Nei, men det vil skje nå fra påske til midten av mai, der jeg vil legge ut alle mine læringsplaner jeg har hatt i naturfag og matematikk på It's learning. Jeg deler ut et kompendium med de to foregående tentamener i matematikk, og eksamensoppgaver og vi repeterer (...). Jeg sier til elevene at de skal ta frem gamle tentamener og prøver, hvis de har tatt vare på dem (...), og så går vi gjennom og ser på hvor de fleste elevene hadde problemer med å få høyere enn middels måloppnåelse. Så repeterer vi fagstoff underveis (...), lager kurs og lager workshops (...), det tror jeg at jeg skal gjøre (Knut, 1.3.2012).

Når kommunikasjonen kommuniserer, meddeler lærer Knut at han iakttar elevenes forståelse ut fra resultat på prøvene som er gjennomført. På denne måten får han informasjon om hva elevene har forstått og ikke forstått som grunnlag for kommunikasjonens fortsettelse når han skal repetere elevenes suksesser og fiaskoer. Om elevene benytter tilbakemeldingene og forbedrer læring, er det avhengig av om elevene kan forstå lærernes tilbakemeldinger og lærer Knut (6.3.2012) uttaler: «Ja, hvis de lærer av sine feil, og det er selvsagt et nytt tema neste gang».

Lærer Knut iakttar slik hva elevene har tilegnet seg av kunnskaper, men meddeler ikke elevenes forståelse i kommunikasjonens fortsettelse. Elevene får slik ansvaret selv for å iakttå det som læreren ikke iakttar. En av elevene meddelte sine opplevelser på følgende måte når det gjelder å forstå det som tematiseres i undervisningen:

Det er veldig viktig å forstå, men jeg føler i hvert fall at i noen fag er det veldig få lærere (...) så er det litt vanskelig. Det er ikke sikkert du rekker å få hjelp. I hvert fall i matte, der vi skal jobbe en halvtime, så går læreren rundt og så sitter du med hånda oppe, og da kommer du ikke videre for du har ikke skjont det. Men så får du ikke hjelp, fordi det er så mange andre som også trenger hjelp. Du kan heller ikke hoppe til neste oppgave, fordi du skjønner det fortsatt ikke. Så da er det veldig viktig at det er folk som kan hjelpe til, så det å ha studenter er bra for da er det kanskje tre-fire stykker i rommet, og det er perfekt når det er matte-jobbetime (Kine, 2.3.2012).

Når Kine meddeler sin opplevelse av matematikkundervisningen, påpeker hun at det er viktig å forstå, for når de som elever ikke forstår stopper læreprosessen opp. Dermed knytter Kine god matematikkundervisning til flere lærere, slik at de som elever får hjelp til å forstå mens de arbeider med fagstoffet. Matematikkundervisningen vil slik være god for de elevene som forstår, og tilsvarende ubrukbar for elevene som ikke forstår.

Lærer Kari poengterer imidlertid veilederrollen de har som lærere overfor elevene, og viser hvordan hun hele tiden er i et samspill med elevene når hun uttaler: «Den veilederrollen vi har er kjempeviktig. [...] Det er viktig å følge opp spørsmål og derfor kan undervisningen min havne andre steder enn jeg har tenkt. Så jeg må være beredt forberedt» (7.3.2012). På denne måten innretter lærer Kari seg etter elevene når hun iakttar hva elevene er opptatt av og hva hun skal veilede dem til. Selv om hun iakttar målene for opplæringen, egen veilederrolle og elevenes interesse og forståelse opplever hun også at det å tilpasse undervisningen er utfordrende:

Jeg påstår at jeg ikke klarer det. Du vil aldri klare det, for gapet er for stort. Det er derfor jeg går rundt etterpå for å sikre meg at de svakeste, for det er som regel de svakeste, for de flinke vil klare å komme seg videre allikevel, hvis de bare får et par råd om hva de skal gjøre. Men det å hanke opp de (...), ja få med seg de som faller av (Kari, 7.3.2012).

Det å tilpasse undervisningen for lærer Kari er å sikre at elevene får råd om hvordan de skal komme seg videre i læreprosessen. Videre iakttar hun at det er de elevene som presterer faglig svakest som har størst behov for tilbakemeldinger ettersom de faglige sterke elevene er mer selvstendige til å regulere egen læreprosess.

Oppsummert kommuniserer kommunikasjonen *Involverende tilbakemeldinger* som en veksling mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Slik er det et funn at når lærerne tilslutter seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, fremstår intensjonen med tilbakemeldingene som lærerens opplevelse av å få elevene til å forstå slik at de kan bli selvstendige i læreprosessen (Sadler, 1989). Derimot handler tilslutningen til det politiske konseptet om å gi elevene tilbakemeldinger som fremmer elevenes læring med hjemmel i § 3-11 (Forskrift til opplæringsloven, 2006). Kommunikasjonen kommuniserer slik refleksivt når læreren meddeler *Involverende tilbakemeldinger* som med sannsynlighet vil fremme elevenes læring og evne til å ta et metakognitivt perspektiv på egen læring.

Videre oppstår det en forskjell når lærerne i liten grad veksler mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Når lærerne meddeler informasjon som *Instrumentelle tilbakemeldinger*, er det et funn at lærerne kan tilslutte seg formativ vurdering som politisk konsept, uten å la seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Dermed er det fagets progresjon som legger føringer for hvilken informasjon tilbakemeldingene meddeler slik at elevene kan lære faget. Slik er det

også et funn at elevene må ta ansvaret selv for å lære. Som en følge av å ta ansvaret selv, opplever elevene et behov for å ha flere lærere tilstede, når de ikke kan ta ansvaret for å utvikle sin selvstendighet uten å være selvstendige i læreprosessen.

### **Drøfting av forskjeller for tilbakemeldinger**

Kommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellene involverende og instrumentelle tilbakemeldinger som forskjeller for forskjellen tilbakemeldinger for formativ vurdering. Videre impliserer denne forskjellen en forskjell i tilslutning i profesjonsutøvelsen av tilbakemeldinger som en forskjell mellom hva elevene forstår og fagets progresjon.

*Involverende tilbakemeldinger* forekommer i fagene norsk og samfunnsfag når lærerne planlegger tilbakemeldingene med utgangspunkt i hva elevene forstår. På denne måten tilpasser lærerne tilbakemeldingene i møtet med elevene. Lærerne tilslutter seg slik til tilfældighetene når kommunikasjonen kommuniserer. Hattie og Timperley (2007, s. 102) betegner denne formen for tilbakemeldinger som *feed-forward*. Det vil si at det er elevenes forståelse som blir avgjørende for hvordan tilbakemeldingene meddeles. Lærernes planlegging av *Involverende tilbakemeldinger* retter seg på denne måten mot elevenes fremtid som selvstendige lærende når elevene kan bruke tilbakemeldingene under læreprosessen.

Videre er det også et funn i denne studien at lærerne gir konkrete spesifikke tilbakemeldinger om hva elevene skal gjøre i fagene matematikk og naturfag, og det er de konkrete spesifikke tilbakemeldingene som blir beskrevet som læringsfremmende av Nusche m.fl. (2011). Imidlertid er ikke *Instrumentelle tilbakemeldinger* gitt med utgangspunkt i hva elevene forstår, men hva lærerne erfarer som nyttig for å fremme læring i henhold til progresjonen i faget. Lærerne planlegger slik i større grad tilbakemeldingene med utgangspunkt i fagets progresjon og slik de opplevelsene de har av hvordan andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept (Nusche m.fl., 2011).

I tillegg oppfatter lærerne og elevene i større grad tilbakemeldingene i naturfag og matematikk som skriftlige tilbakemeldinger i etterkant av en prøve, og denne opplevelsen er i samsvar med funn i studien hos Havnes m.fl. (2012). Videre bemerker Gamlem og Smith (2013, s. 11) at elevene i liten grad anvender tilbakemeldinger som blir gitt i etterkant av læreprosessen, og ifølge Shute (2008, s. 166) er det de faglige sterke elevene som kan generalisere innholdet i skriftlige tilbakemeldinger til å gjelde for fremtidens læreprosesser.

Det vil si at det er ingen sikkerhet for at elevene kan anvende *Instrumentelle tilbakemeldinger* når elevene like gjerne kan tilslutte seg misforståelse som forståelse (Luhmann, 2000). Det er også i denne sammenhengen at elevene ønsker lærerne ved sin side, slik at de kan oppklare eventuelle misforståelser, samt få veiledning når de opplever at de ikke lærer bedre under læreprosessen. På dette grunnlaget foretrekker elevene også muntlige tilbakemeldinger til fordel for skriftlige, og Kluger og DeNisi (1996, s. 261) fremhever at tilbakemeldinger støtter elevene i måten de tenker om sine egne muligheter til å prestere. Om elevene misforstår, mener Kluger og DeNisi (1996, s. 263) at tilbakemeldingene heller ikke vil ha relevans på et lavere nivå i en *feedback loop* og slik fremme læring. Det vil si at elevene blir motivert for økt innsats av tilbakemeldingens virkning, og ikke mulighetene de har i etterkant til å kontrollere lærernes vurdering.

Hensikten med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen er å gi tilbakemeldinger som hjelper elevene til å lære å lære. Dermed er det tilpasningen som skjer under læreprosessen avgjørende for om elevene kan benytte tilbakemeldingene i videre læreprosess og slik bli selvstendige. På denne måten blir tilbakemeldingen relevante for elevenes fremtid om lærerne benytter seg av fortiden og slik det elevene forstår. Videre innebærer dette at lærernes tilslutning til elevenes forståelse inkluderer elevenes fremtid i nåtiden, i motsetning til en profesjonsutøvelse med tilslutning til fagets egenart. Når lærerne tilslutter seg progresjonen i fagets egenart, inkluderes ikke elevenes forståelse i læreprosessen og slik forsvinner intensjonen om selvregulert læring. Dermed blir det elevenes ansvar å kunne tilslutte seg forståelse, som like gjerne kan være en misforståelse. Slik skaper en tilslutning til fagets egenart tilfeldigheter i elevenes kunnskapstilegnelse, og elevene står i fare for å bli ekskludert fra bedre læring. Derimot representerer en profesjonsutøvelse med tilslutning til elevenes forståelse større grad av forutsigbarhet og trygghet for elevene når de opplever at de blir forstått og forstår det kommunikasjonen kommuniserer.

Når lærerne meddeler tilbakemeldinger med tilslutning til fagets egenart, blir det i større grad faget som legger premisene for neste steg i læreprosessen. Ifølge Sandvik m.fl. (2012, s. 141) er dette et resultat av at matematikklærere betrakter matematikk som det å lære elevene et sett av dekontekstualiserte ferdigheter. Det er i denne sammenheng Kleve (2007, s. 310) knytter lærernes kompetanse i fagdidaktikk til matematikkundervisningen elevene får. Dermed indikerer funn at det er lærernes fagdidaktiske kompetanse som gir lærer Knut færre potensielle iakttagelser som meningsfulle for å fremme elevenes læring. På denne måten

bidrar lærernes tilslutning til profesjonsutøvelsen til en ansvarlig praksis siden lærerne inkluderer elevenes forståelse i det undervisningen tematiserer.

Dixon m.fl. (2011, s. 376) hevder at det er lærernes læringssyn som legger premissene for hvordan lærerne gir elevene tilbakemeldinger, mens funn fra denne studien indikerer at det også handler om den fagdidaktisk kompetanse lærerne har, samt hvordan de opplever sin egen profesjonsrolle. Dermed er grunnlaget for lærernes tilbakemeldinger ikke bare et resultat av lærernes læringssyn, men også et resultat av hvordan lærerne vurderer sine erfaringer av elevenes læreprosess, samt hvilken kunnskap de har om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Slik fremtrer lærernes kunnskap om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen som avgjørende for hvordan lærerne vurderer elevenes læreprosess.

Funn fra denne studien viser at forskjellene for forskjellen tilbakemeldinger kan opptre som forskjeller når lærerne tilslutter seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept på ulike måter. Når det gjelder lærernes tilslutning til *Involverende tilbakemeldinger* kommuniserer kommunikasjonen refleksivt slik at det er elevenes forståelse som legger grunnlaget for kommunikasjonen fortsatt idet lærerne lar seg forstyrre av egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Denne formen gir *Læringskommunikasjon* og innebærer at lærernes planlegging er en foreløpig planlegging, ettersom både elevenes forståelse og deres foresatte involveres i kommunikasjonen om elevenes læring. Det er slik et funn at læreprosessen strekker seg utover klasserommets vegger i samsvar med elevenes behov for å bli tatt vare på.

Sammenliknet med lærere som meddeler *Instrumentelle tilbakemeldinger* i et instrumentelt kommunikasjonsmønster, er det et funn at planleggingen av tilbakemeldingene blir en irreversibel prosess når tilbakemeldingene gis i etterkant av læreprosessen med melding for faglig progresjon uavhengig av hva elevene forstår. På denne måten meddeles det ikke informasjon som elevene kan anvende under læreprosessen når andres forståelse av hva elevene skal lære får større verdi i kommunikasjonens fortsettelse. Elevene må derfor ta ansvaret selv for å tilslutte seg forståelse. Dermed er det et funn at lærerne tilslutter seg andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, uten å la seg forstyrre av opplevelsene med sannsynlighet for å ekskludere elevene fra bedre læring.

## Forskjeller for egenvurdering

Når egenvurdering kommuniseres, markerer kommunikasjonen forskjellen mellom *Egenvurdering i undervisningen* og *Egenvurdering som rapportering* som forskjeller for forskjellen egenvurdering for formativ vurdering. Når det gjelder *Egenvurdering i undervisningen*, tilslutter lærerne seg andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Slik oppstår det også en forskjell for forskjellen *Egenvurdering i undervisningen* når denne forskjellen forstås som det å få elevene bevisst på hva de lærer og bevisst på hvordan de lærer å lære.

Sammenliknet med *Egenvurdering i undervisningen* fremstår *Egenvurdering som rapportering* også med forskjeller når *Egenvurdering som rapportering* er tilsluttet med iakttagelser av formativ vurdering som politisk konsept, og slik regler for egenvurdering som andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. På denne måten har *Egenvurdering som rapportering* også forskjeller som gjør forskjell når det gjelder lærernes opplevelse av hensikten med egevalueringsskjemaet. En av lærerne opplever egenvurderingsskjemaet som å gjøre elevene bevisst på hva de har lært, mens den andre læreren opplever egenvurderingsskjemaet som regler for egenvurdering. Forskjellene for forskjellene *Egenvurdering i undervisningen* og *Egenvurdering som rapportering* er forskjeller som gjør forskjeller når lærerne ikke forstyrres av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Når det gjelder forskjellen *Egenvurdering som rapportering*, opplever lærer Kari det som regler for egenvurdering, mens lærer Knut opplever det som et redskap for å fremme elevenes bevissthet om hva de har lært. Dermed tilslutter både Knut og Kari seg det politiske konseptet for *Egenvurdering som rapportering*, selv om de opplever sine egne opplevelser av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept på ulike måter. Forskjellen blir en forskjell når lærer Kari lar sine egne opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen bli forstyrret av rapporteringen som et politisk konsept når intensjonen er å fremme selvregulert læring. Slik blir også rapporteringen et etisk dilemma ved profesjonsutøvelsen av egenvurdering, når bevisstheten om rapportering som en erfart opplevelse av at rapporteringsskjemaet ikke fremmer elevenes selvstendighet som lærende. Derimot gjennomføres *Egenvurdering som rapportering*, og den opplevde forstyrrelsen får ingen virkning på lærer Kari sin tilslutning til formativ vurdering. Lærer

Knut blir derimot ikke forstyrret av hvordan han opplever andre sine opplevelser av formativvurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, og han opplever slik at *Egenvurdering som rapportering* støtter elevene til å bli bevisst på hva de har lært.

