

Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie
og Bjarne Øygarden

Vurdering som
profesjonsfaglig kompetanse

Rapport fra et KUPP-prosjekt

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 5 – 2006

Fulltekstutgave

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark.
(<http://www.hihm.no/>)

Rapport nr. 5 - 2006

© Forfatteren/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-537-0

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Rapport fra et KUPP-prosjekt			
Forfattere: Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden			
Nummer: 5	Utgivelsesår: 2006	Sider: 280	ISBN: 82-7671-537-0 ISSN: 1501-8563
Oppdragsgiver: Norges Forskningsråd, programmet Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP)			
Emneord: Vurdering, evaluering, profesjonsfaglig kompetanse, elevvurdering, vurderingspraksis, formativ, summativ			
Sammendrag: Denne rapporten belyser hvordan lærerne i sin undervisning utvikler vurderingskompetanse og på hvilke måter dette kommer til uttrykk i deres praksis. Utgangspunktet for arbeidet er nye forventninger og krav til skolen om å utvikle en praksis der vurderingen er et dynamisk og aktivt element i elevenes læringsprosesser. Det krever en annen holdning til og forståelse av hvordan vurderingen skjer, enn den som tradisjonelt har vært vanlig i norsk skole. Utgangspunktet for prosjektet har vært vurdering knyttet til norskfaget, men også andre fag er med i materialet. Utvalget i undersøkelsen består av ni skoler med en lærer pr. skole. Lærerne har hatt 5., 6. eller 7. trinn. Vi har utført kvalitative observasjoner i klasserommene ved hver skole og samlet inn skriftlig materiale knyttet til vurderingsaktiviteter, både fra elevene og lærerne. Vi valgte gruppeintervjuet som metode for å følge lærernes refleksjon og utvikling gjennom prosjektperioden på grunn av denne intervju typens eksplorerende funksjon og fordi gruppeintervjuet gir rom for et aktivt deltakerperspektiv. Det ble gjennomført tre intervjuer over en periode på to år. Rapporten viser og drøfter hva vurdering på barnetrinnets 5., 6. og 7. trinn innebærer, og hvordan lærerne forstår vurderingskompetanse, blant annet i forhold til målrelatert og individrelatert vurdering. Den forsøker å formidle hvordan vurdering inngår som del av læringsforløpet i klasseromskontekster, i hvilken grad og hvordan lærere utvikler vurderingskriterier og tar i bruk nye vurderingsredskaper, hvordan vurderingskompetanse blir forstått som del av lærerrollen, hvilke dilemmaer lærerne ser i vurderingsarbeidet og hva lærerne legger vekt på i sin vurderingspraksis.			



Høgskolen i Hedmark

Title: Assessment as a professional skill. Report from a KUPP project			
Authors: Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie and Bjarne Øygarden			
Number: 5	Year: 2006	Pages: 280	ISBN: 82-7671-537-0 ISSN: 1501-8563
Financed by: The Research Council of Norway programme Developing Skills in professional training and professional practice			
Keyword: Evaluation, assessment, peer assessment, assessment practice, individual assessment, professional competence			
<p>Summary: This report throws light on how teachers, in their teaching, develop assessment skills and how they use these skills in their practice. The starting point for this is the new expectations and demands placed on schools to develop a practice where assessment is a dynamic and active element in the pupils' learning processes. It requires a different attitude to and understanding of how assessment works than what has been the traditional view in the Norwegian school system. The starting point for the project has been assessment in connection with Norwegian as a school subject, but other subjects have also been included in the material. Nine schools were selected, with one teacher from each school. The teachers were responsible for Years 5, 6 and 7. We have carried out qualified observations in the classroom in each of the selected schools and we have collected written material on assessment procedures from both pupils and teachers. We chose the group interview as a method for seeing the teachers' reflections and development through the project period because this type of interview has an exploratory function and encourages active participation. There were three rounds of interviews over a period of two years. The report shows and discusses what assessment/evaluation in Years 5, 6 and 7 involves, and teachers' understanding of assessment skills with regards to, amongst other things, goal-related and individual-related assessment. It attempts to demonstrate how assessment is an integral part of the learning process in the classroom, how and to what extent teachers develop their assessment criteria and use new assessment strategies, how assessment skill is understood as a part of the teacher's role, what problems the teachers themselves see in assessment, and what they prioritize in their assessment practice.</p>			

FORORD

Utgangspunktet for prosjektet ”Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse” var Reform 97, som la økt vekt på elevvurdering og delvis et nytt innhold i begrepet. Vi ønsket å undersøke hvordan grunnskolens lærere arbeidet med å implementere nye prinsipper for elevvurdering og hvordan de så dette som en side ved sin profesjonsfaglige kompetanse. I grunnskolen var det stor interesse for feltet, og vi så det også som interessant for oss som fagdidaktikere. I perioden som er gått siden vi startet prosjektet i 2001, har elevvurdering fått enda mye mer oppmerksomhet både i og utenfor skolen, og det har fått en skolepolitisk aktualitet som vi ikke hadde forestilt oss da vi begynte.

Gjennom prosjektet har vi i flere år hatt kontakt med noen utvalgte skoler og lærere, og vi har kommet tett på praksis i noen klasserom. Vi har erfart at denne måten å drive et forskningsarbeid på har tilført oss nyttig og viktig kunnskap om faglig arbeid i grunnskolen og vilkårene for dette arbeidet. Å utvikle kunnskap i samspill med praksis er viktig for lærerutdanningen, og på den måten kan lærerutdanningen også spille en aktiv rolle i utviklingen av grunnskolens faglige arbeid.

Prosjektet ”Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse” er finansiert av Norges Forskningsråd gjennom programmet Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøvelse (KUPP). Vi fikk midler for en treårsperiode, og startet i august 2001. I løpet av perioden genererte dette prosjektet mange andre tilknyttede oppdrag, noe vi har sett som en faglig fordel. Men det førte til at prosjektet måtte utsettes med ett år.

Dette er stedet for takk. Først og fremst vil vi takke de lærerne som har vært våre informanter i prosjektet gjennom flere år. De slapp oss inn i sine klasserom, lot oss observere dem og deres elever, samtale

med dem og intervju dem. De brukte av sin tid og øste av sine erfaringer til oss, og vi takker for sjenerøsitet og tillit. Vi vil takke Norges Forskningsråd for prosjektstøtte, og styret for KUPP-programmet for faglig støtte og inspirerende projektsamlinger. Vår prosjektleder, professor Thor Ola Engen ved Høgskolen i Hedmark, skal ha takk for faglige samtaler som alltid kastet et nytt lys inn på det stoffet vi trodde vi kjente godt. Professor Kirsti Klette, Universitetet i Oslo, var veileder i en periode av prosjektet og takkes for at hun trakk oss med i faglige fellesskap, for samtaler og gode råd. Ellers kan vi bare si at prosjektet og rapporten ganske sikkert hadde vunnet på det dersom vi hadde brukt våre veiledere mer.

Hamar, april 2006

Tove Brit Haugstveit Gunvor Sjølie Bjarne Øygarden

Innhold

FORORD	7
DEL I INNLEDNING	11
Bakgrunn	11
Aktivitet i prosjektperioden – tilstøtende prosjekter	14
Aktivitet i prosjektperioden – framlegg på konferanser	16
Rapportens oppbygning	16
Litteraturliste	20
DEL II FORSKNINGSOMRÅDE OG METODE	23
Vurdering som forskningsmessig tema	23
Profesjonsfaglig kompetanse	26
Utvalg og tilgang til feltet	30
Metode og datainnhentingsstrategier	31
Oppsummering	38
Litteraturliste	39
Del III VURDERING PÅ MELLOMTRINNET	43
Begreper og begrepsbruk knyttet til vurdering	43
Kort om læringsteorier	46
Sentrale begreper knyttet til vurdering	53
Vurdering som del av skolens samlede virksomhet	64
Vurderingsredskaper i læreres praksis på 5.-7. trinn	73
Mappe	74
Planbok	82
Undervisningssamtalen	90
Prøver	94
Logg	95
Kunnskapskart	97
Vurderingsskjema	98
Læreren vurderingskommentar	100
Kartlegging av vurderingspraksis	104
Litteraturliste	107

Del IV Artikler og paperpresentasjoner	111
Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse	
Orientering om et forskningsprosjekt og kommentarer til tre vurderingssituasjoner	112
How to study pupil assessment as part of professional competence	139
What do teachers think about educational assessment? Interviews with four primary school teachers	146
Development of metacognitive skills in dialogues between teacher and pupil	154
Den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse	163
Et tekstanalytisk perspektiv på den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse	172
Vurdering i inkluderende klasserom	184
Del V Analyse og drøfting av lærerintervjuene	211
Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse - Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn	212
Refleksjon over materiale fra praksis	231
DEL VI SAMMENFATNING OG SLUTTORD	263

DEL I INNLEDNING

Bakgrunn

Utgangspunktet for prosjektet *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse* var en interesse for elevvurdering som en sentral del av det pedagogiske arbeidet i skolen. I arbeidet med elevvurdering møtes lærerens faglige innsikt og hennes/hans pedagogiske kompetanse, og som norsklærere i lærerutdanninga og fagdidaktikere så vi at elevvurdering var et fruktbart utgangspunkt for å få innsikt i det faglige arbeidet i grunnskolen. Det ville være av stor betydning for oss som lærerutdannere, og vi håpet også at vi gjennom en slik innsikt kunne bidra til utvikle lærernes faglige arbeid.

Elevvurdering i L97

En viktig grunn til å starte et prosjekt om elevvurdering da vi utformet vårt prosjekt i 2000, var at emnet igjen var blitt svært aktuelt gjennom grunnskolereformen fra 1997 og forarbeidene til den. Elevvurdering hadde delvis ligget nede som gjenstand for forskning og utviklingsarbeid etter den store karakterdebatten på 70-tallet, som fulgte innstillingene fra Evalueringsutvalget for grunnskolen (EVA 1 og 2). Men L97s vektlegging av elevvurdering som en sentral del av læringsprosessen, førte til stor interesse i grunnskolen for utviklingsarbeid om vurdering, og behov for faglig oppdatering på feltet.

Det er flere sider ved vurdering slik den beskrives i L97 som er interessante å undersøke. Planen fastslår at elevvurderingens hovedfunksjon er ”å fremje læring og utvikling” (L97 1996:79). Innenfor dette hovedmålet presiseres det bl.a. at vurderingen skal bidra til å utvikle elevenes evne til å ta ansvar for og vurdere sitt eget arbeid og reflektere over det:

Vurdering og rettleiing skal gjere at elevane kan gjere seg nytte av tilbakemeldingar og reflektere over sitt eige arbeid og sin eigen fram-

gang, [...]. Elevane skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar for og vurdere sitt eige arbeid. (L97 1996:79)

Vi ser her en ny elevrolle, der eleven blir deltaker i vurderingsarbeidet, ikke bare mottaker, og det å utvikle en metakognitiv bevissthet om egen læring blir et sentralt mål.

Elevvurdering fikk økt vekt i barneskolen, og det ble bl.a. understreket at elevene gradvis i løpet av mellomtrinnet skulle få en mer målrelatert vurdering, ikke bare individrelatert:

På mellomsteget er det naturleg at vurderinga i større grad enn på småskolesteget legg vekt på i kor stor grad eleven har nådd måla for faget, [...] (Rettleiing L97 Elevvurdering (NLS 1998) s. 13)

Disse målene for elevvurdering stilte grunnskolen og ikke minst barneskolen overfor nye utfordringer, og vi ønsket å undersøke hvilken plass vurderingsarbeidet hadde i det bildet barneskolens lærere hadde av sin profesjonelle virksomhet, hvilke tanker de gjorde seg om funksjonen elevvurdering bør ha, og hvordan de gikk fram for å iverksette prinsippene i den nye planen.

Det synet på elevvurdering som vi ser i L97 er på linje med tendenser i andre land når det gjelder elevvurdering, se Del II, Vurdering som forskningsmessig tema.

Valg av mellomtrinnet som undersøkelsesfelt

På 90-tallet hadde det blitt utført en del forskning og utviklingsarbeid om elevvurdering, både generelt (se Raaen 1990 og 1992, Skaugen 1996, *Evaluering i læring og utvikling* 1996, Fuglestad m.fl. 1999, Helle 2000) og i norskfaget, med vekt på vurdering av skriftlige tekster (se Dysthe 1993 og 1996, Igland 1994, Hoel 1995, Berge 1996, Smidt 1996, Ongstad 1997). Men vurdering på småskole- og mellomtrinnet og vurdering uten karakter var lite undersøkt.

Gjennom deltakelse i utviklingsarbeid i grunnskolen var vi blitt oppmerksomme på at etter L97 ble nettopp mellomtrinnet en arena der det både var behov for og plass for en sterk grad av nyutvikling av vurderingspraksis, og der mange lærere var opptatt av den muligheten. Vurdering uten karakter er interessant å undersøke bl.a. fordi man der tydeligst kan se vurderingens pedagogiske funksjon. Samtidig leder mellomtrinnet fram til ungdomsskolen, og lærerne på mellomtrinnet må forholde seg til overgangen til et skoleslag med karakterer og eksamen og økt vekt på målrelatert vurdering. Vi ønsket å studere hvilken plass vurdering har på mellomtrinnet, hvordan den er integrert i læringsprosessene og hvordan den uttrykkes, og i hvilken grad det er en progresjon i vurderingsarbeidet fram mot overgangen til ungdomsskolen.

Mål

De opprinnelige målene for prosjektet var formulert slik:

”Vi ønsker med dette prosjektet å utvikle forskningsbasert kunnskap om vurdering som del av læreres profesjonsfaglig kompetanse, og gjennom det styrke arbeidet med vurdering i profesjonsutøvelsen og i allmennlærerutdanninga.

Dette kan presiseres i følgende delmål:

- å kartlegge hva vurdering i norskfaget på mellomtrinnet innebærer, herunder se på vurdering som del av læringsforløpet i en klasseromskontekst, og hvordan vurderinga er integrert i det faglige arbeidet
- å få innsikt i hvordan lærere utvikler vurderingskriterier, og i hvor stor grad og på hvilke måter elevene er med i slike prosesser
- å få innsikt i hvordan vurderingskompetanse blir forstått som del av lærerrollen både hos nyutdanna studenter og praktiserende lærere
- å kartlegge og analysere hvordan emnet vurdering blir behandlet i profesjonsutdanninga”

Hovedmålet har stått fast, men underveis har vi måttet justere flere av delmålene. Vi kunne ikke konsentrere oss bare om norskfaget; det vis-

te seg både vanskelig og uhensiktsmessig å skille arbeidet med fagene på mellomtrinnet fra hverandre, dessuten har norskfaget i de fleste klasser ikke så stor plass i det daglige arbeidet som vi hadde forestilt oss. Så det første delmålet fikk et videre perspektiv enn først planlagt, og vi har fått mye erfaring med hvordan vurderinga er integrert i det faglige arbeidet i mange fag. Vi har også fått et klarere blikk for hvor sterkt valg av vurderingsformer henger sammen med organisering av hele arbeidet i klassen. Å utvikle vurderingskriterier utgjør en liten del av lærernes arbeid, og vi har ikke kunnet opprettholde et eget delmål på dette punktet. Vi har fått mye innsikt i hvordan lærere tenker om elevvurdering (delmål 3), vi har også fått noe innsikt i hvordan nyutdannede lærere tenker om elevvurdering. Men vi har ikke hatt anledning til å oppfylle det siste delmålet om elevvurderingens plass i lærerutdanninga på grunn av arbeidet med tilstøtende prosjekter.

Prosjektgruppas bakgrunn

Da vi utformet prosjektet *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*, hadde vi i noen år arbeidet på feltet ved hjelp av midler fra Høgskolen i Hedmark. Vi hadde fått nyttig erfaring på området gjennom deltakelse i et interkommunalt nettverk om elevvurdering i grunnskolen initiert av Utdanningsdirektøren i Hedmark (se rapporten ”*Med mål og mappe*”), og vi hadde gjennomført et litt større prosjekt, *Mellom klapp og karakter*, som kom til å fungere som forprosjekt for *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*.

Aktivitet i prosjektperioden – tilstøtende prosjekter

I prosjektperioden har elevvurdering blitt stadig mer aktuelt, og vårt KUPP-prosjekt har generert flere oppdrag i tilknytning til feltet. Disse oppdragene har gitt oss en mer omfattende innsikt i elevvurdering, og bidratt både med mer erfaring fra profesjonsfaglig praksis og mer innsikt i den skolepolitiske og samfunnsmessige plass elevvurderingen har. Slik har de støttet opp om forskningsprosjektet. Gjennom dem har vi også i hele prosjektperioden formidlet kunnskaper om og erfaringer med elevvurdering både til grunnskolens folk og til kolleger i lærerutdanningsinstitusjoner. Følgende oppdrag nevnes:

- *Vurdering på mellomtrinnet*, et utviklingsarbeid for Utdanningsdirektoratet, der vi fulgte lærere på fire skoler på mellomtrinnet gjennom to – tre år, og der målet var å få skolene til å prøve ut nye former for vurdering og stimulere til utvikling av bedre vurderingspraksis. Utviklingsarbeidet konsentrerte seg særlig om fagene norsk og matematikk, og vi samarbeidet med en kollega i matematikk i dette arbeidet. Dette utviklingsarbeidet ligger på mange måter nær forskningsprosjektet, men det har et annet fokus. I motsetning til i forskningsprosjektet skulle vi her ikke bare observere praksis, men bidra aktivt til å utvikle den gjennom veiledning og faglig formidling til de deltakende lærerne. Og resultatene skulle formidles til grunnskolens lærere gjennom et veiledningshefte om vurdering på mellomtrinnet. Hftet utgis våren 2006.

- Koordinering av et *kompetanseutviklingsnettverk i individuell vurdering (NIVU)*, opprettet av Utdanningsdirektoratet i 2001. Medlemmene i nettverket er kolleger fra alle lærerutdanningsinstitusjoner i landet, og formålet er å utvikle og spre kunnskap om elevvurdering i hele det 13-årige skoleløpet. Som koordinatore arrangerer vi faglige samlinger for nettverksdeltakerne der tema er elevvurdering, samarbeider med andre kompetanseutviklingsnettverk, og med Utdanningsdirektoratet.

- I tilknytning til NIVU var vi arrangører sammen med andre kompetanseutviklingsnettverk, av en konferanse om nasjonale prøver, Lillehammer 8.- 9. februar 2005 (se *Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter. Konferanserapport* Lillehammer 2005)

- Deltakelse i et internasjonalt prosjekt om vurdering satt i gang av *European Agency for Development in Special Needs Education*, fra 2004.

Aktivitet i prosjektperioden – framlegg på konferanser

I prosjektperioden har vi deltatt på KUPPs programkonferanser, med framlegg. I tillegg har vi deltatt på følgende konferanser med framlegg. Noen av framleggene er gjengitt som artikler i denne rapporten, se del IV.

- Nordic Educational Research Association (NERA), konferanse i Stockholm 15. – 18. mars 2001
- International Study Association of Teachers and Teaching (ISATT), 10th Biennial Conference ved University of Algarve, 21. – 25. september 2001.
- Den norske foreningen for anvendt språkvitenskap (ANLA) og NFR-prosjektet KAL: konferanse på NTNU, 28. – 30. september 2001, om vurdering av språkferdighet. Se Vagle (red.) 2003: *Vurdering av språkferdighet*
- Utdanningsvitenskapelig fakultet, Universitetet i Oslo, 22. – 24. mai 2002: Current Issues in Classroom Research
- International Study Association of Teachers and Teaching (ISATT), 11th Biennial Conference, University of Leiden, 27. juni – 1. juli 2003
- *Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter*. Konferanse Lillehammer 8.- 9. februar 2005 arrangert av Nettverk for kompetanseutvikling. Se *Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter*. *Konferanserapport Lillehammer 2005*

Rapportens oppbygning

De ulike delene av denne rapporten viser til sammen de metoder og datainnhentingsstrategier vi har benyttet oss av i prosjektet, begrepsbruken i rapporten, analyser av materialet og drøftinger av tendenser og funn.

I tillegg består rapporten av noen artikler vi har publisert underveis, og andre typer publikasjoner fra ulike sammenhenger: forskningskonferanser vi har deltatt på (se Aktivitet i prosjektperioden – framlegg på konferanser), og formidling i samband med tre av de tilstøtende

prosjektene som vi har redegjort for ovenfor. Det er prosjektene *Vurdering på mellomtrinnet*, et vurderingsprosjekt knyttet til *European Agency for Development in Special Needs Education*, og arbeidet med nasjonale prøver.

Disse tre prosjektene har utspring i det samme forskningsområdet som KUPP-prosjektet, men har hatt litt ulike siktemål og vært basert på materiale fra andre kilder, andre lærere/skoler. Vi ser likevel på disse arbeidene som ulike sider ved det samme overordnede temaet: elevvurdering og læreres vurderingskompetanse.

Den videre oppbygningen av rapporten etter innledningsdelen er slik:

Del II Forskningsområde og metode

I denne delen redegjør vi for den forskningsmessige tilnærmingen for KUPP-prosjektet og peker på forskning og utdanningspolitiske beslutninger som har påvirket og utviklet feltet elevvurdering de siste årene. Vi gjennomgår begrepet profesjonsfaglig kompetanse og presenterer prinsipper for utvalg, metode og datainnhentingsstrategier. Et viktig element i vår arbeidsprosess har vært organiseringen som forskergruppe, som kommenteres.

Del III Vurdering på mellomtrinnet

Denne delen er utarbeidet i forbindelse med prosjektet *Vurdering på mellomtrinnet* (VUM). VUM-prosjektet er nær beslektet med KUPP-prosjektet, og materialet er interessant fordi det belyser vurderingspraksis i klasserommet. Her gjengis noen hoveddeler av det materialet som ble utviklet i VUM-prosjektet:

1. Begreper og begrepsbruk knyttet til vurdering

I denne delen ser vi først på læringsteori som er relevant for feltet vurdering, deretter tar vi opp sentrale begreper knyttet til vurdering, og som danner grunnlag for begrepsbruken i rapporten som helhet. Det er begreper som for eksempel formativ, summativ, individrelatert, målrelatert osv. Denne delen går også inn på begreper som er

knyttet til praksis og den daglige virksomheten i skolen og som mer indirekte er knyttet opp mot vurderingspraksis. Det er begreper som for eksempel veiledning, motivasjon, kartleggingsprøver, nasjonale prøver og annet.

2. Vurdering som del av skolens samlede virksomhet

Denne delen har som siktemål å vise at vurdering ikke bare angår den enkelte lærer eller det enkelte lærerteam, men skolens samlede miljø som helhet. Vurdering i vid forstand sees i forhold til skolevurdering, ressursbruk og andre forhold som er del av skolens totale virksomhet. I denne delen går vi også noe inn på vurdering i forhold til noen sentrale begreper som er aktualisert i dagens skoledebatt og i forbindelse med Kunnskapsløftet som inkludering og læringsstrategier.

3. Vurderingsredskaper i læreres praksis på 5. – 7. trinn

Skolen og lærerne har de senere årene utviklet vurderingsredskaper som et ledd i å styrke og støtte den enkelte elevens læringsprosess. I denne delen presenterer vi et utvalg av de vurderingsredskapene vi har møtt på prosjektskolene. Noen av redskapene er forholdsvis nyutviklede og omfattende, og kan føre til en større omorganisering av arbeidet for både elever og lærere, slik som planleggingsbok eller mappe. Andre er velkjente og har lang tradisjon i skolen, slike som undervisningssamtalen, den skriftlige lærerkommentaren, prøvene. Her bygger vi på materiale både fra skolene i VUM-prosjektet og fra skolene i *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*.

Del IV Artikler og paper-presentasjoner

1. Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse - orientering om et forskningsprosjekt og kommentarer til tre vurderingssituasjoner

Dette er en artikkel som er publisert i Retvedt, Ole og Klaus Jøran Tollan (red.) 2002: *Kollokvium. Artikler om utdanning*. Høgskolen i Hedmark. I artikkelen blir KUPP-prosjektet presentert og deretter blir tre vurderingssituasjoner fra klasserommet gjort rede for og analysert.

2. How to study pupil assessment as part of professional competence
 Dette er en paper-presentasjon som ble holdt på ISATTs konferanse ved University of Algarve, 21. – 25. september 2001 (se ”Aktivitet i prosjektperioden – framlegg på konferanser”).

3. What do teachers think about educational assessment?

Interviews with four primary school teachers

Dette er en paper-presentasjon som ble holdt på ISATTs konferanse ved University of Algarve 21. – 25. september 2001 (se ”Aktivitet i prosjektperioden – framlegg på konferanser”).

4. Development of metacognitive skills in dialogues between
 teacher and pupil

Dette er en paper-presentasjon som ble holdt på ISATTs konferanse ved University of Leiden, 27. juni – 1. juli 2003 (se ”Aktivitet i prosjektperioden – framlegg på konferanser”).

5. Den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse

Denne artikkelen er resultatet av en intervjuundersøkelse av lærere på femte trinn i forbindelse med den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse. Artikkelen ble publisert som kronikk i tidsskriftet *Utdanning* nr. 20 2004.

6. Et tekstanalytisk perspektiv på den nasjonale prøva i
 lesing for 4. klasse

Denne artikkelen ble først holdt som framlegg på den nasjonale konferansen *Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter* som fant sted på Lillehammer 8. og 9. februar 2005, og ble senere publisert i konferanserapporten.

7. Vurdering i inkluderende klasserom. Assessment in
 Inclusive Classrooms

Denne rapporten er utarbeidet til det vurderingsprosjektet som *European Agency for Development in Special Needs Education* har tatt initiativ til.

Del V Analyse og drøfting av lærerintervjuene

1. Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse – en undersøkelse av læreres vurderingspraksis på 5. – 7. trinn

Denne artikkelen ble først holdt som framlegg på Norges forskningsråds KUPP-konferanse 28. og 29. oktober 2004. Artikkelen ble publisert i *Norsk pedagogisk tidsskrifts* temahefte med artikler fra KUPP-programmet. I denne artikkelen blir i første rekke resultatene i gruppeintervjuene analysert og drøftet.

2. Refleksjon over materiale fra praksis – analyse av andre gruppeintervju

Denne artikkelen behandler læreres refleksjoner i gruppeintervju over materiale fra observasjon i klasserommene. I dette tilfellet er det materiale fra skriveverksted som det reflekteres over. Artikkelen analyserer lærernes kommentarer og drøfter dem i lys av funn fra observasjonene. Artikkelen planlegges publisert i 2006.

Del VI Sammenfatning og sluttord

I denne delen sammenfatter og drøfter vi resultater og funn i prosjektet som helhet og setter dem i et større perspektiv. Vi peker vi også på spørsmål som kan utledes av resultater fra prosjektet, og som gir perspektiver inn mot videre forskningsfelt innen området vurdering.

Litteraturliste

Berge, K.L. (1996): *Norsksensorenes tekstnormer og doxa*. Avhandling for dr.art.-graden, NTNU

Dysthe, O. (1993): *Writing and talking to learn. A theory-based interpretative study in three class-rooms in the USA and Norway*. Avhandling for dr.art.graden.Tromsø

Dysthe, Størkersen, Foss og Haldorsen (1996): ”Jeg vet hva jeg kan bra, hva jeg kan bedre og hva jeg kan mindre bra’ Forsøk med mappevurdering i norskfaget i ungdomsskolen”. I Skagen (red.): *Karakterboka* Oslo

Evaluering i læring og utvikling: UNIKOMs konferanse 27. – 28. mars 1996. Tromsø

- Fuglestad, O. L., Lillejord S., Tobiassen J. (red.) (1999): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Faktabokforlaget
- Helle, Lars (2000): *Elevvurdering. Kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug
- Hoel, T.L. (1995): *Elevsamtalar om skrivning i vidaregåande skole*. Avhandling for dr.art.-graden, Universitetet i Trondheim
- Igland, Mari-Ann 1994: Lærarkommentarar til elevtekstar – undervisningsmåte, språklege uttrykk og klasseromsdiskurs. I Wiggen og Elbro (red): *Språkvitenskapelige beskrivelsesmodeller i studiet av lesing og skrivning*. Oslo: Universitet i Oslo, SLS
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996*. Oslo: NLS
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Rettleiing til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Elevvurdering*. Oslo: NLS
- Med mål og mappe. Elevvurdering på Hedemarken* (2001) (ISBN 82-995863-0-5)
- Nasjonale prøver på prøve – veivalg og utviklingsmuligheter*. Konferanserapport Nasjonal konferanse på Lillehammer 8. – 9. februar 2005. Høgskolen i Lillehammer Informasjonsserien nr. 26/2005
- Ongstad, S. (1997): *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier*. Avhandling for dr.art.-graden, NTNU
- Raaen, Finn Daniel (1990): *Elevvurdering i nytt perspektiv: sluttrapport for prosjektet "Vurdering og veiledning"*. Oslo: Forsøksrådet
- Raaen, Finn Daniel (1992): *Elevvurdering og skoleutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget
- Skagen, K. (red.) (1996): *Karakterboka*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (1996): *Fornyelsens konflikter: skriveopplæring i vidaregåande skole i 90-åra*. Oslo: CAF/LNU
- Vagle, Wenche (red) 2003: *Vurdering av språkferdighet*. Rapport nr. 1 fra KAL. Trondheim: Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU

DEL II

FORSKNINGSOMRÅDE OG METODE

Del II tar opp den forskningsmessige tilnærmingen til feltet og utdyper begrepet profesjonsfaglig kompetanse. Videre redegjøres det for prinsipper for utvalg av skoler og lærere samt det samlede utvalgets størrelse og sammensetning. Metode og datainnhentingsstrategier er sentralt i denne delen, og det gjøres greie for de metodene og strategiene som er brukt og bakgrunnen for at disse er valgt. Datainnhentingene har resultert i ulike typer materiale som blir gjenstand for analyser og drøftinger i de forskjellige delene av rapporten. I denne delen presenteres også en tabell som gir oversikt over det materialet som er samlet inn gjennom klasseromsobservasjonene.

Vurdering som forskningsmessig tema

Utgangspunktet for prosjektet *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse* var felles interesse for elevvurderingen som del av læringsforløp i skolen. Vurdering har vært forholdsvis lite undersøkt de siste tiårene, men utover på 1990-tallet har vi sett økt forskningsaktivitet og flere utviklingsarbeider der en har prøvd ut nye former for elevvurdering (se Raaen 1990 og 1992; Skagen 1996; Fuglestad m.fl. 1999; Helle 2000; Vagle 2003; Evensen og Vagle 2003; Berge m.fl. 2005).

Mens vi har holdt på med prosjektet, har interessen for feltet økt betraktelig. Fra slutten av 1990-tallet og framover på 2000-tallet har vurdering i form av testing fått betydning som uttrykk for læringsutbytte for elevene og læringskvalitet på den enkelte skole, og det har utviklet seg en debatt om hvordan en kan måle og sikre kvaliteten på

læring. Denne debatten har blitt stimulert blant annet av resultatene av de store internasjonale undersøkelsene PISA i 2000 (Lie 2001), PIRLS i 2001 og TIMMS 2003 (Kjærnsli 2004), og innføringen av de nasjonale prøvene i 2004.

De internasjonale og nasjonale undersøkelsene kan sees både som uttrykk for og årsak til en sterkere tendens i samfunnet som går på større forventninger til skolen om dokumentasjon av læringsutbytte. Denne forventningen har ført til en situasjon der skolen må finne en måte å møte disse kravene på. Den sterkt økende aktiviteten på hele dette feltet i perioden har virket stimulerende på vårt arbeid og styrket vårt fokus på elevvurdering i siste del av barnetrinnet.

Siden vår bakgrunn er norskfaget, har vi undersøkt norskfaglige læringsforløp, men også tverrfaglige forløp med andre fagkonstellasjoner. Da prosjektet startet, og mens det har pågått, er det blitt utført omfattende studier på muntlig og skriftlig arbeid innen norskfaget (Evensen 1986; Hoel 1995, 2003; Berge 1996; Dysthe 1993, 1996, 2001, 2002; Ongstad 1997 og 2004; Igland 2003; Smidt 2004). De som direkte tar opp vurdering (Berge, Hoel, Igland, Dysthe) bruker materiale fra ungdomstrinnet eller videregående skole, og de konsentrerer seg stort sett om skriftlige arbeider. I tillegg er det utført omfattende forskning om vurdering knyttet til materiale i PISA, PIRLS og TIMMS.

Kravene om å få bedre kunnskap om kvaliteten i norsk skole, førte til en sterk interesse for kvalitetssystemet i engelske skoler der man begynte med nasjonale tester og bruk av skoleinspektører på 1980-tallet. I England har etter hvert bruken av de sentrale testene blitt møtt med ønsker om andre former for vurdering, og flere engelske forskere har framhevet at formative vurderingsformer må utfylle og komplettere de sentrale testene. Gipps (1994) sier at "Assessment is undergoing a paradigm shift, from psychometrics to a broader modell of educational assessment, from a testing and examination culture to an assessment culture."

Torrance and Pryor (1998) peker på at ”’teacher assessment’ or ’formative assessment’ have accentuated the teacher role in day-to-day classroom assessment and the positive formative impact which good quality teacher feedback to students can have on student learning. The argument is that teachers are in the best position both to collect good quality data about students over an extended period of time and to make best use of it in their feedback.” De mener videre at formativ vurdering er en sammensatt og krevende vurderingsform som trenger å bli utviklet videre for å fremme elevenes læring og sosial utvikling.

Paul Black (1999), en av de som har arbeidet mest med vurdering i England gjennom de siste tiårene, samler motsetningene i tittelen på sin bok: *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. Han svarer ikke på spørsmålet, men viser til at vurderingen har mange formål, og dermed står overfor flere dilemmaer, fra å skulle fremme elevenes individuelle læring på den ene siden til å måle skolens ”accountability” på den andre. Paul Black har også vært med i og delvis ledet The Assessment Reform Group, som består av en gruppe forskere fra flere engelske universiteter som aktivt har deltatt i vurderingsdebatten. De har i mange sammenhenger argumentert for at sterkere bruk av formative vurderingsformer vil heve kvaliteten på elevenes læring (1998, 1999, 2003).

Cuban og flere (se Cuban 1990; Klette 1994 og 1998) har pekt på at skolen generelt er tradisjonsbundet og lite endringsvillig som institusjon. Nye pedagogiske idéer og reformer implementeres langsomt fordi aktiviteten i undervisningsrommene er bundet opp i metodiske grep og ritualer som kan være en del av kulturen på den enkelte skolen. I forskningen som undersøker hva som skjer i undervisningsrommet, trekkes det fram flere didaktiske, teoretiske og metodologiske diskusjoner som vi bygger på i rapporten. I 1984 skriver Goodlad:

Schools teach some subjects and topics because they have taught them traditionally. Some topics convey high status and are supposed to have been encountered by students going on to college. Schools

teach ways of thinking and behaving because teachers were taught them and see no reason to change (Goodlad 1984:198).

Forskerne peker altså på at lærere generelt synes å ha liten endringskompetanse. I vårt prosjekt har vi undersøkt i hvilken grad lærerne gir uttrykk for vilje til å utvikle sin vurderingskompetanse og på hvilke måter dette kommer til uttrykk i deres praksis. Vurderingspraksis på barnetrinnet har vært lite fokusert både i skolen og i lærerutdanningen. Når man tenker på hvor viktig vurderingsaktiviteten er både i lærerens faktiske profesjonsutøvelse og i den offentlige bevissthet, har denne mangelen vært et påfallende trekk ved lærerutdanninga. Det nye med L97 var at det ble lagt større vekt på de pedagogiske funksjonene som vurderingen skal ha, og det var interessant å undersøke i hvilken grad og hvordan dette skjedde på mellomtrinnet.

Profesjonsfaglig kompetanse

Hovedtemaet i vårt arbeid har vært å se på vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Profesjonsbegrepet er omfattende og grunnleggende for en forståelse av hvordan lærere utøver sitt yrke. Her forsøker vi å trekke fram noen synspunkter som vi finner relevante i vår sammenheng. Mats Ekholm foreslår noen konkrete og praktiske kriterier som fanger inn ulike aspekter ved lærerprofesjonen (se Imsen 1997). Vi omtaler her noen av de perspektivene han tar opp, og forsøker å relatere dem til temaet vurdering som del av en profesjonsfaglig kompetanse.

Den særlige kunnskapsbasen som ligger til yrket

Ekholm mener det ligger en spenning i forståelsen av hvilken kunnskap som sterkest legitimerer lærerprofesjonen. Noen peker på at hovedvekten må ligge på fagkunnskap, mens andre hevder at det er den pedagogiske forståelsen og kunnskapen som er det essensielle. Dette er en motsetning som i sterk grad også har preget utviklingen av norsk lærerutdanning fram til i dag. Tove Aarsnes Baune oppsummerer en artikkel om allmennlærerutdanningen ved å si at de viktigste dilemmaene og verdikonfliktene i allmennlærerutdanningens historie

”skriver seg fra lærerutdanningens plassering i spenningsfeltet mellom profesjon og akademi. Utdanningen skal være både yrkesrettet og allmenndannende, og den skal være både praktisk og teoretisk.” (Aarsnes Baune 2001: 108)

En vanlig oppfatning er å se på kompetanse som noe som det enkelte mennesket har. Innen en slik forståelse består kompetansen av kunnskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til profesjonen man hører til. I tillegg er kompetanse også evnen til å bruke kunnskapene og ferdighetene i en bestemt hensikt. I forlengelsen av dette perspektivet er det et spørsmål om hvordan man integrerer nye kompetanser i de gamle, hvordan nye kunnskaper blir en del av den aktiviserte kompetansen. Alexandersson (1994) peker på at kompetansen kan beskrives som en relasjon mellom individ og oppgave. Dette perspektivet viser til at kompetanse både har en individuell kjerne, og at den hører til i et større fellesskap, at den er situert i visse kontekster. I vårt tilfelle ser vi at det er en stor grad av individuell ferdighet og kunnskap som skaper forutsetningen for god vurderingskompetanse, men det kan være vanskelig å utøve denne kompetansen dersom det ikke blir lagt til rette for det i organisasjonen.

Det yrkesetiske perspektivet

Lærere arbeider tett på mennesker gjennom lang tid, og vurdering og veiledning er en sentral del av lærerens yrkesutøvelse. Det er også aktiviteter som stiller store krav til de etiske aspektene ved profesjonskompetansen. Vurdering er blant annet ikke et verdimesig nøytralt verktøy, men bidrar til å formidle sosiokulturelt betingte verdier og kvaliteter. Det finnes likevel ikke klart nedskrevne yrkesetiske regler for lærerprofesjonen, så det blir en kombinasjon av en erfart felles profesjonsetisk forståelse med en individuell etisk komponent som legger grunnlaget for den etiske forståelsen og praksisen i for eksempel en vurderingssituasjon.

En side ved det yrkesetiske perspektivet er spørsmålet om hvilke forhold som er de avgjørende i profesjonsutøvelsen. Fibæk Laursen

(2004) antyder at det er hensynet til klienten bør komme i første rekke i en profesjonell etikk. ”Den profesjonelle er først og fremst forpliktet til å hjelpe klienten i overensstemmelse med profesjonens verdier. [...] læreren skal først og fremst bestrebe seg på å bidra til elevenes faglige og personlige utvikling. Hensynet til arbeidsstedet og dets ledelse kommer i annen rekke.”

I flere av intervjuene kommer vi inn på spørsmål som har en etisk karakter, og hensynet til elevene synes å danne en overordnet horisont for lærernes etiske refleksjoner knyttet til det å vurdere og veilede. I valget mellom en individorientert og en målorientert vurdering, blir den individorienterte vurderinga vektlagt. Det kan lett føre til at de faglige kravene dempes i forhold til de svake elevene, og det blir i stedet lagt vekt på den enkeltes forutsetninger. Også innsats, samarbeidsevne og andre sosiale aspekter ved arbeidsprosessen kan bli trukket fram i vurderinga i stedet for de faglige momentene.

Friheten i yrkesutøvelsen

Tradisjonelt er læreryrket oppfattet som et fritt yrke. Med utgangspunkt i visse rammer i form av lover og sentrale planer for skolens virksomhet, har lærere hatt store muligheter til å påvirke og forme sin yrkesutøvelse. Det har vært en sterk metodefrihet, og en skiftende frihet til å avgjøre innholdet og lærestoffet i faget.

De siste tiårene har det skjedd en innstramming av denne friheten. Man ser det blant annet i læreplanenes sterkere styring både mot bestemte metoder og i beskrivelsen av et lærestoff som blir oppfattet som mer eller mindre obligatorisk. Dette var særlig tydelig ved innføringen av L97. I Kunnskapsløftet (2005) har man gått over til å formulere mer overordnede kompetansemål som elevene skal arbeide mot. Da blir det lærerens og skolens ansvar å planlegge arbeidet og legge til rette for valg av lærestoff og bruk av metoder som gjør at elevene oppfyller disse læringsmålene. Men denne tilsynelatende friheten blir på den andre siden møtt med sterkere kontroll av hvordan lærerne og skolen utfører sine profesjonelle oppgaver. Det skjer gjennom et kva-

litetssystem der læringsutbyttet skal måles oftere og mer omfattende enn tidligere, blant annet gjennom nasjonale prøver.

Enhver reform som skal iverksettes i skolen eller på andre områder i samfunnet, utgjør det Grimen kaller profesjonens samfunnsoppdrag (Grimen 2005). Det er, sier han, visse ting samfunnet krever av profesjonene. Han peker på at sentralt i nyere diskusjoner av profesjonsbegrepet står spørsmålet om dette samfunnsoppdraget er gitt til profesjonen som sammenslutning eller til de profesjonelle som enkelt-individer. ”Den individuelle yrkesutøveren har eit moralsk ansvar for samfunnsoppdraget som medlem av ei samanslutning” (ss). Grimen drøfter profesjonsetikk mer generelt, og han understreker der at det har vært en tendens til å undervurdere det politiske grunnlaget for profesjonenes samfunnsoppdrag.

I vår sammenheng er disse aspektene interessante når vi skal se på vurdering som profesjonskompetanse, og hvordan den blir utført og opplevd i forhold til L97 og Kunnskapsløftet. Den nye vekten på elev-deltakelse i vurderingen som kom inn med L97 ser det ut til at lærere har forholdt seg positive til. Mange av de nye vurderingsredskapene vi har observert, og også holdningene til vurdering som element i elevenes læringsprosesser, er de positive til og forsøker å finne praktiske løsninger på. Dette kan være aspekter ved elevenes læring som stemmer med lærernes forventninger og erfaringer. På den andre siden er det krav til testing og prøver som mange av ulike grunner er svært negative til og ikke synes bringer noe nytt.

Når skolen på nytt står ovenfor en reform der vurdering, kvalitet og kontroll er enda sterkere i fokus, kan det virke som om den konflikten Grimen peker på mellom samfunnsoppdraget og den enkeltes individuelle profesjonelle vurdering av oppdraget, kan bli aktualisert. Denne motsetningen kan være noe av årsakene til reaksjonene på de nasjonale prøvene. Her har noen lærere i vårt materiale en kritisk holdning til testing av elever. Men for de fleste kan det synes som om det ikke er innføringen av prøvene i seg selv som vekker sterkest motstand, men offentliggjøringen av resultatene. Vurdering som en støtte

til elevenes læringsprosesser, ser alle lærerne i vårt materiale på som noe annet og mer positivt.

Utvalg og tilgang til feltet

Utvalg

Utgangspunkt for vårt materiale var barneskolens 5., 6. og 7. trinn. Utvalget skoler har vært strategisk ut fra hovedprinsippet om å få et inntrykk av den gode praksisen og ut fra et sekundært prinsipp om variasjon. Den gode praksisen var et viktig hovedprinsipp fordi vi ikke så det som interessant å gi et bilde av en eventuell lite utviklet vurderingspraksis fra klasserom der lærerne i mindre grad var opptatt av vurderingens plass og funksjon. Vi ville hente fram og undersøke nærmere hvilke vurderingsprosesser som skjer i gode klasserom med sikte på å vise og utdype mer eksemplariske sider ved lærerens vurderingskompetanse. Dermed skjedde utvelgelsen ved at vi i utgangspunktet tok kontakt med skoler der vi visste det var lærere som var interessert i problematikk omkring vurdering som del av læringsprosesser. Formelt gikk vår henvendelse om deltakelse i prosjektet via skolesjef og rektor. Det sekundære prinsippet om variasjon gikk på at vi ønsket spredning i utvalget med hensyn til urbaniseringsgrad og skolestørrelse, vi hadde derfor både byskoler og bygdeskoler med i utvalget.

Utvalget besto av ni skoler med en lærer pr. skole, i alt ni lærere i vårt materiale. Lærerne har hatt 5., 6. eller 7. trinn, og vi har sørget for at alle de tre klassetrinnene er representert i materialet. Elevene har hovedsakelig vært samlet i tradisjonelle klasser. De ni klasserommene har variert med hensyn til elevstørrelse, fra 14 til 28 elever pr. klasse. Lærernes alder og erfaring har variert fra relativt nyutdannet og rundt 26-27 år til erfarne lærere i femtiårene. De fleste lærerne hadde lang praksis, fra ti år og oppover. En var mann, resten kvinner.

Her vil vi peke på at vi er fullt klar over begrensningene i eget materiale. Vi vet at på grunnlag av dette begrensede materialet kan man ikke trekke bastante konklusjoner, det gjelder både på grunnlag av hva vi

finner og hva vi ikke finner. Med andre ord: vårt materiale er altfor lite til å gi grunnlag for generaliseringer i forhold til vurderingspraksis i skolen i sin alminnelighet, og det har heller ikke vært vårt mål. Men vi mener likevel at vi ser tendenser som er interessante og som kan tolkes for hypotesegenererende formål.

Metode og datainnhentingsstrategier

I prosjektet *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse* har vi studert nærprosesser i samspillet mellom lærer og elever og forsøkt å systematisere observasjoner, refleksjoner og tenkning knyttet til vurderingspraksis på mellomtrinnet. Vårt siktemål gjennom prosjektet har hele tiden vært å utvikle kunnskap om elevvurderingen i klasserommet.

Kunnskap om lærerens praktisk profesjonsutøvelse når det gjelder elevvurdering har vi innhentet gjennom eksplorerende studier, der datainnhentingsmetodene i hovedsak har vært observasjon og intervju.

I prosjektet har vi benyttet oss av kvalitative observasjoner, dokumentinnhenting, videooptak og gruppeintervjuer. Vi har innhentet de nødvendige tillatelser fra rektor, lærere, elever og foreldre i samsvarende instruksjoner fra Samfunnsfaglig datatjeneste

Kvalitative observasjoner og dokumentinnhenting

Vi har i hovedsak brukt kvalitative, usystematiske observasjoner for å registrere former for elevvurdering i klasserommet. Observasjon som metode egner seg best for å beskrive prosessdata over tid. Sigrun Gudmundsdottir har pekt på at de aktivitetene som utgjør klasseromsvirksomheten, blant annet uttrykker den enkelte lærers tolking av planer og deres interaksjon med elevene. Hun har understreket at klasseromsforskning er en komplisert teksttolkingsprosess, som starter med å skrive ned handlingen, ”fixation of action” (Gudmundsdottir 1998). Vi har fulgt hennes prinsipper om ”å skrive ned handlingen” i våre feltnotater fra klasserommet.

Vi hadde en pilotstudie i forkant for å klargjøre adferd og aktiviteter som kunne defineres som elevvurdering og som kunne være registrerbare og gjenstand for refleksjon. Vi diskuterte dette i forskergruppa og kom fram til at vurdering i vår sammenheng er lærerens vurderinger i spennet mellom den veiledende undervisvurderingen og den avsluttende vurderingen, og elevers deltakelse i vurdering i form av egenvurdering og medelev-vurdering (kameratvurdering).

Observasjonene fant sted høsten 2001 og våren 2002. Det foregikk slik at vi fordelte skolene mellom oss tre, og hver enkelt observerte ved tre skoler (i tre klasserom) i perioder på tre uker. Vår observatørrolle var i hovedsak passiv og ikke deltakende. I forkant hadde vi diskutert ulike observatørroller og blitt enige om å ha en forholdsvis tilbaketrukket rolle. Men vi var interessert i hva som foregikk i grupper med elever, i elevsamtaler mellom lærer og elever osv., og inntok derfor ikke en fast posisjon i rommet, men beveget oss rundt i klasserommet når elevene arbeidet og inn i grupperom osv. Observasjonene ble skrevet ned som feltnotater i klasserommet, notatene ble deretter skrevet ut og lagret på PC.

I tilknytning til observasjonene samlet vi inn skriftlige dokumenter. Det har vært lærer- og elevvurderinger av muntlige og skriftlige elevtekster og skriftlig materiale som inngår som en del av nye vurderingsformer: mapper, planleggingsbøker og prosjektrapporter. I noen tilfeller har det vært skriftlig materiale i forbindelse med elevsamtaler. Disse skriftlige kildene har vært en viktig del av kartleggingen av vurderingsaktiviteten i klasserommet. I mindre grad har vi brukt som materiale overordnede dokumenter som ulike planer (årsplaner, periodeplaner, ukeplaner etc), men det har i noen tilfeller vært nødvendige bakgrunnsdata.

Videoopptak av vurderingssamtaler i klasserommet

I tillegg til observasjonstilnærmingen organiserte vi noen videoopptak av vurderingssamtaler. Opptakene ble avtalt på forhånd og foregikk i tillegg til observasjonene. De situasjonene som ble filmet, var ikke tilrettelagt spesielt for filming. Vi filmet to helklassesituasjoner og et

utvalg elevsamtaler mellom lærer og enkeltelever. Materialet består av en helklassesamtale mellom lærer og elever i 7. klasse, der de vurderer et fellesprosjekt som alle elevene hadde deltatt i og levert en individuell skriftlig rapport. Videre har vi opptak der grupper av elever i 5. klasse presenterer et temaarbeid for resten av klassen med påfølgende vurdering av medelever og lærer. I tillegg har vi ti elevsamtaler mellom lærer og enkeltelever i 7. klasse der tema er tilbakemelding og vurdering av et større individuelt skriftlig arbeid.

Disse videoobservasjonene ble gjort med digitalt kamera av oss selv og ikke av fagfolk. Det hadde den fordel at elevene kjente oss og dermed ikke fikk nye mennesker å forholde seg til ved filmingen. Det virket som elevene i liten grad lot seg påvirke av kameraet. Vi har transkribert deler av dette materialet og sammenfattet andre deler.

Gruppeintervjuer

Lærerne har vært aktører og informanter i vårt prosjekt. Deres refleksjoner over læringsforløp og undervisningssituasjoner der former for elevvurdering forekommer, har representert viktige data i prosjektet. Vi ønsket å kartlegge hvordan den enkelte lærer arbeidet med og forsto begrepet vurdering, belyse hvordan lærerne reflekterte i forhold til sin egen vurderingspraksis og kartlegge kriterier for ulike vurderingshandlinger og strategier lærerne bruker i denne sammenheng.

Intervju så vi på som en selvsagt metode i prosjektet. Vi valgte å benytte gruppeintervju, ikke individuelle intervju. Gruppeintervju og individuelle intervju har mye til felles og kan være like effektive for å belyse samme problemstilling. I begge tilfeller har samhandlingen betydning for dataproduksjonen, men dynamikken i samhandlingen er forskjellig. I individuelle intervju er samhandlingen mellom forskeren og intervjupersonen som produserer data, mens i gruppene er relasjonene mange flere (Brandth 1996). Vi hadde i pilotstudien hatt enkeltintervju med lærere om temaet vurdering, denne gangen ønsket vi å følge lærergruppa gjennom gruppeintervju over en periode på tre år.

I følge Brandth (1998) har gruppeintervjuet en *eksplorerende funksjon*, særlig i en tidlig fase. Vi fikk en orientering om problemområdet ved at informantene formidlet sine synspunkt og erfaringer rundt temaet til oss. Det var deres vurderingskompetanse vi var ute etter, og vi så at det kom fram nye problemstillinger på denne måten. Vi måtte ha en metode som gjorde lærerne tydelige som eksperter på området, og ved å samtale med oss sammen framsto de på en sterkere måte som autoriteter på sin egen praksis og sine egne erfaringer. *Delta-kerperspektivet* er også en side ved det å framstå som informant i et gruppeintervju.

Brandth peker også på at gruppeintervjuet har høy grad av *validitet* gjennom at gruppa blir tvunget til å være realistisk. For det første fordi de vet og ser at vi er i klasserommene deres og kan ”kontrollere” aktivitetene de forteller om. Men for det andre gir gruppeintervjuet en ramme som sikrer realisme mellom deltakerne fordi de har kjennskap til de samme problemene.

Vi har ønsket med prosjektet både å utvikle ny kunnskap om vurderingsområdet, men også å bidra til endringer og ny forståelse for dette i grunnskolen generelt, også i informantgruppa. Endring kan skje ved at lærerne identifiserer området, drøfter ulike erfaringer, lærer av hverandre og får innspill fra forskerne. Gjennom interaksjon i gruppa og den sosiale samhandlinga som oppstår der, blir det produsert kunnskap som kan føres ut i ny forståelse, innsikt og kanskje handling.

Grupper kan brukes både til å produsere problemstillinger og svare på dem. De er spesielt egnet til å svare på deltakernes erfaringer og utdype deres perspektiv på erfaringene. I engelskspråklig litteratur brukes ofte begrepet ”fokusgruppe”. Det betyr at diskusjonen er fokusert på et relativt avgrenset tema. Frey og Fontana (1993) har påpekt at fokusgrupper har en sterk fokusering, og dette gjør denne datainnhentingsmetoden mindre egnet til å kombinere med feltarbeid. Når vi har gjennomført gruppeintervjuer og ikke fokusintervjuer, er det bl.a. fordi vi har ønsket, som nevnt over, å undersøke visse problemstillinger i prosjektet og har lagt fram dokumentmateriale fra

klasserommene i intervjuene for å undersøke lærernes analyse av og refleksjoner over dem. Fokusgrupper, som er strukturert omkring et forholdsvis begrenset tema og der deltakerne diskuterer mer fritt med en mer tilbaketrukket intervjuer, ville neppe bringe fram svar på våre problemstillinger.

I forkant av gruppeintervjuene utarbeidet vi en intervjuguide som inneholdt de råemnene som skulle dekkes, altså en guide for halvstrukturert intervju (Kvale 1997). Det var nødvendig for oss å tematisere emner som vi ville utforske, samtidig ønsket vi at informantene skulle kjenne seg forholdsvis frie i intervjusituasjonen. Når man diskuterer med andre, har man ofte ikke klare, gjennomtenkte svar og ferdigkonstruerte meninger på forhånd. I et gruppeintervju kan man lettere hente fram slike erfaringer som vi ikke har så artikulert forhold til. På den måten er gruppeintervjuet egnet til å sette i gang prosesser hos deltakerne. Denne prosessen ønsket vi å fange opp.

De ni lærerne ble delt i grupper på tre. Vi gjennomførte tre runder med intervjuer med de tre gruppene, vår 2002, høst 2002 og vår 2004. Hvert intervju varte i om lag 1 ½ til 2 timer. Første intervjurunde var et åpent, eksplorerende intervju der vi forsøkte å stille spørsmål som ga et bilde av deltakernes synspunkter og erfaringer på vurdering, både gjennom at vi drøftet vurdering mer generelt til at informantene trakk fram eksempel fra egen praksis. Det andre intervjuet hadde form av en samtale med fokuserte tema. Her ble dokumentmateriale fra klasserommene lagt fram for tolking og drøfting. Dette skapte en mer fokusert samtale, det virket bevisstgjørende og førte til konkretisering av erfaringer. I og med at materialet var hentet fra informantenes egne klasserom, ble dette en form for »stimulated recall» der deltakerne var med og ga tilbakemelding som utfylte våre analyser av materialet. I det siste intervjuet presenterte vi deler av materialet for å få innspill og vurderinger fra lærerne. Her ble synspunkter og funn fra prosjektet drøftet i perspektiv av de tre årene som prosjektet hadde vart, bl.a. var nasjonale prøver blitt et hett utdanningspolitisk diskusjonstema i mellomtiden.

Det at informantene møttes flere ganger, førte til at de ble kjent med hverandre og fikk bedre tid til å reflektere. Vi ønsket at de skulle få tid og rom til å utforske sine erfaringer mer utdypende og ikke i et enkeltstående møte føle seg presset til å si mer til fremmede enn de ellers ville gjort.

I tabellen under har vi gitt en oversikt over ulike typer materiale som er hentet fra ulike vurderingssituasjoner.

Materiale	Dokumentasjonsform			
	Feltnotat	Video	Lydopptak	Innsamla skriftlig materiale
Klasseromssamtaler				
Samtale lærer - helklasse	+	+		
Samtale lærer - enkeltelev	+	+	+	
Samtale lærer - elevgruppe	+			
Samtale elev - elev	+			
Samtale elever i gruppe	+	+		
Intervju med lærerne			+	
Intervju med studentene			+	
Frie klasseroms-situasjoner	+			
Muntlige framlegg	+	+		
Høytlesing med vurdering	+			
Planleggingsbøker				+
Planleggingskjema				+

Elevtekster med lærer-kommentar				+
Elevtekster med egen-kommentar				+
Kriterier for egenvurde-ring utviklet i klassen	+			+
Prøver	+			+
Lærerkommentar til prøver				+
Lærerkommentar til muntlige framlegg som særoppgaver, tema- eller prosjektoppgaver	+	+		+
Elevkommentarer til muntlige framlegg som særoppgaver, tema- eller prosjektoppgaver	+	+		
Mapper				+
Logg				+

Fellesskap i forskergruppen

Vi har hatt felles organisering og drøfting av alt arbeid i forskergruppen. Gjennom fellesskapet i gruppen har vi høstet fordeler ved at vi har evnet å få et bedre grunnlag for beslutninger. Gjennom samtale og utveksling av tanker har vi fått et bredere perspektiv på materialet enn vi ellers ville fått.

Fellesskapet har gitt rom for erfaringsutveksling. I pilotstudien var vi to eller alle tre sammen under observasjonene, men i hovedprosjektet har vi vært alene i forskjellige klasserom. Men vi har fått styrket ”det observerende blikket” ved at vi jevnlig har lagt våre erfaringer fram

for de andre og fått nye og ofte uventede innspill i vurderingen av hva vi egentlig observerte.

Vi har foretatt raskere innhenting av data ved en rasjonell arbeidsdeling. Ikke minst har vi fått et bredere perspektiv og større mangfold i bearbeiding av data. Vi har særlig hatt nytte av å fungere som forskergruppe i forbindelse med temaer som detaljeringsnivå ved feltnotater, etiske konflikter og tolking av innsamlet materialet, bl.a. tolking og kategorisering i forhold til teoretiske overveielser og drøfting av muligheter for generaliserbarhet.

Oppsummering

Prosjektet vil belyse elevvurdering på mellomtrinnet. Vi har ønsket å studere hvilken plass vurdering har på 5., 6. og 7. trinn, i hvilken grad det er en progresjon i vurderingsarbeidet fram mot overgangen til ungdomsskolen, hvordan vurderingen er integrert i læringsprosessen og hvordan vurderingen uttrykkes.

Utvalget besto av ni skoler med en lærer pr. skole, i alt ni lærere i vårt materiale. Lærerne har hatt 5., 6. eller 7. trinn, og vi har sørget for at alle de tre klassetrinnene er representert i materialet. Elevene har hovedsakelig vært samlet i tradisjonelle klasser. De ni klasserommene har variert med hensyn til elevstørrelse, fra 14 til 28 elever pr. klasse.

Datainnhenting har foregått ved hjelp av kvalitative observasjoner, dokumentinnhenting, videoopptak og gruppeintervjuer. De viktigste metodene viste seg å være observasjoner og gruppeintervju. Vi valgte å benytte gruppeintervju av lærerne fordi grupper kan brukes både til å produsere problemstillinger og svare på dem, og er spesielt egnet til å svare på deltakernes erfaringer og utdype deres perspektiv på erfaringene.

Vi har hatt felles organisering og drøfting av alt arbeid i forskergruppen. Vi har særlig hatt nytte av å fungere som forskergruppe i forbindelse med temaer som detaljeringsnivå ved feltnotater, etiske

konflikter og tolking av innsamlet materialet, bl.a. tolking og kategorisering i forhold til teoretiske overveielser og drøfting av muligheter for generaliserbarhet.

