

Vurderingsdiskurser

En analyse av vurderingsdiskurser på nettstedet «Vurdering for læring», fra et norskfaglig perspektiv.

Elisabeth Johansen



Høgskolen i **Hedmark**

Mastergradsoppgave i Kultur- og språkfagenes didaktikk.

Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap.

HØGSKOLEN I HEDMARK

Vår 2013

Forord

Det er tre filmer jeg analyserer i oppgaven min som viser praksis i ulike klasser. Jeg vil her benytte anledningen til å takke de tre lærerne i filmene: Sissel, Soufia og Astrid. De har, uten å være klar over det selv, blitt sentrum for denne oppgaven. Jeg vil takke for at de har latt seg filme av Utdanningsdirektoratet, og at de har vært villige til at filmene skal være offentlig tilgjengelige. Jeg vil også takke de elevene som bidrar i filmene, og som har gitt meg verdifull innsikt i elevperspektivet på vurdering for læring.

Det har vært en lang vei fram mot å bli ferdig med denne oppgaven. Jeg vil rette en stor takk til min veileder Mari-Ann Igland som har gitt meg gode tilbakemeldinger, og som har hatt tro på at jeg skulle klare å fullføre løpet med oppgaveskrivingen. En stor takk til deg, Mari-Ann, for både trivelige og konstruktive møter på ditt kontor, og for jevnlig tilbakemeldinger via e-post!

Jeg vil også takke dyktige og inspirerende forelesere ved mastergradsstudiet i kultur- og språkfagenes didaktikk ved Høgskolen i Hedmark. Deres undervisning har gitt meg både faglig og personlig vekst.

Til slutt vil jeg takke min samboer og mine barn, for å ha gitt meg tid og rom for å fullføre studiet mitt.

Moelv, 10. mai 2013

Elisabeth Johansen

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
1. INNLEDNING	6
1.1 BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLING	6
1.2 FORSKNING PÅ FELTET VURDERING	7
1.3 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	10
2. TEORI.....	11
2.1 VURDERING	11
2.1.1 Vurdering i LK06 og i Forskrift til opplæringslova.....	11
2.1.2 Vurdering for læring.....	12
2.1.3 Tilbakemeldinger/feedback.....	14
2.1.4 Dialog.....	16
2.1.5 Å vurdere med didaktisk kyndighet.....	17
2.1.6 Kritikk mot formativ vurdering/vurdering for læring	19
2.2 DISKURS	22
2.2.1 Diskursanalyse	22
2.2.2 Fairclough og kritisk dirskursanalyse	25
2.2.3 Diskurs om vurdering	26
2.3 NORSKFAGLIGE DISKURSER.....	27
2.3.1 Norskfagets særlige danningsoppdrag	28
3. METODE	31
3.1 KRITISK DISKURSANALYSE	31
3.2 VALG AV MATERIALE	32
3.3 VIDEOFILM SOM KILDE	36
3.3.1 Bruk av ulike virkemidler	36
3.4 BEARBEIDING AV DATA	37
3.4.1 Transkribering.....	38

3.4.2 Kategorier.....	39
3.5 VALIDITET OG RELIABILITET.....	40
3.6 OPPSUMMERING OG DISKUSJON	40
4. VURDERING AV ELEMENTÆR SKRIVEUNDERVISNING.....	42
4.1 ORGANISERING AV UNDERVISNINGEN.....	42
4.2 MÅL.....	43
4.3 VURDERINGSVERKTØY	45
4.3.1 Praktiske vurderingsverktøy	45
4.3.2 Faglige kriterier. Bruk av fagbegreper.....	46
4.4 TILBAKEMELDINGER.....	48
4.4.1 Oppklare uriktigheter	48
4.4.2 Komme med forslag til alternative strategier	48
4.4.3 Klargjøre idéer	49
4.4.4 Gi oppmuntring og støtte	49
4.4.5 Evaluere ulike sider ved framlegget/produktet	49
4.5 DIALOG.....	50
4.6 NORSKFAGLIG DANNINGSPOTENSIALE.....	52
4.7 OPPSUMMERING OG DISKUSJON	53
5. VURDERING AV BREVSKRIVING.....	55
5.1 ORGANISERING AV UNDERVISNINGEN.....	55
5.2 MÅL.....	55
5.3 VURDERINGSVERKTØY	56
5.3.1 Praktiske vurderingsverktøy	56
5.3.2 Faglige kriterier. Bruk av fagbegreper.....	56
5.4 TILBAKEMELDINGER.....	58
5.4.1 Oppklare uriktigheter	58
5.4.2 Komme med forslag til alternative strategier	60
5.4.3 Klargjøre idéer	61
5.4.4 Gi oppmuntring og støtte	61
5.4.5 Evaluere ulike sider ved framlegget/produktet	61

5.5 DIALOG.....	63
5.6 NORSKFAGLIG DANNINGSPOTENSIALE.....	65
5.7 OPPSUMMERING OG DISKUSJON	66
6. VURDERING AV MUNTlige FRAMFØRINGER	69
6.1 ORGANISERING AV UNDERVISNINGEN	69
6.2 MÅL	70
6.3 VURDERINGSVERKTØY	71
6.3.1 Praktiske vurderingsverktøy.....	71
6.3.2 Faglige kriterier. Bruk av fagbegreper.....	71
6.4 TILBAKEMELDINGER	75
6.4.1 Oppklare uriktigheter	75
6.4.2 Komme med forslag til alternative strategier.....	76
6.4.3 Klargjøre idéer.....	77
6.4.4 Gi oppmuntring og støtte.....	77
6.4.5 Evaluere ulike sider ved framlegget/produktet.....	77
6.5 DIALOG.....	79
6.6 NORSKFAGLIG DANNINGSPOTENSIALE.....	80
6.7 OPPSUMMERING OG DISKUSJON	81
7. AVSLUTNING	83
7.1 SAMMENLIGNING AV DE TRE FILMENE.....	83
7.2 VURDERINGSDISKURSER PÅ NETTSTEDET VURDERING FOR LÆRING.....	84
7.3 DISKUSJON	85
7.3.1 Mellom politisk propaganda og objektiv informasjon?	86
LITTERATURLISTE	89
NORSK SAMMENDRAG	93
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT).....	94
VEDLEGG.....	95
Vedlegg 1: Transkripsjon av film fra Høybråten skole, 2. trinn.....	95
Vedlegg 2: Transkripsjon av film fra Hasle skole, 6.trinn.....	98
Vedlegg 3: Transkripsjon av film fra Halbrend skule, 9. trinn.....	100

Antall ord: 33773

1. Innledning

I dette kapitlet vil jeg begrunne hvorfor jeg har valgt temaet vurdering for læring for denne masteroppgaven, og jeg vil presentere problemstillingen min. For å sette oppgaven min inn i en kontekst, gir jeg en oversikt over noe av den aktuelle forskningen på feltet vurdering, og prøver å begrunne denne oppgavens relevans. En kort oversikt over hvordan oppgaven er bygd opp, gis på slutten av kapitlet.

1.1 Bakgrunn og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er *vurdering for læring*. Grunnen til at jeg har fattet interesse for dette området, er blant annet at Utdanningsdirektoratet har en stor satsing på vurdering for læring i perioden 2010 til 2014. Denne satsingen gjelder alle fag, for både grunnskole og videregående skole, og vil dermed påvirke forståelsen og bruken av vurdering i norske skoler. Jeg synes derfor det er et aktuelt og interessant tema å ta for seg.

I forbindelse med satsingen har Utdanningsdirektoratet opprettet en egen nettside med navnet *Vurdering for læring* (<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>). Denne nettsiden er det jeg vil analysere i oppgaven min, ved å se på hva slags diskurser om vurdering som her kommer til uttrykk. Jeg er norsklærer i barneskolen, og er særlig opptatt av å se på om nettstedet sier noe om bruk av fagspesifikk vurdering, eller om nettstedet bærer oppe en mer generell pedagogisk vurderingsdiskurs.

Jeg oppdaget fort at det ble for omfattende å gå inn i en helhetlig analyse av nettstedet. Derfor har jeg valgt å se på den delen av nettstedet hvor det er lagt ut filmer som viser vurderingspraksis. Tre av filmene er fra norskundervisning, og disse filmene har jeg valgt som mitt analysemateriale. Gjennom analyse av de tre filmene undersøker jeg hvilke diskurser om vurdering som kommer til uttrykk, og hvordan disse diskursene forholder seg til sentrale norskfaglige diskurser. Filmene er produsert av Utdanningsdirektoratet, og er derfor ikke tilfeldige eksempler på vurderingspraksis. De tre filmene mener jeg derfor er representative for å vise hvilke vurderingsdiskurser som bæres oppe på nettstedet.

Problemstillingen min er:

Hvilke vurderingsdiskurser knytter Utdanningsdirektoratet an til gjennom filmer publisert på nettstedet *Vurdering for læring*, og hvordan forholder disse diskursene seg til sentrale norskfaglige diskurser?

For å få svar på problemstillingen min, har jeg først måtte sette meg grundig inn i hva som rører seg innenfor diskurs om vurdering, og diskurs om norskfaget. Jeg har derfor lest mye litteratur og forskning om vurdering og vurdering for læring, litteratur om diskurs, litteratur om norskfaget, studert LK06s generelle del, og læreplan for norskfaget. Deretter har jeg studert nettstedet *Vurdering for læring*, og da i særlig grad de tre filmene jeg skal analysere.

De tre filmene jeg analyserer i oppgaven er fra 2. trinn, 6. trinn og 9. trinn. Filmen fra 2. trinn er fra Høybråten skole (Utdanningsdirektoratet, 2013 b), og viser arbeid med skriftforming, nærmere bestemt bokstavforming. Den neste filmen er fra 6. trinn ved Hasle skole (Utdanningsdirektoratet, 2013 c), der elevene jobber med brevskrivning og brevoppsett, mens den tredje filmen er fra 9. trinn ved Halbrend skule (Utdanningsdirektoratet, 2013 d), og viser arbeid med muntlige framføringer.

Utdanningsdirektoratet har produsert og lagt ut filmene. Vurderings- og norskdiskursene i filmene kommer til uttrykk dels gjennom det vi ser av undervisning og samtale med elever, dels gjennom intervjuer med lærere og individuelle elever.

1.2 Forskning på feltet vurdering

Vurdering har blitt mye diskutert i Norge de siste årene, både politisk og i skolen. Norge fikk dårlige resultater på de store internasjonale undersøkelsene PISA i 2000, PIRLS i 2001 og TIMMS 2003. Norske fagmiljøer lurte på hva som kunne være årsaken til disse dårlige resultatene. En viktig årsak mente de kunne være noe blant annet Norges forskningsråds rapport fra 2004 viste i *Resultat frå evalueringa av Reform 97*, nemlig at elever på barnetrinnet får uklare tilbakemeldinger om hva som kjennetegner en god prestasjon (Haug, 2004). Stortingsmelding 16 (2006-2007) hevder at norsk skole rett og slett mangler en god vurderingskultur, noe som blir etterlyst for å heve elevenes læringsutbytte. Også mange norske rapporter og norsk teori om vurdering, fremhever at lærere trenger mer kompetanse i vurdering (blant annet Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010 og Utdanningsdirektoratet, 2011). I 2006 kom OECD med rapporten *Equity in Education. Thematic Review. Norway. Country Note* hvor det påpekes en generell bekymring for norske elevers utvikling. Slik OECD ser det, kunne et større fokus på systematisk oppfølging begrenset omfanget av det de betrakter som en uforholdsmessig stor andel elever i en såkalt *tail of underachievers*, eller på norsk kalt underrytere.

Norske fagmiljøer har interessert seg for hva som skjer av endringer i skolesystemer utenfor Norge, der særlig England er blitt viet oppmerksomhet. Ifølge Gipps (1994) hadde de

engelske skolene gått igjennom et paradigmeskifte i forhold til vurdering, der fokuset ble vendt bort fra «*a testing and examination culture to an assessment culture*» (Gipps, 1994). Forskningen til Paul Black og Dylan William, og den forskningsgruppa de er en del av som kaller seg *The Assessment Reform Group*, har hatt stor innflytelse innenfor feltet vurdering. Gjennom omfattende forskning i engelske skoler, kunne de vise til at elever har høyere grad av måloppnåelse ved bruk av *assessment for learning* (Black & William, 1998a og 1998b), på norsk kalt *vurdering for læring*.

For å utvikle læreres kompetanse i vurdering, startet Kunnskapsdepartementet prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009). Dette prosjektet førte til rapporten *Bedre vurdering for læring* (Thronsen, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009) hvor det gis anbefalinger om hvordan lærere kan bruke vurdering for læring, slik at elevene får økt læringsutbytte. Prosjektet førte også til at Kunnskapsdepartementet i 2009 reviderte den såkalte vurderingsforskriften (kapittel 3 og 4 i Forskrift til opplæringslova, Kunnskapsdepartementet, 2006b). Det nye er blant annet at elever nå har krav på underveisvurdering, ikke bare sluttvurdering, noe som skal måles i forhold til kompetansemålene i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (LK06) (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Elevene har også rett på vurderingsmedvirkning.

NF-rapport nr. 17/2010 *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis* (Hodgson et al., 2010), gir en omfattende evaluering av hvordan lærere forstår vurdering, og hvordan de arbeider med vurdering. Noe av det de fant, var at lærerne beskriver at de har endret vurderingspraksis etter Kunnskapsløftet, både ved økt fokus på vurdering generelt sett, og at de legger større vekt på dokumentasjon fra vurderingen. Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet er noe som vektlegges i Kunnskapsløftet og i vurderingsforskriften. Lærerne beskriver varierte former for medvirkning, men dette er stort sett avgrenset til elevens egenvurdering. Reell medvirkning i å definere rammene for vurderingsarbeidet, beskriver lærerne i liten grad, noe som vel kan tolkes dithen at det er noe det er lite av. Når det gjelder formativ vurdering, fant forskningsgruppa lite forekomster av at lærerne sjekker om elevene har *forstått* kunnskapen eller prosessene. Lærerne innhenter vurderingsinformasjon, men gir likevel ikke mye utfyllende forklaringer av idéer eller prosesser. I stedet gis det kortfattede direktiver til hvordan ting skal gjøres, uten tilhørende forklaringer om hvorfor, eller på å bidra direkte med kunnskaper. I forhold til kjennskap til vurderingsforskriften fant forskningsgruppa at det var relativt få lærere som kjente forskriftene så godt at de kunne uttrykke seg klart om de ulike elementene forskriften omfatter. Når så mange lærere sliter med å forstå innholdet i forskriften, vil det gi seg utslag

i deres praktiske virksomhet. Utdanningsdirektoratet kom med et rundskriv for å forklare forskriften (Utdanningsdirektoratet, 2010). Forskningsgruppa stiller spørsmålet om bestemmelsene om vurdering er for kompliserte, siden det er brukt 95 sider på å forklare dem (Hodgson et al., 2010). Avsluttende betraktninger og tilrådinger fra Hodgson et al. er at det er:

... en stor utfordring å bevisstgjøre lærerne om den praksisen de faktisk har, og ikke minst stimulere til en endret og forbedret praksis Dette krever innovative metoder for kompetanseutvikling i praksisfeltet, noe som er en stor utfordring for skoleeier, nasjonalt nivå, lærerutdanningsmiljøer og den enkelte skole (2010, s. 180).

Norsk landrapport til OECD (Utdanningsdirektoratet, 2011) tar for seg ulike sider ved vurdering i norsk skole. Blant annet beskriver de at:

... en del skoler og skoleeiere gir uttrykk for usikkerhet når det gjelder hvordan de skal gå fram for å formulere mer konkrete mål og vurderingskriterier med utgangspunkt i kompetansemål som er formulert etter endt opplæring på ulike trinn
.... lærere opplever det som utfordrende å vurdere elevene med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanene (ibid., s. 93).

Både *NF-rapport 17/2010* (Hodgson et al., 2010) og *Norsk landrapport til OECD* (Utdanningsdirektoratet, 2011) rapporterer at lærere synes de har fått lite opplæring i vurderingsforskriften, og de er også usikre på mange av begrepene innenfor vurdering, som sluttvurdering, og forholdet mellom summativ og formativ vurdering. Det har vært vanskelig å få lærere til å bruke, og forstå, begrepene om vurdering på en presis måte. Rapportene sier at økt presisjonsnivå i språket vil føre til mindre forvirring og feiltolkninger av begrepene blant lærere. Utdanningsdirektoratet kritiseres for å ha mislyktes i spredning av veiledninger: «I vårt utvalg av lærere finner vi at både kjennskap til og bruk av veiledningene i lokalt læreplanarbeid er nærmest fraværende, og vi stiller spørsmål ved om Utdanningsdirektoratet har mislyktes i spredningen av disse i skolene» (Hodgson et al., 2010, s. 106).

Utdanningsdirektoratets store fireårige satsing på vurdering for læring (2010-2014), og deres nettside *Vurdering for læring*, kan være et svar på denne kritikken. Nettstedet ble opprettet i 2010. Direktoratet oppgir selv at nettsiden er «for deg som vil lære mer om undervisningsvurdering og få flere verktøy for elevenes læring». Allerede her ser vi hva som er hovedfokuset på siden: undervisningsvurdering og verktøy for læring. Utdanningsdirektoratet oppgir at det de ønsker med nettsiden er å spre informasjon om vurdering til lærere og skoleledere. Feltet vurdering er stort, og det er neppe tilfeldig hva de velger å presentere på nettstedet, verken når det gjelder henvisning til litteratur, eller hva vi ser av vurderingspraksis i filmene.

Det er mange ulike diskurser når det gjelder vurdering i skolen, og derfor vil det være mange ulike måter å forstå, snakke om, og utøve vurdering i praksis på. De ulike diskursene kan være både overlappende, og motstridende, når det gjelder syn på vurdering. Jeg håper med denne oppgaven å belyse hva slags syn på vurdering vi får fremstilt gjennom nettstedet *Vurdering for læring*.

Jeg vet ikke om noen annen forskning på nettstedet, men synes at det er viktig å analysere nettstedet, for å se hva slags diskurser om vurdering det ser ut til at nettstedet bærer oppe. En slik analyse mener jeg er viktig, siden nettstedet er ment som informasjon og inspirasjon til lærere, og at nettstedet derfor er med og påvirker diskurs om vurdering blant lærere, skoleeiere og andre som benytter seg av nettstedet.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel 1 *Innledning*, har jeg nå prøvd å si litt om hvorfor jeg har valgt å skrive om vurderingsdiskurser, hva som er problemstillingen min, og jeg har presentert aktuell forskning på feltet vurdering for læring. I kapittel 2 *Teori*, vil jeg gi en utgreiing av hva som ligger i de sentrale begrepene jeg bruker i oppgaven min. Disse vil bli gjort rede for i hvert av underkapitlene *Vurdering*, *Diskurs* og *Norskfaglige diskurser*. I kapittel 3 *Metode*, skriver jeg om materialet mitt, og hvordan jeg har gått fram for å analysere dette.

I kapittel 4, 5 og 6 analyserer jeg de tre filmene i hvert sitt kapittel, med bruk av de samme underkapitlene. Hver av analysene avsluttes med en oppsummering og diskusjon. I kapittel 7 *Avslutning*, foretar jeg en kort sammenligning av de tre filmene. Deretter konkluderer jeg hva jeg ser på som de dominerende vurderingsdiskursene på nettstedet *Vurdering for læring*, og til slutt diskuterer jeg mine funn under *Diskusjon*. Til slutt i oppgaven er litteraturliste, norsk og engelsk sammendrag, og vedlegg med mine transkripsjoner av de tre filmene: vedlegg 1, 2 og 3.

2. Teori

De begrepene jeg bruker i problemstillingen min, er *vurderingsdiskurser*, *vurdering for læring* og *sentrale norskfaglige diskurser*. Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for hva jeg legger i disse begrepene, og har da valgt å dele teorikapitlet inn i tre underkapitler utfra hovedtemaene: *vurdering*, *diskurs* og *norskfaglige diskurser*.

2.1 Vurdering

Vurdering er et stort tema, og jeg har forsøkt å gjøre et utvalg av emner som jeg mener er relevante i forhold til denne oppgavens problemstilling. Jeg vil nedenfor ta for meg følgende områder: *Vurdering i LK06 og i Forskrift til opplæringslova*, *vurdering for læring*, *tilbakemeldinger/feedback*, *dialog*, *å vurdere med didaktisk kyndighet*, og *kritikk mot vurdering for læring*.

2.1.1 Vurdering i LK06 og i Forskrift til opplæringslova

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) beskrives i planens forord som en målstyringsplan der kompetansemålene i læreplanene er grunnlaget for vurdering av elevene. I kompetansemålene for alle fag er det de grunnleggende ferdighetene som er i fokus, det vil si å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy. Det er bare i *Prinsipper for opplæringen* (LK06) vi kan finne litt informasjon om *hvordan* vurderingen skal være. Vurdering beskrives her som en måte å styrke elevenes *motivasjon* på. Det blir også sett på som viktig at eleven selv skal vurdere arbeidet sitt, for tidlig å kunne se om han er på riktig vei i forhold til å nå kompetansemålene. Lærere og instruktører skal vurdere og veilede eleven slik at eleven kan nå målene.

I LK06 sies det altså lite om hvordan vurdering av elevenes måloppnåelse skal foregå. Bestemmelser om dette finner vi i kapittel 3 og 4 i *Forskrift til opplæringslova* (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Her er det blant annet et krav om at elevene skal få individuell underveisvurdering, ikke bare sluttvurdering, av hvor de står i forhold til kompetansemålene. Sluttvurdering skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringa i fag, det vil si standpunkt karakterer. All vurdering i grunnskolen fram mot sluttvurdering, blir kalt underveisvurdering. Underveisvurdering skal

gis løpende i opplæringen som veiledning til eleven, skal inneholde grunnlagt informasjon om kompetansen til eleven, og skal gis som tilbakemeldinger med sikte på faglig utvikling. Den skal videre brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring, og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag. Det er et krav om at eleven skal medvirke og delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, utvikling og kompetanse.

I vurderingsforskriften blir det presisert at underveisvurdering og sluttvurdering skal sees i sammenheng for å bedre opplæringen.

2.1.2 Vurdering for læring

Vurderingsbegrepet skilles ofte i de to hovedkategoriene *formativ* vurdering og *summativ* vurdering. Formativ vurdering har fokus på prosess, utvikling og forbedring, mens summativ vurdering vurderer effekt og resultater, og gir informasjon om elevens måloppnåelse når faget eller læringsperioden avsluttes (Høines, 2009; Slemmen, 2010). Begrepet vurdering for læring kan vi se nå ofte erstatter begrepet formativ vurdering. Dette skyldes et ønske om at oppmerksomheten skal være på elevenes *læring* (Black og William, 2009). Vurdering for læring er når underveisvurdering blir brukt til å hjelpe elever videre i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2013a).

Vurdering for læring er den norske oversettelsen av det engelske begrepet *assessment for learning*. Idéene som ligger i *assessment for learning* bygger på forskningen til Paul Black og Dylan William, og den gruppen de er en del av som kaller seg *The Assessment Reform Group*. Gjennom mange år med forskning i engelske skoler, kunne de vise til at visse former for vurdering fremmet elevenes læring. De har foreslått sju rettesnorer som gjør at vurdering fremmer læring: 1) den er innbakt i læring og undervisning, og sees på som en essensiell del av dette, 2) læringsmål deles med elevene, 3) den hjelper eleven til å vite om, og kjenne igjen, standardene for måloppnåelse, 4) den involverer elevene i selvvurdering, 5) den gir eleven tilbakemelding om hva som er neste skritt, og hvordan gå dem, 6) den har tro på at hver eneste elev kan gjøre framskritt, og 7) den involverer både lærers og elevs vurdering og reflektering over vurderingsinformasjon (fra Broadfoot et al., 1999, egen oversettelse og forkorting). Disse formene for praksis beskrev *The Assessment Reform Group* som *assessment for learning* (AfL).

En definisjon av *assessment for learning* som ofte brukes er:

...the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Broadfoot et al., 2002).

Denne definisjonen klargjør at vurdering skal være en *prosess* der elever og lærere sammen skal søke etter, og fortolke, bevis på læring, for å finne ut hvor eleven er i sin læring nå, hvor han skal, og hvordan komme dit. Såkalte *bevis på læring* kan man finne i den vanlige skolehverdagen gjennom dialoger, demonstrasjoner og observasjoner, ifølge Klenowski (2009). Bevis på læring kan også være bruk av ulike *verktøy*. Disse verktøyene kan være praktiske (som for eksempel symboler som smilefjes, trafikklys, fargekort, tommel opp/tommel ned), eller de kan være språklige, med bruk av fagbegreper. Black og William (2003) mener at utvikling av undervisvurdering er avhengig av bruk av slike verktøy, og av at lærere tilpasser klasseromspraksisen slik at det er mulig å bruke verktøyene.

Black og William forsket på læreres arbeid i klasserommet, siden det var her de mente nøkkelen til god formativ vurdering lå. Hver enkelt lærer må finne sin egen måte å innbake vurderingsmetoden i praksisen sin (Black & William, 2003). De har dermed en tro på at lærerne vil klare å omsette teorien til praksis, og at lærerne da blir mer aktive i selv å finne måter å vurdere formativt på.

Det viktigste formålet med vurdering for læring, er at eleven skal *lære, og utvikle seg*. Vurdering må derfor sees i sammenheng med teorier om hvordan barn lærer. Diskurs om vurdering er derfor også en diskurs om ulike syn på læring. Læringsteorier blir ofte delt inn i tre hovedretninger, og disse er behaviorismen, kognitiv læringsteori og sosiokulturell læringsteori (Haugtveit et al., 2006). Vurdering for læring bygger på et sosiokulturelt læringssyn.

Sosiokulturell læringsteori setter læring inn i en sosial og kulturell kontekst. Denne teorien bygger på arbeidet til Lev Vygotskij som mente at barnet utvikler seg i samspill med andre mennesker, med samfunnet rundt seg, og med kulturen barnet er en del av (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Vygotskij knyttet sammen læring og undervisning gjennom sin definisjon av *den nærmeste (proksimale) utviklingssonen*, som beskriver hvordan barn kan få hjelp til oppgaver de enda ikke klarer alene, slik at de i neste omgang kan klare disse selv. Utfordringene må være tilpasset barnets nivå, og den hjelpen den voksne kan gi barnet sammenlignet Vygotsky med *scaffolding*, eller stillas, som støtter barnets læring, og som etter hvert kan tas bort når barnet klarer seg selv. Eleven skal selv være aktiv i læreprosessen, men da innenfor støttesystemet. Mottoet for «stillasbygging» er å oppnå en situasjon: «Where before there was a spectator, let there now be a participant» (Bruner i Hodgson et al., 2010, s. 31-32). Eleven og læreren må ha en samtale som gir begge informasjon om hva som kan føre eleven videre i sin utvikling. Da blir eleven selv aktiv i sin

egen læringsprosess. Læreren må tilpasse læringsstoffet til det nivået eleven er på, og hjelpe ham til å strekke seg stadig litt lenger.

Et viktig prinsipp med vurdering for læring, er at det skulle være et alternativ til testing, og den store testkulturen i britisk skole. Stobart (2008) beskriver vurdering for læring som en motstand mot testing, og at det er en metode for klasseromsvurdering mer enn en stramt formulert teori. Vurdering for læring sier han også er bare ett element i et større system: «AfL is only one element in a wider system which incorporates curriculum, school culture and ways of teaching» (ibid., s. 145). Hvordan vurdering for læring blir i praksis, er dermed avhengig av skolekulturen, av planer, og av ulike måter å undervise på. Det er til syvende og sist opp til den enkelte lærer hvordan vurdering for læring forstås og brukes i undervisningen.

2.1.3 Tilbakemeldinger/feedback

I min oppgave bruker jeg ordene feedback og tilbakemelding om hverandre. I norske fagmiljøer er det uenighet om tilbakemelding og det engelske ordet feedback stort sett betyr det samme, eller om det er ulike konnotasjoner til hvert av begrepene. Dette gjelder særlig forholdet til det som blir kalt *framovermeldinger*, det vil si feedback eller tilbakemeldinger som skal gi informasjon som fører læringen framover. Jeg mener at både ordet feedback og ordet tilbakemelding kan brukes både til å gi kommentarer som er bakoverskuende, og til å gi framoverskuende kommentarer. I oppgaven min velger jeg å bruke begrepene litt om hverandre, men der hvor det er naturlig, har jeg oversatt feedback med tilbakemelding.

Feedback er sentralt i Black og Williams teori om formativ vurdering. Stobart (2008) poengterer at i teorien om vurdering for læring blir feedback sett på som «the key to moving learning forward» (ibid., s. 144). Hattie og Timperley (2007) beskriver feedback som informasjon, både positiv og negativ, gitt av noen om et framlegg eller en forståelse av noe. Eksempler på feedback kan være 1) å oppklare uriktigheter ved å gi korrekt informasjon, 2) komme med forslag til alternative strategier, 3) klargjøre idéer, 4) gi oppmuntring og støtte, og 5) å evaluere ulike sider ved framlegget/forståelsen. Hensikten med feedback er å redusere uoverenskomst mellom elevens nåværende forståelse eller «*performance*», og det ønskede mål (Hattie & Timperley, 2007). Kluger og DeNisi (1996) fant at feedback var minst effektiv når fokuset var på selvet, mer effektivt var det derimot når det var fokus på oppgaven, mens den mest effektive formen for feedback var den som fokuserte på detaljer i oppgaven, og hvor det var involvert målsetting. Et viktig prinsipp i følge Black og William

(1998b) er at for å kalle noe for god feedback, må det være et krav om at denne faktisk forbedrer elevenes læring (Black & William, 1998b).

Vurdering dreier seg mye om at læreren (men også medelever) gir tilbakemeldinger til eleven om hvordan hun synes eleven ligger an i sin læringsprosess. Det finnes ulike typer tilbakemeldinger, men hensikten må være å fremme læring. Viddal (2007) har forsøkt å gi en definisjon av begrepet tilbakemelding med bakgrunn i John Deweys erfaringsfilosofi, Martin Bubers dialogfilosofi og Pierre Bourdieus relasjonelle vitenskapsfilosofi. Viddals definisjon er at tilbakemeldinger er:

... dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende. Dette realiseres når den profesjonelle part trer inn i den lærendes perspektiv på hans eller hennes arbeid uten å miste sitt eget, er seg sin egen posisjon bevisst og i øyeblikk lar være å sammenligne og vurdere den andre, slik at den lærendes opplevelse av tilbakemeldingen er i kontakt med vedkommendes selvbevissthet knyttet til eget arbeid og virke. (Viddal, 2006)

Viddal (2007) viser til to mulige tilbakemeldingsdiskurser: en *monologisk* og en *dialogisk*. *Monologiske tilbakemeldinger* fra lærer til elev, er tilbakemeldinger som inneholder informasjon som skal hjelpe eleven å lære. Eleven har da rollen som passiv mottaker, mens læreren er den som formidler sitt budskap. Budskapet er da oftest en vurdering av elevens prestasjoner, med informasjon om hvordan elevens prestasjoner er nå, og hvordan eleven ligger an i forhold til målet. I en monologisk tilbakemelding er ikke læreren opptatt av elevens egne refleksjoner rundt sin læring. Læreren setter seg selv og sine meninger i fokus, og er ikke lydhør overfor eleven som subjekt. Dette kan være problematisk, siden eleven da ikke får mulighet til å bli anerkjent for sine egne tanker og meninger, noe som igjen kan redusere elevens motivasjon for å lære, og dermed hemme læringen.

