

Luna

Tina Wernerson Kroken

Bacheloroppgave

Bruk av vurdering for læring, med fokus på
både faglig og sosial læring hos elever.

Use of assessment for learning, focusing on both academic and social learning for
pupils.

Grunnskolelærerutdanning for 1. til 7. trinn - 2015

2018

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Norsk sammendrag

Tittel: Bruk av vurdering for læring, med fokus på både faglig og sosial læring hos elever.	
Forfatter: Tina Wernerson Kroken	
År: 2018	Sider: 33
Emneord: Vurdering, vurdering for læring, målrelatert vurdering, sosial kompetanse	
Sammendrag: <p>I denne oppgaven har jeg valgt å ta for meg temaet vurdering, hvor jeg har fokus på både faglig og sosial læring. Dette er blitt et økende tema dagens skoledebatt, som har gitt et økt fokus på å gi elever veiledning med henblikk på arbeidet de utfører. Problemstillingen jeg har tatt for meg lyder som følger: Hvordan bruker lærere vurdering for læring for både faglig og sosial læring hos elevene?</p> <p>Vurdering for læring viser til at elevene i større grad som vite hvor de ligger i forhold til kompetansemålene i LK06, samt et større fokus på elevmedvirkning og elevinkludering. Elevene bør ha mulighet til å vurdere eget og medelevers arbeid.</p>	

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: Use of assessment for learning, focusing on both academic and social learning for pupils	
Author: Tina Wernerson Kroken	
Year: 2018	Pages: 33
Keywords: Assessment, assessment for learning, goal-oriented assessment, social competence	
Summary: <p>In this task I chose to write about assessment for learning, where I focus on both academic and social learning. This is becoming an important topic in today's school, where the focus is on giving the pupils feedback in context of their work. My approach to this topic is as follows: How do teachers use assessment for both academic and social learning for pupils?</p> <p>Assessment for learning shows that the pupils to a greater extent know where they are in relation to the competence aims in LK06, and a greater focus on pupils participation and inclusion. Pupils should have the opportunity to evaluate their own and their classmates work.</p>	

Forord

Jeg er nå inne i mitt tredje studieår av grunnskoleutdanning 1-7, med to år igjen på Høgskolen i Innlandet. Jeg sitter igjen med mye kunnskap om læreryrket etter disse årene. Vi har hatt noen fantastiske lærere som har malt et godt bilde hvordan arbeids- og skolehverdagen ser ut, og dette vil jeg ta med meg når jeg går inn i læreryrket.

Bacheloroppgaven vi ble tildelt var å skrive om et tema vi fant interessant og som vi ønsket å fordype oss mer i. Jeg valgte temaet *vurdering* som mitt fagområdet, hvor jeg vil se på ulike sider ved vurdering av både faglig og sosial kompetanse. Etter at jeg fikk interesse for vurdering for læring, ble det naturlig at dette skulle bli hovedtema i oppgaven, og jeg ønsker som fremtidig lærer å fordype meg mer i dette fagområdet. Vurdering er et stort tema i skoledebatten, da dette tema stadig er i utvikling, så ser jeg på det som viktig å få mest mulig informasjon før jeg selv skal benytte dette arbeidsverktøyet.

Arbeidet med bacheloroppgaven har vært meget spennende og veldig lærerikt, jeg har møtt mange interessante og dedikerte mennesker og lært veldig mye. Jeg må rette en stor takk til min veileder, Hege Somby, som har gitt god og konstruktiv veiledning gjennom hele prosessen. Denne oppgaven hadde ikke blitt den samme uten deg. Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine informanter, for å ha stilt opp, delt av sine store kunnskaper og latt meg være nysgjerrig på deres skole- og arbeidshverdag. Uten dere hadde jeg ikke hatt et utgangspunkt for å kunne drøfte teoriene mine. Jeg vil også takke min mor, Una, som har lest igjennom oppgaven og kommet med tips underveis. Til slutt vil jeg gi en stor takk til medstudenter og min samboer som har støttet meg under oppgaveskrivingen.

Innhold

Innhold

NORSK SAMMENDRAG	2
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	3
FORORD	4
INNHold	5
1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN FOR VALGT TEMA OG EN KORT BESKRIVELSE AV FAGOMRÅDET	7
1.2 PROBLEMSTILLING	7
1.3 OPPBYGGNING AV OPPGAVEN	8
2. TEORI	9
2.1 VURDERING	9
2.1.1 Vurdering for læring	9
2.1.2 Vurdering av læring	10
2.2 INSIDE THE BLACK BOX	10
2.3 MÅLRELATERT VURDERING OG UNDERVEISVURDERING	11
2.3.1 Elevmedvirkning	12
2.3.2 Egenvurdering	12
2.3.3 Kameratvurdering	12
2.4 SOSIAL KOMPETANSE	13
3. METODE	14
3.1 KVALITATIV METODE	14
3.2 VALG AV INFORMANTER	15
3.2.1 Informantene	15
3.2.2 Gjennomføring av intervjuene	15

3.3	KVALITET.....	16
3.4	ETISKE REFLEKSJONER	17
4.	ANALYSE OG DRØFTING.....	18
4.1	ELEVENE SKAL FORSTÅ HVA DE SKAL LÆRE OG HVA SOM ER FORVENTET AV DEM.....	18
4.2	ELEVENE SKAL FÅ TILBAKEMELDINGER SOM FORTELLER DEM OM KVALITETEN PÅ ARBEIDET	19
4.3	ELEVENE SKAL FÅ RÅD OM HVORDAN DE KAN FORBEDRE SEG	20
4.4	ELEVENE SKAL VÆRE INVOLVERT I EGET LÆRINGSARBEID	21
4.5	SOSIAL LÆRING	23
5.	AVSLUTNING.....	26
6.	LITTERATURLISTE	27
7.	VEDLEGG	29
	VEDLEGG 1 - INTERVJUGUIDE.....	29
	VEDLEGG 2 – EFFEKTIVE SPØRSMÅL.....	30
	VEDLEGG 3 – EFFEKTIVE SPØRSMÅL.....	31
	VEDLEGG 4 – VURDERINGSSKJEMA.....	32

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valgt tema og beskrivelse av fagområdet

Jeg har valgt å skrive om temaet VFL (vurdering for læring). Mitt valgte fagområdet er derfor vurdering. Trude Slemmen (2010, s. 30) sier at vurdering er å få informasjon om elevers kompetanse ved å følge de i deres læreprosess, dette vil si at man samler informasjon om deres kompetase og ferdigheter. Dette er et tema som interesserer meg dypt. Alle elever har rett til å bli vurdert, dette gjelder underveisvurdering og sluttvurdering, samt et krav om dokumentasjon fra opplæringen sier forskriften om *rett til vurdering* (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-1). Som nevnt i Opplæringsloven, så er det to hovedformål under vurdering, disse er *vurdering for læring* og *vurdering av læring*. Mitt hovedfokus vil være vurdering for læring, men jeg vil også komme inn på vurdering av læring. Det står i forskriftene at *formålet med vurdering* er å fremme elevenes læring underveis og fremme elevenes kompetanse både underveis og ved avslutningen av opplæringen (Forskriftene til opplæringsloven, 2006, § 3-2). Denne oppgaven handler om hvordan lærere bruker vurdering for læring. Udir (2015, underveisvurdering) nevner fire prinsipper for god underveisvurdering som er læringsfremmende for elevene, men hvor stor grad blir de brukt i klasserommet? I tillegg til at oppgaven skal omhandle hvordan lærere fremmer faglig læring, vil jeg også komme inn på sosial læring. Hvordan lærere arbeider med sosial læring med enkelt personer og klassen som helhet. Opplæringen skal bidra til at elever klarer å utvikle en tilhørighet til andre og føler mestring i fag og sosiale roller slik at elevene vokser inn i det sosiale samfunnets normer og regler (Utdanningsdirektoratet, 2015, sosial og kulturell kompetanse).