Litteraturliste

- Alexandersson, Mikael (1994): "Fördjupad reflektion bland lärare – för ökat lärande" I: Madsén, T. (red.): *Lärares tänkande* Studentlitteratur
- Berge, Kjell Lars og Lars Sigfred Evensen, Frøydis Hertzberg og Wenche Vagle (red.) (2005): *Norsksensuren som kvalitetsvurdering*. Oslo. Universitetsforlaget
- Black, P. and Wiliam, D. (1998): *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment*. School of Education, King's College. London
- Black, P. (1999): *Testing: Friend or Foe? Theory and Practice of Assessment and Testing*. RoutledgeFalmer. London
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2002): *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. Department of Education and Professional Studies, King's College. London
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2003): *Assessment for Learning Putting it into practice* Open University Press. Maidenhead
- Brandth, Berit 1996): Perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Harriet Holter og Ragnvald Kalleberg (red.). - 2. utg. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo. Universitetsforlaget
- Cuban, Larry (2003): *Why is it so hard to get good schools?* New York. Teachers College Press
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter
- Dysthe, Olga (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag

- Dysthe, Olga og Knut Steinar Engelsen (red.) (2003): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo. Abstrakt forlag
- Dysthe, Olga (1993): *Skriving og samtale som redskap for læring*. Oslo. Program for utdanningsforskning, Norges forskningsråd
- Dysthe, Olga (red.) (1996): *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo. Cappelen akademisk forlag
- Evensen, Lars Sigfred (1986): *Den vet best hvor sko(l)en trykker. En deskriptiv surveyundersøkelse av elevers og læreres opplevelse av problemer i språkundervisning i ungdomsskole og videregående skole*. Universitetet i Trondheim
- Evensen, Lars Sigfred og Wenche Vagle (2003): *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet): sammendragsrapport*. Trondheim. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU
- Frey, James H og Andrea Fontana (1993): The group interview in social research I: Davis Morgan (red.): *Successful Focus Groups. Advancing the State of the Arts*. Sage. London
- Fibæk Laursen, P. (2004): *Den autentiske læreren*. Gyldendal Akademiske. Oslo
- Fuglestad, Otto Laurits og Sølvi Lillejord, Johnny Tobiassen (red.) (1999): *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen. Fagbokforlaget
- Gipps, C.(1994): *Beyond Testing Towards a Theory of Educational Assessment*. The Falmer Press. London
- Grimen, Harald (2005): ”Profesjonsetikken sitt grunnlag”. Nyhetsbrev nr. 3/2005, Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo <http://www.hio.no/content/view/full/34781>
- Goodlad, John I. (1984): *A place called school. Prospects for the future. A Study of schooling in the United States*. New York: McGraw-Hill
- Grønmo, Liv Sissel [et al] (2004): *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Acta didactica ; 5/2004. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Gudmundsdottir, Sigrun (1998): ”Skarpt er gjestens blick - Den fortolkende forsker i klasserommet.” I: Kirsti Klette (red.): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal

- Helle, Lars (2000): *Elevvurdering: kontroll eller læring?* Oslo. Tano Aschehoug
- Hoel, Torlaug Løkensgard (1995): *Elevsamtaler om skriving i vidaregåande skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Avdeling for lærerutdanning og skoleutvikling, Den allmennvitenskapelige høgskolen, Universitetet i Trondheim
- Hoel, Torlaug Løkensgaard (2003): *Undervegsvurdering og sluttvurdering av skriftlege arbeid*. Bergen. Det nasjonale kontakt- og informasjonsorgan for universitetspedagogikk
- Iglund, Mari-Ann (2003): *Skriving i sosiokulturelt perspektiv*. I: Austad (red.): *Mening i tekst*, ny og rev. utgave. Cappelen akademiske. Oslo
- Imsen, Gunn (1997): *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Kjærnsli, Marit [et al.] (2004): *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget
- Klette, Kirsti (1998): *Klasseromsforskning - i spenningsfeltet mellom systematisk observasjon og etnografiske nærstudier*. I: Kirsti Klette (red.): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Klette, Kirsti (1994): *Skolekultur og endringsstrategier: utviklingsarbeidet ved Fjell skole - en nærstudie*. Avhandling (dr. polit.) - Universitetet i Oslo
- Kvale, Steinar (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Oversatt af Bjørn Nake. København: Hans Reitzel
- Lie, Svein [et al.] (2001): *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Kyrkje- utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Elevvurdering: rettleiing til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. Oslo Departementet
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk: norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen. Fagbokforlaget

- Ongstad, Sigmund (1997): *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Raaen, Finn Daniel (1992): *Elevvurdering og skoleutvikling: om elevvurdering, lokal læreplanutvikling, virksomhetsplanlegging og skolevurdering*. Oslo Universitetsforlaget
- Raaen, Finn Daniel (1990): *Om organisering og evaluering av et elevvurderingsforsøk: bakgrunn for prosjektet: sentrale og lokaler prosjekt-mål: organisering av et sentralstyrt forsøks- og utviklingsarbeid*. Oslo. Grunnskolerådet
- Skagen, Kaare (red.) (1996): *Karakterboka. Om karakterer og vurdering i ny skole*. Oslo. Universitetsforlaget
- Smidt, Jon (2004): *Sjangrer og stemmer i norskrommet: kulturskaping i norskfaget fra småskole til lærerutdanning*. Oslo. Universitetsforlaget
- Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnessen (2003): *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenligning av de 20 klassene med de beste og de 20 klasser med de svakeste leseresultatene i PIRLS 2001*. Stavanger. Senter for leseforskning
- Torrance, H. and Pryor, J. (1998): *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. Open University Press.
- Vagle, Wenche (2003): *Evaluering av kommunikativ, diskursiv og tekstlig kompetanse - morsmål, andrespråk, fremmedspråk - muntlig og skriftlig*. NTNU
- Aarsnes Baune, Tove (2001): "Mellom profesjon og akademi: norsk allmenndanning i historisk perspektiv" I Kvernbekk, T.: *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* Gyldendal Akademisk

Del III

VURDERING PÅ MELLOMTRINNET

Del III bygger i hovedsak på materiale knyttet til prosjektet *Vurdering på mellomtrinnet* som vi har gjennomført for Utdanningsdirektoratet parallelt med KUPP-prosjektet. Dette er et prosjekt som ligger tett opp til KUPP-prosjektet og som ikke ville blitt gjennomført dersom vi ikke hadde hatt forskningsprosjektet som utgangspunkt. Materialet i disse prosjektene utfyller hverandre, og det er gjennom den samlede forskningen knyttet til læreres vurderingskompetanse i disse prosjektene vi har utviklet forståelse for vurderingens plass i skolen og lærernes vurderingskompetanse.

Begreper og begrepsbruk knyttet til vurdering

Innledning

Vurdering er et vesentlig element i de fleste lærings situasjoner, men tradisjonelt har det blitt sett på som noe som skal skje etter at eleven har arbeidet med et stoff eller levert et produkt. Det har også vært læreren som har hatt ansvaret for å utføre vurderingen. Nye tanker om vurdering som en integrert del av selve læringsaktivitetene, innebærer at flere kan delta i vurderingsarbeidet. Elevene sjøl skal være aktive både gjennom å vurdere andres arbeider og ved å utvikle evnen til å se på egne arbeider og egen læring. Foreldrene blir også trukket mer inn nå enn tidligere. Dersom vurderingsaktivitetene er godt integrert i elevens læringsprosesser og skjer i samspill med klassen, kan vurderingen gi den enkelte selvtillit og bekreftelse på egne evner og være en støtte i utviklingen av gode læringsstrategier.

Det formelle grunnlaget for elevvurdering finnes i forskriftene til Opplæringslova om vurdering av elever i grunnskolen. Der slås det fast at det skal legges vekt på ”å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane med sikte på å fremje læring og utvikling.” (Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999 (§3-1)) Forskriften nevner også de to hovedformene for vurderingsuttrykk, vurdering med og uten karakter, og bestemmer at på barnetrinnet skal skolen bare bruke vurdering uten karakterer, mens på ungdomstrinnet skal begge former brukes.

De siste årene har det vært stor oppmerksomhet knyttet til resultatene fra de evalueringene som skjer gjennom ulike internasjonale undersøkelser og fra nasjonale prøver i grunnskolen. Dette kommer til uttrykk i St.meld. nr. 30 *Kultur for læring* og i Innst.S.nr.268 fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om meldingen. Disse dokumentene er grunnlaget for Kunnskapsløftet som vil bli retningsgivende for skolen i mange år framover.

Læreplanene i Kunnskapsløftet bygger på andre prinsipper enn tidligere. De er utformet med kompetansemål som beskriver de ferdighetene og kunnskapene eleven skal ha nådd fram til etter 2., 4., 7. og 10. klasse i grunnskolen. De er mindre detaljert enn tidligere planer, noe som gir skolen og lærerne større innflytelse over hvordan undervisningen blir organisert og hvilke metoder og arbeidsmåter som blir brukt. Når det gjelder den individuelle vurderingen, vil skolen trolig i stor grad kunne ta i bruk ulike vurderingsredskaper og utvikle ulike vurderingspraksiser. Det er innført et overordnet nasjonalt kvalitetsvurderingssystem der målinger av elevenes læringsutbytte skal skje gjennom nasjonale prøver. Disse skal blant annet gi læreren informasjon om elevens ferdigheter og kunnskaper slik at han kan legge til rette for individuelt tilpassede læringsprosesser.

I *Kultur for læring* er ikke vurdering på barnetrinnet omtalt i særlig grad, men det blir slått fast at ”På småskole- og mellomtrinnet i grunnskolen (...) gis vurdering underveis uten karakter.” I innstillingen fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen blir temaet vurdering om-

fattende kommentert. I disse kommentarene rettes oppmerksomheten særlig mot to vurderingstiltak: nasjonale prøver og vurderingsformene til eksamen. Det kan derfor synes som om det her er en sterkere vektlegging av sluttvurdering og kontroll av læringsutbytte enn av de pedagogiske og formative sidene av vurdering.

I kapitlet ”Elev- og lærlingvurdering” i rundskriv F-13/04 *Dette er Kunnskapsløftet* er de nye bestemmelsene om eksamen omtalt. Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet får også bred omtale, og det blir understreket at ”de [nasjonale prøvene] skal både være et pedagogisk redskap og hjelpemiddel i læring og utvikling og gi informasjon til elever, lærere, skoleledelse, skoleeier, nasjonale myndigheter og allmennheten som grunnlag for dialog og kvalitetsutvikling.” Dette er det nærmeste man kommer spørsmål om den vurderingen som skjer i den daglige opplæringa i disse dokumentene. Den store utfordringen blir etter vår oppfatning å finne ut hvordan man kan legge til rette for at de nasjonale prøvene blir et pedagogisk virkemiddel som fremmer formative læringsprosesser, stimulerer til å utvikle elevenes læringsstrategier og gjør elevene bevisste om sitt eget arbeid og sin egen læring.

Formålet med vurdering

Det er tre sentrale formål med vurdering:

- Det første og kanskje viktigste formålet er at vurderingen skal fremme elevens utvikling og læring, slik forskriften fastslår. Dette er det pedagogiske formålet som retter seg mot hovedaktiviteten i skolen. Å skape rom for den enkelte elevs læring og utvikling er skolens grunnleggende ansvar. Et samlet uttrykk for dette er at elevene skal bli aktive deltakere i sin egen læringsprosess.
- Et annet formål retter seg mot skolens ansvar for å informere foreldrene om barnets utvikling og framgang. I grunnskolen er samtaler med foreldrene forskriftsfestet og godt innarbeidet, men de siste årene har det også utviklet seg flere andre informasjonskanaler rettet mot foreldrene. Det kan være bruk av vurderingslogger eller elevsamtaler som gir foreldrene en

mer aktiv rolle i forhold til elevenes skolearbeid, og som skaper flere fora for informasjon mellom skole og hjem.

- Et tredje formål er at vurderingen som skjer blant annet gjennom kartleggingsprøver og nasjonale prøver, skal brukes på skolenivå for å sikre kvaliteten på læringsarbeidet ved den enkelte skole og i den enkelte elevgruppa. I tillegg skal resultatene brukes på nasjonalt nivå for å få en overordnet kunnskap om utviklingen i skolen.

Kort om læringsteorier

Det å vurdere er nært knyttet til spørsmål som har med læring som fenomen å gjøre. Vi vil derfor trekke fram noen aktuelle læringsteorier og se på hvordan visse læringsteorier kanskje også forutsetter bestemte vurderingshandlinger og har vært med på å legge til rette for bruken av ulike vurderingsredskaper. Man kan peke på tre hovedteorier om barns læring som har vært dominerende de siste femti årene, behaviorismen, kognitiv teori og sosiokulturell læringsteori.

Behaviorismen

Det har i mange sammenhenger blitt brukt en metafor om barn og læring, særlig om den læringen som skjer i skolen, som framstiller eleven som et tomt kar som skal fylles med kunnskap. I behavioristisk tenkning skal eleven ta til seg kunnskaper som han blir presentert for i ulike sammenhenger i skolen. Det blir lærerens oppgave å formidle et kunnskapsstoff eller en mengde informasjon til eleven, og elevens oppgave er å lagre denne informasjonen for å kunne hente den fram til senere bruk. Minnet og evnen til å reprodusere kunnskapen blir det viktigste for eleven. Den vurderingspraksisen og de vurderingsredskapene som utviklet seg ut fra dette læringssynet, var at man forsøkte å lage prøver som på en objektiv, vitenskaplig måte testet elevenes kunnskaper. Multiple-choice-tester ble utviklet der eleven skulle krysse av for sitt svarforslag. I neste omgang var disse prøvene enkle å rette, og de førte til en tilsynelatende objektiv sammenlikning av elevenes prestasjoner.

Kognitiv læringsteori

Når behaviorismen ble utfordret på slutten av 70-tallet, var det blant annet fordi en slik teori ikke kunne forklare og beskrive mer sammensatte kognitive prosesser som hører med til problemløsning og refleksjon. Det var Piagets teorier om læring som i første omgang utfordret det behavioristiske læringssynet. Piaget var mest interessert i utviklingen av logisk og abstrakt tenking. Han hevdet at det kognitive er organisert som skjemaer, en slags referanseramme barnet tilegner seg kunnskap gjennom, og han omtaler utviklingen av den intellektuelle funksjonen som en adaptasjonsprosess der de kognitive skjemaene gradvis forandres. Denne adaptasjonen har to sider, assimilasjon og akkommodasjon. Assimilasjon er en prosess der de nye inntrykkene barnet blir utsatt for, blir tatt opp i de kognitive skjemaene. I denne prosessen passer det nye inn i det gamle, det er i samsvar med det barnet kan fra før, og skjemaene kan bli utvidet, men det skjer ingen endring av dem. Ved akkommodasjon oppstår det en konflikt mellom de gamle skjemaene og strukturene og det nye som barnet erfarer. Akkommodasjon representerer den prosessen der barn gjennom handling gjør nye erfaringer som ikke stemmer med de kognitive skjemaene det har fra før, og som dermed fører til at disse skjemaene må endres. De gamle forestillingene og erfaringene utfordres av nye erfaringer og nye innsikter, og læring inntreer først gjennom en slik kognitiv endring av forståelseskategoriene. Når barnet har endret de kognitive strukturene, kan det ta inn nye sider ved omgivelsene.

En undervisning ut fra denne teorien tar utgangspunkt i elevenes tidligere forestillinger om det aktuelle emnet. Når elevene møter læringssituasjoner og erfaringer som ikke samstemmer med disse tidligere kunnskapene og forestillingene, oppstår en kognitiv konflikt. For å løse denne konflikten må elevene tilpasse det nye til det gamle og skape en ny forståelse. Det finnes også situasjoner der eleven kan møte det nye med tidligere forestillinger som ikke konkurrerer med det gamle, de har en relevant kunnskap og forståelse og får bekreftet det skjemaet de har. Læring forutsetter imidlertid at eleven får utfordringer som utvider skjemaet, gir en dypere forståelse av emnet.

Dette siste er et viktig poeng. Undervisningen skal legge til rette for at elevene bruker det de allerede kan, for å forstå det nye stoffet og på den måten tilegne seg ny kunnskap. De skal også stilles overfor utfordringer som fører til at de må skape nye kunnskapsskjemaer. En slik forståelse av læring ser ikke på eleven som en som bare skal fylles med kunnskap som kommer utenfra. Barnet tilegner seg aktivt kunnskap gjennom mentale prosesser som skaper grunnlag for læring.

Mange sider ved vurderingspraksis i norsk skole i dag bygger på et konstruktivistisk læringssyn. Det kommer blant annet til uttrykk i vektleggingen av at eleven skal utvikle evnen til egenvurdering. Når logg blir tatt i bruk og vurdert som et nyttig vurderingsredskap, kan det være fordi loggen gir elevene muligheter til å reflektere over sin egen læringsprosess. I loggen kan eleven få fram tanker om det han har gjort, hvorfor oppgaven er løst på en bestemt måte, og dette kan utfylle selve svaret eller produktet. For læreren kan det gi verdifull tilleggsinformasjon når det gjelder å forstå hva som eventuelt skaper problemer for eleven.

Sosiokulturell læringsteori

Hos Piaget er læring og kognitive utvikling i første rekke styrt av hvilket utviklingsnivå barnet til enhver tid er på, og læreren legger hovedsakelig til rette for et individuelt arbeid ut fra dette nivået. I sosiokulturell læringsteori settes læring i større grad inn i en sosial og kulturell kontekst der læringsarbeidet og tilegnelsen av et lærestoff er en forutsetning for barnets kognitive utvikling. Teorien bygger på arbeidene til den russiske psykologen Lev Vygotsky, og har fått stor oppmerksomhet over hele den vestlige verden i løpet av de siste 20 årene. Vygotskys teorier er omfattende, og her kommer vi bare til å trekke fram noen sider som kan være aktuelle også i vurderingssammenheng.

For å forstå et barns eller en elevs læringspotensiale må foreldre eller lærer vite hva barnet kan, hvilke kunnskaper og ferdigheter eleven har. Dersom den voksne har denne innsikten, kan barnet få støtte av omgivelsene i sitt videre læringsarbeid. Forutsetningen for læring lig-

ger i en slik vekselvirkning mellom barnet/eleven og den/de voksne som kan føre eleven inn i nye og mer krevende læringssituasjoner. Det de samarbeider om, er selve lærestoffet. Vygotsky understreker at lærestoffet må tilpasses barnets forutsetninger. Her vil noen si det er forskjell på Vygotsky og Piaget. I følge Piaget kunne man si at barnet ikke er modent for et bestemt lærestoff, men at det må vente til de har nådd et bestemt kognitivt utviklingsnivå. Vygotsky legger mer vekt på omformingen av lærestoffet slik at det passer til elevens aktuelle utviklingsnivå (Engen 2005). Det er blant annet om dette Vygotsky bruker begrepet ”den proksimale utviklingssonen”. Med dette begrepet tenker han på området mellom to nivåer i barns læring, nivået mellom det eleven kan og greier uten hjelp, og det han ennå ikke greier, selv om han får hjelp av en annen. Det eleven kan greie ved hjelp av en kompetent annen, ligger i hans proksimale sone, eller nærmeste utviklingszone. Det er innen denne sonen barnet har muligheter til å forstå det nye. Det er derfor med kjennskap til denne sonen den voksne må veilede og forklare det lærestoffet, de ferdighetene eller den refleksjonen barnet skal utvikle. Den mer kompetente kan være foreldre, lærer eller medelev, det avgjørende er at de gir utfordringer og læringsstøtte som samspiller med elevens nærmeste utviklingszone (Säljö 2001).

Stillasbygging

Gjennom metaforen og forestillingen om ”stillasbygging” gjorde Jerome Bruner de pedagogiske aspektene ved ”den proksimale utviklingssonen” tydeligere (Bruner 1996). Vi kan tenke oss at stillaset blir reist innenfor elevens nærmeste utviklingszone. Når eleven har nok innsikt til å greie oppgavene på det neste nivået, kan stillaset fjernes. Men det må bygges opp på nytt i forhold til utfordringene i den neste utviklingssonen. Denne neste sonen er ikke en ny sone, men en videreutvikling av den forrige. Når barnet har lært noe nytt innen et fagområde, flyttes grensene for sonen oppover mot de neste nye faglige områdene. Samtidig er nye kunnskaper og ferdigheter tilegnet, og eleven behersker noe som han ikke lenger trenger hjelp til. Stillasbegrepet er ikke en metafor for en fasttømret metodikk, men representerer en fleksibel, dialogisk læringssituasjon der eleven og læreren

samarbeider om å utvikle elevens læring. I denne prosessen bygger læreren et stillas gjennom å styre elevens oppmerksomhet mot det konkrete emnet, og det eleven skal lære. Virkemidlene læreren bruker, er i stor grad språklige. Med forståelse for den enkelte elevs utviklingsnivå stiller han spørsmål, forklarer, viser og veileder i emnet, og eleven deltar med sine svar, spørsmål, refleksjon og ”produkter”.

Den vurderingen som knytter seg til et sosiokulturelt læringssyn, har utviklingsperspektivet på læring i fokus. Det er en utvikling som er avhengig av at eleven deltar i et lærende samarbeid med en som kan mer, og som dermed skaper utfordringer som eleven kan strekke seg etter. Vygotsky peker på at det er tre forhold som påvirker barns læring. For det første er det barnets utviklingsnivå, deretter er det som nevnt tidligere, nivået på det lærestoffet som skal tilegnes. Det må ikke være for stor avstand mellom disse nivåene. Til slutt er det selve samarbeidet mellom eleven/barnet og den voksne knyttet til dette stoffet. Det er i de læringssituasjonene som konstituerer dette samarbeidet, at eleven utvikler effektive læringsstrategier. Den læringsstrategien en elev kan bruke sammen med en lærer i dag, kan han bruke alene i morgen. Å utvikle gode læringsstrategier er i en slik sammenheng ikke et spørsmål om å finne det rette svaret, men om å tilegne seg gode måter å tenke på.

Dersom vurderingen skal være en del av et læringsarbeid i klasserommet som bygger på sosiokulturell læringsteori, fører det til at man må vurdere når vurderingsaktivitetene bør skje, hvilke vurderingsredskaper som er de mest hensiktsmessige, og hvem som skal delta i vurderingen. Et kjennetegn ved vurdering bør være at den blir utført i et samarbeid mellom lærer og elev, elevene skal ha en tydelig plass i selve vurderingsprosessen ut fra sitt utviklingsnivå. Men Vygotsky så på metakognisjon som en krevende intellektuell aktivitet, og mente at den ble fullt utviklet først i ungdomsalderen. Det er en kompetanse som utvikler seg langsomt, og det krever tålmodighet og langsiktig jobbing å utvikle metakognitiv bevissthet.

Mange av de vurderingsredskapene som er tatt i bruk i skolen de siste åra, har sin teoretiske forankring i ulike sider ved sosiokulturell læringsteori, f. eks mappevurdering, elevsamtale, og bruk av responsgrupper. Mappevurdering brukt på barnetrinnet blir nærmere beskrevet et annet sted i heftet, men her kan vi bare slå fast at formålet med mappene i første rekke vil være å stimulere til læring ved å dokumentere de læringsforløpene som eleven har deltatt i. Mappene blir også mye brukt i de halvårlige samtalene med foreldrene.

Elevsamtalen blir stadig oftere tatt i bruk for å veilede og vurdere i elevens læringsprosess. Den gir rom for dialog, gjennom elevens deltagelse er læreren i mer direkte kontakt med elevens læringssituasjon, ser bedre hva han kan og får også en tydeligere forståelse av hvilke problemer eleven har. Elevsamtalen er en av de sammenhengene der læreren kan ta hensyn til elevens utviklingssone, og tilpasse veiledningen til den.

Bruken av responsgrupper kan også være en del av et stillas som hjelper eleven til å nå den neste utviklingssonen. I responsgrupper kan det bli gitt respons fra elever med ulike synspunkter. For noen i gruppa kan en respons ikke bringe inn noe nytt, mens den for andre kan være nyttig i det videre arbeidet. Men det vil aldri være nok bare med respons fra elever, læreren må også legge til rette for å gi respons i ulike sammenhenger.

Både i kognitiv og sosiokulturell læringsteori er det vesentlig at elevene utvikler gode læringsstrategier. Disse strategiene kan blant annet utvikles ved at elevene i samspill med lærer reflekterer over og vurderer sine egne læringsprosesser.

Metakognisjon

Det å utvikle evnen til å reflektere over egen læring er en krevende intellektuell ferdighet og et viktig mål både innen kognitiv og sosiokulturell læringsteori. En slik metarefleksjon er ikke noe som eksisterer ved siden av læringen eller tenkningen. Vygotsky mener at også

slike tankestrukturer bør øves inn gjennom felles arbeid og i sosiale kontekster. Elevene reflekterer først over egen læring sammen med andre elever, med lærer eller i andre sosiale kontekster. Deretter går dette over i indre refleksjon som del av en individuell læringsstrategi. Men det bør understrekes at også her er læreren en formidler og modell gjennom sine samtaler med elevene, sine spørsmål knyttet opp til elevenes behandling av lærestoffet, de valgene som er gjort i læringsarbeidet. Læringsstrategier er indre ferdigheter som det trolig tar lengre tid å tilegne seg enn mer konkrete kunnskaper, derfor må også den voksnes medierende aktivitet være preget av tålmodighet og skje over lang tid.

Phye (1997) deler strukturen i et læringsforløp opp i fire deler som han mener er nødvendige for at elevene skal kunne utvikle meta-refleksjon:

- *Planlegging*

Gjennom planleggingen skal et problem, et fagemne kartlegges. Eleven sammenholder det nye i emnet med tidligere erfaringer, og forsøker å finne passende strategier for å gripe tak i problemet og arbeide med det.

- *Utkast og utprøving*

Dette er arbeidsfasen der eleven gjennomfører en strategi, kanskje prøver en ny fordi den første ikke var tilstrekkelig. Ofte må det flere forsøk til, kanskje gjennom samspill og tilbakemelding fra andre, elever eller lærer.

- *Kontroll og revisjon*

Dette er på mange måter en del av utprøvningsfasen. Eleven bør med jevne mellomrom kontrollere om de strategiene han bruker er hensiktsmessige. Utvikler arbeidet seg godt, nærmer han seg målet, synes løsningen å være riktig? I en slik fase er det også viktig at læreren er til stede som aktiv medspiller, spørsmålsstiller og veileder. Læreren er den som mest regelmessig og med forståelse for innholdet og prosessen kan fremme elevens tenking om hvordan han arbeider, og hva han tenker om sin egen læring.

- *Vurdering og refleksjon*

I denne fasen skal eleven se tilbake på den prosessen som ledet fram til det endelige resultatet. Han skal vurdere om de arbeidsmåtene han benyttet var gode, om strategiene passet til denne oppgaven, om han arbeidet effektivt og vurdere kvaliteten på sluttproduktet. Og sluttproduktet kan være den konkrete oppgaven, men også en refleksjon om hva som er lært.

De metakognitive ferdighetene som er nevnt her, sammenfaller med noen av de kompetansene man har trukket fram i analysene av PISA-undersøkelsene. Der har man stilt spørsmål som skal fange opp fire kompetanser som gjelder på tvers av fag, og som sier noe om elevenes evne til det som blir definert som "selvregulert læring" (Knain 2002). Det gjelder 'læringsstrategier', 'motivasjon', 'selvoppfatning' og 'læringsstil'. Punktene over ville falle inn under kompetansen 'læringsstrategier' i PISA-undersøkelsen 2000.

Sentrale begreper knyttet til vurdering

Kompetansemål

Målformuleringene i fagene i læreplanene i Kunnskapsløftet er uttrykt som kompetansemål. De beskriver hva eleven skal kunne eller mestre etter opplæring på ulike trinn. Samlet sett skal kompetansemålene uttrykke det sentrale innholdet i faget. Målene skal være slik utformet at de fleste elevene skal kunne nå dem, men med ulik grad av måloppnåelse. Når elevene vurderes, vil det skje i forhold til den enkeltes måloppnåelse.

Det ligger etter vår oppfatning en stor utfordring for skolen i å utvikle vurderingsredskaper som gjør det mulig å foreta denne kontinuerlige vurderingen som skal fremme elevenes læring, deres forståelse for egne læringsprosesser og skape motivasjon og selvtillit i forhold til eget arbeid.

Formativ og summativ vurdering

Begrepene formativ og summativ vurdering er nyttige for å kunne beskrive ulike aspekter ved vurdering. Begrepene ble først brukt på 1970-tallet (Scriven 1971), og de tydeliggjør to sentrale, men tilsynelatende motstridende sider ved vurderingen. Når mange snakker om prosessvurdering i motsetning til produktvurdering, eller underveisvurdering i forhold til sluttvurdering, er det begreper som fanger opp noen av de samme tankene, men på et mer konkret og praktisk nivå. Vi mener begrepsparet formativ - summativ er hensiktsmessig i en beskrivelse av hva vurdering er, hvilken funksjon det kan ha og hvordan det bør legges til rette for vurdering i skolen.

På den ene siden er en i skolen opptatt av vurderingens pedagogiske formål, at den skal fremme elevenes læringsaktiviteter. I en slik sammenheng blir ikke vurderingen sett på som noe ved siden av selve undervisningen, men som et nødvendig element i det faglige arbeidet som skjer i klasserommet. Vurderingen har da en *formativ funksjon*, den fungerer underveis i læringsarbeidet og har som hovedhensikt å hjelpe eleven videre. Eleven kan i en slik vurdering aktivt være med på å vurdere egne og andre elevers arbeid, og han kan også etter hvert delta i utviklingen av hvilke kriterier som skal gjelde for vurderingen. Men den formative vurderingen handler også om lærerens holdning til vurderingen. Læreren må se sin egen rolle som en del av et samspill og samarbeid med eleven, enten det er i en samtale, en muntlig spontanvurdering eller i en skriftlig kommentar.

Læreren samtaler med elevene enkeltvis eller i grupper, hun kommenterer arbeidet som er i utvikling for å hjelpe elevene videre. Noen ganger kommer denne vurderingen til uttrykk som skriftlige kommentarer eller i en læringslogg/vurderingslogg. Gjennom samtaler med elevene om hvordan de arbeider, og hva som er vanskelig, er læreren med på å gi elevene innsikt i egne læringsprosesser samtidig som læreren motiverer elevene til å tilegne seg stoffet i den aktuelle utviklingssonen. Målet er å hjelpe elevene med læringsarbeidet og samtidig utvikle gode og selvstendige læringsstrategier, skape selvtillit og på den måten styrke den faglige og sosiale læringsprosessen.

I den formative vurderingen er det prosessen som står i fokus og ikke produktet. For læreren er det betydelig lettere å ”rette” et svar som er feil enn å vurdere den prosessen som leder fram til svaret. Ofte sier svaret svært lite om hvordan eleven har resonneret, derfor er for eksempel retting av feil ofte til liten nytte når det gjelder å hjelpe eleven videre. Eleven får kanskje høre at han burde ha lest mer, konsentrert seg sterkere, hørt bedre etter eller anstrengt seg mer. Når svaret eller oppgaven er ”rettet”, kan det være lett for eleven å rette opp en del ytre feil. Han kan slå opp i ordlista og finne ut hvordan ordet skrives, finne rett årstall, eller han kan regne enkelte mattestykker på nytt og oppdage den regnefeilen han gjorde. Men å huske hvordan han resonnererte for å finne svaret, enten det er rett eller galt, altså ha en forståelse for den strategien han brukte da han arbeidet med teksten eller regnestykket, er mer krevende.

På barnetrinnet er både den formative og summative vurderingen sentral for å fremme elevenes læring. God formativ vurdering er avhengig av at visse forutsetninger er til stede. Helt sentralt er det at elevene trekkes inn i vurderingsprosessene, at de deltar i kriterieutvikling, samhandler med andre elever gjennom ulike vurderingsformer, utvikler evnen til å vurdere seg selv og opplever at vurderingen er nyttig i det videre arbeidet. Det er likevel en fare for at formative vurderings-elementer kan utarte til overflatiske rutiner som i liten grad fremmer refleksjon og forståelse hos elevene. Da vil det veiledende elementet bli borte, og vurderingen får mer preg av rutinepreget underveiskontroll. Man bør derfor tenke gjennom hvilke vurderingsaktiviteter som passer på de ulike klassetrinnene. De vurderingsredskapene som krever mest utviklet metakognitiv bevissthet, har kanskje ikke elevene forutsetninger for å bruke før på slutten av barneskolen.

På ungdomstrinnet er vurderingen i sterkere grad knyttet til en sluttvurdering med karakterer og eksamen. Dette er en *summativ vurdering* der hensikten er å måle elevenes nivå ved et bestemt tidspunkt for å kontrollere om visse definerte læringsmål eller ferdighetsnivå er oppnådd. Men en slik summativ vurdering er ikke bare knyttet til eksamen. Det skjer også en summativ vurdering gjennom mindre lek-

seprøver og tentamener, eller når en på barnetrinnet har en gloseprøve eller matteprøve for å kontrollere at et visst kunnskapsstoff er innlært. På barnetrinnet blir karakteren ved slike prøver oftest byttet ut med tallsymbol som viser hvor mange rette svar som er oppnådd: 8/12, eller med ulike symbol som smilefjes o.a.

Disse to måtene å nærme seg vurdering på kan lett oppfattes som spørsmål om å velge enten det ene eller det andre. Den ene måten blir sett på som den moderne, positive og riktige, den andre representerer noe gammeldags, tradisjonelt og galt når det gjelder hvordan vurderingsformen påvirker læring og læringsutbytte. Dette kan være en for enkel forståelse av hvordan den enkelte elevens læring skjer og blir påvirket.

Formative og summative vurderingsformer er nødvendige både i barneskolen og ungdomsskolen. På enkelte fagområder kan det være hensiktsmessig med oppsummerende kontrollprøver for å få et bilde av om en viss ferdighet eller et kunnskapsstoff er ”på plass”. Opplagte eksempler er prøver i rettskriving i norsk eller gangetabellene i matematikk. Men det kan også være andre faktakunnskaper elevene skal ha med seg som kan prøves ved hjelp av slike prøver. Etter at klassen har arbeidet med norske fylker, kan for eksempel en prøve vise om de kan dette stoffet. Prøver har også den funksjonen at de får elevene til å arbeide med fagstoffet, det motiverer til innsats. Brukt på en fornuftig måte kan slike prøver gi nyttig informasjon om den enkelte eleven, og hjelpe læreren i den videre planlegginga av elevenes arbeid. Blir prøver brukt ofte, kan de likevel legge beslag på mye tid, og elevene kan utvikle noen kortsiktige læringsstrategier som er uheldige.

Veiledning og motivasjon

Begrepe vurdering og veiledning handler på mange måter om noe av det samme, og i den daglige undervisningen kan det ofte synes vanskelig å holde dem fra hverandre. Veiledningen er sterkt knyttet til den formative delen av vurderingen. Den har elevens læringsprosess i fokus, og målet er å vise eleven veien videre i eget arbeid. Veilednin-

gen skal være med å utvikle elevens evne til refleksjon om sin egen læring, og spørsmålene som er aktuelle kan blant annet være:

- Hvordan arbeider eleven?
- Hva er vanskelig?
- Hva vet han om emnet fra før?
- Hvor kan han finne stoff?
- Hva tror eleven at han kan greie, og hvordan vil han gjøre det?

Vi kan kanskje si at veiledning blir brukt om alle råd, tilbakemeldinger og kommentarer som blir gitt underveis i læringsforløpet, og som mer generelt skal motivere eleven til videre arbeid. Veiledningen åpner for en faglig samtale der eleven kan komme inn på ulike sider ved arbeidet, og reflektere over det han gjør sammen med læreren eller andre elever. Det kan gjelde hva han har tenkt rundt arbeidet sitt så langt, hva som kjennes vanskelig og hvordan han vil gripe det an. Kanskje kan spørsmål rundt samarbeidet i en gruppe også være aktuelt å ta opp i en slik samtale.

Ved siden av å ta opp sider ved arbeidsmetodene, kan læreren i en slik veiledningssamtale også gi faglig prosessvurdering. Men informasjonen fra en samtale underveis i arbeidet blir ikke nødvendigvis en del av lærerens formelle vurderingsgrunnlag. Den representerer heller en del av den mangfoldige bakgrunnskunnskapen om elevene som er med og avgjør lærerens profesjonelle tilrettelegging av den enkelte elevens og klassens læringsarbeid.

Individrelatert, målrelatert og normrelatert vurdering

Dette er begreper man ofte møter i forhold til vurdering. De retter seg mot kjernen i selve vurderingsprosessen der spørsmålet er om elevens svar og produkter skal vurderes i forhold den enkelte elevens forutsetninger, i forhold til mål for hva elevene skal kunne, eller om arbeidet skal bli sammenliknet med andre elevers arbeider.

Ved individrelatert vurdering blir det lagt vekt på den enkelte elevens forutsetninger. Læreren må ut fra en samlet forståelse for elevens motivasjon og forutsetninger gi en vurdering som stimulerer og motiverer til videre læring. Som en del av denne bakgrunnsinformasjonen spiller elevens tidligere arbeider og utvikling en rolle, et annet kan være kulturelle forhold som påvirker synet på utdanning og skolegang.

En del forskning viser at lærere bruker ulike vurderingsstrategier avhengig av om eleven er høytpresterende eller lavtpresterende (Black&William 1998). Det kan se ut som om lærere gir mer allmenn, sosial vurdering til svake elever, mens flinke elever får mer faglig relevant vurdering. Dersom det er riktig, betyr det da at det ikke blir stilt andre forventninger til de svake elevene enn å delta eller ”å gjøre så godt de kan”? Blir elevene på denne måten plassert i en faglig passiviserende læringssituasjon fordi læreren gjennom vurderingen ikke greier å gi faglig stimulerende veiledning? Kan det være selve innholdet i vurderingen som i så fall ikke stimulerer eleven til ytterligere faglig innsats, han har jo fått høre at det var bra nok at han gjorde så godt han kunne? Dette er perspektiver som kan tydeliggjøres om man analyserer og bevisstgjør seg om sin egen vurderingspraksis.

De målrelaterte aspektene ved vurdering kommer tydelig til syne i den informasjonen som er gitt fra Utdanningsdirektoratet om vurdering i de nye læreplanene. Der står blant annet følgende:

- Individvurdering i faget skal være målrelatert
- Det er elevens/lærlingens kompetanse i faget som skal vurderes og uttrykkes i karakterene i fag
- Vurderingen skal gi uttrykk for i hvilken grad målene for opplæringen er nådd

Det kan virke som om disse punktene i første rekke omtaler ulike former for sluttvurdering/eksamen. Men det første av punktene gjelder i høy grad også barneskolen. Lærerne skal altså foreta en individuell vurdering av elevene ut fra visse mål. Men det kan likevel ikke være slik at det er kompetansemålene i fagplanene som skal detaljstyre

evalueringen gjennom hele opplæringa. Lærerne og skolen må bryte ned kompetansemålene i prosessmål/arbeidsmål/periodemål som skal styre elevene fram til den endelige sluttvurderingen av om og i hvilken grad kompetansemålene er oppnådd.

Kompetansemålene i læreplanen blir likevel retningsgivende for hvilke mål som blir satt for et aktuelt arbeid. Målene kan være både faglige og metodiske, og de kan gjelde sosiale aspekter ved læringsprosessen. Poenget er at alle elevene skal få en tilbakemelding som har disse målene som vurderingsgrunnlag, og man skal ikke ta hensyn til andre forhold enn hvordan disse målene er oppfylt.

I den daglige undervisningen er det stor avstand mellom målene i læreplanen og det konkrete arbeidet som skal vurderes. Derfor må målene operasjonaliseres, de må formidles og formuleres på en måte som gjør at de blir forståelige for eleven. Dette kan skje på mange måter. Det å bruke læreboka betyr at man for en stor del overlater operasjonaliseringen til læreboka. Strukturen og innholdet i læreboka virker slik avgjørende inn på arbeidsoppgaver og arbeidsmåter i skolen. Men læreplanens mål kan også tas opp i klassen, og gjennom en prosess kan lærerne på trinnet i samarbeid med klassen/gruppa utvikle delmål for kortere eller lengre perioder, for prosjekter eller tema som springer ut av de overordnede målene. Mange skoler utvikler ulike typer kunnskapskart for å gjøre målene mer konkrete for elevene, og på den måten gi dem en klarere forståelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter de skal tilegne seg.

Når så vurderingen skal utføres, kan det være i forhold til mål på ulike nivå. Det kan være i forhold til læringsmålene i læreplanen, eller slik det oftest vil skje i skolen, i forhold til delmål som springer ut av de mer overordnede læringsmålene eller ferdighetene som det er forventet at elevene skal ha nådd. Vurderingen skjer så i forhold til om disse delmålene er oppfylt. I dette arbeidet er det viktig å utvikle kriterier som kan tas i bruk i vurderingen. Kriteriene kan være uttrykk for faglige mål, for arbeidsprosesser og for sosiale mål.

Ved en normrelatert vurdering blir elevens kunnskaper eller prestasjoner vurdert i forhold til det de andre i gruppa, klassen eller utvalget har gjort. På den måten er ikke hensikten med en normrelatert vurdering å gi informasjon om hva en elev kan, men å få et bilde av hvordan hans prestasjon er i forhold til andre. En normrelatert vurdering har som hovedformål å differensiere og rangere. I dag er denne funksjonen ved vurdering svakere enn den var tidligere. En ser kanskje funksjonen sterkest knyttet til bruken av de nasjonale prøvene og til en viss grad også til eksamenene i grunnskolen. Eksamenene i videregående opplæring er tydelig normrelatert, resultatene fra videregående skole kommer til uttrykk i en samlet poengsum som uttrykker elevens nivå etter avsluttet videregående skole. Denne poengsummen viser elevens plassering i forhold til hele kullet.

Kartleggingsprøver

Kartleggingsprøver og diagnostiske prøver har lenge vært i bruk i grunnskolen, og spesielt i barneskolen. De har særlig blitt brukt i norsk og matematikk, og formålet har i hovedsak vært å kartlegge og identifisere de elevene som ikke behersker visse sentrale ferdigheter i disse fagene. Med en slik informasjon vil skolen kunne gi en bedre tilpasset opplæring for de elevene som viser seg å ligge under en viss "bekymringsgrense". Kartlegging av leseferdighet på 2. årstrinn er obligatorisk, men i motsetning til nasjonale prøver gir ikke disse prøvene informasjon om måloppnåelsen i forhold til fagmålene i læreplanen til noen av elevene i klassen.

Diagnostiske prøver

Dersom det planlegges et spesialpedagogisk tiltak for en elev, vil det ofte bli behov for mer nøyaktig informasjon om de problemene eleven har. For å få denne informasjonen bruker en ofte diagnostiske prøver som er utviklet spesielt for slike formål. Det er store kvalitetskrav til slike prøver da resultatene skal gi grunnlag for individuelle pedagogiske tiltak. Bruken av diagnostiske prøver har vært mye diskutert, da man nok har sett eksempler på at slikt materiell er blitt brukt feil og i for stor grad.

Nasjonale prøver

På det tidspunkt da vårt prosjekt ble avsluttet, var den gjeldende ordningen for nasjonale prøver slik den beskrives i følgende avsnitt. Med regjeringsskiftet høsten 2005 og etter erfaringene med de nasjonale prøvene så langt, vil ordningen kunne bli endret. Men alt tyder på at de nasjonale prøvene vil bli beholdt i en eller annen form.

De nasjonale prøvene skal gjennomføres i lesing, skriving, engelsk og matematikk på 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn og i grunnkurs videregående. Et av hovedformålene er å kartlegge det totale læringsutbyttet i norsk skole. Resultatene fra prøvene skal brukes av nasjonale myndigheter til å få et allment bilde av kvaliteten i norsk skole når det gjelder de områdene som er testet.

I de offentlige dokumentene om de nasjonale prøvene blir det understreket at resultatene fra prøvene skal ”bidra til at læreren får et bedre bilde av elevens ferdigheter og grunnlag for å finne ut om deres elever når de læringsmålene som er satt.” Prøvene blir også vurdert som ”et godt verktøy for kvalitetssikring av læringsarbeidet ved den enkelte skole og i den enkelte elevgruppe.” (Innst.S.nr.268 (2003-2004) Kultur for læring s. 21).

Men dersom resultatene skal fungere formativt og gi føringer for og styrke det faglige arbeidet ved den enkelte skole, er det viktig at skolene utvikler en analysekompetanse, en brukerkompetanse, som gjennom en tolking og drøfting av resultatene på skolenivå sikrer en felles forståelse av hvordan skolen skal legge til rette for elevenes videre læringsarbeid. Denne funksjonen må blant annet ivaretas ved den enkelte skole ved at resultatene fra prøvene på et trinn blir formidlet til lærerne på neste trinn og følger elevene/gruppen/klassen.

Med innføringen av de nasjonale prøvene står vi trolig ved begynnelsen på en utvikling som betyr store utfordringer for grunnskolen de kommende år. Ikke minst er det viktig hvordan skolene analyserer og utnytter resultatene fra de nasjonale prøvene for å sikre ønsket

kvalitet. Her kan det dukke opp nye dilemmaer i vurderingen. Det kan gjelde:

- brukernes (elever, lærere og foreldres) tillit til at prøvene er valide
- de nasjonale prøvenes påvirkning på undervisningens innhold
- mulige konflikter mellom elevens individuelle behov på den ene siden og skolens håndtering av prøveresultatene for å oppnå best mulig resultater på skolenivå på den andre

Eksamen (avgangsprøve)

Eksamenene i grunnskolen (den offisielle betegnelsen er avgangsprøvene¹) blir gjennomført i 10. klasse. De skriftlige prøvene i engelsk, matematikk og norsk blir utviklet av Utdanningsdirektoratet. Det samme gjelder rammene for de muntlige prøvene, men her står skolene friere når det gjelder å tilpasse tema og gjennomføring.

Eksamen skal i motsetning til de nasjonale prøvene gi et bilde av elevenes kompetanse i det hele faget. Prøveforma vil ligge nærmere opp til arbeidsformer og oppgavetyper som elevene har vært vant til i opplæringa. I norsk er det prosessorienterte arbeidsmåter som nå er normalordningen til eksamen. Det kan likevel søkes om fritak fra denne ordningen f.eks. dersom klassen ikke har arbeidet prosessorientert, eller dersom ordningen av ulike grunner ikke er hensiktsmessig for enkelte elever. De praktiske sidene ved hvordan eksamen blir gjennomført, er det opp til skolen å planlegge og legge til rette for i samarbeid med de lærerne som har hatt klassen(e). Tidsramma ligger likevel fast, elevene kan bruke 6t 45 min på arbeidet.

Dersom elevene blir trukket ut til skriftlig eksamen i norsk, er det et forslag om at de heretter bare skal ha én skriftlig eksamen som skal omfatte både sidemål og hovedmål. Elevens hovedmål skal likevel

¹ F.o.m. innføringen av nye læreplaner høsten 2006 vil den offisielle betegnelsen bli eksamen.

utgjøre hoveddelen av den skriftlige eksamen i norsk i grunnskolen. Dette forslaget er for tiden ute på høring. Etter hvert vil det også bli utarbeidet retningslinjer for hvordan mappevurdering kan prøves ut som et alternativ til sentralt gitt eksamen.

Vurderingskriterier

All vurdering er knyttet til visse kriterier som vurderingen skal bygge på. Disse kriteriene former en basis og gir en prioritering for det som skal vurderes. Kriteriene kan ligge implisitt i arbeidet og i en vurderingstradisjon, de kan være avtalt fra første arbeidsøkt, eller de kan dukke opp etter hvert som arbeidet utvikler seg og man ser hva det er ønskelig å vurdere.

Det er viktig å gjøre elevene til aktive deltakere i utviklingen av vurderingskriterier. Dersom dette skjer på varierte måter i mange fag og på alle klassetrinn, får klassen og elevene gradvis erfaring med å bli vurdert, men også med selv å vurdere medelever og eget arbeid på en slik måte at de utvikler en bedre innsikt i selve læringsprosessene. Mange undersøkelser viser at dersom elevene deltar også i denne fasen av læringsarbeidet, virker det motiverende på det videre arbeidet. De får en klarere forståelse av hva de skal arbeide med, hvilke mål de skal nå og hva de blir vurdert ut fra. En slik kriterieutvikling kan vektlegge både arbeidsmåter, orden og sosiale ferdigheter, men det er ekstra viktig å la kriteriene også inneholde de faglige målene for eleven. Det å utvikle klare kriterier er en måte å bevisstgjøre elevene om de kravene som blir stilt til arbeidet.

De målene som kriteriene forholder seg til, kan være felles for hele klassen. I de nye læreplanene vil kompetansemålene for faget bli viktige. I disse planene er disse målene formulert for 2., 4., 7., og 10. trinn, og på alle trinn må det skje en operasjonalisering der læreren delvis alene, delvis i samhandling med elevene, avgjør det konkrete innholdet, hvilket arbeid som skal utføres, hvordan arbeidet skal skje, og hvilken type vurdering som skal tas i bruk. Dette er uttrykk for en målrelatert vurdering der en tar hensyn til den enkelte elevens forut-

setninger ved at eleven deltar i vurderingsprosessen. I tillegg skal det også skje vurderinger av eleven som bygger på individuelt tilpassede mål. Uansett hvordan dette skjer, bør kriteriene knyttet til vurderingen være slik at den enkelte eleven ser en mulighet til å oppfylle vesentlige sider av de målene han skal vurderes etter.

Vurderingen er en integrert del av større lærings- eller undervisnings-situasjoner, og det er en indre sammenheng mellom mål, innhold og vurdering. Vurderingskriteriene blir på en måte bindeleddet mellom de målene vi ønsker å oppnå med en planlagt undervisningssituasjon, det innholdet og de metodene vi tar i bruk i læringssituasjonen og den endelige vurderingen av arbeidet.

Vurdering som del av skolens samlede virksomhet

Et lærende miljø

Vurdering er noe som ikke bare angår den enkelte gruppa/klassen og den enkelte lærer/det enkelte lærerteam, men noe som angår skolen som helhet. Den vurderingen som skal skje i forhold til den enkelte eleven, krever planlegging og struktur som har med rammer for den totale virksomheten ved skolen å gjøre, og som derfor krever aktiv deltakelse og tilrettelegging av den pedagogiske ledelsen. Vurdering er et ansvar for hele læringsmiljøet, og er et viktig element i prosessen mot å gjøre den enkelte skole til en lærende organisasjon.

Individuell vurdering - skolevurdering

For å skape et lærende miljø må individvurderingen settes inn i en større sammenheng der skolen samler inn bred informasjon om egen praksis på alle nivåer. Vurderingen vil da bli grunnlag for en utvikling av skolen der alle aktørene i skolemiljøet medvirker og tar beslutninger, både elever, foreldre, lærere og ledelse. Når en skal sette i gang vurderingsprosesser, kan en ta utgangspunkt i spørsmål som for eksempel:

Hva skal vurderes?

Hvilke kriterier skal være grunnlaget for vurderingen?

Hvem skal vurdere?
Hvilket uttrykk skal vurderingen ha?
Hvordan skal vurderingen formidles?
Hvem skal få tilgang til resultatene av vurderingen?
Hvordan skal vi bearbeide og gå videre med den informasjonen vurderingen gir, for eksempel resultatene fra nasjonale prøver?

Spørsmål som disse krever gjennomtenkning og samarbeid fra alle parter. Det må være skolens ledelse som fører an i dette arbeidet, setter i gang prosesser og legger grunnlaget for beslutninger og oppfølging av dem. Gjennom individuell vurdering får en et materiale som kan trekkes inn i en større vurderingssammenheng, som for eksempel skolebasert vurdering.

Inkludering

Inkludering innebærer at skolen må tilpasse seg elevmangfoldet i motsetning til det tidligere brukte begrepet integrering, som betydde at elevene skulle inn i den vanlige skolen med nødvendig hjelp til tilpasning. Inkludering vil si at fokus flyttes fra elevens tilpasning til skolen og over til skolens tilpasning til eleven. Det forutsettes i utgangspunktet at alle hører med i fellesskapet. Læreplanen for kunnskapsløftet (2006) har den inkluderende skole som en viktig rettesnor. Det innebærer fleksibilitet, at skolen har mulighet til å velge ulike organisatoriske muligheter på elevens premisser. Det innebærer selvstendig også at det må være ekstra ressurser og støtteapparat tilgjengelig når det trengs.

Hvilke konsekvenser får prinsippet om inkludering for vurderingsarbeidet i skolen? For det første må planlegging, innhold og arbeidsmåter i undervisningen tilpasses alle elevene, både de faglig sterke og faglig svake, med sikte på å stimulere dem til framgang og utvikling. Gjennom individuelle arbeidsplaner kan innhold og arbeidsmåter legges slik opp at det blir et meningsfylt arbeid for alle, også for de elevene som sliter med skolearbeidet. Vurdering av faglig framgang i et inkluderingsperspektiv innebærer at vurderingsredskaper og vur-

deringsuttrykk må være varierte og fleksible, slik at alle elever kan bedømmes på en adekvat måte.

Formelle, standardiserte tester, som nasjonale prøver og liknende, dokumenterer visse ferdigheter som kan brukes i et større sammenlikningsperspektiv på nasjonalt og internasjonalt nivå. I et inkluderingsperspektiv bør skolen også ha en uformell bruk av standardiserte tester/prøver for å gi et mer nyansert og riktig bilde av alle elevenes faglige kompetanse, og dette er særlig viktig i forhold til de svakeste elevene.

Vi kan ta et eksempel i forhold til testing av leseforståelse. Da skal elevene lese tekst og krysse av for svar innen et visst tidsrom. Hvis en har elever som leser langsomt, så vil alle disse elevene skåre lavt, fordi de ikke makter å lese nok tekst innen tidsfristen. Men blant disse elevene vil det være både elever som leser langsomt og har liten forståelse og elever som leser langsomt og har stor forståelse. Men den forskjellen vil testen ikke fange opp. For å fange opp denne og andre forskjeller og få et mer korrekt bilde av elevenes leseforståelse, kan læreren gjennomføre testen, men endre betingelsene. Hun kan for eksempel gi lengre tidsfrister, lese instruksjoner høyt for elevene, gi elevene muligheter til å demonstrere svarene ved hjelp av bilder osv. Der vesentlige vil være å finne ut hva elevene virkelig kan, og bruke prøva som en spore til å engasjere elevene i en dialog om innholdet.

Læreren kan også lage uformelle prøver for faglig bedømming, altså lage ikke-standardiserte tester selv for å få fram informasjon innenfor et bestemt faglig område. Målet må være å finne ut hva elevene *kan* og ikke hva de *ikke* kan og legge opp til varierte former når en skal vurdere elevens kompetanse.

Vurderingen bør foregå ved et vidt spekter av metoder. Det kan være observasjon og dokumentasjon av elevprodukter og problemløsende prosesser, og det kan være hensiktsmessig å bruke mange forskjellige dokumentasjonsmåter. Dokumentasjonsformene kan være lærerlogg, elevlogg, lydbånd, foto, video, elevførte diagrammer og annet. En kan også bruke et elevregistreringsskjema for vurdering der elevene selv

velger den måten de vil bli vurdert på innen et spesielt område eller tema. Et slikt skjema kan for eksempel se slik ut:

For å vise at jeg kan _____
 har jeg lyst til å
 skrive en rapport
 lage en fotofortelling
 samle en utklippbok
 bygge en modell
 lage en dans
 lage et tankekart
 snakke inn på bånd
 lage en tegning
 osv.
 (Se for eksempel Armstrong 2003)

For å dokumentere faglige mål er det vesentlig å la elevene få bruke dokumentasjonsformer og vurderingsuttrykk som er hensiktsmessige ut fra hver enkelts forutsetninger og interesser. I tilbakemeldingene til elevene er det viktig at skolen viser anerkjennelse og verdsetting av elevenes produkter og resultater gjennom året.

Det å hjelpe elevene til å vurdere eget arbeid, og ikke minst sammenlikne egne prestasjoner over tid, såkalt ipsativ vurdering, er viktig overfor alle elever, og særlig viktig overfor elever som har problemer med å dokumentere sin kompetanse gjennom ordinære tester/prøver. Vi kan vise til bruk av blant annet planbok og mappe som mulige redskaper for å tilpasse vurderingen til den enkelte eleven. Det er også en utfordring for læreren å etablere gode kriterier som kan fungere både ved egenvurdering og ved summativ vurdering, slik at en elevs arbeid kan bli sammenliknet med andre elevers arbeid.

Læringsstrategier

I kjølvannet av de store internasjonale undersøkelsene (PISA, PIRLS) har både forskere og lærere blitt opptatt av læringsstrategier og deres betydning for elevenes læring. Læringsstrategier omfatter ferdigheter på tvers av fag, som for eksempel å kunne

- planlegge
- bestemme mål
- finne relevant kunnskap
- memorere ny informasjon
- sortere og strukturere ny informasjon, for eksempel ved oppsummeringer, tankekart osv.
- knytte ny informasjon til det en allerede vet ved å reflektere over og utdype ny kunnskap
- sjekke og justere egen læring underveis

For å utvikle læringsstrategier må en ha metaperspektiv på egen læring. Det kan omfatte

- a) kunnskap om seg selv som lærende person (egen eller andres oppfatning om hvordan en lærer, hvordan hukommelsen fungerer, hva en må gjøre for å forstå, egne læringsstiler osv.)
- b) kunnskap om oppgave (vite at oppgaver er forskjellige, forstå hva den enkelte oppgaven går ut på, vite at oppgaver krever ulik innsats osv.)
- c) kunnskap om strategier og arbeidsmåter som kan anvendes i forbindelse med den aktuelle oppgaven

I PISA 2000 var læringsstrategier ett av aspektene, og ble konkretisert slik: a) Lære utenat, b) Utdyping og c) Kontrollstrategier, og man laget spørsmål som skulle undersøke om og i hvilken grad elevene brukte disse strategiene. Både PISA-undersøkelsen og andre undersøkelser tyder på at dyktige elever har et repertoar av læringsstrategier de kan velge i, og vet når de skal bruke hvilken strategi. De vet at de har kontroll over egen læring, hvordan de skal legge opp arbeidet, hvordan de for eksempel skal gå fram ved lesing av tekster, hva de forstår og ikke forstår, og hva de kan gjøre når læringen bryter sammen.

Svake elever derimot ser ikke ut til å ha samme kontrollen over egen læring, de vet ikke riktig hva de skal lære, og har vansker med å avgjøre om de forstår eller ikke. De har ikke tilstrekkelig kunnskap om seg selv som lærende og sitt eget strategirepertoar.

Læringsstrategier utvikles i undervisningssituasjoner som preges av at elever får prøve ut tanker og hypoteser om lærestoffet i samtaler og gjennom samarbeid med medelever. Å arbeide med denne siden av elevenes læring angår det pedagogiske miljøet på skolen som helhet. Derfor er det viktig at dette tas opp og drøftes i kollegamiljøet på tvers av fag og trinn for planlegging og organisering. Det kan sikre kontinuitet og progresjon i arbeidsformer som kan støtte og utvikle elevenes læringsstrategier.

Ressursbruk

Vurderingsarbeidet får konsekvenser både for organiseringen av den faglige og pedagogiske virksomheten, romdisponeringen og bruk av administrasjonsressurser og lærerressurser. Vurdering er et fellesansvar fordi det kreves noen valg og strukturer som det er vanskelig å isolere til en enkelt gruppe/klasse eller et kull. Den er en forutsetning for innsikt i egen virksomhet og dermed for endring og utvikling.

Enkelte mer omfattende vurderingsformer, som mappe og planbok, griper inn i organiseringen av skolearbeidet og legger grunnlaget for en struktur som må gjennomtenkes og planlegges. Det betyr at det må avsettes tidsressurser til vurderingsarbeidet slik at det legges inn i årsplaner, arbeidsplaner og timeplaner. Hvis det ikke settes av tidsressurser til planlegging og gjennomføring av vurderingsarbeidet, blir det usynliggjort som del av skolens virksomhet.

Endring og nytenkning innen vurdering, som bruk av mappe, elevsamtaler etc., kan starte som en prosess der alle parter i skolen deltar. Det vil da ha karakter av en bredt anlagt organisasjonsutvikling der en starter med å enes om en struktur for de ulike fasene i prosessen, deretter følger informasjonsinnhenting, diskusjoner, utforming av forslag, beslutninger, planer for oppstart og framdrift etc.

Men endring og fornyelse kan også starte i det små med for eksempel et årstrinn eller en gruppe. For eksempel kan arbeid med mappe starte som et prosjekt i ett lærerteam, der lærerne sammen med elevene og foreldrene avklarer mål, arbeidsmåter, innhold etc. og starter en ut-

prøving. Men selv om utprøvingen foregår i bare en del av skolens samlede virksomhet, er det viktig at den er forankret i det samlede skolemiljøet. Det kan gjøres gjennom å presentere planer og resultater for kolleger og ledelse og drøfte erfaringene i fellesskap.

Vi har sett at ulike vurderingsredskaper krever nytenkning omkring ressursbruk og organisering, for eksempel romplanen. Som eksempel kan vi ta gjennomføring av individuelle elevsamtaler som hører med hvis man vil bruke planbok. Hvis læreren ønsker en 20 minutters samtale med hver elev og har 15 elever i gruppa, vil fem hele timer totalt gå med til samtaler i løpet av en tøkens periode. Det blir et spørsmål om organisering av rom og ressurser for å kunne gjennomføre disse fem timene med elevsamtaler.

Det beste er å gjennomføre samtaler på tomannshånd i et eget rom. Det betyr at organisering av elevsamtaler får innvirkning på skolens romplan. Videre er det oftest nødvendig at det er en annen lærer til stede sammen med resten av elevene mens elevsamtalene pågår. For å frigjøre lærerressurser til det, kan det være en løsning å veksle mellom å organisere elevene i større og mindre grupper. En slik veksling forutsetter fleksibel gruppedeling, og må planlegges i forkant av skoleåret. Men flere skoler har få elever pr. årstrinn. Da kan en løsning være å sette sammen aldersblandede grupper i deler av uka for å få til et mer fleksibel gruppedeling og få satt av ressurser til elevsamtalene.

Mange skoler er trangbodde og har ikke mulighet til å frigjøre eget rom for elevsamtaler. Vi har sett flere eksempler på at lærere i slike situasjoner er kreative og i mangel av grupperom innreder en skjermet samtalekrok i klasserommet for å gjennomføre elevsamtalene der. Det kan la seg gjøre, men oftest krever det at to lærere er til stede samtidig.

På mindre skoler forekommer det at lærere som er alene med mindre grupper på inntil 15-16 elever, gjennomfører elevsamtalene i en samtalekrok. Da har de organisert arbeidet for resten av gruppa slik at disse kan arbeide selvstendig enten gruppevis eller individuelt. Det

krever igjen planlegging og organisering av elevenes læringsprosesser, og lærerne og ledelsen bør samarbeide om dette for å finne så gode løsninger som mulig.

Faggrupper

Skal elevmedvirkningen i vurderingsarbeidet være reell, må en legge til rette for at elevene er med på å vurdere undervisning og opplegg jevnlig. En måte å gjøre det på er å organisere faggrupper. Hensikten med faggrupper er at elevene skal få bedre muligheter til å påvirke opplegg, innholdet og arbeidsmåter. Faggrupper kan gi bedre kontakt mellom elev og lærer, og kan være en arena der elevene tør å komme med konstruktiv kritikk og forslag til endringer, og der læreren kan utvikle nye idéer sammen med elevene.

En faggruppe representerer vanligvis ett fag på ett årstrinn eller en enhet som har felles opplegg og undervisning. Faggruppa består av tre til fem elever pluss lærer. Det er frivillig å være med i en faggruppe, og elevene melder seg på den faggruppa de er interessert i. Gruppa har møter om lag en gang i måneden og evaluerer den forutgående perioden og kommer med forslag til endringer. Hvis mange elever vil være med i en bestemt faggruppe, må sammensetningen skifte med jevne mellomrom, slik at en får en rulleringsordning som gir flere elever muligheter til å delta. En kan ha faggrupper i alle fag, men for ikke å gjøre ordningen for omfattende kan det være hensiktsmessig å velge ut noen fag av gangen og slik veksle mellom hvilke fag som har faggrupper.

For å sikre at alle elevene skal få mulighet til å kunne uttale seg om faget, kan hver faggruppe ha en fagbok liggende i klasserommet, der hvem som helst av elevene når som helst kan skrive sine meninger om perioden, komme med forslag til endringer etc. Fagboka tas med til møte i faggruppa, og det som er skrevet der, blir tatt opp og diskutert sammen med synspunkter som elevrepresentantene og læreren har. For å kunne avsette tid til slike og andre møter kan skoledagen organiseres med en midttime på 45 minutter. Midttimen kan i tillegg brukes

til selvstendig arbeid for elevene og til andre avtalte aktiviteter. Vi kan vise til Lambertseter skole i Oslo, som har gode erfaringer med å bruke faggrupper.

Foreldrene

Det er viktig å trekke foreldrene inn i vurderingsarbeidet. Sentralt her er den lovpålagte samtalen mellom foreldrene og læreren to ganger i året, der vurdering skal være et tema. Denne samtalen omtales ofte som en utviklingssamtale. Elevene har rett til å være med fra de er tolv år gamle, men mange skoler lar elevene være med tidligere. Dokumentasjon som mappe, planbok, prøver og annet kan legges fram i samtalen og være utgangspunkt for dialog. Slik konkret dokumentasjon kan gjøre denne samtalen til et viktig forum for vurdering med elev, foreldre og lærere som deltakere.

Lærerne har gjennom mange år utviklet kommunikasjonsformer med sikte på god kontakt mellom skole og foreldre. Møter mellom elever, foreldre, lærere og skoleledelse på klasse-/gruppenivå og på skolenivå er vanlig praksis. Det å sende prøver med elevene hjem for å få foreldrenes signering og kommentar er også mye brukt. Ukebrev, kontaktbok og planbok brukes av mange lærere som en fast kommunikasjonskanal mellom skolen og foreldrene. Her gis informasjon om mål, opplegg og innhold etc. for uka, med plass for elevens egen vurdering og for foreldrenes kommentarer tilbake til skolen.

Noen skoler praktiserer klassens/gruppas årsmøte. Det kan gjøres på den måten at en først har en evaluering av undervisningen og forholdene i klassen/gruppa ved hjelp av spørreskjema til elever og foreldre, så drøftes resultatene på et møte der både elever, foreldre og lærer er til stede. Dette møtet er gjerne utpå vårparten. Hensikten er å vurdere skoleåret så langt, og bruke erfaringene som er vunnet i planleggingen av neste skoleår.

