



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for Humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Å vite hva som foregår...

Med vurderingspraksis i klasserommet i fokus

Marit Falstad

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. Trinn Mai 2016



Sammendrag

Formativ vurdering er en del av undervisvurdering, som er lovpålagt i forskrift for opplæringsloven. Formativ vurdering skal hjelpe elevene til å se egen læring og læringsprosess. Fokuset på bruk av vurdering i klasserommet har blitt større, og flere forskningsprosjekter har sett på hva som skal gjøres for at vurderingen blir en naturlig del av undervisningspraksisen til den norske læreren. I oppgaven tar jeg for meg internasjonal og nasjonal forskning, teoretiske perspektiver som viser til læring og vurdering. Gjennom observasjon og intervju undersøker jeg bruken av formativ vurdering i klasserommet og spør etter hva som gjør vurderingsarbeidet produktivt.

I en hektisk skolehverdag skal lærere benytte seg av formativ vurdering, elevene har krav på å vite hvor de er i forhold til kompetansemål og egen læring, og det er gjennom den formative vurderingen at elevene skal kunne reflektere rundt egne arbeidsmetoder og strategier.

Gjennom analyse av datamateriale har jeg kommet frem til fire kjerne kategorier som kan bidra til at vurderingsarbeidet i klasserommet blir produktivt.

Forord

En lærer så lenge man lever, og jeg vil tro at man utvikler seg som person i ulik tempo og gjennom flere forskjellige perspektiv. Det har jeg lært ikke bare ved å studere og arbeide med en masteroppgave, men gjennom livet. Livet gir deg ulike utfordringer, som krever mye av deg som person. Det kan være sykdom, økonomi, dødsfall eller en forelskelse. Nedturene er tunge å komme seg opp fra, men det er når du er lengst nede du tar kunnskap om hvor sterk en er som person. Et vitnemål sier ikke noe om hvordan du eller jeg er som person, det viser ikke hvor stort arbeid som er lagt inn. Et vitnemål viser at ditt arbeid er blitt vurdert godkjent av andre, og ikke av all kunnskap og erfaringer du sitter inne med.

Arbeidet med masteroppgaven har krevd tårer, gleder og den har godgjort seg, blitt skrevet om, og lest. Fra jeg startet i januar 2015 har jeg blitt mange erfaringer rikere, jeg har møtt mange flotte nye mennesker og kollegaer som har gitt meg styrke til å fullføre.

Jeg vil benytte litt plass i forordet mitt til å si takk.

Først av alt vil jeg takke informantene mine, uten dere ville jeg ikke hatt noe å analysere, takk for at dere tok dere tid fra en ellers fullpakket hverdag for å hjelpe meg

Jeg vil takke for god støtte fra familien min. Mamma og pappa, takk for at dere har støttet meg gjennom hele studiet, gitt meg troen når jeg ikke har vært helt sikker på hva jeg driver med. Jeg vil takke dere for at dere er der for meg.

Tilslutt vil jeg takke Lars som våren 2015 leste oppgaven og ga meg gode tilbakemeldinger på hvordan jeg kunne endre det språklige og en enda større takk til Eline som i en hektisk hverdag som ny lærer har hjulpet meg mer enn hun aner.

Tusen takk

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	iii
Forord	v
1 Innledning	1
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Forskning om vurdering og rådende utdanningspolitikk.....	5
2.2 Utdanningsdirektoratets syn på vurdering for læring	8
2.2.1 Fire prinsipper for formativ vurdering.....	8
2.3 Vurdering	9
2.4 Tilbakemeldinger.....	10
2.5 Mål og kriterier som grunnlag for tilbakemeldinger og vurdering i klasserommet.....	10
2.6 Egenvurdering.....	12
2.7 Planlegge for vurdering.....	12
2.8 Sosiokulturell læringsteori.....	13
3 Metode og vitenskapsteori	17
3.1 Metodisk tilnærming og analyse	17
3.2 Datainnsamling	18
3.3 Intervju	19
3.4 Observasjon	20
3.5 Etikk	21
3.5.1 Holdbarhet og pålitelighet	22
4 Empiri – innsamlet datamateriale	23
4.1 Lærernes syn på egen vurderingspraksis.....	23
4.2 Vurderingspraksis i klasserommet	25
4.2.1 Mandag hos Kari.....	26
4.2.2 Tirsdag hos Kari med undervisning i 2. og 3. klasse.....	27
4.2.3 Mandag hos Hilde	29
4.2.4 Tirsdag hos Hilde	31
5 Resultater	35
5.1.1 Tid.....	35
5.1.2 Mål og kriterier.....	35

5.1.3	Bruk av ulike vurderingsmetoder.....	36
5.1.4	Dialog.....	36
6	Drøfting.....	39
7	Avslutning.....	47
	Kilder og Litteratur.....	49
	Vedlegg 1:	53
	Vedlegg 2:	55
	Vedlegg 3:	57
	Vedlegg 4:	59
	Vedlegg 5:	61

1 Innledning

Vurdering, har fått et økt fokus i norsk skole etter 2009 da forskrift om undervis- og sluttvurdering fikk sin plass i opplæringsloven (Forskrift til opplæringsloven, 2009). Vurdering har vært et viktig felt innenfor forskning, og for nasjonale myndigheter både før og etter 2009. I forskningsrapporten: *Bedre vurdering for læring* (2009) vises det til at norske lærere har kommet langt med å kunne anvende læreplanen til å lage mål, slik at planleggingen tar for seg hva elevene skal oppnå i løpet av en uke eller ved enkelte timer. Vurderingskompetansen til lærerne har blitt bedre. I stortingsmelding 20, ”På Rett vei”(2012-2013) fokuseres det på hvordan vurderingsarbeidet skal fungere både daglig og mer langsiktig. Vurderingsarbeidet må brukes slik at det settes i en sammenheng med elevenes kompetanse og utvikling (Meld. St. 20, 2012-2013). Utdanningsdirektoratet sier at undervisvurderingen har til formål å fremme læring, å utvikle kompetanse og gi grunnlag til lærerne for å tilpasse opplæring av hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vurdering og bruk av forskjellige vurderingsmetoder i skolen skal hjelpe lærer og elev med å se veien videre. Ved å tilrettelegge for vurdering i skolen vil elev og lærer få informasjon om hva som må til for videre utvikling i henhold til kriterier for måloppnåelse.

Som lærerstudent har jeg fått et vidt innblikk i teoretiske tilnærminger av hva som er best i ulike situasjoner i skolen. Gjennom 22 uker praksis fordelt over fire år har jeg observert og opplevd at de teoretiske tilnærmingene ikke alltid er optimale i forhold til ulike situasjoner som oppstår slik teorien tilsier at den skal. Jeg har opplevd at en lærers hverdag er hektisk, og består ikke bare av undervisning. Det skal planlegges for utvikling for elevene, ikke bare faglig, men også sosialt. En undervisningstime består ikke bare av å undervise, men også å roe ned lille Ole eller Kristin som sitter midt i klasserommet og lager ablegøyer siden de hadde en hektisk morgen hjemme der mamma og pappa var litt for stressa. Det handler om konfliktløsninger mellom jentene eller guttene som ute i friminuttet kranglet om en liten ting. Om konflikten ikke løses med en gang vil kranglene kunne eskalere til noe mye større, og som lærer er det viktig å få løst konflikten før den eskalerer. Det handler om å tilpasse undervisningen for den faglig sterke eleven, men også passe på at den faglig svake eleven også kommer i mål med dagens arbeid. Det er mye i en lærers hverdag som blir påvirket av hva som skjer etter at dagen er planlagt, planen må endres og

tilpasses i forhold til det som skjer. De sosiale ferdighetene hos elevene utvikler seg likt som de faglige, de tilbakemeldingene som gis er like mye med på å utvikle eleven som de faglige vurderingene.

I praksis fikk jeg muligheten til å øve meg som lærer, jeg fikk gode tilbakemeldinger fra praksislærere og jeg fikk innblikk i flere lærings- og undervisningsmetoder. Mest av alt fikk jeg øvelse i å planlegge undervisning, og det var klart og tydelig at både jeg som lærer og elevene skulle være klare over hva som skulle bli lært i løpet av en økt, en dag og en uke. Læringsmålene sto på tavlen, på ukeplanen og ble brukt fortløpende for å repetere og for å minne på hva som skulle bli gjort. Elevene fikk også kriterier, disse kriteriene ble gitt for at elevene skulle se om de har nådd målene sine. Men hvorfor ble dette gjort, og hvilken nytte har læringsmål og kriterier hvis de ikke blir brukt til måling og resultater. Det var her jeg fanget interessen for formativ vurdering. Vurderingsmetoder hjelper deg som lærer i å få oversikt over om elevene vet hva de skal gjøre faglig og sosialt, og om de er fornøyde med innholdet i undervisning, og gir muligheter til å arbeide variert med å nå målene.

Vurderingsmetoder som hjelper deg som lærer til å se om egne metoder fungerer, eller om egen praksis må endres. Jeg skjønnte fort at arbeid med vurdering ikke bare gjelder for det faglige, men også det sosiale. Hvordan arbeide med vurdering både faglig og sosialt, når hverdagen er travel nok som den er? Vil alle elevene ha nytte av den samme vurderingsmetoden, eller må denne også tilpasses?

For å kunne finne svarene som dukket opp i egen refleksjon, kom jeg frem til en problemstilling som vil vise hva jeg skal gjøre, slik at jeg kan prøve å svare med hjelp av eget datamateriell, teori og forskning se om jeg kan finne noe svar.

I avhandlingen vil jeg undersøke bruken av formativ vurdering i klasserommet, og spør: Hva gjør vurderingsarbeidet produktivt?

Fokuset i denne avhandlingen vil være på den formative vurderingen på første til tredje trinn i grunnskolen. Jeg har sett på hva lærerne gjør i klasserommet i forhold til vurdering, og om vurderingen som blir brukt fungerer i forhold til elevenes sosiale og faglige utvikling.

”Jeg spør hva gjør vurderingsarbeidet produktivt?” Jeg ønsker å undersøke hvordan kan en lærer som i en allerede hektisk hverdag kan bruke vurdering i klasserommet, på en slik måte at nytten av vurderingen er synlig både for eleven og læreren.

Produktiv blir definert av det store norske leksikon som noe som produserer, er skapende og fruktbart (Det store norske leksikon). Jeg forstår produktiv som noe som gjøres på en skapende måte, noe nytt kommer frem og det er noe som fungerer. Det store norske leksikon definerer vurdering i forhold til pedagogikk som en *bedømmelse av en elev sin læringsprosess og læringsresultater* (Det store norske leksikon).

Vurderingsarbeid må sees i sammenheng med definisjonen av vurdering, der lærer må finne de riktige vurderingsmetodene i sitt arbeid, disse vurderingsmetodene må som definisjonen sier gi et bilde av elevenes læringsprosess og læringsresultater.

Bedømmelse er et ord jeg ikke ønske å bruke videre i avhandlingen, men vurdering kan sees på som en bedømmelse av arbeid som blir gjort der og da, eller et ferdig produkt. Vurderingsarbeid kan da forstås som et arbeid med å hjelpe elevene til å se egen læring og veien videre.

Vurderingsbegrepet kan deles opp i to; summativ og formativ (Dysthe, 2008). Disse fungerer sammen og adskilt, og de bidrar til å vurdere eller måle læring og læringsprosesser. Summativ og formativ vurdering kalles også for vurdering for og av læring (Engh, 2014)..

Formativ vurdering er den formen for vurdering som skjer underveis i opplæringen. Hensikten med formativ vurdering er å gi de tilbakemeldingene som kan hjelpe eleven til å lære, og for å hjelpe eleven med å se sin egen læringsprosess opp mot mål og kriterier. Formativ vurdering brukes i klasserommet slik at lærer får oversikt over elevens læringsprosess.

Den formative vurderingen inngår i underveivurderingen. I forskrift til opplæringsloven står det at underveivurdering skal bidra til å øke læringsutbytte til elevene gjennom å ta tak i læringsstrategier, og bevisstgjøre elevene på egen læring (Forskrift til opplæringsloven, 2009). Underveivurderingen skal få elevene til å reflektere over eget arbeid. Elevene skal gjøre en egenvurdering og ser sitt eget arbeid opp mot læringsmål og kriterier. Egenvurderingen skal hjelpe elevene med å se hvordan de har kommet seg frem til ny kunnskap, og se hvor langt de har kommet i læringsprosessen. I avhandlingen benytter jeg meg av vurderingspraksis som et begrep. Vurderingspraksis er hvordan lærer planlegger og bruker kompetansen sin om vurdering i klasserommet. Den summative vurderingen har som formål å vurdere hva eleven har prestert, og er et mål for elevenes måloppnåelse relatert til

kompetansemålene i læreplanen. Summativ vurdering hører blant annet med i sluttvurderingen.

Videre i avhandlingen vil jeg også se nærmere på Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori hvor jeg vil presentere hans syn på språk, den proksimale utviklingssonen og den medierte assistansen. Dette gjør jeg for å se på hvordan læring skjer med utgangspunkt i den sosiokulturelle læringsteorien. Det har blitt gjort mye forskning på feltet vurdering, og jeg vil derfor se på noen av forskningsrapportene og resultater knyttet til vurdering for læring. I den metodiske delen av oppgaven vil jeg vise til fremgangsmåten min for innsamlingen av datamaterialet, og analysen av det. Den empiriske delen av oppgaven vil vise hva jeg har sett, gjort og funnet ut av gjennom intervju og observasjon av to lærere. I drøftingen ser jeg på funnene mine, og drøfter dette opp mot teorien. Før jeg til slutt oppsummerer hva jeg har sett gjennom arbeidet med analyse, drøfting av resultater og mulige temaer som kan være aktuelle for videre arbeid.

2 Teoretiske perspektiver

Teorikapitlet vil gi et faglig bakteppe for begrepet formativ vurdering. Først i kapitlet ser jeg på tidligere forskning som er gjort, internasjonalt og nasjonalt, før jeg ser på utdanningsdirektoratets syn på formativ vurdering. I delkapittel 1.3 vurdering, finner vi bakteppe for vurderingen, her kommer det frem hva forskjellen på arbeid med formativ og summativ vurdering er. Videre i kapitlet ser jeg på temaer som tilbakemelding, mål og kriterier, egenvurdering og hvordan planlegge for formativ vurdering. Dette vil jeg se nærmere på da tidligere forskning viser til viktigheten ved å arbeide med formativ vurdering, og da spesifikt med disse temaene. Det siste delkapittelet tar for seg læring, der jeg ser på formativ vurdering i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Jeg har valgt å se på den sosiokulturelle læringsteorien, da det er viktig med forståelse om hvordan vi tilegner oss kunnskap. For å gjøre et godt vurderingsarbeid er det viktig med forståelse av elevenes læringsprosesser, for dette kan bidra til et bedre vurderingsarbeid.