1.2 Problemstilling

Oppgaven er begrenset til å omhandle begreper innenfor vurdering, samt faglig og sosial læring. Jeg har valgt å bruke informanter som kommer fra samme skole, fordi jeg vet at de har jobbet mye med temaet, og derfor har lærerne mye kunnskap som belyser problemstillingen min på en bra måte. Jeg ønsker å gå i dybden av hvilke tanker lærerne har angående VFL og hvilke metoder som blir brukt i klasserommet. Min problemstilling lyder som følger: **Hvordan bruker lærere vurdering for læring for både faglig og sosial læring hos elevene?**

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 vil jeg gå igjennom begrunnelsen for valg av oppgaven, tema og fagområdet. Jeg vil forklare om valgt problemstilling. Til slutt vil jeg gå igjennom oppbygningen av oppgaven.

I kapittel 2 vil jeg komme med teori og forskning som er relevant for problemstillingen.

Kapittel 3 omhandler metode, hva metode er, samt min valgte metode og hvorfor jeg har valgt den. Jeg vil komme med informasjon om de informantene jeg valgte og gjennomføring av intervjuene. Til slutt i kapitlet går jeg inn på kvalitet og etisk refleksjon.

I kapittel 4 kommer analyse og drøfting av datainnsamling. Her vil jeg komme inn på hva mine intervjuer fikk frem, som så vil bli drøftet i lys av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper.

Kapittel 5 er avslutning av alt jeg har funnet ut og skrevet i min oppgave, her vil jeg forsøke å komme med min konklusjon på problemstillingen.

2. Teori

2.1 Vurdering

Vurdering omfatter mer enn sluttresultater. Begrepet *vurdering* betyr å sette verdi på en prestasjon eller et arbeid, og fortelle om kvaliteten er god eller dårlig (Imsen, 2016, s. 473). De siste årene har vurderingsdiskusjonene fått en ny vinkling. Spørsmål som hvordan lærer kan vurdere elevene slik at de blir mer motivert, få mer hjelp underveis og få et større læringsutbytte. Det gjøres stadig mer forskning og man får kontinuerlig mer kunnskap om hva vurdering kan bety for elevers læring. Utdanningsdirektoratet har VFL som tema for kompetanseheving for lærere og i 2007 og 2009 utarbeidet Utdanningsdirektoratet en ny forskrift til opplæringsloven om vurdering (Engh, 2017, s. 17-18).

2.1.1 Vurdering for læring

Vurdering for læring er et hovedformål i vurdering. Dette blir gjennomført underveis i prosessen, og to begreper som beskriver VFL er *underveisvurdering* og *formativ vurdering*. Underveisvurdering skal bidra til at eleven øker kompetansenivå i fag (Slemmen, 2010, s. 58-59). Formativ vurdering skal hjelpe elevene å få bedre innsikt og bevisstgjøre valg av lærestrategier, samt peke framover mot hvordan eleven bør endre arbeidet for å nå læringsmålene (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 28-29). Slemmen (2010, s. 63) definerer *VFL* som en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes til å tilpasse undervisningen bedre og eleven kan justere egne læringsstrategier. Underveisvurdering er skrevet ned i forskriftene til opplæringsloven i kapittel 3: **§ 3-11. Undervegsvurdering:**

Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven ... aukar kompetansen sin i fag Undervegsvurderinga skal innehalde informasjon om kompetansen til eleven ... og gi rettleiing om korleis ho eller han kan utvikle kompetansen sin i faget. (Forskrift til opplæringsloven, 2006).

Slik det er lagt frem i forskriftene så gjør de det klart at underveisvurdering er noe som skal foregå daglig i klasserommet. Elevene skal vite hvordan de kan forbedre arbeidet for å nå høyere måloppnåelse. Det er derfor viktig at læreren er aktiv i prosessen. Tilbakemeldingene læreren gir må være konstruktive og forståelige (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-11).

2.1.2 Vurdering av læring

Vurdering av læring er det andre hovedformålet i vurdering. Engh, Dobson og Høihilder (2007, s. 29) utdyper at summativ vurdering peker bakover og viser til hvor mye læring som har skjedd. Summativ vurdering gis i forhold til kriterier, ikke elevenes læreprosess og forutsetninger (Engh et al, 2007, s. 29). Trude Slemmen (2010, s. 72-73) definerer *vurdering av læring* som en beskrivelse av elevens læringsutbytte på et gitt tidspunkt, som skal rapporteres til skoleledelse, foresatte eller andre interessegrupper.

2.2 Inside the black box

Vurdering er et stadig aktuelt og prioritert tema i skoledebatten. I England på slutten av 1990-tallet var det bekymringer rundt de konsekvensene som oppsto ved sluttvurderingen (Slemmen, 2010, s. 33). Det ble opprettet et forskningsprosjekt rundt vurderingens konsekvenser de siste 20 årene. Gruppen het Assessment Reform Group, med Paul Black og Dylan Wiliam som ledere. Forskningsprosjektet het «Inside the black box – raising standards through classroom assessment». Før dette prosjektet ble det iverksatt politiske initiativer som nasjonale prøver, rapporteringer og inspeksjoner, men dette ga ikke positive resultater på elevenes læringsutbytte. Assessment Reform Group mente at utdanningssystemet i England hadde behandlet klasserommet som en «Black box», de så ikke konsekvensene av hva sluttvurderingen hadde å si for elevenes læring (Slemmen, 2010, s. 33). Black og Wiliam ønsket kunnskap om hva som faktisk fremmer læring (Black & Wiliam, 1998, s. 2).

Black og Wiliam (1998, s. 2) mente at læreren er avhengig av å vite elevenes framgang og hindre, så undervisningen kan tilpasses etter behovet til elevgruppen. Læreren kan finne ut dette på ulike måter, gjennom observasjon, gruppesamtaler eller elevenes arbeid. Disse punktene går under formativ vurdering dersom det blir brukt til å tilpasse og hjelpe elevene til høyere måloppnåelse. Assessment Reform Group stilte seg tre spørsmål som de ønsket å finne svar på: «Finnes det bevis på at VFL kan fremme læring hos elevene? Finnes det bevis for at det er behov å forbedre praksisen? Finnes det bevis på hvordan man kan forbedre praksisen?» (Black & Wiliam, 1998, s. 2, egen oversettelse). For å få svar på spørsmålene gikk Black og Wiliam gjennom 160 tidsskrifter og fant 580 artikler om vurdering. De mente at spørsmålene var sterkt støttet av bevis, og gjennom forskningsrevisjon fant de at svaret på spørsmålene var ja på alle punktene (Black & Wiliam, 1998, s. 2).

2.3 Målrelatert vurdering og underveisvurdering

Ut ifra de tre spørsmålene Black og Wiliam valgte å ha fokus på i sin forskningsrapport, så vil jeg gå grundigere inn på det tredje spørsmål: «Finnes det bevis på hvordan man kan forbedre praksisen for vurdering for læring?». Innenfor denne problemstillingen, så viser Black og Wiliam til viktigheten ved egenvurdering (1998, s. 6). Elevene må gjenkjenner ønsket mål, hvor de står i forhold til målet og hvordan de kan lukke gapet mellom disse to (Black & Wiliam, 1998, s. 6). Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 23) er også opptatt av at læringsaktiviteter må kobles mot tydelige mål, fordi det er vanskelig for elevene å vite hvilke endringer de skal gjøre etter en tilbakemelding dersom det er uklare oppfatninger angående mål og forventninger. «*Målrelatert vurdering* vil si at man vurderer hvorvidt elevene har nådd de målene/kriteriene som er satt for opplæringen. En slik vurdering er avhengig av presise mål og vurderingskriterier» (Slemmen, 2010, s. 44). Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål på 2., 4., 7. og 10. årstrinn og omhandler hvilke kvalifikasjoner elevene skal sitte igjen med etter de ulike årstrinnene. Slemmen (2010, s. 53) utdyper at innholdet i læreplan er kompliserte. Læreren har behov for å bruke varierte metoder av vurdering, som omfatter både bruk av summativ og formativ vurdering til vurdering av elevenes kompetanse.