Hvis skolen omorganiserer eller prøver ut nye opplegg, for eksempel mappe, planbok, regelmessige elevsamtaler eller annet, er det særlig

viktig å involvere foreldrene og la dem komme til orde i prosessen. Det å bruke spørreskjema kan være en god måte å innhente foreldrenes vurderinger på fordi de da kan komme med meningsytringer anonymt. I etterkant bør det legges opp til at de involverte parter (elever, foreldre, lærere, ledelse) møtes for å diskutere og slik få mulighet til å bidra i videre planlegging.

Vurderingsredskaper i læreres praksis på 5.-7. trinn

God vurderingsaktivitet er avhengig av at lærerne tar i bruk vurderingsredskaper som oppfyller kravene til elevdeltakelse og kriterieforståelse, som fremmer motivasjon og virker informerende og strukturerende for den enkelte elev i hans læringsarbeid. I tillegg skal den informasjonen læreren får om elevens læringsutbytte, på en informativ måte kunne formidles videre til skoleledelse og foresatte.

Vi har i vårt hovedprosjekt, og også i de andre tilstøtende prosjektene sett at lærerne aktivt har arbeidet med å utvikle nye vurderingsredskaper og å videreutvikle dem de har brukt tidligere. I denne rapporten legger vi derfor vekt på å systematisere våre inntrykk av denne vurderingskompetansen ved å gi en beskrivelse av de vurderingsredskapene som er observert. I intervjuer og samtaler har vi fått nærmere informasjon om målene og bruken av dem, og erfaringer er drøftet med lærerne.

Disse vurderingsredskapene er ikke enestående for de skolene vi har observert, de er utprøvd mange steder, og mange skoler kan også ha prøvd ut vurderingsredskaper som ikke er beskrevet her. Noen av dem er forholdsvis nyutviklede og omfattende, og kan føre til en større omorganisering av arbeidet for både elever og lærere, slik som planleggingsbok eller mappe. Andre er velkjente og har lang tradisjon i skolen, slike som undervisningssamtalen, den skriftlige lærerkommentaren og prøvene. Vi har valgt betegnelsen vurderingsredskap. I annen litteratur kan man finne dette omtalt som vurderingsformer eller dokumentasjonsformer.

Mappe

Hva er mappe?

Mappe innebærer at elevene tar vare på ulike former for arbeider, slik at de kan dokumentere både den kompetansen de har utviklet og den læringsprosessen de har vært igjennom. Her er en definisjon på mappe som er ganske dekkende:

”En mappe består av en systematisk samling av elevens arbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen ett eller flere områder.” (Taube 2000:12)

Denne definisjonen peker på at arbeidene ikke bare skal være ferdige produkter, men også vise veien fram til det ferdige produktet, som for eksempel arbeidsnotater, utkast, kladder, tankekart, respons fra lærer og medelever etc. Den fysiske mappa kan være i papirformat eller elektronisk og kan bestå av for eksempel tegninger, skrevne tekster, gjenstander, foto, film, lydopptak (kassetter) og hypertekster (nettsteder).

Mappe er en måte å lære på og å organisere innhold og arbeidsmåter på som også omfatter veiledning og vurdering. Slik sett er mappe en læringsform for elevene og en undervisningsstrategi for læreren. Mappe er også viktig dokumentasjon i samtaler med foreldrene. Da kan eleven legge fram mappa si, og det kan være et godt grunnlag for en samtale mellom elev, foreldre og lærer om elevens læring og utvikling.

En av hovedidéene bak mappe er at den ikke bare skal vise elevenes læring, men den skal også vise elevenes refleksjoner over egen læring og vurdering av egne arbeider. Det betyr at det metakognitive perspektivet er sentralt i mappe-tenkningen, altså at elevene skal vurdere egne arbeider og reflektere over arbeidsprosess og egen utvikling.

Mappe kan tas i bruk i alle fag når en er blitt fortrolig med grunnprinsippene. Det er ut til at mappe hittil er blitt mest brukt i norskfaget. Det kan henge sammen med at læringssynet i mappemetodikken er

nært opp til læringssynet i prosessorientert skrijving, og denne arbeidsmåten har preget tenkningen i planene for norskfaget i flere år.

Mappe er også godt egnet for tilpasset opplæring. I en inkluderende skole er det skolen som skal tilpasse seg eleven i læringsmåter, dokumentasjonsformer og vurderingsredskaper, ikke motsatt. Elever som strever i skolen vil ofte komme til kort ved standardiserte tester, som nasjonale prøver og liknende. Gjennom bruk av mappe kan også de elevene som har læreversker, få dokumentert sitt arbeid og sin framgang og få mulighet til varierte vurderingsformer.

Ulike typer mappe

Det brukes flere begreper når en skal omtale mappe. På engelsk brukes *portfolio assessment*, i Sverige brukes *portfölje*, i Danmark *portefølje*. I Norge bruker vi altså mappe. Mange har kanskje hørt uttrykk som samlemappe og presentasjonsmappe. På Utdanningsdirektoratets nettsider brukes begrepene arbeidsmappe (samme som samlemappe), responsmappe (her legges underveisevalueringer fra medelever) og utvalgsmappe (samme som presentasjonsmappe).

Samlemappe/arbeidsmappe

Med samlemappe eller arbeidsmappe menes en mappe som inneholder elevenes samlede arbeider. Men det er ikke nødvendigvis mappemetodikk fordi om elevarbeidene er samlet på ett sted i en perm eller på PC. Mappemetodikk krever at det i tillegg må være dokumentasjon som viser eksempler på prosessen fram mot det ferdige produktet inkludert eksempler på veiledning og vurdering. I samlemappa legges arbeidene inn etter hvert, noen ganger i flere utkast, og med dokumentasjon på vurderingskriterier, respons, egenvurdering etc.

Presentasjonsmappe/ utvalgsmappe

Presentasjonsmappe er et utvalg av de samlede arbeidene, valgt fra samlemappa. Et viktig poeng er at eleven velger selv, innenfor avtalte rammer og ut fra avtalte kriterier, det som skal i presentasjonsmappa og begrunner valget. Det at eleven selv etter en gitt tidsperiode gjør et

begrunnet utvalg av sine arbeider, er noe av hovedidéene bak mappetenkningen (Taube 2000: 12). Presentasjonsmappa skal leveres inn og vurderes av lærer og gis en tilbakemelding.

Noen viktige grunnprinsipper

En kan arbeide med mappemetodikken på mange måter, med mange typer oppgaver og med mange organiseringsformer. De lærerne som selv har arbeidet mye med mappe, understreker ofte at andre lærere som ønsker å prøve mappemetodikk, bør finne sin egen måte å gjøre dette på, gjerne i samarbeid med kolleger. Et råd som går igjen, er å starte i det små med forholdsvis få arbeider og heller legge opp til at grunnprinsippene i mappetenkningen får prege gjennomføringen. Her skal vi gå litt nærmere inn på noen viktige grunnprinsipper. Vi skal se nærmere på *elevmedvirkning*, *kriterieutvikling*, *prosessdokumentasjon* og *selvrefleksjon*.

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning handler om at elevene, sammen med læreren, skal være med på å bestemme innholdet i mappa, altså hva slags arbeider som skal være med, omfang, tidsfrister etc. Det kan også være slik at noe av innholdet er bestemt i felleskap og noe er selvvalgt. Det å åpne for å legge inn i mappa arbeider som gjøres på fritida, for eksempel noe de har skrevet hjemme, foto av kjæledyr og lignende, kan være med på å knytte sammen fritid og skole, og slik vise en større sammenheng i elevenes liv. Det kan også gi læreren verdifull informasjon om eleven og gi et bredere inntrykk av elevens interesser og kompetanse.

Elevene bør stimuleres til å sette opp sine egne personlige mål i samband med mappearbeidene. Hvis de arbeider mot mål de ser som meningsfulle, vil det i sin tur øke motivasjonen og innsatsen. Først når elevene arbeider mot mål de virkelig ønsker å nå, setter de kreftene fullt inn i arbeidsprosessen.

Det at eleven selv velger ut de arbeidene som hun/han mener er de beste og legger dem i mappa med begrunnelse, er en viktig del av

mappetenkningen. Elevene bør gjøre flere arbeider innen enkelte av kategoriene som skal være representert i mappa, slik at de har noen arbeider å velge blant. Om mappa for eksempel skal inneholde en fortelling, så bør eleven ha skrevet flere fortellinger slik at det er mulig å foreta et valg.

Kriterieutvikling

Kriterieutvikling er et annet viktig prinsipp. Når en vurderer noe, vil det alltid være på bakgrunn av kriterier, bevisste eller ubevisste, uttalte eller uuttalte. Elevene og læreren bør være sammen om å bestemme utvalgskriterier når de skal velge ut og vurdere arbeider. Hensikten er å stimulere elevene til å bli bevisste at det kan være forskjellige kriterier for vurdering, og stimulere dem til selv å utvikle kriterier.

Elevene bør også være med å utvikle kriterier for å vurdere nivået på arbeidene i forhold til felles mål. Når elevene skal velge ut for eksempel en fortelling de er fornøyd med, hva velger de ut fra da? Når læreren skal vurdere fortellingen, hva vurderer hun ut fra da? Slike spørsmål er viktig å avklare sammen med elevene så langt det er mulig. Det er viktig å vite hva som gjør en fortelling god. Læreren kan ha både faglig innsikt og erfaringskunnskap om dette i kraft av sin utdanning og praksis. Å sette ord på slik kunnskap er viktig når læreren støtter og utfordrer elevene, og i mappetenkningen er det et viktig poeng at læreren utvikler innsikt sammen med elevene.

Prosessdokumentasjon

Vi har nevnt flere ganger at presentasjonsmappe ikke bare skal vise ferdige produkter, men også vise prosessdokumentasjon. Det å dokumentere prosessen er sentralt i prosessorientert skrivning, og er et viktig prinsipp i mappemetodikken. Det å vise eksempler på hvordan et produkt har blitt til, vil ofte være en dokumentasjon av metoder, arbeidsmåter og innsats i tillegg til kunnskaper.

Som eksempel på dette kan vi ta arbeid som skal dokumentere ferdigheter i høytlesing. Her kan det være aktuelt å ha i mappa et lydopptak der eleven leser høyt. I tilknytning til opptaket kan det legges ved

for eksempel vurderingskriterier, egenvurdering, respons fra lærer og /eller medelever, så følger et nytt opptak av høytlesing fra et senere tidspunkt som viser utvikling og forbedring i forhold til det første opptaket.

Det vanlige er at lærer og elever blir enige om å gjøre flere utkast i forhold til noen arbeider, men, for all del, ikke til alle! Det er viktig å ikke gjøre kravene til mappeinnhold så omfattende at det går ut over motivasjonen.

Selvrefleksjon

Selvrefleksjon er et prinsipp som er gjennomgående, og som også er implisitt i de prinsippene som er omtalt ovenfor. Vurdering av elevens kunnskaper, metoder og arbeidsmåter tilhørte tidligere lærerens arbeidsområde, men nå skal elevene selv være aktivt med i vurderingsarbeidet gjennom respons til medelever og vurdering av egne arbeider. I mappemetodikken er egenvurdering et vesentlig poeng. Hensikten med at elevene skal vurdere egne produkter og egen arbeidsprosess, er blant annet å utvikle metakognitive ferdigheter. Mappa vil da, i tillegg til å vise elevens læring, holdninger og interesser, også vise metakognitiv utvikling over et gitt tidsrom. Metakognitive ferdigheter vil utvikle eleven som lærende person, bevisstgjøre om læringsstrategier og gjøre eleven mer i stand til å gjøre relevante valg av innhold, arbeidsmåter etc. for å nå de oppsatte målene. Gjennom selvrefleksjon skal eleven selv, støttet og utfordret av læreren, lære seg å lære.

Gjennom slike prosesser som er nevnt ovenfor, får elevene overblikk over arbeidet de har gjort gjennom en periode. De får respons og vurdering underveis, og skal selv gi respons til medelever, de ser hvilke strategier som gir framgang, og hva de har hatt problemer med. De lærer noe om arbeidsmåter og kan justere metoder og strategier når de gir seg i kast med i nye oppgaver.

En eller flere mapper?

Mapper kan ha veldig forskjellig innhold. Innholdet bør bestemmes av lærer og elever i fellesskap, og det kan varieres i det uendelige. Noen velger å ha én mappe for ett eller flere fag, andre velger flere mapper knyttet til bestemte fag. Det vesentlige er å ha grunnprinsippene i mente når arbeidet planlegges, og det er, som nevnt over, klokt å starte forsiktig med få arbeider og ikke gjøre systemet for omfattende!

På barnetrinnet ser det ut til å være vanlig å ha én mappe som både er samlemappe og presentasjonsmappe i ett. I denne mappa legges de avtalte arbeidene inn etter hvert. Det legges også inn dokumentasjoner på arbeidsprosessen, som tankekart, utkast, respons etc. Når som helst kan elevene forbedre og rette opp arbeider som ligger i mappa eller bytte ut arbeider med bedre versjoner.

Lærer og elever avtaler når mappa skal leveres inn for gjennomsyn og vurdering, mange har innlevering av mappa i tilknytning til den halvårslige utviklingssamtalen mellom elever, foreldre og lærer. Det kan nok være greit, iallfall i starten, at mappa leveres til gjennomsyn oftere enn hvert halvår, gjerne hver eller annenhver måned. Elevene bør i forkant få tid til å gjøre mappa ferdig slik at de kan velge ut og forbedre arbeider og skrive begrunnelser for utvalget.

Innholdet i mappa

Vi skal se litt nærmere på mulig innhold i ei mappe, og tar utgangspunkt i norskfaget. Under følger noen mulige eksempler på arbeider med norskfaglig innhold som kan legges i mappa. Det kan være både individuelle arbeider og gruppearbeider:

- mål for norskfaget, fellesmål, egne mål
- tegninger
- lydopptak (kassett) av elevens høytlesing
- tanker om leste tekster
- bokanmeldelser
- referater av leste tekster

- gruppesamtaler mellom elever om bøker (referater eller lydopptak)
- oversikter over favorittbøker og lignende
- leselogger
- skrevne tekster innenfor valgte sjangre (som brev, fortellinger, dikt, fagtekster etc.)
- tekster skrevet for ulike mottakere, reelle og fiktive
- egenproduserte bøker
- etc.

Likeså viktig som de faglige arbeidene, er dokumentasjon på det vi ovenfor har kalt grunnprinsippene, og denne dokumentasjonen knyttes til det enkelte arbeidet. Det kan være for eksempel:

- begrunnelser for utvalgte arbeider
- vurderingskriterier
- respons fra medelever
- respons til medelever
- respons fra lærer
- tankekart, notater
- flere utkast
- egenvurderinger
- logger
- etc.

Det viktige er å ikke gjøre mappeinnholdet for omfattende, men å velge ut noe som elevene vil kunne greie i forhold til alder og tidligere erfaring med denne måten å arbeide på. Mappemetodikk forutsetter samtaler og avgjørelser mellom lærer og elever. Hva som skal være kriterier på for eksempel en god tekst innfor de forskjellige sjangrene, bør diskuteres og avtales i gruppa/klassen. Hvis lærer og elever ikke er vant til den type dialoger, er det klokt å starte i det små og jobbe med ett eller noen kriterier av gangen. Et eksempel kan være kriterier for gode fortellinger. Her kan en begynne med noe, for eksempel se på hvordan gode fortellinger begynner, og drøfte hva som gjør en begynnelse god.

Innhold som viser prosess og refleksjon bør være representert i mappa, og kan knyttes til alle typer arbeid. Men det er ikke slik at alle innlagte arbeider skal vise prosessen fram til det ferdige produktet, det kan for eksempel gjelde ett eller noen få arbeider. For å hjelpe elevene til respons, selv vurdering etc. kan det være nyttig å bruke hjelpearke med spørsmål som kan stimulere elevenes egen tenkning. Poenget med slike ark er at de bør være utviklet av lærerteamet, gjerne sammen med elevene.

Mange velger også å ha et selvbiografisk innhold i mappa, dvs. arbeider der eleven presenterer seg selv, sine egne interesser etc. Slikt innhold kan, som nevnt tidligere, gi rom for å viske ut grensene mellom fritid og skole, og kan vise læring og kompetanse i en større sammenheng. Eksempel på slikt innhold kan være:

- foto eller tegning av meg selv
- selvportrett
- presentasjon av mine interesser
- mitt yndlingsdyr, min yndlingsbok
etc.

Gjennom arbeid som dette får eleven beskrive sin samlede utvikling og får muligheter til å presentere seg selv på en mer personlig måte, og det viser mappe som et godt redskap i tilpasset opplæring (Ackelman 2001).

Oppsummering

Mappemetodikk innebærer prosessorienterte arbeidsmåter der det sentrale er å vise egen utvikling og reflektere over den, og vise bredden i elevens kompetanse. Styrken ved mappemetodikken er at den gir innsikt i egen læring. Det at elevene selv får medvirke i stor grad, og at de får sjansen til å forbedre det arbeidet som er gjort, kan virke motiverende og stimulere til videre læring.

Men det kan være en fare at tekstproduksjonen tar overhånd og gir overdreven vekt på skriftlige sjangre til fortrenkning for muntlig og praktisk arbeid. Dette bør lærere som vil starte med mappe, ta hensyn

til. En bør også legge opp arbeidet slik at det ikke virker stressende på elever og lærer. Det kan fort bli for mange tekster og typer arbeider å holde styr på. Derfor er det viktig å starte på et nivå og med et omfang som en ser at elever og lærer kan håndtere innefor de rammene de har til rådighet.

Skal mappa ha en god sammenheng i elevenes læringsprosess, bør det ikke gå for lang tid mellom hver gang mappa skal leveres til vurdering. Ellers kan forbedring av mappearbeidene få karakter av skippertak, og det vil være i strid med det som er hovedidéene med mappe. En forholdsvis tett tidsmessig sammenkobling mellom læring og vurdering er alltid gunstig hvis en har et formativt siktemål med vurderingen.

Planbok

A-plan, ukeplan, arbeidsprogram

Planboka eller planleggingsboka kan sees som en videreutvikling av den velkjente ukeplanen, som går under ulike navn: A-plan, ukeplan, arbeidsprogram. Den blir satt opp av læreren, og gir oversikt over hvilke oppgaver elevene skal arbeide med i kommende uke innenfor ulike fag. Ukeplanen får elevene med seg hjem, slik at de foresatte kan orientere seg om elevens skolearbeid. Elevene kan selv bestemme når de vil utføre oppgavene, men de er ikke involvert i selve ukeplanleggingen. Etter hvert er ukeplanen også åpnet for mer individuell tilpassing. Mange lærere setter opp forskjellige alternativer til enkelte oppgaver, eller de opererer med obligatoriske oppgaver og tilleggsoppgaver av ulike slag (MÅ-, BØR- og KAN-oppgaver for eksempel). Ved slutten av planperioden har mange lærere en oppsummering og vurdering av ukas arbeid, enten som en skriftlig individuell logg eller i en klassesamtale.

Denne måten å organisere elevenes arbeid på er blitt et svært vanlig innslag i barneskoler. Ukeplanen fungerer som ”ukelekse”. Med ukelekse må elevene selv passe på at de får gjort arbeidet sitt i løpet av uka, de blir ikke lenger styrt av læreren fra dag til dag. Ukeplanen kom som et svar på ønsket om å oppdra elevene til mer selvstendig-

het, og den åpner for en viss individuell fleksibilitet når det gjelder skolearbeid.

Oppbygging av planboka og organisering av en "planperiode"

I planboka finner vi igjen mange av elementene fra ukeplanen, men noen er forsterket. Slik som mappe, kan planboka brukes som et omfattende organiserings-, planleggings- og vurderingsverktøy. I klasser /grupper som arbeider etter planbokorganisering, har hver elev ei planbok. Dette er ei skrivebok i A4-format, der et oppslag dekker en planperiode. På den ene siden skrives planen for arbeidet i ulike fag, på motstående side er det plass for eleven til å skrive en vurdering av arbeidet sitt. Foreldrene skriver også en vurdering ved slutten av hver periode, og læreren. Planperioden er ofte to uker, men kan variere i omfang etter behov og ressurser, alder og erfaring. Lærerne bestemmer for det enkelte trinn hvilke fag som skal omfattes av denne formen for planlegging og organisering. Som oftest er de sentrale skriftlige fagene med, norsk, engelsk, matematikk, men andre fag kan også tas inn i planboka: KRL, natur- og miljøfag, samfunnsfag. De praktiske og estetiske fagene er vanligvis ikke med i planboka.

På de fleste skoler settes det av timer på timeplanen der elevene skal arbeide individuelt med de oppgavene som er planlagt i boka; hvor mange timer vil avhenge blant annet av hvor mange fag som er trukket inn i denne organiseringen. Det vil også variere med klassetrinn – høyere trinn får ofte mer tid til individuelt arbeid enn lavere trinn. På sjette og sjuende trinn kan det være for eksempel seks - sju timer i uka. Disse timene tas fra de fagene som er med i planboka. Dersom fagene er norsk, matematikk, engelsk og natur- og miljøfag, kan to norsktimer, to matte-timer, en engelsktime og en naturfagtime brukes til arbeidstimer i gjennomsnitt per uke. På mange skoler kan elevene gjøre alt arbeidet i arbeidstimen på skolen, mens andre lærere fordele oppgavene slik at noe skal gjøres hjemme.

Ved slutten av planperioden har hver elev en samtale med sin lærer, der arbeidet fra perioden blir gjennomgått, og plan for den neste pe-

rioden blir lagt og skrevet inn i boka. Med en periode på to uker, må lærerne planlegge slik at de får gjennomført en samtale med hver elev hver 14. dag. En lærer som har ansvar for en basisgruppe på femten elever, vil da ha samtaler med sju – åtte hver uke. Dersom hver elev får ca 20 minutter, vil læreren måtte frigjøre tid til samtaler i tre – fire skoletimer per uke. På mange skoler er det vanskelig å disponere så mye tid til individuelle samtaler, lærerne prøver heller å finne tid og rom til flere kortere samtaler i løpet av arbeidstimene.

Denne organiseringsmåten krever et stort tilfang av arbeidsoppgaver som elevene kan utføre individuelt, og disse oppgavene finner lærerne fram til på ulike måter. Spørsmålene og oppgavene i lærebøkene er en viktig kilde. Mange finner også ekstraoppgaver i diverse øvingshefter, kanskje fra tidligere brukte lærebøker. Eller de utvikler over tid egne oppgaver. Arbeidsoppgavene kan også være slike som elevene skal utføre i grupper, og arbeidstimene kan brukes til at elevene løser gruppeoppgaver som ligger i planene for denne perioden.

En typisk planperiode vil kunne se slik ut: Perioden begynner med at eleven har en samtale med læreren der forrige periodes arbeid blir gjennomgått og planer for neste periode blir lagt. Så arbeider eleven med de oppgavene som står på planen både på skolen og hjemme de neste to ukene, blant annet i de timene som er satt av til individuelt arbeid. I tillegg foregår det selvsagt en hel del faglig arbeid som ikke kommer inn i planbokas planer: felles undervisning i gruppen/klassen, det gis oppgaver i fag som ikke står i planboka, det gjennomføres felles prøver for hele gruppen/klassen osv. På slutten av andre uke skriver eleven en vurdering av arbeidet sitt, kanskje også et forslag til plan for neste periode. I noen klasser setter de av tid på den felles timeplanen til at eleven kan skrive sin vurdering og forslag til plan. Planboka tas med hjem til foreldrene som også skriver en kommentar. To uker etter den første samtalen har eleven en ny samtale der arbeidet gjennomgås, elevens og foreldrenes kommentarer i boka blir lest og trukket inn i samtalen, og lærer skriver sin vurdering. Planen for neste periode blir fastlagt i samtalen mellom lærer og elev, eventuelt

i samspill med det forslaget til plan som eleven allerede har laget, og skrevet inn i boka.

Her er det tatt utgangspunkt i at planperioden er på to uker. Men den kan være på tre eller fire uker, og for noen elever som trenger mye oppfølging kanskje bare på ei uke.

Individualisering

Planbokorganisering gir gode muligheter til å individualisere arbeidet, og planboka kan bli et redskap for å kunne ivareta målet om tilpasset opplæring. Hver enkelt elev setter opp sin plan for arbeidet i samtale med læreren, han arbeider med oppgavene i sitt tempo, og han vurderer sitt eget arbeid når perioden er over. I slike rammer er det lett for læreren å hjelpe eleven til å finne oppgaver som er passe krevende og omfattende, enten det nå er en elev som trenger ekstra lang tid og mye øvelse på det elementære, eller det er en sterk elev som kan få ekstra utfordringer.

Ganske mye av arbeidstiden i klasserommet blir brukt til at elevene sitter og arbeider hver for seg med sine oppgaver, og lærer kan hjelpe og veilede den enkelte. Hvilke oppgaver elevene arbeider med i disse øktene, kan variere. De vil vanligvis ikke gjøre oppgaver i de samme fagene samtidig. Men i mange tilfeller vil de oppgavene de skal gjøre i for eksempel matematikk eller norsk, være de samme, slik de er i den tradisjonelle ukeplanen. Individualiseringen begrenses av de rammene som klassen eller gruppas felles planer setter, og som igjen er styrt av læreplaner. Det er lærerens ansvar å se til at alle elevene arbeider innenfor læreplanen, men elevene må utfordres på nivå, slik at det som kan variere, er hvor krevende oppgaver de arbeider med.

Når oppgavene som skrives inn i elevenes planbøker, stort sett er de samme, kanskje med to – tre ulike alternativer, kan man vurdere om det er hensiktsmessig å bruke mye tid på individuell planlegging. Men gjennom planleggingssamtalene har den enkelte elev en viss mulighet til å være med og påvirke sin egen plan, og selve samtalen om planen bidrar kan hende til utviklingen av hans metakognitive innsikt.

Planboka som et møtested for elev, lærer og foreldre

Et av de trekkene ved planboka som lærerne oftest trekker fram som noe positivt, er den muligheten den gir til regelmessig kontakt med hjemmet. I planboka kan foreldrene følge med på hva barnet gjør i sentrale fag, de kan lese elevens og lærerens vurdering, og det forventes at de selv også skriver en vurdering ved slutten av hver periode. Noen skriver bare en signatur som tegn på at planboka er sett. Men mange foreldre bruker denne muligheten til å kommentere sitt barns arbeidsinnsats og framgang og mulige problemer, og også til å vurdere skolens opplegg: Arbeidsmengden er for stor eller for liten, skolen legger for lite eller for mye vekt på matematikk, eleven er blitt flinkere til å arbeide med leksene hjemme... Den vurderingen læreren skriver i boka, blir i stor grad en henvendelse til hjemmet. Slik kan planboka bli et sted for en jevnlig dialog mellom skolen og hjemmet.

Plansamtalen

Den individuelle samtalen som vurderingsform behandles i en annen sammenheng, her skal vi se litt nærmere på hvilke vurderings- og veiledningsmuligheter denne spesielle samtalesituasjonen kan gi. Både læreren og eleven trives med denne samtalen, som gir noe som er sjelden vare i skolehverdagen: Eleven får lærerens udelte oppmerksomhet i opptil 15 – 20 minutter, og læreren får anledning til å snakke med eleven om både faglige og sosiale forhold, og kan forklare akkurat det denne eleven trenger å høre. Hun kan både rose og kritisere elevens faglige prestasjoner og arbeidsinnsats, og det er de fleste lærere varssomme med å gjøre i klasserommets offentlighet.

Samtalen har tre mer eller mindre faste innslag:

- Vurdering av arbeidet som er gjort
- Planlegging av neste periodes arbeid
- Samtale om sosiale forhold hjemme og/eller på skolen.

Hvilket av disse elementene som dominerer, vil variere fra lærer til lærer, fra elev til elev og fra samtale til samtale, men i de aller fleste tilfellene er det det faglige arbeidet som får den største plassen. Noen lærere bruker samtalen til å kontrollere at planlagt arbeid er gjort og

gå ganske nøye inn på det. De sjekker at eleven har utført arbeidet og forstått det, gir ros og korreksjoner. Prøver som eleven har hatt, vil ofte bli trukket fram og kommentert: Hvordan gikk det? Hva var vanskelig? Hvordan tenkte du da du skrev at...? Andre bruker mer tid på planleggingen og trekker eleven aktivt med i valg av oppgaver. I begge fasene kommer veiledning naturlig inn: Hvordan gå fram for å løse en oppgave? Hvordan disponere tiden til skolearbeid slik at man får gjort alle de forskjellige arbeidsoppgavene? Det kan også forekomme rene undervisningssekvenser. Lærer kan forklare noe eleven har hatt faglige problemer med, eller hun kan gjennomgå stoff som ennå ikke er behandlet i felles gruppe, men som eleven kan greie med litt forklaring.

Plansamtalen blir altså en sentral arena for individuell veiledning og vurdering. Et viktig formål med denne samtalen er at eleven skal få hjelp til å utvikle sin metakognitive innsikt. Han må sette ord på sine faglige prestasjoner og sin arbeidsinnsats, og i samtalen vil læreren kunne gå inn i elevens ”nærmeste utviklingszone” og hjelpe ham videre i innsikt. Som eksempler på hvordan dette kan gjøres, skal vi se noen små glimt fra slike samtaler.

Sekvens 1

I femte klasse snakker læreren om arbeidsstil og arbeidsmengde.

Eleven har skrevet i planboka si at hun synes hun har hatt for mye å gjøre: ”Jeg synes selv: at det er litt mye med felles [lekse] og denne [dvs. individuell lekse].” I begynnelsen av samtalen leser læreren dette og spør:

Lærer: Jobber du hver dag [i uka]?

Elev: Bare to dager

Når planene for neste periode legges i slutten av samtalen, er ”å jobbe flere dager enn to” et av punktene, og læreren drøfter med eleven hvordan hun kan få gjort det. I dette tilfellet blir samtalen et ledd i skolens stadig pågående oppdragelse: Elevene må lære seg til å arbeide jevnt og trutt med skolefagene, og slik også ta ansvar for at de får utført det arbeidet skolen pålegger dem og som de til en viss grad har

vært med på å bestemme selv. De må lære seg å styre sitt eget arbeid. I plansamtalen veileder læreren eleven mot dette målet.

Sekvens 2

Elevene på 7. årstrinn har oppgaver i natur- og miljøfag ("NaSaMi"), de skal svare på spørsmål i læreboka.

*Lærer: Hvordan var det å jobbe med det? Hvordan gjorde du det?
Leste du først gjennom alle sidene, og så så du på spørsmåla?
Eller leste du noen spørsmål, og så teksten?*

Elev: Jeg leste spørsmåla og prøvde å finne å det var hen ...prøvde å finne svara.

Lærer: Det var en lur metode. Fikk du til alle spørsmåla?

Elev: Ja.

Vi ser at læreren her tematiserer framgangsmåte, og gjør eleven oppmerksom på at det er flere måter å gå fram på når man skal løse slike oppgaver. Hun spør hvordan eleven har gått fram, og presenterer to mulige alternativer for ham. Eleven selv vet godt hvordan han har gjort det: "Jeg leste spørsmåla, og [...] prøvde å finne svara." Elevens mål er jo å løse oppgavene mest mulig effektivt, og da er hans strategi, som læreren sier, "en lur metode". Men skolens og lærernes mål med slike oppgaver er vel at elevene skal lære så mye som mulig, bl.a. ved hjelp av det fagstoffet som læreboka presenterer. Gjør de det ved først å lese spørsmålene og så bruke lærebokteksten bare til å lete etter svarene? Så omfattende spørsmål som dette er ikke hensiktsmessig å ta opp i samtaler med den enkelte eleven, hvis man ikke har snakket om det i gruppa på forhånd. Men hvordan man best kan bruke læreboka når man skal lære noe, er et viktig emne å drøfte med elevene.

Sekvens 3:

En annen samtale om de samme arbeidsoppgavene som i eksempelet ovenfor forløp slik:

Lærer: Så NaSaMi. Du har ikke fått gjort alt?

Elev: Nei

Lærer: Vi hadde ført opp [oppgavene] fra 1-16. Da må du gjøre side 7-21.

Elev: Har lest det.

Lærer: Ja, men du må lese det for å løse oppgavene. Oppgave 1-16. Nå har vi to uker. Du kan løse resten av oppgavene.

Læreren bruker denne situasjonen til å kontrollere og passe på at eleven utfører det pålagte arbeidet. Det er viktig, men i denne situasjonen er det også andre muligheter som kunne ha vært utnyttet. Læreren kunne ha tatt opp spørsmålet om når elevene skulle gjøre disse oppgavene. Eleven har lest de aktuelle sidene i læreboka, sier han. Kanskje kunne det ha dannet utgangspunktet for en kort samtale om noe av stoffet, slik at eleven fikk aktualisert det. Eller læreren kunne ha snakket med eleven om hvordan slike oppgaver kunne løses, og slik bidratt til å utvikle hans innsikt i læringsstrategier.

Elevens egen vurdering

Et viktig element i planbocarbeidet er at eleven skal vurdere sitt eget arbeid. Noen oppfordrer elevene til å skrive en liten vurdering av hvert fag når oppgavene er gjort:

Et eksempel fra 5. klasse:

Norsk: moro for det var så lite

Fortelling: moro for det var så mye å finne på

Matte: moro for det var så lite

engelsk: moro for det var så lite

Matte: moro men det var litt mye arbeid

Dette er en ung elev, og en 7.-klassing kunne ha mer nyanserte egen-vurderinger. Men denne eleven er representativ på den måten at han bruker svært enkle begreper når han skal vurdere arbeidet sitt. Det blir mye ”greitt”, ”lett”, ”vanskelig”, ”ble ferdig/ble ikke ferdig” i planbøkene. Egenvurderingen kan lett få karakter av et ritual, som ikke utvikler selvinnsikten og den metakognitive tenkningen. Det er en utfordring for læreren å hjelpe elevene til å strukturere sin egen-vurdering og bidra til å utvikle deres tenkning på dette området.

Også egenvurderingen kan tas opp i plansamtalen eller gjøres til gjenstand for samtale og drøfting i klassen. Kanskje kan man vise eksempler på egenvurderinger, og snakke om hva som er hensikten med egenvurdering og hvordan man kan gjøre det. Det er vanlig å sette opp spørsmål som elevene skal svare på: HVORDAN (gikk arbeidet) og HVORFOR (gikk arbeidet slik). Noen lager mer utførlige spørsmålslistor:

- Hva var lett i fagene?
- Hva var vanskelig i fagene?
- Hvor mye tid brukte du med planen hjemme?
- Hva jobbet du med hjemme?
- Hva var morsomst, og hvorfor?
- Hva jobbet du sammen med andre om?
- Hva jobbet du alene med?
- Hva trengte du hjelp til?
- Hva har du lært i perioden?²

Disse spørsmålene stimulerer elevene til å se arbeidet sitt i mer generelle termer og ikke bare vurdere fag for fag. Slik kan elevene også komme lenger i sin tenkning om eget arbeid enn bare å uttrykke (og føle!) at arbeidet går lett eller tungt. Men læreren bør vurdere hvor mange av disse spørsmålene man skal la elevene forholde seg til samtidig. Kanskje kan man innføre dem gradvis, og man kan legge vekt på ulike spørsmål i ulike perioder.

Undervisningssamtalen

Samtalen har alltid hatt en særstilling i pedagogisk formidling. Siden Sokrates er samtalen sett på som kanskje den viktigste måten å utvikle tanker, forestillinger og refleksjon om verden på i møtet mellom en lærende og en lærer. Hos Sokrates skjedde dette med en bevissthet om at det ikke var læreren som hadde svaret eller visste nøyaktig hva han skulle lære bort, men læreren skulle frigjøre de tankene og

² Referert etter Limstrand og Sjøbakken 2004

forestillingene den lærende gikk med. Gjennom samtalen skulle de som deltok, undersøke om de uferdige tankene og forestillingene var gyldige (Frost 2004).

Samtaler kan ha mange funksjoner, og i pedagogisk sammenheng skjer det både fagformidling, vurdering og veiledning i samtalen. I og med at vi svært ofte bruker vurderende elementer i slike samtaler, finner vi det riktig å kommentere undervisningssamtalen litt nærmere med vekt på vurderingsfunksjonen. Med begrepet undervisningssamtale tenker vi altså på den løpende samtalen eller dialogen i klassen. Den kan skje med hele klassen, med grupper eller det kan være den lavmælte individuelle samtalen med enkeltelever mens de er i gang med et arbeid. Slike dialoger er viktige læringsfremmende aktiviteter som samtidig inneholder oppfordringer til eleven om refleksjon og vurdering av det arbeidet han er i gang med. Det kan se ut som om det er i den kontinuerlige undervisningssamtalen med elevene samspillet mellom vurdering, veiledning og læring er aller tydeligst. Dersom målet er at vurdering skal ”fremje læring”, vil undervisningssamtalen representere et av de viktigste redskapene, den som blir brukt oftest og som eleven kanskje kan delta i med størst selvstendighet og myndighet.

Undervisningssamtalens struktur

Undervisningssamtalen i klasserommet kan på denne måten være et redskap for vurdering. Som lærere må vi være opptatt av hva som skjer i slike samtaler, og hvordan de relasjonelle forholdene er mellom deltakerne i gruppa/klassen. Er den funksjonen samtalen har, å utvikle elevenes læringsprosess, kontrollerer vi et arbeid, eller er samtalen et middel til å holde ro? Sannsynligvis har samtalen mange hensikter, men i lys av et grunnleggende dialogisk og sosiokulturelt lærings-syn bør slike samtaler på sikt utvikle elevenes forståelse av hvordan de lærer og tilegner seg kunnskaper. Eller sagt med andre ord, gjennom samtalen bør elevene være aktive i en utforskning og utvikling av kunnskap med læreren som medspiller. Læreren må gjennom sine svar og innspill føre eleven videre i stoffet, vise sammenhenger og peke på muligheter. Læreren skal ikke gi svaret eller peke på den en-

delige forståelsen, men legge til rette for elevens selvstendige vandring i og utforsking av problemet.

Samtaleformene som blir brukt i klasserommet, blir påvirket av de organisatoriske rammene for undervisningen. Vi ser at vektleggingen av nye individualiserte arbeidsformer minsker omfanget og bruken av fellessamtalen med hele klassen. Nye organiseringsformer som for eksempel bruk av planleggingsboka og individuelle arbeidsplaner har ført til det blir flere individuelle samtaler. Dette er også et trekk som blir trukket fram i evalueringen av Reform 97 (Klette 2003). Den individuelle samtalen er et viktig vurderingsredskap, men de felles samtalene i klassen har også en viktig funksjon i vurderingssammenheng. De kan bidra til å utvikle en felles forståelse av grunnlaget for vurderingen og hvilke kriterier den bygger på.

Mange forskere peker på at det er avgjørende for gode undervisningsamtaler i hvor stor grad læreren bygger videre på elevens svar. Det skal ikke skje en evaluering av elevenes innspill i samtalen, men en oppfølging, en utvidelse (Wells). Det handler om å anerkjenne elevens bidrag, gjøre eleven synlig som subjekt og medspiller i en læringskontekst. Man legger vekt på at samtalen ikke skal være en evaluering av hva eleven kan, men ha fokus på å følge opp eleven i den sonen han som lærende person befinner seg.

Samtalen kan som nevnt tidligere, ha mange funksjoner, men i vår sammenheng ønsker vi at samtalene gir rom for å konstruere kunnskap i et kulturelt fellesskap der både læreren og elevene deltar med sine idéer, sine erfaringer, sine tanker og innspill. Til sammen er det ikke bare kunnskap som blir resultatet, men en erfaring med samtalenes meningssskapende dynamikk. Gjennom samtalen forstår vi noe nytt, undersøker faglige sammenhenger, tilegner oss kulturelle referanser og setter ord på sosiale erfaringer.

Det blir også pekt på at samtalene er ulike i de forskjellige fagene, og at elevene bør få erfaring med de særmerkete samtaleformene som blir brukt i det enkelte fag (Nystrand). I denne sammenhengen kan

vi trekke fram forskjellen mellom det vi kaller den litterære samtalen (boksamtalen), fagsamtalen knyttet til matematikk, den filosofiske samtalen knyttet til livssynsspørsmål og vurderingssamtalen med sin karakter av å ha elevens forståelse av læringsaktiviteten i fokus.

I forhold til et sosiokulturelt læringssyn representerer klasserommet en sosial kontekst der læring skjer i samspill mellom elever og mellom lærer og elevene. Dermed blir interessen for hva som skjer i klasserommet, ekstra viktig. Spørsmålet blir hvordan de samtaleformene og samværsformene som konstituerer vurderings- og læringsforløp i klassen, kan bli best mulig. Når vi har temaarbeid, prosjektarbeid, gjennomgang av fagstoff, selvstendig arbeid, samtaler om fagstoff osv, er alt dette delkontekster i klasserommet som vi bør se på for å finne ut av hvordan de kan fungere best mulig.

Ventetid i samtaleforløp

Som vi har pekt på over, er undervisningssamtalen en viktig arena for læring og vurdering. Noen undersøkelser avslører trekk ved samtalerne i klasserommet som er av interesse i vår sammenheng (Rowe 1987). En observasjon Rowe gjorde, gjelder lærernes ulike behandling av elevene. Lærerne hadde på forhånd identifisert sine fem beste og fem svakeste elever, og observasjonene viste at de beste fikk klart lengre tid til å tenke seg om enn de svakeste. Når en så på hva slags vurdering de to gruppene fikk, viste det seg at de svakeste elevene fikk mer åpenlys ros enn de fem beste, men det var vanskelig å vite hva som ble rost. Rosen til de beste elevene var ikke så åpen, men mer faglig relevant. Mønsteret var at de beste fikk ros for sine korrekte/gode besvarelser, mens de svakere elevene ble oppmuntret i mer generelle vendinger. Dette er en observasjon som er gjort i mange klasserom, og det er uttrykk for et dilemma lærerne ofte står overfor.

Betraktningene som gjelder ventetiden som blir gitt fra et spørsmål er stilt av læreren og til elevene er forventet å svare, er også interessante. De fleste lærere gav elevene svært kort tid til å komme med svar, gjennomsnittlig ett sekund. I noen klasser arbeidet lærerne bevisst

med å utvide ventetiden, og i disse klassene ble følgende endringer observert:

- Lengden på elevenes svar økte
- Antall spontane og samtidig relevante svar økte
- Svarene ble bedre begrunnet
- Færre elever mislyktes med svarene
- Elevene lyttet mer til hverandre
- Mer undring
- Svake elever bidro mer
- Varierte innspill fra elevene

Også lærerne endret sine samtalemønster. Det var åpenbart at det ble færre spørsmål fra lærerne, og spørsmålene ble mer varierte. Lærerne hevdet også at de svake elevene deltok på en mer aktiv måte, noe som førte til at lærerne etter hvert fikk andre forventninger til dem. Det er ikke utført liknende tidsstudier i norske klasserom, men synspunktene som kommer fram i denne undersøkelsen, kan være interessante også hos oss fordi de får oss til å tenke gjennom hvilke rammer samtalen fungerer innenfor.

Prøver

Prøver er en gammel og innarbeidet aktivitet i skolen. Ja, ikke bare en hvilken som helst aktivitet, men en som kan sende skjelvninger inn i elevflokkene. Er det noe elevene på barneskolen har både forventninger til og frykt for når de tenker på ungdomsskolen, så er det prøver, karakterer og eksamen. Nettopp fordi begrepet 'prøve' er så omfattende, blir det ofte presisert som: gloseprøve, kontrollprøve, lekseprøve, muntlig prøve, skriftlig prøve, skriftlig-muntlig prøve, tentamensprøve, eksamensprøve. Og disse ulike prøveformene kan opptre i de fleste fag.

Det er lett å se at prøver i hovedsak er summative vurderingsformer. De blir gitt fordi læreren ønsker å kontrollere at elevene har tilegnet seg et gjennomgått stoff eller et pensum. Det som skal kontrolleres, kan altså være fagmål som er nedfelt i sentrale læreplaner eller det kan

være mål som er utviklet av lærer og elever i fellesskap ut fra disse planene eller fra lokale planer.

Omfanget av prøvene varierer fra de små gloseprøvene og kontrollen av gangetabellen som bare tar noen minutter, over prøvene i en skoletime der elevene skal svare på et antall spørsmål i samfunnsfag, til eksamener som varer flere timer. I de fleste tilfellene er det krav til reproduksjon av en viss mengde kunnskap som er målet.

Gloser og gangetabeller er eksempel på kunnskap som må automatiseres, og der prøvene kan ha en funksjon av å motivere elevene til lære dette. Spørsmålene i en skriftlig prøve kan være formulert både i en lukket form med vekt på å kontrollere faktakunnskap, og mer åpent slik at elevene må reflektere, analysere, fortelle, trekke slutninger osv. Slik kan prøver utvikles fra å ha den tradisjonelle summative funksjonen til også å kunne utnyttes i formativ sammenheng.

I barneskolen ser det ut til at de vanligste prøvene er gloseprøver, rettskrivingsprøver eller prøver som måler bestemte kunnskaper i matematikk, f.eks. gangetabellene. Det er også en tendens til at 7. klasse får prøver for å forberede seg til ungdomsskolen. Mange lærere sier at både elever og foreldre ber om det.

Logg

Logg er et hjelpemiddel i kommunikasjonen mellom lærer og elev både om private temaer og om faglige spørsmål og arbeider. Noen bruker loggen hovedsakelig som et sted for mer privat og fortrolig kommunikasjon mellom elev og lærer. I tillegg representerer loggen et sted der eleven kan reflektere, kommentere og tenke gjennom ulike læringsforløp og arbeidsoppgaver. Skal bruk av læringslogg fungere hensiktsmessig, må læreren ha en klar oppfatning av hvorfor loggen blir tatt i bruk, og hvordan samspillet med elevene skjer gjennom logg. Eleven må få en følelse av å bli tatt på alvor ved at loggen blir kommentert muntlig eller skriftlig, eller at loggen er grunnlag for en samtale med eleven.

Det er viktig å understreke at det ikke bare er eleven som utvikler forståelse og kunnskap gjennom bruk av logg. Selv om læreren ikke skriver logg (noen lærere gjør det), så bør læreren se på loggen som en kilde til å utvikle sin forståelse av hvordan læring skjer i klassen og hos den enkelte elev.

For elevene kan bruken av logg blant annet:

- utvikle evnen til å ta ansvar for egen læring
- utvikle evnen til å reflektere over hva de har forstått eller ikke har forstått
- gi en mulighet til å si fra om hva de trenger mer hjelp til

For læreren kan loggen blant annet gi:

- innsikt om hvor eleven står faglig
- innsikt om hva eleven trenger mer hjelp til
- tilbakemelding om hvordan undervisningen fungerer, få idéer til videre arbeid
- forståelse for den enkelte elevens læringsstil og læringsstrategi

Læringsloggen/fagloggen kan være mer eller mindre omfattende, men uansett omfang må loggskrivning skje regelmessig og over tid. Mange har fast loggskrivning i slutten av hver uke, ofte er dette i de mer private loggene. Men det kan også være loggskrivning etter større arbeider, enten det er et individuelt prosjekt i naturfag, ei gruppeoppgave, et skriftlig arbeid i norsk eller arbeidet med et nytt emne i matematikk. Men det kan også skrives logg midt i timen dersom det for eksempel har dukket opp en situasjon eller et tema der det kan være nyttig at elevene formulerer noen egne tanker. Og endelig kan det være at elevene skal skrive en logg der de svarer på et litt mer omfattende spørsmål om arbeidet med et fag.

Målet med en slik faglig loggskrivning er å hjelpe elevene til å formulere problemer og spørsmål og til å tilegne seg kunnskap. Elevene blir vant til å uttrykke seg om det de arbeider med i skriftlig form, de må stoppe opp og tenke over hva de egentlig har forstått. Ofte kan det

være lurt å gi elevene noen ledende spørsmål: Hva har du lært i løpet av denne perioden eller timen? Hva mener du er det viktigste du har arbeidet med i dette emnet? Var det noe du ikke forstod?

Det elevene formulerer trenger ikke være omfattende, men gjerne i sammenhengende tekst og ikke bare stikkord. Dette er absolutt ikke noe som skal rettes av læreren, verken innhold eller språk. Kommentarene fra læreren skal være vennlige og imøtekommende, de skal formidle tro på elevens evner og arbeid.

Kunnskapskart

Kunnskapskart har vært brukt i skolen en tid. Ved å lage slike kart forsøker man å operasjonalisere målene i læreplanen slik at det stoffet eleven skal arbeide med, blir mer konkret og forståelig. Kartene gir et bilde av fagenes kunnskapsområder, de representerer en systematisk oversikt over det stoffet eleven skal arbeide med en periode. På den måten blir de et redskap for eleven til å synliggjøre lærestoffet og dokumentere innlært kunnskap, og de brukes som motivasjon for videre læring. Felles for slike hjelpemidler er også at de skal aktivisere og bevisstgjøre eleven i forhold til å strukturere og få oversikt over fagstoffet ved at han på ulike måter skal merke av på kunnskapskartene hvordan læringsarbeidet går. På den måten kan de danne grunnlag for vurderingssamtaler med eleven om hva han har arbeidet med, hva som har vært vanskelig og hva han synes han har lært.

Med tanke på kompetansemålene i fagplanene kan det å utvikle kunnskapskart være en måte å synliggjøre en progresjon og utvikling av arbeidet med faget fram mot den endelige kompetansen som målene beskriver. Utviklingen av slike kart bør bygge på en analyse av kompetansemålene, og et slikt arbeid bør trolig skje felles for hele skolen. Det kan for eksempel være uheldig dersom et team på 5. trinn og et annet for 6. trinn hver for seg uten å samarbeide analyserer kompetansemålene og planlegger sitt arbeid. For å sikre en god progresjon i det treårige løpet fram mot de endelige kompetansemålene, bør de ulike årstrinnene avklare fordelingen av stoff og arbeidsmåter og vektleg-

gingen i det faglige arbeidet før de foretar detaljplanleggingen. Det kan også være aktuelt at planleggingen skjer i samarbeid med elevene.

Det ser ut til at disse kunnskapskartene de siste årene har blitt utviklet og framstilt ved hjelp av ulike metaforiske illustrasjoner, og vi trekker fram noen av dem her.

Målsirkler

Målsirklene er formet som sirkler som er avdelt i sektorer. Hver sektor kan representere et fagmål som utvikler seg fra det enkle til det vanskeligere. Målsirklene lages oftest for ett og ett fag, og de viser fagstoffet for hele året. Elevene fargelegger fagfeltet på sirkelen når de behersker fagmålet. Er de på vei til å beherske det, kan halvparten av feltet fargelegges. Dette er en visualisering av stoffet, gir et inntrykk av progresjon og skaper en forståelse hos eleven for de ulike fagområdene som gjelder for faget dette året.

Mange lærere lar elevene fargelegge målsirklene under plansamtalen eller i en samtale med læreren. Da vil læreren kunne få elevene til å tenke gjennom hva han kan, hvorfor han tror han kan fargelegge feltet osv. Samtalen gir innsikt om eleven som læreren kan bruke i den videre planlegginga, og den gir eleven mulighet til sammen med en voksen å reflektere over det som er gjort.

Ved enkelte skoler er også tegningen av et tre brukt for å visualisere mangfoldet i et fag. Matematikktreet og norsktreet er de vanligste. Her representerer grenene på treet hovedområdene i faget, og de går over i sine stadig mer detaljerte enkeltelementer. Også treet kan fargelegges etter hvert som eleven har arbeidet med eller mener han kan et fagstoff.

Vurderingsskjema

Vurderingsskjema finnes i et utall utgaver i alle fag og for de fleste arbeidsoppgaver. Slike skjema skal lette elevens egen vurdering i og

med at de ofte inneholder spørsmål som eleven skal forholde seg til og si noe om. Spørsmålene kan ta utgangspunkt i faglig innhold, ta opp sider ved arbeidsprosessen, samarbeidet i gruppa, vanskeligheter underveis og andre sider ved arbeidet.

Det er to hovedgrupper av vurderingsskjema, åpne og lukkede skjema. I de åpne skjemaene kan det stilles spørsmål som oppfordrer elevene til refleksjon. Svaret er ikke gitt, men avhenger av situasjon, arbeid og deltakelse fra eleven. Et lukket skjema angir mer eller mindre detaljerte spørsmål som kan gi mindre rom for eleven til å utdype tankene sine. Slike skjema kan sikre bedre at bestemte sider ved arbeidsprosessen eller produktet blir vurdert.

Når skjemaet skal utvikles, bør elevene trekkes inn i arbeidet. Det å lage et vurderingsskjema handler på en måte om å systematisere noen kriterier for vurderingen. Det kan også understrekes her, som vi har omtalt tidligere, at elevene jevnlig bør få erfaring med å delta i kriterieutvikling i forhold til vurdering. De fleste som har sett på utviklingen av formative vurderingsprosesser, understreker at elevene må inn på et tidlig stadium i vurderingsarbeidet. Det kan skape større ansvar og aksept for selve vurderingen, forståelsen av egen måloppfyllelse blir bedre og refleksjonen om videre arbeid mer relevant. Men det er en krevende og langsiktig prosess å utvikle slik forståelse, og den henger sammen med mange andre faktorer enn de som er nevnt her.

Med utgangspunkt i bruken av vurderingsskjema og i analyse av typen skjema kan vi gi følgende råd om bruken:

- Tenk gjennom hva du vil bruke skjemaet til.
- Bestem deg for om du vil ha et åpent eller et lukket skjema.
- Utvikle skjemaet sammen med elevene.
- Vurder nøye hvor mange spørsmål du synes elevene skal svare på. Vurderingen blir ikke bedre av mange spørsmål på skjemaet.
- Varier hva du spør om. Kanskje du en gang legger vekt på prosessvurdering, andre ganger ønsker å fokusere på forstå-

- elsen av fagstoffet.
- Et utfylt skjema må få en reaksjon. Skal eleven føle at det er noen vits i å fylle ut skjema, må det følges opp i en tydelig skriftlig kommentar eller i en samtale. Eleven skal forstå at du ser og hører han.
- Det tar tid å tilpasse skjemabruk til undervisningen.
- Det tar tid for elevene å utvikle den ferdigheten det er å fylle ut skjema og forstå hensikten med å bruke dem.
- Vurderingsskjema som er rutineutfyllinger, har ingen funksjon. Elevene gjennomskuer fort at dette ikke betyr noe, og læreren mister raskt troen på at det er noen vits i slike hjelpemidler.

Lærerens vurderingskommentar

Lærerens kommentarer har alltid representert en svært vanlig og viktig vurderingsform. De kan være muntlige eller skriftlige eller en kombinasjon av disse, og de kan bli gitt både som prosesskommentarer og som sluttkommentarer. Hovedfunksjonen både med muntlige og skriftlige kommentarer er å gi eleven ei tilbakemelding på et arbeid, en framføring eller en prestasjon av et eller annet slag.

I all vurdering er det viktig at eleven har tillit til at lærerens vurdering bygger på bestemte kriterier for det arbeidet som er utført. Trolig vil det styrke elevens forståelse og utbytte av kommentarene dersom kriteriene er utviklet sammen med eleven, og at det er tatt hensyn til elevens forestilling om hva han kan greie i forhold til denne oppgaven. Det betyr ikke at eleven skal bestemme, og kanskje gjennom det legge seg på et for lavt prestasjonsnivå. I stedet kan et slikt samarbeid om vurderingskriterier gi læreren mulighet til å motivere og stimulere eleven til et arbeid som er tilpasset elevens forutsetninger og ferdigheter på en konstruktiv måte, blant annet kan læreren gjennom samtaler om kriteriene få en forståelse av hva eleven kan mestre, og hvilken hjelp han trenger for å komme videre.

Det er ønskelig at kommentarene til læreren får en produktiv funksjon, at de kan integreres i læringsforløpet på en slik måte at elevene trekker dem med seg i videre arbeid. Dette er et mål vi har med all veiledning og vurdering. Men det er lettere å se dette perspektivet når kommentarene er knyttet til prosessen og er en responskommentar. Da ligger endringspotensialet nærmere, allerede i neste arbeidsøkt kan eleven ta stilling til respons, råd eller veiledning. Han kan forandre noe i sin egen oppgave, skrive om på en tekst eller løse matteoppgaven på en annen måte.

Det ser ut til at elevene har litt ulik holdning til kommentarene alt etter om de blir gitt som ledd i en prosess eller om de er sluttkommentarer. Den summative funksjonen ved sluttkommentarene kan synes å skape avstand til den bruksverdien elevene har av kommentaren. Når en oppgave er avsluttet, dukker ikke elevene inn i den samme typen arbeid med en gang, og dermed kan lett kommentaren bli tatt mindre alvorlig og ikke få den direkte funksjonen av å komme til nytte i et liknende arbeid.

Muntlig kommentar

Den muntlige vurderingskommentaren blir gitt i svært ulike situasjoner, fra de helt uformelle, oppmuntrende og spontane til de mer forberedte i en samtale eller etter at en oppgave er lest og skal vurderes. De kan også skje i forhold til enkeltelever eller til grupper, og uansett skjer den ansikt-til-ansikt. Dersom muntlige kommentarer, enten som spontanvurderinger eller i andre sammenhenger skal inngå i lærerens samlede inntrykk av elevene og klassen, og være en del av informasjonsgrunnlaget til foreldrene, må det være noe elevene er klar over.

Skriftlig kommentar

Skriftlige kommentarer er vanlige og svært viktige vurderingshandlinger. Selv om det ikke er en ansikt-til-ansikt-situasjon, så er det en skriftlig en-til-en-situasjon der læreren kommer i direkte kontakt med eleven eller gruppa han skriver til. På den måten blir dette en språklig handling som må oppfattes som forpliktende og vesentlig for begge

parter. Derfor er det også viktig å utvikle god kvalitet på slike kommentarer. Det er mange eksempler på at skriftlige kommentarer lett blir ganske formaliserte, og der det viktigste er å ”krysse av” for hva som er gjort, eller fortelle eleven om de enkelte kravene til oppgava er oppfylt eller ikke. En slik formalisert kommentar kan lett virke som en summativ vurdering som ikke gir grunnlag for refleksjon fra elevens side. Ofte blir de bare registreringer av om arbeidet er gjort og med en påpekning av hva som er bra eller ikke.

Skal frekvente vurderingsformer som skriftlige lærerkommentarer fungere produktivt og læringsfremmende, må først og fremst eleven oppleve at det angår han og arbeidet hans. Læreren bør uttrykke interesse, respekt og forståelse for det arbeidet som er gjort. I tillegg skal selvsagt kommentaren slå ned på ting eleven burde greidd bedre, på manglende orden og krav som ikke er oppfylt. Til slutt skal kommentaren peke framover, det skal motiveres for videre arbeid, kanskje med det samme temaet, eller i alle fall slik at eleven tar med seg kommentaren og rådene og kritikken inn i neste oppgave.

Skriftlige sluttkommentarer blir gitt til arbeid i ulike sjangre og av ulikt omfang. De kan gis til en kort fortelling skrevet i en time på skolen eller til mer omfattende skriftlig arbeid som prosjektoppgaver, sær oppgaver o.l.

Særtrekk ved den skriftlige kommentaren

Nettopp fordi den skriftlige kommentaren er velkjent og mye brukt, står den også i fare for å stivne i en form, og vi ønsker derfor å peke på noen perspektiv det kan være nyttig å ta med seg når man bruker skriftlig vurderingskommentar.

- Hvilken elev skriver vi til, hva slags veiledning er det denne eleven trenger? Hvilke oppgaver og læringsstrategier er det riktig å peke på for eleven?
- Er det prosessen, innholdet, det estetiske eller mer formelle trekk ved et arbeid som skal vektlegges?
- Er det noe i den skriftlige kommentaren som motiverer

eleven til videre arbeid? Hvordan stimulerer vi til videre faglig arbeid?

- Er det særlige element vi bør legge inn i slike kommentarer for å styrke potensialet og verdien av dem?
- Er det slik at de er sluttkommentarer, eller er de heller et ledd i de langstrakte prosessene der det er lengre tidsavstand mellom de ulike produktene, og hvordan kan det prege kommentaren?
- Hvordan få kommentaren til å være gyldig, til å bli husket og aktuell, når elevene skal lage den neste oppgava, i neste måned, om et halvt år, eller neste skoleår?

Som vi har pekt på over, må læreren tenke gjennom en del sider ved innhold og form når den skriftlige sluttkommentaren skal skrives. Nystrand (1997) peker på at læreren i vurderingssituasjonen kan ta på seg ulike roller. I en gitt vurderingsdiskurs må læreren skape en felles referanse for det som skal skje, blant annet ved å signalisere hva slags forhold det er mellom deltakerne. Læreren kan gjennom kommentarene og spørsmålene sine framstå som ”coach”, veileder, den som skal være med og utvikle en forståelse sammen med eleven. På denne måten kan hun skape grunnlaget for en symmetrisk vurderingsdialog, der hun som fagperson trekker inn og gir rom for elevenes synspunkter, motforestillinger og innspill. Den andre rollen Nystrand peker på, er når læreren gjennom spørsmålene etablerer rollen som kontrollør av svar og oppfatninger. Her blir forholdet mellom elev og lærer asymmetrisk, vurderingen blir monologisk, noe som etter Nystrands mening ikke gir eleven mulighet til å være med på å utvikle tenkningen videre (1997: 19).

Desto mer læreren i sin kommentar bare framstår som påviser av formelle og tematiske feil i et arbeid, dess tydeligere kan hun komme til å hindre eleven i å delta. Det å utdype forståelsen krever samarbeid med eleven, og gjennom dialogiske vurderinger kan en fremme en slik forståelse. Men læreren kan også legge vekt på å skape en større grad av symmetri i samtalen med eleven. Han kan oppfordre til synspunkt

Med utgangspunkt i en slik skala mener vi at lærere enkeltvis eller i team kan foreta en analyse av de vurderingsredskapene som blir brukt og plassere hvert enkelt redskap. Det kan få fram et inntrykk av vurderingspraksisen til den enkelte lærer eller til et lærerteam som så i neste omgang kan diskuteres i forhold til organisering, læringssyn og tilpasset undervisning.

Eksempel på kartlegging

Kartleggingen handler om å ta utgangspunkt i de vurderingsredskapene som blir brukt i klassen eller overfor eleven. Ut fra en analyse av de situasjonene der disse vurderingsredskapene er mye brukt, kan de plasseres på en linje mellom det formative og det summative tyngdepunktet. De plasseringene som er gjort her, er våre eksempel.



Læring, utvikling	Kontroll, rangering
Formative vurderingsredskaper	Summative vurderingsredskaper

Læringssamtalen/Plansamtalen
(hver 3. uke)

Klasseromssamtalen

Prøver

Eksamen
Tentamen

Logg
Kunnskapskart
Kriterieutvikling

Vurderingsskjema
Skriftlig kommentar
(Lærerrespons)

Elevrespons til andre
Elevens egenrevisning
Muntlig kommentar
(Lærerrespons)

Kartleggingsprøver
Diagnostiske tester

Nasjonale prøver

Når man skal kartlegge vurderingsredskapene og plassere dem i et slikt skjema, vil man raskt oppdage at få av disse redskapene er ”rene” i den forstand at alle lærere uten videre vil plassere dem på samme sted. For å gjøre en mest mulig faglig relevant kartlegging, mener vi det kan være nyttig å ta utgangspunkt i spørsmål som dette:

- Hva er hensikten med det valgte vurderingsredskapet?
- Hvor ofte brukes dette vurderingsredskapet?
- I hvilke situasjoner blir vurderingsredskapet brukt?
- Hvordan er elevenes deltakelse og medvirkning
- Hvordan er vurderingskriteriene framforhandlet?
- Hvordan formidles informasjon fra vurderingen til eleven?
- Hvordan blir den samlede informasjonen om vurderingen brukt innad på skolen?
- Hvordan gis informasjon fra vurderingen videre til foreldrene?
- Hvordan bruke summative redskaper (eksamen, nasjonale prøver) til å styrke elevenes læring?

