



# Bachelorgradsoppgave

## Kompetanseutvikling i skolen -

En kvantitativ studie om nytteverdien av den nasjonale satsingen  
Vurdering for læring (2010 – 2014).

A quantitative study on the usefulness of the national initiative  
Assessment for Learning (2010-2014).

Christin Lien Fuglemo

Antall sider: 49 (inkl.denne)

GLD360

Bachelorgradsoppgave i Grunnskolelærer-  
utdanning 1. – 7. trinn, deltid

Lærerutdanning  
Høgskolen i Nord-Trøndelag - 2015



## FORORD

I faget Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn inngår det blant annet å skrive en bacheloroppgave. Jeg bestemte meg for å skrive om vurdering allerede etter andre studieår fordi jeg synes vurdering er et veldig interessant tema. I tillegg hadde jeg noen opplevelser i praksis som gjorde meg nysgjerrig på dette.

Under arbeidet med denne oppgaven har jeg lært masse. Jeg har lært mye både i henhold til oppgavens problemstilling, men også om prosessen rundt det å skrive en bacheloroppgave.

Jeg vil med dette takke alle som har vært med bidratt til at denne bacheloroppgaven har blitt til.

Jeg vil takke lærerne og rektorer ved de tre barneskolene som ga meg lov til å komme til deres skole å gjennomføre spørreundersøkelsen min.

Jeg vil også takke min veileder Heidi Kristin Holmen som har hjulpet og støttet meg gjennom bacheloroppgaven. Hun har gitt meg gode tilbakemeldinger og inspirasjon til å skrive videre.

Jeg vil også rette en takk til mine barn som har vært veldig forståelsesfull for at mamma har vært opptatt med å skrive bachelor. Jeg vil også takke min mann Tore for korrekturlesing og tilbakemeldinger. Uten hans tålmodighet og støtte hadde det blitt en vanskeligere prosess.

Tusen takk!

Mai 2015,  
Christin Lien Fuglemo

## **SAMMENDRAG**

### **Forfatter:**

Christin Lien Fuglemo, Grunnskolelærerutdanningen 1-7. trinn.  
Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger

### **Oppgavens tittel:**

Kompetanseutvikling i skolen – En kvantitativ studie om nytteverdien av den nasjonale satsingen  
Vurdering for læring (2010-2014).

### **Problemstilling:**

*Hvilke erfaringer og opplevd nytteverdi har lærerne av satsingen Vurdering for læring (2010-2014) og har den påvirket deres evne til å gi læringsfremmede framovermeldinger?*

### **Metode:**

For å kunne få svar på min problemstilling har jeg valgt å bruke kvantitativ metode ved hjelp av et spørreskjema. Utvalget mitt bestod av totalt 38 lærere fordelt på 3 barneskoler i kommunen.

### **Resultat:**

I min undersøkelse fant jeg ut at satsingen hadde bidratt til å øke lærernes kompetanse på vurdering og framovermeldinger. Ett av de tydeligste funnene jeg gjorde var at lærerne hadde blitt flinkere til å dele læringsmålene med elevene. På denne måten fikk elevene bedre innsikt i målene og hva de til enhver tid skulle lære. I undersøkelsen poengterte også lærerne at de satte kollegaers hjelp og støtte høyt. Også rektors rolle var vesentlig for lærerens motivasjon for å arbeide med satsingen. Satsingen har altså bidratt til å utvikle vurderingskulturen på skolen og hver enkelt lærers vurderingspraksis.

# Innhold

<b>1. INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstilling	1
1.2 Avgrensing	2
<b>2. TEORI .....</b>	<b>2</b>
2.1 Hva er så "vurdering <i>for</i> læring" (VFL) kontra "vurdering <i>av</i> læring" (VAL)?	3
2.2 Kompetanseutvikling i skolen	5
<b>3. METODE .....</b>	<b>8</b>
3.1 Metodevalg	8
3.2 Utvalg	9
3.3 Bearbeiding av data	9
3.4 Gyldighet og pålitelighet	9
<b>4. ANALYSE OG DRØFTING .....</b>	<b>10</b>
4.1 Begrepsavklaring	10
4.2 Hvilken nytteverdi har lærerne av satsingen og har den påvirket deres evne til å gi læringsfremmede framovermeldinger?	13
4.3 Hvilke erfaringer har lærerne med å bruke "de 4 prinsipper for god undervisvurdering" i satsingen?	15
4.3.1 Mål og kriterier	16
4.3.2 Egenvurdering og hverandrevurdering	18
4.4 Lærernes synspunkter og holdninger til satsingen	19
4.4.1 Kollegaers rolle i endringsprosessen	21
4.4.2 Rektors rolle i endringsprosessen	22
<b>5. OPPSUMMERING .....</b>	<b>24</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>26</b>

**Vedlegg spørreskjema og infobrev .....27**

## **1. Innledning**

I 2010 lanserte Utdanningsdirektoratet den nasjonale satsingen «Vurdering for Læring 2010 -2014» (Utdanningsdirektoratet, 2014 (a)). Satsingens hovedmål var å utvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. I forbindelse med satsingen ble det utarbeidet et grunnlagsdokument som beskrev hvilke felles prinsipper og føringer som gjaldt for deltakerne (Utdanningsdirektoratet, 2011). Hensikten med dokumentet var å skape en felles forståelse i arbeidet med å utvikle egen vurderingspraksis rundt om i skolene. Bakgrunnen for satsingen er internasjonale studier som viser at formativ vurdering er den mest effektive måten å forbedre elevenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære (Ibid). Det er også nærliggende å tro at grunnlaget for denne satsingen ligger i resultater fra internasjonale undersøkelser som f.eks. PISA, PIRLS og TIMSS om tilstanden i norsk skole. Dette bekrefter både Jan Henrik Høines i boka *Elevvurdering i Kunnskapsløftet* og Trude Slemmen i *Vurdering for læring i klasserommet* (Høines, 2009, s. 30; Slemmen, 2010, s. 37).

I mitt andre praksisår (2012/2013) var jeg så heldig å få delta på et møte om vurdering for læring holdt av en lærer ved en annen skole. Denne skolen hadde allerede deltatt på den nasjonale satsingen «Vurdering for læring» og vedkommende lærer var tidlig ute med å prøve ut i klasserommet mange av de ideene om vurdering som Trude Slemmen skriver om i boka si (Slemmen, 2010). Vår praksisskole hadde på denne tiden ikke deltatt på satsingen, og jeg opplevde at holdningen blant lærerne til satsingen var delt. Fra en nesten «hallelujastemning» fordi dette var så bra til at «dette er bortkastet bruk av tid». Blant noen lærere observerte jeg at de ikke oppfattet vurdering for læring som noe nytt i skolen, men at det handlet om å sette de allerede daglige vurderingsprosessene i system. Spesielt reagerte jeg på uttalelsen til en kvinnelig lærer som hadde arbeidet i skolen i nærmere 40 år. Hun mente at hun hadde gitt sine elever gode framovermeldinger i alle år og at hun ikke ville bruke tid på satsingen i en ellers så travel hverdag. Jeg ble litt forskrekket over hennes uttalelser og syntes hun var fryktelig negativ. I ettertid har jeg fundert en del over akkurat denne hendelsen.

### **1.1 Problemstilling**

På grunn av mine opplevelser i praksis som nevnt ovenfor, har jeg derfor valgt følgende problemstilling i min bacheloroppgave:

*Hvilke erfaringer og opplevd nytteverdi har lærerne av satsingen "Vurdering for læring" (2010-2014) og har den påvirket deres evne til å gi læringsfremmede framovermeldinger?*

## **1.2 Avgrensing**

Vurdering er et stort og sammensatt tema. Det vil alltid være rom for debatt om hva som skal vurderes, hvordan det skal gjøres, hvordan vurderingen skal komme til uttrykk og hvordan den skal brukes. Det er mange elementer som må være på plass i et klasserom for at vurderingen skal gi optimalt utbytte. Temaer som klasseledelse, læringskulturen i klassen og relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende i dette arbeidet. Tilpasset opplæring og motivasjon er også temaer som er viktig i arbeidet med vurdering, men på grunn av oppgavens omfang og problemstilling vil jeg derfor konsentrere meg om lærernes erfaringer og opplevde nytteverdi av satsingen.

## **2. Teori**

I dagens samfunn blir utdanning og dannelse stadig viktigere. Begreper som kunnskapssamfunn og kunnskapsøkonomi illustrerer den dominerende betydning kunnskap og utdanning har for verdiskapningen i samfunnet. Like viktig som mengden av kunnskap er evnen til å utnytte, kombinere og ta kunnskapen i bruk. I følge regjeringen er skolens fremste mål og oppgaver det å *medvirke til at elevene framstår med den beste mulig samfunnsrelevante utdanning* (Regjeringen.no, u.d.).

Vurdering er et stort og omfattende tema og stort sett alt det vi gjør blir fortløpende vurdert. I skolen vurderes alt fra orden og oppførsel til oppnådd kompetanse i fag. Vurdering er et redskap for læreren til å kontrollere om elevene har lært det de skal lære. Er de på rett vei, er det behov for å gjøre endringer underveis og hva trenger eleven eventuelt hjelp til. «Stiggins (2001) mener f.eks. at lærere ikke har noe virkemiddel som er mer effektiv enn vurdering når det gjelder å fremme både umiddelbar og varig læring» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 21).

I forskrift til Opplæringslova § 3-1, Rett til vurdering, er elevenes rettigheter nedfelt:

*«Elevar i offentlig grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar og lærekandidatar i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa» (Lovdata, 2009).*

Fra gammelt av har vurdering vært en av skolens viktigste oppgaver. Slik er det også i dagens skole. Mange forbinder vurdering i ungdomsskolen først og fremst med det å sette karakterer. Det er kanskje ikke så merkelig, fordi karakterer er en svært synlig del av skolens virksomhet. Vurdering i

form av karaktersetting har til nå vært en kontroll på hva slags læringsresultater elevene har oppnådd. Det er dette vi kaller vurdering *av* læring. Når vi i dag snakker om god vurderingspraksis, er det naturlig å snakke om vurdering *for* læring. Med dette menes en vurderingspraksis, som ser vurdering som et redskap for å fremme læring. Dette er også som nevnt i innledningen formålet i Utdanningsdirektoratets nasjonale satsing Vurdering for læring 2010-2014. Tar en utgangspunkt i forskrift til opplæringslova § 3-1, Rett til vurdering, ser man at elevene har rett på underveisvurderinger. Er det da fremdeles denne vurderingspraksisen som vi tradisjonelt har benyttet oss av som gir de beste mulighetene for å nå skolens fremste mål? Undersøkelser og forskning som har gitt informasjon om tendenser i den norske skolen, er bakgrunn for at vurdering er satt på den politiske dagsorden. Flere nasjonale tiltak er iverksatt med formål om å videreutvikle vurderingskulturen og styrke lærerens vurderingspraksis. Nasjonale myndigheter har startet et arbeid med å utvikle et helhetlig system for individuell vurdering med formål om å få mer informasjon om elevens kompetanse og ferdigheter underveis i grunnopplæringen. Det er i den senere blitt større fokus på underveisvurderinger og vi har tatt i bruk begrepet vurdering *for* læring.

Når jeg videre i oppgaven skal skriver vurdering *av* læring og vurdering *for* læring vil jeg også bruke forkortelsene VAL og VFL.