Dermed handler forskjellen for egenvurdering om lærernes opplevelser av egen profesjonsutøvelse som en forskjell mellom støtte og forstyrrelse, og følgende tekst illustrerer dette. Begge lærerne underviser de samme elevene samtidig under prosjektet *Å sette bo*, og elevene skal skrive en jobbsøknad.

Knut leser Erle sin søknad og sier hun burde rette opp teksten, og det burde stå følgende: Jeg er selvstendig og kan også jobbe i samarbeid med andre (...).

Samtidig roper Kari ropte ut i klasserommet: Har du fått beskjed. Det er ikke vanlig med alt for mye selvskrut i en søknad. Hvis du sier at du er muntlig aktiv og flink til å gjøre diverse, så må du dokumentere det. Du skal ikke skrive noe i en søknad som du ikke kan dokumentere eller gjennom referanser kan bekrefte. Dette snakket vi om (...). Jeg ser det er mange som har gjort om søknaden sin og skriver at du er den rette for denne jobben. Nei, ikke skriv det (...) fokuser på bedriften (...) ikke deg selv. Kun dokumenterbare opplysninger i en søknad (Tekst 26, 13.2.2012).

I denne gjengitte situasjonen fra klasserommet gir lærer Knut en elev en direkte og konkret tilbakemelding på hvordan eleven skal rette opp sin tekst og beskrive seg selv som selvstendig og med evne til å samarbeide. Lærer Kari meddeler den motsatte informasjonen til elevene og påpeker at elevene ikke kan gi opplysninger og beskrive egenskaper ved seg selv som ikke kan bekreftes. På denne måten marker kommunikasjonen forskjeller når det gjelder å tilslutte seg profesjonsutøvelse ut fra hva lærerne opplever som andres opplevelser av formativ vurdering som profesjonalisering av profesjonsutøvelsen.

Lærer Knut tilslutter seg sine egne opplevelser av hvordan tilbakemeldinger som formativ vurdering skal gis som andres opplevelser av realistenes måte å gjøre det på (Knut, 1.3.2012). På denne måten blir ikke hans egne opplevelser forstyrret av andres opplevelser når det gjelder tilslutning til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen for å bedre elevenes læring. Slik opplever lærer Knut at han støtter elevene til bedre læring når disse er i samsvar med andres opplevelser av profesjonsutøvelse, slik hans egne lærere utførte sin profesjonsutøvelse (Lortie, 2002).



Når lærer Kari meddeler seg, er meddelelsen informert av retningslinjene for det elevene skal lære, og det hun opplever at elevene forstår. På denne måten kommer elevene i sentrum når det er de som skal lære, og ikke personlige meninger om hvordan noe burde være. Dermed opplever hun også å bli forstyrret når elevene ikke lærer å lære slik intensjonen med opplæringen er, fordi hun iakttar andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed oppstår det en forskjell i lærernes tilslutning til profesjonsutøvelsen når læreren iakttar formativ vurdering for å bedre elevenes læring. I påfølgende tekst vil jeg gi en ytterligere beskrivelse av hvordan lærerne opplever sin egen profesjonsrolle som en forskjell mellom forstyrrelser og støtte når det gjelder å tilslutte seg formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

### **Opplevelse av forskjeller for egenvurdering**

Med respesifikasjonen av vurdering gjelder nye regler for individuell vurdering etter kapittel tre i Forskrift til opplæringsloven (2006). Selv om forskriften for individuell vurdering er endret, opplever allikevel ikke lærerne et behov for å endre sine forestillinger om vurdering:

Dem har klare ønsker og krav til at vi skal drive undervisvurderinger i alle fag både skriftlig og muntlig og gjerne på It's learning. Og jeg føler at jeg har fått gode tilbakemeldinger, fordi jeg har vært strikt på den undervisvurderingen, (...) men det gjorde jeg også før den nye forskriften om vurdering kom (...), så jeg føler at jeg ligger i rute. Jeg har ikke måttet endre praksisen mye (Knut, 1.3.2012).

Lærer Knut opplever at ledelsen ved Dale ungdomsskole stiller tydelig krav til lærerne om å gjennomføre formativ vurdering. Derimot opplever han ikke at de nye reglene for vurdering med formativ vurdering i større grad forstyrrer erfaringene han har med vurdering, siden opplevelsen av nye vurderingsforskrifter er tilnærmet lik erfaringene han har med hva vurdering skal være. Han knytter imidlertid erfaringene til undervisvurdering og undervisvurdering opplever han slik:

Selv har jeg alltid vært opptatt av undervisvurdering før det kom på dagsorden (...) den kapittelprøven og muntlig fremlegg etter tema (...) og føler at det ikke ble så stor omveltning for meg som for visse andre som kunne gå et par-tre måneder uten vurdering. Ved å ha flere undervisvurderinger, er det med på å styrke læreren og elevenes kompetanse og at den sluttvurderingen blir mest mulig riktig. Jeg tror at den nye forskriften er med på å kvalitetssikre at elevene får riktigst mulig sluttvurdering ved at du har flere og mer fokus på undervisvurdering (Knut, 1.3.2012).

For lærer Knut er undervisvurdering jevnlig prøver og muntlige fremlegg. Han er opptatt av at undervisvurdering skal bidra til å styrke lærerens tolkningsfellesskap slik at elevene får en rettferdig vurdering. På denne måten opplever lærer Knut undervisvurdering som en

foreløpig rapportering av kunnskap mot en endelig karakter, og hans opplevelser blir i mindre grad informert av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen.

Lærer Kari opplever heller ikke at forestillingene hun hadde om vurdering har endret seg med respesifikasjonen av vurdering når hun uttaler: «Jeg gjør mye av det allerede (...) så det tror jeg går greit. Jeg følger opp det jeg driver med» (Kari, 29.2012). Med denne uttalelsen viser Kari at hun hadde en tilnærmet lik praksis også før den nye vurderingsforskriften trådte i kraft, og hun forklarer dette med følgende utsagn:

Jeg begynte å jobbe med prosessorientert skriving i norsk og delvis i samfunnsfag på 90-tallet (...) og det var før denne forskriften kom. Da vi begynte med dette, var det ikke dette dokumentasjonskravet. Siden har jeg delvis beholdt denne arbeidsmetoden (Kari, 7.3.2012).

På denne måten viser lærer Kari at iakttakelsen av formativ vurdering er tilnærmet lik opplevelsene hun har av prosessorientert skriving. Dermed blir hennes opplevelser av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, informert av egne og andres opplevelser av prosessorientert skriving. Videre er det andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept, og slik dokumentasjonskravet som følger av respesifikasjonen for vurdering, som forstyrrer opplevelsen av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Hun beskriver opplevelsen av formativ vurdering som politisk konsept slik: «For meg er undervisvurdering den vurderingen elevene får av meg for å utvikle for (...) å lære mer, for oppnå bedre måloppnåelse [...]. Jeg skal hjelpe eleven til å skjønne at de skal utvikle seg videre» (Kari, 29.2.2012). Med denne meddelelsen viser lærer Kari at undervisvurdering er en foreløpig vurdering for å fremme elevenes læring, og at det er elevene som må forstå hvordan de lærer slik at de kan regulere sin læring. Videre er det denne opplevelsen av formativ vurdering som en foreløpig vurdering for å fremme læring som også gir lærer Kari opplevelsen av at formativ vurdering krever lærerens iakttagelse av elevenes læreprosess for å kunne fremme elevenes læring. På denne måten opplever hun også at dokumenteringen som et politisk konsept for formativ vurdering, forstyrrer opplevelsen av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen:

Dokumenteringen er slik at alt skal skrives ned slik at foreldrene skal ha tilgang på det, og vi skal legge masse på It's learning. Og på elevsamtale har jeg fått beskjed om at jeg godt kan dokumentere samtalen mens jeg har samtalen, men hva er fokuset mitt da? Det å dokumentere er ikke å ha samtale med eleven (...) og det er derfor jeg saboterer dette litt (...) ja, dokumenteringen altså. (...). For jobben min er å veilede elevene [...]. Jeg liker å sitte ved eleven, der eleven sitter ved siden av meg og vi går gjennom arbeidene til eleven, hvis jeg da skal skrive, skifter fokuset [...]. Jeg er motstander av all den skriftlige dokumenteringen, og jeg er villig til å gå på barrikadene for den, for elevene har ikke nytte av den. Den

er den muntlige, det å sitte ved siden av meg (...) der vi går vi gjennom det du har gjort, den veiledningen lærer de av [...]. Eller vi tar det underveis i teksten når de ber om respons på It's learning for eksempel. For da er det også konkret, for her hvordan tenkte du her (...) ikke sant (...) for da får vi dialogen (Kari, 29.2.2012).

Lærer Kari erfarer at dokumenteringen forstyrrer elevenes læring og egen profesjonsutøvelse, mens det er dokumenteringen som blir verdsatt av skolens ledelse. For lærer Kari blir respesifikasjon av individuell vurdering en karrieremessig nedtur, fordi opplevelsen ikke svarer til forventningen med et kollegialt fellesskap for å utvikle elevenes evne til selvregulert læring slik hun opplever at andre opplever formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Nå skulle jeg ikke være så alene med måten å jobbe på (...), men det er jeg fortsatt. I hvert fall på det teamet jeg er, der skiller jeg meg så til grader ut, og det er ikke alltid like behagelig [...]. For elevene bruker min måte å hjelpe dem på og veilede dem på mot andre lærere, og det er forferdelig ubehagelig (Kari, 7.3.2012).

Med denne uttalelsen opplever lærer Kari en skuffelse når formativ vurdering ikke blir tilsluttet av kollegaene som et hjelpemiddel til å utvikle elevenes evne til å lære å lære. Derimot har formativ vurdering medført en karrieremessig opptur for lærer Knut når han bruker tester hyppig og opplever å bli støttet av ledelsen for denne opplevelsen av andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept:

Jeg jobber som den eneste lektoren med opprykk her på dette huset, og blir sett på som en fagperson av både kollegaer og elever, og jeg prøver å overøse mine kollegaer og mine elever med min fagkunnskap, og glød og glede over faget. Jeg føler meg trygg faglig, og er du trygg faglig, er du også en god lærer (Knut, 1.3.2012).

Når Knut opplever seg som en god lærer, gir det han også en opplevelse av at formativ vurdering fører til at han også tilfredsstillter forventningene skolens ledelse har til lærerrollen. Slik opplever han heller ikke et behov for å endre praksis siden hans egne opplevelser av individuell vurdering samsvarer med andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept.

Ny Forskrift til opplæringsloven (2006) om *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* bidrar til en profesjonell opptur i Knuts karriere, selv om elevene gjerne kunne tenkt seg en litt annen undervisningsform:

Ja, kanskje litt varierte læringsformer [...]. Lange foredrag går ikke (...) så nå har noen lærere kuttet det i to og det føler jeg er bra (...), men det som er gøy er diskusjoner (Michael, 2.3.2012).

Når vi har det en hel time, så går det ikke [...]. Vi sitter hele timen og hører på en forelesning og blir veldig (...) ja, de må dele på det. Vi har gjort det litt i naturfag. Det var mange som klaget på at de var for lange, men nå føler jeg at den har blitt enda lenger og delt i to. Den er delt i to, men fortsatt like lang (Kjersti, 7.3.2012).

Jeg vet ikke, noen ganger synes jeg det vi gjør er lite relevant. Jeg synes det er best å ha forelesning først og jobbe med stoffet etterpå, for da får man en forståelse for det. I matte og naturfag har vi nå begynt å dele opp forelesningen i to, i stedet for å ha en kjempelang forelesning, og så ha jobbing de andre timene. Når vi da deler det opp, så er det lettere å ta til seg det man har om (Åsne, 6.3.2012).

Den er veldig bra, synes jeg, men noen ganger synes jeg vi kunne gjort mer praktisk [...]. Jeg føler at min oppgave som elev er å sitte å jobbe med oppgaver. Jeg får ikke så mye læring ut av det å jobbe med oppgaver (Rune, 1.3.2012).

Elevene trekker frem ensidige undervisningsstrategier, lange forelesninger og individuelle oppgaver som mindre læringsfremmende. Derimot liker alle elevene diskusjoner (Kjersti, 7.3.2012; Snorre, 6.3.2012; Michael, 2.3.2012; Jon, 6.3.2012; Eva, 29.2.2012; Kine, 2.3.2012; Viem, 6.3.2012).

Lærer Kari iakttar informasjonen fra elevene for å tilslutte seg deres forståelse, og på denne måten tilslutter hun seg også andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Slik er denne opplevelsen også en opplevelse av formativ vurdering i samsvar med andres opplevelse av intensjonen med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept (Utdanningsdirektoratet, 2010b; Sadler, 1989; Black & Wiliam, 2009).

Funn viser at lærerne opplever formativ vurdering i undervisningen på ulike måter og det har sammenheng med tidligere erfaringer og opplevelsene av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Lærer Knut opplever formativ vurdering som en rettfærdig vurdering hvor tester gjenspeiler elevenes kunnskapstilegnelse. På denne måten forstyrrer heller ikke andres opplevelser av formativ vurdering som et vitenskapelig fenomen hans opplevelser av formativ vurdering som et politisk konsept ettersom han erfarer å få støtte fra ledelsen i profesjonsutøvelsen. Videre indikerer dette at opplevde krav til egenvurdering tilpasses tidligere erfaringer med vurdering og blir en kontroll av elevenes bevissthet om hva de lærer, som slik blir en inkonsistent vurdering siden formativ vurdering skal fremme elevenes evne til selvregulert læring.

Lærer Kari opplever imidlertid formativ vurdering som det å fremme elevenes selvstendighet som lærende, når hun også tilslutter seg andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Dermed opplever hun også å bli forstyrret av andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept, når denne tilslutningen blir erfart som en uansvarlig profesjonsutøvelse.

### **Drøfting av forskjeller for egenvurdering**

Lærerens opplevelse av egenvurdering som formativ vurdering er et resultat av hvordan de vurderer egen profesjonsutøvelse. Lærer Knut opplever egenvurdering av formativ vurdering som å bevisstgjøre elevene på hva de har lært, mens lærer Kari sine opplevelser handler om å bevisstgjøre elevene på hvordan de lærer å lære. En bevisstgjøring av elevene på hvordan de lærer å lære krever imidlertid at lærerne lar seg forstyrre av andres opplevelser under profesjonsutøvelsen, og funn fra denne studien viser at lærerne må tilslutte seg elevenes forståelse under læreprosessen for å utvikle elevenes selvstendighet som lærende. Derimot blir opplevelsen av egenvurdering en planlagt vurdering, uavhengig av om egenvurdering fremstår som *Egenvurdering i undervisningen* eller som *Egenvurdering som rapportering*. Konsekvensen er at egenvurderingen forekommer i etterkant av læreprosessen.

Når det gjelder *Egenvurdering som rapportering*, gir denne formen for egenvurdering lærerne mulighet til å dokumentere at de gjennomfører egenvurdering med den hensikt at elevene utvikler evnen til å regulere egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2010b). Derimot fremstår *Egenvurdering som rapportering* som lite læringsfremmende for elevene når elevene erfarer at de ikke lærer når rapporteringen blir en beskrivelse av hva de har lært. Lærer Knut opplever imidlertid *Egenvurdering som rapportering* som å bevisstgjøre elevene på hva de har lært, og denne opplevelsen har større samsvar med formativ vurdering som politisk konsept enn formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Ifølge Kvernbekk (2012, s. 302–303) hemmer dette sammenfallet mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som politisk konsept refleksjoner over profesjonsutøvelsen, og vurderingspraksisen blir stabil.