Ei matteprøve med smilefjes eller karakter kan i utgangspunktet synes som en ren summativ vurderingsform, men dersom denne prøva blir trukket inn i en samtale med eleven der læreren motiverer for en refleksjon om hvordan eleven har arbeidet, hva han tenkte da han foretok utregningen, så brukes prøva i en formativ sammenheng. En tekst der læreren skriver en kommentar, gir råd om videre arbeid og peker på det eleven bør arbeide videre med i neste oppgave, kan virke formativt. Men når denne kommentaren avsluttes med en gradert karakter, blir kommentaren i beste fall tvetydig.

Våre observasjoner viser at lærerne på barnetrinnet forsøker å finne fram til arbeidsmåter og vurderingsformer der vurderingen har et klart formativt, læringsstøttende formål. De forsøker seg fram med vurderingsredskaper der elevene må reflektere over eget arbeid, se tilbake på hvordan eget bidrag fungerte i gruppa, få innsikt i om de oppfylte målene med arbeidet, utvikle bevissthet om hvilke strategier de møtte arbeidet med, om disse var hensiktsmessige osv. Men det kan virke som om de burde arbeide mer med forståelsen av hvordan

Litteraturliste

- Ackelman, Kjell (2001): *Elevportfolio: elevens egen uddannelsesbog*. Oversat af Niels Jørgen Bisgaard og Carl Torp. Gillesø & Baltzer, Værløse. (Svensk originalutg. 2000, Gothia, Stockholm)
- Armstrong, Thomas (2003): *Mange intelligenser i klasserommet*, Abstrakt forlag, Oslo
- Berge, K. L. (1993b): ”På søking etter tolkningsfellesskap. Grunnleggende problemer med å etablere evalueringskriterier for skriveopplæringen i den vg skolen med et sideblikk til tilsvarende problemer i andre land og kulturer”. I: L S Evensen & I Moslet (red.) *Skrivepedagogisk fornying*. Ad Notam: Oslo. 151-190.
- Berge, K. L., Evensen L. S. og Hertzberg F. og Vagle W. (2005): *Ungdommers skrivekompetanse* bd. 1 og 2. Oslo. Universitetsforlaget
- Black, Paul [et al.] (2003): *Assessment for learning: putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press
- Black, Paul and Dylan Wiliam (1998): ”Curriculum – based assessment”. I: *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Mar98
- Boström, Lena (2000): *Fra undervisning til læring: læringsstile i praksis*. Frederikshavn: Dafolo Forlag
- Bræck, Charlotte (2004): *Mappevurdering i ungdomsskolen*. Oslo. Damm
- Centre for Educational Research and Assessment, OECD (2005): *Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris. OECD
- Dunn, R. and K. Dunn (1993): *Teaching Secondary Students Through Their Individual Learning Styles: Practical Approaches for Grades 7-12*. MA: Allyn and Bacon
- Elevvurdering: rettleiing til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. (1998) Kyrkje- utdannings- og forskingsdepartementet.
- Engen, T. O. (2005): I forelesning på Høgskolen i Hedmark sept. 2005
- Eritsland, Alf Gunnar (2004): *Skrivepedagogikk. Teori og metode*. Oslo: Samlaget.

- Evensen, Lars Sigfred og Wenche Vagle (2003): *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)*. Sammendragsrapport september 2003. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU
- Falch, Ragnhild (red.) (2003): *Karakterer – mer enn karakterer. Debatt om elevvurdering i grunnopplæringen*. Læringscenteret, Oslo
- Frost, Tore (2004): ”Samtalens etikk og filosofi”. I: Arneberg, Per, Jan Harald Kjærre, Bjørn Overland (red.): *Samtalen i skolen*. Damm. Oslo
- Grønmo, Liv Sissel [et al] (2004): *Hva i all verden har skjedd i realfagene?: norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Acta didactica ; 5/2004. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Hoel, T. L. (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo. Gyldendal
- Igländ, Mari-Ann (2001): ”Mens teksten blir til: Lærarkommentarer og felles bearbeidingsprosjekt”. I: Olga Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag AS.
- Kjærnsli, Marit [et al.] (2004): *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforl.
- Klette, Kirsti (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo
- Knain, Erik (2002): *Elevenes læringsvaner: selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: perspektiver og resultater*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Korp, Helena (2003): *Kunnskapsbedømmning – hur, vad och varför*. Kalmar. Myndigheten för skoleutveckling.
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet 1999: *Forskrift til opplæringslova*
- Jensen, Ruth (2004): *Å mestre mangfoldet: en bok om læringsstiler*. Oslo. Damm
- Kultur for læring. St.meld. nr 30 (2003-2004)*. 2004, Utdannings- og forskningsdepartementet

- Lese- og skriveopplæring: veiledning til læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)*. 1999, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo
- Lie, Svein [et al.] (2001): *Godt rustet for framtida?: norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Limstrand, Kirsten og Ola Johan Sjøbakken (2004): "Elevsamtalen – i demokratiets ånd?". I: Arneberg, Per, Jan Harald Kjærre, Bjørn Overland (red.): *Samtalen i skolen*. Damm, Oslo
- Nystrand, Martin et al. (1997): *Opening Dialogue Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press, New York
- Pettersson, Tove og May Britt Postholm (red.) (2003): *Klasseledelse*. Universitetsforlaget. Oslo
- Phye, G.D (ed.) (1997): *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Achievement and Adjustment* Academic Press
- Prashnig, Barbara (2003): *Kreftene i mangfoldet: nye lærings- og undervisningsformer*. Oslo: Kommuneforlaget
- Rowe, M. B. (1987): "Wait Time: Slowing down may be a way of speeding up". I: *American Educator*
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis*. Cappelen Akademisk Forlag
- Santa, Carol og Liv Engen (1996): *Lære å lære*. Stavanger: Stiftelsen dysleksiforskning
- Scriven, M., R. W. Tyler, R.M. Gagné (1967): *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally education series American Educational Research Association, Monograph series on curriculum evaluation, Chicago
- Selj, Elisabeth og Inger Lindberg (2004): *Med språklige minoriteter i klassen: andrespråklæring og andrespråkundervisning*. Cappelen.
- Senje, Tone, og Synnøve Skjong (2005): *Elevfortellinger. Analyse og vurdering*. Cappelen.Oslo
- Taube, Karin (2000): *Mappevurdering: undervisningsstrategi og vurderingsredskap*, 2. utgave oversatt og bearbeidet av Astrid Roe. Tano Aschehoug. Oslo

- Valdermo, Odd og Tor Vidar Eilertsen (2002): *En læringsbevisst skole*.
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Weeden, Paul and Jan Winter, Patricia Broadfoot (2002): *Assessment*.
London: RoutledgeFalmer
- Wells, G (1996): "Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom." *Linguistics and Education*, 5.

Del IV

ARTIKLER OG PAPERPRESENTASJONER

I løpet av prosjektperioden har vi lagt fram stoff på konferanser og skrevet artikler. De fleste artiklene og noen av paperpresentasjonene følger her.

I den første artikkelen (fra Retvedt og Tollan, 2002) presenterer vi prosjektet, og kommenterer og analyserer tre vurderingssituasjoner.

I løpet av prosjektperioden har vi to ganger deltatt på ISATTs konferanser, på Universitetet i Algarve i Portugal i 2001 og på Universitetet i Leiden i Nederland i 2003. ISATT, International Study Association on Teachers and Teaching, har vært et nyttig forum for oss å legge fram tanker og resultater fra vårt prosjekt i. Tre av paperpresentasjonene er lagt ved her:

- How to study pupil assessment as part of professional competence
- What do teachers think about educational assessment?
- Development of metacognitive skills in dialogues between teacher and pupil

Så følger to artikler om den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse, skrevet i forbindelse med at nasjonale prøver ble innført fra våren 2004, og at vi var med på å arrangere en konferanse om nasjonale prøver.

Den siste teksten i denne delen er en rapport om vurdering i inkluderende klasserom i norsk grunnskole, skrevet til et internasjonalt prosjekt om vurdering som er satt i gang av European Agency for Development in Special Needs Education.

Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse Orientering om et forskningsprosjekt og kommentarer til tre vurderingssituasjoner

Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie, Bjarne Øygarden

Trykt i Retvedt og Tollan (red.) 2002: *Kollokvium. Artikler om utdanning*

Orientering om prosjektet

Innledning

I prosjektet "Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse" undersøker vi hvordan lærere på grunnskolens mellomtrinn (5. – 7. klasse) bruker vurdering som et element i det pedagogiske arbeidet i klassen. På mellomtrinnet brukes som kjent bare vurdering uten karakter, så det er den vurderingsformen vi ser nærmere på. Prosjektet er finansiert fra KUPP-programmet under Norges forskningsråd¹. Vi begynte på prosjektet høsten 2001, skoleåret 2001 – 2002 har vi stort sett samlet materiale.

I den første delen av denne artikkelen skal vi presentere prosjektet i store drag - bakgrunn, mål, metoder, materiale. I andre del vil vi ta for oss tre ulike vurderingssituasjoner og kommentere dem. Vi står sammen ansvarlige for hele artikkelen, men vi har hatt hovedansvaret for hver vår av de tre enkeltanalysene: Tove Brit Haugstveit tar for seg en vurderingssamtale i en 6.-klasse, Bjarne Øygarden skriver om skriftlige lærerkommentarer, og Gunvor Sjølie om vurdering av muntlige framlegg.

Bakgrunn

En del av bakgrunnen for prosjektet er grunnskolens behov for denne kunnskapen. Det er foretatt lite forskning om vurdering uten karakter

¹ KUPP: "Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving". Se <http://www.program.forskningsradet.no/kupp/>

og om vurdering i barneskolen (1 – 7). L97 med forskrifter og veiledninger pålegger lærerne å arbeide mer systematisk med vurdering uten karakter. Dette har ført til en økt etterspørsel etter etterutdanning og veiledning på feltet, det foregår mye utviklingsarbeid om vurdering ute i skolene, utprøving av nye vurderingsredskaper osv., og det er blitt enda viktigere for lærerutdanninga og fagdidaktisk forskning å bidra til å videreutvikle denne siden av lærerens kompetanse.

Vi vurderer det også slik at allmennlærerutdanninga har behov for økt kunnskap om og fokus på elevvurdering. Vår erfaring er at dette emnet har hatt forholdsvis liten plass både i den generelle didaktikken og fagdidaktikken. Vi ønsker med vårt prosjekt å bidra til å rette opp dette.

Den pedagogiske bakgrunnen for de nye vurderingsformene vi ser utvikle seg i grunnskolen, er L97 og dens læringssyn og elevsyn. I stikkords form kan vi si at L97 presenterer et konstruktivistisk læringssyn og en elev som skal utvikle seg til å bli et selvstendig, selvstyrt lærende individ. I kapitlet om vurdering i L97 sies blant annet:

Vurdering og rettleiing skal gjere at elevane kan gjere seg nytte av tilbakemeldingar og reflektere over sitt eige arbeid og sin eigen framgang, og motivere dei til innsats og til å bruke evnene sine. Elevane skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar for og vurdere sitt eige arbeid (s. 79).

Ifølge planen skal elevene altså være ”aktive deltakarar i arbeidet med vurdering” – de blir vurderende subjekter, ikke bare objekter for vurdering, og de skal utvikle en metainnsikt om sin egen læring og sine egne læringsstrategier. En følge av dette er at vurderingsarbeidet fremmer individualisering i skolen – både arbeidsformer og vurderingsformer legger opp til at den enkelte elev skal kunne arbeide i sitt tempo med sine valgte oppgaver.

Mål

I søknaden var målet for prosjektet formulert slik:

- å utvikle forskningsbasert kunnskap om vurdering som del av læreres profesjonsfaglig kompetanse, og gjennom det styrke arbeidet med vurdering i profesjonsutøvelsen og i allmennlærerutdanninga.

Delmål:

- å kartlegge hva vurdering i norskfaget på mellomtrinnet innbærer, herunder se på vurdering som del av læringsforløpet i en klasseroms-kontekst, og hvordan vurderinga er integrert i det faglige arbeidet
- å få innsikt i hvordan lærere utvikler vurderingskriterier, og i hvor stor grad og på hvilke måter elevene er med i slike prosesser
- å få innsikt i hvordan vurderingskompetanse blir forstått som del av lærerrollen både hos nyutdanna studenter og praktiserende lærere
- å kartlegge og analysere hvordan emnet vurdering blir behandlet i profesjonsutdanninga

Nå, nesten to år etter at dette ble formulert, og etter ganske mange timers observasjon på mellomtrinnet, kan vi se at de to første av disse delmålene må justeres. Vi kan ikke konsentrere oss bare om norskfaget; det er vanskelig å skille fagene fra hverandre, og norskfaget har i de fleste klasser ikke så stor plass i det daglige arbeidet som vi hadde forestilt oss. Å utvikle vurderingskriterier er heller ikke et hovedpunkt i lærernes arbeid. Derimot ser vi mye klarere nå hvor sterkt vurderingsformer henger sammen med organisering av resten av arbeidet i klassen. Mappevurdering er for eksempel ikke noe man kan innføre som et enkeltelement i en klasse, det krever tilrettelegging både av arbeidsrutiner, av oppgavetyper og av det fysiske miljøet.

Metode og materiale

Prosjektet har form av en klasseromsstudie, der vi studerer nærmere noen få lærere og klasser. Vi har en kvalitativ tilnærming, og har dermed ikke forsøkt å få et representativt utvalg skoler. Målet vårt har vært å velge ut skoler/lærere som kan gi oss innsikt i god praksis. Vi har allikevel prøvd å få en viss spredning i utvalget (by/land, størrelse). Året 2001-2002 har vi fulgt ni lærere på ni ulike skoler i tre kommuner. I alt har vi data fra 3 femteklasser, 2 sjetteklasser, 3 sjuendeklasser og en ”storskoleklasse” på en fådelt skole. Vi følger tre klasser hver – fordelt ved loddrekking oss imellom. Vi har obser-

vert en uke i hver klasse, og har deretter vært til stede i noen forløp, til sammen omtrent tre uker i hver klasse. Vi følger én lærer i hver klasse, dvs at vi har vært til stede i hans/hennes timer. Det varierer noe hvilke fag læreren har, og dermed hvilke fag vi ser. Men alle har norsk og matematikk i sine klasser. Stort sett holder vi oss til det som foregår i det vanlige klasserommet, så det blir for det meste ”bok-fagene” vi observerer.

Vi får materiale som omfatter elever, lærere og studenter. I klasserommet ønsker vi å få et bilde av hvordan vurderinga skjer i interaksjon mellom elever, mellom elev – lærer osv. I forhold til lærere forsøker vi å få et materiale som kan kaste lys over hvilken forståelse de har av vurdering. Vi får synspunkt på ulike vurderingsformer, eksempel på praksis osv. Når det gjelder studentene og allmennlærerstudiet, har vi fokus på hva de lærer om vurdering i utdanninga, forholdet mellom teori og praksis, og hvordan de ser på vurdering som del av en profesjonsfaglig kompetanse.

De dokumentasjonsformene vi har tatt i bruk, er knyttet til klasseromsobservasjonen som grunnform. Vi har brukt feltnotat, gjort lyd- og videoopptak og samlet inn ulike typer skriftlig materiale.

Materiale fra klasserommet

Det har til alle tider vært varierte vurderingshandlinger i bruk i skolen, men samtidig ser vi ut fra materialinnsamlinga dette året at det i alle fag er under utvikling nye muntlige og skriftlige vurderingshandlinger, og oversikten under viser noen av disse (se neste side):

Muntlig materiale

Samtale lærer - helklasse
Samtale lærer - enkeltelev
Samtale lærer - elevgruppe
Samtale elev - elev
Samtale elever i gruppe

Frie klasseromssituasjoner

Muntlige framlegg
Høgtlesing med vurdering

Elevkommentarer til muntlige framlegg som sær oppgaver, tema- eller prosjektoppgaver

Skriftlig materiale

Planleggingsbøker
Planleggingskjema

Elevtekster med lærerkommentar
Elevtekster med egenkommentar

Skriftlig lærerkommentar til prøver
Skriftlig lærerkommentar til muntlige framlegg som sær oppgaver, tema- eller prosjektoppgaver

Kriterier for egenvurdering
Prøver

Mapper
Logg

Intervju med lærerne

Intervju så vi på som en sjølsagt metode i prosjektet. Vi hadde i en tidligere studie hatt intervju med enkeltlærere om temaet vurdering, denne gangen ønsket vi å følge lærergruppa gjennom gruppeintervju over en periode på ett år. Til nå har vi gjennomført ett av tre gruppeintervju med informantene.

I følge Brandth (1998) har gruppeintervjuet en *eksplorerende funksjon*, særlig i en tidlig fase. Det blir gitt en orientering om problemområdet ved at informantene formidler sine synspunkter og erfaringer rundt temaet til oss. Det er deres vurderingskompetanse vi er ute etter, og vi ser at det kommer fram nye problemstillinger på denne måten. Vi trengte dessuten en metode som gjorde lærerne tydelige som eksperter på området, og ved å samtale med oss sammen ville de på en sterkere måte framstå som autoriteter på sin egen praksis og sine egne erfaringer. *Deltakerperspektivet* er også en side ved det å framstå som informant i et gruppeintervju.

Brandth peker også på at gruppeintervjuet har høy grad av *validitet* gjennom at gruppedeltakerne blir tvunget til å være realistiske. For det første fordi de vet og ser at vi er i klasse-rommene deres og kan ”kontrollere” aktivitetene de forteller om. Men for det andre gir gruppeintervjuet en ramme som sikrer realisme mellom deltakerne fordi de har kjennskap til de samme problemene.

Vi håper gjennom prosjektet både å utvikle ny kunnskap om vurderingsområdet, men også å bidra til endringer og ny forståing for dette i grunnskolen generelt og kanskje i informant-gruppa spesielt. Endring kan skje ved at lærerne identifiserer området, drøfter ulike erfaringer, lærer av hverandre og får innspill fra forskerne. Gjennom interaksjon i gruppa og den sosiale samhandlinga som oppstår der, blir det produsert kunnskap som kan føres ut i ny forståelse, innsikt og kanskje handling.

De ni informantene er delt i to grupper, en med fire og en med fem deltakere. Alle tre forskerne er med i hvert intervju, en fører ordet ut fra et åpent spørsmålsark, en deltar til en viss grad i samtalen, og en tar kontekstuelle notat. Alle intervjuene blir tatt opp på bånd, og det er samme tidsramme, struktur og fordeling på begge intervjuene i hver omgang.

Vi har planlagt tre intervju med hver gruppe. Det første ble gjennomført etter at vi hadde hatt en del observasjon i klassene. Det var et åpent, eksplorerende intervju der vi forsøkte å stille spørsmål som gav et bilde av deltakernes synspunkt og erfaringer på vurdering, både gjennom at vi drøftet vurdering mer generelt og at informantene trakk fram eksempel fra egen praksis. Det andre intervjuet vil ha form av en samtale med ett eller flere fokuserte tema. Vi kan f.eks. ta utgangspunkt i utskrift av observasjoner, lyd- eller videoopptak knyttet til mer avgrensede aspekt ved vurdering og la det være utgangspunkt for samtalen. Dette vil forhåpentligvis skape en mer fokusert samtale, som virker bevisstgjørende og fører til konkretisering av erfaringer. I og med at materialet er hentet fra informantenes egne klasserom, blir dette en form for ”stimulated recall”, der deltakerne er med og

gir tilbakemelding som kan utfylle vår forståelse av materialet. I det siste intervjuet vil vi presentere utkast av analysene våre på deler av materialet for å få innspill og vurderinger fra deltakerne. Vi ser for oss at samtalene må ta utgangspunkt i aspekt som viser mer generelle trekk.

Perspektiv på vurderingshandlinger

Det er situasjoner i klasserommet som de fleste med sikkerhet vil hevde har noe med vurdering å gjøre, men det er også situasjoner og kontekster der en ikke umiddelbart vil se at det forekommer vurdering, men der nærmere refleksjon og analyse kan gjøre det klart at vurdering vil være en riktig beskrivelse av det som er observert. Vi vet at det foregår en kontinuerlig interaksjon i klasserommet mellom lærer og elever. Denne interaksjonen finner sted gjennom mange forskjellige læringsforløp, som igjen består av mange forskjellige situasjoner, noen planlagte, andre ikke-planlagte, muntlige og skriftlige. I flere av disse situasjonene foregår det handlinger som kan beskrives som vurdering. Disse enkelthandlingene har vi valgt å kalle vurderingshandlinger. Med begrepet vurderingshandling forstår vi en handling som innebærer vurdering, og som har et språklig uttrykk, skriftlig eller muntlig. Vurderingshandlinger kan forekomme både i situasjoner som er iscenesatt som vurderingssituasjoner og i situasjoner som ikke har spesielt fokus på vurdering, men der vurdering likevel finner sted. Her er noen eksempler på vurderingshandlinger:

- lærers/elevs skriftlige/muntlige kommentarer til elev arbeider
- lærers tilbakemelding til elev/klasse på en arbeidsgang eller arbeidsprosess
- lærer presenterer/diskuterer/avtaler vurderingskriterier for elevene
- læreren påpeker feilsvar/ korrekte svar i klassesamtale
- klassesamtale der prosess/produkt i temaarbeid blir kommentert

Flere av vurderingshandlingene kan en se på som nyutviklinger i kjølvannet av et nytt vurderingssyn gjennom implementering av den nye

læreplanen (L97). I et sjangerperspektiv kan en si at det utvikles nye sjangre, muntlige og skriftlige, i klasseromdiskursen. Jon Smidt påpeker at å gå inn i en sjanger er å gå inn i roller som sjangeren krever eller tilbyr (Smidt 1996:28). Et eksempel kan være ”elevers skriftlige vurderinger av egne tekster” som kan betraktes som en ny sjanger, en sjanger som sjelden forekom i skolen for ti – tolv år siden.

I det følgende vil vi utdype begrepet vurderingshandling gjennom å peke på noen perspektiver dette begrepet kan betraktes i forhold til.

Formativ og summativ vurdering

Vurderingshandlinger kan være formative eller summative. Formativ og summativ er en vanlig dikotomi, der formativ står for underveisvurdering og summativ står for avsluttende vurdering. Disse begrepene er ikke helt klart avgrenset i forhold til hverandre. La oss ta et eksempel: Et prosjektarbeid er avsluttet og skal vurderes - er det formativ eller summativ vurdering som da foregår? Noen ville si at det er formativ vurdering fordi det ikke er en sertifisering, det er ikke en endelig avsluttet vurdering av et formelt læringsløp. På den annen side er det en avsluttende vurdering av dette læringsløpet, og derved summativ i denne avgrensede sammenhengen.

Enhver vurderingshandling vil inneholde elementer av bedømming eller mer presist: kvalitativ vurdering. Det kan for eksempel være å peke på sterke og svake sider ved et produkt eller plassere et elevarbeid i forhold til en gruppenorm (f. eks. klassen) eller plassere et elevarbeid i forhold til et lærestoff. En vurderingshandling som i utgangspunktet kan kategoriseres som kvalitativ bedømming kan også inneholde elementer av hjelp og veiledning mot faglige eller sosiale mål, noe som er vanlig i det daglige arbeidet i klasserommet. Kvalitativ bedømming behøver ikke inkludere veiledning, men veiledning vil alltid inkludere en form for kvalitativ bedømming.

Deltaker og mottaker

Vurderingshandlinger er noe som skjer i en interaksjon mellom lærer og elever. For å beskrive denne interaksjonen kan vi bruke begrepene

deltaker og mottaker. Når elever vurderer egne eller medelevers produkter, er det fortsatt en del av interaksjonen mellom lærer og elev fordi slike situasjoner er ledd i en større diskurs i lærer/elev-samspeillet. Tradisjonelt har læreren vært deltaker og eleven mottaker i vurderingsprosessen, men vi ser en utvikling mot at begge er både deltakere og mottakere, og det forutsetter nye rammer for interaksjonen lærer – elev, nye vurderingshandlinger og nye roller.

Individ- og målrelatert vurdering

Kvalitativ bedømming og veiledning kan være individrelatert eller målrelatert, det vil si ha utgangspunkt i læringsmålet eller i eleven selv og hennes/hans forutsetninger. En vurderings-handling som fokuserer på interaksjonen mellom elev og lærestoff vil ha forskjellig innhold alt ettersom vurderingen er relatert hovedsakelig i forhold til eleven eller i forhold til lærestoffet.

Planlegging, kriterieutvikling, metaperspektiv

Når en gjennomfører vurderingsprosesser i en eller annen form i læringsforløp, så vil forløpets mål, innhold, organisering etc. legge viktige rammer for vurderingen. Å formulere spørsmål er en del av vurderingsarbeidet fordi det legger premisser for videre arbeid og dermed for vurdering av prosesser og produkter. Undersøkelse av vurderingsprosesser inkluderer derfor også å studere hvilken karakter spørsmål og oppgaver har i læringsforløpet, om de for eksempel er åpne eller lukkede, og i hvilken grad de har form av kontroll eller initiering av læring. Det inkluderer videre å undersøke i hvilken grad elevene er involvert i planleggingen av arbeidet og i utviklingen av vurderingskriterier fordi disse aktivitetene gir rom for læreprosesser som kan hjelpe eleven til å tilegne seg metaperspektiv på egen læring og innsikt i læringsstrategier.

Kommentarer til tre vurderingssituasjoner

1 Vurderingssamtale i klasserommet

Materialet er en vurderingssamtale i klasserommet mellom elever i en sjetteklasse og deres lærer. Bakgrunnen for samtalen var et tema-

arbeid om vikinger over et lengre tidsrom. Hovedproduktet var en individuell, skriftlig rapport. Stoffet skulle de hente fra fagboka, fra lærers forelesninger og fra kilder de sjøl skulle finne fram til. Tre vurderingsformer var knyttet til temaarbeidet: en individuell, skriftlig prøve der de fikk poeng, en vurderingssamtale i klassen der de vurderte både prosess og produkt og til slutt en individuell samtale mellom lærer og enkeltelev med hovedfokus på den skriftlige rapporten.

Vårt materiale, vurderingssamtalen i klassen, varte omtrent 45 minutter, og dokumentasjonsformen er videoopptak. I samtalen skulle elevene komme med sine reaksjoner på temaarbeidet, og flere aspekter ved arbeidet ble tatt opp, blant annet hvordan det var å finne stoff, å fordele hjemmearbeid og skolearbeid, å ta notater fra lærers framlegg og renskrive dem, å disponere egen lesning i fagboka og å forberede og svare på prøven. Samtalen var organisert slik at læreren stilte spørsmål, og elevene rakte opp handa og svarte. Praktisk talt alle elevene var aktive og kom med sine synspunkter.

Vurderingssamtale i klassen mellom lærer og elever i etterkant av temaarbeid er en type klasseromsdiskurs som har blitt mer vanlig de siste årene. Det er en muntlig sjanger som har utviklet seg i arbeid med nye vurderingsformer som skal fungere som en del av elevenes læringsprosess. Flere forskere har understreket at vurdering må sees som en del av klasseroms-konteksten, blant annet Torrence:

”Classroom assessment ... does not occur in isolation, it is accomplished within a social and educational context where a great number of apparently straightforward transactions are influenced not just by the circumstances of the moment, but by expectations and understandings deriving from much longer established and taken-for-granted practices.” (Torrence 1998: 44).

Det utfordrende ved å undersøke klasseromsdiskurs er at den omfatter både form og innhold samtidig, det som Bruner beskriver som ”the ’two-faced’ nature of language” (Bruner 1986:131). Klasseromspråket har mange betydninger som ikke er åpenbare og som bare lar

seg analysere ved å se dem i kontekstuell sammenheng, og det har vi prøvd å gjøre i analysen av dette materialet.

Vi har nærmet oss materialet gjennom å stille spørsmålene: Hva skjer i denne vurderingssamtalen? Hva er innholdet og hvordan kan det beskrives? Hvordan fungerer elev- og lærerkommentarene i konteksten? Elevkommentarene i vurderingssamtalen kan innholdsmessig plasseres i to hovedgrupper. Den ene har vi kalt referater og den andre egenvurderinger. I det følgende skal vi se nærmere på de to hovedgruppene.

Referater

En stor del av vurderingssamtalen besto i at elevene refererte hvordan temaarbeidet hadde forløpt for den enkelte. Noen hadde til dels lange kommentarer til hvordan arbeidet hadde artet seg. Her er noen eksempler på elevkommentarer:

Jeg skrev for hånd for dataen streika. /.../ Jeg gjorde mest hjemme, for mamma og pappa hjalp meg. /.../ Det var vanskelig å finne stoff om vikinggården. /.../ Det gikk greit for meg å velge ut oppgaver. /.../ Jeg måtte bytte oppgaver fordi jeg fant for lite stoff om noen av dem.

Elevreferatene fungerte som en rekke parallelle innspill. Elevene beskrev sin egen opplevelse av temaarbeidet. Det ble på en måte mange ”fortellinger om mitt arbeid med temaet” som kom fram i disse 45 minuttene. Disse fortellingene om hver enkelt elev vokste fram i bruddstykker etter hvert som de vekslet om å ha ordet. Referatene fungerte som presentasjoner av den enkelte elevens erfaringer med og opplevelse av temaarbeidet. Referatene førte i liten grad til respons elevene imellom. De var primært rettet til læreren. Læreren viste i sin respons stor interesse for den enkelte elevens referat i form av flere oppfølgingsspørsmål.

Når vi studerer referatene nærmere, finner vi tre hovedfunksjoner:

a) Referatene ga viktig informasjon til læreren om den enkelte elevens

arbeidsprosess og hvordan eleven har opplevd arbeidet. Vurdering impliserer blant annet å finne ut *hvordan* eleven har arbeidet, ikke bare *hva* eleven kan. Torrence hevder at formativ vurdering impliserer blant annet "descriptive rather than purely judgemental evaluation" og "involvement of the pupil as initiator of assessment as well as recipient" (Torrence 1998:153). Referatene fungerte som en beskrivelse fra den enkelte elev om hvordan eleven hadde arbeidet og opplevd prosessen og ga slik læreren verdifull informasjon om elevens læringsforløp.

b) Referatene ga tilbakemelding til læreren på organiseringen av temaarbeidet. Det kom blant annet fram at det var vanskelig for noen av elevene å ta notater ved lærerens framlegg og renskrive dem samme dag. Andre mestret dette. Det var vanskelig for noen av elevene å finne stoff selv, andre hadde funnet mye stoff på egen hånd. Noen fikk mye hjelp hjemme og kunne bruke PC'en der, andre hadde ikke den muligheten. Alt dette var viktige informasjoner til læreren om de enkelte elevene, og hun ga elevene spesifisert respons som viste at hun tok på alvor det de sa.

c) Gjennom noen av referatene ble læringsstrategier tematisert. Et eksempel: En elev sa at arbeidet hadde vært vanskelig. Læreren spurte da hva som hadde vært vanskelig, og eleven sa at det var vanskelig å velge oppgaver. Læreren spurte så om eleven ville at læreren skulle hjelpe til med å velge oppgaver ved neste tema. Eleven sa ja, og lærerens respons var: *Da vurderer vi om jeg skal hjelpe deg å velge oppgaver neste gang.* I dette eksemplet får vurderingen en prospektiv og veiledende karakter, og lærer og elev gjør avtale om å vurdere en endret læringsstrategi for denne eleven ved valg av oppgaver i neste temaarbeid.

Egenvurderinger

Den andre delen av elevkommentarene hadde et innhold som vi har kalt egenvurderinger. Det er elevkommentarer der den enkelte eleven gir kvalitativ vurdering av sin egen innsats og prestasjon. Mange av disse egenvurderingene kom i tilknytning til spørsmål om prøven og det å lese selvstendig i fagboka som en forberedelse til prøven. Her følger noen eksempler på elevkommentarer:

Elev: Jeg begynte ikke å lese før litt etter – etter at vi hadde gått gjennom masse. Lærer: Hvordan opplevde du det? Elev: Tabbe. /.../ Elev: Jeg gikk i samme grøfta som K og L. Jeg begynte ikke å lese før det gjensto tre dager til prøven. Så tabba jeg meg litt ut. Jeg visste ikke hvilke sider jeg skulle lese. /.../ Elev: Prøven var vanskelig. Men det var min egen feil. Jeg hadde ikke lest det. /.../ Elev: Selv om jeg hadde et av de beste resultatene, er jeg faktisk ganske misfornøyd, jeg synes jeg gjorde det dårligere enn jeg hadde sett for meg.

Når elevene skal vurdere egen innsats og prestasjon, viser det seg at flere er fornøyde, men overraskende mange kommer med selvkritiske kommentarer. Elevkommentarene gir et inntrykk av vilje til vurdering av egen innsats og prestasjon og vilje til selvinnsikt og erkjennelse av egne mangler og svakheter i ettertid. Det viser for eksempel denne elevkommentaren: *Prøven var vanskelig. Men det var min egen feil. Jeg hadde ikke lest det.* Elevene henviste lite til hverandre i referatene, men i egenvurderingene viser de i større grad til hverandre, siterte hverandre og kom med likelydende vurderinger, et eksempel er denne elevkommentaren: *Jeg gikk i samme grøfta som K og L. Jeg begynte ikke å lese før det gjensto tre dager til prøven. Så tabba jeg meg litt ut. Jeg visste ikke hvilke sider jeg skulle lese.* Samtalen viser at prøven hadde status som et vesentlig kriterium på om de hadde lyktes resultatmessig. Hvorvidt de hadde greid å ta til seg fagstoffet gjennom egen lesning og egne notater, ble et vesentlig kriterium på om arbeidsprosessen har vært vellykket eller ikke. Flere var, som nevnt, godt fornøyde med eget resultat og arbeidsprosess, men en god del var ganske kritiske til egen prestasjon på prøven og til sin egen arbeidsprosess i samband med den. Men det paradoksale er at det kan virke som det å komme med selvkritikk til dels kunne fungere som en prestasjon i seg selv. Kroppsspråk og ansiktsuttrykk tyder på at elevene ikke var skamfulle, men framsto med en slags myndighet når de klandret seg selv. Til og med en av de flinkeste elevene i klassen eksponerte selvkritikk: *Selv om jeg hadde et av de beste resultatene, er jeg faktisk ganske misfornøyd, jeg synes jeg gjorde det dårligere enn jeg hadde sett for meg.* I denne elevkommentaren uttrykkes misnøye

med egen prestasjon, men eleven passer på å understreke sin posisjon og sine ambisjoner.

En kan spørre seg hvilken funksjon disse selvkritiske egenvurderingene har. Er det reell selvkritikk eller er det selvheldelse? Er det en erkjennelse av at de har slurvet og ikke jobba godt nok? Er det et utslag av janteloven - at det er "lov" å si noe kritisk om seg selv, men ikke lov å rose seg selv? Er det først og fremst en tilbakemelding til læreren i form av en forklaring på dårlige prestasjoner og resultater? Er disse egenvurderingene en kommunikasjon til medelevene om sosialt mot – mot til å refse seg selv?

Vi tror at alle disse spørsmålene kan besvares med ja i større eller mindre grad. Disse egenvurderingene fungerte åpenbart som utsagn rettet til læreren, der de viste innsikt i egen prosess og eget produkt. Det må bemerkes at miljøet i denne sjetteklassen var preget av stor grad av åpenhet og trygghet mellom lærer og elever, et klima der de var vant til å kunne ta opp både faglige og sosiale saker på en direkte måte. Men det har slått oss at det siste spørsmålet berører noe som var viktig i denne vurderingssamtalen. Egenvurderingene kan også tolkes som en kommunikasjon til medelevene, til klassefelleskapet. Slik sett kan det de kommuniserte tolkes som sosialt mot, mot til å komme med selvkritikk. Både sterke og svake elever kom med selvkritiske utsagn uten bajaseri, men framstilt ærlig og oppriktig. De kritiske egenvurderingene kan, etter vår tolkning, også ha den delfunksjonen at de er indikatorer på mot til å "stå fram" og "tilstå sine feil". Her kan det at samtalen ble videofilmet ha spilt en rolle. Kameraet kan ha forsterket denne "stå fram-effekten", muligens kan også situasjonen med filming ha assosiert til dagens reality-tv, der det å ha sosialt mot til å "stå fram" er en nødvendig personlig egenskap.

Kan disse selvkritiske kommentarene generere selvinnikt hos elevene? Ifølge Sadler er vurderingssamtaler en nøkkel for læreren og eleven til å finne ut hvordan kunnskap og innsikt blir etablert. En

funksjon slike samtaler kan ha, er ekstern ”feed-back”: læreren hjelper eleven å formulere konklusjoner på grunnlag av erfaringene sine. En annen funksjon vurderingssamtaler kan ha, ifølge han, er at elevene selv i samtalen greier å trekke konklusjoner på grunnlag av sine erfaringer, eleven kan bli i stand til såkalt ”self-monitoring” (Sadler 1989:120-122).

Vi mener å finne eksempler på begge disse funksjonene i samtalen. Lærerens respons fungerte flere ganger som en veiledning til elevene for å gi dem innsikt i egen læringsprosess. Når flere av elevene sa at de ikke hadde renskrevet notatene i tide, så prøvde læreren flere ganger på ulike måter å få dem til å forstå at de måtte gjøre dette annerledes ved neste temaarbeid. Læreren ga her en form for ”ekstern feedback”. Noen elever greide selv å trekke slutninger om hva hun/han hadde lært av erfaringene sine, en elev sa for eksempel: *På prøven var det masse om Harald Hårfagre. Jeg hadde ikke lest altfor godt. Så fikk jeg spørsmål om hvorfor Harald Hårfagre ble så kjent - så skrev jeg bare: fordi han hadde langt hår. Jeg skrev altfor kort svar.* Denne eleven viste langt på vei et metaperspektiv på egen læringssituasjon og greide å analysere eget prøvesvar og trekke konklusjoner på grunnlag av denne erfaringen. Eleven var langt på vei i stand til det Sadler kaller ”self-monitoring”. Men det skjer i denne spesielle konteksten som fokuserer refleksjon over eget arbeid, og det er ikke sikkert eleven ellers hadde tilegnet seg denne innsikten. Det viser at det er viktig at lærere legger til rette for vurderingssituasjoner, slik som denne læreren gjør. I den siterte elevkommentaren blir også kriterier for gode/dårlige prøvesvar berørt. Andre kvalitetskriterier enn det å skrive lange/korte svar, ble ikke tematisert i denne samtalen. Kvalitetskriterier blir gjerne kategorisert som erfaringskunnskap (taus kunnskap) hos lærerne, Sadler kaller det ”in-the-heads- standards”, som er viktig, men vanskelig å kommunisere til elevene.

Vurderingssamtale i klassen mellom lærer og elever er en kompleks diskurs som denne analysen bare gir et lite innblikk i. Vi mener å ha registrert så langt at samtalen gir rom for viktig informasjon fra elev-

ene til læreren. Den er også en arena som gir rom for å utvikle innsikt i læring og læringsstrategier i dialogen mellom lærer og elever. Det er viktig at lærere er bevisst dette og legger til rette for slike samtaler, slik som denne læreren gjør. Vurderingssamtalen er en arena der det å vurdere seg selv også kan fungere som en prestasjon og en markør i interaksjonen elevene imellom. På bakgrunn av dette kan en spørre om det kan være en fare ved slike samtaler at egenvurderingen kan bli et mål i seg selv ved siden av å være et middel i utviklingen av gode læringsforløp.

2 Skriftleg lærarkommentar

Lærarkommentarar er vanlege vurderingshandlingar i grunnskolen. Dei kan vere munnlege eller skriftlege eller ein kombinasjon av desse, og dei kan bli gitt både som prosesskommentarar og som sluttkommentarar. Hovudfunksjonen både med munnlege og skriftlege kommentarar er å gi eleven ei tilbakemelding på eit arbeid, ei framføring eller ein prestasjon. Igland (2001) peiker på at når den skriftlege lærarkommentaren er gitt som responskommentar, er det umiddelbare formålet ”vidareutvikling, og ideelt sett forbetring, av eit konkret utkast, mens det langsiktige målet går ut på å trekkje med seg kognitiv og kommunikativ utvikling på individplanet.”

Dette er også formålet med skriftlege, meir summative og avsluttande kommentarar. Det er ønskeleg at slike kommentarar kan få ein produktiv funksjon, at dei kan integrerast i læringsforløpet på ein slik måte at eleven trekker den med seg inn i eigen læringsprosess. Dette er ikkje spesielt bare for skriftlege kommentarar, det er eit mål vi har med all rettleiing og vurdering. Men når det gjeld skriftlege kommentarar, er det lettare å sjå dette perspektivet dersom kommentaren er knytt til prosessen som responskommentar. Da ligg endringspotensialet nærare, allereie i neste arbeidsøkt kan eleven ta stilling til respons, råd eller rettleiing. Det kan synast som om mange har eit noko meir ambivalent forhold til den funksjonen ein skriftleg sluttkommentar har. Det summative elementet kan synast å skape avstand til den bruksverdien eleven synest han har av kommentaren. Ofte dukkar

ikkje eleven inn i den same typen arbeid med ein gong, og dermed kan lett kommentaren bli tatt mindre alvorleg og ikkje få den direkte funksjonen av å komme til nytte i eit liknande arbeid.

Når det er prosessrettleiinga og prosesskommentaren som er i fokus i nyare læreplanar, er noko av grunnen at det i planane ligg eit lærings-syn der nettopp læringspotensialet i prosessen er sterkt vektlagt. Dette er arbeidsmåtar som bygger på sosial-konstruktivistisk læringsteori. I Vygotsky-inspirerte utviklingsteoriar blir det peikt på at sosial samhandling er viktig for å forstå korleis mennesket lærer, og ikkje minst at språket er avgjerande som medierande reiskap i slike læringsprosessorar. Dette er teoriar som har blitt operasjonalisert på mange måtar i skolens undervisning. Bruk av prosessorienterte arbeidsmåtar t.d. i norskfaget er ein av dei, og ei meir generell vektlegging av vurdering og rettleiing i samspel med elevane er ein annan.

Den vurderingshandlinga vi tar opp her, er den skriftlege sluttkommentaren til arbeid i ulike sjangrar. I denne samanhengen er den gitt til temaarbeid eller sær oppgåver som elevane har utført. Ein skriftleg sluttkommentar kan synast å vere knytt til eit tidlegare paradigme, der produktet er i fokus, og det går kanskje meir inn i ein rettingstradisjon enn ein responstradisjon. På mange måtar kan ein altså seie at det er ein type kommentarar som ikkje er heilt moderne, men dei er svært vanlege. Vi forsøker å sjå dei som ein hybrid mellom munnleg og skriftleg kommentar. Dersom det er slik at desse kommentarane kan vurderast på denne måten, er det da spesielle trekk ved dei som fremjar vidare arbeid frå eleven si side? Er det særlege element vi bør leggje inn i slike kommentarar for å styrke potentialet og verdien av dei? Og er det slik at dei er sluttkommentarar, eller er det heller ein lekk i dei langstrekte prosessane der det er lengre tidsavstand mellom dei ulike produkta? Dette skaper i så fall særlege krav til kommentaren. Korleis få den til å vere gyldig, til å bli hugsa og aktuell, når elevane skal lage den neste sær oppgåva si om eit halvt år, eller neste skoleår?

Materialet og konteksten

Materialet er samla inn i to klassar, ei 5. og ei 7. klasse, i løpet av eitt

skoleår. I 7. klasse skreiv elevane sær oppgåve om store oppdagarar. Sær oppgåva skulle presenterast munnleg med hjelp av Power Point, men den skulle også leverast inn i form av eit skriftleg hefte. Der skulle elevane greie kort ut om korleis arbeidet hadde gått, og korleis dei hadde likt arbeidet. Presentasjonen vart vurdert av elevar og lærarar direkte etter framlegget. Læraren gav ein skriftleg kommentar som tok opp både presentasjonen og heftet.

I 5. klasse skulle elevane lage eit hefte om eit pattedyr. Dei skulle både presentere dyret og skrive ei forteljing om det. Det var stilt visse krav til innhald og form, t.d. forside, skrift, marg og overskrifter. Elevane skulle også fylle ut eit ark der dei vurderte sitt eige arbeid, der var det stilt spørsmål som knytte seg til desse kriteria. Læraren sin kommentar tok utgangspunkt i dei krava som var stilt til arbeidet.

Særtrekk ved vurderingskommentaren

Som nemnt tidlegare kan ein etter vår meining sjå på den skriftlege kommentaren som ei blanding av skriftleg og munnleg kommentar. To sentrale skilnader i samanlikninga mellom skriftlegheit og munnlegheit er for det første at tale og munnlegheit er meir flyktig enn skrift og skriftlegheit. For det andre gir munnlegheit rom for dialog der skriftera er meir monologisk. Utan å gå nærare inn på skilnaden mellom tale og skrift her, peiker i alle fall desse to aspekta på at ein skriftleg kommentar lettare kan framstå som bestandig, varig og autoritativ. Den framstiller for eleven nokre synspunkt på elevens produkt som eleven ikkje så lett kan drøfte eller møte med sine oppfatningar direkte. Slik blir vurderingshandlinga meir autoritativ. Hensikten med kommentaren frå læraren si side er likevel det å få eleven til å tenke gjennom det som står, forbetre det som er påpeikt ved neste liknande oppgåve og til slutt integrere det i ny forståing.

Det kan likevel verke som om funksjonen sluttkommentarar ofte har, er den stikk motsette. For mange elevar ser den skriftlege kommentaren ut til å vere like flyktige som dei munnlege, ja, kanskje meir. Den munnlege vurderingssituasjonen inneheld trass i alt til vanleg det vesentlege elementet av stemmer og ansikt, i det heile ein situa-

sjon der fleire er til stades, både eleven, dei andre elevane og læraren. Dette kan vere element som fører til at situasjonen blir hugsa, og dermed også det i kommunikasjonen som blir oppfatta som vesentleg av eleven.

Nystrand (1997) peiker på at læraren i vurderingssituasjonen kan ta på seg ulike roller. I ein gitt vurderingsdiskurs må læraren skape ei felles referanse for det som skal skje, blant anna ved å signalisere kva type forhold det er mellom deltakarane. Læraren kan gjennom kommentarane og spørsmåla sine framstå som ”coach”, rettleiar, den som skal vere med å utvikle ei forståing saman med eleven. På denne måten kan han skape grunnlaget for ein symmetrisk vurderingsdialog, der læraren som fagperson trekker inn og gir rom for elevane sine synspunkt, motførestellingar og innspel. Den andre rolla Nystrand peiker på, er når læraren gjennom spørsmåla etablerer rollen som kontrollør av svar og oppfatningar. Her blir forholdet mellom elev og lærar asymmetrisk, vurderinga blir monologisk, noko som etter Nystrand ”short-circuits the development of ideas”(1997: 19).

Dess meir læraren i ein kommentar bare framstår som påvisar av formelle og tematiske feil i eit arbeid, dess tydelegare kan læraren komme til å hindre eleven i å delta. Det å utdjupe forståinga krev samarbeid med eleven, og gjennom dialogiske vurderingar kan ein fremje ei slik forståing. Men læraren kan også legge vekt på å skape ein større grad av symmetri i samtalen med eleven. Han kan oppfordre til synspunkt frå eleven, be om svar, synleggjere seg sjølv som deltakar i tillegg til å framstå som fagleg rettleiar og autoritet.

Når vi nå trekker fram eksempel på skriftlege vurderingskommentarar som er gitt til temaarbeid elevane har arbeidd med ein periode, er det for å forsøke å sjå korleis slike kommentarar kan synast å signalisere ulike tilnæringsmåtar til eleven. Det kan synast som om lærarane inntar ulike posisjonar i forhold til eleven. Vurderinga kan formidlast i språk og henvendelsesform på ein slik måte at det oppstår anten ein asymmetriske eller ein symmetrisk situasjon. Det ligg ikkje nødvendigvis ein kvalitativ skilnad i desse formene. Lærarane kan ha

valt ulik form ut frå kva som skal vektleggast i kommentaren. Men det kan hende kommentarane gir rom for ulike strategiar frå elevane si side når dei skal ta omsyn til kommentaren, og det kan hende at læraren bør følgje opp kommentarane på ulik måte avhengig av kva form som er valt.

Kommentar til arbeid i 5. klasse

Du arbeider godt, men jeg ser at du har hatt litt lite faktastoff å skrive ut fra. Du har to overskrifter om familien. Du burde skrevet alt under en overskrift. Tegninga av ekornet på kopiarket burde vært fargelagt. Du har skrevet ei lang fortelling der du har fått med både innledning og en morsom avslutning. Du har husket punktum, men mangler ofte stor bokstav etter tegn og i egennavn.

Du skriver pent og har fine tegninger i boka di.

Denne kommentaren bygger på kriterium som elevane var klar over på førehand, og som dei har vurdert seg sjølve etter. Når læraren skriv sin kommentar, er det denne konteksten han skriv innanfor. Læraren etablerer ein asymmetrisk situasjon der eleven, *du*, er den det blir skrive til. Det blir gjort greie for det som er oppfylt, og det som ikkje er oppfylt i forhold til kriteria. Såleis er dette eit eksempel på ein kommentar som tydeleg og greitt gir tilbakemelding i forhold til dei kriteria som var sett.

Dersom dette er ein kommentar som skal utdjupe elevens kunnskap om og få han til å tenke over det emnet det er arbeidd med, så er spørsmålet om den gir rom for eleven til å komme til orde i ein dialog som kan vidareførast anten i samtale med ein lærar eller i elevens egne tankar om og eiga interesse for emnet.

Etter mi meining er dette eit viktig perspektiv når det gjeld den skriftlege kommentaren, at den skal tenkast inn i ein langsiktig læringsprosess. Eleven set seg ikkje til med eit liknande arbeid med ein gong, derfor må kommentaren ha framtida med seg. Den må stille spørsmål til eleven som kan skape forventning og kanskje ny aktivitet, anten knytt til emnet, til arbeidsmåten eller knytt til språk og form.

Kommentar til arbeid i 7. klasse

En meget bra sær oppgave med fin lay-out!

Dette har du jobbet bra med. Jeg skjønner at du har søkt mye etter stoff både på Internett og i bøker. Det er fint at du har lagt vekt på å skrive med »egne» ord.

Innholdet i oppgaven er bra. Jeg synes det er fint at du har med litt om Thor Heyerdahl og andre ekspedisjoner. Jeg kunne kanskje tenkt meg å få vite litt mer om hvordan de hadde det på ferden over Stillehavet. Fant du ut noe om det?

Har du vært på Kon-Tiki museet? Hvis ikke så burde du dra dit en tur nå som du vet så mye om ferden.

Du og ... hadde laget en fin presentasjon i Power Point.

I denne kommentaren er rolla som rettleiar tydeleg. Teksten verkar dialogisk og framstår som ein samtale med eleven. Læraren synleggjer seg med *jeg*, og vender seg til eit *du*. Kommentaren tar opp arbeidsprosessen ved å peike på kvar stoff er å finne og det å skrive med egne ord. Dette kan hjelpe eleven til å setje ord på korleis ein skal arbeide, og er ein type metakognitiv kommentar. Men også her er det kritikk, sjølv om den er meir indirekte. I kommentaren om at læraren kunne tenkt seg å få vite: ”litt mer om hvordan de hadde det på ferden over Stillehavet”, peiker han på ein mangel ved oppgåva. Samstundes er dette gitt i ei dialogisk form gjennom eit spørsmål til eleven, og opnar såleis for at eleven kan vurdere kor relevant kommentaren er for han.

Når ein elev skal få ein skriftleg kommentar, er det mange val som må gjerast. Er det prosessen, innhaldet eller meir formelle trekk ved ei oppgåve som skal vektleggast? Kva for ein elev ein skriv til, er også avgjerande for den rolla ein etablerer i forhold til eleven. Men uansett slike variablar meiner vi den skriftlege kommentaren er ein sjanger vi må tenke inn i ein dialog med eleven, og som bør utviklast vidare.

3 Vurdering av muntlige framlegg i en 5. klasse

Denne situasjonen vil mange kjenne igjen, fra mange trinn i skoleverket: Elevene har arbeidet over en lengre periode med et stoff. Nå

skal de presentere resultatet av arbeidet sitt i klassen, med de andre elevene og læreren som tilhørere og vurderere. Disse situasjonene er fascinerende for observatøren. Hva er det med dem? Noen trekk er umiddelbart synlige: De er preget både av variasjon, og av konsentrasjon om faglige spørsmål. Både elevene og læreren inntar andre posisjoner enn de vanlige, og manges stemmer høres. De virker ofte mer lystbetont og har en høyere grad av intensitet og engasjement enn hverdagen i klasserommet.

I denne sammenhengen skal vi konsentrere oss om den vurderingen som foregår her, og mer presist det forholdet at elever og lærer sammen vurderer andre elever, de utgjør et slags vurderingskollegium. Hva er det som vurderes i slike situasjoner? Vurderer elevene ut fra de samme kriteriene som læreren? Hvilke aspekter ved elevrollen kommer til syne når elevene vurderer hverandre? Hvilken funksjon har det at elevene deltar i vurderingen av medelever?

Vi skal bruke et eksempel fra en femteklasse til å komme med noen antydningvis svar på disse spørsmålene. Klassen har arbeidet med Norges-geografi i noen uker. Læreren har delt elevene inn i grupper og gitt dem ansvaret for noen fylker hver. Arbeidet skal munne ut i en muntlig presentasjon av alle fylkene i klassen. På framføringsdagen gir læreren ordet til hver gruppe etter tur. Vurderingen skal foregå slik at publikum først nevner det som var bra, og så det som kunne vært bedre. Læreren styrer innholdet i denne delen ved å si: ”Hva var bra?/ Hva kunne vært bedre?”, mens de elevene som har hatt presentasjonen, står oppe ved tavla og gir ordet til de som rekker opp handa, også til læreren. Dette er en arbeidsform som elevene er vant til – de har hatt flere slike runder med framlegg og vurdering av framlegg i klassen, både individuelt og i grupper, og de forholder seg seriøst både til framføringene og til sin rolle som vurderere. Ei gruppe har ansvaret for tre fylker. De presenterer ett fylke hver. De setter opp plakater på tavla og leser fra dem, delvis med ryggen til klassen. Når framlegget er ferdig, sier læreren:

Når dere skal vurdere dette, husk at Mari (en i gruppa) var sjuk nesten hele forrige uke. Hva var bra med framlegget deres?

Elev: *Hadde mye stoff*

Elev: *Artig med spørsmål* [En av deltakerne i gruppa stilte spørsmål fra emnet sitt til klassen da hun var ferdig.]

Elev: *Leste høyt og tydelig*

Lærer: *Fint at dere hadde skrevet alt sjøl*

Gruppa: *Vi begynte ikke å skrive på plakatene før i går*

Lærer: *Dere har vært flinke til å ha hatt såpass lite tid på dere.*

Lærer: *Var det noe som kunne vært bedre?*

Elev: *Mumla litt mindre*

Elev: *Snakka litt høyere*

Elev: *Ikke ha ryggen så mye til*

Lærer: *Dere kunne med fordel ha tatt med dere plakatene hjem i går og øvd på å lese. Nå ble det litt mye å lure på hva som står. Dere kunne ha øvd dere på å få navnene riktig, og kuttet ut noen tall.*

Gruppa: *Ja*

Lærer: *Dette kan dere huske på, og ta med dere erfaringene videre til neste prosjekt.*

Elev: *Prata litt fortere.*

Lærer: *Hva?*

Elev: *Fortere! Det gikk litt treigt. Men ikke for fort heller.*

Lærer: *Det er også noe med å øve seg, tror jeg.*

Elevene reagerer som et vanlig publikum, de sier fra hvordan de har opplevd framlegget fra sin plass som tilhørere ("Artig med spørsmål"/ "Ikke ha ryggen så mye til"). De vurderer framlegget som opptreden, vi kan si at de gir en *tilhører-respons*. Deres fokus er produktet. Læreren ser bak produktet og griper tak i forberedelsene og arbeidsinnsatsen før framlegget ("Dere har vært flinke til å ha hatt såpass lite tid på dere"/ "Dere kunne med fordel ha tatt med plakatene hjem i går og øvd på å lese."), hun er opptatt av å oppdra ("Ta med dere erfaringene videre til neste prosjekt"). Når hun kommer med råd om hva som kunne vært gjort bedre, sier hun aldri: 'Dere burde ha lest høyere.' Hun sier i stedet: 'Dere kunne ha øvd dere på å lese høyere.' Hennes respons kan vi kalle en *oppdrager-respons*. Hennes hovedfokus i vurderinga er elevenes arbeidsinnsats før framlegget. I tillegg kan hun ha en re-

spons til strukturen i framlegget, altså en mer tekstfaglig respons, og hun kommenterer innholdet.

Også innenfor prosessorientert skrivepedagogikk har vi erfaringer med at både lærer og elever gir respons til elever, og også der kan det se ut som det er en forskjell mellom elevenes og lærerens fokus. En amerikansk undersøkelse av skriving i 4. og 5. klasse kom fram til at elevene går ut fra at formålet med skrivingen er kommunikativt, og reagerer på det i tekstene som de ikke skjønner, mens læreren går ut fra at formålet med skrivingen er pedagogisk – elevene skal lære å skrive innenfor skolens gitte normer (Hoel 2000, s. 162). I vår sammenheng kan vi se en tilsvarende forskjell: Elevene regner med at en framføring skal være en god opptreden, og reagerer i forhold til normene for det, mens læreren er opptatt av den bakenforliggende arbeidsinnsatsen – i samsvar med skolens oppdragelsesmål. Også kriteriene om tekststruktur og om faglig innhold hører med i lærerens pedagogiske fokus.

Dette er den generelle tendensen. Vi kan se at både lærer og elever bryter dette mønsteret, især elevene, som kan gi pedagogiske råd, for eksempel: ”Dere kunne ha fordelt mellom dere hva dere skulle lese, før framføringen” – til en gruppe som snakker i munnen på hverandre. Og en gruppe som hadde fordelt rollene i framføringa slik at Even med lesevansker bare stod og holdt plakaten de andre leste fra, fikk høre: ”Dere kunne ha delt på stoffet så Even fikk litt også.” Dette kan tyde på at elevene ikke bare har sitt eget fokus, de kopierer også læreren og lærer av hennes vurderinger.

Et moment som er forholdsvis lite framme i disse vurderingene, er innholdet. Elevene sier ofte: ”Hadde mye stoff”, men sjelden noe mer presist enn det. Lærerens kommentar inneholder noen ganger en oppsummering av innholdet (”Nå har vi lært om tre Østlands-fylker: Hedmark, Oppland og Buskerud”), den kan være en ros til enkeltdeler av innholdet, og hun korrigerer hvis gruppa har gitt gale opplysninger: ”Oslo er tusen år – ikke hundre.” Men ikke alle grupper får en kom-

mentar til innholdet. Innholdet får altså forholdsvis lite oppmerksomhet i responsen. Det trenger ikke bety at det ikke er viktig for deltakerne – av de timene framlegg og vurdering tok, gikk jo mesteparten av tiden med til framleggene, dvs. det faglige innholdet. Men det kan være grunn til å spørre om hva elevene kan oppfatte som hensikten med sine framlegg: Skal de fortelle sine medelever om et viktig emne, eller skal de ha en vellykket opptreden?

Hvilke aspekter ved elevrollen kommer til syne i disse situasjonene? Når elevene skal ha framlegg, overlater læreren sin plass oppe ved tavla til dem, og elevene får ikke bare legge fram et fagstoff for de andre, men også være med og vurdere andre elevers prestasjoner. Samtidig beholder læreren sin plass som den som setter dagsorden i klassen. Og hennes vurderinger er annerledes enn elevenes. Elevene overtar altså ikke noen lærerrolle, men den moderne elevrollen omfatter det å kunne stå fram for de andre og legge fram fagstoff, og å kunne gå inn i og ut av posisjonen som en vurderer. Kanskje ser vi her en situasjon, en arena, der barna får prøve seg på mange ulike sosiale ferdigheter som kreves av et moderne voksent individ: Situasjonen krever at de må kunne innta mange ulike posisjoner, også komplementære posisjoner. De må kunne lytte interessert til andre, være oppmerksom på en positiv måte, slik at de kan gi relevant ros, og gi kritikk uten å såre eller krenke. Og de må greie å ta imot offentlig ros og kritikk fra sine kamerater og fra læreren.

Slike situasjoner bidrar til å oppdra til den refleksivitet som ofte framheves som et kjennetegn ved det moderne menneske (Giddens 1991, Ziehe 1989). Når elevene står fram med sitt arbeid, for å bli vurdert, og deretter igjen å vurdere andre, må vi tenke oss at dette fremmer en bevissthet om deres egen framtrede som i neste omgang igjen vil prege hvordan de opptrer. De kan ikke opptre uten bevissthet om at og hvordan de vil bli vurdert. (Hvordan dette faktisk virker i dette konkrete klasserommet, uttaler vi oss ikke om. Dette er et forsøk på en fortolkning av hva slike situasjoner i skolen handler om.) Denne refleksiviteten er for øvrig et trekk ved mange av de vurderingsformene vi ser i bruk i skolen etter L97, slik som planleggingsbok, logg-

bok, elevsamtale. I disse formene blir eleven oppfordret til å betrakte seg selv og sin egen læringsprosess og sette ord på den, og gjennom verbaliseringen kunne være med på å styre den. Den oppdragelsen til å kunne betrakte kommunikasjonsformer og sin egen læring fra et metaperspektiv som ligger i L97, er altså et utpreget moderne oppdragsmål.

I det moderne klasserommet er arbeidet ofte ikke fasitstyrt og lærerdominert, som i den tradisjonelle skolen. Eleven får i stedet i oppgave å lage et produkt der det ikke finnes et riktig eller galt svar, men oppgaven stiller krav om å kunne organisere sitt arbeid, planlegge og gjennomføre det så det blir ferdig i tide (Carlgren 1999). I en slik sammenheng har kanskje det at man skal opptre for og bli vurdert av sine medelever en viktig disiplinerende funksjon. Overfor sine medelever vil man nødig dumme seg ut, og man prøver derfor å gjøre arbeidet så bra man kan.

Sluttord

Vurdering er en viktig del av de prosessene som skjer i klasserommet i interaksjonen mellom lærer og elever. De tre vurderingssituasjonene vi har kommentert ovenfor er eksempel på materiale som kan gi innsikt i og kunnskaper om hva vurdering er og hvordan vurdering skjer. Gjennom analysene av det innsamla materialet håper vi å bidra til å gi innsikt i hvordan en kan styrke vurderingskompetansen hos lærere og ikke minst hvordan en kan arbeide med vurderingskompetanse i lærerutdanningen. Det å reflektere over situasjoner der det forekommer vurdering sammen med erfarne lærere er viktig i denne prosessen, for lærere sitter inne med en betydelig kompetanse i form av erfaringskunnskap inne dette området.