2.1 Forskning om vurdering og rådende utdanningspolitikk

I Norge er vurdering et forskningstema som de siste årene har fått et tydeligere fokus. Forskningen omhandler flere deler av vurderingsfeltet, eksempelvis hvilke metoder som er nyttige for at læring kan skje, det er også fokus på resultater av nasjonale prøver. Forskningsresultatene viser blant annet hvordan vurdering kan bidra til å styrke elevenes læringsutbytte og resultater. I forhold til andre land ligger Norge fortsatt bak når det gjelder skole og læreres kompetanse ved formativ vurdering, og vurderingskultur (Prøitz, 2015).

Et forskningsarbeid som har lagt et grunnlag for videre forskning av vurdering er forskningen til Black og William (1998). De foretok et review-studie i England på slutten av nittitallet. Ved å studere 250 ulike kilder kom Black og William (1998) ut med en rapport sammen med deres forskergruppe "The assesment group". Denne rapporten tar for seg "assesment" (vurdering) i klasserommet. I Storbritannia fant man tidlig ut at resultatene på deres nasjonale prøver ikke holdt den standarden politikerne hadde forventet seg. Som en reaksjon på de nedslående resultatene på de nasjonale prøvene ble det øremerket midler for å forske på vurderingspraksisen i grunnskolen.

Black og William (1998) fant at ved bruk av formativ vurdering i klasserommet, økte elevenes læringsutbytte, motivasjon og resultater (Black & William, 1998). For at elevenes læringsutbytter og resultater skulle økes, skrev Black og William i sin forskningsrapport at endring ikke skjer kun gjennom politiske føringer. De påpekte at lærernes arbeid i klasserommet er en avgjørende faktor (Black & William, 1998). Konklusjonen var at vurderingsarbeidet må hjelpe elevene videre i læringen deres, og at vurderingen må få elevene til å reflektere over hva de har gjort og lært. Black og William (1998) viser i sin forskning at formativ vurdering kan bidra til en økt positiv endring hos elevene, ved å inkludere dem i vurderingsarbeidet (Black & William, 1998).

Som nevnt ligger Norge noe etter i forskningsarbeidet og implementering av vurdering i klasserommet. Fra starten av 2000-tallet har det blitt arbeidet med å utvikle lærernes vurderingskompetanse og vurderingskultur. Stortingsmeldinger gjennom årene har stilt spørsmål om norske lærere har nok vurderingskompetanse (Meld. St. 16, 2006-2007; Meld. St. 20, 2012-2013). De etterspør en god vurderingskultur, som kan heve lærernes kompetanse på området. Dette håper en kan være med på å heve elevenes læringsutbytte (Meld. St. 16, 2006-2007). I 2009 kom det en endring i forskrift til opplæringsloven, og gjorde at den formative og summative vurderingen ble en viktig del av elevenes opplæring (Wølner, 2013). Utdanningsdirektoratet ønsket å hjelpe lærerne med en begrepsavklaring og opprettet en egen side på deres nettsider med vurdering i 2010. Fokuset på vurdering har gjort at det har kommet mer faglitteratur som vektlegger bruken av vurdering i klasserommet (Slemmen, 2010). Vektlegging av vurdering i faglitteraturen er ulike metoder som skal kunne bidra til å styrke læringen hos lærer og elev. Metodene som blir fremvist kan bli brukt som verktøy, men det kan stilles spørsmålstegn ved om bruken av metodene kan bli for ensidige og instrumentelle.

I 2009 kom det en sluttrapport fra utdanningsdirektoratet som viste til arbeidet med en videreutvikling av vurdering for læring. Rapporten omhandler de tiltak som utdanningsdirektoratet har blitt bedt om å iverksette i forhold til å oppnå et klarere regelverk om vurdering. Fokuset ligger på en mer faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2009).

Sluttrapporten ble til for å styrke vurderingspraksisen, og for å gi lærere et klarere bilde av hva utdanningsdirektoratet legger i vurdering. Vurderingsbegrepene formativ og summativ vurdering er nedskrevet i opplæringsloven. Dette gjør at lærere er lovpålagt til å følge og sikre at elevene får den oppfølgingen de har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2009). Ønsket utdanningsdirektoratet har om å gi lærere en tydeligere begrepsforståelse av vurderingsbegrepene, kommer av tilbakemeldinger gitt av lærere som viser at det ikke er en lik forståelse av forskriften til opplæringen i forhold til vurdering. Dette kan føre til misoppfatninger blant begrepene formativ og summativ vurdering. Lik som forskningen til Black og William(1998) viser norsk forskning at vurdering i klasserommet krever mer enn summativ vurdering. Resultatene fra sluttrapporten viser at tilbakemeldinger fra lærere bør gis direkte på hva elevene har gjort, og hvordan de kan komme videre i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Sluttrapporten til utdanningsdirektoratet viser at det må settes et fokus på å endre vurderingskompetansen til lærerne, på denne måten kan det bli en bedre vurderingskultur ved de norske skolene.

Sluttrapporten viser også til et nytt forskningsprosjekt på vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009), der formålet er å finne gode måter å arbeide med vurdering i skolen. Her rapporteres det om at vurdering handler om å bruke ulike metoder og vurderingsformer i sammenheng med gitte mål for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2009).

I den generelle delen av lærerplanen står det at barns opplæring skal være tilpasset til den enkelte, og større likhet i resultat vil kunne skapes gjennom tilpasninger i den innsatsen som rettes mot den enkelte eleven (Utdanningsdirektoratet, 2013). Om lærer involverer elevene i undervisningen og vurderingsarbeidet, gir det dem muligheten til å reflektere rundt deres eget læringsarbeid. Dette kan bidra til at elevene får en mer aktiv rolle i sin egen læring. Det er viktig at elevene får innsikt i egen læring slik at de blir trent i å ta ansvar i sine egne læringsprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2014). Nyere forskning stiller spørsmål om hvilke vurderingsformer som bidrar til en bedre læring for elevene. I en rapport bestilt av Ludviksen-utvalget kommer det frem at det er behov for å identifisere hvilke vurderingsformer som er nyttige, og for hvilke områder det gjelder (Prøitz, 2015).

2.2 Utdanningsdirektoratets syn på vurdering for læring

Utdanningsdirektoratet har på sine nettsider publisert en ressurs ment for lærere. Denne klargjør hvordan og hvorfor formativ vurdering bør benyttes i undervisningen.

Utdanningsdirektoratet sier at formativ vurdering, skal gis underveis i opplæringen og bidra til å fremme læring. Vurdering for læring er plassert inn i underveisvurdering. Den formative vurderingen har som hensikt å fremme læring, der resultater av vurderingen skal gi grunnlag for tilpasset opplæring og skal foregå i løpet av opplæringen(Utdanningsdirektoratet, 2013). Hensikten med vurderingsformen er at den skal gi både lærer og elev informasjon om deres progresjon ved faglig og sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.2.1 Fire prinsipper for formativ vurdering

Som nevnt har utdanningsdirektoratet opprettet en nettside som fokuserer på vurdering. Her har de satt opp fire prinsipper for en god underveisvurdering. Gjennom de fire prinsippene vil utdanningsdirektoratet gi lærere et bilde av hvordan vurderingsarbeidet i skolen skal være mulig å opprettholde og hvordan vurdering skal gis til elevene. De fire prinsippene er

1. Elevene skal kunne forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
2. Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet deres.
3. Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid, ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det er viktig at lærer har et fokus på hva eleven har gjort, og hvordan de skal arbeide videre. Gjennom arbeid med vurdering i klasserommet bør elevene trenes i å aktivt se eget arbeid opp mot gitte kriterier for måloppnåelse. Gjennom bruk av læringsmål og kriterier gjøres elevene bevisste på hva som skal læres, og gir mulighet til et medansvar for egen læring. Det må være et tydelig samspill mellom lærer og elev gjennom dialog som viser til hva som har blitt gjort eller hva som bør gjøres videre i forhold til kriteriene elevene er blitt oppgitt. Dialogen som inneholder

tilbakemeldinger bør være konkrete, rettleidende og vise til hvordan arbeidet kan forbedres i henhold til målene og kriteriene som er gitt. For at eleven skal kunne se egen læring i arbeidet sitt, kan egenvurdering være en god vurderingsmetode underveis i lærings situasjonen. Egenvurderingen er når eleven reflekterer om de har nådd målet ved å se på gitte kriterier. Dette er en prosess, som gir både elev og lærer et bilde over elevens forståelse av egen læring.

2.3 Vurdering

Det finnes mange måter å vurdere arbeidene elevene gjør. Disse baserer seg på hvor elevene befinner seg i sin læringsprosess. Vurdering som begrep kan deles i to; formativ og summativ vurdering. Disse er ulike når det gjelder hvor og når de benyttes (Wølner, 2013). Formativ vurdering har som formål å fremme læring, og er en prosess som skal foregå i læringen til elevene (Bø & Helle, 2008). Summativ vurdering blir brukt etter endt læringsprosessen, og måler hvor mye eleven har lært (Bø & Helle, 2008). For å kunne benytte seg av vurderingsbegrepet i praksis, er det viktig å kjenne til flere fremgangsmåter for å fremme eller måle læringen.

Formativ og summativ vurdering er to deler av vurderingen som fokuserer på ulike parter ved læring. Den summative vurderingen tar for seg endt læring gjennom å gi karakterer og tilbakemeldinger (Bø & Helle, 2008). Den summative vurderingen er endelig og benyttes gjerne i tråd med større prøver slik som eksamen (Engh, 2014). Den formative vurderingen fokuserer på læringsprosessen frem til en større prøve eller undervisningsmål. Det er viktig å arbeide med å gi gode tilbakemeldinger der elevene får muligheter til å se hva som skal til for å ta til seg ny læring. Læringen skal formes gjennom tilbakemeldingene (Bø & Helle, 2008), på den måten at elevene ser nytteverdien i arbeidet sitt.

Black og William (1998) sier at vurdering først blir formativ vurdering når informasjonen lærere får fra elevenes arbeid blir brukt til å tilpasse videre undervisning og vurdering. Den formative vurderingen skal skje underveis i læringen. I forskrift til opplæringsloven paragraf 3-3 står det at underveisvurdering skal gi et grunnlag for at elevene skal kunne nå og øke kompetansen sin i fag, men også være grunnlaget for en tilpasset opplæring (Forskrift til opplæringsloven, 2009).

Informasjon om elevene er viktig for at læreren kan kunne benytte formativ vurdering i undervisningen. informasjonen bør gi en oversikt over elevene som inkluderer tidligere kunnskap og måloppnåelse. Informasjonen lærer får gjennom den formative vurderingen kan bidra til å fremme motivasjon til ny læring for elevene og hjelpe lærer med å tilpasse læringen til den enkelte (Slemmen, 2010). Vurderingsformen skal benyttes i ulike situasjoner i læringsaktivitetene, og tilbakemeldinger som blir gitt til elevene skal styrke deres mestringsfølelse og måloppnåelse (Wølner, 2013).

2.4 Tilbakemeldinger

Tilbakemelding er den informasjonen som er gitt en lærer eller søkt etter av elev. Informasjonen det søkes etter skal gi et bilde av prestasjonen på et arbeid med et ønske om å forstå hvordan arbeidet kan forbedres videre (Gamlem, 2015). Lærere trenger å arbeide med å utvikle egen vurderingskompetanse, en kompetanse som gir læreren en vurderingspraksis med fokus på å gi tilbakemeldinger som fremmer læring til elevene. For gjennom dialogen som i dette tilfelle brukes som tilbakemeldinger, må fokuset være på elevenes arbeid, og muligheten for elevene til å reflektere over sin egen læringsprosess. Spørsmål som lærer kan stille for at elevene kan reflektere over egen læring kan for eksempel være: *Hvor er jeg nå? Hvor skal jeg? Og hvordan kan jeg nå dette?* (Hattie, 2013).

En annen form for tilbakemelding kan komme til syne gjennom blikket, kroppen og verbalt språk. En slik sammensatt kommunikasjon viser den gjensidige anerkjennelsen mellom lærer og elev. Det kan være vanskelig å gi og planlegge tilbakemeldinger om elevene ikke har klare oppfatninger av kriteriene for måloppnåelse (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012).

2.5 Mål og kriterier som grunnlag for tilbakemeldinger og vurdering i klasserommet

For at elevene skal få en produktiv vurderingsprosess må lærer arbeide med å utvikle mål og kriterier som er tilpasset elevene best mulig. Elevene må kjenne målene og ønske å gjøre de til sine egne og jobbe med de i sin skolehverdag (Gamlem, 2015).

Målene og kriteriene vil gi elevene et bilde i forkant av arbeidet av hva de skal lære, og hvordan de kan oppnå læringen (Engh, 2014). Målene kan være kortsiktige, kun for en time eller en dag, eller mer langsiktige der lærer inkluderer elevene for å bli enige om målet. Når målene er tydeliggjort kan dette bidra til en større tillit mellom elev og lærer. Begrepsbevissthet er viktig å oppnå, slik at målene for timen er forstått og er mulig å jobbe mot å oppnå læring (Hattie, 2013). Dialogen mellom lærer og elev bør være slik at den utfordrer begge parter, både i forståelse og refleksjon. Det er denne utfordringen som gjør at elevene får den muligheten de trenger til å uttrykke sine egne ideer (Black & William, 1998). Her fungerer læreren som en støttespiller eller som et stillas (Lyngsnes & Rismark, 2009) der de hjelper elevene til å utvikle mer læring ved hjelp av reflekterende spørsmål.

Reflekterende spørsmål er viktig både for lærer og elev (Hartberg et al., 2012). De gode og gjennomtenkte spørsmålene fremmer refleksjon og kan deles inn i tre deler: i en læringskontekst bør spørsmålene basere seg på å sette tankeprosessen i gang, for å gi informasjon om hvor eleven er i læringsprosessen sin og for å gjøre elevene bevisste på hvor de er i sin egen læringsprosess (Hartberg et al., 2012). Selv med bruk av dialog som en støttespiller i vurdering for å fremme læring viser forskning at dialogen ikke alltid blir benyttet like konstruktiv (Black & William, 1998). Å stille spørsmål er en del av skolehverdagen, og det er ofte forventet et raskt svar fra elevene. Om elevene ikke svarer raskt nok så gir lærer svarene før den pinlige stillheten kommer (Gamlem, 2015). Forskningen til Black og William (1998) kom frem til at det er viktig å gi elevene *tid* til å svare. Det finnes flere måter å gi elevene tenketid på uten at de føler at de blir utelatt. En måte å jobbe med å reflektere over spørsmål er diskusjonsoppgaver. Her får elevene diskutert i grupper før de får en elev fra gruppen til å dele deres svar med resten av klassen. Gjennom å gi elevene tid og mulighet til å tenke og reflektere over svarene sine oppfordrer lærer dem til å ta medansvar for den kollektive læringen. Elevene får hjelpe hverandre og vurdering foregår gjennom dialog og spørsmål som fremmer refleksjon (Black & William, 1998).

