

Vurdering på veien til læring

Formativ vurdering og læringsutbytte

Hege Johansen



Høgskolen i **Hedmark**

Bacheloroppgave, LUNA

HØGSKOLEN I HEDMARK

2013

Norsk sammendrag

| | |
|--|--------------------|
| Tittel: Vurdering på veien til læring | |
| Forfatter: Hege Johansen | |
| År 2013 | Sider 25 |
| Emneord: Vvurdering for læring | |
| Sammendrag: <p>Vurdering for læring handler om å gi elevene tilbakemelding om egen utvikling på en slik måte at de kan bruke det til videre læring. Det handler om å gi elevene de verktøy de trenger for å kunne vurdere seg selv og overvåke egen læring slik at de blir mer selvstendig.</p> <p>Vurdering kan også være et tveegget sverd hvor negative tilbakemeldinger kan gi en følelse av lav mestringsfølelse, dette kan påvirke læringsutbytte negativt. Motsatt vil elever som opplever gode tilbakemeldinger som oppleves positive og relevante, påvirke læringsutbytte positivt.</p> <p>Videre vil klare og tydelige mål som viser elevene hva de jobber mot og vurderes ut fra, sammen med gode tilbakemeldinger om hvordan de skal komme seg videre i sin læring, påvirke læringsutbytte positivt.</p> <p>En lærer som fremstår som en tydelig autoritativ klasseleder med evne til å bygge gode relasjoner og skape et godt klassemiljø, vil påvirke muligheten for økt læringsutbytte for sine elever.</p> | |

Engelsk sammendrag (abstract)

| | |
|--|---------------------|
| Title: Assessment on the road to learning | |
| Authors: Hege Johansen | |
| Year: 2013 | Pages: 25 |
| Keywords: Assessment for learning | |
| Summary: <p>Assessment for learning is about giving students feedback on their own development in such a way that they can use it to learn more effectively. It is about giving students the tools they need to assess themselves and monitor their own learning process, such that they can become more independent.</p> <p>Assessment for learning can also be a double-edged sword in that negative feedback sometimes leads to reduced self-confidence and therefore affects outcomes negatively. Conversely, positive and relevant feedback may lead to increased self-confidence and consequently enhances the learning process.</p> <p>Furthermore, clearly stated learning goals combined with feedback on how to improve their ability to learn will enhance the outcomes. A teacher who stands out as a clear authoritative class leader with the ability to build good relationships and create a good classroom environment, will likely stimulate an increased ability to learn among the students.</p> | |

Forord

Et av hovedformålene med vurdering for læring ligger i begrepet selv; vurdering *for* læring. Det er gjennom de ulike vurderingsmåtene elevene skal få verdifull informasjon om sin utvikling, og veiledning i hvordan de skal komme seg videre i sin læring. Derfor er det viktig at det er læringsutbytte som står i fokus når det skal vurderes.

Jeg har gjennom praksis som student og arbeid i skole fått interesse for hvordan vurdering påvirker læring hos elevene, og læring står for meg som et overordnet tema i skolen. Jeg ønsket å lære mer om dette og derfor falt valget på vurdering for læring når jeg skulle velge emne til Bacheloroppgaven. Prosessen har vært lang og tidkrevende, men spennende og lærerik. Jeg har gjennom arbeidet med oppgaven fått med meg mye nyttig som jeg tar med meg ut i mitt arbeid som lærer etter endt utdanning.

Jeg vil også få rette en stor takk til min veileder Anne Karin Sunnevåg som alltid svarer raskt på henvendelser, og som har gitt meg tips og gode råd på veien i mitt arbeid med oppgaven.

Jessheim 27.05.2013

Innhold

Innhold

| | |
|---|-----------|
| NORSK SAMMENDRAG | 2 |
| ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)..... | 3 |
| FORORD | 4 |
| INNHold | 5 |
| 1. INNLEDNING | 6 |
| 2. VURDERING | 7 |
| 2.1 FORMATIV OG SUMMATIV VURDERING..... | 8 |
| 2.2 ULIKE FORMATIVE VURDERINGSFORMER | 9 |
| 2.2.1 <i>Refleksjonskort</i> | 9 |
| 2.2.2 <i>Mappevurdering</i> | 10 |
| 2.2.3 <i>Vurdering som tilbakemelding til lærer</i> | 11 |
| 2.2.4 <i>Egenvurdering</i> | 12 |
| 2.2.5 <i>Elevvurdering</i> | 14 |
| 2.2.6 <i>Elevinvolvering</i> | 14 |
| 2.2.7 <i>Tilbakemelding/Feedback</i> | 15 |
| 2.2.8 <i>Elevsamtalen</i> | 18 |
| 2.2.9 <i>Prøver</i> | 19 |
| 2.3 KLASSELEDELSE OG RELASJONER..... | 20 |
| 2.4 MOTIVASJON..... | 21 |
| 2.5 LÆRERENS MAKT GJENNOM VURDERING..... | 22 |
| 3. AVSLUTNING | 23 |
| LITTERATURLISTE | 25 |

1. Innledning

Vurdering for læring er et satsningsområde både nasjonalt og lokalt, og mange skoler jobber med og har et sterkt fokus på nettopp dette (Utdanningsdirektoratet). Likevel er det mange elever som sliter faglig, og av OECD-land skårer norske elever under gjennomsnittet på internasjonale undersøkelser som PISA, og kun 70 prosent av elevene får kompetanse gjennom videregående opplæring i løpet av fem år (Nordahl, Kostøl, Sunnevåg, Aasen, Løken, Dobson & Knutsmoen, 2012).

Formativ og summativ vurdering blir ofte omtalt som underveisvurdering og sluttvurdering (Slemmen, 2010). I denne oppgaven vil det først og fremst bli fokusert på den formative vurderingen da det er denne vurderingsformen som har og bør ha den største påvirkningsmuligheten på læring hos elever på kort og lang sikt. «*Den formative vurderingen har til hensikt å hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgaven på, samtidig som den skal hjelpe eleven til å bli bevisst sine læringsstrategier*» (Engh, Dobson & Høyhilder, 2007).

Problemstillingen jeg har valgt for denne oppgaven er: «*Hvordan kan formativ vurdering bedre læringsutbytte?*» Jeg ønsker å se på hvordan formativ vurdering kan påvirke læringsutbytte hos elevene og hvilken betydning dette har for undervisningen.

Vurdering er et stort tema og med mange muligheter for ulike vinklinger i forhold til en oppgave som denne. I denne oppgaven om formativ vurdering og læringsutbytte har jeg valgt å drøfte underveis i oppgaven.