Litteraturliste

- Brandth, B. (1998): ”Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst”. I: Holter, H. og Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget Oslo
- Bruner, J. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press. London
- Carlgren, Ingrid (1999): ”Skolarbetet som en særskild slags praktik”. I Carlgren (red.) *Miljöer för lärande* Lund: Studentlitteratur
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age* Cambridge: Polity Press
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Iglund, M. I. (2001): ”Mens teksten blir til: Lærarkommentarer og felles bearbeidingsprosjekt“ I: O. Dysthe (red): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag. Oslo
- Nystrand, M. (1997): *Opening Dialogue Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom*. Teachers College Press. New York
- Torrence, H. and J. Pryor (1998): *Investigating Formative Assessment. Teaching, Learning and Assessment in the classroom*. Open University Press. Buckingham. Philadelphia. USA
- Sadler, D. R. (1989): ”Formative assessment and the design of instructional systems.” I *Instructional Science*, 18: 199-44)
- Smidt, J. (1996): *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra*. Cappelen Akademiske Forlag as. Oslo
- Ziehe, Thomas (1989): ”Fremad mod halvtredserne? De unges livsprosjekter i spændingsfeltet mellem det postmoderne og nykonservatismen.” I Ziehe: *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: politisk revy

How to study pupil assessment as part of professional competence

Gunvor Sjølie

ISATT 10th Biennial Conference, 21. – 25. september 2001
Universidade do Algarve

We are three colleagues from a college in Norway who are going to present our project on pupil assessment, Tove Brit Haugstveit, Bjarne Øygarden and myself. The three of us are lecturers in the subject of Norwegian in a college where we educate teachers for primary and lower secondary school.

In this presentation I shall do two things. First I will describe the project as a whole, and then go on to look more closely at one type of material.

The project Assessment as professional competence

The background for our project is a school reform in Norway in 1997 that among other things gave the compulsory school a new curriculum plan. This plan stresses the importance of evaluation or assessment as a pedagogical tool. This means that assessment shall "support development and learning", motivate, give information about both processes and results. The pupils shall participate in the assessment and develop their ability to assess their own work. This is in accordance with what the plan says about the development of metacognitive ability; the pupils shall develop a capacity to monitor their own learning. This view of assessment is not restricted to Norwegian schools – it is a development that we see in many other countries. According to Gipps (1994) assessment was undergoing a paradigm shift in the 1990s, and the Norwegian school reform reflects this.

In Norwegian schools, the pupils are not given formal grades until they start in secondary school at the age of thirteen. Before that all as-

assessment is given in more or less informal ways, the most formal being a twice a-year-conference with the parents. However the 1997-reform places a much stronger obligation on the primary school teachers to use assessment systematically, and in the plans for the various school subjects there are prescribed methods that include pupil assessment of own work and response to the work of others, from an early age.

In our project we want to explore how primary school teachers use assessment in their classrooms after the reform. We want to look into how teachers act, how they think about assessment, what governs their practice and their development of new practice in this important professional field. We also have the ambition that our study shall contribute to the development of practice in this field. As the last part of the project we shall study how the subject of assessment or evaluation becomes a part of the teacher's competence during her or his teacher training.

In the project we shall collect data from a limited number of upper primary classes (9), including classroom observation and observation of/recording of dialogues between teacher and pupil, interviews with teachers and pupils, and written material: tests, written texts, teacher comments, etc. For the last part of the project, assessment as part of teacher education, we will collect data through a survey study. The project proper starts this term, the material and results that we present here, come from a pilot study that we did last year.

In the following presentations, Øygarden shall look into a classroom practice that involves pupil assessment of other pupils, Haugstveit shall analyse teachers' views on assessment as expressed in interviews, and I shall look at teacher comments on written texts.

An example: one classroom

I shall use one classroom as an example of what kind of material we get, and what kind of challenges and questions this raises. I observed in this classroom last term. The class is a big one – there are 45 children in one room, and three teachers. The children are 12 years old,

they are in their sixth year at school. The teachers stress the development of autonomy in the children, and use a system where each pupil, with more or less support from the teacher, plans a part of his¹ work for the next two weeks, and then assesses it. This individually planned work is done in certain periods on the class timetable, and at home. Much of the time in the class is taken up by individual work. The teachers also stress that each pupil must have an insight into how far he has progressed in each subject. In the main subjects Norwegian and mathematics they keep a kind of individual record sheets, in the shape of a house, e.g., where each element, each goal in the subject has its own square or "brick". When the pupil has proved that he knows a specific part of the subject, he can colour the relevant square. All this takes quite a lot of administration and record keeping.

Material from this classroom:

- classroom observation
- focused observation of dialogues between one teacher and one pupil
- pupils' written work with teacher's written assessment
- pupils' "planners": books with plans for individual work and self-assessment of the same
- recorded interview with the teacher team
- recorded interviews with two of the pupils
- copies of record sheets

Out of these types of material I will concentrate on the response to written work – as an example of what we can find, and of the kind of challenges we shall meet further on in the project.

The assessment of school work takes place in public only when there is a group of children involved. In assessing the work of individual children, the teachers follow one clear rule: "No public evaluation of individual work!" There are exceptions to this rule, the most common being the wellknown dialogues between the teacher and the class.

¹ I shall use the pronoun he when referring to a pupil, and she when referring to a teacher.

When the teacher explains and instructs, and individual children answer, the teacher evaluates the answers briefly: *Yes, Right, Very good* – I have rarely heard a negative evaluation or even a correction. (An exception to this is when the children read English aloud in class – then the teacher corrects their pronunciation.)

In many classrooms, we as researchers find limited information about assessment practice when we restrict ourselves to observing the classroom as a whole. In all classrooms that we have been in so far, the researchers have to get access to other situations to find the teacher's assessment of individual work. That takes place only in dialogues, written or oral, between one child and one teacher – it is withdrawn from the public light, it is a confidential, almost private situation. Teacher's comments on children's writing is a well known example of this kind of dialogue, that in many ways is governed by tradition.

Response to written work

During a long period this spring the pupils were writing stories – first the class as a whole made up a story, then they wrote in groups and at last individually. The teacher started the individual writing by going through some punctuation rules. Then she gave some set themes that the pupils could choose between, they were instructed to note down key words for the story they planned to write, and write it. They were told to read each other's stories to correct them, but there was no systematic response during the writing process. The teachers read the finished texts, corrected the mistakes in spelling and punctuation, and gave them back with a written comment at the end. The pupils could then colour the relevant square on their Norwegian sheet.

The comments all contain at least two elements: praise, and a comment on the spelling or punctuation. A typical example is the following. The story that the teacher comments on here, ends with humorous plans of revenge towards the writer's big brother Morten, and the teacher writes:

Poor Morten!! Here the parts opening - main part – ending are well done! Bravo 🍷! You are good at spelling, and your punctuation is

improving as well. We shall go through the rules for the use of comma again.
1. 6. 01 Anne

In this comment, the teacher takes on different roles, or shows different facets of the teacher-as-reader (cf. Sperling 1994, here cited after Iglund 1994). The first is as a member of the social world of the child: "poor Morten!" As the child's companion she enters his world. The second is as the expressed evaluator that uses terms like *well done, good, you have improved*. We can notice that the positive evaluation here is emphasised by a strong expressive: *Bravo 🎉!* The third is as the helpful mentor or instructor, with a promise of help: *We shall go through the rules again*. The evaluator part is always present in these comments; the other two occur quite often but not always. The evaluator always points to positive qualities in the text, but can in addition mention negative ones.

So far I have looked at the comment in some detail. If we look at it from the point of view of its function in the communication with the writer, the teacher's role here is to be an evaluator; the interest in the child's world functions as praise, and the promise of help and support is an indirect criticism.

What aspects of the texts are focused in the comments? What information do the pupils get from the comments about criteria for a story? There are some comments on content: *I learned a lot about your cat/I didn't learn much about your dog, a bit unrealistic, oh how exciting!* The global structure of the texts as stories is commented on with the terms *opening– main part – ending*, in all cases to say that the story has these parts. There are some comments on style (called "language"): *well written, varied sentences, quite well told*. There are always comments on spelling or punctuation. The information given can be summed up like this: *The story must have a content, and correct spelling and punctuation. It should be well written*, (but what that implies remains unclear). *It should also have three parts*, (but what that means also remains unclear.)

As we have seen, correct spelling and punctuation is an important quality in a good story. This is evident not only in the comments, but also from the introduction to the writing sequence and from talks with the teachers. This information is given unambiguously to the writers. This is of course also an important part of what the pupils are supposed to learn in school, particularly in the subject of their mother tongue. However the curriculum plan for the subject of Norwegian also stresses that the pupils shall develop insight into text structure and be able to use this insight to give well founded response to drafts, e.g. On this point the comments give little information. The pupils' texts of course exhibit a large variety of text competence. There are well shaped stories, there are incoherent stories, there are texts with two openings or with no endings, there are texts that are no stories at all but a kind of description. None of these qualities can be read out of the comments. The comments show these qualitative differences, but only indirectly, and if one reads all the texts and the comments, i.e. when you get a view of the texts that only the teachers have. The comments are adjusted to the performance of the pupil. All the pupils are praised, but the praise is expressed in different ways. The following is the comment on a text about a puppy, a weak text that shows extensive problems both with text structure and spelling:

Oh, I can almost see the sweet puppy! The assignment is well done with an opening and an ending. There are some spelling mistakes here, but we shall look at them together. *10. 6. 01 Anne*

The first comment we looked at did give relevant information about the text structure – this does not. Another aspect of this text is that the teacher has not corrected his spelling. Maybe that is the most important signal to this writer. But I cannot really know, because I do not know the history of this child's writing achievements and how the teacher usually reacts to his writing. The children's texts and the teacher's comments can be read as remarks in an on-going dialogue, that has been going on for a long time, and one cannot really understand a single remark if one does not know more of the dialogue. This

shows me that I need more information to be able to analyse the data I have in a way that gives insight into this classroom practice.

One of the aims of our project is to contribute to the development of professional assessment skills. We plan to discuss our data/material with groups of teachers, both the teachers of the classes where we collect our data, and a network of teachers that have a special interest in assessment. If we take a well-known type of material like these texts and comments to be discussed with the teachers, what questions could we ask? What perspectives would be fruitful to start discussion, and stimulate further development of assessment practice?

It will be a challenge for our project to go into such fields in a way that contributes to the further development of assessment practices in cooperation with the teachers.

References

- Gipps, C (1994): *Beyond testing. Towards a theory of educational assessment* London, The Falmer Press
- Igland, M. (1994): Lærarkommentarer til elevtekstar – undervisningsmåte, språklege uttrykk og klasseromsdiskurs, in Wiggen & Elbro: *Språkvitenskaplige beskrivelsesmodeller i studiet av lesing og skriving*, Oslo, Universitetet i Oslo
- Sperling, M (1994): Constructing the Perspective of Teacher-as-Reader: A Framework for Studying Response to Student Writing, *Research in the Teaching of English* 28:2, pp 175 - 203

What do teachers think about educational assessment? Interviews with four primary school teachers

Tove Brit Haugstveit

ISATT 10th Biennial Conference, 21. – 25. september 2001

Universidade do Algarve

Introduction

My paper is in the prolongation of the presentations of Gunvor Sjølie and Bjarne Øygarden. In our project we want to develop knowledge about assessment as part of the teacher's professional competence. The latest curriculum plans for the Norwegian compulsory school have given assessment a new and extended function as part of the teacher's mentoring and educational support of the pupils. Amongst other things, we hope to

- develop knowledge of how assessment is integrated in the current school work
- develop knowledge of how assessment competence is understood as a part of the teacher's professional competence

Our data consist of

- observations
- written materials
- recorded dialogues between teacher and pupil
- recorded qualitative interviews with teachers

The purpose of the interviews

In this paper I will present some of the findings in the interviews. The main purpose of the interviews is to investigate the process of implementation of the new assessment practice. Ingrid Carlgren has shown that innovative work may influence the relation between thinking and acting in a teacher's practice (CARLGREN, 1990). She says innovation requires a systematic relationship between theory and practice. If

the outcome of innovative work is both new practice and theoretical representation of that practice, a practice based on reflective thinking is established.

Since 1997 the interviewed teachers have been taking part in an experiment aimed at establishing a new assessment practice. According to Soloman reflection mediates between past experiences, actions, personal theorizing, and understanding of received theories (SOLOMAN, 1987). The intention of the interview study is to document the development process in the teachers' practice and self-reflection. Reflection in teaching is described by Schon (1982) as a tacit process. People don't tell themselves "now I am reflecting". The reflection is often unconscious and can't be explained in words. But all the same it is a reflection, a reflection-in-action (SCHON 1987). The process of reflection is the process of assessment, according to Zeichner and Liston. They describe a reflective teacher as one who assesses the origins, purposes, and the consequences of his or her work (ZEICHNER and LISTON, 1987).

Teachers in Norway are now undergoing a period of change as regard educational assessment, since the new curriculum plans focus assessment as an extended function in the teachers' mentoring and educational support of the pupils. According to Day, teachers best develop new practice and knowledge in active-experience/participation (DAY, 1990).

The interviews took place in autumn 2000 and spring 2001. The interviewed persons are teachers who work at the intermediate stage (10 to 13-year-old pupils). In Norway teachers of these age groups have no experience of assessment with grades. It is not until the age of 13-14 that children have assessment with grades. One of the interviewed persons is male, the others are females, and they have practised from 10 to 20 years in school.

Some of the questions we wanted to explore through the interviews are:

- How do the new curriculum plans influence the work in the classroom?
- How do the new plans influence the development of new educational methods in the assessment work?
- How do the teachers evaluate the results for the pupils on basis of their innovative work in assessment?
- How do the teachers reflect upon their work? that is: what comes out if they have the opportunity to self-reflection?

Three main themes in the interviews

The analysis of the interviews revealed that the teachers focused on three main themes:

- *Organisation of the classroom work*
- *Assessment practices in the classroom*
- *Reflections upon and confrontations of past and present practice*

Organisation of the classroom work – the individual meeting

The teachers pointed out that there is a clear connection between the organisation of the education and the practice and the quality of the assessment. All the interviewed persons stressed that the organisation of the work in the classroom had a major influence on the possibility of developing new assessment practice. The organisation of the assessment practice varies from teacher to teacher; but we found some common features. The common features can be described with one word: individualisation. The teachers pointed out three important purposes in the organisation of the practice. The organisation should prepare for:

- each pupil's own planning, thus leading to the pupil's responsibility for his or her own learning process
- individual mentoring and assessment in the learning process
- planned, regular dialogue between teacher and pupil

The interviews indicated that the teachers regarded the planned face-to-face dialogue between teacher and each of the pupils as a key strategy to develop the new practice of mentoring and educational support of the pupils. According to the interviewed teachers, the planned and

organised dialogue is the most revolutionary aspect of the new practice. To carry it out, the teachers must drop the traditional system with one-teacher-one-class and replace it with organised teams of teachers. It also necessitates rooms and locations to make this new structuring possible. Their reflections show that the dialogue is important mainly for two reasons:

- It is easier to give oral than written assessment to a child
- To give assessment in a personal dialogue between teacher and pupil can lessen the climate of competition in the classroom

The conclusion is that the teachers point out the individual meeting between teacher and pupil as an important and necessary consequence of the new curriculum plans. In their interpretation the new educational assessment necessitates a dialogue between teacher and pupil. It gives the child the possibility to respond and ask questions. In addition to this it places assessment in a “private room”, and this structure will reduce the climate of competition in the class.

Assessment practices in the classroom

The teachers emphasised in the interviews different practices of assessment, practices they saw as a consequence of the new plans. The teachers focused some practices in particular:

- Assessment of oral skills
- Assessment of written tests and written homework
- Pupils' self-assessment

The interviewed teachers saw assessment of oral skills as a new practice dictated by the new plans. They pointed out that it is a challenge for them to focus assessment of oral skills in the classroom. In their opinion assessment of oral skills at this stage is difficult, mainly for two reasons: they regarded evaluation of oral skills as personal and intimate, and they looked upon assessment of 10 to 13-year-old children as problematic because of their low age. Some had tried to develop assessment of oral skills, but this was mostly an unexplored field for them.

They had more experience with written tests and written homework. But they valued the suitability of written tests differently. They all said that after the implementation of the new curriculum plans they used written tests in a lesser degree than before. The individualisation of the education had reduced the need for written tests. They were to some extent replaced by the dialogues.

Some of the teachers said, they saw reasons for using written tests in the new educational assessment, others saw written tests as problematic at this stage. All the teachers revealed some ambivalence as regards the use of written tests. In fact they expressed a dilemma in this field. To illustrate this dilemma I will sum up some of the questions they reflected on:

- What is the purpose with the written tests?
- Should the assessment of the 13-year-old pupils be related to curriculum aims or to individual aims?
- What kind of knowledge is tried in the written tests?
- What kind of criteria is the assessment based on?

I will comment on the two first questions here. When the teachers reflected on the first question, “What is the purpose with the written tests?”, they pointed out that tests often become a ritual. This ritual does not bring the pupils forward in their work skills. The tests often confirm the child’s “academic” standing in the class, and can hardly be used as a help to develop the child’s process of learning. The tests will mostly function as a confirmation of status quo to the pupil, the gifted as well as the not-so-gifted. The tests’ function, first and foremost, is an aid for the teacher to find out the pupils’ level. However, when the teacher gets to know the class, the tests are superfluous.

The teachers pointed out that the tests may function as a control of the teacher’s own teaching; that is they function as a check on the teacher’s work with every child. They also saw it as a possibility that the tests may be a guide when the teacher plans his or hers continued work with the pupils. But they underlined that it necessitates differen-

tiation of the tests, which means constructing different tests adapted to different groups of children, and to different points of time.

The pupil's self-assessment is a new educational methodology at the intermediate stage. The teachers regarded the pupil's self-assessment as very problematic. It involves the pupil's metaperspective into his or her own work. The problem is to develop the pupil's self-assessment beyond the stage of stereotype clichés. The clichés are more conspicuous or striking when the assessment is written than when it is oral. Therefore the teachers regard oral self-assessment as more appropriate than written self-assessment. In their opinion the children lack the language that is needed for self-assessment. They stressed that self-assessment is easier to accomplish with the gifted children than with the not-so-gifted children. In fact: self-assessment is extremely problematic for weak pupils, because the assessment may function destructively and destroy their self-confidence.

Reflections upon and confrontations of past and present practice

The teachers pointed out that they used more time on assessment than before the new curriculum plans. They gave assessment in new contexts and in new ways connected to mentoring. One said: "I now go deeper into the assessment work and try to find out the purpose." They had learnt that assessment must be integrated in a context and not executed as an isolated action. When they gave assessment to a child, they used more time than before to state the reasons for the evaluation.

The teachers' reflections on assessment necessarily involved the question of ethics. Ethical considerations appeared to be an important background for the teachers' methodological choices in the classroom. In relation to their profession they had a deeply rooted ethical value. I could describe this value in this way: Respect for the child's integrity and value in herself/himself must be the conducting element in the assessment work. The teachers emphasised that this is an important aim. They described the most important aim of their teaching work in school as: increasing and building up the pupils' self-confidence.

They often reverted to the fact that they had on several occasions experienced that assessment of the weak children was problematic, and thus assessment came into conflict with what they regarded as the higher ethical value in their work.

The most important part in the assessment work, they felt was to appreciate and respond positively to each child. The highest aim in the assessment work is that “the child shall not receive a blow” as one of them said. On the contrary they also emphasised the importance of giving each child an honest and proper evaluation. This implies a conflict of value, a conflict that weighs heavily on the teachers. They pointed out one possible solution: to establish close ties between teacher and pupil. The close contact between teacher and pupil encourages the possibilities to maintain the child’s self-confidence and self-respect. At the intermediate stage the assessment should gradually develop from individual aims to curriculum aims. The teachers described it as an unsolved challenge to give the pupils an honest and proper evaluation without making some pupils dispirited.

The interviews showed that the teachers in fact disliked assessment. They tried to find solutions, but it was difficult or impossible for them to find satisfying solutions. Perhaps these reactions and these attitudes to assessment are typical Scandinavian phenomena. The compulsory school in Norway has always stressed the ideas of equality and unity.

The interviews uncovered another dilemma. The teachers expressed it this way: to develop new practices require enthusiasm and involvement. To participate in the implementation require faith in their own practice. But on the other hand they expressed the necessity of critical self-reflection to acquire a deeper understanding and to adjust their practice. This critical self-reflection, however, necessitates self-assessment. An intellectual analysing attitude to their practice diminished their enthusiasm and faith. I could describe this dilemma as the classic conflict of “sense and sensibility”. In this conflict they were disposed to choose “sensibility”. In other words: They expressed a strong wish to develop a successful assessment practice, and faith and

enthusiasm are necessary attitudes in this process. They expressed a certain dislike of or resistance to self-reflections upon own practice.

A few final comments

This pilot study rises many questions. First and foremost: how representative are these attitudes? Do the teachers of these age groups in Norway have great ambivalence in the implementation of new assessment practice? What is the teachers' conception of assessment? How do teachers develop assessment competence whilst preserving their enthusiasm and simultaneously reflecting upon past and present practice? We will go on with our study in the hope of finding some answers to these questions.

References

- Carlgren, I. (1990): "Relations between Thinking and Acting in Teachers' Innovative Work", Day, C et al: *Insight into Teacher's Thinking and Practice*. The Falmer Press. London
- Schon, D. (1983): *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books
- Soloman, J. (1987): New thoughts on teacher education, *Oxford Review of Education*, 13, 3, pp. 267-74.
- Zeichner, R. and Liston, P. (1987): Teaching students teachers to reflect, *Harward Educational Rewiew*, 57, 1, pp. 23-48.

Development of metacognitive skills in dialogues between teacher and pupil

Gunvor Sjølie

ISATT 11th Biennial Conference, University of Leiden June 27 – July 1, 2003

In this presentation I shall look at some material from a project where we explore teachers' assessment practices in Norwegian primary school. We are some colleagues from a college of education working on this project, two of us are here. (From the field of subject didactics.) The heading of this session catches accurately the theme of our project: "Teachers' assessment practices: a new professional competence in teaching practice". We want to look at not only assessment practices but teachers' reflections on and reasonings about assessment. We also want to bring what we find back to the teachers we work with, and invite them to reflect with us on situations from our observations, on examples of written comments to pupils' work etc.

In the project we look at teachers' assessment practices in upper primary classes (10 – 13 years). At this level, Norwegian schools do not give formal grades – all assessment/evaluation is expressed in everyday language. But the present national curriculum (from 1997) stresses the importance of assessment also in primary school. Teachers are required to work in a more structured way with assessment, and for more complex purposes. The main function of individual assessment, according to this curriculum, should be pedagogical, to stimulate learning and development. And one of the aims is to stimulate self-reflection in the pupil: "Pupils should play an active part in assessment and get practice in taking responsibility for and evaluating their own work." So one result of assessment should be that the pupils develop an ability to take a metaperspective, that they develop a metacognitive ability.

This increased stress on assessment has led to a flourishing of new and varied forms of assessment tools and practices in Norwegian schools, e.g. all kinds of portfolios. One such new tool is what the teachers call a “planning book”. Each child has a notebook where plans for his/her individual work are written down for a period, usually a fortnight. At the end of the period the child writes an evaluation of the work she/he has done and the parent writes a comment. (Show page from book.) The work of the period and the comments in the book form the basis for a conference between the teacher and the child – in this way each child gets a conference with the teacher once a fortnight. What I look at here are aspects of some of the dialogues from the conference.

The teachers use the “planning book” for many reasons. The most important is probably that by using it they can individualize the work in the class. Many teachers also value the opportunity it gives for regular contact with the parents – the book becomes a medium for communication between the school, the home and the pupil. Most important in our context here is the opportunities this book and the conference give for developing the pupils’ ability to take responsibility for their own learning process and evaluate his/her own work, i. e. their meta-perspective.

It is a demanding part of the teacher’s professional work to stimulate the child’s metacognitive ability. How does one do it? Let us look at an example that I think shows how one can do it - in contrast to not using an opportunity to do it. The examples come from the same class, (from 7th grade (12 yrs)) with several teachers involved, and in both the conferences questions about reading the geography lesson turn up¹:

Teacher 1 – Pupil 1

(About the geograhy lesson:)

T:

How could you have worked with this? (looking in the textbook)

¹ The examples are written down from observation protocols, not audio taped recordings.

The pupil suggests something. The teacher shows her how she could have divided the text into smaller parts and concentrated on main points.

Teacher 2 – Pupil 2

(About the geography lesson:)

T:

You haven't done it all?

P:

No

T:

You must do pages 7 – 21

P:

I have read it

T:

Yes but you must read it to solve the tasks. Tasks 1 – 16. Now we have got two weeks. You can solve the rest of the tasks.

We see in the first bit of dialogue that the teacher explicitly teaches a strategy – how to proceed to learn something. In the second dialogue the teacher focuses that the work must be done, not how to do it. (Many reasons for this difference -)

I shall look more closely at one dialogue to examine one teacher's strategies to help a child develop her metaperspective. But first a little about what kind of text these dialogues are: They can be seen as representing a new genre. They have of course many features in common with dialogues in conferences between teacher and student in higher education about a piece of work, or with writing conferences at all school levels. But at least in Norwegian schools this regularly occurring conference between one child and one teacher has been unusual at primary school level. Unusual features are: that the pupil is a primary school child, that it occurs so often, and the content, the topics they are talking about. The teachers have not met this as school children themselves, they have not met it in their teacher education, they have to develop this genre as they go along.

One structural feature of these dialogues is that the written comments in the book are treated as turns in the conversation – the teacher ans-

wers orally to what the child has written. (Example T13: “The feeling you had was right.”) Another feature is that there are in a way three participants in this dialogue: the child, the teacher and the parent. The two are present, the parent is present only through her written comments, through the teacher’s reference to her opinions and judgements and through the comments that the teacher writes explicitly for the parent. (“I’ll write this to your mother.” (T13))

One aspect of new demands on the teachers’ assessment practices is that the teachers are faced with the challenge of developing new communicative genres. We can see from our observations that various teachers develop this type of conference differently (according to time and place, what topics they introduce, what they give most space: planning, control of work done, explanations, praise, etc). We also see that teachers learn this from each other: They go on study tours to other schools to learn how they organize the use of the planning book and the conference; they listen in to each other’s conferences. The development of this tool is an example of teachers learning in cooperation with each other and not from ‘experts’. The new practice develops from below. (Cf. the point in Fred Korthagen’s key note lecture on the development in learning – going from learning from experts to self-directed learning, and from individual learning to learning in cooperation.)

These dialogues often have the same structure: They open with an introduction that can be like the one you see here; it is the kind of opening we often use in everyday, informal meetings (“How are you this morning?”). In the opening the teacher also introduces the topic of the child’s family. Then the first main part is about the work that has been done in the past period, the next part (the other side of the sheet, see handout) is about the planning for the next period. In the closing part, the teacher turns to social relations, this time in the class.

The teacher is the dominant speaker here – she takes all initiatives, and introduces all topics. The pupil’s answers are often minimal (“yes”, “mmm”) – only rarely does she contribute more than the mi-

nimum. Can this dialogue all the same be seen as a possible arena for the development of self-reflection in the child? Yes, I shall argue that it does. At least I shall try to show you what the teacher does here that in my opinion can be seen as efforts to help the child develop a metaperspective.

Working habits and working opportunities is an important topic in this dialogue.

The pupil's comment in her book about the work load (see between turn 3 and 4) is taken by the teacher as an introduction of that topic. In the plan for the next period the pupil agrees that she shall try to do homework more days per week, and that she shall discuss with the mother the possibility of going to the organized homework time in the school. (16 – 21) The child's evaluation is taken seriously as a point of departure for a talk about working habits. I said a little while ago that the teacher introduces all topics. But this is true only if we look at the oral turns in this dialogue – the child can introduce topics through her "written turns".

Another topic is *working style*. The teacher takes into consideration the child's experience of lack of time, of stress in a testing situation. (See turn 11.) In this way the teacher both shows the pupil that she is a person that reacts in such and such a way and that that is an acceptable way to react. When she says: "You can do better than you were able to show now"(13), this is of course meant as a comfort, a reassurance, an effort to preserve the pupil's motivation for further work. But it also gives the pupil a metaperspective. Perhaps this girl will later be able to understand about herself: "Yes, I am a person who does not work very well under stress." and to take it into account when planning other work.

The teacher characterizes not only the work, the product, but also the pupil's work style when she says: "You find mistakes, and you are very good at correcting" (7).

The teacher *supports the pupil in her own evaluation* of her results at the maths test: “The feeling you had was right.” (13)

She *suggests a way of looking at school tasks*: “Do you think this gives you useful practice?” (9)

The teacher *invites the pupil to suggest* what she shall do in the next period: “What would you like to do now?” (15)

And she *asks the pupil to reflect on her own thinking* when she tried to solve a maths problem (22).

Summing up: This teacher includes the child’s perspectives – a very marked feature of this dialogue; she makes explicit the pupil’s competence. She introduces ways of thinking, what to think about, and concepts (“useful practice”). She uses elements that she finds in the pupil’s written and spoken comments to build a scaffold for her (the pupil’s) emerging metaperspective.

Vedlegg:

Dialogue between teacher (T) and pupil (P) – a ten years old girl.²

T 1 *How are you after the weekend, Linn?*

P 2 *I'm quite well. ("Jeg har det litt bra.")*

T 3 *You are happy in your new life? You like living where you are living now, don't you?*

The teacher reads aloud the pupil's comments in her book. The pupil has written that she feels it is a bit too much with tasks both from the common class homework and her individual homework.

T 4 *Do you work (i.e. do home work) every day?*

The pupil works only two days a week, she says. Agrees that she shall try to work more days than two.

They look at the work sheets that the pupil has done. Handwriting: The teacher gives detailed assessment, points out mistakes, also "very good"

T 5 *You are pleased with this yourself, aren't you?*

P 6 *Yes.*

Spelling exercise [a sheet with sentences full of spelling mistakes; the task is to discover the mistakes and correct them]. The teachers checks, corrects:

T 7 *Good, Linn! You find mistakes, and you are very good at correcting. Has your mother helped you with this?*

P 8 *I did it myself, my mother checked it.*

When the work sheets have been checked, they are thrown away. The teacher writes in the book about the handwriting and the spelling.

² The dialogue is written down from observation protocol. It is a rough translation from Norwegian.

T 9 *Do you think these “correcting sheets” give you useful practice?*

P 10 *Mmm*

T 11 *Then we’ll look at this maths test, which you felt you hadn’t practiced enough. Linn, I can tell you that at this test I didn’t tell the class to finish in such and such short time – because of you. Did you understand that?*

P 12 *Mmm*

T 13 *The feeling you had was right – you made more mistakes now than last time. But you must not despair – you can do better than you were able to show now. I’ll write this to your mother – she talked about this in the last parent conference.*

The teacher writes in the book.

T 14 *Besides you mother told me that you had had a special period now this autumn and she had asked you not to say anything in the class. You are happy now that you didn’t tell anybody, aren’t you?*

T 15 *What would you like to do now, Linn?*

P 16 *I would like some sheets with “reading and correcting” [?] and some on handwriting. And working more days than two.*

T 17 *Do you go to the homework hour? [a period after normal school day where the children can do homework at school]*

P 18 *My mother won’t let me. She thinks I won’t be able to get anything done there.*

T 19 *I think it is quite good, at any rate on Tuesdays. Then Stein [one of the teachers] is there.*

P 20 *Kari goes there, and she says she gets quite a lot done.*

T 21 *You can talk to your mother about it. You could try it.*

They talk about the food – the pupils can buy food on the school on the days with “homework time”.

About handwriting, choice of letter types.

Returning to the maths test, about one particular problem:

T 22 *How did you think?*

The pupil explains fluently.

T 23 *Yes now you saw it!*

P 24 *I only tried to hurry up a bit.*

T 25 *Are you all right with your friends?*

P 26 *Yes*

T 27 *How is it for you to sit where you are sitting now?*

The pupil says something about her present neighbour.

T 28 *You would like to sit next to Siri, wouldn't you?*

P 29 *Siri would like that as well*

The teacher promises to consider this the next time they change places in the classroom.

Den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse

Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie, Bjarne Øygarden
Utdanning, nr 20 2004

Våren 2004 ble nasjonale prøver gjennomført for første gang i norske skoler. Hensikten med disse prøvene er å kartlegge elevenes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, engelsk og matematikk. Departementet har understreket at formålet er å gi et bilde av elevenes læring og ferdigheter, skape grunnlag for kvalitetsutvikling på den enkelte skole og gi opplysninger om læringsutbytte til allmennheten.

Både før prøvene ble gjennomført og i etterkant har det vært mange reaksjoner på dem, og særlig har det vært reagert på at resultatene skal offentliggjøres. Men det er også stilt spørsmålsteget ved om dette er tiltak som stimulerer til en god faglig og pedagogisk utvikling.

Forfatterne av denne artikkelen arbeider med norskfaget i lærerutdanninga, og har også i noen år vært engasjert i ulike prosjekter om vurdering på grunnskolens mellomtrinn. Derfor så vi det som interessant å fange opp noen erfaringer og synspunkter fra lærerne i forbindelse med gjennomføringen av den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse. Like etter at prøvene var gjennomført, intervjuet vi en liten gruppe lærere, fem stykker fordelt på to gruppeintervjuer. Deltakerne ble trukket ut fra Utdanningskontorets lister over de lærerne som hadde deltatt på kurset i etterkant av prøva.

Det å innføre et system med nasjonale prøver er en omfattende pedagogisk nyordning, og vi ønsker i denne artikkelen å bidra med refleksjoner og innspill som kan føre til at det nasjonale prøvesystemet blir drøftet ut fra de konkrete erfaringene som nå blir gjort.

Prøva

Prøva i lesing for 4. klasse består av to deler: Først en avkodingsprøve med 75 ordkjeder. Her skal elevene på fem minutter lage så mange ord de rekker av ordkjeder som dette: læretoeggstraks. I hoveddelen skal leseforståelse prøves. Den består av to forholdsvis lange tekster, et eventyr og en informativ tekst om trolldom og magi. Til hver tekst er det 16 spørsmål som alle er flervalgsspørsmål, der elevene skal kryse av for rett alternativ blant fire mulige. Spørsmålene kan man dels finne svar på direkte i teksten, dels må leseren tolke og reflektere for å kunne svare. Elevene får 30 minutter til å lese hver tekst og svare på spørsmålene til den. Hele prøva er laget etter mønster av den internasjonale PIRLS-prøva.

Lærernes helt entydige oppfatning av prøva er at den er for vanskelig: ”Den var for krevende, selv om dette var ei prøve for de flinke også.” Elevene deres får ikke vist hva de er gode for, synes de, og lærerne får dermed ikke tillit til at denne prøva viser faktisk leseferdighet. Lærernes inntrykk er at de flinke leserne presterer omtrent middels, de svakere greier i liten grad å vise at de har forstått noe i det hele tatt. De langsomme og nøyaktige leserne vil bruke opp nesten all tid på å lese gjennom teksten, og rekker å svare på få eller ingen spørsmål. Dermed får de ikke vist hva de har forstått, mener lærerne: ”[Prøva] sier ingenting om de svake som har kommet litt lenger enn bare å lese teknisk.” Andre svake lesere vil tippe når de kommer til svaralternativene, og da kan de få noen riktige svar – uten at de har forstått noe særlig. ”En av mine som er en veldig dårlig leser, han har jo svart på alt. Men han har jo bare tippa, altså, satt kryss her og der [...] – Hva slags forståelse viser det [...]? Ingenting.”

Hvordan lærernes inntrykk av prøvas vanskegrad vil samsvare med resultatene for ei større gruppe elever, vet vi ennå ikke. Da vi intervjuet lærerne i begynnelsen av juni, hadde de hatt liten mulighet til å sammenligne sine resultater med andres. Men når resultatene fra alle skolene i landet nå etter hvert blir lagt ut på Skoleporten.no, vil lærerne få et sikrere grunnlag for å se hvor godt eller dårlig deres egne elever har gjort det på prøva.

Lærerne nevner flere grunner til at de har opplevd prøva som problematisk. Tekstene er vanskelige, etter deres vurdering. De er forholdsvis lange og inneholder mange vanskelige ord. Dessuten er prøva bygd opp på en krevende måte. Elevene må først lese en lang tekst, og så svare på spørsmål som angår hele teksten. Ei prøve med flere kortere tekster eller spørsmål plassert etter noen avsnitt underveis, ville gitt også de elevene som strever med lesing, en sjanse til å vise at de forstår noe. ”Jeg hadde et ønske om at de hadde hatt noe kort til å begynne med som de fleste mestret,” sier en av lærerne, ”så du fikk den der ’ja, dette skal jeg klare’-følelsen, gi dem litt motivasjon og pågangsmot, og så kan man gjerne ta noen vanskeligere biter etter hvert.”

Lærerne peker også på at svaralternativene noen ganger er uheldige, og slett ikke tar hensyn til barns tenkemåte og utviklingsnivå. Et eksempel: Et av spørsmålene til teksten om trolldom og magi er ”Hvordan er det mulig å trekke levende kaniner ut av en tom flosshatt?” Svaralternativene er: 1. En må ha magiske evner og en må øve seg mye. 2. En må lære seg et spesielt trylletriks, og en må øve seg mye. 3. En kan lære det av Madam Mim. 4. Det går ikke an å gjøre det. Det svaret som gir poeng her, er nr. 2. En 4.- klassing som krysser av for ”Det går ikke an å gjøre det”, vil altså ikke få poeng for det svaret!

I eksemplet over vil den nøyaktige leseren kunne finne ledetråder til det riktige svaret i teksten. Ved andre spørsmål er det riktige svaralternativet vanskeligere å begrunne: ”Å tenke magisk er ...: 1. noe fremmede folkeslag gjør. 2. noe de gjorde før i tiden. 3. noe mange gjør av og til. 4. noe det står om i bøker.” Det poenggivende alternativet her er 3. Men teksten gir belegg for alle de tre første alternativene, og det er vanskelig å se at svar 3 viser bedre leseforståelse enn de to andre svarmulighetene.

De som har laget prøva, har valgt å ha bare flervalgsspørsmål, ingen spørsmål der elevene må formulere svaret selv. Dette er det gode grunner for – dette er en lesetest, ikke en skrevetest, og skåringen blir jo svært mye enklere når man bare skal sjekke om elevene har krysset av for rett svar. Men det man vinner i enkelhet og reliabilitet, taper man

kanskje i validitet? Måler virkelig denne prøva det den er ment å måle, nemlig leseforståelse? Det er forholdsvis enkelt å lage svaralternativer når spørsmålet gjelder opplysninger som man kan finne i teksten. Men leseforståelse krever også evne til å tolke og se sammenhenger, og til å kunne vurdere teksten og reflektere over innholdet. Leseprøva har som ambisjon å undersøke alle disse aspektene ved leseforståelse. Spørsmålet er om det i det hele tatt er mulig å prøve ferdighet i tolkning og refleksjon ved hjelp av avkryssingssvar. Eksemplene over viser iallfall at det er vanskelig.

Et annet spørsmål er jo om elever i 4. klasse, ni-ti år gamle, er modne til å kunne svare på spørsmål om forfatterens hensikt med en tekst eller om uuttalte årsaker til menneskers handlinger i en fortelling. Slike spørsmål krever et metaperspektiv, en evne til å kunne se teksten og sin egen leserholdning utenfra. Kanskje er refleksjonsspørsmål for vanskelige for ni-ti-åringer?

Denne måten å undersøke tolkningsferdighet og refleksjonsnivå på, viser også et litt gammelmodig tekstsyn. På spørsmål som ”Hva vil dette eventyret fortelle deg?” finnes det i prøva bare ett riktig svar, mens vi vet i samsvar med moderne tekstteori at tekster er flertydige. Vi vet at all teksttolkning er en prosess der faktorene person, tid og rom spiller en rolle i tillegg til teksten. Da er det viktig at elevene så tidlig som mulig får forståelse av at teksttolkning krever leserens aktive medvirkning, både fantasi og logisk tenkning. Det kan virke uheldig for både læreres og elevers fremtidige tilnærming til tekster dersom de får den erfaringen at det skal finnes bare ett riktig svar på slike spørsmål.

Gjennomføring

Ved gjennomføring av tester er det viktig at testprosedyrene er likedan på alle skolene for at prøveresultater skal være reliable. Det vil si at hvis det ikke er ens praksis i prosedyrene for informasjon til lærerne, lærernes forberedelser, gjennomføringen med elevene etc., vil resultatene ikke være sammenliknbare, verken i forhold til andre klasser/skoler eller i forhold til utviklingen på egen skole.

Intervjuene tyder på at informasjon, gjennomføring og etterarbeid i forbindelse med 4.klasses leseprøve har vært noe forskjellig fra skole til skole. Forhåndsinformasjonen omkring prøva hadde lærerne stort sett fått fra rektor i form av skriv og gjennom en brosjyre laget av Læringsssenteret. Læringsssenteret hadde også lagt ut en nettside med informasjon om prøva og eksempler på hva slags tekster osv. prøva kunne inneholde. Det var veldig variabelt i hvilken grad denne nettsida hadde blitt brukt av lærerne. Vi har det inntrykket at læreren i liten grad hadde søkt og brukt den informasjonen som var tilgjengelig på nettet. Det kan bety at det å motta informasjon fra myndighetene på denne måten er uvant og nytt. Det kan også være at lærerne trodde denne informasjonen var noe overflødig, fordi de hadde forventet at prøva ville likne på de leseprøvene de kjenner fra før og er fortrolige med, som Carlsten-testen og kartleggingsprøvene.

Lærernes muligheter til å forberede seg til prøva har vært ulike fra skole til skole. Noen lærere hadde fått prøva ei uke på forhånd og satt seg godt inn i den. Andre hadde fått den dagen før. Andre igjen fikk den i handa av rektor i det de skulle inn i klasserommet på prøvedagen. Fritak av enkeltelever hadde også blitt praktisert ulikt på skolene. Lærerne opplevde disse forskjellene som svært uheldig og frustrerende.

Hvis testprosedyrene ved 4. klasseprøva i norsk har vært så forskjellige fra skole til skole som vår undersøkelse tyder på, svekker det helt klart reliabiliteten. Når det gjelder informasjon på forhånd, lærernes muligheter for forberedelse til prøva etc., bør skolemyndighetene på ulike nivå i det videre arbeidet med nasjonale prøver sørge for at disse faktorene er så like som mulig dersom man ønsker prøver med høy testkvalitet.

Etterarbeid

UFD og Læringsssenteret har uttalt at hensikten med prøva i første rekke er av formativ karakter, altså at den skal brukes til å utvikle og forbedre undervisning og læring og styrke kvaliteten i skolen. Det betyr at etterarbeidet er viktig her, dvs. at utfordringen for skolene

framover er å bruke prøva formativt i det pedagogiske arbeidet. Hvis ikke de nasjonale prøvene aktivt tas i bruk for å styrke skolens arbeid mot læringsmålene nedfelt i læreplanen, så blir en sentral hensikt med prøvesystemet ikke oppfylt.

Første del av etterarbeidet var et dagskurs der alle som hadde gjennomført prøva måtte delta, og der bl.a. skåring av testen var et tema. Disse dagskursene var laget etter en bestemt mal slik at de skulle gi relativ lik informasjon til de deltakende lærerne. Et par av våre informanter sa at innholdet for det meste dreide seg om lesing og leseopplæring generelt og i mindre grad om prøva spesielt, noe de hadde savnet. En av dem beskrev stemningen på kurset slik: ”Vi kom med en masse frustrasjoner og hadde lyst til å lempe dem over på noen, så var det ingen som ville ha dem.” Orienteringen på kurset om hvordan de skulle foreta skåringen av oppgavene i prøva, fungerte greit, og alle lærerne opplevde skåringen av prøva som uproblematisk.

Når det gjelder informasjon til elever og foreldre i etterkant av prøva, tyder intervjuene på at lærerne kjente seg usikre på hvordan de skulle gjøre dette. I begynnelsen av juni hadde de fleste ikke gitt noen spesiell informasjon om resultatene. Siden prøva kom så seint på året, hadde ingen av våre informanter hatt foreldremøte i ettertid. De fleste hadde gitt mer summariske og generelle tilbakemeldinger, for eksempel i ukebrev til elever og foreldre. Noen av lærerne hadde regelmessige elevsamtaler, og hadde tatt opp prøva der. Andre planla å ta opp resultatene på foreldremøte etter skolestart nå i høst.

Samtlige lærere uttalte at prøva i ettertid var blitt diskutert lærerkollegerne imellom, men de var usikre på hvordan de kunne bruke prøva og resultatene i klassen i det videre arbeidet med elevene. Vi spurte blant annet om de gjennom erfaringen med prøva hadde fått idéer og tanker om hvordan de kunne arbeide videre med leseutvikling og leseforståelse i klassen. Nesten alle sa at arbeidet med prøva hadde gitt dem svært få idéer eller tanker om dette.

Vi vet at tester påvirker innholdet i undervisningen. Samtlige lærere uttrykte bekymring for at den typen oppgaver som var i vårens leseprøve for 4. klasse skulle få tilbakevirkende kraft, slik at man i framtida vil legge opp undervisningen etter oppgavene i prøva. Hvis leseundervisningen skulle bli preget av ordkjedeoppgaver og spørsmål som legger opp til en forenklet rett-eller-galt tolking av tekster, så vil det svekke og snevre inn både leseopplæringen og norskfaget som helhet.

Intervjuene gir oss et klart inntrykk av at denne nye situasjonen med nasjonale prøver har ført til et økt trykk på den enkelte lærer. De kjenner det slik at prøva kan oppfattes som en test på deres lærerdyktighet. Som en av dem sier: ”Det blir fort til at der er det flinke lærere, og der er det ikke flinke lærere.” Vårt inntrykk er at lærerne kjenner seg alene om ansvaret for prosessen med å bruke prøva i det videre arbeidet med elevenes leseferdigheter. Her har rektorene en stor utfordring. Det er deres ansvar sammen med lærerne å initiere en debatt og prosess på skolen for å bruke prøva i det videre pedagogiske arbeidet.

Oppsummering

Når nå nasjonale prøver er under innføring, bringer de med seg en del nye aspekter i forhold til de erfaringene lærere har med kartleggingsprøver og eksamen fra tidligere, og dette skaper usikkerhet hos lærerne. Det de er mest opptatt av, er spørsmålet om offentliggjøring av resultatene. Riktig nok er det mange faktorer skal inngå som materiale for offentligjøringen på Skoleporten.no. Man skal f.eks. kunne finne opplysninger om hvor mye ressurser skolene får tilført, læringsmiljø og elevmedvirkning ved siden av resultatene fra de nasjonale prøvene. Det er likevel slik at tilegnelsen av ferdigheter og kunnskaper er helt sentralt i skolen, og det vil lett bli denne faktoren som får den største interessen når ulike resultater offentligjøres. Lærerne frykter for at de kan bli plassert i en offentlig gapestokk gjennom dette.

Det at prøvene skal tas ved slutten av et hovedtrinn, kan forsterke følelsen av at det er lærerne som blir kontrollert. Prøvene kan få en

summativ funksjon ved at de sier noe om det nivået som er nådd før elevene beveger seg over på neste hovedtrinn. Skal det formative elementet bli tydeligere, krever det at hele skolen tar ansvar for å bruke resultatene på en hensiktsmessig måte. Stortinget har vedtatt å legge prøvene tidligere i skoleåret slik at de kan påvirke det faglige arbeidet på det trinnet som prøvene dekker. Dette kan være en uheldig løsning. En slik praksis kan privatisere ansvaret for resultatene i enda større grad enn om ansvaret blir delt mellom læreren som har hatt eleven fram til testen og den læreren som skal bruke resultatene i det videre arbeidet på neste klassetrinn.

Et kritisk aspekt ved all testing og all eksamen er at prøvene i seg selv blir styrende for arbeidet i skolen. Det kan komme til å utvikle seg en teaching-to-the-test-aktivitet som ikke har fokus på hele faget, men vektlegger de delene som blir utsatt for testing. Erfaringen viser at slik påvirkning virker mye sterkere inn på arbeidet i skolen enn planer og målformuleringer. Derfor er det viktig at prøvene har et innhold og gir pedagogiske signaler som fremmer en positiv utvikling i arbeidet med lesing og leseferdigheter. Som vi har vist tidligere, kan det være sider ved innholdet i årets 4.-klasseprøve i lesing, som ikke er heldige i så måte. Utdanningsdirektoratet og testkonstruktørene har et ansvar for å motvirke en utvikling der et snevert utvalg av testoppgaver blir styrende for undervisningen.

De siste årene har det skjedd svært mye positivt med leseopplæringa i grunnskolen, mye takket være stor offentlig interesse og prioriterte faglige satsinger. Det har blant annet ført til en sterkere oppmerksomhet enn tidligere på at arbeidet med leseutvikling må holdes ved like gjennom hele grunnskolen. Det sentrale nå må være å utvikle og bruke de nasjonale prøvene i det videre arbeidet med å stimulere til et godt faglig arbeid med leseopplæringa, både de tekniske ferdighetene og leseforståelsen. Intervjuene viser at det ennå ikke er etablert full tillit i skolen til at prøvene blir gjennomført på en måte som skaper reliable resultater, og til at de over tid måler bredden av faglige ferdigheter.

Dette er en oppgave som stiller krav til alle aktørene i dette prosjektet, fra departementet som legger de ideologiske og faglige premissene for testene over testkonstruktørens arbeid til skoleledelsens tilrettelegging og lærernes bruk av testene.

Et tekstanalytisk perspektiv på den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse

Gunvor Sjølie

Nasjonale prøver – veivalg og utviklingsmuligheter. Konferanserapport. Høgskolen i Lillehammer 8. – 9. 2. 2005

Innledning

De nasjonale prøvene ble innført fra skoleåret 2003-2004 som et resultat av en politisk beslutning om å etablere et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (jfr. NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderings-system av norsk grunnopplæring*), som er på linje med internasjonale utdanningspolitiske tendenser (Karlsen 2005). I den norske grunnskolen førte obligatoriske nasjonale prøver i fire fag for alle elever allerede fra 4. årstrinn til mye debatt, og de ble med en gang en viktig faktor i den faglige og politiske debatten omkring skolens virksomhet og kvalitet.

I denne artikkelen skal jeg¹ ta for meg en av de nasjonale prøvene fra 2004, leseprøva for 4. klasse. I den offentlige debatten om prøvene har det vært mye oppmerksomhet rundt det vi kan kalle eksterne spørsmål: Skal resultatene offentliggjøres? Hvordan skal lærerne få kompensert for merarbeidet med nasjonale prøver? Skal vi i det hele tatt ha nasjonale prøver? Men prøvene vil også få mye å si for den videre utviklingen av skolens faglige innhold. De vil være med å styre foreldrenes og skoleeieres fokus, lærerne og de pedagogiske lederne vil måtte ta hensyn til dem, læremidlene vil bli preget av dem. De vil få direkte virkning på det som skjer i klasserommene. Derfor skal fokus i det følgende ligge på det man kan kalle interne spørsmål: Hvilket

¹ Utviklingen av innlegget til konferansen skjedde i samarbeid med to kolleger, høgskolelektor Tove Brit Haugstveit og førsteamanuensis Bjarne Øygarden. Se også Haugstveit m.fl. 2004

fagsyn bygger den enkelte prøva på? Hvilke ferdigheter spørres det etter? Hvilke signaler sender prøvene til skolen, og hvilke konsekvenser kan de tenkes å få for undervisningen?

Å utvikle prøvene vil bli en viktig faglig oppgave i årene som kommer, og det oppdraget er gitt til sentrale fagmiljøer innenfor hvert område. Det er en formidabel oppgave å få ansvaret for å utvikle prøvene hvert år, og det må være en fordel at den faglige diskusjonen om prøvenes form og innhold blir så bred som mulig. For fagmiljøene i lærerutdanninga vil det være naturlig å engasjere seg på dette området, som vil få mye å si for grunnopplæringa.

Lesekompetanse

Leseprøva for 4. klasse bygger på det formatet som er brukt i PIRLS-undersøkelsen², og den er utviklet av det samme fagmiljøet som har gjennomført PIRLS i Norge, Lesesenteret ved Universitetet i Stavanger.

Prøva skal måle *lesekompetanse* (Lesesenteret 2004). Uttrykket er en oversettelse av det engelske begrepet ”reading literacy”, som brukes både i PIRLS- og i PISA-undersøkelsene. I PIRLS-rammeverket defineres det slik:

Reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They learn to read, to participate in communities of readers, and for enjoyment. (Campbell m.fl. 2001: 3)

De kommenterer det slik:

This view of reading reflects numerous theories of reading literacy as a constructive and interactive process. Readers are regarded as actively constructing meaning and as knowing effective reading strategies and how to reflect on reading. [...] Meaning is constructed in the interaction between reader and text in the context of a particular reading experience. (Campbell m.fl. 2001: 3)

² PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal leseundersøkelse av 10-åringar, som ble gjennomført i Norge første gang i 2001.

Dette er det synet på lesing og leseforståelse som både PIRLS og PISA bygger på, og altså også leseprøva for 4. klasse. Meningen er ikke noe som ligger ferdig i teksten, slik at alle lesere må forstå den på nøyaktig samme måte. Dette blir formulert slik i tiltaksplanen *Gir rom for lesing!* (s. 9):

Lesingens meningsaspekt, forståelsen, er med andre ord avhengig av de erfaringer, kunnskaper og forventninger leseren møter teksten med i en gitt situasjon. [...] Tekstens mening ligger altså ikke i de skrevne ordene, men i de tolkninger og slutningene som leseren gjør.

Dette er i samsvar med moderne tekstteori, som peker på tekstens flertydighet fordi enhver tekstmening er avhengig av tolking. I en undervisningssammenheng er dette et fruktbart syn på leseforståelse. Nettopp den holdningen at det ikke finnes bare ett riktig svar på hva teksten betyr, kan åpne for gode dialoger mellom elevene og læreren, for utforskende samtale om hva som kan ligge i den enkelte tekst. Men det er et utfordrende syn når man skal konstruere en prøve på leseforståelse. Hvis man skal følge opp dette synet, må prøva ta hensyn til at ulike lesere kan forstå de samme tekstene på ulike måter. Det innebærer ikke at alle slags lesninger er likeverdige, de kan være mer eller mindre kvalifiserte. Men når spørsmålene stilles og svarene på prøva skal vurderes, må kvalifiserte tolkninger gi uttelling.

En prøve som skal teste lesekompetanse, må bygge på en operasjonalisering av begrepet leseforståelse. I PIRLS defineres de ulike nivåene av leseforståelse slik (Senter for leseforskning 2003):

- Hente ut informasjon (Focus on and retrieve explicitly stated information)
- Trekke enkle slutninger (Make straightforward inferences)
- Tolke og sammenholde informasjon (Interpret and integrate ideas and information)
- Vurdere språk, innhold og virkemidler i teksten (Examine and evaluate content, language and textual elements)

I den nasjonale prøva for 4. klasse er disse nivåene formulert slik at elevene skal

- finne opplysninger som er gitt direkte i teksten
- kombinere og tolke informasjon
- vise selvstendig refleksjon omkring tekstens form og innhold

Disse nivåene representerer stigende vanskegrad for elevene som skal svare på spørsmålene. De representerer også stigende vanskegrad når det gjelder å formulere gode og valide spørsmål og svaralternativer.

Oppbygging av prøva

Prøva bygger på det formatet som er brukt i PIRLS-undersøkelsen³, med noen avvik, som blir kommentert underveis.

Prøva starter med en rekke ordkjeder der hver kjede består av fire vanlige ord, for eksempel:

påfemslåost jahusdagsol kinodetryddekalde

Oppgaven er å sette strek mellom ordene. Prøva inneholder 75 ordkjeder, og elevene skal løse opp så mange slike kjeder som de rekker på fem minutter.

Ordkjedeprøva tester avkodingsferdighet eller ordlesingsferdighet. En tilsvarende avkodingsprøve finnes ikke i PIRLS-testen, men den nasjonale prøva skal også ha en formativ funksjon, den skal gi informasjon til lærerne som de kan bruke i sitt videre arbeid med leseopplæring i klassen og overfor enkeltelever. Når ordkjedeprøva er inkludert i den nasjonale prøva, er det, sier Lesesenteret, ”fordi den kan bidra til å forklare resultatet på hoveddelen i prøven.” (Lesesenteret 2004)

I den grad ordkjedeprøva gir en god test på avkodingsferdighet, forsvarer den sin plass i en leseprøve. Men det er ikke en anbefalt oppgavetype når man skal trene avkodingsferdighet, og det vil være uheldig dersom dette elementet i leseprøva vil føre til at lærerne bruker mye tid på å la elevene trene på å dele opp ordkjeder. Lie m.fl. (2004) støtter begrunnelsen for denne delen av prøva, men peker også på at den vil oppta noe tid både for elevene som skal svare og for lærerne

³ I tillegg til selve leseundersøkelsen inneholdt både den nasjonale prøva og PIRLS-prøva spørreskjemaer som elevene skulle svare på, PIRLS-prøva også spørsmål til lærere, rektorer og foreldre. Jeg går ikke inn på disse spørsmålene.

som skal telle opp riktige svar, og mener at man bør diskutere spesielt hvor hensiktsmessig ordkjedeprøva er.

Hoveddelen av prøva utgjøres av to prosatekster, en skjønnlitterær tekst og en saktekst. Denne todelingen reflekterer de to hovedformålene med lesing som PIRLS definerer for denne aldersgruppa: De leser for sin fornøyles skyld, og de leser for å lære. Her er det brukt et eventyr og en saktekst om trolldom og magi. Hver tekst er på omkring 1000 ord. I prøveheftet står det først en innledning som introduserer emnet trolldom, eventyr og magi, og som vel er tenkt å skulle aktivere leserens bakgrunnskunnskaper om emnene som de vil møte i de to tekstene. Til hver tekst er det 16 spørsmål, formet som flervalgs-spørsmål, med fire alternative svar til hvert, der ett alternativ er det korrekte svaret. Det var altså mulig å få ett poeng per spørsmål, mulig antall rette svar var 32.

Elevene fikk 30 minutter til å lese og svare på spørsmålene til hver av de to tekstene. De fleste elevene greidde å lese gjennom teksten og svare på spørsmålene på den tiden de hadde til rådighet. Men noen sene lesere rakk knapt å lese den første teksten før de 30 minuttene var gått, og de fikk ikke tid til å svare på spørsmålene før de måtte gå over til neste tekst, der de heller ikke rakk å svare på spørsmålene. Så det kan se ut som testen skilte dårlig mellom de barna som knapt kan lese og forstår svært lite, og de som forstår men leser sakte. Mange lærere hadde ønsket en prøve som hadde flere kortere tekster slik at flere elever kunne få vist hva de faktisk mestrer.

Til sammenlikning innholdt PIRLS-testen også to tekster, en skjønnlitterær og en saktekst. Noen av spørsmålene var flervalgsspørsmål, som ga ett poeng for riktig svar. Men PIRLS hadde også noen åpne spørsmål slik at elevene skulle utforme et skriftlig svar, der det var mulig å skåre fra ett til tre poeng. I den nasjonale prøva har man altså valgt å ha bare flervalgsspørsmål med ferdig formulerte svaralternativer. Dette er det gode grunner for – dette er en lesetest, ikke en skrivetest, og skåringen blir jo både mer reliabel og mindre ressurskrevende når man bare skal sjekke om elevene har krysset av for rett

alternativ. Men det er krevende å utforme gode svaralternativer til flervalgsspørsmål. Og når selve prøveformatet gir rom bare for ett riktig svar, kan det skape et uheldig inntrykk av at også på tolknings- og refleksjonsspørsmål finnes det bare ett korrekt svar – i motsetning til det synet på tolkning og teksters flertydighet som ligger i definisjonen på lesekompetanse, slik vi har sett.

Om tekstene

Det er en utfordring å finne gode lesetekster til slike oppgaver. Det er lett å se iallfall noen av de vurderingene som ligger bak valget av akkurat disse tekstene, og lett å være enig i dem også.

- Tekstene er innholdsmessig sett forholdsvis kulturnøytrale, leseren trenger ikke kjenne godt til spesifikt norske forhold for å forstå dem. Eventyrteksten er hentet fra en annen kultur enn den norske, og i dagens flerkulturelle skole gir det viktige signaler.
- Begge tekstene tar opp emner som mange barn i 10-årsalderen vil være interessert i å lese om: trolldom, magiske hendelser og en fantastisk verden, og de favoriserer ikke gutter eller jenter spesielt.
- Tekstene har emne fra et felles innholdsområde, som innledningen forsøker å aktivere hos leseren: trolldom, magi, eventyr. Leserene skal kunne bruke sin bakgrunnskunnskap, sin førforståelse om disse emnene i begge tekstene, og ikke måtte gå inn på et helt annet område når de skal prøve å forstå neste tekst.
- Tekstene er i kjente sjangre. Alle som har gått på skole i Norge i noen tid, har lest/hørt eventyr. Saktekster har elevene erfaring med fra skolebøker, men saktekster kan være strukturert på mange ulike måter og ha svært ulik vanskegrad. Det kommer jeg nærmere inn på nedenfor.

- Begge er autentiske tekster, ikke konstruert for en prøvesammenheng.⁴

Eventyret ”Den kloke kona Sarnijar” mangler riktig nok flere trekk som elevene har lært karakteriserer eventyrene: tretallsregelen, innlednings- og avslutningsformler med mer. Men det har mange gjenkjennelige strukturelle trekk: en lur og klok hovedperson, en ond fyrste, farlige opplevelser underveis, et spill med fantastiske regler som hovedpersonen greier å snu til sin fordel, en lykkelig slutt der den onde får sin straff. Vi ser av svarene at dette har elevene stort sett forstått. På spørsmål som angår eventyrets tema eller moral, har omtrent 60 % krysset av for det riktige svaret: ”De slemme får sin straff til slutt.” Dette er et resultat av at elevene har lest og forstått teksten, men også et resultat av deres kjennskap til sjangeren. Det korrekte svaret uttrykker den vanlige moralen i eventyr.

Eventyret er preget av gjentakelser og redundans, og det er lett å følge handlingsgangen og hovedpersonene og å forstå hvem som er ”den slemme” og ”de snille”. Slik sett er det lettlest. Det som kan gjøre eventyret vanskelig, er en del fremmede navn og ord som kan fungere som hindre og snublesteiner for usikre lesere: Mahmed, Sarnijar, Aserbajdsjan, sjah. Det første avsnittet viser begge disse trekkene:

Hva tror dere jeg skal fortelle dere? Jo, jeg skal fortelle en historie om en kjøpmann som het Mahmed. Han bodde i byen Missar og reiste til mange fremmede land og drev handel. Han kjøpte og solgte mange slags varer.

⁴ ”Den kloke kona Sarnijar” er hentet fra Eventyr fra 17 land oversatt til enkel norsk ved Anne Hvenekilde (Cappelen 1979). Samlingen er gitt ut med tanke på undervisning av fremmedspråklige, så tekstene er språklig enkle. ”Trolldom og magi” er skrevet av Atle Skretting og hentet fra Hekser og svarte katter, som er en av bøkene i serien Hugin og Munin Det store norske barneverket (Gyldendal 1995). Denne teksten er forkortet, på den måten at et lengre avsnitt er utelatt. Eventyret har fått to ordforklaringer føyd til som fotnoter. Ellers er ingen av tekstene språklig eller innholdsmessig bearbeidet. Nødvendige bibliografiske opplysninger er oppgitt i prøveheftet.

