

# En analyse og forståelse av elevens læring

Vurdering for læring i et teoretisk, empirisk, og ideologisk perspektiv

Fra privatpraktiserende til felles harmoniserende  
vurderingspraksis- en ungdomsskole studie

**Lillian Gran**



**Høgskolen  
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

**Masteroppgave i pedagogikk ved**

**HØGSKOLEN I LILLEHAMMER**

**15.mai 2009**

## Forord

Helt siden jeg selv var elev ved Torgerstuen skole, en fådelt skole i Elverum med 21 elever har jeg vært begeistret og interessert meg for skole. Høsten 2007 startet jeg med master i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og da jeg i tillegg til de vanlige fagene fikk et oppdrag fra HIL ved min veileder Stephen Dobson som skulle utføres ved Skrinnhagen skole, i vurdering og tilpasset opplæring, hadde temaet for min masteroppgave allerede begynt å tegne seg i mitt hode.

Da jeg i løpet av våren 2007 fikk være med og veilede skoler ifra Bedre vurderingspraksis ble det enda tydeligere for meg at jeg ønsket å fordype meg i elevvurdering, dette er det store utviklingsfeltet i norsk skole i dag og jeg hadde mange tanker om dette både fra egen erfaring som lærer, rådgiver og rektor.

Forskeren Gordon Stobart (2008) sitt arbeid med assessment for learning har inspirert meg i dette arbeidet og jeg ønsker å tenke på vurdering for læring noe ala slik han beskriver det når han påstår at ingen skoler utvikler seg om ikke lærerne gjør det og selv om noen elever lærer på tross av lærerne sine så er det hovedsakelig på grunn av dem at de lærer.

For meg har dette masterprosjektarbeidet vært enormt lærerikt og jeg har utviklet meg både i min tenkning om skole og i min praksis i skolen. Først vil jeg rette en enorm takk til min veileder Stephen Dobson som begge disse årene har hatt tro på mitt arbeid og har guidet meg sikkert videre mot de åpne dørene i både utarbeiding av master oppgaven og gjennomføringen av piloten ved Skrinnhagen. Jeg vil også rette en stor takk til mine mentorer og samarbeidspartnere fra Bærum kommune, Elin Bonde, Kari Buer og Anne Lise Ottesen.

Til slutt vil jeg takke min mor, som har vært utrolig hjelpsom i korrektur lesing og innsamling av informasjon underveis i prosessen, til øvrig familie, mine venner og kjente som har inspirert meg og ikke minst min kjære samboer Øystein Østli som har stått støtt ved min side under hele prosessen.

*Ilseng, 15.mai 2009*

## **Sammendrag**

### ***Forskningsspørsmål***

Denne masteroppgaven handler om vurdering for læring og hvilke implikasjoner denne prosessen kan ha på både norsk skoleutvikling og lærings situasjonen for elever og lærere i norsk skole. Oppgaven er delt inn i tre ulike forskningsspørsmål med teoretisk, empirisk, og politisk- ideologisk innfallsvinkel i forhold til hvordan vurdering for læring kan forstås.

### ***Metode***

En sammensatt kvalitativ og kvantitativ undersøkelse med intervju av elever, samtaler med lærere, digitale spørreundersøkelser, observasjon i klasserom og egne refleksjoner. Tre ungdomsskoler ble brukt i studiet, Biri ungdomsskole, Gjøvik kommune, Sten Tærud og Kjellervolla, Skedsmo kommune. Det var hovedsakelig 9.trinnselever som ble spurt ved alle tre skolene, mens lærere ble hentet fra alle trinn.

### ***Konkludering***

Studien avdekker områder innen vurdering for læring som bør endres i den norske skole da disse tre utvalgte skolene kan sies å være et representativt utvalg av skoler i Norge. De tre forskningsspørsmålene som er brukt i denne masteroppgaven gir hver sine svar på områder som har forbedringspotensiale i norske skoler.

Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan kan vurdering for læring forstås teoretisk?
2. Hvordan kan vurdering for læring forstås empirisk?
3. Hvordan kan vurdering for læring forstås politisk og ideologisk?

Det første forskningsspørsmålet søker svar på hvordan vurdering for læring forstås teoretisk med den grunntanken om at lærere må ha en større teoretisk grunnmur for at de skal kunne vurdere elever for læring godt nok. Under denne delen presenterer jeg 8 ulike lærerkompetanser jeg mener bør heves og ses i sammenheng for at de skal være kompetente til å drive vurdering for læring i en lærende organisasjon, som er målet med skole i Norge siden stortingsmelding 30 beskrev dette allerede i 2003.

*”Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i **lærende organisasjoner** og samtidig nødvendig ferdigheter for skolen som organisasjon”*

(Stortingsmelding 30 (2003-2004): s 26)

I den teoretiske delen avslutter jeg med å gi en beskrivelse av hvordan jeg forstår vurdering for læring og hvordan jeg blant annet ønsker dannelse som begrep inn i denne prosessen med tanke på skolens samfunnsperspektivlige rolle i å danne mennesker til å jobbe og leve sammen i verden.

Forskningsspørsmål to spør hvordan vurdering for læring kan forstås empirisk og er utført som en delt kvalitativ og kvantitativ undersøkelse ved tre ungdomsskole i Norge, to av hvis er deltakende skoler i Bedre vurderingspraksis. Dette er delen som har gitt mest og som inspirerer til videre forskningsarbeid for min del. Elevene, lærerne og de administrative personene som jobber ved disse skolen har gledelig delt sine erfaringer og gitt meg en enorm mengde data som jeg har behandlet.

Funnene i undersøkelsene viser som også teoretikere som Knut Roar Engh (2007) snakker om nemlig en for liten sammenheng mellom lokale læreplaner, kompetansemål og hva som blir vurdert. Som i mye av arbeidet lærerne utfører er mye av dette klart strukturert i lærerens hode og systematisering, men det er ikke godt nok formidlet til elevene, dette gjelder også debrifing og refleksjon over hva som er lært og hva som skal læres.

Andre interessante funn er at elevene ønsker seg tettere oppfølging, i at de ser for seg en- til en samtaler, vurderingsdialoger fremfor lærerens standhaftige skriftlig rettede bunker som de har brukt opptil flere helger på. Elevene som har fått prøve muntlige framovermeldinger og konkrete tilbakemeldinger på hva de mestrer lærer mer og er mer motivert til å lære enn de elevene som ikke har fått det.

Undersøkelsene gir også resultater som viser at den norske prøvekulturen bør utfordres, det samme gjelder rutiner og prosesser i forbindelse med både muntlig vurdering, hverandrevurdering, egenvurdering og oppfølging av lekser og skolearbeid.

Metaperspektivet i denne masteroppgaven er ivaretatt med forskningsspørsmål tre som ønsker et svar på hvordan vurdering for læring kan forstås ut ifra et politisk- ideologisk perspektiv. Dette forskningsspørsmålet ble formulert for å kunne se nærmere på debatten som Gordon Stobart (2008) tar opp i sin bok *Testing times* i hvilken grad man tester for å teste eller om man tester for at elevene skal lære, debatten om vurdering for læring kontra vurdering av læring.

Det jeg finner i forskningsspørsmål tre er at man forstår vurdering for læring i samsvar med det å drive aktiv læring sammen med elevene. Vurdering i et politisk perspektiv blir gjerne en debatt de beste skolene og en rangering av disse. Samfunnsperspektivet kan bli enda bedre ivaretatt ved at man fokuserer mer på skolens rolle i forhold til både å være en faginstitusjon, men også det å skulle danne, utdanne og utvikle mennesker som skal integreres i samfunnets syv ulike mennesketyper fremstilt i Kunnskapsløftet, læreplanen for den 10- årige grunnskolen i Norge.

### **Implikasjoner**

I løpet av dette studiet har jeg funnet at lærere og elevers oppfatning av hva vurdering for læring er ikke er sammenfallende. Jeg har oppdaget at det finnes et dannelsesperspektiv som ikke er godt nok ivaretatt i den norske skolen i dag. Lærerne er fullt opptatt med å drive vurdering fra et faglig ståsted og har ikke hatt kapasitet eller blitt minnet om at de også har en overbyggende rolle i skolen i å drive samfunnsutvikling. Dette perspektivet bør ivaretas i vurdering for læring samtidig som elevenes læringsutbytte heves. Jeg mener disse to perspektivene, elevenes læringsutbytte og det samfunnsdeltakende mennesket kan ivaretas ved at man driver vurdering for læring som en samarbeidende prosess mellom elev og lærer. Elevene må tas med i arbeidet og de må ansvarliggjøres i forhold til egen læring.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 Formål</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Teoretisk forståelse av vurdering for læring</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3 Empirisk forståelse av vurdering for læring</b> .....	<b>14</b>
<b>1.4 Metaperspektiv på vurdering for læring</b> .....	<b>15</b>
<b>2 Teoretisk forståelse av vurdering</b> .....	<b>18</b>
<b>2.1 Kompetanse i en lærende organisasjon</b> .....	<b>21</b>
2.1.1 Læreplanforståelse og vurdering for læring.....	23
2.1.2 Tilpasset opplæring.....	25
2.1.3 Pedagogikk og læringsutbytte.....	28
2.1.4 Mårelatert vurdering .....	30
2.1.5 Vurderingskvalitet .....	32
2.1.6 Kriteriebasert vurdering og taksonomi .....	34
2.1.7 Helhetlig vurderingssystem .....	37
2.1.8 Elevrefleksjon og vurdering .....	40
<b>2.2 Måling av læringsutbytte</b> .....	<b>42</b>
<b>2.3 Min forståelse av vurdering for læring</b> .....	<b>44</b>
2.3.1 Dannelse.....	48
2.3.2 Gordon Stobart.....	52
2.3.3 Samfunnsborger .....	56
<b>3 Empirisk perspektiv på vurdering for læring</b> .....	<b>59</b>
<b>3.1 Metode</b> .....	<b>60</b>
<b>3.2 Innsamling av data</b> .....	<b>62</b>
3.2.1 Definisjon av populasjon og utvalg .....	63
<b>3.3 Design</b> .....	<b>64</b>
3.3.1 Intervju og intervjuguide .....	65
3.3.2 Observasjon .....	67
3.3.3 Dokumentanalyse .....	68
3.3.4 Digitalt spørreskjema.....	68
3.3.5 Samtaler med nøkkelpersoner.....	69
3.3.6 Refleksjon rundt egen metode og egen rolle.....	69
<b>3.4 Resultater og drøfting</b> .....	<b>72</b>
3.4.1 Lokale læreplaner og kompetansemål.....	73
3.4.2 Refleksjon og lære å lære .....	74
3.4.3 Prøvekultur.....	75
3.4.4 Nasjonale prøver .....	78
3.4.5 Muntlig vurdering .....	79
3.4.6 Leksehjelp.....	80
3.4.7 Vurderingsdialog.....	80
3.4.8 Egenvurdering.....	81
3.4.9 Elevmedvirkning.....	83
3.4.10 Forskningsspørsmålet og konkludering .....	84
<b>4 Ideologisk og politisk</b> .....	<b>87</b>

<b>4.1 Skolepolitikk.....</b>	<b>88</b>
4.1.1 Norsk skolepolitikk.....	88
4.1.2 Internasjonal skolepolitikk.....	90
<b>4.2 Ideologisk perspektiv på skoleutvikling .....</b>	<b>96</b>
4.2.1 Skolens rolle i et historisk perspektiv .....	96
4.2.2. Skolen som utdanner .....	97
4.2.3 Skolen som samfunnsopprager .....	98
4.2.4 Skolen i framtida.....	99
<b>4. 3 Implikasjoner for den norske skolen.....</b>	<b>100</b>
<b>5 Sammenfatning.....</b>	<b>103</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>111</b>
<b>Vedlegg 1 Observasjonsskjema .....</b>	<b>121</b>
<b>Vedlegg 2 Intervjuguide elever.....</b>	<b>122</b>
<b>Vedlegg 3: Intervjuguide lærere .....</b>	<b>125</b>
<b>Vedlegg 4: Vurdering av Praktisk Prøve: Gjærbakst. Laget av Sonja Locher .....</b>	<b>127</b>
<b>Vedlegg 5: Sammenligning av elever og læreres svar fra de empiriske undersøkelsene .....</b>	<b>130</b>

## 1 Innledning

### 1.1 Formål

I innledningen til denne oppgaven ønsker jeg først å redegjøre for formålet med denne masteroppgaven i pedagogikk for deretter å gi en begrunnelse for valget av de tre forskningsspørsmålene som jeg har undersøkt.

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke vurdering for læring og hvordan dette forstås teoretisk, praktiseres i skolen og kommer til å influere skolesystemet i framtiden via den politiske debatten og den samfunns- ideologiske utviklingen.

De tre forskningsspørsmålene i masteroppgaven utpekte seg i etterkant av at jeg gjennomførte en Pilot; ”SNYS- med tanke på elevene - en studie av Skrinnhagen skole”, for Høgskolen i Lillehammer. I denne piloten gjør jeg flere oppdagelser innenfor elevenes læringsarena og ble motivert og inspirert til å fordype meg mer i temaet elevvurdering.

Bakgrunnen til valget av de tre forskningsspørsmålene var ønsket om å finne svar på hvilke ulike former av vurdering som påvirker elevenes læringsutbytte. Er det slik at det for eksempel kan være et bindeledd mellom læringsprosessene, elevene og læreren som mangler? Med tanke på dette området innen vurdering ønsker jeg å undersøke om vurderingsdialogen, ala Knut Roar Enghs (Engh, Dobson, Høihilder, 2006) tanker om en utvidet elevsamtale, kan bidra til større prioritering av refleksjon og undring over egen læring sammen med elevene. Noen av lærerne jeg har snakket med i undersøkelsene mine snakker om en Sokratiske samtale, dette sammen med større grad av elevmedvirkning, egenvurdering og hverandrevurdering er det jeg ønsker å finne ut av om beviselig kan bidra til større læringsutbytte for elevene. Forskningsspørsmålene er delt inn i tre:

1. Hvordan kan vurdering for læring forstås teoretisk?
2. Hvordan kan vurdering for læring forstås empirisk?
3. Hvordan kan vurdering for læring forstås politisk og ideologisk?



## 1.2 Teoretisk forståelse av vurdering for læring

### Forskningsspørsmål 1:

***Hvordan kan vurdering for læring forstås teoretisk?***

Det første forskningsspørsmålet er teoretisk og utgangspunktet for dette forskningsspørsmålet er debatten som har gått i det politiske miljøet de senere årene. Hovedessensen av interpellasjonsdebatten i Stortinget i januar i år (Stortinget, 2009) var at den norske skole skal ha et vurderingssystem med høy legitimitet der formålet med karakterer er å fremme god læring å gi god tilpasset opplæring for elevene. Elevene skal også få konkrete tilbakemeldinger på hva de mestrer og hvordan de skal bli bedre i fagene. Representant Gunnar Gundersen etterspør i interpellasjonen hvilke tiltak kunnskapsministeren har gjennomført for å bedre vurderingskriteriene i norsk skole og hvordan han ønsker å bedre legitimiteten til det norske vurderingssystemet i forhold til ulik vurderingspraksis i de norske skolene. Et av hoveddilemmaene denne debatten tar opp er som statistisk sentralbyrå har funnet ut at det er påvist forskjeller i karakterpraksis ved de ulike skolene (SSB, 2008), mens det ikke er gjennomført videre analyser av hva som kjennetegner skoler med ”snill” eller ”streng” karakterpraksis. Det kan se ut til å være store forskjeller for eksempel innen de praktiske og estetiske fagene, der det har vært en kultur for å være ”snill” i forhold til å gi elevene motivasjon til å være skoleelev (Interpellasjonsdebatt, St., 22.01.2009).

Familiebakgrunn i form av ressurser og utdanning er et annet område som diskuteres opp i forhold til barns like muligheter i Stortinget. Det påpekes her at vi alle bør være opptatt av at alle skal få like muligheter, uavhengig av bakgrunn. Stortingsmelding 16 fra 2007 beskriver også denne problematikken og viser til andre land som i mye større grad enn Norge har klart å utjevne forskjellene og har gitt elevene en bedre forutsetning for å heve eget læringsutbytte. Både i Stortingsmeldingen og diskusjonen fra i januar hevdes det at det er potensial for forbedring i vårt utdanningssystem og den kompetansen elevene går ut av skolen med. For ytterligere å spisse debatten vises det i Stortingsdebatten i tillegg til rapporten *Skoleresultater 2007* fra Statistisk sentralbyrå som tydelig viser en tendens til at elever med foreldre uten høyere utdanning, går mer ned i karakter til eksamen enn de som har foreldre med høyere utdanning.

Målet for regjeringen er at flere skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet i større grad skal utjevne de sosiale forskjellene. Underveisevaluering fra prosjektet som er satt i gang nasjonalt i Norge innen vurdering, Bedre vurderingspraksis viser i tillegg også at det er behov for en styrket og mer systematisk vurderingskultur rundt om på skolene.

Å bli tydeligere i sitt vurderingsarbeid, ha mer kunnskap om læringsprosesser, vurdering og læreplan er i følge Stortingsdebatten kjernekompetanse for en skoleleder der skolene skal forsøke å bli tydeligere i sitt vurderingsarbeid via blant annet konkrete tilbakemeldinger til elevene, oppsummering av læringsøktene og fokus på elevenes framdrift i læringen. I London er det i undersøkelser om læring funnet at det de beste lærerne gjør, er å følge med på hva som skjer med elevene i læringsprosessen for å finne ut hva som skjer når ting ikke går som planlagt eller forventet i læringsprosessen, Videre endrer de samme lærerne også på egen praksis kontinuerlig i forhold til hva som ser ut til å gi større læringsutbytte hos elevene (Demos, 2004).

I løpet av interpellasjonen i Stortinget (Stortinget, januar 2009) oppsummerer Kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell hovedutfordringer på vurderingsfeltet i norsk skole. Der peker Solhjell blant annet på lærernes vurderingskompetanse, endring av vurderingskulturen og oppbygging av mer systematisk arbeid rundt vurdering i skolen. Kunnskapsministeren poengterer også at formålet med undervisvurderingen er å få til bedre læring og utvikling og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Faglige relevante tilbakemeldinger fra lærerne er en viktig del av læringsprosessen bekrefter Solhjell videre i interpellasjonen.

Debatten fra Stortinget i januar 2009 viser at partiene har en bred enighet om at det er behov for videreutvikling av vurderingen i den norske skolen. Det er som historikken også har vist en stor diskusjon mellom partiene om man skal ha karakterer eller ikke og i hvilken grad man snakker om åpenhet i skolen, for eksempel i forbindelse med nasjonale prøver og publisering av resultater av disse. Det som allikevel er gjennomgående for partiene er at de har en tro på undervisvurdering der eleven får en

jevn tilbakemelding på egen kompetanse både fra lærer, medelever og foreldre for selv å kunne bli flinkere, noe partiene enes om at vil bidra til større motivasjon for å lære.