### **2.1 Hva er så «vurdering for læring» (VFL) kontra «vurdering av læring» (VAL)?**

«Formålet med vurdering er å innhente informasjon om elevens kompetanse. Hvordan denne informasjonen brukes, avgjør formålet (vurdering FOR eller Av læring)» (Slemmen, 2010, s.30). Skillet mellom vurdering av og for læring blir altså brukt for å illustrere de ulike formålene med vurdering. Vurdering *av* læring har til hensikt å gi informasjon om elevenes kompetanse på et gitt tidspunkt. Dette kalles for summativ vurdering og er en sluttvurdering som beskriver elevens kompetanse etter endt opplæring (ibid, s. 59). Formell vurdering er et annet uttrykk for å vurdere med å sette karakterer (Engh, 2011, s. 32). «Sluttvurdering er standpunktvurdering og eksamensvurdering» (Slemmen, 2010, s. 60). Vurdering *for* læring har et læringsfremmende formål. Dette kalles for formativ vurdering og er en vurdering underveis i opplæringen (ibid, s. 58 og 59). Et annet uttrykk for dette er uformell vurdering (Engh, 2011, s. 32). Denne finner sted mens eleven er i læringsprosessen og skal fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring (Slemmen, 2010, s.63). Vurdering av og for læring har altså til hensyn å beskrive elevens kompetanse i fag på ulike tidspunkt, som grunnlag for forbedring i faget. I USA og England har resultater av prøver vært sterkt i fokus for å forbedre kvaliteten i skolen. De har etter hvert erfart at effekten i flere tilfeller har vært motsatt. «Dette kalles «teach to the test» på engelsk» (ibid, s. 32).



Resultater fremmer altså ikke læring alene, men det er prosessene i klasserommet som bidrar til at elevenes læringsutbytte forbedres (ibid). I tillegg til prosessene i klasserommet er også måten læreren gir tilbakemeldinger på elevenes arbeid svært viktig. Med utgangspunkt i mål og vurderingskriterier må læreren gi eleven konstruktiv tilbakemelding på hva han/hun mestrer og hva eleven må jobbe med videre for å nå målene som er satt.

I følge grunnlagsdokumentet for satsingen Vurdering for læring 2011-2014 (Utdanningsdirektoratet, 2011) skal arbeidet ta utgangspunkt i «de 4 prinsipper for god undervisvurdering» som også er nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Flere norske og internasjonale studier viser at elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom eleven

1. Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller presentasjonen
3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (ibid)

**Punkt 1** i «de 4 prinsipper for god undervisvurdering» sier at elevene må forstå hva de skal lære og kan sees i sammenheng med § 3-1 i forskrift om vurdering i opplæringsloven (Lovdata, 2009) som sier at elevene har rett til å kjenne målene. Derfor blir lærerens oppgave å tydeliggjøre målene for elevene til en hver tid og etterstrebe dette. Kompetansemålene beskriver hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike årstrinn. Det å ha god læreplanforståelse er å ha innsikt i læreplanens mål, struktur, tenkemåte og prinsipper på en slik måte at innsikten bidrar til å knytte sammen undervisning og vurdering av elevenes arbeid (Engh, 2011, s. 61). Kompetansemålene i læreplanen er omfattende og det blir lærerens jobb å «plukke ned målene» og finne gode arbeidsmåter for læring. Lærerne i Norge har i dag stor frihet når det gjelder spørsmål knyttet til arbeidsformer for elevenes arbeid, bruk av læremateriell og selve organiseringen av selve opplæringen (Høines, 2009, s. 13). Kriteriene for hva som kreves for å nå målene skal også være kjente for elevene og dette er nødvendig om vurderingen skal bli rettferdig og konstruktiv. Gode kriterier vil i tillegg til å vise elevene vei i egen læring, bli et bindeledd mellom undervisningen og det de blir vurdert etter (Slemmen, 2010, s. 47). I VFL blir en slik bruk av kriterier vektlagt. I tillegg legges det i stor grad opp til at elevene ikke bare skal kjenne kriteriene, men være med å utforme dem. På denne måten får de eierskap til hva som skal vurderes (ibid). Samtidig er det gode grunner for at dette vil påvirke elevenes motivasjon positivt, noe som igjen er viktig for læringsutbytte. **Punkt 2** sier noe om at elevene må få tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet (jfr. vurdering av læring/summativ vurdering). **Punkt 3** sier noe om at elevene må få råd om hvordan de kan forbedre

seg i fagene (jfr. vurdering for læring/formativ vurdering). Begge disse punktene kan sees i sammenheng med forskrift om vurdering i opplæringsloven § 3-11 som omhandler underveisvurdering (Lovdata, 2009). **Punkt 4** sier at elevene lærer best når de er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Dette kan sees i sammenheng med forskrift om vurdering i opplæringslova § 3-12 som omhandler egenvurdering (ibid).

*Vurdering for læring innebærer at det er sammenheng mellom de 4 prinsippene* (Utdanningsdirektoratet, 2014 (b)). På denne måten kan en se at vurdering kan fungere som et redskap for læring, og både elever og lærere får derfor en ny og mer aktiv rolle i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2011). *Vurdering for læring* handler om eleven som aktiv medspiller i egen læring og læreren i rollen som coach. I dette ligger fokus både på målrettet vurdering, egenvurdering, hverandrevurdering og god kommunikasjon, som sammen skal fremme elevenes læring. Med andre ord skal fokus flyttes fra hva elevene skal gjøre til hva de skal lære, og vurderingene skal ikke bare handle om hva de har lært, men også peke fremover mot det videre arbeidet (ibid). «Det er en viktig forskjell på tilbakemeldinger som peker bakover på det elevene har prestert, og framovermeldinger som peker framover mot målet og de prestasjoner vi kan forvente» (Engh, 2011, s. 105). For at eleven skal ha utbytte av tilbakemeldingene må de formuleres slik at de er konstruktive og forståelige. Det må også minske avstanden mellom nåværende og framtidig kompetanse. Tilbakemeldingene må være motiverende slik at eleven ønsker å bruke de i videre arbeid for å øke læringsutbyttet (ibid). «Framovermeldinger skal gi elevene faglig hjelp, bevisstgjøre dem på mulige læringsstrategier og gi dem tro på at de er i stand til å få en høyere måloppnåelse» (ibid, s.106).

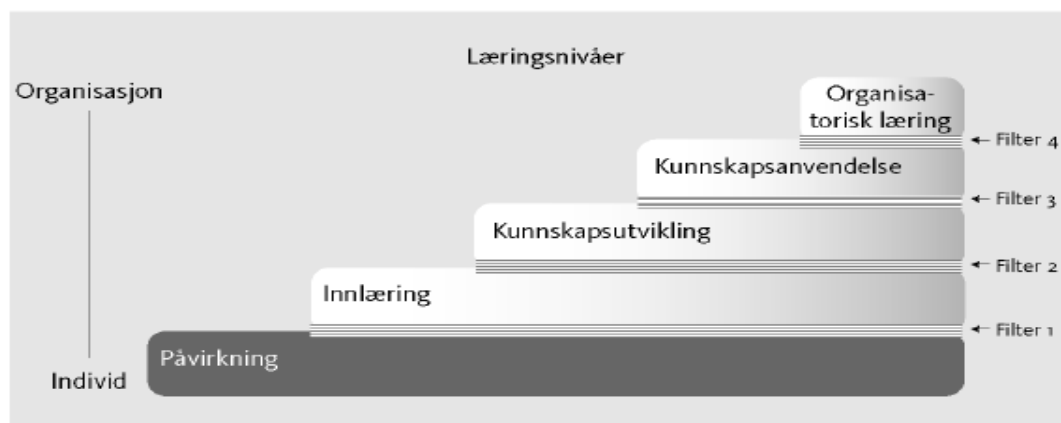
## **2.2 Kompetanseutvikling i skolen**

I grunnlagsdokumentet står det at «Det er avgjørende at skoleeiere, skoleledere og lærebedrifter reflekterer over og tar stilling til hvordan de vil organisere kompetanseutviklingen i vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2011). I samme dokumentet står det også at det er skoleledelsen som har det faglige og organisatoriske ansvaret for framdrift i utviklingsarbeidet ved egen skole og skal følge opp skolens vurderingskultur og sørge for utvikling av vurderingspraksis. Lærernes rolle er å bidra aktivt for å utvikle et tolkningsfelleskap på egen skole (ibid). Ut fra dette ser en at mye er opp til både ledelsen ved skolen og enkeltlæreren. Ledelsens jobb blir å skape en felles forståelse, motivere og inkludere personalet i arbeidet. En forutsetning for å lykkes med å utvikle en bærekraftig, formativ vurderingskultur er at både skolens ledelse og lærere ønsker dette (Engh, 2011, s. 178). De må sammen etablere en felles vurderingspraksis i skolen.

Professor i utdanningsledelse ved NTNU, Erik Irgens, skriver om skolebasert kompetanseutvikling (Irgens, 2007). Irgens er opptatt av at skoler som er i en utviklingsfase må tenke helhetlig når kompetansen skal utvikles (ibid, s. 99). Det er en lang prosess å gå fra Utdanningsdirektoratets gode intensjoner med satsingen, til å praktisere dette i skolehverdagen. En god skole skapes ikke av individuelt arbeid alene. Irgens mener derfor at vi må samarbeide både med skoleeier, rektor og lærere for at vår kunnskap skal nås ut til elevene. Vi må med andre ord flytte enkeltpersoners erfaring over til organisatorisk kunnskap. Dette krever at skolene arbeider systematisk for å ta vare på kunnskapen slik at den er tilgjengelig i organisasjonen. Å skape et felles rammeverk for undervisning og vurdering krever at vi samarbeider.

Ved å delta på satsingen Vurdering for læring kan skolen sammen utvikle en bærekraftig kompetanse på feltet vurdering. Det at vi alle deltar på samme kurs er ikke tilstrekkelig for at det skal bli til felles kunnskap. Eirik Irgens har utviklet en 5-trinnsmodell for læreprosessen som kan være et hjelpemiddel i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Spesielt er han opptatt av hvordan vi sammen skal komme oss fra kunnskapsutvikling (nivå 3) til kunnskapsanvendelse (nivå 4) og videre helt opp på nivå 5. I følge hans forskning så stopper ofte utviklingsarbeid opp på nivå 3 og 4. Han mener at opparbeidet kunnskap på nivå 5, organisatorisk opplæring, må dokumenteres og skrives ned. I etterkant kan dette brukes som et oppslagsverk for felles vurderingspraksis i skolen.

### 5-trinnsmodellen for læringsprosessen (Irgens, 2007, s.57)



Figur 7. Femtrinnsmodellen for læringsprosessen

Eirik Irgens er også opptatt av at elever må kunne kjenne igjen noe fra VFL fra alle lærere. Elevene må oppfatte oss som vi, ikke mange jeg`er. Derfor bør skoleledelsen og lærerne utarbeide en «kollektiv hukommelse» om felles føringer i arbeidet med å utvikle ny kompetanse. Det handler om å være enig om hva vi skal være enige om. Ved å skrive ned det de i felleskap har kommet fram til, er derfor avgjørende for at alle kan utføre en felles praksis. På denne måten kan nytilsatte finne informasjon om vurderingspraksis ved den aktuelle skolen. Men Irgens poengterer at en må ikke glemme at hver enkelt lærer må få handlingsrom til å utvikle seg på sin måte.