Videre indikerer dette funnet en sammenheng mellom de erfaringene lærer Knut har av formativ vurdering som en rettferdig vurdering og elevenes kunnskapstilegnelse. Denne opplevelsen kan være et resultat av tidligere erfaringer med vurdering, hvor vurdering handler om å vurdere hva elevene har tilegnet seg av kunnskaper (Lortie, 2002). I tillegg opplever lærer Knut at skolens ledelse støtter hans tilnærming i utøvelse av formativ vurdering når han

ofte benytter tester for å kunne dokumentere at elevene får oppfylt sine rettigheter til å motta undervisningsvurdering som andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. På denne måten sammenfaller Knut sine opplevelser av *Egenvurdering som rapportering* og bruk av tester idet begge strategiene bidrar til en dokumentering av ansvarligheten som lærer. Slik blir det også mulig for Knut å planlegge formativ vurdering og etablere en rutine for gjennomføringen når han tilslutter seg andres opplevelser av formativ vurdering vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Både Mutch (2012, s. 381) og Black (2013, s. 168) fremhever at dokumenteringen av elevenes kunnskapstilegnelse ikke medfører noen motsetning til det å kunne forbedre elevenes læring. Dette innebærer imidlertid at det lærerne dokumenterer medfører bedre læring for elevene, og ifølge OECD (2013, s. 65) er det denne verdidimensjonen ved formativ vurdering som underkommuniseres i nasjonal kontekst. Det inkonsistente ved formativ vurdering inntreffer når lærerne ikke benytter testresultatene til å fremme elevenes læring, og ifølge Parr og Timperley (2008, s. 69) er det lærernes fagdidaktiske kompetanse som er avgjørende for om elevenes testresultater benyttes i videre undervisning.

Harste (2007, s. 297) viser til at dette underskuddet av egenkompleksitet fremmer rutiner for gjennomføring av formativ vurdering, og understreker på denne måten at svak fagdidaktisk kunnskap gir reduserte muligheter for reorganisering av praksis. Ifølge Shepard (2008, s. 10) blir praksis stabil om lærerne ikke lar seg utfordre av teoretiske tilslutninger. Imidlertid mener Luhmann (2006, s. 174) at lærerne kan kompensere for manglende fagdidaktisk kunnskap ved å gi best mulig faglig kunnskap i undervisningen, og lærer Knut knytter god profesjonsutøvelse til gode fagkunnskaper. Grant (2012, s. 441) påpeker samme dilemma når hun påpeker at lærerne viser sin ansvarlighet ved å fremheve sine gode fagkunnskaper i stedet for å vurdere hvilket behov elevene har for å komme videre i sin læreprosess. Lærer Knut opplever aksept og tilhørighet når han viser sin ansvarlighet ved rutinemessig gjennomføring og dokumentering av formativ vurdering, selv om dokumenteringen dokumenterer bruk av metoden og ikke virkningen av metoden. Dermed forskyves også forholdet fra et forhold mellom egne og andres opplevelse av etisk ansvarlighet i profesjonsutøvelsen til et forhold mellom egne og andres opplevelse av elevenes rettigheter og lærernes plikter i profesjonsutøvelsen idet lærerne tilslutter seg formativ vurdering som politisk konsept.

Disse funnene indikerer at formativ vurdering også kan bidra til mer kompleksitet for elevene om elevene ikke kan gjøre bruk av lærernes informasjon. Tilsvarende vil en tilslutning til tilfeldigheter i undervisningen øke lærernes kompleksitet, og kompleksiteten reduseres ved en refleksiv tilnærming til elevens forståelse med adekvate undervisningsstrategier. Imidlertid mener Lortie (2002, s. 71) at nyutdannede lærere ikke har tilstrekkelig praktisk kunnskap til å reflektere over ulike strategier i undervisningen. På dette grunnlaget reduserer lærerne kompleksiteten i undervisningen ved å følge regler og bestemte metoder, som også begrenser ulike tilnærminger til formativ vurdering i undervisningen.

Luhmann (2006, s. 133) påpeker imidlertid at undervisningssituasjoner åpner for ulikhet i både faglig kunnskap og pedagogiske utførelse, og denne studien viser at lærerne tilslutter seg til profesjonsutøvelse forskjellig når det gjelder formativ vurdering. Nyutdannede lærere reflekterer ikke over om metodene eller reglene virker slik intensjonen er, mens erfarne lærere lar seg forstyrre av en inkonsistent formativ vurdering når ledelsen ved skolen aksepterer sløvheter i profesjonsutøvelsen. Det er i denne sammenhengen lærer Kari trekker frem sine opplevelser av å være ekskludert fra et kollegialt fellesskap når hun erfarer at formativ vurdering i undervisningen blir forstyrret av kravene til å kunne dokumentere en ansvarlig profesjonsutøvelse. Klinger m.fl. (2012, s. 455) viser at det også er de erfarne lærerne som foretrekker erfaringsutveksling for å tilegne seg nye kunnskaper om formativ vurdering. På denne måten blir respesifikasjonen av individuell vurdering med formativ vurdering en yrkesmessig nedtur når konsekvensen er at lærer Kari følger fellesskapets beslutninger og tilslutter seg det politiske konseptet for formativ vurdering og en inkonsistent vurdering. Fellesskapets beslutninger får slik høyere verdi enn det forstyrelsene av praksis gir. Elevene blir ikke selvstendige av *Egenvurdering som rapportering*, men de tar heller ikke skade av rapporteringen.

Slik gjør også opplevelsen av intensjonen med formativ vurdering en forskjell, fordi lærerne har ulik fagdidaktisk kompetanse og erfaringer med elevenes læring. Dermed er det ikke fagets egenart som legger grunnlaget for opplevelsen av formativ vurdering i undervisningen, men lærernes erfaringer som profesjonsutøver, fagdidaktisk kunnskap og kunnskap om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Forskjellen mellom lærernes vitenskapelige kunnskaper og erfaringer som profesjonsutøvere bidrar imidlertid ikke til en forskjell når det gjelder forskjellen i *Egenvurdering som rapportering*. På denne måten knebler reglene for dokumentert ansvarlighet lærernes ansvarlighet i profesjonsutøvelsen ettersom

dokumenteringen ikke dokumenterer elevenes læring, men at lærerne har fulgt reglene for det politiske konseptet for formativ vurdering.

Funn fra denne studien viser at lærer Kari også er lojal mot reglene for egenvurdering når det gjelder å ta i bruk foreskrevet metode, og denne forskjellen for forskjellen egenvurdering uttrykkes med *Egenvurdering i undervisningen* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lærer Knut følger derimot ikke anbefalt praksis, men bruk av ulike strategier gir derimot ingen forskjell når det gjelder å fremme elevenes refleksjoner over eget arbeid, utvikling og kompetanse (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-12). Uavhengig av valgt strategi for gjennomføring av egenvurdering blir egenvurderingen planlagt til å forekomme i etterkant av elevenes læreprosess. Dermed legges det til rette for at elevene svarer på hva de har lært, slik Torrance (2007, s. 282) beskriver som en mer overfladisk kunnskap. Elevene har heller ikke behov for å endre lærestrategiene for å oppnå bedre læring fordi læreprosessen er over. Elevenes refleksjoner av læreprosessen får ingen innvirkning på vurderingsresultatet av kunnskapstilegnelsen. *Egenvurdering i undervisningen* får slik nødvendigvis ingen virkning på læringens fortsettelse når Shute (2008, s. 166) viser at det kun er skolefaglig sterke elever som har mulighet til å generalisere informasjonen til en virkning i neste læreprosess. Videre er det sannsynlig at strategiene for *Egenvurdering i undervisningen* ekskluderer elevene fra bedre læring når lærernes opplevelse av andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk fenomen ikke lar seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Dermed er det opplevelsen av formativ vurdering som politisk konsept som legger føringer for læreprosessens irreversibilitet, og bidrar til inkonsekvent vurdering når intensjonen er å fremme elevenes selvregulerte læring. Slik oppstår heller ikke gapet mellom teori og praksis som Kvernbekk (2012, s. 303) argumenterer for som nødvendig for å kunne reflektere over opplevelsene, som videre kan informere lærernes opplevelser av hvordan elevene lærer å lære.

Selv om intensjonen med egenvurdering er å fremme elevenes selvregulerte læring (Sadler, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2010b), er det usannsynlig at *Egenvurdering i undervisningen* får denne virkningen på elevenes evne til å utvikle selvregulert læring. Derimot er denne strategien for gjennomføring av egenvurdering i samsvar med hva som er forventet å bli gjennomført for å trene elevene til å bli selvstendige som et politisk konsept for å sikre kvaliteten og ansvarlighet av profesjonsutøvelse i utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2010b; 2013; Kvalitetsutvalget, 2002). Både Grant (2012, s. 442) og Imsen (2009, s. 49)



mener at eksterne styringsstrategier gir profesjonsfaglig utfordringer når evalueringene bidrar til å definere hva pedagogisk arbeid skal handle om. Profesjonsutøvelsen blir slik en ansvarsløs profesjonsutøvelse av formativ vurdering ettersom lærerne ikke benytter seg av mandatet de har i form av jurisdiksjonen for lærerrollen (Grimen, 2008).

Funn fra denne studien viser at *Egenvurdering i undervisningen* og *Egenvurdering som rapportering* som forskjeller for egenvurdering sannsynligvis har redusert virkning når det gjelder å fremme elevenes læring. Dermed er det også mulig at forventningene til egenvurdering fortregnes når Luhmann (2000, s. 359) påpeker en risiko ved forventet ubehag og usikkert utfall, og slik en fare for at læring ikke forventes. Ifølge Skarpenes (2007, s. 24) ser det ut til at logikken i det rasjonelle metodevalget får høyere verdi enn intensjonen ved den formative vurderingen. Slik er det også et funn i denne studien at det politiske konseptet for formativ vurdering får høyere verdi enn det vitenskapelige fenomenet, og konsekvensen er at målsettingen med formativ vurdering ender opp som en inkonsistent vurdering i stedet for å fremme elevenes evne til selvregulert læring. Dermed byr ikke egenvurdering på andre utfordringer for lærernes profesjonsutøvelse enn å tilrettelegge for bestemte aktiviteter, ettersom det ikke stilles krav til at en ansvarlig profesjonsutøvelse skal gi elevene likeverdige muligheter for å utvikle evnen til selvregulert læring. Egenvurdering som politisk konsept kan slik betraktes som et kompleksitetsreducerende tiltak for formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, hvor kompleksiteten også har redusert en ansvarlig profesjonsutøvelse til en dokumentert uansvarlig profesjonsutøvelse.

Dermed oppstår det et spenningsfelt mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept siden det formative ikke lar seg standardisere og dokumentere som en ansvarlig formativ vurdering. Slik vil det være sannsynlig at formativ vurdering som politisk konsept forsterker forskjellen mellom skolefaglige sterke og svake elever, selv om intensjonen er å utjevne disse forskjellene (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det er først når forstyrrelsen blir en forstyrrelse i lærernes opplevelser av elevenes læring at lærerne kan tilpasse undervisningen til elevenes forståelse. På denne måten blir også spesifikke metoder for egenvurdering en inkonsistent praksis når metodene for det politiske konseptet av formativ vurdering ikke lar seg forstyrre. Slik hemmes også det profesjonelle skjønnet (Imsen, 2009; Grimen, 2008).

Oppsummert viser funn fra studien at forskjellen egenvurdering fremstår som både *Egenvurdering i undervisningen* og *Egenvurdering som rapportering*. Lærerne opplever imidlertid tilslutningen til egenvurdering på ulike måter, og det handler om hvordan de opplever hensikten med egenvurdering når de tilslutter seg andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Når lærerne har høy akademisk kunnskap, lav fagdidaktisk kompetanse, liten kunnskap om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, samt få år med yrkeserfaring, indikerer funn fra denne studien at lærerne opplever profesjonsutøvelsen som å lære elevene faget. Egenvurdering blir en bevisstgjøring på hva elevene har lært. Dermed blir ikke lærerne forstyrret av andres opplevelser av hvordan elevene lærer, og egenvurdering kan gjennomføres som planlagte aktiviteter med en ansvarsløs tilslutning til profesjonsutøvelsen.

Lærere med lang yrkeserfaring, høy faglig kunnskap og god fagdidaktisk kompetanse opplever imidlertid profesjonsutøvelsen som å lære elevene å lære. Dermed forstyrres de også av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, og de forholder seg refleksivt til egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Imidlertid blir ikke forstyrrelsen en forstyrrelse som får virkning når det gjelder forskjellene for egenvurdering, og på dette grunnlaget får det politiske konseptet større verdi enn lærernes erfaring med hvordan elevene lærer å lære.

Dermed viser funn fra denne studien at bestemte metoder for egenvurdering som fellesskapets beslutning for en ansvarlig profesjonsutøvelse av formativ vurdering, er en inkonsistent vurdering. Kvaliteten i utdanningen reduseres til en kontrollering av om lærerne utfører sine plikter slik at elevene får oppfylt sine rettigheter til egenvurdering. Dermed synliggjøres det paradoksale ved det politiske konseptet av formativ vurdering når valgte metoder for egenvurdering ikke fremmer hensikten metodene skal tjene, mens lærerne opplever en karrieremessig fremgang. Risikoen er imidlertid at uselvstendige elever ekskluderes fra å bli selvstendige. Dermed forsterker det politiske konseptet av formativ vurdering de sosiale forskjellene mellom skolefaglige sterke og svake elever, selv om intensjonen er å utjevne disse forskjellene. Videre vil det være en fare for at lærere som lar seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept vil oppleve en karrieremessig nedtur som profesjonsutøver, og risikoen vil være at lærerne velger nye karrieremuligheter.

### Oppsummering av sammenlikningen av kommunikasjonsmønstrenes forskjeller

Denne oppsummeringen gir et sammendrag av hvordan kommunikasjonen markerer forskjeller for forskjellige mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering som forskjeller for formativ vurdering.

Funn fra studien viser at kommunikasjonen markerer forskjeller mellom *Læringsmål med kriterier for måloppnåelse*, *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Skjønn som kriterium for gode resultater*, og denne forskjellen kommer til uttrykk som en forskjell i tilslutning selvstendighet og ansvarlighet. Når kommunikasjonen kommuniserer *Læringsmål med kriterier for måloppnåelse*, iakttar lærerne hensikten med formativ vurdering som å lære elevene å lære, og de meddeler seg slik at elevene kan bli selvstendige når de inkluderer elevenes forståelse i informasjonen om undervisningens mål og vurderingskriterier. Imidlertid kommuniserer kommunikasjonen *Oppgaver som mål og løsning som kriterium* og *Skjønn som kriterium for gode resultater* på en slik måte at elevenes forståelse ikke blir inkludert i det kommunikasjonen kommuniserer. Dermed blir det elevenes ansvar å tilslutte seg informasjonen som blir meddelt slik at de kan løse oppgavene og oppnå gode resultater. Videre er det lærernes opplevelser av andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept som inkluderer eller ekskluderer elevene fra måloppnåelse.