Kunnskapsministeren beskriver spesielt to områder innen vurdering som i stor grad bør utvikles og videreføres, der den ene er motivasjonsfaktoren, mens den andre er noe han kaller en innholdsfaktor. Der innholdsfaktoren beskriver hvilke områder elevene skal forbedre seg på og hva de må gjøre for å forbedre seg innen disse områdene. Sammen med de andre politikerne utkrystalliserer dette seg som satsingsområder innen den norske skolen i framtiden. Flere av politikerne nevner i tillegg mappevurdering som en konkret og god måte som kontinuerlig vil være med på å gi elevene tilbakemeldinger i sitt arbeid, som et verktøy med høyt potensial innen vurderingskulturen i Norge.

Professor Dale sier også som nevnt i interpellasjonsdebatten at den norske skolen opplevde et trendskifte ved innføringen av Kunnskapsløftet der læreplanene ikke lenger beskrev temaer, men kompetansemål. Dale beskriver kompetanse som noe forskjellig fra kunnskap i at det kjennetegnes ved å ha vilje og evne til å bruke kunnskaper til å anvende dem i gitte situasjoner.

At samspillet mellom vurdering og motivasjon er fundamentalt for læringsutbyttet for elevene er noe Kari Smith bekrefter i sin utgreiing om vurdering. Smith argumenterer i tillegg til indre- og ytre motivasjon for elevens vilje til å lære og deres behov for å føle seg akseptert og trygge på læringssituasjonen som fundamentale faktorer for at elever skal lære (Smith, 2007).

I løpet av de siste tiårene har kravet til nødvendig kompetanse endret seg mye i samfunnet. Ved å studere utvikling i samfunnet ser man at eldre mennesker i dagens samfunn har et lavere utdanningsnivå enn i den yngre delen av befolkningen. En stor andel av Norges innbyggere i yrkesaktiv alder mottar ytelser til livsopphold fra det offentlige og de største vanskelighetene deres på arbeidsmarkedet er at de ikke har gode nok grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og ikt. Sannsynligheten for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv mangedobles i følge Statistisk

sentralbyrå om man ikke fullfører videregående opplæring, noe som impliserer at man i den norske skole bør sette inn tiltak for å motivere elevene til å fullføre skolegangen.

Undersøkelser om leseferdigheter og tallforståelse (Kjærnsli, 2007) viser at mange innbyggere i OECD land har så svake leseferdigheter og så dårlig tallforståelse at de har problemer med å fungere i dagens arbeids- og samfunnsliv. Implikasjoner for kunnskapssamfunnet vårt kan utfra dette være at man må finne en måte å heve de grunnleggende ferdighetene til alle mennesker slik at mange slipper å være ufør i en altfor tidlig alder eller falle utenfor samfunnet helt.

Områder jeg ønsker å belyse under det første forskningsspørsmålet er forholdet mellom tilpasset opplæring og vurdering, elevrefleksjon, vurderingskvalitet, målrelatert vurdering, kriteriebasert vurdering og taksonomi. Disse områdene ønsker jeg å undersøke for å finne ut hvordan vurdering for læring kan forstås teoretisk for enhver lærer. Noen spørsmål jeg kommer til å reflektere over i første forskningsspørsmål er: Hvorfor er det viktig for en skole å ha en harmoniserende, lik praksis for hvordan de vurderer elevene? Hva er forskjellen på en personlig vurdering av en elev og din profesjonelle vurdering av eleven som kunnskapsarbeider.

Dobson, Eggen og Smith (2009) er i ferd med å skrive en bok om vurdering, og i de beskriver vurdering som en prosess der de påpeker at evaluering og vurdering er to av de viktigste temaene innenfor den nasjonale og internasjonale utdanningsdiskusjonen. Her redegjør de for ulike begreper innenfor vurdering som jeg ønsker å bruke til å besvare mitt første forskerspørsmål.

Ved hjelp av mine hovedkilder og teori om vurdering ønsker jeg til det første forskningsspørsmålet å komme med min teoretiske forståelse av vurdering for læring der jeg bygger dette på min teoretiske gjennomgang i tillegg til mine oppdagelser i skolen. Et av begrepene jeg ønsker å fordype meg i er begrepet dannelse, med tanke på hvilken rolle jeg mener skolen bør ha i forhold til vurdering for læring og dannelse som to synkron prosesser.

Noe av bakgrunnen til at jeg ønsker å finne ut om man kan forstå vurdering for læring teoretisk er først og fremst bunnet i det store gapet som i dag finnes i mellom hva lærere gjør innenfor egen vurderingspraksis og hva som nå fastsettes i forskriften at de skal gjøre. Flere undersøkelser om læring i skolen viser at det ikke er så stor forskjell på hva som foregår av læring imellom skolene, mens det derimot kan være enorme forskjeller på hva som skjer i to sideliggende klasserom.

Det teoretiske forskningsspørsmålet vil bli en redegjørelse for hvordan ulike teoretikere forstår vurdering for læring der jeg ønsker å komme med en egen formulering på hvordan vurdering for læring forstås.

Dobson, Eggen og Smith (2009) er i ferd med å skrive en bok om vurdering, og i denne beskriver de vurdering som en prosess der de påpeker at evaluering og vurdering er to av de viktigste temaene innenfor den nasjonale og internasjonale utdanningsdiskusjonen. Her redegjør de for ulike begreper innenfor vurdering som jeg vil bruke til inspirasjon i besvarelsen av det teoretiske forskningsspørsmålet.

### **1.3 Empirisk forståelse av vurdering for læring**

#### **Forskningsspørsmål 2**

#### **Hvordan kan vurdering for læring forstås empirisk?**

Mens det første forskningsspørsmålet er hvordan vurdering for læring kan forstås teoretisk, ønsker jeg med det andre forskningsspørsmålet å finne svar på hvordan vurdering for læring kan forstås empirisk ved å bruke mitt studie fra tre eksempelskoler.

I den empiriske delen vil jeg i drøftingen se på hvilke endringer som kan ha skjedd med de norske skolene bare de to siste årene i Norge, som et resultat av blant annet prosjektet Bedre vurderingspraksis igangsatt av Udir. Både i mine intervjuer og i de digitale undersøkelsene kan man klart se at de skolene som har deltatt i Bedre vurderingspraksis har hatt en bratt utviklingskurve i forhold til "Snillisme" skolen vi er kjent med fra L- 97- tidene. Som vi vil se av litteraturen er nettopp dette et felt forskerne ikke problematiserer så mye enda, mye av litteraturen dreier seg om situasjoner i skolene før L97 noe som kan ha endret seg enormt fram til i dag. I forhold til perspektivet framover for forskningsfeltet har det blitt satt i gang og vil nok også settes i gang enda mer forskning som tar tak i nettopp dette, noe som også gjør mine oppdagelser i skolene veldig relevante.

Det andre forskningsspørsmålet er om det går an å undersøke vurdering for læring empirisk. I denne delen bruker jeg min pilot fra Skrinnhagen skole gjennomført i 2007/2008 der jeg undersøkte hvordan SNYS- organisasjonsmodellen ved Skrinnhagen skole påvirket elevenes læringsutbytte og deres trivsel ved skolen. Videre bruker jeg også undersøkelser gjort i 9.trinn på Biri ungdomsskole, Sten Tærud og Kjellervolla begge i Skedsmo kommune.

Undersøkelsene jeg har gjort har vært datainnsamling ved digitale undersøkelser, observasjon og intervjuer av elever. På denne måten har jeg kunnet se på praksisen i tre ulike skoler og bruke dette til å se i hvilken grad man kan undersøke vurdering for læring empirisk.

OECD har nettopp kommet ut med en rapport, *Measuring Improvements in learning outcomes* (OECD, 2009), som undersøker hvordan skolers resultater kan måles nøyaktig for å forbedre læringsutbyttet for elevene. Denne rapporten presenterer en verdi- modell av måling som gir et mer rettferdig, presist og kvantitativt verktøy for å vurdere elevenes progresjon. Noe som viser et behov for å undersøke forskningsspørsmål tre der jeg reflekterer over hvilke implikasjoner teoriene om vurdering vil kunne få for undervisningssystemene i Norge, både politisk og ideologisk.

#### **1.4 Metaperspektiv på vurdering for læring**

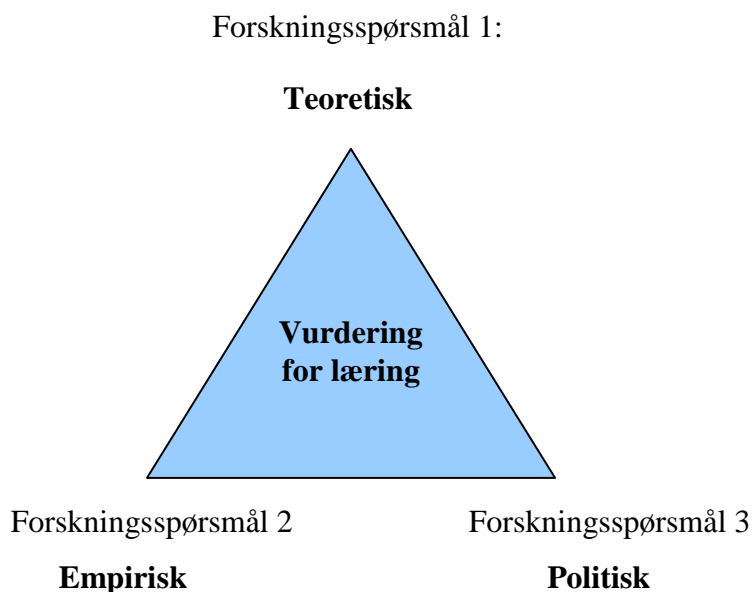
##### **Forskningsspørsmål 3:**

**Hvordan kan vurdering for læring forstås politisk og ideologisk?**

Det tredje forskningsspørsmålet dreier seg også om den internasjonale debatten om vurdering der spesielt Scotlands forklaring på vurdering Assessment is for learning vil bli lagt til grunn sammen med inspirasjon fra mine tre år i henholdsvis Australia, Tyskland og USA. Dette området vil kunne gi meg noen muligheter til å reflektere over hvordan vi i Norge vurderer elevene sammenlignet med andre land. Pisa undersøkelser og OECD rapporter har skammelig vist oss at vi i Norge ikke er så dyktige innen skole som vi lenge har villet tro. Dette er et område Lars Erling Dale snakker om i forbindelse med utviklingen av dagens skole og hvorfor vi er der vi er i dag. Han hevder at Norsk skoles snillisme der vi vurderer elevene etter fint, flott, stjerne eller smil, har kommet av den utviklingen skolen har blitt pålagt å ha i tråd med den politiske og ideologiske utviklingen vi har hatt her i Norge.

Ved å bruke triangulering i valg av forskningsspørsmål, en forskningstilnærming der data fra minst tre ulike kilder analyseres, får jeg belyst spørsmål om vurdering for læring fra tre ulike synsvinkler:

**Fig. Masteroppgavens triangulering.**



Den teoretiske synsvinkelen vil legge til grunn hva ulike forskere, politikere, viktige styringsdokumenter legger i vurdering for læring. Er dette et begrep som først nå i den senere tid har dukket opp, er det et begrep som kun eksisterer i teorien eller kan det finnes igjen i skolen ved å undersøke empirisk i klasserommet? Eksisterer vurdering for læring som en egen praksis eller er dette kun et ideologisk begrep som eksisterer i pedagogenes teorier og er uforenelig med skolens praksis? Ved å bruke begge disse ulike synsvinklene vil jeg kunne belyse slike problemstillinger og ved samtaler med lærere og elever vil jeg kunne antyde i hvilken grad de mener prosessen vurdering for læring er noe som foregår i skolen i det daglige.

Den siste innfallsvinkelen og det tredje forskningsspørsmålet vil på en ny måte kunne belyse vurdering for læring fra politisk hold, nasjonalt og internasjonalt hold på en slik måte at man kan antyde hvilke implikasjoner de nye trendene kan ha for det norske undervisningssystemet. Er teach to the test en innført praksis i Norsk skole eller foregår læringen i våre skoler med tanke på at elevene skal utvikle seg og lære mest mulig, ikke bare score godt på prøvene.



Pedagogisk forskning påvirker det man forsker på og endringer i skolen har gjennom tidene kommet på grunn av politisk innflytelse, menneskelig og samfunnsmessig utvikling og ideologi i forhold til hvilket formål skolen skal drives på grunnlag av. Den norske formålsparagrafen er endret nå i år og vi ser ut ifra denne at norsk skole fortsatt skal ha innflytelse på elevenes utvikling i aller høyeste grad, men ikke mindre innflytelse på deres dannelse. Dette aspektet vil jeg komme tilbake til i den siste delen av oppgaven som ser på vurdering for læring fra en politisk og ideologisk synsvinkel.

§ 1-1. Formålet med opplæringa:

Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.

....

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

(Lovdata, 2009)

Pedagogisk forskning sammen med politisk styring, menneskers ideologi og hendelser i samfunnet vil alltid påvirke skolens formål, utvikling og innhold. Dette er områder jeg vil komme tilbake til i del tre der jeg ønsker å undersøke vurdering for læring med en politisk og ideologisk innfallsvinkel. Kan vurdering for læring være med på å ivareta noen av de høye idealene og målene som er satt i den nye formålsparagrafen for eksempel?

## 2 Teoretisk forståelse av vurdering

Den teoretiske delen av oppgaven er bygd opp ved å se på hvordan litteraturen beskriver vurdering for læring med mål om å finne et svar på forskningsspørsmålet som er hvordan vurdering for læring forstås teoretisk.

Områder jeg ønsker å belyse under det første forskningsspørsmålet er ulike forhold jeg mener er av betydning når man snakker om vurdering for læring som tilpasset opplæring, elevrefleksjon, vurderingskvalitet, målrelatert vurdering, kriteriebasert vurdering og taksonomi. Noen av spørsmålene jeg ønsker å reflektere over i denne første delen av masteroppgaven er hvorfor er det viktig å ha en skole med en harmoniserende, lik praksis for hvordan de vurderer elevene og hva er forskjellen på en personlig vurdering av en elev og din profesjonelle vurdering av eleven som kunnskapsarbeider. Kan det være på tide å avskaffe lærertyper som mener de ikke kan vurdere en elev fordi han ikke ”kjenner” eleven.

Jeg navigerer i pedagogikkens teori ut fra Gordon Stobarts (2008) bok om vurdering; *Testing times- the uses and abuses of assessment*, en beskrivelse av vurdering som treffer godt i forhold til min egen oppfatning av hva vurdering er. Et av hovedargumentene hans er at vurdering alltid er verdi- ladet, og at man som lærere alltid vil oppleve å bruke skjønn i vurderingen av elever, det avgjørende er da at vi har en felles, harmoniserende vurderingspraksis der elevene opplever å bli vurdert rettferdig.

Med tanke på det arbeidet som Utdanningsdirektoratet (Udir) har satt i gang innen vurdering både med prosjektet Bedre vurderingspraksis og gjennomgang av forskrifter, lover og rutiner rundt vurdering i løpet av de to siste årene, bruker jeg Udirs høringsbrev våren 2009 som et annet utgangspunkt for aktuell teori rundt vurdering sammen med følgeforskningsrapporten ”*Evaluering av vurdering for læring*” skrevet av ILS av Stokke, Throndsen, Lie og Dale (2008).

En av intensjonene mine med å undersøke vurdering for læring teoretisk er at jeg mener lærere har for lite kompetanse i å forstå teorien bak vurderingspraksisen vi har i norsk skole. I beskrivelsen Engh, Dobson og Høihilder (2007) gir av vurdering for læring ser man hvordan undervisning kan gjøres spennende og motiverende ved å integrere arbeidet med vurdering i undervisningen. Dette er et synspunkt jeg støtter og ønsker å utforske i forhold til hvilken kompetanse læreren behøver for å lykkes i å gjøre undervisningen spennende og motiverende for elevene.

Som Engh, Dobson og Høihilder (2007) skriver mener jeg at vurdering for læring må gjøres spennende og motiverende og være en integrert del av undervisningen og skolehverdagen til elevene. For at en lærer skal lykkes med dette i sitt virke mener jeg det er minst 8 ulike kompetanser han må inneha og som er av avgjørende betydning for elevens læringsutbytte. Det vil derfor i denne delen bli brukt noe tid på å beskrive hva jeg legger i disse 8 kompetansene med refleksjoner jeg har gjort meg i mine empiriske undersøkelser. Videre vil jeg i mitt syn på vurdering forklare hvordan jeg mener disse kompetansene henger sammen og hva de vil bidra med i forhold til elevens læring.

Elevorganisasjonen har i flere år samarbeidet med Udir og de har satt ønsket om en rettferdig vurdering av elevers kompetanse på dagsordenen i lengre tid. I likhet med SSB sine rapporter (Udir, 2007) hevder Elevorganisasjonen også at det er en altfor stor ”trynefaktor” i den norske skole og man har ikke de samme rettighetene i de ulike skolene og med de forskjellige lærerne, mye avhenger av din kommunikasjon og kjemi med læreren hevder Elevorganisasjonen. Med dette som bakteppe ønsker jeg i beskrivelsen av vurdering for læring å knytte disse prosessene opp mot elevens dannelsesprosess og hvordan skolens ansvar i forhold til dette bør endres til en postmoderne skole som ivaretar dannelsesprosessen også i framtiden.

Med dette som bakteppe ønsker jeg i denne delen å beskrive hvordan vurdering for læring forklares i teorien ved å skissere de ulike kompetansene innen vurdering jeg mener en lærer må ha for å kunne bidra til økt læringsutbytte for eleven samtidig som de bidrar til elevens dannelse.

I tillegg til ønsket om rettferdig vurdering og manglende kompetanse hos lærerne ønsker jeg i denne teoretiske delen å se etter endringer som kan spores i skolen de par siste årene som et resultat av Bedre vurderingspraksis for eksempel, det har unektelig skjedd mye både i de 78 skolene som er med i dette prosjektet og i skoler som drives av veldig resultatorienterte skoleeiere som for eksempel Oslo kommune og Bærum kommune der skolene de par siste årene har fått en mengde nye krav enn tidligere år.

Oppbygningen av denne teoretiske delen av masteroppgaven vil i første omgang være en beskrivelse av ulike **kompetanser** jeg mener en lærer bør ha for å kunne drive undervisning med fokus på elevers læringsutbytte der vurdering for læring er et systematisk verktøy som lærerne bruker konkret i læringsarbeidet med elevene.