«Jeg vil understreke at vurdering FOR læring ikke handler om en bestemt metode, men en måte å tenke på» (Slemmen, 2010, s. 162). Med dette mener Slemmen at det kreves mere av læreren enn bare å bruke dette som et redskap for læring. «Dersom læreren ikke har et bevisst forhold til hensikten med metodene, vil de ikke nødvendigvis bidra positivt til elevenes læring» (ibid, s. 163). Det krever mye av læreren å legge om sin praksis i klasserommet. Noen synes kanskje at deres vurderingsarbeid fungerer bra og derfor kan virke negativ til nye satsinger. Dette kan være en utfordring når myndigheter pålegger skolene å gjennomføre diverse satsninger. Vurdering for læring 2010-2014 var en av slike satsinger. Slike pålagte satsninger kan derfor oppleves som påtvunget av enkelte lærere. Handlingskompetanse kan være ulik fra lærer til lærer, men alle har et grunnlag som kan videreutvikles dersom de selv bestemmer seg for å delta aktivt i arbeidet med å utvikle skolen (Arneberg og Overland, 2013, s.99).

«I skoler med lav handlingsberedskap vil mange lærere innta tilskuerposisjon, eller de er med i utviklingsarbeidet fordi de er pålagt det av skolens ledelse. I slike skoler vil utviklingen av den enkeltes handlingskompetanse ha dårlige vilkår. Samtidig er det vel også ofte slik at det som starter som adferd ved at «en gjør det fordi det er bestemt», etter hvert kan få handlingens karakter fordi lærerne endrer oppfatninger i prosessen» (Ibid, s. 100).

En annen årsak til lav handlingskompetanse kan være at mennesket kommer ut av komfortsonen sin, som igjen kan føre til frustrasjon (Irgens, 2007, s. 67). Mihaly Csikszentmihalyis har utviklet en modell som beskriver flytsonene. Hun beskriver i modellen hvordan utfordringene kan bli større enn forutsetningene. Dette kan føre til frustrasjon og handlingslammelse (ibid, s. 117).

For at lærere skal fatte interesse for slike satsninger er det viktig at de ser en nytteverdi av satsningen. Dette er med på å øke egeninteressen og holdninger til dette. Argyris (1990) bruker uttrykket bruksteori som anvendelse i det daglige arbeidet med kommunikasjon og læring i organisasjoner. Han hevder at unge lærere arver teorier og holdninger fra den eldre lærergenerasjon (Arneberg og Overland, 2013, s. 103). Derfor gjeldet det for spesielt de nye lærerne å løsrive seg fra

dette hvis de opplever misforhold og ta ansvar for egen faglig utvikling. Samtidig bør eldre lærere se nytten i kunnskapen nyutdannede lærere har. Har man et bredt sammensatt lærerteam har man et godt utgangspunkt for videre samarbeid og utvikling.

### **3. Metode**

Jeg har hele tiden i min lærerutdanning syntes at vurdering og testing av elever har vært spennende. Før jeg begynte å forske på vurdering og framovermeldinger hadde jeg en forståelse på hvordan dette blir gjort i skolen. Ved å skrive denne bacheloroppgaven hadde jeg sjansen til å utvide min forståelse på dette. Jeg hadde lyst til å få vite så mye som mulig og valget ble derfor å lage et spørreskjema. Jeg gikk derfor i gang med å utarbeide spørreskjemaet som til slutt ble ganske så omfattende. Det var vanskelig å begrense seg for det var så mye jeg hadde lyst til å få mere kunnskaper om. Jeg ser i ettertid at mange av spørsmålene ikke ble særlig aktuell med tanke på min problemstilling. Men gjennom å skrive oppgaven har jeg lært masse om temaer som kommer fram både i min problemstilling, men også ut over dette. Det er jeg glad for.

#### **3.1 Metodevalg**

«Metode er et grunnlag for å avklare hvilke forutsetninger som ligger til grunn for de synspunkter man fremmer, og blir dermed et videre grunnlag for å kunne føre en diskurs der de ulike synspunktene brytes mot hverandre» (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 5). Jeg mener at den beste måten å få belyst problemstillingen min på er ved å bruke kvantitativ metode i form av et spørreskjema (ibid, s. 42). «Bruk av spørreskjema er en kraftfull metode når det gjelder å kartlegge hva flere mennesker mener, altså å få en oversikt hva som er *omfanget* av noe» (ibid, s. 123). På denne måten kan jeg få svar av langt flere enn ved å bruke f.eks. intervju. Spørsmålene i en slik undersøkelse gir derfor bredde og gir en god oversikt. «Gode strukturerte undersøkelsesopplegg er altså avhengig av at lærerforskeren har gjort et solid forarbeid før undersøkelsen gjennomføres» (ibid, s. 87). Jeg har prøvd å lage spørsmål og svaralternativ så godt jeg kan for å få mest ut av undersøkelsen. Jeg fant fort ut at dette var vanskelig. Jeg brukte utrolig mye tid på dette og brukte medstudenter som prøvekluter for å se om det ga svar på det jeg ville ha svar på. Etter mye redigering synes jeg at jeg har lyktes i å få spørsmålene og svaralternativene slik jeg ville ha de. Hvis jeg skulle endret noe i ettertid er det på antall spørsmål. Tror de som svarte syntes undersøkelsen var vel omfattende. Men det er bare en følelse jeg har, da jeg ikke har snakket med de som fylte ut skjemaene. I en spørreundersøkelse er det mest vanlig med lukkede spørsmål med svaralternativer. De fleste var formet slik, men noen av spørsmålene mine var åpne for svare med egne ord. Dette ga

muligheter for at lærerne svarte med forståelse og dybde. Derfor har jeg også brukt den kvalitative metoden i undersøkelsen. Men hovedtyngden ligger i den kvantitative metoden. I og med at en spørreundersøkelse gir mange svar som kan telles opp, så er undersøkelsen positivistisk. Positivismen betraktes i stor grad av virkeligheten som finnes utenfor en selv, noe som er relativt fast og stabilt, og som også kan måles på en objektiv måte (ibid, s. 27).

### **3.2 Utvalg**

Jeg hadde gjort meg opp en tanke på forhånd om å spørre lærere ved tre utvalgte barneskoler. Dette er tre skoler som er forholdsvis like og jeg tenkte derfor at dette var et greit utgangspunkt. Jeg tenkte at på denne måten kunne jeg klare å se ulikheter mellom skolene og kanskje finne ut av hva det kom seg av. Den første skolen var veldig imøtekommende og la til rette for at lærerne skulle få tid til å svare på spørsmålene. På den andre skolen var det heller få som svarte på undersøkelsen. Etter denne runden hadde jeg til sammen 20 besvarelser, noe som jeg syntes var litt lite for å få et mest mulig pålitelig resultat. Den tredje skolen jeg oppsøkte ønsket ikke å bruke tid på dette. Derfor kontaktet jeg en fjerde skole. Denne skolen var også svært behjelpelige med å besvare skjemaene. Utgangspunktet mitt ble derfor ikke helt som jeg hadde trodd, men jeg synes jeg fikk til en fin sammensetning likevel. Dermed satt jeg igjen med 38 besvarelser, noe jeg var fornøyd med. Undersøkelsen ble utført med at jeg leverte ut skjemaer i papirform som de besvarte direkte i.

### **3.3 Bearbeiding av data**

Når jeg utarbeidet spørreskjemaet valgte jeg å dele inn spørsmålene i en bestemt rekkefølge. Den første siden omhandler opplysninger om respondenten. Påfølgende spørsmål handlet om lærerens kjennskap til utdanningsdirektoratet, opplæringsloven, kommunes mål og strategier om vurdering og deres nettsider. Deretter handlet spørsmålene om rektors og kollegaers rolle. Resten av skjemaet handlet om den enkelte lærers oppfatning av vurdering og framovermeldinger. Jeg valgte å dele opp skjemaet slik jeg gjorde, fordi det skulle bli enklere for meg å analysere svarene når de kom i en hvis rekkefølge. Jeg bearbeidet først hver enkelt skole for seg, deretter laget jeg meg en oversikt over alle skolene samlet. Når jeg skulle analysere svarene valgte jeg meg ut spørsmål som jeg synes besvarer problemstillingen min best mulig. Jeg har systematisert spørsmålene i analysen ved å lage tabeller.

### **3.4 Gyldighet og pålitelighet**

Når en gjennomfører en spørreundersøkelse er det noen etiske betraktninger en må tenke på. Det kan f.eks. være om det er stor fare for feil i prosjektet og om antallet svar i forhold til resultatet. «Gyldighet, i mange sammenhenger betegnet som validitet, går kort og godt på om vi har dekning for

våre fortolkninger av funn og resultater» (ibid, s. 126). Gyldighet handler altså om vi måler det vi ønsker å måle i undersøkelsen. Pålitelighet (Relabilitet) går rett og slett på om vi kan stole på at lærerforskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen. Pålitelighet er ikke noe som kan garanteres 100%. «Det eneste lærerforskeren kan gjøre er å reflektere over hvilke problemer som kan være knyttet til forskningen» (ibid, s. 129). For meg var det viktig at innsamlet data ble pålitelig, dette fordi denne informasjonen derfor var best egnet for å belyse min problemstilling. Jeg opplevde at lærerne oppga troverdige svar og også utfyllende svar der jeg ba om det. Jeg hadde 38 besvarelser som jeg analyserte. Hadde jeg hatt flere ville jeg sannsynligvis fått enda mere pålitelige svar. Jeg har selv laget spørsmålene i undersøkelsen og av den grunn kan en også spørre seg om hvor pålitelig måleinstrumentet mitt er.

Undersøkelsen var anonym. Jeg hadde konvolutt som vedlegg til alle skjemaene. Etter endt besvarelse oppfordret jeg lærerne til å lime igjen konvoluttene og legge de på en anvist plass i skolens administrasjon. Dette følte jeg ivaretok anonymiteten til respondentene. Jeg oppfordret også lærerne om å være ærlige når de svarte, noe som jeg synes ble viktig for påliteligheten av resultatet i undersøkelsen min.

Spørreskjema som metode er i utgangspunktet likt for alle respondentene. Skjemaet har et fast oppsett med de samme spørsmålene. Men i en gjennomført spørreundersøkelse kan det likevel dukket opp misforståelser, mistolkninger eller andre momenter som kan skape et annet resultat enn det som skulle vært reelt. Det kan også hende at respondentene ikke var spesielt motiverte for en slik undersøkelse noe som kan føre til at de ikke tok undersøkelsen seriøst. En annen årsak til feil i resultatet er at respondenten mistolker påstandene. Dette har jeg prøvd å unngå ved at jeg har både svaralternativer og påstander i mitt spørreskjema.

#### **4. Analyse og drøfting**

I dette kapittelet vil jeg først presentere svarene i spørreundersøkelsen og deretter drøfte de funnene som jeg ser som relevante i forhold til min problemstilling. Jeg har valgt å drøfte alle de tre skolene under ett. Jeg kommer til å synliggjøre noen av resultatene med tabeller, andre med tekst.

##### **4.1. Begrepsavklaring**

**Spørsmål 34: Synes du det er noen forskjell på «vurdering for læring» og «vurdering av læring»?**

Her svarer 32 «ja» og 2 «nei». 4 lærere sier de «vet ikke».

**Spørsmål 35: Hva legger du i begrepet «Vurdering for læring»?** Her svarer mange at det er å vurdere underveis i undervisningen, det å gi gode framovermeldinger for å fremme læring og gi gode tilbakemeldinger som gir eleven mulighet til å forbedre seg. Noen sier også at vurdering for læring er å sette mål og lage kriterier for å nå målene.