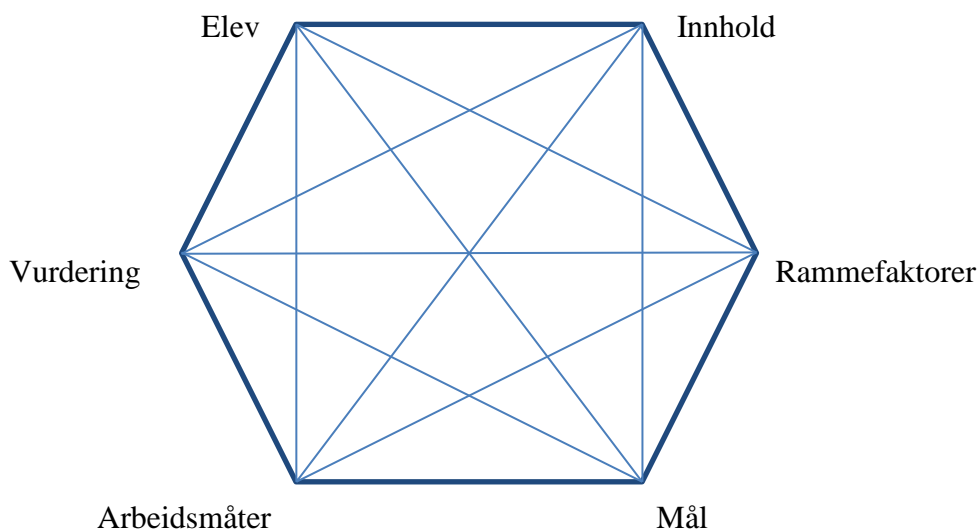
Først gjør jeg kort rede for formativ og summativ vurdering før jeg tar for meg ulike formative vurderingsformer og drøfter om de kan fremme læringsutbytte hos elevene. Jeg tar videre for meg klasseledelse og relasjoners betydning for formativ vurdering og læringsutbytte etterfulgt av formativ vurdering i forhold til motivasjon. Til slutt tar jeg opp lærerens makt i vurdering og hvilken betydning dette har for læringsutbytte.

2. Vurdering

Basil Bernstein (1971), en berømt engelsk pedagog, har uttalt at klasserommet er et sted der det skjer «kontinuerlig vurdering» (Hartberg, Dobson & Gran, 2012).

Vurdering må ses i sammenheng med andre faktorer i skolen, noe som vises i «Den didaktiske relasjonsmodellen» til Bjørndal og Lieberg som vist under.

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg 1978):



Figur 2.1

Den didaktiske relasjonsmodellen viser at undervisningen må betraktes som en helhet hvor alle de didaktiske faktorene gjensidig påvirker hverandre (Nordahl et al., 2012). Som det vises i figuren over vil eksempelvis vurderingsformer påvirkes av rammefaktorer som klassestørrelse eller tid som står til rådighet, hva som er målet for faget, og hvilke forutsetninger elevene har, som igjen påvirker læringsaktivitetene og innholdet i undervisningen (Nordahl et al., 2012).

2.1 Formativ og summativ vurdering

Michael Scriven skapte et begrepspar da han i 1967 skilte mellom formativ og summativ evaluering (Imsen, 2009).

Den formative vurdering som nå ofte blir kalt underveisvurdering, er all den vurderingen som gjøres underveis i et læringsforløp, både det som var tiltenkt og det som ikke var tiltenkt (Imsen, 2009). Det er den daglige samtalen med elevene hvor læreren hjelper den enkelte elev til innsikt i sin måte å løse oppgaven på, og bli bevisst sine læringsstrategier for å kunne nå målene som er satt (Engh et al. 2007). Smith skriver at formativ vurdering beskriver funksjonen vurderingen har, å forme, mens hun skriver at underveisvurderingen sier noe om tidspunktet for vurderingen, det vil si når den blir utført (Smith, 2011).

Black og Wiliam publiserte en oversiktsartikkel i 1998 som de kalte «Inside the black box» som er en syntese av et par hundre forskningsartikler. Denne konkluderer med at i klasser hvor elevene bare fikk karakterer var det liten fremgang hos elevene, og da spesielt hos de svake. Derimot hadde elever som gikk i klasser hvor de fikk relevant informasjon om eget ståsted og gode råd for hvordan de kunne forbedre seg stor fremgang, særlig hos de svake elevene (Smith, 2011). Selv om 1.-7. trinn i grunnskolen ikke har karakterer sier det likevel noe om viktigheten av kvaliteten på tilbakemeldingene som man gir elevene i skolen.

Summativ vurdering satte Scriven som en motsetning til formativ vurdering. Summativ vurdering er en sluttvurdering av læringsresultatet til elevene etter endt undervisningsprogram (Imsen, 2009). Etter en summativ vurdering er det vanskelig å forbedre seg, og denne vurderingen er som regel endelig, eksamen er et eksempel på summativ vurdering. Slik vurdering har gjerne som funksjon å kontrollere om elevene har lært det de skulle ha lært (Imsen, 2009).

2.2 Ulike formative vurderingsformer

Det finnes mange ulike måter å drive formativ vurdering på, men felles for alle er at det skal være vurderinger som skal brukes for å fremme læring. Den formative vurderingen finner sted i løpet av læringsprosessen, og informasjonen man får gjennom vurderingsaktiviteter brukes inn i undervisningen og i elevenes læring (Smith, 2011).

I en case-studie på en barneskole som jobbet med læringsstrategier, fant man at elever som hadde blitt opplært i å bruke læringsstrategier helt fra første klasse, hadde et annet matakognitivt perspektiv på sin egen læring når de kom til mellomtrinnet. Disse elevene ved bruk av strategiene de hadde lært en større grad av selvstendighet og var mer selvregulerte i læringsprosessen (Bunting, 2007 i Bunting, 2011). Dette viser at det er viktig å begynne med læringsstrategier tidlig og at øvelse på disse gir læringsutbytte.

Noen av vurderingsformene som nevnes her er raske å gjennomføre, mens andre kan være vurderinger som tar lengere tid og krever mer av både lærer og elev, men målet for alle vurderingsformene er økt læringsutbytte for elevene.

