

# Vurdering for læring

Elevenes opplevelse av vurderingen i KRLE-faget på ungdomsskolen

**Trine Bihaug Berntsen**

Veileder

Professor Sverre Dag Mogstad

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

AVH505: Masteroppgave i Erfaringsbasert master i KRLE/Religion og etikk (30 ECTS),

Våren, 2019

Antall ord: 23 890





## Forord

Etter tre lærerike år som deltidsstudent på MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn, er masteroppgaven ferdigstilt. Arbeidsprosessen har vært spennende og lærerik, men tidvis også krevende.

Først og fremst ønsker jeg å takke skolen som sa ja til å delta i undersøkelsen, og læreren som tok meg godt imot. En stor takk til de åtte elevinformantene som velvillig delte sine opplevelser, tanker og meninger.

Veiledningen jeg fikk underveis i prosessen opplevde jeg som nyttig og motiverende. Tusen takk for tilbakemeldingene, Sverre Dag Mogstad!

Jeg vil også takke Nina og Ingrid for gode råd og støtte, Cathrine for sitt engasjement, og Anita som var snill og hjalp meg med korrekturlesing.

Og selvfølgelig vil jeg takke familien, spesielt Tony som har støttet og motivert meg gjennom hele prosessen, Signe som har vært ekstremt tålmodig, og lillesøster i magen som har oppmuntret med gode spark.

## Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler vurdering *for* læring i KRLE-faget, og tar for seg følgende problemstilling:

*Hvordan opplever et utvalg elever på ungdomsskolen vurderingen i KRLE-faget?*

Gjennom to gruppeintervjuer har jeg spurt tilsammen åtte elever om deres opplevelser knyttet til vurderingen i KRLE-faget, i lys av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper i vurdering *for* læring. Intervjumaterialet er det empiriske grunnlaget for oppgaven, mens det teoretiske grunnlaget er hentet fra litteratur om vurdering *for* og *av* læring, spesielt fra Engh, Gamlem, Slemmen, Lied & Lied og Utdanningsdirektoratet. Jeg har også lagt vekt på sosiokulturell læringsteori.

Analysen av informantsvarene viser blant annet at:

- Elevene rapporterer om mange skriftlige prøver med faktabaserte spørsmål
- Elevene sammenligner mestringsnivået sitt med hverandre
- Elevene ønsker veiledning i hvordan de skal arbeide med mål og kriterier
- Elevene opplever det som nyttig at læreren forteller hva de skal kunne i forbindelse med vurderingssituasjoner
- Halvparten av elevene er usikre på hva som forventes av dem
- Over halvparten av elevene opplever sjeldent at tilbakemeldingen sier noe om hva de gjør bra eller gir råd om hvordan de kan forbedre seg
- Elevene foretrekker og ønsker flere individuelle muntlige tilbakemeldinger
- Elevene opplever i liten grad å vurdere eget arbeid, men involveres noen ganger når det skal bestemmes vurderingsform

Resultatet av denne masteroppgaven viser at elevene ser ut til å oppleve en stor del av vurderingen i KRLE-faget nærmere det som forstås som vurdering *av* læring, enn vurdering *for* læring. Elevene opplever det meste av vurderingen mer som en kontroll, enn som et redskap for læring. Funnene i oppgaven antyder derfor et forbedringspotensial i vurderingspraksisen som elevene møter, dersom den skal være i tråd med prinsippene i vurdering *for* læring.

## Innholdsfortegnelse

1	Innledning og aktualisering .....	1
1.1	Tema, problemstilling og avgrensing .....	2
1.2	Tidligere forskning .....	2
1.2.1	Effektive tilbakemeldinger .....	3
1.2.2	Satsingen «Vurdering for læring» .....	4
1.3	Min undersøkelse i forhold til tidligere studier .....	4
1.3.1	Tre faglæreres perspektiver på tilbakemelding .....	5
1.4	Hva mener elevene? .....	5
1.4.1	Elevundersøkelsen .....	5
1.4.1.1	Skalaforklaring .....	6
1.4.1.2	Resultater .....	7
1.4.2	Fire typer tilbakemeldinger .....	8
2	Teori .....	9
2.1	Vurdering .....	9
2.2	Vurdering for læring .....	9
2.2.1	Formativ vurdering = Vurdering for læring .....	10
2.3	Vurdering av læring .....	11
2.4	Sosiokulturell læringsteori .....	11
2.4.1	Den proksimale utviklingszone .....	12
2.4.2	Stillasprinsippet .....	13
2.5	Vurderingsforskriften .....	13
2.6	Undervisvurdering .....	14
2.6.1	Egenvurdering .....	15
2.7	Fire prinsipper for god undervisvurdering .....	16
2.7.1	Sammenheng mellom prinsippene .....	17

2.8	KRLE-faget .....	18
2.9	Hvordan vurdere for læring i KRLE? .....	18
2.10	Andre sentrale begreper i vurderingsfeltet .....	20
3	Metode.....	20
3.1	Valg av metode.....	20
3.1.1	Gruppe/fokusintervju .....	21
3.2	Utvalg .....	22
3.3	Planlegging og forberedelser.....	23
3.3.1	Intervjuguide .....	23
3.3.2	Andre forberedelser.....	24
3.3.3	Lydopptak.....	24
3.4	Intervjuprosessen.....	25
3.5	Transkribering .....	26
3.6	Analyse av datamateriale .....	26
3.7	Etiske betraktninger.....	27
3.8	Utfordringer.....	28
3.8.1	Den ene gruppa var mer aktiv .....	28
3.8.2	Kommunikasjon .....	28
3.8.3	Tidspunktet for intervjuet.....	29
3.8.4	Tanker om metoden.....	29
3.9	Oppsummering .....	30
4	Analyse.....	30
4.1	«Vurdering i KRLE» - Elevenes umiddelbare tanker .....	30
4.1.1	Gruppe 1 .....	30
4.1.2	Gruppe 2 .....	31
4.1.2.1	Oppsummering .....	32
4.2	Mål og kriterier.....	32

4.2.1	Gruppe 1 .....	32
4.2.2	Gruppe 2 .....	33
4.2.2.1	Oppsummering .....	34
4.3	Tilbakemeldinger .....	35
4.3.1	Gruppe 1 .....	35
4.3.2	Gruppe 2 .....	39
4.3.2.1	Oppsummering .....	42
4.4	Elevinvolvering og egenvurdering .....	43
4.4.1	Gruppe 1 .....	43
4.4.2	Gruppe 2 .....	44
4.4.2.1	Oppsummering .....	45
5	Drøfting .....	45
5.1	«Vurdering i KRLE» - Elevenes umiddelbare tanker .....	45
5.1.1	Mange skriftlige prøver med faktabaserte spørsmål .....	46
5.1.1.1	Formålet med vurderingssituasjonen .....	47
5.1.1.2	Er det egentlig nødvendig med alle prøvene? .....	49
5.1.2	Elevene sammenligner mestringsnivået sitt med hverandre .....	49
5.2	Mål og kriterier .....	50
5.2.1	Elevene ønsker veiledning hvordan de skal arbeide med mål og kriterier.....	50
5.2.2	Elevene opplever det som nyttig at læreren forteller hva de skal kunne i forbindelse med vurderingssituasjoner.....	52
5.2.3	Halvparten av elevene er usikre på hva som er forventes av dem .....	52
5.2.3.1	Mine funn sammenlignet med andre .....	53
5.3	Tilbakemeldinger .....	53
5.3.1	Over halvparten av elevene opplever sjeldent at tilbakemeldingene sier noe om hva de gjør bra eller gir råd om hvordan de kan forbedre seg .....	54

5.3.1.1	Elevene får ofte tilbakemeldinger som karakter eller poeng, og opplever slik vurdering som lite nyttig .....	54
5.3.1.2	«Du har vært flink» .....	55
5.3.1.3	Tilbakemeldinger i plenum .....	56
5.3.2	Elevene foretrekker og ønsker flere individuelle muntlige tilbakemeldinger..	57
5.4	Elevinvolvering og egenvurdering .....	58
5.4.1	Elevene opplever at det settes av liten tid til å vurdere eget arbeid .....	58
5.4.2	Elevene involveres i å bestemme vurderingsform .....	60
6	Sammenfatning.....	61
7	Litteraturliste .....	63
8	Vedlegg .....	66
8.1	Vedlegg 1, intervjuguide .....	66
8.2	Vedlegg 2, samtykkeerklæring.....	67



## 1 Innledning og aktualisering

*Vurdering* er et gjentakende tema i den pedagogiske debatten i Norge (Engh, 2011, s. 17). Tidligere har det handlet om eksamener og karakterer, PISA (Programme for International Student Assessment), TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) og lokale gitte tester. I de siste årene har diskusjonene i større grad omhandlet hvordan vi skal vurdere elever slik at de skal få bedre hjelp til å lære mer (Engh, 2011, s. 17). Dette har ikke bare blitt diskutert og gjort til tema i aviser og andre medier, men har også blitt vektlagt i lærerutdanning, etterutdanning og videreutdanning av lærere (ibid.).

Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2007 og 2009 ny forskrift til opplæringsloven om vurdering, hvor forskriftene i begge tilfeller ble rettet inn mot en vurderingspraksis som ligger nær det som forstås som vurdering *for* læring (Engh, 2011, s. 18). I 2010 startet satsningen *Vurdering for læring*, hvor målet var at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skulle videreutvikle en vurderingspraksis og vurderingskultur som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015d). I 2013 bestemte Kunnskapsdepartementet at denne satsningen skulle videreføres og den pågikk frem til 2017. Siden oppstarten har 300 kommuner deltatt i satsningen og 78 private skoler og alle fylkesskoler vært med (ibid.).

Da jeg for første gang gjennom praktisk-pedagogisk utdanning ble introdusert for begrepet vurdering *for* læring, tenkte jeg umiddelbart at det var på vei til å skje en stor og spennende ending i vurderingskulturen i skolen. Sammenlignet med da jeg selv gikk på ungdomsskolen for snart 20 år siden, satt jeg igjen med inntrykk av at tankene bak vurdering *for* læring, med fokus på læringsfremmende vurdering, var svært forskjellig fra de utallige vurderingene jeg selv fikk i løpet av skolegangen. De bestod ofte av tilbakemelding som tallkarakter, noen ganger etterfulgt av kommentarer som «Bra jobba!», «Flott!» eller «Øvelse gjør mester». Min opplevelse av vurderingen var at jeg ikke anså den som spesielt nyttig, med tanke på videreutvikling i faget.

Som lærer på en ungdomsskole opplever jeg at vurdering er en stor del av hverdagen, og det diskuteres og snakkes hyppig om vurdering blant både lærere, elever og foreldre. Jeg opplever at vurderingen i KRLE er et tidskrevende og utfordrende arbeid, spesielt med tanke på det lave undervisningstimetallet, med kun to skoletimer i uka. Vurdering handler så klart om å se elevenes fagkompetanse, men det er også et arbeid man ønsker skal bidra til økt læring.

## 1.1 Tema, problemstilling og avgrensing

Med bakgrunn i min utdanning, egne opplevelser med vurdering fra skolegangen, og ikke minst erfaringen som KRLE-lærer, er det nærliggende å stille spørsmålet om elevene opplever vurderingen som gis underveis i utdanningsløpet som nyttig. Derfor vil jeg i denne oppgaven inn ta elevperspektivet hvor jeg retter blikket mot elevene for å finne ut av følgende problemstilling:

*Hvordan opplever et utvalg elever på ungdomsskolen vurderingen i KRLE-faget?*

For å finne ut av dette vil jeg benytte meg av følgende delproblemstillinger:

1. *Opplever elevene vurderingen som et redskap for læring?*
2. *Opplever elevene vurderingen som en kontroll?*

To ord går igjen i problemstillingen min: vurdering og oppleve. Med begrepet *vurdering* legger jeg ikke bare vekt på tilbakemeldinger, men også på deler av vurderingspraksisen. «Oppleve» tar for seg elevenes *erfaringer, følelser og minner*.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie og funnene gjelder for selve elevutvalget og kan ikke brukes til å generalisere.

Siden oppgaven tar for seg elevenes subjektive opplevelser, så kommer ikke læreren til ordet. Det er verdt å merke seg at elevene *kan* ha en annen oppfatning av vurderingen og dens formål, enn hva læreren har. For eksempel kan lærerens intensjon være at vurderingen skal brukes som et redskap for læring, men eleven opplever vurderingen som en kontroll.

## 1.2 Tidligere forskning

Vurderingsforskriften som blir nevnt innledningsvis gjøres rede for i teorikapittelet, men det er vesentlig å nevne at Utdanningsdirektoratet baserte seg på både internasjonal forskning og norske erfaringer da endringene skjedde (Engh, 2011, s. 18-19). En del av forskningen som lå til grunn dokumenterte at elevene øker sitt læringsutbytte når lærere gjennomfører vurdering *for læring* (ibid.). Denne type forskning redegjøres i artiklene *Inside the Black Box* (1998) av professorene Paul Black og Dylan Wiliam ved University of London (Black og William, 1998, i Engh, 2011, s. 19) og *Working inside til Black Box* (2004) av Paul Black m.fl. (Black, 2003, i Engh, 2011, s. 19). Forskningen til Black og en gruppe forskere fra Storbritannia som kalte seg

«Assesment Reform Group» har i hovedsak handlet om Assesment for Learning. De har gitt ut en rekke publikasjoner basert på arbeid fra dette feltet (Engh, 2011, s. 19), blant annet *Assessment and Classroom Learning* (1998), en metastudie av effekten av tilbakemeldinger, som konkluderer entydig med at tilbakemeldinger har stor innflytelse på kvaliteten på elevers arbeid. De hevder at tilbakemeldingens læringsfremmende effekt er avhengig av at den kommer mens eleven er i læringsprosessen (Black og William, 1998, i Engh, 2011, s. 19). Mange av disse publikasjonene har vært interessante for Utdanningsdirektoratet, og de erfaringene som Assesment Reform Group gjorde seg, ble viktige for å spre kunnskap om en ny vurderingspraksis (Engh, 2011, s. 19).

### 1.2.1 Effektive tilbakemeldinger

I dette arbeidet har også metastudiet til Hattie og Timperleys fra 2007, *The Power of Feedback*, vært svært sentral når det kommer til effektive tilbakemeldinger (Gamlem, 2014, s. 21-25). Dette studiet sammenfatter resultatene fra flere effektstudier av tilbakemeldingers læringsfremmede effekt. Hattie og Timperleys (2007) hevder at «Feedback is one of the most powerful influences of learning and achievement, but impact can be either positive or negative» (Hattie & Timperleys, 2007, s. 81). For at tilbakemeldingen skal være effektiv mener Hattie og Timperleys at det er tre spørsmål som den som gir tilbakemeldingen må svare på:

1. Hvor skal jeg? «feed up»
2. Hvor er jeg nå? «feed back»
3. Hvor går jeg videre? «feed forword» (Hattie & Timperleys, 2007, s. 88-90)

Hattie og Timperleys (2007) slår i tillegg fast at tilbakemeldingens effekt påvirkes av en rekke faktorer, som for eksempel formen på tilbakemeldingen, når den blir gitt, og balansen mellom ros og kritikk. De hevder at det finnes fire forskjellige typer tilbakemeldinger:

1. Tilbakemeldinger på oppgavenivå, som sier noe om hvor godt oppgaver er utført.
2. Tilbakemeldinger på prosessnivå, som sier noe om bruken av læringsstrategier/prosesser for å forstå og utføre oppgaver.
3. Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå, som sier noe om hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer egen læringsprosess mot målene.

4. Tilbakemeldinger på personlig nivå, som inneholder lite oppgaverelatert informasjon, men er rettet mot individet (Hattie & Timperleys, 2007, i Gamlem, 2014 s. 21-25).

### **1.2.2 Satsingen «Vurdering for læring»**

Den nasjonale satsningen *Vurdering for læring* som nevnes innledningsvis i oppgaven, har i tillegg til forskning og erfaringer fra andre land, bakgrunn i erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) (Utdanningsdirektoratet, 2015d). I dette toårige prosjektet deltok 59 grunnskoler og 18 videregående skoler fra hele landet, hvor utgangspunktet for prosjektet var å foreslå og vurdere nasjonale standarder i ulike fag (Engh, 2011, s. 19-20). Gjennom arbeidet fattet lærere interesse for vurdering *for* læring, og mange ble aktivt engasjert i arbeidet med nye vurderingsformer (ibid.). Videre førte dette til satsningen *Vurdering for læring* (2010-2017) som har oppnådd gode resultater. De viser blant annet at systematisk arbeid med elevvurdering fører til bedre forståelse for læreplaner og kompetansemål. Elevene har også bedre kjennskap til mål og vurderingskriterier enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2015d).

Resultatene viser at det også er utfordringer, og rapporten *Forskning på individuell vurdering i skolen* (FIVIS, NTNU 2015) viser at det til dels er store variasjoner i praksis. Ikke bare mellom forskjellige skoler, men også internt på skoler (Utdanningsdirektoratet, 2015d). «Elevene mener at tydelige mål og det å være aktiv i egen og andres læringsprosess, bidrar til læring motivasjon og mestring» (ibid.). Resultatene viser at det er relativt lite elevinvolvering på alle trinn (ibid.).

### **1.3 Min undersøkelse i forhold til tidligere studier**

Før satsningen *Vurdering for læring* var det forholdsvis forsket lite innen vurderingsfeltet i Norge (Engh, 2011, s. 19-20), men etter satsningen er det skrevet en god del litteratur om temaet. I tillegg foreligger det en del masteroppgaver med vurdering *for* læring som tema, og flere pedagoger ved universiteter og høyskoler arbeider med doktorgradsstudier innenfor prosjekter i vurderingsfeltet (ibid.). Det har vært vanskelig å få full oversikt over alt som er publisert om temaet, men per. april 2019 har jeg funnet lite forskning eller annen litteratur som omhandler vurdering *for* læring innenfor *KRLE-faget* på ungdomsskolen.

### 1.3.1 Tre faglæreres perspektiver på tilbakemelding

I 2015 gjorde Margrethe Sofie Solberg en empirisk studie av tre faglæreres perspektiver på tilbakemelding innenfor vurdering *for* læring i religion- og etikk faget på en videregående skole (Solberg, 2015, s. 53). Til tross for at min studie dreier seg om *elevenes*, og ikke *lærerens*, opplevelse av vurderingen i KRLE, så er det interessant å sammenligne noen av funnene, og se om det kan være noen sammenheng. Selv om Solbergs undersøkelse er rettet mot RE-faget på videregående, er det fortsatt sentrale likheter med KRLE-faget på ungdomsskolen, med tanke på at begge fagene er kunnskaps- og holdningsdannende fag, i tillegg har begge fagene lave timetall i uka.

Gjennom analyse og drøfting har Solberg (2015) kommet frem til fire hovedfunn:

- *Fagtilpasning*. Siden faget er et kunnskaps- og holdningsdannede fag, ser lærerne behov for at tilbakemeldingspraksisen tilpasses fagkonteksten. Det må legges mer vekt på tilbakemelding på personnivå, spesielt til elever som ikke ser sin egen styrke. Lærernes perspektiver på tilbakemeldinger påvirkes også av tidsaspektet hvor de ser på det lave undervisningstimetallet som en begrensning.
- *Lærerforutsetningene er forskjellige*, er et annen hovedfunn i studien. Å bruke språket i en dialog hvor det gis tilbakemeldinger, kan det fort oppstå misforståelser. Lærerne beskriver at tilbakemeldingspraksisen er viktig, men er tidskrevende og utfordrende.
- *Elevene har forskjellige elevforutsetninger*, gjør at lærerne ser behovet for tilpasning av tilbakemeldingene. Lærerne er bevisst på at elevene er forskjellige og mange sliter med å evaluere seg selv, pga. manglende selvregulering.
- *Praksisen med vurdering av læring gjør det utfordrende for lærerens tilbakemeldingspraksis*. På bakgrunn av studien mener Solberg (2015) at det ikke er lagt godt nok til rette for vurdering *for* læring gjennom tilbakemeldinger, hvor dagens skolesystem er mer rettet mot vurdering *av* læring (Solberg, 2015, s. 53-54).

## 1.4 Hva mener elevene?

### 1.4.1 Elevundersøkelsen

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en undersøkelse der elever får si sin mening om læring og trivsel i skolen. Elevundersøkelsen gjennomføres hver høst og er obligatorisk for skolene å

gjennomføre på 7. 10. trinn og på VG1. Svarene brukes av skolen, kommunen og staten med hensikt å gjøre skolen bedre (Utdanningsdirektoratet, 2018). Undersøkelsen viser elevenes subjektive oppfatning av egen lærings situasjon.

Spørsmålene som jeg velger å presentere resultatene til, dekker de fire prinsippene til vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2013). Jeg anser resultatene som relevante fordi denne oppgaven dreier seg om elevperspektivet. Til tross for at det i denne undersøkelsen gjelder alle fag, og ikke KRLE-faget alene, er det interessant å sammenligne med mine funn. De fire prinsippene til vurdering for læring utdypes i teorikapittelet.