Sakteksten ”Tolldom og magi” mer problematisk. Den er både strukturelt, innholdsmessig og språklig en vanskeligere tekst. Den er bygd opp på den måten at forfatteren tar for seg begreper som tryllekunstner, magi, ulike sorter magi, forklarer dem og fyller ut forklaringene med eksempler. Denne strukturen tydeliggjøres ved bruk av overskrifter i teksten: *Tryllekunstneren som magiker, Hva er egentlig magi? Likhetsmagi og berøringsmagi*. Forfatteren forklarer hva magiske tenking er og bruker eksempler både fra vårt eget dagligliv og fra fjerne kulturer. Dette er abstrakte begreper, og selv om de forklares med konkrete eksempler, er de vanskelige å forstå for 10-åringer. Eksempelene på magisk tenking og ulike sorter magi er delvis hentet fra et spesifikt fagområde (sosialantropologi) og er svært detaljerte:

I Tanna, en øy på Ny-Hebridene, ville en mann som ønsket å skade en annen, forsøke å skaffe seg noe tøy med svette i som den andre hadde brukt. Fibrene fra tøyet ville han blande med bladene fra et spesielt tre. [...]

Dette gir teksten stor informasjonstetthet, og den blir vanskeligere å lese for den som ikke vet hvor Ny-Hebridene er, eller som ikke har nok lesererfaring til å forstå at man ikke trenger å vite det for å få med seg hovedinnholdet.

Teksten har til dels en vanskelig språklig form med kompliserte syntaktiske strukturer (forvekt, flere grader av underordning):

Når indianerne i Nord-Amerika danset og lot som de var på jakt for å skaffe seg jaktlykke, eller når medisinmannen i Colombia brukte trefisken for å få fisk i garnet, er det eksempler på likhetsmagi.

Når elevene så får spørsmålet: Hvorfor la noen medisinmenn trefisk i fiskegarnet? - så må de inn i denne lange setningen og finne svaret der: ”De trodde på likhetsmagi”.

Vi kan se av elevenes svar at denne teksten og spørsmålene til den nok har vært for vanskelig. Gjennomsnittlig hadde elevene bare 46 %

riktige svar på fagteksten.⁵ Lie m.fl. påpeker at det ikke er et prøve-teknisk problem at gjennomsnittsskåren var såpass lav, men et pedagogisk (Lie m.fl. 2004). Motivasjonen for å svare kan bli for dårlig når mange elever opplever at de ikke greier å forstå hva som er riktig svar.

Spørsmålene

Spørsmålene skal, som nevnt, prøve elevenes evne til å finne opplysninger som er gitt direkte i teksten, kombinere og tolke informasjon og vise selvstendig refleksjon omkring tekstens form og innhold. Ved flervalgsspørsmål er den store utfordringen å formulere svaralternativer som er slik at det riktige svaret ikke er for opplagt, samtidig som kompetente lesere bør være enige om at de svaralternativene som ikke skal gi poeng, heller ikke er riktige svar. Det er ikke alltid tilfellet i denne prøva.

Et eksempel er dette spørsmålet fra sakteksten:

- Å tenke magisk er

Svaralternativene er:

- noe som fremmede folkeslag gjør.
- noe de gjorde før i tiden.
- noe mange gjør av og til.
- noe det står om i bøker.

Det poenggivende svaret er alternativ 3. Elevenes svar fordeler seg slik: 1.: 9%, 2.: 27%, 3.: 30%, 4.: 26%. Ut fra vår kunnskap om verden kan vi som voksne kompetente lesere være enige i at å tenke magisk er ”noe mange gjør av og til”, og at det er det beste svaret her. Men teksten gir belegg både for svar 1 og 2 i tillegg til 3, og det er vanskelig å se at det ene alternativet her viser en bedre leser enn de to andre.

Washback

En viktig prøve vil alltid få en tilbakevirkende kraft på undervisningen, en såkalt ”washback effect”, og de nasjonale prøvene er intet

⁵ Opplysningene om svarene er tatt fra Lie m.fl.2004: Nasjonale prøver på prøve. De undersøkte et utvalg på 664 elever fra hele landet.

unntak. Især offentliggjøringen av resultatene vil ha den funksjonen at den motiverer skolene til å analysere prøvene for å komme fram til hva de bør satse på for å gjøre det godt neste år. Det er dermed en viktig side ved prøva hva slags virkning den kan få på lærernes og elevenes arbeid med lesing. En prøve kan gi både positive og negative virkninger, det er vanskelig å si noe sikkert om hvordan de vil bli, ”washback is often rather unpredictable”, iflg. MacNamara (2000:74), men man kan peke på noen områder som kan være aktuelle i denne sammenhengen:

- Denne prøva tester leseforståelse, ikke bare avkoding. Dermed vil kanskje lærerne intensivere arbeidet med å utvikle elevenes leseforståelse allerede fra 3.– 4. årstrinn. Dette vil være en positiv virkning
- Prøva tester forståelse både av en skjønnlitterær tekst og en saktekst. En positiv virkning av det kan bli at det vil bli lagt økt vekt på å lære å nærme seg de to hovedsjangrene med ulike lesestrategier. For eksempel kan man i en saktekst hente nyttig informasjon i underoverskriftene. I en skjønnlitterær tekst vil det ofte være sentralt å kunne stille og besvare ’hvorfor’-spørsmål for å forsøke å forstå de fiktive personenes motiver. Fem av de seksten spørsmålene til eventyret i denne prøva var spørsmål om motiver for handlinger.
- En negativ effekt kan man få dersom lærere og elever trekker den slutningen av prøva at det bare skal finnes ett riktig svar på forståelsesspørsmål. Dermed kan arbeidet med forståelse bli konsentrert om å finne det ene rette svaret i stedet for å åpne for en utforskende dialog som tar på alvor tekstens prinsipielle flertydighet. Det er viktig at elevene så tidlig som mulig får forståelse av at teksttolkning krever leserens aktive medvirkning.

Avslutning

Når dette skrives, har leseprøva for 2005 også vært avviklet. Prøveformatet fra 2004 for 4. trinn er i det store og hele beholdt. En viktig endring fra i fjor er at det er innført graderte svaralternativer, delvis som en følge av kritikken av prøva fra 2004. I år fikk elevene

hhv null, ett, to og tre poeng per spørsmål etter hvilket svaralternativ de valgte, slik at de fikk uttelling for delvis forståelse.

Det er stor enighet om hva lesekompetanse består i, samtidig som det er en spesiell utfordring å lage en leseprøve som tar konsekvensene av dette synet. Å lage en leseprøve er både en spennende og utfordrende faglig oppgave, og de som lager de nasjonale leseprøvene, har en unik mulighet til å påvirke undervisningen i lesing i den norske grunnskolen.

Litteratur

- Campbell, Jay R. m.fl. (2001): *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001* Second edition. Tilgjengelig fra <http://timss.bc.edu/pirls2001i/PIRLS2001_Pubs_AF.html>
- Haugstveit, Tove Brit, Gunvor Sjølie, Bjarne Øygarden (2004): Den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse. I *Utdanning* nr. 20
- Karlsen, Gustav E. (2005): Nasjonale prøver i internasjonalt perspektiv. I *Bedre skole* nr. 2
- Lesesenteret (2004): ”Teoretisk grunnlag”. Tilgjengelig på Lesesenterets nettsider om nasjonale prøver: <http://www.uis.no/Common/WEB-CENTER/webcenter.nsf/Dok/ACF0335B7A354D98C1256F720047DA2A?OpenDocument&Connect=1&Lang=Norsk&Archive=True>
- Lie, Svein, Marion Caspersen, Julius K. Björnsson (2004): *Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004* Tilgjengelig fra <<http://www.utdanningsdirektoratet.no/dav/8263DBF572.doc>>
- McNamara, Tim (2000): *Language Testing* Oxford University Press

Senter for leseforskning (2003): *En norsk kortversjon av den internasjonale rapporten om 10-åringers lesekunnskaper*

Solheim, Ragnar Gees og Finn Egil Tønnessen (2003): *Hvorfor leser klasser så forskjellig?* Senter for leseforskning

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003):

Gi rom for lesing! Strategi for stimulering av leselyst og leseferdighet 2003 - 2007

Vurdering i inkluderende klasserom

Bjarne Øygarden

Vurderingspraksis – redskaper og metoder

Det er lærerens daglige vurdering i klasserommet som er den vanligste på mellomtrinnet (11-13 år) i norsk skole, og det er trolig også denne som har det største læringsfremmende potensial dersom den blir utviklet i samspill med elevens egen deltakelse og med forståelse for den enkelte elevens behov. Den daglige vurderingen er ofte en type uformell vurdering som kan virke noe usystematisk i sin form. Den kan nok virke støttende og rosende, men ikke alltid ha et klart læringsfokus i forhold til eleven. Det er de siste årene utviklet en rekke vurderingsredskaper som kan gjøre vurderingen mer systematisk og legge til rette for at elevene utvikler bedre læringsstrategier. De kan også påvirke lærerens planlegging og fungere mer informative mot foreldrene. Disse vurderingsredskapene er for det meste utviklet lokalt ved enkelte skoler, og det vil bli gjort rede for disse redskapene seinere i artikkelen.

I tillegg til den lokale utviklingen av nye formative vurderingsredskaper, er det tatt i bruk nasjonale tester og prøver i barneskolen i Norge. De nasjonale prøvene er obligatoriske og blir utviklet nasjonalt. Det er på den andre siden både nasjonale kompetansesentra og private firmaer som utvikler og tilbyr diagnostiske prøver til skolen. Når disse prøvene skal tas i bruk, er det ut fra lokale vurderinger på den enkelte skole. Skolen kan selv gjennomføre enkelte kartleggingsprøver i blant annet lesing, skriving og matematikk som et supplement til de nasjonale prøvene og som del av en kontinuerlig kartlegging. Det er enten klassens lærer som planlegger og tar i bruk de prøvene som synes mest hensiktsmessig i forhold til den enkelte elev, eller det skjer i et samarbeid mellom lærerne på skolen. Dersom det er behov for ytterligere utredning av enkeltelevers vansker, henvises hun/han til

den pedagogisk-psykologiske tjenesten. Opplæringsloven krever at alle kommuner har en PP-tjeneste. Pedagoger og spesialpedagoger utgjør den største faggruppa i tjenesten, men psykologer og sosionomer er også representert. Dersom PP-tjenestens kompetanse ikke strekker til, søker den råd hos eller henviser eleven til det statlige spesialpedagogiske støttesystemet. Stat.ped består av ulike kompetansesentra og kompetansenettverk som skal bistå kommunene i å utrede elever og gi råd om opplæringstilbud. Det statlige spesialpedagogiske støttesystemet besitter kompetanse på områdene: språk/tale, syn, hørsel, atferd og sammensatte lærevansker.

Ut fra dette ser vi at ressursene som er til rådighet i vurderingen, spenner fra den veiledende, uformelle kommentaren læreren gir eleven i forbifarten over et bredt spekter av mer systematiske vurderingsredskaper til de strukturerte kartleggingsprøvene og nasjonale prøvene. Det er skolens og lærernes ansvar å utnytte de forskjellige hjelpemidlene på en pedagogisk, læringsfremmende måte der den overordnede målsetningen med vurderingen er den enkelte elevens læringsutbytte. Det ligger således både i læreplanene og i offentlige dokumenter en forventning om at skolen tar i bruk arbeidsmåter der elevene utvikler ansvar for egen læring, metaforståelse om egne læringsstrategier og tillit til egen læringsevne.

Målet med vurdering

Elevene i norsk barneskole skal, som nevnt tidligere, ikke ha vurdering med karakter, dette skjer først når de kommer til ungdomsskolen. Dette skillet har skapt to litt ulike vurderingstradisjoner og ulike holdninger til vurdering i norsk skole. Den ene er knyttet til en vurderingstradisjon som synes å ha dominert i barneskolen. I denne tradisjonen kan det synes som om vurderingen har vært overlatt til den enkelte lærer og på en måte vært privatisert både når det gjelder hvordan vurderingen skjedde, og hvilke kriterier den bygget på. Vurderingen var ikke et felles anliggende for skolen, men i all hovedsak den enkelte lærerens ansvar. I denne tradisjonen kan det også virke som om foreldrene fikk lite informasjon om elevens læringsutbytte.

De holdningene som en slik vurderingstradisjon baserte seg på, hadde eleven i sentrum, det var viktig å støtte og rose eleven for arbeidet nesten uansett hva han hadde gjort. Lærerne på barnetrinnet oppfattet det som sin hovedoppgave å oppdra elevene til orden, flid og arbeidsomhet, mens de faglige målene kom i annen rekke. Ut fra nyere norsk forskning kan det synes som om denne tradisjonen fremdeles er sterk, og at generell ros og verdsetting er svært hyppig på barnetrinnet (Klette 2003). Når eleven så kommer til ungdomsskolen, møter de en annen vurderingstradisjon der karakter og faglige kriterier er det viktigste, og der man i mindre grad får ros for arbeidsomhet og orden.

Disse to tradisjonene har ført til at det i Norge kan synes å være en latent motsetning i holdningen til vurdering blant lærere på barnetrinn og ungdomstrinn. Lærerne i 1.-7. klasse er opptatt av balansen mellom den individrelatert og den målrelaterte vurderingen. Mange mener nok at den individrelaterte vurderingen er avgjørende fordi den tar hensyn til hele elevens kompetanse, både den faglig/intellektuelle, de individuelle læringsevnene og skolens evne til å legge til rette for de sosiale sidene ved et godt læringsmiljø. Mange av lærerne på barnetrinnet kan synes å ha en noe forenklet forståelse av målrelatert vurdering. Den blir først og fremst knyttet til formell vurdering med karakter, og sett på som en rendyrket summativ vurdering. Det synes likevel som om disse holdningene er under endring. Haugstveit (2005) sier i en artikkel der hun bygger på intervju med lærere om vurdering og vurderingspraksis, at det kan synes som om lærerne har blitt mer opptatt av vurdering de siste årene. En lærer uttaler: ”Jeg [...] tror kanskje man har fått et høyere bevissthetsnivå på hva vurdering er, og kanskje mer diskusjon på hva vi driver med av vurdering.”

Det kan likevel være slik at vi er ved et klassisk vurderingsdilemma som gjelder også utenfor Norge. I noen forskningsarbeider om vurdering har man forsøkt å styrke oppmerksomheten om den målrelaterte, læringsrettede vurderingen i barneskolen. Men dette trenger ikke skje ved å gripe til tradisjonelle summative vurderingsformer, men f.eks. ved å ta i bruk nye formative vurderingsredskaper der elevene blir aktive deltakere både i vurderingen av faglige mål, de individuelle

læringsstrategiene og forståelsen av de sosiale rammene som arbeidet skjer under.

Vurdering og elever med individuell opplæringsplan

Inkludering ser ut til å ha blitt et globalt utdanningspolitisk siktemål gjennom Salamancaerklæringen i 1994 (Vislie 2001). Inkludering innebærer at skolen må tilpasse seg elevmangfoldet i motsetning til det tidligere brukte begrepet integrering, som betydde at elevene skulle inn i den vanlige skolen med nødvendig hjelp til tilpasning. Det betyr at fokus flyttes fra elevens tilpasning til skolen og over til skolens tilpasning til eleven, det forutsettes i utgangspunktet at alle hører med i fellesskapet. Eleven får således rett til utdanning med utspring i eget nærmiljø, uavhengig av elevens bakgrunn, prestasjoner og funksjonsdyktighet.

Prinsippet om inkludering stiller krav til å møte hver enkelt elev som en lærende, og det får konsekvenser for vurderingsarbeidet i skolen. For det første må planlegging, innhold og arbeidsmåter i undervisningen tilpasses alle elevene, både de faglig sterke og faglig svake, med sikte på å stimulere dem til framgang og utvikling. Gjennom individuelle arbeidsplaner kan innhold og arbeidsmåter legges slik opp at det blir et meningsfylt arbeid for alle, også for de elevene som sliter med skolearbeidet. Vurdering av faglig framgang i et inkluderingsperspektiv innebærer at vurderingsredskaper og vurderingsuttrykk må være varierte og fleksible, slik at alle elever kan bedømmes på en adekvat måte.

Formelle, standardiserte tester, som nasjonale prøver og liknende, dokumenterer visse ferdigheter som kan brukes i et større sammenlikningsperspektiv på nasjonalt og internasjonalt nivå. I et inkluderingsperspektiv bør skolen også ha en uformell bruk av standardiserte tester/prøver for å gi et mer nyansert og riktig bilde av alle elevens faglige kompetanse, og dette er særlig viktig i forhold til de svakeste elevene. Et eksempel i forhold til testing av leseforståelse kan illustrere dette. I slike tester skal elevene ofte lese en tekst og krysse av for svar innen et visst tidsrom. Hvis du har elever som leser langsomt, så

vil alle disse elevene skåre lavt, fordi de ikke makter å lese nok tekst innen tidsfristen. Men blant disse elevene vil det være både elever som leser langsomt og har liten forståelse og elever som leser langsomt og har stor forståelse. Men den forskjellen vil testen ikke fange opp. For å fange opp denne og andre forskjeller og få et mer korrekt bilde av elevenes leseforståelse, kan læreren gjennomføre testen og endre betingelsene. Hun kan for eksempel gi lengre tidsfrister, lese instruksjoner høyt for elevene, gi elevene muligheter til å demonstrere svarene ved hjelp av bilder osv. Der vesentlige vil være å bruke prøva som en spore til å engasjere elevene i en dialog om innholdet.

Læreren kan også lage uformelle prøver for faglig bedømming, altså lage ikke-standardiserte tester for å få fram informasjon innenfor et bestemt faglig område. Målet må være å finne ut hva elevene *kan* og ikke hva de *ikke* kan og legge opp til varierte former når en skal vurdere elevens kompetanse.

Vurderingen bør foregå ved et vidt spekter av metoder. Det kan være observasjon og dokumentasjon av elevprodukter og problemløsende prosesser, og det kan være hensiktsmessig å bruke mange forskjellige dokumentasjonsmåter. Dokumentasjonsformene kan være lærerlogg, elevlogg, lydbånd, foto, video, elevførte diagrammer og annet. For å dokumentere faglige mål er det vesentlig å la elevene få bruke dokumentasjonsformer og vurderingsuttrykk som er hensiktsmessige ut fra hver enkelts forutsetninger og interesser. I tilbakemeldingene til elevene er det viktig at skolen viser anerkjennelse og verdsetting av elevenes produkter og resultater gjennom året.

Det å hjelpe elevene til å vurdere eget arbeid, og ikke minst sammenlikne egne prestasjoner over tid, er viktig overfor alle elever, og særlig viktig overfor elever som har problemer med å dokumentere sin kompetanse gjennom ordinære tester/prøver. Vi kan vise til bruk av blant annet planbok og mappe som mulige redskaper for å tilpasse vurderingen til den enkelte eleven. Det er også en utfordring for læreren å etablere gode kriterier som kan fungere både ved egenvurdering og

ved summativ vurdering, slik at en elevs arbeid kan bli sammenliknet med andre elevers arbeid.

Deltakere i vurderingsprosessen

Elevene har fått stadig større ansvar på mange områder i skolen, men når det gjelder spørsmålet om vurdering har det nok til nå vært et grunnleggende synspunkt både blant elevene, foreldrene og lærerne selv at dette er lærerens ansvar, der viser lærerens profesjonalitet seg sterkest. Dette kommer blant annet fram i et intervju om hvordan elevene deltar i vurderingen (se del V) der en lærer sier:

”Jeg opplever at mange elever tenker: jammen det er jo du [læreren] det. Det er læreren som skal gjøre det, som skal vurdere om dette er riktig eller dårlig eller bra. Men hvis de får det i oppdrag, så gjør de det, men de er veldig forsiktige, for det er læreren som har fasiten”.

Dette er likevel en holdning som er i ferd med å forandre seg. Det skjer en utvikling fra den lærerkontrollerte vurderingen og over mot større elevdeltakelse. Noen skoler har kommet lenger i å utvikle, men også balansere dette samspillet og samarbeidet om vurderingen mellom elev og lærer.

En av drivkreftene i utviklingen i Norge har nok vært de nasjonale fagplanene som siden 1997 har lagt vekt på å gi eleven en ny rolle i vurderingsprosessen. ”Elevane skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar for og vurdere sitt eige arbeid.” (L97).

I de nyeste fagplanene fra 2005 er en slik evne til å delta i formative vurderingsprosesser nedfelt i flere kompetansemål for ulike fag. I planen for morsmålsfaget står det som mål etter 7. årstrinn at elevene blant annet skal kunne:

- lytte til andres prestasjoner og gi uttrykk for eget utbytte
- gjøre seg nytte av tilbakemelding på skriftlig arbeid fra lærer og medelever, og selv gi relevant tilbakemelding til andre (Læreplaner 2005)

Her blir det gitt en ganske konkret beskrivelse av innhold og aktiviteter som kan fremme refleksjon om egen læring og utvikle en ferdighet i å gi tilbakemelding til medelever både i forhold til faglige prestasjoner og samarbeid. Det blir lærerens ansvar å planlegge en opplæring der hver enkelt elev ut fra sine forutsetninger greier å nå dette målet.

Selv om disse sentrale bestemmelsene er forpliktende for skolen, er det stor forskjell på hvordan skolene legger til rette for at elevene deltar i vurderingen av skolens virksomhet, klassens aktiviteter og eget arbeid. Resultater fra PISA viser at det er et særtrekk ved de skolene som skårer godt, at de legger til rette for et slikt elevengasjement (Turmo 2004).

For å legge til rette for at eleven kan gode læringsstrategier, bør de både gjennom egenvurdering og som elev-elev-vurdering, ta i bruk arbeidsformer og vurderingsredskaper som krever varierte strategier. Gjennomgående vil dette være redskaper som fremmer en formativ vurdering, og et hovedmål med dem må være å styrke elevens deltakelse og legge til rette for at han utvikler evne til refleksjon om seg selv som lærende individ. Han skal aktivt være med å planlegge eget arbeid, være med å sette opp kriterier for vurderingen som skal skje, kunne ha synspunkt på hva han ønsker skal bli vurdert og hvem som skal være med å vurdere. Dette er ikke strukturer og redskaper som skal brukes hver gang, men eleven skal utvikle en forståelse og et ansvar for sammenhengen i et læringsarbeid, fra planlegging gjennom ulike arbeids- og samarbeidsfaser og til vurderingen. Ved å integrere vurderingen i læringsforløpet på en slik måte, kan eleven utnytte den innsikten som vurdering skaper, i seinere arbeidsoppgaver.

Målet med all vurdering er å fremme læring. Men læreren må vise en stor grad av tålmodighet når det gjelder elevenes evne til å ta i bruk vurdering på denne måten. For det første er det viktig å innse at det tar tid å utvikle en forståelse og erfaring med egenvurdering, det er nødvendig å legge til rette for at elevene jevnlig deltar i ulike vurderingsaktiviteter. For det andre må man innse at det er kognitivt krevende prosesser elevene blir involvert i. Det å studere og vurdere egen

arbeidsprosess, egne produkter og egen samarbeidsevne krever evne til desentrering og et visst overblikk over situasjoner og prosesser.

En krevende side ved all vurdering er selve den verbaliseringen, den språkdrakta, som vurderingen, enten det er ros eller ris, skal formidles i. Barn blir sammenliknet og vurdert i mange andre sammenhenger enn på skolen, ikke minst hjemme og i venneflokken. Men de møter ikke skolen med en felles forståelse og erfaring med vurdering hjemmefra. Det å vurdere i skolesammenheng, er knyttet til språklige uttrykksformer som elevene må lære nettopp i skolesammenheng. Og det er lærerne som i utgangspunktet vil være den fremste modellen for hvordan det skjer, etter hvert også elever og etter hvert kan eleven tilegne seg evnen til å vurdere, til å se sitt eget arbeid utenfra og beskrive det med et utenfrablikk.

Når eleven er på mellomtrinnet og kanskje ikke har erfaring med vurdering, kommer det nok ofte enkle fraser. De synes noe er Godt! eller Bra! Boud (1995), som rett nok arbeider innenfor voksenopplæring, nevner Rorty's term "*final vocabulary*." "*This is*", sier han, "*the use of vocabulary which includes terms such as "good", "right", "rigorous", "professional standards" and the like. Even though it is apparently positive, it is language which leaves no room for manoeuvre. It has the final say. (...) They are empty rhetoric, and have no place in any discourse about learning*". De ordene, begrepene og språkbruken som er knyttet til vurdering, og som elevene møter gjennom lærernes vurderingspraksis, blir modeller for deres egen vurdering. Gjennom sine samtaler og sine kommentarer, både skriftlige og muntlige, må læreren forme spørsmål og problemstillinger på en slik måte at de fremmer metakognitive prosesser. Uten denne forståelsen kan arbeidet med vurdering lett utvikle seg til øvelser, kontroll og forutsigelige ritualer som ikke fører til videre utvikling.

Elev-elev vurdering betyr en sosial utvidelse av vurderingssituasjonen i forhold til en individuell egenvurdering. Denne sosiale situasjonen kan synes å skape en del metodiske vanskeligheter, og det kan være noe av grunnen til at det synes å være en vekslende bruk av elev-elev-

vurdering i barneskolen i Norge. Det er en utfordrende og krevende måte å arbeide på. Enkelte lærere har erfart at dersom elevene i en gruppe skal gi respons på et arbeid, repeterer de ofte hverandres vurderinger. Sier den første eleven at noe er ”Godt”, så fortsetter lett de andre å si det samme. Her kan man tenke seg at læreren oppfordrer til andre måter å gi respons på og gir visse rammer for aktiviteten. Alle elevene kan for eksempel stille et spørsmål til den eleven som skal ha respons, og ingen får gjenta noe som er sagt tidligere. Eller den som skal få respons, kan be om spesifikk respons ved å stille spørsmål til gruppa. Det er i det hele slik at elev-elev-vurdering må utvikles ved å ta i bruk ulike teknikker.

En utfordring når man skal utvikle god elev-elev-vurdering ligger i hvordan man gjennom en slik vurdering kan aktivisere de svakeste elevene. Elev-elev-vurdering kan skje mellom to elever eller i grupper som gir hverandre respons og faglig hjelp. Uansett hvordan man ønsker å gruppere, dukker raskt en del spørsmål opp. Det gjelder om gruppene skal være homogene eller ikke, om de svake elevene har utbytte av blanda grupper, om de sterkeste elevene får nok utfordringer eller om læreren skal bestemme hvem som skal gå sammen og gi hverandre respons, eller kan elevene velge hvem de ønsker skal gjøre det? Å finne ut av slike spørsmål må trekkes inn som en del av lærernes og kollegiets planlegging og refleksjon.

Foreldrenes deltakelse i vurderingen

I norsk skole er det en lovpålagt samtale to ganger i året mellom foreldre og lærer, der vurdering skal være et tema. Dokumentasjon som mappe, planbok, prøver og annet kan legges fram i samtalen og være utgangspunkt for dialog. Slik konkret dokumentasjon kan gjøre elev-samtalen til et viktig forum for vurdering med foreldre og lærere som deltakere, og også med eleven som deltaker når han er over 12 år.

Planleggingsboka er et eksempel på et redskap som gir rom for både elever, lærer og foreldre til å skrive kommentarer, lese det de andre har skrevet og ha en åpen kommunikasjon om elevens læringsarbeid. Rytmen kan være at hver 14 dag/tredje uke får foreldrene informasjon

om elevens arbeid. Vurderingen kan skifte mellom klare faglige vurderinger til elevenes orden eller til hvordan eleven har fungert i arbeid sammen med andre.

Det er gjennom mange år utviklet kommunikasjonsformer med sikte på god kontakt mellom skole og foreldre. Møter mellom elever, foreldre, lærere og skoleledelse på klasse-/gruppenivå og på skolenivå, gjerne kalt foreldremøter, er vanlig praksis. Det å sende prøver med elevene hjem for å få foreldrenes underskrift og kommentar er også mye brukt. Ukebrev, kontaktbok og planbok brukes av mange lærere som en fast kommunikasjonskanal mellom skolen og foreldrene. Her gis informasjon om mål, opplegg og innhold etc. for uka, med plass for elevens egenvurdering og for foreldrenes kommentarer tilbake til skolen.

Vi kan trekke fram et eksempel som viser hvordan man ved en norsk skole har trukket elevene aktivt med i planlegging og vurdering gjennom bruk av faggrupper. En faggruppe representerer vanligvis ett fag på ett årstrinn eller en enhet som har felles opplegg og undervisning. Faggruppa består av tre til fem elever pluss lærer. Det er frivillig å være med i en faggruppe, og elevene melder seg på den faggruppa de er interessert i. Gruppen har møter om lag en gang i måneden og evaluerer den forutgående perioden og kommer med forslag til endringer. Elevene kan skifte faggrupper og det er en rullering som gjør at alle elevene skal være med. Det kan være faggrupper i alle fag, men for ikke å gjøre ordningen for omfattende kan det være hensiktsmessig å velge ut noen fag av gangen og slik veksle mellom hvilke fag som har faggrupper. Hver gruppe skriver referat fra møtene i en egen fagbok, og det som er skrevet der, blir tatt opp og diskutert sammen med synspunkter som elevrepresentantene og læreren har.

Hensikten med faggruppene er at elevene skal få bedre muligheter til å påvirke opplegg, innhold og arbeidsmåter. Faggrupper kan gi bedre kontakt mellom elev og lærer, og kan være en arena der elevene tør å komme med konstruktiv kritikk og forslag til endringer, og der læreren kan utvikle nye idéer sammen med elevene. Slike faggrupper blir

også en arena for den enkelte eleven til å utvikle forståelse for demokratiske arbeidsprosesser og en skolering i forhold til å reflektere over medbestemmelse, ansvar og likeverd.

Noen skoler praktiserer en ordning som kalles skolens årsmøte. Det gjennomføres på den måten at skolen først har en evaluering av undervisningen og forholdene i klassene/gruppene ved hjelp av spørreskjema til elever og foreldre. Svarene på disse spørreskjemaene blir systematisert og brukes som utgangspunkt for en samtale på et større møte der både elever, foreldre og lærer er til stede. Dette møtet finner gjerne sted mot slutten av skoleåret, og hensikten er å vurdere hele skoleåret, og bruke erfaringene som er vunnet i planleggingen av neste skoleår.

Felles vurderingspraksis

Etter hvert som vurderingsarbeidet åpner seg ut mot større elevdeltakelse, økende foreldremedvirkning og blir et sterkere felles ansvar blant kolleger, blir det ekstra viktig å sikre at man har en felles faglig forståelse av nivå og kriterier for vurderingen. Innebygd i en slik forståelse må det ligge en bevissthet om at skolen har elever fra ulike hjemmebakgrunn, med ulike forutsetninger og fra ulike kulturer med ulike holdninger til skole og utdanning. Skal et samarbeid om vurdering fungere og utvikles, må det være festet i skolens virksomhetsplaner. Det er blant annet avgjørende å skape en felles vurderingspraksis og utvikle et tolkingsfellesskap som basis for vurderingen.

En slik felles praksis er viktig i den daglige vurderingen, men ikke minst i forhold til skåringen av de nasjonale prøvene ettersom det i Norge er lærerne som skårer elevenes svar på disse. For å styrke en slik felles forståelse holder myndighetene kurs for alle lærerne på de aktuelle klassetrinn der oppgavene blir gjennomgått med sikte på en mest mulig lik skåringspraksis. Man kan likevel se for seg at dette er et ansvar som skolene bør føre videre i den daglige utviklingen av en felles vurderingspraksis og vurderingsforståelse. Det er skolens ansvar å sikre et tolkings- og vurderingsfellesskap innen det enkelte klasseteam, i faggrupper o.l. Å utvikle et slikt tolkingsfellesskap er

nok ekstra viktig på ungdomsskolen der vurderingen fører fram til en karakter, men med nasjonale prøver på 4. og 7. trinn bør det også gjelde barnetrinnet. Når det i de nye læreplanene for fagene formuleres kompetansemål, stiller det også ekstra krav til en felles forståelse av hvordan vurderingen skal skje, hvilke krav som skal stilles og kriteriene knyttet til disse målene. Aktuelle spørsmål for å utvikle et vurderingsfellesskap på barnetrinnet kan være:

- å drøfte det overordna vurderingssynet som er nedfelt i offentlige dokumenter og finne fram til en lokal forståelse av disse
- analyse av resultatene fra nasjonale prøver for å integrere disse i en formativ læringsprosess for elevene
- hvordan skal elevene delta i vurderingen
- hvordan skjer vurderingen i forhold til de sentrale kompetansemålene i faga
- hvordan informere foreldrene, når skal dette skje utover i de halvårige samtale

Læring og undervisning

Ved en del norske skoler har man sett at det utvikler seg et nytt syn på vurdering, og det blir tatt i bruk nye vurderingsredskaper for å omsette dette i praksis. For å forsterke denne endringsprosessen har Utdanningsdirektoratet initiert og støttet flere prosjekter innen vurderingsområdet. Ett av de tidlige prosjektene som viste seg å bli svært viktig for å informere om og stimulere til bruk av mappevurdering i grunnopplæringa, er omtalt i: ”Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole 1993-1996 (Dysthe m.fl. 1996).

Vurdering på mellomtrinnet

Gjennom dette utviklingsprosjektet hadde man som mål å lage et idéhefte om vurdering på mellomtrinnet med utgangspunkt i norsk og matematikk. Hftet som foreligger høsten 2006, presenterer og drøfter en rekke vurderingsredskaper som er i bruk, både nyere som mappe og planbok og velkjente som prøver og lærers skriftlige kommentar. I en egen del blir undervisningssekvenser der disse redskapene er i bruk, beskrevet og kommentert (Haugstveit m.fl. 2006).

KAL-prosjektet

I dette prosjektet hadde man som formål å vurdere læringsutbyttet i norsk skriftlig i grunnskolen, slik det kommer til uttrykk gjennom avsluttende eksamen i tiende årstrinn. Prosjektet er et viktig bidrag i arbeidet for å utvikle kunnskap om elevers tekstkompetanse, og hvordan eksamenssensuren fungerer som kvalitetsvurdering (Evensen 2003, Berge 2005).

Vurderingsredskaper og metoder

I en del norske skoler har man særlig på 5.-7. trinn videreutviklet tidligere vurderingsredskaper og tatt i bruk nye. Felles for disse redskapene er at de skal virke læringsfremmende gjennom at elevene deltar aktivt i vurderingen i samspill med læreren, og de skal fungere informerende i forhold til foreldrene. Det er bredt repertoar av vurderingsredskaper det er snakk om, og en utfordring for læreren i den daglige opplærings situasjonen er å velge det som passer best for den enkelte elev. Samtidig er det ikke noe mål å bruke så mange redskaper som mulig. Eleven trenger tid for å få erfaring med hvordan vurderingen skal utføres, og før han ser at vurderingen har en positiv virkning på læringen.

I denne delen omtaler vi noen av redskapene som nå er i bruk i norsk skole. Ved å bruke slike redskaper kan elevene utvikle robuste læringsstrategier gjennom det faglige arbeidet. Et mål er at elevene utvikler evnen til å ta et utenfra-blikk på sitt eget arbeid, at de for seg selv eller sammen med andre både kan si hva de gjør, hvorfor de gjør nettopp dette, hva som er vanskelig, hva de trenger hjelp til, hvordan de kan tenke seg å gå videre, hvordan samarbeidet går osv. Vi forsøker både å vise de metodiske sidene ved redskapene, og dessuten reflekterer vi over de didaktiske utfordringene. På denne måten håper vi denne gjennomgangen kan gi et bilde av hva som skjer i en del norske klasserom. Mange av redskapene er utviklet gjennom inspirasjon fra andre land, men det nye er tilpasset norsk praksis og norske forhold.

Informasjonen om og systematiseringen av disse redskapene baserer seg på et forskningsarbeid og et utviklingsarbeid som er utført av for-

skere ved Høgskolen i Hedmark Humanistisk fakultet, Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap. Utviklingsarbeidet var støttet økonomisk av Utdanningsdirektoratet, og er mer utførlig omtalt i egen rapport (Haugstveit m.fl. 2006).

Mappe

Bruken av mappe som dokumentasjonsform og utgangspunkt for vurdering har fått bred plass i skolen i flere land de siste åra. Mappe innebærer at elevene tar vare på ulike former for arbeider, slik at de kan dokumentere både den kompetansen de har utviklet og den læringsprosessen de har vært igjennom. Følgende definisjon på mappe er ganske dekkende: ”En mappe består av en systematisk samling av elevens arbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen ett eller flere områder.” (Taube 2000:12). Denne definisjonen peker på at arbeidene ikke bare skal være ferdige produkter, men også vise veien fram til det ferdige produktet, som for eksempel arbeidsnotater, utkast, kladder, tankekart, respons fra lærer og medelever etc. Den fysiske mappa kan være i papirformat eller elektronisk og kan bestå av for eksempel tegninger, skrevne tekster, gjenstander, foto, film, lydopptak (kassetter) og hypertekster (nettsteder).

Mappe er en måte å lære på og å organisere innhold og arbeidsmåter på som også omfatter veiledning og vurdering. Slik sett er mappe en læringsform for elevene og en undervisningsstrategi for læreren. Mappe er også viktig dokumentasjon i samtaler med foreldrene. En av hovedideene bak mappe er at den ikke bare skal vise elevenes læring, men den skal også vise elevenes refleksjoner over egen læring og vurdering av egne arbeider. Det betyr at det metakognitive perspektivet er sentralt i mappe-tenkningen, altså at elevene skal vurdere egne arbeider og reflektere over arbeidsprosess og egen utvikling.

Mappe er også godt egnet for tilpasset opplæring. I en inkluderende skole er det skolen som skal tilpasse seg eleven i læringsmåter, dokumentasjonsformer og vurderingsredskaper, ikke motsatt. Elever som strever i skolen vil ofte komme til kort ved standardiserte tester, som nasjonale prøver og liknende. Gjennom bruk av mappe kan også de

elevene som har lærevansker, få dokumentert sitt arbeid og sin framgang og få mulighet til varierte vurderingsformer.

Elevene skal sammen med læreren være med på å bestemme innholdet i mappa, altså hva slags arbeider som skal være med, omfang, tidsfrister etc. Det kan også være slik at noe av innholdet er bestemt i felleskap og noe er selvvalgt. Det å åpne for å legge inn i mappa arbeider som gjøres på fritida, for eksempel noe de har skrevet hjemme, foto av kjæledyr og lignende, kan være med på å knytte sammen fritid og skole, og slik vise en større sammenheng i elevenes liv. Det kan også gi læreren verdifull informasjon om eleven og gi et bredere inntrykk av elevens interesser og kompetanse.

I mappemetodikken er egenvurdering et vesentlig poeng. Hensikten med at elevene skal vurdere egne produkter og egen arbeidsprosess, er blant annet å utvikle metakognitive ferdigheter. Mappa vil da, i tillegg til å vise elevens læring, holdninger og interesser, også vise metakognitiv utvikling over et gitt tidsrom. Metakognitive ferdigheter vil utvikle eleven som lærende person, bevisstgjøre om læringsstrategier og gjøre eleven mer i stand til å gjøre relevante valg av innhold, arbeidsmåter etc. for å nå de oppsatte målene. Gjennom selvrefleksjon skal eleven selv, støttet og utfordret av læreren, lære seg å lære.

Planleggingsbok

En systematisk planlegging av elevenes arbeidsprogram for en viss periode, en uke eller fjorten dager, har vært svært vanlig i skolen. Slike ukeplaner har vanligvis blitt laget av læreren, og de har gitt oversikt over hvilke oppgaver elevene skal arbeide med i kommende uke innenfor ulike fag. Ved slutten av planperioden har mange lærere gjort en oppsummering og vurdering av ukas arbeid, enten som en skriftlig individuell logg eller i en klassesamtale. Ved en del skoler har ukeplanen fungert som en "ukelekse". Elevens ansvar blir å passe på at de får gjort arbeidet i løpet av uka, de blir ikke lenger styrt av læreren fra dag til dag. Det kan virke som om ukeplanen er et svar på ønsket om å oppdra elevene til mer selvstendighet, og den åpner for en viss individuell fleksibilitet når det gjelder skolearbeid. Planboka

kan sees som en videreutvikling av denne planleggingsformen. I planboka finner vi igjen mange av elementene fra ukeplanen, men noen er forsterket.

For det første er elevens deltakelse i vurderingen etter en planlagt periode gitt stor plass i planboka. I slutten av den perioden det er planlagt for, har hver elev en samtale med sin lærer, der arbeidet fra perioden blir gjennomgått, og plan for den neste perioden blir lagt og skrevet inn i boka. Med en periode på to uker betyr det at lærerne må gjennomføre en samtale med hver elev hver 14. dag.

For det andre gir planbokorganisering bedre muligheter til å individualisere arbeidet, og planboka kan bli et redskap for å kunne ivareta målet om tilpasset opplæring. Hver enkelt elev setter opp sin plan for arbeidet i samtale med læreren, han arbeider med oppgavene i sitt tempo, og han vurderer sitt eget arbeid når perioden er over. I slike rammer er det lett for læreren å hjelpe eleven til å finne oppgaver som er passe krevende og omfattende, enten det nå er en elev som trenger ekstra lang tid og mye øvelse på det elementære, eller det er en sterk elev som kan få ekstra utfordringer.

Et av de trekkene ved planboka som lærerne oftest trekker fram som noe positivt, er den muligheten den gir til regelmessig kontakt med hjemmet.

I planboka kan foreldrene følge med på hva barnet gjør i sentrale fag, de kan lese elevens og lærerens vurdering, og det forventes at de selv også skriver en vurdering ved slutten av hver periode. Noen skriver bare en signatur som tegn på at planboka er sett. Men mange foreldre bruker denne muligheten til å kommentere sitt barns arbeidsinnsats og framgang og mulige problemer, og også til å vurdere skolens opplegg: Arbeidsmengden er for stor eller for liten, skolen legger for lite eller for mye vekt på matematikk, eleven er blitt flinkere til å arbeide med leksene hjemme... Den vurderingen læreren skriver i boka, blir i stor grad en henvendelse til hjemmet. Slik kan planboka bli et sted for en jevnlig dialog mellom skolen og hjemmet.

I plansamtalene som altså skjer hver andre eller tredje uke, får eleven lærerens udelte oppmerksomhet i opptil 15 – 20 minutter, og læreren får anledning til å snakke med eleven om både faglige og sosiale forhold, og kan forklare akkurat det denne eleven trenger å høre. Hun kan både rose og kritisere elevens faglige prestasjoner og arbeidsinnsats, noe de fleste lærere er varsomme med å gjøre i klasserommets offentlighet. Samtalen har tre mer eller mindre faste innslag. Det er vurdering av arbeidet som er gjort, planlegging av neste periodes arbeid og det kan være at samtalen tar opp sosiale forhold hjemme og/eller på skolen.

Hvilket av disse elementene som dominerer, vil variere fra lærer til lærer, fra elev til elev og fra samtale til samtale, men i de aller fleste tilfellene er det det faglige arbeidet som får den største plassen.

- Noen lærere bruker samtalen til å kontrollere at planlagt arbeid er gjort og gå ganske nøye inn på det. De sjekker at eleven har utført arbeidet og forstått det, gir ros og korreksjoner. Prøver som eleven har hatt, vil ofte bli trukket fram og kommentert: Hvordan gikk det? Hva var vanskelig? Hvordan tenkte du da du skrev at...?
- Andre bruker mer tid på planleggingen og trekker eleven aktivt med i valg av oppgaver. I begge fasene er man innom mer læringsstrategiske emner: Hvordan gå fram for å løse en oppgave? Hvordan disponere tiden til skolearbeid slik at man får gjort alle de forskjellige arbeidsoppgavene?
- Det kan også forekomme rene undervisningssekvenser. Når lærerne oppdager hva elevene strever med eller har misforstått går samtalen over i en undervisningssekvens der læreren kan forklare det eleven har hatt faglige problemer med, eller læreren kan gjennomgå stoff som ennå ikke er behandlet i felles gruppe, men som eleven kan greie med litt forklaring. Dette er samtaler der det nettopp er elevens forståelse og kunnskap som er utgangspunktet for den videre formidling og arbeid.

Plansamtalen blir altså en sentral arena for individuell veiledning og vurdering. Mange lærere uttrykker at et viktig formål med denne samtalen er at eleven skal få hjelp til å utvikle sin metakognitive innsikt. Han må sette ord på sine faglige prestasjoner og sin arbeidsinnsats, og i samtalen vil læreren kunne gå inn i elevens ”nærmeste utviklings- sone” og hjelpe ham videre. I slike samtaler ser vi at vurdering og læring glir over i hverandre. Vurderingen får en formativ funksjon der den blir brukt som en måte å lære på. Sammen med en voksen får eleven anledning til å tenke over sin egen læring, sine måter å gjennomføre arbeidet på, kort sagt sitt valg av strategier. I og med at vi nå snakker om vurdering på 5.-7. klassetrinn, minner vi om at dette ikke skal munne ut i en karakter, men i en veiledende formativ vurdering som ut fra en forståelse av elevens problemer peker videre mot elevens neste arbeidsoppgaver.

Læringsamtalen

I klasserommet kan samtalen ha mange funksjoner, det skjer både fagformidling, vurdering og veiledning. Analyser av klasseromssamtalen har beveget seg fra et fokus på hvordan slike samtaler befester maktforholdene i klasserommet, over spørsmålet om hvem som initierer tema og dominerer samtalen over til en større oppmerksomhet mot oppfølgingsdelen av samtalen (Grøver Aukrust 2003).

Med begrepet læringsamtale tenker vi altså på den løpende samtalen eller dialogen i klassen. Den kan skje med hele klassen, med grupper eller det kan være den lavmælte individuelle samtalen med enkeltelever mens de er i gang med et arbeid. Slike dialoger er viktige læringsfremmende aktiviteter som samtidig inneholder oppfordringer til eleven om refleksjon og vurdering av det arbeidet han er i gang med. Det kan se ut som om det er i den kontinuerlige læringsamtalen med elevene samspillet mellom vurdering, veiledning og læring er aller tydeligst. Dersom målet er at vurdering skal fremme formative læringsprosesser, vil læringsamtalen representere en av de viktigste redskapene, den som blir brukt oftest og som eleven kanskje kan delta i med størst selvstendighet og myndighet. I forhold til et sosiokulturelt

læringssyn representerer klasserommet en sosial kontekst der læring skjer i samspill mellom elever og mellom lærer og elevene (Nystrand 1997). Dermed blir interessen for hva som skjer i samtalene i klasserommet, ekstra viktig. Utfordringen er å bruke samtaleformene og samværsformene som konstituerer vurderings- og læringsforløp i klassen, slik at de fungerer best mulig.

Prøver

I 5.-7. klasse er det ikke vanlig med prøver i norsk skole, men det har vært en tendens til at lærerne i 7. klasse har gitt flere prøver for å forberede elevene på overgangen til ungdomsskolen. Mange lærere på barnetrinnet sier at både elever og foreldre ber om det i løpet av 7. klasse. Prøvene som har vært brukt, varierer fra små gloseprøver og kontroll av gangetabellen som bare tar noen minutter, over prøvene som blir gjennomført i en skoletime der elevene skal svare på et antall spørsmål ofte knyttet til det fagemnet som er gjennomgått den siste tiden. Gloser og gangetabeller er eksempel på kunnskap som må automatiseres, og der prøvene kan ha en funksjon av å motivere elevene til å lære dette. I norsk skole er det sjelden med prøver formet som multiple-choice-spørsmål. Vi ser likevel en variasjon i de skriftlige prøvene fra å være formulert i en lukket form med vekt på å kontrollere faktakunnskap, til mer åpne spørsmål som krever at elevene må reflektere, analysere, fortelle, trekke slutninger osv. En slik variasjon gir rom for å utvide prøvene fra å ha en tradisjonell summativ funksjon til også å kunne utnyttes i formativ sammenheng.

Logg

Logg blir gjerne brukt som et hjelpemiddel i kommunikasjonen mellom lærer og elev og kan dreie seg både om private temaer og om faglige spørsmål og arbeider. Noen bruker loggen hovedsakelig som et sted for mer privat og fortrolig kommunikasjon mellom elev og lærer. Andre lærere legger vekt på at loggen representerer et sted der eleven kan reflektere, kommentere og tenke gjennom ulike læringsforløp og arbeidsoppgaver. Skal bruk av læringslogg fungere hensiktsmessig, må læreren ha en klar oppfatning av hvorfor loggen blir tatt i bruk,

og hvordan samspillet med elevene skjer gjennom logg. Eleven må få en følelse av å bli tatt på alvor ved at loggen blir kommentert muntlig eller skriftlig, eller at loggen er grunnlag for en samtale med eleven.

Det er viktig å understreke at det ikke bare er eleven som utvikler forståelse og kunnskap gjennom bruk av logg. Vi ser at de lærerne som får dette til, mener at loggen også er en kilde til å utvikle egen forståelse om hvordan læring skjer i klassen og hos den enkelte elev.

Læringsloggen kan være mer eller mindre omfattende, men uansett omfang må loggskrivning skje regelmessig og over tid. Målet med en faglig loggskrivning er å hjelpe elevene til å formulere problemer og spørsmål og til å tilegne seg kunnskap. Gjennom loggskrivning blir elevene vant til å uttrykke seg om det de arbeider med i skriftlig form, de små stoppe opp og tenke over hva de egentlig har forstått.

Kunnskapskart

Kunnskapskart har blitt tatt i bruk i en del norske skoler de siste årene. Ved å lage slike kart forsøker lærerne å operasjonalisere målene i læreplanen slik at det stoffet eleven skal arbeide med, blir mer konkret og forståelig. Kunnskapskartene gir et bilde av fagenes kunnskapsområder, de representerer en systematisk oversikt over det stoffet eleven skal arbeide med en periode. På den måten blir de et redskap for eleven til å synliggjøre lærestoffet og dokumentere innlært kunnskap, og de brukes som motivasjon for videre læring. Felles for slike hjelpemidler er også at de skal aktivisere og bevisstgjøre eleven i forhold til å strukturere og få oversikt over fagstoffet ved at han på ulike måter skal merke av på kunnskapskartene hvordan læringsarbeidet går. På den måten kan de også danne grunnlag for vurderingssamtaler med eleven om hva han har arbeidet med, hva som har vært vanskelig og hva han synes han har lært.

Vurderingsskjema

Vurderingsskjemaer finnes i utallige utgaver i alle fag og for de fleste arbeidsoppgaver. Slike skjema inneholder ferdiglagde spørsmål som

eleven skal svare på. Spørsmålene kan ta utgangspunkt i faglig innhold, ta opp sider ved arbeidsprosessen, samarbeidet i gruppa, vanskeligheter underveis og andre sider ved arbeidet. Det kan synes som om en del av disse ferdiglagde skjemaene fører til at elevene i mindre grad deltar i å utvikle spørsmål og kriterier sammen med læreren, og skjemaene kan komme til å fungere mer som en kontroll av arbeid enn som tanker om arbeidet.

Læreren vurderingskommentar

På barnetrinnet har læreren kommentarer alltid representert den vanligste og viktigste vurderingsformen. De kan være muntlige eller skriftlige eller en kombinasjon av disse, og de kan bli gitt både som prosesskommentarer og som sluttkommentarer. Hovedfunksjonen både med muntlige og skriftlige kommentarer er å gi eleven ei tilbakemelding på et arbeid, en framføring eller en prestasjon av et eller annet slag. Ved de gode skolene er vurderingskommentarene en sentral del av den løpende (on-going) kommunikasjonen med elevene.

Muntlig kommentar

Den muntlige vurderingskommentaren blir gitt i svært ulike situasjoner, fra de helt uformelle, oppmuntrende og øyeblikksorienterte til de mer forberedte i en samtale eller etter at en oppgave er lest og skal vurderes. De kan også skje i forhold til enkeltelever eller til grupper, og uansett skjer den ansikt-til-ansikt.

Skriftlig kommentar

Skal slike frekvente vurderingsformer som skriftlige lærerkommentarer fungere produktivt og læringsfremmende, må først og fremst eleven oppleve at det angår han og arbeidet hans. Læreren bør uttrykke interesse, respekt og forståelse for det arbeidet som er gjort. I tillegg skal selvsagt kommentaren slå ned på ting eleven burde greidd bedre, på manglende orden og krav som ikke er oppfylt. Til slutt skal kommentaren peke framover, det skal motiveres for videre arbeid, kanskje med det samme temaet, eller i alle fall slik at eleven tar med seg kommentaren og rådene og kritikken inn i neste oppgave.

Egenvurdering

Det å utføre egenvurdering er i seg selv et vurderingsredskap. En aktivitet som egenvurdering representerer heller et aspekt ved et læringssyn der elever tidlig blir gitt mulighet til å utvikle bevissthet om egen læring og forståelse for ulike læringsstrategier gjennom dialogisk samhandling med lærer eller andre elever.

Det å utvikle elevenes evne til egenvurdering er noe alle grupper av elever har nytte av. Det er likevel avgjørende at læreren har ei realistisk holdning til hva slags egenvurdering eleven kan utføre på et hvert trinn. Det må skje ei gradvis utvikling av en slik ferdighet fra de første skoleårene. Alle elevgrupper ser ut til å ha nytte av å utvikle strategier som fremmer egenvurdering, og noe av det viktigste er å gi den enkelte mulighet til å utvikle sine metakognitive strategier. Dette kan skje ved å ta i bruk varierte vurderingsredskaper i lærings situasjoner som virker motiverende, og der elevene møter utfordringer som er tilpasset den enkelte.

Kriterier for vurdering

Det er viktig at eleven har tillit til at lærerens vurdering bygger på bestemte kriterier for det arbeidet som er utført. Trolig vil det styrke elevens forståelse og utbytte av kommentarer og vurderinger dersom kriteriene er utviklet sammen med eleven, og at det er tatt hensyn til elevens forestilling om hva han kan greie. Det betyr ikke at elevene skal bestemme, og gjennom det kanskje legge seg på et for lavt prestasjonsnivå. Målet må være at et slikt samarbeid om vurderingskriterier kan gi læreren mulighet til å motivere og stimulere eleven til et arbeid som er tilpasset elevens forutsetninger og ferdigheter på en konstruktiv måte, blant annet kan læreren gjennom samtaler om kriteriene få en forståelse av hva eleven kan mestre, og hvilken hjelp han trenger for å komme videre.

Det er ønskelig at kommentarene til læreren får en produktiv funksjon, at de kan integreres i læringsforløpet på en slik måte at elevene trekker dem med seg i videre arbeid. Dette er et mål vi har med all veiledning og vurdering. Men det er lettere å se dette perspektivet når

responsen er knyttet til arbeidsprosessen. Da ligger endringspotensialet nærmere, allerede i neste arbeidsøkt kan eleven ta stilling til respons, råd eller veiledning. Han kan forandre noe i sin egen oppgave, skrive om på en tekst eller løse matteoppgaven på en annen måte.

Det ser ut til at elevene har litt ulik holdning til kommentarene alt etter om de blir gitt som ledd i en prosess eller om de er sluttkommentarer. Den summative funksjonen ved sluttkommentarene kan synes å skape avstand til den bruksverdien eleven har av kommentaren. Når en oppgave er avsluttet, dukker ikke eleven inn i den samme typen arbeid med en gang, og dermed kan lett kommentaren bli tatt mindre alvorlig og ikke få den direkte funksjonen av å komme til nytte i et liknende arbeid.

Konklusjon

Det er viktig å løfte vurderingsaktiviteten fram fra å representere en individuell forståelse og praksis hos den enkelte lærer til å bli et felles anliggende for skolen og kollegiet. I et slikt perspektiv er det avgjørende at ledelsen ser på vurdering som ett av skolens prioriterte områder. Det må legges organisatorisk til rette for at vurderingen finner sted på en hensiktsmessig måte, det må være en del av lærersamarbeidet å utvikle felles forståelse av krav og forventninger til elevenes arbeider på ulike nivå, blant annet må det være et tolkningsfellesskap som skaper trygghet for at vurderingen er noenlunde valid. Å utvikle en slik felles tolkingskompetanse vil sikre at skåring av nasjonale prøver, bruken av ulike ikke-standardiserte prøver, og den generelle faglige vurderingen på skolen blir mer reliabel.

En godt utviklet vurderingskompetanse setter elevens læring og mestring i sentrum. Bruk av varierte vurderingsredskaper kan føre til at læreren blir kjent med og kartlegger elevens læringsstrategier og ut fra det skaper et læringsmiljø der arbeidsoppgavene er tilpasset elevens nivå og mestringsevne. Men for å utvikle en slik kom-

petanse trenger lærerne både en praktisk og en teoretisk kunnskap om vurdering. Derfor bør vurdering som del av lærernes profesjonsfaglig kompetanse styrkes gjennom en skolebasert praksisnær kompetanseutvikling i samarbeid med høyskoler og universitet.

Vurdering er også en fagovergripende kompetanse, noe som gjør det inkluderende perspektivet enda tydeligere. I en tradisjonell vurderingspraksis, der vurderingen først og fremst ble utført for å kontrollere kunnskapstilegnelsen i slutten av et læringsforløp, ble det tatt lite hensyn til den enkelte elevens læringsforutsetninger. Potensialet i en ny vurderingspraksis bygger på forestillingen om at man gjennom den kan fremme læring og utvikling hos elever med ulike læringsforutsetninger. Men det krever at man ser på vurdering som en del av en kollektiv profesjonskompetanse, kunnskap om og holdninger til vurdering er en del av skolens kompetanse og ansvar, ikke bare den enkelte lærers. Her tror vi hovedutfordringen i norsk skole ligger når det gjelder å utvikle støttende, formative vurderingsprosesser i inkluderende klasserom.

Litteraturliste

- Berge, K. L., Evensen, L. S., Hertzberg, F. og Vagle, W. (2005): *Ungdommers skrivekompetanse* bd 1 og 2. Oslo. Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. m. fl. (1996): *Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole 1993-1996*. Eksamenssekretariatet
- Engen, T. O., Kulbrandstad, L. A. og Sand, S. (1996): *Til keiseren hva keiserens er? Om minoritetslevenes utdanningsstrategier og skoleprestasjoner*. Oplandske Bokforlag. Vallset
- Evensen, L. S., og Vagle, W. (2003): *Kvalitetssikring av læringsutbyttet i norsk skriftlig (KAL-prosjektet)* Sammendragsrapport september 2003. Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU. Trondheim

- Grøver Aukrust, V (2003): "Samtaledeltakelse I norske klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser." I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo
- Haug, P (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G., Øygarden, B. (2006): *Idéhefte i vurdering* Utdanningsdirektoratet.
- Klette, K. (2003): "Lærerens klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97" I Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo
- Lie m.fl. (2005): "Nasjonale prøver på prøve. Rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2004" Utdanningsdirektoratet
- Nystrand, M. et al. (1997): *Opening Dialogue Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Teachers College Press, New York
- Opplæringslova med forskrift
- Solheim, R. G. & Tønnessen, F. E. (2003): *Hvorfor leser klasser så forskjellig? En sammenlikning av de 20 klassene med de beste og de 20 klassene med de svakeste leseresultatene I PIRLS 2001*. Senter for leseforskning, Stavanger
- Taube, K. (2000): *Mappevurdering; undervisningsstrategi og vurderingsredskap*. Tano Aschehoug
- Turmo, A., Lie, S. (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt I PISA 2000?* Acta Didacta 1/2004. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo
- Utdanningsdirektoratet (2005): *Læreplaner for Kunnskapsløftet Utdanningsdirektoratets forslag til læreplan i norsk*

- Väljörvi, J. Malin, A. (2003): The two-level effect of socio-economic background. In Lie, S, Linnakylä, P. & Roe, A. (eds): *Northern Lights on PISA. Unity and Diversity in the Nordic Countries in PISA 2000*. Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo
- Wagner, Å. K. H. (2003): *Hvordan leser minoritetsspråklige elever i Norge? En studie av minoritetsspråklige og majoritetsspråklige 10-åringers leseresultater og bakgrunnsfaktorer i den norske delen av PIRLS 2001*. Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning
- White Paper No. 30 (2003-2004) *Culture for learning*
- Øzerk, K. (2003): *Sampedagogikk*. Oplandske Bokforlag. Vallset.

DEL V

ANALYSE OG DRØFTING AV LÆRERINTERVJUENE

I del V blir gruppeintervjuene med lærerne analysert og drøftet. Den første artikkelen, ”Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse – en undersøkelse av læreres vurderingspraksis på 5. – 7. trinn”, er basert på to av i alt tre runder med gruppeintervjuer av lærere. Intervjuene ble foretatt i henholdsvis 2002 og 2004. Intervjuene blir analysert med sikte på å undersøke hvordan vurderingskompetanse blir forstått som del av lærerrollen av de deltakende lærerne og hvilke refleksjoner de gjør seg om egen vurderingspraksis.

Den andre artikkelen, ”Vurderingsrefleksjon over materiale fra praksis”, behandler andre runde med gruppeintervju, foretatt i 2003. Den tar opp og drøfter læreres refleksjoner over materiale som inkluderer vurdering, samlet inn i forbindelse med observasjon. Her legges det fram materiale fra skriveverksted i 6. klasse i form av en elevtekst med skriftlig egenkommentar og skriftlig lærerkommentar. Artikkelen analyserer kommentarer som lærerne kommer med til det framlagte materialet og drøfter dem i lys av funn fra observasjonene.

Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse - Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn

Tove Brit Haugstveit

(Artikkelen publiseres i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2005, temannummer for KUPP-prosjektet)

Innledning

Prosjektet *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse* startet høsten 2001 ved hjelp av midler fra Norges forskningsråd i forbindelse med forskningsprogrammet *Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP)*. Utgangspunktet for prosjektet som helhet har vært å undersøke læreres vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn, og vi er tre som har samarbeidet, Gunvor Sjølie, Bjarne Øygarden og undertegnede. Metodisk tilnærming har vært dokumentanalyse, observasjon og intervju ved ni barneskoler. Utvalget av skoler og lærere har vært strategisk, basert på å finne den gode praksisen. En viktig del av materialet er gruppeintervjuer av lærere i tre runder, i 2002, 2003 og 2004. Denne artikkelen er basert på analyse av første og tredje runde med gruppeintervjuer av lærere.

Det kan se ut til at barneskolen har blitt mer synlig når det gjelder vurdering de siste årene, og at det har blitt økende forståelse blant lærere for vurdering som et viktig element i elevens læringsprosess. Det er flere faktorer som kan danne bakteppet for en slik utvikling. Læreplan 97 formulerte et læringssyn der vurdering fikk ny funksjon og økt vekt. Vurderingen skulle først og fremst fremme elevenes læring, den skulle ha uttalte kriterier og begrunnes, og elevmedvirkning ble sentralt. Det innebar blant annet at elevene skulle vurdere seg selv. Fra slutten av 1990-tallet og framover har vurdering i form av testing fått betydning som uttrykk for læringsutbytte og lærings-

kvalitet, og det har utviklet seg en debatt om hvordan en kan måle og sikre kvaliteten på læring. Denne debatten har blitt stimulert blant annet av resultatene av de store internasjonale undersøkelsene PISA i 2000 (Lie, Kjærnsli, Roe og Turmo 2001), PIRLS i 2001 og TIMMS 2003 (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe og Turmo 2004), og innføringen av de nasjonale prøvene i 2004.

De internasjonale og nasjonale undersøkelsene er både uttrykk for og årsak til en tendens i samfunnet som har større forventninger til skolen om dokumentasjon av læringsutbytte. Denne forventningen har ført til en situasjon der skolen må finne en måte å møte disse kravene på. Data i prosjektet, både observasjoner og intervjuer, kan tyde på at det har utviklet seg en praksis på noen skoler med mer bruk enn før av prøver og tester, og lærerne gir uttrykk for at de opplever et sterkere press fra foreldre om mer vurdering med tydelig dokumentasjon. Det må understrekes at prosjektet ikke gir grunnlag for å si at dette er en allmenn tendens. Data er, som nevnt, innhentet hos lærere som i utgangspunktet har vært opptatt av vurdering. I tillegg kommer Hawthorn-effekten som Colbjørnsen beskriver slik: ”Når ein gjer folk til gjenstand for systematisk observasjon og/eller påverknad, skaper ein ei endring i dei sosiale omgivingane og innstillingane deira.” (Colbjørnsen 1999:108). Det faktum at våre lærere har vært informanter i et prosjekt om vurdering, har selvsagt forsterket deres interesse for dette området og påvirket dem i retning av å gjøre vurdering til en del av læringsaktivitetene.