Læreplanen består av flere kompetansemål som skal bli nådd på ulike trinn. Disse kompetansemålene er grunnlaget for den faglige vurderingen av læringen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Kompetansemålene er skrevet på en måte at de ikke kan måles, og for at lærer skal gi elevene noe å strekke seg etter. Det som må

benyttes for vurderingen for læringen er kjennetegn på måloppnåelse (Engh, 2014). Gjennom forskningsarbeidet ”Bedre vurderingspraksis” er det blitt utarbeidet en mal for kjennetegn på måloppnåelse der lærer vurderer elevene etter måloppnåelsene: ”Du er i gang”, ”du er på god vei” og ”du har kommet langt” (Thronsen et al., 2009). Kjennetegnene kan være en kilde for læreren til å gi tilbakemeldinger til elevene umiddelbart (Wølner, 2013). For å bruke kriteriene i klasserommet må elevene forstå dem. De må forstå forskjellen mellom det de presterer og hva de kan prestere etter enda mer innsats (Gamlem, 2015). Om kriteriene er godt innarbeidet, er grunnlaget for at elevene kan nyttiggjøre seg av de korte tilbakemeldingene tilstede.

2.6 Egenvurdering

For at egenvurderingen skal fungere optimalt, må læringsmålene tydeliggjøres for elevene. Dette må ses i forhold til hvilket nivå de skal oppnå. På denne måten får de en forståelse over når de skal investere energi, strategier og tenkning inn i læringsarbeidet og at de ser om de er på rett spor mot en god læring (Hattie, 2013). Elevene blir aktive i vurderingen, og vil få et eierskap til sin egen læringsprosess (Wølner, 2013). Egenvurdering må bli brukt systematisk slik at eleven kan vurdere kvaliteten på eget arbeid (Gamlem, 2015). Det vil vise elevene om de har oppnådd ny kompetanse gjennom læringsmål. For at denne vurderingsformen skal fungere må elevene ha lært å reflektere over sitt eget arbeid, til å være kritisk og å se eget arbeid opp mot læringsmål (Wølner, 2013).

2.7 Planlegge for vurdering

For å planlegge vurdering, har lærere som regel et utgangspunkt i års-, måneds- og ukeplan. Her velger de et faglig tema, og fokuset går på hva som skal undervises og hvordan. I planleggingsprosessen legges det vekt på vurderingsmetoder og tilpasset opplæring (Wølner, 2013). I undervisningsplanleggingen må elevenes faglige forutsetninger være i fokus, og lærer må stille seg flere spørsmål som vil fremme læringsprosessen hos elevene. Spørsmålene som stilles for undervisningen kan også stilles for vurderingen. Eksempler på slike spørsmål er: Hva kan eleven fra før, og hva er eleven interessert i? (Lyngsnes & Rismark, 2009).

Det har tidligere vist seg å være problemer med uklare kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet (Wølner, 2013). For at en vurderingsprosess skal fungere trenger kjennetegnene for måloppnåelse å gi mening til elev og lærer. Læringsmålene som er grunnlaget for undervisningsplanlegging og planlegging for vurdering skal lages slik at elevene får en forståelse over hva de skal gjøre og lære. Om elevene har forståelse for kriteriene kan lærer hjelpe med å gi tilbakemeldinger til elevene med bakgrunn i kjennetegnene på måloppnåelse (Wølner, 2013).

Vurderingsmetodene som planlegges brukt i undervisningen bør være de som gjør at lærer får den informasjonen om elevene, slik at alle læringsaktiviteter blir tilpasset den enkelte. Informasjonen bør fortelle læreren hva hver enkelt tenker om egen læring, hvordan de lærer og om de har lært (Wølner, 2013). Å kunne bruke ulike vurderingsformer som fremmer læring, kan styrke læringsprosessen til elevene, på en måte som gjør at elevene kan se og reflektere over hvordan de kan tilegne seg ny kunnskap (Slemmen, 2010).

For å få ytterligere informasjon om eleven og deres kunnskaper er elevsamtalen en metode for å få en bedre relasjon, slik at lærer vil få et videre innsyn i elevenes holdninger og tenkemåter (Bjørnsrud & Nilsen, 2011). For å planlegge for vurdering i klasserommet bør ikke fokuset bare være på et prosjekt eller en vurderingsmetode. Fokuset ved planleggingen må være på elevene, deres læringsprosess og hvilke muligheter de får for å lære mer (Gamlem, 2015). Ved planleggingen må lærer også tenke vurderingen inn i ulike tidsspenn og inkludere vurderingen inn i de ulike tidsperiodene (Dysthe, 2008).

Det har blitt foretatt mye forskning innenfor vurderingsfeltet, på både summativ og formativ vurdering. Det er ikke mulig å komme med en fasit på hvordan vurdering skal bli brukt i klasserommet, da lærers vurderingskompetanse styrer dette (Black & William, 1998). Forskning viser at vurdering er en viktig del av lærerens praksis, og bruk av ulike vurderingsformer kan bidra til læring både hos lærer og elev.

2.8 Sosiokulturell læringsteori

Lev Vygotsky var en russisk psykolog og pedagog som tidlig på 1930-tallet kom med en psykologisk tilnærming på barnets utvikling i et læringsaspekt (Vygotskij, 2001).

Denne tilnærmingen tar for seg hvordan barn utvikler seg i samspill med hjelp av andre. Det er den sosiale konteksten som hjelper barnet med å utvikle seg. Fra et pedagogisk synspunkt vil læreren være den viktige støttespiller eller stillasbyggeren for at barnet skal kunne ta til seg ny læring (Gamlem, 2015). Støttespilleren skal ikke fortelle barnet hva som skal bli gjort, men oppmuntre og støtte barnet i forsøkene på å lære (Lyngsnes & Rismark, 2009). Når læreren er en støttespiller for barnet skapes en mulighet og trygghet for barnet til å stille spørsmål om nødvendig, og barnet vil kunne opparbeide den nødvendige selvtiliten til å gjøre oppgaven/aktiviteten alene. Barnet får mestringfølelse. Barnet har behov for ny støtte når noe nytt oppstår. På denne måten vil barnet kunne ta til seg ny informasjon, bearbeide den med hjelp av andre, for så å forstå og søke ny informasjon (Solerød, 2012). Stillasbygging er et sentralt begrep hos Vygotsky (Gamlem, 2015). Meningen bak stillasbyggingen er at eleven skal få støtte til oppgaver som ligger utenfor elevens rammer for forståelse, og ved en kunnskapsutvikling skal stillaset tas ned etter hvert som eleven utvikler seg (Gamlem, 2015).

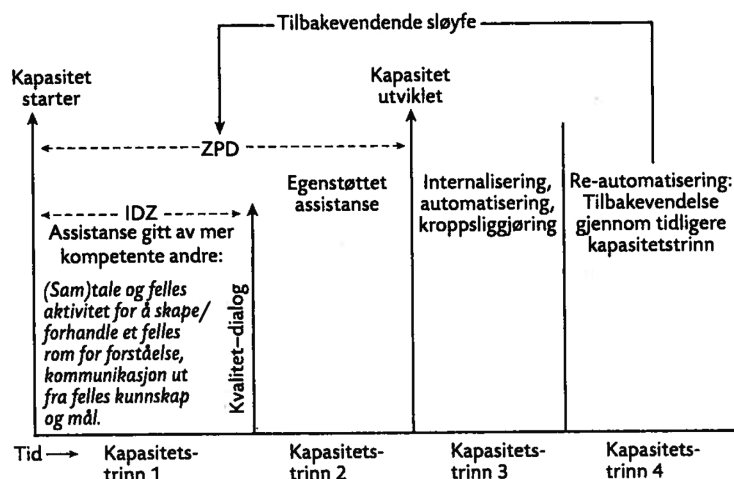
Å være sosial og ha et sosialt samspill betyr mye for barnet, og barnets handlinger oppstår gjennom sosialisering. Det er en prosess som viser hvordan barnet tar til seg kunnskap. Internalisering er når barn utvikler seg, tar til seg sosiale normer og deretter gjør de sine egne, og tar kontroll over sin egen atferd (Befring, 2004). Ved det sosiale samspillet lærer barnet hvordan samfunnet forventer at de skal være, og de oppdager også gjennom sosialiseringen og internaliseringen hvordan de skal være i forhold til samfunnets normer. Internaliseringen skjer gjennom oppdragelse og annen påvirkning, og er en læringsprosess som knytter kunnskap og verdioppfatninger med individet (Bø & Helle, 2008). Læring skjer gjennom sosialt samspill med andre og læring blir også påvirket gjennom et akademisk samspill med lærere og andre elever (Gamlem, 2015). Samspillet gjør at eleven får stimulert sin egen lærings og utviklingsprosess, i motsetning til når de jobber alene med oppgaver noe som gir dem en bevisstgjørelse på hvor deres egne grenser er for å ta til seg læring på egen hånd (Stray & Wittek, 2014).

I den sosiokulturelle læringsteorien viser Vygotsky at språket er viktig for hvordan barnet skal lære. Han skiller språket inn i en ytre og indre tale (Gamlem, 2015). Det er et komplekst samspill mellom tanke og språk, og det er en prosess for å utnytte seg av det indre språket som et medium for læring (Gamlem, 2015). Samspillet mellom tanke

og språk gir oss grunnlag for å forstå hvordan tilbakemeldinger kan være til støtte for barna (Gamlem, 2015). For gjennom språket kan vi uttrykke ideer og stille spørsmål for å kommunisere med andre (Lyngsnes & Rismark, 2009). Den indre talen gir oss et grunnlag for egen refleksjon, og en bevissthet over egne tanker (Imsen, 2014). Språket hjelper oss til å reflektere, og å danne et bilde som hjelper oss i samtalen om læring. For å utvikle seg til den proksimale utviklingssonen må det finnes en medierende hjelper.

Vygotsky sitt syn på utviklingen til et menneske kommer fram i hans tanke om den proksimale utviklingssonen. Denne sonen blir definert som den avstanden som er mellom egenpresentasjonen til et individ og til hva individet kan oppnå ved hjelp fra en som er mer kvalifisert enn seg selv (Solerød, 2012). Den proksimale utviklingssonen har vist seg svært relevant i forståelsen om læring i skolen (Befring, 2004). For at barnet skal nå den proksimale utviklingssonen er det viktig at den som støtter opp har fått et samarbeid med elevene og har kunnskap om området eleven jobber med ut over elevens eksisterende kunnskap (Tharp & Gallimore, 1988). Relasjonsbygging er viktig for lærer og elev for at eleven skal bli utfordret og støttet til å nå den proksimale utviklingssonen (Gamlem, 2015).

Vygotsky deler opp den proksimale utviklingssonen i tre ulike stadier som viser til elevens utvikling, og hvor det er behov for en kompetent andre. For å få et klarere bilde kan vi se Vygotsky sine tre stadier sammen med de fire trinnene for interpsykologisk sone (Mercer & Littleton, 2007). En interpsykologisk sone for utvikling viser til hvordan elev og lærer kan tilpasse seg hverandres tilstand av forståelse og kunnskap i løpet av en arbeidsøkt (Mercer & Littleton, 2007).



Figur 1. Utvikling av prestasjon gjennom et utgangspunkt for den proksimale utviklingszone og interpsykologisk sone for utvikling (Gamlem, 2015, p. 56).

Gamlem (2015) har i figur 1 tatt utgangspunkt i teorier funnet hos Tharp og Gallimore (1988) og Mercer og Littleton (2007). Modell viser de ulike trinn som eleven eller lærer er innom i sin utvikling.

Trinn 1 beskriver hva eleven kan gjøre ved hjelp av andre med mer kompetanse. Trinn 2 beskriver hvordan eleven blir selvstendig i sin kunnskap, men med basis i støtten som ble gitt i trinn 1. I trinn 3 kan eleven benytte seg av kunnskapen på egen hånd, og trenger ikke støtte fra en annen. Trinn 4 viser at når kunnskapen blir forstyrret av endringer har eleven behov for å gå tilbake til trinn 1 eller 2 for å få ny støtte (Gamlem, 2015).

En støttespiller som hjelper barnet med å forstå, til å se læringen i et nytt perspektiv vil også hjelpe eleven til å se sin egen utvikling og hvordan deres læringsprosess ser ut. Å bruke formativ vurdering i klasserommet krever at en lærer eller en kompetent andre stiller som stillasbygger for barnet.

3 Metode og vitenskapsteori

Jeg har valgt å ha et kvalitativt forskningssyn på mitt forskningsprosjekt. Dette har jeg valgt da jeg ønsker å kunne reflektere, tilpasse og være i interaksjon med mine prosjektdeltagere (Christoffersen & Johannessen, 2012). Forskningsmetodene jeg har benyttet meg av er observasjon og intervju. Tidligere forskning innen likt emne har blitt foretatt både kvalitativt og kvantitativt. For å prøve å finne svar til problemstillingen, ønsket jeg tilstedeværelse der forskningen foregikk. Jeg ønsket å se på hvordan en lærers hverdag blir gjennomført, gjennom intervju får jeg også mulighet til å høre læreres synspunkter i forhold til emnet vurdering.

En kvalitativ metode gir meg som forsker mulighet til å være fleksibel med datainnsamlingen. Jeg kan og har benyttet meg av flere innsamlingsmetoder, i mitt tilfelle var det observasjon og intervju. Her fikk jeg muligheten til å stille spørsmål, diskutere og få åpne svar fra deltagere. Om jeg hadde valgt å bruke en spørreundersøkelse ville svarene allerede vært formulert, og jeg måtte ha spurt flere enn to lærere. Ved et analysearbeid innenfor den kvalitative metoden får jeg og har jeg hatt muligheten til å se på sammenhenger eller ulikheter ved eget datamateriale (Christoffersen & Johannessen, 2012). På forkant av både intervju og observasjon ble deltagerne informert om forskningsprosjektet. På denne måten hadde de mulighet til å reflektere over tema i forkant av intervjuet.