#### 1.4.1.1 Skalaforklaring

For å lese av resultatene nedenfor trengs en skalaforklaring. Skalaen går fra 1-5, hvor høy verdi betyr positivt resultat. Beste gjennomsnittsverdi er 5.

Svaralternativer			
Spørsmål 1-4 og 6-8		Spørsmål 5	
I alle eller de fleste fag	5	Flere ganger i uken	5
I mange fag	4	1 gang i uken	4
I noen fag	3	1-3 ganger i uken	3
I svært få fag	2	2-4 ganger i halvåret	2
Ikke i noen fag	1	Sjeldnere	1

Tabell 1: «Temaene i Elevundersøkelsen, Kommentarer til de ulike spørsmålene om Vurdering for læring i Elevundersøkelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

### 1.4.1.2 Resultater

Her er resultatene fra Elevundersøkelsen som gjelder periode 2018/2019 og ble publisert i februar 2019. Resultatene gjelder 10. klassinger på alle grunnskoler (offentlige og private).

1.	Forklarer lærerne hva som er målene i de ulike fagene slik at du forstår dem?	3,8
2.	Forklarer lærerne godt nok hva det legges vekt på når skolearbeidet ditt vurderes?	3,8
3.	Forteller lærerne deg hva som er bra med arbeidet du gjør?	3,7
4.	Snakker lærerne med deg om hva du bør gjøre for å bli bedre i fagene?	3,6
5.	Hvor ofte får du tilbakemeldinger fra lærerne som du kan bruke til å bli bedre i fagene?	3,2
6.	Får du være med å foreslå hva som skal legges vekt på når arbeidet ditt skal vurderes?	2,8
7.	Får du være med og vurdere skolearbeidet ditt?	2,6
8.	Jeg får hjelp av lærerne til å tenke gjennom hvordan jeg utvikler meg i faget	3,1

Tabell 2: «Nasjonalt, Grunnskole, Elevundersøkelsen, Vurdering for læring, Alle eierformer, 2018-2019, Begge kjønn» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

De to første spørsmålene dekker det første prinsippet, som omhandler elevenes forståelse av hva de skal lære og hva som forventes av dem. Gjennomsnittsverdien er på 3,8 som betyr at snittet ligger et sted mellom *mange* til *noen* fag.

Spørsmål nummer 3 er knyttet til det andre prinsippet, som handler om at tilbakemeldingene elevene får forteller dem om arbeidet eller prestasjonen. Gjennomsnittsverdien er på 3,7 som betyr at snittet ligger et sted mellom *mange* til *noen* fag.

Spørsmål 4 og 5 er knyttet til det tredje prinsippet, som handler om at elevene får råd om hvordan de kan forbedre seg. Gjennomsnittsverdien på spørsmål 4 er 3,6, som tilsvarer mellom *mange* til *noen* fag, mens spørsmål 5 med gjennomsnittsverdi på 3,2 tilsvarer litt mer enn en gang i måneden.

De tre siste spørsmålene er knyttet til det siste prinsippet, som omhandler elevinvolvering. Disse scorer lavest i dette temaet. Hvor gjennomsnittsverdien ligger på 2,8 – 2,6 og 3,1, hvilket betyr at elevene opplever at de i *svært få fag* er involvert i eget læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2013).

#### 1.4.2 Fire typer tilbakemeldinger

Gamlem og Smith (2013) har studert hvordan elever oppfatter nytteverdien av ulike typer tilbakemeldinger som de får, i klasserommet. Ut fra elevenes beskrivelser er det utviklet fire ulike tilbakemeldingstyper som kjennetegner innholdet i tilbakemeldingsinteraksjoner i klasserommet (Gamlem og Smith, 2013, i Gamlem, 2015a, s. 111):

##### 1. Tilbakemeldinger som karakter eller poeng

Tilbakemeldingen består av en karakter eller poeng, og er gitt etter at et arbeid er ferdig. Elevene mener det er greit å få informasjon om prestasjon, men tilbakemeldingen gir ikke informasjon om hva de må gjøre bedre slik at de kan lære mer. Elevene mener at denne typen tilbakemelding handler mer om verdsetting av det de har gjort.

##### 2. Tilbakemeldinger som kontrollering

Tilbakemeldinger av denne typen mener elevene gir lite informasjon om videre læring, men den kan likevel motivere til videre innsats. Det at læreren godkjenner arbeidet deres er viktig for det gir dem blant annet en opplevelse av å bli sett.

##### 3. Tilbakemeldinger som rapportering

Denne typen er beskrevet som rapportering, hvor lærere og elever spesifiserer måloppnåelse og hva som kan gjøres videre for bedre måloppnåelse. Den oppleves av elevene som verdifull både når den kommer fra lærer og medelever. Elevene sier at denne type tilbakemelding gir informasjon om hva som er bra, hva som kan utvikles videre og hvordan. Denne type tilbakemelding mister sin styrke dersom den blir gitt etter at arbeidet er ferdig.

##### 4. Tilbakemeldinger som dialogiske interaksjoner.

Her blir tilbakemeldinger uttrykt gjennom dialog mellom elev og lærer eller elev og elev. Tilbakemeldingen som gis tar utgangspunkt i elevens ståsted og viser veien videre for læringsarbeidet gjennom modellering, samtale og veiledning. Elevene mener dette fører til økt



innsikt og forståelse, og opplever tilbakemeldingen som nyttig fordi den blir gitt underveis, når eleven trenger den og kan bruke den (Gamlem, 2015a, s. 111-117).

## 2 Teori

Det er verdt å merke seg at det i vurderingsspråkets verden verserer forskjellige definisjoner av begrepene, og at noen også blir brukt synonymt med hverandre. Aktuelle begreper i vurderingsspråket som brukes i denne oppgaven, blir gjort rede for underveis i dette kapitlet. Definisjoner og forståelser av blant annet Engh (2011), Slemmen (2012), Dysthe (2008), Gamlem (2015) og Utdanningsdirektoratet blir brukt i oppgaven.

Kapitlet starter med å se nærmere på det mest sentrale begrepet i denne oppgaven, nemlig *vurdering*, for deretter gå inn på sosiokulturell læringsteori, med blant annet fokus på teorien om den nærmeste utviklingszone og stillasbygging. Videre går jeg igjennom viktige områder i vurderingsforskriften og deretter underveisvurdering. Til slutt tar kapitlet for seg litt om KRLE-faget og hvordan vurdere for læring i KRLE, der det blir lagt stor vekt på kapitlet *Vurdering i RLE* av Liv Ingeborg Lied & Sidsel Lied (2010).

### 2.1 Vurdering

Ordet vurdering kommer fra det tyske «werderen», som betyr å verdsette eller bestemme verdien på noe (Engh, 2011, s. 23). I flere tilfeller brukes begrepene vurdering og evaluering om det samme. I likhet med ordet vurdering er engelske «evaluate» bygget rundt kjernen value og har begge rot i ordet *verdi*, som innebærer å bedømme kvaliteten eller verdien på noe. Vurdering og evaluering har altså etymologisk samme meningsinnhold (ibid.). I denne oppgaven brukes ikke begrepet evaluering, men *vurdering*.

### 2.2 Vurdering for læring

Selve begrepet *Vurdering for læring* oppstod på 1990-tallet, og er et forholdsvis nytt begrep (Gamlem, 2015a, s. 24). Begrepet oppstod som følger av utfordringer knyttet til et annet begrep, nemlig *formativ* vurdering (ibid.), som nevnes senere i kapitlet. Engh (2010) beskriver vurdering *for læring* som en idé, eller som et prinsipp som skal ligge til grunn for all vurdering underveis i skoleåret. «Vurdering for læring refererer til en måte å tenke integrasjon mellom vurdering og undervisning på, og ikke en aktivitet som foregår atskilt fra undervisningen»

(Engh, 2010, s. 38). Det betyr at vurderingen er en del av elevenes læringsarbeid og mye av vurderingen finner sted i klasserommet, som en prosess der både lærer og elever deltar (ibid.).

Engh (2011) påpeker at vurdering *for* læring kan forstås på flere måter, men at uttrykket har den klare meningen om at selve *hensikten med vurderingen er at elevene skal lære mer* (Engh, 2011, s. 57). Dette er i tråd med Dysthe (2008) sin forståelse om at vurdering *for* læring betyr at *vurderingen har til hensikt å gi informasjon som skal brukes for å gjøre undervisningen og veiledningen bedre, og som er læringsfremmende* (Dysthe, 2008, s. 17). Slemmen (2010) forstår vurdering *for* læring som en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes av både læreren og eleven: Læreren kan tilpasse undervisningen og elevene kan bruke informasjonen om egen læring til å få innsikt i *hvor de er og hvor de skal* i sin læringsprosess (Slemmen, 2010, s. 61-63). I likhet med Engh (2011) og Dysthe (2008) understreker også Slemmen (2010) at vurdering *for* læring brukes om å beskrive vurderingens hovedformål og ikke vurderingsmetodene i seg selv (ibid.).

I denne oppgaven forstås uttrykket vurdering *for* læring i slik som Engh (2011) bruker det, med utgangspunkt i begrepsdefinisjonen til den britiske Assessment Reform Group (2006). Denne definisjonen fremstiller en prosess i tre faser, hvor det er en forutsetning at eleven deltar i prosessen:

En tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevenes nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse (Engh, 2011, s. 18).

### **2.2.1 Formativ vurdering = Vurdering for læring**

Mange forskere snakker om *formativ* vurdering og vurdering *for* læring, som tilnærmet det samme (Dysthe, 2008, s. 17). Likevel er ikke dette tilfelle for alle, og blant annet den engelske vurderingseksperten Dylan Wiliam mener at vurderingen ikke kan kalles formativ før læreren faktisk bruker informasjonen vurderingen gir, til å ta avgjørelser som er med på å forbedre undervisningen (eller veiledningen), som læreren i utgangspunktet ikke hadde tatt dersom vurderingen ikke hadde funnet sted (Wiliam, 2008, i Dysthe, 2008, s. 17). Det vil si at det ikke er nok med selve hensikten bak vurderingen, men også funksjonen har noe å si om den kan kalles formativ eller ikke. Engh (2011) definerer formativ vurdering som «Vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet.» (Engh, 2011, s. 18). På bakgrunn av denne forståelsen kan det trygt hevdes at formativ vurdering inngår i

vurdering *for* læring, og derfor vil jeg videre i oppgaven bruke begrepet vurdering *for* læring i stedet for formativ vurdering.

### 2.3 Vurdering av læring

Uttrykket «vurdering *for* læring» brukes som en motsetning til «vurdering *av* læring», men det bemerkes at det ikke nødvendigvis er en absolutt motsetning (Engh, 2011, s. 57). Det som er tydelig, er at vurdering *for* læring er en motsetning til en vurderingspraksis hvor hensikten er å måle, poenggi, karakterfeste eller i det hele tatt å vurdere elevens nåværende kompetanse uten et videre læringsperspektiv (ibid.). Det er nettopp en slik vurderingspraksis som kjennetegner vurdering *av* læring, også kalt *summativ vurdering*. Denne vurderingspraksisen er ikke læringsfremmende på samme måte som vurdering *for* læring.

Når vurderingens hensikt er å kartlegge elevens nåværende kompetanse, og se hva eleven har lært til nå kalles det vurdering *av* læring (Engh, 2011, s. 28). Et eksempel på dette kan være når læreren gir en prøve eller ber elevene holde en presentasjon i et gitt tema, hvor hensikten *utelukkende* er for å kartlegge elevenes nåværende kompetanse (ibid.). Ofte involverer vurderingen karakter eller score (Dysthe, 2008, s. 17).

Kort oppsummert dreier altså den mest sentrale forskjellen mellom vurdering *for* læring og vurdering *av* læring, seg om selve hensikten bak vurderingen, og ikke om de ulike formene for vurdering.

### 2.4 Sosiokulturell læringsteori

Engh (2010) påpeker at vurdering *for* læring ikke er et konsept eller en undervisningspraksis med en enhetlig teoriforståelse. Han sier videre at det ikke går an «..å lese en bok om vurdering for læring og få et spesifikt teorigrunnlag og en oppskrift på hvordan denne virksomheten skal utøves» (Engh, 2010, s. 38). Derfor trekker han frem sosiokulturell læringsteori, med den russiske psykologen Lev Vygotsky i spissen, som et naturlig utgangspunkt for å teoretisk begrepsfeste vurdering *for* læring (ibid).

Vygotsky mener at den sosiale og kulturelle konteksten som mennesket befinner seg i, er avgjørende for læringsprosessene (Engh, 2011, s. 40). Læring skal ikke bare forstås som individuelle prosesser, men også som kollektive, der samspillet mellom disse er avgjørende for læringen. Når dette knyttes til vurdering, så «..bør tilsvarende individuelle og kollektive

samspillsprosesser kunne etableres for å utvikle en lærende vurderingskultur (Engh, 2011, s. 40).

Engh (2010) refererer til Hattie (2009) når han sier at «kommunikasjonen mellom aktørene i læringsprosessen er en viktig faktor, og synet på at læringsutbyttet kan økes gjennom elevsamarbeid er gjennomgripende» (Engh, 2010, s. 38). Kunnskaper og ferdigheter er ifølge et sosiokulturelt læringssyn noe som stadig er under utvikling. Vygotsky vektlegger at før elevens utviklingsnivå kan klargjøres, må det undersøkes hva eleven trenger hjelp og støtte til, og finne ut av hva eleven kan klare på egenhånd (Slemmen, 2012, s. 19).

#### **2.4.1 Den proksimale utviklingssone**

Når elevene får tilbakemeldinger som er tilpasset deres forutsetninger, kan det trekkes paralleller mellom vurdering *for* læring og Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssone, også kalt den proksimale utviklingssone (Engh, 2011, s. 41). For å beskrive nivået som elevenes innsikt er i øyeblikket, bruker han begrepet «den aktuelle sone». Når læreren finner dette nivået og tilpasser oppgaver og språk slik at eleven får god mulighet til å videreutvikle seg utover den aktuelle sonen, vil tilbakemeldingene ha best effekt (ibid.). Vygotsky (1978) definerer den proksimale utviklingssonen slik:

It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, s. 86).

Den proksimale utviklingssonen representerer altså de funksjonene som eleven ikke har lært ennå, og som er under utvikling. Med hjelp fra en lærer eller andre medelever, som blant annet bruker språket i sin kommunikasjon, veiledes eleven slik at den får ny innsikt. Dermed vil det som er den proksimale utviklingssone i øyeblikket omsider innlemmes i den aktuelle (Engh, 2011, s. 41-42). Dette er i tråd med vurdering *for* læring, og svært sentralt når vi snakker om å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger. Læreren er avhengig av å vite noe om hva elevene kan eller mestrer for å forstå elevens nåværende læringsbehov. Når læreren har kunnskap om elevens kompetanse og nivå, blir det enklere å tilpasse tilbakemeldingen, samt gi gode tilbakemeldinger (Engh, 2011, s. 57).

## 2.4.2 Stillasprinsippet

Wood, Bruner og Ross (1976) har lansert prinsippet «Scaffolding principle», som på norsk kalles «stillasprinsippet» (Øzrek, 1996, s. 115). Fjørtoft (2009) sier at lærerens oppgave er å veilede elevene til å forstå hva som er neste skritt i læringen, og bruke ulike midler for å støtte under denne læringsprosessen (Fjørtoft, 2009, s. 60-61). Videre sier han at dette ofte blir beskrevet med metaforen *stillasbygging*:

Hvis en byggherre skal reise en bygning, må han sette opp stillaser. Disse stillasene vil forsvinne når bygningen står ferdig. Men det er helt nødvendig at stillaset er der når arbeidet skal begynne. Noen arbeidere vil kanskje arbeide på forskjellige etasjer på samme tid. Da er det viktig at de forskjellige delene av bygningen er tilgjengelige samtidig (Fjørtoft, 2009, s. 60-61).

Bruner (1983) beskriver stillasprinsippet med den prosessen der læreren setter opp stillas for eleven, som en støtte, som gradvis fjernes når eleven blir mer selvstendig (Øzrek, 1996, s. 115). I undervisningssammenheng kan det bety at læreren kan hjelpe elevene videre gjennom å modellere, altså vise ulike eksempler på hvordan en oppgave ser ut eller løses. Eller så kan læreren lage strukturer eller stille spørsmål som skal hjelpe elevene videre i tenkningen. Fjørtoft (2009) understreker at det er viktig at læreren passer på at alle elever uansett nivå har stillaser som kan hjelpe dem videre på veien. Det kan variere hvordan disse stillasene ser ut (Fjørtoft, 2009, s. 61). Han påpeker at stillaset skal hjelpe eleven til neste skritt, og ikke oppføre bygningen for dem (ibid.). Dette betyr at læreren må gi eleven akkurat passe hjelp og veiledning, og ikke gjøre oppgaven for dem. Når læringen har skjedd, så trengs ikke lenger stillasene og Øzrek (1996) sier at da har elevene dannet seg «et fundament hvor de kan utvikle seg faglig og språklig videre på egenhånd» (Øzrek, 1996, s. 116).

## 2.5 Vurderingsforskriften

Utdanningsdirektoratet utarbeidet i 2007 og 2009 ny forskrift til opplæringsloven om vurdering, hvor den i begge tilfeller er rettet inn mot en vurderingspraksis som ligger nær det vi forstår som vurdering *for* læring (Engh, 2011, s. 18). Bakgrunnen for endringene som ble gjort finner vi i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) hvor det uttrykkes skepsis til vurderingspraksisen som var observert i skolen (Engh, 2011, s. 45-46). Kritikken gikk blant annet ut på at den manglende vurderingskultur i skolen førte til utilstrekkelig oppfølging av elever og hemmet deres muligheter for å utvikle seg (ibid.). Videre viser den utfordringer knyttet til individvurdering. I tillegg kommer det fram at skolen og lærerutdanningen mangler tilstrekkelig kompetanse i

vurdering, og at vurderingskultueren og vurderingspraksisen i skolen er svak. Forskriftsendringene har blant annet forsøkt å bidra til et tydeligere regelverk hvor blant annet bestemmelsene om individvurdering skal forenkles (ibid.). I forskrift til opplæringslova (2009, § 3-2, §3-11 og §3-17) står det:

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidatene undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.

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

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidatene ved avslutninga av opplæringa i faget.

Det er liten tvil om at det blir lagt stor vekt på at den vurderingen som finner sted underveis i skoleløpet skal være læringsfremmende. Og som vi ser i sitatet over så er vurdering *for* læring den overveiende vurderingsformen underveis i skoleløpet (Engh, 2011, s. 46-47).

## 2.6 Underveisvurdering

I forskrift til opplæringslova (2009) blir vi introdusert for begrepet *underveisvurdering*. Det var etter forslag fra Utdanningsdirektoratet at Kunnskapsdepartementet innførte det norske begrepet *underveisvurdering* for en formativ vurderingspraksis (Engh, 2011, s. 47), og i dag bruker Opplæringsloven begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering* om den individuelle vurderingen i grunnskolen (Gamlem, 2015a, s. 26). Skolen bruker også begrepet vurdering *for* læring, som skal forstås som et synonym for underveisvurdering:

Gjennom underveisvurderingen får lærer eller instruktør og elever eller lærlinger informasjon om den faglige utviklingen. Når vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og tilpasse opplæringen, kalles det vurdering *for* læring (Utdanningsdirektoratet, 2015a)

Denne forståelsen brukes også i denne oppgaven. Derfor vil vurdering *for* læring og underveisvurdering bli brukt synonymt med hverandre.

I tillegg til det vi allerede har sett jf. § 3-2, forklarer departementet videre i § 3-11 hvordan underveisvurdering skal forstås:

Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling. Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga (Forskrift til opplæringslova, 2009)

Undervegsvurdering er altså all vurdering som skjer undervegs i opplæringen fra skolestart og helt fram til standpunktvurderingen på ungdomstrinnet (Gamlem, 2015b, s. 7). *Sluttvurdering* er derimot en vurdering av elevenes kompetanse ved slutten av opplæringen, altså standpunkt eller eksamen (Gamlem, 2015a, s. 26). Ut fra prinsippene fra lovverket overfor, ser vi at undervegsvurderingen har flere formål. Den skal ikke bare gi informasjon om elevens kompetanse, den skal i tillegg fremme læring og utvikling, og samtidig brukes som grunnlag for tilpasset opplæring (ibid.).

I praksis vil dette blant annet bety at også årsprøver og tentamener skal være bidrag til økt læring, og ikke kun en kontroll på hva eleven kan, for dermed å sette karakter slik som det tradisjonelt ofte har blitt gjort tidligere (Engh, 2011, s. 47). Prinsippene påvirker ikke bare de store vurderingssituasjonene, men også hele opplæringen. Tidligere når hensikten var å teste hva elevene allerede hadde lært, ble standpunkt karakterer satt på grunnlag av et gjennomsnitt. Når prøvesituasjonene blir konstruert slik at hensikten er å lære mer og bedre, får det konsekvenser for undervisningen. Det blir ikke like viktig å pugge til prøver hvor spørsmålene er hemmelige, men oppmerksomheten kan rettes mot å lære i stedet for å huske (Engh, 2011, s. 45-47). Gamlem (2015b) påpeker at vurdering i dag er et av de mest effektive virkemidlene for å hjelpe elever med å lære mer (Gamlem, 2015b, s. 7).