Når det gjelder forskjeller for tilbakemeldinger, markerer kommunikasjonen en forskjell mellom tilslutning til fagets progresjon og elevenes forståelse. *Involverende tilbakemeldinger* meddeles med en refleksiv tilnærming til hva elevene forstår under læreprosessen, og det er slik ikke mulig å planlegge tilbakemeldingene når elevenes forståelse inkluderes i tilbakemeldingen. Derimot planlegger lærerne i større grad de *Instrumentelle tilbakemeldingene* ut fra fagets progresjon for måloppnåelse. Videre kan denne formen for tilbakemeldinger like gjerne gis i etterkant av læreprosessen og dokumentere lærernes ansvarlige profesjonsutøvelse med tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept. Det er også mindre sannsynlig at *Instrumentelle tilbakemeldinger* bidrar til at elevene lærer å lære. En tilslutning til formativ vurdering som vitenskapelige fenomen, og slik *Involverende tilbakemeldinger*, vil imidlertid ikke kunne dokumenteres som ansvarlig profesjonsutøvelse, selv om sannsynligheten er større for at elevene utvikler evnen til å regulere egen læring i samsvar med intensjonen ved bruk av formativ vurdering.

Kommunikasjonen markerer også forskjell mellom *Egenvurdering som rapportering* og *Egenvurdering i undervisningen* idet lærerne opplever forskjellene med forskjeller når det gjelder intensjonen med egenvurdering. Disse forskjellene kommer til uttrykk som en forskjell mellom å lære elevene å lære og å gjøre elevene bevist på hva de har lært. Derimot tilslutter begge lærerne seg dokumenteringskravet til ansvarlig profesjonsutøvelse og oppfyller elevenes rettigheter til formativ vurdering som politisk konsept både når det gjelder *Egenvurdering som rapportering* og *Egenvurdering i undervisningen*. Videre kan disse forskjellene for egenvurdering oppleves som et dokumenteringskrav, og slik en forstyrrelse av opplevelsen av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Dette gir lærerne en opplevelse av å være ekskludert fra fellesskapet. En tilslutning til det politiske konseptet for formativ vurdering gir en opplevelse av støtte og tilhørighet i det kollegiale fellesskapet når lærerne ikke lar seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Derimot bidrar ikke forskjellen i lærernes opplevelser til en forskjell for elevenes muligheter til å bli selvregulerte i læreprosessen, idet begge formene for egenvurdering forekommer i etterkant av elevenes læreprosess og blir en vurdering av hva elevene har lært, og ikke hvordan læring læres. Slik er det usannsynlig at elevene lærer å lære med *Egenvurdering som rapportering* og *Egenvurdering i undervisningen*. Imidlertid kan en uansvarlig profesjonsutøvelse dokumenteres som ansvarlig når det politiske konseptet får høyere verdi enn formativ vurdering som vitenskapelige fenomen.

### **Del 3: Avsluttende kommentarer**

## **Kapittel 7 Studiens bidrag til forståelse av formativ vurdering**

Dette er det siste kapittelet og slik den tredje delen i avhandlingen. Den overordnede hensikten med denne studien har vært å finne svar på hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen, og i tidligere kapitler har jeg gjort rede for hvordan lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen av formativ vurdering i undervisningen. På denne bakgrunn vil jeg i dette kapittelet gi en oppsummerende beskrivelse av studiens funn, og denne beskrivelsen kan betraktes som studiens empiriske bidrag til praksis- og forskningsfeltet for formativ vurdering.

Studiens empiriske funn påviser også forskjeller mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept, og med utgangspunkt i disse forskjellene gir jeg med denne studien et teoretisk bidrag til praksis- forskningsfeltet for formativ vurdering. I tillegg til et teoretisk bidrag om formativ vurdering, har denne studien også et metodisk bidrag til formativ vurdering som forskningsfelt. Dette har sammenheng med anvendelsen av en operativ konstruktivistisk hermeneutisk analysestrategi som en konsekvens av et sosiologisk systemteoretisk perspektiv på læring og undervisning. Dermed er det metoden som bidrar til forståelse for hvordan lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen av formativ vurdering i undervisningen. Jeg avslutter denne avhandlingen med å peke på mulige konsekvenser studiens funn kan gi, både når det gjelder utdannelsessystemet og lærernes profesjonsutøvelse. På dette grunnlaget viser jeg også til et behovet for ny kunnskap når det gjelder forståelse av formativ vurdering.

### **Studiens empirisk bidrag**

Jeg vil i dette underkapittelet gjøre rede for studiens empiriske funn. Disse funnene er studiens empiriske bidrag til praksis- og forskningsfeltet for formativ vurdering og handler om hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen. Jeg begynner med en punktvis gjennomgang av funnene, og deretter beskriver jeg disse.

- Lærerne kan forstå formativ vurdering som å lære elevene å lære, og de tilpasser undervisningen slik at elevene kan bli selvstendige i læreprosessen. Lærerne kan også forstå formativ vurdering som å gi elevene økte kunnskaper, og de legger opp til en undervisning hvor elevene må ta ansvaret for å tilegne seg kunnskaper.

- Når lærerne forstår formativ vurdering som å utvikle elevenes evne til å regulere egen læring, forklarer de elevene hva målene innebærer av kunnskap, og de gir elevene kriterier som kjennetegn på måloppnåelse før læreprosessen tar til.
- Når lærerne forstår formativ vurdering som å gi elevene økte kunnskaper, legger lærerne vekt på at elevene skal oppnå gode resultater, og oppgavene gjenspeiler fagplanens mål. Rett løsning på oppgavene tilkjenner kriteriene på måloppnåelse.
- Når intensjonen er at elevene skal bli selvstendige i læreprosessen, benytter lærerne seg av *Involverende tilbakemeldinger* for å tilpasse informasjonen til elevenes forståelse. Lærere som på denne måten tilslutter seg tilfeldighetene i undervisningen inkluderer elevene i læreprosessen, og det er sannsynlig at tilbakemeldingene fremmer elevenes evne til å kunne regulere egen læring. Derimot er det ikke mulig å dokumentere denne formen for tilbakemeldinger som ansvarlig profesjonsutøvelse.
- Når elevene får ansvaret for å tilslutte seg lærernes undervisning for å øke sine kunnskaper, kontrollerer lærerne om elevene tar ansvaret for å oppnå gode resultater ved hyppig bruk av tester. Tilbakemeldingene følger fagets progresjon uavhengig av hva elevene forstår, og tilbakemeldingene blir instrumentelle. Elevene må selv ta ansvaret for å inkludere seg i læreprosessen, selv om tilbakemeldingene dokumenterer at profesjonsutøvelsen er ansvarlig.
- Lærerne følger regler for egenvurdering og de forstår egenvurdering som å lære elevene å lære, og få elevene bevisst på hva de har lært.
- Når lærerne forstår egenvurdering som å lære elevene å lære, opplever lærerne at metodene for egenvurdering ikke fremmer elevenes evne til å regulere egen læring. Gjennomføringen av egenvurdering med bestemte regler får slik høyere verdi enn elevenes rett til å utvikle sin selvstendighet som lærende.

- Når lærerne kan dokumentere profesjonsutøvelsen av undervisningsvurderingen som ansvarlig, forekommer vurderingen i etterkant av elevenes læreprosess. Dermed er informasjonen elevene tilslutter seg en informasjon om en erfart læreprosess, og disse erfaringene må tilsluttes i neste læreprosess. På denne måten er det elevene som må ta ansvaret for å benytte informasjonen, og det er en fare for at vurderingen opprettholder forskjellene mellom skolefaglige svake og sterke elever, selv om intensjonen er å utjevne forskjellene.
- Lærere med høy akademisk kunnskap og flere års yrkeserfaring opplever en karrieremessig nedtur som følge av at dokumenteringskravet reduserer muligheten til et kollegialt fellesskap hvor lærerne tilslutter seg tilfeldighetene i undervisningen med etisk ansvarlighet.
- Lærere med høy akademisk kunnskap, lav fagdidaktisk kunnskap og få år som profesjonsutøvere, opplever en karrieremessig fremgang når de kan dokumentere sin ansvarlighet som lærere ved å følge regler og etablere rutiner for profesjonsutøvelsen av formativ vurdering.

Når det gjelder *mål og kriterier for mål*, viser de empiriske funnene at lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen av disse på ulike måter når de har ulike forståelse av formativ vurdering. Videre kommer denne forståelsen til uttrykk som en forskjell mellom selvstendighet og ansvarlighet. Når lærerne forstår formativ vurdering som å utvikle elevenes evne til å lære å lære, informerer de elevene om mål og kriterier på en slik måte at de kan forstå hva de skal lære, og hvordan de kan anvende kriteriene for å regulere læreprosessen. Dermed kan elevene bruke målene og kriteriene selvstendig under læreprosessen.

Lærernes bruk av *mål og kriterier for mål* følger lærebokas informasjon om hva elevene skal lære og hvilke kriterier de skal vurderes etter når lærerne forstår formativ vurdering som å øke elevenes kunnskaper. På denne måten blir elevene ansvarlige for å tilslutte seg det undervisningen tematiserer for øke sin kunnskapstilegnelse i faget. Videre innebærer denne forståelsen av formativ vurdering at informasjonen om *mål og kriterier for mål* like gjerne kan hemme som fremme elevenes kunnskapstilegnelse.



Når det gjelder *tilbakemeldinger*, har lærernes forståelse av formativ vurdering også betydning for hvordan lærerne gir tilbakemeldinger. Når lærerne forstår formativ vurdering som å lære elevene å lære, innretter lærerne seg på tilfeldighetene i undervisningen og inkluderer på denne måten elevenes forståelse i neste meddelte informasjon til elevene. Dermed kan lærerne og elevene korrigere eventuelle misforståelser. Lærerne opplever at de må forstå det elevene forstår for å kunne gi brukbare tilbakemeldinger, og tilsvarende opplever elevene om de skal kunne anvende tilbakemeldingene til å regulere egen læring. Lærerne som benytter seg av *Involverende tilbakemeldinger* viser en ansvarlig profesjonsutøvelse av formativ vurdering, selv om tilbakemeldingene ikke kan dokumentere lærernes ansvarlighet.

Imidlertid gir en forståelse av formativ vurdering som å øke elevenes kunnskaper, også konsekvenser for hvordan lærerne gir tilbakemeldinger. Når målet blir styrt av lærebokas oppgaver for kunnskapstilegnelse, gir lærerne tilbakemeldinger ut fra fagets progresjon. Tilbakemeldingene blir instrumentelle, og når lærerne benytter *Instrumentelle tilbakemeldinger* blir det elevenes ansvar å benytte informasjonen i læreprosessen. Dermed må lærerne kontrollere om elevene tar ansvaret for å oppnå gode resultater, og lærerne kontrollere dette ansvaret ved hjelp av tester. Lærerne kan slik vise sin ansvarlighet som profesjonsutøvere idet testene også legger grunnlaget for vurdering underveis i opplæringen. Videre innebærer denne forståelsen av formativ vurdering at kontrollen foreligger i etterkant av læreprosessen for slik å kunne kontrollere elevenes ansvarlighet. Dermed kan kontrollen planlegges, og kvaliteten ved opplæringen dokumenteres som ansvarlig profesjonsutøvelse. Lærerne kan på denne måten vise til at elevene får oppfylt sine rettigheter til å bli vurdert underveis i opplæringen.

De empiriske funnene fra studien viser at lærerne forstår *egenvurdering* som å gjøre elevene bevisst på hva de har lært, og å lære elevene å lære. Denne forskjellen viser at en av lærerne opplever at intensjonen med egenvurdering er sammenfallende med hensikten med formativ vurdering. Derimot er det ikke tilsvarende sammenfall mellom lærerens forståelse av intensjonen med formativ vurdering og hensikten med egenvurdering, fordi læreren forstår egenvurdering som det å gjøre elevene bevisst på hva de har lært. Denne forståelsen av egenvurdering fremstår som en kontroll på om elevene har kontroll på om de har økt sin kunnskap, og denne forståelsen lar seg forene med de reglene som gjelder for formativ vurdering som politisk konsept. Videre innebærer dette at elevene ikke får oppfylt sin

rettighet til å utvikle evnen til selvregulert læring under læreprosessen, selv om læreren kan dokumentere en ansvarlig profesjonsutøvelse av undervisvurdering. Tilsvarende gjelder for lærere som opplever egenvurdering som å lære elevene å lære. Selv om lærerne forstår at egenvurdering knyttes til læreprosessen for å oppnå tiltenkt virkning, gir ikke denne prosessen en ansvarlig dokumentert profesjonsutøvelse. Konsekvensen er at lærerne følger reglene, vel vitende om at de dokumenterer en uansvarlig profesjonsutøvelse som ansvarlig. Formativ vurdering som politisk konsept fremstår på denne måten som en inkonsistent vurdering. Dette innebærer at det er en fare for at vurderingen øker de sosiale forskjellene mellom elevene, selv om intensjonen er å utjevne forskjellene mellom elevenes læringsresultat. Slik er det også en risiko for at det kun er selvregulerte elever som kan tilslutte seg vurderingen og oppnå et bedre læringsresultat.

Denne studiens empiriske bidrag viser hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen, og lærernes forståelse gir også profesjonsfaglige utfordringer når funn viser at det er mulig å tilslutte seg formativ vurdering med rutiner i gjennomføringen av formativ vurdering. Videre indikerer dette at lærerne med få års yrkeserfaring ikke lar seg forstyrre av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Faren er at lærerne kan opprettholde en rutinemessig gjennomføring, siden rutine utgjør en risiko for elevenes evne til å utvikle selvregulert læring. I tillegg vil rutine gjøre det mulig å dokumentere lærernes ansvarlighet og gi en opplevelse av god profesjonsutøvelse. Videre vil erfarne lærere som tilslutter seg tilfeldighetene i undervisningen ha en profesjonsutøvelse i samsvar med formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, og dermed reduserer dette en uansvarlig profesjonsutøvelse når de følger reglene for undervisvurdering. Risikoen er imidlertid at de opplever det inkonsistente i vurderingen som utfordrende når andre ikke har tilsvarende opplevelse. Dermed opplever lærerne et tap av tilhørighet i et kollegialt fellesskap med etisk forsvarlig profesjonsutøvelse.

Jeg har med denne beskrivelsen av studiens empiriske funn gitt et empirisk bidrag til praksis- og forskningsfeltet for formativ vurdering. På dette grunnlaget er det også mulig å gi et teoretisk bidrag, og i påfølgende tekst beskriver jeg dette bidraget til praksis- og forskningsfeltet for formativ vurdering.

## Studiens teoretiske bidrag

Studiens empiriske funn viser hvordan lærerne forstår formativ vurdering og på dette grunnlaget vil jeg i dette underkapittelet gi et teoretisk bidrag til praksis- og forskningsfeltet for formativ vurdering.

Det teoretiske bidraget i denne studien er en konsekvens av forskjellen mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, slik de empiriske funnene har uttrykt som en forskjell mellom tilslutningen til tilfeldigheter og rutiner i profesjonsutøvelsen av formativ vurdering i undervisningen. Det teoretiske bidraget handler om hvordan lærerne opplever egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, når de på dette grunnlaget planlegger sin profesjonsutøvelse av formativ vurdering. I påfølgende tekst beskriver jeg studiens teoretisk bidrag.

Når funn fra studien viser at formativ vurdering som politisk konsept gir inkonsistente vurderingsformer, har det sammenheng med temporale forskjeller mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Som vitenskapelig fenomen er formativ vurdering en form for interaksjon mellom lærere og elever. Det formative er slik knyttet til hvordan meddelt informasjon kobler seg reflektivt til forrige informasjon. På dette grunnlaget knyttes heller ikke egenvurdering til informasjonen, men kun til ideene om hvordan informasjonen kan benyttes av elevene i læreprosessen for å realisere målet. Når lærerne har denne opplevelsen av formativ vurdering, vil planleggingen av mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger bli en foreløpig planlegging, og profesjonsutøvelsen av formativ vurdering tilsluttes ut fra de tilfeldighetene som oppstår i undervisningen.