3.1 Metodisk tilnærming og analyse

Jeg har valgt å benytte meg av en hermeneutisk tilnærming ved innsamling og analyse av data. Hermeneutikk gir oss tre ulike betydninger gjennom uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2012). Samlet blir de tre betydningene tolket som arbeid med forståelse som mål. Jeg ønsket å forstå hvordan vurdering ble brukt i klasserommet, og hvordan det blir gjort produktivt. Dette fokuserte jeg også på i innsamlingsperioden. I den analytiske delen av arbeidet mitt, så jeg på det innsamlede materiale og tolket det opp mot teorien for å se det i forhold til problemstillingen. Tolkningen i hermeneutikk foregår i ulike tekster, gjennom egne og menneskers erfaring og deres handlinger (Nilssen, 2012). Da jeg så på egne data, og så de i

sammenheng med tidligere forskning kom jeg frem til likheter og ulikheter som jeg ønsket å gå nærmere inn i. Det var gjennom analysen og tolkningen av datamaterialet at jeg kom frem til funnene mine som jeg valgte å samle i fire kjerne kategorier. Kjerne kategoriene ga meg et bedre bilde og hjalp meg i videre analyse der jeg så et større sammenheng mellom intervju og observasjon. Ved et analysearbeid må jeg huske på at jeg tolker andres tolkninger, før jeg så gjør det til en egen tolkning (Nilssen, 2012). Det vil si at jeg må benytte meg av den hermeneutiske sirkelen eller spiralen. Denne vil hjelpe meg da jeg går frem og tilbake, opp og ned over datamaterialet mitt. Da jeg hadde et behov for å se over de innsamlede data og hva som kom til uttrykk der flere ganger, før jeg fikk muligheten til få en oversikt over egen data og tidligere forskning og deres sammenheng (Postholm, 2010).

3.2 Datainnsamling

Her kommer en presentasjon av hvordan forskningsarbeidet har utartet seg. Fra første kontakt med samarbeidssted til gjennomføringen av intervju og observasjon. Deretter vil jeg se på det etiske som jeg måtte ta hensyn for i forhold til arbeidet som ble gjort. Jeg kommer også til å være kritisk til eget arbeid, hva kunne ha vært gjort annerledes, kunne resultatene blitt påvirket av meg, andre eller sett annerledes ut i en annen setting.

Vårsemesteret 2014 ble det utlevert en liste med problemstillinger, disse kom fra skoler i kommunen og var tilsendt universitetet. Ut ifra den tilsendte listen fant jeg område jeg ønsket å gjøre forskningen min på. Deretter tok jeg kontakt med skolen som hadde foreslått problemstilling og tema på listen. Den første kontakten mellom skolen og meg var gjennom rektor, der vi fikk avtalt et møte for å diskutere mulighetene mine. I midten av høstsemesteret i 2014 fikk jeg tildelt en veileder, og gjennom samtaler med veileder fikk jeg en bedre ide og oversikt over hva oppgaven skulle omhandle. Rektor ble på nytt kontaktet der jeg fikk forklart prosjektet mitt, og at jeg ønsket informanter til observasjon og intervju. Jeg spurte om rektor kunne gjøre utvalget til forskningen for meg, da jeg ønsket at målgruppen min skulle være så homogen som mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Homogen blir i den pedagogiske ordboken definert som ensartet, enhetlig, uniform (Bø & Helle, 2008). Grunnen til at jeg ønsket en homogen gruppe er at jeg ønsket et bilde av en eller to

lærere sin hverdag, og få muligheten til å jobbe tett opp med informantene mine. Rektor fikk den nødvendige informasjonen til å gjøre en utvelgelse, og tok kontakt med meg på epost når utvelgelsen var gjort og jeg fikk den nødvendige informasjonen om informantene.

I januar 2015 ble det opprettet kontakt med lærerne som hadde godtatt å være en del av min forskning og datasamling. Kommunikasjonen pågikk per epost og den første eposten som ble sendt var en informasjonsepost (vedlegg 1). I eposten ble det opplyst hva jeg ønsket å gjøre og se etter. Etter informasjonseposten ble det videre bestemt datoer for intervjuet, og observasjonene. Jeg lot informantene komme med tidspunkter som passet for dem, da dette måtte skje i deres arbeidstid(Christoffersen & Johannessen, 2012).

Kommunikasjonsformen som ble brukt gjennom prosjektperioden var per epost, på denne måten kunne vi fritt kommunisere når begge parter hadde mulighet og tid.

3.3 Intervju

Ved planleggingen av intervjuet så jeg for meg et semi-strukturert intervju, og arbeidet med å utforme en intervjuguide (vedlegg 2) . For å få et intervju som tok for seg alt jeg ville vite, måtte intervjuguiden struktureres. Jeg lagde meg en liste over temaer jeg ønsket å vite mer om og som tok for seg den foreløpige problemstillingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Formålet mitt med intervjuet var å få en forståelse av informantene sin vurderingskompetanse og vurderingspraksis.

Gjennomførelsen av intervjuet ble ikke som planlagt. Intervjuet som var planlagt skulle gjennomføres én og én. Intervjuet som ble gjennomført var et gruppeintervju, som ga stemning av en faglig samtale. En av grunnene til at intervjuet endte opp som et gruppeintervju kan ha vært for dårlig informasjon fra meg. Jeg var ikke klar nok på hvordan jeg ønsket å ha det. Intervjuet ble gjort på et stort grupperom på skolen der informantene jobbet. Det var god tone mellom meg og informantene, og det var god flyt i samtalen. Da intervjuet gikk over til å være en god faglig samtale mellom meg og informantene, prøvde jeg å få flettet inn temaene fra intervjuguiden. Noe var allerede sagt i andre sammenhenger gjorde at det ble noe gjentakelser gjennom samtalen. En fordel med at intervjuet ble et gruppeintervju var at jeg fikk sett begge

læreres sine meninger, og de fikk diskutert seg i mellom om ulike temaer eller emner som dukket opp. Intervjuet var fortsatt strukturert, og jeg fikk mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål der det var nødvendig. Om jeg skulle ha gjennomført intervjuene som planlagt ville jeg kanskje ikke ha fått frem flere av metodene, og enigheten mellom lærerne. Men jeg kunne kanskje ha fått et bredere syn på den enkeltes lærer syn på temaet eller emnet. Jeg benyttet meg av lydopptaker ved gruppeintervjuet, og noterte meg ned viktige stikkord underveis. Deltagerne ble informert om lydopptaket før intervjuet startet, og fikk informert om at ingen utenom meg selv og min veileder vil ha tilgang til opptaket.

3.4 Observasjon

Under observasjonen tok jeg rollen som en observerende deltaker (Christoffersen & Johannessen, 2012) dette innebar at jeg som voksen satt bak i klasserommet og deltok i minst mulig grad. Siden jeg ikke ville påvirke hendelsene som skjedde i klasserommet, deltok jeg i liten grad i undervisningssituasjonen. Jeg observerte to lærere i deres hverdag, og fulgte begge lærerne i to dager hver. Ved å gjennomføre observasjonen som en observerende deltaker, fikk jeg sett læreren arbeide på sin vanlige måte. Jeg hadde et ønske om å bruke lydopptak for å få mulighet til å høre hva læreren sa til elevene, da fokuset mitt var på de muntlige tilbakemeldingene. Dette ville ikke informantene godkjenne med tanke på de andre lærere som er innom klasserommet i løpet av dagen. Notatene fra observasjonen er det grunnlaget jeg har for å analysere det som foregikk.

I arbeidet med tolkningen av intervju og observasjon benyttet jeg meg av transkribering. I arbeidet med transkriberingen valgte jeg å skrive ordrett hva informantene sa, med det mener jeg at jeg så vekk fra dialekt og skrev alt på bokmål. Dette arbeidet tok tid, men jeg fikk en bedre oversikt over hva som hadde blitt sagt og fikk tid til å reflektere over dette samtidig som jeg transkriberte. Når jeg så på transkriberingen og notatene fra observasjonen fikk jeg se hva som gikk igjen av temaer. Disse temaene bidro til at mine funn ble kategorisert inn i kjerne kategorier som viser hva som kan gjøre vurderingsarbeidet produktivt.

3.5 Etikk

For å utføre et forskningsarbeid i skolen er det viktig å vite om prosjektet har meldeplikt eller konsesjonsplikt. Jeg måtte se over hva jeg skulle hente inn av informasjon og om jeg skulle lagre informasjonen elektronisk. Dette ble gjort i henhold til norske lover (Christoffersen & Johannessen, 2012). Om en skal søke om meldeplikt eller konsesjon må man som nevnt tenkte over om informasjonen kan inneholde noe sensitivt, som for eksempel om personen har en tidligere straff, eller har en medisinsk bakgrunn, dette er informasjon som ikke skal formidles videre til leserne (Christoffersen & Johannessen, 2012). Den 18. Desember 2014 sendte jeg inn søknaden om meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste ved personverneombudet, og fikk godkjent søknaden min i midten av januar (vedlegg 3). Jeg hadde 30 dagers meldeplikt før jeg startet med innsamlingen (Christoffersen & Johannessen, 2012). Meldeplikten min ble sendt inn til personvernombudet i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, siden jeg studerer ved et universitet.

”Organisasjoner som er meldepliktige til personvernombudet i NSD er alle universiteter, de vitenskapelige, statelige og private høyskoler, en rekke helseforetak og andre forskningsinstitusjoner” (Christoffersen & Johannessen, 2012, p. 44).

I juni 2015 fikk jeg mail der NSD spurte om prosjektet var ferdig, eller om det var behov for mer tid. Her søkte jeg på ny om muligheten for å oppbevare de digitale filene jeg hadde. Grunnet egen sykdom gjorde jeg det samme i januar 2016. Begge søknadene ble godkjent.

Etter analyse av data er det viktig å anonymisere informantene, dette slik at enkeltpersoner ikke skal bli gjenkjent av leser. Noen måter å anonymisere på er ved å bytte kjønn, gi de en annen alder og si at det foregikk et annet sted. I oppgaven har jeg valgt å anonymisere lærerne ved å gi de andre navn. Da fokuset var på lærerne i min forskning har jeg ikke beskrevet elevene i klasserommet, om de blir nevnt er de anonymisert.

3.5.1 Holdbarhet og pålitelighet

Målet er å kunne forsikre leseren om at det bilde som blir gitt ikke er en forvrengning av hva som har blitt sett i innsamlingsperioden (Nilssen, 2012). Om funnene er pålitelige kommer frem om funnene er konsistent med det innsamlede datamaterialet, og at de gir mening. Bruk av triangulering av flere datakilder gir og bidrar til troverdighet i datamaterialet (Nilssen, 2012).

Hvor pålitelig er datamaterialet som jeg har samlet inn gjennom observasjon og intervju? Mye av funnene mine samsvarer med hva som tidligere har blitt sett. Det viser at vurderingsfeltet fortsatt kan arbeides mer med, men funnene mine viser at flere har tidligere kommet frem til det samme. Jeg har i mitt arbeid med analysene prøvd å holde meg grundig i beskrivelsene av hva jeg har gjort, der jeg så hva som skjedde i klasserommet og hvordan lærerne benyttet vurderingskompetansen.

Ut fra de valgene jeg har tatt hensyn til i innsamlingsmetodene, ser jeg at jeg kunne ha fått en større variasjon i resultatene mine. Mangel på lydopptak under observasjonen, førte til at jeg baserte alt på nedskrevne notater. Hadde jeg hatt mulighet til å ha lydopptak kunne jeg også gitt flere eksempler på de muntlige tilbakemeldingene som ble gitt. Da jeg også utførte observasjonen i en andre og tredje klasse kan elevene ha blitt forstyrret av min tilstedeværelse og fokuset var ikke like fullt på arbeidsoppgavene. Som observatør prøvde jeg å ikke ta til meg oppmerksomhet, og om elevene var nysgjerrige på meg prøvde jeg å rette oppmerksomheten til deres oppgaver. Intervjuet kunne også ha blitt gjennomført på hver av lærerne og ikke som et gruppeintervju. Da kunne jeg ha fått sett mer grundig på den enkeltes syn. På den andre siden fikk jeg god informasjon ut fra gruppeintervjuet, hvor samtalen utviklet seg fra presentasjon av prosjektet til en samtale som ble basert på temaer fra intervjuguiden.

4 Empiri – innsamlet datamateriale

I dette kapitlet knyttet til empiriske funn vil jeg se nærmere på det innsamlede datamaterialet. Først vil datamaterialet fra gruppeintervju med to lærere presenteres i delkapittelet 4.1; ”Lærernes syn på egen vurderingspraksis”. Påfølgende kapittel er 4.2 ”Vurderingspraksis i klasserommet”, der jeg presenterer hva som har blitt sett gjennom observasjon av lærerens undervisning og samhandling med elevene.

4.1 Lærernes syn på egen vurderingspraksis

Gjennom gruppeintervju med to lærere forteller de at formativ vurdering blir benyttet i klasserommet for å kunne bevisstgjøre elevene, men også motivere dem for videre læring. Vurderingen fokuserer på ulike deler ut fra hvilket klassenivå læreren underviser i. Lærerne som jobber i en 2. klasse, mener at det er viktig å se på sosiale ferdigheter i sammenheng med de faglige ferdighetene. Lærerne forteller at de ser en utvikling gjennom sine år i skolen, og mener nå at det er et større fokus på det faglige innholdet. De sier at det er mer press på fag i de yngre elevgruppene nå enn før, og at de fortsatt må jobbe med de sosiale ferdighetene samtidig som det faglige også må få et større fokus. De nasjonale føringene slik som tester fra utdanningsdirektoratet gir et større press på presentasjoner fra ung alder, men gir også grunnlag for tilpasset opplæring og vurdering.

Det foregår mye vurderingsarbeid i lærerens praksis, både i klasserommet og utenfor. Elevsamtaler, utviklingssamtaler, tilpasset opplæring og fokus på læring både sosialt og faglig er noen av begrepene som kommer frem i intervjuet. Disse begrepene forteller lærerne at er med på å forme deres vurderingspraksis, der de har muligheten til å danne en faglig og sosial relasjon med elevene og ut fra relasjonen vite hvilke tilbakemeldinger som passer for deres elever. Lærerne forteller at det er utfordringer med bruk av vurdering i klasserommet. Tiden gjør at det ikke alltid er like lett å nå hver enkelt elev i akkurat det tidspunktet lærer vil. Lærerne påpeker at det ultimate er å kunne gi tilbakemeldinger i elevenes arbeidsprosess der og da, og ønsker at det var mer tid slik at alle kunne ha fått like mye fokus.