### **2.6.1 Egenvurdering**

Et annet sentralt prinsipp i forskriften er at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved å blant annet vurdere eget arbeid og sin faglige utvikling:

#### §3-12. Egenvurdering

Egenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. Opplæringslova §2-3 og §3-4 (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-12).

Engh (2011) viser til professoren John Hattie (2009), som ikke har funnet noe annet enkelttiltak som læreren kan bruke i sin praksis som har bedre effekt for elevenes læringsutbytte enn deres egenvurdering (Engh, 2011, s. 49). Med dette ser vi at det stemmer overens med forskriften, hvor paragrafen ikke gir mulighet til å omgå kravet om at eleven *skal* delta aktivt i vurderingen. Derfor er ikke underveisvurderingen gjennomført uten at elevene har vurdert sitt arbeid (ibid.).

## **2.7 Fire prinsipper for god underveisvurdering**

Utdanningsdirektoratet har på bakgrunn av internasjonal forskning laget fire prinsipper for god underveisvurdering som norske skoler skal legge vekt på. Prinsippene er en del av forskrift til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

1. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.

Forskrift til opplæringsloven (2009, §3-1) fastsetter at det skal være kjent for elever hva som er målene for opplæringen og hva det legges vekt på i vurderingen. Det forutsettes at det arbeides med kompetansemål, kjennetegn og kriterier slik at elevene skjønner hvor de er i sin læring, hvor de skal, og hva de bør gjøre for å komme seg videre. På den måten blir vurderingen mer forutsigbar for dem (Utdanningsdirektoratet, 2016a).

2. Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.

Forskrift til opplæringsloven (2009, §3-11) fastsetter at eleven har rett på tilbakemeldinger som sier noe om hva de mestrer i faget. Forskere som Hattie & Timperley (2007) og Kluger & DeNisi (1996) hevder at tilbakemeldingene har mye å si for elevens læringsutbytte, og at tilbakemeldinger kan både hemme og/eller fremme læring (Gamlem, 2015a, s. 16-17). En metastudie av Kluger og DeNisi (1996) viser at over 1/3 av tilbakemeldinger som blir gitt i en læringssituasjon er med på å hemme læring og/eller være ganske verdiløse (ibid.).

For at både lærere og elever skal kunne planlegge den videre læringen, er det viktig at de har en klar forståelse av hva eleven allerede mestrer. Derfor vil tilbakemeldinger som har informasjon om kvaliteten på arbeidet hjelpe eleven til å skjønne hvor han eller hun er i læringsarbeidet og hva som kan gjøres videre for bedre mestring (Gamlem, 2015b, s. 23). Innholdet i tilbakemeldingen skal være faglig og knyttet opp mot mål som er forankret i



læreplanen. Gamlem (2014) påpeker at tilbakemeldinger blir verdiløse dersom de ikke relateres til det eleven har gjort, eller målene knyttet til oppgaven (Gamlem, 2014, s. 7).

3. Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.

I tillegg til at tilbakemeldingene skal gi informasjon om hva elevene mestrer, skal den også gi tilbakemelding om hva eleven bør gjøre for å bli bedre i faget. Ifølge forskrift til opplæringsloven (2009, §3-13) har eleven krav på dette. Denne typen tilbakemelding kalles også *fremovermelding* og vil ha størst effekt for læringen om de tilpasses hver enkelt elev og er en del av den daglige opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

4. Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Som tidligere nevnt er forskriften tydelig på at elevene skal delta aktivt i vurderinga (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-12). Egenvurdering er en forutsetning for at elevene får et bevisst og reflektert forhold til egen læring. Dette får elevene ved å aktivt delta i vurderingsarbeidet når de vurderer eget arbeid, faglig utvikling og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Gamlem (2015b) påpeker at det er viktig for å trene elevene i å styre egne læreprosesser at de er involvert og reflekterer rundt læringsarbeidet og målene for opplæringen (Gamlem, 2015b, s. 24-25). Videre trekker hun frem at elevinvolvering i læringsarbeidet sammen med egenvurdering skal bidra til utvikling av selvregulering, læringsstrategier og kritisk tenkning.

Utvikling av en elevs selvregulering forutsetter at eleven har evne til å søke informasjon om eget arbeid og læringsprosess og bruker denne informasjonen til å justere eget arbeid mot bedre læring og mestring (Gamlem, 2015b, s. 37).

Dersom elevene involveres i å bestemme noe av arbeidsmåtene, innholdet og organiseringen av arbeidet er dette med på å fremme læring (Gamlem, 2015b, s. 25).

### **2.7.1 Sammenheng mellom prinsippene**

Gamlem (2015b) poengterer at vurdering *for* læring handler om at det er sammenheng mellom prinsippene:

Elevene må forstå hvordan arbeidsoppgavene henger sammen med målene og kriteriene, og de må se hvordan de kortsiktige og spesifikke målene henger sammen med mer

langsiktige kompetansemål. Arbeid med mål og kriterier gir eleven et medansvar og deltakerbevissthet i forhold til egen læring. Dette oppnår man best gjennom aktivt samspill og dialog mellom lærer og elev. Konstruktiv bruk av tilbakemeldinger er sentralt (Gamlem, 2015b, s. 25).

## 2.8 KRLE-faget

Fra Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen i 1997 har vi hatt læreplaner som er målstyrte her i landet (Engh, 2011, s. 24). Det innebærer at vurderingen i KRLE-faget er målrelatert, akkurat som de andre fagene. I løpet av ungdomsskolen skal elevene ifølge læreplanen ha 153 timer i faget (oppgitt i 60-minutters enheter) (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 3). I praksis, med undervisningstimer på 45 minutter, tilsvarer dette i ca. to skoletimer i uka.

## 2.9 Hvordan vurdere for læring i KRLE?

På bakgrunn av forskrift til opplæringslova og føringene til Utdanningsdirektoratet er det naturlig å anta at «vurdering for læring» - læringsfremmende vurdering skal være en grunnleggende del av vurderingspraksisen til læreren (Lied & Lied, 2010, s. 132). Sadler (1998) og Hattie & Timperley (2007) beskriver at

...den ideelle vurdering for læring dyrker en tilbakemeldingspraksis som anerkjenner det eleven har mestret, forteller hvor eleven står, hva eleven skal lære, hvorfor hun eller han skal lære dette, og hvordan denne kompetansen kan utvikles (Lied & Lied, 2010, s. 132).

Videre påpekes viktigheten med at tilbakemeldingene som læreren gir er faglige, og at tilbakemeldingene gjør fagets tause kunnskap mulig å kommunisere (ibid.).

I kapittelet «Vurdering i RLE» av Liv Ingeborg Lied & Sidsel Lied (2010) i boka *Vurdering for læring i fag* (2010) gjør de blant annet rede for følgende momenter som det er relevante for å vurdere for læring i KRLE:

- 1) Lied & Lied (2010) påpeker at det kan være en fordel at læreren starter undervisningsøkter med å formidle til elevene hva de skal *lære* og hva de skal *gjøre*. Ved å systematisk synliggjøre hva eleven skal lære, hvilke kompetansemål som vil bli dekket og hvilke vurderingskriterier som skal brukes vil det gjøre det lettere for elevene å vite hvordan de skal holde vesentlig kunnskap fra uvesentlige detaljer (Lied & Lied, 2010, s. 132). Dette kan gjøres skriftlig på tavla eller i ulike planer, som for eksempel arbeidsplan eller ukeplan. Med fordel kan målene også gjennomgås muntlig i klasserommet. Det å

tydeliggjøre mål og vurderingskriterier er i seg selv ikke særegent for KRLE-faget, men er en fordel i de aller fleste fag. Likevel vil synliggjøring av mål og vurderingskriterier det gi en spesiell gevinst for KRLE-lærere med hensyn til formålsavsnittet i KRLE-planen hvor det står følgende: «Det forutsettes løpende samarbeid mellom hjem og skole og god informasjon om hvordan opplæringen planlegges gjennomført» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 1). Dette er fordi opplæringslova (1998, §2-3a) gir eleven mulighet til fritak fra deler av opplæringen. Når foresatte får mulighet til å holde seg oppdatert, tydeliggjør det ikke bare hva som skjer i KRLE-timene, men det er også med på å sikre mulighet for fritak fra relevante deler av faget (Lied & Lied, 2010, s. 132).

- 2) Lied & Lied (2010) trekker også fram det faktum at det kan være hensiktsmessig å gi elevene metakunnskap. Altså kunnskap om de ulike formene for kompetanse, kompetansemål og hvordan kompetanse verdsettes i KRLE-faget. Når læreren og elevene jobber med dette, vil ikke læreren lenger sitte med denne faglig metakunnskapen alene, men kunnskapen blir delt med elevene. Det kan resultere i at den faglige kommunikasjonen mellom lærer og elever bedres, i den forstand at de snakker om det *samme* når det brukes ulike faguttrykk i undervisningen. Det blir med andre ord lettere å snakke *om* fag (Lied & Lied, 2010, s. 132). Lied & Lied (2010) refererer til Gamlem (2009) som antyder at metakunnskap om kompetanse vil bidra til at det blir enklere for elevene å forstå hva de skal lære av oppgavene som de får av læreren (ibid).
- 3) Lied & Lied (2010) refererer til Black & William (1998) og Hattie & Timperley (2007) som har vist at tilbakemelding er et av de mest effektive virkemidlene læreren har for å bedre elevenes læring. Faglig relevante tilbakemeldinger er blant annet viktig for at elevens fagspesifikke kompetanse skal trenes opp (Lied & Lied, 2010, s. 132-133).

Utdanningsdirektoratets prinsipper for god undervisvurdering er som tidligere nevnt en del av forskrift til Opplæringslova (2009, §3-12) og det fjerde prinsippet understreker at elevene skal spille en aktiv rolle i vurderingen av egen og medelevers kompetanse og læring (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Lied & Lied (2010) foreslår blant annet at elevene kan bidra til vurdering av eget arbeid i KRLE-faget, gjennom mapper eller logg. Elevene kan også være delaktig i prosessen med å utforme vurderingskriterier til ulike oppgaver. Når elevene har vært involvert i dette, kan vurderingskritene brukes til blant annet å vurdere seg selv og hverandre

(Lied & Lied, 2010, s. 134). I tillegg påpekes nyttigheten av at klassen hyppig vurderer hvordan den mestrer rollen som publikum. Dette fordi læreplanen i KRLE legger stor vekt på muntlige ferdigheter, respekt og mestring av dialog. Hvordan klassen som publikum tar imot en mening eller ytring, gir en god indikasjon på holdningskompetansen i faget (ibid.).

## **2.10 Andre sentrale begreper i vurderingsfeltet**

I det følgende defineres andre sentrale begreper som anvendes senere i oppgaven.

**Mål:** Kompetansemål er fastsatt i læreplaner for fag. Dersom man ser det som hensiktsmessig å utarbeide læringsmål, skal de være utledet av kompetansemål. Mål kan gjelde for kortere eller lengre perioder; en time eller en dag, en måned eller ett eller flere år.

**Kjennetegn:** Beskrivelse av kvaliteten på kompetanse i fag. Kjennetegnene tar utgangspunkt i kompetansemålene og beskriver kjennetegn på måloppnåelse.

**Kriterier:** Beskrivelser eller liste over hva som kreves av en oppgave eller et arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2016a)

**Målark:** «En oversikt over mål og kriterier for hva elevene skal lære i en time eller periode». (Slemmen, 2010, s. 182). Noen skoler kaller dette for emneplaner slik som i denne oppgaven.

## **3 Metode**

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvilke metodiske framgangsmåter som jeg har benyttet meg av i denne oppgaven og hvordan det empiriske materialet ble til. I tillegg gjør jeg rede for utfordringer underveis og andre faktorer som kan ha vært med på å påvirke funnene mine. Jeg vektlegger i stor grad Steinar Kvale og Svend Brinkmanns bok *Det kvalitative forskningsintervju* (2009) og Aksel Tjoras bok *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2010) som det teoretiske grunnlaget for dette kapittelet.

### **3.1 Valg av metode**

Kvale og Brinkmann (2009) konstaterer at «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 20). Videre sier de at «I forskningsintervjuer snakker vi med folk fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine eller artikulere handlingsvalgene sine» (ibid.). Det var blant annet dette utsagnet som påvirket valget mitt av metode, nettopp fordi jeg var interessert i å studere elevenes *opplevelser*. For å få et godt innblikk i deres tanker, følelser og erfaringer knyttet til vurdering i KRLE-faget,

ønsket jeg å snakke *med* elevene. Jeg bestemte meg derfor tidlig i prosessen for en kvalitativ tilnærming med forskningsintervju som metode, fordi jeg ønsket å utforske informantenes opplevelser av vurderingen i KRLE.

Jeg fikk mulighet til å intervjuer åtte elever, og i etterkant ser jeg at metoden fungerte godt til formålet som beskrevet i avsnittet overfor. Blant annet fordi jeg underveis i intervjuet erfarte at elevene viste en rekke ulike signaler eller uttrykk gjennom kroppsspråk og mimikk, som jeg ellers ikke ville ha oppdaget dersom jeg hadde valgt en kvantitativ tilnærming som metode. Jeg opplevde for eksempel at elevene kunne riste på hodet eller himle med øynene. Himling med øynene kan blant annet tolkes som oppgitthet eller frustrasjon, men hvordan kunne jeg være helt sikker på at det nettopp var disse følelsene som eleven uttrykte? Eventuelt *hva* var det eleven reagerte på? Disse spørsmålene kunne ikke stå ubesvart. Poenget er at disse signalene i stor grad påvirket min måte å styre intervjuet på. Jeg stilte blant annet flere oppfølgingsspørsmål for å utforske disse uttrykkene før jeg gikk videre. Dette vil jeg hevde bidro til å styrke gyldigheten og påvirket trolig funnene i undersøkelsen.

### 3.1.1 Gruppe/fokusintervju

Intervju er den mest utbredte datarangeringsmetoden innenfor kvalitativ forskning og det finnes ulike former for intervjuing (Tjora, 2010, s. 91). Etter å ha studert de ulike typene for intervju valgte jeg å ta utgangspunkt i gruppeintervju, som jeg underveis oppdaget hadde flere likhetstrekk med «fokusgruppeintervju». Eller rettere sagt, «mini-fokusgruppeintervju», siden antallet i gruppene var på fire deltakere, og ikke 6-12 som en fokusgruppe vanligvis har (Tjora, 2010, s. 108).

Wilkinson (2004) beskriver fokusgrupper som en form for gruppeintervjuer hvor et gitt antall informanter blir samlet inn for å diskutere ett eller flere temaer eller fokus (Tjora, 2010, s. 106-107). Siden jeg allerede hadde bestemt meg for tema, mente jeg at denne typen intervju ville fungere godt i denne undersøkelsen. På dette tidspunktet hadde jeg i tillegg utarbeidet en skisse over flere fokusområder som jeg ønsket å utforske.

Det var flere grunner til at jeg ønsket å benytte meg av gruppeintervju, blant annet effektiv bruk av tid. Krueger og Casey (2000) påpeker at fokusgrupper kan være en effektiv form for datagenerering, fordi man utvikler intervjudata fra flere informanter på samme tid (Tjora, 2010, s. 107). Siden intervjuene skulle bli gjennomført i dyrebar undervisningstid, ønsket jeg derfor

å bruke tiden effektivt. Både med hensyn til elevene som skulle være ute fra timen, og læreren som skulle tilrettelegge og orientere elevene i etterkant slik at de ikke gikk glipp av viktig undervisning.

En annen grunn til at jeg ønsket å intervju elevene i grupper var det fordi de ikke kjente meg fra før. En av risikoene med å intervju elever alene, er at eleven fort kan føle seg utrygg og mindre komfortabel. Dette kan påvirke eleven blant annet ved at det blir vanskelig å uttrykke egne meninger. På bakgrunn av dette mente jeg at det kunne være en fordel å intervju elevene i grupper, og fant støtte i teorien for dette. Tjora (2010) påpeker at denne metoden kan virke mindre truende for deltakere enn individuelle dybdeintervjuer, når oppfatninger, ideer og meninger skal diskuteres (Tjora, 2010, s. 107).

### **3.2 Utvalg**

Hvordan informantene har blitt valgt ut kan ha betydning for påliteligheten (Tjora, 2010, s. 178). Informantene i denne studien var åtte elever som gikk i 10. klasse, på en ungdomsskole på Østlandet, i den offentlige skolen. Fire jenter og fire gutter, alle over 15 år. Jeg begrenset antall elever i hver gruppe til fire, først og fremst fordi jeg ønsket å få mye informasjon ut fra et begrenset antall elever, men også på grunn av oppgavens omfang.

Elevenes lærer var dominerende i valget av elever og gruppeinndeling. Jeg hadde gitt beskjed i forkant om at jeg ønsket elever fra 10. klasse som var trygge på hverandre og fungerte godt sammen i gruppe. I tillegg ønsket jeg at begge kjønn var representert og at det var variasjon i det faglige nivået.

Det er flere fordeler med å intervju nettopp 10. klassinger. For det første, fordi de har over tre års erfaring med vurdering, og trolig et større begrepsapparat innenfor vurderingsspråket, sammenlignet enn det med 8. eller 9. klassinger har. Det ville derfor være enklere å kommunisere og forstå elevene rett. For det andre, så har elevene gått sammen i nesten tre år og er antageligvis nokså trygge på hverandre, noe som trolig gjør at de åpner seg mer under intervjuet. Det er også enklere for læreren som kjenner elevene å sette sammen grupper som fungerer godt sammen.

Det er fordeler og ulemper med et lite utvalg. Et lite utvalg gir mer taletid til hver elev, og de får anledning til å utdype sine meninger. Intervjuer har også større mulighet til å stille flere

oppfølgingsspørsmål eller mer inngående spørsmål for å utforske innholdet i svarene. Ulempen med et lite utvalg er at det ikke er mulig å generalisere, men dette er generelt vanskelig i all kvalitativ forskning hvor målet er dybdekunnskap, som i dette tilfellet. Dersom formålet med studien var å få breddekunnskap ville jeg gjort andre metodiske valg. Likevel vil jeg hevde at til tross for et lite utvalg, så kan funnene være av interesse for KRLE-lærere, andre lærere eller skoleledere med interesse for vurdering, og således vil resultatet ha en overføringsverdi.

### **3.3 Planlegging og forberedelser**

Våren 2019 sendte jeg forespørsel til rektor på den aktuelle skolen. Jeg fikk kontaktinfo til en lærer som underviste i KRLE i 10. klasse, og tok deretter kontakt med læreren for å informere om studien og avtale tidspunkt.

#### **3.3.1 Intervjuguide**

Under forberedelsen til intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide (se vedlegg 1).

En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelige formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 162).

Til tross for at et fokusgruppeintervju kjennetegnes blant annet av en ikke-styrende intervjustil (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 179), ønsket jeg å bruke en mer strukturert til semi-strukturert intervjuform. Derfor formulerte jeg en del spørsmål på forhånd som jeg skulle bruke.

Målet med disse spørsmålene var å dekke så mye som mulig innenfor temaet vurdering *for* læring i KRLE-faget. Ettersom vurdering *for* læring er vidt begrep så jeg det som nødvendig å strukturere spørsmålene under ulike kategorier. Jeg ville sikre meg at alle de sentrale områdene ble dekket, samtidig som materialet i etterkant skulle være oversiktlig og håndterbart. For å velge kategorier tok jeg utgangspunkt i de fire prinsippene som vurdering *for* læring bygger på, nærmere bestemt Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god underveisvurdering. Ettersom to av prinsippene omhandler tilbakemeldinger slo jeg disse spørsmålene sammen under samme kategori, men passet likevel på å dekke begge prinsippene. Kategoriene ble som følger: «læringsmål og vurderingskriterier», «tilbakemeldinger», og «elevinvolvering». I utarbeidningen av å lage spørsmål, hentet jeg inspirasjon fra noen av spørsmålene fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2013), men tilpasset spørsmålene KRLE-faget.

Jeg utarbeidet både åpne og lukkede spørsmål, i tillegg hadde jeg forberedt en del oppfølgingsspørsmål. For utenom spørsmålene knyttet til kategoriene, hadde jeg utformet et introduksjonsspørsmål med den hensikt at elevene spontant skulle si hvordan de opplever vurderingen i KRLE-faget. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver at slike åpnings spørsmål kan «..fremkalle spontane, rike beskrivelser hvor intervjupersonene selv presenterer det de opplever som hoveddimensjonene ved det fenomenet som undersøkes.» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 166). I tillegg så jeg på det som en bonus at vi kom raskt inn på hovedtemaet for intervjuet.

### 3.3.2 Andre forberedelser

I forkant av intervjuet reflekterte jeg rundt utfordringer som *kan* oppstå med gruppeintervjuer. Bakgrunnen for disse tankene kommer fra egne erfaringer som lærer, og etter noen år i skolen vil jeg påstå at jeg har relativt god kjennskap til ungdomsskoleelever. Gjennom både gruppearbeid og fagsamtaler har jeg tidligere observert at noen elever tar ordet mer enn andre, noe som kan resultere i at ikke alles mening kommer frem. Det er også noen elever som vegrer seg for å si sin egentlige mening i frykt for hva de andre vil tenke. Disse tankene hadde jeg med meg både i forberedelsesfasen og inn i selve intervjuprosessen. Ettersom at jeg som både intervjuer og ordstyrer kom til å få en viktig rolle, forberedte jeg meg godt. Jeg planla rammene for intervjuet slik at det alltid var jeg som ga ordet til elevene og styrte rekkefølgen for hvem som fikk snakke.

Under forberedelsene var jeg også bevisst på at min bakgrunn som lærer, med stor interesse for temaet vurdering, kunne være med å påvirke resultatene. Når det snakkes om pålitelighet påpeker Tjora (2010) at forskerens engasjement kan oppleves som støy, men også som en ressurs avhengig blant annet av hvor nøytral forskeren opptrer (Tjora, 2010, s. 173-174). Jeg reflekterte en del over dette i forkant og bestemte meg for å være passe engasjert under intervjuene. Jeg var også forsiktig med valg av positive og negative ladde ord når jeg responderte på elevenes utsagn, og sa for det meste nøytralt «takk» før jeg gikk videre til neste spørsmål. Likevel kan nok min erfaring som lærer og min forkunnskap om temaet ha vært med på å påvirke funnene, med tanke på selve utformingen og valg av spørsmålene som ble stilt underveis.

### 3.3.3 Lydopptak

Tjora (2010) sier at man som regel bruker lydopptak i intervjuer. Han tydeliggjør at:



Dette gir oss en visshet om at vi får med oss det som blir sagt, mens vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker, for å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet samt be om utdyping og konkretisering der det trengs (Tjora, 2010, s. 120).

Jeg bestemte meg på bakgrunn av dette å bruke lydopptak under intervjuene. Tjora (2010) påpeker at noen informanter kan virke skeptiske til at diktafon brukes og derfor bør den være relativt diskret (Tjora, 2010, s. 120). Jeg valgte lydopptak fra mobiltelefonen min, siden mobiltelefoner er en naturlig del av elevenes hverdag, og de sannsynligvis fort ville glemme at den lå på bordet.

Jeg passet på at mobilen var fulladet i forkant av intervjuet. I tillegg hadde jeg med batteri og lader i tilfelle jeg kom til å trenge det. I forkant av intervjuet satte jeg mobiltelefonen i «flymodus», for å unngå forstyrrelser.

### **3.4 Intervjuprosessen**

For å legge til rette for at elevene skulle føle seg trygge ble gruppeintervjuene utført på et grupperom på elevenes skole. Jeg stilte noen spørsmål på veien fra klasserommet til grupperommet for at elevene skulle bli komfortable med situasjonen og trygge på meg. Disse spørsmålene hadde ikke noe med teamet å gjøre. Jeg spurte blant annet om de gledet seg til påskeferie, hvilken videregående skole de hadde søkt på og lignende.

Da vi hadde satt rundt bordet, gikk jeg igjennom informasjon om studien og elevene fylte ut samtykkeskjema. Videre fortalte jeg om rammene for intervjuet. Jeg skulle gi dem ordet, slik at alle skulle få muligheten til å snakke. Dersom de utover det ønsket å komme med flere innspill eller kommentarer, så skulle de gi tegn med hånden. Elevene fikk hvert sitt nummer, som jeg sa høyt når de fikk ordet, slik at jeg under transkriberingen enkelt kunne skille stemmene fra hverandre.

Bruk av lydopptak gjorde at jeg fullt og helt kunne fokusere på selve intervjuet. En av fordelene var at jeg fikk med meg kroppsspråk og mimikk som var av betydning. Jeg tok også noen få notater underveis når det var noe ved kroppsspråket som jeg merket meg og som kunne ha noe å si for tolkningen i analysen. Ved å observere reaksjonene til elevene, så påvirket dette også oppfølgingsspørsmålene som tidligere beskrevet. Lydopptak gjorde det mulig å være intervjuer og ordstyrer samtidig, selv om jeg merket at det var mye å fokusere på. I etterkant ser jeg at det

var riktig antall elever i hver gruppe. Dersom det hadde vært over fire deltakere, ville jeg fått vanskeligheter med å beherske rollen som både intervjuer og ordstyrer.

Intervjuene varte i ca. 45 minutter og vi satt uforstyrret hele tiden.

### **3.5 Transkribering**

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 205), og i dette tilfellet fra talespråk til skriftspråk. Transkriberingen av materialet foregikk da intervjusituasjonen var friskt i minnet, ganske umiddelbart etter at gruppeintervjuene var gjennomført. Jeg utførte transkriberingen selv og opplevde de fordelene som Kvale og Brinkmann (2009) påpeker:

Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil. Under transkripsjonen vil de til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 207).

Dette var en stor fordel, med tanke på både de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen som jeg måtte få med meg; Oppgaven dreier seg om elevenes *opplevelser*, og gjennom å transkribere kort tid etter, kunne jeg for eksempel minnes elevenes reaksjoner vist med kroppsspråk. Dette noterte jeg hyppig i sidemargen for videre å kunne bruke det i analysen.

Det faktum at «Transkripsjoner er kort sagt svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 205), var det viktig å være så detaljert som mulig. Dette var også grunnen til at jeg valgte å transkribere uttalelsene ordrett. Altså ord for ord, hvor også gjentakelser og følelsesuttrykk som sukk og latter ble tatt med. Jeg har også valgt å ta med små pauser.

### **3.6 Analyse av datamateriale**

Jeg innleder analysen med elevenes umiddelbare tanker om hva de forbinder med «Vurdering i KRLE-faget». Videre har jeg valgt å systematisere materialet i tre hovedkategorier, med lignende utgangspunkt i temaene som jeg brukte i intervjuguiden, men med noen små justeringer: «Mål og kriterier», «Tilbakemeldinger» og «Elevinvolvering og egenvurdering».

Elevene er anonyme i oppgaven, men i stedet for å omtale dem som elev/deltaker 1, 2, 3 eller lignende, velger jeg å gi dem fiktive navn. Dette gjør jeg først og fremst for å forbedre leseligheten. Samtidig ønsker jeg å gjøre et poeng av at alle elever er forskjellige med ulike oppfatninger og behov. Dette mener jeg tydeliggjøres ved å bruke forskjellige navn. Kjønnfordelingen er tilfeldig for i større grad å ivareta elevenes anonymitet, med tanke på at elevutvalget er såpass lite. Fordelingen på gruppene ser ut som følger:

Gruppe 1	Gruppe 2
Adam	Sindre
Eva	Tilla
Martin	Iben
Silje	Henrik

Tabell 3: Gruppefordeling

Alle sitatene i analysen over tre setninger er i tillegg markert med innrykk. Jeg har markert med (..) dersom jeg har redigert bort noe i svaret. Jeg har valgt å bruke mange sitater fra intervjuene i analysen min. Jeg gjør dette for å gi leseren mulighet til å komme «tettere på» empirien, og ikke bare lese min tolkning av den. Ifølge Tjora (2010) er dette vanlig i formidling av kvalitativ forskning (Tjora, 2010, s. 171).

### 3.7 Etiske betraktninger

Jeg hadde på forhånd utarbeidet samtykkeerklæring (vedlegg 2) som jeg gjennomgikk med elevene i forkant av intervjuet. Jeg understreket at de var anonyme, at de kunne trekke seg når som helst, og dersom de gjorde det, så ville ikke det påvirke forholdet til læreren eller skolen. Jeg forsikret også elevene om at jeg kom til å slette lydopptakene så fort jeg ikke trengte de lenger. Ifølge NSD – Norsk senter for forskningsdata, står det:

I mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitive data, vil ungdom over 15 år ofte kunne samtykke selv. Aldersgrensen for selvbestemmelse beror på en skjønnsmessig helhetsvurdering av det konkrete forskningsprosjektet og hvorvidt ungdommen er i stand til å forstå hva deltagelse innebærer og kan ivareta sine rettigheter (NSD, 2019)

På bakgrunn av dette konkluderte jeg med at det ikke trengtes samtykke fra elevenes foresatte. I forkant av intervjuprosessen vurderte jeg også om studiet var meldepliktig til Datatilsynet. Siden temaet var ikke-sensitivt og personopplysningene ikke skulle bli lagret elektronisk

konkluderte jeg med at det ikke var det. Dette snakket jeg med veileder om før avgjørelsen ble tatt.

### **3.8 utfordringer**

Videre går jeg inn på utfordringer som oppstod under prosessen.

#### **3.8.1 Den ene gruppa var mer aktiv**

Til tross for at de fleste elevene ikke virket redde for å ytre meningene sine var det forskjell på hvor aktive deltakerne i gruppene var. Begge gruppene ble stilt de samme spørsmålene under intervjuet, men i den ene gruppa ble det stilt flere oppfølgingsspørsmål på grunn av behovet for mer utdypende svar. Jeg opplevde at dette krevde mer av meg som intervjuer fordi jeg i større grad måtte veksle mellom å bruke ulike type intervju spørsmål. Her var det en klar fordel at jeg i forkant hadde øvd meg på ulike spørsmålstyper, som for eksempel inngående spørsmål, spesifiserende spørsmål og fortolkende spørsmål, slik at jeg ikke gikk tom for ulike måter å stille spørsmål på når det stoppet opp (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 166-168).

Det kan tyde på at elevene i denne gruppa ikke var like trygge på hverandre, som elevene i den andre gruppa hvor alle var mer åpne og aktive. Her var det ofte bare to av elevene som gjorde tegn til at de ville si noe omtrent hele tiden, mens de to andre sjeldent gjorde tegn. Som ordstyrer ga jeg likevel ordet til de som ikke gjorde tegn, slik at de også fikk mulighet for lik taletid som de to andre. Dette fungerte både når jeg stilte åpne og inngående spørsmål. Likevel merket jeg usikkerheten til disse elevene på grunn av manglende øyekontakt til tider. I denne gruppa valgte jeg å ta en liten pause etter ca. halve tiden, hvor jeg minnet elevene på at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen, dersom de ikke ønsket å lenger være med. Alle elevene ville være med videre.

#### **3.8.2 Kommunikasjon**

Som tidligere nevnt er jeg gjennom mitt yrke vant til å snakke med ungdom. Dette hadde nok noe betydning for hvordan jeg opptrådte under intervjuet. Å bruke begreper innenfor vurderingsspråket opplevdes som uproblematisk, men under intervjuet brukte elevene ofte upresise uttrykk og ord som for eksempel «på en måte» og «liksom». Dette førte til at jeg ofte brukte fortolkende spørsmål for å forsøke å klargjøre hva elevene *egentlig* mener. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at fortolkningen også kan bety å omformulere et svar, for eksempel

«Du mener altså at..?» noe jeg ofte benyttet meg av under intervjuet med elevene. På den måten kunne også elevene bekrefte min fortolkning av svaret, noe som igjen var med på å øke felles forståelse mellom meg og eleven, som videre bidrar til å styrke gyldigheten.

### 3.8.3 Tidspunktet for intervjuet

Intervjuene av 10. klassingene ble utført i en periode hvor de holdt på med forberedelser mot eksamen. De hadde også hatt, og skulle ha tentamener og andre vurderingssituasjoner i forkant av standpunktsetting. Dette er faktorer som kan ha påvirket elevenes generelle opplevelse av vurderingen i faget. Jeg merket dette under intervjuet, ettersom elevene la mest vekt på opplevelser knyttet til vurdering i faget, i den nærmeste tiden. Da jeg i et oppfølgingsspørsmål spurte hvordan de opplevde vurderingen i 8. eller 9. klasse, kom det fram detaljer som trolig ikke ville kommet fram dersom jeg *ikke* hadde stilt spørsmålet. Et eksempel på dette var at elevene fortalte at det var mer variasjon i vurderingssituasjonene i 8. og 9. klasse enn i 10. klasse, noe som også fremlegges i analysen.

Jeg har likevel valgt å ikke vektlegge elevenes følelser og tanker knyttet til disse vurderingssituasjonene som de beskriver i 8. og 9. klasse, siden det fort kan oppstå noen metodiske problemer i intervjuer hvor deltakere ser tilbake på fortida, også kalt retrospektive intervjuer (Repstad, 1998, s. 79). Repstad (1998) poengterer at «..folk glemmer hendelser og ikke minst følelser og meninger fra tidligere tider..» og sier videre at «Folk husker konkrete hendelser bedre enn hva de tenkte og følte» (Repstad, 1998, s. 79-80). Dette påvirket min måte å stille spørsmål på, siden jeg ikke prioriterte å spørre elevene hva de tenkte og følte rundt vurderingssituasjonene som de hadde for et eller to år siden.

### 3.8.4 Tanker om metoden

Kvale og Brinkmann (2009) sier at validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 276). Tidligere i kapitlet har jeg redegjort for valgene som er tatt underveis. Jeg er innforstått med at denne studien kun er et blikk inn i elevenes opplevelse av vurderingen i KRLE-faget. Jeg ønsket en tilnærming hvor jeg knyttet empirien opp mot teori og tidligere forskning, for å sammenligne funnene. Kvalitativ metode egnet seg derfor godt til dette formålet.

Jeg ser i ettertid at jeg kunne gjort noe annerledes rent metodisk. I denne studien kommer ikke læreren til ordet, og derfor kan elevene kan ha en helt annen oppfatning av vurderingen og dens

formål enn hva læreren har. Jeg kunne for eksempel intervjuet læreren og sammenlignet opplevelsene, men da ville oppgaven fått et annet perspektiv.

### 3.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet valg av metode og framgangsmåter. I tillegg har jeg gjort rede for selve intervjuprosessen, etiske betraktninger, utfordringer underveis, andre faktorer som kan ha vært med på å påvirke funnene mine og tanker om metoden.

## 4 Analyse

I dette kapitlet presenterer jeg resultatene fra intervjuene. Jeg legger frem de funnene som jeg anser som mest relevante for oppgaven og utfra det som elevene i størst grad vektlegger, trekker jeg ut hovedfunn. Analysen innledes med elevenes umiddelbare tanker om vurdering i KRLE-faget, før jeg går videre til kategoriene «Mål og kriterier», «Tilbakemeldinger» og «Elevinvolving og egenvurdering». Spørsmålene som jeg stilte i hver kategori finnes i intervjuguiden (vedlegg 1).

### 4.1 «Vurdering i KRLE» - Elevenes umiddelbare tanker

Jeg innleder intervjuet med å spørre elevene om hva de tenker når jeg sier «Vurdering i KRLE». Dette gjør jeg fordi jeg ønsker å finne ut om elevene *umiddelbart* forbinder vurderingen i KRLE-faget med vurdering *for* læring, eller vurdering *av* læring. Med dette får jeg en tidlig indikasjon på om elevene opplever vurderingen som et redskap for læring eller ikke.

#### 4.1.1 Gruppe 1

Jeg merker meg at Adam er raskt ute med å rekke hånda i været: «Det første jeg tenker er mye pugging og skriftlige prøver». De andre på gruppa nikker ivrig og Eva sier: «Jeg tenker med en gang at vi må ramse opp alt vi har lært, på en gang, i en prøve, på kort tid». Martin følger opp med: «Ja, og så tenker jeg karakterer og poengscore». «Ja, det er skikkelig stress å pugge så mye, bruke så mange timer på det, og om noen dager så er det glemt igjen» avslutter Silje. Dette poenget understreker Martin:

Jeg husker faktisk ingenting fra den forrige prøven vi hadde i KRLE. Jeg kommer ikke til å huske noe av den neste vi har heller, men jeg huska godt der og da, og da er det liksom sånn: Greit, du får en bra karakter, men det hjelper meg jo ikke videre i livet, det jeg kunne det der og da.

Gruppen legger også vekt på at de har flere vurderingssituasjoner i KRLE-faget sammenlignet med andre fag, på tross av at undervisningstimetallet i KRLE er lite. Martin forteller at det er mange vurderingssituasjoner: «Mye, mye mer vurdering, hvis du tenker antall timer. (..) Det er ofte kort tid mellom hver prøve for at vi skal rekke alt». Tilbakemeldingen i KRLE blir ofte korte. Eva sier: «(..) mens i KRLE blir det ofte veldig kort og enkelt, bare «Bra», også ligger fasiten ute, og så må du finne ut av mer selv». Silje påpeker at det blir ofte mer lekser i KRLE faget knyttet til forberedelsene før vurderingssituasjon:

(..) siden vi har kort tid på å lære på skolen, må vi lære mye alene hjemme som lekse. Da er det opp til deg hvor mye du vil gjøre og det viser seg på prøven senere hvor mye arbeid du har gjort hjemme.

#### 4.1.2 Gruppe 2

Gruppen er stille en liten stund etter at jeg har stilt spørsmålet, og det er åpenbart at de grubler. Sindre ser på meg, noe som jeg tolker som et signal på at han ønsker å svare, derfor spør jeg om han vil starte å dele det han tenker på. «Jeg tenker skriftlige prøver, og så føler jeg at vi pugger inn ting da, i stedet for at vi tenker over. Det handler mye om å pugge. Og vise læreren hva vi har pugget.» De andre på gruppen nikker. Iben følger opp med følgende utsagn: «(..) mye pugging og lite refleksjon. Det går for det meste i det.» Jeg legger merke til at Tilla nikker ivrig og jeg gir henne ordet: «Du må pugge liksom. Du kan ikke bare tenke deg fram til, du må pugge på prøven for å være forberedt og få en god karakter».

Det er ikke så mye vi skal reflektere over det vi har lært liksom. Det er mest bare å lære seg fakta. Det er også kjipt å få dårlig karakter, for alle spør hva fikk du liksom, og da er det flaut om det er dårlig, når det føles som alle andre fikk bedre. Er det jeg som er dum liksom (..), avslutter Sindre.

Gruppe 2 beskriver også at de opplever at det blir mange vurderingssituasjoner i KRLE-faget sammenlignet med andre fag. Henrik forklarer: «Det er veldig mye vurdering, men de teller ikke like mye, for de kan vippe deg opp og ned. Så jeg liker det da». Tilla nikker, men uttrykker at hun blir stresset av mange vurderingssituasjoner:

Jeg liker tanken på at man kan fikse det opp igjen, men samtidig så blir jeg veldig stresset av masse prøver, for jeg prøver å få inn alt, og da blir jeg veldig stresset av det. Bare tanken på prøve, blir jeg stresset. Man må liksom sette av dagen før til å pugge. Minst (..) Det er stressende bare å tenke på det!

Jeg ber gruppa tenke tilbake på vurderingene som de hadde i 8. og 9. klasse. Gruppa forteller at de hadde mer varierte vurderingssituasjoner tidligere, og likte bedre at de ble vurdert når det var forskjellige vurderingsformer.

#### 4.1.2.1 Oppsummering

Det er bred enighet blant elevene om at de forbinder vurdering i KRLE med mange skriftlige prøver med faktabaserte spørsmål og lite refleksjon. Det handler om å pugge/huske mest mulig for å oppnå ønsket karakter, og vise læreren hva de kan. Det kommer også fram at elevene sammenligner karakterene/poengene og at det oppleves ubehagelig dersom resultatet er lavere enn andres. I tillegg rapporterer elevene at de har flere vurderingssituasjoner i KRLE-faget, sammenlignet med andre fag med flere undervisningstimer i uka. Flere av elevene opplever at det er stressende med mange vurderingssituasjoner, noe som også gjør at det blir mer hjemmelekser i faget. Elevene mener at det var mer variasjon i vurderingssituasjonene i 8. og 9. klasse.

## 4.2 Mål og kriterier

Et av de sentrale prinsippene i vurdering for læring, er at elevene forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I denne kategorien presenterer jeg funn som kan si noe om elevenes opplevelse av dette i KRLE-faget.

### 4.2.1 Gruppe 1

Gruppa forteller at de har kjennskap til vurderingskriteriene og at de ligger tilgjengelig for dem på læringsplattformen Itslearning. Adam forteller om forrige vurderingssituasjon: «(..) nå har vi hatt om forskjellige religioner og da får vi vite hva vi skulle kunne på prøven. Hva slags temaer som vi skal kunne og sånn.» Silje forteller at læringsmålene blir kort presentert, mens Martin mener det motsatte: «Jeg føler at, i alle fall ikke i KRLE blir det tatt opp. Altså, vi starter ikke ofte med å presentere hva vi skal kunne til prøver også videre. Så jeg synes vi skulle hatt mer fokus på det. (..)». Martin følger opp med: «Det blir et personlig valg om man vil se på vurderingskriteriene eller ikke». Etter litt diskusjon i gruppa, er utsagnet til Eva oppsummerende for hva gruppa mener:

Vurderingskriteriene ligger ute på Itslearning, men vi pleier ikke å lese igjennom dem. Men læreren sier sånn: ja, du må kunne sånn ca. det her og, sånn. Men hvis du skal vite akkurat hva du skal kunne, så må du gå inn der å lese det selv.



Ut fra det elevene sier, så tolker jeg at det trolig er store individuelle forskjeller på om elevene forstår hva de skal lære, med tanke på at det er opp til dem om de vil lese vurderingskriteriene eller ikke.

Silje uttrykker et ønske om å få mer veiledning i hvordan emneplanen skal brukes: «Jeg føler at vi burde hatt mere om liksom at vi kan lære om hvordan vi kan bruke emneplanen og sånne ting mer riktig (..) ja, for det har vi aldri fått noe opplæring i..». De andre på gruppa nikker seg enig.

Elevene forteller at emneplanen består av en kombinasjon av kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier. De uttrykker at det er vanskelig å jobbe ut fra en emneplan uten veiledning, og forteller at det er utfordrende å bruke internett i dette arbeidet fordi det er utfordrende å orientere seg. Kroppsspråket og stemmeleie til Silje viser oppgitthet når dette beskrives:

(..) I det siste har vi begynt å bruke internett og sånn, og det er jo veldig mye informasjon som du skal gjøre til veldig kort og så er det veldig vanskelig.. ja, for noen er det utrolig vanskelig å velge ut hva som er det viktigste. I alle fall hvis du ikke vet noen ting om temaet.

Martin er enig og ønsker veiledning og støtte for å «spore oss inn på riktig vei». Han føler også at det «(..) for mange er vanskelig å plukke ut hva som er viktig, og hva som ikke er viktig».

I spørsmålet om elevene vet hva som forventes av dem for å oppnå de ulike målene, uttrykker gruppa at de er usikre på målene. Adam sier tydelig at han ikke vet hva som forventes og uttrykker:

(..) Det er ikke helt tydelig hva som kreves for å få en sekser, eller hva som kreves for å få en sånn middels måloppnåelse. Vi får vite hva vi skal ha med på prøven, men ikke hva som trengs for å få den og den karakteren liksom.

Jeg ser på ansiktsuttrykkene til resten av gruppa at de virker oppgitte når de snakker om at det er vanskelig å vite hva de skal gjøre for å oppnå de ulike målene. Eva rekker opp hånden og sier: «(..) så må du bare krysse fingrene og bare håpe på at det holder til en grei nok karakter for deg selv da».

#### **4.2.2 Gruppe 2**

I likhet med den andre gruppa refererer elevene til emneplanen som ligger tilgjengelig på læringsplattformen. Tilla forklarer:

Vi har jo en sånn emneplan, men jeg tror ikke læreren går igjennom den foran oss. Men den ligger vel ute så vi kan titte selv? Vi har alle emneplanene ute, tror jeg. Så vi kan gå og sjekke selv, og så snakker jo læreren litt om det, men går ikke igjennom det sånn helt nøyaktig. Det kan man jo gjøre selv også da.

På bakgrunn av ordene eleven bruker og måten hun sier dette på, tolker jeg disse signalene som at ikke er helt trygg på hvordan det fungerer med disse emneplanene.

Jeg spør elevene om de føler seg trygge på hva de skal kunne i forkant av for eksempel en prøve. Da strekker Henrik armen fort i været og kommer med et innspill hvor han roser læreren for å fortelle hva de blir testet i: «Vår KRLE-lærer er flink til å si at: dette kommer, dette må dere kunne liksom, (..) og så er det en del av vår forberedelse å gjøre noe med det»

Ut fra hvordan elevene beskriver opplevelsene sine knyttet til hva som forventes av dem for å oppnå de ulike målene, så er det ikke like stor usikkerhet som i den andre gruppa. Sindre gir et eksempel der det tydelig kommer fram at han vet hvordan målene skal oppnås:

I det siste har vi hatt sånn to-tre prøver hvor læreren faktisk gir oss de spørsmålene som kommer på prøven. Så sier læreren egentlig bare hva vi må kunne ordrett. Vi pleier å få sånn «fasit» for hva som kommer, og så skal vi gå i boka selv og finne svaret på de spørsmålene (..), for det er det vi får på prøven. Så læreren går på en måte igjennom alt, og viser hva vi må kunne for å få en karakter og alt det der. Det synes jeg er greit i alle fall.

Iben følger opp poenget til Sindre og tilføyer:

Ja. Jeg synes det er veldig konkret for hva vi liksom må kunne til prøven. Læreren sier det liksom, eller så gir læreren oss et ark, her er det dere skal øve på, og det her er det dere får, dette er ord og begreper og så videre.

I spørsmålet om hva de tenker når læringsmål og vurderingskriterier blir presentert for dem, svarer alle på gruppa at det oppleves nyttig. De andre på gruppa nikker når Henrik sier: «Det er fint at det er veien til en god karakter da. Å liksom vite hvordan læreren vurderer det. Det blir nyttig når man skal bli vurdert ut av det.»

#### 4.2.2.1 Oppsummering

Begge gruppene sier at emneplan med mål og kriterier er tilgjengelig for dem på internett, men at det er opp til dem å lese den. Elevene uttrykker videre at de ønsker veiledning i hvordan de skal arbeide med mål og kriterier, og at de synes det er vanskelig å jobbe med emneplanen på egenhånd, spesielt med fri tilgang til internett. Videre forteller elevene at de synes det er nyttig

at læreren forteller hva de skal kunne i forbindelse med vurderingssituasjoner. Gruppe 1 er usikre på hva som forventes av dem for å oppnå de ulike målene, mens gruppe 2 er mindre usikre på dette.

### 4.3 Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger som forteller elevene om kvaliteten på arbeidet, og gir dem råd om hvordan de kan forbedre seg, er som tidligere nevnt svært sentralt i vurdering *for* læring. I denne kategorien presenterer jeg funn som kan si noe om elevenes opplevelse av tilbakemeldingene som de får i KRLE-faget.

#### 4.3.1 Gruppe 1

Elevene i gruppa forteller at de i den siste tiden har fått tilbakemelding i form av karakter eller poengsum på de skriftlige prøvene, som de har hatt mange av hittil i 10. klasse. På mindre prøver som «ikke teller så mye» får de noen ganger godkjent/ikke godkjent eller grad av måloppnåelse som tilbakemelding. En gang iblant står det en kort skriftlig tilbakemelding sammen med karakteren/poengsummen. Adam beskriver hvordan han opplever dette:

(..) jeg synes at tilbakemeldingen burde sagt mer, og under de prøvene vi har hatt nå i det siste, så har vi bare fått poengsum eller karakter liksom. Vi har ikke fått vite hva vi har gjort bra og eller hva vi kunne gjort bedre, egentlig. Jeg synes det er viktig å få en ordentlig tilbakemelding, så man vet hva man kan gjøre videre da, og hvis jeg hadde fått en tilbakemelding på hvordan jeg kunne jobba for eksempel, så hadde det vært veldig bra, liksom. Men når det bare blir sånn, antall poeng av antall mulige, så får man ikke vite helt hva man kunne gjort annerledes, eller hva man mangla.

Jeg observerer at de andre på gruppa nikker ivrig, noe jeg tolker som at de er enige i det han sier. Jeg legger merke til at Adam legger trykk på ordet *ordentlig* når han sier at «det er viktig å få en ordentlig tilbakemelding». Utfra det han sier, så tyder det på at han opplever tilbakemeldingen som *ordentlig* hvis den sier noe om hva som er gjort bra, og hva som kan gjøres videre. Dette fikk jeg også bekreftet ved å stille et fortolkende spørsmål slik at jeg kunne være enda sikrere på at jeg forstod ham rett. Eva er åpenbart enig med Adam, siden hun nikker, nesten overdrevent, og får derfor raskt ordet:

(..) Jeg liker å få en tilbakemelding å vite akkurat hva jeg har gjort riktig og hva jeg må øve mer på. Og det er ofte bare en karakter og en poengsum og så kanskje en kort tilbakemelding hvor det står sånn som «Flott», eller «Bra jobba» eller kanskje «Du har

vært flink» men det er bare veldig korte tilbakemeldinger. Det burde vært litt mer konkret.

Silje nikker bekræftende og gir uttrykk for at hvis tilbakemeldingen er utfyllende nok, slik Adam og Eva beskriver, så er det ikke nødvendig med karakter eller poengsum:

Kunne ønske vi ikke fikk alle karakterene på hver vurderingssituasjon, for da hadde vi vært litt friere og kanskje sluppet oss litt mer løs og prøvd ting vi ikke har prøvd ut før, uten å være redd for en dårlig karakter. Men hvis ikke karakteren hadde vært der, er det skikkelig viktig med tilbakemelding som sier noe om hvordan vi ligger an, og hvordan vi kan jobbe videre til neste gang.

Alle på gruppa er enige i at hverken karakter, poengsum, eller grad av måloppnåelse (som i høy, lav eller middels) etter vurderingssituasjoner er læringsfremmende. Mye tyder på at de opplever disse type tilbakemeldingen som mer frustrerende enn nyttige. Eva uttrykker sine tanker om dette:

Og så tenker jeg også at hvis vi har hatt en prøve og så får vi en poengsum, så er det veldig vanskelig å bruke den videre til neste prøve, for hvordan skal vi gjøre det da, hvis vi er flinke på å snakke om en religion, så kan ikke vi liksom ta med oss en poengsum fra den prøven videre for å vite hva vi skal finne ut av til neste gang. For det er jo veldig masse forskjellige temaer. Det går jo ikke.

Silje er nikker enig, men knytter også denne type tilbakemelding opp mot innsats:

(..) det ender opp med at jeg ser på karakteren, og så bare: dette var ikke bra, og så tenker jeg: da må jeg jobbe hardere neste gang. Men jeg vet jo ikke hva jeg skal jobbe med, og da blir det bare sånn at jeg tenker egentlig bare på tiden da. Altså: ok, neste gang bør jeg øve fem og ikke to timer (..)

Martin er enig med de andre, og bekrefter at det er vanskelig å bruke de korte tilbakemeldingene til videre arbeid. Martin forteller deretter ivrig at han ønsker tilbakemeldinger som legger vekt på hvordan han kan utvikle seg og jobbe videre med faget, noe som jeg mener kan minne om tilbakemelding på både oppgave og prosessnivå:

Det jeg synes vi bør få tilbakemelding på er hvorfor vi svarer riktig på «sånne» type spørsmål, men feil på «sånne» type spørsmål. Hva gjør at jeg klarer å svare på dem, og ikke de, slik at vi elever kan reflektere over det og lære av det til neste gang. Da vet jeg hvordan jeg kan øve på de spørsmålene jeg klarer, slik at jeg får riktig på flere prøver og kan reflektere over hvorfor jeg svarte feil på de andre, øve annerledes på de spørsmålene og få en bedre poengsum (..). Vi får ikke vite hvordan vi skal jobbe videre med det og utvikle oss.

Silje forteller at de sjelden får individuelle tilbakemeldinger som sier noen om hvordan de kan forbedre seg i faget, men noen ganger gjennomgår læreren svarene til prøven og gir felles tilbakemelding:

Vi får vite det generelle liksom, vi får bare vite at: hvis dere skulle hatt denne prøven her igjen, så burde dere tatt med dette her. Men det hjelper jo ikke meg når vi skal starte på et nytt tema (..) jeg får jo ikke brukt tilbakemeldingen til noen ting. Også føler jeg at det blir litt sånn upersonlig, at det blir ikke en kommentar til elevene på hvordan du må jobbe, men bare sånn den prøven her var da.

Elevene gir uttrykk for at denne type tilbakemelding ikke hjelper dem til å bli bedre i faget og utfra ansiktsuttrykk tolker jeg både misnøye og oppgitthet. Silje sukker og uttrykker at dette går ut over motivasjonen:

(..) man får ikke så mye motivasjon til å jobbe videre. For da blir det sånn at dette faget her bare handler bare om hvor mye du har klart å pugge på det her liksom, og ikke hvordan du skal komme deg videre. Eller ja.

Elevene påpeker at tilbakemeldingene med ros ofte oppleves som upersonlige, når læreren gir tilbakemeldinger med helt like formuleringer, til forskjellige elever, som får samme karakter eller måloppnåelse. Rosen oppleves derfor som lite troverdig og betydningen av ordene mister sin mening. Det kan se ut som at rosen omtrent virker mot sin hensikt ut fra hvordan Eva beskriver det:

(..) De som har de høyeste karakterene har ofte får akkurat den samme tilbakemeldingen. Så det blir sånn: Yes! dette var bra, liksom (ironisk). Det blir veldig upersonlig og da tenker man: ja, da har alle fått den samme tilbakemeldingen, så da har det ikke så mye å si.

Martin og resten av gruppa undrer seg over om lærerne har for mange elever å gi tilbakemeldinger til, og at det kanskje er derfor de får korte tilbakemeldinger. Elevene snakker om løsninger på dette. Martin foreslår at i stedet for å ha mange vurderingssituasjoner med bare karakter/poengsum eller grad av måloppnåelse, så kan de heller ha færre vurderingssituasjoner med utfyllende tilbakemeldinger. I det følgende sitatet uttrykker han dette med et eksempel:

(..) for jeg kunne sette en poengsum selv på min egen prøve, det er ikke noe problem. Men jeg må ha en tilbakemelding til neste prøve, det er det som er viktig for meg, ikke at jeg vet poengsummen som jeg kan finne ut av selv. Det jeg føler er problemet, er at vi må heller få en tilbakemelding på en prøve i måneden, der vi har en ordentlig prøve, og så får vi beskjed om at dette kan du, og dette jobber du videre med. Så har vi en prøve igjen neste måned og ser om vi kan det. Det er en bedre måte å gjøre det på da, føler jeg,

enn å få masse prøver og så skal du liksom bare få poengsum. Du får ikke noe læring ut av det, du får bare vite hvor god du er til det akkurat her og nå.

Her påpeker også Martin at tilbakemelding som gis underveis i prosessen kan være nyttig for å forbedre seg i faget. De andre på gruppa diskuterer dette, og ord som «lurt» og «smart» går igjen, noe jeg tolker som at de andre elevene er enige med Martin.

Underveis i diskusjonen kommer Silje inn på at hun savner oppfølging og jevnlig kommunikasjon med læreren, hvor fokuset ligger på tilbakemeldinger i faget:

Også på ungdomsskolen så er jo oppfølging ganske viktig. Vi har jo fortsatt disse samtalene med lærer, elev og foreldre hvor det kommer tilbakemeldinger. Men da føler jeg at det bare blir kommunikasjon mellom dem, der og da, i stedet for at det blir sånn med meg og lærer, hver dag på skolen. Jevnlig liksom (..).

Jeg tolker dette som at Silje mener at det ikke er tilstrekkelig med tilbakemeldingene i faget som blir gitt under utviklingssamtalen, hvor også foresatte er tilstede. Det virker som at Silje opplever at det blir mer kommunikasjon mellom lærer og foresatte, enn mellom henne og lærer. Adam strekker armen raskt i været, og det er åpenbart at han ønsker å komme til ordet:

(..) Jeg og faglæreren min må kunne sette opp mål i faget sammen. Fordi vi er forskjellig, og vi lærer ulikt, så føler jeg at vi må ha mer fokus på det samarbeidet med elev og lærer. Tilbakemeldinger jeg får etter vurderingssituasjoner må være knyttet til målene vi har satt opp. For eksempel: «bruk flere fagbegreper». Så er det det jeg fokuserer på og får tilbakemelding på neste gang, i tillegg til hva jeg skal gjøre for å utvikle meg neste gang igjen.

I gruppa er det bred enighet om at de ønsker tettere oppfølging og samarbeid mellom dem og læreren. Utfra det de uttrykker, så tolker jeg at de etterlyser og ønsker underveisvurdering i form av individuelle tilbakemeldinger, knyttet til mål som elev og lærer har blitt enige om i forkant.

Elevene har lagt vekt på de skriftlige tilbakemeldingene som de har fått etter de skriftlige prøvene, og hittil i intervjuet har elevene blant annet rapportert om lite læringsfremmende tilbakemeldinger. Jeg er interessert i å høre om hvordan de eventuelt opplever de muntlige tilbakemeldingene som de får i faget, og spør dem om det.

Alle i gruppa opplever at de sjeldent får individuelle muntlige tilbakemeldinger i faget. Adam sier: «Vi har ikke opplevd det så mye». Silje følger opp med: «Hvis vi rekker opp hånda i timen, så er det sånn *bra*. Men det hjelper jo ikke veldig mye da». Eva kommer inn på det Silje snakket

om tidligere under intervjuet, hvor de opplever at de får muntlig tilbakemelding felles i klassen etter en prøve. Eva utdyper:

(..) Hvis klassen generelt har gjort det ganske greit på en prøve, så sier læreren bare: «Denne oppgaven fikk dere til», men så vet ikke jeg om jeg er en av de som gjorde det bra, eller en som gjorde det dårlig. Så det blir egentlig bare sånn generelt, ikke noe sånn en til en: «Du var flink, og dette kan du finne ut av, liksom». Det blir veldig lite av det liksom.

Elevene er enige i at tilbakemeldingene som de får, i liten grad kan brukes videre. Når de en sjelden gang får tilbakemelding med litt informasjon, så forteller de at det ikke blir satt av tid til å jobbe med den på skolen.

Vi har ikke fått så mye tilbakemeldinger (..) Når vi heller ikke får tid på skolen, i alle fall ikke i KRLE, til å lese igjennom og snakke med læreren om det, blir det vanskelig å bruke de til noe. Hadde jeg kunne sitte på PC'n min og lest igjennom tilbakemeldingen, for det har vi i andre fag, så kan man liksom spørre læreren om ting.

Elevene opplever at det ikke blir prioritert å jobbe med tilbakemeldingene i undervisningstiden i KRLE, sammenlignet med andre fag med høyere timetall:

(..) for eksempel norsk og sånn, som du i hvert fall har 5 timer i uka, så er det jo mye bedre tid å bruke på hver elev, men i KRLE hvor du bare har to ganger i uka. Og noen av timene går bort, så er det veldig liten tid til det.

#### 4.3.2 Gruppe 2

I likhet med elevene i den første gruppa rapporteres det også her om at de har hatt mange skriftlige prøver, med karakter/poeng eller grad av måloppnåelse som tilbakemelding. Elevene opplever sjeldent at de får *skriftlige* tilbakemeldinger sier noe om hva de gjør bra, eller hva de kan gjøre bedre i faget, og derfor kan tilbakemeldingen heller ikke brukes som et redskap for læring. De opplever at vurderingen med karakter og poeng er for at læreren skal sjekke hva de kan før de skal få standpunktkarakter.

Sammenlignet med elevene i den andre gruppa, så legger derimot elevene i denne gruppa stor vekt på de *muntlige* tilbakemeldingene som de får underveis i opplæringen. Sindre forteller hvordan han opplever tilbakemeldingene som han får i timene:

(..) Jeg pleier å få tilbakemelding som «bra jobba» og sånn, spesielt i timene (..). Læreren gir tilbakemeldingene på en ganske bra måte, og tar seg tid til å snakke med meg. Ikke bare si det kjapt og gå videre til neste elev. «Next» liksom. Jeg føler det er mer ordentlig

egentlig, og jeg forstår hva jeg skal gjøre bedre neste gang. Det er fint å høre, og jeg får lyst til å jobbe mer med faget. Ikke bare at læreren sier det kjapt og går videre.

De andre på gruppa smiler og nikker bekreftende når Sindre forteller. Jeg tolker kroppsspråket deres som at de kjenner seg igjen i det Sindre beskriver, og at også de verdsetter de muntlige tilbakemeldingene som de får i faget. To av de andre elevene forteller lignende eksempler, og utfra det de sier virker det som om de opplever tilbakemeldingene som både nyttige og motiverende. Tilla forteller at tilbakemeldingene er enkle å forstå:

(..) jeg liker de muntlige uansett best, for jeg føler jeg husker de bedre. Når læreren gir tilbakemeldingen, så forteller han oss ikke bare, men læreren snakker faktisk *med* oss, ikke bare til oss. Læreren bruker ikke mange vanskelig ord, men snakker vanlig, og da skjønner jeg det mye bedre.

Utfra Tillas beskrivelser så virker det som at læreren tilpasser de muntlige tilbakemeldingene etter elevens språklige nivå. De andre elevene gir eksempler på at læreren forklarer på en enkel måte, slik at de skjønner det som er vanskelig. Henrik sier at: «(..) det gjør at tilbakemeldingene blir enkle å skjønne seg på, og jeg kan bruke dem videre».

De andre på gruppa nikker ivrig og Sindre forteller at hans opplevelse av at de muntlige tilbakemeldingene gjør at han føler seg sett:

(..) Når læreren gir tilbakemeldinger snakker (..) på en måte *med* oss, og det er ganske fint med tilbakemeldingene. For da føler jeg meg mye mer som en person, og ikke bare som en elev blant 60 andre i klassen. Læreren går også rundt i friminuttet og gir tilbakemeldinger, mens han snakker med oss. Læreren gir gode tilbakemeldinger på en tydelig og samtidig oppmerksom måte.

Elevene setter pris på at læreren bruker friminuttet til å gi tilbakemeldinger, og Tilla legger til: «Noen føler kanskje ikke at man ikke får så mange tilbakemeldinger, men i KRLE får man jo det egentlig ganske mye, bare man snakker med læreren». Hun påpeker at det er «lett å få tilbakemelding» dersom de spør læreren.

Iben og Henrik gir uttrykk for at de liker at tilbakemeldingene i KRLE blir gitt i en «naturlig setting», og ikke i planlagt og strukturert form, som for eksempel når alle elevene etter tur skal få tilbakemelding av læreren ute på gangen eller et grupperom. Ord som «flaut» og «kleint» går igjen når denne måten beskrives, og jeg får inntrykk av at elevene er mer komfortable når tilbakemeldingene blir gitt underveis, for da oppleves tilbakemeldingene som «ekte» og «naturlige». Iben forteller om en gang hun skulle få muntlig tilbakemelding ute på gangen:



(..) det blir det så tydelig at det bare er dere to. Da blir det sånn klein stemning og så sitter du bare der og tenker at det er en flau og rar situasjon, og glemmer tilbakemeldingen med en gang, siden det var litt kleint (..)

Iben foreller videre at dette «heldigvis» (med trykk på ordet) ikke er tilfelle i KRLE, fordi det er for få undervisningstimer i uka til at læreren rekker det. Derimot oppleves det læringsfremmende at tilbakemeldingene blir gitt underveis i opplæringen, og Henrik legger til at når tilbakemeldingen blir gitt i en naturlig setting «i den vanlige hverdagen» så: «Føles det som at læreren gir vurdering for å hjelpe oss, uten at han må det liksom. Det føles mer ekte og det er de tilbakemeldingene jeg vil bruke, når jeg jobber videre med faget».

Mye av det elevene sier tyder på at mange av de muntlige individuelle tilbakemeldingene som de får underveis i opplæringen, sier noe om hvordan de kan forbedre seg. Iben sier «Vi får muntlige tilbakemeldinger som sier hvordan vi kan utvikle oss, føler jeg, men ikke når vi bare får karakter eller score etter prøver» og Sindre fortsetter «(..) Den muntlige tilbakemeldingen får frem hva jeg har gjort kjempebra, så da vet jeg at jeg kan gjøre det videre neste gang også». Henrik nikker ivrig og sier at han også liker de muntlige tilbakemeldingene best: «Muntlige tilbakemeldinger føler jeg er mye bedre, da hører du liksom alt dette er som er viktig, og det er lettere å huske det til neste gang». De andre på gruppa nikker bekreftende.

Elevene forteller at de bruker noen av de muntlige tilbakemeldingene under forberedelse til senere vurderingssituasjoner. Sindre gir et eksempel:

(..) jeg pleier egentlig bare å ha tilbakemeldingene litt i bakhodet (..) og bruker den mest når jeg øver til prøve. Med muntlig tilbakemelding husker jeg alt læreren har sagt, så er det mye enklere å gjøre det, også uten å tenke over det. Det er det jeg pleier å gjøre da, bare gjøre det læreren har sagt, uten å tenke så mye mer over det.

Jeg spør elevene om de synes at alle de muntlige tilbakemeldingene som de får sier noe om hvordan de kan forbedre seg, og da forteller Iben at det til tider kan være utfordrende å nyttiggjøre seg tilbakemeldingen i KRLE-faget:

Jeg føler bare at i KRLE så er det noen ganger litt vanskelig å bruke tilbakemeldingen videre, fordi hver religion er annerledes (..) Med mindre vi får tilbakemelding om ulike teknikker på å pugge, så er det litt vanskelig å vite hva man kan gjøre bedre til neste gang.

Tilla sier at hun forstår hva Iben mener og synes det samme selv. De to andre er enige i at det noen ganger kan være vanskelig å vite hva de skal gjøre neste gang, siden de som regel starter

på en ny religion eller nytt tema. Elevene i denne gruppa forteller også om de muntlige tilbakemeldingene som de får felles i klassen etter en prøve. Sindre utdyper hvordan han opplever det:

Etter prøver så får vi tilbakemelding på hva vi har gjort riktig og galt, ved at læreren går igjennom på tavla, og sier hva som var riktig og hva som var galt å svare på spørsmålene. Det er greit å se hva jeg gjorde riktig fordi da skjønner jeg hvorfor jeg har fått den karakteren som jeg har fått, men tilbakemeldingen kan ikke brukes senere, for temaet er jo slutt.

Selv om det noen ganger kan være vanskelig å bruke den individuelle muntlige tilbakemeldinger, er alle på gruppa enige om at det er dette de foretrekker. Sindre er klar i talen: «Jeg vil helst ha muntlig tilbakemelding, med eksempler. Det er det jeg liker best.» De andre på gruppa nikker ivrig. Tilla: «Jeg er veldig fornøyd med muntlig tilbakemeldinger, og jeg vil at den skal være direkte, så jeg vet hva jeg kan jobbe med videre. Men at den også legger veldig vekt på det som er positivt, så jeg får motivasjon».

#### 4.3.2.1 Oppsummering

Siden det er såpass mange forskjellig innslag hos de to gruppene, velger jeg å oppsummere hva som er felles for elevene, før jeg oppsummerer gruppene hver for seg.

Felles for begge gruppene er at de opplever at det har vært mange skriftlige prøver i 10. klasse, hvor det blir gitt tilbakemelding i form av karakter/poengsum. Noen ganger med grad av måloppnåelse og/eller med en kort kommentar. Denne type tilbakemelding oppleves ikke som læringsfremmende fordi den ikke sier noe om hva de har gjort bra, eller hva de kan gjøre bedre. Derfor oppleves vurderingen heller ikke som et redskap for læring. Elevene ønsker utfyllende og tydelige tilbakemeldinger som sier noe om hva de har fått til, og gir dem råd om hvordan de kan forbedre seg. Elevene foretrekker og ønsker flere individuelle muntlige tilbakemeldinger, som gjerne er knyttet til mål de setter opp sammen med læreren.

Gruppe 1: Hvis tilbakemeldingen oppfyller disse kravene, så mener elevene at det ikke er nødvendig med karakter/poeng. Elevene opplever tilbakemeldinger som inneholder ros med like formuleringer som upersonlig og at de mister sin betydning. Det samme gjelder tilbakemeldinger som blir gitt felles i klassen. Elevene opplever at tilbakemeldingene ofte er knyttet til innsats og mye handler om hvor mye de har klart å pugge eller ikke, dette påvirker motivasjonen deres. Elevene ønsker mer samarbeid og jevnlig kommunikasjon mellom faglærer

og elev, med fokus på tilbakemeldinger. Elevene opplever at det er liten tid på skolen til å jobbe med tilbakemeldinger, sammenlignet med andre fag med høyere timetall i uka. Elevene opplever at de får lite individuelle muntlige tilbakemeldinger.

Gruppe 2: Elevene opplever at de jevnlig får individuelle muntlige tilbakemeldinger og disse er både motiverende og nyttige. Elevene synes tilbakemeldingene er enkle å forstå siden læreren tilpasser språket, og elevene i gruppa føler seg sett. Tilbakemeldingene bruker elevene blant annet videre under forberedelse til senere vurderingssituasjoner. Elevene foretrekker at tilbakemeldingene blir gitt underveis i opplæringen, og i en naturlig setting, for da føles de mer ekte. Elevene mener også at det noen ganger kan være vanskelig å bruke tilbakemeldingen videre, på grunn av fagets oppbygging.

#### **4.4 Elevinvolvering og egenvurdering**

Et annet gjennomgående prinsipp i vurdering *for* læring er at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere sitt eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I det følgende presenterer jeg funn som kan si noe om elevenes opplevelse av dette.

##### **4.4.1 Gruppe 1**

Elevene i gruppa opplever at de ikke har vært med på å bestemme vurderingskriterier i KRLE, men at de til en viss grad har fått medvirke i hvilken vurderingsform de ønsker å ha. Adam sier «Jeg tror ikke vi har fått bestemme noe. Vi har bare fått utdelt arket liksom. Jeg føler ikke at vi har vært med på det.» Silje følger opp utsagnet:

Vi hadde en time der vi fikk komme med ideer til hvilken vurderingsform vi skulle ha, men hvis det er en person i klassen som sier at vi vil ha skriftlig prøve fordi DEN personen liker det, så er jo ikke det sikkert at alle vil det. Vi hadde jo ikke noe avstemning eller noe sånt, det var bare at de som rakk om hånda fikk på en måte bestemme litt da (..).

Når jeg stiller spørsmål om hva gruppa synes om å vurdere det de selv har gjort i KRLE-faget, er det enighet i gruppa om at dette er noe de ikke gjør, med mindre de gjør det av eget initiativ. Eva uttrykker sine følelser og frustrasjon rundt det:

(..) det blir veldig opp til hver enkelt føler jeg, for når vi får tilbake prøven så har det noen ganger ligget ute en fasit med noen stikkord (..) så må man finne ut selv hva man hadde med, og hva man ikke hadde med.

Eva fortsetter å fortelle at de selv må fordele poengene på de ulike oppgavene:

Jeg synes det er en vanskelig måte å vurdere seg selv på, fordi at læreren bare har skrevet noen stikkord, og så har kanskje du skrevet noe annet, og så er du usikker på om det er riktig, også sitter du der og tenker at, er det her jeg bomma, eller er det her? Det er jo nesten umulig å vite.

Martin er enig og sier blant annet at det er liten tid til å reflektere over eget arbeid i faget:

(..) problemet er vel bare det at vi ikke har hatt noe form for vurdering av vårt eget arbeid i KRLE-faget. Vi har ikke gjort det i det hele tatt. Vi har liksom hatt en prøve og så har vi begynt på nytt igjen rett etterpå. Altså prøven er jo egentlig for at læreren og vi skal se hvor vi ligger.

Videre forteller Martin at det går fort mellom temaene. Han påpeker at han ikke rekke å reflektere over resultatet på prøven før de går videre til neste tema. Elevene diskuterer og er enige i at de *alltid* har «dårlig tid i faget». Samtidig tror de at læreren må gå hurtig fra tema til tema for å rekke igjennom pensum.

#### 4.4.2 Gruppe 2

I likhet med elevene i den første gruppa uttrykker også disse elevene at de gjennom årene på ungdomsskolen ikke har vært spesielt delaktige i å bestemme vurderingskriterier i KRLE-faget.

Gruppa opplever derimot at de flere ganger i 8. og 9. klasse har vært delaktig i å bestemme hvilken vurderingsform de skal ha. Sindre forteller «(..) i KRLE har læreren ofte spurt oss: «Vil dere ha prøve, presentasjon, fagsamtale eller annen vurdering?»

Det er tydelig at gruppa opplever å bli inkludert når de får lov til å være med på å bestemme vurderingsformer. Jeg tolker smilene deres som at dette er noe de verdsetter. Henrik uttrykker følelsene sine:

Det jeg synes er bra er at læreren spør hva som passer best av vurdering, kanskje hvis det er et stort tema så passer det best med fagsamtale, for da kan man liksom si mye på kort tid, enn å måtte skrive på en lang prøve og sånn. Læreren prøver å tilpasse oss. Det blir på en måte demokrati hvor klassen bestemmer med å rekke opp hånda.

De andre på gruppa nikker enig. På spørsmålet om hva elevene synes om å vurdere arbeidet sitt, så poengterer gruppa at det er for lite timetall i uka til å rekke det. Elevene forteller at de har gjort minimalt av dette. Likevel trekker gruppa inn et par eksempler: «(..) Vi har såpass liten tid til egenvurdering, men vi får et sånt hefte som vi kan gå igjennom (..) Det blir opp til

oss selv hvor mye vi jobber med det hjemme,» beskriver Sindre. Tilla forteller sin versjon av den samme situasjonen som Eva i den andre gruppa beskrev, hvor de gjør et forsøk på å vurdere seg selv etter en prøve:

Det er alltid læreren som setter karakteren vår, men for ikke lenge siden hadde vi en prøve hvor læreren etterpå gikk igjennom fasiten på tavla, og så lar oss tenke selv. Hvis du har med dette her, kan du få så og så mange poeng, og så setter læreren opp en sånn skala, med ca. poeng og ca. karakter, så kan vi vurdere oss selv, og se hvor vi ligger da.

Gruppa er enig i at dette kan være litt vanskelig noen ganger, spesielt uten hjelp. De gir også uttrykk for at de ikke ser hensikten med å gjøre det, og det oppleves unødvendig, for prøven er uansett ferdig, og nytt tema venter.

#### 4.4.2.1 Oppsummering

Begge gruppene opplever at det er liten tid til å vurdere arbeidet sitt, og sammenlagt viser empirien at elevene i liten grad er involvert i læringsarbeidet. Elevene rapporterer at de noen ganger er involvert når det skal bestemmes vurderingsform. Dette får flertallet av elevene til å føle seg inkludert og verdsatt, men noen av elever føler at de ikke får være med å bestemme. Flertallet av elevene opplever at det er mye opp til dem selv, om de skal bruke tid på å egenvurdering i faget, eller ikke.

## 5 Drøfting

Vurdering *for* læring er et vidt og omfattende begrep, og for å dekke de sentrale områdene tar jeg utgangspunkt i prinsippene i vurdering *for* læring. For å se nærmere på hvordan hovedfunnene responderer på problemstilling og delproblemstillinger, drøfter jeg funnene i lys av teori og tidligere forskning. Jeg bruker samme inndeling som i analysen, og starter med å se nærmere på funnene knyttet til elevenes umiddelbare tanker om vurdering i KRLE-faget, før jeg fortsetter med kategoriene: «Mål og kriterier», «Tilbakemeldinger» og til slutt «Elevinvolvering og egenvurdering».

### 5.1 «Vurdering i KRLE» - Elevenes umiddelbare tanker

Slemmen (2010) sier at vurdering *for* læring brukes blant annet om å beskrive vurderingens hovedformål og ikke vurderingsmetodene i seg selv (Slemmen, 2010). Et av hovedfunnene i oppgaven er at elevene rapporterer at de har mange skriftlige prøver med faktabaserte spørsmål.

Selve vurderingsformen «skriftlig prøve» kan i seg selv ikke si noe om den er i tråd med vurdering *for* læring eller ikke, men selve formålet med prøven kan si noe om det.

Likevel er skriftlige prøver tilsynelatende en stor del av vurderingspraksisen og siden denne oppgaven først og fremst handler om elevenes opplevelser, følelser og minner, så er det naturlig å se nærmere på hvordan de opplever disse prøvene. Pugging til skriftlige prøver er tross alt det første elevene forteller om, når jeg spør om deres umiddelbare tanker om vurdering i KRLE-faget, og dermed anser jeg dette funnet som svært relevant. Bruker de vurderingen som et redskap for læring, eller opplever de den som en kontroll? Det er også naturlig å se nærmere på hva formålet kan være med denne type vurderingspraksis, og er det *egentlig* nødvendig med alle disse prøvene? Jeg vil til slutt gå nærmere inn på det neste hovedfunnet i denne kategorien, som er at mange av elevene sammenligner mestringsnivået sitt med hverandre.

### 5.1.1 Mange skriftlige prøver med faktabaserte spørsmål

Elevene på begge grupper rapporterer at de har mange skriftlige prøver med faktabaserte spørsmål. De er enige i at mye av fagstoffet de øver på i forkant av prøvene svært ofte blir glemt etter kort tid. Det følgende sitatet til en av elevene oppsummerer hva elevene mener om å pugge til prøve: «(..) Det er skikkelig stress å pugge så mye (..) og om noen dager så er det glemt igjen».

Det faktum at lærestoff som pugges til prøve er glemt etter noen dager er i tråd med Engh (2010) påstand om at «Å pugge noe til en prøve er ikke det vi forstår med livslang læring. Det er heller ikke et godt bidrag til økt kompetanse, siden vi glemmer puggstoff så lett» (Engh, 2010, s. 38). I forskningen til Black & Wiliam (1998) kommer det frem at konsekvensene av slike prøver er at elevene tilegner seg kunnskap som fort ble gjemt igjen (Fjørtoft, 2009, s. 57).

Ifølge Engh (2010) har det vært få diskusjoner om læringsutbyttet av skriftlige prøver. Det er ikke uvanlig at spørsmålene som gis på prøven består av spørsmål som elevene har lest svarene på i en lærebok (Engh, 2010, s. 38). Dette stemmer overens med elevenes opplevelser, hvor de formidler at de svært sjelden får vist refleksjon på disse prøvene.

Her vil jeg også stille spørsmål om hvilke ferdigheter som *egentlig* måles her. Det står ikke nedfelt i læreplanen til KRLE-faget at elevene skal måles i memorering eller «pugging» som en ferdighet i faget. Ifølge Engh (2010) vil denne type faktaspørsmål appellerer nettopp til

hukommelsen, som vil si at elever med best hukommelse blir vurdert til de beste resultatene (Engh, 2010, s. 38). Funnene viser at elevene opplever dette som lite læringsfremmende. De gir uttrykk for at de opplever disse prøvene nærmere som frustrerende og unødvendig, fordi kunnskapen uansett er glemt etter kort tid. Det å ha mange prøvesituasjoner gjør også noen av elevene stresset, blant annet fordi det blir mye ekstra hjemmearbeid.

#### 5.1.1.1 Formålet med vurderingssituasjonen

I utgangspunktet skal prøver i løpet av skoleåret være læringsfremmende, altså i den forstand at de skal bidra til at elevene øker sin kompetanse, og hjelpe læreren med å tilpasse opplæringen (Engh, 2010, s. 37-38).

Det faktum at intervjuene ble gjennomført i april, omlag ti uker før elevene går ut av 10. klasse på grunnskolen, og i kort tid før de skal få standpunktvurdering i faget, *kan* bety at vurderingens formål og intensjon er en annen enn hva den ville vært tidligere i opplæringen. Som jeg påpeker i metodekapittelet er elevenes umiddelbare oppfatninger av «vurdering i KRLE-faget» høyst sannsynlig farget av det som skjer i nåtid, nærmeste fortid og fremtid. Her vektlegger altså elevene vurderingssituasjoner som de har hatt, eller skal ha den nærmeste tiden, i dette tilfelle: prøvene som har vært etter jul, og de kommende prøvene etter påskeferien. Senere i intervjuet påpeker elevene at variasjonen i vurderingsformene var større i 8. og 9. klasse, noe jeg mener indikerer at formålet med vurderingssituasjonene i 10. klasse kan være annerledes enn i 8. og 9. klasse.

Poenget er at tidspunktet kan ha noe å si for selve formålet til vurderingssituasjonen. I dette tilfelle er det ikke lenge til fastsettelse av standpunktkarakter. Når læreren skal sette en rettferdig standpunktkarakter, er det avgjørende å ha tilstrekkelig oversikt over elevenes kompetanse i faget. Den gjeldende læreplanen i KRLE (2019) er lagt opp til at det er en rekke kompetansemål som skal vurderes. Mange av dem er kunnskapsmål som handler om å ha kunnskap om mange ulike religioner og livssyn (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 8). Det kan tenkes at en av grunnene til å utføre såpass mange skriftlige prøver så nære dato for fastsetting av standpunktkarakter, er for å samle grunnlag til å vurdere elevenes kompetanse, som etter lovverket skal være basert på en bred sammensetning av faglige mål. Dermed kan det tenkes at formålet med vurderingene kan være å forsøke å innfri forskriftens krav om at

«standpunktkarakteren må baserast på et brett vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget.» (Forskrift til opplæringslova, 2009, §3-3).

Det kan med dette se ut som at formålet med prøvene er å få oversikt over elevenes kompetanse i faget. Noe også funnene i analysen vitner om, når elevene påpeker at prøvene handler om å «vise læreren hva vi har pugga», som videre indikerer at de opplever vurderingen som en kontroll. Dersom ikke vurderingen blir brukt til annet formål, er ikke dette vurdering *for* læring, men vurdering *av* læring. Brukes i tillegg vurderingen med hensikt om at elevene skal lære mer, tør jeg påstå at det kan kalles begge deler, men det ser ikke slik ut i dette tilfellet, basert på det empiriske materialet.

På en annen side så er det ikke helt uproblematisk å ha mange prøver over en lengre periode *kun* for å samle et brett vurderingsgrunnlag slik loven krever. Forskriften (§3-17) er nemlig tydelig på at det ikke skal settes standpunktkarakterer på gjennomsnitt av tidligere prestasjoner som også Engh (2011) påpeker når han snakker om sluttvurdering (Engh, 2011, s. 50ff). Det betyr blant annet at hvis formålet med prøvene som avlegges i løpet av for eksempel 10-15 ukers periode, kun er for å kontrollere elevenes kompetanse, og eleven ikke får mulighet til å utvikle kompetansen etter hver prøve, bryter dette med kravet i forskriften. I alle fall hvis det er en god stund til fastsetting av standpunktkarakter.

For å illustrere med et eksempel: Dersom eleven har en prøve om islam i mars, og elevens kompetanse blir vurdert til karakteren 3, hva om eleven viser høyere kompetanse på akkurat dette området en måned senere? Elevene skal jo etter forskriften (§3-17) ha mulighet til å vise kompetanse helt frem til fastsettelse av standpunktkarakter. Med dette kan det diskuteres om prøven i mars var hensiktsmessig. Selv om læreren får oversikt over elevens kompetanse der og da, med tanke om at det gir et godt grunnlag når standpunktkarakterene senere skal settes (til tross for at det viste seg i etterkant at denne kompetansen øke før standpunktsetting), så opplevde ikke elevene prøven som læringsfremmende. Eleven opplevde derimot prøven som en kontroll over hva de kan og ikke.