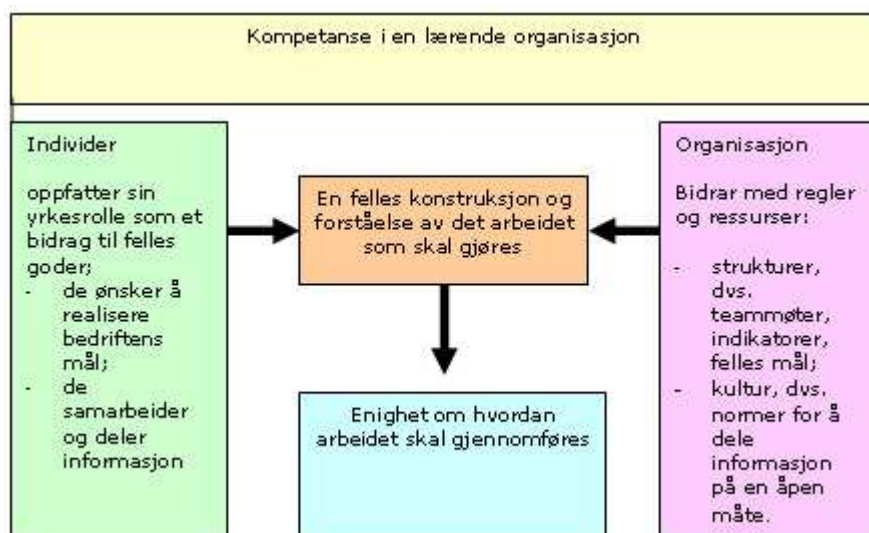
Etter å ha presentert de ulike kompetansene ønsker jeg å se på læringsutbytte og diskusjonen som er ført i forbindelse med hvordan man måler læringsutbytte.

Til slutt i denne teoretiske delen vil jeg med utgangspunkt i individvurdering, gruppevurdering og vurdering av elev fremfor vurdering av pensum gi en beskrivelse av hvordan jeg oppfatter vurdering for læring. Der jeg bruker forskrift til opplæringsloven, Kunnskapsløftet og høringen til nye forskrifter som de sentrale styringsdokumentene for min forståelse av vurdering for læring.

## 2.1 Kompetanse i en lærende organisasjon

Kunnskapsløftet (LK 06) innførte en ny forståelse av kompetansebegrepet enn man tidligere hadde referert til, der det ikke er kunnskaper, ferdigheter, holdninger og kvalifikasjoner som dominerer i utdanningspolitiske dokumenter, men snarere kompetansebegrepet som har tatt over. Innenfor privat sektor er kompetansebegrepet knyttet tett opptil Management -tenkningen der målsettingen for bedriftene er å utnytte de ansattes kunnskaper, ferdigheter og personlige egenskaper med tanke på større, mer effektiv og bedre produksjon. En utvikling som kan ses ut ifra et sosiokulturelt perspektiv der det stadig blir tøffere konkurranse.

I figuren viser Boreham (2006) relasjonen mellom organisasjon og individ i en tankemodell der han viser hvilke komponenter som påvirker kompetansen i en lærende organisasjon, morgendagens skole.



**Fig. Kompetanse i en lærende organisasjon.**

En forutsetning for at LK06 skal implementeres som Kunnskapsdepartementet forventet er at lærerne ha en felles forståelse for begrepene som brukes i Læreplanen. Der kompetanse refererer til noe man gjør og får til i møte med utfordringer, mens kompetansemålene vi finner i LK06 angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike årstrinn, der de i ulik grad når disse kompetansemålene (Elin Bonde, 2009). Det er også nødvendig for lærerne å ha en felles forståelse og bruk av kriterier eller kjennetegn som beskriver kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemålene i LK06.

De ulike kompetansene jeg mener en lærer må ha i forhold til å kunne drive vurdering for læring med mål om at alle elevene skal lære mer er læreplanforståelse, vurdering og

tilpasset opplæring, elevrefleksjon og egenvurdering, vurderingskvalitet, målrelatert vurdering, kriteriebasert vurdering, taksonomi og kompetanse om kontinuitet i et helhetlig vurderingssystem.

**Fig. Lærerkompetanse innen vurdering for læring:**

Læreplanforståelse og vurdering for læring	Tilpasset opplæring	Pedagogikk og læringsutbytte
Målrelatert vurdering	Vurdering for læring 	Vurderingskvalitet
Kriteriebasert vurdering og taksonomi	Helhetlig vurderingssystem	Elevrefleksjon og egenvurdering

Med Solhjells forgjenger Øystein Djupedal bevilget regjeringen en milliard kroner til styrking av kompetansen hos de ansatte i opplæringen, der det i Eple boka, *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005- 2008* legges sterke føringer for hvilke kompetanser man skal utvikle i den norske opplæringen. Dette er en felles satsing på kompetanse hos lærere og andre ansatte i skolene i Norge og understreker hvor viktig lærerkompetanse er. Hovedargumentet regjeringen har for å jobbe med menneskers kompetanse er som vi kjenner igjen fra management- tankegang, at man må gjøre grunnopplæringen bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Etter at LK06 har vært gjeldende i den norske skole nå snart i tre år, mener jeg det er på tide å kreve at lærerne skal etterstrebe de føringene styringsdokumentene legger for opplæringen. Det kan for eksempel stilles spørsmålstegn til i hvilken grad den femte grunnleggende ferdigheten ikt tas til etterretning i den norske skole. Mange lærere er veldig dyktige til å bruke ikt fra 1.trinn og videre, mens det kan se ut som det er ulik praksis rundt dette. Wølner (2006) er en av ikt- foregangspersonene og argumenterer for

bruken av digitale mapper for eksempel som et naturlig onde i skolen. Det er da interessant å se på ulike skolars praksis der det kan virke som bruken av ikt i undervisningen avhenger av lærerens lyst, motivasjon og kunnskap og ikke hvilke krav LK06 stiller til dette.

### 2.1.1 Læreplanforståelse og vurdering for læring

Forståelse for styringsdokumenter, hvilken rolle du har som ansatt i skolen og ikke minst hva det vil si at skolen styres av en læreplan er elementær kompetanse som alle opplæringsansatte må beherske og forstå. Ideelt sett vil dette være en kompetanse lærerne allerede har når de trer inn i klasserommet som kunnskapsformidlere, noe jeg påstår at ikke er tilfelle. Fra ulike kartlegginger den senere tiden, Oecd og Pisa for eksempel, sammenligner vi oss med andre land i verden og oppdager at vi ikke er flinke nok i forhold til både lesing, skriving og ikt ferdigheter hos de unge som går ut av vårt opplæringsssystem. En av årsakene til dette mener jeg kan være skolers utilstrekkelighet i forhold til å ta endringer bokstavelig, altfor mange skolekulturer fortsetter i egne baner uten å forsikre seg om at det er denne retningen som er politisk og ideologisk forventet i forhold til hva styringsdokumentene sier.

Begrepet vurdering beskrives i leksikon som (Snl, 2009) **bedømmelse** av en elevs læringsprosess og læringsresultater, der ordet bedømmelse kommer av å bedømme som igjen stammer fra det tyske ordet beurteilen, som referer til å anse i hvilken grad noe er blitt gjort galt eller rett. Vurdering kan med dette beskrives med et bilde som en stige der man enten befinner seg over midten eller under midten. Sammen med denne forståelsen av vurdering vil jeg sette begrepet **vurdering av læring** som Engh, Dobson og Høihilder (2007) avgrensner fra begrepet vurdering for læring i sin bok om vurdering. I denne masteroppgaven er det begrepet vurdering for læring jeg ønsker å fordype meg i, det vil si at jeg ønsker å se på aktiviteter som fører til læring hos eleven, jeg ønsker å finne måter man kan evaluere og vurdere elevene på slik at deres læringskurve øker og de lærer mer ut ifra sitt eget potensial. I motsetning til stigen kan man med vurdering for læring forstå begrepet om man bruker en pendel som et bilde. Pendelen vil svinge fram og tilbake som en evighetsmaskin, så lenge den har fått et dytt til å komme i gang og

den vil fortsette å svinge så lenge forholdene ligger til rette for det, uten motvind for eksempel.

Det teoretiske forskningsspørsmålet i denne oppgaven dreier seg om å finne svar på hvordan vurdering for læring oppfattes av teoretikerne og i den pedagogiske teorien om vurdering. Stobart (2008) bruker tre ulike påstander om "assessment" som jeg ønsker å bruke i forståelsen av vurdering for læring i denne oppgaven:

- Vurdering er en verdi- ladet sosial aktivitet og vurderingen vil alltid være kulturelt påvirket.
- Vurdering måler ikke objektivt det som allerede er til stede, men skaper og former det som vurderes.
- Vurdering påvirker direkte hva og hvordan vi lærer og kan i ulike tilfeller undergrave eller effektivisere læring.

I tillegg til Engh, Dobson og Høihilder er også Trude Slemmen (2008) opptatt av forskjellen på vurdering av læring og for læring inspirert av vurderingspraksis i Canada, her undersøker hun spesielt vurderingskriterier og bruken av resultater fra delstatsprøver. Dette er et felt jeg vil komme tilbake til under det tredje forskningsspørsmålet der jeg ser på de politiske påvirkningene på vurdering.

En lærers kompetanse i å forstå hva en læreplan legger til grunn, hva man ønsker å oppnå med en felles læreplan for hele landet og hvilke rolle vurdering har i denne læreplanen er områder en skoleperson må kunne for best mulig å kunne legge til rette forholdende i skolen slik at elevene kan lære ut fra eget ståsted.

En hovedkilde for denne masteroppgaven er boka *Testing times* av Gordon Stobart (2008) som blant annet argumenterer for at det enda ikke eksisterer nok forskning rundt vurdering for læring som kan gi oss noen klare svar på hva som fungerer og ikke fungerer i skolen. Videre hevder han at vurdering skaper mennesker og bidrar til å forme hvordan vi lærer. Han utforsker hvordan man skal skille mellom å vurdere for å



lære med mål om å oppnå økt læringsutbytte for elevene til forskjell fra å undervise for å score godt på testene, teach to the test. Dette er en essensiell diskusjon som også understreker lærerens behov for kompetanse og forståelse for hvilke føringer de arbeider under. Uten sammenligning for øvrig, vil en dreven pilot på samme måte som en lærer bør, alltid måtte sette seg inn i nye forskrifter, regler og føringer som legges i forhold til hans embete. Det kan være på tide med en debatt om Norsk skolekultur, privatisering og verneverdige lærere slik som diskusjonen Johan From (2007) nevner når han sier det er enkelt å lage en god skole. Han hevder at den kritiske kjernen i skolens pedagogiske produksjon er å ha kompetente lærere og at det er samfunnets ansvar å produsere lærere som er kompetente nok til å bære barn og ungdoms læring. Et annet viktig poeng From trekker frem i denne debatten er at årtier med påfyll av kompetanse av lærere ikke har ført frem, noe som impliserer at man må gjøre noen endringer i forhold til hvilken kompetanse lærerne skal forventes å ha og hvordan de skal få den.

### 2.1.2 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring og vurdering for læring bør ses i sammenheng for at elevene skal få maksimal utbytte av undervisningen og egen læring. I Haug og Bachmanns (2006) litteraturgjennomgang finner de at det meste av forskningen plasserer definisjonen av tilpasset opplæring i en politisk og ideologisk forståelse. En av definisjonene de nevner er **Dale og Wærness sin definisjon av tilpasset opplæring** knyttet til opplæringsloven, en definisjon jeg ønsker at skal ligge til grunn for begrepet tilpasset opplæring i denne oppgaven:

*Den overordnede rammen for prinsippet om å innrette opplæringen etter den enkeltes læreforutsetninger og evner består av tre momenter: krav og forventninger om (1) oppnåelse av kompetanse gjennom (2) elevens eget læringsarbeid i et arbeidsfelleskap innenfor (3) forordninger knyttet til enhetsskolen.*

(Dale & Wærnes, 2006)

For lærerne i skolen i dag vil man ikke finne den store forskjellen på hvordan vurdering bedrives i dag i forskjell til hvordan de gjorde det for 10-15 år siden, man har bedrevet underveivurdering med ulike prøver, framlegg, rollespill og lignende i mange år. Det som nok oppleves som en stor endring i vurderingskulturen som eksisterer i dag er at

man kun skal se etter det eleven mestrer, beskrive måloppnåelsen eleven har oppnådd ved å klare å få en 2- er på et skriftlig arbeid for eksempel, fremfor å beskrive hva som mangler for å få en 5- er eller 6- er. Avgrensingene i denne litteraturanmeldelsen vil være å holde seg innenfor begrepet vurdering for læring, der underveisvurdering med fokus på elevens læring, læringsstrategier og evne til å prestere enda bedre er essensielt.

Vurdering for læring eller assessment for learning som brukes i England defineres i England som den prosessen man bruker i klasserommet for å forbedre læringen mens de definerer vurdering av læring som målingen av hva elevene kan (QCA, 2009). Videre definerer de i England noen forutsetninger for at man skal kunne ha vurdering for læring: læreren deler læringsmålene med elevene, elevene kjenner målene og hva kvaliteten må være på arbeidet for å nå målet, elevene vet hva som er forventet av deres arbeid, tilbakemeldingene til elevene fører til at elevene vet hva de skal gjøre for å forbedre seg og det er en sannhet at alle elever kan forbedre seg.

### **Qualification and curriculum authority;**

Assessment for learning is one of the most powerful ways of improving learning and raising standards. Actively involving all pupils in their own learning, providing opportunities for pupils to assess themselves and understand how they are learning and progressing, can boost motivation and confidence.

Assessment for learning should be part of effective planning of teaching and learning strategies that address the diverse needs of different groups of learners, and should acknowledge the barriers to learning that some of them encounter.

(QCA, 2009)

Dale og Wærnes' definisjonen på tilpasset opplæring viser spesielt at det er forskjell på differensiert tilpasning og differensiert opplæring der de fokuserer på at differensiert tilpasning vil si tilpassning som tilrettelegging av opplæringen ut fra elevenes ulike forutsetninger og evner. Deres hovedargument ut fra denne definisjonen er at for å tilpasse undervisningen for ulike elever må de få ulik opplæring. Videre forstår de differensiert opplæring som en fellesskapstenkning, der elevene skal møte det samme innholdet, men at innholdet må belyses og aktualiseres ulikt ut ifra gruppens eller de enkelte elevers beslutningshorisont (Haug og Bachmann, 2006).

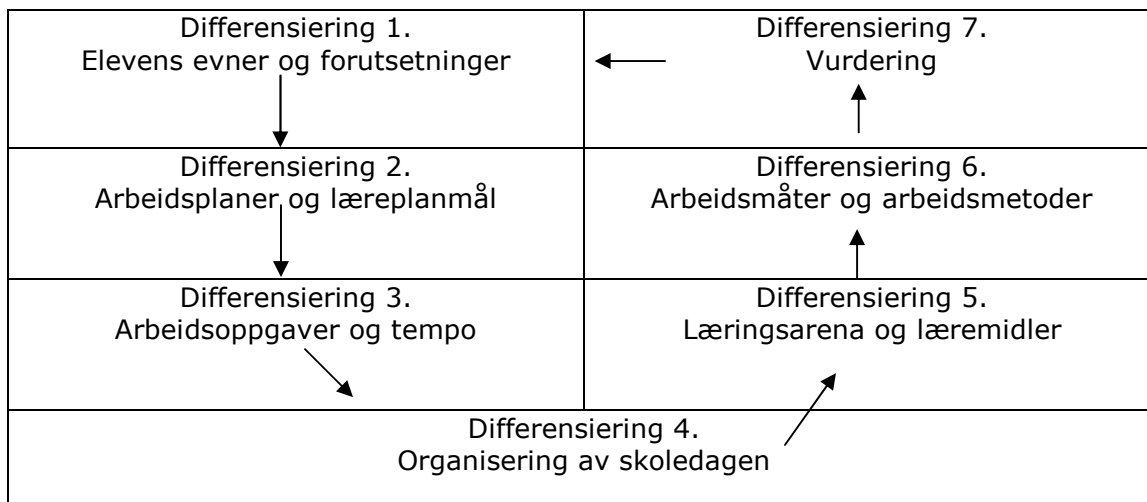
Haug og Bachmann (2006) tolker Dale og Wærness sin definisjon av tilpasset opplæring som individorientert, der opplæringen vil stå i forhold til elevenes forskjellige forutsetninger og behov. Forskerne fremhever at differensiering og tilpasset opplæring er et virkemiddel i elevens dannelse og ikke overordnede verdier i opplæringen.

I slutten av rapporten til Haug og Bachmann (2006) beskriver de Imsens (2003) konkludering når det gjelder sammenhengen mellom tilpasset opplæring og elevenes læringsresultater. Konklusjonen er at elevprestasjoner ikke utelukkende kan støtte seg til variabler som gjelder skole og klasserom. Det oppsiktsvekkende resultat Imsen konkluderer med er at de variablene som forklarer elevenes prestasjoner best ser ut til å være de som skolen ikke kan påvirke, for eksempel foreldrenes sosioøkonomiske status og evner. Flere stortingsmeldinger har tatt høyde for å utjevne de sosiale forskjellene, stortingsmelding 16 beskriver blant annet hvordan andre land i mye større grad har lyktes i å få til dette enn Norge, noe som viser at det er forbedringspotensiale i det norske utdanningssystemet. Konsekvensen av at skolesystemet ikke klarer å utjevne forskjellene i skolene er at forskjellen i den kompetansen elevene erverver seg i utdanningssystemet bidrar til at de ikke får de samme mulighetene senere på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet.

Engh, Dobson og Høihilder (2007) bekrefter også at tilpasset opplæring ikke kan skilles fra vurdering for læring, med hovedargumentene at vurdering gir en tilbakemelding om prestasjonen eleven har gjort, noe som gjerne gjentas i læringsprosessen sammen med argumentet om at det er nær sammenheng mellom undervisningsmetoder lærerne bruker og differensiert undervisning. Roald Jensen (2006) sier om tilpasset opplæring at det handler om å utvikle en skole der alle legger til rette for og bidrar til at alle lærer og utvikler seg i forhold til sitt potensial via deltakelse i et læringsfellesskap. Med dette setter Jensen vurdering og tilpasset i sammenheng ved at man via hverandrevurdering, egenvurdering og vurdering fra læreren skal kunne utvikle seg og bidra til at de andre også utvikler seg.

Fra opplæringsloven kan man finne den politiske hensikten med tilpasset opplæring som er å skape likeverdighet i den pedagogiske opplærings situasjonen. Noe Dale og Wærness (2006) skisserer i sju undervisningsprosesser som er av betydning for tilpasset opplæring vist i figuren.

**Fig. Differensieringens sju grunnleggende kategorier: (Dale og Wærnes)**



### 2.1.3 Pedagogikk og læringsutbytte

I etterkant av innføring av Kunnskapsløftet, Stortingsmelding 16, PISA resultater og andre internasjonale undersøkelser er det i norsk skole blitt mye større fokus på begrepet læringsutbytte. Ordet er en direkte oversettelse av det engelske ”learning outcome” og har ulike betydningsnyanser i forskjellige land i Europa og resten av verden. Adam (2004) beskriver en lik praksis i bruk av begrepet i Nord Europa, Australia, New Zealand, Sør- Afrika og USA, samtidig som han understreker at det kan være nyanseforskjeller.

Læringsutbytte viser til et resultat av en integrert forståelse av sammenhengen mellom undervisnings- og læringssekvenser og vurdering. Begrepet er knyttet til kvalifikasjoner eller kompetanse og uttrykker hva en person kan forvente å kunne, forstå eller å være i stand til å gjøre.

Learning outcome:

...Is a written statement of what the successful learner is expected to be able to do at the end of the module.