En *dialogisk tilbakemelding* er en ekte dialog med gjensidighet mellom deltakerne. I en elevsamtale der det er en læringsdialog, er det et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev, i og med at det er læreren som har ansvaret og som styrer samtalen. I en slik asymmetrisk relasjon er det likevel mulig å få til en dialog dersom læreren prøver å ta elevens perspektiv. Perspektivtakingen er ensidig, siden det bare er læreren som tar sitt eget og elevens perspektiv inn i dialogen (Viddal 2007). Dette kan beskrives som en *tofoldig gest* der man inkluderer både sin egen opplevelse og den andres (Buber, 2002).

2.1.4 Dialog

Det er viktig for elevenes læringsprosess at de får mulighet til å snakke om sin forståelse, derfor er *dialogen* sentral i undervisningsvurdering. Dysthe (1995) ser på kunnskap som noe som bygges opp i interaksjon mellom individer, og at det er gjennom språket at ny kunnskap blir integrert i de kunnskapsstrukturene eleven har fra før. Tilrettelegging for dialog vil gjøre forståelse og tilegnelse lettere. Læring skjer alltid i samspill, enten i dialog med andre mennesker, eller i dialog med tekster (Dysthe, 1995). Når elev og lærer har en ekte dialog, vil læreren gi eleven en følelse av å bli anerkjent. Viddal (2007) mener at det er viktig at lærerne har kunnskaper om elevens styrker og behov, for å kunne være i stadig dialog med dem. Buber (2002) hevder at det er *kun* dialoger som fremmer læring. Dialogen må derfor ikke bare begrenses til avsatte tider for elevsamtaler, men må være noe som stadig pågår.

Klasseromskulturen er viktig for å få til formativ vurdering. Elevene må bli vant til å stille spørsmål, og gå i dybden i sin tenkning, og de må bli vant til å delta i felles *klasseromsdiskusjoner* mellom lærer og elever. En slik dialog fremmer refleksjon (Black & William, 1998b). Van Lier (1996) viser mange mulige typer klasseromsdiskusjoner, fra den ene ytterlighet, monologen, til den andre ytterlighet, den dagligdagse, frittflytende, sosiale praten. Black og William (2009) sier at formativ vurdering bør ligge på flere punkter mellom disse, mellom avslappet frihet og sterkt styrt dialog.

Dersom læreren skal få en forståelse for elevens syn på en sak, kan det være nyttig å stille *åpne spørsmål* (Helle, 2000). Slike spørsmål skal invitere elevene til å tenke høyt om det som det veiledes om. Læreren har ikke selv kommet med noen oppfatning av saken, og styrer ikke samtalen i en bestemt retning, men lar eleven fortelle om sine tanker og opplevelser. Dette kan gjøres muntlig eller skriftlig. Hensikten med å gi veiledning, er at den skal føre til læring. Det vil si at det ikke bare er nok at elevene tenker høyt om et fenomen der læreren forholder seg passiv. Læreren må hjelpe elevene til et høyere nivå, til refleksjon rundt hva eleven kan gjøre for å endre den situasjonen han har tenkt høyt om. For at dette skal skje, må læreren gå videre fra *åpne spørsmål* til mer *lukket spørsmål*. Her må ofte læreren inn med utfordrende spørsmål som konfronterer elevens oppfatning. Dette vil gjøre at eleven må reflektere over sin oppfatning, og se på saken mer analytisk.

2.1.5 Å vurdere med didaktisk kyndighet

Vurdering for læring er én metode av flere som lærere kan bruke for å nå mål i læreplanen. Kravet om at elevene skal få vurdering, er derimot ikke valgfritt, siden elevene i følge vurderingsforskriften (Kunnskapsdepartementet, 2006 b) har rett på undervisvurdering.

Vurdering må gjøres med didaktisk kyndighet. Didaktikk er gresk og betyr undervisningskunst. Mer presist kan det defineres som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (Hiim & Hippe, 1998). Didaktikk er mer enn bare en undervisningsmetode, det er å analysere didaktiske spørsmål (Ongstad, 2006). Det vil derfor være viktig å kjenne til fagenes egenart, og hva som er viktig for å tilegne seg læring i det enkelte fag. Da vil vurderingen kunne gis utfra en didaktisk kyndighet.

Helle deler inn didaktikken i to ulike forståelser (Helle, 2000): en snever forståelse og en utvidet forståelse. *Didaktikk i snever forstand* ser på didaktikken kun som et planleggingsredskap for undervisningen der læreren tar stilling til hva elevene skal lære, hvilke midler som kan brukes for å lære dem det, og hvordan vurdere om elevene har lært det de skulle. Det som her skal måles er elevens atferd. For å kunne måle atferden, må det da lages vurderingskriterier som er objektive, presise og standardiserte. Slike vurderingskriterier er bare mulig når det finnes korrekte svar. Problemet med en slik snever forståelse av didaktikk, er at mange andre viktige sider ved opplæringen som ikke så lett lar seg måle, da ikke blir vektlagt i undervisningen.

En *utvidet forståelse av didaktikkbegrepet* er å se på didaktikken som det samlende elementet i faget pedagogikk (Helle, 2000). Helle illustrerer dette slik:

Ved å ta hensyn til alle disse ulike faktorene vil læreren være med på oppdragelse av hele mennesket, ikke bare konkrete og målbare mål. Med dette didaktiske perspektivet er det rom for at læreren også kan fokusere på ferdigheter og holdninger som ikke er så lette å telle og måle etter bestemte kriterier (2000, s. 32).

Helle mener ikke at læreren ikke skal ha mål for undervisningen. Tvert imot mener han at for å unngå at undervisningen blir tilfeldig, må det være mål for undervisningen som skal hjelpe læreren til å finne ut hva eleven skal lære.

Med det store fokuset på mål og vurdering i skolen i dag, kan det være på sin plass å se på relasjonsmodellen til Bjørndal og Lieberg (1978). Her er mål og vurdering to av seks kategorier som påvirker elevens læring. Det som skal være i hovedfokus, er elevenes læring. Da er alle disse faktorene viktige: innhold, arbeidsmåte, rammefaktorer, elev- og

lærerforutsetninger, mål og vurdering. I undervisningen må det tas hensyn til alle disse kategoriene, siden endring i en kategori fører til endringer også i de andre kategoriene. Vurderingen må med andre ord tilpasses situasjonen, læreren må vite *hvorfor* hun vurderer.

Vurdering er ikke et mål i seg selv, men skal være et redskap for elevens læring. Helle (2000) peker derimot på at dersom det blir et stort fokus på vurdering, kan vurdering bli både en rammefaktor og et mål i seg selv, mer enn et redskap. Vurdering i form av standardiserte tester, kan styre undervisningen inn i et spor der læreren legger opp undervisningen slik at elevene skal gjøre det best mulig på prøvene. Denne type vurdering er Helle bekymret for, og at det vil bli det som kalles «*teaching to the test*». Jeg vil likevel her presisere at denne typen vurdering er summativ vurdering, ikke vurdering for læring.

Dysthe (1995) trekker fram tre generelle vilkår for læring, som er engasjement, deltaking og høye forventninger. *Engasjement* vil si at elevene er opptatt av, og engasjert i, selve innholdet. De må da være involvert i aktiviteter de faktisk lærer noe av. Da er det nødvendig at elevene har en viss oversikt og kontroll over mål og vurderingskriterier. For at elever skal lære, er det derfor viktig med klare mål. Da vet eleven hva de skal lære, og om de har framgang. Målene kan uttrykkes muntlig eller skriftlig, men det er en styrke at elevene selv er med på å utforme målene. Ved selv å sette ord på hva de skal jobbe med, vil de bli mer bevisst og motivert for å nå målene. Det andre vilkåret Dysthe trekker fram er *elevdeltaking*. Det vil si at en læringssekvens bør involvere flest mulig elever, gjennom skriving eller samtale. Språk er sentralt i læringsprosessen, for å koble ny kunnskap til det en allerede kan. Flest mulig bør derfor aktiviseres. Det tredje vilkåret er *høyt forventningsnivå*. Man yter mer om det blir stilt høye krav, og at læreren støtter elevene slik at de kan innfri dem. Målsettingene må da brytes ned, og elevene må få mer kontroll for å kunne ta ansvar.

Målet sier noe om hva slags resultat læreren forventer seg av undervisningen. Mål kan være enten åpne eller avgrensede. De åpne læringsmålene gir elevene større mulighet til å finne fram til egne løsninger, i motsetning til mer avgrensede, klare mål (Dobson & Engh, 2010). I vurdering for læring er det de åpne læringsmålene som skal være i fokus, sammen med uformell tilbakemelding (det vil si ikke bruk av karakterer eller poeng), vurdering av eget og andres arbeider, og formativ bruk av summative prøver. Dobson og Engh mener at kriterier for hva som er måloppnåelse, må drøftes med elevene, slik at de blir mer involvert i sin egen vurdering, og at elevene selv bør være med å lage kriteriene, for da er det lettere for dem å vurdere seg selv.

Helle (2000) skisserer fire forskjellige typer mål. Disse er atferdsmål, problemløsende mål, ekspressive aktiviteter og deltakerstyrte mål. *Atferdsmål* er en type mål

som sier noe om hva slags endringer i atferd elevene skal ha etter undervisningen.

Ferdighetsmål er også en type mål som er på samme nivå som atferdsmål. Da er målet at elevene skal lære seg en viss ferdighet. *Problemløsende mål* krever at elevene må bruke sine kunnskaper for å løse et problem. Den tredje typen mål er at elevene skal få personlige vekst gjennom *ekspressive aktiviteter*. Denne typen mål er umulig å målformulere. Den siste type mål er *deltakerstyrte mål* der elevene har satt opp målene selv i samarbeid med lærer.

Hva som skal vurderes, er avhengig av hva slags mål som settes. Det er ingen enkel oppgave å lage gode mål for elevenes læring. Det har alltid vært, og vil alltid være, en debatt om hvilke mål skolen skal fremme, og hvilket innhold den skal ha. Sjøberg beskriver denne debatten slik:

Debatten om skolens innhold er selvsagt en kamp om hvordan man vil at framtidens samfunn skal se ut. Bak dagens læreplaner ligger det århundrer politiske maktkamper, tautrekking og kompromisser. Dagens norske læreplan er ingen tilfeldighet, snarere en slags «frontlinje» i en kamp som har både en forhistorie og en framtid (2001, s. 31-32).

Diskurser om vurdering, mål og læring vil være noe som alltid vil engasjere alle som er opptatt av skolens innhold. For å sikre elevene god læring, kreves det faglig dyktige lærere som klarer å gjøre gode valg for elevenes læringsprosess.

2.1.6 Kritikk mot formativ vurdering/vurdering for læring

Målet med vurdering for læring er at eleven skal lære. Dette kan virke selvsagt, men dersom vurderingen har større fokus enn læringen, er det fare for at det vil skje lite læring. En slik måte å undervise på vil da vært preget av overfladisk kunnskap med enkle læringsmål som er lette å kontrollere. Dette kaller Torrance (2007) «*assessment as learning*», eller «*performativity*», og han mener dette kan skje ved en ureflektert bruk av formativ vurdering.

Tiller (1990) er bekymret for det han kaller «en situasjon der mål skal måles - bokstavelig talt» (ibid., s. 28), siden han mener det bare er faktakunnskaper det er mulig å måle. Skolen har derimot ansvar for mye annet som ikke så lett lar seg måle, men som er viktig for elevens utvikling. Tiller sitt syn er at kvalitet i undervisning og læring først og fremst må uttrykkes i kvalitative termer.

Bekymringene henger sammen med at det bare er en liten del av kunnskapsspekteret som kan måles objektivt - faktakunnskapene....Poenget blir å finne fram til gode vurderingsredskaper som er i tråd med målene og grunnprinsippene slik vi finner disse i lover og læreplaner. For å si det noe forenklet: Faktakunnskaper kan måles, men målinger vil ikke strekke til å (nå) høyere trinn i kunnskapstrappa. Begreper, strukturer og faglig forståelse må vurderes

gjennom et kyndig skjønn. De øvrige områdene, som skolen i dag har et særlig ansvar for, kreativitet, omsorg, samarbeidsevne, toleranse m.v. vil også være avhengig av det *kyndige skjønn* (ibid., s. 28).

Dersom lærere ikke bruker formativ vurdering for å støtte læringen til elevene, men i hovedsak bruker vurdering som kontroll av at de oppsatte målene er nådd, er veien kort til at undervisningen blir preget av «*teaching to the test*». Nettopp dette fant Hodgson et al. (2010) eksempler på. De fant noen lærere på barnetrinnet som de oppfattet å ha et sterkt fokus på overvåking av elevenes oppnåelse av relativt avgrensede læringsmål. Rapporten avsluttes med et ønske om å reise en debatt rundt et veldig eksplisitt og ensidig fokus på vurdering som redskap i læringsprosessen: «En smal tolkning ... kan føre til at elevenes læringserfaringer blir forringet og at viktig fokus på forståelse blir borte i lærerens iver etter å kunne støtte og dokumentere oppnåelse av veldig avgrensede læringsmål» (ibid., s. 180).

Bjørgen (2007) stiller kritiske spørsmål til bruken av formativ vurdering. Han er kritisk til dagens læringsforskning som han mener har lite fokus på hva som skjer ved selve læringsarbeidet, det vil si hva som går *forut* for læring. Hvorfor det har blitt fokus på lagring og ikke læring, gir han et forslag til forklaring på. Han tror det kan skyldes «en utmattelse på forskningsfeltet og mangel på gode læringsmodeller. Læring er rett og slett for variert og vanskelig for oss for tiden» (ibid., s. 121). Bjørgen mener at det som da kan se ut til å skje innenfor læringsforskningen, er at man fokuserer på det som lar seg måle, det vil si konkrete og håndfaste «bevis på læring», framfor å forske på hva som fremmer læring. Sagt med andre ord, det er lettere å måle det elevene har tilegnet seg av kunnskaper gjennom å vurdere om de har høy eller lav måloppnåelse på ulike områder, enn å finne ut av hva det er som skjer «inne i hodet» på eleven for at denne læringen skal kunne skje. Det er stor uenighet i forskningsmiljøene om hva læring er. Så lenge læringsforskningen ikke kan komme med noen praktisk anvendbar kunnskap om læring, mener Bjørgen at det fortsatt vil være opp til den enkelte skole og den enkelte lærer å «forvalte skolelæringen etter sunn fornuft» (ibid., s. 122).

Helle (2000) trekker opp et skille mellom formativ vurdering og *veiledning*. Han mener at læreres formative vurdering ofte er råd og ordre om hva eleven bør gjøre for å nå målet. Dette er derfor ikke veiledning, for i veiledningen er det viktig at læreren skal hjelpe eleven til *selv* å finne ut hva han/hun må gjøre for å nå målene. Da blir elevene mer aktive i sin egen læring, mener Helle. Å *vurdere* vil si å måle kvaliteten av noe, ofte et produkt, opp mot en standard. Å *veilede* vil si at læreren skal prøve å få eleven til selv å finne ut hvordan han skal nærme seg kvalitetsstandard. Helle mener det i større grad er en

læringsdimensjon i veiledning enn i vurdering, der prosessen er like viktig som resultatet. Det er ikke slik at formativ vurdering ikke har interesse for elevens personlige utvikling, selv om det i veiledningen muligens blir understreket i større grad enn i teori om formativ vurdering, slik det kommer fram av denne beskrivelsen av veiledning: «Det karakteristiske ved veiledning som pedagogisk aktivitet er nærheten, omtanken og det personlige som danner grunnlaget for virksomheten. En veileder lykkes når arbeidet bærer preg av en genuin interesse for andre menneskers ve og vel og av toleranse for det uferdige» (Lauvås & Handal, 1990, s. 15). Denne definisjonen viser at veiledning nok i større grad er opptatt av det relasjonelle mellom lærer og elev enn i formativ vurdering/vurdering for læring, der det er målet og hvordan nå dette, som er i fokus.

Sentralt i all diskurs om vurdering for læring, er hvordan vurderinger i form av tilbakemeldinger underveis i prosessen, altså underveisvurdering, kan gis på en måte som fører til best mulig læring for elevene. Black og William, og Hattie og Timperley, er sentrale i forhold til forskning på hvordan god feedback kan føre til god læring, og Utdanningsdirektoratet henviser ofte til deres forskning. Igland (2009) presiserer at disse studiene er «pedagogisk orienterte effektstudiar av *tilbakemelding* (feedback) i svært vid forstand, og begrep som *tekst* (text), *tekstrespons* (text response) og *lærarkommentarer* (teacher comment) glimrar med sitt fråver.» (ibid., s. 24-25). Dette er viktig å være klar over. Vurdering i norskfaget må være spesifikt rettet mot sentrale innholdsområder i faget, ikke bare gis i form av generelle tilbakemeldinger om prosessen.

Det er også viktig å være klar over at det innen forskning på tilbakemeldinger/feedback, kalt *responsforskning*, finnes svært ulike posisjoner. Straub og Phelps er forskere som står i hver sin tradisjon innen denne forskningen. Straub mener at studier av responsstiler og målbar effekt gir oss pålitelige og effektive strategier som kan brukes til å oppnå på forhånd fastsatte mål (Igland, 2009). Dette støtter en normativ, evidensbasert tradisjon som legger vekt på å finne og formidle allmenngyldige prinsipper for effektiv respons. Den andre tradisjonen står Phelps for, som ser på respons som svært situasjonsavhengig, og som en åpen form for undervisningskunst (Igland, 2009). Hun tilhører dermed en forståelsesorientert, humanistisk tradisjon, og plasserer seg langt unna Straubs instrumentelle tenkning.

Noe lar seg ikke så enkelt vurdere, men vurderingen gir signal om hva som er viktig i skolen, og styrer derfor hva læreren underviser i, og hva eleven bruker energi på. Helle (2000) mener at dersom målet er det integrerte menneske, må vi få et utvidet vurderingsbegrep som ikke bare vurderer kognitive ferdigheter. Læring er mer enn bare

faglig læring. Begrepet omfatter også sosial samhandling, selverkjennelse og metakognisjon (Helle, 2000).

Når vi måler, kan vi vurdere både prosess og produkt. Noen ganger gjør vi begge deler, mens andre ganger er vi kun ute etter å måle en av delene. Å vurdere prosessen er vanskeligere enn å vurdere produktet. Helle mener at det er prosesserfaringene som ofte inneholder det største læringspotensialet, men at elevenes prosesserfaringer ikke alltid kommer til syne i det endelige resultatet.

2.2 Diskurs

Nedenfor vil jeg forklare hva som ligger i begrepene diskurs og diskursanalyse. Den innfallsvinkelen jeg bruker i min oppgave er kritisk diskursanalyse, hvor teoriene til Fairclough er sentrale. Disse teoriene vil jeg gjøre rede for i 2.2.2. I 2.2.3 vil jeg forklare hva jeg legger i begrepet vurderingsdiskurser.

2.2.1 Diskursanalyse

Jørgensen og Phillips sin *definisjon* av diskurs er: «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit av verden) på» (1999, s. 9). Det er mange forskjellige diskurser innenfor ulike samfunns-, fag- og livsområder som hver har bestemte måter å uttrykke seg på, både når det gjelder ord, begreper, termer, faguttrykk, sjangrer og tenkemåter (Traavik, 2009). Diskurs kan brukes på ulike nivåer, fra lingvistisk fokus som å se på *tekst og kontekst*, som for eksempel sammenheng fra setning til setning, eller ytring til ytring. Å se på bestemte *kontekster*, som for eksempel klasserommet, og se hvordan språket brukes der, er også en form for diskurs. Diskursene regulerer *hva* det snakkes om, og *hvordan*, og de regulerer det sosiale samspillet. Diskurs handler også om ulike måter å forstå, konstruere og være i verden på, uavhengig av bestemte språkinstanser. Det kan dreie som om ideologier og bestemte verdensanskuelser.

Traavik (2009) fremhever at å være en del av en diskurs, betyr at du må forstå språket der, men at du også må kunne forholde deg kritisk til fag- og livsområdet. Når du behersker en diskurs har du større mulighet til å være en aktiv deltaker, og kan være med å påvirke og endre diskursen. Mulighet for makt og innflytelse er derfor bare til stede dersom du forstår diskursen. Når du kjenner språket innenfor diskursen, og klarer å kommunisere på en forståelig måte, har du også mulighet til å bli tatt på alvor av de andre deltakerne i diskursen.

Da mener Traavik at forholdene ligger til rette for at du ikke bare er en mottaker av andres meninger, men kan bidra i diskusjoner, muntlige og skriftlige, og slik være med å utvikle diskursen.

Ordet *diskursanalyse* brukes på ulike områder. Interessant for forskere er å se på bestemte former for språkbruk, eller språkbruken på et bestemt felt. Jørgensen og Phillips (1999) sier at diskursanalyse ofte er omtalt som studiet av språklig samhandling eller språklige praksiser. Språket er viktig for å skape mening på de ulike feltene. Diskursanalyse bygger på strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi som mener at vår tilgang til virkeligheten alltid går gjennom språket. Språket er aldri avspeiling av en allerede eksisterende virkelighet, men gjennom språket skaper vi *representasjoner* av virkeligheten. Disse representasjonene er med på å skape det vi oppfatter som virkelighet. Hendelser vil bli tolket på ulike måter avhengig av hvilket diskursivt perspektiv man har, noe som gjør at det derfor blir mange mulige tolkninger og forståelser av alt som skjer rundt oss. Gjennom språket lager vi oss en virkelighetsforståelse som påvirker hva slags handlinger vi ser på som mulige og relevante. Slik får den diskursive forståelsen sosiale konsekvenser, ved at språket er med på å konstituere den sosiale verden, sosiale identiteter og sosiale relasjoner. Det foregår stadig kamper på det diskursive nivå, som gjør at diskursene og det sosiale forandres, eller reproduseres (Jørgensen & Phillips, 1999).

Det er ulike retninger innenfor det diskursanalytiske felt, og det som er felles for de ulike retningene er at alle har et *sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt*. Dette kalles også ofte sosialkonstruktivisme, men jeg velger å bruke Jørgensen og Phillips (1999) betegnelse for å unngå forveksling med Piagets konstruktivistiske teori. *Sosialkonstruksjonisme* er en fellesbetegnelse for mange ulike teorier om kultur og samfunn. Vivian Burr (1995) har identifisert fire filosofiske antakelser som kjennetegner sosialkonstruksjonismen, og som ligger til grunn for de fleste diskursanalytiske tilganger. Det første premisset er å ha *en kritisk innstilling overfor selvfølgelig kunnskap*. Det vil si at det vi vet om verden, ikke nødvendigvis er sant. Vår kunnskap og virkelighetsoppfatning er ikke et speilbilde av virkeligheten «der ute», men et produkt av hvordan vi velger å kategorisere verden. Dette fører oss videre til det andre premisset, som går ut på at vårt syn på, og kunnskap om verden, alltid er *historisk og kulturelt spesifikt*. Dette gjør at vi forstår og representerer verden på bestemte måter, avhengig av den kultur og historie vi er en del av. Dermed er vår virkelighetsoppfatning og identitet ikke noe absolutt, men kontingente, det vil si de kunne vært annerledes, og de kan også endre seg over tid. Det tredje premisset er at kunnskap ikke skapes i isolasjon, men i sosial interaksjon, der man bygger opp felles sannheter, og kjemper

om hva som er sant og falskt. Dermed er det en sammenheng mellom kunnskap og *sosiale prosesser*. Disse prosessene skaper et bestemt verdensbilde som fører til ulike sosiale handlinger. Det er derfor en sammenheng mellom kunnskap og *sosial handling*, som er Burrs fjerde premiss, og som gjør at i et bestemt verdensbilde blir noen former for handlinger naturlige, i andre utenkelige.

Kunnskap, identiteter og sosiale relasjoner er en del av den sosiale verden. Den sosiale verden blir formet gjennom blant annet *diskursiv praksis*, som er en type *sosial praksis*, og som er med på å opprettholde visse sosiale mønstre. Kunnskap og identiteter er i prinsippet kontingente, men i konkrete situasjoner er den sosiale verden likevel ganske fastlåst i sosiale mønstre med relativt begrensede rammer. Sosialkonstruksjonismen er klar over disse begrensningene, men har likevel et grunnleggende anti-essensialistisk syn, og mener at den sosiale verden ikke er determinert av ytre forhold, men at den konstrueres sosialt og diskursivt.

Jørgensen og Phillips (1999) presenterer tre ulike innfallsvinkler til diskursanalyse: *diskursteori*, *diskurspsykologi* og *kritisk diskursanalyse*. Alle de tre retningene har som utgangspunkt at den måten vi kommuniserer på, spiller en aktiv rolle i å skape og forandre vår omverden, vår identitet og våre sosiale relasjoner. De tre tilnærmingene deler noen grunnleggende premisser om forståelsen av språk og subjekt. De deler også målet om å lage *kritisk forskning*, som vil si et ønske om å utforske og kartlegge maktrelasjoner i samfunnet, kritisere disse, samt også peke på muligheter for sosial forandring. Det er en del viktige forskjeller mellom de tre retningene. Nedenfor vil jeg kort beskrive de to første retningene, mens den tredje retningen, kritisk diskursanalyse, vil jeg beskrive nærmere under punkt 2.2.2., siden dette er den innfallsvinkelen jeg vil bruke i min analyse.

Den første retningen er *diskursteorien* som ble utviklet av Ernesto Laclau og Chantal Mouffe (Jørgensen & Phillips, 1999). Sentralt i denne teorien er tanken om *diskursiv kamp*. Ulike diskurser har bestemte måter å snakke om, og forstå, den sosiale verden på. Når ulike diskurser møtes, blir det en kamp om å få gjennomslag for sitt synspunkt, gjennom å fastlåse språkets betydninger, det vil si oppnå hegemoni. Ingen diskurser er lukket, men må stadig bryne seg mot andre diskurser. Slik forandres diskursene stadig, og mening er derfor ikke noe konstant, men noe som skapes og forandres hele tiden. Språket er dermed ustabil, og begreper og forståelse må hele tiden forhandles om (Jørgensen & Phillips, 1999).

Den andre retningen innen diskursanalyse er *diskurspsykologien*. Denne har ikke fokus på interne psykiske forhold, men er en form for sosialpsykologi der man på den ene siden vil undersøke forholdene mellom individer og grupper mensskapning og praksis, og

på den andre siden undersøke bredere samfunnsmessige strukturer og prosesser. Målet for diskurspsykologer er å undersøke hvordan individet bruker diskursene strategisk for å fremstille seg selv og verden på bestemte, fordelaktige måter i sosial interaksjon, og hvilke konsekvenser dette får. Diskursteorien ser mer på subjektene som styrt av diskursene, mens diskurspsykologien understreker individenes aktive språkbruk, som dermed er med på å påvirke diskursene (Jørgensen & Phillips, 1999).

2.2.2 Fairclough og kritisk diskursanalyse

Kritisk diskursanalyse er den tredje retningen innenfor diskursanalysen. Sentral her er Norman Fairclough. Hans syn på diskurs er at sosiale strukturer definerer hva som er mulig innenfor en diskurs, sosiale handlinger (*events*) konstituerer hva som er aktuelt, og forholdet mellom det mulige og det faktiske er mediert av sosiale praksiser (Fairclough, 2003).

For å analysere en diskurs skal man i følge kritisk diskursanalyse fokusere på to dimensjoner. For det første den *kommunikative hendelsen*. Deretter skal man se på *diskursordenen*, som er et uttrykk for summen av de diskurstyper som brukes innenfor en gitt sosial institusjon eller domene. Fairclough (1992) betegner all språkbruk som en *kommunikativ hendelse med tre dimensjoner*:

1. Den er *tekst* (muntlig og skriftlig, video eller en kombinasjon av språklige og visuelle).
2. Den er *diskursiv praksis*, som innebærer produksjon og forbruk av tekster.
3. Den er *sosial praksis*, det vil si en handling innenfor rammene for en virksomhet.

Tekstbegrepet er, som vi kan se, ganske vidt. Det inkluderer muntlig og skriftlig tekst, og språklige og visuelle tekster.

Fairclough er enig i at diskurs er med på å skape den sosiale verden, men mener at diskurs bare er en av flere faktorer som påvirker den sosiale praksisen. Han mener at en *sosial struktur* definerer et potensial, et sett av muligheter (for eksempel en økonomisk struktur, en sosial klasse eller et språk). Derimot er det et kompleks forhold mellom hva som strukturelt er mulig, og hva som faktisk skjer, altså mellom struktur og *hendelser (events)*. Hendelser er ikke en enkel eller direkte effekt av abstrakte sosiale strukturer. Forholdet mellom dem er mediert: «...there are intermediate organizational entities between structures and events» (ibid., s. 23-24) . Dette kaller Fairclough *sosiale praksiser*. Sosiale praksiser (som for eksempel klasserommet, undervisning og læring), kan forstås som måter å

kontrollere valget av visse strukturelle muligheter, og ekskludering av andre over tid. Fairclough (2003) mener at språk er et element av det sosiale på alle nivåer, og er med og definerer hva som er mulig eller ikke mulig innenfor diskursen: «A language defines a certain potential, certain possibilities, and excludes others» (ibid., s. 24).

Fairclough er opptatt av hvordan *forandring* skjer. Han mener at forandring alltid har sitt utspring fra betydninger som allerede er etablert, og at konkret språkbruk derfor alltid viser tilbake til tidligere diskursive struktureringer. Ingenting oppstår i et tomrom, men er et resultat av historie og kultur. Slik er også *intertekstualitet*, som går ut på at en tekst spiller på elementer og diskurser fra andre tekster, og slik er med på å forandre diskurser, og dermed den sosiale og kulturelle omverdenen. Ved å se på intertekstualitet kan man finne både reproduksjon og forandring av diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999).

Fairclough mener at diskurser er med på å konstituere sosiale identiteter, sosiale relasjoner og kunnskaps- og meningssystemer. Formålet med kritisk diskursanalyse er å markere den diskursive dimensjon av sosiale og kulturelle fenomener og endringsprosesser.

2.2.3 Diskurs om vurdering

Diskurser er i stadig bryting med andre diskurser, noe som gjør at diskurser alltid er i endring. Dette gjelder også diskurser om vurdering. Det er mange ulike diskurser om vurdering. De ulike diskursene har fokus på ulike sider ved fenomenet vurdering som de synes er viktig. Diskursene kan blant annet handle om *innholdet* i begrepet, slik jeg beskrev overfor i 2.1.3 om forholdet mellom begrepene feedback og tilbakemelding. Diskursene kan videre handle om *hva* som skal vurderes, *hvordan* det skal vurderes, og *hvorfor* det skal vurderes.

Ifølge Fairclough (1992) kommer diskursene til uttrykk gjennom ulike *kommunikative hendelser* (se ovenfor 2.2.2). For det første kommer ulike diskurser til uttrykk gjennom *tekster*, det vil si hvordan det snakkes/skrives om vurdering, og hvordan man forstår fenomenet. Dette kan være nettstedet *Vurdering for læring*, og ulik forskning og teori om vurdering. Ulike diskurser kommer videre til uttrykk gjennom *diskursiv praksis*, det vil si hvordan det man forstår omgjøres til konkrete handlinger, som for eksempel skjema for vurderingskriterier, bruk av smilefjes, målskjema for elevvurdering med mere. Til slutt kommer diskurser til uttrykk gjennom *sosial praksis*, som er det som etter hvert etableres av praksis, for eksempel på en skole. Her kommer diskursene om vurdering blant annet til syne

gjennom hvordan lærere og elever snakker om vurdering, hva slags læringsplakater som henger oppe, om elevene får formativ eller summativ vurdering med mer.