Denne artikkelen skal prøve å gi svar på følgende spørsmål: Hvordan beskriver lærere sin vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn, og hvilke refleksjoner gjør de seg over den? Resultatene av intervjuanalysene blir her presentert i form av disse hovedpunktene:

- Vurderingspraksis – omfang og funksjon
- Elevens egenvurdering
- Individualisering som organiseringsform
- Individrelatert vurdering versus målrelatert vurdering.

Vurderingspraksis – omfang og funksjon

Både observasjoner, skriftlige dokumenter og intervju i prosjektet kan tyde på at lærerne i 5., 6. og 7. trinn har blitt mer opptatt av vurdering de siste årene. Her er et utsagn:

Ja, det har vært ei utvikling. Og går du lenger tilbake, så kan du nesten si at du hadde ikke noe særlig vurdering av elevene utenom i samtaletimer og konferansetimer. (Mona 04.06.02)

Den vurderingen som forekom tidligere, var helst i form av uformell vurdering, som er en mer implisitt form enn den formelle vurderingen. Det kan virke som lærerne tidligere ikke var bevisste på at de praktiserte uformell vurdering, jamfør sitatet over. Uformell vurdering grenser opp mot veiledning. Skaalvik omtaler denne formen for vurdering slik:

Den uformelle vurderingen av eleven gjennomsyrrer ethvert pedagogisk arbeid. Denne består av kommentarer, oppmuntringer og veiledning og vurdering knyttet til elevenes daglige arbeid. Denne vurderingen skal vise elevene hvordan de skal arbeide, og den skal vise at de har framgang og at innsats nytter. (Skaalvik og Skaalvik 1996:130)

Den uformelle vurderingen er en sentral del av lærerens vurderingspraksis. Det fokus som har vært på vurdering de seinere årene, kan ha gjort lærerne mer bevisst på egen vurderingspraksis, mer bevisst på vurderingens betydning for læringen, og har brakt fram arbeidsformer som inkluderer vurdering som et ledd i elevenes læring, for eksempel bruk av mappe, planbok, logg osv.

Intervjuene tyder på at lærerne først og fremst praktiserer vurderingens formative funksjon. Lauvås omtaler formativ vurdering slik:

Den formen for vurdering som er mest læringsproduktiv, er uten tvil den formative. Skal elever lære gjennom assistanse av en lærer, er det først og fremst gjennom den kvalifiserte feedback læreren kan bidra med. Omfanget av formativ vurdering er viktig, og det er ofte

et problem at elever ikke kan gis så mye formativ vurdering som de burde få. (Lauvås 2003:109)

Når lærerne for eksempel etterbehandler tester og kartleggingsprøver, er de opptatt av hvordan de kan bruke dem pedagogisk, det gjelder også de nye nasjonale prøvene. De legger vekt på at prøver kan brukes for å utvikle tiltak som kan settes inn, både overfor klassen og enkelt-elever, og ser vurdering som et redskap for det videre arbeidet med eleven. De peker i intervjuene på at vurderingen kan

- brukes for å skape framgang
- bevisstgjøre eleven på egen læring
- få eleven til å ta ansvar for egen læring
- virke motiverende
- være et verktøy for læreren i videre planlegging

Den formative vurderingen skal altså fremme læring og har veiledende karakter. Intervjuene kan tyde på at lærerne har blitt mer bevisst på den funksjonen formativ vurdering har og er mer i stand til å identifisere denne formen for vurdering i læringssituasjoner og i kommunikasjonen mellom lærer og elever. De bruker prøver som redskap for å dokumentere en positiv utvikling for den enkelte eleven, som et verktøy for å fremme læring eller sette inn tiltak, ikke rangere elevene:

Fokus er [...] å sammenlikne med forrige, så du ser at sjå her, sånn skåra du da, og nå har du faktisk kommet dit. Så sjøl om du ligger under gjennomsnittet, så har du gjort et kjempehopp siden sist. (Astrid 08.03.04)

Den formative funksjonen krever faglig og pedagogisk utforming og tilrettelegging for både klassen/gruppa og den enkelte eleven. Intervjuene kan tyde på at skolen har en utfordring i å utforme en pedagogikk der formativ vurdering inngår tydeligere i opplegg og læringsprosesser. Lærerne gir uttrykk for at ansvaret for dette i for høg grad overlates til enkeltlæreren. De er opptatt av at når myndighetene setter i gang systematiske testsystemer, som nasjonale prøver, så må de også

legge forholdene til rette for oppfølgingsprosedyrer for formativ bruk. I evalueringen av de nasjonale prøvene våren 2004 peker forskerne på at prøvene må settes inn i en sammenheng der de kan brukes pedagogisk: ”Det bør etter vår mening legges opp til en enhetlig plan for hvordan lærere og skoler kan nyttiggjøre seg resultater fra prøvene” (Lie, Caspersen og Björnsson 2004:45). Intervjuene kan tyde på at det blir den enkelte lærer eller det enkelte teamet som blir sittende med ansvaret for å følge opp resultatene fra tester og prøver med sikte på formativ bruk i etterarbeidet. Lærerne uttrykker et sterkt behov for at skolen som institusjon utvikler planer for hvordan en etterbehandler tester/prøver med sikte på forbedringer på alle nivåene i virksomheten, Men de savner analysekompetanse som kan sette skolen i stand til å tolke resultatene for å finne ut hvilke tiltak som bør settes inn, fra individnivå til institusjonsnivå.

Lærerne er de siste årene blitt pålagt dokumentasjon av sitt arbeid på en ny måte og i en helt annen grad enn før, og dette stiller nye krav til dem. De skal dokumentere læringsresultater både overfor elever og foreldre, ledelse, myndigheter og samfunn. Kan denne prosessen føre til en profesjonsstyrking av lærerne? Deres status og anseelse har sunket de siste tiårene, og i intervjuene kommer det fram at lærerne kjenner behov for profesjonsstyrking. Intervjuene tyder på at kravet til vurdering og dokumentasjon på barnetrinnet har ført til at lærerne blir mer bevisst på profesjonsferdigheter som tidligere har vært mer usynlige, som for eksempel kompetanse til å organisere og veilede læring. I forbindelse med de nasjonale prøvene ser lærerne at de faktisk har og kan bruke erfaringsbasert kunnskap og innsikt i etterarbeid av prøvene. De ser at prøvene ikke alltid er reliable, og at de i etterarbeidet må trekke inn den kjennskapen de har til den enkelte eleven gjennom flere lærings- og vurderingsprosesser. Lærerne har en helhetskjennskap til eleven som de ser er viktig og relevant.

Kan den vurderingsdokumentasjonen lærerne nå har blitt pålagt og dels må utvikle selv, gi dem en ny autoritet i forhold til foreldre og samfunnet for øvrig? Denne problemstillingen berører Lars Naeslund i en undersøkelse der han har intervjuet lærere i forbindelse med

grunnskolenes nasjonale prøvesystem i Sverige, og han konkluderer med at svenske lærere kan se ut til å få en styrket profesjonsautoritet gjennom det nasjonale prøvesystemet:

De nationella proven understryker emellertid utbildningduppdraget och undervisningsmålen, vilket bidrar till att stärka lärarnas självkänsla som pedagoger. [...] De nationella proven är [...] ämnesrelaterade vilket innebär att ämneskära lärare får en upprättelse av staten. (Naeslund 2004:117)

Det er spor i intervjumateriale som kan peke mot tendenser til en slik utvikling. Det kommer fram i intervjuene at foreldrene mer enn før etterspør veiledning fra lærerne om hvordan de kan støtte eget barn i læringsprosessen.

Det opplever vi at foreldra er veldig interessert i: Hva kan jeg gjøre hjemme med min sønn, min datter? Hvis du har testa og gått gjennom ... så sier du: Det er sikkert veldig fint dersom dere tar sånn og sånn hjemme. [...] Og det tror jeg er helt avgjørende for vår troverdighet også, hvis du kan svare på de spørsmåla der ... det merker vi at foreldre er mer opptatt av dette, og tør å spørre mye mer enn de gjorde før. (Inga 09.03.04)

Lærerne uttrykker at foreldrene viser en økende interesse for sine barns læringsutbytte. Lærerne må svare ved å gå inn i prosessen sammen med barn og foreldre og gi eksempel på læringsstrategier og måter å arbeide på, og de må fungere som mentor for både elever og foreldre. Dette kan gi nye dimensjoner til lærerrolla, øke lærernes bevissthet om egen profesjonskompetanse og kanskje også på sikt styrke deres anseelse og status. Men det vil avhenge av om de greier å utvikle sin vurderingspraksis på dette området.

Elevenes egenvurdering

Elevenes egenvurdering er en vurderingsaktivitet som lærerne sier de ønsker å vektlegge og utvikle. Egenvurdering er en krevende ferdighet som krever metaperspektiv på egen prosess og eget produkt. Det læringssynet som danner noe av bakteppet for egenvurdering, finner

vi igjen i begrepet selvregulert læring. Selvregulert læring innebærer å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som fremmer læring og som kan brukes i ulike sammenhenger og situasjoner. Knain omtaler selvregulert læring slik:

Selvregulert læring er avhengig av at elever ikke bare har visse kunnskaper og ferdigheter, men at de også er villige til å bruke dem, gjennom å sette mål og omsette ønsker og idéer i praksis. Selvregulert læring er dermed knyttet til elevens selvoppfatning, til forventninger om læring og hvordan seire og nederlag tolkes. (Knain 2002:8)

Elever som er dyktige i selvregulert læring, kalles ofte i litteraturen for ekspertelever, og karakteriseres ved at de er ”selvdrevne” i egen læring: de har gode strategier og metoder for å finne stoff og anvende egne kunnskaper. De er i det hele tatt mer bevisste på seg selv som lærende individer, og skiller seg fra andre elever bl.a. med hensyn til læringsstrategier, kontrollstrategier, motivasjon og selvoppfatning. Selvregulert læring omfatter bl.a. en kontinuerlig egenvurdering av prosess, produkt og læringsstrategier. Knain peker på følgende trekk ved læringsstrategier:

[Elever] må kunne velge, kombinere og koordinere ulike læringsstrategier. Strategier som ofte blir nevnt i litteraturen omfatter å kunne planlegge, bestemme mål, finne relevant kunnskap og sjekke læringen underveis. Det blir også vektlagt at strategiene må inngå i et nettverk av fagkunnskap. (Knain 2002:16)

Det å utvikle gode læringsstrategier er en viktig del av læringsprosessen, og omfatter flere ferdigheter. På spørsmål om hva som er målet med egenvurdering, svarte en av lærerne: ”Bevisstheten om sine egne arbeidsvaner og sitt eget arbeid” (Turid 08.03.04). Dette svaret peker mot et læringssyn der perspektiv på og bevissthet om egen læring er en viktig faktor for videre utvikling av kunnskaper og ferdigheter.

Elevens evne til å styre/regulere egen læring omhandler metakognitive ferdigheter. Metakognisjon omfatter to komponenter, metakognitiv kunnskap og metakognitiv strategisk aktivitet (med muligheter for

kontroll og regulering av kognitive prosesser). Metakognitiv kunnskap vil si kunnskap om seg selv i læringssituasjoner og sitt eget strategirepertoar. Flavell (1987) deler metakognitiv kunnskap i tre: a) kunnskap om person, om hvordan en lærer, b) kunnskap om oppgave, for eksempel at ulike oppgaver krever ulik innsats osv. og c) kunnskap om strategivariabler.

Metakognitiv strategisk aktivitet omfatter å planlegge, overvåke, regulere og kontrollere egen læring (Samuelsstuen 2005a og b). Metakognitive ferdigheter kan omfatte det å bestemme læringsmål, formulere kontrollspørsmål, sjekke om en har forstått, tilpasse læringsstrategi til en bestemt oppgave, for eksempel regulere lesehastighet eller lese stoff om igjen. Det foregår da en kontinuerlig vurdering av det produktet en jobber med under prosessen for å kunne kontrollere og regulere metoder og strategier.

Flere forskere peker på at metakognitive ferdigheter kan læres, og at det vil være særlig viktig for elever som trenger spesialpedagogisk hjelp (Aaron 1997). Santa og Engen peker på at metakognitiv innsikt utvikles best gjennom intraindividuelle interaksjonsprosesser som i starten bør initieres av en veileder, og viser eksempler på læringsprosesser som kan struktureres i flere faser:

- En introduksjonsfase der eleven gjøres kjent med aktuelle arbeidsformer
- En modell-læringsfase med en veileder som kan modellere og demonstrere slik at eleven får observere arbeidsgangen
- Egen utprøving med veiledet praksis
- Selvstendig bruk (Santa og Engen 1996; Engen 1999)

Læringsprosesser som denne og liknende er nødvendige for å utvikle metakognitive ferdigheter hos elevene, og metakognitive ferdigheter er nødvendige for å gjennomføre egenvurdering. Egenvurderingen får en formativ funksjon fordi den fordrer erkjennelse og innsikt i eget arbeid og egen læring, som igjen kan danne basis for videreutvikling og progresjon. Gjennom egenvurdering kan eleven lære å kjenne seg selv som lærende person og få insitamenter til å ta større ansvar for egen

læringsprosess. Vårt materiale tyder på at elevenes egenvurdering i stadig større grad har blitt del av vurderingspraksisen i skolen de siste årene, og lærerne gir uttrykk for at den er viktig:

Selvfølgelig skal læreren være der som en veileder og pådytter, men til sjuende og sist er det hos deg sjøl det ligger. Og det er det ganske viktig å få opp øynene for at du skal ikke bare kunne skyldes på Gud og hvermann for resultatene dine, du må faktisk gå i deg sjøl. (Astrid 08.03.04)

Når lærerne skal forklare hvorfor egenvurdering er viktig, peker de på at den ansvarliggjør elevene og gir perspektiv på egen læring. Egenvurdering har også betydning for elevens selvoppfatning, men det perspektivet blir ikke tatt opp i særlig grad av lærerne. Forskning tyder på klare sammenhenger mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning, og sammenhengen kan først og fremst skyldes at selvoppfatningen blir påvirket av skoleprestasjonene: gode resultater gir et godt selvbilde. Men forskningen viser også at det kan være motsatt, at selvoppfatningen har betydning for skoleprestasjonene. Det kan skyldes at når selvoppfatningen blir mer stabil over et tidsrom, får den betydning for motivasjon og innsats (Skaalvik og Skaalvik 1996: 62). Knain finner at svake elever anvender læringsstrategier som kontrollstrategier og utdypingsstrategier i mindre grad enn flinke elever, og han konkluderer slik:

Med mer adekvate læringsstrategier og måter å følge opp egen læring, vil elevene kunne oppleve større grad av mestring og kontroll med sin egen situasjon. Dette vil kunne dempe angst og stress i lærings situasjonen, gi bedre resultater og dermed styrket selvoppfatning. (Knain 2002:40)

Samspeillet mellom egenvurdering, selvoppfatning og prestasjoner er et felt det antakelig er nyttig for lærerne å utvikle videre innsikt i. Dårlig selvoppfatning kan føre til underytelse, og mye tyder på det er en god del underyttere i norsk skole (jfr. PISA-undersøkelsene).

Målet med egenvurderingen er alltid på sikt å fremme læringen. Men egenvurdering er en krevende ferdighet, og den er vanskelig for elever å uttrykke i ord. Elevene vil gjerne bruke enkle symboler, som smilefjes og liknende. Det kan være mange årsaker til dette. Det kan selvfølgelig være at mange elever på 5. – 7. trinn ikke er så modne at de kan tilegne seg de metakognitive ferdighetene som egenvurdering krever. Å studere egen arbeidsprosess, eget produkt osv. krever ganske stor evne til desentrering og et visst overblikk over situasjoner og prosesser. Det kan også være at elevene mangler et språk for å uttrykke egenvurdering. En kan stille spørsmål om hva slags ord, begreper og språkbruk knyttet til veiledning og vurdering elevene møter gjennom lærernes vurderingspraksis. Elevene trenger veiledning også på dette feltet. Det leder mot spørsmålet om lærerne fungerer som gode modeller for elevene, og i intervjuene uttrykker lærerne seg kritisk om egen praksis når det gjelder å være gode modeller på dette feltet. Kanskje må man godta sjablonger som en del av prosessen i en tidlig fase, og lærerne må kanskje utvikle mer kompetanse på dette feltet, for eksempel hvordan de skal stille spørsmål til elevene:

Jeg må stille de spørsmålene som jeg vil ha tilbakemelding på en annen måte, slik at de ikke kan bruke disse enkle frasene sine. (Turid 08.03.04)

Intervjuene viser at lærerne er opptatt av at de må stille spørsmål som fremmer metakognitive prosesser, men de savner kunnskaper om og erfaringer med dette. De gir uttrykk for det komplekse i samspillet mellom elevers egenvurdering og lærers vurdering, og at egenvurderingen er viktig i veiledningsprosessen av hver elev.

Jeg tenker på den rettingen som jeg driver med i bøker, den har ingen betydning egentlig, hvis de ikke tar den tilbake og retter og ser. Men det er jo den vurderingen de kan gjøre selv og sammen med meg som blir den viktigste, og at de kan vurdere hvordan de jobber og resultatet de får. (Hanna 09.03.04)

Et viktig spørsmål som materialet reiser, er om egenvurderingen krever selvstyrte prosjekter der elevene deltar i planlegging og kri-

terieutvikling for å kunne vurdere både prosess og produkt. Lærerne gir uttrykk for at egenvurderingen fungerer best når elevene selv har vært med å planlegge, formulere mål, arbeidsmåter osv. Det betyr at elevmedvirkning er viktig for å initiere prosesser der siktemålet er å styrke elevens bevissthet om egen læring, å utvikle læringsstrategier og å styrke motivasjon og engasjement. Da vil en kanskje også i større grad utvikle språk og begreper som formidler vurdering.

Torrance and Pryor (1998) og andre har pekt på at lærernes kommunikasjon med elevene har vært preget av en IRE-struktur (med fasene Initiation – Response – Evaluation). Læreren tar et initiativ, elevene gir en respons, og læreren gir en tilbakemelding i form av en vurdering, ofte er denne vurderingen et ”galt” eller ”riktig” svar. For å fremme metakognitiv tenkning kan en med utgangspunkt i elevens utviklings- sone i større grad ha en kommunikasjon som preges av IRF-struktur: Initiation – Response – Follow-up (gi videre utfordringer til eleven). Vibeke Grøver Aukrust har undersøkt samtaledeltakelse i norsk klasserom og mener IRE/IRF-strukturen ikke lenger er så hyppig forekommende i norske klasserom:

Skolens undervisnings- og læringsformer har [...] endret seg i betydelig grad i retning av mer gruppe- og prosjektarbeid og større bruk av teknologiske redskaper, og denne endringen har betydning for samtalen elever og lærere utvikler. [...] skolen i dag legger mer vekt på læringsprosesser og strategier og mindre vekt på faktakunnskap som kan kontrolleres gjennom spørsmål. (Aukrust 2003:78)

Uansett vil samtaler mellom lærer og elever være en viktig del av aktiviteten i skolen. I slike samtaler er det viktig at læreren i sin tilbakemelding bringer eleven videre, for eksempel i form av spørsmål som er støttende, peke på nye arbeidsmåter, fagfelter, kunnskapsel- menter, læringsstrategier etc. Det er krevende, men en viktig del av vurderingskompetansen.

Intervjuene tyder på at det vanligste tema for elevenes egenvurdering er arbeidsinnsatsen. Egen innsats er i realiteten et subjektivt begrep. En kan alltså mene at innsatsen var god, selv om resultatet ikke ble så

bra. Egen innsats lar seg heller ikke så lett dokumentere. Det gjelder både når produktet framføres, for eksempel et muntlig framlegg eller når produktet er en skriftlig tekst. Å vurdere eget faglige produkt fordrer at eleven til en viss grad greier å ha perspektiv på sitt eget nivå. Når eleven skal vurdere for eksempel eget skriftlig arbeid, så kreves det, i tillegg til faglige kunnskaper, metakognitive ferdigheter for å se svake og sterke sider ved arbeidet og sette ord på det. For å vurdere egne tekster må elevene videreutvikle ferdigheter som setter dem i stand til å ta et skritt tilbake og betrakte egne produkter med en viss avstand. Det omfatter både å se svakheter og potensialet i tekstene, og å ha forestillinger om hva en kan gjøre for å gå videre i prosessen.

Individualisering som organiseringsform

Organisering av skoledagen de siste årene har fått et tydeligere preg av individualisering på mange skoler, blant annet som en følge av ny vurderingspraksis. Blikket er mer rettet mot den enkelte eleven enn før. Det finnes grunnskoler der elevene i store deler av uken arbeider med individuelle oppgaver i eget tempo. Dette skjer i arbeidsprogram som organiseres for eksempel gjennom planbok-organisering o.l., der selvstendig arbeid vektlegges. Intervjuene tyder på at lærerne er svært positive til denne utviklingen. Utsagn som dette går igjen i intervjuene:

[Om individualisering:] og jeg syns det har vært helt utrolig godt. Ja, det syns jeg. Jeg har kunnet gått mye mer rundt og hjulpet den enkelte. Jeg trur det bare blir mer og mer. (Solveig 08.08.04)

Intervjuene gir et inntrykk av en generell tendens der læringsfellesskapet i gruppen/klassen svekkes til fordel for et mer individualisert læringsmiljø. Det viktigste blir da den lærings situasjonen den enkelte eleven greier å skape for seg selv med utgangspunkt i egne interesser, egen arbeidsinnsats, egen motivasjon etc. Klette påpeker dette:

Individualiserte klasserom skiller seg fra de andre klasserommene ved økt vekt på skriftlighet som hoveddokumentasjonsform og med redusert bruk av klassefellesskapet som læringsarena. (Klette 2003:73)

Her aner vi en motsigelse til det synet som har preget mye av tenkningen omkring læringsteori og læreplaner det siste tiåret, der samhandling og fellesskap blir framhevet som en nødvendig faktor for læring, og der læring framstilles som noe som skjer i sosiokulturelle prosesser mellom mennesker. Men utviklingen i individualiserte klasserom synes å gå i en retning der de felles læringsarenaene svekkes, delvis med begrunnelse i tilrettelegging av tilpasset opplæring. I stedet får en arbeidssituasjoner der lærestoff, arbeidsmetoder, tempo, vanskegrad osv i stor grad er opp til den enkelte elev, og der også utvikling av motivasjon, læringsstrategier, arbeidsvaner osv. blir et individuelt ansvar. Lærerne mener at individualiseringen ikke svekker samhandling i elevgruppen:

Jeg synes ikke det er noen motsetning i det, for du må kunne være sjølstendig for å kunne samarbeide. (Liv 09.03.04)

Lærerne uttaler seg helt entydig positive til individualiseringen, og de ser det ikke som problematisk at for eksempel den såkalte helklassesamtalen svekkes. Når det gjelder helklassesamtalen, påpeker Vibeke Grøver Aukrust at den flate deltakerstrukturen og det forholdet at eleven ofte bidrar med utsagn som tilfører noe nytt ut over foregående ytring, viser at helklassesamtalen er en arena med bred invitasjon av elevenes synspunkter. Videre uttaler hun:

Det særmerkte ved helklassesamtalen som mediator for læring til forskjell fra individualisert veiledning og smågruppesamtale er den ressurs de mange ulike stemmer og perspektiver kan representere. (Aukrust 2003:105)

Det kan være en fare for at den sterke individualiseringen som finnes i enkelte skoler, kan svekke sosiokulturelle læringsprosesser og "de mange ulike stemmer". Vi ser utvikling mot en ny lærerrolle, der læreren er organisator, veileder og tilrettelegger, og i mindre grad styrer og leder elevene i deres læringsprosesser. Hva den sterke individualiseringen kan føre til for læringsfelleskapet og for elevenes læringsutbytte ut fra sosiokulturell bakgrunn, kjønn og etnisitet, er et interessant spørsmål. Turmo og Lie har undersøkt hjemmet og sko-

len som påvirkningskilder for elevenes prestasjoner i PISA 2000. De fant at det er betydelige forskjeller mellom skolene når det gjelder elevenes gjennomsnittlige sosioøkonomiske status, og at skoler som presterer høyt og lavt, skiller seg særlig fra hverandre ved forskjeller i elevenes kulturelle kapital i hjemmet. Det er ikke overraskende. Men et interessant funn i denne sammenhengen er at de skolene som får gode resultater, når en har korrigert for elevenes hjemmebakgrunn, i større grad er skoler som har lyktes med å motivere elevene til å lære gjennom samarbeid (Turmo og Lie 2004:46). De samme skolene ser også ut til å få elevene til å bruke mer tid på skolearbeid, og det synes å være skolen og ikke hjemmet som får elevene til å arbeide mye. I intervjumaterialet gir lærerne uttrykk for at elevenes prosesser og resultater alt overveiende vurderes som enkeltprestasjoner i individualiserte arbeidsprosesser. Hvis det er en korrekt beskrivelse, så kan denne vurderingspraksisen svekke motivasjonen til samarbeid, og på sikt svekke elevenes læringsutbytte.

Individrelatert vurdering versus målrelatert vurdering

Når lærerne omtaler sin vurderingspraksis med egne elever på 5. – 7. trinn, kommer det fram at det er individrelatert vurdering som i hovedsak preger deres praksis, dvs. vurdering i forhold til den enkelte elevs forutsetninger:

Det er kjempeviktig at de skal beholde litt selvtillit. Så det er ofte jeg tenker, oi, så fornøyd du er med det du har gjort i forhold til det det er. Men jeg synes at det er kjempeviktig i barneskolen, og at vi kan få lov til at de kan ha en positiv tro på seg selv. (Hanna 07.02.02)

[...] hvis du har en elev som nekter å gjøre noen ting, så er det ingen vits å begynne å vurdere målene, altså, da må du se an litt, for noen må faktisk vurderes individuelt selv om de går i 7. klasse. (Liv 12.02.02)

Når lærerne beskriver sin egen vurderingspraksis i intervjuene, kommer det fram at de bruker vurderingen formativt, og at de ser på formativ vurdering som synonymt med en positiv og rosende vurdering. Lærerne ønsker å opptre støttende, og da blir det ofte vanskelig å

praktisere målrelatert vurdering, særlig overfor svake elever. De ser dessuten på individrelatert vurdering som mer i samsvar med læreplanens overgripende læringssyn og kravene til tilpasset opplæring enn den målrelaterte vurderingen. Etter å ha undersøkt klasseromspraksis etter reform 97, skriver Klette (2003:54):

Hypptig bruk av allmenn ros kombinert med fravær av eksplisitte og klare faglige standarder for elevenes klasseromsarbeid, var [...] karakteristisk for våre klasserom, og man kan spørre seg om lærernes individorientering og redsel for å krenke enkeltindividet har som en av flere konsekvenser en tilbaketrukket og passiv lærerrolle i arbeidet som elevenes faglige veileder.

Her er et stort dilemma i lærernes vurderingspraksis. Samtidig som individrelatert vurdering preger deres praksis, understreker de nødvendigheten av å gi det de kaller en "ærlig" vurdering, særlig mot slutten av barnetrinnet. Elevene kjenner ofte nivået på de andre i klassen/gruppa og sin egen plassering i forhold til de andre, og lærerens vurdering kan bli lite troverdig hvis hun bare gir generell ros til alle. Intervjuene tyder på at lærerne er oppmerksomme på dette forholdet:

Det går ikke an å pakke inn, jeg trur vi som lærere har pakka inn alt for mye. Alt skal være så positivt. Vi må nødt til å si det som det er og være ærlige. Jeg trur de er enige i det sjøl. (Solveig 08.03.04)

Lærerne savner erfaring med målrelatert vurdering, kanskje fordi den ikke har sterk tradisjon i barneskolen. De savner en form på den målrelaterte vurderingen. "Bra" blir et tomt uttrykk som til slutt ikke betyr noe annet enn "jeg har sett på arbeidet ditt." Det blir verdiløst som utsagn om kvalitet og kan være et uttrykk for at læreren egentlig vegrerer seg mot å gi en reell vurdering og i stedet velger å gi generell ros. Uttrykket "ærlig" i sitatet over peker mot det faktum at lærerne er klar over at de fleste elevene har en viss realistisk selvpoppfatning. Intervjuene kan tyde på at selvpoppfatningen noen ganger kan være mer robust enn det lærerne forholder seg til, og at lærerne ikke utnytter hele bredden i elevens selvinnsikt.

Det har overrasket meg mange ganger når vi har hatt evalueringer med ungene hva de sier sjøl, for de er utrolig ærlige. Det har overrasket meg mange ganger. (Solveig 08.03.04)

Materialet viser at lærerne savner grundige fellesdrøftinger med kolleger om målrelatert vurderingspraksis, for eksempel om kriterier og om grunnlag for vurdering. I bunnen av enhver vurdering vil det alltid ligge noen kriterier, implisitte eller eksplisitte. Det er viktig at det er felles referansepunkter for lærerne på skolen når de vurderer prøver og lignende.

Vi er to mattelærere som har gitt ungene samme prøva til jul i 7. klasse. Ungene kom tilbake med helt forskjellig respons for vi har vidt forskjellig vurdering. [...] Ja, vi vurderte ut fra vårt eget synspunkt [...] ungene var jo veldig lite fornøyd med det. (Torbjørn 12.02.02)

Hvordan vurderingen uttrykkes og hvilke kriterier en legger til grunn for vurderingen, er en viktig del av lærerens profesjonsfaglige kompetanse og et sentralt tema det burde være naturlig å ta opp jevnlig i kollegamiljøet på den enkelte skole.

Lærerne på trinnene 5. til 7. kjenner i stigende grad trykket fra ungdomsskolen for å gi målrelatert vurdering. Det forestående møtet med ungdomsskolen som stadig rykker nærmere, forsterker dilemmaet mellom individrelatert og målrelatert vurdering. Lærerne ser på vurderingspraksisen i overgangen mellom barnetrinn og ungdomstrinn som et totalt brudd uten noen form for kontinuitet, og som særlig problematisk i forhold til de svake elevene. De etterlyser et system for å ivareta kontinuiteten.

Vi [barneskolen og ungdomsskolen] er like ved hverandre, men det er et hav mellom oss. (Turid 07.02.02)

Lærerne ser en motsetning mellom kravet om tilpasset opplæring og kravet om målrelatert vurdering, en motsetning de synes er vanskelig å forholde seg til, særlig på 6. og 7. trinn. Det er et faktum at målrelatert vurdering alltid vil vise forskjeller mellom elevene og slik

fungere rangerende. Lærerne på de siste trinnene i barneskolen har en utfordring i å utvikle en vurderingspraksis i spenningsfeltet mellom individrelatert og målrelatert vurdering som kan legge grunnlag for en god overgang mellom barneskole og ungdomsskole.

Oppsummering

Prosjektet *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse* har hatt som mål å undersøke læreres praktiske vurderingsferdighet og gi innsikt i hvordan vurderingskompetanse blir forstått av lærere på 5., 6. og 7. trinn. Denne artikkelen tar utgangspunkt i en del av materialet, gruppeintervjuer med lærere, og prøver å gi innblikk i hvordan lærere beskriver egen vurderingspraksis, og hvilke refleksjoner de gjør de seg over den.

Intervjuene tyder på at lærerne de siste årene har fått en større forståelse for vurderingspraksis som en viktig del av profesjonskompetansen. Lærerrollen synes å få økende karakter av mentor/veileder overfor både elever og foreldre, et forhold som på sikt muligens kan styrke lærerprofesjonen.

Lærerne ser det som en sentral del av sin vurderingskompetanse å kunne legge til rette for å utvikle elevenes evne til egenvurdering og veilede og støtte elevene mot å utvikle metakognitiv kunnskap og til egne seg gode læringsstrategier. Lærerne er bl.a. opptatt av at de må stille spørsmål som fremmer metakognitive prosesser. Men de savner kunnskaper og innsikt på dette feltet.

Enkeltindividet kommer ofte i fokus i vurderingen, for det er gjerne den enkelte eleven som vurderes, og individualisering er en karakteristisk organiseringsform i flere skoler. Lærerne gir uttrykk for svært positive holdninger til individualiserte klasserom. Men individualisering kan være en organiseringsform som svekker sosiokulturelle læringsprosesser og samhandling mellom elever, og det er en utfordring for skolen å utvikle gode vurderings- og organiseringsformer som motiverer elevene til å lære gjennom samarbeid.

Det store dilemmaet i lærernes vurderingspraksis er å gi målrelatert vurdering til elevene hvis vurderingen innebærer negative utsagn. Læreplanen framholder at vurderingen skal være støttende og fremme læring, og lærerne ser kritikk, særlig til svake elever, som et brudd med denne intensjonen. Denne konflikten blir ofte løst ved at vurderingen er individrelatert og i form av generell ros. Her har skolen en utfordring i å utvikle en vurderingspraksis som kan gi form og innhold til målrelaterte vurderinger som samtidig er støttende og læringsfremmende overfor alle elever.

Litteratur

- Aaron, P. (1997): The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461 – 502.
- Aukrust, Vibeke Grøver (2003): Samtaledeltakelse i norsk klasserom – en studie av deltakerstrukturer og samtalebevegelser. I: Klette (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo
- Colbjørnsen, Tom (1999): Hawthorn-effekten eller Human-relation-teorien. Om forsøkssituasjon og påverknad. I: Larsen, Stein Ugelvik (red.) *Teori og metode i samfunnsfaga*. Oslo. Det Norske Samlaget
- Engen, Liv (1999): *Utvikling av metakognitive ferdigheter. Effektive strategier ved undervisning av unge med lese- og skrivevansker*. Universitetet i Bergen 13.12.99. Sist sett 12.05.05: <http://www.statvoks.no/dysnett/engen.htm>
- Flavell, J. H. (1987): Speculations about the nature and development of metacognition. I: F. E. Weinert & Kluwe (Eds.): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NK: Earlbaum
- Kjærnsli, Marit og Svein Lie, Rolf Vegar Olsen, Astrid Roe og Are Turmo (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo. Universitetsforlaget
- Klette, Kirsti (2003): Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer I norske klasserom etter reform 97. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

- Knain, Erik (2002): *Elevenes læringsvaner. Selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag. Perspektiver og resultater*. Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lauvås, Per (2003): Hvilke hensyn bør man legge vekt på ved utformingen av eksamen? I: Falch, Ragnhild (red.) *Karakter – mer enn karakterer. Debatt om elevvurdering i grunnopplæringen*. Oslo. Læringsssenteret
- Lie, Svein, Marit Kjærnsli, Astrid Roe og Are Turmo (2001): *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Lie, S., M. Caspersen og J. K. Björnsson (2004): *Nasjonale prøver på prøve*. Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Näslund, Lars (2004): *Provstenar i praktiken. Grundskolans nationella provsystem i ljuset av användares synpunkter*. Stockholm. Skolverket
- Samuelsstuen, Marit S. (2005a): *Kognitiv og metakognitiv strategibruk ved innlæring av tekster*. Trondheim. Prøveforelesning 04.03.05. NTNU.
- Samuelsstuen, Marit S. (2005b): *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Dr.polit.-avhandling. Trondheim. NTNU
- Santa, Carol og Liv Engen (1996): *Lære å lære*. Stavanger. Stiftelsen dysleksiforskning
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo. Tano
- Torrance, Harry and John Pryor (1998): *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham. Open University Press
- Turmo, Are og Svein Lie (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Oslo. Acta Didactica. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo

Refleksjon over materiale fra praksis

Analyse av andre runde med gruppeintervju - refleksjon over framlagt materiale fra 6. klasse

Tove Brit Haugstveit
(Artikkelen planlegges bearbeidet for publisering i 2006)

Andre runde med gruppeintervju av lærere ble gjennomført med tre – fire lærere i hver gruppe, der utgangspunktet var materiale som var samlet inn, og som ble lagt fram for samtale og drøfting. Strukturen var slik at vi presenterte skriftlig eksempelmateriale, hentet fra ett av lærernes klasserom, for refleksjon og diskusjon. Gruppeintervjuet er analysert med sikte på å fange opp og perspektivere lærernes refleksjoner omkring vurderingen i det framlagte materialet.

Presentasjon av det skriftlige materialet

Skriveverksted

Utgangspunktet for intervjuene var en elevtekst fra 6. klasse med elevens skriftlige egenvurdering og lærerens vurdering. Teksten ble produsert under et skriveverksted over flere uker der elevene skulle fordype seg i fortellingssjangeren og skrive en individuell fortelling. Skriveverkstedet foregikk slik:

1. Læreren gjennomgikk arbeidsgangen. De brukte et kapittel i læreboka i norsk, *Språket ditt*, som handlet om å skrive fortelling (Bech 1992 og nyere). Skriveverkstedet pågikk i fem uker, der elevene fikk en del timer i uka på skolen til å skrive og få/gi respons, resten av skrivingen måtte gjøres hjemme. Fortellingen skulle føres inn og leveres læreren når de fem ukene var omme. I øktene på skolen satt elevene i grupper og fikk lov til å hjelpe hverandre og snakke litt sammen underveis med viskestemme.

2. Tema kunne hver enkelt bestemme. Vi observerte at elever som satt i samme gruppe påvirket hverandres temavalg i noen grad.
3. Hver elev startet med å skrive en tidslinje med tidspunkter og begivenheter de ville skrive om.
4. Når tidslinja var ferdig, begynte skrivingen.
5. Respons/vurdering underveis var lagt inn i opplegget. Når elevene sto fast eller ville ha råd, så kunne de få med seg en eller to medelever og gå ut av klasserommet og finne seg en krok i korridoren. Da skulle alle lese det de hadde skrevet inntil da høyt for hverandre. Etter hver lesning skulle de gi råd til hverandre, ”vi skal si noe til hverandre”, som en av elevene sa. De kunne ha flere slike responsrunder underveis, og responsgruppene varierte fra gang til gang. Responsdeltakerne var fortrinnsvis elever i samme gruppe eller noen som hadde vennskskapsforhold til hverandre. De kunne ha så mange responsrunder underveis som de ønsket. Noen gikk mye ut og leste for hverandre, andre gjorde det i mindre grad.
6. Lærerrespons før innføring var obligatorisk. Da skulle eleven lese høyt for læreren eller læreren lese fortellingen. Deretter ga læreren enten grønt lys for innføring eller ga veiledning i det videre arbeidet før innføringen kunne skje.
7. Læreren skrev på tavla hva elevene skulle legge vekt på ved innføringen. Hun skrev:
 - Avsnitt
 - Godt utformede setninger
 - Rettskriving
 - Tegnsetting
8. Hver elev skulle skrive en egenvurdering etter den innførte fortellingen. Det var i form av kommentar og vurdering til egen fortelling. Fokus kunne være arbeidsgang, innsats, hjelp underveis og selve fortellingen.
9. Læreren skrev en vurdering til hver elev der også elevens egenvurdering ble kommentert.

Det var 27 elever i klassen, en aktiv klasse som gikk for å være utfordrende. Men de likte godt denne måten å jobbe på, og det var stort sett arbeidsro i klassen under skriveøktene.

Elevens tekst

Det materialet som ble lagt fram i gruppeintervjuet med lærerne, var en elevtekst med egenvurdering og lærerens vurdering. Teksten var skrevet av en elev som strevde med skolearbeidet og med skrivingen. Vi kaller han Frank her. Her leverte denne teksten:

En fin dag!
jeg står opp kl 07.00. jeg var
så trøt at jeg holdt på å ramle
av senga!

Da jeg endelig fikk reist meg
ramlet jeg ut på kjøkkenet.
Der stod mor og laget frokost.
Det var egg og bacon.

Etterpå kledde jeg på meg og
gikk ut i bilen. den var iskald.
Men da far startet den ble
den varm på 2 min.

Da vi var fremme hoppet
jeg ut av bilen som et olja lyn.

Da jeg fikk på meg skøytene
hoppet jeg ut på isen. Far tok
tiden på hvor lang tid jeg brukte
1 og et halvt min.

Etter det var jeg ferdig. jeg
tok av meg Skøytene og hoppet
inn i bilen. Da bilen startet
hadde den blit kald igjen.
Men til slutt startet den og
vi drog hjem.

Når jeg kom hjem var jeg
så svett at jeg tok en dusj.

Når jeg var ferdig ropte mor
Så hele huset dirret.
”Nå er det middag.” jeg løp
ut på kjøkkenet. Det var pizza.

Etter middagen la jeg meg
på sofaen og vred meg sikkert
5 ganger i min.

Da jeg reiste meg opp av
sofaen tok jeg tak i TV kon
og slo på ”Etter Skoletid.”
Og der holdt de på med mye
rart.

Når det var ferdig bare
satt jeg i Sofaen og kjedet
meg. jeg bare glante opp i taket.

Men plutselig hører jeg et
forferdelig spetakel. Det var
broren min Marius han slo på
barne TV. jeg løp inn på rommet
mitt med en gang. Der var det
rotete akkurat som om
Bin Laden hadde vært der.

En halv time etter barne TV
legger broren min seg. 2 timer
etter legger jeg meg

jeg ligger og hører på at foreldrene mine ser TV
og de har på ganske høy lyd

Akkurat sover jeg og et
par timer senere legger
foreldrene mine seg. Og da kl.
Slår 24.00 ZZZ...

Vi ser at Franks tekst er en typisk bed-to-bed-story, en refererende fortelling av det klassiske slaget der det hele begynner om morgenen og slutter om kvelden, og der hendelser ramses opp med svak indre sammenheng uten noen form for høydepunkt, en typisk skolesjanger. Hvorvidt en kan kreve såkalte egentlige fortellinger (stories) med høydepunkt osv. av elever i sjetteklasser, er en diskusjon vi skal la ligge her. Han har fått til en tekst som henger sammen, men det kan merkes at skrivningen går noe på tomgang: ”Da bilen startet hadde den blitt kald igjen. Men til slutt startet den og vi drog hjem.” Han skriver stort sett syntaktisk korrekte setninger i et muntlig preget språk: ”Det var broren min Marius han slo på barne TV. jeg løp inn på rommet mitt med en gang.”

Rettskriving og tegnsetting er ikke helt patent, men han får også en del til på dette feltet. Han prøver å gjøre fortellingen levende ved å bruke språklige bilder: ”som et olja lyn”, ”som om Bin Laden hadde vært der”. Fortellingen flyter framover, og han har skrevet og fått til en tekst, riktignok med en del formelle feil.

Elevens egenvurdering

Frank hadde vurdert eget arbeid, og skrev følgende:

Evaluerings Skriveverksted

jeg likte gått å jobbe. jeg
Skrev og jeg fikk inn Historien
etter vert.

Råd: å få mer Stoff om
det som Skjedde.f.e.k.s. kurset
på Skøytebanen.

jeg skrev om hele historien.
fordi den første ble så
dårlig så jeg bestemte meg
for å skrive en ny.

Læreren vurdering av elevens tekst

Læreren hadde vurdert fortellinga og elevens egenvurdering og skrev følgende:

God og fyldig vurdering. Fint at du laget flere utkast. Denne fortellinga er god, men du mangler et høydepunkt. Du viser at du skjønner tidsavsnitt. Få ordfeil er det her, og skrifta er tydelig, men du må satse på sammenhengende skrift, Frank.

Dette materialet representerer en velkjent situasjon i skolen og kunne strengt tatt vært hentet fra hvilket som helst klasserom på dette trinnet: eleven har skrevet en fortelling, vurdert eget arbeid, og læreren har så vurdert resultatet.

Materialet ble ikke anonymisert i presentasjonen for lærerne i gruppeintervjuet. Der ble opplyst at det var hentet fra 6. klassen til en av lærerne, her kalt Mona. I forkant ble det gitt en kort orientering om klassen, eleven og skriveopplegget.

Utvikling av elevens egenvurdering

Frank skriver at han likte skriveverksted, og at han fikk til å skrive en fortelling. Det virker som teksten nærmest blir til under hendene hans: ”jeg fikk inn Historien etter vert”. Men han har vurdert og begrunner det slik: ”fordi den første ble så dårlig så jeg bestemte meg for å skrive en ny”. Hva slags prosess ligger bak denne avgjørelsen? Her vil jeg trekke inn feltnotater fra observasjonene under skriveverkstedet. Frank og to klassekamerater hadde muntlig responsrunder flere ganger i skriveøktene på skolen. De leste høyt for hverandre, og de kommentarene de ga hverandre, var ganske like og var varianter av utsagn som: ”Det var fint, men du må skrive mer.” Alle hadde typiske bed-to-bed historier, såkalte refererende fortellinger. Det at de skulle starte med å skrive tidslinje, kan ha forsterket denne tendensen til oppramsing av hendelser som følger på hverandre uten noe særlig dramaturgisk grep.

På en responsrunde helt mot slutten, fikk de spørsmål fra observatøren om hvorfor de har valgt å begynne med at de står opp, spiser

frokost osv. osv. og ender til sengs igjen om kvelden. Frank sier da at de kan begynne et annet sted på tidslinja hvis de vil. Det hadde de lært i starten på skriveverkstedet. På direkte spørsmål om hvorfor han ikke har valgt å begynne et annet sted på tidslinja i sin fortelling, svarer han: ”Det er mest normalt å begynne om morgenen”. Han blir så spurt om hva han synes om sin tekst. Han svarer: ”Min historie er barnslig.” På spørsmål om hva som er barnslig, svarer han: ”Historien har ikke spenning. Det bare kommer ting etter hverandre. Det er ikke en ordentlig fortelling, liksom.”

Det er et interessant svar. Det viser at Frank har foretatt en egenvurdering der og da. Han uttrykker den muntlig, men gir ikke uttrykk for den i den skriftlige egenvurderingen. Han har forestillinger om hva en fortelling er og har dannet seg mentale mønstre av sjangeren ”fortelling” på grunnlag av fortellinger han har hørt og lest. Det blir en form for kulturkompetanse som er taus i den forstand at han kan kjenne igjen en tekst som fortelling, eventuelt ikke fortelling, men mangler begreper for å uttrykke dette metaperspektivet. Det er en form for erfaringskompetanse, en innsikt bygd på hans egne erfaringer med fortellinger fra han var liten og fram til det gitte tidspunktet.

Etter denne responsrunden velger han å skrive teksten om, men det er mer en utbrodering av den fortellingen han allerede har skrevet, uten å forandre bed-to-bed-strukturen, og det er fortsatt en refererende fortelling. Han har altså foretatt en egenvurdering, der han ser dette oppramsende preget, men han gir ikke uttrykk for dette i den skriftlige egenvurderingen til slutt. Han trenger faglige begreper for å beskrive det han erfarer når han hører en fortelling. Det er her læreren må gå inn og knytte kunnskap opp mot denne typen erfaringskompetanse for å utvikle elevens sjangerbevissthet videre. Læreren har introdusert begrepet høydepunkt, men hva det egentlig innebærer, trenger eleven å ha konkrete erfaringer med.

Han sier i egenvurderingen at han har valgt å skrive om utkastet sitt. Hvorfor gjør han det? Han angir ikke noen presis grunn. Men det er nærliggende å peke på Human-relation-teorien. Han og gruppa

hans opplevde å bli observert gjennom skriveverkstedet og i responsgruppa. Det påvirket selvsagt deres arbeid. Om denne teorien skriver Tom Colbjørnsen blant annet: ”Når ein gjer folk til gjenstand for systematisk observasjon og/eller påverknad, skaper ein ei endring i dei sosiale omgivnadene og innstillingane deira.” (Colbjørnsen 1999:108). Det faktum at Frank og hans medelever ble gjenstand for observasjon under skriveverkstedet, kan ha vært med på å påvirke deres innstilling og holdninger til arbeidet, og vært en underliggende årsak til at Frank valgte å skrive en ny tekst (riktignok fortsatt en refererende fortelling).

På spørsmål om hva Frank tar opp i sin egen vurdering, svarer lærerne slik i et av intervjuene:

Turid

Sjølve prosessen, skriveprosessen

Intervjuer

Er det en erfaring dere har at når elever skal vurdere seg sjøl og det de skriver, så er det helst prosessen de nevner?

Solveig

Veldig lett for det altså. Har ikke vi lærere også lett for å gjøre det? Det er ikke bare unga som har lett for det, jeg tror at vi lærere også har lett for å se mye på gangen i det, arbeidet.

Intervjuer

Så du tenker at det kan være noe eleven kan ha lært av læreren?

Solveig

Det lurar jeg på, jeg veit det ikke. men ser jeg ut fra meg sjøl, så har jeg lett for å tenke slik.
(Gruppoint. 2, 31.10.02)

Det som kommer fram her, at eleven i sin egen vurdering i hovedsak vurderer prosessen. Dokumentmaterialet i prosjektet, som for eksempel planbøker, bekrefter dette. Elevens egen vurdering preges ofte av utsagn av vurderende karakter, men uten begrunnelse: De kon-

staterer at de likte eller ikke likte arbeidsoppgaven. Så følger ofte en kommentar av mer narrativ karakter: De forteller hva som skjedde underveis rent konkret, men uten at dette er gjenstand for vurdering og analyse. Produktet i seg selv, teksten, framlegget eller hva det kan være, blir sjelden vurdert.

Det betyr ikke nødvendigvis at det ikke skjer en analyse og en vurdering hos eleven på et eller annet nivå, men eleven gir sjelden uttrykk for det. Hvorfor er det prosessen som blir vurdert først og fremst i elevenes egenvurdering? I sitatet over er lærerne inne på at en av grunnen til dette, nemlig at lærerne for en stor del gjør det samme når de vurderer elevenes produkter. Lærerne har også lettest for å kommentere prosessen når de skal vurdere elevenes arbeid, slik det framgår av informant 1: ”Har ikke vi lærere også lett for å gjøre det? Det er ikke bare unga som har lett for det, jeg tror at vi lærere også har lett for å se mye på gangen i det, arbeidet.” Lærerne er modeller for elevene når det gjelder vurdering, og lærerne har lettere for å vurdere prosessen enn produktet. Derfor gjør elevene det også. Det innebærer at elevene ikke får utviklet begreper og språk for å vurdere eget arbeid utover å uttrykke om de likte det eller ikke, og dermed får de i liten grad støtte til å utvikle metakognitive ferdigheter fordi lærerne ikke står fram som modeller og heller ikke krever det. Solveig og Turid er inne på en slik årsakssammenheng i sitatet over. De peker på at lærerne har lett for å kommentere arbeidsgangen og arbeidsinnsatsen og la det bli med det.

Egenvurdering (selvvurdering) skal være refleksjon over eget arbeid og kan omfatte planlegging, prosess, innsats og resultat/produkt. Egenvurderingen skal være en del av læringsprosessen med sikte på å fremme læring og utvikling. I skolesammenheng vil egenvurdering ikke være en sammenlikning av egen prestasjon med andres, men med egne tidligere prestasjoner (Helle 2002:169). Det skal være et redskap som kan hjelpe eleven med å finne ut hvor langt han/hun har kommet i læringsprosessen og gi han innsikt i egen prestasjon med sikte på å forbedre og utvikle seg videre.

Weinert (1987) har definert flere kompetanser som inngår i egenvurdering; han bruker bl.a. begrepene nøkkelkompetanser ("key competencies") og metakompetanser. Nøkkelkompetanser er basale kompetanser som er uavhengig av kontekst og fag og kan brukes i mange situasjoner og fagområder. Det kan være grunnleggende kompetanser, som lese-, skrive- og regneferdigheter og ikke minst mer vurderende og kritiske kompetanser. Nøkkelkompetanse har bare praktisk verdi når den knyttes til spesifikke kompetanser, og kan være vanskelig å undervise i. Metakompetanser forklares gjerne som ferdigheter til å reflektere over egen kunnskap og refleksjon, se sine egne produkter og prestasjoner på avstand.

Egenvurdering omfatter metakognisjon, som er forutsetningen for å kunne utvikle metakognitive ferdigheter. Metakognisjon omfatter to komponenter, metakognitiv kunnskap og metakognitiv strategisk aktivitet (med muligheter for kontroll og regulering av kognitive prosesser). Metakognitiv kunnskap vil si kunnskap om seg selv i læringssituasjoner og sitt eget strategirepertoar. Flavell (1987) deler metakognitiv kunnskap i tre: a) kunnskap om person, om hvordan en lærer, b) kunnskap om oppgave, for eksempel at ulike oppgaver krever ulike innsats osv. og c) kunnskap om strategier som kan være aktuelle i vedkommende arbeid. Metakognitiv strategisk aktivitet omfatter å planlegge, overvåke, regulere og kontrollere egen læring (Samuelsstuen 2005a og 2005b). I forhold til arbeid med elevene vil det innebære at læreren legger til rette for at elevene kan være med på aktiviteter som å bestemme læringsmål, formulere kontrollspørsmål, sjekke om en har forstått, tilpasse læringsstrategi til en bestemt oppgave.

Flere forskere peker på at metakognitive ferdigheter kan læres, og at det vil være særlig viktig for elever som trenger spesialpedagogisk hjelp (Aaron 1997). Santa og Engen peker på at metakognitiv innsikt utvikles best gjennom intraindividuelle interaksjonsprosesser som i starten bør initieres av en veileder gjennom læringsprosesser i flere faser. Vårt samlede materiale tyder på at elevenes egenvurdering er i ferd med å bli del av vurderingspraksisen på enkelte skoler. Egenvurderingen får en formativ funksjon fordi den fordrer erkjennelse

og innsikt i eget arbeid og egen læring, som igjen kan danne basis for videreutvikling og progresjon. Gjennom egenvurdering kan eleven lære å kjenne seg selv som lærende person, og få insitament til å ta større ansvar for egen læringsprosess. Egenvurdering (selvvurdering) vil i sin tur påvirke elevens selvoppfatning. Pedagogisk forskning har ifølge Skaalvik vært konsentrert i stor grad om selvoppfatning knyttet til prestasjoner og forventning om prestasjoner: selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen (Skaalvik og Skaalvik 1996).

Det er klare sammenhenger mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning, og sammenhengen kan først og fremst skyldes at selvoppfatningen blir påvirket av skoleprestasjonene: gode resultater gir et godt selvilde. Men forskning viser også at det kan være motsatt, at selvoppfatningen har betydning for skoleprestasjonene. Det kan skyldes at når selvoppfatningen blir mer stabil over et tidsrom, får den betydning for motivasjon og innsats (Skaalvik og Skaalvik 1996: 62). Knain finner at svake elever anvender læringsstrategier som kontrollstrategier og utdypingsstrategier i mindre grad enn flinke elever, og hans konkluderer slik:

Med mer adekvate læringsstrategier og måter å følge opp egen læring, vil elevene kunne oppleve større grad av mestring og kontroll med sin egen situasjon. Dette vil kunne dempe angst og stress i lærings situasjonen, gi bedre resultater og dermed styrket selvoppfatning. (Knain 2002:40)

Målet med egenvurderingen er alltid på sikt å fremme læringen. Men egenvurdering er en krevende ferdighet. Det kommer ofte enkle fraser fra elevenes side, det har vi ofte registrert i prosjektet. Elevene vil gjerne bruke enkle symboler, som smilefjes og liknende. Det vil selvfølgelig være slik at blant elever på 5. – 7. trinn er noen av dem ikke i stand til å tilegne seg de mer avanserte sidene av metakognitive ferdigheter som ligger i egenvurderingen. Det å studere egen arbeidsprosess, eget produkt osv. krever ganske stor evne til desentrering og et visst overblikk over situasjoner og prosesser.

En kan stille spørsmål om hva slags ord, begreper og språkbruk knyttes til veiledning og vurdering elevene møter gjennom lærernes vurderingspraksis. Elevene trenger veiledning også på dette feltet. Det leder mot spørsmålet om lærerne fungerer som gode modeller for elevene. Kanskje må vi godta sjablonger som en del av prosessen i en tidlig fase, og lærerne må kanskje utvikle mer kompetanse på dette feltet og stille spørsmål til elevene på andre måter.

I intervjuene uttrykker lærerne at de ser egenvurdering som er en viktig del av vurderingsarbeidet.

Mona

Jeg synes det er viktig i den prosessen der eleven skal bli bevisst på hvor han står, og hvilke behov han har for å jobbe videre. Hva er mitt [elevens] behov framover? Jeg bruker det ukentlig at de skal vurdere seg sjøl, sitt arbeid og sin arbeidsmetode. Jeg synes det fremmer modenhet i positiv retning når det gjelder det på å bli bevisst på at det arbeidet jeg gjør er viktig for meg. (Gruppoint. 2, 29.10.02)

Dette utsagnet peker på at egenvurderingen er viktig for å utvikle elevens ferdigheter. Egenvurderingen kan fremme evnen til å kaste kritisk lys over det en driver med for å hente fram det optimale, men egenvurderingen krever forståelse og kunnskap for å bli produktiv. I rettleiing til *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, under 2.3 *Formåla med elevvurdering* heter det at Vurderinga ”skal hjelpe eleven til å gjere seg nytte av tilbakemeldingar og reflektere over sitt eige arbeid og sin eigen framgang”. Videre heter det:

Eigenvurderinga kan medverke til at eleven blir ein meir aktiv og ansvarleg deltakar i vurderingsarbeidet. Det er nødvendig å ha progresjon i korleis elevane er med i eigenvurderinga etter kvart som dei blir eldre. Det er viktig at elevane øver seg i å setje ord på det dei meistrar og gjer bra. Det må byggje på forståing av mål og kriterium for kva som er bra, og kan igjen vere utgangspunkt for å drøfte framgang og utvikling.

Vi ser her at egenvurdering knyttes til framgang og utvikling hos eleven og må arbeides med i tilknytning til mål og kriterier for vur-

deringen. Lærerne uttrykker i gruppeintervjuene at egenvurdering er verdifullt, men vanskelig å utvikle hos eleven, kanskje fordi lærerens egen vurderingskompetanse kommer til kort. Det gjelder ikke minst i forhold til å utvikle metakognitive ferdigheter hos elevene:

Intervjuer

Betyr det at metaperspektiv på egen skriving er vanskelig? Vi har tidligere snakket om metaperspektiv, vi hadde samtale om det forrige gang, og det å få perspektiv på egen læring. Er det veldig vanskelig da i forhold til egen skriving? Det er vanskelig å se seg selv på distanse fordi de er ikke kommet lenger enn de er kommet og greier ikke vurdere sitt eget produkt. Hva tenker dere om det, er det vanskelig for elevene?

Liv

En kan jo tenke med seg selv. Når du driv å skriv ei oppgave om et faglig tema som du ikke har vært borti i det hele før, det å komme seg ut av den: Er dette riktig, er dett galt, det er jo fryktelig vanskelig.

Hanna

Noe av det tror jeg jo at de kan se. Noe de er fornøyd med eller ikke fornøyd med. Se litt utefra. Jeg tror de ville ha en følelse av om de var fornøyd dersom det var gått greitt med skrivinga og de føler at innholdet var bra og de hadde hatt fantasi til å skrive.

[...]

Liv

Det er et aspekt til med det om de vurderer det faglige eller ikke. Jeg opplever at mange elever tenker: jammen det er jo du [læreren] det. Det er læreren som skal gjøre det, som skal vurdere om dette er riktig eller dårlig eller bra. Men hvis de får det i oppdrag, så gjør de det, men de er veldig forsiktige, for det er læreren som har fasiten.
(Gruppeint. 2, 31.10.02)

Vi ser at lærerne peker på at elevene synes det kan være vanskelig med egenvurdering fordi det tradisjonelt er lærerens rolle å være vurderer, ikke elevens. Det er uvant for elevene å skulle vurdere seg selv. Det er uttrykk for at det tar tid å utvikle denne ferdigheten hos elevene. Tradisjonelt har vært bare læreren som skal vurdere, ikke eleven, og

det å trekke eleven med i vurderingsarbeidet gjennom egenvurdering, har ikke vært gjengs praksis. Hvis elevene ikke blir vant til egenvurdering og får utviklet denne vurderingsferdigheten, vil de reagere slik som læreren peker på i sitatet over: ” så gjør de det, men de er veldig forsiktige, for det er læreren som har fasiten”.

Kan det være enklere å vurdere eget skriveprodukt hvis det er en definert mottaker for produktet og en reell publiseringssituasjon? I intervjuet kom det fram erfaringer som kan tyde på det:

Mona

Jeg sitter og tenker på at vi hadde ei oppgave i starten av 7. klasse. De skulle lage ei bildebok med ei fortelling i for 1. klasse som de er faddere for. Tidligere skulle de lage ei bildebok, men nå var det med fortelling i. Den skulle da bygges opp slik ei fortelling skal være, med begynnelse, slutt og høydepunkt. Bildeboka skulle gis til 1. klasse, og da jeg snakka med dem etterpå syntes jeg de var veldig flinke til å vurdere boka muntlig, det faglige innholdet på det nivået der. Det var lettere å vurdere enn en sånn lang fortelling, og det kan jo ha litt å gjøre med hvilke trinn de skrev for. (Gruppeint. 2, 31.10.02)

Dette sitatet bringer inn det synspunktet at egenvurdering er en ferdighet som henger intimt sammen med målet for oppgaven. Det å skulle lage ei bildebok som skal formidles for den 1. klassingen en er fadder for, er en definert oppgave med en praktisk målsetting, et klart handlingsmål og en klar funksjon. Dermed blir det også lettere å danne seg klare forventninger om det ferdige produktet, forventninger som 7. klassingen kan styre mot. Da blir også egenvurderingen lettere fordi 7. klassingene kan forestille seg noen krav som kan settes til det ferdige produktet og som produktet kan måles mot.

En tekst de skriver i et skriveverksted der målet er å lære mer om sjangeren fortelling, er en oppgave der funksjon og mål er mer abstrakt og dermed vanskeligere å overskue for elevene. Egenvurdering skal fremme evne til å kaste kritisk lys over det en driver med for å hente fram det optimale og krever forståelse og kunnskap for å bli

produktiv. Målet med produktet, en god fortelling, blir vanskeligere å skulle overskue og forstille seg enn det å skulle lage ei bildebok for den førsteklasingen en er fadder for.

En konklusjon så langt kan være at metaperspektiv er enklere hvis skrivningen har en definert mottaker. For å utvikle ferdigheter i egen-vurdering bør en begynne med oppgaver som knyttes til klare handlingsmål der elevene kan greie å overskue målet med oppgaven og ha forutsetninger for å danne seg noen forventninger om hvordan produktet skal være for å fungere i situasjonen.

Elevrespons

I det skriveverkstedet der det foreliggende materialet er hentet fra, var elevrespons en viktig del av vurderingsopplegget. Men elevresponsen i denne situasjonen var uformell og frivillig. Det som observasjonen av skriveverkstedet viste, var at det å gå ut for å lese for en eller to medelever, hadde flere funksjoner. Her vil vi trekke fram tre funksjoner:

- avbrekk-funksjonen
- få-hjelp-og-råd-funksjonen
- bekrefte-vennskap-funksjonen

Elevresponsen fungerte som et avbrekk i skrivningen. Å skrive i en to-tre timers økt er ganske intenst, og det å gå ut av rommet og lese for andre kan være et kjærkomment avbrekk. Noen elever var svært utholdende og gjennomførte lange skriveøkter, andre var mye mindre utholdende og måtte ha variasjon og pauser. Ved at de fikk mulighet til å gå ut, ble det tatt hensyn til elevens ulike læringsstiler på dette området, for vi vet at enkelt trenger mer avbrudd, mer respons fra andre osv. Denne muligheten for variasjon som enkelte benyttet seg av, gjorde at de greide å konsentrere seg om skrivningen i korte perioder, og de fikk til noe.