(Adam, 2004)

Til forskjell fra tradisjonell læreplantenkning viser Adams (2004) gjennomgang av ulike definisjoner av læringsutbytte, at dette gjennomgående fokuserer på elevens læring og ikke hva som skal undervises eller læres bort. På denne måten kan man hevde at det har oppstått et taktskifte innen læring ved at man tar vekk fokuset fra tidligere tradisjoner som definerer målsettinger for hva som skal læres bort innenfor et kurs til hva eleven skal kunne når de lykkes i å fullføre en læringsmodul.

Trender fra internasjonal og nasjonal forskning innen skoleforskning viser ifølge minister i Norges faste delegasjon i UNESCO, Ole Briseid (Lillegården kompetansesenter, 2007), noen helt avgjørende faktorer når det gjelder hva som gir god effekt for læring:

1. **Læreren** er den viktigste aktøren i skolen for å oppnå læringsutbytte – en tydelig lærer som ser den enkelte.
2. **Elevenes læring av hverandre** – systematisk utnytting av denne relasjonen
3. **Skoleledelsens** betydning – pedagogisk lederskap
4. Det å tørre å stille krav til elevene – for at de skal strekke seg lengst mulig

Spesielt punktet om elevens læring av hverandre er et punkt jeg ønsker å ta opp igjen i den empiriske delen, da dette er et område som ser ut til å være fraværende i skolen i dag. Det finnes foreløpig ingen systematisk organisering av undervisningen som gir elevene mulighet til å reflektere over egen eller hverandres læring. Elevene sier de lærer av hverandre og at de har deltatt i enkelte prosessorienterte oppgaver der de har gitt hverandre innspill, noe som igjen har bidratt til at de har lært mer, læringsutbyttet har økt.

### 2.1.4 Målrelatert vurdering

I målrelatert vurdering, slik som LK06 er bygd opp etter, søker man etter kompetansen eleven har oppnådd i forhold til fastsatte mål for opplæringen. Skolene i Bedre vurderingspraksis, prosjektet satt i gang av UDIR som avsluttes nå i vår 2009, har prøvd ut hvordan det er å bruke kjennetegn på måloppnåelse i vurdering for læring. Her har lærerne forsøkt å identifisere hvor langt eleven har kommet i å nærme seg målene slik de er formulert i LK06 ved å bruke lav, middels og høy kompetanse eller måloppnåelse.

#### Forskrift til opplæringsloven:

**§ 3-4. Vurdering utan karakter i fag**

På barnetrinnet, til og med 7. årstrinnet, skal skolen berre nytte vurdering utan karakter.

Både på barne- og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av *ei beskrivande vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet* med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla. Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt.

Elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid.

I arbeidet med Bedre vurderingspraksis har Udir satt i gang en gjennomgang av forskrifter til opplæringsloven og vil i løpet av 2009 komme med forslag til endringer i vurderingspraksisen i den norske skole. Allikevel er det viktig å poengtere at forskrift til opplæringsloven allerede i dag fastslår at elever skal ha en beskrivende vurdering av hvordan han står i forhold til kompetansemålene i fagene i LK06.

Ved å ta med målrelatert vurdering som en av kompetansene jeg mener lærerne i den norske skole må ha sier jeg også at jeg mener denne kompetansen ikke er god nok i dag. I mine undersøkelser ved de forskjellige skolene og samtaler med elever har det kommet tydelig fram at det er ikke noen fast, systematisk struktur rundt tilbakemeldingen elevene gis i forhold til kompetansemålene. Innenfor samme område bør det også fremmes en diskusjon om hvor vidt lærerne bør bruke ordet kompetanse og målene fra LK06 direkte med elevene. Elevene jeg snakket med hadde et godt forhold til hva de skal lære og hvilke kriterier de måles etter, men de hadde ingen forståelse for at det er ulike kompetanser de skal forsøke å erverve seg i løpet av skoleåret (Stokke, Throndsen, Lie & Dale, 2008)

Gjennom tidene har man i Norge hatt to vurderingspraksiser i at man på barnetrinnet har vurdering uten karakterer og ungdomstrinnet har med karakterer. De siste årenes skolediskusjoner både i skoler og media har hatt stort fokus på at overgangen mellom disse to skoleslagene har vært for voldsom og ødeleggende for de elevene med svakere kompetanse og man har også hatt et for snilt system for hvordan man gir tilbakemeldinger på barnetrinnet.

Innføringen av den nye læreplanen i 1997 signaliserte allerede at vurdering på barnetrinnet skulle ha en ny funksjon og større vekt enn den hadde hatt. Stokke, Throndsen, Lie og Dale (2008) påpeker i sin følgeforskning at elevene allerede i 1996 ble skrevet av Kunnskapsdepartementet som aktive deltakere i arbeidet med vurdering og i å øve opp evnen til å vurdere eget arbeid. Noe som da er veldig interessant å spørre elevene i Bedre vurderingspraksis – skolene om der de fortsatt i liten grad kan beskrives som aktive deltaker i denne prosessen.

LK 06 videreførte en målrelatert elevvurdering for hele grunnopplæringen, noe som da la føringer også for barnetrinnet som siden L- 97 hadde tonet ned den målrelaterte vurderingen og referert til dette som noe de gjør på ungdomstrinnet (Stokke m.fl, 2008). Kunnskapsløftet er bygd opp med kompetansemål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring i de ulike fagene etter 2., 4., 7. og 10.trinn og etter hvert av årene i videregående. Vurderingen som skal gjøres av elevene skal stå i samsvar med kompetansemålene beskrevet i Læreplanen og skal vise i hvilken grad eleven har nådd et gitt kompetansemål. Det er i forbindelse med grad av måloppnåelse arbeidet med utvikling av eventuelle nasjonale kjennetegn er satt i gang av Udir.

Målrelatert vurdering krever at læreren analyserer læreplanen for å finne ut hva som er vurderingsgrunnlaget og for å utforme kjennetegn som viser når målene er nådd. I løpet av våren 2009 vil Udir muligens komme med en anbefaling om at det innføres nasjonale kjennetegn som vil hjelpe lærerne i å gjennomføre en mer ensartet, harmoniserende og rettfærdig vurderingspraksis. Noe som ikke vil frata lærerne ansvaret for å utvikle lokale kjennetegn i forhold til eget læringsarbeid med elevene. Det kan da stilles spørsmål til i hvilken grad det er riktig av skolene å bruke mye tid på å dele kompetansemålene i LK06 ned på trinn fremfor å lage gode kjennetegn tilknyttet de ulike undervisningsoppleggene og klynger av kompetansemål som naturlig inngår i disse.

### **2.1.5 Vurderingskvalitet**

Kvaliteten på vurderingen utvikles gjennom møte mellom erfaringer og praksis og det forutsetter en vurderingskultur ved skolen, i elever og læreres økende innsikt og erfaringer med forskjellige vurderingsformer øker kvaliteten på vurderingen proporsjonalt. Elevers involvering og medvirkning i vurderingsarbeidet viser seg å være essensielt for å øke elevenes læringsutbytte (Engh mfl. 2007)

Stortingsmelding 28 "Mot rikere mål" beskriver kvalitet i grunnskolen og hevder at kvalitet først og fremst dokumenteres gjennom det elevene opplever og lærer. Dette viser at kvalitetsutvikling dreier seg om å gjøre møtet med skolen mer engasjerende og utfordrende for elevene, skolene må lykkes mer i å tilpasse opplæringen til mangfoldet av individuelle forutsetninger. Kvalitet beskrives i denne meldingen som viktig både underveis i selve læringsprosessen og i sluttresultatet etter endt opplæring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Utvikling av kvalitet handler om å arbeide kontinuerlig og målrettet ut fra læreplanen, der det overordnede målet er å gi elever veiledning og hjelp til å tilegne seg faglig kompetanse, kunnskap, innsikt og utvikle sosial- og læringskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Skoler i Norge har vurdert elever i årstider, vi mennesker vurderer hverandre i alle ulike situasjoner og en kan beskrive det som om vi lever i en vurderingskultur der en alltid blir vurdert. Lærere vet intuitivt hva de legger til grunn for ulike karakterer og hva de ser etter når de ser etter for eksempel høy kompetanse hos en elev. Det som har vært utfordrende for lærere som har deltatt i Bedre vurderingspraksis, og sikkert også for resten av landets lærere, er å dokumentere den vurderingen de gjør på en kvalitetsmessig måte. For å oppnå kvalitet i læringsarbeidet dreier det seg om å knytte sammen opplæringen i skolen med andre områder i elevenes liv, der kvalitetsutviklingen styrker kontakten og samarbeidet mellom foreldre, lokalsamfunn og læringsarenaen i følge Stortingsmelding 28 sin beskrivelse av kvalitet i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 1988).



Kvalitet henger sammen med ulike faktorer som påvirker læringsarbeidet og det forventes at lærere skal fornye seg, forbedre egen praksis og bedre kunne disponere både egen kompetanse og elevenes kompetanse med tanke på utvikling og læring. Det er store muligheter for forbedring innen den norske skole i forbindelse med kvalitet på vurderingen som gjennomføres av elevene. Ved forespørsler om hvor lang tid lærere bruker på å rette elevarbeid avdekkes et stort antall timer i forhold til den læringen som elevene sitter igjen med som resultat av denne rettingen. Elever svarer at de hovedsakelig ser på karakteren når de får igjen en rettet oppgave, de bruker med andre ord ikke tid på refleksjon over den skriftlige tilbakemeldingen læreren har gitt dem. Dette er noe som kan tyde på at læreren med hell kan omdisponere tiden brukt til skriftlig vurdering.

### **2.1.6 Kriteriebasert vurdering og taksonomi**

Ved spørsmål om hvordan deres faglige kompetanse har endret seg som Bedre vurderingspraksis- skole i to år, sier lærerne at taksonomi og utforming av kriterier er en kompetanse de har videreutviklet enormt.

Dette står i tråd med Black mfl (1998) sine uttalelser om at synliggjøring og utvikling av klare kriterier er en forutsetning for at elevene skal kunne forstå hva som skal læres og hvorfor. Denne type vurderingsformen, der kvaliteten på elevens kompetanse bestemmes på grunnlag av grad av måloppnåelse kalles kriteriebasert vurdering. Elevene vurderes ut fra gitte kriterier, som de har fått kjennskap til på forhånd.

Kriteriebasert vurdering forutsetter at det utvikles presise kjennetegn som beskriver mestring på flere kompetansenivåer. I forhold til den vurderingstradisjonen vi har hatt i Norge var dette en stor omveltning. Tidligere har man beskrevet mestring på de øverste karakter- nivåene, mens det for 1- er og 2- er spesielt har blitt beskrevet hvilken kompetanse som mangler som grunnlag for at denne karakteren er gitt.

Kriteriebasert vurdering som vurderingsform ble først presentert av Robert Glaser (1962) som var opptatt av forholdet mellom kriteriebasert og normbasert vurdering. Han hevder i beskrivelsen av hvordan man skal bruke kriteriebasert vurdering at disse må være definert på forhånd, slik at læreren allerede vet hva som kjennetegner kompetanse på de ulike nivåene. I motsetning til normbasert vurdering gir denne formen for vurdering informasjon om hva eleven faktisk mestrer og ikke informasjon om hvordan eleven presterer i forhold til resten av gruppen.

Undervisningen vil også i følge Glaser (1972) ha en positiv effekt av en kriteriebasert vurdering ved at læreren tydelig beskriver hva som forventes på de ulike kompetansenivåene, så vil lærerens bevissthet rundt egen undervisning øke. En annen konsekvens i tillegg vil være at læreren må lage kriteriebaserte prøver tilpasset de ulike kompetansenivåene med hensikt å sjekke om elevene mestrer det de forventes på de ulike nivåene. De kriteriebaserte prøvene vil som en følge av dette (Glaser, 1962) gi direkte informasjon om et kompetansenivå er nådd eller ikke samtidig som læreren får tilbakemelding på om undervisningen har vært vellykket.

Nivåinndelte grupper har vært en del av skoledebatten i den senere tid og i min Pilot gjennomført ved Skrinnhagen skole er nettopp dette punktet Oppland Fylkeskommune hadde tilsyn ved skolen i forhold til opplæringsloven. SNYS, organisasjonsmodellen av mellomtrinnet ved Skrinnhagen skole brukte nivågrupper på tvers av trinnene i 5., 6., og 7.trinn gitt fra digitale prøver (Kartleggeren). Med tanke på Glasers (1962) uttalelser tidlig på 60- tallet kan man reflektere over om denne modellen bør revurderes, ut ifra en annerledes organisering av grupper utvalgt på grunnlag av kriterier og ikke statiske grupper som går over lengre perioder.

Det etterlyses et vurderingssystem der karakterskalaen forstås og brukes likt blant lærere i norsk vurderingsforskning (Lysne, 1999). Nettopp dette er et av hovedmålene Bedre vurderingspraksis og ønskene fra Udir med gjennomgangen av den norske vurderingskulturen. I intervju med elever og ved eget arbeid i skolen kan det bekreftes at det fortsatt er store forskjeller i hvordan regler, karakterer og kompetanse gis av den enkelte lærer.

For at lærere skal kunne beskrive kompetanse på minst tre forskjellige nivåer er de avhengig av å ha en forståelse av kriteriene og med det en forståelse av taksonomi (Stokke m.fl, 2008). Der taksonomi er et klassifiseringssystem og Benjamin Bloom (1956) er mest kjent for å klassifisere og operasjonalisere pedagogiske mål, Blooms måltaksonomi. Bloom har i sin måltaksonomi lagt vekt på kognitive læringsmål i skolen og klassifiserer kognitiv mestring som det mest sentrale læringsområdet. Disse områdene rangerte han i seks nivåer etter hvor avanserte de var:

**Fig. Blooms taksonomi**

1. Kunnskap
2. Redegjørelse
3. Anvendelse
4. Analyse
5. Syntese
6. Evaluering

Blooms taksonomimodell er en hierarkisk organisering av de kognitive læringsmålene og innebærer at hvert nivå forutsetter at eleven mestrer det som kreves på lavere nivå. Etter at Bloom beskrev denne modellen er den reviderte av Anderson og Krathwohl (2001) der rangeringen går ifra nivå 1 til nivå 6 som er kreativitet. Å forstå taksonomi

og bruke det i utarbeiding av kriterier i vurdering for læring har vært en av hovedutfordringene for lærerne i Bedre vurderingspraksis- skolene. Lærerne ser i etterkant at de har stor nytte av kriteriene i vurderingene av elevenes arbeid og beskriver det som et godt verktøy å kunne bruke en gradert stige som Blooms taksonomi for lettere å kunne forklare elevene hvordan deres kompetanse er. Det kan også se ut som om lærerne i arbeidet med vurderingskriterier har fått en ny og inngående forståelse av hvordan læreplanen er bygd opp ved at også de fleste kompetansemål i LK 06 er bygd opp ved hjelp av taksonomi.

### **2.1.7 Helhetlig vurderingssystem**

Følgeforskningsrapporten til Bedre vurderingspraksis- prosjektet oppsummerer med at et helhetlig vurderingssystem vil kunne etablere en bedre forbindelse mellom de ulike vurderingssystemene i norsk skole (Stokke mfl., 2008). På denne måten vil undervisningsinstansene i Norge føre en lik form for undervisvurdering (vurdering for læring), nasjonale prøver og eksamen.

Videre ønsker det nasjonale prosjektet Bedre vurderingspraksis å se om modellene for bruk av kriterier kan fungere som gode verktøy for å skape sammenheng mellom vurdering underveis på de ulike trinnene og til slutt i opplæringsforløpet. Fra resultatene mine i både Piloten gjennomført ved Skrinnhagen skole og undersøkelsene gjort ved de tre ungdomsskolene i denne masteroppgaven er det et entydig savn fra lærerne etter systematikk i vurderingen som gjøres i skolene. Mange lærere er veldig flinke til å dokumentere hvordan de vurderer og de er kreative i sine måter å vurdere elevene på, noe som preges av privatpraksis og lite helhetstenkning.

I forbindelse med kompetanseheving i lesing har jeg ved tre anledninger deltatt sammen med Overhalla kommunes 3 skoler og veiledet dem i innføringen av LUS – skjemaet, et verktøy for vurdering av elevers leseutvikling, mål- og resultatstyring. Oslo kommune har brukt LUS som et systematisk verktøy siden 2004 og kan nå se store resultater innenfor lesekompetansen til elevene i Oslo. LUS- skjemaet kan ha vært en medvirkende årsak til at de ser framgang, men det kan like gjerne også være at de nå for første gang driver systematisk leseutvikling av elevene etter et helhetlig system som omfavner alle elevene fra 1.trinn og ut videregående (Utdanningsetaten, 2004).

Lærerne i Overhalla kommune hevder allerede etter et halvt års bruk av LUS- skjemaet at de merker forskjell på elevenes lesekompetanse og deres egen måte å vurdere elevene på. Samtidig som de får en felles måte å kartlegge elevenes lesekompetanse på får de også et felles språk der de leter etter oppnådd kompetanse hos elevene, dette opplever de at smitter over på andre fag også. Jar skole i Bærum kommune er et annet eksempel på en skole som er i ferd med å innføre et helhetlig vurderingssystem og som lykkes i dette, de har også brukt LUS – skjemaet som verktøy i flere år og dette er et av

suksesskriteriene for at de er i ferd med å lykkes i å utvikle en felles, harmoniserende praksis (Bærum kommune, 2009).

Stokke mfl. (2008) beskriver i følgeforskningsrapporten Udirs ønske om å bruke kriteriebasert vurdering til å utvikle en kontinuitet i den faglige vurderingen i grunnopplæringen, også på barnetrinnet. Målet med kriteriebasert vurdering i hele opplæringsløpet er at elevene skal lære at en prestasjon kan vurderes ut fra ulike kompetansekriterier, noe som vil bidra til at overgangen i utdanningsløpet vil bli mindre sårbar for elevene. Elevene vil ikke oppleve noe brudd i vurderingen i overgangene og de ulike skoleslagene vil utvikle felles referanser som gjør det enklere for elevene å utvikle seg i forhold til eget potensial samtidig som muligheten for en rettferdig vurderingspraksis øker.

Etter innføringen av L97 har det i Norge vært en debatt om helhetsvurdering og utprøving av kriterier i arbeidet med vurdering er et av resultatene av denne. Diskusjonen har blant annet dreid seg om lærernes kompetanse til å bedømme og utprøvingen av nasjonale kjennetegn vil avgjøre om dette er en måte å hjelpe lærerne i vurderingsarbeidet. Lærerne har i årtider sittet med mye skjult kunnskap om elevene i følge Stephen Dobson (forelesning med Dobson på Hil, 2008) og ved bruk av kriterier er dette kanskje en måte man kan formidle denne kunnskapen til elevene og de foresatte.