Lærerne påpeker at når de gir tilbakemeldinger eller respons må de ta utgangspunkt i situasjonen tilbakemeldingen skal gis i, de må være selektive og bruke tilbakemeldingene som motiverende for videre læring. Eksempel på situasjoner ved tilbakemelding er om det gis til enkeltperson eller som en helhetlig klasse.

Lærerne ser forskjell på det å være faglærer og kontaktlærer når det kommer til å bruke vurdering. De sier at det er enklere med oppfølging av avtaler ved å være kontaktlærer, og for elevene kan det være enklere om det er tett relasjon til lærer.

Vurderingsmetodene som disse lærerne benytter seg av, gir en oversikt over elevenes forståelse om de er sikre eller usikre i læringssituasjonen. En metode som lærerne forteller om er en blink, som de tidligere har brukt og gjennom samtale med elevene plasserer en stjerne på blinken i forhold til hvor god arbeidsroen er, eller hvorvidt en læringsøkt er god eller ikke. Denne blinken kan bli benyttet på både faglige og sosiale mål forteller de. Egenvurderinger blir gjort gjennom ulike metoder i klassene deres, ved å vise med tommelen hvor eleven selv mener at de er, og også fjesmetoden, der eleven viser med smilefjes om de er sikre, usikre eller ikke kan.

Mål og kriterier forteller lærerne at de arbeider med hver dag, men de mener at fokuset deres er mer på bevisstgjøring av begreper og sosiale ferdigheter enn hva fokuset ville ha vært om de skulle ha undervist på et eldre klassesetrinn, der det er større fokus på faglige mål. De forteller at elevene alltid vet hva som skal være gjennomgått i løpet av en dag, da både dagens og timens mål blir presentert og repetert gjennom dagen. Og de prøver å kjøre en gjennomgang av målene ved timens slutt, men påpeker at det ikke alltid er like lett da tiden kan gå for fort.

Tilbakemeldingene som blir gitt av lærerne er positive og veiledende, dette påpeker lærerne. Eksempler som de gir på hvordan de kan begynne en tilbakemelding er: *nå jobber du godt, det her får du fint til og kanskje du kan jobbe litt mer med det her.*

Lærerne forteller at ved planleggingen av de sosiale målene for klassene, benytter de seg av en sosial årsplan som veileder dem til å lage gode og konkrete mål. Her sier lærerne at de har samtale med andre lærere på skolen om hvordan de har arbeidet tidligere, og hva de måtte gjøre for å nå målene. På denne måten får de tidligere inntrykk av arbeid som har blitt gjort, og de kan selv vurdere om de vil følge andre læreres eksempler, eller implementere ett nytt fokus på det sosiale målet. Gjennom den faglige undervisning i klasserommet ønsker lærerne å vise til ulike lærestrategier.

Dette gjøres i enkelte fag forteller de, dette gjør de for å bevisstgjøre elevene om at det finnes flere måter å lære på.

Lærerne forteller at de har et fokus på et godt skole-hjem samarbeid der de har som et ønske at de foresatte hjemme hjelper til med å samtale om de sosiale og de faglige målene. Lærerne ønsker at dette skal jobbes med både på skolen og hjemme. De sier at de sammen med de foresatte og elevene setter opp avtaler, og at lærerne lettere kan gi tilbakemeldinger til begge parter, når de har et godt samarbeid med hverandre.

Lærerne blir styrt i undervisningen sin gjennom nasjonale og kommunale føringer, de forteller om kartleggingsprøvene fra utdanningsdirektoratet. Disse resultatene skal kunne fange opp elever som trenger et større fokus på lesing og skriving. Andre føringer er kommunens og skolens kvalitetsplanen, lese og skriveopplæringsplanen (LOS) og gjennom skolens satsingsområder.

Gjennom intervju har jeg fått et innblikk i lærernes syn på vurderingspraksisen, vi skal nå se på hvordan de gjennomfører denne i praksis.

4.2 Vurderingspraksis i klasserommet

Jeg har observert to lærere gjennom fire skoledager, der jeg har vært innom tre forskjellige klasserom, to andre klasser, og en tredje klasse.

Klasserommene til andreklassene viste elevenes tegninger på veggene, og alfabetet var hengt opp. Hver uke blir elevene presentert for nye sosiale mål de skal arbeide med, disse målene blir hengt opp ved siden av tavlen for at elevene skal kunne ha oversikt og påminnelser over hva de jobber med. I klasserommet til tredje klasse hang alle de sosiale målene på en vegg. Ved siden av tavlen hang det en blink med en stjerne på.

I observasjonsperioden underviste lærerne i fagene norsk, matematikk, RLE og engelsk. I denne perioden jobbet lærerne med forarbeid til utviklingsamtaler, og i flere av pausene mellom skoletimene hadde de elevsamtaler med elevene. I stedet for å kalle lærerne for lærer 1, og lærer 2 har jeg navngitt dem Kari og Hilde.

4.2.1 Mandag hos Kari

Kari starter dagen med å samle elevene foran i klasserommet. Her blir helgen oppsummert, før Kari presenterer hva elevene skal gjøre denne uka. Gjennom presentasjonen Kari har for elevene, begynner hun en samtale med elevene om et nytt sosialt mål. Det sosiale målet for hele uken er å kunne bruke hviskestemme i arbeidstidene. Elevene som skal jobbe med det sosiale målet i alle arbeidsøkter blir også presentert et faglig mål ved hver nye time.

Den første timen denne dagen er matematikk, og Kari starter med å presentere målet om å kunne subtraksjon med ensifrede og tosfrede tall. Først har Kari en gjennomgang på tavlen, der det blir vist til ulike fremgangsmetoder for å regne, og hun ber elevene om å være med å løse oppgavene. Her observerer jeg at elevene er sikre og usikre, dette ser jeg gjennom håndsopprekkingen og ivrighet. Noen av elevene kan virke sikre og viser at de vil bidra i undervisningen, mens andre elever trekker seg mer tilbake og kroppsspråket deres viser at de ikke vil svare. I en andreklasser, ser jeg at det er forskjell hos elevene. Noen av elevene synes å ha en god læringskurve og tar til seg kunnskap raskt da de jobber ivrig og intenst med oppgavene, men dette er ikke noe jeg kan være helt sikker på da observasjonen var over kort tid. Andre elever bruker lengre tid på å forstå, disse ber også om mer hjelp fra Kari, og er noe mer urolige på plassene deres.

Når elevene starter å arbeide med oppgaver i bøkene deres, går Kari rundt å hjelper. Noen av elevene har ikke tålmodighet til å sitte å vente på tur, og går til Kari der hun er og ber om hjelp. Enkelte av elevene benytter seg av konkretiseringsmateriale for hjelp til regningen sin. Gjennom bruk av konkretiseringsmateriale i arbeidet sitt, vil elevene gradvis bli mer sikre på seg selv, og dette er en god måte å øve på å bli mer selvstendige i faget. Som nevnt går Kari rundt å hjelper elevene, her foregår samtalen om forståelse for det de gjør, og om hvordan de har kommet frem til svaret. Denne samtalen, som er en individuell vurdering er rettet mot arbeidet elevene gjør og kan være med på å hjelpe dem til å få ny ideer, eller hjelp til å løse oppgaven. Her blir det sett på om elevene har fått riktig svar, eller om de må jobbe mer med oppgavene. Her retter lærer oppgavene, og forteller elevene at de må gjøre noen av oppgavene på nytt.

I arbeidsperioden går Kari tilbake til tavlen, peker på det sosiale målet som er skrevet opp og gir en kollektiv vurdering, der hun gir positive tilbakemeldinger på at elevene

er veldig flinke til å hviske, og at de må fortsette med dette. Kari gjør også en oppsummering av det faglige målet ved timens slutt, og har en kollektiv vurdering om at det virker som at de er på god vei til å nå målet.

I den neste timen har elevene norsk, og de skal jobbe med skriftforming og egenvurdering (vedlegg 4). Det er i denne timen en ekstra lærer inne for å være støtte for en elev. Kari gjennomgår kriteriene for arbeidet de skal gjøre, og viser eksempler på tavlen. Kriteriene elevene skal vurdere seg selv etter er:

- Bokstavene skal stå på linje
- Bokstavene skal være på rett plass i bokstavhuset.
- Å følge pilretningene når man skriver bokstavene.

Det sosiale målet for uka blir gjentatt, og lærer forteller at dette også gjelder for denne timen. Gjennom arbeidet med skriftformingen og egenvurderingen virker det som elevene er ærlige med seg selv når de ser på sin egen skrift opp mot kriteriene. Kari går også rundt og stiller spørsmålene, og hjelper elevene med å se hvordan de kan se om kriteriene er oppfylt.

4.2.2 Tirsdag hos Kari med undervisning i 2. og 3. klasse

Denne dagen starter i tredje klasse, der Kari underviser i engelsk. I denne timen er det en lærer og to studenter som er i praksis og meg som observatør som er tilstede i klasserommet. Lærer starter med å presentere målene for timen, og hvordan de skal nå disse. Målene blir skrevet opp på tavlen slik at elevene har oversikt over disse til en hver tid. Målene for timen er å kunne glosene, og å kunne bruke positiv og negativ start på noe en liker for eksempel Do you like, og I do not like.

Etter presentasjonen tar Kari frem glosekort der det er bilde av ordene elevene skal kunne. Her sier de glosene sammen når bildene blir vist. Kari gir tilbakemeldinger som ”good”, ”this one is hard, but you remembered”. Etter gjennomgangen av glosene gir lærer en kollektiv vurdering på at det virket som at alle snart har kontroll på glosene, og at de er i nærheten av at alle kan de godt. Etter gjennomgangen av glosene ber Kari elevene om å hente engelskbøkene sine, der hun gjennomgår tekst

med elevene, leser og oversetter. Etter Kari har lest, hører de på cd som da gir en mer eksakt engelsk uttale enn hva læreren har.

I klasserommet er det en blink hengende ved siden av tavlen, og jeg spurte Kari om dette var den samme som de nevnte i intervjuet. Dette bekreftet hun, og brukte så blinken resten av timen. Blinken lignet denne:



Figur 2. "Blinken" med utgangspunkt i (Slemmen, 2010, p. 131)

Kari brukte denne for å vise hvor flinke elevene var til å holde arbeidsro, og flyttet stjernen nærmere grønt når arbeidsroen var god. Det virket som at klassen hadde arbeidet med denne metoden for vurdering tidligere, selv om noen var mer oppmerksomme på blinken enn andre.

I undervisningstime to, er Kari tilbake hos andre klasse, her repeterer hun tidligere kunnskap hos elevene før et nytt emne blir presentert. Kari minner også elevene på det sosiale målet. Faget elevene har denne timen er norsk, og elevene har skriveverksted. Målet og kriteriene for timen er å skrive setninger som har stor bokstav i starten av setningen og punktum på slutten. Elevene skal skrive setninger eller tekst fra ulike bilder som de selv velger. Kari går rundt i klasserommet å ser på elevarbeidet, her vurderes det ut fra kriteriene og gir positive tilbakemeldinger som "Her ser jeg at du har benyttet deg av stor bokstav og punktum". Hun leser også opp noen av elevtekstene.

I den siste timen har elevene RLE, der de skal benytte seg av internett som en del av undervisningen. Men da nettet er nede, deler Kari ut en oppgave som elevene selv skal lese seg frem til hva de skal gjøre. Det blir urolig i klasserommet, og det virker som at elevene ikke forstår hva de skal gjøre. Kari forteller da meningen med oppgaven, og gjennomgår den med elevene. Nettverket fungerer igjen, og lærer ber elevene om å legge vekk oppgaven, og følge med på historiene som blir vist på smarttavlen. Etter hver historie stiller lærer oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å reflektere over hva de har sett. På denne måten får Kari mulighet til å se om elevene følger med, og om de har fått forståelse for temaet. Siste time er over og elevene pakker sekken, og rydder opp i klasserommet. Når stolen er satt på pulten, får elevene lov til å gå hjem.

I løpet av de to første dagene av observasjonen har jeg fått se hvordan læreren benytter seg av sosiale og faglige mål. Og jeg har fått sett hvordan hun jobber med å gi tilbakemeldinger både individuelt og kollektivt. De kollektive tilbakemeldingene er de som blir gitt mest i forhold til hvordan elevene jobber i forhold til det sosiale målet. Vurderingsmetoder som har blitt brukt av elevene er egenvurdering, og av lærer med klassen : blink-metoden. Denne metoden ble brukt for å måle arbeidsro, men kan også bli brukt for å måle hvor elevene føler at de er i forhold til læringsmål.

4.2.3 Mandag hos Hilde

Hilde starter opp skoledagen med å ha samling i lyttekroken, der elevene forteller hva de har gjort i helga. Lyttekroken er hvor elevene samles før hver arbeidsøkt, det er plassert benker i en hesteko foran tavlen. Fagene elevene skal ha denne dagen er norsk, matematikk og tegning.

I den første timen har andreklassen norsk, og Hilde gjennomgår hva elevene tidligere har gjort. Hun forteller dem at ved hjelp av det arbeidet de har gjort tidlige, skal de nå lage et skjema som skal vise positive og negative sider ved en sak. Hun forteller også at skjema skal hjelpe dem med hva de skal skrive denne timen. Her jobber lærer sammen med elevene, gir dem tid før de skal svare og gir tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene er repetisjon av hva elevene har sagt og lærer spør om dette er positivt eller negativt. Dette får eleven til å være bevisst på hva de forteller.

Før elevene skal starte å skrive teksten, tar Hilde hjelp fra elevenes tidligere argumenter for å vise dem hvordan en argumenterende tekst skal se ut. Lærer minner også elevene på hva de har øvd på tidligere for å ha en god arbeidsro, elevene responderer ved å fortelle at de må huske å hviske. Under arbeidsøkten går Hilde rundt å ser på elevenes arbeid. Hun stiller spørsmål som gir elevene mulighet til å reflektere over hva de har skrevet, og om de må skrive noe mer. Dette er en individuell vurdering, hvor spørsmålene er åpne, og jeg vil tro at de blir stilt for at eleven skal få frem sin stemme i teksten.

Læreren samler elevene i lyttekroken for å få en oversikt over hvordan de har hatt det ute i friminuttet, før hun begynner undervisningen. I begynnelsen av matematikktimen jobber Hilde med å få elevene til å fortelle hva de øvde på uken som var. Hva Hilde ønsket å få frem var de ulike regnestrategiene. Etter en liten repetisjon, presenterer Hilde det nye målet for timen: å kunne addere og subtrahere via tieren. Dette jobber Hilde med på tavlen sammen med elevene for å skape en forståelse for målet. Det blir vist flere oppgaver på tavlen, og de blir løst på flere måter.