**Spørsmål 36: Hva legger du i begrepet «Vurdering av læring»?** Her svarer mange at det kan sees i sammenheng med sluttvurdering, tilbakemeldinger som sier noe om sluttproduktet og ikke veien videre, en vurderer da elevens arbeid opp mot kompetansemål, det å få standpunktkarakterer og eksamenskarakterer og vurdere hva en har lært etter en periode, det kan være en uke, en måned, kvartal eller etter et avsluttet tema. Noen sier at ukesluttspørve er VAL. Noen svarer også at det kan være «sjekk ut av timen» spørsmål og kontrollspørsmål og øvelser i løpet av skoletimen som viser hva elevene har lært.

Drøfting:

Jeg har i spørreundersøkelsen min stilt spørsmål for å avklare om lærere har en felles forståelse for begrepene «vurdering for læring» og «vurdering av læring». Dette gjør at jeg kan føle meg trygg på at de resultatene jeg presenterer videre her er til å stole på. På denne måten vet jeg at vi snakker om det samme når jeg nå skal drøfte funnene. For å finne ut om lærerne har blitt bedre på framovermeldinger etter satsningen er det viktig å skille mellom disse begrepene.

Trude Slemmen skriver at formålet med vurdering er å innhente informasjon om elevs kompetanse. Hvordan denne informasjonen brukes, avgjør formålet (vurdering FOR eller AV læring) (Slemmen, 2010, s. 30). Det virker som at de aller fleste som har svart på undersøkelsen har en oppfatning av at VFL handler om å følge eleven i læreprosessen og gi faglige tilbake- og framovermeldinger underveis i prosessen. På spørsmål 34 svarer så mange som 32 «ja» på at de synes det er en forskjell på begrepene. I undersøkelsen fikk jeg inn mange svar som beskrev VFL som det å vurdere underveis, gi gode framovermeldinger og gi eleven mulighet til å forbedre seg (spørsmål 35). Dette stemmer godt overens med hvordan Slemmen beskriver formativ vurdering. Det samme kommer fram når læreren skal forklare hva de legger i VAL. De fleste gir svar som tilbakemeldinger som sier noe om sluttproduktet, standpunkt- og eksamenskarakter og hva eleven har lært etter en periode (spørsmål 36).

Som sagt kan jeg se ut av svarene at de fleste vet hva begrepene omhandler, men når de skal svare med egne ord på hva de selv legger i begrepene kan jeg se en tendens til at enkelte ikke helt forstår



forskjellen på sluttvurdering og hva som er vurdering underveis (spørsmål 35 og 36). Tilbake til spørsmål 34 så svarer 2 «nei» og 4 «vet ikke». Dette synes jeg er litt betenkelig med tanke på at alle lærere som svarte på undersøkelsen min har deltatt i satsingen. Her kan det kanskje tenkes at noen av deltakerne har tatt litt lett på satsingen eller kanskje ikke svart så oppriktig som mulig på undersøkelsen min. Utvalget mitt i spørreundersøkelsen var barneskolelærere fra 1 – 7 trinn og noen av dem skriver at de ser ukesluttprøve som en dokumentasjon av læring og ser derfor prøven som en sluttvurdering. Dette er ikke i samsvar med Turid Slemmens teorier om sluttvurdering.

«Sluttvurdering er standpunktvurdering og eksamensvurdering» (ibid, s. 60). Derfor kan en si at sluttvurdering er forholdsvis forbeholdt 9. og 10. trinn hvor karakterer benyttes i sluttvurderingen. Av den grunn kan en i liten grad snakke om sluttvurdering på barnetrinnet.

Min oppfatning etter å ha studert svarene i spørreundersøkelsen er at begrepet sluttvurdering ofte brukes i barneskolen etter f.eks. avsluttet kapitel i læreboka eller et avsluttet tema. Etter endt prøve gis tilbakemelding til elevene i form av en kommentar på oppnådd kompetanse eller en poengsum, så avsluttes arbeidet med dette kapitlet/temaet. Når neste time begynner går læreren videre med nytt fagstoff. Jeg tror at det er derfor sluttvurderingsbegrepet fortsatt brukes i barneskolen i dag.

Det er viktig å understreke at vurdering for og av læring ikke beskriver vurderingsmetodene, men vurderingens hovedformål. «Det finnes flere lokale former for summative prøver som gis som en del av underveisvurderingen for å kartlegge elevenes læring, og danner grunnlaget for tilpasset opplæring. Det kan derfor ikke settes likhetstegn mellom sluttvurdering og summativ vurdering» (ibid). Formålet med VFL er at tilbakemeldingene læreren gir skal vise veien videre og i følge Slemmen kan altså en summativ vurdering i opplæringen brukes som VFL. Ukeslutt, periodevurderinger og halvårsvurderinger kan oppfattes som sluttvurderinger, men de tilbakemeldingene læreren gir å disse må også inneholde framovermeldinger slik at de vet hva som skal til for å bli bedre i faget. På denne måten kan kontrollspørsmål i løpet av timen og «utsjekk av timen» gi svar på hva eleven har lært i løpet av timen og en ukesluttprøve gi svar på om eleven har nådd ukas mål. Brukes prøven/aktiviteten til å gi eleven muligheter til å forbedre seg, ser jeg den i lys av VFL. Svarene lærerne gir meg i undersøkelsen mener jeg vitner om at dette har lærerne blitt bedre på etter satsingen VFL. Men på den andre siden sier de at det er ofte vanskelig å følge opp en ukesluttprøve pga. at periodeplanene er forholdsvis tettepakket med nye tema som skal gjennomgås. De svarer videre at hvis de stopper opp for å repetere går det på bekostning av den resterende periodeplanen. Dermed klarer de ikke « å komme igjennom» alle emnene som periodeplanen inneholder. Jeg tror derfor at lærerne må bli mere strukturert i det daglige arbeidet med vurdering. De må lære å sette av

tid til det elevene sliter med. Dette kan igjen være utfordrende da en klasse består av mange ulike individ som lærer i ulikt tempo. Det å variere arbeidsmåter er i denne sammenheng også viktig da vi tilegner oss kunnskap ulikt. VFL kan være et godt hjelpemiddel for å kartlegge hva elevene sliter med og læreren kan være i forkant med å planlegge riktig læringsaktivitet slik at flest mulig har utbytte av undervisningen. Skal læreren klare dette må han jobbe systematisk over tid, da dette ikke er gjort over natta. «God vurdering er forankret i høy fagkompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 27). Læreren fagkompetanse blir derfor viktig med tanke på de tilbakemeldingene som gis og om elevene har utbytte av dem.

#### **4.2 Hvilken nytteverdi har lærerne av satsingen og har den påvirket deres evne til å gi læringsfremmede framovermeldinger?**

##### **Spørsmål 67: Vil du si at den nasjonale satsingen på VFL har vært til nytte for deg som lærer?**

Her svarer 33 lærere «ja» at satsingen har vært til nytte og 3 svarer «nei». Når jeg ber de gradere svaret sier 17 lærere «i stor grad» og 16 «i noen grad».

##### **Spørsmål 50: Mener du at du har, etter å ha gjennomført den nasjonale satsingen VFL, utviklet dine evner til å gi elevene bedre faglige, spesifikke tilbakemeldinger som er med på å hjelpe de framover i sitt arbeide?**

Aldri	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
1	3	11	18	5

##### **Spørsmål 59: Liker du å utforske nye vurderingsmetoder i klasserommet?**

På dette spørsmålet ønsker jeg å finne ut om lærerne er villige til å endre praksis. På dette spørsmålet svarer 27 lærere «ja», 1 svarer «nei» og 9 svarer «vet ikke».

##### **Spørsmål 58: Har du prøvd ut nye metoder å vurdere på etter satsingen VFL?**

Nei	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
0	7	16	11	3

##### **Spørsmål 65: Har du endret din måte å vurdere på etter å ha gjennomført den nasjonale satsingen VFL?**

25 lærere svarer «ja» at de har endret sine måter å vurdere på, 5 sier «nei» og 6 «vet ikke».

##### **Spørsmål 66: Har du hatt nytte av eventuelle endringer?**

I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
2	12	16	5

På dette spørsmålet ønsker jeg å få lærerne til å gradere hvor stor nytte de har av de endringene de har gjort i praksis.

**Spørsmål 68: Hvor enig er du i følgende påstand: Innholdet i satsingen «Vurdering for læring» er ikke noe nytt i skolen, men bare vurdering satt i et visst system. Synes du det stemmer?**

Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
3	16	8	7	2

Drøfting:

I spørsmål 67 svarer hele 33 «ja» og 3 «nei». Dette var et svært oppløftende resultat som viser at satsingen har vært til nytte for lærerne. 17 svarer også «i stor grad» når jeg ber de om å gradere svaret. 3 lærere svarer derimot at satsingen ikke har gitt de noe utbytte. En kan stille seg spørsmålet hvorfor, når så mange har hatt nytte av satsingen. Hvorfor har da de 3 ingen utbytte av den? Jeg tror en årsak kan være enkelte læreres holdninger til satsingen. Er læreren negativ til satsingen legger han normalt ned lite egeninnsats i den. Men her er det vanskelig å svare for andre slik at dette blir bare antagelser. Jeg vil komme tilbake til hvordan lærernes holdninger kan påvirke satsingen i et senere kapittel.

Jeg har i spørreskjemaet utarbeidet mange spørsmål som på forskjellig vis spør om det samme. Jeg prøvde på denne måten å få informantene til å svare på flere spørsmål som omhandlet det samme, men med forskjellig ordlyd. Jeg hadde til hensikt å se om svarene varierte fra spørsmål til spørsmål. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i spørsmål 47, 50, og 64 i drøftingen, men presenterer bare resultatet av spørsmål 50. I spørsmål 50 spør jeg om satsingen har bidratt til å gi bedre kunnskaper om å gi gode framovermeldinger. Også her er resultatet oppløftende. I snitt svarer 17 gjennomgående på alle tre spørsmålene at de mener deres kompetanse har økt «i stor grad» og ca. 14 lærere sier «i noen grad». Det vil si at 31 lærere har på en eller annen måte hatt utbytte av satsingen. Dette vitner om at Utdanningsdirektoratet har laget en god satsing som lærerne oppfatter som lærerik. Men for at en satsing skal bli vellykket må også skoleeiere, skoleledelse og lærere bidra med sitt. Satsingen hadde ikke blitt så bra hvis ikke alle ledd fungerte optimalt. Dette stemmer med Eirik Irgens tanke om å tenke helhet i organisasjonen for å få ny kunnskap til å feste seg i skolen (Irgens, 2007, s. 99).

Spørsmål 59, 58, 65 og 66 handler om å prøve ut nye vurderingsmetoder, om de liker det og om lærerne har lagt om praksisen sin etter satsingen. De aller fleste svare at de liker å utforske nye vurderingsmetoder i klasserommet. På spørsmålene om de har prøvd ut nye metoder svarer 16 «i

noen grad» og 11 «i stor grad». På spørsmålet om de har endret praksis svarer 25 lærere «ja» og at de har hatt stor nytte av endringene. Jeg ønske med disse spørsmålene å se om lærerne har endret sin måte å vurdere på etter kampanjen. Ut fra svarene så synes jeg det ser ut som om lærerne har prøvd ut nye metoder i klasserommet. Ved at så mange sier at de har endret praksis vitner det om at lærerne fortsatt bruker de nye metodene i vurderingsarbeidet sitt.