For å få en forståelse av helhetlig vurdering eller holistisk vurdering kan det sammenlignes med analytisk vurdering som dreier seg om å plassere arbeid i forhold til kriterier. Ved en helhetlig vurdering fastsettes karakteren utfra en helhetlig vurdering som betyr at sensor vurderer i hvilken grad du viser grunnleggende ferdigheter, bruker hjelpemidler, viser logiske resonnementer, ser sammenhenger, forklarer og skriver nøyaktig (Dobson, 2008)

Sadler (2008) problematiserer bruken av ”praktfullt”, ”utmerket” og ”briljant” i forbindelse med vurdering der han hevder at dette sier for lite om de ulike delene som er vurdert. Et arbeid vurdert til høyeste karakter måtte være ”praktfullt” utført på alle deler for å kunne nå opp, mens et arbeid som ikke nådde helt opp ville måtte bli vurdert på en annen måte for å synliggjøre deler av arbeidet som ”praktfullt” utført, ellers ville det kunne se ut som om alle delene var ”midt på treet ” utført. Som Sadler (2008) påpeker er lærere ekstremt flinke til å kjenne igjen en ”4-er oppgave”, mens de har store problemer med å beskrive hvilke kvaliteter den innehar; *”I do not know how to define quality, but I know it when I see it”*.

I følge Sadler (2008) bygger læreren opp en kompleks mental respons i en holistisk vurdering, som involverer både aspekter de selv mener er viktig i arbeidet og et helhetsbilde av kvaliteten på arbeidet. Mens en lærer som bruker analytisk vurdering bruker kriterier som klare, forbilledlige mål i vurderingen av elevene. Sadler poengter at elevene som vurderes ut ifra et holistisk syn først og fremst vurderes ut ifra den enkeltes verdenssyn og ikke på forhånd definerte kvaliteter som bør gjelde for alle.

## 2.1.8 Elevrefleksjon og vurdering

Skolen skal:

- *stimulere lærelyst, evne til å halde ut og nyfikne blant elevane*
- *stimulere elevane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking*

(Oppl.1. § 1-2 og den generelle delen av læreplanverket)

Ovenfor er to punkter Kunnskapsdepartementet har vedtatt og skrevet i Læringsplakaten i prinsipper til opplæringen, en del av læreplanen for den 10- årige grunnskolen. En læreplan utformes og utgis av Kunnskapsdepartementet og er et av de viktigste styringsmidlene staten har overfor skolen og dens samfunnsoppgaver. Videre er prinsippet for opplæringen om de to overstående punktene hentet fra en av tre deler i Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringen sammenfatter og utdyper forutsetningene fra opplæringsloven og forskrifter til opplæringsloven og må ses i lys med det samlede regelverket. Med andre ord er punktene om lærelyst, elevenes læringsstrategier og kritisk tenkning føringer som skal følges i den norske skolen.

Etter å ha snakket med en del elever om vurdering og læring er det min påstand at disse punktene er forholdsvis fraværende i den norske skole i dag. Det er et stort potensial i forhold til systematikk og rammer rundt elevenes egen læring og deres refleksjon over hvordan de lærer og hva de lærer. Innføringen av LK06 har ført til at mange lærere er blitt mer systematiske i bruken av mål, spesielt på planer og oversikter elevene bruker. Allikevel sier flere av elevene at lærerne bruker lite tid til å reflektere over målene og i det hele tatt lite tid på å snakke om hvilke mål de skal nå sammen med elevene. Videre kan det også se ut som det er et enormt potensial i forhold til elevenes læringsutbytte i debrifingen som bør skje i etterkant av hver læringsøkt.

Lærere bør innarbeide en egen kompetanse som går på hvordan de skal bruke elevrefleksjon for å øke bevisstheten om hvordan man lærer med sikte på å heve elevenes læringsutbytte. Doran og Cameron (1995) har funnet at det mest lovende mediet for å fremme elevenes egen refleksjon er dialogen mellom lærer og elever som utvikler en felles forståelse av hvordan læring skjer. I denne dialogen hevder de at elevene utvikler selvtillit og egenverd og blir med dette en drivkraft i egen læring resten av livet.



Allerede Stortingsmelding 16 (regjeringen.no, 2009) understreker viktigheten av elevens medvirkning i egen læring ved å hevde at elevene i løpet av skoletiden skal opparbeide betydelig kjennskap til hvilke arbeidsmåter som særlig gir god læring hos dem selv. Forskrift til opplæringsloven §3.1 understreker også at det skal legges til rette slik at elevene kan gjøre god egenvurdering. Spørsmålet er da i hvilken grad skolene bruker tid til å la elevene lære hvordan de skal vurdere eget arbeid og om dette prioriteres innenfor vurdering for læring. Elevundersøkelsen 2007 viser at elever i liten grad involveres i vurderingsarbeidet, på tross av at elever har en rett til egenvurdering. Eleven har rett til å bli gjort kjent med grunnlaget for vurdering, men også hva det legges vekt på i vurderingen av kompetanse.

## **2.2 Måling av læringsutbytte**

Måling av læringsutbytte, elevenes læringsresultater kan brukes til å bedømme kvalitet og være med på å videreutvikle skolene. I Norge ble det innført nasjonale prøver for første gang våren 2005 noe som skapte store diskusjoner rundt publisering av resultater. Skoleporten ble lansert og media, elever, foresatte, lærere og andre interessenter kunne sammenligne skoler med resultatene som ble publisert (Aamodt, Prøitz, , Hovdhaugen & Stensaker ,2007). Med Kristin Clemet som Kunnskapsminister ble det stort fokus på å finne tall for hva elevene faktisk kan og hvor mye de burde ha lært på de ulike trinnene. I etterkant av dette har det vært en jevn debatt både om nasjonale prøver, hva man refererer til som læringsutbytte, karakterer og ikke minst publisering av resultater. I år gjennomføres nasjonale prøver på 5. og 8.trinn samtidig som det også gjennomføres nasjonale leseprøver og regneprøver på 2.trinn og 7.trinn.

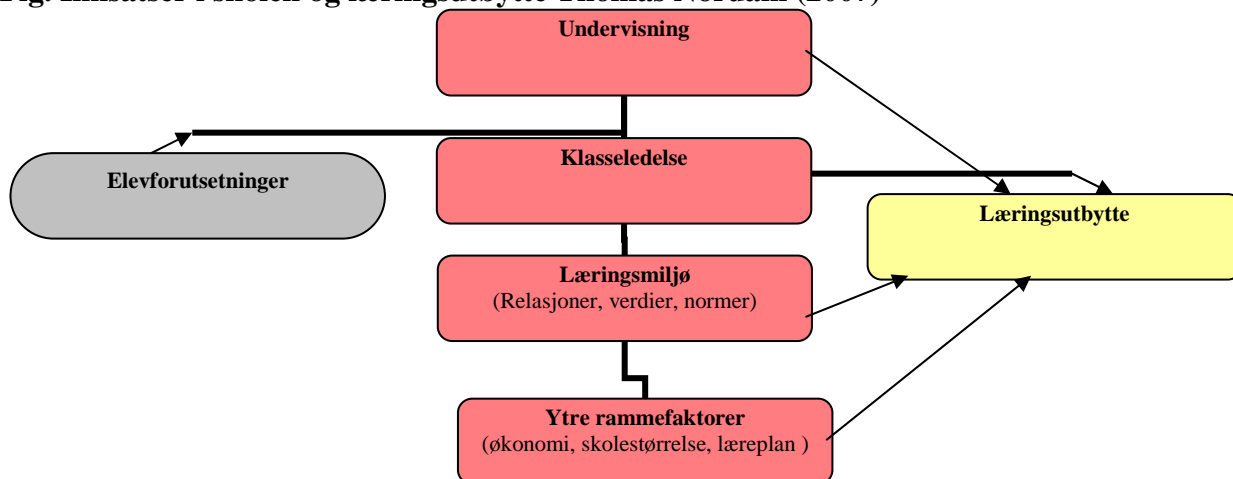
Skoleporten er i følge Udir et verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen der målet er at skoler, skoleeiere, foreldre, elever og andre som har innvirkning på elevenes skolegang kan få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnopplæringen. Avisene har fortsatt tilgang til de generelle resultatene, men Udir har i samarbeid med Conexus som leverer den digitale løsningen og datatilsynet funnet et prikkesystem som ivaretar den enkelte elev. Noe som allikevel ikke garanter for at avisene ikke skal kunne rangere skolene fra ”best” til ”dårligst”. Eksempler på dette kan vi blant annet finne i Budstikka, Bærum kommunes lokale avis som stadig vekker leter etter måter å kunne sammenligne de ulike skolene på.

Eksamenskarakterer er den tradisjonelle måten å måle hva elevene har lært på, men Lauvås og Jacobsen (2002) påpeker at der er en risiko for at denne tradisjonelle måten å måle læringsutbytte på kun måler elevene i memorering og mindre i forståelse. Ut over det rent faglige er det liten grad av kompetansekrav som fanges opp gjennom eksamener og eksamenskarakterer. Jakobsen, Rump, Clemmensen og May (1999) betviler om gode karakterer til eksamen kan tolkes som bevis for høy faglig kompetanse.

Thomas Nordahl (2007) skisserer tre utfordringer tilknyttet tilpasset opplæring i skolen og en av disse er forholdet mellom læring av faglig individuell kompetanse og utvikling av sosial og personlig kompetanse. Han stiller spørsmålene om hva som styrer skolen og hva som er viktigst for elevene i et livsperspektiv. Nordahl (2007) påpeker videre at skoler med godt faglig læringsutbytte også har gjennomgående høy sosial kompetanse hos elevene samtidig som det er lite adferdsproblemer blant elevene.

Læringsutbytte henger i følge Nordahl (2007) nært sammen med at lærer og elev har utviklet en god og bærekraftig relasjon. Han vier læreren en helt spesiell plass og sier at læreren er jokeren når det gjelder å få til et godt og inkluderende klassemiljø for elevene der ingen blir marginalisert, som i sin tur er suksessfaktor for elevenes læringsutbytte.

**Fig. Innsatser i skolen og læringsutbytte Thomas Nordahl (2007)**



I tillegg til en god relasjon mellom elev og lærer utpeker Nordahl (2007) tre andre hovedfaktorer som er av avgjørende betydning for elevenes læringsutbytte:

**undervisning** med tilbakemelding til elevene, klare og direkte instruksjoner om arbeidsinnsats, læringsmål og adferd, støttende dialog, oppsummering, spørsmål, refleksjon over egne læringsstrategier og klargjøring, tydelig **klasseledelse** og **ytre rammefaktorer**.

## 2.3 Min forståelse av vurdering for læring

*Assessment is all those activities undertaken by teachers and by their students in assessing themselves that provide information to be used as **feedback to modify teaching and learning activities.***

(Black & William, 1998)

Det første forskningsspørsmålet som denne delen handler om er å finne ut hvordan vurdering for læring kan forstås teoretisk. Etter å ha gjort egne erfaringer i skolen som lærer, pedagogisk rådgiver, rektor og forsker ønsker jeg i denne delen av masteroppgaven å gi min egen teoretiske forståelse av vurdering for læring basert på de ulike erfaringene jeg har gjort og den teorien jeg behandler i denne oppgaven.

De to forskerne Black og William(1998) beskriver i sitatet om vurdering over at det er de aktivitetene som gir informasjon som skal brukes i tilbakemelding med tanke på å modifisere og endre undervisning og læring. Min oppfatning av vurdering for læring kan beskrives ut ifra sitatet til Black and Williams sammen med de fem hovedprinsippene Assessment reform group har funnet om vurdering.

Mine hovedmomenter om vurdering for læring er hentet fra Black og Williams sitat:

1. Vurdering for læring er aktiviteter som foretas av **lærere og elever**
2. Lærere og elever vurderer **seg selv**
3. Vurdering for læring gir informasjon som brukes i **tilbakemelding** med mål om å endre **undervisning og læringsaktiviteter**

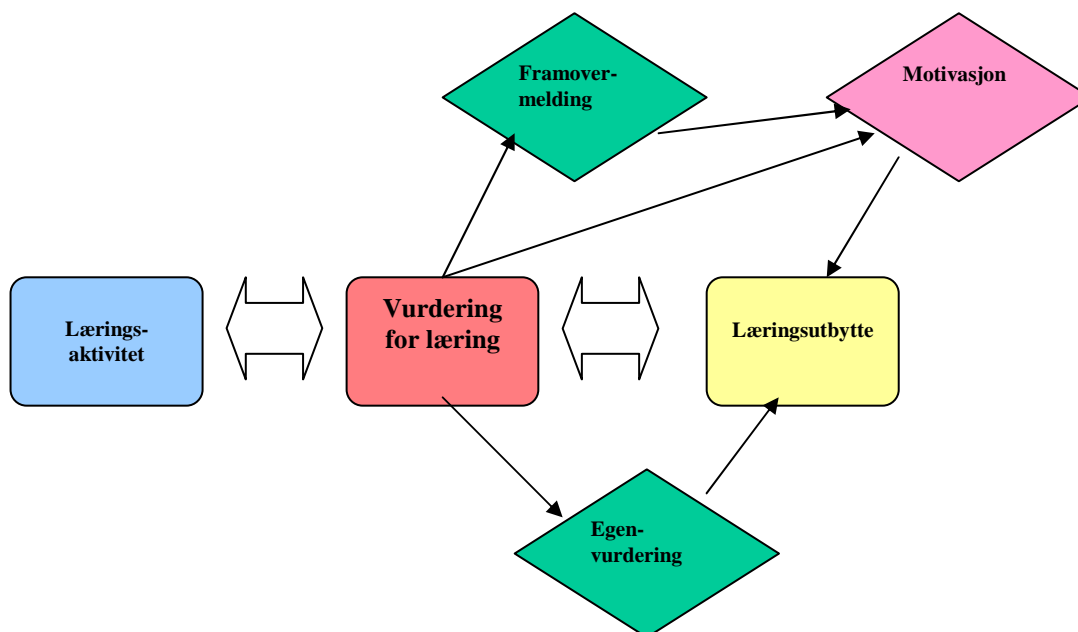
og fra Assessment reform group, en gruppe av vurderingskompetente mennesker sine hovedprinsipper i vurdering for læring:

1. Elevene skal få effektiv tilbakemelding
2. Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring
3. Undervisningen tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.
4. Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde og begge er av kritisk betydning for læring.

5. Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme videre.

Sitatet til Black og William (1998) understreker det Assessment reform group peker på i sine fem hovedprinsipper, men jeg ønsker allikevel å sette fram de tre ulike aspektene jeg har funnet i sitatet som jeg mener kan komme enda tydeligere frem i forhold til hva vurdering for læring er. Nemlig for det første at vurdering for læring er aktiviteter som foretas av lærere og elever, både i samarbeid og hver for seg. For det andre er vurdering for læring en vurdering av seg selv både for lærere og for elever. Og det tredje aspektet av vurdering for læring jeg mener det bør fokuseres på er at det er tilbakemelding med mål om å endre undervisning og læringsaktiviteter. Det vil med andre ord si at undervisning skal kunne endres med tanke på hvilke resultater vurderingen av elevene gir, det er ikke bare resultater som viser hvor mye elevene lærer.

**Fig. Vurdering for læring og læringsutbytte**

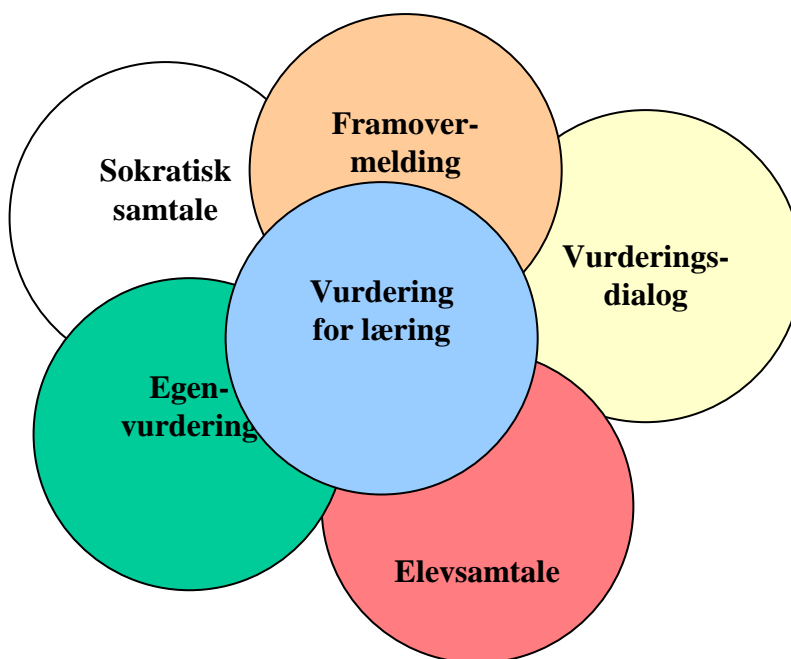


Nasjonale prøver er et vurderingsverktøy som brukes i skolene på 5. og 8.trinn i regning, lesing og engelsk lesing. Dette er prøver som utarbeides av fagmiljøer og som er kvalitetssikret og obligatorisk for alle skolene i Norge. Jeg etterlyser en systematisk bruk av resultatene fra disse prøvene i forhold til vurdering for læring. Elevene jeg har intervjuet sier at de får tilbakemelding på utviklingssamtalen om hvordan resultatene deres var på disse prøvene sammen med foreldrene sine, men utover det jobber de ikke

noe spesielt med disse resultatene. Noen av lærerne forteller at de bruker prøveresultatene til å lage nivåinndelte grupper og kurs innenfor spesielle fagområder der de ser at elevene kan forbedre seg.

I min oppfatning og i mine undersøkelser ser dette ut til å være en kjent situasjon. Lærerne bruker mye tid på å vurdere prosjekter, prøver eller presentasjoner elevene utfører, men bruker alt for liten tid sammen med eleven for å få til å få et bilde av hva resultatet viser og hvordan han skal bruke dette framover for å lære mer.

**Fig. Verktøy i vurdering for læring**



Kari Smith fokuserer på motivasjon som en essensiell faktor for at elevenes læringsutbytte skal heves og hun beskriver assessment, eller vurdering, som en gruppe prosesser vi benytter til å forstå og trekke slutninger om elevenes læringsprosesser, framgang og læringsutbytte. Hun bruker Robinson (2006) sitt utsagn om at mennesker vil nå et mål når de er målbevisste, noe som betyr at det dannes en dissonans mellom dagens situasjon og en ønsket framtidig situasjon.

Jeg er enig med Smith om at motivasjon er viktig og har en sterk tro på at det innenfor dette feltet er et enormt potensial for alle typer elever å oppnå høyere læringsutbytte. Et konkret eksempel på dette er en 7.trinns elev jeg hadde ved Lommedalen skole, hun hadde ingen diagnose, var veldig sent utviklet og lå mange år etter de andre elevene i

utvikling både fysisk og kognitivt. Da jeg gjorde en oppdagelse i at hun hadde en lidenskap som var hester, fant jeg nøkkelen til hennes motivasjon og hun lærte å lese, regne og skrive ved å gjøre oppgaver relatert til hestens verden, der blant annet bilder av hester og dyr var en sterkt motiverende faktor for henne.

Smith (2007) refererer til Hattie (2003) som beviser at læren utgjør den store forskjellen for elevens læringsutbytte og Smith bruker dette som et argument for at man skal bruke vurdering også til å se på læreren og hva han gjør som bidrar til at elevene lærer mer.