Hilde gir en kollektiv beskjed til klassen, men elevene gjør ikke som fortalt. Hilde gir beskjeden en gang til, og ber elevene om å ta hendene på hodet når de har forstått hva de skal gjøre. Hilde tegner også opp en blink på tavlen og spør elevene hva dette betyr. Elevene roer seg ned, rekker opp hånden og får svare at de skal ha arbeidsro og at de må hviske.

Lærer forteller meg at de skal ha en oppsummering av målet etter at elevene har jobbet med oppgavene, men tiden rekker ikke til. Lærer tar en rask oppsummering før elevene går ut, og finner ut at de må øve mer på dette.

Etter tilbakemeldinger i gangen før den siste timen om at noen har sneket i kø til akebakken, har lærer en samtale med elevene og gjør en avtale med dem om hvordan man skal være ute.

Siste time har elevene tegning, og her skal de tegne noe fra steinalderen. Hilde har en idemyldring med klassen om hva de husker fra tidsepoken. Elevene kommer med mange forslag, og Hilde spør om hvordan de kan tegne dette. Før elevene skal begynne å tegne, viser lærer med a4 ark at de skal fylle hele arket, og få med seg mange detaljer. Når elevene begynner å tegne, søker Hilde opp bilder fra steinalderen på internett, og lar elevene bruke disse bildene som inspirasjon om de er usikre. Hun

går rundt i klasserommet å ser på tegningene til elevene, og gir individuelle vurderinger på om målet er nådd. Om eleven ikke har oppfylt målet, prater de sammen for å se hva mer som eleven kan tegne for å fylle ut arket.

4.2.4 Tirsdag hos Hilde.

Klassen starter med samling i lyttekroken, her får elevene fortelle fritt hva de har lyst til å fortelle, dette er alt fra at bestemor har fått ny hund, til at de var på fotballtrening dagen før. Læreren er dyktig til å holde ro, og til å ha rutiner i klasserommet. Dette ser jeg da en elev kommer for sent inn i klasserommet, og begynner å lage uro. Hilde minner eleven på at hvis man kommer for sent inn, så legger en fra seg sekken sin, og går stille å setter seg på plassen sin i lyttekroken.

Elevene får et nytt sosialt mål de skal jobbe med for resten uken, målet som er: Jeg klarer å konsentrere meg om det som foregår i lyttekroken. Hilde spør elevene om hva begrepet konsentrere betyr, og lar elevene komme med forslag. Hun forteller at i løpet av uka vil det komme en plakart med målet som skal henge oppe ved tavlen.

I klassens første time har de norsk. Først oppsummerer Hilde hva de jobbet med i forrige norsktime, og ber elevene å si om de føler seg sikre på hva en argumenterende tekst er gjennom å holde en hel arm opp i været om de er sikre, eller nesten hele armen opp om de ikke er helt sikre.

Kriterier for timens aktivitet blir skrevet opp på tavlen og Hilde forteller elevene at om de skal bli flinke til å skrive, må de øve på å ha stor bokstav og punktum i setningene sine. Elevene skal skrive setninger som er inspirert fra ulike bilder. Her lar Hilde elevene få se på et av bildene, før de har en kollektiv samtale om hva de kan skrive om dette bilde.

Før elevene begynner å arbeide minner Hilde dem på at de må huske å ha arbeidsro. Hilde går rundt i klasserommet og har samtaler med elevene om arbeidet deres. Hun får elevene til å skrive mer utfyllende setninger og fokusere på detaljer. Hilde benytter seg av elevenes ferdigheter innenfor faget i de individuelle samtalene, da det virker som at hun spiller på hva elevene kan. Tilbakemeldinger som Hilde gir er; ”Dette er bra” ”Setningene dine har både stor bokstav og punktum”, og ”Jeg ser du bruker komma, og det er veldig bra”. Når elevene er ferdige med å skrive, får de

beskjed om å hente seg en bok for å lese. Her hjelper Hilde elevene med å finne bøker som utfordrer dem. Når elevene leser går Hilde rundt å sjekker forståelsen deres, spør om det er noe de ikke forstår og ber dem fortelle om hva de har lest.

Elevene er på ny plassert i lyttekroken for matematikktimen, og Hilde begynner timen med å repetere hva klassen jobbet med i forrige time, før hun skriver opp timens mål på tavlen som er det samme målet som dagen før, å kunne addere og subtrahere via tieren. Hilde viser ved hjelp av konkretiseringsmaterialet telleramme, der hun viser en regnestrategi som kan hjelpe elevene til å forstå oppgavene. Hun går gjennom flere oppgaver på tavlen, og får elevene til å delta i å løse dem. For å sjekke om elevene har forstått dette ber hun dem om å vise tommel opp om de forstår og klarer å jobbe med det på egen hånd. Om elevene er usikre skal de vise tommel til siden, og om de ikke kan noe vise tommel ned. Gjennom denne kollektive vurderingen gir Hilde elevene som føler seg usikre muligheten til å bli sittende igjen for å jobbe med oppgaver på tavlen sammen med henne. De som er sikre går fra lyttekroken til plassene sine for å jobbe med oppgavene i bøkene sine.

Elevene som sitter igjen får mulighet til å få felles hjelp ved tavlen, og mer tid til å forstå. Hilde benytter seg av en kollektiv vurdering, for å kunne gi de elevene som trenger det mer hjelp før de kan jobbe individuelt med matematikkoppgavene.

Den siste timen for dagen er RLE, her har Hilde startet timen med å samle klassen i lyttekroken. Hilde starter med å fortelle elevene at de i slutten av timen skal kunne mer om Moses som baby, Moses og Gud og om de ni landeplagene. Ved slutten av timen benytter lærer seg av en kollektiv vurdering gjennom at elevene gjør en egenvurdering med tommelmetoden.

Hilde har en undervisningsøkt der hun leser historier som gir elevene kunnskap om timens mål. I økten er elevene aktive lyttere, som innebærer at elevene må konsentrere seg om hva som blir lest. Hilde stopper ofte opp med å lese for å stille spørsmål om hva de har hørt og hun gir elevene tid til å tenke før de svarer. Dette gjør hun ved å vente og se at flere av elevene har lyst til å svare, og venter til at hun har flertallet med seg.

Ut fra de to siste dagene med observasjon har jeg sett at lærer samler klassen ved et felles samlingspunkt. Her blir det gitt beskjeder, informasjon og undervisning. Læreren jeg observerte stilte reflekterende spørsmål til elevene, og ga dem tid til å

tenke over svarene sine før alle fikk svare. Tilbakemeldingene som ble gitt, fikk elevene til å reflektere over hva de har gjort, og hva de har lært, før tilbakemeldingen også blir til en fremovermelding. Denne læreren benytter seg av flere metoder for elevene, ikke bare når det gjelder lærings situasjoner. Henda på hodet får elevene til å lytte og vise at de har forstått. Mål og kriterier står skrevet opp på tavlen og lærer går nøye gjennom disse før elevene starter. Her har lærer også fokus på begrepsforklaringen.

Elevsamtaler

I elevsamtalene som læreren har med elevene, stilles det spørsmål om hvordan elevene har det på skolen, og elevene får mulighet til å vurdere seg i forhold til de ulike punktene som er på skjema de sitter med (se vedlegg 5). Lærer leser opp hver setning, og får elevene til å tenke før de svarer. Lærer prøver ikke å påvirke svarene til elevene, men stiller spørsmål til hva som blir sagt for å få frem alt eleven har å si. Elevsamtalene blir benyttet som et forarbeid til utviklingssamtalene lærerne har senere i undervisningsåret hvor foreldrene også er tilstede.

Videre i avhandlingen vil jeg presentere funnene før jeg vil drøfte disse opp mot et teoretisk standpunkt.

5 Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra egen analyse av datamaterialet. Jeg har valgt å dele resultatene i fire kjerne kategorier. Disse kjerne kategoriene har jeg identifisert som viktige for vurderingsarbeidets produktivitet gjennom analysen. Kjerne kategoriene som blir presentert er *tid*, *mål* og *kriterier*, *vurderingsmetoder* og *dialog*.

5.1.1 Tid

Ut fra dataanalysen ser jeg at tid er viktig i undervisningen for bruk av vurdering i praksis. I datamaterialet har jeg sett at tid blir brukt på forskjellige måter. I observasjonen fikk jeg inntrykk av at lærer ga elevene tid til å tenke gjennom svarene sine. Lærer ga også uttrykk for at det ikke var tid nok til å fullføre den planlagte timen, hvor det burde ha vært en oppsummering av hvor elevene hadde kommet i læringen i forhold til læringsmålene.

Tiden kan brukes som betenkningstid for elevene, det vil si den tiden det tar fra et spørsmål er stilt, til eleven har reflektert og svart . Det kan være en viktig prosess i læringsprosessen til elevene. Tiden kan også være negativ, som nevnt at det kan oppfattes som at det ikke er nok tid. Lærer planlegger undervisningsøkter, og er klar over at det kan oppstå hendelser som gjør at økten kan bli annerledes. Lærerne forteller i intervjuet at de ønsker å gi gode tilbakemeldinger som de vil at skal skje underveis, men forteller også at av og til rekker de ikke alle. Gjennom å benytte seg av vurdering i undervisningen bør lærer gjøre individuelle, men også kollektive vurderinger. Jeg har sett at lærer og elev samarbeider, men strukturering av timeplanen er viktig. Om tiden ikke strekker til, vil heller ikke læreren nå alle elevene på en økt. Riktig bruk av tid er viktig i et vurderingsarbeid.

5.1.2 Mål og kriterier

I innledningen til prinsipp for opplæring står det at ”*Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og utvikle kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot*”(Utdanningsdirektoratet, 2013).

Ved å gjøre elevene oppmerksomme på hva de skal jobbe med ukentlig og daglig, har elevene full oversikt over hva som er forventet av dem, og gir dem en mulighet til å arbeide med målene som er gitt av lærer. Gjennom å repetere målene for elevene i løpet av en dag, gjør at de kan få tilbake fokuset på hva de skal arbeide med for å lære.

Ved gjennomførelsen av faglige og sosiale mål ser jeg viktigheten av at elevene skal kunne gjøre læringen til sin egen gjennom å kjenne til de metodene som gjør at de lærer best, sånn at de kan jobbe godt med målene. I intervjuet forteller lærerne at de aktivt jobber med målene i klassen, men at de fokuserer mer på sosiale mål og begrepsforståelse. I observasjonen så jeg at elevene jobbet mot faglige mål gitt på starten av en undervisnings økt, og lærer som gir tilbakemeldinger på bakgrunn av de målene.

5.1.3 Bruk av ulike vurderingsmetoder.

Lærerne i min undersøkelse er klare på at de utnytter seg av ulike vurderingsmetoder, som gir dem muligheten til å se hvorvidt elevene har oppnådd læring gjennom en undervisnings økt, eller om det trengs mer tid til å arbeide med læringsmålet.

Vurderingsmetodene som ble sett i innhenting av data var tommel opp metoden, og blink, disse kan bli brukt både som individuell og kollektive vurderingsmetoder. Når lærerne benyttet seg av den individuelle vurderingen, stilte de spørsmål der de prøvde å få elevene til å reflektere over sine egne valg, og ga tilbakemeldinger som viste til hvordan elevene skulle fortsette arbeidet sitt. Dette så jeg også i observasjonen, der lærer fikk elevene til å bruke vurderingsmetoden tommel-opp for å vise om de hadde forstått, eller om de trengte å arbeide mer med målet. Vurderingsmetodene kan tilpasses til ulike alderstrinn, og vil deretter gi ulik informasjon til læreren. De vurderingsmetodene jeg så i innsamlingsperioden ble brukt for at lærer skulle få oversikt over om elevene forsto beskjeder og arbeidsmetoder.

5.1.4 Dialog

Å gi tilbakemeldinger er en stor del av den formative vurderingen, men det handler om å gi tilbakemeldingen på en riktig måte. I observasjonen så jeg at lærer gikk rundt

å ga tilbakemeldinger på elevenes arbeid. Lærer viste med dialog og tilbakemelding hva elevene hadde gjort, og ytret et ønske om hva de ville at eleven skulle jobbe mer med. Uten dialogen ville ikke elevene ha visst hvor de er i sin egen læringsprosess, og kunne ikke ha utviklet seg mer. Den muntlige tilbakemeldingen er viktig der og da, mens en skriftlig tilbakemelding bør gis som noe mer enn en karakter, eller nummerering av antall riktige, den må gis slik at eleven kan se sin egen læring og vite hvordan de skal utvikle videre læring. Dialogen brukes til å gi og samle informasjon om elevens utvikling. Dialogen brukes i lek, og i relasjonsbygging, dette så jeg i innsamlingen av datamaterialet, og det er gjennom dialogen at lærer kan fremme læring hos elev.

6 Drøfting

I mitt masterarbeid har jeg undersøkt hva som kan gjøre vurderingsarbeidet produktivt. Gjennom analysearbeid av datamateriale har jeg identifisert noen kjerne kategorier for hva som kan gjøre vurderingsarbeidet produktivt.

Kjerne kategoriene som også er mine funn er: *vurderingsmetoder, tid, mål og kriterier og dialog.*

Kjerne kategorien vurderingsmetoder er konkrete metoder som kan bidra til å gjøre vurderingsarbeidet produktivt. Analysen av datamaterialet, viser at det brukes mange ulike vurderingsmetoder i skolehverdagen. Et stort flertall av metodene brukes for å gi læreren et generelt overblikk. Tommelvurdering kan eksempelvis gi læreren oversikt over både faglige og sosiale problemstillinger.

Under observasjonen så jeg at vurderingsmetoder som tommel-opp ble brukt i klasserommet for å vise at elevene hadde forstått hva som skulle bli gjort før de starter arbeidsperioden sin. Denne metoden kan bli brukt for å fremme læring, om de riktige spørsmålene blir stilt i etterkant av en arbeidsperiode. Med riktige spørsmål mener jeg at spørsmålene må få elevene til å reflektere over hva de har gjort, og om de har lært (Black & William, 1998).

Formativ vurdering kan brukes for å vurdere faglig og sosial kompetanse, og ved intervjuet fikk jeg inntrykk av at lærerne brukte formativ vurdering gjennom flere metoder. De nevnte bruk av blink og tommelvurdering, men fortalte også at de har jobbet aktivt med å vurdere de sosiale målene i form av egenvurdering. Bruken av egenvurdering som metode er med på å la elevene få eierskap til læringen og vurderingen (Wølner, 2013) En formativ vurdering handler om å samle inn informasjon om elevens læringsprosess og utvikling (Wølner, 2013).