I spørsmål 68 spør jeg lærerne om de er enige i følgende påstand: *Innholdet i satsingen «Vurdering for læring» er ikke noe nytt i skolen, men bare vurdering satt i et visst system. Synes du det stemmer?* Dette spørsmålet ønsket jeg svar på da dette var en av grunnene for at jeg valgte å skrive om vurdering. I innledningen skriver jeg om en kvinnelig lærer som mente at VFL ikke var noe nytt i skolen fordi hun hadde praktisert dette selv i nærmere 40 år som lærer. Når jeg ser på svarene som er gitt så ser jeg at så mange som 16 er «delvis enig» i påstanden og 3 lærere er «helt enige» i påstanden. Dette bekrefter mine mistanker om at den kvinnelige lærerens uttalelser gjelder for flere. Så mange som til sammen 19 lærere sier at VFL ikke er noe nytt i skolen, men vurderingen er blitt satt i system. Jeg har prøvd å lete etter sammenhenger i svarene, men ser ikke noe mønster på dette. Det kan jo tenkes at disse lærerne hadde så stor kompetanse på framovermeldinger før satsingen og svarer slik de gjorde av den grunn. Men det kan også tenkes at de hadde liten kunnskap om dette eller at de ikke hadde satt seg godt nok inn i satsingen. 8 lærere var «verken enig eller uenig» i påstanden. 7 lærere var «delvis uenig» og 2 var «helt uenig» i påstanden. Heller ikke her har jeg funnet noe som forklarer svarene, men det kan tenkes at de svarer som de gjør fordi de har hatt utbytte av å delta på satsingen.

Spørsmålene som jeg nå har vært inne på har ikke gått i dybden på satsingen, men gitt meg svar på «de store linjene». Jeg har hittil ikke klart å finne spesielle funn i spørreundersøkelsen min som sier at satsingen ikke har vært vellykket. Derfor vil jeg bruke mere tid på spørsmålene som er selve kjernen i satsingen – «de 4 prinsippene for god underveisvurdering». Jeg kommer til å prioritere punkt 1 og 4 da jeg synes dette er interessant med tanke på at elevene skal forstå hva de skal lære hvor viktig det er å bli involvert i sin egen læringsprosess.

#### **4.3 Hvilke erfaringer har lærerne med å bruke de «de 4 prinsippene for god underveisvurdering» i satsingen?**

**Spørsmål 32: Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider om «De fire prinsippene for god underveisvurdering». Prinsippene er en god pekepinn på hva vi kan gjøre for å få en forutsigbar og gjennomtenkt vurderingspraksis. Kjenner du til de 4 prinsippene for god underveisvurdering?**

Her sier 30 lærere «ja» at de kjenner til de 4 prinsippene og 9 sier «nei» at de ikke kjenner til dem.

**Spørsmål 33: Synes du de fire prinsippene har vært til nytte i ditt arbeid med vurdering?**

Her sier 28 lærere «ja» at de synes prinsippene har vært til nytte og 7 sier «nei» at de ikke har vært til nytte.

Drøfting:

Opplæringsloven sier at alle elever har rett til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring handler i stor grad om og finne den nærmeste utviklingssonen til eleven. På dette grunnlaget kan læreren best gi framovermeldinger som eleven kan forstå og arbeide ut i fra. Derfor må lærere til en hver tid kartlegge hva elevene kan og ut fra dette planlegge læringsfremmede arbeidsmåter. I arbeidet med tilpasset opplæring vil «de 4 prinsippene for god undervisvurdering» være et godt utgangspunkt.

Jeg spurte lærerne i undersøkelsen min om de kjente til «de 4 prinsippene for god undervisvurdering» (spørsmål 32). Prinsippene er nevnt i Grunnlagsdokumentet (Utdanningsdirektoratet, 2011) og derfor trodde jeg at de fleste ville si at de kjente til disse. Her svarte 30 lærere «ja» som jeg trodde, men 9 lærere svarer at de ikke kjenner til prinsippene. I en organisasjon finnes det mennesker som er motiverte for nye utfordringer og de som ikke er det. Når de ikke kjenner til de «4 prinsippene for god undervisvurdering» tror jeg at vi kan ha med umotiverte medarbeidere å gjøre. Andre har kanskje ikke forstått at prinsippene kan være til hjelp. Det kan også tenkes at ledelsen på skolen har satt av for lite tid til felles aktiviteter slik at de som ikke arbeider med temaet på egen hånd kan ta del i felleskapets erfaringer og kunnskap. Når jeg spør om prinsippene er til nytte i arbeidet med vurdering svarer 28 lærere «ja» og 7 «nei» (spørsmål 33). De fleste svarer at «de 4 prinsippene for god undervisvurdering» er et arbeidsverktøy som gjør at arbeidet med å utvikle en ny vurderingskultur blir lettere. Det er med andre ord bra og ha noen «føringer» i arbeidet.

**4.3.1 Mål og kriterier**

**Spørsmål 72: Etter satsingen VFL har elevene fått bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier.**

Her har nesten alle som var med i undersøkelsen (32 lærere) svart «riktig» på at elevene i større grad kjenner målene og kriteriene etter satsingen VFL. 3 sier de «vet ikke».

**Spørsmål 42 og 43: I hvilken grad er du opptatt av å lage tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen før satsingen?**

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Før satsingen	12	20	4	0
Etter satsingen	0	14	23	0

#### Spørsmål 44. Klarer du og gjennomføre dette til en hver tid?

Dette spørsmålet er en videreføring av spørsmål 42. Her svarer 1 lærer «i liten grad», 22 «i noen grad», 13 «i stor grad» og 1 «vet ikke».

#### Spørsmål 45: Involverer du elevene i utarbeidelsen av mål og kriterier? 44 + 69

Her er det snakk om å involvere elevene i utarbeidelsen av mål og kriterier. Dette er punkt 4 av «de fire prinsippene for god undervisvurdering». Her svarer 33 lærere «ja» at de involverer elevene i sine mål og kriterier, 2 svarer «nei» at de ikke gjør det og ingen har svart «vet ikke».

#### Spørsmål 46: Hvor ofte involverer du elevene i utarbeidelsen av mål og kriterier?

Hver time	Hver dag	En gang i uka	Noen ganger i uka	Sjeldnere	Aldri
4	6	6	17	4	0

#### Drøfting:

Under punkt 1 i «de 4 prinsippene for god undervisvurdering» står det at elevene må forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem, og i forskrift til opplæringsloven står det at elevene har rett til å kjenne målene. Derfor spurte jeg læreren om de mente at elevene hadde fått bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier etter satsingen VFL (spørsmål 72). Her svarer så mange som 32 lærere «riktig». Her var det altså stor enighet om at satsingen har gitt lærerne mere kunnskaper om å utarbeide mål og vurderingskriterier. Dette er en viktig jobb med tanke på vurdering og dette vitner om at det er blitt jobbet godt på dette feltet. Når jeg spør de om i hvilken grad de var opptatt av å lage tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen *før* satsingen svarer 12 lærere i «liten grad» og 20 «i noen grad» (spørsmål 42). Spør jeg de om det samme *etter* satsingen svarer 23 lærere «i stor grad» og 14 «i noen grad» (spørsmål 43). Sammenligner jeg før og nå viser svarene at lærerne har fått ett større fokus på å lage tydelige mål og vurderingskriterier etter satsingen. Dette var også en observasjon jeg gjorde meg i praksis. Mange svarte også at vurderingsarbeidet hadde blitt lettere når målene og kriteriene ble tydeligere.

Jeg stiller videre spørsmålet om de klarer å gjennomføre dette til en hver tid (spørsmål 44). Her svarer 22 «i noen grad» og 13 «i stor grad». Dette synes jeg forteller meg at 13 av lærerne har klart å innarbeide nye gode rutiner i hverdagen. Det er heller ikke så verst at 22 svarer «i noen grad».

Likevel tror jeg skolene i Namsos har mye å gå på når det gjelder og presentere målene og vurderingskriteriene for elevene. I praksis opplevde jeg at rektor utfordret lærerne til å skrive læringsmål på tavla for hver time. Innimellom tok han stikkprøver med å møte opp i klasserommet for å kontrollere om dette ble gjort. I en liten periode kan lærerne trenge et spark bak for å komme i gang, men jeg synes ikke at dette er måten å endre lærernes praksis på. Jeg legger ikke skjul på at jeg liker de «4 prinsippene» med tanke på framovermeldinger, men jeg hadde håpet at alle lærerne etter hvert kunne se nytteverdi av å lage mål og kriterier i arbeidet med vurdering. Jeg tror at indre motivasjon er viktigere enn å bli kontrollert for å utvikle seg. Etter å ha sett lærere i aksjon i klasserommet i min praksis, så ser jeg at det kan være vanskelig å sette konkrete mål for hver time. Jeg mener hver enkelt lærer må finne ut av om det lar seg gjøre å skrive så detaljerte mål til en hver tid. En ide kan være å lage mål og kriterier for en økt, et tema o.l. Det viktigste er å formidle dette til elevene. I spørsmål 45 spør jeg om lærerne involverer elevene i utarbeidelse av mål og kriterier. Så mange som 33 lærere svarer «ja». Dette synes jeg ser lovende ut, men i spørsmål 46 spør jeg videre hvor ofte elevene involveres i mål og kriterier. Her svarer 17 «noen ganger i uka» og bare 6 svarer «hver dag». Dette bekrefter mine antagelser om at det gjenstår en stor jobb på dette feltet da svarene er besvart etter gjennomført satsing.

#### **4.3.2 Egenvurdering og hverandrevurdering**

##### **Spørsmål 51 og 52: Hvor ofte bruker du egenvurdering blant elevene?**

	Hver time	Hver dag	Flere ganger i uka	En gang i uka	Sjeldnere	Aldri
Før satsingen	0	3	11	11	9	1
Etter satsingen	4	20	10	2	0	0

##### **Spørsmål 53 og 54: Hvor ofte bruker du hverandrevurdering blant elevene?**

	Hver time	Hver dag	Flere ganger i uka	En gang i uka	Sjeldnere	Aldri
Før satsingen	0	0	10	8	15	2
Etter satsingen	0	0	12	14	8	1

Drøfting:

Punkt 4 i de «4 prinsippene for god undervisvurdering» handler om å involvere elevene i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Forskning viser at elevmedvirkning har positive effekter på læringsutbyttet (Engh, 2011, s. 76). I spørsmål 51 i spørreskjemaet mitt stilte jeg spørsmålet om hvor ofte brukte du egenvurdering blant elevene *før* satsingen VFL? I spørsmål 52 stilte jeg spørsmålet om hvor ofte brukte du egenvurdering blant elevene *etter* satsingen VFL? Jeg stilte disse spørsmålene for å finne ut om lærerne hadde benyttet seg av elevmedvirkning før satsingen. Jeg hadde en formening på forhånd om at dette ikke var særlig utbredt i klasserommene før satsingen. Spørsmålene ble stilt på en slik måte at lærerne skulle si hvor ofte de benyttet seg av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Her ser jeg at egenvurdering var lite brukt før satsingen. 11 lærere svarte at de benyttet seg av dette en gang i uka. Svarene lærerne gir etter satsingen forteller at 20 bruker nå egenvurdering daglig. Her mener jeg satsingen har bidratt til å bevisstgjøre lærerne at elevmedvirkning øker effekten av læringsutbyttet. Forskning viser også at når elevene får være med på å utvikle mål og vurderingskriterier så får de et eieforhold til dette som øker motivasjonen for skolearbeidet (ibid).