Videre indikerer en tilslutning til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen at profesjonsutøvelse av formativ vurdering ikke kan være opplevelsen av formativ vurdering. Denne forskjellen indikerer et gap mellom opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og profesjonsutøvelse. Forskjellen synliggjør slik behovet for refleksjoner med hensyn til hvordan elevene lærer, slik at lærerne kan innrette seg på tilfeldighetene i undervisningssituasjonen.

Dermed gir det teoretiske bidraget et bidrag til å forstå hvordan lærere som tilslutter seg profesjonsutøvelsen med tilfeldigheter i større grad kan koordinere kompleksiteten som oppstår i undervisningssituasjoner. På dette grunnlaget blir formativ vurdering formativ

vurdering når lærerne forholder seg refleksivt til egne og andres opplevelser av formativ vurdering. Refleksiviteten over opplevelser av formativ vurdering inkluderer lærernes forståelse av elevenes forståelse, og gir referansepunkter for hvordan lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen av formativ vurdering. Derimot gir ikke denne tilslutningen en ansvarlig profesjonsutøvelse ettersom det blir usikkert om elevene får oppfylt sine rettigheter til undervisningsvurdering. Dermed vil en profesjonsutøvelse med tilslutning til tilfeldighetene i undervisningen fremstå som en urettferdig vurdering overfor elevene idet det blir elevenes forståelse som legger grunnlaget for når og hvordan lærerne gir tilbakemeldinger som utvikler deres evne til å regulere egen læring.

Som politisk konsept fremstår formativ vurdering som et overordnet system for å kunne sikre at elevene får oppfylt sine rettigheter til undervisningsvurdering, og lærerne har slik en plikt til å dokumentere sin ansvarlighet. Formativ vurdering som politisk konsept blir en type kontrollsystem, og kontrollen kan først bli en kontroll når det foreligger et resultat som kan kontrolleres. Dermed er det mulig for lærerne å planlegge sin ansvarlighet, men konsekvensen er at det formative ved tilbakemeldinger og egenvurdering først kan forekomme når elevene har gjennomført læreprosessen i et emne. Informasjonen elevene tilslutter seg er informasjonen om en erfart læreprosess, og erfaringene må tilsluttes i neste læreprosess. På denne måten er det elevene som må ta ansvaret for å benytte informasjonen fra undervisningsvurderingen, og dermed er det heller ingen sikkerhet for at det formative blir formativt.

Når det formative tilsluttes ut fra et politisk konsept for vurdering, reduserer lærerne usikkerheten ved å gi best mulig faglig undervisning. Undervisningen blir en planlagt undervisning når det gjelder mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering, og profesjonsutøvelsen av formativ vurdering tilsluttes med rutiner. På denne måten reduseres også kompleksiteten i undervisningen på bekostning av intensjonen vurderingen skal fremme. Dermed vil det være like sannsynlig som usannsynlig at virkningen av det formative får en formativ virkning. Det politiske konseptet for formativ vurdering diskvalifiserer det profesjonelle skjønnets som ivaretar elevenes rettigheter til å utvikle evnen til å lære å lære.

Tilslutningen til formativ vurdering som politisk konsept gjør det mulig å tilslutte seg en profesjonsutøvelse med rutiner for å ivareta systemstrukturene for mål, kriterier for mål, tilbakemeldinger og egenvurdering, som en ansvarlig profesjonsutøvelse. Systemstrukturen

fremmer imidlertid en profesjonsutøvelse som i større grad støtter ulike muligheter for elevene til å oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte heller enn å redusere disse når det gjelder å utvikle elevenes selvstendighet som lærende, selv om lærerne kan dokumentere sin profesjonsutøvelse som ansvarlig. En profesjonsutøvelse med tilslutning til tilfeldighetene i undervisningen vil i større grad inkludere elevene i læreprosessen, og lærerne tar på denne måten ansvaret for å fremme likeverdige muligheter for elevene til å utvikle evnen til å lære å lære. Derimot blir det mer tilfeldig hvordan elevene får oppfylt sin rett til å lære å lære med denne tilslutningen til vurdering idet disse lærerne innretter seg på elevenes forståelse, og ikke på systemstrukturene for å kunne dokumentere en ansvarlig profesjonsutøvelse. Dermed vil ikke en etisk ansvarlig profesjonsutøvelse av formativ vurdering la seg dokumentere som ansvarlig om lærerne kun iakttar det politiske konseptet for formativ vurdering. Videre er det mulig for lærerne å tilslutte seg en ansvarlig profesjonsutøvelse av formativ vurdering som politisk konsept, siden det ansvarlige ved profesjonsutøvelsen lar seg dokumentere som ansvarlig uten at lærerne benytter seg av informasjon fra det vitenskapelige fenomenet for formativ vurdering. Det er dette paradokset som viser at det politiske konseptet for formativ vurdering gir en inkonsistent vurdering og bidrar til at formativ vurdering som politisk konsept kan tilsluttes med rutiner, uavhengig av om lærerne har kjennskap til formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Kunnskap om formativ vurdering som vitenskapelig fenomen bidrar imidlertid til at lærerne lar seg forstyrre av formativ vurdering som politisk konsept.

Dermed er heller ikke formativ vurdering som politisk konsept det samme som formativ vurdering som vitenskapelig fenomen, og det politiske konseptet kan ikke frembringe det samme resultatet som formativ vurdering som vitenskapelig fenomen. Det teoretiske bidraget i denne studien viser at det er en forskjell i tid, og slik en forsinkelse i vurderingen elevene får når lærerne tilslutter seg det politiske konseptet for formativ vurdering. Videre er det denne forsinkelsen som gjør det mulig for lærerne å dokumentere sin plikt som profesjonsutøver. I tillegg er det dokumenteringen av ansvarlighet som oppleves som uansvarlig når lærerne opplever at de må la seg forstyrre av elevene under læreprosessen, om elevene skal bli selvstendige i læreprosessen.

Videre innebærer forskjellen mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept at det ikke kan være spesielle fag som egner seg bedre enn andre for å kunne gjennomføre formativ vurdering i undervisningen. Det handler i større grad om å la seg

forstyrre og bli informert av forstyrrelsen andres opplevelser gir for å koordinere informasjon som inkludere elevene i undervisningen. På dette grunnlaget er det også mulig å hevde at det er lite sannsynlig at lærernes profesjonsutøvelse var ulik før lærerne implementerte ny forskrift for individuell vurdering. Dermed er det også like sannsynlig at lærerne kunne frembringe tilsvarende læringsresultater ut fra opplevelsen de som lærer har av intensjonen med opplæringen, uavhengig av et nytt politisk konsept for formativ vurdering.

Kvaliteten ved formativ vurdering som vitenskapelig fenomen er slik knyttet til lærernes refleksjoner over hvordan elevene lærer, og slik undervisningsprosessen. På dette grunnlaget er det derfor betimelig å påpeke at politiske dokumenter i liten grad henviser til kompetanseheving blant lærere for å lære hvordan elevene lærer å lære, men i større grad trekker frem ledelse av læring og konkrete beskrivelser av god vurderingspraksis.

Kvaliteten ved formativ vurdering som politisk konsept er imidlertid knyttet til strukturer for ansvarlig profesjonsutøvelse hvor elevene får oppfylt sine rettigheter til å bli vurdert underveis i opplæringen, uavhengig av om metodene og strukturene virker slik intensjonen er.

Det teoretiske bidraget viser at kvaliteten på elevens læringsresultat er avhengig av lærernes opplevelser av intensjonen med opplæringen, fagdidaktiske kunnskaper og profesjonsfaglige erfaringer, og om de på dette grunnlaget våger å la seg forstyrre av andres opplevelser av formativ vurdering i undervisningssituasjonen.

### **Studiens metodiske bidrag**

Så langt har studiens empiriske ledeforskjeller vist hvordan lærerne tilslutter seg ulik forståelse av formativ vurdering, og videre gir dette forskjellige strukturer på profesjonsutøvelsen av formativ vurdering i undervisningen. Dermed har studien gitt et teoretisk bidrag til formativ vurdering knyttet til forskjellen mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Disse bidragene er imidlertid en konsekvens av studiens metode, og således har denne studien også et metodisk bidrag til forskningsfeltet for formativ vurdering. Dette bidraget beskriver jeg i de neste avsnittene.

I nasjonal kontekst har studiene som undersøker ulike aspekter ved formativ vurdering et sosiokulturelt perspektiv på formativ vurdering. Med dette perspektivet blir formativ vurdering en dialogisk prosess der meddelt informasjon har vært gjenstand for analyse. Jeg

har også benyttet meg av talt språk for å utvikle kunnskap om lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen. Derimot har jeg i denne studien betraktet formativ vurdering med et sosiologisk systemteoretisk perspektiv, som har større samsvar med det perspektivet Sadler og Ramaprasad benytter for feedback, enn det Black og Wiliam anvender. På denne måten har jeg iaktatt hvordan språklig meddelt informasjon tilslutter seg foregående språklige meddelelse, og slik kunne jeg forstå hvordan lærerne vekslet mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. På dette grunnlaget kunne jeg også tilslutte meg ulike kommunikasjonsmønstre ettersom disse mønstrene representerer lærernes opplevelser av egne og andres opplevelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept, med referanse til hvordan de lar seg forstyrre av disse opplevelsene. Videre er det iaktakelsen av hvordan lærerne opplever å la seg forstyrre eller ikke som gir den underliggende strukturen for profesjonsutøvelsen.

Denne studiens metodisk bidrag handler slik om hvordan kommunikasjonsmønstrene kan bidra til å forstå hvordan lærerne forstår formativ vurdering i undervisningen idet kommunikasjonsmønstrene markerer en forskjell mellom hvordan lærerne erfarer sin omverden med referanse til seg selv, og beskriver sin forståelse av formativ vurdering som opplevelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

Studier med et sosiokulturelt perspektiv gir en mer normativ beskrivelse av lærernes forståelse av formativ vurdering, fordi lærernes profesjonsutøvelse av formativ vurdering blir sammenliknet med de indikatorene Black og William beskriver for formativ vurdering som bedre enn noe annet for å fremme elevenes selvregulerte læring. På dette grunnlaget er det også mulig å hevde at vi nasjonalt har en svak vurderingskultur siden empirien ikke stemmer med teorien.

Ved bruk av en sosiologisk systemteoretisk ramme for studien oppnår jeg imidlertid en deskriptiv tilgang til forståelse av formativ vurdering, og på denne måten har studiens metode bidratt til å beskrive hvordan lærerne forstår formativ vurdering, og i tillegg løftet frem en forskjell mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Dermed er det studiens metode som bidrar til at jeg kan vise til inkonsistente vurderingsformer med tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept, uavhengig av hvordan jeg beskriver lærernes forståelse av formativ vurdering.

### **Mulige konsekvenser av studiens funn**

Jeg har i denne studien vist at formativ vurdering kan tilsluttes ut fra iakttagelser av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept. Som avsluttende kommentar til studien vil jeg trekke frem noen mulige konsekvenser studiens funn kan få for utdannelsessystemet og fremtidens profesjonsutøvelse.

Formativ vurdering som politisk konsept er knyttet til det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet, og har som intensjon å utvikle elevenes evne til selvregulert læring slik at elevene kan øke innsatsen, bedre læring og motivasjon for skolefaglig arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2007). Elevenes læringsresultater er på denne måten et uttrykk for kvaliteten på opplæringen, og ved hjelp av resultatene kan politikerne holde oversikt og kontroll på om det politiske konseptet for formativ vurdering virker slik hensikten er.

Imidlertid er det funn i denne studien som viser at kvaliteten på elevenes læringsresultater nødvendigvis ikke har sammenheng med det politiske konseptet for formativ vurdering. Tvert i mot er det funn som viser at lærernes tilslutning til det politiske konseptet av formativ vurdering i mindre grad fremmer elevenes evne til å lære å lære, selv om profesjonsutøvelsen blir dokumentert som ansvarlig. Det er derimot sannsynlig at elevene fremmer sin selvstendighet som lærende og oppnår bedre læringsresultater når lærerne tilslutter seg tilfeldighetene som oppstår i undervisningen. Dermed er det lærernes forståelse for hvordan elevene lærer som fremmer elevenes selvstendighet, og det blir lærernes forståelse av profesjonsutøvelsen som gjenspeiles i opplæringens resultat kvalitet.

Jeg stiller dermed spørsmål ved det grunnlaget utdanningspolitikken får sin form på, når økt resultat kvalitet i større grad handler om lærernes tilslutning til tilfeldigheter og kunnskaper om læreprosesser, og ikke en rutinemessig gjennomføring av formativ vurdering som politisk konsept. Selv om lærerne kan følge reglene for profesjonsutøvelsen av undervisvurdering og dokumentere sin ansvarlighet, kan de ha ulik forståelse av intensjonen med undervisvurdering og tilslutning til profesjonsutøvelsen av formativ vurdering. Dette innebærer at kontrollen myndighetene utøver for å overvåke utdanningskvaliteten, ikke gir sikker informasjon om hvordan undervisvurdering virker og om det politiske konseptet for formativ vurdering har en direkte sammenheng med profesjonsutøvelsen av undervisvurdering og elevens læringsresultater. Det vil si at kontrollen er ingen kontroll på hvordan elevene har oppnådd dette læringsresultatet, og om metoden og slik utformingen av



utdanningspolitikken realiserer intensjonen. Kontrollen blir kun en kontroll på hvilket læringsresultat elevene har oppnådd.

Politiske myndigheter står slik overfor en utfordring når målt resultat kvalitet er en konsekvens av en inkonsistent formativ vurdering. På dette grunnlaget vil fremtidens utdanningspolitikk også bygge på informasjon fra en inkonsistent vurdering, og slik vil det ikke være noen sikkerhet for at myndighetene har informasjonen om hvordan lærerne tilslutter seg profesjonsutøvelsen og hvordan elevene oppnår sine læringsresultater.

Dermed er det også et paradoks ved det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet når målt resultat kvalitet bidrar til en opplevelse av hvordan andre opplever det politiske konseptet for formativ vurdering, mens virkningen i større grad er en konsekvens av hvordan lærerne inkluderer elevene i undervisningen gjennom sin tilslutning til profesjonsutøvelsen. På dette grunnlaget vil jeg påpeke ytterligere utfordringer for politikerne når det gjelder fremtidens profesjonsutøvelse i utdannelsessystemet.

Funn fra studien indikerer at lærere med få år som yrkesaktive profesjonsutøvere tilslutter seg rutiner for formativ vurdering som politisk konsept. Videre er denne tilslutningen til formativ vurdering som gjør det mulig å dokumentere ansvarligheten som profesjonsutøvere. Det vil si at rutinemessig tilslutning til formativ vurdering bidrar til at vurderingen kommer i etterkant av læreprosessen som en vurdering av den kunnskapstilegnelsen elevene viser på tester. Videre viser funn fra studien at denne formen for vurdering også gir lærerne en opplevelse av at de er gode profesjonsutøvere. De får slik en karrieremessig fremgang med tilslutning til formativ vurdering som politisk konsept når denne tilslutningen blir støttet av ledelsen. Dermed opplever ikke lærerne et behov for å la seg forstyrre av elevene i undervisningen, og denne opplevelsen gir heller ikke et behov for vitenskapelig kunnskap om formativ vurdering. Tester bidrar på denne måten til ansvarlig profesjonsutøvelse, og flere tester vil slik øke lærernes ansvarlighet som profesjonsutøvere. Derimot er det denne formen for tilslutning til profesjonsutøvelsen som i mindre grad oppleves som læringsfremmende for elevene, uavhengig av deres skolefaglige prestasjoner.