Nytteverdien av en vurderingsmetode kan diskuteres og spørsmålsteget kan settes. Kommer alle elevene til å ha nytte av den ene vurderingsmetoden? Hvordan planlegges det slik at vurderingsmetoden blir implementert inn i klasserommet, og ikke brukt bare som et verktøy eller instrument? Svarene skal ligge ved vurderingskompetansen hos læreren, men det kan være vanskelig å svare fordi vurdering som felt og teori er relativt ny. Ingen har lik kompetanse eller forståelse på hvordan metoden skal fungere. Faglitteraturen som ligger som grunnlag i en

lærerutdannelse viser nok mer til metoder som kan brukes i klasserommet som verktøy for vurdering, og ikke grunnlaget for hvorfor vi vurderer.

Vurderingsmetodene i faglitteraturen gir gode verktøy, hjelp til å skaffe et vidt overblikk om elevene i et klasserom har forståelse for hva de skal gjøre. Men, verktøyene vil ikke hjelpe meg til å få den nødvendige informasjonen om hvor elevene er, eller om læring skjer.

I forskning gjort av Black og William (1998) kom de frem til at formativ vurdering kan bli brukt som motivasjon, om tilbakemeldingene som gis fremmer refleksjon hos elevene. ” *Vi bruker det som en motiveringsfaktor, og bevisstgjøring* ” forteller lærerne i mitt intervju om responsgivning i forhold til vurderingsarbeidet. For å bruke vurderingen som en motivasjon må også det som skal læres være i fokus, noe lærerne viser ved en bevisstgjøring. Dette vil jeg komme tilbake til under kjernekategori *mål og kriterier*. Bruk av formativ vurdering skal bidra til at elevene får en oversikt, slik at de kan reflektere over hva de har gjort, og hvordan de skal arbeide videre.

Gjennom observasjonen fikk jeg en forståelse av at vurderingsmetodene ble brukt for å se om elevene har forstått hva de skal gjøre. Uansett hvilke vurderingsverktøy som blir presentert i faglitteraturen, finner ikke undertegnende en klar sammenheng mellom det å bruke vurderingsmetoder som verktøy i klasserom og elevenes læring og måloppnåelse. Vurderingsmetodene som blir presentert i faglitteraturbøker for studenter og lærere baserer seg på metoder som blir brukt i land med en annen vurderingspraksis enn Norge, som for eksempel England og Amerika (Dysthe, 2008). Det jobbes med å utvikle en egen vurderingspraksis, med metoder som er tilpasset det norske klasserommet (Prøitz, 2015). En lærers kunnskap om formativ vurdering er viktig på en måte som gir elevene forståelse av at det som er gjort i klasserommet har en mening, og at det skapes gode læringssituasjoner (Prøitz, 2015).

Kjernekategori *tid* viser til perioden vurderingen foregår i, men også til lærers tid for å kunne planlegge, reflektere og gjennomføre. I datamaterialet kan jeg se lærers tid til gjennomføring, men ikke hvordan de benytter seg av tid som ressurs til planlegging eller refleksjon da dette gjerne er en individuell prosess. Forskningen til Black og William (1998) viser til tid som læring. Tiden eller perioden vurderingsarbeidet pågår hvor fokuset ligger på at elevene skal lære seg å reflektere over egen læring. I observasjonen fortalte lærer til meg at det var et ønske om å samle

klassen etter endt arbeidsøkt for å se hvor de var i læringsprosessen i forhold til målet. Dette rakk ikke lærer da tiden ikke strakk til. Dette tidsaspektet hører til under planleggingen, å passe på at alle deler av den formative vurderingen får plass i en økt. Den samme læreren fortalte i intervjuet at hun prøvde å få en oversikt over elevenes arbeid på slutten av timen, og så også etter elevenes selvfølelse av egen innsats. Å planlegge for å ha nok tid til både vurdering og undervisning er viktig, og bør være et fokus i planleggingsprosessen. Plan for vurdering er viktig og ha, men det er viktig å vite at det kan skje endringer underveis, og da må man være klar for endringer (Dysthe, 2008) Kjernekategori tid finner vi i alle kjernekategoriene, men spiller en viktig rolle for arbeidet med formativ vurdering og det har derfor blitt en egen kjernekategori.

Kjernekategori *mål og kriterier* kommer tydelig frem i analysen av datamaterialet. Under observasjonen har jeg sett bruken og arbeidet med både faglige og sosiale mål. Dette ble også bekreftet av lærerne i intervjuet der jeg ble fortalt at det arbeides mye med å utvikle gode sosiale mål på skolen. Dette ble gjort for å utvikle gode rutiner i skolehverdagen, slik at elevene har klare kriterier å opprettholde for oppførelse mot andre. De sosiale målene som ble arbeidet med under observasjonen var mål som fikk elevene til å bli bevisste på hvordan de skal oppføre seg. Målet var å kunne å hviske med læringspartneren sin når det var arbeidstid, og vise at de hører beskjeder som blir gitt. I henhold til læringsplakaten viser jeg til et av punktene som sier at skolen skal

”stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse” (Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 25)

Dette punktet viser til at det er viktig å gi elevene kunnskap om hvordan de skal være gjennom sosial kompetanse. De sosiale målene gir elevene en felles norm på hvordan de skal oppføre seg.

For at mål og kriterier skal bidra til læring, må elevene forstå begrepene som blir brukt. Under observasjonen bevisstgjorde lærerne elevene på begrepene som var brukt i målene. De hadde fokus på at elevene skulle vite hva målet betydde, slik at hele klassen hadde en felles oppfattelse av hva som var forventet.

De faglige målene som ble gitt var kortsiktige og skulle bare arbeides med i løpet av en time eller en uke (Dysthe, 2008). Korte faglige mål kan hjelpe elevene med å arbeide for å utvikle ulike strategier for læring. For at elevene skal ha en god læringsprosess må de få en forståelse av hva de skal gjøre og hva som er forventet av dem (Hattie, 2013). I klasserommet til lærerne som ble observert fikk jeg se at det ble arbeidet med forståelsen av hva som skulle bli lært, før de begynte på arbeidsoppgavene sine. Det er først når elevene forstår hva de skal gjøre, at de kan begynne læringsprosessen sin (Engh, 2014).

Kriterier for en god måloppnåelse er viktig for vurderingsarbeidet. For at elevene selv skal se hvordan de ligger an i forhold til de gitte læringsmålene. Her kan lærer benytte seg av tilbakemeldingene som også er kriterier for måloppnåelse ”du er i gang” , ” du er på god vei” og ”du har kommet langt” (Throndsen et al., 2009). Men det er viktig å vise til noe mer enn bare kriteriene om hvor de er, elevene trenger tilbakemeldinger som viser hvordan de skal komme seg videre. Om elevene skal ta til seg læring fra kriteriene om måloppnåelse er det gjennom forståelse, og se de i sammenheng med hva de har gjort og hva annet de kunne gjort annerledes (Gamlem, 2015).

Tilbakemeldingen som kan gis i tillegg kan for eksempel være: ” jeg ser du er i gang, hvordan kan du beskrive enda mer detaljert?” Det er viktig å stille spørsmål som får elevene til å gå mer detaljert inn i arbeidet sitt, eller for å få de til å beskrive sin egen fremgangsmåte. Det handler om å skape en bevissthet ovenfor læringsstrategier og fremgangsmåter (Dysthe, 2008). I observasjonen så jeg lærer vise elevene ulike regnestrategier som kunne brukes for å nå læringsmålene og for å oppnå læring. Elevene må selv få muligheten til å se hvordan de lærer.

Vurderingsmetoder er en god måte å vise elevene hva du som lærer forventer av dem, gjennom mål og kriterier. Men det er ikke bare bruken av vurderingsmetodene som gir elevene læringsmuligheter, men bruken kan være med å bidra.

Kjernekategori dialog tar for seg læringsdialogen og dialogen som skaper relasjoner mellom lærer og elev. Dialogen mellom lærer og elev bør være slik at den utfordrer begge parter. Det er gjennom dialogen at lærer gir elevene mulighet til å uttrykke egen læring (Black & William, 1998) Men for at elev skal kunne uttrykke egen læring, må lærer først ha brukt dialogen for å få en relasjon til elevene. Dette for at

lærer skal kunne stille de riktige spørsmålene som fremmer refleksjon hos de ulike elevene (Black & William, 1998).

Dialogen som foregår mellom lærer og elev skal utfordre elevene til å uttrykke sine egen ideer og læring mener Black og William (1998). *”For det er det som er det beste å gi tilbakemelding der og da”* fortalte lærerne i intervjuet. De følte at det var vanskelig å nå alle i det riktige tidspunktet for å gi tilbakemeldinger. Lærer skal stille som en støttespiller, som hjelper elevene med å komme et trinn nærmere den proksimale utviklingen (Gamlem, 2015). En metode for å hjelpe elevene gjennom tilbakemeldinger er å gjøre elevene kjent med kriteriene for måloppnåelse (Thronsen et al., 2009). For at tilbakemeldinger som inneholder kriteriene skal fungere i et klasserom, vil det være viktig at elevene har en forståelse av disse, og at de vet hvordan de skal arbeide for å komme seg videre (Gamlem, 2015). På utdanningsdirektoratet sin nettside står det at tilbakemelding skal fortelle elevene om kvaliteten på arbeidet sitt, og at de skal få beskjed om hvordan de skal forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Lærerne forteller i intervjuet at de prøver å gi motiverende tilbakemeldinger, som er selektive og som gis i den riktige settingen slik at elevene skal se hva de har gjort, og hva de skal gjøre videre. Det kan være vanskelig å planlegge for den muntlige tilbakemeldingen. Men om lærer har innøvd kriterier for måloppnåelse med elevene, får de alltid noe de kan se etter når de arbeider, og noe å arbeide mot. Lærer kan på denne måten gi de muntlige tilbakemeldingene slik at de samsvarer med kriterier for måloppnåelse.

Spørsmål som blir stilt til elevene må formuleres slik at elevene får mulighet til å reflektere over hva de har gjort, og om de har lært (Black & William, 1998). Å stille gode spørsmål handler om bevisstgjørelse og innsamling av informasjon, og er til hjelp for både lærer og elev (Hartberg et al., 2012). I den sosiokulturelle læringsteorien og ved stillasbygging skal lærer hjelpe eleven ut fra deres standpunkt, slik at de kan gjøre aktiviteten på egenhånd. Elevens læringsprosess kan ses i sammenheng med figur 1 i teorikapitlet, der figuren viser til hvordan eleven tar til seg læring gjennom stillasbygging, og hvordan de lærer seg å benytte den på egen hånd (Gamlem, 2015).

Vurderingsmetodene må brukes og planlegges etter hva lærer ønsker å få ut av læringen, og bidra til at lærer får informasjon om elevene slik at det blir lettere å tilpasse undervisningen (Black & William, 1998). Det er mulig å samle inn feilinformasjon om arbeidet til elevene, om spørsmålene som blir stilt ikke er klare, og de blir tolket feil. Det kan for eksempel være at lærer ønsker å bruke tommel-opp-metoden og stiller spørsmål felles til klassen om forståelsen, elevene kan ha misforstått lærer, eller velger å svare med tommel opp istedenfor tommel ned. Lærers relasjon til elevene er viktig for å kunne bruke vurderingsmetodene på en måte som fremmer læring hos hver enkel. Dette fordi lærer bør ha kunnskap om hvilke spørsmål som må stilles for at elevene reflekterer over læringsmålene og læringen (Gamlem, 2015).

Observasjonen viste flere fremgangsmåter for å få elevene til å reflektere, og en av disse var å stille spørsmål. Læreren stilte spørsmålet, men ba elevene om å tenke over svaret sitt og lot alle få svare etter tur. Den tiden som lærer ber elevene om å tenke, er viktig. Tidsaspektet gir elevene mulighet til å forstå spørsmålet, reflektere over og formulere et svar. Alle elevene blir inkludert ved at alle får svare. I forskningsrapporten til Black og William (1998) kommer det frem at tidsaspektet og ventingen er hvor læringen skjer, der elevene får tid til å reflektere over svarene sine. I mange tilfeller kan det skje at lærer stiller enkle spørsmål som enten elevene svarer på, eller lærer selv svarer på fordi det blir en ubehagelig stillhet og lærer ikke har tålmodighet til å vente til elevene har fått reflektert over svarene sine. I observasjonen så jeg ikke dette. Lærerne stilte spørsmål og lot elevene få tid til å tenke før de svare. Lærerne i dette tilfelle tilførte gjerne mer informasjon mens elevene tenkte, men de svarte ikke på spørsmålet de stilte.

Lærerne ga tilbakemelding i forhold til læringsmålene for å fortelle elevene hva de burde gjøre videre med arbeidet sitt. Her kan skillet mellom formativ vurdering og summativ vurdering bli uklart. Det kommer an på hvilket fag elevene har, og hva arbeidsoppgaven og målene for timen er. Om faget er norsk, kan tilbakemeldingene på arbeidet til elevene gi en pekepinn på hva elevene skal gjøre videre, og for å fortelle hvor elevene står i forhold til læringsmålene. Klassen arbeidet med matematikk, og jeg så at lærer var en støttespiller for elevene, og hjalp dem i arbeidet. Men tilbakemeldingene som ble gitt omhandlet om elevene hadde svart riktig på oppgaven, og ikke på prosessen for å nå svaret. I stedet for å rette på svarene til

elevene, kunne lærer her ha hatt en dialog om fremgangsmåten. Dialogen om læring er til hjelp for begge parter, og fremmer muligheten for refleksjon over læringsprosessene. Lærer blir da en stillasbygger for eleven. Eleven fikk hjelp med å komme videre der eleven selv ikke hadde mulighet til å få til selv. Å gi gode tilbakemeldinger og å være en støtte for eleven i deres læringsprosess, vil hjelpe eleven med å komme seg inn i den proksimale utviklingssonen (Gamlem, 2015).