Utdanningsdirektoratet legger frem fire prinsipper for god underveisvurdering som er forskningsbasert og læringsfremmende (2015, underveisvurdering). **1)** Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Hvor elevene må forstå mål og forventninger læreren har satt. **2)** Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller de om kvaliteten på arbeidet. **3)** Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg. Dette går på tilbakemeldinger og framovermeldinger, som Black og Wiliam viser til at er viktig for elevene å få et bilde av hva de skal oppnå (1998, s. 6). **4)** Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Dette omhandler egenvurdering, kameratvurdering og elevmedvirkning. Dette tar også Black og Wiliam opp i deres tredje spørsmål, med *effektiv undervisning*, hvor lærer må velge oppgaver utfra læringsmål, samt involvere elevene i planleggingen. Lærer må skape en interaksjon med elevene og slik vil formativ vurdering forbedre læringsutbytte til elevene (Black & Wiliam, 1998, s. 7). De vektlegger også viktigheten med *effektive spørsmål*, som går ut på at lærer gir elevene spørsmål uten ett korrekt svar og gir dem tid til å tenke (Black & Wiliam, 1998, s. 7). Så ut ifra Utdanningsdirketoratets fire prinsipper og hva Black og Wiliam har funnet ut angående effektiv undervisning, så vil jeg gå mer inn på begrepene: elevmedvirkning, egenvurdering og kameratvurdering.

2.3.1 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning innebærer deltagelse i beslutninger som gjelder egen og elevgruppens læring. Det skal virke positivt på læringsmiljø, motivasjon og sosiale relasjoner i klassen. Arbeid med fagene på ulike måter vil bidra til at elevene blir bedre kjent med egne evner og utvikler evnen til å ta bevisste valg (Utdanningsdirektoratet, 2015, elevmedvirkning). I LK06 står det at elevene skal være med å planlegge, gjennomføre og vurdere opplæringen (Engh et al, 2007, s. 53). Elevene må forstå hva og hvordan det skal læres, og utfra dette vil elevene i høyere grad være i stand til å vurdere egne og medelevers arbeid (Engh et al, 2007, s. 55-56). Det vil si at lærer vil kunne innarbeide elevmedvirkning mer i undervisningen.

2.3.2 Egenvurdering

Egenvurdering handler at eleven deltar i vurderingen av eget arbeid, der de utvikler en selvstendig og selvkritisk evne til å se egen læring (Imsen, 2016, s. 481). Egenvurdering handler om at det skjer et samspill mellom læreren og eleven der de finner ut hva som er bra og hva som kan forbedres, samt hvordan eleven kan komme seg videre (Hartberg et al, 2012, s. 116). Formålet med egenvurdering er at eleven skal reflektere over og bli bevisst på egen læring og delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (Forskrift til opplæringsloven, 2006, § 3-12). Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 59) uttrykker at elevene skal ikke kun vurdere seg selv i korte perioder, de skal også være med å vurdere den lange kompetansereisen, hvor de ser både fremover, *hvor vil jeg være*, og bakover, *hvor var jeg for 4 måneder siden*. Dette bør være en systematikk i vurderingen slik at det blir forutsigbart for både elevene og læreren (Hartberg et al, 2012, s. 60-62).

2.3.3 Kameratvurdering

«Elever lærer av å vurdere seg selv, av lærerens vurdering, av medelevers vurdering og av selv å vurdere medelever.» (Hartberg et al, 2012, s. 63). Kameratvurdering er når elevene får muligheten til å vurdere hverandres arbeid. Kameratvurdering kan kobles opp mot elevsamarbeid og elevmedvirkning (Imsen, 2016, s. 482). Engh (2017, s. 116) påstår at kameratvurdering er uvurderlig. Medelever kommuniserer bedre med hverandre enn læreren gjør, og har et sosialt fellesskap som gjør det lettere gi kritiske kommentarer med gode forslag til forbedringer (Engh, 2017, s. 116). Ved å gi tilbakemeldinger til en annen så kan man selv bli mer bevisst på kvaliteter og forbedringer i egne prestasjoner, slik at eleven kan utvikle bedre læringsutbytte (Hartberg et al, 2012, s. 63).

2.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse og dannelse har ikke samme mål og utvikling som faglige kompetanse har i Kompetansemålene. Allikevel så er det visse krav skolen må legge opp til når det kommer til sosial kompetanse (Hartberg et al, 2012, s. 133). Utdanningsdirektoratet (2016, Hva er sosial kompetanse) forteller om hvordan skolemiljøet skal være, fra krav om null toleranse til mobbing til krav om et godt psykososialt miljø. De elevene som lykkes sosialt, lykkes også godt faglig vanligvis. Sosial kompetanse er en forutsetning for vennskap, det gir en forståelse for verdsetting av andre og det motvirker utvikling av problematferd. Det er en måte å bli sosialt integrert i samfunnet. Utdanningsdirektoratet løfter frem fem dimensjoner som skolene bør ta utgangspunkt i når det kommer til å heve elevenes sosiale kompetanse: empati, samarbeid, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet (Utdanningsdirektoratet, 2016, Hva er sosial kompetanse?). Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 133-135) løfter fram at opplæring i sosial kompetanse skaper sosial tilhørighet og mestring, men for å få til dette så må de trenes i ulike sosiale settinger. Her er riktige tilbakemeldinger viktig for den sosiale utviklingen. Tilbakemeldinger i form av ros, med underliggende anerkjennelse, vil ha en forsterkende rolle til positiv atferd. Å gi oppmerksomhet til negativ atferd, kan derfor ha motsatt virkning, altså at denne type atferd blir gjentatt fordi eleven får oppmerksomhet fra det. Målet må derfor alltid være å se etter positiv atferd og anerkjenne den (Hartberg et al, 2012, s. 133-135).

I Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering blir det ikke lagt så stor vekt på sosial kompetanse. Disse prinsippene har et individuelt perspektiv, i stedet for å se de i det sosiokulturelle perspektivet. Første prinsipp går på hva elevene skal lære faglig. Andre perspektiv går på at elevene skal få tilbakemelding på kvaliteten på arbeid, som jeg også kobler mot det faglige. Prinsipp tre går på framovermeldinger om forbedringspotensialet, som kan kobles mot det sosiale, men det er et større fokus på det faglige. Fjerde prinsipp omhandler elevinvolvering i eget læringsarbeid, som har et større fokus opp mot det faglige. Dette blir en stor kontrast på det som er skrevet i forrige avsnitt. Hvis vi ser i forhold til formålsparagrafen (Opplæringsloven, 1998, § 1-1) så står det at opplæringen skal åpne dørene mot verden, lære bort verdier, respekt, innsikt, handle etisk, kritisk og miljøbevisst og skolen skal fremme danning og lærelyst. Opplæringen skal ha fokus på den sosiale kompetansen, men dette fokuspunktet ser jeg ikke gjennom hvordan Utdanningsdirektoratet utdyper begrepet undervisvurdering.

3. Metode

Kapittel 3 omhandler valg av metode. Jeg har valgt å bruke kvalitativ metode i oppgaven min, fordi jeg ønsker innblikk i hvilke pedagogiske tanker som ligger til grunn for hvordan lærere legger opp undervisningen med vurdering for læring som grunnlag. Dette vil jeg ikke få svar på gjennom en kvantitativ metode. I boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* beskrives bruken av metode som å «følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2017, s. 25). Samfunnsvitenskapelig metode ønsker å analysere informasjon om samfunnsmessige forhold, og skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kort fortalt så avdekker kvantitativ forskning *at* noe skjer, mens kvalitativ forskning viser til *hvorfor* det skjer (Johannessen et al., 2017, s. 95).

3.1 Kvalitativ metode

Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017, s. 96) opplyser at problemstilling bestemmer metode. Kvalitativ metode har to hovedformer, observasjon og intervju. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). Et forskningsintervju kan ses på som en samtale med struktur og formål, og egner seg når man vil studere meninger, holdninger og erfaringer fra en bestemt gruppe mennesker, i dette tilfelle lærere (Johannessen et al, 2017, s. 145).