Hattie (2003) viser til undersøkelser som viser at elevenes læring påvirkes 35 % av læreren, 50% av elevene selv, 5% av hjemmet, 5% av skolen og 5 % av medelever. Kari Smith viser også til en annen undersøkelse utført av Townsend (2007) som viser at lærerens betydning for elevenes læringsutbytte er 40 %.

Min forståelse av vurdering er i tråd med Smith i forhold til lærerens rolle og jeg mener man må åpne mye mer for både evaluering fra elevene og direkte tiltak i forhold til resultater elevene oppnår. Lærere er stort sett idealister som elsker sitt yrke og brenner for det de gjør, samtidig som de da også blir veldig følsomme og forsiktige i å ta imot kritikk utenfra. Det er derfor et stort potensial i å kunne endre undervisning i forhold til hva som fungerer med elevene. Lærerne kan selv evaluere læringsaktiviteter ut i fra elevenes resultater, elever kan evaluere læringsaktivitetene og kollegaer kan evaluere hverandre.

Vurdering for læring har fokus på gapet mellom hvor eleven er i sin læring og der han skal være, det ønskede målet i følge Assessment reform group (2002) i Storbritannia. I følge dette forskningsmiljøet er effektive spørsmål, tilbakemeldinger og bruk av kriterier på måloppnåelse, avgjørende for å oppnå mer læring. Jeg er helt enig i disse punktene med dem og har i tillegg gjort rede for ulike kompetanser jeg mener en lærer må inneha for best mulig å kunne gi elevene det de trenger for å tette dette gapet.

Jeg beskriver 8 lærerkompetanser: læreplanforståelse og vurdering for læring, tilpasset opplæring, pedagogikk og læringsutbytte, målrelatert vurdering, vurderingskvalitet, kriteriebasert vurdering og taksonomi, helhetlig vurderingssystem, elevrefleksjon og vurdering. Disse kompetansene er hentet fra mine erfaringer i skolen sammen med

Udirs høring om nye forskrifter til i Opplæringslovens kapittel 3 og 4 sammen med følgeforskningsrapporten skrevet av Stokke, Throndsen, Lie og Dale (2008).

I tillegg til disse lærekompetansene har jeg et område jeg mener vil være en stor del av vurdering for læring framover i tiden, nemlig dannelse. Muligens var det lettere å huske på og bruke den generelle delen i læreplanen når den lå på lærerpulten og omkranset alle fagplanene med kunstneriske bilder til. Nå ligger den som et dokument på Udirs nettsted og det kan kanskje være vanskelig å prioritere alle delene av Kunnskapsløftet i den travle hverdagen. Allikevel er læreplanen, også den generelle delen, det viktigste styringsdokumentet regjeringen har i forhold til den norske skole. Dette innebærer at de syv mennesketypene, meningssøkende -, skapende -, arbeidende -, allmenndannede -, samarbeidende -, miljøbevisste – og det integrerte menneske som beskrives i den generelle delen av læreplanen fullt ut er gjeldene. Jeg ønsker å se på et av disse mennesketypene og det er det allmenndannede menneske.

### **2.3.1 Dannelse**

Allmenndannelse vil si tilegnelse av:

- o konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv;
- o kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig;
- o egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen.

(Generell del, LK06, 2009)

Læreplanen beskriver en opplæring som skal gi god allmenndannelse noe som betyr at elevens sett av allmennkunnskaper som kulturell oppførsel og innsikt skal videreutvikles. Skolen skal være med i elevens utvikling av personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralsk holdning, samt at de skal kunne opptre og samhandle med andre mennesker. Dannelse er et punkt jeg savner i de ulike teoretikernes utgreiinger om vurdering for læring og noe jeg mener må være med for at elevens læringsutbytte skal heves.

I England har man ikke et begrep tilsvarende dannelse slik vi forstår det i Norge.

Schooling, formation, upbringing, discipline og shaping kan være engelske ord som er i



nærheten av ordet dannelse, men selve fenomenet er kanskje noe som er særnorsk og muligens av mye større betydning enn vi tror.

Undersøkelser viser at elever som har foreldre med høy inntekt og utdanning får i gjennomsnitt betydelig høyere karakterer enn elever som har lavt utdannede foreldre med lav inntekt (SSB, 2007). Innenfor dette temaet er det en diskusjon om hvilke foreldre dette dreier seg om, om det er de rikeste eller om det er de mest dannede foreldrene man snakker om. I forhold til leseundersøkelser ser man at det er avgjørende for elever å vokse opp i "kultiverte" hjem der de får leseopplevelser og kulturopplevelser inn tidlig i livet samtidig som det er veldig viktig hva slags holdning foreldrene har til skolen.

Professor Lars Løvlie, ekspert på den klassiske tyske dannelsesstradisjonen og Morten Sjøby ( Van der Hagen, 2004) snakket allerede i 2004 om at vi måtte reformulere dannelsesbegrepet og oppgradere dette til å gjelde også etter at den digitale revolusjonen har fått sin plass i vår verden.

Internett kom for fullt på 90 tallet og Lars Løvli mener at innføringen av dette bidro til samfunnets nye oppgave i forhold til å danne barna, det klassiske dannelsesidealet ble endret med internett (Van der Hagen, 2004).

Både Wilhelm von Humboldt, dannelsespioner fra Tyskland og pedagog John Dewey beskriver dannelse som en vekselvirkning eller interaksjon mellom barnet og verden (Løvli m.fl 2003). Løvli beskriver tradisjonell dannelse som en litterær dannelse, en finkultur knyttet til dannelsesborgerskapet, en måte å føre seg på. Han nevner Rune Slagstads presentasjon av dannelse i De nasjonale strateger, men påpeker at det fra 1800 var en ny form for dannelse, nemlig folkedannelsen som var knyttet til allmenndannelse som vi finner igjen i den generelle læreplanens syv mennesketyper. Videre skisserer Løvli denne folkedannelsens tid for å være forbi i det flerkulturelle samfunnet vi nå lever i. Noe han bruker i argumentasjonen for en reformulering av dannelsesbegrepet.

Morten Sjøby nevner at John Dewey er en av de få innenfor pedagogikken som er opptatt av teknologi, vitenskap og interaksjon (van der Hagen, 2004). Ifølge Sjøby ønsket

Dewey å koble vitenskap i undervisningen med teknologi. I innføringen av Kunnskapsløftet og etter L97 har det vært diskusjoner i forhold til individet og gruppen, individ vurdering og gruppevurdering. Det har vært stort fokus på måloppnåelse for den enkelte elev og utvikling av hver og en i forhold til målene. Som Assessment reform group uttaler er et av de viktigste punktene for vurdering for læring klasseledelse, noe som ikke vil kunne gjennomføres om man ikke inkluderer begrepet dannelse i elevenes skolehverdag. Min påstand er at begrepet og arbeidet rundt dannelse må få en større plass og være en del av arbeidet med elevvurdering. Innenfor elevrefleksjon, brukermedvirkning og egenvurdering bør dannelse kunne være både en motivasjonsfaktor og en kvalitetsfaktor som sier noe om din måloppnåelse i forhold til egeninnsikt.

Om man trekker noen tråder fra de tankene Dewey hadde som Løvli (2003) nevner om at man bør ha en teknologisk dannelses innføring for elever kan det diskuteres hvem i vårt samfunn som har ansvaret for de unges oppførsel og danning i den tredimensjonale, teknologiske verden. Barn inntreer i it samfunn som eksempelvis Nettby allerede i en alder av 8 år, hvem er da ansvarlig for hvordan de oppfører seg der inne og hva som er akseptabel oppførsel? På mange skoler er det en levende oppfatning om at dette ikke er lærernes ansvar og at det er aktiviteter som foregår utenfor skoletiden, noe som impliserer at det er foreldrenes ansvar å oppdra barna til å oppføre seg innenfor slike nettsamfunn.

§3.4 i opplæringsloven pålegger læreren et ansvar i forhold til å ha en jevnlig dialog om *anna utvikling* i lys av opplæringslovens formålsparagraf 1.2. som går på skolens ansvarsområder og læreplanens generelle del og prinsipp for opplæringen i Kunnskapsløftet. Dette legitimerer at et ansvar for dannelse ligger på skolen der man må lage gode systemer og oppfølgingsrutiner ovenfor elevene både i forhold til faglig utvikling, men også i forhold til dannelse. Mange skoler har allerede gjort mye i forhold til dette arbeidet og de har blant annet utviklet sosiale læreplaner der mye av dannelsesutviklingen inngår, men det jeg mener mangler er et systematisk arbeid rundt vurdering for læring der dannelse er en del av disse aktivitetene, noe jeg tror vil bidra til at den indre motivasjonen øker hos hver enkelt elev som igjen vil bidra til at læringsutbyttet øker.

Dannelsesspørsmålet kan også tas inn i forhold til de spørsmålene Kvale (2007) stiller til vurdering når det gjelder forskjellen på å vurdere pensum og eleven. Vurdering har alltid vært en skjønsmessig prosess som har foregått i skolene og kommer i ulik grad alltid til å være det så lenge vi har mennesker som er lærere og ikke maskiner som vurderer elevene. Det man kan ønske seg er at lærerne ved bruk av kriteriebasert vurdering vil få til en mer rettferdig vurdering der ”trynefaktoren” ikke legges til grunn for i hvilken grad elevene har oppnådd kompetansen. Vurderes elevenes dannelse i tillegg til det faglige ved hjelp av kriterier som beskriver ønsket oppførsel vil dette kunne bidra til en helhetlig utvikling av eleven i større grad enn det gjør i dag.

Steinar Kvale (2007) beskriver verden vi lever i i dag som en revisor- kultur og hevder det er derfor vurdering er så mye viktigere for oss i dag enn det var for 30 år siden. Han er kritisk til å vurdere alt og spør om det blir vurdering for å kontrollere framfor å bidra til læring. Kvale sier denne revisor- kulturen blir noe av den største utfordringen til Udir i forbindelse med arbeidet de har satt i gang om bedre vurderingspraksis. Ut ifra dette mener jeg det er et klart behov for å utdanne elevene til å vurdere seg selv, hverandre og i det hele tatt være en del av denne vurderingskulturen på en konstruktiv, positiv og dannet måte. Ikke som man kan se av ulike reality- tv show på tv der de både utstøter, mobber og harselerer med hverandre foran hele Norges befolkning.

***“The amazing influence of Belief“***

*People become really quite remarkable when they start thinking that they can do things.*

*When they believe in themselves, they have the first secret of success.*

- Norman Vincent Peale-

Mine tanker om dette er at dannelse kan være et bindeledd mellom vurdering for læring, motivasjon, utvikling av elevene som mennesker og økt læringsutbytte. I en systematisk tilbakemelding til elevene mellom jevnlig dialoger, planlagte elevsamtaler med hovedmål for hver enkelt, vurderingsdialog i situasjoner der elevene får tilbake vurdert arbeid fra lærerne, kjente mål og ikke minst kjente kriterier som sier noe om kvaliteten på den kompetansen det er ønskelig at elevene skal oppnå.

### 2.3.2 Gordon Stobart

*If teaching were as simple as telling we'd all be a lot smarter than we are.*

Mark Twain

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å vise områder jeg er enig med Gordon Stobart i hvordan han ser på vurdering for læring. Stobart (2007) snakker om kvalitet på læringen og ikke kvalitet på vurderingen. Han mener det er forskjell på den vurderingen man har i mange land der det kun er som et kontrollmål på skolene, hvor flinke de er til å utføre oppgaven som skole og den læringen som bør foregå i klasserommet som bidrar til at elevene lærer. Stobart snakker om stakeholders, i forhold til hvilke instanser som blir skadelidende i forhold til testingens resultat. Det er i forbindelse med dette han snakker om "teach to the test". Noe det også har vært diskusjoner om her i Norge, ved innføringen av nasjonale prøver for eksempel. I hvilken grad kommer lærerne i Norge til å legge om sin undervisning slik at de blir forberedt på å ta prøvene og gjøre det godt på disse, og er det en forskjell på det elevene lærer. Stobart sier vi må være på jakt etter kvaliteten av læringen elevene gjør og at dette skjer i en sosiokulturell kontekst. Et av eksemplene Stobart har på "teaching to the test" er et sykehus som i full desperasjon etter å score høyt på kontrollen av ventetid flyttet bussholdeplassen slik at pasientene bruker lengre tid på å komme seg inn på sykehuset, noe som bidrar til at scoren på ventetid synker som igjen bidrar til at sykehuset er "flinkere" og med dette mottar mer støtte og midler.

Stobart viser til en enorm forskjell på det lærerne og skolene har undervist og det elevene faktisk har lært. Han eksemplifiserer med Peter Elbow som sier: "The student knows more than the teacher about what he has learned – even though he knows less about what was taught." og viser på denne måten at han mener det er avgjørende at vi lar elevene bidra i vurderingen av eget arbeid. Som Elbow sitt sitat beskriver hevder Stobart at elevene sitter inne med en enorm kunnskap om egen læring som vi må få fram i lyset.

Et av begrepene Stobart (2007) snakker om er assessment literacy, noe jeg ønsker å oversette med vurdering - og refleksjonsevne. Han refererer til evnen mennesker har til å vurdere seg selv og evnen til å kunne reflektere over eget læringsarbeid. Jeg har lyst til å knytte denne kompetansen eller evnen til elevrefleksjon og elevenes egenvurdering der jeg hevder at vi har kommet for kort i forhold til elevenes indre motivasjon, et iboende ønske om å lære mer som Kari Smith (2007) også snakker om.

I tillegg til assessment literacy snakker også Stobart (2007) om en annen viktig kompetanse som jeg mener vurderings Norge ville tjene mye på å innføre, nemlig creative response. Stobart refererer i boka si til Broadfoot og Black som jeg ønsker å bruke for å forklare hvordan jeg oppfatter creative response:

*In a world in which human beings find themselves increasingly cut off from well-defined norms, community support and collective goals, it becomes increasingly necessary to find ways of helping them to be able to define themselves as individuals and to cope with managing their own learning and work careers.*

(Patricia Broadfoot and Paul Black, 2004)

Broadfoot og Black argumenterer for at man i skolen må hjelpe elevene i å definere seg selv og ved å bruke creative response både fra medelever og lærere tror jeg elevene vil kunne gi hverandre direkte feedback både på faglig utvikling, men også på hvordan de er i ferd med å utvikle seg som mennesker og hvordan de er i ferd med å dannes.

Stobart (2007) snakker også om et viktig tema innenfor vurdering som går på gapet mellom det lærere har undervist og det elevene har lært. Dette er det samme som assessment reform group argumenterer for i at lærere må tørre å la sin egen undervisning bli evaluert og de må tørre å endre undervisning de ser ikke fungerer og gir det læringsutbyttet de ønsker. Enhver lærer vil intuitivt kunne føle om de har elevene ”med seg” eller ikke, da er det videre en lærers plikt å justere retning i forhold til hvordan elevene henger med. Stobart (2007) snakker om stakeholders, og i forbindelse med læreres evne til å utvikle seg og sin egen undervisning i forhold til hva som fungerer med elevene, er det viktig å ta en diskusjon for skoleeiere i Norge i forhold til

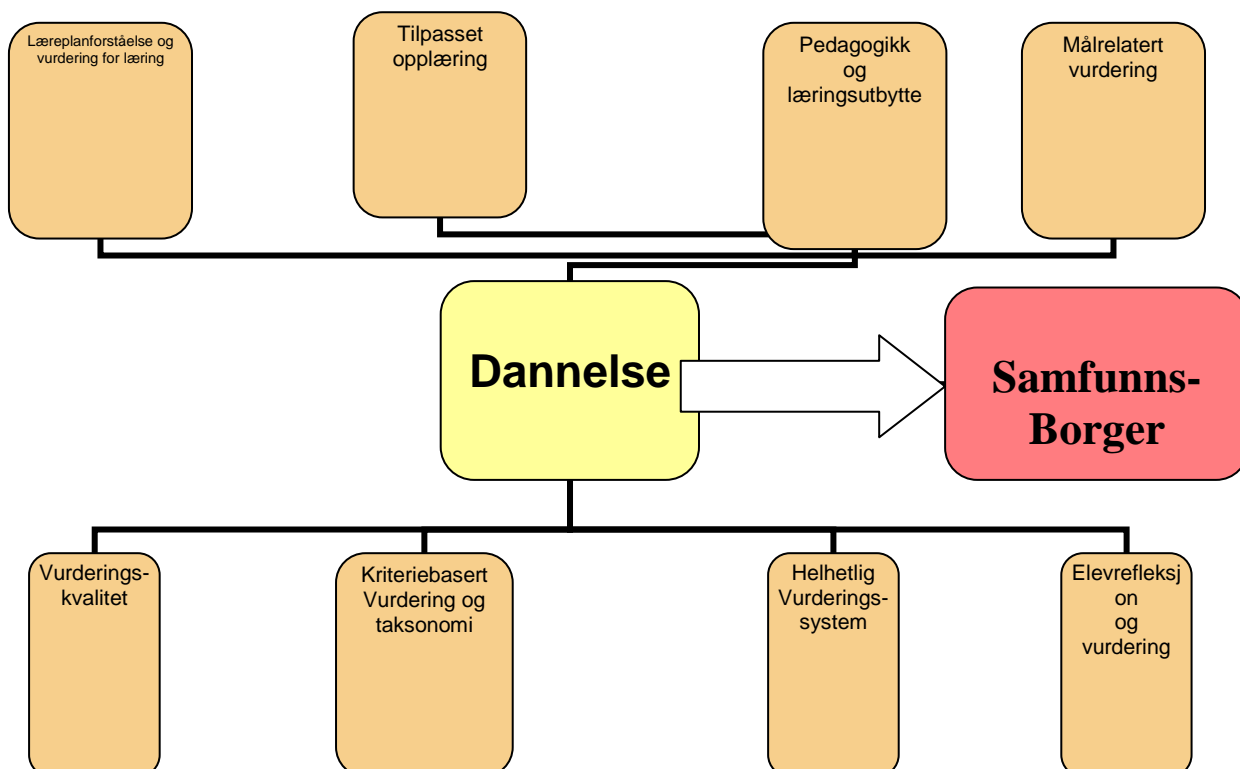
hvilke konsekvenser elevens resultater har for skolene. Flere steder i USA kan det for eksempel nevnes at de premieres ut ifra hvor godt de scorer på tester, dette er en testkultur som ikke vil gagne prosesser av typen vurdering for læring.

*Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.*

Assessment Reform Group (2002)

Et siste punkt jeg vil si meg enig med Stobart (2007) i, er der han etterlyser vurdering man kan stole på, accountability, i tillegg til at dette skal være læringsfremmende vurdering og ikke bare kontroll- læring . Bruken av nasjonale prøver rundt omkring på skolene vil være et eksempel på testing som ikke brukes godt nok som læringsfremmende vurdering.