2.2.1 Refleksjonskort

Refleksjonskort er forholdsvis enkle former for formativ vurdering som lærere kan ta i bruk som en oppsummering fra en time (Slemmen, 2010). Eksempler på slike refleksjonskort kan være exit-kort, oppsummeringskort og hjelpekort, fellers for disse refleksjonskortene er at de er forholdsvis raske og gjennomføre. Formålet med disse kortene er å oppfordre elevene til å reflektere over og bli kjent med seg selv og sin egen læring (Slemmen, 2010). Exit-kort er en lapp med en oppgave på som elevene får av læreren på slutten av timen, hvor oppgaven er relatert til det de har lært i timen. Svarene elevene gir på kortene kan gi læreren en oversikt over om elevene har fått med seg hovedpoenget som er gjennomgått i timen, og bruke den informasjonen som han/hun får om elevenes læring til planlegging av neste time (Slemmen, 2010). Oppsummeringskort går mye ut på det samme, men her skal elevene skrive på et kort eller en lapp to ting de har lært og en ting de fortsatt lurer på (Slemmen, 2010). På hjelpekortene skal elevene skrive et spørsmål til noe de ikke forstår, eller de synes er forvirrende, uklart eller noe de ønsker å få mer informasjon om. Etter timen samler læreren inn kortene og tar opp temaene elevene lurer på i neste time, på denne måten får elevene hjelp og læreren får nyttig informasjon om elevenes læring i løpet av timen (Slemmen, 2010).

På en side vil problemet med slike refleksjonskort kunne være at eleven sliter med å formulere skriftlig hva det er han/hun synes er vanskelig å forstå, og det er de sterkeste elevene som vil få til dette best (Hartberg et al., 2012). På en annen side kan det være god trening i det å skulle formulere det de synes er vanskelig, dette kan gjøres enklere dersom elevene får kortene på begynnelsen av timen og læreren samler de inn noen minutter før timen slutter og svare på spørsmål elevene har som en oppsummering av timen (Hartberg et al., 2012). På denne måten vil man kunne sikre et større læringsutbytte hos elevene.

2.2.2 Mappevurdering

Høyhilder skriver om mappevurdering som en læringsfremmende vurderingsmetode som skal engasjere elevene i egen læringsprosess og motivere til videre læring (Høyhilder, 2008). Hver elev har sin «mappe» med en samling av sine arbeider, og mappevurdering innebærer veiledning og vurdering av de arbeidene som ligger i mappen (Høyhilder, 2008). Det finnes ulike typer mapper hvor elevene har en mappe som kalles arbeidsmappe, prosessmappe eller samlemappe og den andre mappen ofte blir kalt presentasjonsmappe. Arbeidsmappen inneholder en rekke ulike arbeider av forskjellige sjangrer som elevene får veiledning på (Høyhilder, 2008). Presentasjonsmappen skal inneholde et begrunnet utvalg arbeider som eleven selv har valgt fra arbeidsmappen etter gitte vurderingskriterier. Elevene kan skrive et refleksjonsnotat som legges i mappen sammen med arbeidene, her begrunnes utvalget i forhold til både arbeidsprosess og måloppnåelse (Høyhilder, 2008). For læreren kan mappen være et redskap for tilpasset opplæring ved at læreren har dokumentasjon på hvor den enkelte eleven står i forhold til kompetansemålene. På denne måten ser læreren hva eleven gjør godt, eller hva han eller hun må jobbe mer med, og eventuelt hvor det er nødvendig å gi ekstra hjelp (Engh et al., 2007). Noen vil kanskje hevde at mappevurdering er både tidkrevende og ressurskrevende for både lærer og elever. Det skal både planlegges og følges opp over lang tid, og arbeidene elevene gjør skal vurderes av både lærer og kanskje medelever, forbedres og vurderes igjen. Egenvurdering krever systematisk trening over tid og som knyttes opp til de arbeidene eleven har gjort (Høyhilder, 2008). Derimot vil læringsutbytte av denne arbeidsmåten og vurderingsformen kunne være av betydelig karakter da metoden bygger på et elevsyn som er positivt gjennom veiledende kommentarer til eleven som bidrar til en forbedring av oppgavene. I mappevurdering legges det stor vekt på utviklings og læringsaspektet og den bevisstgjøringen som elevene får til både egen

kompetanse og tro på at det er mulig å nå nye mål som er mer utfordrende (Høyhilder, 2004 i Høyhilder, 2008).

2.2.3 Vurdering som tilbakemelding til lærer

Egenvurdering og evaluering av undervisning kan gjøres enkelt ved hjelp av ulike vurderingsmetoder som bare tar et øyeblikk å gjennomføre, det kan fungere som en lynrask stopp i arbeidet der eleven tenker over hva de egentlig driver med, og hvordan det går (Hartberg et al., 2012). På denne måten får læreren en tilbakemelding fra elevene på undervisningen og han/hun har en mulighet til å gjøre justeringer underveis, samtidig som denne stadige egenvurderingen gjør elevene mer bevisst (Hartberg et al., 2012).

Tommelvurdering

Tommelvurdering vil si at elevene med sin egen tommel viser om de har forstått det læreren har gjennomgått, oppgavene de holder på med eller annet vurderingsrelevant i undervisningssituasjonen. Dersom elevene har forstått eller syns oppgaven er enkel viser de det med å holde tommelen opp, er de usikker på om de har forstått viser de det med å holde tommelen til siden, og har de ikke forstått eller syns det er vanskelig viser de det ved å holde tommelen ned (Slemmen, 2010). Fordelen med denne vurderingsformen er at det går raskt å få tilbakemelding fra elevene om deres egen vurdering av undervisningen, egen innsats eller forståelse. Det krever ikke noen form for materiell eller forarbeid fra lærerens side, og det kan gjøres spontant dersom læreren føler det er behov for en rask tilbakemelding fra elevene på for eksempel det han/hun akkurat har forklart om et tema. Denne vurderingsmetoden gir mulighet for å stoppe opp midt i undervisningen og få en rask tilbakemelding fra elevene om de forstår forklaringen eller oppgavene de holder på med. Dette lærer elevene å være bevisst og reflektert over egen læring (Hartberg et al., 2012). Ulempen med denne vurderingsformen kan være at elevene ikke viser det de virkelig mener, at de holder tommelen opp fordi de er urolig for at medelever skal se at de ikke forstår, eller de ikke føler seg trygg nok på læreren sin til å vise at de ikke får til oppgaven. I følge Hattie (2009) er trygghet i klasserommet viktig for å fremme gode læringsprosesser, og han påpeker at elevers frykt for å be om hjelp er et hinder for læring (Slemmen, 2010). Det vil derfor være av betydning at læreren fremstår som en tydelig klasseleder som har klart å opparbeide et godt klassemiljø hvor elevene føler de kan stole på både lærer og medelever. Forskning om elevprestasjoner i skolen viser at læringsmiljøet har stor betydning for elevenes læringsutbytte, og læringsmiljøet virker inn på elevenes faglige prestasjoner (Nordahl, 2010). Selv om elevene

er trygg i klassemiljøet kan læreren be elevene lukke øynene før de viser sin vurdering med tommelen, på den måten vil det skape enda større trygghet for elevene og de vil i mindre grad påvirkes av hverandre.