Jeg ser det mest hensiktsmessig å velge intervju, fordi jeg ønsker å se på lærerens pedagogiske tanker og refleksjoner som ligger til grunn for god vurderingspraksis, og det vil jeg ikke få svar på gjennom observasjon. Jeg har valgt å gjennomføre et strukturert intervju. Johannessen, Tufte og Christoffersen (2017, 148) sier at i den strukturerte, kvalitative intervjumetoden er tema, spørsmål og rekkefølge fastlagt på forhånd, med ofte åpne spørsmål. Det betyr at det er ikke svaralternativer, men informantene former svarene utfra egne tanker og meninger (Johannessen et al, 2017, s. 148). Alle informantene får samme spørsmål, men intervjueren følger opp med tillegsspørsmål for å få mer detaljerte svar. Ved valg av denne metoden har forskeren mindre innvirkning på hvordan informanten svarer (Johannessen et al, 2017, s. 148).

3.2 Valg av informanter

Målet i kvalitative undersøkelser er klart; å besvare og belyse problemstillingen med fyldige svar og fra ulike sider, derfor er tilfeldig trekning lite egnet i en kvalitativ undersøkelse (Johannessen et al, 2017, s. 113). Noe annet man må ta stilling til er utvalgsstørrelsen. I en kvalitativ metode forsøker vi å få mye informasjon fra et begrenset antall av informanter. «En tommelfingerregel er at utvalget skal være stort nok til at vi kan belyse vår problemstilling» (Kruzel, 1999; gjengitt av Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2017, s. 114).

3.2.1 Informantene

Gjennom et strategisk valg kom jeg frem til tre informanter, som jobber på samme skole i en by i Norge. Skolen var med på et prosjekt i fjor, hvor skolen fikk midler fra Utdanningsdirektoratet, derfor vet jeg at informantene har kunnskaper om temaet. Intervjuobjektene mine vil bli omtalt som Lærer A, Lærer B og Lærer C. Alle er kvinner. *Lærer A* har mye erfaring når det kommer til VFL. Hun har jobbet på 5. til 10. trinn i mange år. Lærer A ble valgt av skolen til å forelese på andre skoler om temaet på grunn av god kunnskap. Hun har tidligere jobbet på en skole hvor de drev intenst med VFL, og har derfor mye trening og kunnskap i fagområde. *Lærer B* er spesialpedagog, med 3 års førskolelærer i bunn. Hun har vært innom 1. til 7. trinn, både som lærer og spesialpedagog. Lærer B er spesielt interessert i målsetting og forventninger. *Lærer C* er en gymlærer. Hun har førskolelærerutdanning i grunn, men videreutdannet seg med 6-10 årspedagogikk. Hun er innom 1. til 4. trinn og svært interessert i bevisstgjøring av elevenes ferdigheter.

3.2.2 Gjennomføring av intervjuene

Før jeg gikk inn på selve intervjuet hadde jeg en kort presentasjon av hva som ville foregå i intervjuet. Jeg informerte kort om prosjektet, slik at informantene viste hva jeg ønsket å finne ut. Jeg mente de på at intervjuet var helt anonymt og at de kunne trekke seg fra prosjektet før, under og etter undersøkelsen. Samt at informantene måtte si ifra om det var spørsmål de ikke ønsket å svare på, og at de kunne trekke deler eller hele svar underveis. Jeg informerte også før intervjuet startet at jeg ville trekke ut deler og/eller hele sitater fra informantene, og ikke hele intervjuet. For å danne en relasjon og et tillitsforhold til informanten, begynte jeg med enkle spørsmål som hadde enkle svar (Johannessen et al, 2017, s. 150). Videre i intervjuet gikk jeg systematisk gjennom intervjuguiden, og stilte tilleggsspørsmål der jeg følte behov for det.

3.3 Kvalitet

Når jeg gjennomførte disse tre intervjuene prøvde jeg etter beste evne å holde på kvaliteten av arbeidet. Jeg er opptatt av høy kvalitet, og derfor valgte jeg informanter som var samarbeidsvillige, motiverte og hadde mye kunnskap om temaet. Kvale og Brinkmann (2017, s. 195) viser til at intervjueren har svært mye å si for kvaliteten på arbeidet. Intervjueren skal være kunnskapsrik, klar og tolkende, vise veien gjennom intervjuet, uten å briljere, avbryte eller legge ord i munnen på informantene (Kval & Brinkmann, 2017, s. 196). Det kan selvsagt oppstå misforståelser i løpet av intervjuet, men gjennom klare, enkle spørsmål har jeg prøvd å sikre at dette ikke skal skje. Det er ulike begreper som er verdt merke seg for å sikre kvalitet.

Begrepet *pålitelighet* sier noe om hvor nøyaktige/presise dataene er. Det er knyttet til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som blir brukt og hvordan de bearbeides (Johannessen et al, 2017, s. 231). Etter beste evne har jeg vært presis i forhold til hvordan jeg har bearbeidet dataene, både ved å bruke båndopptaker for å få presise sitater og stille tilleggsspørsmål slik at det ikke oppstår misforståelser. Jeg har forsøkt å skape god kommunikasjon og et godt samarbeid slik at informantene ikke har følt at jeg har briljert eller avbrutt dem på noen måte.

Begrepet *gyldighet* handler om hvor relevant ulike data er (Johannessen et al, 2017, s. 66). Å vurdere transkripsjonens gyldighet handler om å vurdere hvor pålitelig den er og hvordan forskeren har valgt å transkribere intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). For å sikre best kvalitet så hørte jeg på intervjuet flere ganger, og skrev ned nøyaktig hva informantene fortalte meg, slik at når jeg skulle analysere så var det kun deres ord jeg hadde å forholde meg til, ikke hvilke inntrykk jeg satt igjen med. Ble også lettere å bruke sitater i oppgaven.

Begrepet *overførbarhet* omhandler om resultatene i et forskningsprosjekt kan overføres til liknende fenomener. Forskeren må kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn (Johannessen et al, 2017, s. 233). Jeg ser at dette forskningsprosjektet kan trekkes inn i ulike situasjoner både for egen og andres del. Dette er et aktuelt tema, derfor ser jeg disse dataene som svært overførbare til liknende situasjoner.

3.4 Ethiske refleksjoner

Et kvalitativt forskningsintervju ønsker å utforske menneskers privatliv (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97). Dette skaper naturlig etiske dilemmaer. Som forsker ønsker man å gå i dybden så mye som mulig, uten at den som blir intervjuet skal føle seg krenket, forskeren må ha fokus på å vise respekt mot intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 96). Kvale og Brinkmann (2017, s. 97) viser til at innenfor et forskningsintervju så er det syv etiske problemstillinger forskeren bør ta hensyn til og reflektere over før intervjuet. Etter beste evne så har lagt vekt på dette, blant annet når det kommer til å innhente samtykke fra informantene. Jeg har lagt vekt på anonymisering og konfidensialitet, jeg har vurdert hvilke konsekvenser studiet kan ha for informantene og jeg har foretatt en lojal skriftlig transkripsjon av informantenes muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 97).

4. Analyse og drøfting

Etter å ha gjennomført intervjuerne, kom det tydelig frem at informantene var opplyste og engasjerte rundt temaet. Vurdering for læring har blitt en naturlig del av skolehverdagen deres. Jeg spurte informantene hva de la i begrepet vurdering for læring, for å forsikre meg om at alle hadde samme oppfatning rundt temaet. Svarene fra informantene var relativt sammenfallende. Uttrykt på ulike måter så var de enige om at vurdering for læring skjer underveis i undervisningen. Alle la fokus på at VFL er en måte å *bevisstgjøre* elevene i læringsprosessen, som de mente skapte *motivasjon* hos elevene. De var enige i at vurdering for læring omhandlet *egenvurdering* og *kameratvurdering*, hvor *mål* og *forventninger* var høyst nødvendig. Utfra likhetstrekk i hva informantene ytret rundt begrepet, ser jeg flere paralleller til Utdanningsdirektoratets fire forskningsbaserte prinsipp om underveisvurdering (2015, underveisvurdering). Dette er prinsipp som jeg har vektlagt i min intervjuguide, se Vedlegg 1, som dekker mange aspekter ved vurdering. Gjennom disse føler jeg at jeg kan belyse og besvare problemstillingen min på en god måte. Derfor har jeg valgt å ta utgangspunkt i disse fire prinsippene når jeg skal drøfte og analysere dataene fra intervjuene.