I spørreskjemaet stilte jeg lignende spørsmål når det gjaldt hverandrevurdering (spørsmål 53 og 54). Resultatene viser at hverandrevurdering ble praktisert enda mindre enn egenvurdering før satsingen. Resultatene viser også at etter satsingen så er hverandrevurderinger ikke godt nok innarbeidet i skolehverdagen. Det kommer ikke fram av svarene hvorfor hverandrevurdering brukes mindre enn elevvurdering. Lærerne er i en utviklingsfase og jeg tror at det derfor kan tenkes at de prøver ut en ting av gangen. Det krever mye fokus av både lærer og elev for å endre arbeidsmetodene. Kanskje kan hverandrevurderinger få større fokus når elevvurderinger er blitt bedre innarbeidet. Når det er sagt så svarer lærerne at det store fokuset på mål og vurderingskriterier har bidratt til at egen- og hverandrevurdering enklere lar seg gjøre i klasserommet. Elevene vet til en hver tid hva de skal lære og hvordan de skal klare å nå sine mål. Derfor føler jeg meg trygg på at arbeidet med hverandrevurdering vil få større fokus i framtiden.

#### **4.4 Lærernes synspunkter og holdninger til satsingen.**

**Spørsmål 55: Har du brukt mye tid på denne satsningen ut over den opplæringen som er gitt i fellelskap?**

Her svarer 14 «ja» at de har arbeidet med satsingen på egen hånd, 18 svarer «nei» at de ikke har gjort det og 5 svarer «vet ikke».

**Spørsmål 28: Synes du at det er for mange slike lignende nasjonale satsinger i skolen?**



Så mange som 16 lærere svarer «ja» at de synes det er for mange lignende satsinger i skolen. 15 svarer «nei» at de ikke synes det er for mange. 7 svarer «vet ikke» og har dermed ingen formeninger om dette.

#### Drøfting:

For å klare å skape en kompetanseutvikling ved en skole hjelper det lite hvis de ansatte ikke er med på prosessen. Det samme gjelder hvis ledelsen ved skolen ikke bidrar med sitt. Jeg synes det kommer godt fram i undersøkelsen at mange mener at alle i skolen må dra lasset sammen. Eirik Irgens har som jeg nevnte i teorikapittelet utviklet en modell hvor han synliggjør at læring foregår i flere ledd og at det er viktig å tenke helhet i alle ledd (Irgens, 2007, s. 49). I spørsmål 55 sier 14 at de har brukt tid på satsingen ut over den opplæring som ble gitt i felleskap. 18 svarer at de ikke har brukt tid på satsingen ut over opplæring i felleskap. For å endre undervisningsmetoder og vurderingspraksis er det mye opp til hver enkelt lærer. Denne prosessen kan derfor innimellom føles ensom. Men det er du selv som må prøve og feile for å utvikle din egen kompetanse. Irgens mener derimot at vi må bort fra at enkeltlæreren finner opp kruttet alene. Prosessen fra å gå fra en god intensjon til å praktisere dette i skole-hverdagen kan være lang. For å skape en skole som lærer blir det derfor viktig å samarbeide. Jeg er helt enig med Irgens at en må tenke helhet for å utvikle seg. Det å samarbeide med kollegaer kan gi nye ideer og motivasjon for å prøve det ut i klasserommet. Men det er som sagt du selv som må erfare hva som fungerer for deg. Men å sammen lage felles føringer på skolen tror jeg bidrar til at lærerne prøver ekstra hardt for å lykkes med å finne gode rutiner i vurderingsarbeidet.

VFL er en satsing som Utdanningsdirektoratet har satt i gang på landsbasis. På denne måten kan den nok av enkelte lærere føles som påtvunget og dermed lite motiverende. Handlingskompetansen kan derfor variere fra lærer til lærer. Men ved å måtte delta sammen med de andre på skolen, kan holdningene endres da du etter hvert ser at dette kanskje kan være nyttig for deg i din hverdag (Arneberg og Overland, 2013, s. 100). Men det er viktig å ha forståelse for at enkelte lærere ikke er like motiverte for nye ting. Som jeg skriver i teorikapittelet må lærere i utgangspunktet være i sin komfortsone. Ved å gi lærerne riktig utfordringer i forhold til forutsetningene vil de lettere motiveres for nye ting (Irgens, 2007, s. 117).

I spørsmål 28 spør jeg om de synes at det er for mange slike satsinger i skolen. Omtrent halvparten av de som svarte mente at det var for mange slike satsinger i skolen. De begrunner det med at de synes det starter opp alt for mange satsinger som blir «hengende i lufta» og blir etterhvert glemt. De savner en satsing som de kan jobbe med over tid og på den måten få avslutte for å se om det har

vært til nytte eller ikke. Et annet argument er at noen synes at arbeidspresset er for stort. Andre sier at det ikke blir satt av nok tid til å ferdigstille en satsing før det kommer en ny. De sier også at av denne grunnen kommer det ofte lite ut av satsingene. Ved å se på Eirik Irgens «5-trinnsmodell for læringsprosessen» som jeg presenterte i kapittel 2 (Ibid, s.49), så stemmer dette med det Irgens sier at utviklingsarbeid ofte stopper opp på kunnskapsutviklingsnivået (nivå 3). Derfor må skoleledelsen motivere lærerne og legge til rette for å prøve ut nye vurderingsmåter i klasserommet. Det er bare på denne måten at en kan klare å ta steget fra nivå 3 til nivå 4 og til slutt helt opp på nivå 5, det vil si organisatorisk læring som et bærekraftig resultat av satsingen. På denne måten kan lærerne få noe ut av satsingen og føle at den har vært til nytte. Dette krever selvfølgelig innsats av alle parter i skolen, men ved å arbeide slik over lang tid gjør at nye kulturer fester seg. På denne måten blir ikke skolen så avhengig av enkeltlæreren da mange sitter på den samme informasjonen om temaet. Dette synes jeg er bra da det tar tid for nye lærere å tilegne seg den samme kompetansen. Ved å avslutte et påbegynt prosjekt gjør at lærerne ser nytteverdi av arbeidet med satsingen. Dette gjør at lærerne senere er mere åpne for nye satsinger som kommer.

#### **4.4.1 Kollegaers rolle i endringsprosessen**

**Spørsmål 19: Opplevde du at dine kollegaer var positive til den nasjonale satsingen VFL?**

I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
2	18	13	5

**Spørsmål 60: Hvor tar du ideene til nye vurderingsmetoder fra?**

Kollegaer	Ledelsen på skolen	Kurs	Internett	Litteratur
34	6	9	15	12

**Spørsmål 23: Er din skole gode på å dele erfaringer og lære av hverandre?**

Ikke i det hele tatt	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
1	2	13	22	0

Drøfting:

Jeg har skrevet mye om den enkelte lærers ansvar, men en skal ikke glemme effekten samarbeidet med kollegaer kan ha for å utvikle ny kompetanse. I spørsmål 19 stilte jeg spørsmål om læreren syntes at kollegaene var positive til satsingen. Her svare 18 lærere «i noen grad» og 13 «i stor grad». Bare 2 svarte «i liten grad». De fleste svarer her «i noen grad». Det vitner om at ikke alle lærerne er like begeistret for nye satsinger. Det kommer ikke fram noen klar forklaring på dette i spørreundersøkelsen. Men det kan tenkes at det kommer av samme grunn som jeg skrev om i spørsmål 28 – for mange satsninger uten resultater og for stort arbeidspress allerede. Videre svarer 13 at de

synes kollegaene i «i stor grad» var positive. Ved å ha et positivt syn på endringer som kan komme bidrar til at arbeidet blir lettere. Positive holdninger er svært ofte smittsomme.

I spørsmål 23 spør jeg om lærerne ved deres skole er gode på å dele erfaringer med hverandre. Her svarer 22 lærere «i stor grad» og 13 «i noen grad». Det hadde vært interessant om jeg hadde delt opp dette spørsmålet i før og etter satsingen. Men det hadde jeg dessverre ikke gjort. Men svarene som gis vitner om en god kultur for å dele erfaringer med hverandre.

På spørsmål 60 ba jeg de krysse ut ett kryss, men mange hadde likevel krysset av på flere alternativer. Her var det ikke i tvil hvem som gir lærerne flest nye ideer. Hele 34 svarte at kollegaene er den viktigste kilden. Dette vitner om at lærerne samarbeider god. På denne måten trenger en ikke å prøve ut alt selv og en har medarbeidere å støtte seg på. 15 svarer også at internett har en viktig rolle. Deretter kommer det 12 som mener at litteratur er viktig og 9 stykker som synes at kurs er en inspirasjonskilde. Lærerne mener at ledelsen på skolen bidrar minst med ideer om nye vurderingsmetoder.

#### **4.4.2 Rektors rolle i endringsprosessen**

**Spørsmål 14, 15 og 16: Hvor stor fokus har rektor ved din skole hatt på Vurdering for læring før, under og etter satsingen?**

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Før satsingen	17	6	1	14
I perioden under satsingen	1	6	25	6
Etter satsingen	6	10	19	3

**Spørsmål 17: Det overordnede målet med satsingen VFL var i følge Utdanningsdirektoratet at skoleiere og skoler skulle videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som hadde læring som mål. Synes du din skole har klart dette?**

I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
3	16	16	3

Drøfting:

Rektor er en del av skolens ledelse og har derfor ansvar for å gjennomføre prosjekter og satsinger. Han kan selvfølgelig delegerer ansvar i satsingen til f.eks. en ansvarsgruppe på skolen, men han kan aldri fraskrive seg sitt ansvar. I spørsmål 14, 15 og 16 spør jeg om hvor stort fokus rektor har hatt før, under og etter satsingen. Lærerne svarer her at rektor har «i liten grad» fokusert på dette før satsingen starter, men i satsingsperioden var fokuset stort. Ser jeg videre på svarene så kan jeg se at

rektor hadde større fokus på VFL under satsingen en etter. Dette er kanskje ikke så rart at fokuset minsker etter endt satsing, men jeg synes ikke nedgangen er så stor at det er til bekymring. Men det er viktig at rektor følger opp det lærerne og ledelsen i felleskap har utviklet og bestemt. Vi trenger vel alle å få en repetisjon/oppfrisking av ting vi har lært tidligere.

Det er stor enighet blant informantene om at rektor er en viktig faktor for læreres fokus på satsingen. Lærerne sier videre at hvis rektor ikke fokuserer og prioriterer satsingen, så gir dette ringvirkninger til de ansatte. Hvis rektor er positiv og prioriterer dette så følger de ansatte etter i samme spor. På den ene skolen jeg brukte i min spørreundersøkelse hadde det vært rektorskifte i satsingsperioden. Mange skrev uoppfordret om at dette ga deres skole et stort løft i arbeidet med satsingen. Det kan for meg virke som om rektor bidrar mye når det gjelder å organisere satsingen, men ut fra svarene i spørsmål 60 ser jeg at det som gir lærerne minst nye ideer er nettopp ledelsen ved skolen. Dette kan ha sammenheng med at skolene hadde opprettet ansvarsgrupper i arbeidet med satsingen, men jeg synes ikke at rektor kan avskrive seg helt fra arbeidet. Til syvende og sist så er det rektor som har ansvaret for kompetanseutvikling ved skolen.