På alle nivå er diskursene i stadig bryting med andre diskurser, og i stadig endring. En del grunnleggende verdier og oppfatninger kan derimot være ganske stabile, slik at endringer blir vanskelig, for eksempel syn på danningens posisjon i skolen. Ofte vil ulike diskurser være umulige å forene, siden begge mener de sitter på «sannheten» og at de «selvfølgelig» har rett. Dersom det for eksempel er stor uenighet om bruk av vurdering på en skole, skyldes dette læreres grunnleggende ulike syn på vurdering og bruk av dette. Det er da en stor utfordring å forhandle seg fram til en forståelse og en praksis som alle lærere er enige i. Her vil det da være en *diskursiv kamp*, som Michel Foucault ville kalt det, en kamp om hvilket syn som skal få gjennomslag, og som dermed vil styre praksisen. Slike diskursive kamper kan foregå på ulike måter. Enten åpent gjennom diskusjoner, eller mer skjult som utgivelse av ulike tekster. Utdanningsdirektoratets nettside *Vurdering for læring* kan sees på som en slik tekst. Nettstedet bærer preg av et visst syn på læring, elev, fag og vurdering, som gjør at den informasjonen som her ligger ute, den diskursive praksis, er sterkt farget av grunnforståelsene Utdanningsdirektoratet innehar. Nettstedet *Vurdering for læring* har derfor stor påvirkningsmulighet i forhold til diskurs om vurdering, siden mange lærere har tilgang til denne informasjon, og gjerne gjør seg nytte av den.

Min oppgave er også et innlegg i vurderingsdiskursen, der jeg prøver å sette lys på noe av den vurderingsdiskursen som kommer til uttrykk på nettstedet, og også hva som ikke er i fokus. Jeg er opptatt av hvordan norskfaglige diskurser forholder seg til vurderingsdiskurser. Det er særlig danningperspektivet ved norskfaget jeg ønsker å framheve i denne oppgaven. Nedenfor vil jeg si mer om dette.

2.3 Norskfaglige diskurser

En viktig norskfaglig diskurs er hva slags rolle faget skal ha i skolen. Noe som stadig er gjenstand for diskusjon, er skillet mellom nytte- og danningssynet på kompetanse. Nedenfor vil jeg i særlig grad ha oppmerksomhet på norskfagets danningoppdrag, på grunn av at denne siden ved norskfaget lett kan glemmes i fokuset på vurdering og måloppnåelse i forhold til kompetansemål. Jeg vil nedenfor gjøre rede for hva som er norskfagets hovedoppgaver, og jeg diskuterer om det i diskurser om vurdering, kan være fruktbart å ha et danningperspektiv på vurdering.

2.3.1 Norskfagets særlige dannelsingsoppdrag

I kompetansemålene for alle fag i LK06 er det de grunnleggende ferdighetene som er i fokus, det vil si å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy. Norskfagets mål er konsentrert rundt disse ferdighetene. Aasen og Nome (2005) mener at den sterke vektleggingen av basisferdigheter i lesing og skriving, i mindre grad enn før gir rom for møter med litterære og kulturelle uttrykk som utfordrer vår måte å tenke på, noe de hevder utgjør det kritiske potensialet i norskfaget. Det er rett og slett en fare for avkanonisering i faget norsk, mener Aasen og Nome, på grunn av at LK06 i sterk grad vektlegger sakprosa, og at faget dermed i stor grad gjøres til et ferdighets- og redskapsfag. Dette vil si at norskfaget i større grad enn tidligere sees på som et redskapsfag der ferdigheter skal læres og øves. Norskfaget er derimot mye mer, i følge Aase (2005). Hun beskriver faget som et dannelsingsfag, estetisk fag, identitetsfag, redskapsfag, språkfag og nasjonalarvsfag. Noen av disse beskrivelsene av faget finner vi i formålsteksten for norsk. Formålet med norskfaget er at det skal være «et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LK06). Formålet med norskfaget er dermed mer enn det som blir uttrykt gjennom kompetansemålene kun har fokus på hva man *kan*.

Norskplanens formålstekst, sammen med generell del av læreplanen og *Læringsplakaten* (LK06), skal styre forståelsen og tolkningen av kompetansemålene. Halvorsen (2008) understreker at dannelsingsmål som innsikt, refleksjon og forståelse alltid har spilt en rolle i norskfagets kompetanseområder. Denne sammenhengen mellom kompetansemålene og dannelsingsmålene mener han derimot ikke er tydelige nok slik læreplanen er utformet. Dette skyldes særlig at kompetansemålene skal kunne være vurderbare, mens dannelsingsmålene ikke så lett lar seg vurdere. Halvorsen (2008) er bekymret for at kompetansemålene kan skygge for dannelsingsmålene. For at ikke dette skal skje, mener han at kompetansemålene og dannelsingsmålene i større grad må sees i sammenheng. Halvorsen sier:

En utviklet lesekompetanse krever kulturforståelse, innlevelse, dømmekraft og kunnskaper på flere områder i tillegg til rene avkodingsferdigheter. Skriving kan heller aldri bli en rent teknisk disiplin. Eleven må ta i bruk både kulturforståelse og kommunikasjonsforståelse for å kunne skrive en god tekst. (2008, s. 138)

Halvorsen mener det blir mye opp til den enkelte lærer å forstå hvordan danningen skal ivaretas i undervisningen, og at norsklærerens fagkunnskap er avgjørende for elevenes

utvikling og faglige progresjon. Aase (2005) vektlegger også viktigheten av norsklærerens kunnskap og innsikt i formål med norskfaget. Hun mener at det å kunne ivareta et norskfag som ikke bare dreier seg om hva man kan gjøre og vise fram, krever innsikt i fagets dannelsingsoppdrag, noe også Halvorsen argumenterer for ovenfor.

Danning er noe som foregår overalt i samfunnet, men i skolen er det definert tydelige målsettinger om «en *bestemt* danning knyttet til bestemte tradisjoner og til en bestemt kunnskap» (Aase, 2005, s. 37). Aase (2005) framhever at norskfaget er i en særstilling i forhold til andre skolefag når det gjelder å ha ansvar for elevenes danning. Dette beskriver Aase som «norskfagets særlige dannelsingsoppdrag» (ibid., s. 37). Aase (2003) har definert danning slik: «en sosialiseringssprosess som fører til at man forstår, behersker og kan delta i vanlige, oppvurderte kulturformer. Dette innebærer både tenkemåte, handlingspotensial og kunnskaper innenfor et bredt og variert felt». Aase (2005) kommenterer selv denne definisjonen og forklarer at «vanlige, oppvurderte kulturformer» betyr hele bredden av vitenskap, tenkning, moral og sosiale normer som skolen skal forvalte. Danningen ser hun på som en prosess knyttet til kultur og historie og til kulturavhengige verdier som endres, men som likevel gir perspektiver på fortid og framtid.

Aase (2005) trekker inn spørsmålet om maktforhold i samfunnet. For hvem skal ha makt til å definere hva som er de viktigste kulturelle verdiene i et samfunn? Riktig nok har skolen fått et dannelsingsoppdrag, men «det betyr ikke at skolen har avgjørende innflytelse på hvilke verdier som skal ha preferanse i samfunnet. Snarere er det slik at skolen må konkurrere om makten til å definere danningens verdigrunnlag.» (ibid., s. 36). Halvorsen (2008) påpeker at verdier er noe som endrer seg med samfunnsutviklingen, og i diskusjoner om hva som er norskfagets viktigste samfunnsoppdrag, er det ofte at man støter på dikotomier som nytte og danning. I *nytteperspektivet*, altså det som går på fagets ferdighetssider, vil norskfagets viktigste oppgaver enten være å styrke elevenes kommunikasjonskompetanse, eller at faget må ha en praktisk nytte utenfor skolen, i arbeids- og samfunnsliv. I *danningsperspektivet* vil norskfagets viktigste oppgaver enten være å styrke den enkelte elevs identitetsutvikling, eller de kollektive verdiene i kulturen. Halvorsen understreker at få lærere vil stille seg ensidig bak enten nytte eller danning som mål for norskfaget, men at lærere vil vektlegge det ene framfor det andre. I disse valgene ligger det ulike syn på kultur, kunnskap og skolens samfunnsoppdrag, noe som igjen vil påvirke undervisningen.

Det trenger ikke å være en motsetning mellom danning og kompetanse. Aasen og Nome (2005) mener at fokuset på ferdigheter kan være et viktig fundament for å realisere

målet om at skolen skal utvikle «gangs mennesker», noe som har vært grunnleggende for enhetsskolen. De sier: «Det er først når man kan lese og skrive at man kan delta som aktiv samfunnsborger i en skriftbasert kultur som vår» (ibid., s. 20). Aase (2005) mener at dannelsbegrepet kan tilby noen alternative perspektiver på norskfagets formål, hvor man tenker inn «hvem man *er* når man kan noe, og hvordan *det* man kan, er avhengig av hvem man er» (ibid., s 35). Slik knyttes nytte og danning sammen.

Hellesnes (2005) peker på paradokset som ligger i at skolen vil utdanne til dannede mennesker, men i stor grad ber den elevene om å tilpasse seg. Tilpassing og danning er to former for sosialisering, der Hellesnes ser på tilpassing som det motsatte av danning.

Tilpassinga går ut på at menneska blir sosialiserte på plass i samfunnet; dei blir øvde opp til å godta - utan spørsmål - dei rammene det heile tida eksisterer og arbeider innanfor. Danning inneber derimot ei form for sosialisering som verkar utviklande på evna til å reflektere over desse rammene, danning utviklar fornufta og fører med seg ei evne til sjølvstendig tenking. Eit danna menneske har eit reflektert forhold til den livsforma det er blitt eit individ innanfor, og livsforma er den samla konstallasjonen av praksisformer, tale- og tenkemåtar, kommunikative mønster og så bortetter. (Hellesnes, 2005, s. 28)

For at skolen skal være dannende, mener Aase (2005) at kunnskapsstoffet må få betydning for elevenes tenkning og identitetsutvikling. Dannelsprosessene krever at elevene blir preget av kunnskapsstoffet på en slik måte at det blir en del av den beredskapen de har for å samhandle med andre. Norskfaget har et «særlig dannelsoppdrag» (Aase, 2005). I dette faget blir det ekstra viktig å passe på at faget ikke bare begrenses til å være et fag der elevene skal lære å tilpasse seg. De skal også læres opp til å reflektere, utvikle fornuften og utvikle evnen til selvstendig tenkning (Hellesnes, 2005), i tillegg til de andre områdene som gjelder elevenes danning, uttrykt i LK06.

3. Metode

Min tilnærming til materialet mitt, og den innfallsvinkelen jeg bruker i analysen, er kritisk diskursanalyse. I 3.1 beskriver jeg hvordan jeg bruker kritisk diskursanalyse som metode. I 3.2 beskriver jeg nettstedet *Vurdering for læring* i sin helhet, siden det er herfra jeg har hentet materialet mitt. Jeg analyserer tre filmer fra nettstedet, og i 3.3 reflekterer jeg over bruk av videofilm som kilde for informasjon. I 3.4 beskriver jeg hvordan jeg har bearbeidet datamaterialet mitt, gjennom å transkribere det som sies i filmene jeg bruker, og hvordan jeg har organisert analysematerialet mitt ved hjelp av kategorier jeg har funnet hensiktsmessige. I 3.5 argumenterer jeg for denne oppgavens validitet og reliabilitet, og i 3.6 kommer en oppsummering og diskusjon.

3.1 Kritisk diskursanalyse

Når jeg velger å bruke kritisk diskursanalyse i min oppgave, er det fordi jeg ønsker å se på språkbruken i filmene. For å analysere en diskurs skal man i følge kritisk diskursanalyse fokusere på to dimensjoner. For det første den *kommunikative hendelsen*. I min analyse vil det si hvordan språkbruken i filmene er i forhold til vurdering. Deretter skal man se på *diskursordenen*, som er et uttrykk for summen av de diskurstyper som brukes innenfor en gitt sosial institusjon eller domene. For meg vil det si hvordan institusjonen Utdanningsdirektoratet, her gjennom nettstedet *Vurdering for læring*, fremstiller vurdering. Eller sagt på en annen måte: hva slags vurderingsdiskurser nettstedet *Vurdering for læring* bærer oppe.

Fairclough (1992) betegner all språkbruk som en *kommunikativ hendelse med tre dimensjoner*: 1) Den er *tekst* (muntlig og skriftlig, video eller en kombinasjon av språklige og visuelle), 2) Den er *diskursiv praksis*, som innebærer produksjon og forbruk av tekster, 3) Den er *sosial praksis*, det vil si en handling innenfor rammene for en virksomhet. Jeg vil bruke disse tre dimensjonene i analysen. *Tekstene* jeg skal analysere er de tre videofilmene, og hva som sies og gjøres her. Måten jeg har gått fram på for å analysere de tre filmene, er å studere intervjuene, og klippene fra undervisningssituasjonene. Gjennom tekstene får jeg innblikk i den *diskursive praksis* og den *sosiale praksis* i hver av de tre klassene. Klasserommet er *konteksten*, og en form for diskurs. Jeg ønsker å se på hvordan språket brukes der.

Diskursene regulerer *hva* det snakkes om og *hvordan*, og de regulerer det sosiale samspillet. I min analyse vil det si at jeg vil ha fokus på *sammenheng mellom ytringer*, det vil si om elever tar i bruk begreper som er brukt tidligere i undervisningen, enten i dialoger eller i skjemaer, og hvordan de bruker vurderingsbegrepene. Noe av det jeg ønsker å finne ut av, er om lærere og elever har sammenfallende, eller motstridende, syn på bruk av vurdering. Jeg ønsker også å se på om det er samsvar mellom det lærer og elever *sier* om vurdering, og hva vi kan se at de i praksis *gjør*.

3.2 Valg av materiale

I oppgaven min ønsker jeg å finne ut av hva slags vurderingsdiskurser det ser ut til at nettstedet *Vurdering for læring* bærer oppe. Jeg foretar ikke en helhetlig analyse av hele nettstedet, siden dette blir for omfattende i forhold til denne oppgavens omfang. Materialet jeg skal analysere er tre filmer jeg har valgt ut fra nettstedet. Utfra det inntrykket jeg generelt har fått av nettstedet, mener jeg disse filmene formidler ganske mye om hva slags vurderingsdiskurser nettstedet bærer oppe. For å sette materialet mitt inn i en kontekst, vil jeg nedenfor kort beskrive nettstedet i sin helhet.

Nettsiden *Vurdering for læring* ble opprettet av Utdanningsdirektoratet første halvår av 2010. Nettsiden finnes under en av hovedmenyene til Utdanningsdirektoratets hovednettsted (<http://www.udir.no/>), under *Vurdering*, og er delt inn i følgende undermenyer: *Hva er vurdering for læring?*, *Vurderingsverktøy*, *Utforsk din egen vurderingspraksis*, *Filmer fra klasserom og læresteder*, *Videoforedrag*, *Bibliotek*, *Nasjonal satsing på vurdering for læring* og *Regionale konferanser* (pr. 24.03.2013).

Under *Hva er vurdering for læring?* blir det gitt informasjon om kultur for læring, grunnlaget for vurdering, viktige prinsipper i underveisvurdering, mål, kriterier og kjennetegn, tilbakemelding og veiledning, involvering i vurderingsarbeidet, om prøver og læring, og klasseledelse.

Under *Vurderingsverktøy* gis det eksempler på hvordan læreren kan bruke ulike vurderingsverktøy i sin undervisning. Disse eksemplene vil jeg si fungerer nesten som oppskrifter, siden hvert av underpunktene begynner med «slik kan du...» eller «slik kan elevene...», for eksempel «slik kan du arbeide med mål, kriterier og kjennetegn». Det kan bli en noe teknisk bruk av vurdering, dersom ikke lærere har klart for seg *hvorfor* de bruker de ulike verktøyene. Jeg mener det er vesentlig for elevenes læring at lærere bruker vurderingsmetoder som fører til bedre læring for elevene, slik at vurderingen ikke «henger i

løse lufta». Læreren må ha klart for seg hva han vil med sin undervisning, og har et bevisst forhold til bruk av ulike metoder.

Under *Slik kan du gi faglig relevante tilbakemeldinger*, hadde jeg ventet meg gode råd om hvordan dette kan gjøres utfra faglige mål og kriterier. I stedet er det derimot kun fokus på tidsaspektet, og det henvises til Olga Dysthes skille mellom tre tidsspenn når det gjelder tilbakemeldinger. Dette er «Det lange tidsspennet», som er vurderinger som går over en periode fra et halvt år til ett år. Nettstedet beskriver at her er formålet å følge prestasjonene og utviklingen til klassen og den enkelte eleven over tid, for å kunne justere opplæringen dersom utviklingen ikke er tilfredsstillende. Videre er det «Det mellomlange tidsspennet», som kan gjelde en undervisningsbolk (for eksempel 1-4 uker). Her handler det om å justere nivå og opplegget underveis, og å få elevene selv involvert i vurderingen. Til slutt er det «Det korte tidsspennet», som er vurderinger som gis dag for dag og time for time, der den profesjonelle læreren vurderer kontinuerlig om klassen og enkeltelever forstår og henger med, for å kunne tilpasse undervisningen når det trengs. Disse tre tidsspennene vil jeg si kan være nyttige å forholde seg til som lærer når det skal gis faglige tilbakemeldinger på ulike måter, men jeg savner flere dimensjoner ved det å gi tilbakemeldinger, særlig hvordan man kan gi tilbakemeldinger utfra fagspesifikke hensyn. De tipsene nettstedet gir i forhold til faglig relevante tilbakemeldinger, vil jeg derfor si blir svært snevert. Feedback, eller tilbakemeldinger, sees på som svært sentralt innenfor vurdering for læring, og derfor mener jeg det er påfallende at dette ikke er viet større oppmerksomhet på nettstedet.

Under *Videoforedrag* finner vi videoopptak fra foredrag om vurdering for læring i Utdanningsdirektoratets regi, med både nasjonale og internasjonale foredragsholdere. Av norske foredragsholdere er det Eirik J. Irgens som er opptatt av kunnskapsledelse, Egil Hartberg som blant annet har vært med å skrive boka «Feedback», Lise Wang Eriksen er ungdomsskolelærer og opptatt av elevaktivitet, Beate Syr er lærer i videregående skole og viser eksempler på bruk av vurdering i sin praksis, Hæge Nore har fokus på fagopplæring og læring i bedrift, Therese Nerheim Hopfenbeck er opptatt av læringsstiler og selvregulert læring, Torbjørn Lund har fokus på skoler i nettverk, og Jorunn Dahlback har fokus på egenvurdering. Av de internasjonale foredragsholderne finner vi Louise Hayward fra universitetet i Glasgow, som er medlem av The Assessment Reform Group, og har fokus på selvurdering og selvregulering, Gordon Stobart er professor emeritus ved Institute of Education, University of London, også medlem av The Assessment Reform Group, og er svært sentral innenfor feltet vurdering for læring. Han snakker her om ulike sider ved vurdering for læring. Dylan William er også representert med et videoforedrag. Han og Paul

Black, sammen med The Assessment Reform Group, har skapt idéene som ligger i assessment for learning, og er derfor helt sentrale innenfor feltet vurdering for læring. William gir her en generell innføring i hva som menes med assessment for learning. Ingen av videoforedragene har spesifikt fokus på enkelte fag, men har en generell pedagogisk tilnærming med metodiske tips til undervisning i alle fag. Det er ikke fokus på fagspesifikke hensyn, men det dreier seg om måter å organisere undervisningen på, hvordan legge til rette for egenvurdering, bruk av ulike læringsstiler, og hvordan skoler utvikler kunnskap.

Under *Utforsk din egen vurderingspraksis* kan lærere få tips til hvordan de kan observere sin praksis. Det er lagt ut en rekke skjemaer med overskriftene: *Bruker du tydelige mål?*, *Bruker du kriterier og kjennetegn?*, *Gir du faglig relevante tilbakemeldinger?*, *Involverer du elevene i vurderingsarbeidet?* og *Justerer du opplæringen underveis?* Alle de ulike skjemaene består av en rekke underspørsmål. Hensikten med spørreskjemaene er å kartlegge hva lærerkollegiet og ledelsen mener om vurderingskulturen på skolen, slik at skolen i fellesskap kan komme fram til sine satsningsområder innenfor vurdering for læring.

I min oppgave har jeg fokus på forholdet mellom diskurser om vurdering og diskurser om norskfaget, særlig hvordan det gis fagspesifikk vurdering, og derfor synes jeg det er interessant å se litt nærmere på skjemaet *Gir du faglig relevante tilbakemeldinger?* Her blir tilbakemeldinger beskrevet som noe som skal hjelpe elevene i læringsarbeidet, de skal være motiverende og gi informasjon som elevene kan lære av. Skjemaet består av fem spørsmål til læreres egen praksis: 1) I hvilken grad mener du at du gir elevene tilbakemeldinger som forteller om kvaliteten på arbeidet/prestasjonen deres og hva de mestrer i faget? 2) I hvilken grad gir du elevene tilbakemeldinger som motiverer dem til å bli bedre i faget? 3) I hvilken grad hjelper din vurderingspraksis elevene i å lære bedre og å nå målene sine? 4) I hvilken grad mener du at din praksis er slik at elevene får tilbakemeldinger som de lærer av og som hjelper dem til videre faglig utvikling? 5) Hvordan bruker du tilbakemeldingene du gir elevene til å identifisere elevenes læringsbehov og planlegge den videre opplæringen? Kan du gjøre dette på andre måter for å styrke elevenes læring?

Noen av beskrivelsene som brukes ovenfor, er «kvalitet på arbeid/prestasjon», «mestrer», «lære bedre», «nå målene sine», «tilbakemeldinger som de lærer av», «faglig utvikling», «identifisere elevenes læringsbehov», «styrke elevenes læring». Dersom jeg skal våge meg på en analyse av hva dette innebærer, så vil jeg påstå at disse beskrivelsene kun egner seg i forhold til visse typer mål. Dersom jeg knytter disse beskrivelsen til norskfaget, og hvordan lærere kan gi faglige tilbakemeldinger i dette faget, vil jeg si at de målene som egner seg å jobbe med i forhold til disse beskrivelsene, stort sett er atferdsmål eller

ferdighetsmål. Mange av kompetansemålene er atferds- og ferdighetsmål, og da vil det kunne være fruktbart å bruke de fem spørsmålene ovenfor. Det vil kunne føre til at elevene får mer presise tilbakemeldinger, og at de får informasjon som bringer den faglige læringen videre. I forhold til andre mål i læreplanen, særlig de som er beskrevet i formål for fagene, og generell del av læreplanen, vil det være mål av en helt annen art det jobbes med, og som det ikke er mulig å gi konkrete tilbakemeldinger i forhold til. Danningsmålene er noe av det som vanskelig lar seg vurdere, men det betyr ikke at man ikke skal jobbe med det.

Under *Filmer fra klasserom og læresteder* er det lagt ut filmer som viser eksempler på hvordan det jobbes med vurdering for læring i grunnskole og videregående skole, og også andre læresteder. Filmene som er lagt ut er ment å være utgangspunkt for diskusjoner og refleksjoner. Det er herfra jeg har hentet de tre filmene jeg skal analysere. Det er også et intervju med forfatter Gert Nygårdshaug som viser hvordan han bruker tilbakemelding fra redaktøren sin, sammen med egenvurdering, som hjelp i skriveprosessen. Dette har generell interesse i forhold til bruk av tilbakemeldinger, men filmen har også en spesifikk norskfaglig verdi. Det vi blant annet ser, er hvordan tekstrespons brukes for å forbedre tekst.

Under *Bibliotek* er det lagt ut lenker til litteratur og artikler på Internett, og til Internettressurser. Under *Litteratur* er det delt inn i norsk og internasjonal litteratur om vurdering, og her er det henvist til en rekke litteratur. Lenker til artikler på *Internett* viser til mange internasjonale nettsider, blant annet artikler av Black, William, Hattie og Timperly. Under *Nettressurser* vises det til *The Classroom Experiment* (www.bbc.co.uk/programmes/b00txzwp), et TV-program fra 2010 utviklet av BBC i England, der Dylan William prøver ut metoder og teknikker for vurdering for læring på 8. trinn i en skole i England. Det vises også til et norsk nettsted (www.skoleipraksis.no) som er en serie filmbaserte ressurspakker med undervisningseksempler. Ellers vises til andre lands utdanningsmyndigheter der vurdering for læring er et sentralt satsningsområde. Det vises til Skottland, England, Australia, New Zealand, Sverige, Finland og Canada.

Nettsiden gir også informasjon om Utdanningsdirektoratets fireårige satsing *Vurdering for læring* (2010-2014), som de beskriver at bygger på forskning og erfaringer fra flere land, og på erfaringer fra prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009), et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet. Gjennom prosjektet *Bedre vurderingspraksis* har Utdanningsdirektoratet siden 2007 samarbeidet med 77 læresteder i en utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i et utvalg fag. I sluttrapporten *Bedre vurderingspraksis* (Utdanningsdepartementet, 2009) foreslår direktoratet å innføre veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i noen fag. Direktoratet anbefaler også å gi skoler og skoleeiere

tilbud om kompetanseutvikling i vurdering. I rapporten foreslår direktoratet å kombinere veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, med en fireårig satsing der skoler og skoleeiere får tilbud om kompetanseutvikling i vurdering, og oppfølging i arbeidet med å ta i bruk kjennetegn. Denne satsingen er «Vurdering for læring» i perioden 2010 til 2014. I tillegg foreslås det også å sette i gang forskning på sammenhengen mellom vurdering og læring, og på lærernes grunnlag for standpunktvurdering. Målsettingen med satsingen vurdering for læring oppgir nettsiden å være: «å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring». Denne satsingen omfatter rundt 170 skoleeiere fordelt på alle fylkene. Under *Nasjonal satsing på vurdering for læring* gis blant annet informasjon om innhold på de ulike kursene. Det er også lagt ut presentasjoner og praksisinnlegg under *Regionale konferanser*.

3.3 Videofilm som kilde

Materialet mitt er tre filmer. Når jeg bruker videofilmer som kilde, forholder jeg meg til dem som *tekster*. For å gjøre analysearbeidet lettere, har jeg transkribert alt som sies i filmene (se nedenfor i 3.4.1 og vedlegg 1, 2 og 3). Det er derimot mye annen informasjon som kommer fram i filmene, enn det som *sies*. Jeg har derfor studert filmene nøye, for å se på blant annet hvordan klasserommet er innredet, om det er plakater som henger på veggene som dreier seg om vurdering, om det brukes praktiske vurderingsverktøy, og hvordan undervisningen er organisert. Det vil derfor være mye tilgjengelig informasjon i filmene utover det som sies. I transkripsjonene mine har jeg lagt til noe av denne informasjon, da skrevet i parentes som kommentarer. Filmene analyserer jeg både utfra hva som sies, og hva jeg får av informasjon om diskursiv og sosial praksis. Det vil si at jeg ser på Faircloughs tre dimensjoner ved kommunikative hendelser: tekst, diskursiv praksis og sosial praksis.

3.3.1 Bruk av ulike virkemidler

Temaet i alle filmene er vurdering, med fokus på ulike måter å bruke vurdering for læring på. Jeg vil si det er et gjennomgående budskap i de tre filmene, og det er at vurdering fremmer læring, og da særlig gjennom bruk av kriterier. For å få fram dette budskapet på en overbevisende måte, har Utdanningsdirektoratet tatt i bruk en del virkemidler.

Ett virkemiddel er at det brukes lærere i filmene som virker troverdige, og at de fremstiller bruk av vurdering for læring på en positiv måte. Lærer Sissel sier på slutten av

filmen at: «Jeg kan se en stor framgang hos mine elever allerede etter tre-fire uker hvor vi nå har jobbet ekstra med de tingene her, så synes jeg de faktisk skriver tall og bokstaver penere og mere riktig.» Sissel framstår som en erfaren og profesjonell lærer, og hennes utsagn har derfor tyngde i forhold til å formidle et syn på at vurdering for læring er en bra måte å jobbe på.

Et annet virkemiddel er at noen av elevene får komme til ordet, og uttale seg om hvordan de oppfatter undervisningen. De er på mange måter «eksperter» når det gjelder hva slags undervisning som er bra eller ikke bra, utfra om de opplever at de lærer og utvikler seg. Elevene i filmen uttrykker i hovedsak en positiv holdning til den måten det undervises på, noe som er med på å forsterke et syn på vurdering for læring som noe som er positivt for elevens læring. Gjennom alle de tre filmene får vi mange positive uttalelser fra både lærere og elever om at det er bra å bruke vurdering for læring.

Miljøet filmene er produsert i, er autentiske klasserom. Det virker som vanlige undervisningssituasjoner. Dette er også et virkemiddel for å gjøre budskapet mer troverdig, siden vi får se eksempler på hvordan vurdering for læring kan tas i bruk i vanlig undervisning. I alle tre klassene møter vi engasjerte lærere og elever, og undervisningssituasjonen går på skinner. I en reell situasjon uten kamera til stede, er det ikke sikkert alt ville fungere så knirkefritt. Det er derfor ikke helt reelle undervisningssituasjoner. Både elever og lærere er selvsagt preget av å ha et kamerateam i klasserommet.

Det er også en del filmtekniske virkemidler som tydelig skal være med å underbygge positivitet. Det brukes munter musikk ved introduksjon, underveis, og ved avslutning av filmene, og vi ser klipp av blide og aktive barn i lek.

Regien på filmene er slik at det hele tiden skiftes mellom klipp fra undervisningssituasjonene, og klipp fra enkeltintervjuene av lærere og elever. Klipp fra intervjuene fungerer som kommentarer til det som skjer i klasserommet, og er en tolkning av det som skjer. Dette gjør at vi som ser filmen, får en bestemt tolkning av det som skjer, fremstilt gjennom den måten Utdanningsdirektoratet har valgt å sette sammen de ulike klippene på.

3.4 Bearbeiding av data

Dataene jeg har tilgjengelig, er de tre filmene. For å bearbeide materialet, har jeg valgt å transkribere det som sies i filmene. Dette har gjort materialet mitt mer oversiktlig, og har

vært en hjelp for å finne svar på hvilke vurderingsdiskurser som kommer til uttrykk i filmene. Hvordan jeg har gått fram for å transkribere filmene, sier jeg noe om i 3.4.1.

Aktørene i filmene kommer inn på mange ulike områder når det gjelder vurdering. For å systematisere utsagnene, og for å få en bedre oversikt over hvilke diskursive praksiser som kommer til uttrykk gjennom filmene, valgte jeg å opprette noen kategorier. Disse kategoriene ble valgt utfra sentrale områder innenfor vurdering, som jeg har beskrevet i teorikapitlet. Disse kategoriene beskriver jeg i 3.4.2.

3.4.1 Transkribering

Å *transkribere* vil si å transformere, skifte fra en form til en annen. Det som sies i filmene har jeg transkribert fra talespråk til skriftspråk. Jeg har transkribert alt som sies i filmene. Det som sies, er det vi får høre i intervjuer av lærere og enkelte elever, og dialoger og kommentarer i undervisningssituasjonene. I tillegg har jeg skrevet ned ikke-verbal informasjon som har relevans for forståelse av den konteksten intervju og filmer ble gjort i, for eksempel hva slags materiell elevene bruker, hva som står på tavla og hvordan elevene er organisert i klasserommet.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver transkripsjoner som en oversettelse fra talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger. Transkripsjonene er oversettelser fra muntlig diskurs til skriftlig diskurs. En del informasjon går tapt gjennom transkripsjonen, slik som kroppsspråk, ironi, stemmeleie og intonasjon.

Jeg har forsøkt å skrive det personene sier ganske rett fram, uten å tenke på riktig syntaks. Dialektord har jeg derimot ikke brukt, fordi jeg syntes den transkriberte teksten da ble vanskelig å lese og bruke i analysen. Noen ord og uttrykk kan derfor ha blitt noe tilpasset, for å passe bedre til normert skriftspråk. Der personene har brukt typisk muntlige ord og uttrykk, og en muntlig syntaks, har jeg prøvd å skrive så nært som mulig talespråket. Småord, gjentakelser, nøling med mer kan jeg derimot ha unnlatt å skrive ned, for at ikke teksten skulle bli unødig forstyrret. Meningsinnholdet har jeg derimot prøvd å være tro mot, så godt det har latt seg gjøre.