4.1 Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet

Dette målet er koblet til lærerens mål og forventninger til elevene. Alle informantene brukte mål i undervisningen, men det var sprikende i hvor stor grad og hvordan det ble brukt. Lærer A sa at hun alltid bruker mål for uken, og i de fleste timer. Lærer B sa at hun alltid brukte mål for timene, som er måte å holde elevene fokuserte på hva som skulle læres, siden tok hun alltid en oppsummering på slutten av timen hvor klassen vurderte om målet var nådd. Lærer C fortalte hva som skulle skje i timen, i stedet for å lage mål, men det var alltid mål på ukeplanen til elevene.

Informantene sa at elevene ikke var delaktige i å lage faglige mål. Dette sammenfaller ikke med teorien jeg har lest. Slemmen (2010, s. 100) mener at å utvikle egne mål er en viktig side av motivasjonen til elevene, det virker som en drivkraft som opprettholder motivasjonen til å lære. Black og Wiliam (1998, s. 7) vektlegger at elevene må trenes i egenvurdering slik at de kan forstå bedre hva og hvorfor de skal lære og på den måter forstå hva de trenger å gjøre for å oppnå målene sine. Engh (2017, s. 63-64) viser til viktigheten med fokus på læring hos elevene. Manglende motivasjon viser ofte manglende kompetansemål med utydelige

læringsaktiviteter. Elevene må være aktive i egen læring, spesielt når det kommer til vurderings- og læringsarbeidet (Engh, 2017, s. 69).

4.2 Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet

Black og Wiliam (1998, s. 6) sier at tilbakemeldinger til enhver elev bør omhandle kvaliteten på arbeidet, med råd om hvordan eleven kan forbedre seg, og bør unngå sammenligning med andre elever. Engh (2017, s. 67) viser til at tilbakemelding kan ha motsatt effekt enn hva den er tiltenkt. Tilbakemeldinger kan forvirre og hemme videre læring, responsen kan være uten betydning for eleven det gjelder, og dessverre så viser det seg at tilbakemeldingene til læreren nesten like ofte hemmer som fremmer læring (Engh, 2017, s. 67). Det kom frem i intervjuene at tilbakemeldinger ble vektlagt på litt ulik måte. Lærer A følte ikke at tilbakemeldinger var det viktigste i læringsprosessen til eleven. Hun utdypet:

Ungene skal bruke mye mer seg selv og andre i vurderingsarbeidet, det viser seg jo at om en lærer skriver en kommentar, for eksempel, er det ikke alltid den blir lest engang, men må de inn å vurdere seg selv eller andre så får de et bedre forhold til egen læring.

Lærer B er svært for tilbakemeldinger under og etter læringsprosessen. «Elevene skal til enhver tid vite hva, hvordan og hvorfor de skal lære». Videre utdypet hun: «Også tenker jeg at vi skal ha høye forventninger for elevene, og så må læreren hjelpe dem over ‘kneika’ for å nå målet ved hjelp av tilbakemeldinger og ulike læringsstrategier». Engh (2017, s. 68) viser til det Lærer B forteller at om eleven ikke får hjelp til å komme seg videre og inn på det riktige sporet så minsker sannsynligheten for at eleven klarer oppgaven, og motivasjonen synker.

Lærer C brukte mye ros i sin undervisning, som var koblet mot læringsmål og fokuset for timen, men hun ytret at i gym på småtrinnet, så var det viktig å få opp selvtilliten til elevene, slik at de får et godt forhold til fysisk aktivitet. I *Feedback i skolen* (Hartberg et al, 2012, s. 25) tar de opp feedback som ros, og at dette kan være et vanskelig tema. Hartberg, Dobson og Gran går inn på hva Hattie og Timperley har å si om dette, disse to forskerne deler feedback inn i fire typer, hvor en av disse typene er om personligheten og selvet. De er skeptiske til selvdrevet tilbakemelding fordi det kan ta fokuset bort fra oppgaven, men samtidig så kan det ha positiv virkning på læringsutbyttet fordi det kan skape motivasjon og engasjement (Hartberg et al, 2012, s. 25). Lærer C utdypet at ros rettet mot selvet, har en positiv virkning

for elevene, i at det skaper motivasjon. Det som kan være faren med ros er at den kun er generell, i stedet for å konkretisere hva eleven gjør for å fortjene denne rosen utdyper Engh, men han støtter det Lærer C sier at det kan ha effekt på selvbildet til eleven (2017, s. 67).

4.3 Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg

Dette målet er koblet til framovermeldinger læreren gir til elevene. Som jeg nevnte i forrige kapittel, så var Black og Wiliam (1998, s. 6) opptatt av både framover- og tilbakemeldinger, det er viktig at læreren har fokus på å gi råd om hvordan eleven kan forbedre seg, uten å sammenligne med andre. Framovermeldinger har fokus på spesifikke problemer ved et arbeid og hvordan løse disse problemene ved å gi eleven en klar forståelse av hva som er feil og hvordan rette det (Black & Wiliam, 1998, s. 6). Lærer B snakket om dette når hun gikk inn på mål og forventninger til eleven. Hun sa at gjennom hele læreprosessen til eleven så hadde hun en kontinuerlig samtale hvor hun satte små mål hun viste at eleven kunne nå. Hun sa:

En lærer skal ha mål til hver enkelt elev slik at målene ikke blir for høye eller lave, alle elevene mine har ulike forutsetninger. Det er min jobb å tilrettelegge slik at eleven vet hva som forventes og det er min jobb å forsikre meg at eleven klarer å nå disse målene.

Lærer A stilte seg likt til framovermeldinger som til tilbakemeldinger. «Ungene skal bruke mye mer seg selv og andre i vurderingsarbeidet Læreren skal ikke stå der som den som serverer all kunnskapen, de skal involveres i egen læring.» utdypet Lærer A. Dette kritiserer Engh (2017, s. 67). Han viser til hvor viktig framovermeldinger faktisk er for læringsutbytte til elevene. Han sier at altfor få lærere er flinke til å gi gode, konstruktive framovermeldinger som viser til hva elevene bør gjøre for å lære mer. Lærere generelt viser til feil og mangler ved tekster, så Engh spør om lærerne er usikre på hva som bør gjøres med teksten eller om de tror at elevene vet hva de bør gjøre (2017, s. 67). Jeg vet ikke hvordan Lærer A stiller i forhold til det Engh lurere på, men hun fortalte meg under intervjuet: «Mange ganger kan elevene forklare hverandre ting på en bedre måte enn jeg kan for de er på samme nivå og alder». Som Engh (2017, s. 116) sier seg enig i, under kameratvurdering nevner han at jevnaldrende elever kan bidra til gode forslag som er på samme jevnalderspråk enn læreren med hennes fagspråk. Dette sier meg at Lærer A mener at elevene klarer bedre å gi spesifikke forslag på hvordan medeleven kan endre teksten sin enn det hun føler hun klarer, derfor har hun ikke like stort fokus på verken framovermeldinger eller tilbakemeldinger.

Lærer C viste til at selv om hun ikke brukte direkte tilbakemeldinger, men mer ros i undervingen, så bruke hun en del framovermeldinger. «Vi prater om deres fremgang og hva de skal jobbe videre med» og videre snakker hun med elevene om ulike situasjoner og hva elevene selv tenker rundt hva de bør gjøre i disse situasjonene. Dette henger tydelig sammen med det Engh (2017, s. 67) forteller om at framovermeldinger tydeliggjør læringsmål og forteller hva elevene bør gjøre for å nå dem. Han utdyper at framovermeldinger skal gi elevene faglig hjelp, bevisstgjøre og motivere elevene for høyere måloppnåelse, og at muntlig respons gir sannsynligvis større effekt enn skriftlig (Engh, 2017, s. 67-68). Som er nøyaktig det Lærer C gjør, hun gir mye muntlig respons, i form av samtaler med eleven eller elevgruppen, og hun har stort fokus på bevisstgjøring: «Vurdering for læring betyr for meg en bevisstgjøring av elevenes egne ferdigheter og få tilbakemelding på det». I denne sammenhengen så følte jeg at når hun nevner at elevene får tilbakemelding på egne ferdigheter, så mente hun egentlig framovermeldinger på egne ferdigheter. Hun sa at hun pratet med elevene om hvordan de kan forbedre seg videre, mer enn å se tilbake på det som har skjedd.