På en annen side vet vi ikke om forberedelsene til prøven og utførelsen av den bidro til den økte kompetansen. Kanskje vurderingen likevel har vært nyttig, selv om ikke eleven opplevde det som læringsfremmende der og da.



### 5.1.1.2 Er det egentlig nødvendig med alle prøvene?

Når faktum er at læreren ikke får sette standpunkt karakter basert på gjennomsnittet av prøvene eleven har gjennomført i løpet av skoleåret, er det egentlig nødvendig med alle prøvene? Når det uansett er flere måneder før fastsettelse av standpunkt karakter og eleven stadig utvikler sin kompetanse?

Gjennom arbeid med de fire prinsippene for vurdering *for* læring gjennom hele skoleløpet vil det trolig være få overraskelser som påvirker standpunkt vurderingen i stor grad uansett. For med det vil elevenes kompetanse antageligvis være godt kjent fra før, både for eleven og læreren som setter standpunkt karakter. Spørsmål en kan stille seg, er om dagens skolesystem med sitt karaktersystem legger til rette for denne praksisen.

På bakgrunn av studien til Solberg (2015), som omhandler lærernes perspektiver på vurdering for læring i RE-faget, så er et av hovedfunnene at «det ikke er lagt godt nok til rette for vurdering for læring gjennom tilbakemeldinger, hvor dagens skolesystem er mer rettet mot vurdering *av* læring». Noe som gjør tilbakemeldingspraksisen utfordrende for lærerne (Solberg, 2015, s. 52-54). Solberg (2015) påpeker at det er paradoksalt at vurderingsforskriften krever vurdering for læring når skolesystemet er organisert etter karakterer. Funnet i hennes studie viser at denne vurderingspraksisen gjør det vanskelig for lærerne, og ut fra funnene i denne studien fungerer heller ikke denne vurderingspraksisen spesielt godt for elevene.

### 5.1.2 Elevene sammenligner mestringsnivået sitt med hverandre

Et annet funn i oppgaven er at elevene sammenligner mestringsnivået sitt med hverandre. Gamlem (2015b) påpeker at vurderingssituasjoner som baserer seg på resultatoppnåelse, kan risikere et faremoment som hemmer læring. Det er også fare for at elevens tro på egen mestring kan komme til å synke (Gamlem, 2015b, s. 16). Når det vektlegges karakter eller poeng, gir dette elevene grunnlag til å sammenligne mestringsnivået sitt med hverandre, og dermed kan både motivasjonen svekkes og viljen til innsats påvirkes. En av elevene beskriver hvordan det er å bli vurdert til en dårligere karakter enn de andre i klassen «Det er også kjipt å få dårlig karakter, for alle spør hva fikk du liksom, og da er det flaut om det er dårlig, når det føles som alle andre fikk bedre. Er det jeg som er dum liksom? (..)» Det er åpenbart at elevene i klassen sammenligner karakterer når de får tilbake resultat fra prøver, og jeg tolker at eleven opplever

situasjonen som ubehagelig når det brukes ord som «kjipt» og «flaut». Det eleven sier i siste setning mener jeg kan være antydning på at han tviler på egen mestring.

Å gi tilbakemeldinger på denne måten påpeker Gamlem (2015b) kan være problematisk for både elever med høy og lav måloppnåelse. Hun skriver at «Elever med lav måloppnåelse vil for få en bekreftelse på at de ikke lykkes» (Gamlem, 2015b, s. 16), som illustrert i eksemplet med eleven. Ikke bare kan det gå ut over engasjement i faget og interessen for å lære, men det kan også være fare for at disse elevene etter hvert starter å utvikle unnvikelsesstrategier for å unngå å bli oppfattet som «tapere» (ibid.). På den andre siden kan elever med høy måloppnåelse risikere å bli «underyttere» og utarbeide dårlige arbeidsvaner fordi de oppnår god karakter uten å gjøre en innsats. Karakteren blir en bekreftelse på at de ikke trenger å gjøre sitt beste (ibid.).

## **5.2 Mål og kriterier**

I teorikapittelet kommer det tydelig fram at det gjennom forskriften (§3-1) kreves at målene for opplæringen skal være kjent for elevene og at de forstår hva som er forventet av dem. Dette kan gjøres ved at det gjennom opplæringen arbeides med mål, kriterier og kjennetegn på måloppnåelse. På den måten blir det enklere for elevene å skjønne hvor de er, hvor de skal, og hva de bør gjøre for å komme seg videre i sin læring. Gjennom det empiriske materialet har jeg kommet frem til følgende funn som diskuteres videre i denne kategorien:

- Elevene ønsker veiledning i hvordan de skal arbeide med mål og kriterier
- Elevene opplever det som nyttig at læreren forteller hva de skal kunne i forbindelse med vurderingssituasjoner
- Halvparten av elevene er usikre på hva som forventes av dem

### **5.2.1 Elevene ønsker veiledning hvordan de skal arbeide med mål og kriterier**

I denne undersøkelsen rapporterer elevene at det ligger emneplaner for hvert emne tilgjengelig for dem på den digitale læringsplattformen Itslearning. På denne skolen inneholder emneplanen blant annet kompetansemål, læringsmål og vurderingskriterier. Som nevnt tidligere er det en fordel at læreren systematisk synliggjør mål og kriterier underveis i opplæringen, både for elevenes del, og med hensyn til formålsparagrafens krav om at foresatte skal holdes oppdatert om hva som skjer i timene (Lied & Lied, 2010, s. 132). Med disse emneplanene, kan vi si at

mål og kriterier er *tilgjengelige* for elevene. Men betyr det at elevene er godt *kjent* med mål og kriterier og *forstår* hva de skal lære?

Elevene gir uttrykk for at læreren ikke gjennomgår emneplanen i sin helhet, men at det er opp til dem selv å lese den. Unntaket er noen ganger i forkant av vurderingssituasjoner hvor de blir bedt om å bruke den i forberedelsesarbeidet. Flertallet av elevene rapporterer at de ikke forstår hvordan de skal bruke emneplanen i læringsarbeidet og ønsker veiledning til dette.

Elevene forteller at problemet oppstår når de skal bruke emneplanen alene og forsøker å forstå alle målene og kriteriene uten hjelp. Ofte i et helt emne. Når de i tillegg får bruke internett fritt i dette arbeidet, rapporterer noen av elevene at det er vanskelig å se hva som er viktigst. At det blir vanskelig for elevene å skille vesentlig kunnskap fra uvesentlige detaljer er i tråd med Lied & Lied (2010) som påpeker at dette kan unngås dersom mål og kriterier gjennomgås muntlig i klasserommet, og i hyppigere grad synliggjøres underveis i opplæringen (Lied & Lied, 2010, 132). At halvparten av elevene opplever emneplanen som mindre nyttig, mener jeg er en indikasjon på at de er usikre på hva de skal lære. Dette viser at det med fordel kan legges større vekt på arbeid med mål og kriterier underveis i opplæringen, slik at elevene gradvis blir presentert for de aktuelle målene i undervisningen, og ikke alt på en gang.

I tillegg kan en annen mulig løsning være at elevene jobber med emneplanene sammen med andre, eller med veiledning og støtte fra læreren. Jeg mener at dette kan knyttes til Vygotskys teori om den proksimale utviklingszone. Det at elevene synes det er vanskelig å nyttiggjøre seg emneplanen alene, kan de med veiledning av en lærer eller hjelp fra mer kompetent medelev, klare det alene en annen gang. I følge Vygotsky skjer denne læringen når eleven er i den proksimale utviklingszone, altså mellom det eleven kan utføre alene, den aktuelle sonen, og det potensielle utviklingsnivået, altså det eleven kan klare med hjelp fra andre (Vygotsky, 1978, s. 86). Gjennom samspill og kommunikasjon tilpasses dermed opplæringen til elevens forutsetninger.

Det faktum at flertallet av elevene rapporterer at de synes det er utfordrende og vanskelig å jobbe med emneplanen alene, viser at læreren med fordel kan legge til rette for at elevene i større grad samarbeider. Ifølge det pedagogiske prinsippet til Bruner (1983) kan en lærer eller en mer kompetent medelev fungere som en støtte, eller en stillasbygger for eleven som synes

dette er vanskelig. Etter hvert vil eleven klare dette uten hjelp av andre (Fjørtoft, 2009, Øzrek, 1996).

Jeg mener en mulig årsak til at dette ikke prioriteres kan skyldes tidsbegrensningen i faget, hvor det lave undervisningstimetallet er en begrensning. KRLE-faget består av mange kompetansemål og det er mye å dekke på relativt kort tid i undervisningstiden (Lied & Lied, 2010, s. 127-128). Det blir med andre ord for lite tid til å gjennomgå og arbeide med emneplanen. I tillegg rapporterer elevene at mange KRLE-timer har opphørt da det har vært heldagsprøver i andre fag, utflukter eller lignende. I Solberg (2015) sin studie er et av funnene at lærerne ser på det lave undervisningstallet som en begrensning (Solberg, 2015, s. 53).

### **5.2.2 Elevene opplever det som nyttig at læreren forteller hva de skal kunne i forbindelse med vurderingssituasjoner**

Til tross for at det i denne undersøkelsen rapporteres om at det er generelt lite fokus og gjennomgang av mål underveis i opplæringen, opplever elevene at læreren ofte forteller dem hva de skal kunne i forkant av en vurderingssituasjon. Ifølge den ene gruppa får elevene vite helt konkret hva som kommer på en prøve. Det synes elevene er svært nyttig, fordi da vet de hva de skal jobbe med under forberedelsene, og er trygge på hva de blir testet i. I et sosiokulturelt læringssyn er også dette et eksempel på at samspillet mellom individuelle og kollektive prosesser er avgjørende for læringen (Engh, 2011, s. 40). Ved å bruke språket kommuniserer læreren med elevene og det hjelper dem med å lykkes videre i forberedelsesarbeidet i forkant av vurderingssituasjonen.

### **5.2.3 Halvparten av elevene er usikre på hva som forventes av dem**

I tillegg til at målene skal være kjent for elevene, skal de vite hva det legges vekt på i vurderingen. Som nevnt tidligere er det vanskelig for elevene å lykkes dersom de ikke skjønner hvor de skal i sin læring, hvor de er, eller hva de bør gjøre for å komme seg videre (Hattie & Timperley, 2007, s. 88-90). Funnene viser at halvparten av elevene er usikre på hva som forventes av dem for å oppnå de ulike målene. Til tross for at de får vite hva de skal kunne i forkant av en vurderingssituasjon, og dette oppleves som nyttig under forberedelsesarbeidet, er elevene usikre på hva som faktisk skal til for å få de ulike gradene av måloppnåelsene. Sitatet til en av elevene oppsummerer dette:

Det er ikke helt tydelig hva som kreves for å få en sekser, eller hva som kreves for å få en sånn middels måloppnåelse. Vi får vite hva vi skal ha med på prøven, men ikke hva som trengs for å få den og den karakteren (..)

Dette tyder på at elevene etterlyser kjennetegn på måloppnåelse, for å vite hva de bør gjøre for å komme seg videre. Slike kjennetegn legger også til rette for at elevene skal kunne selv vurdere hva de mestrer, hvordan de mestrer og på hvilket nivå (Gamlem, 2015b, s. 48).

Det kan være flere grunner til at det ikke er utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse. En av grunnene kan være at det er utfordrende og tidskrevende å utarbeide. Kjennetegn på måloppnåelse tar utgangspunkt i kompetansemålene og er laget på tvers av hovedområdene (Gamlem, 2015b, s. 48). Det er ikke sikkert at lærerne alltid er helt sikre på hvordan kompetansemålene i læreplanen skal tolkes, og hva det vil si å oppnå kompetansen på ulike nivå (Fjørtoft, 2009, s. 126). Dette er spesielt utfordrende for lærere i KRLE, fordi læreplanen består av en del kompetansemål som det kan være vanskelig å måle. Faktakunnskapen er enkel å måle, men hvordan måles for eksempel kvaliteten i en samtale eller evnen til dialog? Eller hvordan ser man at eleven «reflekterer over» noe? (Lied & Lied, 2010, s. 130). Dette kan være med på å gjøre arbeidet med å lage kjennetegn på måloppnåelse problematisk.

#### 5.2.3.1 Mine funn sammenlignet med andre

Det faktum at mange av elevene opplever generelt lite fokus på mål og kriterier er ikke særegent i KRLE-faget. Det viser resultatene fra *Elevundersøkelsen*. Resultatene på spørsmålene som omhandler første prinsipp, ligger i snitt på 3,8. Det betyr at det er noen fag hvor elevene opplever at de ikke forstår målene, eller vet hva det legges vekt på når arbeidet skal vurderes.

Ifølge andre undersøkelser ser det ut til at dette ikke bare gjelder på ungdomsskolen, men også på videregående skole. I Ulrichsen (2014) sin masteroppgave «*Elevperspektivet på vurderingspraksisen i norskfaget i den videregående skolen*» er et av hovedfunnene at det er lite fokus på mål og kriterier i 2 av 3 grupper (Ulrichsen, 2014, s. 64-65). Dette tyder på at selv i et fag med høyere timetall, og med mer tid til å jobbe med dette arbeidet på skolen, så blir fortsatt ikke dette prioritert, til tross for kravene i forskriften.

### 5.3 Tilbakemeldinger

Det fremlegges i teorikapittelet at tilbakemeldingene har mye å si for elevens læringsutbytte og at tilbakemeldinger både kan fremme og hemme læring (Hattie & Timperley, 2007 og Kluger

& DeNisi, 1996, i Gamlem, 2015a). Forskningen til blant annet Hattie og Timperleys (2007) om effektive tilbakemeldinger blir sentral når jeg i det følgende skal se nærmere på om elevene bruker tilbakemeldingene som et redskap for læring, eller om de opplever tilbakemeldingene nærmere som en kontroll. Gjennom det empiriske materialet har jeg kommet frem til følgende hovedfunn som diskuteres videre i denne kategorien:

- Over halvparten av elevene opplever sjeldent at tilbakemeldingen sier noe om hva de gjør bra eller gir råd om hvordan de kan forbedre seg
- Elevene foretrekker og ønsker flere individuelle muntlige tilbakemeldinger

### **5.3.1 Over halvparten av elevene opplever sjeldent at tilbakemeldingene sier noe om hva de gjør bra eller gir råd om hvordan de kan forbedre seg**

I analysen av intervjumaterialet kommer det frem flere vesentlige funn innenfor denne kategorien, som er knyttet til dette hovedfunnet. Siden det er betydelige variasjoner i elevenes opplevelser, velger jeg å dele opp de sentrale områdene og diskutere de underveis.

#### **5.3.1.1 Elevene får ofte tilbakemeldinger som karakter eller poeng, og opplever slik vurdering som lite nyttig**

Elevene rapporterer at de ofte får tilbakemelding som karakter eller poeng, spesielt etter de skriftlige prøvene. Det er flere elementer i analysen som kan tolkes dithen at elevenes opplevelse av tilbakemelding som karakter eller poeng, verken er nyttig eller motiverende. Jeg har tidligere vist til funn som indikerer at elevene opplever denne type vurdering som en kontroll, fordi de opplever at mye av vurderingene handler om å vise læreren hva de kan, for at det skal bli satt riktig karakter.

Elevene opplever at tilbakemeldingen verken sier noe om hva de har gjort bra, eller hva de kan gjøre bedre, og de etterlyser en «*ordentlig*» tilbakemelding. En av elevene er tydelig i sin opplevelse: «Vi har ikke fått vite hva vi har gjort bra (..) Jeg synes det er viktig å få ordentlig tilbakemelding, så man vet hva man kan gjøre videre (..)». Disse sitatene mener jeg indikerer at elevene opplever denne type tilbakemelding som verdiløs, noe som er i tråd med forskningen til Hattie og Timperley (2007) som sier at tilbakemeldinger blant annet bør knyttes til mål for at den skal være effektiv. Også Gamlem (2014) påpeker at tilbakemeldinger blir verdiløse

dersom de ikke relateres til det eleven har gjort, eller målene knyttet til oppgaven (Gamlem, 2014, s. 7).

Et annet poeng som blir framhevet av en av elevene, er at tilbakemelding som karakteren *kun* sier noe om innsats. Eleven påpeker at tilbakemeldingen ikke sier noe om hva som konkret må jobbes med til neste gang, men karakteren gir et signal om hvor mye *tid* som må brukes på forberedelsene neste gang. Det betyr at dersom eleven opplever karakteren tilfredsstillende så trengs ikke mer innsats, men dersom karakteren er mindre akseptabel, må det brukes lengre tid på forberedelsene. Dette funnet mener jeg er i tråd med hva Gamlem og Smith (2013) fant ut i sin studie om hvordan elevene oppfattet tilbakemeldinger som karakter eller poeng, hvor elevene mente at karakteren handlet mer om verdsetting av det de har gjort (Gamlem, 2015a, s. 115).

#### 5.3.1.2 «Du har vært flink»

Elevene forteller at de noen ganger sammen med karakteren får en kort skriftlig tilbakemelding som for eksempel «*Flott*», «*Bra jobba*» eller «*Du har vært flink*». Dette mener jeg ligner den type tilbakemelding som Hattie & Timperley (2007) kategoriserer som tilbakemelding på personnivå. Elevene påpeker at siden denne type tilbakemelding ikke sier noe om hva de har gjort bra, eller hva de kan jobbe videre med, kan den ikke brukes til noe nyttig.

Ofte inneholder den korte skriftlige tilbakemeldingen ros eller anerkjennelse. Elevene forteller at mange elever som får samme karakter også får de samme formuleringene i tilbakemeldingen. Derfor opplever elevene tilbakemeldingen som lite personlige, og den får ingen positiv effekt, verken når det kommer til læring eller motivasjon. Hattie & Timerley hevder at dette er den type tilbakemelding som av de fire nivåene er minst støttende for læring. Likevel er blir den ofte brukt i klasserommene (Hattie & Timperley, 2007, i Gamlem, 2014, s. 25). Med dette forstår jeg det slik at elevenes opplevelse av denne type tilbakemelding er at de ikke kan bruke den som redskap for læring.

Elevene streber etter tilbakemeldinger som legger vekt på hvordan de kan utvikle seg og jobbe videre med faget, noe jeg mener kan minne om to av tilbakemeldingstypene som Hattie & Timperly (2007) kategoriserer som tilbakemelding på oppgavenivå, og tilbakemelding på prosessnivå. Tilbakemelding på oppgavenivå fordi elevene først må få vite hvor godt de har utført en oppgave, for deretter å få tilbakemelding på prosessnivå som sier noe om hvilke

læringsstrategier de skal benytte seg av, for å forstå og utføre oppgaver slik at de kan utvikle seg videre.

### 5.3.1.3 Tilbakemeldinger i plenum

Elevene rapporterer at det svært sjeldent blir gitt skriftlige individuelle tilbakemeldinger etter vurderingssituasjoner, men noen ganger opplever de å få muntlig tilbakemeldinger i plenum, for eksempel etter en skriftlig prøve. Tilbakemeldingene som elevene beskriver, mener jeg har likhetstrekk med Hattie & Timperleys (2007) beskrivelse av tilbakemelding på oppgavenivå. Elevene forteller at læreren først informerer hvordan klassen generelt gjorde det på prøven, for deretter å gjennomgå prøven med korrigerende tilbakemeldinger til hvert spørsmål. Resultatene i undersøkelsen viser at noen av elevene synes det er nyttig å se hva de har fått til på prøven, mens andre synes tilbakemeldingene er demotiverende fordi de ikke skjønner om den generelle tilbakemeldingen gjelder dem eller ikke:

Hvis klassen generelt har gjort det ganske greit på en prøve, så sier læreren bare: denne oppgaven fikk dere til, så vet ikke jeg om jeg er en av de som gjorde det bra, eller en som gjorde det dårlig.

Gjennomgangen oppleves derfor frustrerende og tilbakemeldingene lite læringsfremmende. I Hattie & Timperleys (2007) studie kommer det frem at det er bedre å gi individuelle tilbakemeldinger, fordi det er fare for feiltolkninger når tilbakemeldingene blir gitt i plenum, slik som i dette tilfelle.

Jeg tror at noe av grunnen til at feiltolkninger kan oppstå er fordi elevene er forskjellige og tilbakemeldingene krever i større grad tilpasning, slik at alle elevene forstår dem. Et av hovedfunnene i undersøkelsen til Solberg (2015) er at lærerne legger vekt på at elevene har forskjellige forutsetninger og en del sliter med å evaluere seg selv (Solberg, 2015, s. 53), noe det tyder på i dette tilfellet. En annen årsak kan være at ikke alle elevene har utviklet metaspråket i faget, som er en fordel for god kommunikasjon mellom lærer og elev (Lied & Lied, 2010, s. 132).

Alle elevene er enige i at disse tilbakemeldingene ikke kan brukes senere, fordi temaet er ferdig. Jeg vil hevde at når empirien knyttes opp mot teorien, så viser dette at tilbakemeldingen er nærmere rettet mot vurdering *av* læring, og ikke vurdering *for* læring.