Noen lærere svarer i undersøkelsen at de mener rektor setter av for lite felles tid til å arbeide med prosjektet. I grunnlagsdokumentet står det at det er skoleledelsen som har det faglige og organisatoriske ansvaret (Utdanningsdirektoratet, 2011). Rektor må derfor sørge for at det skapes tid og rom for utvikling. Dette er i samsvar med Eirik Irens tanke om å tenke helhet i alle ledd i skoleutviklingen. På denne måten kan ledelsen og lærerne utvikle felles vurderingsrutiner som forsterker budskapet ut til elevene. Også her vil jeg komme tilbake til holdninger hos lærerne i forbindelse med kompetanseutvikling. Et godt forhold mellom rektor og de ansatte gjør at det blir lettere for rektor å motivere de ansatte til å dra i samme retning. Videre vil jeg påpeke at rektor må sette seg mål om å komme på nivå 5 i Irgens «5-trinnsmodell» (Irgens, 2007, s.49). På denne måten kan innlært kunnskap ivaretas i framtiden.

På spørsmålet om skoleeiere og skolen har klart å videreutvikle vurderingskulturen svarer 16 lærere «i noen grad» og det samme antallet lærere svarer i «stor grad». 3 svarer i «liten grad» og 3 svarer «vet ikke». Spørsmål 17 omhandler å videreutvikle en vurderingskultur og vurderingspraksis. Her svarer 16 lærere «i noen grad» og det samme antallet lærere svarer i «stor grad». 3 svarer i «liten grad» og 3 svarer «vet ikke». «Vurderingskultur er et begrep som innbefatter at vi har en forståelse av både vurderingsbegrepet, kulturbegrepet og ikke minst hvilket innhold og nivå den ønskelige vurderingskompetansen bør ha på ulike nivåer» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 28). Skal en utvikle

en vurderingskultur må en være klar over at dette stadig er i utvikling. Det som fungerer i dag kan hende ikke fungerer om et halvt år. Derfor må dette jobbes med til enhver tid. Lærerne er også forskjellige. Det som fungerer for en lærer trenger ikke å fungere for en annen. Men sammen kan det skapes en kultur for læring hvor det er lov å prøve seg fram og bruke det som passer enkeltlæreren best. Resultatet på spørsmål 17 synes jeg gir inntrykk av at skolene har opparbeidet seg en god vurderingskultur og praksis. Men når det er sagt må skolen som organisasjon arbeide kontinuerlig med dette da kulturer stadig er i endring.

## **5. Oppsummering**

I og med at Utdanningsdirektoratet har valgt å forlenge satsingen VFL i tre nye år, var det viktig for meg å finne ut om den allerede gjennomførte satsingen hadde gitt lærerne i Namsos økt kompetanse på vurdering og framovermeldinger. Jeg fant ut at lærerne syntes satsingen hadde bidratt til å øke deres kompetanse på vurdering og dermed også økt kvaliteten på å gi gode læringsfremmede framovermeldinger. Lærerne syntes også at satsingen har bidratt til å sette vurderingsarbeidet i skolen i system. Dette stemmer med antakelsene jeg beskrev i innledningen om at de ikke oppfattet VFL som noe nytt i skolen, men at det handlet om å sette de allerede daglige vurderingsprosessene i system. På denne måten har de fått en felles forståelse som gjør at de føler seg tryggere på den vurderingen de gir. Mange lærere sier at de har savnet akkurat dette. De sier også at ved å skape en felles forståelse om vurdering så har dette igjen bidratt til å utvikle egen vurderingspraksis.

Videre har satsingen bidratt til å klargjøre forskjellen på begrepene VFL og VAL noe som viser seg har vært litt uklart før satsingen. Lærerne er blitt mere bevisste på at vi vurderer for læring, ikke bare av læring.

Lærerne synes de «4 prinsippene for god undervisvurdering» har bidratt positivt i arbeidet med dette. Lærerne sier også at dersom man jobber systematisk med «de fire prinsippene for god undervisvurdering» vil man lettere få en oversikt over hva elevene mestrer og hva de må arbeide mere med. Lærerne sier at de er blitt bedre på å lage tydelige læringsmål og vurderingskriterier slik at en vet hva som skal vurderes. De mener også at med å arbeide systematisk med dette, gjør at kvaliteten på framovermeldingene blir bedre. I undersøkelsen kom det også fram at lærerne er blitt bedre i å involvere eleven i læringsprosessen etter satsingen, men lærerne sier at de har mye å gå på her. Det samme gjelder å bruke hverandrevurderinger i opplæringen. Lærerne sier også at de er blitt flinkere til å formidle læringsmålene og vurderingskriteriene til elevene til enhver tid. Dette er

kanskje det største funnet i min undersøkelse. Dette bidrar til økt motivasjon for læring som igjen bidrar til at elevene tar til seg framovermeldingene bedre.

Enkeltlærerens holdninger til endringsprosesser er svært viktig for å lykkes i utviklingsarbeidet fordi det meste er opp til lærerne selv. Men det kommer fram at samarbeid med kollegaer er viktig for å utvikle seg. De setter kollegiers samarbeid høyt i utviklingen av ny kunnskap, og de fleste får nye ideer til vurderingsmetoder fra sine kollegaer. Når det gjelder rektors interesse og holdninger til satsingen poengterer lærerne at det er en viktig årsak for å motivere de i arbeidet med satsingen. Lærerne syntes at det var spesielt viktig at rektor ledet selve prosessen. Dette ga felles forpliktelser som bidro til at flest mulig av lærerne bidro til å nå mål som ble satt for satsingen. De fleste lærerne savnet at rektor ikke satte av mere tid i hverdagen til å arbeide med satsingen i felleskap.

Etter å ha gjennomført spørreundersøkelsen og reflektert over svarene i den, må jeg si at jeg er positivt overasket over det gode resultatet. Det tyder på at det gjøres en god jobb i alle ledd i skolesystemet. Jeg sitter igjen med den oppfatning av at mange lærere har lært mye nytt og utviklet sin kompetanse på vurdering. Jeg ser også at det er noen få lærere som synes at de ikke har lært særlig mye av satsingen. Hva dette skyldes må ledelsen ved skolen ta på alvor. Skyldes det for eksempel lærerens egne holdninger til satsingen, ja så må det være utgangspunktet for forbedringer. Satsingens hovedmål var å utvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Det synes jeg skolene i min undersøkelse er på god vei til å klare. Utlært blir en vel aldri, da skolen til enhver tid må være i utvikling.

Å skrive denne bacheloroppgaven har vært krevende, men lærerikt. Jeg har lært mye om et tema som vil bli viktig for meg som framtidig lærer. Etter å ha fordypet meg i litteratur og gjennomført en kvantitativ undersøkelse føler jeg at jeg økt min kunnskap og bevissthet om vurdering og spesielt om hvordan en kan gi læringsfremmede framovermeldinger.

## Litteraturliste

Arneberg, Per og Overland, Bjørn (2013). *Lærerrollen - om skolekultur, lærerens læring og pedagogiske dannelse*. Oslo: Cappelen Damm AS. 1. utgave, 3. opplag 2013.

Engh, Roar (2011). *Vurdering for læring i skolen, på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS. 1. utgave, 3. opplag 2013.

Høines, Jan Henrik (2009). *Elevvurdering i kunnskapsløftet, Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund: Vormedal Forlag.

Irgens, Eirik J. (2007). *Profesjon og organisasjon – Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget. 3. opplag 2010.

Lovdata (2009). *Forskrift til opplæringsloven. Kapittel 3*. Hentet 24. mai 2015 fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Postholm, May Britt og Jacobsen, Dag Ingvar (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Høyskoleforlaget AS. 5 opplag 2013.

Regjeringen.no (u.d.). *Utdanning*. Hentet 24. mai 2015 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/utdanning/id930/>

Slemmen, Trude (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo : Gyldendal akademisk. 2. utgave, 4 opplag 2011.

Utdanningsdirektoratet (2011). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring*. Hentet 22. mai 2015 fra: <http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Nasjonal%20satsing/2/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20laring%20okt%20202011.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017*. Hentet 12. mai 2015 fra: [http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet\\_Bakgrunnsdokument\\_vurdering\\_for\\_laring\\_vedlegg\\_5.pdf](http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2014 (a)). *Nasjonal satsing på Vurdering for læring*. Hentet 22. mai 2015 fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet (2014 (b)). *De 4 prinsipper for god undervisningsvurdering*. Hentet 24. mai 2015 fra: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vurdering/fire-prinsipper/>

# Vedlegg – Spørreskjema med info. brev

Mars, 2015

Til lærere i barneskolene i Namsos Kommune

Jeg er for tiden student ved lærerutdanningen ved HiNT i Levanger. Jeg er inne i mitt fjerde studieår og skal skrive bacheloroppgave. Et av kravene i bacheloroppgaven er forskning og i den forbindelse trenger jeg eksperthjelp fra dere.

Jeg har valgt å skrive min bacheloroppgave om vurdering fordi dette har vært et viktig og interessant tema i min utdanning. Den nasjonale satsingen «Vurdering for Læring» startet opp i 2011 samtidig som jeg begynte min utdanning. Vi har derfor hatt stort fokus på kampanjen gjennom hele utdanningen, og det har vekket min interesse for vurdering og hvordan dette blir gjort i praksis. Jeg har i mine praksisperioder sett mange måter å vurdere på og at det er store forskjeller på hva som legges til grunn når en skal vurdere.

Vurdering har vært en viktig del av skolen i alle år og jeg har lyst til å se på hvordan satsingen har påvirket dine kunnskaper om vurdering og om den har bidratt til å gi elevene bedre framovermeldinger.

Jeg håper du kan ta deg tid til å besvare mine spørsmål. Svarene dere kommer med skal bare brukes av meg og de skal ikke legges ved i bacheloroppgaven. Jeg skal se om jeg klarer å finne noen fellestrekk som jeg kan bruke i min besvarelse.

Jeg ønsker at du svarer oppriktig på mine spørsmål. Du trenger ikke å lese deg opp for å svare, det er dine erfaringer som er viktige for meg. Vil du svare mere utfyllende må du bare gjøre det.

Jeg setter stor pris på at du tar deg tid til å svare på mine spørsmål i en travel hverdag. Takk!

Har du spørsmål vedrørende undersøkelsen kan du ta kontakt med meg på e-post [fuglemo@hotmail.com](mailto:fuglemo@hotmail.com) eller mobil 91541569.

Med vennlig hilsen

Christin Lien Fuglemo

PS: Hadde vært fint om du kunne levere tilbake skjemaet innen en uke.