Kopper

Dette fungerer på mange måter etter samme prinsippet som tommelvurdering, hvor det er elevene som skal signalisere til lærer hvor godt de forstår det som foregår i undervisningen. I stedet for tommelen bruker elevene kopper med tre ulike farger som de har på pulten sin, koppen med den fargen som indikerer elevens egenoppfattelse av forståelse skal være øverst. Grønn kopp betyr at de forstår godt og ikke trenger hjelp, gul kopp betyr at eleven ikke er helt sikker og rød kopp betyr at eleven ikke forstår og trenger hjelp (Slemmen, 2010).

Det kan være en fordel for en lærer og lett kunne se hvor mange som trenger hjelp, eller som ikke forstår ved gjennomgang av nytt stoff ved å se på koppene. Elevene kan på denne måten kontinuerlig vurdere sin egen forståelse (Hartberg et al., 2012). Denne metoden kan også erstatte håndsopprekking i timen ved at elevene setter rød kopp øverst når de trenger hjelp, de kan på denne måten fortsette med en annen oppgave eller gruble og prøve seg frem mens de venter på lærere. Læreren kan også bruke koppene til styrke elevenes samarbeid ved at elevene med grønn kopp kan hjelpe elever med rød kopp (Slemmen, 2010).

På en annen side kan det også være noen ulemper med denne vurderingsmetoden, det at disse koppene er veldig synlig gjør at elevene kanskje ikke er så ærlig som man kunne ønske. Det er ikke sikkert at eleven ønsker å være den eneste som har rød kopp på sin pult da dette kan bli sett på som et svakhetstegn blant klassekamerater. Derfor vil bruken av et slikt vurderingsverktøy kreve et godt arbeid med læringsmiljøet i klassen for å skape trygghet nok til at elevene våger å være ærlige (Hartberg et al., 2012).

2.2.4 Egenvurdering

Egenvurdering vil si at eleven vurderer seg selv og reflekterer over hvorvidt læringsmål er nådd (Slemmen, 2010). I følge Black og Wiliam må elevene lære å vurdere seg selv, slik at de kan forstå hovedformålet med det de skal lære, for så forstå hva de skal gjøre for å nå målet (Nordahl et al., 2012).

Elever har en rettighet til egenvurdering som er nedfelt i kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven som en del av undervisvurderingen (Slemmen, 2010). «Eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling.» (Nordahl et al., 2012).

Egenvurdering vil si når elever kan følge med på egen utvikling og vurdere seg selv opp mot noen gitte kriterier. De vet hvor de står og om læringsmål er nådd, og gjennom refleksjon over egen faglige utvikling har de mulighet til å bli bevisst hva de lærer, hvordan de lærer og hvordan de kan videreutvikle kunnskaper og ferdigheter (Slemmen, 2010).

Eksempler på egenvurdering kan være tommelvurdering som nevnt tidligere eller et vurderingsskjema hvor eleven vurderer om han/hun har nådd læringsmålene. Et slikt vurderingsskjema kan være formet etter trafikklysmodellen, her bruker elevene trafikklys til å vurdere sitt eget arbeid opp mot et sett gitte kriterier. Fargene grønn, gul og rød indikerer i hvor stor grad eleven mener å ha oppnådd målene som er satt, grønn betyr at de kan det, gul at de er på vei og rød at de ikke får det til (Slemmen, 2010).

Det å innarbeide elevenes kompetanse i egenvurdering kan ta tid, og tid er en rammefaktor som lærere må ta hensyn til når de planlegger undervisning som vist i den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1975) (Nordahl et al., 2012). Dersom man ser på egenvurdering på kort sikt kan kanskje se ut til å stjele verdifull tid fra undervisningen om læreren skal bruke tid på å innarbeide ulike egenvurderingsstrategier. Derimot om man ser på egenvurdering i et lengre tidsperspektiv vil egenvurdering kunne ha mange fordeler gjennom økt refleksjon av eget arbeid og forståelse. «I følge Black og Wiliam må elevene lære å vurdere seg selv, slik at de kan forstå hovedformålet med det de skal lære, for så å forstå hva de skal gjøre for å nå målet» (Black og Wiliam 1998 i Slemmen, 2010). Elevenes egenvurdering behøver heller ikke ta lang tid, det kan være en liten stopp i undervisningen for å gjøre en egenvurdering i form av tommelvurdering eller lignende til mer tidkrevende aktiviteter som krever planlegging (Slemmen, 2010). Når elevene lærer å bruke ulike egenvurderingsstrategier utvikler de evnen til metakognisjon, det vil si at de utvikler evnen til å overvåke sin egen læringsprosess (Bunting, 2011). De får en mulighet til å bli bevisst hva de lærer og hvordan de lærer, men sannsynligvis bidrar ikke egenvurdering alene til nevneverdig gode læringsprosesser før de blir brukt i refleksjon mellom elev og lærer (Nordahl et al., 2012). Selv om egenvurdering krever tid både gjennom forberedelser for lærer og innlæring hos elevene, ser det ut til at læringsutbytte er betydelig.

2.2.5 Elevvurdering

Elevvurdering, også kalt hverandrevurdering eller kameratvurdering er når elever gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger etter kriterier som er gitt på forhånd (Davies, 2007 i Slemmen, 2010). Eierskap til disse kriteriene er viktig slik at de vet hva de skal gi tilbakemelding ut fra (Slemmen, 2010), og for å få denne eierskapsfølelsen bør de få være med på å utvikle disse kriteriene. Kriteriene bør være rettet mot arbeidsinnsats og resultat og peke fremover slik at elevene kan hjelpe hverandre med å utvikle seg. På denne måten kan elevene få en bedre innsikt i hva som kjennetegner gode tilbakemeldinger og vite når de har nådd et mål (Nordahl et al., 2012). Her krever det at elevene er trygge på hverandre og at læreren har satt noen kriterier for hva som skal vurderes. Disse kriteriene kan være satt av lærer, men det kan også være utarbeidet sammen med elevene som en del av elevinvolvering. Kriteriene for hva og hvordan noe skal vurderes vil variere etter hvilket fag og tema de arbeider med, men om det er mulig kan det være en fordel at elever vurderer hverandre etter det som kalles «To stjerner og ett ønske». Dette går ut på at elevene skal få gi hverandre tilbakemelding på arbeid de har gjort enten muntlig eller skriftlig, men det skal være etter kriterier som er fastsatt på forhånd. De to stjernene skal være det som er bra med arbeidet og ønsket skal være noe de skulle ønske de kunne få vite mer om eller noe som kunne vært gjort annerledes eller bedre (Slemmen, 2010). Denne arbeidsmetoden gir elevene øvelse i å gi gode tilbakemeldinger til hverandre, samtidig som elevene blir veiledet til å gi mer positiv tilbakemelding enn negativ. På denne måten er man sikret at vurderingen ikke blir for negativ og eleven som mottar sin vurdering mister motet. En medelevvurdering kan også være en anonym vurdering, at ingen vet hvem de vurderer, da kan man i større grad unngå at noen blir vurdert ut fra andre enn de faglige kriteriene.