Det var ikke før i 2009 at forskriftene i opplæringsloven ble endret til vurderingens fordel, undervisvurdering og sluttvurdering har blitt sidestilt som like viktige. Ønsket er å kunne se den daglige prosessen med formativ vurdering. Fokuseringen på resultater har ikke minsket, de nasjonale prøvene måler fortsatt læring, og gir ikke elevene muligheter for forbedring. Resultatene fra de nasjonale prøvene brukes også for å sammenligne skoler i landet. I 2009 kom det en forskrift for undervisvurdering, året før undertegnede satte seg på skolebenken for å bli lærer. Hvor var fokuset på formativ vurdering for allmennlærerne, de som fikk undervisningskompetanse for hele grunnskolen. Hvor er fokuset når det blir holdt kurs for lærerne i skolen, ser de på metodene som verktøy eller lærer de hvordan verktøyene skal bli brukt for at elevene skal få en best mulig læring? Da jeg spurte lærerne om de jobbet med formativ vurdering på møter, sa de at de har vært på kurs, men at fokuset ligger i temaer, slik som vurdering for læring i skriving, eller lesing. Hvordan skal kompetansen til læreren bli hevet om den formative vurderingen blir kurset for å bruke vurderingsmetoder til å styrke de grunnleggende ferdighetene og ikke generelt i undervisningen? Formativ vurdering skal være et hjelpemiddel i skolen for å fremme læringen, og for å gi elevene et klart bilde av hva de skal lære og hvordan de skal oppnå læringen.

7 Avslutning

Formativ vurdering har som formål å fremme læring. Jeg har i denne oppgaven ønsket å undersøke bruken av formativ vurdering i klasserommet og stilte spørsmålet om hva som gjør vurderingsarbeidet produktivt? Ved å undersøke to læreres praksis på barnetrinnet har jeg kommet frem til fire kjerne kategorier som spiller en rolle for produktiviteten: *Tid, mål og kriterier, dialog og vurderingsmetoder*. Jeg vil påpeke at vurderingspraksis vil kunne være forskjellig for hver enkelt, og at praksis er et bilde av den kompetansen lærer sitter med i forhold til tema.

Kjerne kategorien *tid* viser oss at tid spiller inn på planlegging og gjennomføring ved bruk av vurdering. *Tid* er med på å få en god læringsprosess, og om gjort riktig kan lærer stille spørsmål som fremmer refleksjoner. Om tiden er planlagt inn i undervisningen kan elevene bruke den tiden til å reflektere.

Kjerne kategoriene *mål og kriterier* og *dialog* henger sammen. *Tilbakemeldinger* skal gis slik at elevene ser hva de skal nå, og forstå hvordan de skal arbeide videre. Ved å gi tilbakemeldinger som støtter læringsmålene og kriterier for måloppnåelse vil eleven få et klarere bilde for hva som skal bli gjort. Tilbakemeldinger er alfa omega for vurderingspraksisen. Tilbakemeldinger skal gis slik at elevene ser hva de har gjort, og hva de trenger å gjøre. De skal hjelpe med å gi elevene muligheten til å reflektere hvor de er i sin læringsprosess, og for å se hvordan de selv tar til seg læring.

Den siste kjerne kategorien *vurderingsmetoder* har jeg funnet ut at det ikke har så mye å si for hvilken metode som blir brukt så lenge den er forstått og fremmer læring. Et eksempel på dette er når observert lærer benyttet seg av tommelmetoden, for å skaffe seg en oversikt om elevene forsto beskjeden som var gitt. Formativ vurdering skal bli brukt underveis i opplæringen, og fokuset er på å få elevene til å nå lenger. Derfor vil metoder som bli brukt fokusere på å få elevene til å komme videre. For at dette skal fungere må tilbakemeldinger, mål og kriterier og tid spille inn i vurderingspraksisen for at metoden skal fremme læring. I stortingsmelding 20 ”På rett vei” (2012-2013) kommer det frem at vurderingsarbeidet må bli brukt for at lærer kan planlegge og bruke kompetansen sin til elevenes læring og utvikling. Vurderingen bør ha fokuset og ikke metodene som sier at man bruker vurdering i klasserommet. Det handler om å

styrke elevenes læring, og ikke se om elevene har overstående forståelse av hva de har fått beskjed om. Om vurderingsmetodene skal bli brukt i undervisningen, bør en også være klar på om hva de skal måle, forståelse eller læring.

”Skolen skal stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse”
(Utdanningsdirektoratet, 2013, p. 25).

Black og William (1998) kommer frem til at skal lærer kunne endre vurderingspraksisen sin, må det være lærer sin avgjørelse og ikke føringer fra nasjonalt hold som er drivkraften. Det er lærer som skal bruke sin kompetanse i undervisningen, og motivasjonen for å bruke den må bli sett i forhold mellom kompetansehevingstiltak og politiske føringer til lærers vurderingspraksis. Det er derfor viktig å vite hva i kompetansen som skal videreutvikles, og ikke bare sende lærere på kurs for at lærere må på kurs.

Gjennom masterarbeidet har jeg sett betydningen av at fokuset på vurdering i sin helhet blir styrket, at fokuset på verktøy minsker og at universitet og høyskoler gjør et tak for å styrke begrepsforståelsen til studentene. Vurdering handler ikke bare om metoder, men også et økt fokus på elevenes læring, relasjoner og refleksjon. Sik at de i fremtiden kan se sitt eget arbeid med et blikk på å bli enda bedre.

Et prosjekt som hadde vært spennende å jobbe med videre ville ha vært å utforske nytteverdien av vurderingsmetoder brukt i klasserommet over tid, og utformet en metode som bygger på den norske vurderingsformen med et økt fokus på elevene og læring, slik at metodene brukes med et riktig fokus på vurderingen.

Vurdering lik som læring er en prosess som ikke slutter. For å få en mer produktiv vurderingspraksis i skolen, må vi gå nærmere inn på hva som gjør at vurderingen fremmer læring. Vi må se på metodene som et verktøy, som kan danne et grunnlag for å sette fokus på hvordan tilbakemeldinger kan fremme refleksjon hos elevene slik at de ser sine egne læringsprosesser.

Kilder og Litteratur

- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste: oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2011). *Lærerarbeid for tilpasset opplæring: tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring (Bedre skole 4), 8.
- Eng, K. R. (2014). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Forskrift til opplæringsloven. (2009). *Individuell vurdering i grunnskolen*. Oslo
Retrieved from https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4 - KAPITTEL_4.
- Gamlem, S. T. M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring* (I. C. Goveia, Trans.). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- leksikon, D. s. n. Vurdering. Retrieved from
<https://snl.no/vurdering%2Fpedagogikk>
- leksikon, D. s. n. (2005-2007). Retrieved from <https://snl.no/produktiv>
- Lyngsnes, K. M., & Rismark, M. (2009). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

- Meld. St. 16. (2006-2007).og ingen sto igjen-Tidlig innsats for livslang læring.
Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Meld. St. 20. (2012-2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo, Norge Regjeringen Retrieved from
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=1&q>
≡.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. London: Routledge.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S. (2015). Formål med vurdering og vurdering av fagovergripende kompetanser Retrieved from
<https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/05/Form%C3%A5l-med-vurdering-og-vurdering-av.pdf>
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Solerød, E. (2012). *Pedagogiske grunntanker: i et dannelsesperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stray, J. H., & Wittek, L. (Eds.). (2014). *Pedagogikk: en grunnbok*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring Rapport fra "evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"* Retrieved from
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf?epslanguage=no

- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Sluttrappport Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring* Retrieved from http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_slutt_rapport_til_KD.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kunnskapsløftet: mål og innhold i grunnskolen*. [Oslo]: Pedlex.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Grunnlagsdokument Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 - 2017* (pp. 9). Retrieved from http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering_for_laring/Dokumenter/Nasjonal_satsing/2/Grunnlagsdokument_2014-2017_SISTE_VERSJON_I_EPHORTE.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring*. Retrieved from <http://www.udir.no/vurdering-for-laring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (M. T. Roster, T.-J. Bielenberg, & A. Kozulin, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1:

Først ønsker jeg å si tusen takk for at dere tar dere tiden til å hjelpe meg i min mastergradsoppgave.

Mitt navn er Marit Falstad, og jeg skal skrive en mastergradsoppgave som tar for seg Vurdering. Den foreløpige problemstillingen min er: *Hvordan gjenspeiler synet for vurdering i den lokale kvalitetsplanen seg i lærereenes arbeid med vurdering i klasserommet?*

I dette tilfelle vil jeg se på vurdering gjennom skolens lokale kvalitetsplan som er i min oppfatning er basert på ulike styringsdokumenter. Innsamlingsmetodene som jeg vil benytte meg av under dette prosjektet er intervju og observasjon. Ved observasjonen vil jeg se på hvordan vurdering blir brukt i undervisningen.

Gjennom mail har jeg og Rektor avtalt at ukene 4-8 er hva som passer best til mitt arbeid med datainnsamling. Jeg har ikke satt noen dato, da jeg ville høre med dere først hvilke dager som passer best. Ut ifra min planlegging så ser jeg for meg dette:

Uke	Metode	Informasjon	Dato
4	Intervju	Her ønsker jeg å finne ut deres syn, og tanker om vurdering, og også hvordan dere planlegger for vurdering i undervisningen.	
5	observasjon	Jeg ønsker å observere 6 timer hos hver lærer, hvilke timer dette er opp til	

		dere.	
7	Observasjon	Jeg ønsker å observere 6 timer hos hver lærer, hvilke timer dette er opp til dere.	
8	Intervju	Dette er i tilfelle jeg trenger å stille noen oppfølgingsspørsmål, basert på det første intervjuet og observasjonen som har blitt gjort tidligere.	

Kom gjerne med tilbakemeldinger, og når det passer for dere at jeg kommer, jeg legger opp min timeplan, slik at det ikke skaper store omrokkeringer i deres.

Med vennlig hilsen

Marit Falstad.

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Lærerbakgrunn:

- Hva slags utdanning har du?
- Hvilken stilling er du ansatt i?
- Hvilke fag underviser du i?
- Hvor lenge har du vært lærer? Hvordan ser du på din rolle?

Klasserommet:

- Hvilket syn har du på Vurdering?
- På hva slags måte implementerer du vurdering inn i undervisningen din?
- (Om kontaktlærer) påvirker stillingen din som kontaktlærer hvordan du benytter deg av formativ vurdering? - Utviklingssamtale, elevsamtale?
- Hvilke metoder for vurdering bruker du i klasserommet?
- Har du opplevd utfordringer ved å bruke vurdering i undervisningen din?
- Har du opplevd at elevene dine har tatt til seg læring gjennom vurdering? Og om ja, på hvilken måte?
- Tilpasset opplæring, hva slags syn har du på dette?
- Benytter du deg av resultater fra vurderingen til å planlegge tilpasset opplæring?
- På hvilken måte arbeides det i klasserommet for at elevene skal kunne utvikle sine egne læringsstrategier?

Den lokale kvalitetsplanen:

- Den lokale kvalitetsplanen for Storelva skole tar for seg tre fokusområder som skal prege undervisningen, vurdering er en av disse tre. På hvilke måter har

det blitt arbeidet med i skolen, slik at vurdering skal kunne få en naturlig plass i planlegging og gjennomføring av undervisningen?

- Snakkes det om vurdering i hverdagen? Kollegialt? (diskusjoner?)
- Hva slags fremgangsmåte benyttes for å gjøre elevene kjent med vurderingsformen?
- (Hvor ligger hovedfokuset for vurdering? Kollegialt eller ledelse?)

Annet:

- Benytter du deg av andre hjelpemidler for å gjøre vurdering i en klasseromssituasjon best mulig?
- samarbeides det på noen måte med å planlegge og gjennomføre vurderingsformer i undervisningen? Hjelper dere hverandre?
- Har du noe mer du vil tilføye?

Vedlegg 3:

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

Rachel Jakhelln
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 06.01.2015

Vår ref: 41294 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

41294	<i>Vurdering for læring i klasserommet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Rachel Jakhelln</i>
<i>Student</i>	<i>Marit Falstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Ifølge prosjektmeldingen skal utvalget (lærerne) informeres muntlig om prosjektet og samtykke muntlig til deltakelse. For å tilfredsstille kravet om et informert samtykke etter loven, må utvalget informeres om følgende:

- hvilken institusjon som er ansvarlig, UiT
- prosjektets formål / problemstilling
- hvilke metoder som skal benyttes for datainnsamling
- hvilke typer opplysninger som samles inn
- at opplysningene behandles konfidensielt og hvem som vil ha tilgang
- at det er frivillig å delta og at man kan trekke seg når som helst uten begrunnelse
- dato for forventet prosjektslutt, 20.06.2015
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- hvorvidt enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til student og veileder.

Det er i meldeskjemaet oppgitt at det skal benyttes lydopptak under undervisning i klasserommet. Det er oppgitt at en ikke vil kunne identifisere enkeltelever gjennom stemmegjenkjenning på lydopptak. Dette er trolig riktig, hvis det ikke registreres skolenavn og navn e.l. på lærer. Hvis det likevel skal tas høyde for at stemmene vil være gjenkjennbare, må det innhentes samtykke fra elevene (og foreldrene hvis elevene er under 15 år). Informasjon om prosjektet skal da gis i god tid i forveien, slik at de har betenkningstid. Ta utgangspunkt i listen over, og lag et informasjonsskriv som kan deles ut. Hvis ikke alle samtykker til deltakelse, må klassen deles i to, eller så må lydopptak utelates. Hvis klassen deles i to, har forsker/student et ansvar for at dette gjøres på en slik måte at det ikke oppleves ubehagelig for elever å ikke delta, ved at de får tilbud om et likeverdig undervisningsopplegg.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 20.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

Vedlegg 4:

til -

oss -

den -

hos -

er -

rom -

fra -

med -

DETTE SKAL VI ØVE PÅ	Kan	Må øve mer
1. BOKSTAVENE SKAL STÅ PÅ LINJA.		
2. DET SKAL VÆRE RIKTIG STØRRELSE PÅ BOKSTAVENE, RETT Plass I BOKSTAVHUSET.		
3. RETT SKRIVERETNING.		

Vedlegg 5:

Elevsamtalen

Elev:	Lærer:	Dato:
-------	--------	-------

Emne	Utsagn	Sjelden	Av og til	Ofte
Forhold til medelever og voksne	Jeg trives på skolen			
	Jeg har noen å være sammen med			
Plaging Erting	Jeg blir ikke ertet eller plaget			
	Jeg plager ikke noen andre			
Selvfølelse	Jeg tør å være med			
	Jeg tør å si noe når de andre hører på			
Venner	Jeg får være med			
Empati	Jeg kan være sammen med mange forskjellige			
Samhandling	Jeg kan leke med andre			
	Jeg følger reglene i leken			
	Jeg kan vente på tur			

Vi måtte snakke om noe annet som var viktig:

Vi har snakket om dette og gjort følgende avtale:

Følgende punkter tas opp på utviklingssamtalen med foresatte:

Underskrift elev og lærer:

