



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK**

VURDERING FOR LÆRING

Et aksjonsforskningsprosjekt

Ellen K. Andreassen

Examensarbeite: 30 hp

Program: Nordisk master i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Ht2015-Vt 2016

Handledare: Eli Moksnes Furu

Examinator: Anette Olin

Rapport nr.: VT16 IPS PDA162:20

Abstract

Examensarbeite: 30 hp

Program: Nordisk master i pedagogik med inriktning mot aksjonsforskning

Nivå: Avancerad nivå

Termin/år: Ht2015-Vt 2016

Handledare: Eli Moksnes Furu

Examinator: Anette Olin

Rapport nr.: VT16 IPS PDA162:20

Nyckelord: Vurdering for læring, halvårsvurdering, elev involvering, tilpasset undervisning, dialog, organisering, klasseledelse og aksjonsforskning.

Formål:

Dette aksjonsforskningsstudiet har undersøkt hvordan bruken av halvårsvurderinger i undervisningen kan fremme vurdering for læring. Dette er gjort gjennom problemstillingen: Hvordan kan lærernes systematiske bruk av halvårsvurdering i undervisningen bidra til å involvere elevene i egen læring? Forskningsspørsmålene: Hvordan vil endret praksis ved bruk av halvårsvurderinger i klasserommet føre til at elevene blir mer involvert i egen læring, og klare å vurdere selv om de har økt læringsutbytte av måten å jobbe på? Hvordan kan man se etter tegn for at denne praksisendringen fører til økt kompetansen innen klasseledelse og vurdering?

Teori:

Studien bygger på et konstruktivistisk menneskesyn, der mennesket blir sett på som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap er noe som er i stadig endring, og ny kunnskap er noe som skapes i samhandling med andre mennesker. Vygotskys sosiokulturelle teori, og viktigheten av dialogen er essensiell for å lære. Vurdering for læring og hvordan få eleven aktivt deltakende i egen læring gjennom bevisst klasseledelse og organisering, er de nære teoriene som har fått mest plass i teoridelen.

Metode:

Aksjonsforskning er brukt som strategi i dette studiet. Vi ønsket å forbedre praksis innen vurdering for læring. Vi planla en aksjon, prøvde den ut, observerte og reflekterte. Dette i samsvar med Carr og Kemmis (1986) refleksjonsspirals, en stadig utvikling og forbedring av praksis. Aksjonsforskningens mål var å få elevene mer aktiv i egen læringsprosess. Datamaterialet som er samlet inn består av intervju og logg. Lydopptak ble brukt under intervjuene, og materialet er i ettertid transkribert og kategorisert for å prøve å finne svar på problemstilling og forskningsspørsmål.

Resultat:

Aksjonsforskningens mål var å se om systematisk bruk av halvårsvurderinger ville gjøre eleven mer aktiv i egen læring. Innsamlet materiale er tydelig på at eleven ble mer involvert i egen læringsprosess når undervisningen var organisert i halvårsvurderingstimer. Elevene uttrykte glede og fikk økt motivasjon av å jobbe ut fra sitt selvvalgte mål, velge arbeidsmetode selv og å få muntlig tett oppfølging fra lærer. Materialet fra aksjonsforskningen viser at for å lykkes med vurdering for læring, må underveivurderingen brukes som en produktiv del i læringsprosessen. Læring er komplekst, og for å få eleven aktiv i egen læring må læringsmål være tilpasset eleven og forstått, det må være dialogiske arbeidsformer og lærer må være støttende og gi systematisk underveivurdering i hele prosessen.

Forord

For fire år siden startet jeg på studiet «En nordisk master i pedagogikk med innretning mot aksjonsforskning». Jeg var veldig motivert og lysten til å utvikle meg som lærer. Studiet har innfridd, og gitt mye lærdom. Det har vært en spennende reise med gode faglige diskusjoner, kreative måter å legge fram oppgaver på og nytenkende veier i å skape lærdom på. Det har vært fire arbeidsomme år, og det har til tider vært vanskelig å kombinere studier og fulltids jobb. Struktur og planlegging har vært god hjelp, og nødvendig for å imøtekomme studiets oppgaver. Jeg er glad for at jeg ser en ende på studiet, men ville ikke vært det foruten.

Jeg vil rette en takk til faglig dyktige, reflekterende og motiverende studiekamerater og veiledere, Eli Moksnes Furu og Torbjørn Lund. En spesiell takk må gå til Eli, som dette siste året har veiledet meg gjennom prosessen med å skrive selve oppgaven. Det har alltid vært konstruktive råd og tips, forslag til litteratur og støtte å få.

Videre vil jeg takke min mann og mine barn for tålmodighet, støtte og forståelse gjennom hele studietiden. Dere er unike!

Ellen K. Andreassen 15.05.16

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	5
1.1	Formål og problemstilling.....	6
1.2	Bakgrunn	6
2	Teori.....	9
2.1	Paradigmer	9
2.2	Teoretiske modeller	10
2.3	Mellomteorier	10
2.3.1	Aksjonsforskning.....	10
2.4	Substansielle teorier, problemstilling.....	12
2.4.1	Elevenes læring av vurdering for læring.....	13
2.4.2	Dialog.....	17
2.4.3	Lærers læring.....	18
3	Utviklingsarbeidet og forskningsprosessen.....	21
3.1	Om skolen.....	21
3.2	Nasjonal- og lokal bakgrunn	21
3.3	Aksjonens relevans	22
3.4	Aksjonen på trinn nivå.....	23
4	Metode	27
4.1	Det hermeneutiske kunnskapsidealet.....	27
4.2	Metode	27
4.3	Strukturert Logg	27
4.4	Gruppesamtale	28
4.5	Samtaleintervju, bruk av intervjuguide	29
4.6	Den doble rollen og etikk	30
5	Datamateriale og analyse.....	34
5.1	Elevenes involvering i egen læring	34
5.1.1	Valg	34
5.1.2	Organisering	36
5.1.3	Motivasjon og vurdering av egen læring.....	37
5.1.4	Tilpasset undervisning	38
5.1.5	Dialog.....	39
5.2	Lærers læring.....	40
5.2.1	Klasseledelse.....	41

5.2.2	Vurdering.....	42
6	Drøfting.....	45
6.1	Involvering i egen læring.....	45
6.2	Klasseledelse og organisering.....	47
6.3	Aksjonsforskningsprosjektet.....	49
7	Avslutning.....	51
7.1	Fremtidige studier.....	52
8	Litteraturliste.....	53
9	Vedlegg 1.....	55
10	Vedlegg 2.....	57
11	Vedlegg 3.....	59
12	Vedlegg 4.....	60

1 Innledning

Denne oppgaven handler om vurdering for læring. Halvårsvurderinger kommer inn under begrepet vurdering for læring. Aksjonsforskningsprosjektet handler om systematisk bruk av halvårsvurderinger i klasserommet, for å involvere elevene mer i egen læring. Tilpasset undervisning, organisering av undervisning og klasseledelse er sentrale begreper her, og blir nærmere presentert i teorikapittelet.

Vurdering for å fremme læring har vært mye forsket på både nasjonalt og internasjonalt (Black og William, 1998 og 2009; Hattie, 2007; Dysthe, 2008), og felles for all denne forskningen er at elevenes læringsutbytte blir større om underveisvurdering brukes systematisk i skolehverdagen. Dette krever at elever og lærer er involvert i prosessen, og at læringsmål er kjent for eleven, at eleven vet sin nåværende kompetanse og hva han må gjøre for å tette gapet mellom nåværende kompetanse og læringsmålet.

På bakgrunn av denne forskningen, internasjonale undersøkelser (PISA, TIMS mfl.) og trender i samfunnet om krav til høyere kompetanse, har Norge på lik linje med de fleste andre vestlige land hatt stort fokus på vurdering som et middel for å fremme læring. Det kom en ny forskrift om individuell vurdering i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2009). I juni 2015, ble det gjort nye endringer i denne forskrift, og disse var gjeldende fra august 2015. I tillegg til lovendringer har sentrale myndigheter i Norge satt i gang prosjektene *Bedre vurderingspraksis, 2007-2009* (Universitet i Oslo, 2009) og *Vurdering for læring, 2010-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2014). For ytterligere å følge dette opp er det nasjonalt tilsyn på skoler i 2014-2017 med fokus på å se om opplæringsloven etterfølges. Et av delmålene i tilsynet er skolebasert vurdering.

De to prosjektene *Bedre vurderingspraksis, 2007-2009* (Universitet i Oslo, 2009) og *Vurdering for læring, 2010-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2014), er fra Utdanningsdirektoratet lagt opp i puljer og nettverksbasert. Skoleeiere og skoler blir invitert til å delta i puljer. Strategien for denne implementeringa er at reformen drives fram i nettverk med både skolemyndigheter, skoleeiere, ledere fra skoler, lærere og fagfolk fra kompetansemiljøer, for at implementeringa skal bli vellykket. Denne måten å jobbe på gir deltakerne eierfølelse til det som skal implementeres, og dermed blir spredninga ut i skolene større (Røvik, 2014).

Harstad kommune kom med i prosjektet *Vurdering for læring* i 2010. Jeg satt i utviklingsgruppa på skolen, og var en av de heldige lærerne som fikk delta i dette nettverket. Dette gjorde noe med min praksis som lærer både i forhold til klasseledelse, organisering av undervisning, tilpasset undervisning og bruk av vurdering som et verktøy for å fremme læring. Dette nettverket ga også mersmak på å øke egen kompetanse i skoleutvikling, og da muligheten til å ta «En nordisk master i pedagogikk med innretning mot aksjonsforskning» ble aktuell i 2012, var jeg ikke i tvil. Jeg visste allerede da hva mitt «hjerterbarn» var, underveisvurdering, og har vært klar hele tiden på at det var dette feltet jeg ville gjøre min forskning på.

Da min skole, i regi av Harstad kommune, ble med i prosjektet *Vurdering for læring*, var hovedfokuset vårt å utarbeide skriftlige halvårsvurderinger. Halvårsvurderingene skulle dokumentere læringsmål, elevenes kompetanse og framovermeldinger. Dette ble en prosess over år, men vi fikk etterhvert utviklet et felles dokument som vi ønsket å ta i bruk på skolen. Det var et tidkrevende arbeid, men resultatet ble et velskrevet dokument.

1.1 Formål og problemstilling

Formålet med denne aksjonsforskningen er å se på bruken av halvårsvurderinger som et redskap i skolehverdagen for å fremme vurdering for læring. Denne praksisen vil fordre en elevrolle og lærerrolle som ikke er lik tradisjonell undervisning. Målet er en aktiv og selvregulert elev, en elev som er involvert i egen læring. Det vil kreve en lærer som slipper kontrollen litt, støtter, veileder og er bevisst på vurdering for læring i hele læringsprosessen. I denne undervisninga er vurdering for læring sentralt, likeså dialogen en har med eleven i læringsprosessen. Organiseringen av undervisningen og klasseledelse er andre viktige faktorer for å få til ei praksisendring.

På bakgrunn av dette er min problemstilling:

Hvordan kan lærernes systematiske bruk av halvårsvurdering i undervisningen bidra til å involvere elevene i egen læring?

Med utgangspunkt i problemstillingen, har jeg formulert to forskningsspørsmål jeg ønsker å undersøke ut fra metodene jeg har brukt:

Elevers læring:

Hvordan vil endret praksis ved bruk av halvårsvurderinger i klasserommet føre til at elevene blir mer involvert i egen læring, og klarer å vurdere selv om de har økt læringsutbytte av måten å jobbe på?

Lærers læring:

Hvordan kan man se etter tegn for at denne praksisendringen fører til økt kompetanse innen klasseledelse og vurdering?

1.2 Bakgrunn

Forskning nasjonalt og internasjonalt (Black og William, 2009; Hattie, 2007; Dysthe, 2008; Sluttrapport for prosjektet «Bedre vurderingspraksis», 2009) viser at tilbakemelding til elever er noe av det som er mest virkningsfullt for å fremme læring. Forskning viser at dette er noe norske lærere strever med. Stortingsmeldinga nr. 20 (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2012) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* slår fast at det i norsk grunnskole er et stort forbedringspotensial når det gjelder vurdering for å fremme læring. Det har i Norge vært fokus på vurdering for å fremme læring de siste 10-15 årene. I det nasjonale vurderingsprosjektet som ble satt i gang i 2007-2009 var målet å øke kompetansen på vurdering. Sentralt var kompetansemålene i læreplanen. Det ble sett på hvordan disse ble tolket, og hvordan lærerne undersøkte om elevene hadde nådd målene. Andre momenter som ble belyst var om målene var kjent for elevene, hvilke tilbakemeldinger de fikk fra lærerne og om elevene var involvert i vurderingspraksisen. Slutt rapport på prosjektet *Bedre*

vurderingspraksis (Universitetet i Oslo, 2009) kom i 2009. Denne slo fast at elevene måtte bli mer medvirkende i vurderingen. At lærerne måtte dokumentere elevenes kunnskaper mer strukturert og systematisk for å kunne gi vurdering. Et viktig moment i rapporten var at det er forskjell på vurdering som gis etter endt 10-årig grunnskole og den som gis daglig i klasserommet. Som en fortsatt satsning på vurdering fra nasjonalt hold ble i 2010 prosjektet *Vurdering for læring* satt i gang. Dette prosjektet skulle vare til i 2014, men er forlenget til 2017. Målet til dette prosjektet er:

«Den nasjonale satsningen «Vurdering for læring» (2010-2014) har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsningen bygger på forskning og erfaringer fra flere land og på erfaringer fra prosjektet «Bedre vurderingspraksis» (Grunnlagsdokument, Vurdering for læring, 2010-2014, Universitetet i Oslo, 2009).

Forskriftsendringen som kom om vurdering i 2009 (Lovdata, 2009), hadde et nytt kapittel som slo fast retten til individuell vurdering i grunnskole og videregående skole.

Forskriftsendringene som kom i 2015 var små justeringer i kapittel 3, noe jeg vil komme tilbake til senere. Begrepene formativ vurdering og summativ vurdering har vært brukt, men i forskrift til opplæringsloven (Lovdata, 2009), brukes begrepene «underveisvurdering» og «sluttvurdering». Dette er relativt nye begreper, og erstatter begrepene formativ vurdering og summativ vurdering. Sluttvurdering i grunnskolen er standpunkt karakter og eksamenskarakterer etter 10. trinn. Underveisvurdering er all vurdering som gis fram til slutten av 10. klasse. Formålet med underveisvurdering er å fremme læring, utvikle kompetanse og gi tilpasset undervisning (§3-2, Forskrift til opplæringsloven, 2009). Denne vurderingen av elevene skal være informativ, motiverende og til hjelp for eleven i læringsarbeidet. Tilbakemeldinger som peker framover, vil ha størst effekt på elevers læring dersom de gis hyppig i den daglige undervisningen (Black og William, 2009, Hattie, 2007, Dysthe, 2008).

I § 3-8 (Forskrift til opplæringsloven, 2009) slås det fast at eleven har krav på jevnlig dialog med læreren om hvor han er i forhold til kompetansemålene i læreplanen og hva han må gjøre for å forbedre seg:

«Undervegsvurdering i fag skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.»

I § 3-11 (Forskrift til opplæringsloven, 2009) sies det at:

«Undervegsvurderinga i fag, i orden og i åtferd skal givast løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.»

I §3-12 (Forskrift til opplæringsloven, 2009) tas egenvurdering opp som en del av underveisvurderinga. Elevene skal være aktiv i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og faglig utvikling. Videre tar § 3-13 (Forskrift til opplæringsloven, 2009) opp halvårsvurderinger:

«Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven opp mot kompetansemåla i læreplanen for faget. Ho skal også gi rettleiing om korleis

eleven kan auke kompetansen sin i faget. Det skal givast skriftleg og/eller munnleg halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa.»

Her er det ei endring fra 2009 til 2015. Kravet om at det skal dokumenteres at undervisvurdering er gitt, er fjernet. Kravet lå tidligere i § 3-16 annet ledd. Bakgrunnen for opphevelsen er at bestemmelsen ikke var nødvendig, og at den skapte ekstra byråkrati for skolene.

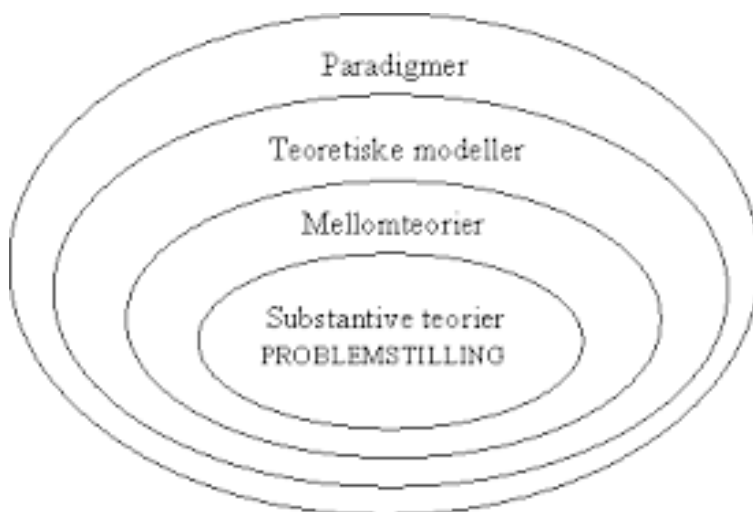
Egenvurdering og halvårsvurdering var noe av det som slutt rapport på prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (Universitet i Oslo, 2009) slo fast at vi må få på plass i norsk skole, og forskrift til opplæringsloven, 2009, tok dette til følge. Utdanningsdirektoratet følger opp forskrifter og lovendringer, og har derfor et nasjonalt tilsyn med grunnopplæringa i perioden 2014-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Formålet er å se om skolene etterlever opplæringsloven, og spesielt å se på elevenes utbytte av opplæringa i fag.

Etter å ha sagt litt om bakgrunnen for forskningen, vil jeg i det følgende ta for meg den teoretiske forankringen til studien. Deretter presentere metode og den praktiske forskningsprosessen.

2 Teori

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere teorier som ligger til grunn for min aksjonsforskning. Jeg har valgt å systematisere det med å gå fra det vide til det nære, kjernen i problemstillingen. Jeg presenterer først læringssyn, Vygotskys sosiokulturelle teori og aksjonsforskning. Så ser jeg på viktige faktorer i elevens læring, vurdering for læring og dialog. Jeg vil deretter se på lærers læring i forhold til klasseledelse og organisering. Dette er faktorer som skaper en kompleksitet i læringsprosessen, og som må justeres og arbeides med som en helhet, og ikke som enkelt faktorer.

Forskningen jeg har gjort er kvalitativ. Kvalitativ forskning går ut på å prøve å forstå deltakernes perspektiv i sin reelle hverdag og å se deres verden ut fra deres syn, erfaringer og opplevelser. Teori blir forskerens redskap for å analysere praksis, og vil også farge forskers syn på verden. Teorier kan bli delt opp i fire nivåer, som vist på figuren. «*De ulike sirklene i figuren representerer teorier som nærmer seg virkeligheten på en stadig mer begrenset og konkret måte*» (Postholm, 2010, s. 20).



Figur 1: Oversikt over ulike teorier (Postholm, 2010, s. 20)

2.1 Paradigmer

Det finnes ulike teorier om hvordan verden ser ut. Paradigme er synet en har på verden, på hvordan ting henger sammen og på hvordan ny kunnskap blir til. Konstruktivisme, positivisme og kognitivisme er slike teorier på hvordan en oppfatter verden. Positivisme og kognitivisme blir sett på som to helt ulike paradigmer innen forskning, men begge mener at mennesket ikke skaper kunnskapen selv. Positivismen ser på mennesket som «tabula rasa», tomme krukker, som lærer ved observasjon og ved å bli undervist for. Kognitivismen mener menneskene har en iboende kunnskap og at denne kommer til syne når mennesket blir undervist for, får erfaringer og blir stimulert utenfra. Konstruktivismen derimot sier en lærer i samhandling med andre mennesker (Postholm, 2010).

Denne forskningen bygger på et konstruktivistisk menneskesyn. Mennesket blir sett på som aktivt handlende og ansvarlig. Kunnskap er ikke noe endelig, men noe som stadig endrer seg og fornyes i samhandling mellom mennesker. Forståelse og mening blir skapt sammen med andre mennesker, og det betyr at menneskets sosiale, kulturelle og historiske setting, vil ha betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Ord, det som blir sagt, vil ha stor betydning, og Bakhtin (1986, hos Postholm, 2010) mener at ord er ikke eksisterende om de ikke er i samhandling mellom mennesker. Det sosiale samspillet mellom elev og lærer, og mellom elev og elev, vil ha betydning for utviklingen av elevens forståelse for bruk av halvårsvurdring for å fremme læring.

2.2 Teoretiske modeller

Teoretiske modeller er avgrensede og mer direkte enn de store paradigmenes de representerer (Postholm, 2010). Vygotsky sosiokulturelle teori er en. Vygotsky (1978, hos Postholm 2010) mente at læring skjer i sosiale prosesser mellom mennesker, for så å bli internalisert. Han studerte hvordan læring skjer i fellesskap med andre mennesker. Han så på klasserommet som arena, og framheva hvor viktig rolle læreren har i å støtte eleven i sin læring. Læreren støtter og veileder eleven ut fra hans spørsmål og undring, og gir rettleiding om hvordan eleven skal jobbe framover for å utvikle seg. Denne støtten må ligge til grunn for at eleven skal klare å ta mer ansvar i læringsprosessen, søke informasjon for og av læring og ta valg videre i prosessen. Vygotsky mente at sosial samhandling er kjernen i utviklingsprosesser, og brukte begrepet «*Zone for proximal development*», ZPD, (sone for nærmeste utvikling) der samhandling og gjensidig påvirkning er sentralt. ZPD ligger utenfor det eleven kan, men som eleven har mulighet til å lære ved hjelp av en lærer eller kompetent medelev. Da vil det eleven måtte ha hjelp til å klare å gjøre i går, klare alene i dag. Vygotsky slår her fast at utviklingspotensialet en har med en problemløsning avhenger av veiledningen og støtten en får fra en lærer eller i samhandling med flere dyktige elever. I ZPD er instruksjon og tilbakemelding trukket fram som viktige faktorer for læring. Tilbakemeldinga fra lærer må bygge på spørsmål og henvendelser fra eleven, slik at man kan gi veiledning til eleven som engasjerer ut fra de spørsmålene som ble stilt. Eleven er her mottakelig og motivert for læring, og for lærer blir det viktig å vise vei videre. Dette vil fremme læring hos mennesket. Vi er her inne på det som er sentralt i denne forskningen, vurdering for å fremme læring.

2.3 Mellomteorier

Mellomteorier er enda mer spesifikke enn teoretiske modeller, og bygger på empiriske data. De har direkte kontakt med virkeligheten, da de er blitt prøvd ut (Postholm, 2010).

2.3.1 Aksjonsforskning

Tiller (2006, s. 48) mener at aksjonsforskning ikke er «*en metode, eller en særegen type data, men et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i det studerte feltet.*» Med andre ord er ikke aksjonsforskning en metode,

men en strategi en bruker i forskningen, et metodologisk utgangspunkt. Tiller (2006) skiller mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Aksjonslæring er det lærerne og skolelederne gjør i sin hverdag for å utvikle og forbedre praksis. Aksjonsforskning er det når forskerne gjør dette forbedringsarbeidet sammen med lærere og skoleledere, og dette krever produksjon av vitenskapelige tekster. Aksjonsforskning og aksjonslæring er relativt nye spor innen pedagogikken, og at det er en ny måte å se på hvordan verden er, og hvordan kunnskap blir skapt. Med dette som utgangspunkt velger jeg å se på aksjonsforskning som en mellomteori, da denne forskningen bygger på et konstruktivistisk menneskesyn, er sosiokulturell og har direkte tilknytning til virkeligheta.

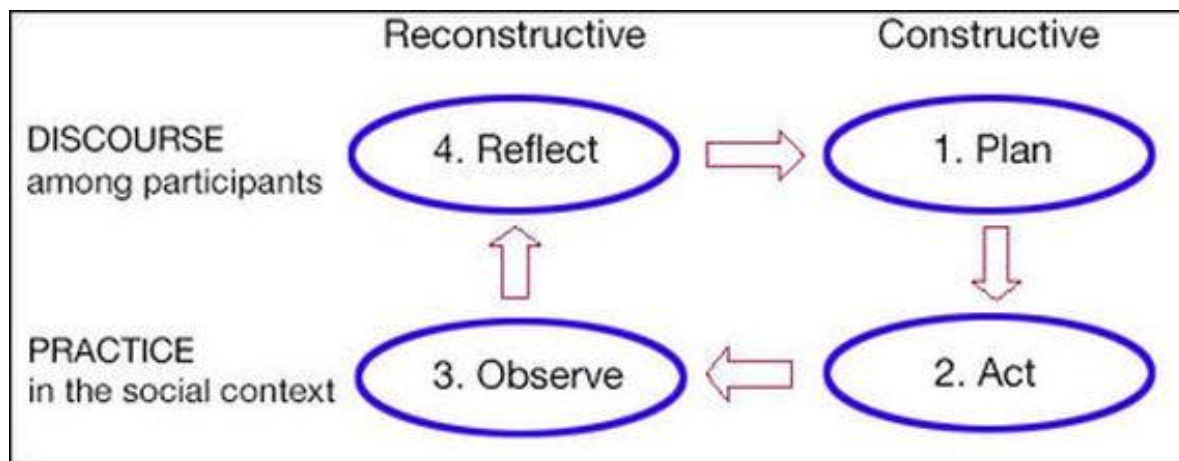
Aksjonsforskning kan karakteriseres ved hjelp av noen kjennetegn (Hansson 2003, s. 54)

1. Praksisnær: Den griper inn i virkelige problemer/utfordringer
2. Forandring: Den kommer med konkrete forslag til forbedring av praksis
3. En syklisk prosess: Det er en spiral i stadig utvikling gjennom å planlegge, handle, observere og å reflektere
4. Deltakerne: De som eier utfordringen er aktiv i forbedringen av den
5. Hermeneutikken: Aksjonsforskning bygger på et hermeneutisk kunnskapsideal
6. Verdifelleskap: Praktiker og teoretiker er like viktige for at prosessen skal bli vellykket
7. Helhetsforståelse: Aksjonsforskning skal både lede til en forandring av praksis og til en teoriutvikling

Disse trekkene er fellestrekk innen aksjonsforskning, likevel er det også mange forskjeller innen aksjonsforskning. Furu (2007) snakker om en aksjonsforskningsfamilie, med den klassiske aksjonsforskningen, AR, som har sin opprinnelse fra Kurt Lewin. Han mente at om en skulle studere en prosess måtte en først skape en forandring, for så å studere virkningen av forandringen. «Participatory research», PR, vokste fram på 1970-tallet og er ideologisk og politisk styrt. Her fokuserte en på å utvikle sosiale og organisatoriske forbedringer for underprivilegerte grupper, og at disse gruppene skulle få bedre selvinnsikt. «Participatory action research», PAR, blir sett mer på som en strategi for å utvikle sosiale systemer. Her skal en utvikle både vitenskap og praksis, og deltakerne i en bedrift eller en skole er med på å endre praksis.

Carr og Kemmis (1986) er noen av de mest sentrale innen pedagogisk aksjonsforskning. De har noen hovedtanker om aksjonsforskning i skolen, og sier at målet med forskningen er å forbedre praksis. Nøkkelfaktorer i aksjonsforskning er en kollektiv deltakelse i teoretiske, praktiske og politiske diskusjoner. Hvor aktive er lærerne i disse diskusjonene, og hvordan er eierforholdet i endringsprosessene som settes i gang? For å klargjøre dette, skiller Carr og Kemmis mellom teknisk-, praktisk- og frigjørende aksjonsforskning. I teknisk aksjonsforskning kommer det en forsker utenfra som definerer problemet og retningen i prosessen. Lærerne får ikke et eierforhold til prosessen og den selvkritiske selvrefleksjonen uteblir. I praktisk aksjonsforskning samarbeider forsker og lærer om å formulere problemstilling, aksjon og reflektere over prosessen. Lærerne blir i praktisk aksjonsforskning mer aktiv enn i teknisk aksjonsforskning, og får et større eierforhold til endringsarbeidet og refleksjonen over dette. I frigjørende aksjonsforskning samarbeider lærerne og skolens ledelse om å utvikle praksis. De ser utfordringen, finner problemstillingen, bestemmer aksjonene og gjør felles refleksjoner over endringsarbeidet. Skolen kan gjerne engasjere eksterne veiledere, men disse må være ydmyke og trekke seg ut av prosessen når det fungerer (Black & William, 1998 & 2009; Hattie, 2007; Dysthe, 2008). Målet med frigjørende aksjonsforskning er en systematisk utvikling av praksis i en sjølkritisk praksisgruppe. Denne forskningen bygger på

det nære og reelle som lærerne synes er problemet, og dermed blir eierforholdet til prosessen sterkere. Når den som «kjenner hvor skoen trykker» selv får velge problemstilling, aksjon og reflektere over prosessen gir det personlig kunnskap. For å vise denne læring som skjer, har Carr og Kemmis utviklet en selvreflekterende spiral.



Figur 2: Fasene i Carr og Kemmis refleksjonsspiral (1986)

Denne refleksjonsspiralen viser framgangen i aksjonsforskning. En ser en utfordring og planlegger et forbedringsarbeid. En gjennomfører denne planlagte aktiviteten. Her er vi på handlingsplan og en konstruerer en forbedring. En observerer om den planlagte og gjennomførte handlingen fører til ønsket forbedring av praksis, og en reflekterer over denne sammen med kollega. Spiralen og aksjonen går videre og en er i stadig utvikling gjennom å planlegge, handle, observere og reflektere. Carr og Kemmis (1986) understreker at denne reflekterende spiralen skaper innsikt og læring om den skjer i en samhandling mellom individ og sosial og kulturell kontekst. Refleksjon sammen over nåværende praksis og framtidige planer, skaper utvikling. Denne prosessen gjør at læreren får et eierforhold til prosessen, og den personlige kunnskapen øker.

2.4 Substansielle teorier, problemstilling

Substansielle teorier er de som jeg skal bruke for å analysere selve problemstillinga. Paradigme, teoretiske modeller og mellomteorier er retningsgivende, men de substansielle teoriene skal bygge på empiriske data. Disse teoriene skal avgrense og rammer inn selve problemstillingen (Postholm, 2010). I prosjektet er jeg opptatt av Vurdering for læring. I denne aksjonsforskningen ser jeg på elevenes læring og lærernes læring av vurdering for læring. Jeg presenterer også teori om dialogen mellom lærer og elev eller elev og elev og om klasseledelse og organisering.

2.4.1 Elevenes læring av vurdering for læring

Jeg har i kapittel 1.2, «Bakgrunn for Vurdering for læring» redegjort for hva lover og forskrifter sier om emnet. Vurdering for læring har som mål at elevene skal forstå hva de skal lære, hva som er forventet av dem og videre skal de få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet. De skal få råd om hvordan de kan forbedre seg og de skal være involvert i eget læringsarbeid. I tillegg skal vurderingen brukes til å tilpasse undervisning for hver enkelt elev.

Historisk sett oppsto «Vurdering for læring» på 1990-tallet i Skottland, der Black og William la fram forskning som tilsa at elever som fikk formativ vurdering lærte bedre, enn elever som hadde «vanlig» undervisning med summativ vurdering. Jeg vil nå se litt mer på hva som ligger i dette begrepet, forskning og teori innen området.

Vurdering for læring / «Assessment for Learning» er relativt nye begreper innen forskning (Gamlem, 2014). I begrepet «Assessment for Learning» legger Stobart «*En praksis som kan forstås som en bevisst prosess der vurdering blir brukt som en produktiv del i læringsprosessen, der en fokuserer på hvordan vurdering konstruktivt kan forme læring og identiteten vår som deltaker i egen læring*». Prinsippet i vurdering for læring er å få elevene aktivt deltakende i egen læringsprosess, til å forstå læringsmålene og til å gjennomføre egenvurdering og vurdering av andres ferdigheter. For lærernes vedkommende handler det om å oppmuntre elevene til å delta i vurderingsarbeidet, om å lære dem å forstå læringsmålene, om å gi tilbakemeldinger som er læringsfremmende, og å planlegge undervisningen ut fra læringsmålene (Black & William, 1998; 2009).

Tilbakemeldinger blir av flere forskere trukket fram som en av de viktigste faktorene for læring (Black & William, 2009; Hattie & Timperly, 2007), men tilbakemeldinger kan også være hemmende på læring om de ikke blir gitt til rett tid, på en forståelig måte og i rett kontekst. Tilbakemeldingen må både stimulere det kognitive og være motiverende. Elevene må forstå hva de skal gjøre og hvorfor, dette vil gi mening og motivasjon.

Black og William (2009) sier at vurdering for læring er en prosess gjennom tre faser:

1. Læringsmål må være kjent for eleven
2. Eleven må vite sin nåværende kompetanse
3. Eleven må få vite hva han skal gjøre for å tette gapet mellom nåværende kompetanse og mål for aktiviteten.

Dette er kognitive faktorer, men om den gis i en kontekst der elevene er mottakelig for læring og forstår meningen med tilbakemeldingen, vil det også være motiverende.

Dysthe (2008) legger vekt på at underveivurderinga må ha læring og utvikling som mål. Underveivurderinga må være løpende og systematisk. Elevene må være involvert i prosessen, forstå hva som er målet og hva som må gjøres for å nå målet. Elevene må få et eierforhold til egen opplæring. Om dette ligger i bunn, blir underveivurderinga et grunnlag for tilpasset opplæring. § 1-3 (Lovdata, 2009) sier: «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat.*»

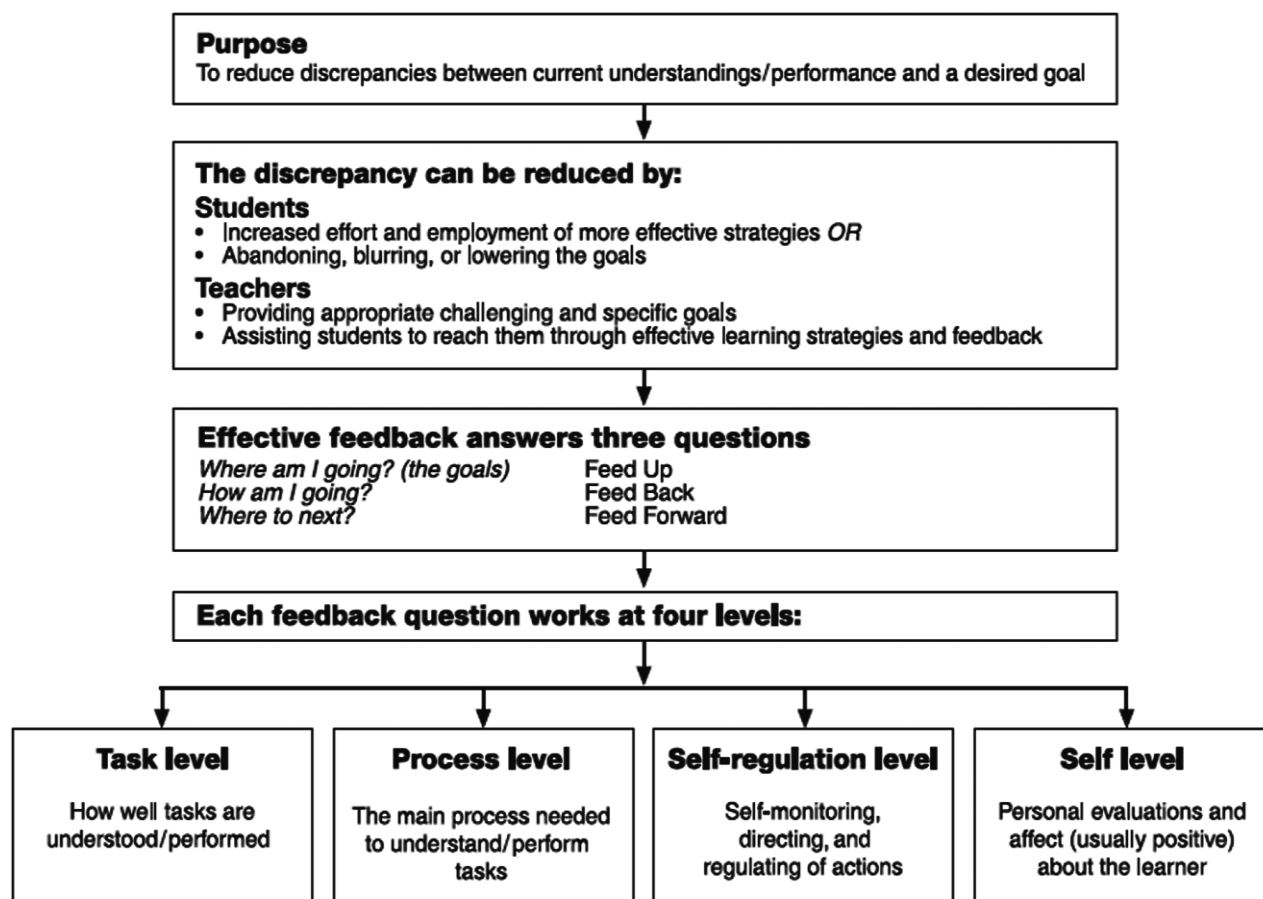
Tilpassa opplæring for hver enkelt elev krever store variasjoner i en klasse i forhold til bruk av lærestoff, arbeidsmåter og læringsstrategier. Et av målene i vurdering for læring, er at vurderinga skal tilpasses til hver enkelt elev. Forskingen er tydelig i at lærers oppgave i vurdering for læring er å imøtekomme den enkelte elev ut fra sitt ståsted, og støtte, veilede og

motivere han videre i læringsprosessen (Gamlem, 2014; Black & William, 2009). Dette krever at en organiserer undervisninga slik at en kan imøtekomme disse krava (Dysthe, 2008). Organisering av undervisning er en del av klasseledelse, og vurdering for læring og klasseledelse henger derfor tett sammen (Dysthe, 2008). I dette aksjonsforskningsprosjektet er organiseringen av timene hvor vi jobber med halvårsvurderingene av stor betydning for aksjonen. Jeg vil se mer på dette under «Klasseledelse og organisering», og «Aksjonen på trinn nivå».

Dysthe (2008) viser til store internasjonale undersøkelser (Crooks, 1988; Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007), som slår fast at tilbakemelding er viktig for elevens læring og at tilbakemelding fremmer læring. Tilbakemelding bygger på vurdering, og Dysthe (2008) skriver tre viktige spørsmål i prosessen:

1. Hva er målet, er det kjent for eleven?
2. Hvor er eleven i forhold til forventet mål?
3. Hvordan skal eleven jobbe videre for å nå målet?

På engelsk bruker en ordene «feed up, feed back, feed forward» (Hattie & Timperly, 2007). Det siste punktet, hvordan eleven skal jobbe videre for å nå målet eller «feed forward», viser forskning (Hattie & Timperly, 2007) er det punktet som elevene er minst fornøyd med, og også det punktet som lærerne synes er mest utfordrende å følge opp. Hattie og Timperly (2007) har utarbeidet en modell som viser ulike strategier en kan bruke for å tette gapet mellom nåværende kunnskap og mål. Strategier som lærer og elev kan bruke for å utvikle kompetansen og forståelsen, og å nå målet. De ulike strategiene kan ha ulik effekt på læringsutbyttet. Om eleven er kjent med målet kan han velge å øke innsatsen og be om støtte og veiledning fra lærer, eller se bort fra målet. Lærers oppgave er å være tydelig og forutsigbar om hva som er målet for oppgaven. Det er også lærernes oppgave å se til at eleven forstår målet, og at det både er utfordrende og oppnåelig. Læreren må motivere og støtte eleven underveis i læringsprosessen med innspill og korrigeringer, slik at eleven når målet. Spørsmålene som Dysthe (2008) spesifiserer må ligge til grunn for feed back, de finner vi hos Hattie og Timperly (2007): *Where am I going? How am I going?, Where to next?* Disse tre spørsmålene er nøkkelspørsmål for modellen, og for å lykkes med effektiv feed back.



Figur 3: Tilbakemelding som støtte for læring (Hattie og Timperly, 2007, s. 87)

Disse tre nøkkelspørsmålene, som stemmer overens med andre forskeres syn på hva som må ligge til grunn for feed back (Black & William, 2009), setter Hattie og Timperly (2007) i relasjon til fire ulike måter å gi tilbakemeldinger på. Tilbakemeldinger kan gis på oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Tilbakemeldinger på oppgavenivå peker på om oppgaver er rett eller gal, og på hva som mangler. Om tilbakemeldinger på *oppgavenivå* skal virke læringsfremmede må de gis når eleven er underveis i læringsprosessen og bære preg av framovermeldinger. De må inneha råd og veiledning som er forståelige for eleven og si hva han må gjøre for å nå målet. Tilbakemeldinger på oppgavenivå blir med andre ord veldig resultatorientert (Black & William, 2009). Tilbakemeldinger på *prosessnivå* peker på arbeidsmetoder eller arbeidsstrategier som vil være hensiktsmessig for å øke læringsutbytte. Her er fokus på å gjøre eleven bevisst på hva han har gjort eller må gjøre for å lykkes, og hvordan han har tenkt for å komme fram til resultatet. Et enkelt spørsmål kan være: Hva har du gjort for å komme fram til svaret? Tilbakemeldinger på prosessnivå virker å være mer effektive enn på oppgavenivå, når det gjelder å få elevene bevisst på sin egen læring og å øke læringsutbytte (Hattie & Timperly, 2007). Tilbakemeldinger på *selvreguleringsnivå* krever at eleven har kompetanse om eget ståsted og evne til å søke informasjon for å utvikle seg videre. Eleven må vite hva han skal søke råd om, og det kan være både på oppgavenivå og prosessnivå. Om vurderingen skal være på prosessnivå eller selvreguleringsnivå, sier Hattie og Timperly (2007), er måten lærer gir tilbakemelding på. Om lærer gir råd og veiledning istedenfor svaret er det på selvreguleringsnivå. Om det er mer at eleven spør om svaret eller direkte hjelp, er det på oppgavenivå. Forskning viser at vurdering gitt på selvreguleringsnivå er lite benyttet i klasserommet (Hattie & Timperly, 2007) Tilbakemelding på *personnivå* er av typen «Så flink

du er!». Denne typen tilbakemelding er mye brukt i klasserommet, og er den typen tilbakemelding som viser seg å ha minst effekt i å støtte læring. Denne tilbakemeldingen gir lite motivasjon, forplikter lite og gir lite forståelse av hvor eleven er i læringsprosessen i forhold til læringsmålet (Hattie & Timperly, 2007). Ros er viktig, men det er viktig å skille mellom ros som er rettet mot individet og ros som er rettet mot innsats, arbeidsprosess eller selvregulering. Tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og selvreguleringsnivå er mest effektive for læring, da de har fokus på læringsprosessen og oppgaven og ikke på individet (Hattie & Timperly, 2007)

William og Thomson (referert i Vikan Sandvik & Buland, 2014) har kommet fram til hva som må ligge til grunn for en læringsfremmende vurderingspraksis i klasserommet.

De har fem strategier som lyder:

1. Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier
2. Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter
3. Gi tilbakemelding som fremmer læring
4. Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring
5. Aktivere elevens evne til å lære å lære

William og Thompson har utarbeidet en figur for å synliggjøre disse fem strategiene:

	Målsetting	Planlegging	Diagnostisering
Lærer	1. Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier	2. Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter	3. Gi tilbakemelding som fremmer læring
Medelever	Tolkningsfelleskap for læringsmål og vurderingskriterier	4. Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring	
Elev	Forstå læringsmål og vurderingskriterier	5. Aktivere elevenes evne til å lære å lære	

Figur 4: Aspekter ved formativ vurdering (William & Thomson hos Vikan Sandvik & Buland, 2014, s. 47).

Lærer er her ansvarlig for god klasseledelse og for å skape trygge og forutsigbare rammer, gode relasjoner til elevene, struktur og regler, et godt læringsmiljø og å skape motivasjon og forventninger til elevene. I dette ligger det å se hver enkelt elev, vite hvor eleven er faglig og å gi individuell tilbakemelding. Faglig svake elever vil kreve ei tettere oppfølging og

imøtekommes på en annen måte enn faglig sterke elever. Dette at eleven blir møtt der han er, vil oppfattes som motiverende og meningsfylt. Dette vil jeg komme mer tilbake til under lærers læring. Elevene er ansvarlig for å engasjere seg i egen utvikling og aktivt prøve å bli faglig bedre (Vikan Sandvik & Buland, 2014).

Det er noen fellestrekk i forskningen jeg har presentert. Den daglige vurderingspraksisen som bygger på dialogen mellom lærer/elev og/eller elev/elev er fremmede for læring. Forskningen konkluderer videre med at om elevene forstår hva de skal lære, får tilbakemelding når de er i prosessen og hva de skal jobbe med og hvordan for å nå læringsmålet, så øker det motivasjonen til elevene. Forskningen er også klar på at tilbakemeldinger blir gitt forskjellig, og mottatt forskjellig. Om elevene er ineffektive og svake faglig, vil det kreve en annen tilbakemelding, enn de som er sterkere faglig og effektive (Hattie & Timperly, 2007; Black & William, 2009; William & Thomson hos Vikan Sandvik & Buland, 2014).

2.4.2 Dialog

En dialog er når to eller flere mennesker gjennom samtale skaper mening og kunnskap (Bakhtin, 1981 og 1986 og Vygotsky, 1962, hos Gamlem 2014). Kjernen i begrepet «dialog» er hos Bakhtin evnen til å lytte, viljen til å møte den andre med respekt, og la den andres tanker og meninger være med på å skape kunnskap, samtidig som en skal ha respekt for eget ord. Bakhtin og Vygotsky er klar på at det er i samtale med andre mennesker at kunnskap skapes, og for å få elever til å engasjere seg i diskusjoner og egen læring må de være likeverdige parter i samtale med lærer. Lærer må stille de gode spørsmålene, de som gir informasjon om hvor eleven er faglig, hvor eleven skal og hva han må gjøre for å komme videre. Dette er i samsvar med prinsippene for vurdering for læring som jeg har skissert opp tidligere i oppgaven. Elevenes læring, mestring og motivasjon er det overordnede målet for skolens virksomhet. I arbeidet for å nå dette målet er bevissthet om forventninger i form av mål og kriterier en viktig faktor (William & Thomson hos Vikan Sandvik & Buland, 2014). Både fagkompetanse og relasjonskompetanse er viktig for å ha en konstruktiv dialog med elevene om deres læring og utvikling. «*Samsillet mellom eksplisitte læringsmål, dialogiske arbeidsformer og synlige bevis for læring ser ut til å føre til konstruktive læringsprosesser og en opplevelse av verdsettelse og meningsfylte erfaringer. Når elever opplever å få delta i og kunne påvirke vurderingsprosesser på en meningsfylt måte, fremmer det gode læringsprosesser*» (Vikan Sandvik og Buland, 2014, s.134). Med andre ord må læreren se hver enkelt elev, skjønne den enkelte elev og kunne kommunisere med alle på deres premisser. William & Thompson (Vikan Sandvik og Buland, 2014) sier lærer må skape rammer for effektive klasseromsdiskusjoner, og at elevene må være ressurser for hverandre i hverandres læring. Dette krever at lærer åpner for å lytte og å stille konstruktive spørsmål overfor elevene, og at elevene lærer seg å samtale om fag for å støtte og veilede hverandre i læringsprosessen.

Dobsen og Engh (2010) har sett på virkningen av skriftlig vurdering kontra muntlig vurdering. I Norge og mange andre vestlige land er det vanlig praksis å kommentere elevs arbeid skriftlig etter at de er ferdigstilt. Lærerne bruker mye tid på rettelser og gjør det i beste mening, men forskning viser at disse kommentarene ofte blir lest overfladisk og gir lite læring. Det er ofte vanskelig for eleven å trekke ut essensen av ei skriftlig tilbakemelding, eller at han ikke forstår hva som menes. Dette skaper ikke læring, men frustrasjon. Et annet moment som trekkes fram er at elevene ikke er mottakelig for vurdering når arbeidet er ferdigstilt, de ønsker vurdering underveis i prosessen for å kunne nyttiggjøre seg av

tilbakemeldinga. Tidsriktig vurdering blir her et viktig punkt (Gamlem 2014). Muntlig vurdering er ofte mer effektiv enn skriftlig vurdering (Dobsen & Engh, 2010), da det er mulig å skape en dialog mellom lærer og elev eller elev og elev. Den som får vurdering får da mulighet til å si sine tanker om vurderingen og spørre om det er noe som ikke forstås. Det er i tillegg enklere å veilede eleven muntlig i det videre arbeidet for å tette hullet mellom faglig ståsted og mål.

2.4.3 Lærers læring

Postholm (2012) har tatt utgangspunkt i en review av forskning på hvordan lærere lærer og viser til flere sentrale trekk som må ligge til grunn for at lærere skal lære. Læringen må ta utgangspunkt i undervisningspraksisen og den må engasjere læreren om å ønske å forbedre praksis. Den må være en kontinuerlig prosess mellom å observere, reflektere, planlegge og prøve ut, helst sammen med kollegaer. Dette samsvarer med refleksjonsspiralen til Carr og Kemmis (1986), planlegge-handle-observere-reflektere sammen. Hvis læring er i tråd med nasjonal satsning, har støtte fra ledelse, går over flere år og gjerne har støtte fra en fagperson fra universitet eller høyskole, vil læreres læring bli av større karakter. Smith (Gamlem, 2014) viser til at lærere baserer sin vurderingspraksis på egen praksis, forskrifter og lover, og teori og forskning. Det må være en balanse mellom disse for at lærere skal utvikle sin vurderingspraksis. Forskningen til Vikan Sandvik og Buland (2014) viser ikke noen klar tendens til at skoler som har vært med i prosjektet «Vurdering for læring» har en bedre vurderingspraksis enn skoler som ikke har deltatt i prosjektet. Likevel viser den at om ledelsen ved skolen har vært med i utviklingsarbeidet «Vurdering for læring» har disse skolene kommet lenger i arbeidet med å implementere underveivurdering. Dette er relevant for mitt aksjonsforskningsprosjekt, der ledelsen på skolen var med i utviklingsgruppa. Gamlem (2014) hevder at den største vansken med å implementere ny vurderingspraksis er den etablerte praksisen med summativ vurdering i skolen. Når da forskning og teori er klar på virkningen underveivurdering har på elevens læringsutbytte, vil skoling av lærere innen feltet være av stor betydning. Hargreaves (2004) har sett på hvordan endringer og nye reformer preger lærere i skolen. Om ikke lærerne er delaktig i endringsprosessene, får selv gi uttrykk for «hvor skoen trykker», kan det føre til frustrasjon og sinne mot ledelse på skolen og skoleleder. Om derimot lærerne blir inkludert i praksisendringer og får være delaktig i hvordan dette skal skje, vil det skape engasjement og lærerne vil utvikle sin profesjon. Å undervise etter prinsippet om en læringsfremmende vurderingspraksis betyr at vurderingspraksiser blir en del av lærernes daglige undervisningspraksis. Da blir vurdering ikke en enkelthendelse, men en del av en læringsfremmende undervisningspraksis. En intensjon med den nasjonale satsningen «Vurdering for læring» er at vurderingspraksisen skal bli en del av den daglige undervisningspraksisen, og at det ikke er noe skille mellom vurderingssituasjoner og lærings situasjoner (Vikan Sandvik & Buland, 2014). Vi ser her noen fellestrekk fra forskning og teori, alle snakker om at de som er nærmest praksis må se fordelene i å endre praksis og få være med å endre den, dette vil skape et eierforhold til forbedringen og gjøre at implementeringen vil være lettere.

2.4.3.1 Klasseledelse og organisering

Klasseledelse handler om å skape gode betingelser for både faglig og sosial læring i skolen (Postholm, 2012). Klasseledelse bygger på fire viktige prinsipper:

1. Støttende relasjoner
2. Læringskultur
3. Struktur og regler
4. Motivasjon og forventninger

I støttende relasjoner ligger lærerens vilje til å se eleven. Lærerens evne å bry seg om eleven og støtte han i hans sosiale og faglige utvikling. Forskning har vist at en god lærer/elev relasjon har betydning for elevens læringsutbytte (Postholm, 2012). Læreren må være en tydelig leder, en som støtter og har forventninger til eleven. En som organiserer undervisning og klasserom slik at det skaper forutsigbarhet, oversikt, trygge rammer og at klasserommet er et læringsfelleskap hvor hver enkelt elev får tilpasset undervisning (Postholm, 2012). Slike forhold vil være et godt utgangspunkt for et sunt og utviklende læringsmiljø i en klasse. Dette er læringskultur, det klimaet som er i en klasse. Normer om hva som viktig, hvordan en skal forholde seg til hverandre og hva som forventes av arbeidsinnsats gir forutsigbarhet og trygghet. Læringskultur henger nøye sammen med struktur og regler. Klassen må ha struktur og regler for hva som er akseptabel og forventet oppførsel i klasserommet. Disse må være kjente og forutsigbare, og det er læreren som må skape disse trygge rammene og denne forutsigbarheten for hva som forventes. Når lærer da har god relasjon med elevene, det er et godt læringsmiljø i klassen og struktur og regler gir trygghet og forutsigbarhet er det lettere å skape motivasjon og forventninger for læring. Forskning viser at om lærer er tydelig i hva som er målet med aktiviteten, veileder og motiverer eleven i aktiviteten øker dette elevens læringsutbytte (Postholm, 2012). Når elevene jobber ut fra sine forutsetninger mestrer de. Det vil skape motivasjon. Ved å la hver enkelt elev få jobbe ut fra sitt ståsted, vite hensikten med aktiviteten, og samtidig vite hva som forventes videre, hvordan jobbe får å tette gapet mellom nåværende kompetanse og mål, vil det styrke eleven i metarefleksjon rundt egen læring (Postholm, 2012). Som lærer må en variere organiseringen av undervisningen for å tilrettelegge for disse kravene. En må være kreativ og nytenkende i måter å framlegge og veilede elevene på, og en må gå ut over den tradisjonelle tavleundervisningen og tørre å miste litt kontroll. Et stimulerende læringsmiljø der både elever og lærer er aktive i prosessen og delaktig i aktivitetene, vil være fremmende for læringsutbytte (Postholm, 2012). Forskning (Vikan Sandvik & Buland, 2014) viser at elevene har en tydelig oppfatning av at en god vurderingspraksis er viktig for deres utvikling og læring, og at de fem strategiene for læringsfremmende vurdering, slik William og Thomson (Vikan Sandvik & Buland, 2014) uttrykker det, er kjente strategier for elevene. Samtidig viser forskningen at elevene savner varierte og utfordrende arbeidsmetoder i fagene, og at om lærerne ikke tar inn over seg at for å lykkes med vurdering for læring må de ha variasjon i elevaktive undervisningsformer. Om ikke kan en stå i fare for å bli for instrumentell og ikke ha den ønskede effekten på økt motivasjon og læring (Vikan Sandvik & Buland, 2014). Figuren «Aspekter ved formativ vurdering» til William og Thompson (Vikan Sandvik & Buland, 2014, s. 47) viser hva lærer er ansvarlig for, for at en skal lykkes med formativ vurdering. En må være en god klasseleder for å skape gode relasjoner til elevene, ha struktur og regler, skape motivasjon og forventninger, da blir organisering av undervisning og varierte undervisningsmetoder viktig. Like viktig blir det som en del av klasseledelse og organisering og bruke underveisvurdering som et verktøy for å gjøre elevene mer aktiv i egen læring. Klasseledelse og vurdering henger nøye sammen, og det er vanskelig å få til god vurderingspraksis uten å ha god klasseledelse. I denne oppgaven blir det interessant å se om lærerne har utviklet sin forståelse og kunnskap innen klasseledelse og organisering.

Jeg har nå presentert teorien som ligger til grunn for min forskning, og hatt hovedtyngden på det som er nært min problemstilling. I det følgende vil jeg vise forskningsprosessen, aksjonen og tidsplan.

3 Utviklingsarbeidet og forskningsprosessen

3.1 Om skolen

Skolen jeg har gjort mitt aksjonsforskningsprosjekt på ligger idyllisk til nært skog og fjell. Skolen er en barneskole med ca. 250 elever, fordelt omtrent likt på første til sjuende trinn. Aksjonen jeg og min kollega gjorde var på sjette trinn. To klasser med i overkant av tjue elever i hver klasse. Min kollega er faglærer i norsk, engelsk og samfunnsfag, mens jeg er faglærer i norsk, matematikk, kristendom-religion-livssyn-etikk og kroppsøving. Utenom norsk underviser vi i begge klassene etter hvilke fag de har. Min rolle i aksjonen var å være igangsetter, men også være lærer på lik linje med min kollega. Vi var begge skolert innen vurdering for læring, da vi begge hadde vært med i utviklingsgruppa siden oppstart i 2010. I tillegg var jeg skolert gjennom studiet innen pedagogikk som jeg går på.

3.2 Nasjonal- og lokal bakgrunn

Min kommune og skole ble i 2010 med i det nasjonale prosjektet Lærende nettverk, *Vurdering, Læring og skoleutvikling*, senere VLS. I 2013 ble kommunen og skolen med i det nasjonale prosjektet *Motivasjon, Mestring og Muligheter*, senere MMM. MMM er en del av *Ungdomstrinn i utvikling* (Utdanningsdirektoratet), nasjonal satsning fra 2013-2017. Harstad kommune er med i denne satsningen og jobber med skolebasert kompetanseutvikling i lærende nettverk. Klasseledelse er et av satsningsområdene innen MMM.

Målsettinga til kommunen med MMM, er at undervisninga skal bli mer praktisk, relevant, tydelig og variert. Elevene skal oppleve mer mestring og motivasjon. Som en oppfølger av dette har Utdanningsdirektoratet meldt fra om at det i perioden 2014-2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014) skal være nasjonalt tilsyn på skolene, der formålet er om opplæringsloven etterleves. Fokus vil være på elevens utbytte av opplæringen.

Jeg satt i utviklingsgruppa på skolen i VLS og MMM. Da vi startet i VLS var vi opptatt av å få personalet innlemmet i utviklingsarbeidet rundt vurdering som fremmer læring. Utviklingsgruppa og ledelsen var klar på at skolen ikke hadde en praksis når det gjaldt undervisningsvurdering, som var i tråd med det lover og forskrifter sa. I tillegg ble det fra rektorgruppa i kommunen sagt at alle elevene i kommunen skulle få ei skriftlig halvårsvurdering. Dette møtte en del motstand i personalet, da vi så at vi hadde en voldsom jobb å gjøre. Mange lærere mente dette ble for tidkrevende, og at de heller burde bruke tiden i samhandling med elevene. Det var få lærere som hadde tro på at ei skriftlig halvårsvurdering ville fremme læring, og så på dette som bortkastet tid. Etter flere runder i personalet ble det bestemt at vi skulle ha fokus på å utarbeide en godt strukturert og brukervennlig halvårsvurdering. Videre ble vi enig om et årshjul der det var en «en rød tråd» fra halvårsvurdering til elevsamtale til utviklingssamtale.

Vi innhentet eksempler på halvårsvurderinger fra andre skoler, og vi brukte mye utviklingstid i personalet på å komme fram til det vi mente ville være best skjematisk mal for vår halvårsvurdering. Vi startet med en mal, og hadde kun med fagene norsk, matematikk og

engelsk. Allerede etter et semester så vi at den måtte justeres, og vi tok inn alle fagene. Justeringene gikk også på å være enda tydeligere og konsise i språket rundt mål og framovermeldinger. I løpet av en periode på fire, fem år fikk vi gjennom utviklingstid i personalet og på å prøve ut halvårsvurderingene i virkeligheten, en mal som vi var fornøyd med (Vedlegg 1). Halvårsvurderingen har i dag konkrete mål i alle fag som er kjent for eleven. Målene er fra temaene vi har jobbet med i semesteret og er kjent fra arbeidsplan og timer. Eleven blir vurdert gjennom skoleåret og oppnår enten «underveis» eller «mestrer» i de forskjellige målene. Det er her ei avkryssing. I tillegg blir det gitt framovermeldinger på hva eleven skal jobbe med for å øke læringsutbytte ytterligere. Vi har jobbet mye med personalet for å gjøre framovermeldingene korte og konsise, og for å gjøre de forståelig for elevene. Det vi opplevde etter at halvårsvurderingene var skrevet, gjennomgått på elevsamtale og utviklingssamtale, var at de ikke ble brukt i klasserommet for å fremme læring. De ble liggende i arkiv skuffa, og ikke til et verktøy for å få elevene mer involvert i egen læring og få større faglig utbytte. Halvårsvurderingene er en god dokumentasjon på hvor eleven er og hva som må jobbes videre med. Den er etter elevsamtale og utviklingssamtale godt kjent for både elever, foreldre og lærere, og et dokument som bør brukes i hverdagen. Vurderingen av eleven er dokumentert skriftlig av lærer, i elevsamtale diskutert med elev og klargjort at eleven forstår, for så at eleven sammen med lærer i utviklingssamtale legger den fram for foreldre. Dette var utgangspunktet for vår aksjon, vi ville gjøre halvårsvurderingen til et «levende» dokument. Halvårsvurderinga er underveisvurdering og skal fremme læring. Å bruke den i skolehverdagen vil gjøre at elevene får tilpassa undervisning, noe de har krav på. Det vil også være i tråd med nasjonal satsning.

3.3 Aksjonens relevans

Samtaler i personalet på vår skole skiftet mellom oppgitthet og frustrasjon til sterkt, positivt engasjement, når halvårsvurderinger diskutertes og skulle skrives. Dette er helt naturlig sett i skoleutviklingsperspektiv, da det å innføre en ny praksis tar tid (Blossing, 2008, s. 14-42). Aksjonen min kollega og jeg har gjennomført, er nytenkende i forhold til bruken av halvårsvurderinger som vurdering for å fremme læring. Mye forskning er gjort på formativ vurdering, og likhetstrekk i forskningen er at om vurderingen gis til rett tid, rett sted og er forståelig for eleven vil den fremme læring. Dette har jeg vist til i teori kapittelet.

På skolen var vi fornøyd med mal på halvårsvurderingene, men vi var ikke fornøyd med hvordan vi fulgte de opp. Dette var noe som ble pratet om, men som ikke ble tatt tak i, i en hektisk skolehverdag med mange viktige ting som skulle gjøres. At vi satte i gang denne aksjonen på et trinn, vil forhåpentligvis gjøre at det vil prøves på andre trinn også. Mange lærere spurte underveis i skoleåret om aksjonen vår, og min kollega og jeg hadde framlegg for resten av personalet om aksjonen, for å spre kunnskap.

De finnes mye litteratur og forskning om vurdering som fremmer læring. Jeg finner derimot ingen forskning eller litteratur som konkret tar opp hvordan en kan bruke halvårsvurderinger i skolehverdagen for å tilrettelegge undervisninga bedre for elevene. Det finnes også en del teori på hvordan ei halvårsvurdering kan se ut, men det er ikke relevant for denne oppgaven.

3.4 Aksjonen på trinn nivå

Jeg har laget en tabell for å synliggjøre og systematisere aksjonen. Jeg vil så forklare de forskjellige trinnene mer utfyllende, og beskrive hva en halvårsvurderingstime er.

Tid	Aktivitet	Tema	Data innsamling
Våren 2014	Skrev halvårsvurderinger	Framovermeldinger	Skrevne halvårsvurderinger
September 2014	Elevsamtaler Utviklingssamtaler	Målene ble diskutert med lærer, som kvalitetssikret at eleven forsto det skrevne dokumentet. Elevene merket av mål de ville jobbe med i halvårsvurderingstidene. Elevene orienterte foreldrene om mål de ville jobbe med framover for å øke kunnskapen.	Logg
September/ oktober 2014	Samlet materiell til halvårsvurderingstidene Modellerte halvårsvurderingstime for elevene Oppstart av halvårsvurderingstimer Samtaleintervju med kollega	Gjorde elevene kjent med struktur og organisering av halvårsvurderingstidene Synliggjøre forventninger og tanker om aksjonen	Logg Transkribert samtaleintervju
Oktober 2014- januar 2015	Halvårsvurderingstimer, en time hver uke Ny halvårsvurdering skrives, for høstsemesteret 2014	Elevene jobber med sine selvvalgte mål ut fra halvårsvurderinga, og lærer veileder, støtter og motivere i læringsprosessen Framovermeldingene ble her nedtonet	Logg Skrevne halvårsvurderinger
Februar 2015	Samme som september 2014 (se over i tabellen)	Samme som september 2014 (se over i tabellen)	Samme som september

	<p>Gruppeintervju med seks tilfeldig valgte elever</p> <p>Halvårsvurderingstimer gjennomføres ukentlig</p>	<p>Få innsikt i elevenes tanker og synspunkter om halvårsvurderingstimene</p> <p>Elevenes læringsutbytte</p>	<p>2014(se over i tabellen) Transkribert gruppeintervju</p> <p>Logg</p>
Februar/mars 2015	<p>Nye halvårsvurderinger i halvårsvurderingsmappa. De elevene som fortsatt jobbet med mål fra tidligere halvårsvurdering lot denne ligge i mappa.</p> <p>Halvårsvurderingstimer ukentlig</p>	<p>Elevenes læringsutbytte</p>	<p>Skrevne halvårsvurderinger</p> <p>Logg</p>
Mars 2015-juni 2015	<p>Som oktober 2014-januar 2015(se over i tabellen)</p> <p>Samtaleintervju med kollega</p> <p>Gruppeintervju med de samme seks elevene som i februar</p>	<p>Synliggjøre tanker og forbedringspotensialer med aksjonen</p> <p>Få elevenes stemme og tanker om aksjonen synlig</p>	<p>Logg</p> <p>Transkriberte intervju</p> <p>Transkriberte intervju</p>

Våren 2014 skrev vi halvårsvurderinger. Min tidligere kollega og jeg var da ekstra presise i framovermeldingene, slik at eleven skulle kunne nyttiggjøre seg av dem i klasserommet i halvårsvurderingstimene. Spesielt framovermeldingene var vi opptatt av, og vi brukte tid på at språket skulle være enkelt og godt forståelig for elevene, slik at elevene visste hva de måtte gjøre for å tette gapet mellom nåværende kunnskap og ønsket kunnskap. Eksempler på framover meldinger i norsk og matematikk var:

Du må øve på ordklassen verb, vite hva som kjennetegner et verb, og kunne bøye det.

Du må øve på å bruke adjektiv og sanser for å skape stemning i skjønnlitterære tekster.

Du må øve på å regne mellom lengdeenhetene, spesielt mm, cm og dm. Jobbe med praktiske oppgaver for å forstå sammenhengen.

I september 2014 startet vi med elevsamtaler. Der gikk elev og lærer gjennom hele halvårsvurderingen som eleven fikk i medio juni. Vi snakket om det som sto der, og elev

merket av det som han syntes var viktigst å jobbe med framover. Dette ble en god fagsamtale mellom lærer og elev der vi snakket oss konkret gjennom fag og framovermeldinger. Eleven stilte spørsmål, og fikk forklaring hvis det var noe skrevet som var uklart. Denne samtalen varte mellom en halv time og en time. Eleven forberedte seg også her til å legge fram innholdet i halvårsvurderingen for foreldre, og videre hva eleven skulle ha fokus på framover for å bli mer involvert i egen læring og få økt læringsutbytte.

Rett etter elevsamtaler hadde vi utviklingsamtaler. Halvårsvurderingen med mål og framovermeldinger ble her lagt fram av elev med hjelp fra lærer. Eleven forklarte og fortalte her foreldre om hva han ville jobbe ekstra med i halvårsvurderingstimen og ellers ekstra tid framover, og foreldre fikk spørre og komme med kommentarer. Vi hadde her en rød tråd fra halvårsvurdering til elevsamtale og utviklingssamtale.

I september/oktober 2014, etter elevsamtale og utviklingssamtale laget vi mapper til alle elevene som de hadde i sekken, med halvårsvurdering og aktuelle oppgaver for bestemte emner. Mappen skulle være i sekken, da den både skulle brukes i halvårsvurderingstimen og som ekstra mappe når eleven var ferdig med annet arbeid. Målene elevene skulle jobbe med innen de forskjellige fagene var de som vi var blitt bestemt under elevsamtale. I tillegg til oppgaver i mappa, lagde vi kasser på klasserommet med materiell som elevene ville trenge for å oppnå mål. Her var det en kasse for hvert fag, engelsk, norsk, matematikk og en diverse fag kasse. Kassene inneholdt fagbøker, oppgaver, konkretiseringsmateriell, spill og andre typer praktiske oppgaver. Vi tidfestet en time hver uke til jobb med halvårsvurderinga. Timen til denne aktiviteten tok vi fra slutten av uka, der elevene fra før hadde hatt arbeidsplan tid. Dette fikk vi aksept for fra ledelsen. Vi hadde fokus på norsk, matematikk og engelsk, men elevene kunne også velge å jobbe med andre teoretiske fag. I denne perioden hadde vi studenter i praksis i klassen. Det gjorde at vi til å begynne med var litt flere som kunne hjelpe i gang prosessen. Før første halvårsvurderingstime modellerte min kollega, en annen lærer og jeg en halvårsvurderingstime for elevene. Strukturen var noe annerledes fra andre timer, og vi tenkte at dette ville være viktig for å få elevene aktiv i egen læring (Sandvik & Buland, 2014).

Fra oktober 2014-januar 2015 gjennomførte vi en halvårsvurderingstime hver torsdag. Jeg vil nå presentere gangen i en slik time.

Aksjon/ en halvårsvurderingstime: Elevene stiller opp som vanlig på gangen, går inn til plassen sin. Tar opp halvårsvurderingsmappe, leser over og finner ut hvilke mål han skal jobbe med i denne timen. Lærer går rundt og veileder, hjelper med å finne mål eller hører elevens tanker for timen. Her starter framovermeldingene, de sentrale spørsmålene og rådene som eleven er mottakelig for når han skal starte læringsprosessen i et emne han selv synes er vanskelig. Vi vektlegger muntlig veiledning, da elevene etterspurte dette og det ifølge teori og forskning er det som er lettest for eleven å ta til seg og gjøre noe med. Eleven hentet materiell han trengte, og gikk til plassen sin, eller på et annet klasserom. I halvårsvurderingstimen hadde vi organisert det slik at på et klasserom jobbes det med matematikk og norsk, på det andre klasserommet jobbes det med engelsk, norsk og diverse fag og på gangen praktiske oppgaver. Noen elever jobbet alene, andre to og to eller i små grupper med eller uten lærer. Min kollegas og min rolle var til å begynne med å hjelpe, veilede og finne type oppgaver. Etter hvert i prosessen har det blitt mer til å støtte og hjelpe faglig, til å gi elevene løpende og systematisk tilbakemelding på hvor han er, og hvordan jobbe videre. Med andre ord blir det en kontinuerlig underveisvurdering på «feed up, feed back og feed forward». Vurdering ble her en naturlig del av læringsprosessen og organiseringen gjorde at det ble tilpasset undervisning.

Hver uke når vi hadde trinnmøte reflekterte vi over prosessen, og stadig måtte vi fylle på kassene med nytt materiale og nye oppgaver. I tillegg hadde jeg samtaleintervju med intervjuguide med min kollega i oktober 2014 og et lignende i mai 2015.

Vi så sammen på elevenes læring, og om den endra praksisen førte til at elevene ved å bruke fremovermeldingene i halvårsvurderinga ble mer aktiv i egen læring. For å dokumentere forandringene observerte vi elevene i dette arbeidet, og jeg skrev strukturert logg med navn, dato, elevs utsagn og lærers kommentarer. I loggen skrev jeg i tillegg tanker rundt lærers læring. Dette var naturlig, da det i denne prosessen var en kontinuerlig dialog mellom eleven og lærer, om hvor han er i læringsprosessen og hva han skal gjøre framover for å bli mer aktiv i egen læringsprosess og øke læringsutbyttet. I tillegg hadde jeg gruppeintervju med seks tilfeldig trukket elever på trinnet i februar 2015 og i juni 2015.

Denne aksjonen pågikk fram til medio januar 2015, da ny halvårsvurdering (Vedlegg 2) kom ut, og vi kjørte gjennom prosessen en gang til. Da med forandringer som spesielt gikk på fokus på framovermeldinger som muntlige og ikke skriftlige. Vi fikk konkrete kommentarer fra elevene i timene og på gruppeintervju, om at elevene leste målet de hadde bestemt seg for, men ønsket dialogen på hva som skulle til for å oppnå større forståelse for emnet. Observasjoner vi gjorde i undervisningen var at elevene ikke leste framovermeldingene, selv om vi lærerne syntes at de var korte og konsise. Denne endringen og stadig forbedringen av praksis er i tråd med aksjonsforskning. En planlegger-handler-observerer-reflekterer sammen. En selvreflekterende spiral, som gjør at en skaper kunnskap om egen praksis, og kan endre den til det bedre (Bjørndal, 2002, s. 26-28) og Carr og Kemmis (1986).

4 Metode

For å belyse problemstillingen best mulig, har jeg i denne forskningen brukt metodene strukturert logg, gruppesamtale med elever og samtaleintervju med intervjuguide med kollega. Jeg har i tillegg observert en halvårsvurderingstime, og denne observasjonen skrev jeg inn i loggen. Jeg vil først si litt om det hermeneutiske kunnskapsidealet som ligger til grunn for forskningen, før jeg tar for meg metodene jeg har brukt for å samle inn data.

4.1 Det hermeneutiske kunnskapsidealet

Det hermeneutiske kunnskapsidealet er en teori som bygger på å forstå og fortolke en situasjon. Forståelse og fortolkning kommer før forklaring, og praksisfeltet som studeres er det som skal skape den vitenskapelige praksis (Giljen & Grimen, 2011). Forforståelse er en nødvendighet for at vi skal kunne danne oss en forståelse, og for å vite hva vi skal se etter når vi skal tolke nye fenomener. Hermeneutikken bygger på den hermeneutiske sirkel, som er en vekselvirkning mellom å se helheten og delene i en praksis for å kunne forstå, fortolke og gjøre ei praksisendring (Giljen & Grimen, 2011). I hermeneutikken inntar forskeren en deltakende rolle, istedenfor å være en objektiv observatør. Aksjonsforskning legger til grunn at en må være deltakende i prosessen en ønsker å endre, og bygger på det hermeneutiske kunnskapsidealet. En går inn som forsker med den forkunnskapen en har om emnet, og er bevisst på at dette vil farge hele prosessen.

4.2 Metode

En metode er redskapet en bruker for å se virkeligheten bedre (Bjørndal, 2002). Vi skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitative metoder er opptatt av tall, analyser og statistikk, f.eks. å kunne tallfeste hva et antall mennesker har sagt. Nøyaktighet, presisjon og falsifiserbarhet er viktigere enn hva som ligger bak tallmaterialet en har. Kvalitative metoder er mindre opptatt av tallfesting, men prøver heller å få en dypere forståelse av det som studeres med utgangspunkt i et utvalg personer. Kvalitative forskere prøver å forstå deltakernes perspektiv. De retter blikket mot mennesker i sine hverdagslige, naturlige kontekster. Forskerens teoretiske ståsted, tidligere erfaringer og opplevelser vil påvirke forskningsfokuset (Bjørndal, 2002). Logg, gruppesamtale og samtaleintervju er kvalitative metoder. Aksjonsforskning bygger på kvalitative metoder.

4.3 Strukturert Logg

En strukturert logg er en enkel og lite tidkrevende måte å nedtegne observasjoner på (Bjørndal, 2002). Min logg har med navn på eleven, dato, elevs utsagn og lærers kommentarer, refleksjoner og observasjoner rundt situasjonen. At både elevenes utsagn og min refleksjon rundt handlingen ble notert har større verdi for aksjonen, enn bare det som er tolket av meg som person. At logg er tidsbesparende som metode gjorde det enklere i den prosessen jeg var i på jobb, det at jeg skrev i den «hele tiden». Jeg skrev alt jeg mente hadde

med aksjonen å gjøre. Dette ble observasjon av andre orden: Observasjon jeg gjorde kontinuerlig i den pedagogiske situasjonen jeg var i (Bjørndal, 2002). All observasjon ble farget av meg som person, men jeg var hele tiden dette bevisst og prøvde å følge Bjørndal sine momenter for å bli en bedre observatør (2002, s.41). Momenter som bevissthet om persepsjonsprosesser og hukommelse, selvbevissthet, bevissthet om feilkilder, faglig kunnskap og saklighet i forhold til observasjon. Disse punktene er til hjelp, til å være oppmerksom på de feilkildene og begrensningene som en som kvalitativ forsker kan ha på observasjon. En kan være sulten, sliten, ha forutinntatte oppfatninger av det en skal observere, en er farget av sitt teoretiske ståsted og en må være bevisst på hvilken påvirkning en har på dem en observerer. Da jeg det meste av tiden skrev i min logg samtidig som jeg utførte lærer gjerningen, så ikke elevene på meg som annet en lærer. Jeg ser ut fra min logg at notatene er mer kritisk og avventende i begynnelsen og slutten av aksjonen. På starten uttrykker den forventninger, men en viss nervøsitet på at aksjonen ikke skal innfri. Underveis er det mye positive inntrykk og opplevelser, men fortsatt mange kritiske spørsmål jeg stiller. Mot slutten er forskerbrillene på, og det er tydelig at det «vellykkede» materialet gjør at jeg prøver å se prosessen fra flere vinkler.

Ulempen med en logg av denne typen er at det ble en «ryddejobb» som krevde tid, spesielt da min aksjon gikk over en lengere tidsperiode. Jeg fikk mye informasjon samlet inn. En annen ulempe med en strukturert logg er at det var viktige ting som ble sagt eller gjort, men som jeg ikke hadde i skjemaet mitt. I kolonnene med elvers utsagn og med lærers utsagn og refleksjon, prøvde jeg å notere disse utsagn, observasjoner eller aktiviteter.

4.4 Gruppesamtale

Intervju har røtter helt tilbake til antikken, men det var først på 1950-tallet at det fikk status som vitenskapelig metode (Bjørndal, 2002). Intervju kan gi mye informasjon, og spesielt gruppesamtalen, der forskerne virkelig kan få innblikk i den/de andres perspektiv. Gruppesamtale er den mest ustrukturerte formen for intervju, der partene har mulighet til å vinkle samtalen, selv om tema er valgt. Ulempen er at det er vanskelig å sammenligne data fra forskjellige personer og at jeg som intervjuer kan påvirke den som blir intervjuet. Jeg hadde to gruppesamtaler med seks tilfeldig utvalgte elever. Det var de samme elevene begge gangene. Vi satt på et rom nært klasserommene våre, et rom som var kjent for elevene. Vi satt rundt et rundt bord og jeg hadde telefonen midt på bordet for å få lydopptak. Vi hadde et skriv foran oss med punkter på hva elevene skulle si litt om (Vedlegg 3), og de pratet etter tur. At jeg brukte lydopptak, gjorde det lettere for meg å holde fokus på samtalen og få med viktige poeng (Bjørndal, 2002). Her var jeg også veldig oppmerksom på min rolle som forsker og lærer, og hadde Bjørndalens momenter (2002) og Løkensgaard Hoel (2000) bevissthet om den doble rollen friskt i minne. Jeg gjorde situasjonen så lik som mulig med en vanlig samtale mellom elever og lærer. Dette var nødvendig for å kvalitetssikre min egen forskning så godt som mulig og å gjøre den så valid som mulig. Jeg transkriberte dette materialet, og så at det å kunne lytte til opptak gjentatte ganger var lærerikt og ga mer innsikt i det som ble sagt. Dette er i samsvar med veiledere som har brukt lydopptak i aksjonslæringsprosesser, der de har rangert læringsutbytte av transkripsjon veldig høyt (Bjørndal, 2002). Når jeg transkriberte samtalen skrev jeg alt i detalj. I tillegg skrev jeg egne spørsmål og kommentarer til materialet. Jeg kodet innsamlet data i kategorier som passet til min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

4.5 Samtaleintervju, bruk av intervjuguide

I samtale med min kollega om hennes (og min) læring av prosessen, brukte jeg samtaleintervju med intervjuguide. Samtaleintervju er på lik linje med gruppesamtale et intervju med lav struktur, men da jeg brukte intervjuguide ble strukturen i disse samtalene av litt høyere grad enn gruppesamtalene. Intervjuguiden gjorde at vi holdt oss til de emner som var viktige for å belyse problemstillingen, likevel er samtaleintervjuets form slik at en kan utdype emner og tanker som informant kommer med. Da vi var bare to, var det naturlig å sitte og ha en fleksibel intervjusituasjon, en fagsamtale mellom to kollegaer, samtidig som det var viktig å få fram viktige problemstillinger (Bjørndal 2002, s. 116). Min kollega fikk i forkant ut spørsmålene, men jeg hadde forberedt henne på at det ville kunne komme oppfølgings spørsmål om det falt seg naturlig. Noe det ble.

Spørsmål stilt høst 2014:

Kan du fortelle litt om aksjonen vi skal i gang med?

Hvorfor skal vi egentlig gjøre dette?

Kan du si litt om hvordan vi skal organisere halvårsvurderingstimen?

Hvis det da er noen som skal jobbe med noe muntlig, hvordan skal vi klare å imøtekomme det?

Hva er det som gjør at du tror at denne praksisendringa vil gjøre eleven mer aktiv i egen læring?

Hvordan tror du at denne praksisendringa vil være i forhold til deg og din kompetanse? Jeg tenker klasseledelse og vurdering.

Spørsmål stilt vår 2015:

Har du klart å følge opp aksjonen som planlagt? Hva har vært utfordrende og hva har fungert bra?

Kan du som lærer se at endring av praksis har ført til en forbedring?

Kan du se at elevene er blitt mer aktiv i egen læring?

Kan du se økt læringsutbytte hos elevene etter endret praksis?

Har aksjonen ført til at du har økt kompetansen din innen klasseledelse og vurdering?

Hvor går veien videre?

Jeg brukte også her lydopptak for å samle all informasjon fra intervjuene. Dette materialet transkriberte jeg, og var bevisst på at dette ikke er en rekonstruksjon av samtalen, men en ny skriftlig konstruksjon av samtalen (Løkensgard Hoel, 2000). Når en skriver ned en levende samtale med innlevelse, tonefall og pauser, vil samtalen i denne konstruksjonen bli preget av den som skriver sin vurdering og tolkning av materialet. Her må en ta både etiske og skriftlige hensyn (Løkensgard Hoel, 2000).

4.6 Den doble rollen og etikk

Lærerforskning og lærerne sin læring henger tett sammen. En lærer sin utvikling og læring henger ikke sammen med nye lover og forskrifter, men om lærer ser behov for å utvikle egen praksis. Videre må lærer være motivert for endring og engasjert i egen utvikling. Dette er i tråd med teori om aksjonsforskning og aksjonslæring, at en må få et eierforhold til praksisendringen (Brekke & Tiller, 2013). Brekke og Tiller kaller lærerforskning som *Det nye oppdraget*. I dette legger de at det er relativt nytt at læreren skal forske på egen praksis. I Stortingsmelding nr. 11 (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2008), legges det fram at lærerutdanninga skal forandre form. Den nye grunnskolelærerutdanninga skal ha økt faglig fokus, økt profesjonssetting, bedre praksis og være forskningsbasert. Aksjonslæring og aksjonsforskning sin grunntanke er å utvikle og forandre praksis, og da samtidig skaffe seg kunnskap om denne prosessen, blir her i tråd med lærerforskning (Det kongelige kunnskapsdepartementet, 2008).

Begrepet «læreren som forsker»/ «teacher researcher», blir ført tilbake til Lawrence Stenhouse, som mente at det var stor avstand mellom pedagogisk forskning og hverdagen til lærerne (Løkensgard Hoel, 2000, s. 160). Han så på læreren som forsker i egen praksis, og mente at den posisjonen læreren sto i ville gjøre forskningen mer matnyttig. Læreren kjenner sin egen praksis best, vet «hvor skoen trykker» og kan gjøre praksisendringer som fører til en forbedring av praksis. Denne prosessen vil også gi læreren større kompetanse, og forståelse for egen praksis. Løkensgard Hoel (2000) trekker fram noe likhetstrekk ved en lærer som forsker på egen praksis: Læreren forsker enten alene eller sammen med en forsker. Læreren har en spesiell utfordring eller et område som han ønsker å gå i dybden på, og videre ønsker han ei endring av praksis. Grappa læreren forsker på er gjerne klassen sin, deler av klassen eller enkelt elever. Forskningen er gjerne kvalitativ med innhenting av data gjennom for eksempel logg, intervju eller observasjon. Løkensgard Hoel (2000) sier videre at læreren som forsker har en dobbel rolle. Læreren skal både være lærer og forsker i en og samme person. Hun bruker begrepet: «fem hatter» når hun belyser dette. I dette legger hun at etter hvor læreren er i prosessen vil han tolke og se materialet fra forskjellig ståsted. Hun snakker om praktiker 1, praktiker 2, forskeren, tolkeren og formidleren. Når en som lærer forsker i eget klasserom er det noe en vil finne svar på.

Problemstillinga er praktiker 1. Den bygger på teori, tidligere forskning, lover, forskrifter, mine observasjoner og et ønske om å gjøre en undersøkelse. Praktiker 2, er når en prøver ut noe for å skape en forbedring av praksis. I min aksjon ble det hvordan elevene brukte framovermeldingene i halvårsvurderingene for å bli mer involvert i egen læring og øke eget læringsutbytte. Videre hvordan spiralen i aksjonen gjorde at framovermeldingene etter hvert ble mer muntlige, da det var det elevene mente ga dem best læringsutbytte. Forskeren er når en selv er medaktør i egen forskning. Her må en trø varsomt, og etikk er vesentlig i den doble rolle en får. Noe jeg skal se på om litt. Tolkeren er neste «hatt». Det å se og forstå forandringene i innsamlet materiale og å systematisere det for å skape en mer kompleks forståelse av situasjonen. Siste rollen, «hatten» en tar på, er formidleren av det materialet som aksjonen har ført til. I mitt eksempel blir det materialet som jeg har samlet gjennom observasjon, logg, gruppesamtaler med elevene og samtaleintervju med min kollega. Med andre ord den skrevne tekst her, masteroppgaven. Formålet mitt med aksjonen var å se om en

forandring av praksis ville føre til en forbedring, både når det gjaldt å få elevene mer aktiv i egen læring og økt læringsutbytte hos elevene og lærerne. Jeg ønsket å se om aksjonen førte til en bedre praksis på undervisvurdering. Om denne endringen ville komme elevene til nytte ved større faglig framgang, økt motivasjon og mestring, og om vi lærerne lærte mer.

Dette bringer oss videre på utfordringene en står ovenfor i rollen som forsker i egen praksis. Når en bruker Løkensgard Hoel (2000) sin oppdeling i roller en går inn i som forsker i egen praksis, er det flere hensyn en må ta. Når en i en klasse ser en utfordring en vil gjøre noe med, er det et tolknings spørsmål hvordan perspektiv en ser det fra. En lærer som ønsker å gjøre en forbedring, har et innenfrasynt. Det er vanskelig å se utenfra på egen praksis, men det er absolutt ønskelig at en prøver å få avstand for å få et større perspektiv på saken. Andreassen (1998) bruker begrepet «den utenfraskuende forsker», og snakker om å forske «på». I aksjonsforskning forsker en «med», og det å gjøre en aksjon som lærer blir å forske sammen med elever og kollegaer. At en sammen prøver ut handlinger som fører til forbedring av praksis. Egnerfaring blir en kilde til innsikt (Andreassen, 1998). Teori er et annet viktig element, som gjør at en kan få mer fagtyngde og se forskningen på en annen måte. I hermeneutikken er det at en har en forforståelse av en kultur en er i og skal forske på, en fordel og ikke en ulempe (Løkensgard Hoel, 2000, s. 162). Innsikten en har som lærer, på hva som fungerer i en klasse, arbeidsmåter, strukturer, tilpasning, gjør at en sitter med masse praktisk kunnskap. Dette er gjerne taus kunnskap, og denne vil det være umulig, i hvert fall ta lang tid for en utenfra, til å tilegne seg. Uansett, vil det å være kritisk til seg selv og hvordan perspektiv en tar, være nødvendig i den doble rollen som lærer og forsker.

Et etisk dilemma en står ovenfor som forsker i egen praksis, er avhengighetsforholdet mellom elev og lærer. Læreren har en annen status, innflytelse og makt i klasserommet enn eleven. Det er, og skal være, et asymmetrisk forhold mellom elev og lærer. Læreren er den voksne, og har ansvar for at elevene føler seg trygge, blir behandlet likt og med respekt. Elevene vet ofte hva læreren vil høre, og det er vanskelig i dette avhengighetsforholdet å vite om eleven sier det han virkelig mener eller det han tror læreren ønsker å høre. Når en tar opp etikk er Aristoteles (Steen-Olsen, 2010) sin tredeling på kunnskap av betydning. «Episteme» er den teoretiske kunnskapen en leser seg til. «Techne» er den praktiske kunnskapen, mens «Fronesis» er klokskapen, moralen og livserfaring som gjør at en handler slik en gjør. Fronesis blir klart viktig i etikken. Her blir lærerens skjønn i den doble rollen viktig. Hver situasjon må sees på som unik, og lærerens hensyn til elevens følelser og forståelse for situasjonen vil stå sentralt. Nært til fronesis ligger relasjonsetikk og omsorgsetikk (Steen-Olsen, 2010, s. 106) Som lærer må en alltid ta hensyn til disse menneskelige faktorene, selv om en tar på seg forskerhatten. I den doble rollen som læreren som forsker, må en alltid gjøre etiske vurderinger som er til gangs for eleven. Om læreren og forskeren er to forskjellige personer, kan de ha ulike mål med forskningen. Som lærer har en som mål at elevene skal utvikle seg både sosialt og faglig. Som forsker kan en ha et annet mål, en er opptatt av å analysere og forstå data som er samlet inn. Som lærer og forsker i en og samme person må en alltid ha som mål at læring og undervisning blir bedre, og at forskninga kommer elevene til gode.

Når vi kommer til tolkeren og formidleren i Løkensgard Hoel (2000), vil personvern og konfidensialitet være områder hvor en må trø varsomt. Spesielt når en jobber med barn er opplysningene i forkant av forskningen viktig. Å få informert foreldre og få deres samtykke på at barna kan være med i forskningen, er etisk viktig. Det har jeg gjort. Jeg har sendt hjem et informasjonsskriv hvor jeg ba om tillatelse til å samle inn data fra elevene som kunne være til nytte i mitt forskningsarbeid (Vedlegg 4). Det er videre viktig at elevene vet at de alltid kan trekke seg fra undersøkelsen. Dette kan være vanskelig for elever, da de står i et

avhengighetsforhold til læreren (Løkensgard Hoel, 2000, s. 164). At materiale som er samlet inn i aksjonene blir trukket tilbake, vil også gjøre det utfordrende for forsker. Likevel, må en som lærer som forsker i eget felt, aldri være i tvil om at hensynet til elevene er alltid det som skal komme først. I Bjørndal (2002) viser han til Jenny Gren sin formulering av etikk: «*Min etikk er min refleksjon over min moral.*» Når så opplysninger er samlet inn vil måten en behandler dem på være av viktighet. Dette kalles konfidensialitet. I konfidensialitet ligger det at opplysninger som er gitt må holdes skjult for uvedkommende (De nasjonale forskningsetiske komiteene). Som lærere har vi taushetsplikt, og vår praktiske klokhet hjelper oss i hverdagen til å avgjøre hva vi skal holde for oss selv og hva som kan deles med andre (Løkensgard Hoel, 2000). Som forsker har en etiske retningslinjer en skal forholde seg til, et spørsmål en kan stå ovenfor er om opplysninger blir så anonymisert at de ikke blir valide. At det blir vanskelig å sjekke og etterprøve forskningen. Innen kvalitativ forskning er det ekstra viktig å vise forskningen så transparent som mulig, noe jeg er opptatt av å gjøre. Jeg «spiller med åpne kort», og viser materialet fra forskningen min så åpent som mulig. Det skaper tillit til forskningen.

Utvalg og data er et annet spørsmål en må tenke gjennom som lærer som forsker i egen praksis (Løkensgard Hoel, 2000). Problemstilling og forskningsspørsmål vil her være retningsgivende. Skal en samle inn data på hele klassen eller skal en velge ut enkelt elever eller grupper? Å plukke ut enkelt elever vil gjøre at validiteten på forskningen blir svekket. Bevisst eller ubevisst vil en da kanskje velge de som vil være fordelaktig for forskningen. Å velge hele klassen er fornuftig, men ikke alltid praktisk med hensyn til bearbeiding av materiell. I mitt tilfelle tok jeg loddrekning på hvilke elever som skulle være med i gruppesamtalen. Jeg trakk tre elever fra hver klasse, til sammen seks stykker. Det ble tre gutter og tre jenter. Å skulle hatt samtaleintervju med førtitre elever, så jeg på som en for stor oppgave i forhold til aksjonen som er gjennomført.

Å tolke data en har samlet inn, er å konstruere virkeligheten ned til skreven tekst (Løkensgard Hoel, 2000). Logg blir til underveis i hele prosessen, og her blir virkelige hendelser og uttrykk konstruert til skrevet tekst. Denne teksten blir skrevet av forsker, og analysert av forsker. Forsker og lærer som er samme person vil sitte med masse kunnskap om settingen i klasserommet, og dette vil prege analysen en gjør seg av hendelser, aktiviteter og muntlige diskurser. Når en gjør lydopptak av et samtaleintervju og et gruppeintervju, vil en høre det virkelige språket, men en mister det visuelle. Videre i prosessen når en transkriberer fra lydopptak til skrevet tekst, blir det slik som i logg, en konstruksjon av virkeligheten. Her må en være bevisst å prøve å få med seg alt som har av betydning for forskninga. Dette analysearbeidet vil gjøre at en lærer som forsker i egen praksis vil sitte med mye innenfra informasjon. Her er det viktig å ta på seg «sterkere briller», å prøve å se materialet fra et annet perspektiv. Tiltroen til forskningen vil nyte godt av det, og etikk er en rød tråd i hele forskningsprosessen.

Nærhet og avstand til forskningen er viktige nøkkelbegreper en må være bevisst på når en forsker i egen praksis (Løkensgard Hoel, 2000). Spesielt blir dette viktig når en skal se på materialet fra en tolker og formidler perspektiv. Læreren som forsker i eget klasserom kan bli for nær og opptatt av detaljer, og i tillegg være så i sin egen prosess med forskningen, at det kan farge synet en får på tolkninga av materialet. Dette vil minske tiltroen til forskningen, og triangulering er en mulighet her. Triangulering er å se en sak/et materiale fra flere vinkler, og prøve å forstå det fra flere perspektiv (Løkensgard Hoel, 2000). Å få en annen til å tolke materialet, for eksempel en lærerkollega, vil øke validiteten til forskningen. Her må en da være nøye med konfidensialitet, at medtolkeren ikke får informasjon som går utover personvernet som er lovet i forskningen. For meg var det ønskelig å bruke triangulering, men

da jeg har byttet arbeidssted ble ikke dette naturlig. Jeg valgte derfor å støtte meg til forskning (Løkensgard Hoel, 2000) som sier at en annen måte enn triangulering er avstand i tid mellom når en var lærer som forsket i egen praksis, og forsker som nå skal tolke materialet og formidle det troverdig til omverden. Jeg samlet materialet i løpet av forrige skoleår, jeg har nå en annen stilling og jobber på en annen skole. Denne avstanden vil gjøre at jeg nå ser på innsamlet materialet fra et annet perspektiv, jeg er forskeren som står utenfor og ser tilbake på situasjonen. Dette tenker jeg gir validitet på lik linje med triangulering, det er tross alt forskeren som har retten til analyse av materialet.

Å være forsker og lærer i en og samme person, stiller store krav til vedkommende. En må i hele prosessen være bevisst hvilket perspektiv en ser og tolker forskningen fra. En må alltid la hensynet til elevene komme først, og en må være observant i forhold til det asymmetriske forholdet som er mellom lærer og elev i klasserommet. For at forskningen skal være valid må denne prosessen gjøres transparent, og redelighet til prosessen og materialet må ligge i ryggmargen. Innenfra kunnskap en har om klassen og elevene må brukes til å gjøre forskningen troverdig, ikke misbrukes til å støtte opp om lærerens meninger, tanker og ønsker med forskningen. Læreren som forsker i egen praksis er subjektiv, men må tilstrebe og se prosessen fra flere perspektiv. I all forskning er en objektiv forsker og en objektiv sannhet sentralt. Løkensgard Hoel (2000) sier at kompliserte menneskelige relasjoner ikke kan tolkes objektivt, og at «*kunnskap, innsikt og forståelse ikke er et endelig produkt*» (s. 169), men en kontinuerlig prosess. Hun støtter seg videre til Arne Garborg sine ord: «*Sandheten er ikke noe fix ferdig, den er en process.*» (s. 169).

5 Datamateriale og analyse

Formålet mitt med denne aksjonsforskningen er hvordan systematisk bruk av halvårsvurderinger, som et verktøy for vurdering for læring, kan involvere elevene mer i egen læring. Jeg har forskningsspørsmål som går både på elevenes involvering i egen læring, samt læringsutbytte og lærers læring. Jeg vil her i kapitlet vise til materiale jeg har samlet inn som sier noe om disse komponentene og se på sammenhenger mellom teorien jeg har presentert og min forskning.

5.1 Elevenes involvering i egen læring

Jeg har lett i materialet etter utsagn som sier noe om elevene og lærerne klarer å se om halvårsvurderingstimen har gjort elevene mer involvert i egen læringsprosess. Hvilken betydning organiseringen av halvårsvurderingstimen har hatt på motivasjon og tilpassa undervisning. Jeg har kategorisert materialet opp mot: valg, organisering, motivasjon og vurdering av egen læring, tilpasset undervisning og dialog. Dette fordi de var nøkkelord som pekte seg ut når jeg kategoriserte datamaterialet. Deretter vil jeg se på lærers læring innen klasseledelse og organisering.

5.1.1 Valg

Innsamlet materiale er tydelig i at elevene mener de har større valgmuligheter i halvårsvurderingstimen. De er klar på at det og selv få velge hva de skal jobbe med er motiverende og nyttig, da dette er fagområder de ikke har kontroll på. Konkrete eksempler fra datamaterialet er:

Det som er positivt er at en får jobbe med tema som en er ferdig med, men som en fortsatt sliter med.

Jeg vet hva jeg synes er vanskelig, og liker at i disse timene får jeg velge selv hva jeg skal gjøre for å bli bedre.

Jeg synes det er artigere å jobbe med fag når jeg selv får bestemme. Jeg lærer sikkert mer da også.

Man lærer mye mer enn man gjør i andre timer, da man kan velge hva man trenger å jobbe med.

Jeg synes det er positivt, fordi vi får velge selv tema vi skal jobbe med, ting vi synes er litt vanskelig.

Teori jeg har vist til tidligere i oppgaven samsvarer med det elevene uttrykker i forhold til å få være delaktig i egen læringsprosess. Vikan Sandvik og Buland (2014) er klar på at om elevene får være delaktig, påvirke og delta i læringsprosessen, virker det meningsfullt for dem. Dysthe (2008) snakker om å ha et eierforhold til egen læring. Om elevene skal få større læringsutbytte og bli mer motivert, må de være involvert og aktiv i læringsprosessen. De må

forstå hva de skal gjøre og hvorfor, og de må se meningen med arbeidet. Et av grunnprinsippene i vurdering for læring er at elevene skal være aktivt deltakende i egen læringsprosess. Det er akkurat det disse fem utsagnene ytrere noe om. De føler tilfredshet med selv å få ta ansvar og kontroll over egen utvikling. Lærerens rolle blir å skape et godt læringsmiljø, og støtte og veilede eleven i prosessen.

I en klasse vil det alltid være variasjon i modenhet og faglig dyktighet. Jeg vil nå vise uttalelser og observasjoner som synliggjør at det er forskjellig hvor mye elevene klarer å involvere seg og ta aktivt ansvar i egen læring:

Elev utsagn:

Det er litt vanskelig av og til å avgjøre hva som er viktigst å jobbe med, da kan det ta litt tid før jeg kommer i gang.

Det er så mange mål jeg er underveis på, så jeg vet ikke hvilket mål jeg skal velge. Heldigvis kommer alltid lærer bort til meg i oppstart av timen, og hjelper meg å velge mål og finne måte jeg skal jobbe på. Egentlig sitter lærer ganske ofte sammen med meg i halvårsvurderingstimene. Det liker jeg.

Utsagn fra lærer er i samsvar med det elevene har sagt. Det er tydelige spor i materialet på at det er mer utfordrende for faglig svake elever å ta valg og involvere seg i egen læring, enn det er for de faglig sterke. Denne elevgruppa trenger tettere oppfølging og støtte i læringsprosessen, enn de som er faglig sterkere.

Min lærerkollegas utsagn:

T: Vi må se litt på hvordan vi skal gripe fatt i de som synes det er vanskelig å velge mål og oppgaver. Som synes det er vanskelig å sette seg ned. De som virrer litt mer rundt. Der har vi en liten vei å gå.

E: Betyr det at du tror at de faglig sterke elevene har mer utbytte av en HV time enn de som er faglig svakere?

T: Ja, jeg tror det. Jeg sitter igjen med den følelsen. Vi hjelper dem jo å finne det de trenger å jobbe med for å nå målet, men de klarer ikke å slå seg til ro. Det blir litt løsere, rammene er ikke de samme som i en vanlig time, selv om de er der. De sliter med å se at nå skal jeg jobbe med dette, at nå skal jeg faktisk øve meg å bli flinkere i det. Dette er veldig bra for de som er faglig sterk, men litt utfordrende for de som virkelig trenger det. Dette må vi tenke på, hva kan vi gjøre mer for å hjelpe disse elevene til å bli mer involvert i egen læring og få større læringsutbytte?

Teori (Hattie & Timperly, 2007; Black & William, 2009; William & Thomson, hos Vikan Sandvik og Buland, 2014) sier at å være tett på elevene å klargjøre mål, faglig ståsted og hva som må gjøres for å nå målet er fremmende for motivasjon og læring. Videre sier teorien at for svake elever er denne tette veiledningen enda viktigere. De faste rammene, strukturene og forventningene er annerledes i denne timen, og det er også utfordrende for elever som er urolig og kanskje faglig svak. Elever som har lav måloppnåelse trenger tettere oppfølging og konkret tilbakemelding på oppgavenivå og prosessnivå (Hattie & Timperly, 2007). Denne elevgruppen må ha kontinuerlig veiledning og tilbakemelding for å holde stø kurs mot læringsmålet.

I aksjonens gang prøvde vi ut hvor tett vi skulle være på disse elevene, og hvordan vi skulle klare å gi dem underveisvurdering som støttet dem i å nå målet. Etter hvert som organiseringen ble trygg og kjent for de fleste fant vi lærerne en måte som hjalp for å nå disse elevene som ikke klarte å organisere seg selv. Innsamlet data sier noe om dette:

Min logg:

De aller fleste elevene kan arbeidsmetoden selv, og er blitt selvdrevne. De tar et fantastisk ansvar for egen læring. De involverer seg i hverandres læring, og viser entusiasme og motivasjon. Det gir oss lærerne mer tid til å være tettere på de som fortsatt synes metoden å jobbe på er utfordrende. Rett og slett å sitte mer sammen med dem, og støtte dem i læringsprosessen.

Min lærer kollegas utsagn:

Jeg går ikke rundt til hver enkelt elev i oppstarten av timen lenger. Noen elever er nå så bevisst at de vet hva de ønsker å jobbe med, og de får lov til det. Der merker jeg det. Disse elevene jobber målrettet og variert med alle fagene, og tar ansvaret. Jeg går til de som jeg vet slit med å komme i gang. Hjelper de å finne et mål som de skal jobbe med og gjerne hjelpe de med å finne oppgaver som de skal jobbe med. Er tett på dem i prosessen, og er fram og tilbake til dem, for å støtte dem i prosessen mot læringsmålet.

Disse to uttalelsene fra lærerne underbygger teorien (Hattie & Timperly, 2007) om at for svake elever er det vanskelig å ta aktiv del i egen læringsprosess, uten tett støtte og hjelp. De har minimalt med selvreguleringsstrategier, og tett tilbakemelding i læringsprosessen vil være av stor betydning for motivasjon og mestring.

5.1.2 Organisering

Organiseringen av halvårsvurderingstimen er veldig annerledes enn vanlige timer. Alle elevene jobber med sitt konkrete mål, og elever som jobber med matematikk og norsk er på et klasserom. De som jobber med engelsk, norsk og samfunnsfag går på et annet klasserom. Mens de som jobber med praktiske oppgaver, spill og lignende er på gangen. Elevene kan velge å jobbe alene eller sammen med noen. Det er lett å få veiledning fra lærer på akkurat hva en skal gjøre for å tette gapet mellom nåværende ståsted og læringsmål. Arbeidsmetodene og den klare strukturen er der, men er forskjellig fra andre timer. Jeg vil i det følgende vise til elevutsagn som sier noe om dette:

Jeg er glad for at lærer hjelper meg å bestemme mål og hvordan jeg skal jobbe, for det er så annerledes fra andre timer. Men når jeg er i gang å jobbe liker jeg disse timene veldig godt. De er artige.

Liker kassene med alt utstyret, mange annerledes oppgaver og ting vi kan jobbe med for å bli flinkere.

Det er fint med så mange forskjellige typer oppgaver for å nå målet sitt. Data, spill, kryssord, og mange flere. Så kan vi jobbe alene eller sammen med noen, etter hva vi synes er best.

Organiseringen utfordret også lærerrollen. Det å ikke lenger ha den samme strukturen og forutsigbarheten i timen, gjorde at en ble redd for å slippe kontrollen. En ble redd for at

elevene ikke skulle mestre denne organiseringen av timen, og at de ikke skulle bli mer involvert i egen læring.

Min logg:

Jeg er kontrollfreak, og kjenner at det er utfordrende å slippe slik på strukturen i en time. Jeg må jobbe med meg selv her, men det som gjør at det faktisk går veldig greit er at jeg ser et yrende læringsmiljø. Aktive og engasjerte elever som jobber med forskjellige ting på forskjellige steder.

Tvilen om at elevene ikke skulle mestre organiseringen av denne timen er borte. Både de faglig sterke og faglig svake elevene er aktive og jobber mot sine mål. Den siste gruppen med tett oppfølging av oss voksne.

Vi har vært strukturert og holdt timene.

Elevene kan jobbe alene, to og to, i grupper, sammen med lærer, på forskjellige rom, med forskjellige oppgaver, spill, på data med mer.

Disse timene var fast en gang pr uke, samme dag og samme tidspunkt. De har blitt trygge og kjente, og elevene vet hva som er forventet av dem. De er motivert, rammene er kjente og vi lærerne var tett på. Dette er de fire viktige grunnprinsippene i god klasseledelse: støttende relasjoner, regler og struktur, læringskultur og motivasjon og forventninger (Hattie hos Postholm, 2012).

Uttalelsene jeg har tatt opp sier noe om organiseringen som skjer i en halvårsvurderingstime. Dysthe (2008) og Vikan Sandvik og Buland (2014) er klar på at om en skal lykkes med vurdering for læring, må en ha variasjon i undervisningsformer. Disse timene er full av variasjon, og som datamateriale sier viser de «et yrende læringsmiljø».

Halvårsvurderingstimene gir variasjon for elevene fra «vanlige timer». Timene oppleves som meningsfulle, da elevene selv til en stor grad velger læringsaktivitet for å nå målet. Elevene uttrykker tilfredshet med at de kan jobbe alene eller sammen med noen, og at de selv styrer type aktivitet for å nå målet. Teori og forskning jeg har vist til tidligere i oppgaven viser at om elevene vet målet, hvor de er nå og hva som skal gjøres for å nå målet, og at de er involvert i denne prosessen, skaper det motivasjon og er positivt på læringsutbytte (Hattie & Timperly, 2008; Black & William, 2009; Gamlem, 2014).

5.1.3 Motivasjon og vurdering av egen læring

Elevenes motivasjon for å jobbe i halvårsvurderingstimene er stor. De viser entusiasme og tilfredshet med å jobbe etter selvvalgte mål. De uttrykker tilfredshet med å jobbe etter varierende arbeidsmetoder, og selv å få ta ansvar i læringsprosessen. De uttrykker glede og stolthet når de ser synlige resultater etter nedlagt arbeidsinnsats. Jeg vil nå vise til konkrete eksempler fra datamaterialet mitt som sier noe om motivasjon og gleden ved å mestre.

Elevene har lesetester tre ganger i året som viser lesehastighet og leseforståelse.

En elev uttalte:

Jeg lærer ganske mye, eks i norsk har jeg lest mye, så jeg er blitt bedre å lese.

Denne eleven økte lesehastigheten med flere titallsord ord pr minutt, og fikk full forståelse av innhold.

Andre lignende kommentarer fra elevene er:

Jeg er blitt mye bedre i gange, og det ser jeg når jeg jobber med divisjon.

Jeg lærer mye, jeg er blitt god i divisjon, fikk alt rett på prøven, jippi!

Her er to elever som uttrykker tilfredshet med å mestre i matematikk innenfor emner som har vært utfordrende. Dette skaper motivasjon og elevene føler at arbeidet de har lagt ned gir resultater, da virker det meningsfullt.

Noen utsagn sier noe om hvorfor elevene tror de har større utbytte av en halvårsvurderingstime kontra en «vanlig» time.

Det blir liksom lettere og artigere å jobbe, for jeg vet akkurat hva jeg skal gjøre for å lære om for eksempel bøying av verb. Det er jo et poeng å jobbe med det som er vanskelig.

En lærer mer enn i vanlige timer, spesielt i matematikk, men det er kanskje for jeg har jobbet mest med det. Jeg trodde når jeg startet med noen av de oppgavene at jeg aldri skulle forstå noe, men nå er jeg blitt god. Det gjør at det er blitt artig.

En annens elevs utsagn uttrykker tilfredshet med timene:

Måten vi jobber på i halvårsvurderingstidene er morsom, også er lærerne så flinke til å si hva vi bør gjøre for å bli flinkere. Så er det fint å samarbeide med andre, for da kan vi hjelpe hverandre.

Disse utsagnene er tydelig i at det som skjer i halvårsvurderingstidene er motiverende. Elevene vet hva de skal gjøre, og det skaper mening og motivasjon. Dette er i tråd med teori jeg har vist til tidligere i oppgaven (Black & William, 2009; Hattie & Timperly, 2007). Om elevene forstår målet, får tilbakemeldinger når de er i prosessen, blir inkludert i egen læringsprosess og får råd og veiledning for å nå målet, vil det hos de fleste skape motivasjon. Det vil øke lysten til å jobbe ekstra når eleven ser resultater av innsats. Elevene her ser resultater av nedlagt arbeidsinnsats og de forstår og tar ansvar i egen læringsprosess, det skaper mening og motivasjon. Tredje siste og siste utdrag fra materialet jeg viser til, trekker også fram betydning av tilbakemelding i prosessen. Det å få hjelp på riktig nivå (Hattie og Timperly, 2007) og når du er i prosessen, det er det som virker motiverende og nyttig.

5.1.4 Tilpasset undervisning

Hver enkelt elev har sin egen halvårsvurderingsmappe, med sin egen halvårsvurdering og sine selvvalgte mål, som er gjennomgått og diskutert på elevsamtaler og utviklingssamtaler. Dette er et godt utgangspunkt for tilpasset undervisning. Organiseringen rundt disse timene er også lagt opp slik at elevene skal jobbe målrettet og aktivt for større faglig forståelse, og nå sine mål. Lærernes oppgave er å være støttende og motiverende i denne prosessen. I det følgende vil jeg vise til data som sier noe om tilpasset undervisning, og dens betydning i vurdering for læring.

Det første utdraget fra datamaterialet sier litt om hva jeg som lærer kjente på i prosessen. Utfordringen med å klare å følge opp hver enkelt elev. Når alle elevene skulle øves i å bli aktiv i egen læringsprosess og jobbe etter sine individuelle mål.

Min logg:

Tilpasset undervisning har alle elevene krav på, det er jammen utfordrende å innfri for cirka 25 elever samtidig. Jeg kjenner litt på tidspresset. Har så lyst til å hjelpe hver enkelt elev med sitt arbeid i sin læringsprosess. De er så motiverte og lystne på læring. Kan jeg bruke eleven selv mer som ressurser?

Utgangspunktet med egne mål var bra, men spesielt tidlig i aksjonen følte jeg det var vanskelig å få støttet og veiledet alle elevene i sin læringsprosess. Etter hvert i aksjonen ble elevene mer selvdrevne, og brukte hverandre til støtte og hjelp. Som jeg har vist til i tidligere data, gjorde det at vi lærerne fikk brukt god tid på de som trengte det mest.

Elevene hadde også noen tanker om tilpasset undervisning:

I vanlige timer sitter du å jobbe med ting du ofte kan, mens i HV timer jobber du med det du må bli bedre på.

Det er bra at jeg får jobbe med akkurat det jeg trenger å jobbe for å bli bedre.

Halvårsvurderingstimene er tilpasset undervisning der alle elevene jobber mot sitt selvvalgte læringsmål på sin måte. Tilpasset undervisning er noe alle elevene i Norge har krav på, men som er krevende å imøtekomme for en lærer med mange elever i klassen. Teori og forskning (Dysthe, 2008; Stobart hos Gamlem, 2014; Black & William, 2009) er klar på om en skal klare å imøtekomme kravet om tilpasset undervisning må en ha stor variasjon i lærestoff, arbeidsmetoder og læringsstrategier. Det har halvårsvurderingstimene, og elevene ser nytteverdien i å jobbe med det som er tilpasset akkurat dem. Det som er deres mål å forbedre seg i. Disse utsagnene viser i tillegg at det å jobbe med selvvalgt mål, er mer motiverende og meningsfullt. Dette er i samsvar med forskning jeg har vist til tidligere i oppgaven. Lærers oppgave er å imøtekomme hver enkelt elev ut fra sitt ståsted, støtte og veilede han videre i læringsprosessen (Stobart hos Gamlem, 2014; Black & William, 2009).

5.1.5 Dialog

Dialog mellom elev og lærer er av stor betydning i en læringsprosess. Fagsamtalene som skal veilede og motivere for læring er en nøkkel i å skape en aktiv elev, en elev som forstår hva han skal gjøre og hvorfor. Ikke minst er det av stor viktighet at denne dialogen er på et tidspunkt der eleven kjenner at det er av betydning for sin utvikling. I halvårsvurderingstimene jobber elevene med sine mål, og er motivert og trenger underveisvurdering for å nå sitt mål. Slike rammer gir trygghet, mening og motivasjon. I materialet mitt finner jeg uttalelser som trekker fram samtalen som svært essensiell i læringsprosessen.

Elev utsagn:

Det er positivt at jeg får hjelp av lærer til å bli bedre på akkurat det jeg sliter med. Læreren kan si akkurat hva jeg må gjøre for å få det til. Om jeg synes det er vanskelig kan vi ofte sitte i lag å jobbe, prate om stoffet.

Føler at jeg lærer mer i halvårsvurderingstimene. Når jeg spør om noe, er det så lett å snakke sammen om det jeg plages med. Jeg får hjelp og kan jobbe videre, noen ganger kan lærer regne oppgaver i lag med meg. Da prater vi oss gjennom det vi holder på med.

I disse utsagnene ytrer elevene tilfredshet med fagsamtalen og støtten i læringsprosessen fra lærer. Hattie og Timperly (2007) tar opp forskjellige typer tilbakemeldinger, og slår fast at tilbakemeldinger på oppgavenivå, prosessnivå og selvreguleringsnivå er mest effektfulle i forhold til læring. Det er en kombinasjon av disse som blir brukt i timene, og dette er også noe jeg finner spor av i min logg.

Vi kan sette oss ned med de elevene som synes dette er utfordrende. Hjelp de i gang, og få de til å forklare oss hva de forstår og hva som er utfordrende. Få de gode fagsamtalene. Likevel, er jeg oppmerksom på å få vært innom alle elevene i løpet av timen. Gitt de tilbakemeldinger på prosessen de er i.

Jeg er blitt mer bevisst hvordan jeg svarer elevene, og spør de. Spør mer hvordan de har tenkt, tenker? Hva de har gjort så langt for å forstå? Ser at visualisering er til sterkt støtte for mange.

Disse tankene er helt i tråd med Hattie og Timperly (2007), en bevisstgjøring i forhold til hvordan man samtaler med elevene for å skape læring. Gjøre elevene bevisst på sin egen læring og å lære seg å lære. Når en lærer seg å lære, da er en kommet i langt i prosessen med å ta ansvar og vise engasjement for egen utvikling (William & Thomson hos Vikan Sandvik og Buland, 2014). Da er eleven aktiv i egen læringsprosess.

Vi ser at samlet funn av mitt materiale er tydelig positiv til halvårsvurderingstimene, og at elevene og lærerne opplever at elevene har økt motivasjon og blir mer involvert i egen læring i disse timene. Teorien jeg har vist til har vært tydelig på at i at om en skal lykkes med vurdering for læring må en undervise etter en læringsfremmende undervisningspraksis. Formativ vurdering må være en del av læringsprosessen, og klar og kjent for eleven. Eleven må være delaktig i denne prosessen og ha et eierforhold til utviklingen. Halvårsvurderingstimene har mange av disse elementene i seg. Det er varierende læringsaktiviteter som velges ut fra hver enkelt elevs behov og ønske om å jobbe med noe for å bli bedre. Dette skaper motivasjon og virker meningsfullt.

5.2 Lærers læring

Forskningsspørsmålet mitt på lærers læring går på klasseledelse og vurdering. Jeg har søkt i materialet etter tegn som kan si noe om aksjonen har gjort oss lærere faglig mer kompetente innen klasseledelse og vurdering. Jeg har brukt modellen til William & Thompson s. 15 i oppgaven, som ser på lærers rolle i forhold til å fremme vurdering for læring. Lærer må være en tydelig og god klasseleder, og må bruke undervisvurdering som et verktøy i hverdagen for å skape en aktiv elev og fremme læring. Aksjonen har vært en prosess der vi har utviklet en

ny praksis. En praksis som skulle gjøre elevene mer aktiv i egen læring. Jeg vil nå vise til data som sier noe om økt kompetanse innen klasseledelse og vurdering.

5.2.1 Klasseledelse

Klasseledelse handler om å legge til rette for faglig og sosial læring i skolen (Hattie hos Postholm, 2012). Klasseledelse bygger på de fire prinsippene: støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger. Disse fire faktorene er sammenvevde og må alle være på plass for å skape gode betingelser for læring. Før vi startet opp med aksjonen og tidlig i prosessen var vi ganske nervøse i forhold til at vi gjorde noe med disse komponentene som fungerte godt i klassene. Vi hadde to klasser med et godt arbeidsklima og vi voksne var tydelige og samkjørte i forhold til regler, struktur, forventninger og viktigheten av den sosiale relasjon til elevene. Vi endret på struktur av timene og lot elevene få større ansvar for egen læring. De andre faktorene for god klasseledelse var tilstede. Dermed kunne vi tidlig i prosessen slippe skuldrene å se at dette fungerte.

Min logg:

Mest utfordrende med aksjonen har vært å tørre å slippe, å stole på at elevene tar ansvar. Selv om vi er tett på, er organiseringen veldig annerledes fra en «vanlig» time. Det er en annen struktur på timen, men forventningene vi har til elevene er klare og forutsigbare.

Klarer en lærer å følge opp ca. tjuvfem elever som jobber med forskjellige emner?

Ser at elevene fungerer i denne arbeidsformen. Bekymringene for uro og lite produktive timer kan jeg legge bort.

Proessen med å endre praksis til det bedre fungerte. Vi klarte å imøtekomme hver enkelt elev bedre ut fra sitt ståsted, og selv om organiseringen var annerledes enn i andre timer, var det struktur og regler for hva vi forventet av elevene.

Påfølgende utdrag fra intervju med kollega sier mer om lærers læring innen klasseledelse:

Jeg selv er blitt mer observant i forhold til den undervisninga som jeg legger opp for å nå elevene, og da er vi jo inne på dette med MMM, praktisk, relevant, tydelig og variert. At undervisninga er relevant og mer motiverende for elevene. Tror kanskje at jeg var litt mer teoretiker før, men at jeg i hvert fall prøve å utvikle meg til å blande teori og praktisk, fordi det er så mange elever som lærer mer med praktisk undervisning.

Klasseledelse og tilpasset undervisning. Ja, der synes jeg at vi er blitt mye bedre. Igjen, så er det jo dette å finne oppgaver som kan passe til alle. Litt varierende fra fag til fag. Jeg føler at gjennom dette året har jeg lært elevene bedre å kjenne, og HV timene gjør at jeg ser elevene enda bedre i at jeg vet akkurat hva jeg skal hjelpe elevene med. På de plassene de trenger hjelp, og når de trenger, når de selv velger målene.

Aksjonen har gjort at jeg blitt mer bevisst på min rolle som veileder. Tørr å slippe litt mer, la elevene velge kjenne på hva som er deres utfordring. Da er jeg viktig for å veilede hvor eleven

er og hva som skal til for å nå målet. Det er en trygghet at vi i aksjonen hele tiden ser på praksis og vurderer det vi holder på med.

Disse utdragene viser at aksjonen har gjort oss lærere mer bevisst i forhold til rollen å være en god klasseleder. De fire prinsippene om god klasseledelse var: støttende relasjoner, struktur og regler, læringskultur og motivasjon og forventninger (Hattie hos Postholm, 2012)

Støttende relasjoner: Lærer sier her at gjennom aksjonen har hun lært elevene enda bedre å kjenne. Aksjonen har gjort at vi er kommet enda tettere på eleven, og har enda bedre forståelse av deres læring og utfordringer. Teorien er klar på at for å kunne skape læring må støttende relasjoner ligge til grunn (Hattie hos Postholm, 2012), og hovedansvaret for denne relasjonen ligger hos den voksne. Organiseringen av halvårsvurderingstimen gjorde at relasjon mellom elev og lærer er ble enda bedre, da vi klarte å imøtekomme hver enkelt elev ut fra sitt ståsted.

Struktur og regler: Organiseringen av halvårsvurderingstimen var annerledes, men en gjennomtenkt og bevisst handling fra oss lærere for å forbedre praksis. Vi så en praksis som vi ønsket å forbedre, og vi var engasjerte og hadde tro på det vi satte i gang. Dette er i tråd med aksjonsforskningens ånd, læreren som med utgangspunkt i egen praksis observerer, reflekterer, planlegger og prøver ut praksis (Carr og Kemmis, 1986).

Læringskultur: Lærer sier hun er blitt mer bevisst sin rolle som veileder og å la elevene få bli mer kjent med seg selv og sine utfordringer. Lærer sier også at hun er blitt mer bevisst på å imøtekomme hver enkelt elev ut fra sitt faglige ståsted, og å variere undervisningsmetoder. Dette er alle komponenter som ligger til grunn i vurdering for læring, og det at lærer er bevisst sin rolle, er et positivt tegn i forhold til egen læring.

Motivasjon og forventninger: Lærer trekker her fram at aksjonen har gjort henne mer bevisst i forhold til å variere undervisningen, å gjøre den mer meningsfull og motiverende for elevene. Dette er i tråd med den nasjonale satsningen MMM, hvor en ønsker at undervisningen skal være mer praktisk, relevant, tydelig og variert, for å skape økt læringstrykk blant elevene. Dette er i tillegg i samsvar med teori jeg har vist til som går på vurdering for læring (Black & William, 2009; Hattie & Timperly, 2007). Skal lærer lykkes med vurdering for læring må tilbakemeldingen både være motiverende og stimulere det kognitive. Forskning jeg har vist til viser også at elevene savner varierende og utfordrende arbeidsmetoder. Om lærerne ikke imøtekommer dette, vil en ha vanskeligheter med å øke motivasjon og læring (William & Thompson hos Vikan Sandvik & Buland, 2014). Utdragene jeg har vist til fra aksjonen, forteller om lærere som har sett nødvendigheten av å skape motivasjon og forventninger til elevene, ved å ha tydelig rammer, struktur og variere undervisningsmetodene for å imøtekomme hver enkelt elev.

5.2.2 Vurdering

Å skille lærers læring innen klasseledelse og vurdering, er ikke helt enkelt, da vurdering for læring er en del av god klasseledelse (William & Thompson hos Vikan Sandvik & Buland, 2014). Likevel, vil jeg i det følgende trekke fram utdrag som sier noe konkret om lærers læring i forhold til vurdering:

Min lærer kollegas utsagn:

Når det kommer til vurdering så synes jeg at jeg selv er blitt mer bevisst på hvordan jeg ser hver enkelt elev. Når jeg tenker underveis vurdering er jeg selv blitt mer bevisst på hva jeg sier, hvor jeg gir den og hvordan.

Ser at jeg tenker på underveivurdering mer som en naturlig del i undervisningen. Jeg gjorde dette før også, men er blitt mer bevisst på denne læringsfremmende faktoren. Hvordan jeg bruker den som verktøy for å fremme læring. Hva jeg sier, når jeg sier det og hvordan jeg tør å slippe eleven mer inn i prosessen.

En kan jo ikke være en god klasseleder uten å kunne vurdering for læring.

Lærer utsagnene her taler om egen bevissthet og forståelse av vurdering for læring, og om en praksisendring som sier noe om lærers læringsprosess i aksjonen.

Med et samlet syn på utdragene, ser en klare likhetstrekk til det Postholm (2012) sier må ligge til grunn for at en lærer skal lære. Vi så en praksis, når det gjaldt læringsutbytte av halvårsvurderinger, som vi ikke var fornøyd med. Vi var engasjerte og ønsket å forbedre den. Vi planla aksjonen, og vi reflekterte kontinuerlig over om det fungerte eller om vi måtte gjøre justeringer. Vi hadde to samtaleintervju med intervjuguide i løpet av skoleåret. Temaet, underveivurdering for å fremme læring, er et satsningsområde både nasjonalt og kommunalt. Ledelsen på skolen støttet oss, og ønsket å løfte dette opp på skolenivå. Vi hadde ikke en ekspert utenfra til å hjelpe oss, men med at det var aksjoner som jeg gjorde i forbindelse med min masterstudie, har jeg fått kontinuerlig hjelp og veiledning fra min veileder og mine medstudenter.

I løpet av aksjonen hadde vi ei tydelig vending. Det gikk fra fokus på skriftlige tilbakemeldinger til muntlige tilbakemeldinger. Det fokuset vi lærerne hadde på å skrive korte og konsise framovermeldinger, og oppdagelsen av at elevene ikke leste de, skapte ei uforutsett vending i aksjon. Ei vending som var interessant, og som kom på bakgrunn av elevenes etterspørsel av muntlig underveivurdering i læringsprosessen. De ville ikke bruke de skriftlige framovermeldingene vi hadde skrevet på halvårsvurderingen, men ønsket muntlig støtte og framovermeldinger fra oss lærerne. Data materialet jeg har fra aksjonen sier noe om dette.

Min logg:

Det er svært tydelig at elevene er opptatt av avkryssingen «mestrer» og «underveis». De leser ikke de skriftlige framovermeldingene. De ønsker at vi lærerne skal fortelle dem de muntlig. Fortelle dem hva de må gjøre for å tette gapet mellom nåværende kunnskap og målet. De ønsker dialogen.

På neste halvårsvurdering kommer vi ikke til å bruke lang tid på skriftlige framovermeldinger. Kanskje vi kan ha en standard framovermelding, om at dette imøtekommes muntlig i halvårsvurderingstimene? Vet ikke. Må snakke med T om dette.

Dobsen og Engh (2010) har konkludert med at muntlige tilbakemeldinger har større betydning for faglig utbytte, enn skriftlige. Elevene kan da spørre om det er noe de ikke forstår, og en får

en fagsamtale der lærer og elev i dialogen skaper kunnskap. Det er dette elevene våre opplevde. De hadde oss lærerne fysisk nært, og ønsket tilbakemelding muntlig og ikke skriftlig, da dette opplevdes mer nyttig for dem i læringsprosessen. Forskningen jeg har vist til sier at lærerne bruker mye tid på skriftlige tilbakemeldinger, og det var dette vi opplevde med å skrive halvårsvurderingene. Spesielt tidkrevende var det å formulere framovermeldingene, og når disse ikke ble brukt var nytteverdien ikke tilstede. For lærer er det også enklere å gi muntlige tilbakemeldinger, enn skriftlige. Lærer kan da også kvalitetssikre at elev har forstått vurderingen (Dobsen og Engh, 2010).

I samtale mellom kollega og meg, har hun en uttalelse som sier noe om kompleksiteten i vurdering for læring. Den viser dialogens viktighet.

Min lærer kollegas utsagn:

Når det kommer til vurdering så synes jeg at jeg selv er blitt mer bevisst på hvordan jeg ser hver enkelt elev. Når jeg tenker underveis vurdering er jeg selv blitt mer bevisst på hva jeg sier, hvor jeg gir den og hvordan. Så synes jeg også det er litt lett i en HV time å sette meg ned med eleven og veilede og gi tilbakemelding, lettere enn i en vanlig time.

Denne siste uttalelsen, tar jeg med her for å understreke likheten i elevenes og lærernes oppfatning av at tilbakemeldingen i halvårsvurderingstimen blir mer tilpasset hver enkelt elev, og at dialogen og tidspunkt for feedback er viktig. Dette er i samsvar med forskning til Gamlem (2014) og teori av Dobsen & Engh, 2010; Bakhtin & Vygotsky hos Gamlem 2014. Den muntlige tilbakemeldingen, dialogen, er essensiell for vurdering. I tillegg er tidspunkt for vurdering og veiledning viktig. Elevene er mottakelig for feedback når de er i prosessen og kan dra nytte av den for å bli mer aktiv i egen læringsprosess (Gamlem, 2014). Skal en lykkes med vurdering for læring må eleven være delaktig i prosessen, vite målet og vite hva de skal gjøre for å nå målet. De trenger varierende og motiverende læringsaktiviteter, og voksne som støtter, veileder og har lager gode rom for læring. For å understreke dette ytterligere vil jeg vise til Vikan Sandvik og Buland (2014, s. 16 i min oppgave) sin uttalelse om viktigheten for å lykkes med vurdering for læring. Lærer må se eleven og imøtekomme han der han er faglig, dette krever god fagkompetanse og god relasjonskompetanse. Dette er viktige deler i klasseledelse, og vi ser tydelig at klasseledelse, organisering av undervisning, tilpasset undervisning og vurdering for læring er en kompleksitet som må jobbe sammen for at elevene skal bli mer aktiv i egen læring og øke sitt læringsutbytte.

På bakgrunn av analyse av innsamlet datamateriale, vil jeg nå drøfte materialet og så komme med en avslutning på aksjonen.

6 Drøfting

I denne forskningen har jeg sett på bruken av skriftlige halvårsvurderinger i undervisningen for å fremme vurdering for læring. Jeg har samlet data som sier noe om elevenes involvering i egen læring, samt om elevene kan se om de har større faglig utbytte av å jobbe etter organiseringen i en halvårsvurderingstime. Jeg har i tillegg lett etter spor i materialet som sier noe om aksjonen har ført til økt kompetanse hos lærerne innen klasseledelse og vurdering.

I det følgende vil jeg drøfte innsamlet datamateriale opp mot teori, problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Involvering i egen læring

Datamateriale er tydelig i at elevene mener de er mer involvert i egen læringsprosess i halvårsvurderingstimerne, sammenlignet med «vanlige» timer. Elevene verdsetter at de selv kan velge mål og arbeidsmetode for å øke kunnskapen. De uttrykker tilfredshet og glede med at de er aktiv i prosessen og får styre den med støtte og veiledning fra lærerne. Materialet er tydelig på at valgfriheten, forståelsen av mål og involveringen i egen læringsprosess øker motivasjonen. Det er mye glede å spore i materialet, og det er tydelig at for de fleste kjennes denne måten å jobbe på som meningsfull og matnyttig. Elevene føler seg betydningsfulle og får et eierforhold til egen læring. Dette med eierforhold til egen opplæring er noe som Dysthe (2008) har trukket fram som et viktig poeng for å lykkes med vurdering for læring. En kan og trekke linjer til aksjonsforskningen (Carr og Kemmis, 1986) som mener at om en vil gjøre et forbedringsarbeid må utfordringen kjennes reell og den som eier utfordringen må ha et eierforhold til prosessen. Om det er voksne som skal gjøre en aksjon for å forbedre en praksis, eller en elev som skal involveres mer i egen læring, vil prosessen bli mer vellykket om personen som eier utfordringen har et eierforhold og forstår prosessen.

Et viktig poeng i satsningen i vurdering for læring er å fremme læring hos elevene. Forskning (Black & William, 1998 & 2009; Hattie, 2007; Dysthe, 2008) på området er entydig i at løpende og systematisk tilbakemelding til elevene er noe av det mest virkningsfulle for å fremme læring hos elevene. Denne forskningen er liten og innsamlet materiale er lite, så å slå fast at elevene har hatt større faglig utbytte av halvårsvurderingstimerne vil jeg ikke gjøre. Likevel, er det slik at elevene uttrykker tilfredshet med at de har gjort det bedre på lesetester og matematikkprøver, da de har jobbet konkret med disse emnene i halvårsvurderingstimerne. Et annet moment som også er av verdi for å si noe om læringsutbytte, er at hver enkelt elev jobber ut fra sitt mål, og får tett tilbakemelding fra lærer i disse timene på hva som må gjøres for å tette gapet mellom nåværende faglig ståsted og mål. Undervisningen var lagt opp til at elevene måtte involvere seg og engasjere seg i egen læringsprosess. Den skrevne halvårsvurderingen var et konkret utgangspunkt for hva hver enkelt elev skulle jobbe med. Elevene valgte selv mål og arbeidsmetode for timen ut fra sitt faglige ståsted. Vurderingen ble et redskap i læringsprosessen og en viktig motivasjon for elevene. Elevene ble aktive i egen læringsprosess, og variasjon i arbeidsmetoder og tett tilbakemelding fra lærer gjorde prosessen forståelig og lystbetont. Dette er helt i tråd med hva forskning og teori (Black & William, 1998 & 2009; Hattie, 2007; Dysthe, 2008) jeg har vist til tidligere i oppgaven sier må ligge til grunn for å lykkes med vurdering for læring.

Organiseringen og struktur er annerledes i halvårsvurderingstimerne enn vanlige timer. Hver enkelt elev jobber ut fra sitt faglige ståsted, sitt konkrete, selvvalgte mål på sin

halvårsvurdering. Dette er et godt utgangspunkt for tilpasset undervisning. Tilpasset undervisning er noe alle elevene har krav på, men som til tider er vanskelig å imøtekomme i en stor klasse med en lærer. I halvårsvurderingstimen er det tilpasset undervisning, hver elev jobber ut fra sitt faglige ståsted, med sitt lærestoff, sine arbeidsmåter og sine læringsstrategier. Tilpasset undervisning er et av målene i vurdering for læring, og om en skal lykkes med dette må lærer legge til rette for denne typen aktivitet, og støtte, veilede og motivere eleven i sin læringsprosess (Stobart hos Gamlem, 2014; Black & William, 2009). I halvårsvurderingstimen er det store variasjoner i hva og hvordan elevene jobber, og dette var noe av det de verdsatte. De likte å jobbe etter sitt mål, og de likte ansvaret de fikk i egen læringsprosess. Denne måten å jobbe på gjorde at det betydningsfullt og oversiktlig for elevene. De fleste elevene klarte gjennom aksjonen å bli mer selvdeve i egen læring, og alt materiale er tydelig på at dette er en måte elevene trivdes å jobbe på. At halvårsvurderingstimen har vært gode timer for vurdering for læring bygger på flere faktorer, men vesentlig er prinsippene i vurdering for læring og klasseledelse. Lærerne hadde gjort et godt forarbeid, modellerte i tillegg timen for elevene, og var strukturert og forutsigbar gjennom hele aksjonen. I tillegg ble lærerne i løpet av aksjonen mer bevisst sin rolle i vurdering for læring, og dette kom elevene til gode i form av tett oppfølging, type vurdering på riktig nivå (Hattie & Timperly, 2007) og å gi vurdering til rett tid.

Selv om datamaterialet er tydelig på at alle elevene likte halvårsvurderingstimen, var det ikke alle elevene som klarte å ta ansvar og bli mer involvert i egen læring. De elevene som har uro i kroppen og er faglig svake, klarte ikke å ta dette ansvaret alene. Organiseringen og måten å jobbe på ble for dem for uforutsigbar og det ble for mye forventet av dem. Tidlig i aksjonen så vi lærerne skilte det var mellom de faglig svake og de faglig sterke i forhold til å bli aktiv i egen læringsprosess. I aksjonsforskningens ånd planla vi, prøvde ut, observerte og reflekterte, og vi så at for at disse elevene skulle ha utbytte av halvårsvurderingstimen måtte vi lærerne være tett på i hele prosessen. Organiseringen av timene, at noe jobbet to og to, eller i grupper og at de fleste elevene klarte å bli selvdeve, frigjorde oss lærerne til å være tettere på de elevene som trengte det. Det disse elevene uttrykte var at de likte den tette oppfølginga fra lærer, og spesielt samtalene med lærer. Fagsamtalene som kom som utgangspunkt i elevenes faglige ståsted, og ønske og motivasjon om å faglig progresjon, var til sterk hjelp for å klare å involvere seg i egen læring. Samtalene var betryggende, og tilbakemeldingene ble en bekreftelse på at en var på rett vei. Dialogens betydning i læring kommer fram her, og i tillegg viser den hvorfor vi fikk en vending i aksjonen fra skriftlige framovermeldinger til muntlige framovermeldinger. Både de faglig sterke, som klarte å ta ansvar og involvere seg i egen læring, og de faglig svake elevene, etterspurte muntlig vurdering framfor skriftlig vurdering. Elever og lærere var tydelig på at det var mer naturlig og enklere å prate sammen enn å sitte alene å lese og prøve å forstå. Materialet jeg har samlet inn tyder på å være i samsvar med forskning og teori jeg har vist til tidligere i oppgaven. Tilpasset undervisning og dialog må ligge til grunn for at en skal klare å motivere og stimulere til læring. Kunnskap blir skapt sammen med andre mennesker i dialogen (Bakhtin & Vygotsky hos Gamlem 2014), og om elevene skal klare å ta aktiv del i egen læringsprosess må de forstå prosessen og få tett vurdering fra lærer. I halvårsvurderingstimen gjorde organiseringen at det ble lettere for oss voksne å gi hver enkelt elev tilbakemelding på «Hvor skal jeg? – Hvor er jeg? – Hvordan komme videre?» (Hattie & Timperly, 2007). I tillegg var lærerne i løpet av aksjonen i en utviklingsprosess som gjorde at vi skolerte oss på måten vi ga tilbakemeldinger på. Hva sa vi, hvordan sa vi det og på hvilken måte bevisstgjorde vi elevene i forhold til bruk av læringsstrategier (Hattie & Timperly, 2007). Dette var en prosess i lærers læring, og som kom eleven til gode i forhold til at de følte støtten og veiledningen de fikk i læringsprosessen var til

hjelp for å bli aktiv i egen læring og få større faglig utbytte. Innsamlet materiale uttrykker dette.

6.2 Klasseledelse og organisering

I teorikapittelet på s. 15 i denne oppgaven har jeg vist til William & Thomson (Vikan Sandvik og Buland, 2014) sine fem strategier som må ligge til grunn for at en skal lykkes med vurdering for læring. Gjennom hele analysearbeidet mitt med innsamlet materiale har jeg sett dette opp mot denne modellen. Modellen er en visualisering på hva lærer må legge til rette for å lykkes med vurdering for læring. Lærer er ansvarlig for å skape trygge og forutsigbare rammer for timene. Lærer har i tillegg ansvar for å skape gode relasjoner til elevene, et godt læringsmiljø og motivere og støtte eleven ut fra sitt faglige ståsted. Dette er prinsippene i god klasseledelse, og en kompleksitet som må ligge til grunn for vurdering for læring. Jeg vil ta punkt for punkt i modellen og drøfte det opp mot innsamlet materiale.

Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier (målsetting):

Utgangspunktet for hva elevene jobber med i halvårsvurderingstimen er de skrevne halvårsvurderingene, som de alltid har i sekken. Målene på de skriftlige halvårsvurderingene er tydelige, korte og konsise. Elevene er kjent med disse etter gjennomgang i elevsamtale og utviklingssamtale. Det er også de samme målene som de har hatt på arbeidsplanen gjennom skoleåret. Etter elevsamtalen har lærer forsikret seg om at elev forstår hva disse målene betyr. Vurderingskriteriene er ikke like tydelige, og ikke nevnt i materiale, men noe som blir tatt opp i dialogen i halvårsvurderingstimen. I samtalen mellom elev og lærer blir dette konkretisert. Den skriftlige halvårsvurderingen som hver enkelt elev har gjennomgått med lærer og foreldre, blir et verktøy i læringsprosessen. Den blir tatt opp begynnelsen av hver halvårsvurderingstime, og eleven har sitt selvvalgte mål å jobbe mot. Strukturen i halvårsvurderingstimen er annerledes fra ordinære timer, der elevene jobber mot samme mål, og i disse timene har vi lærere organisert undervisningen slik at den blir tilpasset hver enkelt elev. Dette uttrykker elevene er positivt, og i tråd med hva god klasseledelse og hva som må ligge til grunn for vurdering for å fremme læring (Vikan Sandvik og Buland, 2014).

Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes ferdigheter (planlegging):

De store klasseromsdiskusjonene uteblir i en halvårsvurderingstime, da alle elevene jobber etter sine selvvalgte mål. Likevel, viser innsamlet data at elevene jobber både to og to, i grupper og sammen med lærer, og dette stimulerer til fagsamtaler. Flere steder i materialet mitt blir dialogen trukket fram som en viktig faktor for å bli involvert i egen læring. Den hadde så stor betydning for elevene, at aksjonen fikk en vending fra skriftlige framovermeldinger til muntlige framovermeldinger. Dette er helt i tråd med forskning og teori (Bakhtin & Vygotsky hos Gamlem, 2014; Dobsen & Engh, 2010) som er tydelig på at muntlig vurdering er mer effektiv enn skriftlig vurdering, og at det er i samtale med lærer eller andre elever at læring skapes.

Når det gjelder vurderingsoppgaver for å dokumentere at elevene hadde lært mer, hadde vi ikke noe systematikk på dette. Elevene jobbet etter målene sine, men ble ikke retestet for å sjekke om de hadde oppnådd målet. Det vi hadde fokus på i timene var å ha mange varierte arbeidsoppgaver å jobbe med for å få dypere forståelse av emnet, og vi var opptatt av å gi tett tilbakemelding på hvor elevene var i læringsprosessen og hva de måtte gjøre for å komme videre. Vi var også opptatt av at elevene skulle forstå prosessen og bli mer selvdreven i egen

læring. Innsamlet materiale viser likevel flere eksempler på elever som viser glede og stolthet av å ha nådd målet sitt. De viser til tester der de har fått bedre resultater og gleden ved å mestre.

Gi tilbakemeldinger som fremmer læring (diagnostisering):

Når vi startet opp aksjonen hadde vi skriftlige framovermeldinger på halvårsvurderingene. Disse hadde lærerne brukt mye tid på å gjøre forståelige for elevene, men elevene brukte de ikke, og ønsket heller muntlige tilbakemeldinger. Materialet er tydelig på at både elevene og lærerne likte bedre den muntlige tilbakemeldingen, og dialogen ble sentral i å få eleven aktiv i egen læring og å fremme kunnskap. Dette er helt i tråd med Bakhtin og Vygotsky (hos Gamlem 2014) og Dobsen og Engh (2010), som sier at kunnskap utvikles i dialogen og at muntlige tilbakemeldinger derfor er langt mer effektive enn skriftlige. Lærer sier i materialet at de er blitt mer bevisst på hva de sier og hvordan de sier det, her ser en likhetstrekk til Hattie og Timperly (2007), som snakker om tilbakemeldinger gitt på ulike nivå, og at de mest produktive er de som blir gitt på oppgavenivå, prosessnivå og selvreguleringsnivå. Tilbakemeldingene i materialet tyder på å være innen disse nivåene.

Aktivere elevene for hverandres læring (planlegging og diagnostisering):

I halvårsvurderingstimene velger elevene om de vil jobbe alene, to og to eller i grupper. I materialet uttrykker elevene at de verdsetter denne måten å jobbe på. De sier at de støtter hverandre og uttrykker at de liker organiseringen som gir valgmuligheter både innenfor arbeidsmetode og arbeidsstoff. Det vi lærerne opplevde i halvårsvurderingstimene var at de fleste elevene etter hvert i aksjonen ble så selvdrevne og støttet hverandre i læringsprosessen, at det frigjorde oss til å være tettere på de elevene som trengte det. De elevene som måtte ha tett oppfølging for å klare å bli aktiv i egen læringsprosess.

Aktivere elevenes evne til å lære selv (planlegging og diagnostisering):

I halvårsvurderingstimene velger elevene ut læringsmål selv. De bestemmer metode og læringsstil å jobbe etter, dette er å lære å ta ansvar for egen læring. Lærers oppgave er å være tett på, og støtte, veilede og motivere i prosessen. Innsamlet materiale er tydelig på at det er de faglig middels og sterke elevene som er best tjent med denne arbeidsformen. De klarer å ta ansvar og være aktiv i egen læringsprosess. De faglig svake elevene må følges tettere opp, og tilbakemeldingen som gis til denne elevgruppen må være mer konkret. Dette er i tråd med forskning og teori (Hattie & Timperly, 2007; Black & William, 2009; William & Thomson; hos Vikan Sandvik og Buland, 2014).

Disse fem strategiene til William og Thompson (2007) for å lykkes med formativ vurdering, er avhengig av lærere som kan klasseledelse og organiserer undervisningen slik at den når hver enkelt elev ut fra sitt faglige ståsted. I organiseringen av halvårsvurderingstimene mener jeg at vi har klart å organisere undervisningen slik at den blir tilpasset hver enkelt elev. Vi har struktur og rammer i timene, og vi forventer at elevene skal følge disse. Vi er tett på elevene i læringsprosessen, og er bevisst på hva vi sier og hvordan. Vi legger til rette for at elevene skal bli involvert i egen læringsprosess, og for de som dette er utfordrende for er vi tettere på. Vi lærerne er blitt mer bevisst hva som ligger i begrepene god klasseleder og vurdering for å fremme læring, og materialet viser tegn på at dette er motiverende og lystbetont for elevene.

6.3 Aksjonsforskningsprosjektet

Jeg har på side 10 i oppgaven vist til noen kjennetegn (Hansson, 2003) som er karakteristisk for aksjonsforskning. Jeg vil i det følgende se disse kjennetegnene opp mot mitt aksjonsforskningsprosjekt, for så å se på den doble rollen en har som forsker og lærer opp mot min forskning.

Det første kjennetegnet på aksjonsforskning er at den skal være praksisnær og gripe inn i virkelige utfordringer. Min kollega og jeg så en praksis vi ikke var fornøyd med i forhold til bruken av halvårsvurderinger etter at de var skrevet. Arbeidet med å skrive halvårsvurderingene kjentes lite hensiktsmessig, da de ikke ble nyttiggjort etter at de var gjennomgått på elevsamtale og utviklingssamtale. Jeg kom med et forslag om halvårsvurderingstime, og min kollega og jeg utarbeidet et opplegg som gjorde at halvårsvurderingene ville bli et verktøy i vurdering for læring. Dette er andre kjennetegn på aksjonsforskning, at en kommer med et konkret forslag til forbedring. I forberedelsesprosessen og når aksjonen var i gang fikk vi flere runder der vi måtte justere opplegget. Spesielt var vendingen fra skriftlige framovermeldinger til muntlige framovermeldinger. Vi planla, handlet, observert og reflekterte sammen, og det ble en syklisk prosess som førte til at aksjonen ble enda mer tilrettelagt for å gjøre elevene mer involvert i egen læring. Aksjonsforskning som en syklisk prosess er tredje kjennetegn til Hansson (2003), men også lik med den selvreflekterende spiralen til Carr og Kemmis (1986). Fjerde kjennetegn på aksjonsforskning er at de som eier utfordringen er aktive i forbedringen av den. Min kollega og jeg planla aksjonen, vi gjennomførte den og vi hadde ingen forsker utenfra eller noen i skoleledelsen som var inne i prosessen sammen med oss. Vi hadde et sterkt eierforhold til prosessen, og vi var veldig engasjerte og brukte mye tid på å planlegge, organisere og følge opp elevene i timene. Denne lysten og iveren etter å se om aksjonen førte til mer aktive elever, var jeg svært bevisst på kunne farge synet mitt som forsker. Det femte kjennetegnet på aksjonsforskning er at den bygger på det hermeneutiske kunnskapsidealet. I hermeneutikken er forsker aktiv deltaker og forkunnskaper blir sett på som en gode, men noe en skal være bevisst på. Det er akkurat dette jeg hadde, mye forkunnskaper og et innenfra syn på (Andreassen, 1998) på forbedringsprosessen. Sjette og syvende kjennetegn på aksjonsforskning er at praktiker og teoretiker er like viktige for at prosessen skal bli vellykket og at aksjonsforskningen både skal føre til forbedring av praksis og til teoriutvikling. Jeg var teoretiker og min kollega og jeg var begge praktikere. Vi jobbet sammen gjennom hele prosessen, og selv om jeg hadde den doble rollen var våre bidrag til forbedringsarbeidet like viktig. I halvårsvurderingstimene var vi lærere som prøvde ut en ny praksis for å øke elevenes involvering i egen læring. At jeg skrev logg og leste mer teori enn min kollega var naturlig, da det var jeg som var aksjonsforskeren og skulle skrive en oppgave om dette. Aksjonen vi har gjort er liten og eneste teoriutviklingen den har ført til er denne masteroppgaven.

Å være lærer som forsker i egen praksis kan være utfordrende. Jeg var bevisst dette under aksjonen, og var lærer hundre prosent sammen med elevene. Når jeg skulle begynne med analyse av eget datamateriale fikk jeg mange tanker om den doble rollen jeg hadde hatt. Materialet mitt er positivt og viser mange utsagn og kommentarer på at aksjonen var «vellykket». Jeg kjente på at jeg kanskje hadde blitt for ivrig, engasjert og lysten på å se forbedringer, og at mitt innenfra syn (Andreassen, 1998) hadde farget dette. Jeg mener at jeg gjennom prosessen har vært veldig klar på den doble rollen som lærer og forsker i eget klasserom, og mine kommentarer og utsagn er bare fra min logg. Min kollegas og mine elevers kommentarer og utsagn kommer fra dem, selv om det er jeg som har transkribert materialet. Jeg velger ut fra datamaterialet å si at mitt innenfra ble en styrke for

aksjonsforskningen, og at for de to klassene som har hatt halvårsvurderingstimer har det ført til at elevene har blitt mer involvering i egen læring. Omfanget av aksjonsforskningen er for liten til å si om dette vil være gjeldende for andre, men ville vært interessant å vite.

Aksjonen jeg har gjort viser lærere som har satt i gang en praksisendring, som skulle føre til at elevene ble mer involvert i egen læring. Dette er i aksjonsforskningens ånd (Carr og Kemmis, 1968), og en bevisst handling for å forbedre egen praksis. Lærerne er tydelige på at de er blitt mer oppmerksom på egen rolle som klasseleder og prinsippene i vurdering for læring. Stobart (Gamlem, 2014) forklarer vurdering som *En praksis som kan forstås som en bevisst prosess der vurdering blir brukt som en produktiv del i læringsprosessen*. Dette er ganske beskrivende for data fra denne aksjonen. Halvårsvurderingstimerne var en igangsatt handling med fokus på vurdering, for å få elevene mer involvert i egen læringsprosess.

7 Avslutning

I den nasjonale satsningen vurdering for læring har de fire prinsippene om god vurderingspraksis vært et mål. Elevene skal forstå hva de skal lære, hva som er forventet av dem, få tilbakemeldinger som fremmer læring underveis i prosessen og være involvert i egen læring. I tillegg skal vurderingen være tilpasset hver enkelt elev. På et høyere nivå er det at skolen skal utvikle en vurderingspraksis som har læring som mål (Vikan Sandvik og Buland, 2014). Dette er ei oppsummering på hva denne studien bygger på.

Jeg har i denne forskningen sett på bruken av halvårsvurderinger etter at de er skrevet. Vi ønsket med aksjonen «å gi liv» til halvårsvurderingene som ligger nedlåst i skuffer og skap. Halvårsvurderinger er skriftlige dokumenter som er tidkrevende og skrive, og som det er potensiale til å bruke mer konstruktivt for å gjøre elevene mer involvert i egen læring. Målet med aksjonen var at endret praksis på dette området, ville gagne elevene i å forstå egen læringsprosess, ta aktivt del i denne og øke sin faglige kompetanse. I tillegg ville jobben med å skrive halvårsvurderingene bli mer meningsfull, da dette dokumentet ble brukt for å hjelpe elevene videre i prosessen mot å bli selvdreven og aktivt søke om å utvikle sin faglige kompetanse.

Selv om jeg i analysen av materialet ikke har funnet kvantitative mål på sammenhengen mellom vurdering for læring og elevs involvering i egen læring, viser innsamlet data at elevene opplever at aksjonen har bidratt positivt til å bli mer aktiv i egen læring. Elevene uttrykker tilfredshet med organiseringen av timene. De verdsetter at de kan bestemme mer selv over læringsprosessen og får ta mer ansvar selv. Tidlig i aksjonen fikk den en vending. Elevene brukte ikke de skriftlige framovermeldingene, men målene på halvårsvurderingen, og ønsket heller muntlige framovermeldinger. Dette gjorde at vi i aksjonen ble mer fokusert på muntlige framovermeldinger, og dialogen som skulle fremme læring. Vi opplevde det forskning og teori (Gamlem; 2014; Dobsen & Engh; 2010) jeg har vist til viser, at eleven er mottakelig for vurdering når han er i læringsprosessen, og at det da er lettere å bli mer aktiv i egen læring.

På bakgrunn av innsamlet data kan en svare på problemstillingen min, om systematisk bruk av halvårsvurdering i undervisningen gjør elevene mer aktiv i egen læringsprosess. Svaret må bli «ja, sammen med andre viktige faktorer i læringsprosessen», eller «nei, i tillegg må en ha variasjon i elevaktive undervisningsformer». Ei skriftlig halvårsvurdering er ikke nok i seg selv for å lykkes med vurdering for læring. Her i denne aksjonen blir den et av flere viktige verktøy for å få til vurdering for læring. Den blir et skriftlig og konkret utgangspunkt på forarbeid som er gjort for å imøtekomme hver enkelt elev. Læring er sammensatt, og tilbakemelding er en av de viktigste faktorene for å fremme læring. Likevel, må hele konteksten være på plass, for å få framgang. Vikan Sandvik og Buland (2014 s. 134,) sier det så konkret: *Samspillet mellom eksplisitte læringsmål, dialogiske arbeidsformer og synlige bevis for læring ser ut til å føre til konstruktive læringsprosesser og en opplevelse av verdsettelse og meningsfylte erfaringer. Når elever opplever å få delta i og kunne påvirke vurderingsprosesser på en meningsfylt måte, fremmer det gode læringsprosesser.*

7.1 Fremtidige studier

Med at aksjonen underveis fikk en vending, ble det i prosessen enkelte områder jeg fordypet meg mer i. De skriftlige framovermeldingene kontra de muntlige framovermeldingene sin betydning i vurdering for læring. Dialogens betydning ble essensiell i aksjonen. Hva som blir sagt, hvordan det blir sagt og når det blir sagt, er nøkkelord. Forskning (Gamlem, 2014) er klar på at eleven er mottakelig for læring når han er i prosessen. Når elevene oppfatter at tilbakemeldingen er noe han kan ta med seg for å fremme læring. Vurdering gitt etter endt arbeid blir da lite hensiktsmessig. På mange måter kan man si at underveisvurdering er det som skal fremme læring, mens vurdering forstås som sluttvurdering. Hvordan underveisvurdering blir sagt og hva som blir sagt, blir da av stor betydning for om eleven klarer å dra nytte av det. Gamlem (2014) og Hattie og Timperly (2007) har forsket på dette, og de siste snakker om tilbakemelding på oppgavenivå, prosessnivå, selvreguleringsnivå og personnivå. Det ville vært interessant å være tett på lærere og elever og finne de mest hensiktsmessige måtene i å være i dialog med eleven på for å gjøre han aktiv i egen læring og å forstå egen læringsprosess. En slik lærdom ville være til stor nytte for å fremme læring, og det er det som er målet i den nasjonale satsningen vurdering for læring.

8 Litteraturliste

- Andreassen, A. T. (1998): *Om forskersubjektivitet, forforståelse og forandringer til forskerrollen*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Bjørndal, C. R. P (2002): *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Black, P. & William, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College London.
- Black, P. & William, D. (2009). *Developing the Theory of Formative Assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. London: King's College London.
- Blossing, U. (2008): *Kompetanse for samspill i skoler: om skolen, organisasjoner og skoleutvikling*. Stockholm: Studentlitteratur.
- Brekke, M & Tiller, T.(2013): *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986): *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. London: Falmer press.
- Crooks, T. J. (1988): The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students. Artikkel I Sage Journals nr. 58, s. 438-481
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2008): St. melding nr. 11. Læreren, rollen og utdanningen 2008-2009. Hentet fra:
(<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>)
- Det kongelige kunnskapsdepartementet (2012): St. melding nr. 20. På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen, 2012-2013. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Dobsen, S. & Engh R. (2010): *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (2008): *Klasseromsvurdering og læring*. Artikkel i Bedre skole, nr. 4, 2008 Furu, Eli Moksnes (2007): *Rak lærerrygg. Aksjonslæring i skolen*. Dr. polit avhandling. Universitet i Tromsø.
- Gamlem, S. (2014): *Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget*. Dr. polit avhandling. Stavanger: Det humanistiske fakultetet.
- Giljen, N. & Grimen, H. (2011): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2004): *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hargreaves, A. (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstract forlag.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research*. London: Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.

Lovdata (01.08.2009): Forskrift til opplæringsloven. Hentet fra:
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Løkensgard Hoel, T. (2000): *Forskning i eget klasserom. Noen praktisk-metodiske dilemma av etisk karakter*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B (2010): *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B (2012): *Lærers læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røvik, K. A. (2014): *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Steen-Olsen, T. (2010): *Refleksiv forskningsetikk-den kritiske ettertanken*. Kapittel 6 i Lund, T., Postholm M. B., og Skeie, G. *Forskeren i møte med praksis*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Tiller, T. (2006): *Aksjonslæring-forskende partnerskap o skolen. Motoren i det nye læringsløftet*. Kristiansand: høyskoleforlaget.

Universitet i Oslo (2009): Bedre vurdering for læring. Rapport fra «Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag.» Hente fra:
<http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/evalueringssrapport-til-udir-2.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2014): Grunnlagsdokument. Videreføring av satsningen Vurdering for læring 2014-2017. Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2007): Sluttrapport Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring. Hentet fra:
http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_kd.pdf

Utdanningsdirektoratet: Ungdomstrinn i utvikling. Hentet fra:
<http://www.udir.no/Utvikling/Ungdomstrinnet/>

Vikan Sandvik, L. & Buland, T. (2014): *Utvikling av kompetanse og fellesskap Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU

9 Vedlegg 1

HALVÅRSVURDERING: Norsk

VÅR 2014

Elev:

5. klasse

Faglærer:

En sammenfatning av læringsmålene.	Måloppnåelse.	
	Underveis	Mestrer
Vet hva et substantiv er.		
Kan bøye substantiv i bestemt- og ubestemt form, entall og flertall.		
Vet hva verb er.		
Kan bøye verb i tid.		
Vet hva adjektiv er.		
Kan gradbøye adjektiv.		
Kan tegnene punktum, komma, utropstegn og spørsmålstegn, og bruker de riktig.		
Kan skrive en skjønnlitterær tekst, med overskrift, innledning, midtdel og avslutning.		
Kan bruke virkemidler som adjektiv og sanser for å skape stemning i teksten.		
Kan skrive en sakprosa tekst (faktatekst).		
Kan planlegge, samarbeide og jobbe i gruppe med forskjellige elever i klassen for å få et godt produkt.		
<p>Vinter 2014:</p> <p>Arbeid med ord: Kåre Johnsen orddiktat:</p> <p>Høst 2014:</p> <p>Arbeid med ord: Kåre Johnsen orddiktat:</p>		
<p>Framovermelding:</p> <p>Du må øve på ordklassen substantiv, vite hva som kjennetegner et substantiv, og kunne bøye det.</p> <p>Du må øve på ordklassen verb, vite hva som kjennetegner et verb, og kunne bøye det.</p>		

Du må øve på å bruke adjektiv og sanser for å skape stemning i skjønnlitterære tekster.

Fortsett å lese ulike former for litteratur.

HALVÅRSVURDERING: Matematikk

VÅR 2014

Elev:

5. klasse

Faglærer:

En sammenfatning av læringsmålene.	Måloppnåelse.	
	Underveis	Mestrer
Kan den lille multiplikasjonstabellen		
Kan bruke gradskive, og måle vinkler		
Kan dividere et flersifret tall med et ensifret tall		
Kan sammenligne brøker, addere-, subtrahere- og multiplisere brøker		
Kan sammenligne desimaltall og plassere de på tallinje, kan addere og subtrahere desimaltall		
Kan regne mellom lengdeenhetene km, m, dm, cm og mm		
Kjenner til egenskapene med mangekanter, og kan regne areal og omkrets av figurene		
Kan løse problemløsningsoppgaver.		
<p>Framovermelding:</p> <p>Det meste mestrer du, fordi du jobber godt både i timene og med lekser. Du er konsentrert under faginnlæring, og viser lyst til å lære, fortsett slik.</p> <p>Du må øve på å regne mellom lengdeenhetene, spesielt mm, cm og dm.</p>		

10 Vedlegg 2

HALVÅRSVURDERING: Norsk

VÅR 2015

Elev:

6. klasse

Faglærer:

En sammenfatning av læringsmålene.	Måloppnåelse.	
	Underveis	Mestrer
Kan bruke læringsstrategiene tankekart, BISON overblikk, VØL-skjema og nøkkelord.		
Vet hva et intervju er, kan lage et intervju, og skrive et intervju til en sammensatt tekst.		
Kjenner til virkemidlene i reklame, og kan vurdere reklame.		
Kan bruke anførselstegn, kolon, komma og komma foran <i>men</i> .		
Kan regler for rettskriving.		
Kan lage sammensatte ord, og kjenner til bilder i språket.		
Kan lese og forstå innholdet i skjønnlitteratur og sakprosa.		
Kan snakke og skrive om skjønnlitteratur og sakprosa.		
Kan skrive en fantasytekst, med overskrift, innledning, midtdel og avslutning.		
Kan bruke virkemidler som adjektiv og sanser for å skape stemning i teksten.		
Kan legge fram tekster for klassen.		
Høst 2014: Arbeid med ord: Kåre Johnsen orddiktat: Vinter 2015: Arbeid med ord: Kåre Johnsen orddiktat: Vår 2015: Arbeid med ord: Kåre Johnsen orddiktat:		

Framovermelding:

Det videre arbeidet for å nå læringsmålene tilrettelegges gjennom arbeidsoppgaver på skolen og hjemme.

Fortsett å lese ulike former for litteratur.

HALVÅRSVURDERING: Matematikk

VÅR 2015

Elev:

6. klasse

Faglærer:

En sammenfatning av læringsmålene.	Måloppnåelse.	
	Underveis	Mestrer
Kan bruke divisjonsalgoritmen i oppgaver med hele tall og desimaltall.		
Kan tegne ulike diagram, finne typetall, median og gjennomsnitt. Kan finne sannsynlighet i dagligdagse sammenhenger.		
Kan regne med brøk.		
Kan regne ut volum av prisme og terning, og regne mellom volumenetene.		
Kan løse ulike oppgaver fra matematikk i dagliglivet.		
Kan løse problemløsningsoppgaver.		
Kan den lille multiplikasjonstabellen.		
<p>Framovermelding:</p> <p>Det videre arbeidet for å nå alle læringsmålene tilrettelegges gjennom arbeidsoppgaver på skolen og hjemme.</p>		

11 Vedlegg 3

Gruppeintervju torsdag 04.06.15 med seks elever på 6. trinn:

Halvårsvurderingstimene, HV-timene:

1. Si noe om dine tanker rundt HV-timen?

STIKKORD:

*positivt

*negativt

*læringsutbytte

*HV-time sammenlignet med en «vanlig» time

12 Vedlegg 4

Tillatelse

Som mange av dere vet er jeg student i tillegg til lærer. Jeg tar en master gjennom Universitet i Gøteborg. Et nordisk studie innen Aksjonsforskning og skoleutvikling. I dette arbeidet vil jeg gjøre en hel del aksjoner, for å forbedre egen praksis. Jeg vil gjøre dette systematiske utviklingsarbeidet på trinnet vårt, og dette vil medføre at jeg trenger tillatelse fra dere til å observere, gjøre spørreundersøkelser, ta bilder, filme og intervjuere elevene. Materialet som jeg samler inn kommer til å bli brukt i egne oppgaver, og kommer ikke til å bli publisert på noen måte eller komme ut i sosiale medier.

Det er også viktig å huske at alt dette arbeidet gjøres med det mål for øyet:

Å forbedre undervisning slik at den fremmer enda mer læring.

Perioden dette vil gjelde er ut skoleåret 2016

Mvh

Ellen K. Andreassen