2.2.6 Elevinvolvering

Elevmedvirkning er omtalt i LK06 hvor det blant annet står at elevene skal være med på planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Engh et al., 2007). Hattie sier noe om hvordan læreren kan bidra til elevers læring som han har satt opp som seks punkter, tre av disse viser til hvorfor elevinvolvering er viktig i elevers læreprosesser:

-
- Læreren skal ha viten om og kontakt med hva som skjer i hodet på den enkelte elev, og har føling med alle elevers læring og lede dem videre i mer avansert læring.
 - Læreren skal ikke bare vite hvor eleven er akkurat nå, men ha en klar plan for hvor eleven er på vei og hvordan man kan konstatere at eleven er på rett vei.
 - Læreren skal bistå eleven med å konstruere og utvikle sin viten og kunnskap fra det basale til det mer avanserte og komplekse. Herunder skal lærer inspirere til rekonstruksjon av feiloppfattelser som er en nødvendig del av å bevege seg mot en mer avansert forståelse. (Nordahl m.fl. 2012).

Det er læreren som har ansvaret for å legge til rette for læring og elevers involvering av egne læreprosesser både faglig og sosialt (Nordahl et al., 2012). Elevinvolvering skaper eierskap til egen læring og kan virke motiverende på læring, men for at elevene virkelig skal kunne medvirke til egen læringsprosess må de vite hvilke mål de jobber mot. Læreren må hjelpe elevene å se målene og sette i gang en prosess som bevisstgjør elevene om de faglige målene (Engh et al., 2007).

Ulempen med elevinvolvering er at det kan være tidkrevende å la elever være med på å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen, men fordelene med tanke på læringsutbytte vil være så betydningsfull at det likevel er vel verdt det. Når elevene lærer hvordan de kan bidra og får rutiner på dette vil det på sikt kanskje ikke ta så mye tid.

2.2.7 Tilbakemelding/Feedback

Tilbakemelding til elevene er en av de faktorene som har størst effekt på læring i følge Hattie (2009). Det er når læreren bruker informasjon han/hun får fra elevene til å tilpasse opplæringen og gjøre læring synlig at tilbakemeldingene er mest effektive (Hattie 2009 i Nordahl et al., 2012). Tilbakemelding handler om å vite hvor eleven er og hva som er ønsket måloppnåelse, og redusere avviket gjennom tilbakemeldinger til elevene. Det er tilbakemeldinger som gjør elever bevisst på dette gapet mellom hvor de er i sin læring, og hvor de skal, som er den mest virkningsfulle (Nordahl et al., 2012). «*For at feedback skal være effektiv må den være klar, målrettet, meningsfull, lite kompleks og tilpasset eleven*» (Nordahl et al., 2012). Hattie (2009) har laget en modell over mange av de viktige sidene knyttet til feedback. Effektiv feedback krever svar på tre spørsmål; hvor går jeg? (feed up-mål), Hvordan gjør jeg det? (feed back), og Hvor skal jeg gå videre? (feed forward) (Nordahl

et al., 2012). Disse tre, feed up, feed back og feed forward krever at læreren relaterer til spørsmål knyttet til de fire ulike nivåene; oppgavenivået, prosessnivået, selvreguleringsnivået og det personlige nivå (Nordahl et al., 2012). *Oppgavenivået* går på hvor godt elev og lærer mener at oppgaven er forstått og utført, *Prosessnivået* er prosessen lærer og elev går gjennom sammen for å sikre elevens forståelse av oppgaven og hvordan den best kan utføres, *Selvreguleringsnivået* er elevens utvikling av selvregulering i læringsarbeidet, og lærerens bidrag til dette ved å uttrykke hva eleven mestrer nå og hva som skal til for å komme seg videre, *Personlig nivå* er den feedback læreren gir til eleven på det personlige plan. Slike tilbakemeldinger som «godt arbeid» eller «du er en dyktig elev» kan få eleven til å gi seg selv slike tilbakemeldinger senere (Nordahl et al., 2012).

tilbakemelding i det korte tidsrommet:

Ser vi på tilbakemeldinger i det korte tidsrommet gjelder det her og nå, i klasserommet i den enkelte timen (Hartberg et al., 2012). Dette vil si at det er den vurderingen læreren gjør av klassen som helhet og av enkeltelever, elevenes egenvurdering og medelevvurdering som utgjør tilbakemelding i det korte tidsrommet. Undersøkelser viser at det er de daglige tilbakemeldingene som gis i klasserommet når elevene jobber med en oppgave, som har størst effekt på læring (Hattie og Timperley 2007, Wiliam 2007 i Slemmen 2010).

Tilbakemeldinger i timene mens elever jobber bør bidra til å fremme refleksjon hos elevene, dette kan gjøres ved at læreren stiller gode spørsmål som hjelper elevene til egenvurdering (Slemmen, 2010). Det er fort gjort at en lærer i beste mening gir eleven mer enn han/hun trenger for å komme videre, og på den måten tar bort noe av nysgjerrigheten og gleden over å finne ut av og eie sin egen læring. Det er et poeng at læreren holder litt tilbake nettopp av den grunn og kun gir eleven akkurat det han trenger for å komme videre (Hartberg et al., 2012). Læreren kan også be om tilbakemelding fra klassen underveis i timen, på det læreren har forklart eller be elevene vurdere sitt eget arbeid i form av om det er vanskelig eller enkelt. En måte elevene kan gi tilbakemelding på er ved tommelvurdering, elevene viser med tommelen sin om de har forstått det læreren har fortalt (Hartberg et al., 2012). Disse måtene å gi tilbakemelding til lærer på avhenger av at lærer har klart å bygge gode relasjoner og et godt klassemiljø. Dersom de gode relasjonene og klassemiljøet ikke er etablert kan elevene gi tilbakemeldinger som de tror at læreren ønsker (Hartberg et al. 2012). Det er viktig at en lærer er bevisst på at disse formene for vurdering underveis i undervisningen ikke nødvendigvis gir et bedre læringsutbytte om ikke elevene er trygge på denne vurderingsformen, og relasjonene og klassemiljøet er godt. Samtidig som disse

vurderingsformene ikke sier noe om hva elevene faktisk har lært og hvordan de skal komme seg videre i sin læring. Likevel kan slike måter for vurdering være et godt supplement i helheten av den formative vurderingen. Feedback til lærer om elevene gjennom observasjon og spørsmål – handler om å kjenne klassen og elevene sine (Hartberg et al., 2012).