4.4 Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid

Målet går på elevmedvirkning, egenvurdering og hverandrevurdering. Jeg skjønnte raskt at Lærer C jobber annerledes enn de to andre. Hun jobber ikke skriftlig i timene sine, alt foregår gjennom muntlig aktivitet, hvor eleven gjør det meste av vurderingen. Hartberg, Dobson og Gran viser til at dette kan være veldig heldig for begge. De uttrykker «Den som våger å overlate mer av undervisvurderingen til elevene, vil oppleve at dette både gir bedre læring og mindre rettelser for læreren» (Hartberg et al, 2012, s. 53). Lærer C poengterte at hun bruker mye egenvurdering, og lite kameratvurdering. Det hun har fokus på i timene sine er å få elevene til å se egen fremgang og komme med positive tilbakemeldinger til seg selv. Hun er der for å støtte når elevene uttrykker positivitet over egen fremgang, og dytte de videre når de uttrykker misnøye over egen prestasjon. «Når elevene er involvert i vurdering av sin egen læring slik at de kan følge sin utviklingsprosess i løpet av læringsperioden, utvikles en dypere forståelse av kunnskapen, og kvaliteten på læringsprosessen blir bedre» uttrykker Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 52). Videre vil elevene, etter hvert som de blir bedre på elevinvolvering, føle at de har egen læring mer under kontroll. Eleven bør sammen med læreren overvåke og planlegge egen kompetanseutvikling (Hartberg et al, 2012, s. 52).

«Det viktigste for meg er at jeg ser at elevene mine vokser og at selvtilliten deres øker». Lærer C virket opptatt av motivasjonen til elevene, de elevene som ikke hadde indre motivasjon, hadde hun fokus på å bygge opp og skape en ytre motivasjon til de selv fant indre motivasjon. Trude Slemmen (2010, s. 69) viser til hvor viktig motivasjon er, men også hvor vanskelig det er å få elever til å ville lære. Hun viser også til at ytre motivasjon, i form av belønninger, kan gå på bekostning av den indre motivasjonen, men hun er enig med Lærer C at belønninger i form av ros og tilbakemeldinger, kan øke følelsen av mestring og dermed blir den indre motivasjonen styrket (Slemmen, 2010, s. 70).

Under intervjuet med Lærer B fikk jeg inntrykk av at egenvurdering og kameratvurdering var ikke der hun hadde størst fokus. Hun var mer opptatt av samspeillet mellom lærer og elev, enn elev og elev. Hun sa «Eleven skal føle at det er trygt og godt å være sammen med meg. Jeg har stort fokus på lærer-elev relasjonen». Lærer B var veldig klar på at i klasserommet var hun sjef, hun utdypet: «Det er jeg som kommer med mål i timen, det er jeg som skal ha timen og da er det mitt ansvar å finne ut hva jeg ønsker at elevene skal lære og få ut av timen».

I spesial pedagogikk timene så var hun mer åpen for at eleven kunne være med å sette mål. I begynnelsen av uken gikk de igjennom hva klassen skulle lære og da fikk eleven reflektere rundt om dette var realistiske mål eller ikke, og om de fant ut sammen at de ikke var det så fikk eleven komme med forslag til mål. De tok frem målene i slutten av uken og eleven fikk reflektere hvorvidt målene var nådd eller ikke. Vurderingsformer som er knyttet til bevissthet om mål, vurderingskriterier, læringsstrategier, elevsamarbeid og faglig framgang, bidrar til mer motivasjon i klasserommet (Engh, 2017, s. 64). Som er fokuspunktet til Lærer B, hun er svært opptatt av å skape motivasjon hos elevene med spesielle behov. «Dette er elever som ofte har lite motivasjon, de har ikke klart å prestere godt i klasserommet, og derfor må jeg hjelpe de å skape en glede for å lære» utdypet Lærer B.

Som jeg har nevnt så er fokuset til Lærer A elevinvolvering, spesielt når det kommer til egenvurdering og kameratvurdering. Hun jobbet på skole som hadde vurdering for læring som et stort fokuspunkt og lederen holdt foredrag om hvordan lærerne kunne innarbeide ulike metoder inn i egen undervisningspraksis. Når vi kom til spørsmålet «Hvilke former av vurdering for læring bruker du i undervisningen?» så fortalte hun om mange metoder hun brukte. Hun brukte mye effektive spørsmål, hvor læringspar satt sammen å diskutere ulike typer oppgaver. Engh (2017, s. 123) sier at læringspar er svært positivt. Læreren må stille spørsmål som gir grunnlag for diskusjon og som krever oversikt, innsikt, overføring av

kunnskap og vurdering, og dette styrker læringsutbytte til elevene (Engh, 2017, s. 123). Se vedlegg 2 – effektive spørsmål, som viser hvilke effektive spørsmål Lærer A brukte i undervisningen. Black og Wiliam (1998, s. 7) var også opptatt av effektive spørsmål, fordi forskning viser at hvordan lærer stiller spørsmål er viktig. Spørsmål som skal sjekke om elevene har fulgt med er uproduktive. Lærere har ofte ikke tålmodighet til å la elevene sine tenke, så de lar samme elevene svare, og dette er svært uheldig for elevenes læring (Black & Wiliam, 1998, s. 7). Lærer A brukte en kortstokk med elevenes navn på for å finne ut hvem som skulle svare, slik ble det ikke kun noen få som svarte, og elevene ble mer fokusert på å diskutere forklarte Lærer A. Slemmen (2010, s. 110) sier at om læreren forbereder elevene på at alle kan bli spurt, så kan dette være en måte å styrke elevenes trygghet til å svare på spørsmål i klassen, spesielt hvis de får diskutere to og to først.

Black og Wiliam (1998, s. 6) sier at egenvurdering er en essensiell komponent av formativ vurdering og bør integreres i undervisningen. Lærer A hadde også mange ulike måter å få egenvurdering og kameratvurdering inn i undervisningen. To stjerner og 1 ønske, tommel opp, avkryssningsskjema, og mange flere. Det samme hadde Lærer B. Hun brukte også læringspar og effektive spørsmål med et skjema som viste ulike effektive spørsmål hun brukte i undervisningen, se Vedlegg 4. Lærer B sa at det er viktig at alle får snakket i løpet av timen, og ved å bruke slike oppgaver så får alle snakket, selv de som er redd for å snakke i timen. «Mange lærere erfarer at elevene kommuniserer lettere med hverandre enn med læreren» (Engh, 2017, s. 68).

4.5 Sosial læring

Når det kommer til siste kapittel så omhandler det sosial læring. Opprinnelig ville jeg ha dette punktet i de fire andre overskriftene, men som jeg forklarte i teorien under sosial kompetanse så er ikke disse sosialt tilrettelagt. På grunn av dette har jeg valgt å ha et eget punkt for sosial læring. Jeg begynte å spørre informantene hva de la i begrepet sosial læring. Lærer A sa at sosial læring innebar å lære seg og omgås hverandre og voksne på en god måte. Lærer B snakket mer om hva lærer bør gjøre for å legge opp til sosial læring. Hun la vekt på å skape positive klasseregler, læreren oppfordrer til positiv oppførsel og er selv et forbilde med hvilken væremåte hun ønsket for elevene. For Lærer C så var sosial læring en måte å bevisstgjøre elevene på seg selv, egen oppførsel og samlek med andre. Jeg spurte deretter hvordan de vurderte elevenes sosiale læring, dette ga stort sprik i forhold til hva de svarte.

Lærer C bruker kun muntlig respons og samtale når hun vurderer elevene sine. «Vi prater mye om vanlig folkeskikk, hvordan være greie mot hverandre. Jeg gir de et spørsmål, også prater vi sammen om hva de ville gjort. Elevene er med på å vurdere egen oppførsel i forskjellige situasjoner». Sosial kompetanse handler om samhandling mellom mennesker, om problemløsning og konflikthåndtering (Hartberg et al, 2012, s. 133). Noe Lærer C viser til når hun snakker om å gi elevene situasjoner, enten det er en ekte situasjon fra elevenes liv eller en oppdiktet situasjon med viktige problemstillinger. Disse situasjonen hjelper elevene å reflektere rundt hvordan man samhandler med andre, hvordan man bør takle et problem på en god måte. Opplæring i sosial kompetanse skal bidra til å utvikle sosial tilhørighet og mestring av ulike roller i samfunnet (Hartberg et al, 2012, s. 134). Lærer C er inne på dette når hun snakker med elevene om vanlig folkeskikk, om samfunnets regler og normer, som er viktig at elevene lærer seg og utvikler kunnskap om.