### 5.3.2 Elevene foretrekker og ønsker flere individuelle muntlige tilbakemeldinger

I avsnittene overfor har vi sett eksempler som viser at tilbakemelding som karakter/poeng, eller tilbakemeldinger på personnivå ikke gir elevene informasjon om kvaliteten på arbeidet som de gjør, eller sier noe om hvordan de kan jobbe videre. Derfor opplever elevene denne vurderingen som lite nyttig. I tillegg får rundt halvparten av elevene sjeldent noe ut av tilbakemeldingene som blir gitt felles i klasserommet. I det følgende ser vi hvorfor elevene foretrekker og ønsker flere individuelle muntlig tilbakemeldinger.

Begge gruppene er enige i at de ønsker flere muntlige tilbakemeldinger, men de har ulik oppfatning av hvor ofte de faktisk får slike tilbakemeldinger. Den ene gruppa rapporterer at de svært sjeldent får individuelle muntlige tilbakemeldinger, med unntak av noen korte tilbakemeldinger på personnivå eller oppgavenivå i timen, hvis de for eksempel svarer korrekt på et spørsmål, eller jobber godt. «Bra jobba, du er flink» eller «På denne oppgaven svarer du riktig» kan læreren si. Utover det, opplever ikke denne gruppen at de får muntlige tilbakemeldinger.

Den andre gruppa forteller at de jevnlig får individuelle muntlige tilbakemeldinger, men det er fordi de selv tar initiativ og ber læreren om å få det. Disse tilbakemeldingene blir ofte gitt i friminuttene, og trenger ikke nødvendigvis være knyttet til en vurderingssituasjon. Ut fra elevenes beskrivelser tyder det på at disse tilbakemeldingene ikke er organisert eller satt i system, slik at *alle* elevene får. Fordi det ser ut til at det bare er de mest ivrige elevene som ber om tilbakemelding som faktisk får det. Det er trolig dette som er forklaringen på hvorfor elevene i de ulike gruppene har så ulike erfaringer av hvor ofte de får muntlige tilbakemeldinger.

Elevene som får muntlig tilbakemelding beskriver den som nyttig fordi den sier noe om hvor de skal, hvor de er, og hvordan de kan utvikle/forbedre seg i faget, som ifølge Hattie (2007) gjør tilbakemeldingen effektiv. Beskrivelsene som elevene gjør av denne type tilbakemelding, gjør at jeg ser sammenhenger mellom den og tilbakemeldingstypen Gamlem og Smith (2013) kaller «*tilbakemelding som dialogiske interaksjoner*». Tilbakemeldingen blir uttrykt gjennom dialog mellom lærer og elev, tar utgangspunkt i elevens ståsted og viser veien videre i læringsarbeidet (Gamlem, 2015a, s 115).

Elevene opplever tilbakemeldingen som tydelig og konkret, i tillegg er den forståelig fordi læreren som gir tilbakemeldingen sjelden bruker vanskelige ord. Disse opplevelsene mener jeg viser at tilbakemeldingen tilpasses elevens språklige nivå, som er i tråd med Vygotskys (1978) teori om den proksimale utviklingssone. Her tilpasser læreren språket som brukes i dialogen til elevens nivå og gjennom kommunikasjon veiledes eleven til ny innsikt (Engh, 2011, s. 41-42).

Det faktum at elevene opplever tilbakemeldingene som forståelig, mener jeg også kan ha noe å gjøre med at elevene har utviklet metakunnskap i faget. Lied og Lied (2010) påpeker at metakunnskap er viktig for at elev og lærer enklere skal kunne snakke om fag. Når lærer og elev bruker de samme faguttrykkene, blir kommunikasjonen enklere (Lied & Lied, 2010, s. 132), noe som elevene gir signaler om når de beskriver sin opplevelse av tilbakemeldingen.

Elevene forteller at de opplever tilbakemeldingen motiverende og at den gir dem *lyst* til å jobbe videre i faget. Elevene beskriver at de liker at tilbakemeldingen blir gitt underveis i opplæringen, og i en naturlig setting, for da føler de at læreren snakker *med* dem, og ikke bare *til* dem. De verdsetter at læreren bruker sin egen tid i friminuttet til å snakke med dem, da opplever de tilbakemeldingen som «troverdige» og de føler seg *sett*. Disse funnene mener jeg vitner om at elevene kan bruke tilbakemeldingene som et redskap til læring, og er i tråd med vurdering *for* læring.

## 5.4 Elevinvolvering og egenvurdering

Som nevnt tidligere er egenvurdering en del av underveisvurderingen, og ifølge forskriften til opplæringslova (2009, §3-12) er det et krav om at eleven skal delta aktivt i vurderingen. Gjennom å analysere det empiriske materialet har jeg forsøkt å finne ut av om elevene er involvert i eget læringsarbeid, ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Jeg kom fram til dette hovedfunnet:

- Elevene opplever i liten grad å vurdere eget arbeid, men involveres noen ganger når det skal bestemmes vurderingsform.

### 5.4.1 Elevene opplever at det settes av liten tid til å vurdere eget arbeid

Funnene i analysen viser at elevene opplever at det settes av liten tid til å vurdere sitt eget arbeid på skolen, og derfor gjør de det sjelden. De forteller at det er opp til dem selv om de ønsker å

bruke tid på å vurdere seg selv eller ikke, og ønsker at det settes av mer tid til dette på skolen, med veiledning av læreren.

Formålet med egenvurdering er blant annet at eleven får reflektere over og blir bevisst på egen læring gjennom blant annet vurdering av eget arbeid, kompetanse og utvikling (Gamlem, 2015b, s. 37). En av elevene illustrerer et eksempel hvor de har hatt en skriftlig prøve og fasiten legges ut på læringsplattformen i etterkant. Dersom elevene *vil* kan de på egenhånd sammenligne besvarelsen sin med fasiten, og deretter fordele antall poeng på spørsmålene utfra hvor de tror de har svart riktig. På den måten vurderer de egen kompetanse. Dette stiller krav til elevenes selvregulering.

Som jeg har vært inne på tidligere har elevene ulike elevforutsetninger. I undersøkelsen til Solberg (2015) påpeker lærerne at en del elever mangler selvregulering, at de derfor har vanskeligheter med å vurdere seg selv (Solberg, 2015, s. 53). Dette mener jeg at funnene fra denne undersøkelsen også peker mot. Eleven i eksemplet over opplever denne metoden som frustrerende, vanskelig og det ser ut til at den skaper usikkerhet: «(..) vanskelig måte å vurdere seg selv på (..) og så er du usikker på om det er riktig (..) det er jo nesten umulig å vite».

Dersom egenvurderingen foregår i klasserommet kan elevene lære prinsipper for god selvregulering gjennom for eksempel veiledning og tilbakemeldinger fra læreren. Dette kan knyttes til sosiokulturell læringsteori, hvor læreren både kan tilpasse opplæring ut fra elevens forutsetninger, og fungere som stillasbygger for eleven.

Elevene påpeker selv tidsaspektet i faget, og sier at det er liten tid til å reflektere over eget arbeid i faget, og de uttrykker forståelse for at læreren må prioritere å gjennomgå alle temaene. Elevene tror at det er derfor ikke egenvurdering blir prioritert i undervisningen på skolen.

Elevene opplever at det går for fort mellom de ulike temaene. De ønsker heller færre temaer, slik at de kan bruke bedre tid på hvert tema. Da kunne de hatt færre vurderingssituasjoner, men med utfyllende vurdering. Tilbakemeldingene kunne de jobbet grundig med, helst i samarbeid, eller med veiledning av en lærer, slik at de kan bruke den videre i læringsprosessen. Med dagens læreplan og ut fra hvordan elevene opplever det, ser det ut som at det er utfordrende å gjennomføre. Nok en gang vil jeg trekke fram KRLE-fagets mange kompetansemål. Lied &

Lied (2010) påpeker at dette er en begrensning for å gjennomføre god undervisningsvurdering, fordi det er mye å dekke på relativt kort tid i undervisningstiden (Lied & Lied, 2010, s. 127-128).

For at elevene skal få et reflektert og bevisst forhold til egen læring er egenvurdering en forutsetning. Det er heller ingen tvil om at det kreves i forskriften (2009, §3-12) at elevene skal delta aktivt i vurderingen. Resultatet av analysen viser at elevene opplever at det settes av liten eller ingen tid til å vurdere seg selv i faget. Knyttet dette til teorien, så mener jeg at dette tyder på en vurderingspraksis som ikke er forenlig med vurdering *for* læring. For hvordan kan elevene bruke egenvurderingen som redskap for læring, dersom det ikke foreligger noen egenvurdering?

Resultatene i *Elevundersøkelsen* viser at elevene i svært få fag er involvert i eget læringsarbeid. Det samme viser et av hovedfunnene i Ulrichsen (2014) sitt studium hvor alle gruppene rapporterer om lite elevinvolvering i eget læringsarbeid, med vekt på egenvurdering (Ulrichsen, 2014, s. 71-73). Dette mener jeg indikerer at det ikke er særegent for KRLE-faget at det foregår lite elevvurdering i faget, men at det er en utfordring i flere fag.

#### **5.4.2 Elevene involveres i å bestemme vurderingsform**

Jeg har tidligere i dette kapittelet diskutert funn som ut fra elevenes opplevelser, tyder på at skriftlige prøver med faktabaserte spørsmål, er dominerende for vurderingspraksisen i 10. klasse. Samtidig har elevene i år opplevd en redusert innflytelse på hvilken vurderingsform de skal ha undervisning, sammenliknet med de to tidligere skoleårene.

Elevene forteller blant annet at de i 8. og 9. klasse fikk være med på å bestemme vurderingsform med håndsopprekning i klasserommet. Ut fra resultatene har elevene delte meninger om denne metoden. Flertallet av elevene opplever dette som demokratisk, inkluderende og verdsetter at de får være delaktige i denne prosessen, mens noen opplever dette som urettferdig, siden det er elevene som er mest ivrige, og med sterkest stemmer som oftest får bestemme. Likevel mener jeg at dette viser en grad av elevinvolvering.

Gamlem (2015b) påpeker at når elevene er med på å bestemme arbeidsmåte, kan denne type elevinvolvering sammen med egenvurdering, bidra til utvikling av selvregulering som fremmer læring (Gamlem, 2015b, s. 24-25). Selv om elevene rapporterer om lite elevvurdering, vil jeg hevde at dette er et eksempel på en type elevinvolvering som er et steg i riktig retning mot en vurderingspraksis nærmere vurdering *for* læring.

## 6 Sammenfatning

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan åtte elever på ungdomsskolen opplever vurderingen i KRLE-faget. Det empiriske materialet ble til med forskningsintervju som metode, og gjennom å analysere dette materialet, i lys av prinsippene i vurdering *for* læring, kom jeg frem til en rekke hovedfunn. Jeg har så brukt teori og tidligere forskning, for å vurdere hovedfunnene opp mot mine to delproblemstillinger:

- 1) Opplever elevene vurderingen som et redskap for læring?
- 2) Opplever elevene vurderingen som en kontroll?

Jeg vil starte med å påpeke at det foreligger såpass mange hovedfunn at ikke alle blir gjengitt i sin helhet her, men jeg vil i det følgende samle trådene og trekke ut essensen av dem.

I teoridelen gjør jeg rede for vurdering *for* læring sin plass i skolesystemet. Føringene til Utdanningsdirektoratet er tydelig på at all vurdering i løpet av opplæringen er underveisvurdering, og den skal være læringsfremmede.

Resultatet av denne oppgaven viser at elevene ser ut til å oppleve en stor del av vurderingen i KRLE-faget nærmere det jeg forstår som vurdering *av* læring, enn vurdering *for* læring. Det første elevene fremhever er at vurderingen i KRLE-faget består av mange prøver hvor den dominerende tilbakemeldingen er karakter eller poengsum. Prøvene blir brukt på slutten av hvert tema og elevene opplever at formålet med prøvene er å se hvordan de ligger an, og ikke minst å vise læreren hva de kan. Med dette konkluderer jeg at elevene opplever denne type vurderingspraksis som en kontroll.

Elevene etterlyser større fokus på mål og kriterier slik at de forstår hva de skal lære og hvordan de kan nå de ulike gradene av måloppnåelsene. Halvparten av elevene er usikre på hva som forventes av dem.

Over halvparten av elevene opplever sjelden tilbakemeldinger som gir råd om hvordan de kan forbedre seg. Elevene uttrykker at de ønsker flere individuelle tilbakemeldinger, aller helst muntlige, slik at de kan være aktive deltagere i dialog med læreren. Elevene ønsker at tilbakemeldingene skal være fagrelaterte, konkrete og tydelig på hva de kan og hvordan de skal jobbe videre, noe som er i tråd med teorien som foreligger i oppgaven.

Elevene som opplever å få individuelle muntlige tilbakemeldinger opplever den som nyttig fordi den gis underveis og dermed kan de bruke den som et redskap for læring. Dette funnet er det som nærmest minner om vurdering *for* læring.

Elevene opplever i liten grad å vurdere eget arbeid, noe som blant annet kan skyldes tidsbegrensingen i faget, som gjør det vanskelig å gjennomføre.

For at elevene skal kunne bruke vurderingen som et redskap for læring må først og fremst de fire prinsippene i vurdering *for* læring jobbes med under hele utdanningsløpet. Funnene i denne oppgaven antyder derfor et forbedringspotensial i vurderingspraksisen som elevene møter.

Til tross for at Utdanningsdirektoratet er tydelig på at vurderingen som gis underveis i opplæringen skal være læringsfremmende, så legger skolesystemet i dag til rette for karakterer underveis i opplæringen. Dette minner om en praksis som ligner nærere vurdering *av* læring. Også lærerne i studien til Solberg (2015) rapporterer om at praksisen med vurdering *av* læring gjør det utfordrende for deres tilbakemeldingspraksis. Det kan med dette se ut til at det er noen likheter i funnene fra opplevelsene til både elevene og lærerne. Derfor vil jeg kritisk antyde at skolesystemet i dag gjør det utfordrende med en vurderingspraksis som er i tråd med prinsippene i vurdering *for* læring. Dette mener jeg også flere av funnene i denne undersøkelsen antyder: Elevene opplever det meste av vurderingen i KRLE-faget nærmere som en kontroll, enn som et redskap for læring.

## 7 Litteraturliste

Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4(08), 16-23. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/olga-dyste-bedre-skole-08.pdf>

Engh, R. (2011). Vurdering for læring i skolen – På vei mot en bærekraftig vurderingskultur. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson & R. Engh (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 37-47). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Fjørtoft, H. (2009). Effektiv planlegging og vurdering – Læring med mål og kriterier i skolen (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget

Forskrift til opplæringslova. (2009). Forskrift til opplæringslova – Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Hentet (12.06.19) fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)

Gamlem, S. M & Saabye, M (red.). (2014). *Tilbakemeldinger og underveisvurdering*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Gamlem, S. M. (2015a). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Gamlem, S. M & Saabye, M (red.). (2015b). *God vurderingspraksis i grunnskolen*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon

Hattie, J. & Timperley H. (2007). The power of Feedback. *Review of Educational Research* March 2007, Vol. 77, No 1, pp. 81-112. University of Auckland. Hentet (14.06.19) fra <http://www.asdn.org/wp-content/uploads/power-of-feedback-AERA.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk

Lied, L. I & Lied, S. (2010). Vurdering i RLE. I S. Dobson & R. Engh (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 124-135). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

NSD – Norsk senter for forskningsdata. (2018). Barnehage og skole. Hentet (19.02.19) fra [https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet (10.06.19) fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven#KAPITTEL_2)

Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse* (3. utg). Oslo: Universitetsforlaget

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

Solberg, M. S. (2015). Vurdering for læring – kraften av tilbakemelding. En empirisk studie av tre faglæreres perspektiver på vurdering for læring innen religion- og etikkfaget. (Mastergradsavhandling, MF vitenskapelig høyskole). Hentet (10.04.19) fra <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/bitstream/handle/11250/1917330/AVH5050-kand-nr-5017-masteravh-Solberg-navn.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Ulrichsen, L. (2014). *Vurdering for læring – Elevperspektiv på vurderingspraksisen i norskfaget i den videregående skolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet (10.06.19) fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40734/Ulrichsen-master.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet. (2013). Temaene i Elevundersøkelsen. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Fire prinsipper for god undervisvurdering. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Egenvurdering, elevinvolvering og involvering av lærlinger. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). Læreplan i kristendom, religion, livssyn og etikk (KRLE) (RLE1-02). Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). Vurdering for læring – om satsningen. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>



Utdanningsdirektoratet. (2016a). Jobb med læreplan, mål, kjennetegn og kriterier. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>

Utdanningsdirektoratet. (2016b). Gi gode faglige tilbakemeldinger. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). Elevundersøkelsen. Hentet (10.06.19) fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Elevundersøkelsen – Vurdering for læring. Rapport. Hentet (10.06.19) fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/laeringsmiljoe/elevundersokelsen/nasjonalt?indikator=1981&periode=2018-2019&orgaggr=a&kjonn=a&sammenstilling=1&diagraminstansid=31&fordeling=4>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Hentet (10.06.19) fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Irq9131EZ1QC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes&ots=HaGmD1Gone&sig=rabruyGo3y5jk0lxs\\_1hN0L9gMU&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Irq9131EZ1QC&oi=fnd&pg=PR13&dq=Mind+in+society:+The+development+of+higher+psychological+processes&ots=HaGmD1Gone&sig=rabruyGo3y5jk0lxs_1hN0L9gMU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Øzerk, K. Z. (1996). Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring. I I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken* (s. 97-119). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

## 8 Vedlegg

### 8.1 Vedlegg 1, intervjuguide

#### Intervjuguide

*«Hvordan opplever et utvalg elever på ungdomsskolen vurderingen i KRLE-faget?»*

#### **Åpningsspørsmål:**

- 1) Hva tenker dere når jeg sier: «Vurdering i KRLE»?

#### **Læringsmål og vurderingskriterier:**

- 1) Forklarer læreren dere hva som er målene for en periode eller vurderingskriterier før en vurderingssituasjon?
- 2) Snakker dere i KRLE-timene om hva som forventes for å oppnå de ulike målene?
- 3) Hva tenker dere når læreren presenterer mål og vurderingskriterier?

#### **Tilbakemeldinger**

- 1) Hender det at læreren forteller dere hva som er bra med arbeidet dere gjør?
- 2) Hender det at læreren sier til dere hvordan dere kan forbedre dere i faget?
- 3) Hvordan bruker dere tilbakemeldingen som dere får?

#### **Involvering i læringsarbeidet**

- 1) Har dere fått være med på å bestemme vurderingskriterier i KRLE?
- 2) Hva synes dere om å vurdere det dere selv har gjort?
- 3) Hva synes dere om å vurdere hverandres arbeid?

#### **Avslutningsspørsmål:**

- 1) Hvordan opplever dere at vurderingen i KRLE-faget er sammenlignet med andre fag?
- 2) Opplever dere at det er mer eller mindre vurdering i KRLE-faget sammenlignet med andre fag, som for eksempel samfunnsfag eller naturfag.

#### **Oppfølgingsspørsmål:**

.. kan du gi noen eksempler/fortell litt mer om det

.. hvordan opplever du det?

## 8.2 Vedlegg 2, samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for intervju av elev om «vurdering for læring» til bruk i masteroppgave

### Beskrivelse av formål

Jeg, XXX er masterstudent ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn. Min veileder er Sverre Dag Mogstad (Sverre.D.Mogstad@mf.no).

I min masteroppgave har jeg valgt å utforske temaet «vurdering for læring i KRLE-faget». I den forbindelse skal jeg intervjuer elever om dette temaet. Formålet med intervjuet er å se nærmere på hvordan elever på ungdomsskolen opplever vurdering for læring i KRLE-faget. Et intervju vil ta ca. 45 minutter og vil bli gjennomført på skolen fredag 12. april.

Notater fra intervjuet, samt refleksjoner om det som kommer frem i intervjuet vil bli skrevet ned og brukt i masteroppgaven min. En kopi av innleveringen kan mottas om ønskelig.

### Lydopptak

Det blir benyttet lydopptaksutstyr under dette intervjuet, og et tekstlig referat blir utarbeidet i etterkant. Opptakene **eies** av intervjuer XXX, som tar ansvar for dem på en respektfull måte. Opptaket er **kun** tilgjengelig for XXX, og det er **ikke** anledning for å gi kopi til andre, legge ut kopier på nettverk, eller legge ut kopier på internett.

Opptakene fra dagens intervju blir slettet når det ikke lenger er behov for dem, og senest 29.09.2019

### Frivillig deltakelse

All deltakelse er frivillig, og du kan trekke deg når som helst. Du kan når som helst avslutte intervjuet eller trekke tilbake informasjon som er gitt under intervju.

### Personvern og anonymitet

Vi bruker kun fornavn under opptak. Samtykkeskjemaet er det eneste som knytter ditt fulle navn til opptaket. Samtykkeskjema blir makulert når masteroppgaven leveres inn.

Notater, tekstlig referat fra intervjuet og innleveringsoppgaven vil bli anonymisert. Informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deg.

### Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjonen over og gir mitt samtykke til å delta i intervjuet.

---

Sted og dato

---

Signatur