For å kunne kartlegge hvor elevene er i sin læring er det viktig å stille gode spørsmål som får elevene til å tenke og reflektere over det de har lært, og at de får nok tid til egen refleksjon. Dette med tid er viktig for at alle elevene skal få mulighet til å gjøre seg noen egne tanker rundt spørsmålet som er stilt, det er ikke alle elever som sitter og hopper på stolen for å få lov til å svare, og som lærer ønsker man å få med seg samtlige elever i en diskusjon. Rowe (1972) startet en diskusjon om «ventetid» som vil si tiden mellom spørsmål og svar, og fant at lærere som økte ventetiden fra 1,5 sekund til 3-7 sekunder fikk flere riktige svar, flere elever som deltok og ville svare på spørsmål, færre «jeg vet ikke»-svar og ikke minst flere elever presterte bedre på prøver i ettertid (Hartberg et al., 2012).

For å få med alle elevene i timen kan læreren stille «hot-seat questions», det vil si at ingen vet når de må svare på et spørsmål. Læreren kan for eksempel bruke ispinner med navn på som han trekker helt vilkårlig og navnet han trekker er den som skal svare. Ulempen med denne metoden er at elevene kan føle seg utrygge dersom de ikke vet svaret, og de blir redd for at deres navn skal trekkes. Fordelen med denne metoden er at alle elevene vil følge med på undervisningen fordi ingen vet hvem som er neste som skal svare (Hartberg et al., 2012). Ulempen ved denne metoden kan motvirkes ved at lærer gjør avtaler med elever som han/hun vet at vil plages av dette slik at eleven er forberedt og vet at det er spørsmål han/hun kan svare på.

Tilbakemelding i det mellomlange tidsspennet:

Det mellomlange tidsspennet går over noen uker og handler om den læring som skjer i en avgrenset del av faget i en periode. Her handler det om å gi elevene råd underveis i perioden slik at de har mulighet til å forbedre seg mens man jobber med et tema, og ikke bare som for eksempel en prøve på slutten av emnet. Det er viktig at tilbakemeldinger og vurdering skal hjelpe elevene til å videreutvikle seg og at rådene underveis må peke framover (Hartberg et al. 2012).

Ros kan være en god måte å gi tilbakemelding til elevene på. Det viktige med slik ros er at den er rettet mot faglig arbeid som eleven har gjort og ikke på eleven som person. «Dersom

rosen rettes mot personen vil oppmerksomheten flyttes fra læring til det å fremstå som vellykket, noe som kan gi en negativ effekt på elevens attribusjon» (Hartberg et al., 2012).

Tilbakemelding i det lange tidsspennet:

Selv om tilbakemeldinger i det daglige er av stor betydning for elevene og deres læring er det vel så viktig å ha klart for seg hvor man skal i det lange løp, og tydeliggjøre målet for elevene (Hartberg et al., 2012). Tilbakemeldinger i det lange tidsspennet handler blant annet om elevsamtaler som de har krav på hvert halvår for å få vite hvordan det har gått så langt og hvordan de bør arbeide videre i fagene. Det er mulig at det lange tidsspennet kan gjøre det vanskelig for eleven å se målet som ligger langt der fremme, som igjen kan påvirke motivasjon og læringsutbytte. Hattie (2009) fant at elevenes motivasjon var av de individvariablene som best predikerte skoleprestasjoner (Krumsvik & Ludvigsen 2011). Derimot kan man hjelpe elevene til å se det lange tidsperspektivet ved å heve blikket i det daglige eller ukentlige for og se hvor de skal i det lange løp, og hvordan de skal komme dit. Dette kan hjelpe både lærer og elever til å fokusere mest på de viktigste områdene i det korte tidsspennet med tanke på hvor de skal i det lange tidsspennet (Hartberg et al., 2012).

Etter tilbakemelding skal eleven kunne svare på spørsmål som: Hvor skal jeg? Hvor er jeg? Hva er neste skritt? Og Hvordan skal jeg komme meg dit? (Hartberg et al., 2012).

2.2.8 Elevsamtalen

Elevsamtalen er en fin anledning for elevene til å kunne ha en samtale hvor de har lærerens fulle oppmerksomhet rundt hans/hennes faglige og sosiale læring og utvikling (Nordahl et al., 2012). Det er viktig å ha god tid til disse samtalerne og skape en trygg og tillitsfull atmosfære slik at eleven kan føle seg trygg og kunne åpne seg og fortelle om forhold som er relevante for undervisning og læringssituasjoner (Engh et al., 2007). Læreren kan få mange gode tilbakemeldinger fra eleven om deres læringssituasjon som han/hun kan ta med seg inn i undervisning og tilpassing av opplæringen til den enkelte elev. Det er viktig at eleven føler at han/hun blir tatt på alvor og at læreren bryr seg om det som ligger eleven nærmest. Læreren bør også være bevisst på at elevsamtalen ikke eies av læreren (Engh et al., 2007). Elevsamtalen kan gjennomføres på forskjellige måter, men de bør være forberedt av både

elev og lærer. Eleven bør få vite i god tid når de blir innkalt til samtale slik at de kan forberede seg (Engh et al., 2007). Til å hjelpe elevene med forberedelse til samtalen kan elevene få ark med spørsmål som de skal besvare eller de kan bli bedt om å velge seg ut noen oppgaver de har arbeidet med og som de ønsker å snakke med læreren om. Læreren på sin side bør samle inn elevenes notater og gå gjennom disse i forkant, det kan være at det er enkelte ting som går igjen hos flere elever og som kan tas opp i fellesskap i klassen (Nordahl et al., 2012).