**Fig. Sammenhengen mellom vurderingskompetansene og dannelse**



I min argumentasjon rundt vurdering for læring har jeg benyttet meg av 8 ulike kompetanser som er nødvendig for at læreren skal kunne drive vurdering for læring som en prosess der resultatet er høyere læringsutbytte for hver enkelt elev. Sammenhengen

mellom disse kompetansene ønsker jeg å trekke sammen som vist i figuren over. Som argumentert rundt dannelse mener jeg dette bør være en stor del av skolens ansvar og dannelse bør være et av de områdene elevene konstant får tilbakemelding fra lærerne på hvor de befinner seg på læringskurven. En jevnlig dialog som nevnt i forskriften er forbundet med dannelse slik jeg tenker det her. For videre å kunne se hvordan de 8 kompetansene er knyttet sammen har jeg laget en figur der dannelse er i midten og de andre kompetansene er bundet sammen rundt denne prosessen.

Den grunnleggende forståelsen for hva som er skolens formål ligger i lærernes forståelse av læreplanen og hvilken rolle denne har i deres lærervirke. Det er av avgjørende betydning at lærerne er bevisst og reflekterer over de føringene som ligger i læreplanen og innretter sin undervisning etter dette. Videre er tilpasset opplæring et begrep som har eksistert i skolen i lang tid, men som aldri har fått en god nok funksjonell modell som svarer til forventningene både i forskrifter og opplæringslover.

Diskusjonen som har pågått rundt læringsutbyttet både i Norge og internasjonale debatter er viktig at lærerne har et innblikk i. Det bør være plass på hver enkelt skole til å reflektere over hvilken pedagogikk man bruker, hva som fungerer og hva som gir elevene et større læringsutbytte. Noen skoler er for eksempel blitt flinke til å dele erfaringer i Best practice eksempler, dette er noe som kan brukes i mye større grad når en vet at forskningen beviser store forskjeller mellom klasserommene.

Når det gjelder både målrelatert vurdering og kriteriebasert vurdering og taksonomi viser følgeforskningen til Bedre vurderingspraksisskolene (Dale mfl, 2009) at læringsutbyttet til elevene heves ved å bruke målbevisst arbeid med elevene der de på forhånd vet hva som er forventet av dem i kjente kriterier. Ved bevisst bruk av både kriterier, mål ved oppstart av timer, elevrefleksjon og elevmedvirkning vil elevene få en opplevelse av at de er en del av et helhetlig vurderingssystem som beviselig er sett i Oslo blant annet, der LUS skolene opplever store endringer i de resultatene elevene oppnår (Utdanningssetaten, 2004).

### 2.3.3 Samfunnsborger

I modellen over har jeg inkludert en boks som jeg velger å kalle ”samfunnsborger” der jeg har satt en bred pil fra dannelse til samfunnsborger, noe som viser at målet med å danne elevene er å gjøre de til bevisste samfunnsborgere.

*«[opplæringa] skal byggje på respekt for menneskeverdet, på åndsfridom, nestekjærleik, likeverd og solidaritet, slik desse grunnleggjande verdiane kjem til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon, i ulike religionar og livssyn, og slik dei er forankra i menneskerettane.»*

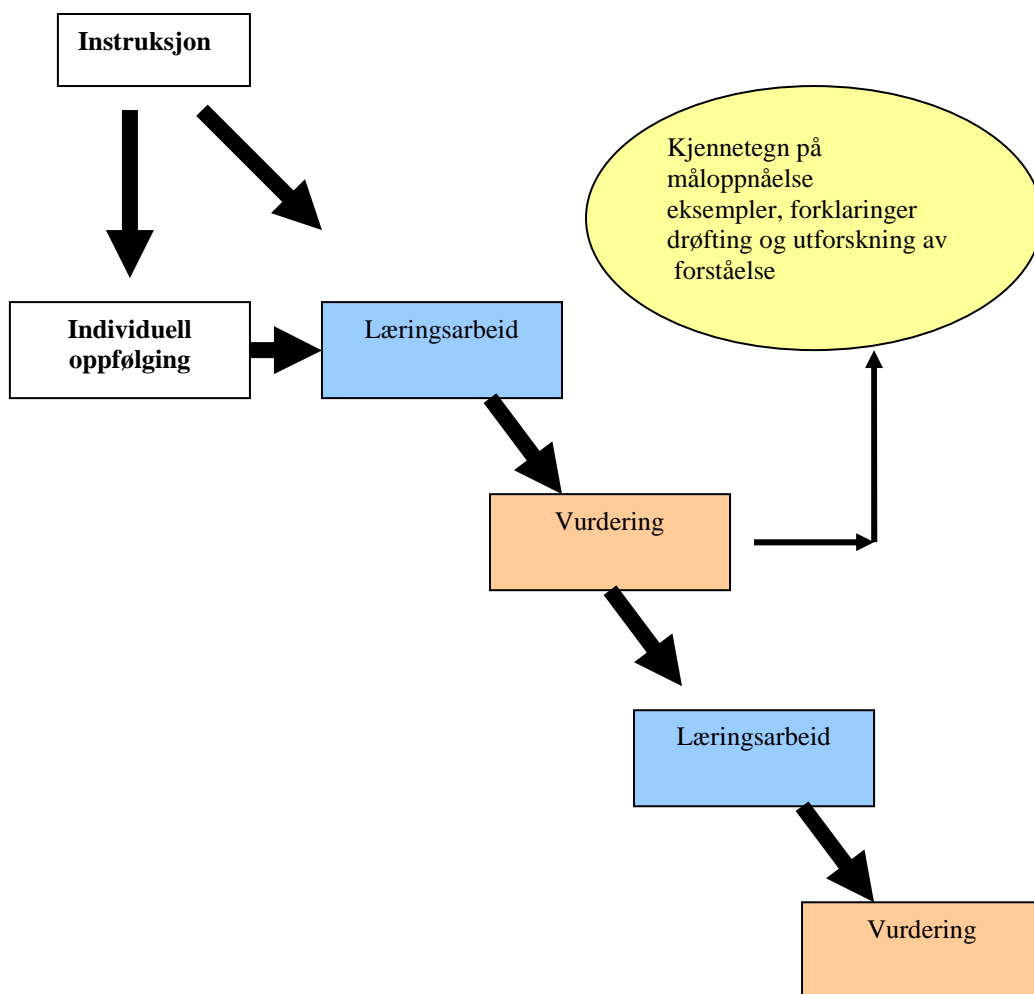
Sitatet om opplæring over er hentet fra Odelstingsproporsjonene skrevet i forbindelse med innføring av ny formålsparagraf og viser den overbyggende målsettingen for opplæringen, nemlig å skape mennesker som har respekt for andre mennesker, viser nestekjærlighet, er likeverdige og solidariske, genuine samfunnsborgere. Dannelsens mål i skolen må med andre ord være å bidra til at elevene får disse grunnverdiene og at de lærer hvordan de skal være mot hverandre i et stadig ekspanderende samfunn. Jeg mener dette legger føringer også for vurdering og hvordan dette bør gjøres i skolen.

Roald Jensen (2006) definerer tilpasset opplæring som det å utvikle en skole der alle legger til rette for og bidrar til at alle lærer og utvikler sitt potensial gjennom deltakelse i et læringsfellesskap. Ved å bruke denne definisjonen av tilpasset opplæring sammen med modellen jeg har satt opp for hvordan vurdering for læring henger sammen med dannelse og de ulike lærerkompetansene sier jeg at vurdering for læring forutsettes gjennomført i et læringsfellesskap der målet er at alle elevene skal bli samfunnsmennesker.

Modellen under hentet hos Jensen (2007) viser sammenhengen mellom læring og vurdering samtidig som den også viser det individuelle perspektivet kontra det sosiale læringsfellesskapet. Ufra modellen ser man at Jensen (2007) legger spesielt vekt på drøfting og utforskning av forståelse som en symbiose med læringsprosess og vurdering, noe som må foregå i et læringsfellesskap med flere individer, og ikke alene med en individuell arbeidsplan.



**Fig. Sammenhengen mellom læring og vurdering (Jensen, 2007)**



I forbindelse med individuelle arbeidsplaner er det rettet en del kritikk til nettopp dette og Kirsti Klette er en av klasseromsforskerne som har forsket på klasserommets praksisformer i evalueringen av reform 97. Klette(2004) argumenterer for at elevene lærer i fellesskap noe som begrunnes av tidlige læringsteoretikere som Vygotsky, der hun også påpeker at læreren må være tilstede og deltakende i responsgivning til elevene.

Klette (2005) har funnet at elever bruker mye tid til individuelt arbeid, og at de arbeider en god del med arbeidsplaner. Dette gir ifølge henne mulighet til differensiering, men medfører ifølge henne at læreren har gitt fra seg klasseledelsen ved at elevene nå selv bestemmer hva de skal jobbe med, noe som ikke bygger opp læringsfellesskapet i følge henne. Roald Jensen (2006) støtter også denne argumentasjonen i at han sier man må tilrettelegge og differensiere for elevene inne i klasserommet.

Når det gjelder vurdering bekrefter Kirsti Klette (2005) noe av det jeg mener å ha funnet i mine undersøkelser, at lærerne ser ut til å kvie seg fra å stille eksplisitte og klare faglige krav til elevene Klette mener dette spesielt viser seg på ungdomsskolen. Kvalitetsvurderingen i skolen er uklar og det er ikke klart hva lærerne skal gjøre for å få vite hva elevene har lært mener hun, der hun etterlyser systematikk som vil gjøre dette klarere.

### 3 Empirisk perspektiv på vurdering for læring

Den empiriske delen av denne oppgaven dreier seg om vurdering for læring ved ungdomstrinnet og spør *hvordan vurdering for læring kan forstås teoretisk*. I mine undersøkelser benyttes både en kvantitativ og en kvalitativ tilnærming for å hente inn data. Undersøkelsene består i digitale surveys eller spørreundersøkelser gjennomført på itslearning, intervjuer, observasjoner og egne refleksjoner gjort i egen jobbsituasjon både som rektor ved Biri ungdomsskole og som pedagogisk rådgiver i avdeling for tjenesteutvikling i Bærum kommune.

**Fig. Tidspunkt, metode og informanter i de ulike datainnhentingene.**

	<b>Tidspunkt</b>	<b>Verktøy</b>	<b>Informanter</b>
<b>Datainnhenting 1</b>	august 2008- februar 2009	Survey på itslearning	Elever ved 9.trinn, Biri ungdomsskole
<b>Datainnhenting 2</b>	august 2008- februar 2009	Refleksjon, samtaler, intervju og møter.	Lærere ved Biri ungdomsskole, 19 stk,
<b>Datainnhenting 3</b>	august 2008- februar 2009	Egen refleksjon over eget arbeid.	Meg selv i min stilling som rektor ved Biri ungdomsskole
<b>Datainnhenting 5</b>	Desember 2008	Observasjon	9.trinn ved Biri ungdomsskole
<b>Datainnhenting 6</b>	November 2008- april 2009	Refleksjon, samtaler og vurderingsmøter	Lærere ved alle trinn på Kjellervolla skole, Skedsmo kommune
<b>Datainnhenting 7</b>	November 2008- april 2009	Refleksjon, samtaler og vurderingsmøter	Lærere ved alle trinn på Sten Tærud skole, Skedsmo kommune
<b>Datainnhenting 8</b>	Mars 2009	Intervju	Elever ved 9.trinn på Sten Tærud skole, Skedsmo kommune
<b>Datainnhenting 9</b>	Mars 2009	Intervju	Elever ved 8.trinn på Kjellervolla skole, Skedsmo kommune
<b>Datainnhenting 10</b>	Skoleåret 2007/2008	Survey, intervju, samtaler med lærere og administrasjon Rapport skrevet på oppdrag fra HIL.	Elever, lærere og administrasjon ved 5-7.trinn ved Skrinnhagen skole, Gjøvik kommune

(Figur inspirert av følgeforskningene til Bedre vurderingspraksis skrevet av Stokke, Throndsen, Lie og Dale, 2008)

Som beskrevet i innledningen er denne oppgaven inspirert av debatten som har gått i Stortinget og media det siste året. Hovedmålet for regjeringen, noe de andre partiene også er enige i, er at flere skal lykkes i å nå sine mål og at utdanningssystemet skal jevne ut de sosiale forskjellene mer enn i dag. Dette er også hovedtanken bak denne masteroppgaven og jeg søker etter å finne gode løsninger på hvordan vurdering for

læring kan være et virkemiddel som bidrar til at elever lærer mer, motiveres til egen læring og dannes til å være integrerte mennesker i inn det teknologiske samfunn.

Innholds faktoren er et av områdene innen vurdering som Solhjell etterlyser i tillegg til motivasjons faktoren (Stortinget, 2009), der han med innholds faktoren mener hvilke områder elevene skal forbedre seg på og hva de må gjøre for å forbedre seg innenfor disse områdene. For å utdype hva jeg forbinder med det Solhjell beskriver som innholds faktor i vurderingen har jeg skrevet en egen definisjon av denne faktoren:

**Innholds faktoren** i vurdering for læring beskriver spesielt tre områder innen elevens læring:

1. Hvilke områder eleven kan forvente tilbakemelding og framovermeldinger på.
2. Hvilke områder eleven kan forbedre seg på.
3. Hvilke områder eleven er dyktig på
4. Bevisstgjøring for elevene i hvilken retning de må bevege seg for å bli bedre i egen læringsprosess.

I denne metodedelen vil jeg presentere forskningsdesignet jeg har brukt i mine undersøkelser, hvordan jeg har samlet inn data, utvalg av informanter og annen relevant informasjon rundt mine oppdagelser som forsker i skolen. Verktøyene jeg har brukt til å hente inn data er intervju, observasjon, dokumentanalyse, digitale spørreskjema og refleksjon rundt egen arbeidssituasjon og læring om vurdering for læring.

### **3.1 Metode**

I følge Creswell (2008) finnes det tre ulike måter å tilnærme seg forskning på, nemlig kvalitative, kvantitative og blandet metode. Der den vitenskapelige metoden består av to steg, innsamling av data og formulering og testing av hypoteser. Dette studiet er en blanding av kvalitativ og kvantitativ metode i at den har både kvalitativ datamateriale som intervjuer og kvantitativ datamateriale i form av digitale spørreskjemaer.

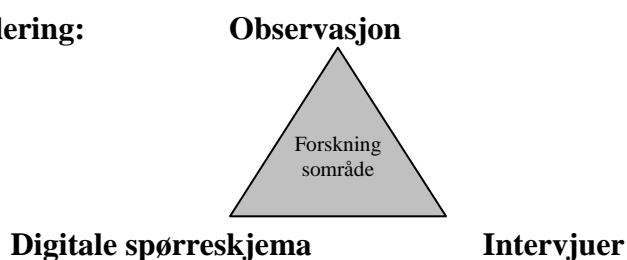
Hensikten med denne metodedelen er at jeg ønsker å argumentere for de teknikker og verktøy jeg har brukt til å undersøke vurdering for læring i skolen. Teknikkene som er brukt i dette studiet er observasjoner, analyse av relevante dokumenter, digitalt spørreskjema til utvalgte elever gjennomført på itslearning, intervju av grupper av

elever, samtaler med lærere og analyse av resultater fra foreldreundersøkelser og elevundersøkelsen. Videre i denne delen vil jeg presentere utvalgsprosedyre og konstruksjon av intervjuguide. For til slutt å vurdere dette studiets gyldighet og pålitelighet i forhold til valgte metoder.

Forskningsspørsmålene i denne empiriske delen sikter inn på å finne svar på *hvordan vurdering for læring kan forstås empirisk*. Med dette ønsket jeg å finne ut hvordan ulike former av vurdering påvirker elevenes læring og om dette har en positiv innvirkning på deres læringsutbytte. For å kunne se vurderingen som foregår i skolene fra ulike synsvinkler var det i dette studiet essensielt å velge flere innfallsvinkler for å innhente data. Ved å bruke digitale spørreskjemaer både til lærere og elever var det mulig å innhente store mengder data. Videre ble intervju valgt for å komme i dybden av elevenes opplevelse av den vurderingen lærerne gir, intervjuene ville også gi elevene muligheten til å beskrive områder som ikke hadde blitt forespurt i de digitale spørreskjemaene.

Lærernes hensikt og deres tanke bak vurderingen sammen med elevens egen opplevelse av vurderingen var viktig å få fram i undersøkelsen. Dette var bakgrunnen til at observasjonen ble gjort med tanke på å kunne se hvordan lærerne snakker til elevene, hvordan de gir tilbakemeldinger til elevene både formelt og uformelt i klasserommet. Ved å bruke observasjon kan man se elevenes reaksjoner når lærerne henvender seg til dem, man kan lese kroppsspråk og man kan se på samspillet mellom elevene og mellom elevene og læreren. En sikrer også triangulering i forskningen ved å bruke flere metoder samtidig som validiteten på datainnsamlingen blir høyere. Resultatene undersøkes fra flere vinkler og det vil kunne gi et riktigere bilde av virkeligheten for elevene.

**Fig. Triangulering:**



### **3.2 Innsamling av data**

Formålet med studiet var å se om elever lærer mer ved at læreren for eksempel bruker mer systematisk tid på å snakke direkte med elevene om læring. De valgte fokusområdene i studiet var vurdering av elevenes læringsprosess og hvordan elevenes læring ble påvirket av uformelle, formelle, faste eller tilfeldige samtaler med elevene. Spørreundersøkelser ble valgt til å innhente data fordi de gir en god oversikt over problemstillinger man ønsker å belyse og man kan hente inn svar fra en større gruppe av informanter. Ved å bruke intervjuer kan man gå i dybden og få større innsikt i de temaene som tas opp, mens man på denne måten kun får snakket med noen få informanter.

I tillegg til data samlet inn direkte til dette studiet vil også Piloten jeg gjennomførte for HIL ved Skrinnhagen skole i 2007 være en del av det grunnleggende datamaterialet, der piloten dreide seg om å vurdere organisasjonsmodellen, SNYS, som ble brukt ved Skrinnhagen. I denne undersøkelsen brukte jeg de samme metodene som i denne masteroppgaven, hentet fra informanter på Skrinnhagen skole på trinnene 5.- 7.trinn.

Hos Aase og Fossåskaret (2007) beskrives innsamling av kvantitativ data med eksemplene spørreskjema, intervjuer og eksperimenter. Fra det kvalitative metodeperspektiv beskriver de datainnsamlingen som at forskeren produserer data, noe de forklarer med at data ikke samles inn, men skapes. Bak denne forståelsen ligger tankegangen om at forskeren alltid bruker sin fortolkning til å bearbeide det som observeres, høres, ses eller oppfattes. Forskeren setter de ulike observasjonene inn i respektive kategorier som forskeren har en oppfattelse av at den hører hjemme i. Forskjellen mellom den kvalitative analysen og analysen av kvantitativ datamateriale er at forskeren omformer empiri til kvantitativ data gjennom analytiske redskaper innen statistikkens repertoar av teknikker.

Analysen av kvalitativ datamateriale dreier seg om å fordele materialet innen ulike begreper og kategorier. Der det for forskeren skapes mening ved at dataene forbindes med ulike begreper, eller variable, først når observasjoner begrepsfestes og tolkes gir de

mening. I dette studiet ble de ulike variablene eller begrepene kategorisert i samsvar med vurderingsteorien.

### **3.2.1 Definisjon av populasjon og utvalg**

Populasjon er i følge Befring (2006) den gruppe personer som en tar sikte på å få kunnskap om i en undersøkelse. Målsettingen for denne undersøkelsen var å få en forståelse for hvilke elementer som brukes i vurderingen av elevene dermed ble utvalget, lærere og elever.