En annen viktig ting Lærer C gjør, hun tar elever som har svak motoriske kompetanse og elever som er svake på sosial kompetanse i gymsalen. Hun utdyper «Vi øver på ting vi skal gjøre i klassen senere. Elevene føler mestring før de skal prestere ovenfor en hel klasse. Jeg vil skape vinnere i egen selvtillit og egen kropp». Sosial kompetanse omhandler sosiale, emosjonelle og kognitive ferdighet og handlinger barn trenger for å lykkes sosialt (Hartberg et al, 2012, s. 134). Det viser seg at elever med høy sosial kompetanse er betydelig lykkeligere enn elever med svak sosial kompetanse (Hartberg et al, 2012, s. 134). Derfor tenker jeg at det Lærer C gjør er veldig viktig, hun “fanger opp” elever med svak kompetanse tidlig og jobber tett med disse for å skape en mestringsfølelse og et sosialt fellesskap mellom disse barna.

Lærer B vektla ikke dette punktet så veldig. Hun sa «Læreren bør kjenne elevene såpass godt at hun bør reagere om noe ikke er som det burde være og deretter ta en prat med disse elevene og finne ut hva som bør gjøres». Hartberg, Dobson og Gran (2012, s.134) er uenig i det Lærer B sier. De mener at riktig tilbakemeldinger er en avgjørende faktor for god sosial utvikling, elevene har krav på å passe inn i det sosiale fellesskapet og har derfor også krav på å få muligheten til å tilegne seg sosial kompetanse. De mener også at det er mange ulike sitasjoner i løpet av en skolehverdag som læreren kan gi tilbakemeldinger på den sosiale kompetansen (Hartberg et al, 2012, s. 135).

Lærer B utdyper at det er viktig å ha fokus på det elevene gjør som er bra, og ikke gi oppmerksomhet til negativ oppførsel. Hun forteller at hun synes det er viktig at om noen gjør noe positivt i forhold til det sosiale fellesskapet, så bør det sies høyt i klassen slik at de andre

elevene hører hva slags oppførsel læreren ønsker å se i klasserommet. Som Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 135) er helt enig i. De sier at riktig feedback har stor påvirkning, atferd som får oppmerksomhet har en sterk tendens til å bli gjentatt. De anbefaler derfor å se etter positiv atferd og gi oppmerksomhet til denne. «Feedback i form av ros, med underliggende anerkjennelse, har slik en forsterkende rolle på positiv atferd» (Hartberg et al, 2012, s. 135).

Når Lærer A var kontaktlærer hadde hun det overordnede ansvaret for klassen, da innførte hun ukentlige sosiale mål for klassen. Dette var mål hun satte på ukeplanen og i klasserommet, og på fredagene gikk de igjennom målet og sammen fant ut i hvilken grad de hadde nådd dette målet. Gradene var i form av en blink, med rødt, gult og grønt i midten. Lærer A brukte av og til et vurderingsskjema, se Vedlegg 5 – vurderingsskjema, som gikk på av elevene skulle krysse av 😊, 😐 eller 😞, utfra hvor godt de følte de presterte i forhold til påstanden. Som vist tidligere i teksten så er samarbeid med andre og tilbakemeldinger viktig i forhold til den sosiale kompetansen, derfor lurer jeg på hvor bra et avkryssingsskjema er i forhold til å utvikle kompetanse. Blinken gir mer mening, den er koblet opp mot mål, elevene kommer i fellesskap frem til hvordan de føler at de har nådd målet. Lærer A fortalte at gjennom daglige observasjoner og samtaler med elevene vet hun hvor elevene ligger sosialt, men at avkryssingsskjemaet var for å sjekke hvor reflekterte elevene var og ga grunnlag for samtale.

Lærer A poengterte at hun synes det viktigste formen for å lære bort sosial kompetanse var gjennom kameratvurdering. Enten dette var gjennom å ha ulike læringspartnere eller at elevene vurderte hverandre med for eksempel 2 stjerner og 1 ønske. Hun sa:

Jeg har hatt erfaringer fra forrige skolen med en utfordrende klasse, hvor de ble tvungent til å arbeide med ulike partnere, og jeg så at klassemiljøet ble endret til det bedre ganske fort. Mange ganger tenker jeg at elevene kan hjelpe og forklare hverandre på en bedre måte enn jeg kan for de er på samme nivå. Dette er en viktig sosial aktivitet å trene opp fordi man må samarbeide med ulike mennesker hele livet.

Dette nevner Hartberg, Dobson og Gran (2012, s. 137) som svært viktig i forhold til å møte samfunnet senere. De forteller at gjennom opplæringen skal elevene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv og arbeidslivet, samt fellesskapet i samfunnet. (Hartberg et al, 2012, s. 137).

5. Avslutning

Hvordan bruker lærere vurdering for læring for både faglig og sosial læring hos elevene?

I oppgave min ønsket jeg å finne kompetente lærere med en interesse for vurdering for læring. Tre lærere stilte opp til et intervju om hvordan de brukte vurdering for læring i sin skole- og arbeidshverdag, med fokus på både faglig og sosial læring hos elevene. Disse tre lærerne kom fra samme skole, vært på samme møter, hatt samme forelesninger og vært under samme leder. Dette gjør at jeg synes det er ekstra spennende å se hvor lik eller ulik deres lærepraksis er, siden, i teorien har de hatt samme utgangspunkt. Ut i fra analyse og drøfting av datainnsamlingen i lys av teori har jeg kommet frem til følgende. Som forventet er det mange ulike måter å vurdere elevenes faglige og sosiale læring. Vurdering er en rett elevene har, den er nedfelt i forskriftene til opplæringsloven, hvor det også står skrevet at elevene har rett til *både* underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering handler om at elevene har rett til informasjon om eget kompetansenivå og det skal være et redskap i læringsprosessen som skal øke den faglige kompetansen. Etter å ha snakket med informantene mine ser jeg at tilbakemeldinger i slutten av en oppgave eller aktivitet gir lite motivasjon og lite læring, det er det som skjer underveis i prosessen som gjør at elevene får fordeler av ulike oppgavetyper. Jeg har snakket med tre ulike lærere, som sa det samme: Elevene har størst utbytte når tilbakemeldingene og råd kommer underveis, enten det er fra læreren eller medelever. Black og Wiliam (1998, s. 3 og 6) viser til at hyppige tilbakemeldinger har et positivt utfall for elevene om tilbakemeldinger omhandler kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan eleven kan forbedre seg. Det kan tyde på at daglige tilbakemeldinger øker den faglige kompetansen.

Det skal ikke kun arbeides med faglig læring i skolen, men også sosial læring. Elevene arbeider med sosial kompetanse til en viss grad, men det blir ikke integrert nok inn i undervisningen. Lærerne setter av tid til å arbeide med sosial læring, i stedet for å se det som en del av den hverdagslige undervisningen. Hvorfor det? Etter å ha sett på teori, forskning og hva Utdanningsdirektoratet har å si om vurdering av sosial kompetanse ser jeg mangler. Jeg har funnet lite teori om vurdering av sosial kompetanse, og underveisvurdering av sosial kompetanse er noe Utdanningsdirektoratet ikke legger vekt på. Derfor spør jeg meg selv: Er det ikke god nok teori og forskning om hvordan lærerne skal få sosial læring integrert i undervisningen? Det er bevist at god sosial kompetanse gir god faglig kompetanse og lykkeligere elever, derfor ser jeg at lærere bør legge mer vekt på å få sosial læring integrert i undervisningen siden det har positive utfall for eleven selv, klassemiljø og faglig kompetanse.