Elevene som deltar i denne studien opplever at de lærer bedre når lærerne innretter tilbakemeldingene sine på hva de som elever forstår mens de arbeider med lærestoffet, og deres forståelse øker innsatsen og motivasjonen for læring. Planleggingen av undervisningen

blir slik en foreløpig planlegging når lærerne tilslutter seg tilfeldighetene i undervisningen. Lærerne med lang erfaring som profesjonsutøvere opplever dermed det politiske konseptet for formativ vurdering som forstyrrende ettersom etisk ansvarlig profesjonsutøvelse ikke lar seg dokumentere som ansvarlig profesjonsutøvelse. Formativ vurdering som politisk konsept gir slik lærerne en opplevelse av en karrieremessig nedtur når de opplever at kravene til en dokumentert ansvarlighet er en uansvarlig profesjonsutøvelse som gis større verdi enn elevenes rettigheter til å lære å lære.

Ny forskrift for individuell vurdering, som jeg i dennes studien har skissert som formativ vurdering som politisk konsept, bidrar slik med utfordringer også når det gjelder fremtidens profesjonsutøvelse innenfor utdannelsessystemet. Det politiske konseptet for formativ vurdering utgjør en risiko for at lærerne ikke opplever seg som autonome i profesjonsutøvelsen slik at de får brukt sin kompetanse. Dermed oppstår det også en fare for at de taper tilhørighet til profesjonsutøvelsen og i ytterste konsekvens kan det føre til at de oppgir sin yrkesutøvelse som lærer. På denne måten ser det ut til at det politiske konseptet for formativ vurdering i større grad gir mening for nyutdannede lærere. Slik utgjør det politiske konseptet også en dobbelt risiko for elevenes læring. Dette har sammenheng med at det er nyutdannede lærer som opplever seg som selvstendige og kompetente deltakere i et fellesskap med en rutinemessig tilslutning til profesjonsutøvelsen. Videre er det denne tilslutningen til profesjonsutøvelsen av formativ vurdering som også kan ekskludere elevene fra bedre læring, mens lærere som er erfarne og inkluderer elevenes forståelse i profesjonsutøvelsen av formativ vurdering, opplever å bli ekskludert fra det kollegiale fellesskapet. I ytterste konsekvens kan også denne opplevelsen føre til at lærerne oppgir sin karriere som lærere.

Med denne studien bemerker jeg at det kan være motsetninger mellom formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept når det gjelder å imøtekomme både globale og nasjonale krav til opplæring hvor intensjonen er å utvikle elevenes evne til selvregulert læring, selv om hensikten er den samme. Funn fra denne studien peker slik også på mulige implikasjoner for lærerutdannelsen, og innebærer at lærerutdannere må ta høyde for formativ vurdering som både vitenskapelig fenomen og som politisk konsept. Dette gjelder både i opplæringen av studentene, og i egen profesjonsutøvelse av formativ vurdering i møte med studentene for å hemme utviklingen av en inkonsistent formativ vurderingsutøvelse.

### **Studiens tilbakemelding og melding fremover**

Med denne studien har jeg vist hvordan lærerne forstår formativ vurdering og slik hvilken tilslutning deres forståelse får for profesjonsutøvelsen. På denne måten har jeg bidratt med empirisk og teoretisk kunnskap om formativ vurdering i undervisningen. Videre har denne studien også bidratt med metodisk kunnskap til forskningsfeltet for formativ vurdering. Imidlertid er kunnskapen jeg har utviklet i denne studien et resultat av hvilke forskjeller jeg valgte som forskjeller for formativ vurdering, og det er sannsynlig at formativ vurdering kan forstås på andre måter og synliggjøre andre konsekvenser og utfordringer for utdannelsessystemet om jeg hadde valgt andre forskjeller. Videre er antallet informanter få, og slik er det også mulig at andre lærere opplever formativ vurdering i undervisningen på andre måter.

Beskrivelsen jeg gir av lærernes forståelse indikerer imidlertid hvordan lærerne forstår formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og som politisk konsept, i motsetning til andre studier som påviser at vi nasjonalt har en svak vurderingskultur hvor løsningen er å etablere et tolkningsfellesskap (Havnes m.fl., 2012; Sandvik m.fl., 2012). Enhver tolkning vil allikevel være en konstruert forskjell, som en forskjell mellom egne og andres opplevelser av formativ vurdering. Dermed vil det være sannsynlig at et opplevd tolkningsfellesskap også gir ulik profesjonsutøvelse av formativ vurdering i undervisningen.

Videre vil det da handle om hvilken kunnskap som verdsettes i høyere utdanning som referanseramme for refleksjoner over praksis. Det er ifølge Sadler (2010, s. 548) få studier innen høyere utdanning som viser hvordan lærerutdannere fremmer lærerstudenters vurderingskompetanse. På dette grunnlaget vil det være relevant å utvikle kunnskap om hvordan lærerutdannere og lærerstudenter forstår formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.

## Litteraturliste

- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. (NOVA Rapport nr. 7, 2012). Oslo: Norsk institutt for oppvekst, velferd og aldring.
- Black, P. (2013). Formative and summative aspect of assessment: Theoretical and research foundations in the context and pedagogy. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 167–178). Los Angeles: SAGE.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London, UK: Kings College, London School of Education.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Braid, J.-A. (2011). Does the learning happen inside the black box? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 343–345.
- Brier, S. (2006). Luhmann og den manglende korporligt situerende. I J. Tække (Red.), *Luhmann og erkendelse: Epistemologi, anvendelse og nyorientering* (s. 215–246). København: Unge Pædagoger.
- Brookhart, S. M. (2013). Grading. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 257–271). Los Angeles: SAGE.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers 'grading practices: Meanings and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123–142.
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 367–397). Los Angeles: SAGE.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Colbert, P., Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2012). A System-level approach to building sustainable assessment cultures: moderation, quality task design and dependability of judgement. *Policy Futures in Education*, 10(4), 386–401.
- Cowie, B. (2013). Assessment in the science classroom: Priorities, practice, and prospects. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 473–488). Los Angeles: SAGE.

- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm.
- Danielsen, A. G. (2010). Lærerens møte med elever og selvregulert læring på ungdomstrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(6), 462–475.
- Dixon, H. R. Hawe, E. & Parr, J. (2011). Enacting assessment for learning: the beliefs practice nexus. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 365–380.
- Ekeland, T.-J. (2009). Hva er evidensen for evidensbasert praksis? I H. Grimen & L. I. Terum (Red.), *Evidensbasert profesjonsutøvelse* (s. 145–168). Oslo: Abstrakt forlag.
- Elstad, E., Christophersen, K. A. & Turmo, A. (2012). The influence of teacher skills on pupil volition in science learning: A Norwegian investigation of the studying behaviours of 16-year-olds. *Problems of Education in the 21st Century*, 39, 29–39.
- Foerster, H. V. (1981). *Observing systems*. Seaside California: Intersystems Publications.
- Fontana, A. & Frey, J. H. (1998). Interviewing: The art of science. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (s. 47–78). California: SAGE.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-06-23-724 (sist endret: For-2012-08-22-822). Lokalisert 20. juni 2013 på Lovdata. <http://www.lovdata.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Franz, H. W. (2012). Self-assessment of schools and teachers as a road to transforming schools from teaching to learning organisations. *Policy Futures in Education*, 10(4), 411–420.
- Gamlem, S. M. & Smith, K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150–169.
- Grant, L. (2012). Cross-sector moderation as a means of engaging staff with assessment and teaching pedagogy. *Policy Futures in Education* 10(4), 434–446.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I J. Molander & L. J. Terum, (Red.), *Profesjonsstudier* (s.71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (s. 103–117). London: SAGE.
- Harste, G. (2007). Utdannelesessystemets paradoksale «integration» i samfundet: Om Niklas Luhmanns læringsteori. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9(1), 290–302.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.

Haug, P. (2004). Sentrale resultat frå evalueringa av Reform 97. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(4), 264–280.

Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21–27.

Hill, M. F. (2011). Getting traction; enablers and barriers to implementing assessment for learning in secondary schools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 18(4), 347–364.

Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av lærernes praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*. (NF-rapport nr. 4, 2012). Bodø: Nordlandsforskning.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. (NF-Rapport nr. 17, 2010). Bodø: Nordlandsforskning.

Hopfenbeck, T. N. (2011a). Vurdering og selvregulert læring. *Bedre skole*, (4), 26–30.

Hopfenbeck, T. N. (2011b). Fra teoretiske modeller til klasseromspraksis: Hvordan fremme selvregulert læring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(5), 360–373.

Hopfenbeck, T. N. (2006). What did you learn to school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I E. Elstad & A. Turmo (Red.), *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis* (s. 55–66). Oslo: Universitetsforlaget.

Husserl, E. (2004). *Idéer til en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Stockholm: Thales.

Imsen, G. (2009). Lærernes profesjonalitet og nye styringsregimer. *Bedre skole*, (1), 42–49.

James, M. (2007). Unlocking transformative practice within and beyond the classroom: message for practice and policy. I M. James, R. McComrick, P. Black, P. Carmichael, M.-J. Drummond, A. Fox, D. Wiliam (Red.), *Improving learning how to learn: Classrooms, schools and networks* (s. 213–226). London: Routledge.

Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 16(3), 263–268.

Kleve, B. (2007). *Mathematics teachers' interpretation of the curriculum reform*,

L97, in Norway (Doktorgradsavhandling). Kristiansand: Høgskolen i Agder.

Kleven, T. A. & Strømnes, Å. L. (1998). Systematisk observasjon som tilnærming til klasseromsforskning. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning: På norsk* (s. 36–56). Oslo: adNotam Gyldendal.

Klinger, D. A., Volante, L. & DeLuca, C. (2012). Building teacher capacity within the evolving assessment culture in Canadian education. *Policy Futures in Education*, 10(4), 447–460.

Kluger, A. N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–84.

Kunnskapsdepartementet. (2006). ...*Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006–2007). Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/stm200620070016000ddd\\_pdfs.pdf](http://www.regjeringen.no/rpub/stm/20062007/016/pdfs/stm200620070016000ddd_pdfs.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (St. meld. nr. 31, 2007–2008). Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDF_S.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Tid til læring: Oppfølging av Tidsbruksutvalgets rapport*. (Meld. St.nr. 19, 2009–2010). Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/13290765/PDFS/STM200920100019000DDDPDF_S.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Motivasjon – mestring – muligheter ungdomstrinnet*. (Meld. St. nr. 22, 2010–2011). Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDF_S.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. nr. 20, 2012–2013). Lokalisert på [http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDF\\_S.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDF_S.pdf)

Kvale, S. (1997). *Interview: En introuktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal.

Kvalitetsutvalget. (2002). *Førsteklasses fra første klasse: Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. (NOU 2002:10). Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2002/nou-2002-10/13.html?id=367634>

- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium? *Informal Logic*, 32(3), 288–305.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. (2. utg.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Luhmann, N. (2000). *Sociale systemer: Grundris til en almen teori*. København: Hans Reitzels forlag.
- Luhmann, N. (2006). *Niklas Luhmann: Samfundets uddannelsessystem*. København: Hans Reitzels forlag.
- Luhmann, N. (2007). *Innføring i systemteorien*. København. Unge Pædagoger.
- Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1980). *Autopoiesis and cognition: the realization of the living: Bind 42*. Boston studies in the philosophy of science. Dordrecht: Reidel.
- Mausethagen, S. (2013). Accountable for what and to whom?: Changing representations and new legitimation discourses among teachers under increased external control. *Journal of Educational Change*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-013-9212-y>
- McGatha, M. B. & Bush, W. S. (2013). Classroom Assessment in Mathematics. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 449–460). Los Angeles: SAGE.
- McPhail, J. C. (1995). Phenomenology as philosophy and method: Applications to ways of doing special education. *Remedial and special Education*, 16(3), 159–165.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen: Caspar forlag.
- Mutch, C. (2012). Assessment for, of and as learning: Developing a sustainable assessment culture in New Zealand schools. *Policy Futures in Education*, 10(4), 374–385.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. & Shewbrigde, C. (2011). *OECD reviews of evaluation and assessment in education. Norway*. OECD.
- OECD. (1988). Ekspertvurdering fra OECD. I Kirke- og undervisningsdepartementet (1989). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk: Norsk rapport til OECD: Ekspertvurdering fra OECD* (s. 109–195). Oslo: Aschehoug.
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD.
- OECD. (2013). *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD.



- Olaussen, B. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling selv-regulert læring? Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(3), 189–200.
- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorerne: Sluttrapport fra prosjektet «Ressursbruk og læringsresultater i grunnopplæringen»*. (NIFU Rapport nr. 23, 2013). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Opplæringslova (1998). Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61 (siste endret: LOV-2012-06-22-53)(2012). Lokalisert 20. juni 2013 på: [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPLÆRINGSLOV\\*&&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=OPPLÆRINGSLOV*&&)
- Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2008). Teachers, schools and using evidence: Considerations of preparedness. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 57–71.
- Postholm, M. B. (2006). Gruppearbeid som læringsaktivitet: En kvalitativ studie i universitetsklasserommet. *Uniped*, 29(3), 23–31.
- Prøitz, T. S. & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunkturdering: Det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. (NIFU-STEP Rapport nr. 16, 2010). Oslo: NIFU-STEP.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4–13. <http://dx.doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Rasmussen, J. (1997). *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (1999). Kommunikasjonens betydning i undervisningen eller samtale fremmer forståelse: En systemteoretisk tilgang til stilladsmetaforen. I J. T. Hansen & K. Nielsen (Red.), *Stiladsering: En pædagogisk metafor* (s. 129–147). Århus: Forlaget Klim.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne: Politikk, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: teachers' perspective. *Social Psychology of Education*, 12(3), 315–325.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, D. R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 77–84.
- Sadler, D. R. (2010). Fidelity as a precondition for integrity in grading academic

achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(6), 727–743.

Samuelsson, J. (2011). Development of self-regulated learning skills in mathematics in lower secondary school in Sweden. *Nordisk matematikdidaktikk: Nordic studies in Mathematics Education*, 16(3), 25–42.

Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen: Intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Lokalisert på <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/fivis.pdf>

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation* (s. 39–83). Chicago: Rand McNally.

Shepard, L. A. (2008). Formative assessment: Caveat Emptor. I C. A. Dwyer (Red.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning* (s. 279–303). New York: Taylor & Francis.

Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. Lokalisert på [http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202008\\_b.pdf](http://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202008_b.pdf)

Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction*. (2. utg.). London: Sage.

Skarpenes, O. (2007). Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9(1), 4–16.

Slemmen, T. (2008). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(1), 14–26.

Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge, Taylor & Francis.

Stokke, K. H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring: Underveistrapport fra følgeforskningen «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag»*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 433–450.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 29–54). København: Hans Reitzels forlag.

Thomas, L., Deaudine, C., Desjardins, J. & Dezutter, O. (2011). Elementary teachers' formative evaluation practices in an era of curricular reform in Quebec, Canada. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 381–398.

Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale E. L. (2009). *Bedre vurdering for Læring: Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse»*. Oslo: Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Tierney, R. D. (2013). Fairness in Classroom Assessment. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 125–144). Los Angeles: SAGE.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal.

Topping, K. J. (2013). Peers as a source of formative and summative assessment. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 395–412). Los Angeles: SAGE.

Torrance, H. (2007) Assessment as learning?: How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14(3), 281–294.

Torrez, C. A. & Claunch-Lebsack, E. A. (2013). Research on assessment in the social studies classroom. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 461–472). Los Angeles: SAGE.