Mine skriftlige transkripsjoner kan lett suppleres av leseren ved å se på filmene som ligger på nettstedet. Det at filmene er offentlig tilgjengelige, vil jeg si styrker påliteligheten og etterprøvbareheten av mine transkripsjoner. Hvem som helst kan sjekke om de sitatene jeg

bruker, faktisk finnes i filmene. Jeg har i tillegg lagt ved mine transkripsjoner i vedlegg 1, 2 og 3, bakerst i denne oppgaven.

3.4.2 Kategorier

For å systematisere materialet mitt, og gjøre analysen mer oversiktlig, har jeg opprettet noen kategorier jeg mener er relevante å analysere i forhold til, og å organisere innholdet i analysen etter. Kategoriene jeg har valgt å bruke, er begreper og områder som er sentrale innenfor vurdering for læring, og som jeg har gjort rede for i teorikapittelet. Disse kategoriene er: *mål*, *vurderingsverktøy (praktiske og språklige)*, *tilbakemeldinger* og *dialog*. Jeg har i tillegg tatt med kategorien *organisering*, og kategorien *norskfaglig danningspotensiale*. De tre filmene blir analysert i hvert sitt kapittel: kapittel 4, 5 og 6. Kategoriene fungerer som overskrifter i analysene.

Under *organisering* beskriver jeg hvordan undervisningen er organisert, siden rammene for undervisningen bestemmer mye av hvordan vurdering for læring kan gjøres i praksis. Noen typer organisering gjør det lettere å ta i bruk vurdering for læring, mens andre typer organisering gjør vurdering for læring vanskeligere. Derfor vil måten organiseringen av undervisningen gjøres på, være viktige forutsetninger for at vurdering for læring kan brukes på en god måte.

Under *mål* presenterer jeg de målene som er eksplisitt uttrykt i filmene, enten muntlig eller skriftlig. Jeg prøver også å finne spor av andre norskfaglige mål det jobbes med i undervisningen, og prøver å knytte disse opp mot mål i LK06, både i generell del og i læreplan for norsk. Det er ulike typer mål, som Helle (2000) deler inn i atferdsmål, problemløsende mål, ekspressive aktiviteter og deltakerstyrte mål. Jeg vil se på hva slags typer mål vi finner i filmene.

I analyse av hvilke *vurderingsverktøy* som brukes i filmene, skiller jeg mellom praktiske verktøy, og språklige verktøy der fagbegreper brukes. Bruk av fagbegreper kan være beskrivelser av målet, gjennom at målet brytes ned i delmål eller kriterier (vurderingskriterier).

Under *tilbakemeldinger* har jeg delt inn i fem ulike underkategorier med utgangspunkt i Hattie og Timperleys (2007) mye brukte eksempler på feedback. Disse kategoriene av feedback er *å oppklare uriktigheter, kommer med forslag til alternative strategier, klargjøre idéer, gi oppmuntring og støtte* og *å evaluere ulike sider ved framlegget/produktet*. Som nevnt tidligere velger jeg ofte å oversette ordet feedback med

tilbakemeldinger, siden jeg mener ordene har så pass likt betydningsinnhold at jeg i hovedsak foretrekker å bruke det norske ordet.

Under *dialog* vil jeg se om jeg finner eksempler på dialoger i filmene, hva slags typer dialoger som finnes, og hva slags funksjon dialogene har.

Under *norskfaglig dannelsingspotensiale* vil jeg analysere om undervisningen vi ser i filmene gir elevene mulighet for norskfaglig danning.

Jeg har en *oppsummering og konklusjon* på slutten av analysen av hver av filmene. Her vil jeg diskutere hva slags vurderingsdiskurser jeg har funnet spor av, og om det tas hensyn til norskfagets egenart i vurderingen.

3.5 Validitet og reliabilitet

Ved å bruke filmer fra en nettside, er materialet mitt tilgjengelig for alle. Dette vil jeg si styrker *påliteligheten (reliabiliteten)* min i forhold til kildene, siden det ikke bare er jeg som sitter på kildene, men de er åpne og tilgjengelige. Dette gjør også oppgaven med å analysere filmene til en ekstra utfordring, siden hvem som helst kan gå inn og vurdere om det jeg har skrevet gir mening. Jeg tror derimot langt fra at jeg sitter på «sannheten» i forhold til å ha tolket filmene «riktig». Min måte å analysere dem på, er bare én av en rekke mulige innfallsvinkler, og vil være preget av de diskursene jeg selv er en del av, og som påvirker hva jeg har fokus på og synes er interessant.

Målet mitt med analysen var å finne ut hvilke vurderingsdiskurser de ulike filmene ser ut til å knytte an til, og få svar på problemstillingen min: Hvilke vurderingsdiskurser knytter Utdanningsdirektoratet an til gjennom filmer publisert på nettstedet *Vurdering for læring*, og hvordan forholder disse diskursene seg til sentrale norskfaglige diskurser? Jeg har forsøkt å presentere sentral teori og diskurser om vurdering og norskfaget, for å knytte analysen opp mot dette. Jeg mener derfor at min analyse, drøfting og konklusjon kan sies å være *gyldige (valide)* i forhold til hva jeg hadde til hensikt å undersøke i denne oppgaven.

3.6 Oppsummering og diskusjon

En utfordring når jeg skal prøve å tolke hva slags syn på vurdering vi finner i filmene, er at jeg selv ikke har foretatt intervjuene, eller observert undervisningssituasjonene direkte. Den informasjonen jeg har tilgjengelig, er en redigert versjon av filmopptak fra undervisningssituasjoner og deler av intervjuer. Det er Utdanningsdirektoratet som har

produsert filmene. Når jeg skal prøve å analysere hva slags syn på vurdering som kommer fram i filmene, vil jeg derfor måtte forholde meg til den redigeringen og den vinklingen Utdanningsdirektoratet har valgt å gjøre. Min analyse av hva elever og lærere sier og gjør angående vurdering, er derfor også en analyse av Utdanningsdirektoratets syn på vurdering, et syn som kommer fram gjennom det de har fokus på og ønsker å vise fram i filmene.

Hvordan Utdanningsdirektoratet har forholdt seg til de elevene og de lærerne som blir intervjuet i filmen, vet vi ikke. Hvordan de har tilrettelagt for filming av undervisningssituasjonene, vet vi heller ikke. Det er derimot ikke tilfeldige eksempler på vurdering vi ser i filmene. Deltakerne i filmene, i hvert fall lærerne, må i forkant av opptakene ha vært i dialog med filmprodusenten for å bli enige om tema for timene, og hva slags sider ved vurdering de ønsker å fokusere på. Her kan det ha vært en gjensidig utveksling av idéer, men hvem som har påvirket diskursen i størst grad, er umulig for meg å vite.

Det som Utdanningsdirektoratet velger å distribuere på nettsiden *Vurdering for læring*, er antakelig de delene av intervjuene, og den praksisen som vises, som er i overensstemmelse med hva direktoratet ønsker å holde fram. Motsatt vil de delene av intervjuene og de delene av film fra praksis som viser noe direktoratet ikke ser på som i overensstemmelse med egne interesser, bli redigert bort. Dilemmaer i forhold til dette, er at det kan være beskrivelser av vurdering som intervjuobjektene mener er viktige, som ikke har blitt med i de ferdig redigerte filmene.

4. Vurdering av elementær skriveundervisning

I filmen fra 2. trinn ved Høybråten skole i Oslo, får vi i hovedsak se hvordan skriveopplæring av bokstaven «r» i stavskrift foregår. Vi får se klipp fra to dager med stasjonsundervisning, og jeg antar at hver undervisningsøkt varer rundt en til to timer. Filmen varer i 07:06 minutter. Den andre dagen er noen av stasjonene byttet ut med mattestasjoner, men disse stasjonene vil jeg ikke kommentere. I tillegg til klipp fra undervisningssituasjonene, er det intervju med læreren Sissel, der hun kommenterer og reflekterer over sin praksis. I motsetning til de andre to filmene jeg skal analysere, har ikke denne filmen enkeltintervjuer med elever.

4.1 Organisering av undervisningen

En del skoler i Norge bruker en undervisningsmodell som går under navnet *Early Years Literacy Program* (EYLP). Dette er et program for lese- og skriveopplæring som er utviklet i New Zealand og Australia. Modellen plasserer elevene i nivådelte grupper, og undervisningen organiseres i stasjoner med selvstendig jobbing på alle, bortsett fra en som er lærerstyrt. På denne stasjonen gis det faglig veiledning som tilpasses den enkelte gruppa, så vel som den enkelte elev innenfor gruppa.

Om Høybråten skole følger EYLP veldig systematisk, vet jeg ikke, men av det vi kan se fra filmen, er det i alle fall tydelig at i den ene klassen vi ser klipp fra, er mange elementer fra denne modellen i bruk: Undervisningsøkta startes og avsluttes med fellessamling, og underveis er elevene delt inn i grupper som har stasjonsundervisning på fem ulike stasjoner, og kun en av dem er lærerstyrt. I fellessamlingen på begynnelsen av undervisningsøkta demonstrerer læreren hva elevene skal lære. På stasjonene roterer elevene gruppevis, slik at alle er innom hver stasjon i løpet av økta. Om gruppene er nivådelt, får vi ikke vite, men på lærerstyrt stasjon får læreren mulighet til å tilpasse undervisningen til den enkelte. Dette ser vi eksempler på når Sissel veileder hver enkelt i hvordan de skal skrive bokstaven «r» riktig. Hun kommenterer: «Jeg får veilede hver og en, og de får vist meg, og det er lettere for meg i denne organiseringen her å lage tilpassa opplæring, sånn at hver elev egentlig får opplæring på sitt nivå.»

I løpet av de to dagene har elevene en ABC-stasjon, en formingsstasjon, en lærerstyrt stasjon, en PC-stasjon og en lesestasjon. På ABC-stasjonen øver elevene på å skrive «r» i

stavskriftboka si. De sitter da og jobber individuelt ved et gruppebord. På PC-stasjonen jobber elevene individuelt med ulike oppgaver som har med bokstaven r å gjøre. Det vi ser eksempel på i filmen, er en elev som jobber med en oppgave der hun skal finne små og store «r»-bokstaver, og fargelegge dem i ulike farger. På formingsstasjonen lager de rognebær av silkepapir. De lager rognebær «fordi det starter med r», sier en elev i filmen. På lærerstyrt stasjon den første dagen, øver elevene på å skrive bokstaven «r», og får individuell veiledning av læreren. Andre dagen brukes den lærerstyrte stasjonen til egenvurdering i forhold til målet om å klare å skrive «r». På slutten av økta begge dagene, samles alle foran tavla der læreren foretar en felles oppsummering, og elevene reflekterer over hva de har lært, ved å vurdere seg selv med hjelp av fargekort og dialog.

Den organiseringen det legges opp til her, gjør at elevene må arbeide selvstendig på flere stasjoner, siden bare en stasjon er lærerstyrt. Dette krever mange ferdigheter av elevene, blant annet å kunne jobbe konsentrert uten å forstyrre de andre. Når elevene må arbeide selvstendig, vil de måtte få oppgaver som er så enkle at de klarer å utføre dem uten hjelp. Utfordringen blir da å gi oppgaver som fører læringen videre, og at det ikke bare blir aktiviteter som har lite læringsutbytte for elevene. Fordelen med en slik organisering, er at elevene får god oppfølging når de kommer på lærerstyrt stasjon. Siden gruppene er små, vil læreren kunne tilpasse undervisningen til den enkelte, slik at alle elevene lettere kan nå målet.

4.2 Mål

Det målet som er i fokus i filmen, er det målet Sissel har formulert, skrevet på en plakat og hengt opp på tavla: «Jeg kan skrive bokstaven Rr riktig i stavskrift, og jeg kan skrive r sammenhengende med de andre bokstavene vi har lært i stavskrift». Dette målet er et *ferdighetsmål*. Det er en type mål som sier noe om hva slags ferdigheter elevene skal ha etter undervisningen, og det er knyttet til noe elevene skal kunne vise at de kan. Her er det å vise at de kan skrive bokstaven «r». Målet er en del av læreplan for norsk. Mål for opplæringen etter 2. årstrinn er at eleven skal kunne «bruke bokstaver og eksperimentere med ord, i egen håndskrift og på tastatur», og «vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav og mellom talespråk og skriftspråk» (LK06, læreplan for norsk). Det å kunne uttrykke seg skriftlig er et ansvarsområde i norskfaget, fra den første skriveopplæringen til den videre skriveopplæringen.

Sissel forteller elevene hva som er ukas mål ved å formulere det litt enklere for elevene, og sier at målet er «å lære å skrive r riktig i stavskrift.» Hun uttaler bokstavlyden med tydelig uttale. Slik knytter hun sammen språklyd og bokstav, og slik kan elevene bli bevisst sammenhengen mellom det fonologiske og det semantiske. Dette kan styrke elevenes bokstavinnlæring. Elevene viser en bevissthet rundt denne sammenhengen når de på formingsstasjonen lager rognebær. En av elevene sier de lager rognebær «Fordi det starter med r. Rognebær.», med tydelig uttale av «r»-lyden.

På lesestasjon leser elevene i tegneseriebøker, bildebøker og lettleste bøker. I formål for norskfaget står det at faget skal «motivere til utvikling av lese- og skrive lyst og gode lese- og skrivevaner» (LK06). Denne aktiviteten kan dermed være med å oppfylle kravet i forhold til å motivere for leselyst og lesevaner. På lesestasjonen er ikke bokstaven «r» i et særskilt fokus, men å lese vil kunne støtte opp under arbeidet med å lære å kjenne igjen bokstaven, lese bokstaven og styrke formforståelsen av hvordan bokstaven skrives. Målet om å kunne skrive «r» riktig i stavskrift jobbes det konkret med på ABC-stasjon og lærerstyrt stasjon.

Sissel sier: «Man er jo mye mer fokusert på målene, hva vi skal igjennom hver dag, og formidler dette til elevene. Har det [målet] alltid hengende opp i klasserommet sånn at alle er klar over og vet hver dag hva vi skal lære.» Her beskriver Sissel to ulike perspektiver. Det ene er at hun selv som lærer er «mye mer fokusert på målene». Det andre er at hun mener at elevene har klart for seg hva som skal jobbes med, og at det er dette målet som senere skal vurderes. At målformuleringen henger oppe, vil ikke nødvendigvis si det samme som at elevene er klar over og vet hva de skal lære. Det trengs nok en muntlig påminnelse om målet for at elevene skal ha fokus på det. Kan hende det er like mye en påminnelse til læreren om hva som er fokuset denne uka, som det er en påminnelse til elevene.

I LK06s prinsipp for opplæringa under «motivasjon for læring og læringsstrategiar» står det: «Opplæringa skal oppmuntre elevane ved blant anna å gjere klart kva læringsmål er, og leggje til rette for varierte og målretta aktivitetar». Sissel har gjort læringsmålet klart for elevene, og gjennom stasjonsundervisning får elevene varierte aktiviteter. Det er derimot ikke alle aktivitetene som er målrettede i forhold til målet om å lære å skrive «r» med stavskrift. Vi kan ikke vite hva slags mål Sissel har med de ulike stasjonene som ikke direkte har med ukas mål å gjøre. Det vil ikke si at det ikke er målrettede aktiviteter på de andre stasjonene, men vi får ikke vite hva som er målene her. Det vi kan se av filmen, er at de aktivitetene vi ser, kan realisere ulike mål i både generell del av læreplanen og i læreplan for

norsk. I filmen er det derimot ikke gitt mye oppmerksomhet til det som ikke har med hovedmålet «å kunne skrive r riktig med stavskrift» å gjøre.

Målet er delt opp i kriterier. Dette vil kunne bidra til at elevene forstår mer av hva målet innebærer. Nedenfor under 4.3.2 *Faglige kriterier. Bruk av fagbegreper* vil jeg komme nærmere inn på dette.

4.3 Vurderingsverktøy

Vi ser bruk av både praktiske vurderingsverktøy, og bruk av språklige vurderingsverktøy med bruk av fagbegreper. Fagbegrepene brukes blant annet for å lage vurderingskriterier.

4.3.1 Praktiske vurderingsverktøy

Elevene bruker *kort* med fargene rød, gul og grønn. I fellessamlinger bruker de kortene for å vise læreren i hvilken grad de synes de har forstått, eller får til, det som er målet. Dersom de synes det er lett å skrive «r» holder de grønt kort opp, gult kort «hvis de synes det er sånn passe greit, at de er på vei» (sitat Sissel), og rødt kort hvis de synes det er vanskelig. Alle elevene må holde opp kort, noe som gjør at alle i klassen må engasjere seg og reflektere over egen læring. Det gir også læreren et raskt overblikk over klassen, i forhold til hvor mange som holder oppe de ulike kortene. Sissel kan da ved hjelp av disse kortene tilpasse sin undervisning videre. Mange gir uttrykk for at de synes buen er vanskelig, og da sier Sissel at det skal de jobbe mer med. Hun imøtekommer da behov fra klassen om å øve mer.

En annen type verktøy elevene bruker, er *Duplo-klosser* med samme fargekoder som kortene. Disse klossene brukes når elevene jobber med oppgaver. Den øverste klossen viser om eleven forstår, er på vei, eller trenger hjelp (grønn, gul eller rød kloss). Slik må eleven reflektere over sin egen læring, noe som kan øve egenvurdering. Dersom mange har rødt eller gult, vil det være et signal til Sissel om at hun bør ta en felles gjennomgang av stoffet. Ellers er bruk av klosser ment å skulle vise hva hver enkelt trenger hjelp til, og det kan være en måte å gi tilpasset undervisning på. Læreren går da bort til de med rød og gul kloss og kan gi eleven hjelp.

4.3.2 Faglige kriterier. Bruk av fagbegreper

Det ser ut til at elevene har lært seg en del begreper for å beskrive skriveretning, form på bokstaven og posisjon i bokstavhuset, siden både Sissel og elevene bruker begreper som gjelder dette. Når Sissel forklarer og demonstrerer hvordan elevene skal skrive bokstaven, bruker hun begreper som «jeg går opp i den samme streken», «lager en flott bue med en liten krøll på», «vi må skrive sammenhengende». Elevene bruker begreper som «begynne øverst», «ned på linja», «og så lage en bue sånn», «krøllen», «loddrett strek», «å skrive riktig vei», «den lille» (liten bokstav i motsetning til stor bokstav). De er også fortrolige med å bruke betegnelsene «loftet» og «stua» som etasjer som skal beskrive hvor bokstaven skal plasseres i bokstavhuset. Elevene bruker begrepene når de skal forklare hva de får til, og hva som er vanskelig, og de må forstå begrepene når de skal vurdere seg selv ved bruk av skjema med kriterier som Sissel har laget.

I fellessamlingene snakker lærer og elever om kriterier som må til for å nå målet om å skrive bokstaven riktig. Sissel involverer elevene i å komme med forslag. Martin kommer da med kriteriet «å skrive riktig vei». Dette er et kriterium som Sissel nettopp har gjennomgått på tavla, der vi ser at Sissel har skrevet «V» og «H» med pil mot høyre, for å markere riktig skriveretning. Martin får nå satt ord på dette kriteriet selv, og medelevene får høre det enda en gang, noe som kan styrke klassens forståelse av skriveretning.

Sissel vil tydeligvis at fagbegrepene skal bli en del av elevenes aktive ordforråd, for hun krever at elevene setter ord på hva de gjør når de på lærerstyrt stasjon skal vise henne hvordan de skriver bokstaven. Sissel sier: «På lærerpost hvor jeg sitter, instruerer jeg og veileder hvordan de skal skrive bokstavene riktig på tavla. Så må de kunne forklare meg hva de gjør». Hun får på denne måten sjekket om elevene forstår hva de skal gjøre, og at de bruker begrepene riktig. Slike elevsamtaler kan også være et vurderingsverktøy (Haugstveit et al., 2006). Elevsamtaler er det også på lærerstyrt stasjon den andre dagen når elevene skal vurdere seg selv, og i fellessamlingene før og etter stasjonsundervisningen.

Elevene skal vurdere seg selv utfra et skjema Sissel har lagd med vurderingskriterier. Denne vurderingen gjøres ved bruk av smilefjes (fargelegge surt, nøytralt eller blidt fjes), der elevene skal gi seg selv en vurdering av hvordan de synes det går med målet om å skrive bokstaven riktig. For å kunne vurdere seg selv, må de da ha en forståelse av hva de ulike kriteriene betyr. Sissel synes tydeligvis ikke det er tilstrekkelig vurdering at elevene fargelegger smilefjes. Hun bruker i tillegg elevsamtale for at elevene skal forklare sin egen vurdering. Dette vil gi eleven selv og Sissel mer utfyllende informasjon om hva som konkret

ligger i vurderingen. En jente (jente 1) vurderer at hun ikke har klart et kriterium, og har fargelagt rødt fjes.

Jente 1 (*fargelegger rødt på surt fjes*): - Fordi krøllen er vanskelig på den lille.

Lærer: - Den lille bokstaven ja synes du er vanskelig.

Jente 1: (*nikker*).

Lærer: - Kan du skrive det for meg på den siden (*peker*)? Kan du vise meg hva du synes er vanskelig?

Jente 1: - Det er vanskelig...buen.

Lærer: - Den buen er litt vanskelig, ja. Mmm.

Jente 5: - Jeg tar først en loddrett strek, og så en bue.

Lærer: - Mmm.

Elev og lærer har her en lærings samtale om hva eleven synes er vanskelig. Jenta bruker ord som «krøllen», «den lille», «buen», «loddrett strek». Dette er noen av de kriteriene det er blitt snakket om i klassen tidligere, og som jenta nå tar i bruk for å beskrive hva som konkret er vanskelig. En annen elev har fargelagt grønt smilefjes. Hun synes hun har fått til å skrive r-en bra. Sissel ber eleven forklare hvorfor hun har fargelagt grønt.

Jente 5 (*i dialog med lærer, jobber med vurderingsskjema*): -at jeg tok riktig i bokstavhuset.

Lærer: - Ja, det gjorde du. Hvilke etasjer brukte du?

Jente 5: - Ehm...loftet og stua.

Lærer: - Ja.

Jente 5: - Og så legga jeg den på linja.

Lærer: - Ja, flott.

Her bruker eleven de ulike kriteriene og begrepene som utgangspunkt for å forklare hva hun har fått til. Eleven bruker fagbegreper som «bokstavhuset», «loftet», «stua» og «linje». Kriteriene knyttes med andre ord til fagbegreper, og eleven bruker disse begrepene til å beskrive det hun har fått til.

Sissel begrunner hvorfor hun bruker kriterier: «Vi må lære på hvilken måte de kan vise meg at de har lært det (målet). Og da fokuserer jeg på og gjennomgår de kriteriene.» Sissel har et syn på kriterier som noe elevene kan bruke for å vise at de har lært. Dette ser vi eksempel på der eleven både viser og forklarer hva hun gjør når hun skriver. En slik praksis kan dermed fremme elevens læring.

I fellessamlingene før og etter stasjonsrundene, bruker Sissel tid på å vise elevene hvordan de skal skrive «r» riktig. Hun bruker ulike ord som beskriver kriterier, og de snakker om kriterier som må oppfylles for å nå målet. Elevene er med og finner fram til kriteriene i fellessamlingene gjennom samtale. Kriteriene brukes aktivt begge dagene med stasjonsundervisning, særlig på de lærerstyrte stasjonene. Her får elevene hjelp av Sissel til å

bruke kriteriene mens de øver på å skrive bokstaven, og i samtale med Sissel om hva de har vurdert i egenvurderingsskjemaet.

4.4 Tilbakemeldinger

4.4.1 Oppklare uriktigheter

Sissel omtaler lærerstasjonen den første dagen som en mulighet til å instruere og veilede elevene i hvordan skrive bokstavene riktig. Hun bruker en kombinasjon av at elevene selv må forklare hva de gjør, og at hun korrigerer dersom de gjør noe feil. Slik umiddelbar tilbakemelding på detaljer, er den mest effektive måten å gi tilbakemeldinger på, ifølge Kluger og DeNisi (1996).

På lærerstyrt stasjon den andre dagen skal elevene vurdere seg selv. Ei jente har fargelagt rødt på surt fjes «fordi krøllen er vanskelig på den lille». Sissel ber jenta skrive bokstaven, muligens fordi Sissel ser at det ikke er krøllen hun synes er vanskelig, men buen, for når jenta nå skal vise hva hun synes er vanskelig, sier hun «det er vanskelig... buen». Det kan se ut til at Sissel her gir tilbakemelding for å oppklare uriktigheter i jentas beskrivelse av hva som er vanskelig. Her er det språklig bevissthet som da er i fokus, med riktig bruk av begreper.

På ABC-stasjonen øver elevene på å skrive «r» i stavskriftboka si. De sitter da alene og jobber ved et gruppebord. At elevene får tilbakemelding på det de gjør her, ser vi ikke noe av i filmen. Siden Sissel er alene med klassen, og er på lærerstyrt stasjon, vil hun ikke kunne gi elevene tilbakemeldinger mens de skriver i bøkene sine. I stasjonsundervisning legges ofte ABC-stasjon etter lærerstyrt stasjon, slik at elevene kan øve seg på det som er gjennomgått på lærerstyrt stasjon. Dette kan gjøre at elevene ikke får korreksjoner om de skriver feil eller unøyaktig.

4.4.2 Komme med forslag til alternative strategier

På lærerbetjent stasjon sier Sissel at hun instruerer og veileder elevene i hvordan de skal skrive bokstaven riktig på tavla. Dette viser to ulike tilnærminger til læringsstoffet og til eleven. Når eleven her skal lære seg en ny ferdighet, å skrive bokstaven «r» med stavskrift, vil det til å begynne med være behov for instruksjon fra læreren i hvordan bokstaven skal skrives. Etter hvert som eleven mestrer mer og mer av skrivingen, og blir mer selvstendig, vil læreren kunne gå over fra å gi instruksjoner til å gi veiledning. Det vil si at læreren prøver

å la eleven finne ut mest mulig selv, og lærerens rolle blir da å observere eleven, svare på elevens spørsmål, og å komme med innspill som hjelper eleven videre i å lære ferdigheten. Dette blir da øving for elevene i å ta i bruk andre strategier enn det de har vært vant til.

4.4.3 Klargjøre idéer

Ved lærerstyrt stasjon kan Sissel følge opp hver enkelt elev, og gi tilbakemelding i forhold til den enkeltes behov for klargjøring og bevisstgjøring. Med en slik liten elevgruppe har Sissel mulighet til å gi umiddelbar tilbakemelding i forhold til om bokstavskrivningen tilfredsstillende er eller ikke. Når elevene skal vurdere seg selv i egenvurderingsskjema, hjelper Sissel elevene med å ha fokus på det hun ser på som viktigst i vurderingen. Sissel sier til en av gruppene: «Det viktigste her nå, det er at dere tenker over hva har dere lært og hva må vi øve mere på for å nå ukas mål.» Sissel ber her elevene vurdere to områder: 1) hva han har lært, og 2) hva han må øve mer på for å nå ukas mål. Elevene får hjelp til å reflektere over dette, ved at Sissel ber hver enkelt om å si hva de tenker når de vurderer seg selv. Slik hjelper Sissel elevene med å klargjøre de idéene og oppfatningene den enkelte elev har rundt sin læring.

4.4.4 Gi oppmuntring og støtte

Sissel gir elevene positiv bekreftelse når de kommer med forslag til kriterier. Hun gir tilbakemeldinger ved å si «skikkelig bra», «flott». I fellessamlingen gir mange uttrykk for at det er vanskelig å skrive buen. Sissel gir da en felles oppmuntring til klassen: «Vi skal øve mer på det. Og vi har flere dager å øve på, så dette skal vi nok få til til fredag.» Dermed ufarliggjør hun det å ikke mestre enda, og formidler et syn på læring som noe som er i utvikling.

4.4.5 Evaluere ulike sider ved framlegget/produktet

Elevene bruker vurderingsskjema med ulike kriterier, for å vurdere seg selv opp mot målet. En gutt forklarer hvordan skjemaet skal brukes:

Hvis jeg klarer det fint, så skal jeg fargelegge den det er smilefjes på. Hvis jeg er litt usikker skal jeg fargelegge den i midten (*smilefjes med nøytral munn fargelegger han gul*), og hvis jeg synes det er vanskelig skal jeg fargelegge den (*surt fjes*).

Sissel bruker tid på hver enkelt elev på lærerstyrt stasjon, også de som har forstått og skriver bokstaven riktig. Alle elevene må dermed evaluere seg selv både skriftlig og muntlig. Vi

hører ikke Sissel gi individuell evaluering, bare at elevene vurderer seg selv. Alle elevene må sette ord på sin vurdering, både de som har fargelagt grønt, og de som har fargelagt rødt.

I samtalene hører vi at elevene bruker de samme begrepene og beskrivelsene som Sissel har brukt tidligere i uka, og som klassen har brukt i fellessamlinger når de har snakket om hvordan bokstaven skal skrives. Elevene bruker kriteriene både for å sette ord på hva de konkret har fått til, og hva de synes er vanskelig. Jente 1 sier: «krøllen er vanskelig på den lille» (liten r), og «det er vanskelig...buen.» Først kommer hun med en generell vurdering av at «det er vanskelig», men presiserer deretter at det er buen hun synes er vanskelig. Dette kan gjøre innlæring lettere. Elevene lærer seg til at de skal øve på det de ikke får til, helt til de kan det, og kan slik oppleve mestringsfølelse og måloppnåelse.

Evaluering blir også gjort i fellessamlingen på slutten av økta. Sammen vurderer de hvordan økta har vært, og hva de har lært. Elevene bruker fargekort, og holder kortene opp i været med den fargen de selv velger, utfra om de synes de har forstått, eller ikke. Sissel hører med noen av elevene hva de tenker rundt kortet de holder oppe. Denne formen for vurdering fungerer som en egenvurdering for den enkelte elev ved at de må reflektere over hva de har fått til, og hva de ikke har fått til. Dette gjør at de blir bevisst på hva de eventuelt må øve mer på. En slik felles vurdering fungerer i tillegg som informasjon til læreren om elevenes læring, og gjør at Sissel kan tilpasse sin fellesundervisning til hva hun ser at klassen har behov for. Når elevene vurderer i fellesskap, kan de lære av hverandres refleksjoner, forklaringer og begrepsbruk. De kan slik utvikle sitt ordforråd og sin forståelse når det gjelder begreper om stavskrift. Dette kan også være til hjelp ved innlæring av andre bokstaver senere.

4.5 Dialog

I filmen ser vi eksempler på dialog som læringssamtale mellom enkeltelever og Sissel på lærerstyrt stasjon, og som klasseromssamtale i fellessamlingene. Når elevene kommer til lærerstyrt stasjon og skal vurdere seg selv i vurderingsskjemaet, snakker Sissel med elevene mens de vurderer, som vist ovenfor under 4.4.4.

Det å ha et sett felles begreper kan hjelpe partene med å kommunisere. Her har elevene lært seg noen grunnleggende begreper for å beskrive hvordan bokstaven skal skrives. I dialog med Sissel bruker de ord som «buen», «loddrett strek», «krøllen», «øverst».

De har også lært seg en del om bokstavers plassering utfra «bokstavhuset». Elevene bruker da beskrivelser som «loftet», «stua», «legge på linja».