VFL = Vurdering *for* læring



**1. Ditt kjønn?** Sett ett kryss.

Kvinne

Mann

**2. Din alder?** Sett ett kryss.

20 – 29 år

30 – 39 år

40 – 49 år

50 – 59 år

Over 60 år

**3. Hvor mange år har du arbeidet i skolen?** Sett ett kryss.

0 – 2 år

3 – 4 år

5 – 9 år

10 – 14 år

15 – 19 år

20 – 29 år

Over 30 år

**4. På hvilket trinn underviser du inneværende skoleår?** Sett ev. flere kryss.

1. trinn

2. trinn

3. trinn

4. trinn

5. trinn

6. trinn

7. trinn

**5. Er du kontaktlærer eller faglærer?** Sett ett kryss.

Kontaktlærer

Faglærer

Begge deler

**6. Hvilken skole jobber du ved?** Sett ett kryss.

Skole 1

Skole 2

Skole 3

**7. Kjenner du til nettsidene Utdanningsdirektoratet har om VFL? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei

**8. Hvor godt kjenner du til nettsidene Utdanningsdirektoratet har om VFL? Sett ett kryss**

- Kjenner ikke til
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**9. Hvor ofte bruker du nettsidene til Utdanningsdirektoratet som hjelpemiddel i arbeidet med VFL? Sett ett kryss**

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Kvartalsvis
- En gang i halvåret
- En gang i året
- Aldri

**10. Hvor godt kjenner du til innholdet i forskrift til Opplæringsloven § 3? Sett ett kryss**

- Kjenner ikke til
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**11. Kjenner du til kommunens/Oppvekstsjefens mål og strategier for vurdering? Sett ett kryss**

- Kjenner ikke til
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**12. Er du en aktiv bruker av kommunens nettside - Oppvekstportalen? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei

**13. Hvor ofte bruker du nettsidene til kommunen/Oppvekstportalen som hjelpemiddel i arbeidet med VFL?**

Sett ett kryss

- Daglig
- Ukentlig
- Månedlig
- Kvartalsvis
- En gang i halvåret
- En gang i året
- Aldri

**14. Hvor stort fokus har rektor ved din skole hatt på VFL før 2011? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Egne kommentarer:

**15. Hvor stort fokus har rektor ved din skole hatt på VFL i perioden 2011- 2014? Sett ett kryss.**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Egne kommentarer:

**16. Hvor stort fokus har rektor ved din skole hatt på VFL etter 2014? Sett ett kryss.**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Egne kommentarer:

**17. Det overordnede målet med satsingen VFL var i følge Utdanningsdirektoratet at skoleeiere og skoler skulle videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som hadde læring som mål. Synes du din skole har klart dette? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Hvorfor?

**18. Opplæringsjefen i vår kommune bestemte at alle skolene skulle delta i den nasjonale satsingen og at hver skole skulle ha en vurderingsgruppe på 3 - 4 medlemmer i tillegg til rektor. Synes du denne gruppen ved din skole har fungert bra? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Egne kommentarer:

**19. Opplevde du at dine kollegaer var positive til den nasjonale satsingen VFL? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Egne kommentarer:

**20. Opplever du at det er forskjeller i vurderingspraksisen blant lærerne på din skole? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Hvorfor:

**21. Alle elever skal ha mest mulig rettferdig vurdering. Rettferdig vurdering krever tolkningsfelleskap. Det betyr at det ikke skal ha noen betydning hvilken lærer som vurderer eleven. Synes du satsingen VFL har hjulpet din skole i å nå dette målet? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Hvorfor:

**22. Synes du at lærerne ved din skole har en felles forståelse av individuell vurdering? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Hvorfor:

**23. Er din skole gode på å dele erfaringer og lære av hverandre? Sett ett kryss**

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Annet:

**24. Har du deltatt på organisert opplæring på din skole i forbindelse med den nasjonale satsingen VFL? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**25. Var det frivillig å delta i opplæringen? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Annet:

**26. Foregikk opplæringen i regi av kommunen/opplæringssjefen eller var det den enkelte skolen som hadde ansvaret? Sett ett kryss**

- Kommunen/opplæringssjefen
- Min skole
- Begge deler

**27. Var du positiv til den nasjonale satsingen VFL? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor:

**28. Synes du at det er for mange slike lignende nasjonale satsinger i skolen? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor:

**29. Har du lest «Vurdering for læring i klasserommet» av Trude Slemmen? Sett ett kryss**

Ja

Nei

**30. Fikk du noen ideer av å lese boka til Trude Slemmen som du har tatt i bruk i klasserommet? Sett ett kryss**

Ja

Nei

Hvis ja, kan du kort gi eksempler på dette:

**31. Har du lest annen litteratur om VFL? Sett ett kryss**

Ja

Nei

Hvilke:

Var disse ev. nyttige?

**32. Utdanningsdirektoratet skriver på sine nettsider om «De fire prinsipper for god undervisvurdering». Prinsippene er en god pekepinn på hva vi kan gjøre for å få en forutsigbar og gjennomtenkt vurderingspraksis. Kjenner du til de 4 prinsippene for god undervisvurdering? Sett ett kryss**

Ja

Nei

**33. Synes du de fire prinsippene har vært til nytte i ditt arbeid med vurdering? Sett ett kryss**

Ja

Nei

Hvorfor / Hvorfor ikke:

**34. Synes du det er noen forskjell på «vurdering for læring» og «vurdering av læring»? Sett ett kryss.**

Ja

Nei

Vet ikke

**35. Hva legger du i begrepet «Vurdering for læring»?**

**36. Hva legger du i begrepet «Vurdering av læring»?**

**37. Å lede læreprosesser handler om å følge med på den faglige progresjonen hos den enkelte. Dette kan virke uoverkommelig med mange elever i klassen. Det finnes imidlertid en rekke arbeidsmåter og verktøy som kan hjelpe læreren å holde oversikt over hvor hver enkelt elev er i sin læring. Kan du kort gi meg noen eksempler på arbeidsmåter du vurderer på?**

Hver enkelt time:

Daglig:

Ukentlig:



Månedlig:

Halvårlig:

**38. Har du benyttet alle arbeidsmåtene du nevnte i spørsmål 37 før den nasjonale satsingen på VFL? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**39. Hvordan bruker du resultatene av følgende tester i dine vurderinger av den enkelte elev?**

Ukeslutt:

Kapittelprøve i fag:

Kartleggingsprøver:

Nasjonale prøver:

**40. Vet du til en hver tid hva du skal vurdere? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei

Hvorfor:

**41. Setter du deg kriterier for hva du skal vurdere? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**42. I hvilken grad var du opptatt av å lage tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen før satsingen?**  
Sett ett kryss

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Hvorfor:

**43. I hvilken grad er du opptatt av å lage tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen etter satsingen? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Hvorfor:

**44. Klarer du og gjennomføre dette til en hver tid? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**45. Involverer du elevene i utarbeidelsen av dine mål og kriterier? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**46. Hvor ofte involverer du elevene i utarbeidelsen av dine mål og kriterier? Sett ett kryss**

- Hver time
- Hver dag
- Noen ganger i uka
- En gang i uka
- Sjeldnere
- Aldri

**47. Et viktig krav i undervisvurderingen er at tilbakemeldingene skal peke mot den læring som skal skje framover. Mange bruker begrepet framovermeldinger for å understreke at tilbakemeldingene må inneholde informasjon, hint eller råd som elever kan bruke for å bli bedre i faget. Har satsingen VFL bidratt til å utvikle din kompetanse på dette feltet? Sett ett kryss**

- Nei
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Gi ev. eksempler på dette:

**48. Benyttet du deg av framovermeldinger før satsingen VFL 2010 - 2014? Sett ett kryss**

- Aldri
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**49. Gi eksempler på framovermeldinger som du mener er læringsfremmende:**

**50. Mener du at du har, etter å ha gjennomført den nasjonale satsingen VFL, utviklet dine evner til å gi elevene bedre faglige, spesifikke tilbakemeldinger som er med på å hjelpe de framover i sitt arbeide? Sett ett kryss**

- Aldri
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**51. Hvor ofte brukte du egenvurdering blant elevene før satsingen? Sett ett kryss**

- Hver time
- Hver dag
- Flere ganger i uka
- En gang i uka
- Sjeldnere
- Aldri

**52. Hvor ofte bruker du egenvurdering blant elevene etter satsingen? Sett ett kryss**

- Hver time
- Hver dag
- Flere ganger i uka
- En gang i uka
- Sjeldnere
- Aldri

**53. Hvor ofte brukte du hverandrevurdering blant elevene før satsingen? Sett ett kryss**

- Hver time
- Hver dag
- Flere ganger i uka
- En gang i uka
- Sjeldnere
- Aldri

**54. Hvor ofte bruker du hverandrevurdering blant elevene etter satsingen? Sett ett kryss**

- Hver time
- Hver dag
- Flere ganger i uka
- En gang i uka
- Sjeldnere
- Aldri

**55. Har du brukt mye tid på denne satsningen ut over den opplæringen som er gitt i felleskap? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**56. Har satsningen gått på bekostning av andre arbeidsoppgaver i din skolehverdag? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Annet:

**57. På hvilken måte er LK-06 til hjelp i ditt arbeid med vurdering?**

**58. Har du prøvd ut nye metoder å vurdere på etter satsingen VFL? Sett ett kryss**

- Nei
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**59. Liker du å utforske nye vurderingsmetoder i klasserommet? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor:

**60. Hvor tar du ideene til nye vurderingsmetoder fra? Sett ett kryss**

- Kollegaer
- Ledelsen på skolen
- Kurs
- Internett
- Litteratur

Annet:

**61. Å stille strategiske spørsmål som avslører om alle elevene har forstått eller har fått med seg kjernepunktet i timen og å lese elevreaksjoner er viktige momenter i arbeidet med vurdering og framovermeldinger. Har kampanjen VFL bidratt til å utvikle din kompetanse på dette feltet? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Gi ev. eksempler på dette:

**62. Synes du klasseromsdialogen er viktig for å gi elevene framovermeldinger? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

Hvorfor:

**63. Hvis du skal oppsummere satsingen «vurdering for læring», hva var det viktigste du har lært?**

**64. Vil du si at den nasjonale satsingen på VFL har gitt deg bedre kunnskaper om framovermeldinger? Sett ett kryss.**

- Ja
- Nei

Hvis ja, i hvilken grad:

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**65. Har du endret din måte å vurdere på etter å ha gjennomført den nasjonale satsingen VFL? Sett ett kryss**

- Ja
- Nei
- Vet ikke

**66. Har du hatt nytte av eventuelle endringer? Sett ett kryss**

- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

**67. Vil du si at den nasjonale satsingen på VFL har vært til nytte for deg som lærer? Sett ett kryss.**

- Ja
- Nei

I hvilken grad:

- Ikke i det hele tatt
- I liten grad
- I noen grad
- I stor grad
- Vet ikke

Kommenter følgende påstander:

**68. Hvor enig er du i følgende påstand: Innholdet i satsingen «Vurdering for læring» er ikke noe nytt i skolen, men bare vurdering satt i et visst system. Synes du det stemmer? Sett ett kryss**

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

Forklar hvorfor:

**69. Et systematisk arbeid med elevvurdering fører til at jeg som lærer får en bedre forståelse for læreplaner og kompetansemål. Sett ett kryss**

- Riktig
- Galt
- Vet ikke

**70. Skolen min har utviklet en felles vurderingskultur slik at vurdering ikke lengre er et individuelt ansvar. Sett ett kryss**

- Riktig
- Galt
- Vet ikke

**71. Det er større pådriv i arbeidet med å utvikle en god vurderingspraksis og lokalt arbeid med læreplanene blant deltakere i satsingen VFL enn hos de som ikke har deltatt. Sett ett kryss**

- Riktig
- Galt
- Vet ikke

**72. Etter satsingen VFL har elevene fått bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier. Sett ett kryss**

- Riktig
- Galt
- Vet ikke

**73. Forskrift til opplæringsloven sier at underveis- og sluttvurdering må ses i sammenheng for å forbedre opplæringen. Er du enig eller uenig? Sett ett kryss**

- Enig
- Uenig
- Vet ikke

**74. Skal vurdering være til hjelp i læringen og føre til bedre prestasjoner, er nøkkelen systematisk gjennomføring over lang tid og stor grad av elevinvolvering fra første stund. Er du enig i denne uttalelsen? Sett ett kryss**

- Enig
- Uenig
- Vet ikke



*Takk for at du tok deg tid til å svare på denne undersøkelsen i en travel hverdag. Det hjelper meg utrolig mye i mitt bachelorarbeid.*