Tække, J. (2006). Luhmann og medieteorien. I J. Tække (Red.), *Luhmann og erkendelse: Epistemologi, anvendelse og nyorientering* (s. 133–162). København: Unge Pædagoger.

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003–2004). Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Sluttrapport til oppdragsbrev nr. 6-2007*. Lokalisert på [http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre\\_vurderingspraksis\\_sluttrapport\\_til\\_KD.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Grunnlagsdokument Satsningen Vurdering for læring 2010–2014*. Lokalisert på <http://www.udir.no/PageFiles/2/Grunnlagsdokument%20satsingen%20Vfl.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2010b). *Udir – 1 – 2010 – Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til Opplæringsloven kapittel 3 dato 11.8.2010*. Lokalisert 24. juni 2013 på [http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir\\_1\\_2010\\_Individuell\\_vurdering\\_i\\_grunnskolen\\_og\\_videregaende\\_opplaring.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf?epslanguage=no)

Utdanningsdirektoratet (2013). *Vurdering for læring*. Lokalisert 29. juli 2013 på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Vurderingsverktoy/Slik-kan-du-involvere-elevne-i-egen-laring/>

Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington: Solution Tree Press.

Wiliam, D. (2013). Feedback and instructional correctives. I J. H. McMillan (Red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 197–214). Los Angeles: SAGE.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 49–65.

Willis, J. (2011). Affiliation, autonomy and assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 11(1), 399–416.

Wyatt-Smith, C. & Klenowski, V. (2013). Explicit. Latent and meta-criteria: types of criteria at play in professional judgement practice. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 20(1), 35-52.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. I B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Red.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2. utg., s.1–37). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## Liste over figurer og tabeller

Figur 1: Illustrasjon av forskjeller for forskjellen formativ vurdering.....	41
Figur 2: Forskjellene for formativ vurdering som iakttakelsesposisjoner for studien.....	59
Figur 3: Empiriske konstruksjoner fra observasjonsmaterialet.....	61
Figur 4: Empiriske konstruksjoner fra intervjumaterialet med lærerne.....	62
Figur 5: Empiriske konstruksjoner fra intervjumaterialet med elevene.....	62
Figur 6: Hypotetiske konstruksjoner for lærernes opplevelser av forskjellene mål og kriterier for mål.....	64
Figur 7: Hypotetiske konstruksjoner av lærernes opplevelser av forskjellen tilbakemelding.....	65
Figur 8: Hypotetiske konstruksjoner av lærernes opplevelser av forskjellen egenvurdering.....	66
Figur 9: Hypotetiske konstruksjoner av elevenes opplevelser av mål, kriterier, tilbakemeldinger og egenvurdering.....	67
Figur 10: Kommunikasjonsmønstre for formativ vurdering.....	70
Tabell 1: Oversikt over det empiriske materialet fra observasjonene.....	51
Tabell 2: Oversikt over det empiriske materialet fra intervjuene.....	55

## Liste over vedlegg

- Vedlegg 1: Forespørsel om tilgang til data.
- Vedlegg 2: Informasjon til lærerne.
- Vedlegg 3: Informasjon til elever og foresatte på 10. trinn.
- Vedlegg 4: Godkjenning av forskningsprosjekt, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.
- Vedlegg 5: Oversikt over observasjonsmateriale.
- Vedlegg 6: Oversikt over intervjumateriale.
- Vedlegg 7: Intervjuguide: Tematisering av Mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger.
- Vedlegg 8: Intervjuguide: Tematisering av lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen.
- Vedlegg 9: Intervjuguide: Tematisering av elevenes opplevelse av lærernes formative vurdering i undervisningen.



## Høgskolen i Hedmark

skole  
v/Rektor

mars 2011

Forespørsel om tilgang til data i forbindelse med doktorgradsprosjekt:  
Vurdering, lærerprofesjonalitet og læringsutbytte.  
-En empirisk undersøkelse av lærerens kommunikasjonsmønster i formativ vurdering i forhold til kjønn, sosial bakgrunn og etnisitet.

Jeg har vært i kontakt med Utdanningsdirektoratet i forbindelse med satsing på ”Vurdering for læring”, og fått oppgitt at Hedmark inviteres til å delta i den nasjonale satsingen fra februar 2012, for å utvikle en bedre vurderingskultur og vurderingspraksis. Jeg retter derfor denne henvendelsen til skoler i Hedmark med en forespørsel om å få tilgang til data for å gjennomføre doktorgradsprosjektet.

Jeg har bakgrunn som lærer i grunnskolen, som spesialpedagog i PP-tjenesten og fra undervisning, utviklings- og forskningsprosjekter ved Høgskolen i Hedmark. I forbindelse med tildeling av stipendiat ved Høgskolen i Hedmark, har jeg nå opptak på doktorgradsprogram for lærerutdanning ved NTNU, med professor May Britt Postholm ved NTNU og professor Jens Rasmussen ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole i København som veiledere for å gjennomføre doktorgradsprosjektet.

Hensikten med studiet er å finne frem til hvordan lærerprofesjonen innfrir sine rolleforventninger til sosial utjevning ved å ta i bruk en formativ vurderingspraksis, når det utdanningspolitiske systemet kontrollerer praksisutøvelsen med retningslinjer og standarder. Temaet er valgt ut fra Utdanningsdirektoratets oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, om å utvikle en bedre vurderingspraksis og ut fra regjeringens satsing på å utjevne sosiale forskjeller, ved blant annet et likeverdig utdanningstilbud.

Datainnsamlingen vil bestå av kvalitative data, observasjon og intervju av lærer og elever. For å løse prosjektets problemstilling, har jeg behov for å studere konteksten for formativ vurdering og ber om tilgang til følgende data:

- 3 lærere, der hver lærer følges i 2 ulike grupper, men med samme teoretiske fag i hver gruppe, som norsk, matematikk, naturfag, samfunnsfag.
  - Det vil bli gjennomført lydbandopptak av undervisning
  - Samtale med observert lærer

- Intervju med lærerne som har vært observert, ca. 1 time pr. intervju
- Intervju med 2-3 elever fra hver gruppe som deltar i undersøkelsen og eventuelt deltakelse på et foreldremøte for å informere om prosjektet.
- Tilgang til anonymiserte halvårsvurderinger for elever i utvalgte grupper, i det faget de ble observert i.

Vider vil følgende gjelde for undersøkelsen:

- Undersøkelsen vil ikke være rettet mot enkelt elever eller enkeltlærere, men mot kommunikasjonsmønsteret for formativ vurdering.
- All informasjon vil være anonymisert, og prosjektet er underlagt taushetsplikt.
- Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og dere kan når som helst trekke dere fra undersøkelsen uten begrunnelse.
- Det får ingen konsekvenser om dere ikke deltar i denne undersøkelsen.
- Det vil ikke bli registrert eller bli formidlet opplysninger om enkeltpersoner, med unntak en generell tilbakemelding til de involverte lærerne og skolens ledelse ved samtykke og ønske.
- Prosjektet er meldt Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ta gjerne kontakt med meg på telefon 62517880 eller e-post: [dordy.wilson@hihm.no](mailto:dordy.wilson@hihm.no) , ved behov for ytterligere opplysninger.

For Høgskolen Hedmark

Dordy Wilson  
Stipendiat

Bjørn Berg  
Dekan

Vedlegg:      Informasjon til lærerne



## Vedlegg 2

### **Vurdering, profesjonalitet og læringsutbytte**

#### **En empirisk undersøkelse av lærerens kommunikasjonsmønster i formativ vurdering i forhold til elevenes kjønn, sosiale bakgrunn og etnisitet.**

I dette studiet er hensikten å finne frem til hvordan lærerprofesjonen innfrir sine rolleforventninger til sosial utjevning ved å ta i bruk en formativ vurderingspraksis, når det utdanningspolitiske systemet kontrollerer praksisutøvelsen med retningslinjer og standarder. Studiet retter seg derfor mot praksisfeltet i en ungdomsskole, konteksten for vurdering og læring og har følgende forskningsspørsmål: *Hvordan bidrar formativ vurdering til å konstituere lærerens profesjonsrolle?*

Konstituering av profesjonsrollen skjer gjennom profesjonens forvaltning av mandatet, og vil slik forholde seg til blant annet utøvelsen av en formativ vurderingspraksis. Formativ vurdering betraktes som lærerens hjelpemiddel eller verktøy for å tilpasse opplæring og har som overordnet hensikt å forbedre læring. Det er flere faktorer som kan påvirke lærerens vurdering, som for eksempel lærerens evne til å reflektere over egne vurderinger, vurderingskulturen i skolen og lærerens rasjonalitet i forhold til kompleksitetshåndtering i undervisningssituasjonen.

For å kunne studere og betrakte vurdering i et sosiokulturelt perspektiv benyttes Luhmanns sosiologiske systemteori. Luhmanns utgangspunkt er en universell teori om det moderne komplekse samfunnet, slik at sosiologien kan analysere problemer som empirien peker på. Teorien bygger på en forskjellslogikk, som kan markere en forskjell mellom system og omverden. Et system defineres som et kompleks av operasjoner, som avgrenser seg til omverden gjennom sin egen reproduksjon, og kommunikasjonen er den operative enhet (Luhmann 2000). Vurdering behandles som kommunikasjon, og er det sosiale systemet. Kommunikasjonen blir dermed omverden for hver enkelt elev med sitt bevissthetssystem, hvilket innebærer at elevene også selv velger hva de innfører i sitt bevissthetssystem på bakgrunn av kommunikasjonsmønsteret som etableres.

#### **Metode , utvalg og gjennomføring av prosjektet**

I designet er det lagt vekt på å ivareta relevante forhold for å finne frem til generelle kvaliteter i lærerens vurderingspraksis som hjelpemiddel til å innfri profesjonens rolleforventninger. Forskningsdesignet kan betraktes som et casestudium. I studiet benyttes fire kvalitative

metoder, observasjon i klasserom med lydopptak, etterfulgt av samtale med lærer, intervju av lærere og elever, samt dokumentstudie av halvårsvurderinger.

De kvalitative metodene vil være basert på observasjoner med lydopptak, for å registrere verbale kommunikasjonsformer når læreren gir tilbakemeldinger til elevene for videre læring, elevenes respons og kommunikasjonens fortsettelse. I etterkant av observasjoner av undervisningen gjennomføres det en samtale med utgangspunkt i observert praksis. I tillegg benyttes semistrukturert intervju av lærere og elever, der intervjuet skal gi innsikt i hvordan lærerne begrunner sine valg ut fra hva som gir mening, og hvordan elevene opplever formativ vurdering som grunnlag for økt læringsutbytte. I tillegg benyttes elevenes halvårsvurdering med karakter ved høst og vår.

For å gjennomføre studiet vil det være behov for 3 lærere, der hver lærer følges i to ulike grupper i samme fag. Faget bør være teoretisk, som matematikk, norsk, samfunnsfag, naturfag, slik at observatør kan holde oversikt over kommunikasjonen i undervisningssituasjonen. Totalt gir dette 6 grupper, der hver gruppe følges i en periode på 5 til 10 timer. Det gjennomføres en samtale i etterkant av observasjonen og intervju med lærere som har vært observert. I tillegg intervjues 2 -3 elever fra hver observerte gruppe, med ulik sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet for å oppnå en maksimal variasjon av elevmangfold. For å gjennomføre dokumentstudiet vil det være behov for anonymiserte halvårsvurderinger i det faget elevene i de utvalgte gruppene ble observert i, for høst 2011 og vår 2012. Gjennomføring og utvalg er vist i tabellen.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Gruppe 5	Gruppe 6
<b>Lærere, fag</b>	Lærer A Fag: z	Lærer A Fag: z	Lærer B Fag: x	Lærere B Fag: x	Lærer C Fag: y	Lærer C Fag: y
<b>Observasjon med båndopptaker</b>	5 timer – 10 timer	5 timer– 10 timer	5 timer– 10 timer	5 timer– 10 timer	5 timer– 10 timer	5 timer– 10 timer
<b>Samtale</b>	Lærer A, ca. 1 time		Lærer B, ca. 1 time		Lærer C, ca. 1 time	
<b>Intervju lærere</b>	Lærer A: ca. 1 time		Lærer B: ca. 1 time		Lærer C: ca. 1 time	
<b>Intervju elever</b>	2- 3	2- 3	2- 3	2- 3	2- 3	2- 3
<b>Dokumentstudie</b>	Fag z	Fag z	Fag x	Fag x	Fag y	Fag y

## Vedlegg 3

### **Forespørsel om deltakelse til en undersøkelse om lærerens vurderingspraksis**

Jeg heter Dordy Wilson og er lærer med flere års praksis fra skolen og PP-tjenesten. Jeg har videreutdanning i spesialpedagogikk og en mastergrad i tilpasset opplæring, og arbeider nå med en doktorgrad i pedagogikk, der jeg studerer hvordan lærere i skolen gjennomfører nye retningslinjer for individuell vurdering, der en del av vurderingene kan omtales som en ”vurdering for læring”. Det er denne formen for vurdering jeg ønsker å studere, der hensikten er å utvikle teori på bakgrunn av lærernes praksis og forståelse av «vurdering for læring». For å kunne gjennomføre studiet er jeg avhengig av at lærere, elever og foresatte gir meg tilgang til klasserommet.

To av lærerne som underviser i norsk og samfunnsfag på 10. trinn skoleåret 2011/2012 har sagt seg villig til å delta i dette forskningsarbeidet. Likeledes har rektor gitt sin tillatelse til deltakelse. I tillegg er skolekontoret og Utdanningsdirektoratet informert, og de ønsker å følge prosjektet.

På denne bakgrunnen ber jeg om tillatelse til:

- At jeg høsten 2011 starter opp med å observere i klassen i fagene norsk og samfunnsfag og kan benytte lydopptak av kommunikasjonsmønstre.
- At lærerne i disse to fagene kan gi meg opplysninger om hvordan de gir veiledning til elevene. Opplysningene læreren gir skal ikke identifisere enkeltelever.
- At jeg kan gjennomføre et intervju med et utvalg elever med tema undervisning og individuell vurdering, der elevene også samtykker til intervju. Intervjuets varighet vil være ca. 1 time og tas opp på bånd. Etter at lydopptaket er skrevet ned, har eleven mulighet til å lese og godkjenne teksten som skal brukes i forskningsarbeidet.

#### ***Bruk og beskyttelse av data***

- Undersøkelsen vil ikke være rettet mot enkeltelever eller enkeltlærere, men mot kommunikasjonsmønsteret for ”vurdering for læring”.
- All informasjon vil være anonymisert, og prosjektet er underlagt taushetsplikt.
- Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, og eleven kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen uten begrunnelse, og innsamlet data om vedkommende vil bli slettet.
- Det får ingen konsekvenser om eleven ikke deltar i denne undersøkelsen.
- I den ferdige rapporten kan bli aktuelt å sitere noen samtaler mellom lærer og elev og samtidig gi en beskrivelse av situasjonen. Alle opplysninger i rapporten vil være anonymisert, og alle opplysninger er konfidensielle. Alle data vil bli slettet etter at forskningsarbeidet er avsluttet den 1.6.2014.

- Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg vektlegger et godt samarbeid mellom både skolen, elever og foresatte, og alle parter vil bli orientert om arbeidet. Dersom det skulle være behov for flere opplysninger, eller være spørsmål til forskningsarbeidet kan henvendelsen rettes til skolen eller til [dordy.wilson@hihm.no](mailto:dordy.wilson@hihm.no)

Med vennlig hilsen

Dordy Wilson  
Stipendiat, NTNU

---

## Samtykkeerklæring

Jeg/vi gir tillatelse til at eleven kan delta i følgende datainnsamling for undersøkelsen, dersom eleven selv gir muntlig samtykke:

Ja  til observasjon i klassen.      Ja  til deltakelser i intervju.