Sissel kombinerer dialog og demonstrasjon. Elev 1 må både beskrive med ord hva hun gjør, og også vise hvordan hun skriver bokstaven. Slik innhenter læreren mye informasjon om elevens forståelse og ferdigheter, og innhenter bevis på læring (Klenowski, 2009). Disse bevisene kan Sissel bruke til å veilede elevene videre.

En jente viser Sissel ar hun kan skrive bokstaven «r». Men hun forklarer også hva hun gjør mens hun skriver. Dette et tydeligvis noe Sissel forventer at elevene skal gjøre: å sette ord på hva de gjør. Black og William (1998 b) mener at muligheten for at elever kan uttrykke sin forståelse bør være inkludert i all undervisning, for dette vil fremme interaksjonen, noe som er nødvendig for at formativ vurdering skal kunne fungere som en hjelp til elevene.

I fellessamling på slutten av økta, sitter hele gruppa sammen og vurderer hvordan dagen har vært, og hva de har lært, gjennom bruk av klasseromsdialog.

Jente 1 (*holder opp rødt kort*): - eh....lissom buen.

Sissel: - Den øverste buen?

Jente 1: (*nikker*)

Sissel: - Ja.

Jente 4 (*holder opp rødt kort*): - Jeg synes den lille også var litt vanskelig, jeg.

Sissel: - Ja, kan du forklare hva du synes var vanskelig?

Jente 4: - De buene...

Sissel: - Mmm, den buen der oppe?

Jente 4: - Jaaa....

Sissel (*henvendt til hele gruppa*): - Det er litt vanskelig å holde blyanten. Vi skal øve mer på det. Og vi har flere dager å øve på, så dette skal vi nok få til til fredag.

Jente 4: - Ja.

Jente 4 gir først en vag beskrivelse av hva hun synes er vanskelig, og da hjelper læreren henne med å bruke språket mer presist ved å spørre om eleven kan forklare hva hun synes er vanskelig. Sissel er hele tiden opptatt av at elevene skal sette ord på det de tenker, og det de gjør. Noen ganger må elevene hjelpes litt i gang. Sissel gir ikke da beskjed om hva eleven må gjøre, men spør eleven om hva han må gjøre. Slik oppmuntrer hun til refleksjon og engasjement hos eleven.

En vanlig svakhet med klasseromsdialog, er at læreren ikke får sjekket at alle har forstått. Her blir derimot alle gitt mulighet til å vise sin forståelse gjennom å holde opp fargekort for å vurdere seg selv. Dette gjør at alle er aktive, i hvert fall en del av tiden med felles gjennomgang. Fordelen med klasseromssamtale er at elevene kan lære av andres

utsagn og refleksjoner rundt læringsprosessen, og få støtte i sin egen tenkning («det var visst ikke bare jeg som syntes det var vanskelig», «å ja, buen, ja, det er jo bare DEN jeg synes er vanskelig, ikke resten av bokstaven»). Dette kan være med på å utvikle elevenes metakognisjon og selvvurdering.

I klasseromsdialogen ser vi at det kommer et innspill som ikke har noe direkte med dialog om kriterier å gjøre:

Jente 1: - Rosa begynner med R.

Lærer: - Ja. Rosa begynner med R, helt riktig. Flott!

Dette er et spontant innspill fra en elev, som Sissel imøtekommer på en positiv måte. Sissel bruker innspillet til å understreke språklyden ved å si «r»-lyden ekstra tydelig, og gjøre lyden lengre enn man normalt ville gjort. I dialoger vil det alltid komme uforutsette innspill, og da er det fint om læreren klarer å bruke innspillene på en slik måte at elevene lærer noe av det, slik det er i tilfellet ovenfor.

4.6 Norskfaglig danningspotensiale

I norskfaget er det å utvikle dømmekraft, en viktig del av faget. Å øve på å bruke vurderingskriterier, kan være med å utvikle god faglig vurderingsevne hos eleven, ved at dømmekraften angående hva som er av god eller mindre god kvalitet, gradvis modnes. Dette blir poengtert i LK06:

Forstandig vurdering - evne til å fastslå kvalitet, karakter eller kor brukeleg tingen er føreset modning ved gjenteken øving i bruk og problematisering av velprøvde standardar. (LK06, generell del, det skapande mennesket, kritisk sans og skjønn)

Gjennom øving og dialog om læringen kan elevenes «forstandige vurdering» utvikles. Elevene i denne filmen ser vi øver på å skrive bokstaven «r». De skriver selvstendig uten voksenveiledning i stavskriftboka si, og må da selv regulere sin egen skriving, og bedømme om bokstavene er pene nok. På lærerstyrt stasjon skriver de på tavla under veiledning av Sissel. De må sette ord på det de gjør. Først ved å forklare mens de skriver, deretter sette ord på hva de får til, og hva de synes er vanskelig. Hele tiden bruker lærer og elever presise begreper for å beskrive skrivingen. Sissel er en lærer som hele tiden er opptatt av å ha dialog med elevene, enten klasseromsdialog eller dialog med enkeltelever. Hun krever at elevene skal sette ord på sin forståelse. Elevene lærer seg dermed å forklare, å bruke fagbegreper, og

å vurdere seg selv. Dette er med å utvikle elevenes selvregulerte læring, og utvikler elevenes metakognisjon, som vil si bevissthet rundt egen læring, noe som i høy grad er dannende for elevene.

Aasen og Nome mener at det ikke trenger å være en motsetning mellom danning og kompetanse: «Det er først når man kan lese og skrive at man kan delta som aktiv samfunnsborger i en skriftbasert kultur som vår» (2005, s. 20). Det å lære seg å skrive bokstaver er derfor grunnleggende for videre læring. Elevene må kunne klare å skrive bokstaver, før de videre kan bygge ord, setninger, og skrive sammenhengende tekster. Da kan elevene rustes til å kunne delta som aktive samfunnsborgere, siden samfunnet vårt er skriftbasert.

Klasseromskulturen i denne filmen viser at elevene har lært seg å respektere hverandre. Det ser ikke ut til at det er utrygt å vurdere seg selv og sin forståelse ved å holde opp rødt kort. Klassen har derfor allerede en vurderingskultur som bygger på ærlighet, respekt, og toleranse for det uferdige, noe som har et dannelsespotensiale for elevene.

4.7 Oppsummering og diskusjon

Elevene har lært seg noen grunnleggende begreper for å beskrive bokstaver. Disse begrepene brukes når klassen har fellessamlinger, når de skal lage kriterier, når de skal vurdere seg selv, og når de har læringssamtaler på lærerstyrt stasjon. Grunnlaget for at vurdering skal kunne fungere på en god måte, er at lærer og elever har et felles sett med begreper. Det ser vi at elevene har her, og at de bruker det aktivt. Med et felles språk er det lettere for Sissel å gi tilbakemeldinger som elevene forstår. Bruk av faglige begreper i form av kriterier, kan være en måte som kan hjelpe til med mer eksakte forklaringer, og bedre forståelsen av hva som må til for å klare å nå målet. Eleven må forstå det faglige begrepsinnholdet i de ulike kriteriene, for å kunne vurdere sin egen grad av måloppnåelse. Vi ser at elevene gjennom å prate og lytte, får mulighet til å utvikle sine begreper og forståelse angående det å skrive bokstaven riktig.

Noe som er viet en god del tid i filmen er hvordan elevene vurderer seg selv ut fra målet. Elevene vurderer seg selv gjennom å bruke fargekoder på kort og klosser, bruke smilefjes, og de setter ord på sine læringserfaringer gjennom dialog. Å vurdere seg selv er ikke enkelt, og er noe som krever øving. Elevene vil ha ulikt syn på sitt produkt, her «r»-bokstaven. Noen er svært kritiske til eget produkt, og er ikke fornøyd før det er perfekt, mens andre ikke synes det er så viktig om bokstaven oppfyller kriteriene for måloppnåelse. En

annen faktor er at elevene i ulik grad legger merke til detaljer ved skrivingen av bokstaven, og detaljer i bokstavens utseende. Dette kan skyldes ulik formoppfatning, ulik vektlegging av det estetiske, ulike ferdigheter i å holde blyanten riktig, ulik grad av tålmodighet og vilje til å gjøre seg flid med mer. Det er derfor en mengde faktorer som spiller inn når elevene skal vurdere sin egen skriving.

Metodene som brukes i denne filmen er tydelig inspirert av teori om formativ vurdering, og de metodebøkene som er utgitt om vurdering for læring med eksempler på bruk av kort og klosser med fargekoder, egenvurderingsskjema, smilefjes for egenvurdering, stasjonsundervisning, og mål for timen som henger oppe på tavla (se blant annet Høihilder, 2008; Slemmen, 2010). Den undervisningspraksisen som utføres i denne klassen ved Høybråten skole er derfor ikke noe særtilfelle. Den er påvirket og inspirert av forskning og litteratur, og er dermed en del av en løpende diskurs om vurdering. Likevel er det ikke slik at lærer Sissel følger en oppskrift på hvordan drive vurdering for læring. Sissel har brukt disse elementene og tilpasset dem, slik at hun kan jobbe med vurdering på sin egen måte.

Sissel viser i denne filmen en forståelse av vurdering som noe som skal gis underveis i undervisningen, ikke bare som en summativ vurdering. Hun knytter derfor an til diskurs om formativ vurdering ved at hun deler mål med elevene, utvikler kriterier sammen med elevene, har dialoger om læring med elevene underveis i læringsprosessen, gir tilbakemelding med fokus på mål og kriterier i stedet for på person, gir veiledning av hver enkelt i forhold til grad av måloppnåelse, og gir elevene mulighet til å benytte ulike måter for egenvurdering.

Sissel fremhever at det nå er lettere å lage tilpasset opplæring. Kriteriene kan nok da være med å hjelpe til med å gi den enkelte elev mer konkret hjelp, ved at lærer og elev kan bruke fagbegreper for konkret å beskrive hva som er vanskelig.

Vi kan se elementer av flere typer mål som kan bli realisert gjennom arbeid på de ulike stasjonene, men disse målene er ikke uttrykt eller fokusert på i filmen. Det er ferdighetsmålet som hele tiden er i fokus, og som er det målet lærer og elever vurderer måloppnåelse utfra. Vi hører ikke noen oppsummering av hvordan det har gått på de andre stasjonene, og hva elevene har lært, opplevd og erfart ved å være på disse. De andre stasjonene kan da framstå som ganske tilfeldige aktiviteter som er løst knyttet til målet om å lære å skrive «r». Spørsmålet blir da om disse stasjonene er ment å skulle understøtte læringen av bokstaven «r», eller om det her også tas hensyn til at elevene skal lære noe annet/noe mer. Det vil si at det også er andre læringsmål inne i bildet her, men som ikke blir aktivt uttrykt og fokusert på.

5. Vurdering av brevskrivning

6. trinn ved Hasle skole jobber med å skrive brev. I filmen får vi se klipp fra en undervisningsøkt, vi ser et lite klipp av at læreren gir skriftlig tilbakemelding i elevenes arbeidsbøker, og vi får se klipp fra intervjuer med lærer og enkeltelever utenom undervisningssituasjonen. Filmen veksler mellom klipp fra klasserommet og klipp fra intervjuene. Lengden på filmen er 07:20 minutter.

5.1 Organisering av undervisningen

I begynnelsen av filmen ser vi at elevene sitter ved hver sin pult i klasserommet mens lærer Soufia står ved kateteret. Det er en tradisjonell undervisningssituasjon der læreren fører ordet, og hvor hun prøver å få til en klassesamtale rundt det å skrive en brevmal, og å lage kjennetegn på hva som må til for å skrive et brev med riktig brevoppsett. Soufia lager en modell av et brev sammen med elevene ved bruk av datamaskin og prosjektor på tavla, slik at hele klassen kan se hva hun skriver. Deretter lager de vurderingskriterier for målet «å skrive brev med riktig brevoppsett». Etter at modell og kriterier er lagd, begynner elevene å skrive brev på hver sin bærbare PC. Soufia går da rundt i klasserommet og hjelper elevene. Underveis og etter at elevene har skrevet brevet sitt, vurderer de sin egen skrivning ved å bruke skjema med kriterier. Deretter går de sammen to og to og vurderer hverandres brev utfra de samme kriteriene. Elevene bytter da datamaskiner, slik at de kan lese hverandres brev. Til slutt skrives brevene ut og limes inn i den enkeltes arbeidsbok, sammen med utfylt vurderingsskjema. Soufia samler inn bøkene, vurderer i skjemaet og gir skriftlig vurdering, før elevene får tilbake bøkene sine.

5.2 Mål

Arbeid med sjangeren brev, er et mål som faller inn under kompetansemål i norsk etter 7. årstrinn, der elevene skal arbeide med ulike sjangere «med økende krav til tekstenes form og funksjon».

Soufia har skrevet følgende målformulering på tavla: «Å skrive brev med riktig brevoppsett». I målformuleringen blir det ikke presisert hva slags form brevet skal ha, det vil

si om det skal være et brevoppsett for formelt eller uformelt brev. Det blir heller ikke utdypet hva brevet skal handle om, det vil si hva slags innhold og funksjon brevet skal ha.

Soufia lager en modell av et brevoppsett sammen med elevene. Denne modellen viser brevoppsett for personlig brev. Elevene får i oppgave å skrive brev til Soufia. De skal dermed skrive et fiktivt brev, og er en typisk skoleoppgave der elevene skal øve seg på å skrive brev. Krav til innhold i brevet, er at elevene skal forestille seg at de er blitt beskyldt for noe de ikke har gjort, og argumentere for sin uskyld. Innholdet i brevet skal være saklig, med krav til budskap og argumentasjon. Det brevet elevene skal skrive, er dermed en blanding av formelt og uformelt brev, ved at brevoppsettet er for uformelt brev, mens innholdet er mer som i formelt brev.

5.3 Vurderingsverktøy

5.3.1 Praktiske vurderingsverktøy

Elevene vurderer seg selv underveis i arbeidet med brevet ved bruk av smilefjes, trafikklys, tompler og «to stjerner og ett ønske». Smilefjes brukes i vurderingsskjemaet med surt, nøytralt eller blidt fjes, for å vurdere hvert av kriteriene. Både eleven selv, en medelev og lærer vurderer brevet med smilefjes. «Tommel opp/ned» brukes når læreren vil ha et raskt overblikk over klassen. Elevene viser tommel opp, ned eller midt i mellom, for å vurdere seg selv. Noen ganger vurderes innsats, andre ganger forståelse, noe som gir læreren informasjon om hvordan elevene jobber og/eller om de forstår det de jobber med. Elevene har et bilde av et trafikklys i hjørnet på pulten sin. De bruker «lærertyggis» eller en tusj og markerer om de har forstått (grønt lys), om de er på vei (gult lys), eller om de synes det er vanskelig (rødt lys). De bruker også et skjema med «to stjerner og ett ønske», hvor elevene skriver to ting som de synes de har fått til bra, og en ting de kan gjøre bedre. En slik type egenvurdering har fokus på det positive, samtidig som eleven må reflektere over om det er noe han kan gjøre for å forbedre seg. Disse vurderingsverktøyene er noe vi finner tips til i metodebøker om vurdering for læring (blant annet Høihilder, 2008; Slemmen, 2010).

5.3.2 Faglige kriterier. Bruk av fagbegreper

Eksempler på bruk av norskfaglige begreper finner vi fortrinnsvis ved utforming og bruk av skjemaet med vurderingskriterier. Soufia har ikke laget kriteriene ferdig på forhånd, men involverer elevene i å komme med forslag. De kriteriene elevene foreslår, gjelder stort sett

det som handler om brevets forside. Elevene er antakelig påvirket av den brevmodellen klassen nettopp har laget sammen, og de foreslår derfor kriteriene «du skriver hvem det er til på riktig sted», «du skriver hvem det er fra på riktig sted», «du skriver sted og dato til høyre på riktig sted».

Brevmodellen de har laget, er til liten nytte når det gjelder hva innholdet i brevet skal være, siden modellen er personlig brev, mens oppgaven elevene har fått er å skrive et brev som skal være saklig og argumenterende. En modell for et slikt brev ser vi ikke at elevene får eksempel på. Sjangerforståelsen deres for den type brev de har fått i oppdrag å skrive, er dermed kanskje ikke så god. Det vil da være vanskelig for dem å komme med forslag til kriterier.

I det ferdige vurderingsskjemaet er det ulik krav til kriterier for å nå målet. Slik ser vurderingsskjemaet ut:

Mål: Du skriver brev med riktig brevoppsett ☺

Vurderingskriterier	Din vurdering	_____ vurdering	Lærerens vurdering
Du skriver hvem det er til på riktig sted.			
Du skriver hvem det er fra på riktig sted.			
Du skriver sted og dato til høyre på riktig sted.			
Du skriver en innledning hvor du forteller hva brevet skal handle om.			
Du deler opp i avsnitt der det passer.			
Du argumenterer for din sak og begrunner dine meninger.			
Du avslutter brevet hvor du oppsummerer saken.			

Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Eksempler-fra-praksis/Film-Hasle-skole/>

I vurderingsskjemaet er det krav om at eleven skal skrive en innledning hvor han skal fortelle hva brevet skal handle om, han må dele opp i avsnitt der det passer, han må

argumentere for sin sak og begrunne sine meninger, og han må avslutte brevet der han oppsummerer saken. For at elevene skal klare å skrive et brev som oppfyller alle disse kriteriene, må de ha en forståelse av hva som menes med dem. Om elevene har jobbet mye med disse elementene tidligere, vet vi ikke. I filmen hører vi ikke at de ulike kriteriene blir snakket om, forklart, utdypet eller gitt eksempler på, eller at elevene stiller spørsmål. Vi ser derfor lite aktiv jobbing med de ulike begrepene. Kun i hverandrevurdering kan vi høre kommentarer i forhold til innhold når elev Ida vurderer medelevs tekst. Hun gir råd til medelev om hvordan teksten kan bygges opp på en bedre måte, ved at hun viser hvordan eleven kan redigere teksten sin for at forståelsen av teksten skal bli bedre. Denne type tilbakemelding krever sjangerbevissthet, og kunnskap om oppbygging av tekst.

Vurderingsskjemaet er et verktøy som elevene bruker gjennom hele prosessen med å skrive brev. De bruker det mens de skriver selv, de bruker det til egenvurdering, og de får vurdering av medelev og lærer i skjemaet.

5.4 Tilbakemeldinger

5.4.1 Oppklare uriktigheter

I arbeidet med å skrive brev, er det mange ulike sider ved skrivingen elevene må mestre. De skal kunne skrive formelt riktig, og de skal ha et innhold som tilfredsstillende kravene i vurderingsskjemaet. Soufia sier at elevene har «fått en del sjanser til å forbedre produktet mens jeg har gått rundt og veiledet». Når Soufia går rundt i klasserommet og veileder elevene, har hun mulighet til å gi tilbakemeldinger som gjør at eleven kan korrigere sin tenkning mens han jobber med stoffet. Det er bare ett eksempel i filmen der vi får høre at Soufia kommenterer en elevs skriving, og det hun da kommenterer går på det formelle: «Du skriver sted og dato til høyre, ja....». Det er ingen eksempler på at Soufia gir tilbakemeldinger for å oppklare eventuelle uriktigheter ellers. Dette betyr ikke at hun ikke gir elevene tilbakemeldinger, men i filmen er ikke dette tatt med.

Slik brevskrivningen blir fremstilt i filmen, ser det ut til at elevene stort sett er overlatt til seg selv i skrivingen. Det stilles derfor store krav til hver enkelt elev om å overvåke sin egen skriving, for selv å oppdage uriktigheter. Skjemaet med kriterier vil derfor kunne være til hjelp for mange av elevene, siden det kan hjelpe dem med å få med det som er det viktigste i brevskrivningen. Casper Theodor beskriver hvordan han bruker skjemaet som hjelp i skrivingen sin:

Hvis man for eksempel gjør en feil så kan man gå tilbake på det arket og bare....åja, ja, det skulle jeg skrive, og så kan man ta vekk litt, og finne på noe nytt.

Han bruker beskrivelse «feil», «ta vekk litt» og «finne på noe nytt». Når det gjelder uriktigheter i forhold til de formelle sidene ved brevskrivningen, vil disse beskrivelsene og handlingene kunne fungere for å bedre selve oppsettet av brevet. Det som er vanskeligere å vurdere selv, er kriteriet «du argumenterer for din sak og begrunner dine meninger». Dette punktet er et bærende element i brevet, siden det utgjør selve innholdet, og det kan være utfordrende for eleven selv å vurdere i hvilken grad han lykkes med dette. I filmen får vi ikke høre mye om hvordan elevene skal jobbe med innholdet, annet enn at de skal få fram budskapet og holde seg til saken.

Elevene skal vurdere hverandres tekster. Her vil det da kunne gis tilbakemeldinger som kan bedre teksten, blant annet dersom noe ikke er riktig. Elevene bruker også her skjema med vurderingskriterier som utgangspunkt for vurderingen. Fordelen med dette er at elevene har noe håndfast å holde seg til i forhold til å oppdage om noe ikke er riktig. Ulempen er at skjemaet blir så styrende for tilbakemeldingen, at uriktigheter ellers blir oversett. Dette kan gjelde blant annet ortografi, setningsoppbygging, variasjon i språkbruk med mer.

Det å skulle oppklare uriktigheter i medelevers tekster, kan være en utfordring. Elevene synes det er vanskelig å være ærlige i hverandrevurdering, særlig om det er en god venn man skal vurdere.

Ida (kommenterer): - Hvis det er en veldig god venn da som bytter om da kan det hende at hun bare skriver smilefjes fordi at jeg er en god venn med henne, liksom, så jeg er ikke helt sikker på den vurderingen, noen ganger.

Det kan være flere grunner til at Ida ikke er helt sikker på den vurderingen hun får av medelever. Det kan være at medelever unnlater å være ærlige for ikke å såre den andre ved å gi kritisk tilbakemelding, slik Ida her antyder. En annen grunn til at elevene ikke kan være helt sikre på vurderingen de får av medelever, er at medelevene kanskje ikke forstår seg helt på hva som kreves av de ulike kriteriene. De kan gi mangelfulle, forvirrende og kanskje også helt feil tilbakemeldinger. Selv om elevene kan synes det er vanskelig å vurdere hverandre, liker de å se på hva andre har gjort, men Mira Sofie synes det er bedre å vurdere anonymt:

Det er ganske morsomt da, å liksom vurdere, og se hva de andre har gjort og såne ting, men det er best når man er anonymt da, når man ikke vet hvem som har vurdert seg selv og ikke

vet hvem man vurderer på en måte, så hvis man skal vurdere bestevennen sin, at man ikke driver og bare skriver bra ting.

For at vurdering fra medelever skal bli best mulig, mener Mira Sofie at det er best å vurdere, og å bli vurdert, anonymt. Da kan det være lettere både å gi og få tilbakemeldinger som også kan være kritiske. For at hverandrevurdering skal være til hjelp for elevens læring og utvikling av sitt produkt, er det nødvendig at elevene tør å være ærlige overfor hverandre. Soufia mener det kan hjelpe å skape en vurderingskultur i klassen som gjør at dette blir lettere for elevene. Soufia sier:

...man må jo ha hatt en dialog før det, og få med elevene på at - ja, men du kommenterer jo ikke den personen, du kommenterer da hva er det ved den teksten som ikke er bra, hva er det som kan gjøres bedre. Så det går jo litt på å skape en vurderingskultur i klassen som gjør at elevene synes det er lettere å vurdere.

Hun legger da vekt på at det er *teksten* som skal vurderes, ikke *personen*. Soufia har nok her et mer optimistisk syn på at elevene klarer å være ærlige i vurderingen av hverandre, enn det elevene selv gir uttrykk for.

5.4.2 Komme med forslag til alternative strategier

I filmen ser vi ingen eksempler på at Soufia gir tilbakemeldinger til elever om å bruke alternative strategier. Det vi kan finne av eksempel på dette, er når medelever vurderer hverandres tekster. Ida forklarer hvordan hun vurderer Nathallys tekst ved bruk av vurderingsskjema:

Her er det kriterier, og så leser jeg gjennom brevet og så krysser jeg av på om det er bra, eller om det er sånn passe, eller om det er veldig dårlig, eller...ja, hva som kan gjøres bedre.

Her korrigerer hun sitt eget utsagn fra å si «det er veldig dårlig» til å beskrive det som «hva som kan gjøres bedre». Dette viser en måte å gi tilbakemelding på som har en mer positiv vinkling. Det viser også at teksten kan forbedres. Den behøver ikke være «veldig dårlig» men kan forandres slik at det blir bedre. Tilbakemeldingen fungerer da som framovermelding. Ida kommer med forslag til Nathally om en annen måte å dele inn avsnittene på:

Hvis man får med i det avsnittet at det ringer inn, da kommer det liksom litt bedre. Så da blir det liksom at...da blir det smilefjes på at man deler inn i avsnitt der det passer. Det var bare der at det ikke passet helt. Vi kan jo bare...hvis vi gjør *sånn* (*lager et avsnitt på PC`en*). Sånn, da er det bra, da kan vi sette på bra (*tegner smilefjes på arket*).

For å kunne gi Nathally denne tekstresponseren, må Ida ha kunnskap om hvordan avsnitt kan brukes på en god måte i tekster. Hun må også ha en forståelse av hva Nathally prøver å formidle, og at innholdet vil komme tydeligere fram ved at avsnittene deles inn på en annen måte.

5.4.3 Klargjøre idéer

Vurderingsskjemaet brukes som utgangspunktet for vurdering. Skjemaet kan klargjøre idéer i egenvurderingen under og etter arbeid med teksten. I egenvurdering og hverandrevurdering vil skjemaet kunne gjøre det lettere for elevene å vite hva de eksakt skal se etter i vurderingen. Slik unngår man generelle tilbakemeldinger som vil gi eleven lite informasjon om hva hun kan gjøre for å forbedre brevet sitt.

Det er ingen eksempler på at lærer gir elevene hjelp til å klargjøre idéer. Vi kan anta at Soufia gir slik tilbakemelding når hun går rundt i klassen, men vi får ikke høre noen eksempler på dette i filmen. I hverandrevurderingen der Ida gir tekstrespons til Nathally, vil de kommentarene hun gir i forhold til bruk av avsnitt, bidra til at de idéene Nathally hadde tenkt å formidle, kommer tydeligere fram.

5.4.4 Gi oppmuntring og støtte

Vi hører lite av samtaler mellom Soufia og enkeltelever. Det er derfor få eksempler på at hun gir oppmuntring og støtte. Av det hun sier i intervjuet, kommer det likevel fram en holdning hos henne at hun gir støtte til de elevene som har behov for ekstra hjelp. Hun uttrykker et respektfullt syn på elevene når hun viser forståelse for at elevene ikke synes det er så morsomt å vise at de ikke har forstått gjennom å holde tommelen ned. Da prøver Soufia å legge ansvaret over på seg, ved å si til elevene at det er hun som må forklare bedre. Soufia viser her et viktig element i all vurdering: et etisk perspektiv på vurdering. Vurdering kan bryte ned elevens selvbilde dersom eleven har lav grad av måloppnåelse. Som lærer er det derfor viktig å ha et yrkesetisk perspektiv på hva som skal vurderes, hvordan det skal vurderes, og hvordan eleven skal få tilbakemelding.

5.4.5 Evaluere ulike sider ved framlegget/produktet

De fire punktene ovenfor handler om hvordan tilbakemeldinger kan gis underveis i skriveprosessen, mens dette punktet handler om vurdering når brevet er ferdig. Dette gjøres

gjennom en evaluering, en bedømming, og i filmen ser vi at det særlig er skjema med kriterier som er utgangspunktet for vurderingen. Eleven vurderer sitt eget brev, han får en medelev til å vurdere brevet sitt, og til slutt skal læreren vurdere. Evalueringen gjøres ved å bruke ulike typer smilefjes i forhold til hvert av kriteriene. Når medelevene vurderer hverandres brev, har de mulighet for å komme med muntlige kommentarer i tillegg til smilefjesene. Dette ser vi eksempel på når Ida forklarer Nathally hvorfor hun ikke har gitt henne blidt fjes på kriteriet som gjelder avsnitt. Denne evalueringen er dermed ikke helt låst, siden Ida kommer med forslag til hva som kan gjøres for at bruk av avsnitt kan bli bedre. Her ser vi da et eksempel på hvordan den summative vurderingen kan fungere formativt, ved at eleven får mulighet til å endre sin tekst.

Soufia gir individuell, skriftlig vurdering i arbeidsbøkene når brevet er ferdig. Vi kan se at hun fyller inn i vurderingsskjemaet som elev og medelev har vurdert. Hun bruker også smilefjes. Bruk av smilefjes kan fremstå som en litt overfladisk vurdering, og fungerer mer som summativ enn formativ vurdering, siden det ikke gis tekstrespons om hva eleven bør gjøre for å forbedre sin skriving. I tillegg til skjemaet skriver hun en skriftlig vurdering til hver enkelt. Hva hun skriver her, får vi ikke se. Elevene sier at dette er vurdering som hjelper dem, slik at her kommer det nok tekstrespons om hva som kan utvikle skrivingen til den enkelte elev. Slik Soufia bruker skriftlig tilbakemelding, ser det ut til at hun klarer å bruke denne som en framovermelding til elevene om hva de kan gjøre for å få enda bedre tekst neste gang. Soufia sier:

Tidligere har jeg gitt tilbakemelding på at dette er bra, det er en fin fortelling, mens nå går jeg mer inn i dybden. Hva er det som er bra med fortellingen, eller hva er det som ikke er bra. Hva er det du må få til bedre.

Elevene får altså her konkret, individuell tilbakemelding på teksten sin. Dette er en type vurdering som ikke passer inn i et skjema, men som er en personlig tilbakemelding. Det å få individuell skriftlig tilbakemelding, er noe elevene setter tydelig pris på å få. Ida sier: «Hvis læreren vurderer en sånn skriftlig vurdering, da hjelper det meg mye mer». Ida sammenligner her den tilbakemeldingen hun får fra medelev med lærerens tilbakemelding. Hun sier at hun ikke stoler helt på medelevers vurdering, fordi de kan være redde for å si noe negativt. Mira Sofie synes også at det er nyttig med skriftlig tilbakemelding fra lærer:

Du får en bra tilbakemelding som bare er til deg, og som du kan jobbe mer med uten at alle andre liksom får samme greiene de skal jobbe mer med.

De tilbakemeldingene hun får, er tydeligvis så konkrete at hun vet hva hun må jobbe mer med. Mira Sofia uttrykker her at hun bruker responsen som underveisvurdering, ikke bare som en summativ vurdering. Hun bruker tilbakemeldingene som framovermelding for å forbedre teksten sin.

Soufia sier hun går i dybden i sin tilbakemelding til elevene. Vi får ikke se eksempler på dette. Hvorfor vi ikke gjør det, er vanskelig å svare på. Det kan hende nettstedet *Vurdering for læring* synes det blir for snevert å vise fagspesifikk vurdering, og at de heller viser former for vurdering som lettere har overføringsverdi til andre emner og andre fag. Fagspesifikke vurderinger er derimot helt sentralt for læring og faglig vekst hos elevene. Fra et norskfaglig ståsted savner jeg derfor å se hvordan Soufia gir tekstrespons.

5.5 Dialog

Vi ser at Soufia går rundt til elevene når de jobber med brevene sine, men vi hører ikke dialoger mellom henne og enkeltelever. Det vil ikke si at hun ikke snakker med elevene sine, men i filmen er ikke dette tatt med. Dialogene synes jeg ville være veldig interessante å høre. Det er i arbeidet underveis med brevene sine, at lærer kan gi tilbakemeldinger som kan gjøre elevenes tekster enda bedre gjennom at det gis tekstrespons og kommentarer.