6. Litteraturliste

Black, P. og Wiliam, D. (1998): *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London

Engh, R. (2017). *Vurdering for læring i skolen: På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Oslo Cappelen Damm akademisk.

Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Opplæringsloven, LOV-1998-07-17-61. (2008). <https://lovdata.no/>

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-07-23-61. (2018). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-07-23-61. (2018). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-07-23-61. (2018). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Forskrift til opplæringsloven, FOR-2006-07-23-61. (2018). Hentet fra <https://lovdata.no/>

Hartberg, E., W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2017). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hva er sosial kompetanse?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/sosial-kompetanse/motivasjon-og-forventninger/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

7. Vedlegg

Vedlegg 1 - Intervjuguide

Hvilke trinn underviser du på? Hvilke fag underviser du i? Antall elever er det i klassen?

Hvilken utdanning har du? I hvilken aldersgruppe er du i? (20-24, 25-29, 30-34, 35-39, osv)

Har du deltatt på kurs eller lignende i vurdering for læring?

Bruker du noen bestemt litteratur som inspirasjon?

Hvordan synes du vurdering for læring blir brukt på skolen? Har skolen vært med på noen spesiell satsing for VFL?

Hva legger du i begrepet vurdering for læring?

Hva synes du er positivt med vurdering for læring? Hva synes du er negativt med vurdering for læring?

Hvilke former av vurdering for læring bruker du i undervisningen, og på hvilken måte bruker du dem?

Får elevene prøvd seg på egenvurdering/kameratvurdering? I så fall på hvilken måte?

Bruker du mål i undervisningen, i så fall på hvilken måte?

Er elevene med å sette mål og/eller vurderingskriterier for timen/dagen/uken/aktiviteten? Hvordan velger du i så fall fremgangsmåte? Hvordan blir dette gjennomført?

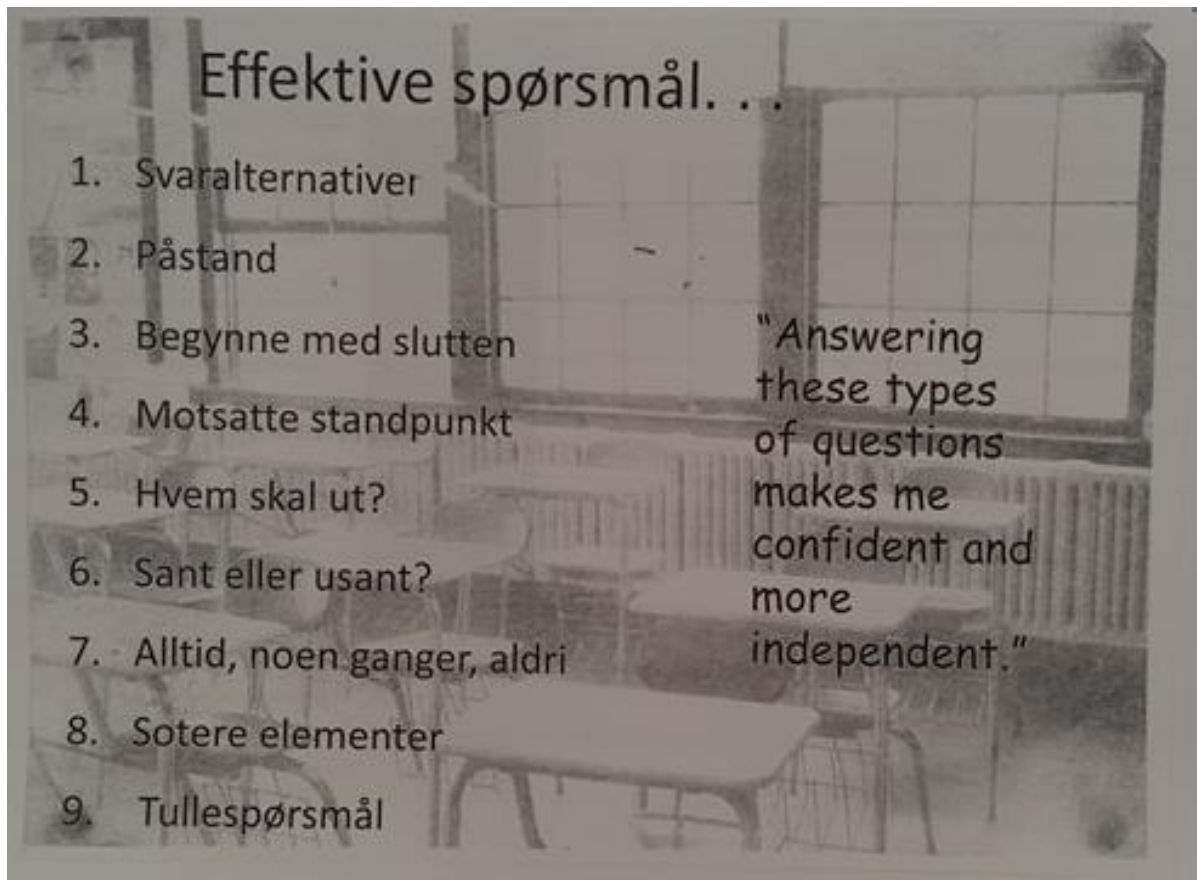
Hva legger du i begrepet sosial læring?

Hvordan vurderer du sosial læring/sosiale ferdigheter hos elevene dine? Hvilke metoder blir brukt?

Er elevene delaktig i egen vurdering av sin sosiale læring?

Noe ekstra du vil tillegge?

Vedlegg 2 – effektive spørsmål



Vedlegg 3 – effektive spørsmål




1. øke forståelsen av skriftlige tekster og bli bevisst på tekstens innhold.
2. lære hvordan de ut fra et tema kan skrive en fagtekst
3. tilpasse undervisningen slik at alle elever kan delta i faget
4. at elevene skal skrive bedre og videreutvikle sine tekster

<p>Før lesing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bakgrunnkunnskap • tenkeskriving – skrive i 5 min. om temaet • de som ønsker leser de dem har skrevet. 	<p>Quiz</p> <ul style="list-style-type: none"> • elevene sitter i grupper og får kort det står A, B og C på. • Læreren stiller spørsmål med 3 svarsalternativer – elevene viser det kortet de mener er riktig. Etterpå finner elevene sine bøker og i fellesskap går de igjennom de riktige svarene. 	<p>Fleip eller fakta</p> <ul style="list-style-type: none"> • læreren sier en påstand om temaet, elevene står opp når de mener påstanden er riktig. De som mener det er fleip sitter ned. 	<p>BISON - blikk</p> <ul style="list-style-type: none"> • elevene diskuterer med sine læringsvenner. 	<p>Ordforklaring</p> <ul style="list-style-type: none"> • elevene sitter med sin læringspartner. En elev av gangen trekker et kort med et ord fra temaet. Den andre eleven forklarer ordets betydelse.
<p>Lese i par</p> <ul style="list-style-type: none"> • En elev leser et stykke i boken og den andre stiller spørsmål fra teksten (de bytter på roller). 	<p>Tankekart</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevene sitter i grupper på fire og tegner temaets innhold med bilder og symboler. • Etterpå deler de tankekartet med de andre i klassen. 	<p>Boksjema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lærer lager et sjema med stikkord om temaet. • Elevene skriver om punktene. 	<p>Fagtekst</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevene bruker boksjemaet som disposisjon når de skriver fagteksten. • Ha tydelige kriterier på hva fagteksten skal inneholde og oppsett (modulere) 	<p>Vurdering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevene får tilbakemeldinger på sine fagtekster. • Hvilke fremskritt eleven har gjort, hva eleven bør arbeide videre med og hvordan eleven bør arbeide.

Vedlegg 4 – vurderingsskjema

UKE VURDERING !

Navn: _____ Klasse: _____ Uke: _____

Har du...				Din kommentar:
hatt det bra på skolen denne uken?				
hatt noen å leke med ?				
hatt det bra med de andre i klassen?				
blitt plaget/ertet?				
sagt ifra om noe/noen har plaget deg?				
vært grei med de andre elevene?				
gjort noe positivt mot andre?				
hatt det bra med de voksne på skolen?				
rekket opp hånden ?				
kommet raskt inn etter friminuttene?				