Bare det å høre andres tekster, ga ideer til innhold og utforming. De hadde instruksjon fra læreren om å si noe positivt (rose) og gi råd.

Rosen ble stort sett upresisert ("Det var bra/fint/godt skrevet" og lignende) og rådet ble ofte: "Du må skrive lenger" eller "Du må skrive mer – ...".

Det å gi respons ble også en form for bygging av sosiale relasjoner. Det var opp til den enkelte å gjøre avtale om å gå ut og lese for hverandre, og det å gå ut med medelever og få noen til å høre på seg og høre andres tekst, ble også en bekreftelse på vennsapsrelasjoner. Det kan være utfordrende for enkeltelever at det er opp til dem selv å strukturere elevresponsen. En risiko er at det blir mer en øvelse i klassens sosiogram mer enn elevrespons på skrevet tekst. Å gjennomføre et opplegg som dette med elevrespons krever en observant lærer som har oversikten og kontrollen.

Intervjuene tyder på at elevrespons på arbeid som gjøres underveis og eventuelt på det ferdige produktet, ikke er en gjennomgående arbeidsform hos de intervjuede lærerne. Praksis på dette området varierer sikkert en god del fra klasserom til klasserom. Våre informanter hadde forskjellige erfaringer med og meninger om elevrespons, noe som disse sitatene viser:

Hanna

Jeg tror det er vanskelig for dem [elevene] på barnetrinnet å gi ordentlig respons, men det kan hende det går bedre dersom en jobber mye med det. Jeg synes veldig mange er positive og har lett for å trekke fram bare det som er positivt. Det er vanskelig å gi råd.

Mona

Jeg har erfart at for noen elever er det vanskelig, men overraskende mange er flinke til å gi råd. De velger jo sine medelever, de blir enige sjøl hvem de jobber sammen med, så i utgangspunktet er det de som går godt sammen som jobber sammen. Når jeg hører på dem, synes jeg de er flinke til å leve seg inn i den andres fortelling og gi råd og få med mer spenning og dette kunne du skrevet om. Og dette: hva skjedde videre, hvordan skal jeg gå fram nå? Da gir de råd til hverandre [...]

[...]

Liv

Noen av oss har gjort det, men den klassa der du [intervjuer] var med, der gjorde jeg det ikke fordi klassemiljøet tilsa at det var de ikke klare for.

Intervjuer

Hvorfor var de ikke klare for det?

Liv

Det var så mye andre typer forhold mellom de elevene som gikk på noe så enkelt som å være snille mot hverandre. Og det å da gå inn og gi faglig vurdering, eller det å får vurdering på noe du har lagd, det var forferdelig skummelt. For du ble jo vurdert på det du var hele dagen. Men noen der var helt klare for dette, de spurte sjøl om andre kunne rette. Helt på slutten spurte noen om det, men brukte det ikke likevel. (Gruppeint. 2, 31.10.02)

Her berører lærerne viktige sider ved bruken av elevrespons. Noen lærere bruker ofte elevrespons som del arbeidsprosessen, andre gjør det ikke. De som er tilbakeholdne med å bruke elevrespons begrunner det hovedsakelig slik:

- Elevrespons krever en faglig modning og innsikt elevene ikke har på barnetrinnet.
- Elevrespons kan være utfordrende m.h.t. sosiale forhold i klassen/gruppen. Det kan provosere fram eller forsterke tendenser til utfrysing, mobbing osv.

Intervjuene tyder altså på ganske forskjellig praksis når det gjelder elevrespons på mellomtrinnet. Årsakene kan være flere, her skal vi peke på noen mulige:

a) Det kan skyldes at lærerne introduserer og organiserer elevrespons på veldig forskjellige måter og legger ulikt innhold i begrepet respons, slik at denne arbeidsmåten arter seg ulikt fra klasse til klasse med ulike konsekvenser.

b) Det kan skyldes at noen lærere er mer observante og i større grad greier å registrere negative sosiale tendenser blant elevene enn andre lærere og derfor er mer tilbakeholdne med å bruke elevrespons.

c) Det kan skyldes store ulikheter når det gjelder miljø i klasser/grupper, slik at i noen klasser/grupper er elevene trygge på hverandre og greier å samhandle uten utfrysing og klikkdannelser, og der kan elevrespons fungere fint, i andre klasser er det motsatt.

Turid

Det jeg har erfaring med i forhold til prosess-skriving, det er at det er en lang veg å gå, og at det mye trening og modning som skal til for at de skal oversikt over alt dette her, og kunne ta imot den responsen og være motivert for å kunne gå i gang med ei ny fortelling. Så jeg tror at det er det.

Intervjuer

Det å være i prosessen og kjenne arbeidsgangen?

Turid

Og da det å være åpen for å ta inn andre ting enn det de har tenkt første gangen de skrev.

Både å gi god respons og ta imot, det er vanskelig.

Intervjuer

Hva mener dere da om dette med at elever gir hverandre respons og leser utkasta sine til hverandre underveis. Synes dere at det er greitt å gjøre?

Solveig

Jeg driver ikke mye med prosess-skriving, det har jeg ikke gjort mye.

[...]

Intervjuer

Liker de å lese andres utkast og fortellinger eller?

Solveig

Ja, i grunnen det.

Intervjuer

Men det å la de lese underveis og bruke respons i prosessorientert betydning, det er dere litt mer forsiktig med?

Solveig

Jeg har hatt så mye negativt ved dette å skulle ta igjen ting og gjøre det oppatt. Og derfor har jeg vegra meg litt mer for det, men jeg har hatt planen om å prøve det i år, jeg har det.

Intervjuer

Det å skrive det samme mange ganger om igjen var jo en gammel-dags form for straff.

Solveig

Ja, det var jo det. Jeg tenker på meg sjøl da vi gikk på skolen: ”Er det ikke pent nok, så gjør det oppatt” (Gruppeint. 2, 29.10.02)

Disse utsagnene viser at lærerne har ulik erfaring og tenker ulikt omkring elevrespons. Mye tyder på at elevrespons ofte knyttes til prosessorientert skrivning. Hva man legger i begrepet prosessorientert skrivning er ganske forskjellig, og blant annet knyttes ofte respons til det å måtte skrive om igjen. I sitatene over ser vi at respons knyttes til omskriving, og det å gjøre arbeid om igjen har en negativ klang og forbindes med straffelekser og liknende. Det synet at respons er ensbetydende med at alt skal skrives om etterpå, er en misforståelse og ikke i samsvar med intensjoner og lærings syn knyttet til prosessorientert skrivning. Dette er et paradoks med tanke på at L97, en plan som på det tidspunktet intervjuene fant sted hadde virket i fem år, nettopp vektlegger et syn på læring som i stor grad bygger på tenkningen bak prosessorientert skrivning. Det kommer helt klart til uttrykk i norskplanen i læreplanverket, der elevrespons nevnes spesielt, for eksempel under hovedmomenter for 6. klasse: ”få god røynsle med fasane i arbeidet med tekst frå uklare idear til ferdige produkt. Gi positiv og konstruktiv tilbakemelding.” (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen s. 123). Det kan være at det lett kan utvikles misoppfatninger

hvis nye arbeidsmåter formidles gjennom konkrete metodiske grep og ikke bringer videre de pedagogiske ideene som ligger bak. Det kan være et signal om at det å arbeide med slike prosesser er krevende, og at det bør legges større vekt på utdypende formidling til skolen og lærerne av erfaringer og resultater fra forskning innen praksisfeltet.

Læreren vurdering av elevens tekst

I sine kommentarer til læreren vurdering av elevteksten peker informantene på at læreren vurdering i større grad går på produktet enn Franks egenvurdering. Men Frank har jo også på et tidspunkt vurdert produktet, for han har valgt å skrive en ny tekst. Grunnen er at den første teksten var dårlig, ifølge han selv. Men han begrunner ikke hvorfor den var dårlig, han skriver: ”jeg skrev om hele historien. fordi den første ble så dårlig så jeg bestemte meg for å skrive en ny”. Hva han legger i ”dårlig” her, vet vi altså ikke, men hans utsagn under elevresponsen gir en pekepinn om at han egentlig har sett den refererende strukturen i sin fortelling, selv om han ikke uttrykker det eksplisitt.

Læreren tar opp flere forhold i sin vurdering:

- egenvurderingen
- prosessen (flere utkast)
- fortellingen som helhet
- fortellingens struktur
- layout
- rettskriving
- håndskrift

På spørsmål om hva læreren i hovedsak tar opp i sin vurdering av skriftlige fortellinger, svarer de:

Turid

Oppbygging av fortellinga med høydepunkt og tidsavsnitt og oppbygginga av historia.

Solveig

Når hun gjør det, så går jeg ut fra at det er noe de har jobbet med på

forhånd.
[...]

Turid

Jeg tror at jeg hadde skrevet omtrent det samme jeg. Jeg kunne godt ha skrevet denne.

Solveig

Ja, det kunne jeg også.
(Gruppeint. 2, 29.10.02)

Svarene tyder på at lærerens skriftlige vurdering er en slags standardvariant som de andre lærerne kjenner seg igjen og de kunne gjerne selv ha gitt denne tilbakemeldingen på en elevfortelling. De trekker blant annet fram det å skrive om høydepunkt og struktur i fortellinga som noe de selv kunne gjort. Her er vi ved et metodisk problem. Materialet var hentet fra en av de deltakende lærernes elever, Mona, og denne læreren er selv deltaker i en av intervjugruppene. Det kan føre til at de andre informantene i denne gruppen er tilbakeholdne med å ta avstand fra Monas opplegg og uttalelser, og det kan også forsterke de andres aksept av de valgene hun har gjort.

Et prinsipp som kommer fram i sitatene over, er at vurderingen bør knyttes opp mot områder som er arbeidet med på forhånd. Lærerne holder det for et viktig prinsipp at elevene skal bli vurdert i forhold til felter det som de har arbeidet med i forkant, og som de vet det forventes at de mesterer.

Solveig

Du skriver jo litt ettersom hvordan du kjenner eleven også synes jeg da. Det har noe med eleven sjøl å si, hvordan den er og. Dersom du vet at det er en elev som sliter, så skriver du noe annet enn til en sterk elev.

Intervjuer

Betyr det at når en vurderer elevtekster, så er det viktig å ha en individrelatert vurdering?

Solveig og Turid

Ja, absolutt

Intervjuer

Dersom dere skulle formulere hvorfor, og sette ord på det?

Turid

Noen er sterke og noen er svake, og noen har gode evner og har muligheter til å utrette mye, mens noen sliter og har dårlige muligheter og forutsetninger. Så det er stor forskjell.

Solveig

Må bygge på det ungen kan og har mulighet til.

(Gruppeint. 2, 29.10.02)

Her gir lærerne uttrykk for refleksjoner omkring vurdering som vi ofte har møtt på 5. – 7. trinn, nemlig at de ser vurderingens funksjon som så å si utelukkende formativ i enhver sammenheng, og at vurderingen må være individrelatert og ikke målrelatert. De ser det som svært viktig at vurderingen er i samsvar med den enkelte elevens forutsetninger, og det betyr at presumtivistisk prestasjoner kan få ulike vurderinger avhengig av den enkeltes forutsetninger.

En kan ane konturene om en forståelse av at skolen skal skape likhet og utjevne forskjeller i lærernes utsagn, og det synet at skolen gjennom sine vurderinger skal "veie opp for" de ulike forutsetningene som eleven har. Om det er slik at lærerne gjennomfører dette prinsippet i praksis, er det vanskelig å si noe helt konkret om ut fra vårt materiale. Det hadde vært interessant å undersøke dette nærmere og studere om lærere generelt har et slikt pedagogisk ståsted og på hvilke måter de mener utjevning bør skje, og ikke minst undersøke sammenhengen mellom lærernes holdninger og deres praksis på dette området. Vurdering kan også bli brukt tilslørende for å gi inntrykk av en likhet som ikke er der. Lærerne er opptatt av at kritikk er negativt i forbindelse med elevens skriveutvikling:

Intervjuer

[...] Men hvordan kan en bruke respons, både elevrespons og lærerrespons, elevvurdering, lærervurdering, i arbeidet med at elevene skal utvikle seg som skrivere. Har dere noen tanker om det?

Solveig

Jeg tror at det første bud for at ungen skal få til det, er at han er en glad skriver. Og en glad skriver det får du når ikke hakker ned, i alle fall i starten, at du tar imot det som kommer, at du er positiv til det. Og da opplever du også det at du får mye mer etter hvert. Så jeg tror at mye av dette ligger i det, og så dette å få ungene til å bli glad i å lese bøker. For du får veldig mye egentlig gratis gjennom boka, rettskrivning, setningsoppbygging, handling. Så jeg tror at det er det som ligger i botn. Så jeg bruker fryktelig mye tid på å få ungene til å lese.

[...]

Solveig

[...] I utgangspunktet så retter jeg aldri friskrivning. Der er det skriveglede som er viktig synes jeg altså.

[...]

Mona

Jeg tror at det er viktig at vi ikke vurderer bestandig, men lar dem få lov til å skrive. Jeg ser den gleden som de har ved å skrive og jeg tror det er viktig med vurdering, men jeg tror samtidig at det er viktig ikke å vurdere alltid. At det er prosessen, at eleven får en slik glede inne i seg ved å skrive, og det får han ved at han får lov til å utvikle seg og utdype seg i skriftspråket.

Liv

Jeg kjenner det på samme måten. det har vært noen som har hatt problemer med rettskrivning, men som elsker å skrive, og hva skal du med å vurdere om de skriver rett eller feil når de ikke vil skrive? Hva er poenget med å kunne alle kj-lydsorda når du ikke vil skrive?

Mona

Det er ikke noe vits i det.

Liv

Nei, det er jo ikke det. Derfor så må skrivelysta være der først, og du oppdager veldig fort om ungene er klare til å bli vurdert eller ikke. Hvis de er klare for det, så kommer de og spør: Er det en eller ti k-år i dette ordet her? ”sj, kj, (lager lydene), de sitter slik, og de kommer og spør, hvis de ikke spør deg, så spør de sidemannen. Og da kan du gå inn. Men dersom de er slik at: ”Nei, nå vet jeg ikke hva jeg skal skrive om, da er det innholdet de er opptatt av. Da er de kanskje ikke klare for, de kan være det også altså, men jeg fører at du oppdager veldig fort.

(Gruppeint. 2, 29.10.02)

Solveigs svar kan forstås slik at hun ser en motsetning mellom det å bli vurdert, og det å utvikle seg som skriver. Hun legger vekt på å la elevene lese tekster som kan være gode forbilder for deres egen skriving og ser på innføring i tekstkulturen som vesentlig også for en positiv skriveutvikling. Det er et synspunkt som det er faglig dekning for. Det å møte tekster, er en nødvendig måte å gå inn i tekstkulturen på og en del av den prosessen det er å tilegne seg gode skriveferdigheter.

Det at vurdering gjerne forbindes med negativitet, med kritikk, er ikke et uvanlig synspunkt å møte. I kjølvannet av bølgen med prosessorientert skriving har det nok blitt et mantra i enkelte sammenhenger at en bare skal gi ros og ikke vurdere. ”Vurdering” kan bli forbundet med noe destruktivt som ødelegger skriveleden. Sitatene over kan tolkes slik at lærerne mener elevene ikke skal vurderes hvis de ikke mestrer det de prøves i. Samtidig kan en få inntrykk av at vurdering i forbindelse med skriveferdigheter stort sett knyttes til retting og særlig til ortografi. Det er naturligvis det som er lettest å vurdere for en lærer. Men det er en viktig del av tilbakemelding og vurderingen som går langt ut over den tradisjonelle bruken av rødblyanten.

Hvis det utvikler seg en vurderingspraksis der læreren ensidig gir positiv tilbakemelding og unngår å veilede eleven videre gjennom å peke på utviklingspotensialet som alltid ligger der, så er det et uttrykk for manglende vurderingskompetanse. Det å ikke gi en relevant vurdering, kan også oppleves av eleven som manglende interesse og

engasjement fra lærerens side, som likegyldighet overfor det arbeidet som er gjort. Kirsti Klette har studert ros og verdsetting i klasserom på barnetrinnet:

Bruk av ros er hyppig forekommende på barnetrinnets klasserom. I observasjonsnedtegnene har vi registrert mye bruk av kollektiv ros [...] Men vi registreerte også hva vi kan karakterisere som ukritisk bruk av ros. [...] For at ros skal få positive læringseffekter må det knyttes til situasjoner der det er berettiget. [...] Gjennomgående gir lærerne få eksplisitte produktkrav og standarder for hva som kjen- netegner gode arbeidsbesvarelser og framføringer. (Klette 2003: 49 – 50)

Klette m.fl. har altså funnet at det er en del vurdering, særlig på barnetrinnet, som er ukritisk og ikke støttende og utfordrende for eleven. Vi har sterke belegg i observasjonsmaterialet for at lærers vurderinger altfor ofte uttrykkes med ”Bra” og liknende. Men nettopp gjennom vurderingen kan læreren gå inn og støtte og stillasere i forhold til elevene. Olga Dysthe har introdusert begrepet sosial-interaktiv undervisning som en motsetning til presenterende undervisning. Det innebærer at lærerens kommunikasjon med eleven ikke bare kan være ”Fint”, ” Bra” og liknende, men må være substansiell og peke på ulike faglige grep som kan bringe eleven videre.

Mens ”presenterende undervisning” er enveis formidling av kunnskap, er ”sosial-interaktiv undervisning” alle typer undervisning som aktivt legger vekt på å skape dialog mellom eleven og andre og det stoffet som skal læres. Formålet er å legge til rette for at eleven konstruerer sin egen kunnskap, for eksempel ved at det nye knyttes til det eleven vet og kan fra før, og ved at det nye stoffet blir belyst gjennom andre elevers måte å oppfatte det på.” (Dysthe 1995:51)

En vurderingspraksis i samsvar med dette læringssynet er pedagogisk utfordrende og krever stor faglig innsikt. Mona (som har den klassen dette materialet er hentet fra), sier følgende i intervjuet:

Mona

[...] Han er ikke moden nok til å se de forskjellige faglige finessene i fortellinga si. Men gjennom vurderinga prøver jeg å vekke han til det, kanskje.

Hun bruker uttrykket ”vekke han til det”, og føyer til ”kanskje”. Det kan sees som et bilde på den utfordringen det er for læreren å veilede og støtte eleven i den nærmeste utviklingssonen. I denne sammenhengen virker det som lærerne forbinder vurdering med negativ kritikk og et hovedinntrykk er at de stiller seg tilbakeholdne til det å gi skriftlig vurdering av elevens tekster ut over ”Bra”, ”Fint” osv. Lærerne er for tilbakeholdne her. Et vesentlig element i lærerens vurderingskompetanse er å være i stand til å finne elevenes potensielle utviklingsnivå (zone of potential development) og sette inn støtte og utfordringer der. Læreren kan, ifølge Vygotsky, fremme læring og utvikling ved å gå inn i læringsprosessen. Han hevder at læringsprosesser begynner i elevens aktuelle utviklingszone (zone of actual development ZAD). Den aktuelle utviklingssonen er det nivået eleven fungerer på uten støtte. Selve læringen skjer i det Vygotsky kaller den nærmeste utviklingssonen (zone of proximal development ZPD) dvs. i fasen eller avstanden mellom det aktuelle utviklingsnivået og det potensielle utviklingsnivået (zone of potential development). Det potensielle utviklingsnivået er så langt eleven kan komme på et gitt tidspunkt, med støtte. Vygotskys begrep ”nærmeste utviklingszone” kan beskrives som et dynamisk sensitivt område der elevens ferdigheter utvikles sammen med mer kompetente andre.

Å kunne gå inn i den nærmeste utviklingssonen for å veilede eleven videre mot det potensielle utviklingsnivået er en vurderingsferdighet som krever en kombinasjon av mange kompetanser, der det å aktivisere kunnskaper og ferdigheter som eleven ”nesten” har, vil være noe av det viktigste. Læreren skal vise eleven noe som ligger i det potensielle utviklingsnivået og som eleven står i ferd med å klare uten støtte. Når det gjelder å utvikle elevens skriveferdigheter, krever det både innsikt og kunnskaper om skrivekompetanse og forståelse for elevens potensielle utviklingszone.

Et inntrykk som vi får av intervjuene, er at lærerne ser på skrivning som noe som først og fremst kommer med alder og modning, og at en derfor skal være forsiktig med å vurdere elevens produkter. Til det er å si at skrivning av mange sees på som kommunikasjon og ikke en handling som skjer i et vakuum:

Ifølgje eit sosiointeraktivt syn er meininga i ein tekst ikkje å finne i interasjonane til skrivaren, slik eit kognitivt syn på skrivning legg til grunn. Den ligg heller ikkje hos lesaren åleine, slik enkelte resepsjonsteoretikarar hevdar [...] meiniga er eit resultat av interaksjonen mellom skrivaren og lesaren omkring ein tekst [...] responsgiving og den bevisstgjeringa den fører med seg i høve til eigen tekst – alt dette bidrar til at skrivaren stadig endrar tolkingsposisjon i høve til sin eigen tekst.” (Løkensgard Hoel 2000:43)

Det synet på skrivning som Torlaug Løkensgard Hoel legger fram her, peker mot at det å få respons på tekst er nødvendig for å fremme skriveutvikling. Fra tid til annen kan det nok være klokt å la eleven skrive uten noen form for respons/vurdering/veiledning, noe som flere av lærerne peker på i intervjuet. Men det er også nødvendig å sette skrivning inn i en vurderings-/veiledningssammenheng med en form for dialog om det skrevne gjennom elevrespons, lærerrespons og vurdering/veiledning. Mange skriveforskere peker på at skrivning er en ferdighet som utvikler seg i en sosial kontekst ut fra den tanken at all aktivitet er resultatet av kollektive prosesser. Vi finner dette synspunktet igjen i teorien om den nærmeste utviklingssonen, der internalisering og imitasjon spiller viktige roller. Internaliseringsteorien bygger på den tanken at den opprinnelige formen for all aktivitet er kollektiv. Det vil si at man først er del av en eller annen form for praksisfelleskap der aktiviteten er noe som utføres sammen med andre. Dette beskriver Løkensgard Hoel slik:

Gjennom samhandling og interaksjon med ein vaksen eller vidarekomne kameratar får barnet tilgang til kunnskap, ferdigheiter, holdningar, språk osv. som dei meir vidarekomne sit inne med. Slik får det også del i den felles kulturen og dei kollektive normene som den vaksne eller vidarekomne representerer (Hoel 2001:285).

Her peker Løkensgaard Hoel på at det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter er å tilegne seg en form for kulturell kompetanse, som bare kan læres i et samspill med andre. Her er det læreren må inn og støtte og veilede eleven på en måte og i et språk som eleven forstår. Det kan være å gå inn mot det *kognitive* i skriveprosessen, dvs. reglene for skrivingen, sjangernormer eller kunnskap innenfor emnet eller stoffet oppgaven krever. Det kan være å gå inn mot det *emosjonelle* i skriveprosessen, dvs. dette at eleven kan bli overveldet av de kravene og valgene som melder seg, og ikke greier å skille mellom det viktig og det mindre viktig, rekkefølge av tekstelementer, hvordan en skal starte og slutte osv. Det er viktig å gi elevene konstruktive tilbakemeldinger. Skriveveiledning og skrivevurdering er en utfordrende side av vurderingskompetansen som lærerne trenger å utvikle i felleskap og selv få støtte på.

Oppsummering

Den andre runden med gruppeintervjuer var en samtale omkring framlagt materiale fra ett av klasserommene. Materialet som ble lagt fram for lærerne var en elevtekst fra skriveverksted i 6. klasse med elevens skriftlige egenvurdering og læreres skriftlige vurdering. Med utgangspunkt i dette materialet reflekterte lærerne omkring de framlagte vurderingsyttringene.

Intervjuene viser at lærerne ser det som viktig å utvikle elevenes egenvurdering som en støtte for videre læring. Men det er en vanskelig ferdighet å utvikle hos elevene, ikke mist fordi den krever metaperspektiv på eget arbeid. Egenvurderinger i 5. – 7. trinn ender ofte opp med å bli en kommentar til arbeidsinnsatsen eller en enkel beskrivelse av arbeidsprosessen. Det kan se ut til å være lettere for elevene å vurdere egne tekster hvis de skriver for reelle mottakere i en reell publiseringssituasjon. En grunn til det kan være at det er enklere å utvikle mottakerbevissthet i en slik situasjon. Egenvurderingen er en krevende ferdighet å utvikle fordi den krever et visst modningsnivå hos elevene. Men lærerne trenger også å bidra i sterkere grad med å være gode rollemodeller for elevene i sine vurderinger for å gi elevene språk og begreper som hjelper dem til å se nye perspektiver ved

eget arbeid, det gjelder både vurderingsyttringens språk, utforming og tematisering.

Elevrespons ser det ut til å være ulik praksis på og ulike holdninger til, iallfall blant lærerne i vårt prosjekt. Et synspunkt er at elevrespons krever en faglig modning og innsikt som elevene ikke har på barnetrinnet., og at elevrespons kan være utfordrende m.h.t. sosiale forhold i klassen/gruppen og kan framprovosere tendenser til utfrysing, mobbing osv. Årsakene til ulik praksis og ulike holdninger til elevrespons kan være flere. Det kan for det første skyldes store ulikheter når det gjelder miljøet i de forskjellige klasser/grupper, slik at i noen klasser/grupper er elevene trygge på hverandre og greier å samhandle uten utfrysing og klikkdannelser, mens i andre klasser er miljøet slik at elevrespons ikke fungerer. For det andre kan det være at noen lærere er mer observante og i større grad greier å registrere negative sosiale tendenser blant elevene enn andre lærere, og derfor er mer tilbakeholdne med å bruke elevrespons. En tredje grunn kan være at lærerne introduserer og organiserer elevrespons på veldig forskjellige måter og legger ulikt innhold i begrepet respons, slik at denne arbeidsmåten arter seg ulikt fra klasse til klasse med ulike konsekvenser.

På det tidspunktet intervjuene fant sted, hadde L97 virket i fem år, og L97 vektlegger et syn på læring som i stor grad bygger på den tenkningen at elevrespons er viktig for å utvikle skriveferdighet. Derfor er de negative holdningene til elevrespons noe overraskende, og det er fristende å spekulere over mulige årsaker. Det kan være at lærerne har liten kunnskap om utvikling av skriveferdigheter. Dessuten kan det være at kunnskap om prosessorientert skriving kan ha blitt formidlet til lærerne som kursing i arbeidsritualer, og et synspunkt kan være at det lett utvikles misoppfatninger hvis nye pedagogiske ideer og arbeidsmåter formidles gjennom konkrete metodiske grep og ikke bringer videre det læringssynet som ligger bak.

Lærers skriftlige vurdering av et elevarbeid er alltid en utfordring. På det aktuelle trinnet (6. trinn) mener lærerne at vurderingen skal være individrelatert. De oppfatter kritikk som negativt i forhold til å utvi-

kle elevenes skrivekompetanse. Skriveferdighet blir oppfattet som en aktivitet som kommer med alder og modning, mer enn som en kulturkompetanse som først og fremst utvikles i et praksisfelleskap.

Litteratur

- Aaron, P. (1997): The impending demise of the discrepancy formula, *Rewiew of Educational Research*, 67, 461 – 502.
- Bech, Kari og Tor Gunnar Heggem, Kåre Kverndokken (1992 og nyere): *Språket ditt*. Oslo. Gyldendal
- Colbjørsen, Tom (1999): ”Hawthorn-effekten eller Human-relation-teorien. Om forsøkssituasjon og påverknad.” I: Larsen, Stein Ugelvik (red.) *Teori og metode i samfunnsfaga*. Oslo. Samlaget
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet: skriving og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal: I samarbeid med NAVFs program for utdanningsforskning, c1995.
- Flavell, J. H. (1987): “Speculations about the nature and development of metacognition”. I: F. E. Weinert & Kluwe (red.): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NK: Earlbaum
- Helle, Lars (2002): *Rom for handling: skoleutvikling i et helhetsperspektiv*, 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2000): *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfelleskap*. Gyldendal akademisk. Oslo
- Hoel, Torlaug Løkensgard (2001): Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I: Dysthe, Olga (red.) *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag
- Klette, Kirsti (2003): “Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer I norske klasserom etter reform 97”. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

- Knain, Erik (2002): *Elevenes læringsvaner: selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: perspektiver og resultater*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996
- Samuelsstuen, Marit S. (2005a): *Kognitiv og metakognitiv strategibruk ved innlæring av tekster*. Trondheim. NTNU. 04.03.05. 12.05.05: http://www.vuelie.no/laste_ned_pdf/proveforelesning.pdf
- Samuelsstuen, Marit S. (2005b): *Kognitiv og metakognitiv strategibruk med særlig henblikk på tekstlæring*. Dr.polit.-avhandling. NTNU
- Skaalvik, Einar M. og Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo. Tano
- Weinert, Franz E. (1987): Introduction and overview: Metacognition and motivation as determinants of effective learning and understanding. I: F. E. Weinert & Kluwe (red.): *Metacognition, motivation and understanding*. Hillsdale, NK: Earlbaum

DEL VI

SAMMENFATNING OG SLUTTORD

Sammenfatning av del II **Forskningsområde og metode**

Vurdering som et dynamisk og aktivt element i elevenes læringsprosesser krever en annen holdning til og forståelse av hvordan vurderingen skjer, enn den som nok har vært vanlig i norsk skole. I L97 lå det forventninger og krav til skolen om å utvikle en slik ny forståelse og praksis. Dette var en av hovedgrunnene til at vi interesserte oss for vurdering som forskningsområde. Nettopp i et prosjekt som skulle handle om profesjonskunnskap og profesjonskompetanse, var dette et sentralt tema. Også på politisk nivå var man opptatt av å få bedre kjennskap til kvaliteten i norsk skole, og hvordan man skulle måle dette for å komme fram til tiltak som kunne styrke elevenes læringsutbytte. I løpet av prosjektperioden har dette fått stadig større oppmerksomhet, og et viktig resultat er vedtaket om å opprette et nasjonalt system for kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling for grunnopplæringen.

Vi ønsket å undersøke i hvilken grad lærerne i sin daglige undervisning utviklet vurderingskompetansen og på hvilke måter dette kom til uttrykk i deres praksis. Vi ville også gjennom intervjuene forsøke å få en forståelse av hvordan de reflekterte om vurdering og hvordan de så på utfordringene som lå i denne nye vektleggingen av elevvurdering.

Da vi er norskdidaktikere, ønsket vi nok i utgangspunktet å se på den vurderingen som skjer i norskfaget, men det viste seg vanskelig å fokusere på bare ett fag. Det ble også raskt klart for oss at det ville være nødvendig å se på vurdering som en generelt læringsfremmende praksis, derfor er det gjort observasjoner i flere fag.

Utvalg

Prosjektet har hatt fokus på mellomtrinnet, 5.-7. klasse. Det ble lagt vekt på å velge ut skoler med lærere som var interessert i vurdering, og som kunne sies å representere en god praksis. I tillegg representerte skolene ulike miljø, og de var av ulik størrelse. Samlet var det med ni lærere ved ni skoler, de fleste lærerne hadde mer enn 10 års praksis. Vårt materiale er altfor lite til å gi grunnlag for generaliseringer i forhold til vurderingspraksis i skolen i sin alminnelighet, og det har heller ikke vært vårt mål. Men vi mener likevel at vi ser interessante tendenser.

Metode og materiale

Det er i hovedsak utført kvalitative, usystematiske observasjoner i klasserommene ved at vi har skrevet fortløpende feltnotater i en periode på tre uker ved hver skole. I disse periodene samlet vi også inn skriftlig materiale knyttet til vurderingsaktiviteter, både fra elevene og lærerne. Vi valgte gruppeintervjuet som metode for å følge lærernes refleksjon og utvikling gjennom prosjektperioden. Vi la særlig vekt på gruppeintervjuets eksplorerende funksjon og at det gir rom for et aktivt deltakerperspektiv. Til sammen ble det gjennomført tre intervjurunder med tre lærere i hver gruppe over en periode på 2 år, noe som førte til at lærerne fikk tid til å reflektere over sine erfaringer i et visst perspektiv. I en av intervjurundene presenterte vi materiale fra lærernes klasserom for å få en mer fokusert samtale om noen problemstillinger vi var opptatt av.

Materialet består også av lyd- og videoopptak av vurderingssamtaler og klasseromssituasjoner der det har skjedd vurdering.

Vi har vært ei forskergruppe på tre personer, noe som har vært svært viktig for tolking, kategorisering og drøfting av materialet.

Sammenfatning av del III

Vurdering på mellomtrinnet

I denne delen blir det presentert materiale fra et utviklingsprosjekt vi har gjennomført for Utdanningsdirektoratet i samspill med KUPP-prosjektet. Hensikten med prosjektet var å få skolene til å prøve ut nye former for vurdering og stimulere til utvikling av bedre vurderingspraksis i norsk og matematikk på 5., 6. og 7. trinn. Prosjektet munner ut i et idéhefte rettet mot lærere på barnetrinnet, og gis ut av Utdanningsdirektoratet i 2006.

Vi bruker følgende deler av idéheftet i denne rapporten:

Teori om og gjennomgang av sentrale begreper knyttet til vurdering

Her drøfter vi blant annet hvordan bruk av nye vurderingsredskaper stiller krav til hele skolemiljøet og organiseringen av dette. I flere undersøkelser blir betydningen av god skoleledelse sett på som en avgjørende faktor ved gode skoler (Imsen 2004).

Beskrivelse av nye vurderingsredskaper

Et klart inntrykk fra våre klasseromsobservasjoner er at det foregår et aktivt utviklingsarbeid i skolen. Lærerne er opptatt av å prøve ut og ta i bruk vurderingsredskaper som er tilpasset de nye kravene til vurdering som skolen blir møtt med både fra politikere og foreldre. Lærernes hovedfokus er likevel elevene og deres læringsutbytte.

Her gir vi en beskrivelse og drøfting av vurderingsredskapene vi observerte i klassene som var med i prosjektene ”Vurdering på mellomtrinnet” og KUPP-prosjektet. Noen av redskapene er nye, slik som bruk av mappe og planleggingsbok, andre er mer velkjente, som prøver og lærerens muntlige og skriftlige vurderingskommentarer.

Vurderingsredskapene kan etter vår oppfatning synes å favorisere en individsentret læringsprosess, der det er mindre rom for de sosio-kulturelle sidene ved læringsprosessen. Elevene sitter mye alene med sine vurderingsskjemaer, med sin egen vurdering og er alene i samtaler med læreren.

Sammenfatning av del IV

Artikler og paper-presentasjoner

Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse - orientering om et forskningsprosjekt og kommentarer til tre vurderingssituasjoner

I innledningen blir prosjektet presentert. Deretter blir tre vurderingssituasjoner fra klasserommet beskrevet og analysert. Det er *I Vurderingssamtale i klasserommet*, *II Skriftlig lærerkommentar* og *III Vurdering av muntlig framlegg i en 5. klasse*.

I Vurderingssamtale i klasserommet

Vurderingssamtale i klassen mellom lærer og elever i etterkant av et avsluttet temaarbeid er en type klasseromsdiskurs som har blitt mer vanlig de siste årene. Det er en muntlig sjanger som har utviklet seg i takt med nye vurderingsformer. Vårt materiale var videofilm av en vurderingssamtale i 6. klasse i etterkant av at elevene hadde gjennomført individuelle temaarbeider. I samtalen skulle elevene komme med sine reaksjoner på temaarbeidet og evaluere eget arbeid. Disse spørsmålene ble stilt til materialet: Hva skjer i denne klasseromsdiskursen? Hva er innholdet og hvordan kan det beskrives? Hvordan fungerer elev- og lærerkommentarene i konteksten?

Elevkommentarene kan innholdsmessig plasseres i to hovedgrupper, referater og egenvurderinger. Referatene fungerte som en rekke parallelle innspill, primært rettet til læreren, og med få reaksjoner fra elevene. Referatene hadde tre hovedfunksjoner:

- a) De ga informasjon til læreren om den enkelte elevens arbeidsprosess og hvordan eleven hadde opplevd arbeidet.
- b) De ga tilbakemelding til læreren på organiseringen av temaarbeidet.
- c) De tematiserte læringsstrategier.

Egenvurderingene hadde form av kommentarer der den enkelte eleven gir kvalitativ vurdering av sin egen innsats og prestasjon. Elevene

viste til hverandres kommentarer, siterte hverandre og kom med like-lydende vurderinger. Det kan virke som det å komme med selvkritikk til dels kunne fungere som en prestasjon i seg selv. Kroppsspråk og ansiktsuttrykk tydet på at elevene framsto med en slags myndighet når de klandret seg selv. Til og med en av de flinkeste elevene i klassen eksponerte selvkritikk: *Selv om jeg hadde et av de beste resultatene, er jeg faktisk ganske misfornøyd, jeg synes jeg gjorde det dårligere enn jeg hadde sett for meg.* Egenvurderingene som er selvkritiske, kan ha flere årsaker og funksjoner: a) De kan være uttrykk for reell selvkritikk. b) De kan være uttrykk for selvhevdelse, kommunikasjon til medelevene om sosialt mot til å refse seg selv. c) De kan være utslag av janteloven - at det er "lov" å si noe kritisk om seg selv, men ikke lov å rose seg selv. d) De kan være tilbakemeldinger til læreren i form av forklaringer på dårlige prestasjoner og resultater. e) De kan være "self-monitoring", en form for selv-veiledning.

Det at samtalen ble videofilmet, kan ha skapt en "stå fram-situasjon" i klassen med assosiasjoner til dagens reality-tv, der å bekjenne er en prestasjon i seg selv. Slik kan vurderingssamtalen i klassen bli en arena der egenvurderinger kan fungere som prestasjoner og markører i interaksjonen mellom elevene. På bakgrunn av dette kan man stille spørsmål om egenvurdering i tillegg til å fungere som middel i utviklingen mot gode læringsforløp også kan fungere som et mål i seg selv.

II Skriftlig lærerkommentar

I denne delen behandles lærerens skriftlige sluttkommentar, knyttet til særøppgaver som elevene har utført. En skriftlig kommentar kan lettere framstå som bestandig, varig og autoritativ enn en muntlig kommentar, som er flyktig og ikke konkret kan tas fram igjen. Slik blir den skriftlige kommentaren mer autoritativ. Men for mange elever ser de skriftlige kommentarene ut til å være like flyktige som de muntlige, kanskje mer. Det kan være fordi den muntlige vurderingssituasjonen inneholder stemmer og ansikter i en situasjon der flere er til stede, og dette er elementer som kan føre til at situasjonen blir memorert og integrert i læringsprosesser.

Materialet er samlet inn i to klasser, en 5. og en 7. klasse. I 5. klassen skrev elevene særøppgave om store oppdagere. I 7. klassen skulle elevene lage et hefte om et pattedyr, og det var stilt visse krav til innhold og form, egenredering etc. Her er utdrag fra lærerkommentar til elev i 5. klasse: *Du arbeider godt, men jeg ser at du har hatt litt lite faktastoff å skrive ut fra. Du har to overskrifter om familien. Du burde skrevet alt under en overskrift. osv.* Her er utdrag fra lærerkommentar til elev i 7. klasse: *En meget bra særøppgave med fin lay-out! [...] Jeg skjønner at du har søkt mye etter stoff både på Internett og i bøker. [...] Jeg kunne kanskje tenkt meg å få vite litt mer om hvordan de hadde det på ferden over Stillehavet. Fant du ut noe om det? osv.*

Disse spørsmålene ble stilt til materialet: Er det spesielle trekk ved kommentarene som fremmer videre arbeid fra elevens side? Er det særlige elementer som bør legges inn i slike kommentarer for å styrke potensialet og verdien av dem? Er det slik at de er sluttkommentarer, eller er det heller et ledd i de langstrakte prosessene der det er lengre tidsavstand mellom de ulike produktene? Hvordan få kommentaren til å være gyldig når elevene skal lage den neste særøppgaven?

Vi har erfart to hovedtyper lærerkommentarer: lærerkommentaren med summative elementer og prosesskommentaren med råd om læringsstrategi og videre arbeid. Kommentaren med summative elementer kan skape avstand til den bruksverdien eleven kan synes han har av kommentaren. Prosesskommentaren tar utgangspunkt i et lærings-syn der nettopp læringspotensialet i prosessen er sterkt vektlagt.

Vi mener å se tendenser til at læreren kan ha to roller i sin kommentarpraksis: ”coachen” eller kontrolløren. ”Coachen” er veilederen som skal være med å utvikle en forståelse sammen med eleven, skape grunnlaget for samtale, der læreren som fagperson trekker inn og gir rom for elevenes synspunkter, motforestillinger og innspill. Vurderingen blir overveiende dialogisk. Kontrolløren framstår som påviser av formelle og tematiske feil og kontrollerer elevens svar og oppfatninger. Her blir forholdet mellom elev og lærer asymmetrisk, og vurderingen

blir overveiende monologisk. Slik speiler disse to vurderingspraksisene to ulike sider ved vurdering som profesjonsfaglig kompetanse.

III Vurdering av muntlige framlegg i en 5. klasse

Muntlig presentasjon av et gruppearbeid i klassen med læreren og medelever som vurderere er en vanlig situasjon i skolen i dag. Lærer og elever inntar andre posisjoner enn de vanlige og utgjør et slags vurderingskollegium. Denne artikkelen undersøker en slik samtale i 5. klasse, og materialet er videofilm.

I denne klassen hadde elevene arbeidet i noen uker med temaet Norges fylker. Til slutt presenterte elevene gruppevis noen fylker hver, og hvert framlegg ble vurdert i klassen. Vi stilte disse spørsmålene til materialet: Hva er det som vurderes i slike situasjoner? Vurderer elevene ut fra de samme kriteriene som læreren? Hvilke aspekter ved elevrollen kommer til syne når elevene vurderer hverandre? Hvilken funksjon har det at elevene deltar i vurderingen av medelever?

Materialet viser at elevene i sine vurderinger reagerer som et vanlig publikum, de sier fra hvordan de har opplevd framlegget, de vurderer framlegget som opptreden og har produktet som fokus: Vi kan si at de gir en *tilhører-respons*.

Læreren ser bak produktet og griper tak i forberedelsene og arbeidsinnsatsen før framlegget. Hun er opptatt av å oppdra, og når hun kommer med råd om hva som kunne vært gjort bedre, sier hun aldri: *Dere burde ha lest høyere*. Hun sier i stedet: *Dere kunne ha øvd dere på å lese høyere*. Hennes respons kan vi kalle *en oppdrager-respons*. Hennes hovedfokus er elevenes arbeidsinnsats, og hun gir mer tekstfaglig respons med kommentarer til innholdet.

Forskning på elevs skriving kan tyde på at elevene i sin respons ser formålet med skrivingen som kommunikativ, og for eksempel reagerer på det i tekstene som de ikke skjønner, mens læreren går ut fra at formålet med skrivingen er pedagogisk: Elevene skal lære å skrive

innenfor skolens gitte normer. I dette materialet kan vi se en tilsvarende forskjell: Elevene regner med at en framføring skal være en god opptreden, og reagerer i forhold til normene for det, mens læreren er opptatt av den bakenforliggende arbeidsinnsatsen – i samsvar med skolens oppdragelsesmål. Både lærer og elever kan bryte dette mønsteret, især elevene, som kan gi pedagogiske råd til sine medelever. Elevene kopierer læreren og lærer av hennes vurderinger. Innholdet er så lite framme i vurderingene at det kan være grunn til å spørre om hva elevene mener om hensikten med framleggene: Skal de fortelle sine medelever om et viktig emne, eller skal de gjennomføre en vellykket opptreden?

Den moderne elevrollen omfatter det å kunne stå fram for de andre og legge fram fagstoff, og å kunne gå inn i og ut av posisjonen som en vurderer. Kanskje ser vi i dette materialet en arena der barna får prøve seg på sosiale ferdigheter: Situasjonen krever at de må kunne innta mange ulike posisjoner, også komplementære, kunne lytte interessert til andre, være oppmerksom på en positiv måte, gi kritikk uten å såre, å ta imot offentlig ros og kritikk. Slike situasjoner kan bidra til å oppdra til den refleksivitet som ofte framheves som et kjennetegn ved det moderne mennesket.

How to study pupil assessment as part of professional competence

Dette framlegget presenterer materiale fra et klasserom på 6. trinn og drøfter spørsmål man kan stille til innsamlet materiale med fokus på lærers skriftlige respons til elevers tekster. Elevene hadde skrevet fortellinger over en lengre periode.

Lærerens skriftlige respons inneholdt alltid to elementer: ros og en kommentar til rettskriving eller tegnsetting. I sine kommentarer tar læreren på seg forskjellige roller: a) som medlem av barnets sosiale verden, b) som den uttalte vurderer, c) som den hjelpsomme mentor eller instruktør. Som den uttalte vurderer gir læreren alltid positive kommentarer, men noen ganger også kritikk.

Elevtekstenes innhold, globale struktur og stil tas i noen grad opp i lærerkommentarene, men hyppigst er kommentarer på rettskriving og tegnsetting. Elevenes tekster representerer stor variasjon med hensyn til tekstkompetanse, men dette forholdet avspeiles bare indirekte i lærerens skriftlige kommentarer.

What do teachers think about educational assessment?

Interviews with four primary school teachers

Dette framlegget tar utgangspunkt i individuelle intervjuer med lærere på 5., 6. og 7. trinn der lærerne reflekterte over egen vurderingspraksis i etterkant av L97. I intervjuene reflekterte lærerne over a) erfaring med elevvurdering, b) egen vurderingspraksis og c) elevenes læringsutbytte med nye vurderingsformer.

Intervjuene viste at lærerne mente at det var en klar sammenheng mellom organisering av undervisningen og utviklingen av ny vurderingspraksis. De så individualisering av skolearbeidet som en forutsetning for å kunne utvikle ny vurderingspraksis. Individualiseringen legger til rette for a) elevens egen planlegging og ansvar for læringen, b) individuell veiledning og vurdering fra lærer i læringsprosessen og c) regelmessig dialog lærer – elev. Lærerne betraktet den regelmessige og planlagte dialogen lærer – elev som svært utbytterik for elevene. Videre ble elevens egenvurdering framhevet som viktig for den videre læringen.

Intervjuene avdekket et sterkt dilemma i lærernes vurderingspraksis overfor svake elever: å gi eleven et positivt selvbilde eller å gi eleven en ærlig vurdering. Våre informanter ga uttrykk for at i denne konflikten var det å gi barnet et positivt selvbilde styrende for deres vurderingspraksis. Hvis det er et riktig bilde av vurderingspraksis på disse trinnene, betyr det at svake elever i liten grad får målrelatert vurdering, selv mot slutten av barnetrinnet.

Development of metacognitive skills in dialogues between teacher and pupil

Dette framlegget er en undersøkelse av lærer – elevdialog i tilknytning til bruk av planbok. Planbok er et redskap for elevens egen planlegging og vurdering. Både elev, lærer og foreldre skriver regelmessig vurderinger i boka, og det gjennomføres regelmessige lærer – elevdialoger i tilknytning til planboka. Disse dialogene er en forholdsvis ny sjanger, der det som er skrevet i planboka er temaer i samtalen. Foreldrene er også ”til stede” gjennom skrevne kommentarer i boka. Dialogene har ofte samme struktur: introduksjon, gjennomgang av arbeidet som er gjort, planlegging av nytt arbeid, sosiale og personlige forhold. Disse dialogene er en viktig arena for å utvikle barnets metakognitive bevissthet, noe som er et sentralt mål for vurderingsarbeidet etter L97.

Materialet for dette framlegget var feltnotater fra en lærer – elevdialog i 5. klasse i tilknytning til planbok. Læreren var mest aktiv i dialogen, og hun introduserte de temaene som ble tatt opp. Temaer som inkluderte metakognitive perspektiver var flere: elevens arbeidsvaner, arbeidsorganisering og arbeidsstil, elevens egenvurdering, betraktninger over hensikten med skolearbeid, planlegging av neste arbeidsøkt, og refleksjon over arbeid eleven har gjort. Men selv om eleven sa svært lite i denne dialogen, viser analysen at læreren fikk fram elevens perspektiv. Hun brukte dialogen til å sette ord på elevens kompetanse og bevisstgjøre eleven på egen kompetanse.

Den nasjonale prøva i lesing for fjerde klasse Et tekstanalytisk perspektiv på den nasjonale prøva i lesing for 4. klasse

Innføring av nasjonale prøver i sentrale skolefag i 2004 var en viktig skolepolitisk forandring med store konsekvenser for elevvurdering, og det var naturlig for oss å se nærmere på læreres erfaringer med nasjonale prøver. Den første artikkelen bygger på intervjuer med fem lærere som våren 2004 gjennomførte leseprøva for 4. trinn i sine klas-

ser. Med utgangspunkt i deres erfaringer drøfter vi prøvas validitet og reliabilitet. Etter lærernes syn var denne prøva for vanskelig, slik at den skilte ikke godt nok mellom de aller dårligste leserne, og de som leser sakte men med forståelse. De var også bekymret for de elevene som opplevde å mislykkes på denne prøva. Dessuten var skeptiske til mulige virkninger av prøvas innhold på undervisningen. Prøva var lett å score, slik sett var den reliabel. Men det viste seg at lærerne, som kom fra ulike skoler, hadde ulike erfaringer med hvordan testen ble gjennomført, noe som svekket prøvas reliabilitet. Dette siste punktet hadde sammenheng med at dette var første gang en nasjonal prøve ble gjennomført, og både lærerne og skoleledelsen var ukjent med prøvekonseptet.

Lærerne beskrev hvordan den sterke vekten på resultatene av prøva og offentliggjøringen av dem gjorde at de følte seg både potensielt utsatt for kritikk og alene med ansvaret for resultatene og for den videre oppfølgingen av prøva. Her mener vi at har rektorene en stor utfordring. Det er deres ansvar sammen med lærerne å initiere en debatt og prosess på skolen for å bruke prøva i det videre pedagogiske arbeidet.

Den andre artikkelen går nærmere inn på oppbyggingen av og tekstene i leseprøva for 4. klasse, og drøfter først og fremst prøvas validitet og dens mulige virkninger på praksis. Prøva skal teste lesekompetanse, dvs. evnen til å trekke ut meningen av en tekst. Artikkelen peker på at det er stor enighet om at teksters mening skapes i interaksjonen mellom teksten og den enkelte leser, slik at tekster blir prinsipielt flertydige. Dette synet er en stor utfordring når man skal konstruere lesetester, og denne testen mestrer ikke helt den utfordringen. Testens mulige virkninger på praksis kan være både positive og negative: Den kan stimulere til mer systematisk arbeid med forståelse i leseopp-læringa, av både skjønnlitterære tekster og saktekster. Men den kan også bidra til å skape den oppfatningen hos både lærere og elever at det skal finnes bare ett riktig svar på tolkningsspørsmål, noe som vil ha en uheldig pedagogisk virkning.

Vurdering i inkluderende klasserom

Bakgrunnen for denne artikkelen er at Høgskolen i Hedmark deltar i et internasjonalt prosjekt om vurdering som er satt i gang av European Agency for Development in Special Needs Education. EA har 22 medlemsland og initierer med jevne mellomrom toårige prosjekt knyttet til ulike tema. Et overordna mål for dette prosjektet er å studere hvordan vurdering kan fremme tilpassa opplæring og inkluderende praksis i barneskolen.

Artikkelen gir en beskrivelse av ulike sider ved vurderingspraksis i norsk skole. Selv om fokus i prosjektet skal være vurdering i forhold til tilpassa opplæring, er hensikten med artikkelen å gi en generell oversikt over vurderingsfeltet. Det er derfor lagt vekt på å løfte fram eksempler på hvilke vurderingsredskaper som er i bruk. Dessuten er følgende sider ved vurderingsaktiviteten beskrevet:

- Vurdering i forhold til elever med IOP
- Elevenes deltakelse i vurderingsprosessen
- Foreldrenes rolle og deltakelse i vurdering
- Sentrale vurderingsredskaper og metoder
- Kriterieutvikling og vurdering
- Organisering og tilrettelegging

Vurdering av elever med spesielle behov krever at et vidt spekter av metoder blir tatt i bruk for å sikre at disse elevene også blir trukket inn i vurderingsprosesser der de må reflektere over hva de strever med og hvilke strategier de kan ta i bruk for å komme videre. På lik linje med alle andre elever trenger de forståelse for de faglige målene de skal arbeide mot, og hvilke kriterier som ligger til grunn for en eventuell vurdering.

På dette området ser vi store utfordringer i å ta i bruk redskaper som gir elevene mestringfølelse og motiverer for videre arbeid. Redskapene kan nok etter vår oppfatning i stor grad være de samme for alle elever, men rammene for vurderinga, kriterier som blir brukt og tiden som går med kan variere.

Sammenfatning av del V

Analyse og drøfting av lærerintervjuene

Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn

Intervjumaterialet viste at lærerne så det som en sentral del av sin vurderingskompetanse å kunne legge til rette for å utvikle elevenes evne til egenvurdering og å kunne veilede og støtte elevene mot å utvikle metakognitiv kunnskap og tilegne seg gode læringsstrategier. En måte å stimulere en slik utvikling på, er at lærerne stiller spørsmål som fremmer metakognitive prosesser hos elevene. En annen måte er at lærerne fungerer som rollemodeller for elevene i sine vurderinger og gir elevene språk og begreper som kan hjelpe dem til å se nye perspektiver ved eget arbeid; det gjelder både språk, utforming og tematisering. Men flere av lærerne ga uttrykk for at de savnet tilstrekkelig kunnskaper og innsikt til å utvikle god vurderingspraksis på dette området.

Enkeltindividet kommer ofte i fokus i vurderingen, for det er gjerne den enkelte eleven som vurderes, og individualisering var en karakteristisk organiseringsform i de klasserommene der vi hentet våre data. Lærerne ga uttrykk for svært positive holdninger til denne organiseringsformen. Men individualisering kan være en organiseringsform som svekker sosiokulturelle læringsprosesser og samhandling mellom elever. Vi ser at det å utvikle gode vurderings- og organiseringsformer som motiverer elevene til å lære gjennom samarbeid, er et område som kan utvikles videre.

Lærerne ga klart uttrykk for at det store dilemmaet i deres vurderingspraksis er å gi målrelatert vurdering til elevene hvis vurderingen innebærer negative utsagn. Læreplanen framholder at vurderingen skal være støttende og fremme læring, og lærerne så kritikk, særlig til svake elever, som et brudd med denne intensjonen. Denne konflikten ble ofte løst ved at vurderingen var individrelatert og i form av generell ros. Her har skolen en utfordring i å stimulere til en vurderings-

praksis som kan gi form og innhold til målrelaterte vurderinger som samtidig er støttende og læringsfremmende overfor alle elever.

Materialet som helhet tyder på at lærerne de senere årene har utviklet en større forståelse for vurderingspraksis som en viktig del av profesjonskompetansen. Lærerrollen synes å være i ferd med å få økende karakter av mentor/veileder overfor både elever og foreldre, et forhold som på sikt muligens kan styrke lærerprofesjonen.

Refleksjon over materiale fra praksis. Analyse av andre runde med gruppeintervju - refleksjon over framlagt materiale fra 6. klasse

Når lærerne reflekterte over materiale fra 6. klasse som viste skriftlig lærerkommentar og skriftlige egenvurdering fra elev, så viste det seg at de hadde felles erfaringer på dette feltet: egenvurderingene til elever på 5., 6. og 7. trinn er stort sett kommentarer til arbeidsinnsats og/eller enkle beskrivelser av arbeidsprosessen. Lærerne ønsket å bli bedre rollemodeller for elevene i sine skriftlige lærerkommentarer med hensyn til språk, utforming og tematisering i sin vurdering, men de fant det krevende. Det var en gjengs erfaring at det var lettere for elevene å vurdere egne tekster hvis de skrev for reelle mottakere i reelle publiserings-situasjoner. En grunn til det kan være at det er enklere å utvikle mottakerbevissthet i slike situasjoner.

Lærerne hadde ulike holdninger til og ulike erfaringer med at elever gir respons til hverandre. At det på dette området er veldig ulik praksis, stemmer med våre observasjoner fra klasserommene. De fleste lærerne i vårt prosjekt uttalte seg i hovedsak kritiske til elevrespons og uttrykte tilbakeholdenhet med å praktisere det. Men noen hevdet at de praktiserte det ofte og hadde gode erfaringer med det.

De som var skeptiske, begrunnet synspunktet sitt dels med elevenes alder og modning og dels med sosiale forhold i klassen. De hadde erfart at elevrespons krever en modning og innsikt som elevene jevnt over ikke har på barnetrinnet, og derfor fungerer dårlig; og de hadde

erfart at elevrespons kan være utfordrende med hensyn til sosiale forhold i klassen/gruppen og kunne framprovosere tendenser til utfrysing, mobbing osv.

Det var noe påfallende med de ulike synspunktene og erfaringene på dette området. På det tidspunktet intervjuene fant sted, i 2003, hadde L97 virket i fem år, og L97 vektlegger et syn på læring som i stor grad bygger på den tenkningen at elevrespons er viktig bl.a. for å utvikle skriveferdighet. De ulike erfaringene lærerne hevdet å ha, kan skyldes flere forhold. Det kan blant annet være:

- store faglige nivåforskjeller, såkalt polarisering, i enkelte klasser, slik at elevrespons er ekstra utfordrende.
- store ulikheter når det gjelder det sosiale miljøet i klasser/grupper, slik at i noen klasser/grupper er elevene trygge på hverandre og greier å samhandle uten utfrysing og klikkdannelser, mens i andre klasser/grupper er miljøet så dårlig at elevrespons blir vanskeligere å gjennomføre.
- at noen lærere er mer observante og i større grad greier å registrere negative miljøetendenser i klassen/gruppen enn andre lærere, og derfor er mer tilbakeholdne med å bruke elevrespons.
- at lærere introduserer og organiserer elevrespons på veldig forskjellige måter og legger ulikt innhold i begrepet respons, slik at denne arbeidsmåten arter seg ulikt i klassene/gruppene og med ulike konsekvenser.
- at elevrespons bør starte tidlig på barnetrinnet, slik at eleven kan venne seg til denne arbeidsmåten fordi det er en ferdighet som må utvikles gradvis. Å introdusere elevrespons mot slutten av barnetrinnet kan da være vanskelig å gjennomføre på en vellykket måte.

Våre informanter ga uttrykk for et syn på utvikling av skriveferdighet som en aktivitet som kommer med alder og modning, og ikke som en kompetanse som først og fremst utvikles i praksisfellesskap. Det bryter med tenkningen bak prosessorientert skriving som har preget norske læreplaner i over et tiår. Men vi kjenner alle til avstanden mellom

planer på den ene siden og praksis på den andre siden. Det kan være at prosessorientert skrijving har blitt formidlet til lærerne som kursing i arbeidsritualer. Det kan lett utvikles misoppfatninger hvis nye pedagogiske idéer og arbeidsmåter først og fremst formidles gjennom konkrete metodiske grep og ikke bringer innsikt i det læringssystemet som ligger bak.

Sluttord

Etter Reform 97 ble det en økt vekt på elevvurdering i grunnskolen og en økt interesse for feltet blant grunnskolens lærere, noe som dannet utgangspunktet for vårt prosjekt. I den perioden vi har arbeidet med prosjektet, har feltet elevvurdering fått mer og mer oppmerksomhet, og det har blitt et skolepolitisk tyngdepunkt. Det er flere årsaker til dette.

Undersøkelser av praksis i grunnskolen (Klette 2003, OECD-rapporten fra 2005, *Equity in Education, Thematic review*) kan tyde på at norsk skole har vært preget av en skolekultur der det stilles lave krav til intellektuell innsats og utvikling hos elevene, og der elevene ofte mangler eksplisitte og klare faglige standarder for sitt arbeid. I dette perspektivet blir elevvurdering sentralt. Norske elevers resultater på internasjonale tester, som PISA 2000 og 2003, PIRLS 2001, har bl.a. ført til at man er blitt mer opptatt av å undersøke elevenes læringsutbytte, og disse resultatene er også en del av bakgrunnen for innføringen av nasjonale prøver i sentrale skolefag i 2004.

Med innføringen av Kunnskapsløftet fra 2005/2006 har målet om tilpasset opplæring blitt understreket, og det fører også til mer oppmerksomhet mot individvurdering. Vurdering av den enkelte elevens faglige ståsted og framgang sees som en nødvendig forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen til den enkelte.

I dette prosjektet har vi sett nærmere på noen utvalgte læreres praksis på mellomtrinnet og deres tanker om elevvurdering som en del av deres profesjonsfaglige kompetanse. Vi har sett mange eksempler på

god vurderingspraksis og på læreres vilje og evne til å videreutvikle sin praksis i tråd med nye planer og endrede krav til og vilkår for grunnskolens virksomhet. Noen få hovedtrekk ved denne praksisen og lærernes tanker om vurdering kan oppsummeres slik:

- Lærerne er villige til å prøve ut nye vurderingsredskaper, som ofte krever at de må omorganisere undervisningsarbeidet.
- De nye redskapene kan brukes til å individualisere skolearbeidet. Individualiseringen ser lærerne som en stor fordel, men den rommer også en mulig motsetning til læreplanens mål om å legge til rette for sosiokulturelle læringsprosesser.
- Vurderingsredskapene rommer ofte elevenes egenvurdering. Dette stiller lærerne seg positive til, men de opplever også at de mangler kunnskaper og erfaring på dette området.
- Lærerne opplever sterke dilemmaer i spennet mellom individrelatert og målrelatert vurdering. Også her uttrykker de at de mangler kunnskaper og erfaring i å gi også elever som strever med skolearbeidet, en vurdering som både er målrelatert og virker støttende og læringsfremmende.
- Lærerne i vårt prosjekt har utviklet en større forståelse for hvilken plass elevvurderingen har som en viktig del av profesjonskompetansen, og de ser også antydninger til en styrking av lærerprofesjonen i en sterkere vektlegging av rollen som veileder overfor både elever og foreldre.

I hele prosjektperioden har vi arbeidet med å formidle våre resultater og erfaringer, i form av etterutdanningsvirksomhet rettet mot lærere i grunnskolen, gjennom arbeid i kompetanseutviklingsnettverket for Utdanningsdirektoratet (se del I), gjennom artikler og paperpresentasjoner (se del IV), og gjennom et idéhefte i vurdering for grunnskolelærere (se del III). Videre formidling vil skje bl.a. gjennom at artikkelen ”Refleksjon over materiale fra praksis” (del V) som vil bli bearbeidet med sikte på publisering i 2006.

Det er mye ugjort på feltet elevvurdering, både når det gjelder forskning og utviklingsarbeid. Her nevner vi kort noen områder.

- Vi gikk inn på feltet fra vårt faglige utgangspunkt norskfaget. Også fagdidaktikere fra andre fag vil kunne finne fruktbare områder for forskning og utviklingsarbeid innenfor elevvurdering.
- Forholdet mellom tilpasset opplæring og individuell vurdering er et sentralt og utfordrende område for alle fag, der det et stort behov for videre utviklingsarbeid og forskning.
- Vurdering som emne i lærerutdanningen er et område som i høy grad trenger videre utvikling.
- Det er stor internasjonal oppmerksomhet rundt dette feltet, og videre norsk forskning om vurdering i et internasjonalt komparativt lys vil kunne tilføre den norske debatten nyttige perspektiver.