Det vi hører Soufia si til klassen, er beskjeder om hva elevene skal gjøre. Hun gir beskjed om oppgaven: «Vi skal jobbe med å skrive brev i dag. Oppgaven er at dere skal skrive et brev til meg». Her er det ikke rom for dialog mellom henne og elevene angående hvem elevene skal skrive brev til, eller hva som skal være tema i brevet.

Vi hører senere at hun gir beskjed til klassen som gjelder egenvurdering: «Jeg vil at dere skal vurdere, bruke trafikklyset nå, og så setter dere enten et kryss med en tusj eller bruker lærertyggis, og vurderer hvordan dere synes dere jobber med oppgaven nå». Elevene vurderer seg selv ved å bruke symbolene i trafikklyset. De setter derimot ikke ord på sin egen vurdering. Som jeg tok opp i teorikapittelet (2.1.4 Dialog) er det viktig for elevens læringsprosess at de får mulighet til å snakke om sin forståelse. Dialogen mellom lærer og elev gir læreren mulighet til å gi respons på elevens tenking, og å reorientere tenkingen hans om det er nødvendig. Hva Soufia gjør med de elevene som har krysset av på rødt eller gult, får vi ikke se eksempel på. Dersom elevene ikke får mulighet til å sette ord på sin forståelse, eller manglende forståelse, kan det være vanskelig for elevene å komme videre i sin læringsprosess.

Vi ser noen få eksempler på dialog gjennom klasseromssamtale. Det ene eksemplet er når klassen sammen skal lage kriterier. Soufia spør da klassen om kriterier, og noen elever rekker opp hånda for å svare:

Soufia (*står ved tavle med tomt skjema «Vurderingskriterier for brev»*): - Hva må være med i et brev? Nå skal vi lage vurderingskriterier. Vi må....Lenas?

Lenas: - Du må skrive hvem det er fra.

Soufia: - Mm.

Dette kriteriet er ikke så lett å få til en dialog rundt. Det ville derfor være mer interessant å få se hvordan klassen kommer fram til de kriteriene som gjelder innholdet i brevet. Det å skulle begrunne sine meninger, argumentere, lage avsnitt der det passer, lage innledning og avslutning, er alle elementer ved brevskrivingen som det er mulig å ha en dialog med elevene om. Her vil det være mulig å diskutere og reflektere. Soufia prøver å få elevene til å reflektere litt over det å holde seg til saken, ved at hun kommer med et eksempel:

Lærer (*foran klassen*): - Hvis du er blitt beskyldt for å ha tettet igjen doene, er jeg interessert i å høre om de nye lekeapparatene, er jeg det? Er det det brevet skal handle om? Nei. Sånn at det å få fram budskapet, hold deg litt til saken.

Soufia gir derimot ikke rom for at elevene er med og reflekterer rundt dette. Hun stiller spørsmål hun selv svarer på, og får ikke med elevene i en samtale rundt hva som er relevant å ha med i brevet.

I hverandrevurderingen der Ida vurderer Nathallys tekst, hører vi ikke eksempler på dialoger. Det er Ida som hele tiden fører ordet. Hun forklarer, viser til skjema med kriterier, og viser hva som kan gjøres med medelevs tekst for å gjøre den bedre. Dette ligner derfor mer på en monolog enn en dialog. Det ser ut til at medelev forstår Idas kommentarer, men noen samtale mellom disse to, ser vi ikke i filmen.

Soufia sier hun kommuniserer målene med elevene: «Det som er viktig er å kommunisere mål med elevene sånn av de vet hva de skal gjøre». Det vi ser av hvordan hun kommuniserer med elevene, er at hun står ved tavla og formidler til elevene hva som er målet, og hva slags oppgave elevene skal gjøre. Arbeidsmåten som brukes her er derfor formidlingsorientering med krav om et tydelig produkt: å skrive et brev med riktig oppsett. Elevene er ikke selv med på å formulere mål for timen eller å være med å bestemme hva slags brev de skal skrive, og til hvem.

Det dialogiske er nærmest fraværende i denne filmen. Vi ser ikke at elevene samtaler verken med hverandre eller med lærer om innholdet i teksten de skriver. Dersom det er slik Buber (2002) hevder, at det er kun dialoger som femmer læring, vil det si at elevenes

læringspotensiale kunne vært høyere dersom det ble lagt opp til en tekstrespons som er mer dialogisk.

5.6 Norskfaglig danningspotensiale

Aase (2005) mener at det å ha et danningsperspektiv på språkopplæringen innebærer blant annet at elevene skal lære seg å tenke kritisk og logisk konsist, og at det å arbeide med blant annet argumentasjon, forklaring og vurdering har en slik funksjon. Det at elevene i denne filmen jobber med en tekst som skal være argumenterende, saklig og ha et budskap, vil dermed ha et danningspotensiale hos elevene. De kan gjennom skrivingen utvikle evne til å tenke logisk og saklig.

Det ligger også et danningspotensiale i at elevene leser og vurderer medelevers tekster. De må da kunne bedømme om teksten er god eller ikke, utfra blant annet vurderingskriteriene. Slik kan kriteriene hjelpe med å utvikle elevenes dømmekraft. I LK06 (generell del) blir det poengtert at det å vurdere etter standarder (eller kriterier) krever faginsikt og et trent blikk. Elevene må med andre ord ha faglig forståelse for å utvikle god dømmekraft, og dermed kunne gi «forstandig vurdering» (LK06). Det at elever skal klare å gi «forstandig vurdering» krever mye øving, og da kan arbeid med standarder, eller kriterier, være til god hjelp. De ulike vurderingsverktøyene, både de praktiske og de språklige, kan være med på å øve elevenes selvvurdering, refleksjon og metakognisjon. Det ligger derfor danningspotensiale i slike måter å vurdere på.

Elevene kan lære mye av å lese andres tekster. De kan få tips til sin egen skriving, de kan utvikle en bedre sjangerforståelse, de kan sammenligne sin tekst med andres, vurdere bra og mindre bra sider ved egen og andres tekster, og de kan lære seg å gi gode tilbakemeldinger. Ved å få tilbakemeldinger på sin egen tekst, kan de også få hjelp til å utvikle teksten til å bli enda bedre.

Vurdering kan være vanskelig for elevene, og de må derfor øve på å gi, og å ta imot, vurdering. Et skjema med kriterier kan nok derfor føles litt mer håndfast for elevene å forholde seg til. En elev vil neppe ha like god faglig innsikt som læreren. Å bedømme kvalitet på elevs arbeid, og å gi en god tilbakemelding, er det nok til syvende og sist læreren som ofte kan gi på en bedre måte enn medelever. Dette gir elevene i denne filmen tydelig uttrykk for: «det er bedre med en individuell vurdering bare til deg». Dette vil ikke si at man ikke skal drive med hverandrevurdering, siden det som sagt ovenfor er viktig for å utvikle elevens kritiske sans, faginsikt og dømmekraft. Elevene kan øve på dette både i

forhold til egen og andres tekster. For å forbedre egen tekst ytterligere, vil det derimot være nyttig med en vurdering fra lærer, i tillegg til egenvurderingen og vurdering fra medelever. Slik kan lærerens tekstrespons bidra til ytterligere faglig forståelse hos eleven, som igjen kan føre til at eleven utvikler bedre dømmekraft.

I filmen ser vi stort sett at det arbeides med tekstens form, det vil si brevoppsettet, mens det er lite fokus på hva slags innhold, eller funksjon, brevet skal ha. Dette kan skyldes at det er lettere å bruke kriterier, og å vurdere i forhold til riktig brevoppsett, enn det er å vurdere det innholdsmessige. Arbeid med vurdering blir i filmen fremstilt noe snevert, ved at vi kan få inntrykk av at det viktigste er skjema med kriterier og at elevene følger dette. Tekstrespons og utvikling av argumentasjon og budskap er mye vanskeligere å forklare og vurdere. Det er derimot her elevene har store muligheter til å utvikle seg innenfor norskfaget, og at det ligger et større norskfaglig danningspotensiale for elevene. Dette er derimot ikke i fokus i filmen.

5.7 Oppsummering og diskusjon

Det vi får se av vurdering, gjelder stort sett formsidene ved brevet, og bruk av generelle pedagogiske metoder. Om det faktisk er dette som har vært fokus i timen, eller om det skyldes at de som har laget filmen har valgt å ha dette i fokus, vet vi ikke. De praktiske vurderingsverktøyene er mer i fokus enn fagspesifikke områder. Dette gjør at vi kan få inntrykk av at vurdering dreier seg om en mengde metoder, verktøy, rutiner, skjema og så videre, og at dette er det som fører til god læring. Med en slik oppfatning begrenses norskfaget til å dreie seg om generell pedagogikk og en rekke metoder. Vurdering kan da lett bli et mål i seg selv, i stedet for et middel for å øke læring hos elevene. De tipsene og den metodikken som gjelder vurdering for læring, skal støtte opp under målene og innholdet i faget. De skal ikke bli selve innholdet, eller selve målet.

Tilbakemelding trenger ikke å være skriftlig. Den kan like gjerne gis muntlig i en samtale med eleven. I denne filmen er det derimot ikke fokus på muntlig tilbakemelding eller samtale med enkeltelever. Dette kan gi et inntrykk av at tilbakemeldinger må gis skriftlig. Noe som er med og forsterker dette inntrykket, er en plakat som henger i klasserommet med bokstavene VFL. Dette er den vanlige forkortelsen for vurdering for læring. I tekst under står det «Skriftlig vurdering på barnetrinnet». Dette skal da tydeligvis forklare hva VFL er for noe. Dersom dette er det synet på vurdering for læring som preger denne skolen, er det ikke rart at vi ser mye skriftlig vurdering her. Jeg vil derimot påpeke at

dette er en misforståelse av hva vurdering for læring går ut på. Metoden ble til i England som en mostand mot testing og mye skriftlig vurdering. Vurdering for læring er en klasseromsmetode med fokus på den daglige, uformelle underveisvurderingen, der det ikke er noen krav til skriftlighet, men der skriftlig vurdering eventuelt skal brukes for å innhente informasjon som kan føre elevens læring videre. Hvorfor vurdering for læring her er blitt oppfattet til å være «skriftlig vurdering på barnetrinnet» er for omfattende å gå inn i, men illustrerer at begrepet vurdering for læring blir tolket på mange ulike måter, og gir seg utslag i ulike praksiser.

Soufia sier hun veileder elevene, mens jeg mener det hun faktisk gjør i de eksemplene vi ser, er å gi elevene tilbakemeldinger. Tilbakemelding og veiledning er ord som ofte brukes om hverandre i diskurs om vurdering. Det er derimot en forskjell i innholdet. Tilbakemelding, eller feedback, er knyttet til noe eleven har gjort, og skal gi eleven informasjon om han er på riktig vei i forhold til målene. I veiledningen derimot skal læreren oppmuntre eleven til å finne veien selv, og det er eleven selv som skal være aktiv i å finne ut hvordan han skal nå målene. Det Soufia gjør, er å gi kommentarer til elevene angående hvordan de ligger an i forhold til mål og kriterier. Dette er derfor tilbakemeldinger og ikke veiledning.

Soufia har en bestemt måte å snakke om vurdering på som knytter an til sentral teori om vurdering for læring. Hun bruker ord som mål, kriterier, vurderingskriterier, modell, kommunisere mål med elevene, pakke ut målene, eieforhold til målene, [elevene skal] vurdere seg selv, sjanse til å forbedre produktet, elevene vurderer hverandre, dialog, vurderingskultur i klassen, undervisningen er mer målrelatert. Hun er også tydelig inspirert av vanlige metoder innenfor vurdering for læring, siden elevene bruker metodene trafikkllys, tommel opp/ned, to stjerner og ett ønske i egenvurderingen.

Det er vesentlig at det er sentrale faglige kriterier som står på vurderingsskjemaet, og at elevene forstår dem, ellers blir det vanskelig å skulle vurdere egen og andres tekster. Elevene må også ha en sjangerforståelse for den type brev de skal skrive. Jo bedre sjangerforståelse, dess lettere blir det å skrive eget brev i tråd med sjangerens krav, og dess lettere blir det å vurdere egen og andres tekst. For at slike skjemaer skal fremme læring hos elevene, er det viktig at kriteriene er slik at de faktisk fører til læring, ikke at det blir en skjematisk oppskrift som skal følges slavisk. Egenvurdering forutsetter at eleven har utviklet et vurderingsspråk for det han skal vurdere. Det vil si at han må kjenne til sjangeren brev, han må vite noe om kriterier for god brevskrivning etc. Han må kunne norskfaglige begreper, ikke bare generelle metodiske begreper.

Det er et paradoks at det som er fokus i filmen er de lett vurderbare kriteriene, mens de mer avanserte ikke blir viet oppmerksomhet, selv om det er i disse kriteriene det virkelig ligger en kime til læring for elevene. Siden vurdering skal fremme læring, mener jeg det er disse kriteriene det burde vært fokusert på i filmen. De andre kriteriene ligger det lite læringspotensial i, siden man her bare må huske å skrive adressat, avsender og dato på riktig sted. Utdanningsdirektoratet kan her være med å skape et inntrykk av at vurdering for læring kun er aktuelt å bruke om enkelt vurderbare kriterier (enkle mål som atferdsmål og ferdighetsmål). I teori og litteratur om vurdering for læring er det tvert imot fokus på at vurderingen skal fremme læring. Da må det også innebære at kriteriene er av en slik art at de faktisk fører til læring.

Soufia sier hun går i dybden i sin tilbakemelding til elevene. Elevene får skriftlig tilbakemelding fra lærer, og elevene uttrykker flere steder at dette er noe de setter stor pris på å få. Likevel er dette noe vi ikke får se mye av i filmen, noe jeg savner som norsklærer. Jeg savner også å høre eksempler på hvordan Soufia gir muntlig respons underveis i elevenes tekstarbeid. Hvorfor vi ikke får se eksempler på dette, er vanskelig å svare på. Det kan hende nettstedet *Vurdering for læring* synes det blir for snevert å vise fagspesifikk vurdering, og at de heller viser former for vurdering som lettere har overføringsverdi til andre emner og andre fag. Fagspesifikke vurderinger er derimot viktig for læring og faglig vekst hos elevene. Fra et norskfaglig ståsted savner jeg derfor å se hvordan Soufia gir tekstrespons.

6. Vurdering av muntlige framføringer

Filmen fra 9. trinn ved Halbrend skule viser hvordan det jobbes med muntlige framføringer. Lengden på filmen er totalt 09:34 minutter, der omtrent halvparten er fra norskundervisning, og halvparten er fra matteundervisning. Jeg har valgt å se på kun de delene av filmen som er fra norskundervisningen. Klippene er fra tre undervisningsøkter fordelt på tre dager. Det er også klipp fra tilbakemeldingssamtale mellom lærer og enkeltelever, og klipp fra enkeltintervju med lærer og enkelte elever utenom selve undervisningen.

6.1 Organisering av undervisningen

Den første økta sitter elevene ved pultene sine og skriver forslag til kriterier for muntlig framføring. De rekker opp hånda, og lærer Astrid skriver forslagene i et tankekart på tavla. I etterkant av timen foretar Astrid en analyse av de innkomne forslagene. Hun lager et skjema, «Vurderingskriterium for foredrag», der hun har valgt å ta med noen av elevenes forslag, andre forslag har hun omskrevet, mens noen velger hun å ikke ha med. Hun legger også til flere kriterier selv.

I den andre undervisningsøkta skal elevene øve i små grupper på å holde foredragene sine. Elevgruppene har spredt seg rundt i klasserommet. Den som holder foredraget står oppreist, mens de andre sitter. Eleven som holder foredraget støtter seg til et på forhånd skrevet manus. Medelevene bruker skjema med kriterier, når de i etterkant gir muntlig tilbakemelding. Astrids rolle er at hun går rundt i klasserommet og hører på, og det ser ut til at hun kommer med noe tilbakemeldinger. Hva hun sier, hører vi ikke.

Den tredje økta holder noen av elevene sin muntlige framføring foran hele klassen. Elevene står eller sitter ved kateteret med manus, og bruker PC til å vise PowerPoint-presentasjon med bilder og tekst som passer til manus. Medelever bruker skjemaet med kriterier, og krysser av i «+» - ruta dersom eleven oppfyller kriteriet, eller i \triangle -ruta dersom det er et kriterium som er mangelfullt eller utelatt. Medelevene vurderer samtidig mens foredraget holdes. Dette er en organisering som gjør at vi kan se at mange av elevene sitter og ser ned på arket sitt, og krysser av i rutene. De må lese i skjemaet samtidig som de hører på framlegget. Om elevene da klarer å få med seg alt i framlegget, vil da være en utfordring. Det er ikke noe mål for timen å være et godt publikum, og derfor ser det ut til at denne siden ved framlegget ikke blir sett på som viktig her.

Etter at den enkeltes foredrag er holdt, ser vi at læreren samler inn de utfylte skjemaene. Senere ser Astrid gjennom elevenes vurdering på kontoret sitt. Hun forbereder seg da til å ha en samtale med de elevene som har holdt foredrag. På et senere tidspunkt gir hun eleven tilbakemelding i enerom. Det vil dermed gå litt tid fra foredraget blir holdt, til tilbakemelding gis. Det kan da være en utfordring for eleven å huske sin egen opplevelse av framlegget, og kanskje vanskeligere å forstå tilbakemeldingene, enn om responsen hadde kommet umiddelbart etter framlegget.

Gjennom måten norsktimene er organisert på, kommer det fram et visst syn på vurdering. Vurdering er her noe som skal gjøres med utgangspunkt i mål og kriterier. Måten vurderingene blir gitt på, er gjennom muntlige tilbakemeldinger i små grupper, gjennom medelevers skriftlige vurdering i skjema, og ved at lærer gir muntlig tilbakemelding til hver enkelt elev med utgangspunkt i medelevenes vurderinger. Det gis både formativ og summativ vurdering, men noe av den summative vurderingen ser også ut til fungere som underveisvurdering, ved at eleven får råd om hva som kan gjøres for å få til høyere grad av måloppnåelse.

6.2 Mål

Muntlige ferdigheter er en av de fem grunnleggende ferdighetene som elevene skal lære seg, nedfelt i *Læreplaner for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006a). Det som gjelder som kompetansemål for alle fag i forhold til muntlige ferdigheter, er at elevene skal kunne lytte, samtale, beskrive, presentere, reflektere og drøfte (Traavik, 2009). Det er kompetansemålene elevene skal vurderes etter. Norskfaget har et spesielt ansvar for muntlig, skriving og lesing. Et mål i læreplan for norsk etter 10.årstrinn, er at elevene skal kunne «gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner...». De skal også kunne «vurdere egne og andres muntlige framføringer». Disse målene er de som er i fokus i filmen, noe vi kan se av de målformuleringene læreren velger å skrive på tavla for de tre timene. I den første norsktimen står følgende målformulering på tavla: «lage kjenneteikn på god framføring». I den andre norsktimen er målformuleringen: «gje kvarandre konstruktiv respons», og i den tredje norsktimen er det to målformuleringer: «halde godt foredrag» og «gje konstruktiv tilbakemelding». Alle tre målene er *ferdighetsmål*.

Det er muntlig framføring som er i fokus, men forarbeidet har vært en skriftlig tekst som skal fungere som et manus i den muntlige framføringen. Elevene bruker også sammensatt tekst, siden de i sin PowerPoint-presentasjon bruker både tekst og bilder. Vi kan

derfor se at det har blitt jobbet med, og jobbes med, flere mål i LK06 innenfor både muntlige tekster, skriftlige tekster og sammensatte tekster.

Det overordnede målet er å kunne holde et godt foredrag. Målformuleringen for den første timen: «lage kjenneteikn på god framføring» kan forstås som et mål i seg selv: at elevene skal klare å komme med gode kjennetegn, men også som et delmål fram mot det å skulle holde et godt foredrag. Da vil det å ha gode kjennetegn kunne hjelpe elevene med å få til å holde gode foredrag. I den andre norsktimen er målformuleringen: «gje kvarandre konstruktiv respons». Dette blir gjort når elevene øver på framleggene sine i små grupper. I den tredje norsktimen er det to målformuleringer: «halde godt foredrag» og «gje konstruktiv tilbakemelding». Målet «å halde godt foredrag» kan forstås som å prøve å oppfylle kriteriene. Det samme gjelder å gi konstruktiv tilbakemelding. Denne skal gis ved å fylle inn i vurderingsskjemaet.

Elevene skal både holde foredrag selv, og de skal vurdere andres muntlige framføringer. Målet i LK06 om at eleven skal vurdere sin *egen* muntlige framføring, ser vi ikke eksempler på. Det er medelever og lærer som vurderer.

6.3 Vurderingsverktøy

6.3.1 Praktiske vurderingsverktøy

Vi ser ikke bruk av annet vurderingsverktøy enn vurderingsskjemaet klassen og lærer har laget. Dette vil jeg ta for meg nedenfor.

6.3.2 Faglige kriterier. Bruk av fagbegreper

De faglige begrepene elevene og lærer bruker i denne filmen, brukes i hovedsak i forhold til kriteriene de lager og bruker for en god muntlig framføring. Kriteriene kan deles inn i det som gjelder *form*, og det som gjelder *innhold*. I skjemaet nedenfor vises til venstre elevenes forslag til kriterier, og til høyre hvilke kriterier som Astrid valgte å bruke i vurderingsskjemaet (egen tabell):


	<i>Elevenes forslag</i>	<i>Lærers skjema</i>
Form	snakke høyt og tydelig, snakke i rolig tempo fange oppmerksomheten til de som ser på, se opp fornuftig bruk av PowerPoint kreativ framføring kunne stoffet ikke les-men framfør ikke bruk ord du ikke forstår stå rett i ryggen, ikke fikle med klær snakke med innlevelse	snakkar høgt og tydeleg ser på publikum bruk av tekniske hjelpemiddel: høvelege bilete, illustrasjonar, musikk, lyd, film; passeleg skriftstorlek; relevant informasjon er frigjort frå manus kontrollert kroppsbruk og kroppsspråk varierer stemmebruken
Innhold	å ha et variert innhold, godt innhold, holde seg til oppgaven god sammenheng spennende	har god kunnskap om emnet: innhaldet er relevant i forhold til oppgåva; god struktur på innhaldet (innleiing, hovuddel, avslutning); relevante faktakunnskapar, evne til å skildre, opplyse; evne til å definere, forklare, grunngje, resonnerere og argumentere presis ordbruk har med kjeldetilvising

Tabell 1: Vurderingskriterier for muntlig framføring (egen tabell)

Som vi ser av skjemaet, har elevene mange forslag som dreier seg om formsiden, mens de har få forslag når det gjelder innholdssiden ved muntlig framlegg. De er dessuten mye mer spesifikke når det gjelder forslag til kriterier innenfor formsiden. Astrid har valgt å ta med noen av elevenes forslag, men da delvis, eller helt, omskrevet dem. Under *innhold* har hun blant annet utvidet det kriteriet elevene har om «god sammenheng». Upresise formuleringer fra elevene har hun utelatt, som kriteriet «spennende». Astrid har lagt til mange kriterier under innhold, siden elevene har få og upresise forslag til kriterier her.

Slik ser det ferdige skjemaet ut:

Skjema «Vurderingskriterium for foredrag - elevrespons»

Hovuddel	Kriterium	+	
Form	Ser på publikum		
	Er frigjort frå manus		
	Snakkar høgt og tydeleg		
	Varierer stemmebruken		
	Kontrollert kroppsbruk og kroppspråk		
	Bruk av tekniske hjelpemiddel		
	* Høvelege bilete, illustrasjonar, musikk, lyd, film		
	*Passeleg skriftstorlek		
	*Relevant informasjon		
	Innhald	Har god kunnskap om emnet	
*Innhaldet er relevant i forhold til oppgåva			
*God struktur på innhaldet, (innleiing, hovuddel, avslutning)			
*Relevante faktakunnskapar, evne til å skildre, opplyse			
*Evne til å definere, forklare, grunngje, resonnere og argumentere			
*Preset ordbruk			
*Har med kjeldetilvising			

Hentet fra:

http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Dokumenter_filmer/2/Halbrend_komp etansemaal_skjema.pdf

Hva stjernene (*) i skjemaet betyr, gis det ingen forklaring på. Dersom det betyr at det er underpunkter til de punktene med fet skrift, er det en noe forvirrende inndeling. Noen av underpunktene burde kanskje heller stå som selvstendige punkter. Skjemaet kunne derfor vært noe tydeligere utformet med over- og underpunkter, for å unngå forvirring og misforståelser.

Elevene foreslo «å snakke i rolig tempo» og «snakke høyt og tydelig». Astrid har valgt å ta med bare ett av disse kriteriene: «snakkar høgt og tydeleg». Det kan hende at elevene har en opplevelse av at de selv og medelever ofte snakker for fort, slik at de synes det er viktig å ha med det med tempo som et eget kriterium. Hvorfor Astrid har valgt å ikke ta med dette, er muligens fordi hun mener det kommer inn under det å snakke høyt og tydelig. Om elevene og Astrid har en sammenfallende oppfatning av dette, er vanskelig å si, men det å snakke tydelig og det å snakke i rolig tempo, betyr ikke nødvendigvis det samme. Å snakke tydelig handler om god artikulering av lydene, mens å snakke rolig har med hastighet å gjøre.

Elevene foreslo kriteriet «fornuftig bruk av PowerPoint». Dette er en beskrivelse som ikke gir mye informasjon, for hva menes med «fornuftig»? Det er mulig elevene selv ikke har noen klar forståelse av dette. Astrid formulerer dette kriteriet på en mer presis måte, ved å bruke overskriften «bruk av tekniske hjelpemiddel», og kommer deretter med eksempler: «høvelege bilete, illustrasjonar, musikk, lyd, film; passeleg skriftstorlek; relevant informasjon.» Elevene vil med disse eksemplene kunne få en bedre forståelse av hvordan de skal bruke PowerPoint.

Vurderingsskjemaet brukes når eleven øver på framlegget sitt, det brukes for å gi medelever vurdering, og det brukes til egenvurdering. De utfylte skjemaene brukes som utgangspunkt for lærers tilbakemelding til eleven om han har nådd målet om å holde et godt framlegg. Vurderingsskjemaet blir dermed styrende for hva elevene har fokus på i sitt eget foredrag, og hva de legger merke til ved andres foredrag. Det er derfor viktig at slike skjema faktisk inneholder det som læreren mener er de viktigste faglige kriteriene, siden det er dette elevene kommer til å ha oppmerksomheten på.

Mange av kriteriene forutsetter at elevene har gode norskfaglige kunnskaper. De må forstå innholdet i begrepene for å kunne bruke kriteriene som hjelpemiddel i sin øving, sin fremføring og i sin vurdering av medelever, og for å kunne forstå den tilbakemeldingen de selv får av medelever og lærer. I filmen ser vi ikke at det jobbes med begrepsinnholdet i de ulike kriteriene.

6.4 Tilbakemeldinger

6.4.1 Oppklare uriktigheter

Elev Kristin har en oppfatning av at det er lettere å vurdere nå de har kriterier. Hun sier: «...og når du har de kriteriene så vet du hva du skal se etter, og du vet hva som er feil, og du vet hva som er rett mye bedre enn hvis vi ikke hadde hatt de.» Her bruker Kristin beskrivelsene «rett» og «feil» som det hun skal måle sin egen og andres framføring utfra. Det kan være relativt enkelt å vurdere formsiden i forhold til om man gjør «rett» eller «feil», som at man ser på publikum, er frigjort fra manus, snakker høyt og tydelig, behersker bruk av tekniske hjelpemidler og så videre. Vanskeligere er det å vurdere innholdssiden ved foredraget utfra en målestokk som ligger et sted mellom «rett» og «feil». Det å skulle vurdere innholdet krever en mengde ulike kunnskaper og erfaringer, og det krever ikke minst en evne til tolkning og refleksjon over både egen og andres tekst. Vurdering av et muntlig framlegg er vanskelig å gjøre utfra et riktig/uriktig-perspektiv. Det som kan kommenteres med en slik dikotomi er selve innholdet i framlegget, og om saksopplysningene er riktige eller uriktige.

Når elevene vurderer hverandres framlegg, krysser de av i vurderingsskjemaet, i «+» - ruta dersom eleven oppfylder kriteriet, i \triangle -ruta dersom det er et kriterium som er mangelfullt eller utelatt. Dette kan gi et inntrykk av at det finnes kun to alternativer: har med, eller har ikke med. Dermed kan de kryssene som gis i trekant-ruta, gi inntrykk av at eleven ikke har lyktes med dette punktet. Det gis ingen supplerende forklaring på hvorfor en elev har satt kryss i trekant-ruta. Dersom det faktisk er slik at eleven som blir vurdert, gjør noe som ikke er helt bra eller helt riktig, bør han få en sjanse til å bli forklart nærmere hva som er begrunnelsen for vurderingen. Da kan tilbakemeldingen virke oppklarende for den eleven som mottar vurderingen, og det ligger da et større læringspotensiale i en slik utfyllende tilbakemelding. De fleste av kriteriene i skjemaet er derimot ikke spesielt godt egnet til å kunne vurdere utfra et riktig/uriktig-perspektiv, eller i et «har med/har ikke med»-perspektiv. Kriteriene må bedømmes med tilhørende forklaringer, for at det skal gi tilstrekkelig mening for mottaker. Dette blir ikke gjort her. Det er verken utfyllende skriftlige kommentarer, eller muntlig tilbakemeldinger fra elevene som eventuelt kunne bidratt til at eleven bedre kunne få en forståelse av hva han kan gjøre bedre.

Lærer bruker medelevers utfylte skjemaer som utgangspunkt for individuell tilbakemelding. Det må være vanskelig for læreren å tolke hvorfor elever har krysset av i de

ulike rutene. For hva ligger bak den vurderingen elevene har gjort? Dette blir ikke utdypet av elevene. Den tilbakemeldingen hver enkelt elev får fra lærer, bærer preg av en vurdering som er lite spesifikk. Riktig nok gis det tilbakemelding på veldig mange ulike sider ved framlegget, siden skjemaet inneholder mange kriterier, men det spørres om tilbakemeldingene inneholder nok informasjon til at eleven kan forstå dem og lære av dem, og bruke dem til å forbedre seg ved neste foredrag. Denne måten å gi tilbakemelding på, vil jeg si fungerer mer som en summativ vurdering enn en formativ, siden den inneholder lite informasjon til eleven om veien videre, det vil si hva som kan forbedre læringen hans.

Det brukes i liten grad dialog og klassesamtale i filmen, men når vi ser eksempler på det, er det et større læringspotensiale i disse, enn jeg vil si det er med den noe tekniske tilbakemeldingen med bruk av avkrysning i skjema. I punktet nedenfor vil jeg vise hvordan det å komme med forslag til alternative strategier, kan være en bedre måte å gi vurdering på.

6.4.2 Komme med forslag til alternative strategier

Elevene Turid og Kristin gir muntlige kommentarer til Ervin med utgangspunkt i skjema for vurderingskriterier. Selv om skjemaet også her brukes, blir det ikke bare satt et kryss i en av rutene som vurdering. I tillegg gir elevene utfyllende kommentarer med forslag til endringer. Det de to jentene sier til Ervin, er:

Jeg så at du dilla litt med den pennen, kanskje kan du legge vekk den til neste gang.
Jeg synes du brukte noen ord sånne som ikke var naturlig for deg å bruke på en måte. Så om du kunne skifte de ut med noen som var mer naturlig for deg...