2.2.9 Prøver

Måling av kunnskap er ikke noe nytt fenomen og vi har lange tradisjoner med prøver som skal teste kunnskap. Likevel er det mye som tyder på at elever ikke lærer mer om de blir utsatt for mange prøver (Engh et al., 2007). Det er hvordan disse prøvene blir brukt som avgjør om vurderingen fører til læringsutbytte hos eleven (Nordahl et al., 2012). Prøver har mange hensikter og kan brukes til mange formål. Eksempler på slike prøver kan være prøver som har til hensikt å brukes for å ansvarliggjøre de som står for opplæringen, som de nasjonale prøvene som skal ansvarliggjøre lærere og skoleledere. Kartleggingsprøver som kan brukes til å kartlegge elevens nivå, med tanke på at de kan brukes til å legge til rette for læring. Rangering, hvor prøveresultatene kan brukes til å rangere elevene etter faglig nivå uten at det nødvendigvis skal brukes til organisatorisk nivåddifferensiering. Eller sertifisering hvor prøven dokumenterer det kompetansenivået eleven har oppnådd og får et vitnemål på dette (Nordahl et al., 2012).

På den ene siden kan prøver fungere som en test av hukommelse mer enn hvor mye læring som har skjedd (Nordahl et al., 2012). Elevene pigger for å få best mulig karakter eller poengsum uten å tenke på at faktisk skal lære noe, på denne måten blir det ofte en rekonstruksjon av hukommelsen deres som blir testet, mens den langvarige læringen ofte uteblir (Nordahl et al., 2012).

På en annen side kan prøver brukes til å fremme læring dersom læreren i ettertid bruker disse til å tilpasse undervisningen. Elevene kan også tas med i diskusjon om hvilke kompetansemål prøven skal rette seg inn mot, dette kan gjøre at elevene opplever det som meningsfullt å bestrebe seg på å innfri kompetansemålene. I tillegg bør elevene få se ulike

besvarelser som viser hva som kjennetegner en god besvarelse og hva som kjennetegner en dårlig besvarelse (Engh et al., 2007).

Nasjonale prøver

Nasjonale prøver ble første gang utprøvd i Norge våren 2004 og er i dag en av flere vurderingsformer i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet. De skal først og fremst gi skoleeiere og skoleledere styringsinformasjon om i hvilken grad man lykkes i å utvikle elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, regning og engelsk (Nordahl et al., 2012). Nasjonale prøver er mer opptatt av basisferdigheter enn av kompetanse i forhold til læreplan eller andre former for kompetanse, slik som muntlig kommunikasjonsferdigheter, eller løse problemer i grupper (Nordahl et al., 2012).

Det er stor sannsynlighet for at prøver som gjør det mulig å sammenligne skoler og kommuner vil påvirke lærernes undervisning. De gir et tydelig signal om hva norske skolemyndigheter mener er viktig kunnskap og som lærerne bør vektlegge (Nordahl et al., 2012).

Nasjonale prøver kan ses på som en form for summativ vurdering da elevene ikke får mulighet til å forbedre den. Men dersom læreren bruker disse prøvene for å få et bilde på hvor eleven er i sin læring og bruke dette for å tilpasse undervisningen, og hjelper de framover i sin læring, kan kanskje nasjonale prøver også fungere som en form for formativ vurdering til å hjelpe elevene til økt læringsutbytte.

2.3 Klasseledelse og Relasjoner

Når man skal snakke om vurdering for læring på skolen kommer man ikke utenom temaene klasseledelse og relasjoner mellom lærer og elev eller mellom elevene. Hensikten med vurdering er å bidra til økt læring, og da vil læreren og lærerens handlinger være helt avgjørende for å kunne realisere de prosessene som bidrar til elevenes læring. Forbedringspotensialet ligger i lærerens ledelse, relasjoner til elevene og undervisningen (Nordahl, 2009 i Nordahl et al., 2012). Klasseledelse handler om en tydelig lærer som har en asymmetrisk relasjon til sine elever, og som fungerer som en autoritativ leder i klassen (Nordahl et al., 2012). Elevene til disse lærerne opplever å bli likt og anerkjent. Lærere som er gode klasseledere motiverer elevene sine til arbeidsinnsats, samtidig som de klarer å opprettholde ro og forutsigbarhet i undervisningen (Nordahl et al., 2012).

Flere undersøkelser viser at et godt læringsmiljø som preges av gode relasjoner mellom lærer og elever og elevene imellom gir best læringsmuligheter både sosialt og faglig (Cornelius-White 2007, Nordenbo mfl. 2008, Hattie 2009, i Nordahl et al., 2012). Læreren må etablere og opprettholde en relasjon til elevene som bidrar til læring (Nordahl et al., 2012). For de aller fleste elever vil det være av avgjørende betydning at de føler seg trygge i klassen og på skolen for at de skal få best mulig utbytte av skolehverdagen, både faglig og sosialt. Vurdering for læring henger derfor sammen med god klasseledelse og lærerens evne til å bygge gode relasjoner til elevene og skape et godt klassemiljø, dette vil bidra til at de føler seg trygge i ulike vurderingssituasjoner. Dersom eleven ikke føler seg trygg på lærer og klasse kan eleven prøve å skjule for læreren om de sliter med en oppgave, eller ikke våger å være ærlig i en medelevvurdering, som igjen vil ha en negativ effekt på læringsutbytte.

2.4 Motivasjon

Motivasjon kan komme enten innenfra eller utenfra, vi snakker da om indre og ytre motivasjon. Imsen beskriver indre motivasjon som en interesse og lærelyst som springer ut av aktiviteten eller lærestoffet i seg selv, mens den ytre motivasjonen kommer fra tilbakemeldinger på arbeid eller innsats fra andre personer som for eksempel lærer (Imsen, 2009). Nå er det ikke nødvendigvis slik at det er et enten eller, men disse to formene for motivasjon griper til en viss grad i hverandre. En person som ikke har en indre motivasjon for et emne eller fag i utgangspunktet kan gjennom ytre motivasjon fra for eksempel en engasjert lærer utvikle en indre motivasjon på dette området, det vil si at det som er indre motivasjon nå kan være et resultat av tidligere ytre motivasjon (Manger, 2009).

På den ene siden kan tilbakemeldinger til eleven som er negativt fokusert påvirke motivasjonen negativt, som for eksempel om eleven får mange punkter som må rettes og forbedres og det føles uoverkommelig å skulle prøve å møte lærerens krav om forbedring. På en annen side vil gode tilbakemeldinger på arbeidet eleven har gjort med fokus på det som er positivt kunne gi mestringsfølelse noe som kan virke motiverende for eleven. Imsen skriver at vurdering kan være et tveegget sverd: «*Den styrker motivasjonen når den er positiv, og den kan ødelegge motivasjonen når den er gjennomgående negativ*» (Imsen, 2009). Mestring kan øke motivasjonen til eleven, og motivasjon vil som regel gi økt arbeidsinnsats som gir større mulighet for mestring, og mestring vil bidra til økt læringsutbytte. Dette viser lærerens viktige rolle i motivasjonsarbeid gjennom vurdering i skolen, dette støttes av kvantitativ

metastudie som konkluderer med lærerens betydning for elevers læring, hvor det blir hevdet at «Teachers are among the most powerful influences in learning» (Hattie, 2009, s. 238 i Moen, 2011).