Underskrift: \_\_\_\_\_

Returneres til skolen innen 30.9.2011

## Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Dordy Wilson  
Institutt for samfunnsvitenskap  
Høgskolen i Hedmark  
Postboks 4010 Bedriftssenteret  
2318 HAMAR

Vår dato: 09.06.2011

Vår ref: 27133 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27133

*Vurdering, profesjonalitet og læringsutbytte. En empirisk undersøkelse av lærerens kommunikasjonsmønster i formativ vurdering i forhold til kjønn, etnisitet og sosial bakgrunn*

*Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig*

*NTNU, ved institusjonens øverste leder  
Dordy Wilson*

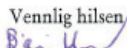
Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html). Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Bjørn Henrichsen

  
Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11  
Vedlegg: Prosjektvurdering

Arbeidsskolorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uib.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kym.svanen@iuh.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-ame.andersen@uit.no

Vedlegg 5

Oversikt over observasjonsmaterialet

FAGLIG TEMA	Dato	Lydfil	Tid lydopptak	Felt-notat	Tekst	Forskjell	
Prosjekt i samfunnsfag: <i>Afghanistan</i>	7.11.2011	12	23:25	X	1	Mål, kriterier for mål, egenvurdering	
	7.11.2011	1	27:13		2	Tilbakemeldinger	
	10.11.2011	13	12:39	X	3	Tilbakemeldinger	
	10.11.2011	14	2:02			Tilbakemeldinger	
	10.11.2011	15	15:44			Tilbakemeldinger	
	10.11.2011	16	4:03			Tilbakemeldinger	
	11.11.2011	2	17:40			Tilbakemeldinger	
	11.11.2011	3	4:00		4	Tilbakemeldinger	
	11.11.2011	4	1:30			Tilbakemeldinger	
	11.11.2011	5	3:50			Tilbakemeldinger	
	11.11.2011	6	2:18			Tilbakemeldinger	
		14.11.2011	11	17:44	X	5	Tilbakemeldinger
		14.11.2011	8	10:20	Tilbakemeldinger		
		15.11.2011	17	1:59	X	6	Tilbakemeldinger
		15.11.2011	18	13:34			Tilbakemeldinger
		15.11.2011	20	5:01			Tilbakemeldinger
30.11.2011		9	2:11	Egenvurdering			
<i>Den kalde krigen</i>	9.1.2012	1	50:27	X	8	Mål, kriterier for mål	
	11.1.2012	2	38:41	X	9	Tilbakemeldinger	
	16.1.2012			X	10	Tilbakemeldinger	
Klima	28.11.2011	1	16:46	X	11	Tilbakemeldinger	
	29.11.2011	1	5:50	X		Tilbakemeldinger	
	29.11.2011	2	11:32			Tilbakemeldinger	
	29.11.2011	3	1:46			Tilbakemeldinger	
	29.11.2011	4	4:44			Tilbakemeldinger	
Drama	10.11.2011	1	56:03	X	12	Tilbakemeldinger	
Forberedelse til nynorsktentamen	17.11.2011	7	47:23	X	13	Tilbakemeldinger	
Forberedelse til bokmålstentamen	28.11.2011	2	53:49	X	14	Tilbakemeldinger	
Grammatikk	30.11.2011	3	47:36	X	15	Tilbakemeldinger	
	30.11.2011	4	6:06			Tilbakemeldinger	
	30.11.2011			X		Tilbakemeldinger	
<i>Et dukkehjem</i>	14.12.2011	6	08:37	X	16	Tilbakemeldinger	
Realismen	11.1.2012	7	45:36	X	17	Tilbakemeldinger	
To likninger - to ukjente	10.1.2012	1	29:46	X	18	Mål, tilbakemeldinger	
	10.1.2012	2	21:58	X	19	Tilbakemeldinger	
Grand finale! Formler	17.1.2012			X	20	Mål, tilbakemeldinger	

Øyets funksjon	9.1.2012	1	32:28	X	21	Tilbakemeldinger
	9.1.2012	2	6:27	X	22	Tilbakemeldinger
Tverrfaglig prosjekt <i>Å sette bo</i>	7.2.2012	1	4:12	X	23	Mål
	7.2.2012	2	2:36			Tilbakemeldinger
	7.2.2012	3	5:54			Tilbakemeldinger
	7.2.2012	4	4:12			Tilbakemeldinger
	7.2.2012	5	3:32			Tilbakemeldinger
	7.2.2012	6	1:39	X	24	Tilbakemeldinger
	9.2.2012	7	30:05	X	25	Tilbakemeldinger
	13.2.2012	9	0:51	X	26	Tilbakemeldinger
	13.2.2012	10	2:39			Tilbakemeldinger
	13.2.2012	13	5:53			Tilbakemeldinger
	13.2.2012	14	0:43			Tilbakemeldinger
	14.2.2012	15	2:59	X	27	Tilbakemeldinger
	14.2.2012	16	2:39			Tilbakemeldinger

Vedlegg 6

**Oversikt over intervjumaterialet**

<b>Formelt semistrukturert intervju, vedlegg 7</b>			
<b>Informanter</b>	<b>Dato</b>	<b>Tid</b>	<b>Intervjuets tematisering</b>
Kari	29.2.2012	25:12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mål</li> <li>• Kriterier for mål</li> <li>• Tilbakemelding</li> </ul>
Knut	28.2.2012	51:07	
	6.3.2012	9:50	
<b>Formelt semistrukturert intervju, vedlegg 8</b>			
<b>Informanter</b>	<b>Dato</b>	<b>Tid</b>	<b>Intervjuets tematisering</b>
Kari	7.3.2012	41:37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisvurdering</li> <li>• Lærernes refleksivitet over undervisvurdering</li> <li>• Elevenes respons</li> <li>• Forventninger til undervisvurdering</li> </ul>
Knut	1.3.2012	33:60	
	1.3.2012	31:00	
Kari	12.3.2012		E-post om begrunnelse for egenvurdering
<b>Formelt semistrukturert intervju, vedlegg 9</b>			
<b>Informanter</b>	<b>Dato</b>	<b>Tid</b>	<b>Intervjuets tematisering</b>
Elev 1 Eva	29.2.2012	16:47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Undervisvurdering</li> <li>• Bedre læring</li> <li>• Tilbakemeldinger</li> <li>• Forventninger til læring</li> </ul>
Elev 2 Rune	1.3.2012	13:23	
Elev 3 Idun *	1.3.2012	12:55	
Elev 4 Kine	2.3.2012	28:50	
	7.3.2012		
Elev 5 Michael	2.3.2012	20:49	
Elev 6 Snorre *	2.3.2012	39:34	
Elev 7 Åsne	6.3.2012	17:12	
Elev 8 Viem	6.3.2012	20:35	
Elev 9 Jon	6.3.2012	16:03	
Elev 10 Kjersti	7.3.2012	19:30	
<b>Informantenes aksept</b>			
Knut	15.3.2013	Informasjon og presentasjon av funn knyttet til Knut sin forståelse.	
Kari	7.2.2013	Informasjon om funn knyttet til Kari sin forståelse.	

\*Elevene korrigerer det transkriberte intervjuet.

\*\*Alle navn er fiktive av hensyn til personvern.



## Vedlegg 7

### **Intervjuguide: Tematisering av mål, kriterier for mål og tilbakemeldinger**

#### **Mål**

I undervisningen uttalte du at du legger større vekt på grunnleggende ferdigheter i norsk for en elev enn det faglige innholdet i samfunnsfag. Hvilke mål er tilbakemeldingene knyttet til?

Kjenner elevene til at det blir jobbet mot et annet mål enn det faget handler om?

#### **Kriterier for mål**

Hvordan bruker dere kriteriene for måloppnåelse?

Hvem utarbeider kriterier?

Veileder dere etter dem?

Hvordan opplever du at elevene bruker kriteriene?

Dere er aktive med å ta frem læringsplanen og informerer om mål og kriterier. I tillegg er muntlig aktivitet et mål. Hva definerer dere som aktive?

Hvilke kriterier blir muntlig aktivitet vurdert ut fra?

#### **Tilbakemeldinger**

Elevene ber om kontroll på egen forståelse. Hvordan sjekker dere at elevene forstår?

Hvordan legger elevenes forståelse føringer for tilbakemeldingen?

Hvordan bruker dere testresultater og kartlegging?

Hvordan påvirker disse resultatene tilbakemeldingene til elevene?

#### **Tilbakemeldinger**

##### **Knut**

I forhold til din praksis har jeg hørt deg gi mange konkrete direkte tilbakemeldinger om hva elevene skal gjøre for å komme videre. Hva er grunnen til at du velger denne formen for tilbakemeldinger?

Du har også sagt noen ganger «dette er gratis», og «nå går toget eller toget har gått». Hva tenker du om tilbakemeldinger som tilpasset opplæring?

Hva bruker du som vurderingskriterier?

### **Nytt intervju med Knut**

På bakgrunn av opplysninger om ulik bruk av karakterskala stiller jeg følgende spørsmål til lærer Knut:

Når dere veileder elevene har dere kriterier der grunnfjell har 2 karakterer, mot toppen har 2 og toppen har 2 karakterer, men hvordan er kriteriene, hvordan klarer dere å skille mellom 3 og 4, og 5 og 6?

### **Kari**

Du gir veldig mange tilbakemeldinger som spørsmål. Hva er grunnen til denne formen for tilbakemelding?

Vedlegg 8

**Intervjuguide: Tematisering av lærernes forståelse av formativ vurdering i undervisningen**

<b>Tematisering</b>	<b>Egen opplevelse av formativ vurdering og opplevelse av andres opplevelse av formativ vurdering</b>
<p><b>Undervisvurdering</b></p> <p><b>Hva tenker du om ny forskrift for individuell vurdering?</b></p>	<p>Hva legger du i undervisvurdering?            Hvordan vil du begrunne dine viktigste oppgaver i forbindelse med undervisvurdering?</p> <p>Hvilke vurderingsverktøy bruker du for å gjennomføre undervisvurdering?            Hvorfor velger du disse?</p> <p>Hvilke undervisningsform mener du egner seg best for undervisvurdering?            Hva er grunnen til det?</p> <p>Hvordan skaffer du deg kunnskap om elevens forståelse?            Hva tenker du gir deg best forståelse av hva elevene forstår?            Hvorfor?</p> <p>Hvordan tilrettelegger du for egenvurdering i undervisningen?            Hva er begrunnelsen for denne formen?</p> <p>Hvordan mestrer du å tilpasse og involvere elevene i undervisningen?            Hva kunne du eventuelt gjort annerledes for å involvere flere?</p>
<p><b>Lærerens refleksivitet over undervisvurdering</b></p> <p><b>Hva tenker du om din egen lærerrolle når det gjelder tilbakemeldinger?</b></p>	<p>Tilbakemeldinger til elever kan gis skriftlig og muntlig.            Hvordan gir du skriftlige tilbakemeldinger?            Hvorfor?</p> <p>Hvordan gir du muntlig respons i undervisningen?            Hvorfor?</p> <p>Hvilken tilbakemeldingsform mener du gir elevene et bedre læringsresultat?            Hvorfor?</p> <p>Hva er utfordrende ved å gjennomføre undervisvurdering?            Hvorfor?</p>
<p><b>Elevenes respons</b></p> <p><b>Hvordan opplever du at elevene responderer</b></p>	<p>Hva mener du om elevenes bruk av mål og kriterier?            Hva tenker du er grunnen?</p> <p>Hvordan opplever du at elevene kan gjøre seg nytte av egenvurdering?            Hvorfor?</p>

<p><b>på undervisvurdering?</b></p>	<p>Hvordan synes du elevene benytter tilbakemeldingene? Hvorfor?</p> <p>Hvordan opplever du at undervisvurdering bidrar til å øke elevenes arbeidsinnsats og læringsresultater? Hvorfor?</p>
<p><b>Forventninger til undervisvurdering</b></p> <p><b>Hvilke forventninger har du til ny forskrift for individuell vurdering?</b></p>	<p>Hva forventer du av elevene dine? Hvorfor? Hva opplever du at elevene forventer av deg? Hvorfor?</p> <p>Hvilke forventninger har ledelsen til deg som lærer i forbindelse med undervisvurdering? Hva er grunnen?</p> <p>Hvilke forventninger har du til egen rolle som lærer i forhold til undervisvurdering? Hvorfor?</p>

Vedlegg 9

**Intervjuguide: Tematisering av elevenes opplevelse av lærernes formative vurdering i undervisningen**

<b>Tematisering</b>	<b>Egen opplevelse av formativ vurdering og opplevelse av andres opplevelse av formativ vurdering</b>
<p><b>Undervisvurdering</b></p> <p><b>Hva synes du om undervisningen?</b></p>	<p>Hva synes du om å få informasjon om mål, vurderingskriterier og vurderingsformer i læringsplanen og i undervisningen? Hvordan hjelper dette deg til å lære?</p> <p>Når du tenker på undervisningen og det læreren gjør og ber deg gjøre... tenker du at noe kunne vært annerledes? (Hva er den beste formen på undervisnings for deg?) Hvorfor?</p> <p>Hva synes du om egenvurderingsskjemaet? Hvordan hjelper det deg til å lære mer? Hvorfor?</p> <p>Svært ofte sier læreren at du er vurdert ut fra hvor muntlige aktive dere som elever er. Hvor muntlig aktiv opplever du at du er i undervisningen? Hva skal til for at du skulle kunne delta mer?</p>
<p><b>Bedre læring</b></p> <p><b>Hvordan tenker du om læring?</b></p>	<p>Hvordan velger du deg læringsmål? Hva er grunnen for å velge disse?</p> <p>Hvordan arbeider du for å nå målene? Hva tenker du kan forklare læringsresultatene dine?</p> <p>Hvordan bidrar medelever til at du lærer for eksempel når dere sitter sammen eller i gruppe?</p> <p>Hva tenker du skal til for du skal lære mer? Hvorfor?</p> <p>Hvordan vurderer du egen læring? Hvorfor?</p>
<p><b>Tilbakemeldinger</b></p> <p><b>Hva tenker du om veiledning fra lærere?</b></p>	<p>Når får du skriftlige tilbakemeldinger fra læreren på arbeid du gjør? Hva inneholder de skriftlige tilbakemeldingene? Hvordan hjelper disse tilbakemeldingene deg til å lære?</p> <p>Hva tenker du om muntlig respons eller tilbakemelding du får i klasserommet når du arbeider?</p> <p>Læren kan enten gi direkte beskjeder om hva du bør eller skal gjøre eller få deg til å tenke slik at du kommer frem til et bedre læringsresultat – hvilken</p>

	<p>form ville du velge? Hvorfor?</p> <p>Tenk på at du skal lære mer. Om vi delte tilbakemeldingene inn i skriftlige etter en prøve eller innlevering og muntlig respons i klasserommet under arbeid, hva vil du velge? Hvorfor?</p> <p>Er det forskjell på tilbakemeldingene i forskjellige fag? Hvordan? Vil det være forskjell på dine behov ut fra hvilket fag det gjelder? Hvorfor?</p>
<p><b>Forventninger til læring</b></p> <p><b>Hvilke forventninger har du til læring?</b></p>	<p>Hvilke forventninger har du til lærerne dine i forhold til undervisningen de skal gi deg?</p> <p>Hva opplever du at læreren forventer av deg? Kan du begrunne det?</p> <p>Hvilke forventninger opplever du at foreldrene dine har til læringsresultatene dine? Hvorfor?</p> <p>Hvilke forventninger har du til dine læringsresultater? Hva er grunnen?</p>