Utsagnet «jeg så at du dilla litt med den pennen, kanskje kan du legge den vekk til neste gang» kan knytte an til kriteriet «kontrollert kroppsbruk og kroppsspråk». Dersom Ervin kun hadde fått vite at han ikke helt oppfylte dette kriteriet, uten noen mer utfyllende forklaring, vil det være vanskelig for ham å forstå hva tilbakemeldingen gjelder. Da vil ikke vurderingen fungere som formativ vurdering, men kun en slags dom, en summativ vurdering, siden han ikke gis mulighet til å kunne forbedre dette neste gang han skal holde foredrag. Gjennom muntlig tilbakemelding med presis beskrivelse, som vi her ser eksempel på, får han vite at han «dilla litt med den pennen». Forslag til alternativ strategi, er her rett og slett «kanskje legge den vekk til neste gang». Det er da opp til Ervin om han vil følge dette rådet, eller ikke.

Utsagnet «jeg synes du brukte noen ord sånne som ikke var naturlig for deg å bruke på en måte. Så om du kunne skifte de ut med noen som var mer naturlig for deg» kan knytte

an til kriteriet «presis ordbruk». Også her ville det være lite informerende for Ervin kun å få vite at han ikke helt oppfyller kriteriet «presis ordbruk». For hva betyr egentlig dette kriteriet? Det jentene ser ut til å knytte sitt utsagn opp til, er til den første klasseromssamtalen om kriterier. Her var et av forslagene til kriterier: «ikke bruk ord du ikke forstår». Elevene bruker her både det de husker fra klassesamtalen om kriterier, og skjemaet, når de gir hverandre tilbakemeldinger.

Turid sier at vurderingen må være: «sånn at de kan lære av det og jobbe videre med rådene de har fått.» Her uttrykker Turid et syn på at vurdering skal være noe som skal fungere formativt, ikke summativt, vet at tilbakemeldingene må gis på en måte som eleven «kan lære av». Hun betegner også tilbakemeldingene som råd, ikke instruksjer. Det er dermed opp til mottakeren å bestemme om han vil følge rådene eller ikke.

6.4.3 Klargjøre idéer

Kriteriene kan i seg selv være med og klargjøre hva som skal være i fokus. Turid sier: «Før vi hadde det så var det litt vanskelig å vite hva man skulle tenke på, og hva man ikke skulle bry seg så veldig om. Så det hjelper meg på den måten at jeg vet hva jeg skal øve på».

Kriteriene kan dermed hjelpe henne med å ha fokus på ulike deler av målet. En forutsetning for at kriteriene er til hjelp, er at elevene forstår hva kriteriene betyr. I filmen ser vi ikke at det jobbes med å klargjøre for elevene hva innholdet i de ulike kriteriene er. Det er derfor usikkert om alle elevene forstår kriteriene, og at de blir gode verktøy for dem.

6.4.4 Gi oppmuntring og støtte

Elevene øver på framlegget sitt i grupper. Turid og Kristin gir muntlige kommentarer til Ervin med utgangspunkt i vurderingsskjemaet. De sier: «Du så veldig masse fram på oss, da. Det er jo bra». Dette utsagnet knytter an til det første kriteriet i skjemaet «Ser på publikum». Her får Ervin en positiv vurdering på at dette får han til bra. Videre sier en av jentene: «Du trengte ikke manus, akkurat. Det så ut som du kunne det.» Dette er et utsagn som knytter an til kriteriet «Er frigjort fra manus», men også til klassesamtalen der et av forslagene til kriterier er «kunne stoffet».

6.4.5 Evaluere ulike sider ved framlegget/produktet

Elevene har allerede skrevet et manus. Vi vet ikke om elevene har fått tekstrespons og lærerkommentarer på dette, eller om vurdering av teksten først blir gitt når elevene skal

holde foredraget sitt. Det kan da være litt mye å holde rede på, om medelever både skal vurdere i forhold til kjennetegn på en god fagtekst, og vurdere hva som er kjennetegn på et godt framlegg.

Elevene vurderer hverandres framlegg ved å bruke skjema med kriterier. De setter kryss i forhold til om de mener eleven oppfyller det enkelte kriteriet, eller ikke. Disse kryssene blir ikke fulgt opp av mer utfyllende skriftlige tilbakemeldinger. Det gis heller ikke muntlig tilbakemelding fra medelevene. Jeg vil si at det er litt underlig at dette kan kalles «konstruktiv tilbakemelding», som er målet for timen. Dersom en tilbakemelding skal være konstruktiv, må den inneholde informasjon om hva eleven kan gjøre for å forbedre seg. Da vil vurderingen kunne fungere som en underveisvurdering som har læring som siktemål. Slik tilbakemeldingene gis her, fungerer vurderingen som en summativ vurdering som ikke gir informasjon om hva som konkret var bra, og hva som konkret var dårlig.

Det at medelever skal vurdere i skjemaet underveis i framlegget, kan være en stor utfordring. Det er mange punkter i skjemaet som skal vurderes, og mange av punktene krever en fortolkning av innholdet i framlegget. Da må elevene ha fulgt godt med, og det er kanskje ikke så lett dersom de samtidig skal lese i skjemaet og vurdere med å sette kryss der de mener er riktig. For å kunne vurdere, må de også ha en forståelse av hva de ulike kriteriene faktisk betyr. Å organisere slik at vurderingen skjer parallelt med foredraget, kan derfor være noe uheldig.

I etterkant av timen ser Astrid igjennom vurderinger fra medelever, og gir senere individuell tilbakemelding til hver enkelt elev. Hun sier at denne tilbakemeldingen fungerer som en samtale med eleven:

Astrid (kommenterer): -Og da tar vi utgangspunkt i de kriteriene som vi ble enige om på forhånd, og så snakker vi litt om dem, og så får de komme med hva de synes om hvordan dette gikk, og så tar vi tak i hvis det er noe som kan gjøres bedre, så lager vi oss gjerne et mål for hvordan de kan jobbe videre mot neste framføring.

Astrid beskriver her at eleven er med og vurderer seg selv, og sammen blir de enige om mål framover. Dette viser at Astrid har et syn på vurdering som noe som skal være mer enn en summativ vurdering. Den skal også ha et framoverperspektiv på hva som kan gjøre at elevene kommer nærmere måloppnåelse. I filmen ser vi svært lite fra disse tilbakemeldingene. Det vi ser eksempler på, er ikke så mye dialog, men mest monolog fra lærer.

6.5 Dialog

I filmen finner vi få eksempler på dialoger. Det er mye muntlig aktivitet og muntlige tilbakemeldinger, men formen på disse er mer monologiske enn dialogiske. Eksempler på dette er når klassen har felles idémyldring med forslag til kriterier. Elevene kommer med forslag som lærer skriver på tavla, men det er ingen dialog om hva de ulike kriteriene betyr. Black og William (1998b) mener at elevene må bli vant til å stille spørsmål, og gå i dybden i sin tenkning, og de må bli vant til å delta i felles klasseromsdiskusjoner mellom lærer og elever, siden en slik dialog vil fremme refleksjon og dermed læring. I denne filmen ser vi ikke at elevene stiller spørsmål om de ulike kriteriene, eller at de forklarer eller blir forklart hva de ulike kriteriene betyr. Elevene får ikke tid til å reflektere rundt de ulike forslagene. Det er derfor uvisst om elevene forstår de ulike faglige begrepene som blir skrevet ned på tavla. Dersom det hadde blitt åpnet opp for spørsmål, ville læreren kunne forklare og hjelpe elevene til å få en dypere begrepsforståelse. Slik kriteriene blir brukt, er det bare en mengde ulike ord og begreper som det er uvisst hvor mange i klassen som forstår og kan gjøre seg nytte av som et redskap. De forslagene elevene kommer med, gir lærer respons på med generelle utsagn som «bra», «kjempebra». Om hun mener at kriteriet er «kjempebra», eller om hun generelt synes det er bra at elevene kommer med forslag, er litt usikkert her.

Det finnes et eksempel på en dialog i den første norskøkta. Noen av elevene samarbeider to og to om forslag til kriterier, der to jenter har en dialog. (Jente 1: « At de skal holde seg til innholdet». Jente 2: «Det kan vi skrive.») Det at elevene her blir gitt mulighet til å ha en dialog rundt sine forslag til kriterier, er noe som kan bedre deres læringsutbytte i større grad enn om hver enkelt elev bare skriver for seg selv. Selv om det ikke er mange eksempler på dialog om kriterier, ser vi at det her ble gitt mulighet for det. Det vil også være mulighet for å ha dialog når elevene øver i små grupper, men i filmen ser vi ingen eksempler på dette.

Lærers tilbakemeldinger i etterkant av framlegget, gjøres med utgangspunkt i medelevers vurdering i skjema. Tilbakemeldingene gis i en viss form for dialog mellom lærer og eleven, selv om de eksemplene på tilbakemeldinger vi hører, ikke åpner så veldig opp for dialog.

Astrid til Turid (*tilbakemelding på enerom*): - Du så på publikum. Du så en del ned og, fordi du hadde manus.

Turid: -Ja.

Astrid: -Sant, så det er noe du kan jobbe litt mer med.

Vurderingen har form som en summativ vurdering, selv om lærer også får med seg en framovermelding på vurderingen: «det er noe du kan jobbe litt mer med». Astrid sier i et av klippene at elevene får si hvordan de synes det gikk, men i eksemplene i filmen får vi ikke høre mye av elevenes refleksjoner. Elevene trekkes i liten grad inn i en samtale rundt sin forståelse.

6.6 Norskfaglig dannelsingspotensiale

I filmen ser vi at lærer og medelever stort sett bare gir tilbakemeldinger i forhold til kriterier som gjelder framleggets forside, det vil si hvordan de bruker stemme og kroppsspråk, om de ser på publikum, hvordan de bruker tekniske hjelpemiddel, og om de er frigjort fra manus. Det å bruke stemme og kroppsspråk, å se på publikum og å være frigjort fra manus, er en del av det å lære seg å holde muntlige framlegg. Ved et muntlig framlegg er det ikke nok å ha et godt innhold, det må også presenteres på en god måte. Da må elevene bruke mye av seg selv som person. Krogh (2006) mener at det å uttrykke seg muntlig er viktig for individets forståelse av seg selv. Gjennom språket transformerer og gjenskaper vi kulturen og produserer ny betydning. Slik blir språket et medium for individets forhold til selvet, det sosiale og kulturen (Krogh, 2006). Høisæter (1995) er også opptatt av hvor tett inn på mennesket det muntlige språket er, i betydelig større grad enn det skriftlige språket. Hun skriver: ”Ved å utvikle det munnlege språket sitt utvikler ein seg sjølv. Eleven sitt munnlege språk er hans eller hennar eige uttrykk, tettare på han går det ikkje an å koma.” (Høisæter, 1995). Å utvikle muntlige ferdigheter i skolen, er dermed en måte å utvikle mennesket på.

Det ligger dannelsingspotensiale i det å jobbe med formsiden ved muntlige framføringer, men kun å jobbe med form er ikke tilstrekkelig. Grunnlaget for å kunne holde et godt foredrag, er at det er et bra innhold. Elevene har allerede skrevet et manus. Vi vet ikke om elevene har fått tekstrespons og lærerkommentarer på denne, eller om vurdering av teksten først blir gitt når elevene skal holde foredraget sitt. Kriteriene sier noe om kravene til framleggets innhold: eleven skal kunne vise god kunnskap om emnet, innholdet skal være relevant i forhold til oppgaven, det skal være god struktur på innholdet med innledning, hoveddel og avslutning, at det er relevante faktakunnskaper, at eleven har evne til å skildre og opplyse, og evne til å definere, forklare, grunngi, resonnere og argumentere, og at eleven har presis ordbruk. Arbeid med, og vurdering i forhold til disse områdene, er det få eksempler på i filmen.

Det å ha mål og kriterier, er ikke i seg selv dannende for eleven. Den *måten* det jobbes med dette på, er avgjørende for hvor god elevenes læring blir, og dermed også hvor stort danningspotensiale det ligger i bruk av mål og kriterier. For Bakhtin (Dysthe, 1995) er mening og forståelse noe som oppstår i dialogen og samspillet mellom den som snakker og den som mottar. Det er responsen fra de andre som skaper forståelse. Tilrettelegging for dialog vil dermed gjøre forståelse og tilegnelse lettere. I denne filmen ser vi få eksempler på dialoger, noe som jeg kom inn på ovenfor. Dersom det ble lagt opp til mer dialog mellom lærer og elever, og mellom elevene, ville elevenes forståelse av kriteriene kunne bli bedre, og elevenes mulighet for norskfaglig læring og danning kunne blitt enda bedre.

Dersom elevene skal lære av vurdering, er det den vurderingen som kommer *underveis* i prosessen som fører til mest læring (blant annet Black og William, 1998 a), ikke den som gis i etterkant som en summativ vurdering. Den vurderingen som medelever gir hverandre når de øver, vil i følge dette synet på læring ha større læringsfremmende effekt enn den som gis av lærer i etterkant av at foredraget er holdt. I øvingssituasjonen får elevene mulighet til å bruke underveivurderingen til å forbedre seg. En slik organisering av elevenes læring vil derfor være mer egnet til læring, enn den summative vurderingen som kommer i etterkant av framlegget. Den vurderingen medelever gir her, er også lite konkret, i og med at de bare skal sette kryss. Det kan da være vanskelig for eleven å forstå hva vurderingen egentlig betyr. Dersom elevene skal lære noe av den summative vurderingen, bør de få mulighet til å holde et nytt foredrag så fort som mulig. Da kan de bruke de tilbakemeldingene de har fått til å forbedre seg, og da vil også den summative vurderingen kunne fungere formativt. Da vil vurderingen kunne føre til bedre læring, og ha et større danningspotensiale for eleven.

6.7 Oppsummering og diskusjon

Astrid bruker mange begreper og metoder som er sentrale innenfor vurdering for læring: mål for timen, kriterier for måloppnåelse, skjema med vurderingskriterier, elevene er med og utarbeider kriterier, og hverandrevurdering. Sentrale områder som dialog og egenvurdering, er derimot ikke i fokus. I filmen ser vi at arbeid med kriterier er sentralt i øving, gjennomføring, og som utgangspunkt for tilbakemelding fra lærer i etterkant av det muntlige framlegget. Det er vesentlig at elevene forstår hva de ulike kriteriene betyr. Da må elevene ha kunnskap om mange ulike norskfaglige områder. I filmen ser vi ikke at det jobbes med

forståelse av de ulike kriteriene. Om dette likevel blir gjort, vet vi ikke, men Utdanningsdirektoratet har i så fall ikke sett behov for å ta det med.

Astrid har tatt kontroll på utvalg av kriterier og utformingen av skjemaet. Hun bruker dermed sitt «kyndige skjønn» (se Tiller, 1990). Hun kjenner faget sitt, og vet hva hun vil at elevene skal lære og ha fokus på. Det er særlig på innholdssiden hun tilfører en del kriterier, siden elevene har kommet med få forslag her. Vi får i liten grad se hvordan elevene jobber med, og vurderer, innholdet.

Lærerkommentarer, arbeid med tekst, og tekstrespons, er områder som er sentrale innenfor norskfaget. Det å gi vurdering av tekster, innebærer at den som skal vurdere må ha mye tekstkompetanse. I filmen er ett av vurderingskriteriene å ha god struktur på innholdet med innledning, hoveddel og avslutning. For å kunne vurdere dette, må elevene, og læreren, vite hva dette innebærer. God vurdering er dermed avhengig av gode fagkunnskaper både fra lærerens side og elevenes side. Arbeid med vurdering i norskfaget dreier seg derfor mye om å utvikle et fagspråk som kan brukes for å vurdere om en tekst eller en muntlig framføring er god eller mindre god, å kunne begrunne sin vurdering, og å kunne gi tilbakemeldinger med konkrete råd om hva som kan gjøres bedre. I filmen ser vi lite bruk av norskfaglige begreper, og jobbing med dette. Det er de sidene ved framlegget som gjelder form, som vies oppmerksomhet. Dette er et eksempel på hva Igland (2009) kritiserer ved feedback, nemlig at «begrep som *tekst* (text), *tekstrespons* (text response) og *lærarkommentarer* (teacher comment) glimrar med sitt fråver» (Igland, 2009). Grunnen til at nettstedet *Vurdering for læring* velger å ha formsiden i fokus, og ikke innholdssiden, er muligens fordi dette er lettere å vurdere. Det kan også være fordi det lettere har overføringsverdi til andre emner og andre fag. Fra et norskfaglig ståsted er dette fokuset problematisk. Det kan virke som nettstedet bærer oppe et syn på vurdering som noe som kun skal gjelde de mer overfladiske sidene ved et fag. I norskfaget er arbeid med innhold i tekst svært viktig. Det er derimot ikke så lett å lage klare mål og kriterier for innholdet. Noe generelt kan selvsagt sies, men her er det viktig med mer enn skjema og smilefjes. Tekstrespons, utfyllende kommentarer, diskusjon om tekst og så videre, er viktige vurderingsmåter i forhold til å arbeide med egne og andres tekster.

7. Avslutning

Jeg har nå analysert de tre filmene hver for seg. Nedenfor under 7.1 vil jeg gi en sammenligning av de tre filmene, ved å se på likheter og forskjeller i syn på vurdering. I 7.2 konkluderer jeg hva slags vurderingsdiskurser jeg mener kommer til uttrykk på nettstedet *Vurdering for læring*, utfra den analysen jeg har foretatt av de tre filmene. Til slutt diskuterer jeg mine funn i 7.3.

7.1 Sammenligning av de tre filmene

Alle de tre filmene viser arbeid med *ferdighetsmål*. Arbeid med *faglige kriterier* i forhold til målene er sentralt i alle filmene, men måten det jobbes med dette på, er forskjellige. I 2. trinn brukes mye *dialog* i arbeid med kriterier, mens i de to andre filmene er det bruk av *vurderingsskjema* som er sentralt. Her er den muntlige kommunikasjonen mellom elever, og mellom elever og lærer, mer som monologer enn dialoger.

I filmene fra 6. trinn og 9. trinn vises *hverandrevurdering*, mens dette ikke brukes i 2. trinn. *Egenvurdering* ser vi bruk av i filmene fra 2. trinn og 6. trinn, mens det er lite bruk av dette i 9. trinn. Det er stort sett bare medelever og lærer som vurderer på 9. trinn, mens eleven selv vurderer i liten grad sin egen forståelse. I egenvurderingen i 2. trinn og 6. trinn brukes ulike *praktiske vurderingsverktøy* sammen med dialog, og vurderingsskjema med *faglige kriterier*. Filmen fra 9. trinn viser ikke bruk av praktiske vurderingsverktøy, men bruk av *vurderingsskjema* med kriterier gjennom hele prosessen med muntlig framføring.

Det er eksempler på *norskfaglig dannelsingspotensiale* i alle filmene. I alle filmene er det arbeid med faglige kriterier. Dette er dannende i forhold til å utvikle en faglig forståelse av innholdet i målene, og å vurdere opp mot mål utvikler elevenes *faglige dømmekraft*. I filmen fra 2. trinn er det et konkret mål om å skrive en bokstav riktig, slik at her vil det være begrensede muligheter for norskfaglig dannelse. I de to andre filmene er det derimot mer komplekse mål som er brutt ned i kriterier som både gjelder form og innhold. De kriteriene det er mest oppmerksomhet på i filmene, er de kriteriene som gjelder form, og som er enkle å vurdere. Det er viktig at elevene lærer seg de områdene som dreier seg om formsiden ved brevskriving og muntlige framføringer, men størst norskfaglig dannelsingspotensiale ligger i arbeid med de kriteriene som gjelder *innhold*. Dette er derimot viet liten oppmerksomhet i filmene.

7.2 Vurderingsdiskurser på nettstedet Vurdering for læring

Nettstedet *Vurdering for læring* i sin helhet, består av eksempler på ulike *vurderingsverktøy*, det viser ulike *handlinger/praksiser* når det gjelder måter å gi vurdering på, blant annet gjennom filmene fra undervisningspraksis, og dessuten får vi et innblikk i ulike *vurderingsdiskurser*. Diskursene blir blant annet uttrykt gjennom hvordan deltakerne i filmene snakker om vurdering, hva slags videoforedrag som er lagt ut, og hva slags litteratur det blir henvist til.

Nettstedet heter *Vurdering for læring*. Navnet i seg selv har to sentrale ord: vurdering og læring. Det er elevenes læring som er det viktigste, og formålet med vurdering er at den skal føre til læring. Nettstedet går i liten grad inn i hva de forstår med læring, og hva som fører til læring. Det står litt under *Kultur for læring*: «Å jobbe med vurdering som fremmer læring, handler om at vurdering sees på som en integrert del av det kontinuerlige læringsarbeidet. Dette krever en vurderingskultur som har læring som mål.» Videre under *Kultur for læring* blir ikke læringsbegrepet debattert, men det vises til at noen læringskulturer i klassen ser ut til å fremme læring bedre enn andre kulturer. Det gis ikke fagspesifikke læringsråd, men det gis generelle pedagogiske og metodiske råd som gjelder læring i alle fag. Selve synet på at vurdering skal føre til ikke bare læring, men til *bedre* læring, inngår i en diskurs om læring som noe lett målbart, og nettstedet bærer dermed oppe et svært snevert læringssyn, etter min mening.

Det kan se ut til at Utdanningsdirektoratet prøver å koble to ulike områder sammen på sin nettside. Siden det er et så sterkt fokus på mål og kriterier, kan det virke som de ser på vurdering for læring som en metode som egner seg til å bruke for å imøtekomme kompetansemålene i LK06. Nettstedet ser derfor ut til å knytte diskurs om kompetansemål sammen med diskurs om vurdering for læring. Vurdering for læring dreier seg derimot om mye mer enn bruk og vurdering av mål og kriterier, og nettstedet mener jeg derfor bærer oppe en noe snever framstilling av metoden vurdering for læring.

Nettstedet ønsker å være for både grunnskole og videregående skole, og for alle fag, og det ser ut til at det som er lagt ut på nettstedet skal være såpass generelt at det kan passe alle ulike klassetrinn og studieretninger. Det er dermed ikke noen diskusjoner rundt hvordan vurdering bør gjøres for spesifikke fag. Filmene som er lagt ut fra praksis er tydeligvis ment å skulle ha overføringsverdi til all type undervisning, ved at det er fokus på metodikk og verktøy, og ikke på hvordan man jobber med det enkelte fag for å komme fram til mål og kriterier som man mener er det viktigste innen sitt fag. De vurderingsdiskurser som jeg synes

preger nettstedet, er en generell pedagogisk vurderingsdiskurs. Dette ser vi gjennom at det ikke henvises til bestemte fag eller fagspesifikke problemstillinger angående innhold, mål, kriterier og vurdering.

Med utgangspunkt i analysen av de tre filmene, og det generelle inntrykket jeg i tillegg har av nettstedet, vil jeg konkludere med at de diskursene som bæres oppe på nettstedet, er en diskurs som ser på læring som noe som kan måles, at det finnes metoder som passer alle fag, og at generell pedagogikk overskygger det som er spesifikke mål for ulike fag.

7.3 Diskusjon

De målene vi ser det jobbes med i filmene, er ferdighetsmål, som er relativt enkle å bryte ned i vurderbare kriterier. I formål for fagene, og i generell del av Kunnskapsløftet, er det derimot mål som ikke så lett lar seg måle og vurdere. Arbeid med denne type mål, ser vi ikke på nettstedet. Det er primært mål langt nede på målhierarkiet som egner seg best for den type vurdering det legges opp til både i forskrift om vurdering, og på nettstedet *Vurdering for læring*.

Gjennom filmene, og på nettstedet generelt, får vi et inntrykk av at elevene har lært mye når de har høy måloppnåelse i forhold til de på forhånd oppsatte målene og kriteriene. Det er snakk om læring av relativt enkle mål. Læring er derimot mye mer. Det er evne til refleksjon, deltakelse, kritisk tenkning, argumentasjon med mer. Dette er elementer av læring som i særlig grad har stått i fokus i norskfaget, særlig på grunn av det Laila Aase kaller «norskfagets særlige danningsoppdrag» (2005). All læring lar seg ikke så enkelt vurdere. Det blir derfor etter mitt syn altfor enkelt å fremholde et syn på at vurdering fremmer læring, slik nettstedet ser på vurdering.

Det er viktig å ikke glemme alle de overordnede mål i læreplanen, og om vi ser på norskfaget skal faget være mye mer enn et redskapsfag der målbare ferdigheter skal læres. Norskfaget skal være et sentralt fag for «kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse og identitetsutvikling» (LK06, formål med norskfaget). Mange mål innenfor disse områdene lar seg ikke så lett vurdere, men er likevel viktige mål.

Danningsperspektivet ved undervisningen i alle fag vil jeg si er svært aktuelt. De verdiene vårt moderne samfunn ønsker seg er aktive, samfunnsengasjerte, deltakende, kritiske, reflekterte mennesker (LK06, generell del). Dannelse er også generelle ferdigheter det er nødvendig å inneha på lik linje med det å kunne lese, skrive, regne og bruke digitale

verktøy. Muligheten til å måle om man innehar kunnskap på området «dannelse», er derimot vanskelig å måle og vurdere.

I en tid med mye fokus på kompetansemål, vurdering og effektivitet i skolen, er det en fare for at dette får så stor plass i undervisningen, at de overordnede målene nedfelt i generell del av læreplanen og i formål for fagene, blir så perifere og lite reflektert over, at de ikke lenger blir en bevisst del av opplæringen. Da OECDs ekspertgruppe kom med sin rapport *Equity in Education* (OECD, 2006), kom de med ulike råd om hvordan Norge kan forbedre sin utdanningspolitikk, men vektla samtidig at dette ikke måtte gå utover de grunnleggende verdiene som vårt utdanningssystem bygger på (OECD, 2006). Generell del av LK06 tegner store linjer av dannelsesmessig karakter. Utfordringen blir å ta hensyn til både læreplanene og generell del, og prøve å skape forbindelser mellom disse.

Nettsiden *Vurdering for læring* består av mange metodiske og praktiske tips og råd. Dette kan være inspirerende for læreres praksis, men det krever at lærere bruker nettsiden med et kyndig skjønn. Lærere må vite hva som er det viktigste læringsinnholdet, og de viktigste målene for sine fag. Det krever lærere som er dyktige i sitt fag, som klarer å analysere læreplanen og trekke ut de viktigste målene, som vet hva slags kriterier som er viktige for å nå de ulike målene i faget, og som kan bruke ulike former for vurdering på en måte som fører læringen framover for klassen og den enkelte elev. Det er mange ulike områder i elevenes læring som norskfaget skal ta seg av. Dersom undervisningen kun har fokus på de lett vurderbare sidene ved norskfaget, som det å lage målbare vurderingskriterier, er det en fare for at faget dreier i instrumentell retning.

7.3.1 Mellom politisk propaganda og objektiv informasjon?

Det finnes mange ulike typer filmer, der dokumentarfilm og politisk propagandafilm er to av en mengde ulike sjangre. Å bringe inn begrepet propaganda i denne oppgaven, vil nok vekke en god del negative assosiasjoner hos leserne. Jeg vil derfor raskt understreke at jeg ikke mener at Utdanningsdirektoratet driver en bevisst propagandapolitikk gjennom nettstedet *Vurdering for læring* ved at de legger ut propagandafilmer. Nettstedet er på den annen side heller ikke en kanal som formidler objektiv informasjon om vurdering.

Utdanningsdirektoratet har et visst syn på vurdering, et visst budskap, som de ønsker å nå fram med gjennom blant annet filmene på nettsiden sin. Som et eksempel: filmen fra 6. trinn ved Hasle skole avsluttes med Idas kommentar: «Det er mye lettere med kriterier». Dette kan tolkes som at Utdanningsdirektoratet ønsker å formidle et syn på at vurdering er lettere med

kriterier. Utdanningsdirektoratet har ulike budskap med hver av filmene. Dette er skolepolitiske budskap som tydelig vil ha fram det positive med bruk av vurdering for læring.

Det er ikke tilfeldige undervisningssituasjoner vi ser i filmene, men fokus på visse områder. Utdanningsdirektoratet kan ha påvirket hva som gjøres og sies i filmene, enten direkte eller indirekte. De har også hatt full kontroll på redigering av filmene, slik at de kan få formidlet det budskapet de ønsker, utfra hva de velger å ha med/ikke ha med i de ferdige regisserte filmene. Filmene gir inntrykk av å være dokumentarer fra reelle undervisningssituasjoner. Det som underbygger dette inntrykket er at det ikke brukes skuespillere, men det er autentiske klasseromssituasjoner der aktørene i filmene er lærere og elever. Det som gjøres og sies virker troverdig, gjennom at vi både får se eksempler fra undervisningssituasjoner, og at vi får høre lærernes og enkelte av elevenes refleksjoner rundt undervisningen. Problemet med filmene, er at de er gitt en dokumentarisk framstilling, mens Utdanningsdirektoratet tydelig ønsker å formidle et bestemt budskap om bruk av vurdering. Dette mener jeg er viktig å være klar over. Direktoratet framstiller vurdering for læring på en måte som styrker deres egen diskurs om vurdering.

Bruk av videofilmer fra reelle undervisningssituasjoner, som de tre filmene jeg har analysert, vil jeg si kan ha stor påvirkningskraft i forhold til hvordan vurdering for læring oppfattes. Utdanningsdirektoratet er i en maktposisjon i forhold til å fremme sitt budskap: de prøver å overbevise om at budskapet er troverdig, og eventuelle kritiske innspill kommer ikke til ordet. Nettstedet har ikke gitt rom for diskusjoner, kritiske kommentarer eller alternative synspunkt på hva som fremmer læring. Jeg mener det ville styrket nettstedets troverdighet om det også kunne blitt fremmet debatter og innspill som kanskje ikke er helt i tråd med Utdanningsdirektoratets syn på vurdering, som for eksempel noe av den kritikken jeg har vist i teoridelen min under 2.1.6 Kritikk mot vurdering for læring.

Utdanningsdirektoratets rolle er å fange opp sentral forskning nasjonalt og internasjonalt, om hva som kan føre til god læring for elever. Særlig ønsker politikere å vise til gode resultater på sammenlignbare prøver, slik som PISA, PIRLS og TIMMS, for å kunne bruke dette som bevis på at deres skolepolitikk «fungerer». Mange skoleforskere og lærere med lang erfaring, er derimot ikke alltid enige i den skolepolitikken som føres. Filmer som de jeg analyserer i oppgaven min, kan fungere som politiske redskap i en diskurs som skal sørge for at det synet Kunnskapsdepartementet har, skal bli forsterket. Det er derfor et subtilt budskap i filmene om at dette er den beste måten å drive undervisning på, og det påstås til og

med at det vil føre til *bedre* og mer *effektiv* læring for elevene ved bruk av denne måten, noe jeg absolutt vil si kan diskuteres.

Jeg mener at teorien, forskningen og metodene innenfor området vurdering for læring, har veldig mye bra å tilføre skolen. Særlig når det gjelder arbeid med mange av kompetansemålene, der mange av målene er enkle mål av typen atferdsmål og ferdighetsmål, har jeg tro på at bruk av vurdering for læring kan styrke elevenes læring. Jeg mener at svakheten med nettstedet er at det ikke uttrykkes eksplisitt noe sted at det ikke er alle mål i læreplanen som så lett lar seg vurdere, og at vurdering for læring derfor ikke egner seg for all type undervisning. Utdanningsdirektoratet mener jeg derfor formidler et syn på mål, læring og vurdering som er ganske snevert.

Det er ikke snakk om at nettstedet *enten* formidler utdanningspolitisk propaganda *eller* kun legger fram objektiv informasjon om vurdering, men at nettstedet ligger et eller annet sted mellom disse to punktene. I analysen har jeg hatt et fenomenologisk perspektiv, som vil si at jeg prøver å presentere hvordan deltakerne i filmene opplever fenomenet vurdering, slik fremstillingen nå engang er gjort i filmene.