2.5 Lærerens makt gjennom vurdering

Lærere er tildelt makt av myndighetene til å påvirke elevers læring ved undervisning og vurdering gjennom sin lærerprofesjon (Nordahl et al., 2012). Denne makten kan brukes for å fremme læring og motivasjon hos elever, men den kan også ha motsatt effekt om læreren ikke er bevisst på og kan reflektere over bruk av makt (Brunstad & Evenshaug 2005 i Nordahl et al., 2012).

På den ene siden kan lærers makt være negativt om denne makten blir misbrukt. En lærer vil til en viss grad utøve skjønn når han/hun skal vurdere å gi tilbakemelding til elever, og det vil være negativt om denne vurderingen påvirkes av antipatier for enkelte elever (Nordahl et al., 2012). Dersom eleven opplever lærerens vurdering som urettferdig kan det få negative konsekvenser for elevens innstilling til skolen og arbeidsinnsats, som igjen vil påvirke læringsutbytte negativt (Nordahl et al., 2012). Dette kan til og med få konsekvenser på lang sikt hvor barn og unge har fått erfaringer i skoleårene som har gitt store negative konsekvenser senere i livet (Nordahl et al., 2012). På en annen side vil lærerens makt ikke være et problem om denne makten utøves profesjonelt. En lærer som er reflektert over bruk av makt og bruker den makt han/hun er tildelt til å drive god undervisning og påvirke elevers læring og deres erfaringer positivt, vil kunne gi elevene gode erfaringer i forhold til vurdering og skole (Nordahl et al., 2012).. På den måten kan lærerens makt påvirke elevene og deres læring positivt.

3. Avslutning

Den formative vurderingen skal bidra til å forme læring hos eleven gjennom ulike vurderingsmetoder som gir mulighet for å forbedre læringsutbytte innen et fag eller et tema. Som lærer har man mange hensyn å ta i dette arbeidet, noe som vises gjennom den didaktiske relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1975) hvor de ulike delene; vurdering, mål, rammefaktorer, innhold, læringsaktiviteter og elevforutsetninger påvirker hverandre gjensidig. Det vil si at lærerens valg av vurderingsmetode vil bli påvirket av de andre delene av modellen som eksempel rammefaktorer som tid, som igjen kan påvirke læringsutbytte ved at elevene kanskje får mindre tid til refleksjon gjennom egenvurdering.

De ulike formative vurderingsformene kan være fra svært raske å gjennomføre til mer tidkrevende. Noen tar bare sekunder, som for eksempel tommelvurdering som gir en tilbakemelding til lærer og et innblikk i lærings situasjonen her og nå. Andre vurderingsformer spenner seg over lang tid, som mappe vurdering som går over flere måneder hvor elevene kan jobbe med og reflektere over eget arbeid, få tilbakemeldinger fra lærer og medelever, bearbeide arbeidene i mappen før de velger ut de beste arbeidene i en presentasjonsmappe. En slik mappevurdering innebærer også at elevene er trent i egenvurdering hvor eleven skal vurdere og reflektere over sitt eget arbeid ut fra noen gitte kriterier, disse kriteriene kan være gitt av lærer eller være utarbeidet i fellesskap. Når elevene i tillegg får være med å vurdere hverandres arbeid både som en skriftlig eller muntlig aktivitet gir det mulighet for en enda bedre forståelse også for eget arbeid. For at elevene skal ha et læringsutbytte av å være med i vurderingsarbeid må kriteriene være satt på forhånd slik at man unngår vurderinger som «det var fint!». Når elevene må se etter gitte kriterier som de også selv har vært med på å utarbeide vil de bli mer reflektert over eget og andres arbeid som bidrar til at de utvikler metakognitive strategier.

Formativ vurdering gjennom ulike vurderingsformer bidrar til et godt læringsutbytte hos elevene dersom det er tydelig for elevene hva som er målet og hvilke kriterier de jobber etter underveis, og får mulighet til å reflektere over eget og andres arbeid både alene, men også sammen med medelever og lærer. Hattie (2009) sin forskning viser at feedback er en av de vurderingsformene som gir størst læringsutbytte. Derfor er det av betydning at lærer gir gode og konkrete tilbakemeldinger til elevene slik at det blir tydelig for dem akkurat hva de har gjort bra, men også hva de må arbeide mer med og hvordan de skal arbeide for å nå målene

som er satt. Når læreren eller medelever gir gode tilbakemeldinger på arbeid eleven har gjort kan dette også bidra til økt motivasjon for videre læring.

Læreren som klasseleder er en viktig faktor for læringsutbytte hos elevene. Det innebærer at læreren må fremstå som en autoritativ leder som jobber med å bygge gode relasjoner med elevene, og mellom elevene for å bidra til å skape et godt klassemiljø. I et godt klassemiljø hvor elevene føler seg trygge på både lærer og medelever ligger forholdene til rette for et bedre læringsutbytte blant elevene, og en forutsetning for at mange av de formative vurderingsformene skal gi best mulig læringsutbytte. Dette betyr også at læreren er bevisst på og reflektert over den makt han/hun er tildelt til å drive undervisning og vurdering, slik at dette ikke blir misbrukt, men heller bidrar til å skape trygghet og læringsmuligheter for elevene.

Litteraturliste

- Bunting, M. (2011) Utvikling av elevenes egne læringsstrategier. I: Postholm, M. B., Haug, P., Munthe E., Krumsvik, R. J. (red.). *Lærerarbeid. For elevenes læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Eng, R., Dobson, S., Høyhilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Høyhilder, E. K. (2008) *Elevvurdering – en metodebok for lærere*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Imsen, G. (2009). *Læreren verden: innføring i generell didaktikk*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J., Ludvigsen, K. (2011) Digital kompetanse i lærerutdanning og skole. I: Postholm, M. B., Haug, P., Munthe E., Krumsvik, R. J. (red.). *Lærerarbeid. For elevenes læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Moen, T. (2011) Klasseledelse. I: Postholm, M. B., Haug, P., Munthe E., Krumsvik, R. J. (red.). *Lærerarbeid. For elevenes læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A. K., Aasen, A. M., Løken, G., Dobson, S., Knudsmoen, H. (2012). *Detta vet vi om: vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2011) Vurdere vurdering – for å fremme læring. I: Postholm, M. B., Haug, P., Munthe E., Krumsvik, R. J. (red.). *Lærerarbeid. For elevenes læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningdirektoratet. *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Lokalisert på

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>