I kritisk diskursanalyse er et av formålene å avsløre maktstrukturer. Med denne oppgaven håper jeg å ha fått belyst hva slags vurderingsdiskurser Utdanningsdirektoratet bærer oppe på sitt nettsted *Vurdering for læring*, slik at brukere av nettstedet kan forholde seg mer reflektert og kritisk til det som er lagt ut av eksempler. Særlig gjelder det å være klar over at de målene som egner seg best i forhold til arbeid med vurdering for læring, er relativt enkle mål som atferdsmål og ferdighetsmål.

Litteraturliste

- Bjørngen, I. A. (2007). Tømmerstokkens historie - eller hvorfor det er så vanskelig å si noe fornuftig om læring. I Sverre Tveit (Red.), *Elevvurdering i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B., og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, P. og William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7-74.
- Black, P. og William, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Black, P. og William, D. (2003). In Praise of Educational Research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 29 (5).
- Black, P. og William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1(1).
- Broadfoot, P.M. et al. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Broadfoot, P.M., Daugherty, R., Gardner, C.V., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Buber, M. (2002). *Between man and man*. London: Routledge
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Dobson, S. og Engh, R. (Red.). (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2011). Semiotic Aspects of Social Transformation and Learning. I Rogers, R. (Red.), *An Introduction to critical discourse analysis in education*. New York: Routledge.
- Gipps, C.V. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. London Washington, D.C.: Falmer Press.

- Halvorsen, E.M. (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). The power of feedback. *I Review of Educational Research*. 77 (1), 81-112.
- Haug, P. (2004): *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Noregs forskningsråd.
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G. og Øygarden, B. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse: rapport fra et KUPP-prosjekt*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering: kontroll eller læring?* Otta: Tano Aschehoug.
- Hellesnes, J. (2005). Om å motverke destruksjonen av danninga. I Aasen, A.J.. og Nome, S. (Red.), *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S. og Tomlinson, P. (2010) *Vurdering under Kunnskapsløftet. Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis*. (Nordlandsforskning, Rapport nr. 17, 2010). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Høihilder, E.K. (Red.). (2008). *Elevvurdering: en metodebok for lærere*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Høines, J.E. (2009). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet*. Haugesund: Vormedal forlag.
- Høisæter, S. (1995). Fire moment til ein teori om munnleg opplæring. I S. Høisæter (Red.), *Norsk i skolen: om arbeid med munnleg opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag: Landslaget for norskundervisning.
- Igland, M.A. (2009). Ein ettertankens didaktikk: om forståinga av pedagogisk tekstrespons. I Haugaløkken, O.K. et al. (2009), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. og Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Jørgensen, M.W. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Klenowski, V. (2009). Editorial: Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 16(3), 263-268.
- Klette, K. (Red.). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kluger, A.N. & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A

-
- historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Krogh, E. (2006). Danskfaget i moderniteten. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*, 125-145. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). *Forskrift til Opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. og Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- OECD. (2006). *Equity in Education. Thematic Review. Norway. Country Note*. Paris: OECD
- Ongstad, S. (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (Red.). (2001). *Fagdebattikk - fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo : Gyldendal Akademisk.
- Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stortingsmelding 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. og Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring - Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen - det store spranget*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14, 281-294.
- Traavik, H. (2009). *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet.(2009). *Bedre vurderingspraksis, sluttrapport*.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rundskriv til vurderingsforskriften*. (Rundskriv 1/2010). Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Norsk landrapport til OECD. OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. (2013a). Vurdering for læring.

Lokalisert på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2013 b). Film fra Høybråten skole, Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Eksemppler-fra-praksis/Film-Hoybraten-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2013 c). Film fra Hasle skole. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Eksemppler-fra-praksis/Film-Hasle-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2013 d). Film fra Halbrend skule. Lokalisert på:

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Eksemppler-fra-praksis/Film-2-Halbrend-skule/>

Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*. London: Longman.

Viddal, L. M. (2006). *Tilbakemelding som betingelse for organisasjonslæring*.

Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo: Universitetet i Oslo.

Viddal, L. M. (2007). Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I Tveit, S. (Red.),

Elevvurdering i skolen. Oslo: Universitetsforlaget.

Aase, L. (2003). Norsk lærerens selvforståelse. *Norsklæreren* 27 (4), 13-19.

Aase, L. (2005). Norskfagets danningspotensial i fortid og samtid. I Aasen, A.J. & Nome, S.

(Red.), *Det nye norskfaget*, 35-47. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, A.J. og Nome, S. (Red.). (2005). *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Norsk sammendrag

Temaet for denne oppgaven er *vurdering for læring*. Utdanningsdirektoratet har en nettside som heter *Vurdering for læring*, og i denne oppgaven har jeg satt lys på hva slags vurderingsdiskurser nettstedet bærer oppe. Jeg har fokus på hvordan vurdering for læring kan brukes i norskfaget, og har analysert tre filmer på nettstedet som viser undervisningspraksis i faget. Problemstillingen min er: Hvilke vurderingsdiskurser knytter Utdanningsdirektoratet an til gjennom filmer publisert på nettstedet *Vurdering for læring*, og hvordan forholder disse diskursene seg til sentrale norskfaglige diskurser?

Metoden jeg bruker for å finne svar på problemstillingen, er diskursanalyse, for å se på hvordan det snakkes om vurdering i filmene jeg analyserer, og hva slags diskursiv praksis vi kan finne i forhold til bruk av vurdering i de tre klassene. Mine funn drøfter jeg opp mot sentral teori om vurdering for læring, og sentrale norskfaglige diskurser.

Norskfaget er i en særstilling i forhold til andre skolefag når det gjelder å ha ansvar for elevenes danning. Arbeid med denne type mål, er ikke i fokus på nettstedet. Det er primært mål langt nede på målhierarkiet, som atferdsmål og ferdighetsmål, som egner seg best for den type vurdering som vises på nettstedet. Jeg diskuterer i oppgaven om det kan være fruktbart å ha et danningperspektiv på vurdering, for å sikre at det tas hensyn til de overordnede målene i læreplan for norsk, og i generell del av Kunnskapsløftet, slik at norskfaget ikke dreier seg kun om lett vurderbare mål.

Med utgangspunkt i analysene av de tre filmene, og det generelle inntrykket jeg i tillegg har av nettstedet, vil jeg konkludere med at de diskursene som bæres oppe på nettstedet, er en diskurs som ser på læring som noe som kan måles, at det finnes metoder som passer alle fag, og at generell pedagogikk overskygger det som er spesifikke mål for ulike fag.

Engelsk sammendrag (abstract)

An analysis of discourses of assessment on the website “Vurdering for læring” (“Assessment for Learning”), from a Norwegian subject perspective.

The focus of this dissertation is “assessment for learning”. Utdanningsdirektoratet (The Ministry of Education in Norway) has a website called *Vurdering for læring* (Assessment for Learning). In my study I have wished to find out what type of assessment discourses are shown on the website.

My focus is on how Assessment for Learning can be used in the subject Norwegian. I have analyzed three films on the website which show teaching practices in the subject. My research question is: Which discourses about assessment *Utdanningsdirektoratet* are implicit videos published on the website *Vurdering for læring*, and how do these discourses relate to central Norwegian subject discourses?

The method I use to find the answers to this question, is discourse analysis, to see how teachers and pupils talk about assessment in the films I analyze, and the kind of discursive practice we can find in relation to the use of assessment in the classes in the three films. I discuss my findings in relation to central theories of assessment for learning, and central Norwegian subject discourses.

The Norwegian subject is in a unique position in comparison to other school subjects, with respect to its responsibility for students' *Bildung*. Working towards those types of goals are not in focus on the website. It is goals a long way down the goals hierarchy, which are best suited for the type of assessment shown on this site. I discuss in this dissertation that it may be useful to have a *Bildung* perspective on assessment, to ensure that attention is paid to the overall objectives of the curriculum for the Norwegian subject, and the general section of *Kunnskapsløftet*, because the Norwegian subject should not only be concerned with readily measurable goals.

Based on my analysis of the three films, and the general impression I have of the website, I would conclude that the discourses that are implicit in the videos on the website, are discourses which look at learning as something that can be measured. They also imply that there are methods suited to all subjects, and that general education outweighs the specific goals for different subjects.

Vedlegg

Vedlegg 1: Transkripsjon av film fra Høybråten skole, 2. trinn.

Lengde på filmen: 07:06 minutter.

Kommentator: - I andre klasse på Høybråten skole har de Røris. Elever og lærere rister løs før neste økt begynner. I norsk lærer de stavskrift.

Lærer Sissel (*står ved tavle og peker på et laminert A4 ark der ukas mål for norsk står skrevet. Elevene sitter på gulvet foran tavla*): -Denne uken er det målet i norsk å lære å skrive r riktig i stavskrift.

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Man er jo mye mer fokusert på målene, hva vi skal igjennom hver dag, og formidler dette til elevene. Har det alltid hengende opp i klasserommet sånn at alle er klar over og vet hver dag hva vi skal lære.

Lærer Sissel (*står ved tavle og peker på bokstaven r, som hun har skrevet på tavla*): - Vi må skrive sammenhengende. Ikke slippe blyanten. Husker dere noe mer? (*Flere rekker opp hånda, lærer henvender seg til en av elevene*).

Lærer Sissel: -Martin?

Martin: - Skrive riktig vei.

Lærer Sissel: - Skrive riktig vei må du huske på.

Lærer Sissel (*kommenterer*): -Vi må lære på hvilken måte de kan vise meg at de har lært det. Og da fokuserer jeg på og gjennomgår de kriteriene.

Lærer Sissel (*står ved tavla hvor hun har skrevet bokstaven r med stavskrift*): - Hvor starter vi alltid, Oscar?

Oscar: - Øverst.

Lærer Sissel: - Øverst. Skikkelig bra.

Jente 1: - Rosa begynner med R.

Lærer Sissel: - Ja. Rosa begynner med R, helt riktig. Flott!

Kommentator: - På Høybråten bruker de stasjonsundervisning. Elevene deles inn i fem grupper. På ABC-stasjonen trener de på å skrive R i arbeidsboka. På formingsstasjonen lager de rognebær.

Jente 2 (*fargelegger på formingsbordet*): - Fordi det starter med R. Rognebær.

Kommentator: - I et eget stille rom er det lesestasjon.

(*Vi ser fire elever ved et rundt bord som leser i bildebøker og tegneserier*).

Kommentator: - Elevene jobber på PC med oppgaver tilpasset målet.

Jente 1 (*sitter ved datamaskin*): - ...farge blå på de små bokstavene, på liten r, så staver (her menes nok farger) man farge grønn på de store bokstavene, r.

Lærer Sissel (*kommenterer*): - På lærerpost hvor jeg sitter instruerer jeg og veileder hvordan de skal skrive bokstavene riktig på tavla. Så må de kunne forklare meg hva de gjør.

(*Vi ser noen elever skrive på vanlig tavle med kritt og på whiteboard med tusj. De former bokstaven, og lærer veileder hver enkelt*).

Jente 1 (*skriver stor R på whiteboard*): - ...begynne øverst...ned på linja...

Lærer Sissel: - Ja, kjempebra!

Jente 1: - Og så lage en bue sånn.

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Jeg får veilede hver og en, og de får vist meg, og det er lettere for meg i denne organiseringen her å lage tilpassa opplæring, sånn at hver elev egentlig får opplæring på sitt nivå.

(*Gutt smiler og viser tomlene opp etter å ha skrevet mange små r-er på tavla. Vi ser alle elvene jobbe på ulike stasjoner*)

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Etter at alle stasjonene er ferdig, så sitter vi i hel gruppe og vurderer hvordan økta har vært og hva de har lært.

Lærer Sissel (*står ved tavle og holder opp kort med ulike farger*): - Husker dere disse?

Elever (*i kor*): - Ja.

Lærer Sissel: - Hvis dere skal vise meg nå at dere synes det er lett, hvilken farge skulle dere holde opp i været da, Jeremy?

Jeremy: - Da skulle man ta grønn.

Lærer Sissel: - Da skulle du holde den grønne opp i været.

(*Elevene sitter på gulvet foran lærer med hver sin samling av rødt, gult og grønt kort, og holder kortene opp i været med den fargen de selv velger utfra om de synes de har forstått eller ikke*)

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Så viser de med gult kort hvis de synes det er sånn passe greit, de er på vei....

Jente 3 (*holder opp gult kort*): - Jeg synes den derre lille buen er passe...

Lærer Sissel: - Du synes det gikk passe bra?

Jente 3: (*nikker*)

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Og rødt kort hvis det var noe de synes det var vanskelig.

Jente 1 (*holder opp rødt kort*): - eh...lissom buen.

Lærer Sissel: - Den øverste buen?

Jente 1: (*nikker*)

Lærer Sissel: - Ja.

Jente 4 (*holder opp rødt kort*): - Jeg synes den lille også var litt vanskelig, jeg.

Lærer: - Ja, kan du forklare hva du synes var vanskelig?

Jente 4: - De buene...

Lærer Sissel: - Den buen der oppe?

Jente 4: - Jaaa....

Lærer Sissel (*henvendt til hele gruppa*): - Det er litt vanskelig å holde blyanten. Vi skal øve mer på det. Og vi har flere dager å øve på, så dette skal vi nok få til til fredag.

Jente 4: - Ja.

Kommentator (*vi ser lærer gå rundt med klosser til elevene. De sitter ved gruppebord*): - I matematikk deler Sissel ut Duplo-klosser. Elevene bruker klossene når de jobber med oppgaver. Øverste kloss viser om de forstår, er på vei eller trenger hjelp.

Jente 3 (*har satt den røde klossen øverst. Hun arbeider i matematikkbok. Lærer har satt seg ned ved siden av henne*): - Jeg lurer på hva jeg skal gjøre her?

Lærer Sissel: - Du lurer på hva du skal gjøre.

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Det er en fin måte for elevene å øve seg på det å vurdere seg selv.

Jente 3: - Tolv.

Lære Sissel: - Da fikk du tolv, ja. Jammen ble det tolv. Og hvilken farge skulle du ha da?

Jente 3 (*har allerede begynt å fargelegge med blått*): - Blå?

Lærer: - Ja, flott.

Lærer Sissel (*skriver på whiteboard, viser elevene hvordan de skal skrive liten og stor R. Elevene sitter på gulvet foran tavla*): - Og så går jeg opp i den samme streken og lager en flott bue med en liten krøll på. Og det var det noen av dere som sa i går at dere synes var litt vanskelig. Husker dere det? Så det skal vi øve litt mer på.

Lærer Sissel (*ved lærerstyrt stasjon sammen med fire elever*): - Det viktigste her nå, det er at dere tenker over hva har dere lært og hva må vi øve mere på for å nå ukas mål.

Gutt 1 (*sitter med et egenvurderingsskjema foran seg*): - Hvis jeg klarer det fint, så skal jeg fargelegge den det er smilefjes på. Hvis jeg er litt usikker skal jeg fargelegge den i midten (*smilefjes med nøytral munn fargelegger han gul*), og hvis jeg synes det er vanskelig skal jeg fargelegge den (*surt fjes*).

Jente 1 (*fargelegger rødt på surt fjes*): - Fordi krøllen er vanskelig på den lille.

Lærer Sissel: - Den lille bokstaven ja synes du er vanskelig.

Jente 1: (*nikker*).

Lærer Sissel: - Kan du skrive det for meg på den siden (*peker*)? Kan du vise meg hva du synes er vanskelig?

Jente 1: - Det er vanskelig...buen.

Lærer Sissel: - Den buen er litt vanskelig, ja. Mmm.

Jente 5: - Jeg tar først en loddrett strek, og så en bue.

Lærer Sissel: - Mmm.

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Det er veldig morsomt for meg som lærer å se at selv elever i andreklasse har veldig stort utbytte av denne måten å jobbe på.

Jente 5 (*i dialog med lærer, jobber med vurderingsskjema*): -at jeg tok riktig i bokstavhuset.

Lærer Sissel: - Ja, det gjorde du. Hvilke etasjer brukte du?

Jente 5: - Ehm...loftet og stua.

Lærer Sissel: - Ja.

Jente 5: - Og så legga jeg den på linja.

Lærer Sissel: - Ja, flott.

Lærer Sissel (*kommenterer*): - Jeg kan se en stor framgang hos mine elever allerede etter tre-fire uker hvor vi nå har jobbet ekstra med de tingene her, så synes jeg de faktisk skriver tall og bokstaver penere og mere riktig. De speilvender ikke så mye, de ligger bedre på linja, og de er riktige i forhold til bokstavhuset.

Vedlegg 2: Transkripsjon av film fra Hasle skole, 6.trinn.

Lengden på filmen: 07:20 minutter.

(Vi ser først læreren skrive på tavla: «Mål: å skrive brev med riktig brevoppsett».)

Ida (*kommenterer*): - Jeg vet hva jeg skal lære fordi at Soufia skriver det opp på tavla, hva som er målet, og så forklarer hun det før timen begynner.

Lærer Soufia (*står foran klassen*): - Vi skal jobbe med å skrive brev i dag. Oppgaven er at dere skal skrive et brev til meg.

Lærer Soufia (*kommenterer*): - Det som er viktig er å kommunisere mål med elevene sånn at de vet hva de skal gjøre. Hvis du ser på kompetansene i Kunnskapsløftet så er det ofte veldig store, vage ord, og det er vanskelig for elevene å forstå. Og det å pakke ut målene for elevene, sånn at man gjør det så forståelig for dem, de må vite hva de skal lære...for jeg vet hva de skal lære, men de selv må ha et eieforhold til målene.

Lærer Soufia (*står foran klassen og skriver på PC slik at teksten synes på veggen for alle elevene*): - Jeg må skrive 10. september 2009, sier du, og så må det i det andre hjørnet, ok.

Lærer Soufia (*kommenterer*): - At elevene ser det når det visualiseres, sånn som jeg gjorde i dag, og så når vi har lagd det brevet sammen så kan vi gå løs på å lage kriterier. Da har vi lagd en modell sammen. Den skal brukes når dere skriver brev, så skal vi lage kriteriene, og da ser man at elevene er mye mer aktive, for da har de noe å komme med, de aller fleste.

Lærer Soufia (*står ved tavle med tomt skjema «Vurderingskriterier for brev»*): - Hva må være med i et brev? Nå skal vi lage vurderingskriterier. Vi må....Lenas?

Lenas: - Du må skrive hvem det er fra.

Lærer Soufia: - Mm.

Lærer Soufia (*kommenterer*): - De rekker opp hånda. De sier at vi må ha med hvem det er til, hvem det er fra, du må dele opp i avsnitt, og hvis det er noen kriterier som jeg savner, som jeg vil at elevene skal ha med, så må jeg passe på å stille litt spørsmål.

Lærer Soufia (*foran klassen*): - Hvis du er blitt beskyldt for å ha tettet igjen doene, er jeg interessert i å høre om de nye lekeapparatene, er jeg det? Er det det brevet skal handle om? Nei. Sånn at det å få fram budskapet, hold deg litt til saken.

Mira Sofie (*kommenterer*): - Det er jo ganske fint da, for da vet man hva man skal jobbe med, og man vet liksom hva man skal ha med og vet hva man skal lære og sanne ting.

Casper Theodor (*kommenterer*): - Hvis man for eksempel gjør en feil så kan man gå tilbake på det arket og bare....åja, ja, det skulle jeg skrive, og så kan man ta vekk litt, og finne på noe nytt.

Lærer Soufia (*veileder elev ved elevens datamaskin*):- Du skriver sted og dato til høyre, ja....

Lærer Soufia (*kommenterer*): - Når elevene er ferdige med å skrive brevet så vil jeg at de skal vurdere seg selv. Og da vil jeg at elevene skal gå tilbake i brevet, for ofte så ser jeg at elevene de kan bare: -ja, men det har jeg med og det har jeg med og det har jeg med...Men de er nødt til å gå tilbake til teksten og gå og se nøye. Der står det til, der står det fra, der står datoen, og så må de krysse av eller lage smilefjes. Og hvis de da har ett surt fjes, har de glemt

datoen, så har de sjansen til å føre på datoen. Og det er det som er så bra med å jobbe på PC, fordi at da kan man bare gå tilbake og redigere på innholdet og, og det er ikke et brev som jeg bare samler inn og vurderer. Da har de fått en del sjanser til å forbedre produktet mens jeg har gått rundt og veiledet.

Lærer Soufia (*foran klassen*): - Jeg vil at dere skal vurdere, bruke trafikklyset nå, og så setter dere enten et kryss med en tussj eller bruker lærertyggis, og vurderer hvordan dere synes dere jobber med oppgaven nå.

Karl Martin (*kommenterer*): - Etter noen timer så bare viser vi fingrene, passe, bra og dårlig (tommel rett ut, opp eller ned) hvordan vi har jobba.

Lærer Soufia (*kommenterer*): - Man skal være litt sånn bevisst på når man bruker tommer, fordi at det er kanskje ikke så morsomt for elevene å si at dette har ikke jeg skjønt, så man må stille spørsmålene sånn at....- har jeg forklart dette her godt nok, kom det tydelig nok frem det jeg forklarte (tommelen opp), eller sånn (tommelen ned). Ofte kjenner man jo elevene sine godt nok til at hvis det er noen elever som sitter sånn, så vet jeg om det er fordi jeg har forklart lite tydelig, eller om det er en elev som strever litt og som trenger ekstra forklaring.

Mira Sofie (*kommenterer*): - Og så vurderer vi noen ganger to stjerner og ett ønske. Så må man skrive to ting som man synes var bra og en ting man kan gjøre bedre.

Karl Marin (*kommenterer*): - Når jeg vurderer så er det hvis vi har skrevet en historie, så bytter jeg med en annen som også er ferdig, så leser han min og vurderer min, og jeg leser hans og vurderer hans.

Lærer Soufia (*kommenterer*):- Jeg opplever selv at elevene er ganske rettferdige og ærlige mot hverandre når de vurderer, at de ikke bare kopierer av det den personen har vurdert seg selv, men at de faktisk går tilbake i teksten og leser gjennom og vurderer.

Ida (*i klasserommet, har skjema for vurderingskriterier foran seg, forklarer for kamera hvordan hun skal vurdere en medelevs tekst*): - Her er det kriterier, og så leser jeg gjennom brevet og så krysser jeg av på om det er bra, eller om det er sånn passe, eller om det er veldig dårlig, eller....ja, hva som kan gjøres bedre.

Ida (*vurderer medelev Nathallys tekst mens Nathally følger med*): - Hvis man får med i det avsnittet at det ringer inn, da kommer det liksom litt bedre. Så da blir det liksom at...da blir det smilefjes på at man deler inn i avsnitt der det passer. Det var bare der at det ikke passet helt. Vi kan jo bare....hvis vi gjør sånn (*lager et avsnitt på PC'en*). Sånn, da er det bra, da kan vi sette på bra (*tegner smilefjes på arket*).

Ida (*kommenterer*): - Hvis det er en veldig god venn da som bytter om da kan det hende at hun bare skriver smilefjes fordi at jeg er en god venn med henne, liksom, så jeg er ikke helt sikker på den vurderingen, noen ganger.

Mira Sofie (*kommenterer*): - Det er ganske morsomt da, å liksom vurdere, og se hva de andre har gjort og sånne ting, men det er best når man er anonymt da, når man ikke vet hvem som har vurdert seg selv og ikke vet hvem man vurderer på en måte, så hvis man skal vurdere bestevennen sin, at man ikke driver og bare skriver bra ting.

Lærer Soufia (*kommenterer*): - Når elevene vurderer hverandre, så ser jeg at det er vanskelig for elevene å vurdere bestevennen sin, for de er litt sårbare på det med å kommentere ting som ikke er bra. Men man må jo ha hatt en dialog før det, og få med elevene på at - ja, men du kommenterer jo ikke den personen, du kommenterer da hva er det ved den teksten som

ikke er bra, hva er det som kan gjøres bedre. Så det går jo litt på å skape en vurderingskultur i klassen som gjør at elevene synes det er lettere å vurdere.

Lærer Soufia (*foran klassen*): - Da er det slik at vi skal lime inn brevene som dere har skrevet ut. Vi skal lime inn vurderingskriteriene, trenger ikke å lime inn oppgaven, og så samler jeg inn bøkene til vurdering... Så når jeg har vurdert brevet deres så får dere norskbøkene tilbake.

Ida (*kommentar*): - Hvis læreren vurderer en sånn skriftlig vurdering, da hjelper det meg mye mer.

Mira Sofie (*kommentar*): - Du får en bra tilbakemelding som bare er til deg, og som du kan jobbe mer med uten at alle andre liksom får samme greiene de skal jobbe mer med.

Lærer Soufia (*kommentar*): - Tidligere har jeg gitt tilbakemelding på at dette er bra, det er en fin fortelling, mens nå går jeg mer inn i dybden. Hva er det som er bra med fortellingen, eller hva er det som ikke er bra. Hva er det du må få til bedre. Jeg føler at min undervisning er mer målrelatert nå enn den har vært tidligere. Hvis jeg går tilbake og ser på ukeplaner som jeg lagde for et par år siden, så var jeg mer opptatt av hva elevene skulle gjøre på ukeplanen. Gjør den og den siden i matteboka, gjør den og den siden i norskboka, mens nå er jeg mer opptatt av hva er det de egentlig skal lære. Og så prøver jeg å se om det er noen gode oppgaver i boka som da er knyttet opp mot målene. Og hvis det da ikke er gode oppgaver, så må jeg lage oppgaver, eller finne oppgaver, eller....så jeg føler at undervisningen er mer målrelatert nå enn det har vært tidligere.

Ida (*kommentarer*): - Det er mye lettere med kriterier.

Vedlegg 3: Transkripsjon av film fra Halbrend skule, 9. trinn.

Lengde på filmen: 09:34 minutter, hvorav ca. halvparten er fra matematikkundervisning og halvparten er fra norskundervisning. Jeg har kun transkribert det som angår norskundervisningen.

NORSKTIME 1

(Lærer Astrid starter med å skrive mål for timen på tavla: «Mål: Lage kjenneteikn på god framføring».)

Kommentator: - Klasse 9c på Halbrend skole skal ha foredrag i norsk. Elevene skriver ned hva de mener er en god muntlig framføring.

(Elevene skriver på gule post-it-lapper. To jenter samarbeider)

Turid: - At de skal holde seg til innholdet.

Jente 1: - Det kan vi skrive.

Turid (*kommentarer*): - Før vi hadde det så var det litt vanskelig å vite hva man skulle tenke på og hva man ikke skulle bry seg så veldig om. Så det hjelper meg på den måten at jeg vet hva jeg skal øve på.

Lærer Astrid (*foran klassen, skriver tankekart på tavla om «God framføring»*): - Sigvart.

Sigvart: - Snakke høyt og tydelig.

Lærer Astrid: - Ja, snakke høyt og tydelig. (*Skriver på tavla*).

Lærer Astrid (*kommenterer*): - Det er veldig greit å gjøre ilag med elevene, fordi at da blir de kjent med hva som er kriteriene.

Lærer Astrid (*foran klassa*): - Holde seg til oppgaven, ja. Det var kjempebra. (Skriver på tavla). Ja, Karl André?

Karl André: - Snakke med innlevelse.

Lærer Astrid: - Ja, det kan du. Det er kjempebra. Dessuten så er jo det et eget punkt.

Ervin (*kommenterer*): - Hvis du får kriterier, så kan det hjelpe deg å komme videre og gjøre det enda bedre sånn at du kan nå toppkarakter.

Lærer Astrid (*står ved tavle der det nå er skrevet 15 ulike kjennetegn. Disse kjennetegnene er: 1. snakke i rolig tempo, 2. variert innhold, 3. fornuftig bruk av Power Point. Si mer. 4. snakke høyt og tydelig. 5. godt innhold, spennende, god sammenheng. 6. kunne stoffet. 7. stå rett i ryggen. 8. kreativ framføring. 9. ikke fikle med klær. 10. ikke les, men framfør. 11. holde seg til oppgaven. 12. ikke bruk ord du ikke forstår. 13. fange oppmerksomheten til de som ser på. 14. snakke med innlevelse. 15. se opp.*): - Ja, men her har vi masse gode kjennetegn på framføring, og tenk om dere klarer å gjøre dere nytte av alle disse her, så blir det noen kanonforedrag.

NORSKTID 2

Kommentator: - Lærer Astrid har laget et skjema med kriteriene som klassen ble enige om. Elevene bruker kriteriene når de øver, og vurderer hverandre.

Ervin (*står foran to medelever, Turid og Kristin, øver på muntlig framføring. Jentene gir kommentarer med utgangspunkt i skjema for vurderingskriterier*): -Panama var en del av Columbia fram til 1911. Panamakanalen er en stor kanal som gjør det mulig for skip å ta snarveien mellom Stillehavet og Atlanterhavet fram og tilbake. Takk for meg.

Turid: -Du så veldig masse fram på oss, da. Det er jo bra. Du trengte ikke manus, akkurat. Det så ut som du kunne det. Jeg så at du dilla litt med den pennen, kanskje kan du legge vekk den til neste gang.

Ervin (*kommenterer*): -Man skulle tro at de skulle ta litt lettere på deg, men de er likevel ganske strenge. For det er det du skal være. Du skal være streng etter det som skjer, for ellers så kan du ikke nå bedre mål.

Kristin (*til Ervin*): - Jeg synes du brukte noen ord sånne som ikke var naturlig for deg å bruke på en måte. Så om du kunne skifte de ut med noen som var mer naturlig for deg...

Ervin: - Ja...

Kristin (*kommenterer*): ...og når du har de kriteriene så vet du hva du skal se etter, og du vet hva som er feil, og du vet hva som er rett mye bedre enn hvis vi ikke hadde hatt de.

Kristin (*står foran Turid og Ervin*): -Nå skal jeg ha et foredrag om USA.

Turid (*kommenterer*): - Det kan være litt skummelt å skulle vurdere de, men... for man vil jo ikke være slem heller, men man må jo prøve å være så ærlig som mulig, men på en god måte, sånn at de kan lære av det og jobbe videre med rådene de har fått.

Turid (*til Kristin*): -Du kunne kanskje snakket litt høyere?

Lærer Astrid (*kommenterer*): -Hvis de ikke har helt klare kriterier, så blir det litt sånn usikkert, og så blir de litt sånn forsiktige, og så vil de kanskje ikke si noe negativt om venninna eller vennen sin, og så vet de ikke helt hva de skal gripe fatt i, sånn at hvis de skal få gi hverandre konstruktiv respons så må de ha helt klare kriterier.

NORSKTID 3

Kommentator: - Tid for muntlig framføring. Astrid deler ut vurderingsskjema.

Ervin (*holder foredrag foran klassen*): - Panama er en republikk som ligger helt sør i mellom-Amerika. Landet grenser til Columbia i øst, og Costa Rica i vest. Panamakanalen er en stor kanal som gjør det mulig for skip å ta en slags snarvei fra Atlanterhavet til Stillehavet, og omvendt. Kanalen er 77 kilometer lang, og ble åpnet i 1914.

Kommentator: - Astrid ser igjennom elevenes vurderinger, og gir tilbakemelding.

Lærer Astrid til Turid (*tilbakemelding på enerom*): - Du så på publikum. Du så en del ned og, fordi du hadde manus.

Turid: -Ja.

Lærer Astrid: -Sant, så det er noe du kan jobbe litt mer med.

Lærer Astrid (*kommenterer*): -Og da tar vi utgangspunkt i de kriteriene som vi ble enige om på forhånd, og så snakker vi litt om dem, og så får de komme med hva de synes om hvordan dette gikk, og så tar vi tak i hvis det er noe som kan gjøres bedre, så lager vi oss gjerne et mål for hvordan de kan jobbe videre mot neste framføring.

Lærer Astrid til Ervin (*tilbakemelding på enerom*): - Men hvis du skal få en enda bedre karakter neste gang da, hva skal du gjøre da?

Ervin: - Eh...frigjøre meg litt mer fra manuset, og.. (*utydelig*).

Lærer Astrid: - Ja.