Tre ulike skolars 9.trinns elever er brukt i undersøkelsen samt at noen lærere fra disse skolene også har deltatt. Skolene er Sten Tærud, Skedsmo kommune, Kjellervolla skole, Skedsmo kommune og 9.trinn ved Biri ungdomsskole. Begge skolene i Skedsmo kommune har deltatt i Udirs Bedre vurderingspraksis og har derfor vært skoler som har forpliktet seg til å prøve ut kjennetegn på måloppnåelse.

Elevene ved alle de tre skolene fikk muligheten til å avstå fra å delta i undersøkelsen derfor er det ca. 70 elever og 16 lærere som deltar i studiet i tillegg til at samtaler også er gjort med lærere som ikke har deltatt i samtaler om vurdering eller blitt intervjuet. Datainnsamlingen ble gjennomført i løpet av skoleåret 2008/2009. Som Befring (2006) beskriver ble utvalget i denne undersøkelsen tilfeldig utvalgt, dette for å oppnå representativitet, dette dreide seg i praksis om at lærerne valgte elevene som skulle intervjues fra en alfabetisk klasseliste. Her blir det lagt et objektivt prinsipp til grunn for utvelgelsen (Befring, 2006).

Resultatene som er kommet fram i denne undersøkelsen er konklusjoner man har kommet fram til ved systematisk metode og dette skal kunne repeteres ved nye undersøkelser (Befring, 2006). Replikasjon er en av grunnene til at digitale spørreundersøkelser ble brukt på både lærerne og elevene, en metode som gir en stor mengde data på en enkel måte.

Grunnen til at flere skoler ble valgt ut til dette studiet var ønsket om å undersøke flere skolekulturer og spesielt skoler som deltok i det nasjonale vurderingsprosjektet. På

denne måten kunne jeg studere samsvar og variasjon mellom de ulike utvalgene. Ved å se på tre ulike skoler i to forskjellige kommuner ville jeg i tillegg kunne finne resultater som peker ut ulike måter å vurdere elevene på som kan fungere bedre enn andre.

### **3.3 Design**

Det forskningsdesignet eller forskningsopplegget som ble valgt i dette studiet består av følgende deler:

- Intervju og intervjuguide, intervju av en gruppe elever.
- Observasjoner av undervisning
- Dokumenter relevante for oppgaven (læreres og elevers arbeidsdokumenter)
- Digitalt spørreskjema til utvalgte elever og lærere
- Samtaler med lærere, ledelse, assistenter etter behov.
- Resultater fra foreldreundersøkelsen, elevundersøkelsen ved de skolene det er gjennomført.
- Deltakelse i møte med lærere, teammøter, samarbeidsmøter og fellesmøter.

Intervjuene med elevene og samtalene med lærerne er kvalitativ forskning mens de digitale spørreskjemaene gir et kvantitativt svar på noen spørsmål og et åpent kvalitativt svar på andre spørsmål. Dette betyr at studiet kan beskrives som kvalitativt versus kvantitativ forskning. Det er som Befring (2006) beskriver en flytende overgang mellom de to ulike tilnærmingene.

Forskningsdesign er det forskningsmetodiske hovedmønsteret og kan varieres i forhold til ønsket faglig bredde, teknikker som brukes og hvilke tilnærminger som er mest formålstjenelige for å belyse forskningsspørsmålene. I likhet med det Befring (2006) sier om en kvalitativ tilnærming så er dette et opplegg med deltakende observasjon, intervju med preg av dynamisk samtale og denne tilnærmingen gir rom for improvisasjon. I dette studiet er det med andre ord ikke en klar inndeling mellom forskningsprosessen, forståelsen, problemstillinger og spørsmål, informasjon og tolkning, det går inn i en helhet for å finne svar på forskningsspørsmålene.



### 3.3.1 Intervju og intervjuguide

For å komme tettere innpå elevene, få deres direkte meninger og tanker og for å kunne ha muligheten til å stille oppfølgende spørsmål, ble intervju valgt som teknikk i denne undersøkelsen. I likhet med det Stene (2003) skriver om vitenskapelig forfatterskap så er hensikten med å bruke intervju som metode å skaffe detaljert innsikt og dypere forståelse for komplekse problemstillinger. Ved å bruke intervju kan man avdekke og belyse dimensjoner og forhold man på forhånd har uklare forestillinger om (Stene, 2003). For denne undersøkelsens del var det for eksempel meget nyttig å avklare med elevene hva de forbinder med vurdering, når føler de seg vurdert og i hvilken form de oppfatter at dette foregår.

I sin bok om det kvalitative forskningsintervju beskriver Kvale (2001) ulike samtaler som kan forekomme i hverdagslivet, i litteraturen og i faglige sammenhenger. Han poengterer at faglige konversasjoner omfatter journalistiske intervjuer, juridiske forhør, akademiske muntlige eksamener, religiøse bekjennelser, terapeutiske samtaler og det kvalitative forskningsintervjuet. Det kvalitative forskningsintervju er i følge Kvale (1989) basert på den hverdagslige samtale, mens den er en faglig konversasjon. Dette intervjuet har ifølge han mål om å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene. Videre i dette studiet er det Kvales kvalitative forskningsintervju det refereres til når begrepet intervju brukes.

Hensikten med mine intervjuer var at intervjuobjektene skulle gi et bilde av sin virkelighet, elevene skulle gi et bilde av hvordan de oppfatter lærernes vurdering og tilbakemeldinger til dem, mens målet med intervjuene av lærerne var å se i hvor stor grad man kunne finne samsvar mellom den oppfatningen elevene ga og den lærerne selv beskrev. Hvordan oppfatter elevene at de vurderes og i hvilken grad er det samsvar mellom dette og det lærerne mener de gjør av vurdering. En intervjuguide, en liste med formulerte spørsmål hentet fra de digitale spørreundersøkelsene, svar på disse og de utvalgte hovedområdene ble brukt som mal. Intervjuguiden inneholder emnene som tas opp i intervjuet samt hvilken rekkefølge de skal ha. I dette tilfellet var intervjuguiden et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer, noe som ble variert i noen

grad. Det var opp til intervjueren å bedømme hvor nøye guiden ble brukt og i hvilken grad hun kunne følge opp intervjupersonenes svar.

Konstruksjon av intervjuguiden er gjort med bakgrunn i forskriftene som ligger til grunn for vurdering for læring, forslag til nye forskrifter nå våren 2009, rapporter fra Prosjektet Bedre vurderingspraksis satt i gang av Udir samt i forhold til resultater og erfaringer fra Piloten gjennomført ved Skrinnhagen skole.

Kvale (2001) beskriver et intervjuarbeid som et håndverk som ikke følger faste metoderegler, men som avhenger av den kvalifiserte forskerens vurdering. Han går så langt som til å hevde at kvaliteten på intervjuet avhenger av forskerens kunnskaper, følsomhet og empati. Han sier at det kreves år av erfaring for å kunne utføre et åpent, psykoanalytisk intervju, noe forskeren i dette studiet ikke hadde. Derimot har forskeren bakgrunn og erfaring fra det pedagogiske praksisfeltet og har på grunnlag av dette kunnet gjennomføre kvalitetsmessige intervjuer med intervjuobjektene.

Både elevgrupper på tre og tre elever, og lærere er blitt intervjuet i dette studiet der utgangspunktet var intervjuguiden som ble benyttet som ramme i intervjuene. Med tanke på å la intervjuobjektene få komme med mest mulig informasjon ble intervjuene startet med åpne, reflekterende spørsmål om vurdering i sin læringssituasjon samtidig som det ble klargjort at eleven eller læreren var seg bevisst hva vi forstod med vurdering. Pc ble brukt til å skrive ned intervjuene nesten ordrett og kvaliteten på intervjuene var meget gode.

Steinar Kvaales (1997) **syv stadier for en intervjuundersøkelse** ble brukt som grunnlag både i gjennomføringen av intervjuene og i designet av intervjuguiden:

1. Tematisering (hva-, hvorfor- og hvordan spørsmål)
2. Planlegging (ta hensyn til alle syv stadier i tillegg til moralske implikasjoner)
3. Intervjuing (intervjuguide)
4. Transkribering (fra muntlig tale til skriftlig tekst)

5. Analysering (sammenheng mellom undersøkelsens formål og intervjumaterialets natur)
6. Verifisering
7. Rapportering (resultatene settes i sammenheng med undersøkelsens formål på en koherent måte)

Som Befring (2007) beskriver er målet med det kvalitative intervjuet å oppnå fylldig og omfattende informasjon om informantenes erfaringer, tanker, følelser og meninger:

Videre påpeker han også at man som intervjuer har en spesiell maktposisjon ovenfor informantene, noe man må vurdere når man analyserer dataene.

### **3.3.2 Observasjon**

I studiet ble ulike læringssituasjoner som undervisning, elevsamtaler, basisgruppetid og uformelle elev- lærersamtaler både i og utenfor klasserommet observert. Det ble brukt et eget skjema til observasjonen der målet var å se etter situasjoner der lærerne vurderer elevene eller gir elevene tilbakemeldinger på læring. Menneskers samhandling studeres i observasjon og utføres ved at man er tilstede i situasjonene derfor ble observasjon valgt som en av metodene her.

Observasjon eksisterer både som et vitenskapelig begrep og et dagligdags begrep for lærere som bruker observasjon av elevene til blant annet å vurdere deres læring og utvikling. Bruk av observasjon på en vitenskapelig metode kan bety å produsere ny kunnskap eller vitenskapelige bevis. Vitenskapelig observasjon bør være en konkret beskrivelse fremfor synsing, antagelser eller skråsikkerhet som kan forekomme når observasjon brukes som pedagogisk vurderingsmetode av lærerne. Forskeren bør ha en profesjonell væremåte der det vises faglig interesse og ønske om å finne ut hva som skjer og hvorfor det skjer. Videre bør forskeren deretter vise en stor åpenhet for at det som er observert kan ses på ulike måter og derfor tolkes ulikt. (Damsgaard, 2003).

Aase og Fossåskaret (2007) beskriver noe av det unike ved kvalitativt orientert nemlig skillet mellom observasjon og deltakende observasjon. Som de beskriver ble det også i dette studiet utført intervjuer der man kan få indirekte del i informantenes liv og virkelighet, fremfor å observere sekvenser av informantenes liv. Det presiseres at

deltakende observasjon kun forekommer da forskeren selv er plassert i feltet han observerer som en aktør.

I kvalitativ forskning omformer forskeren empiri til data gjennom begreper og kategorier som sentrale analytiske redskaper. Det er ved å plassere en observasjon i en kategori at forskeren tilskriver den mening. Etter at empirisk materiale er satt inn i kategorier er det forskerens oppgave å tolke hendelser og uttrykk der han skal finne fremt il meningsdimensjon i disse.

### **3.3.3 Dokumentanalyse**

Dokumentanalyse er brukt i undersøkelsen for å belyse problemstillingen min også fra det teoretiske grunnlaget og fra lærerens intensjon med vurderingen som er gitt. Ulike prøver, vurderingsskjema og kriterier for hvordan lærerne bedømmer elevene er gjennomgått og analysert. I tillegg er også skolenes utviklingsplaner, kommunenes planer og stortingsmeldinger sett på i forhold til problemstillingen i studiet. Holme og Solvang (1996) viser til at det er viktig å skille på dokumentene man har for seg, der de skiller mellom kognitive (berettende) og normative (vurderende) kilder. Validiteten på dokumentene avhenger av hvem som har skrevet dem og i hvilken hensikt de er forfattet. Dokumentene lærerne bruker i læringsarbeidet med elevene er også blitt analysert i forhold til hvor stor grad de ivaretar Kunnskapsløftets målsettinger.

Resultater fra foreldreundersøkelsen, elevundersøkelsen og nasjonale prøver ved skolene og annet materiale som sier noe om brukernes meninger ble også brukt i undersøkelsen, noe man også kan beskrive som dokumentanalyse ved at resultatene analyseres med tanke på elevenes læringsutbytte.

### **3.3.4 Digitalt spørreskjema**

Det ble gjennomført en digital spørreundersøkelse, en survey, med utvalgte elever og lærere i studiet, informantene fikk en forespørsel om å delta i undersøkelsen og de som ønsket ga sitt samtykke til å delta. Johannessen og Tufte (2002) vektlegger begrepene som brukes i undersøkelsen. De kaller de som undersøkes for enheter og *hva som*

*undersøkes* kalles variabler og verdier. Variablene klassifiserer ulike målenivåer og svarene settes opp ved hjelp av statistikk i følge disse, et råd som følges i denne undersøkelsen. Holme og Solvang (1996) poengterer at forskeren skal ha et jeg / det – forhold til målgruppen og med dette ha avstand til datakilden.

Befring (2007) mener at surveymetodikken er relevant for undersøkelser av sosiale fakta, meninger og holdninger i store utvalgt, noe som passet inn i dette studiet der det var ønskelig å få meningen til mange elever samtidig som man også ønsket å få tak i de grunnleggende holdningene elever har til vurdering av eget læringsarbeid.

### **3.3.5 Samtaler med nøkkelpersoner**

I tillegg til intervjuene med lærere og elever er det gjennomført samtaler både med ledelse, assistenter og foreldre for å belyse hvordan holdningene og oppfattelsene til skolen og vurdering er. Studenten har i tillegg til dette deltatt på team- møter på de ulike trinnene ved Biri ungdomsskole og reflektert med lærerne om hvordan de vurderer elevene.

Samtaler med en og en av lærerne ved Biri ungdomsskole er også gjennomført som medarbeidersamtaler der vurdering for læring var en del av samtalen under skolens utviklingsplan.

### **3.3.6 Refleksjon rundt egen metode og egen rolle**

I denne måten å samle inn data på kan studenten ha møtt ulike utfordringer i forhold til reliabilitet og validitet på datamaterialet. Reliabilitet dreier seg om målesikkerhet og om de målingene som er gjort kan gjentas av andre forskere ved et annet tidspunkt.

Validitet sier noe om samsvaret mellom det fenomenet vi ønsker å undersøke og de resultatene vi har.

Dette kan være ulike forhold som påvirker innhenting av data, de kan handle om motstand fra informanter, forhold til situasjonene som påvirker resultatet, har man for

eksempel hatt en tragedie eller noe uforutsett som har skjedd i miljøet, vil dette kunne påvirke resultatene. En av skolene er med i prosjektet Bedre vurderingspraksis og det har på et vis framtvunget en endring hos personalet, de har fått i oppdrag å finne nye metoder å vurdere elevene på. Hvordan dette påvirker både lærere og elever kan i en viss grad også påvirke resultatene.

Fordelen med intervjuer er at man gjennom en samtale får mye informasjon om det valgte tema, og at man kan kontrollere respondentens utsagn ved hjelp av nye spørsmål. Ulempen med intervjuer er at kvalitet i intervjudataene er avhengig av intervjuerens erfaring og kunnskap på området. Intervjuene karakteriseres som fenomenologiske fordi synspunkter som kom fram, ble tolket av intervjueren.

Menneskers samhandling studeres i observasjon og utføres ved at man er tilstede i situasjonene. Hvordan forskeren oppfattes av informantene vil kunne påvirke deres oppførsel i observasjonssituasjonen.

I hvilken grad metoden er pålitelig og gyldig avhenger av flere faktorer som forskerens bakgrunn for å velge vurdering for læring som tema, erfaring med forskningsmetodene tidligere og ikke minst ønsket om å finne resultater som belyser forskningsspørsmålene. Forskeren ville undersøke vurdering av elevene i skolen, målet var å se om ulike tilbakemeldingssamtaler mellom elev og lærer økte læringsutbyttet. Ved å snakke med elevene i intervjuene vil det være en del snakk utenom vurdering og elevene må bli satt på sporet i forhold til ønsket mål. Hittil er elevmedvirkning i vurderingen så å si fraværende i skolene jeg har undersøkt, noe som bidrar til at elevene selv er veldig lite deltakende og de har liten forståelse for hva vurdering er og hvordan dette skal innvirke på dem. Når elevene hører vurdering forbinder de i stor grad dette med prøver og karakterer og de tradisjonelle holdningene sitter hardt i forhold til å finne ut hva denne vurderingen skal kunne gi deg som elev.

Ved å bruke triangulering har empirien kunnet belyses fra ulike synsvinkler og det var lettere å kunne se sammenhenger mellom de ulike resultatene. Det som ville vært

spennende i et studie som det er å kunne bruke aksjonsforskning i tillegg til trianguleringen, slik at man systematisk for eksempel kunne prøve ut faste framovermeldinger til elevene, på denne måten ville man muligens kunne finne klare bevis for om dette økte elevens læringsutbytte. Klette (2003) mener også å ha funnet at det legges for mye vekt på undervisningsformen og altfor lite på det faglige innholdet, noe som står i samsvar med innholds faktoren som Solhjell snakket om i januar i interpellasjonen. Klettes klasseromsforskning viser at elever uten foreldre som kan gi dem dette innholdet har mindre forutsetninger for å lykkes i skolen. Noe hun også understreker når hun sier at det er foreldrene som må stille de faglige kravene når disse blir for uklare fra lærerne de elevene som ikke har disse foreldrene får lite oppmerksomhet om hvilket læringsbytte de egentlig har hevder hun.

### 3.4 Resultater og drøfting

Mitt empiriske forskningsspørsmål er hvordan vurdering for læring kan forstås empirisk og for å belyse hvordan jeg har undersøkt vurdering for læring i de tre utvalgte skolene ønsker jeg i denne delen å presentere og drøfte noen av resultatene jeg har fått for til slutt i denne delen å kunne konkludere med om man kan undersøke vurdering for læring empirisk eller ikke.

Metoder som brukes i vurdering bygger på våre grunnleggende tanker om læring og de første læringsteoriene beskrev høyere ordens kompetanse som at de måtte bygges opp bit for bit til en serie av mer kompleks læring. Et behavioristisk syn på læring, der de mest kjente undervisningsmetodene bygd på dette synet er Direct instruction og Precision Teaching ([www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com), 2009). Det som skal læres deles i små komponenter og presenteres for elevene på ulike måter. Elevene er aktive i læringen og lærer i eget tempo der tilbakemeldingen er individuell og umiddelbar.

Tre kjente filosofers syn på læring er Platon som snakket om at man måtte bruke dialogmetoder for å få fram medfødt kunnskap, Locke som hevdet at man ble født med et tomt sinn, med biologiske evner mens Dewey snakket om læring som en aktiv prosess der ”learning by doing” var hans hovedmoment. Dewey kritiserte blant annet skolen for å gi elevene oppgaver de ikke var interessert i, noe jeg kan kjenne igjen som et tema når Kari Smith (2007) beskriver den indre motivasjonen hos elevene.

Jeg har tro på en konstruktivistisk læring der mennesker konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og prosesser som resulterer i læring. I forhold til vurdering for læring vil dette si å tilpasse vurderingen til elevens utviklings- og mestringsnivå styrt av eleven selv.

#### Læringsperspektiver



Fig.Læringsperspektiver (HIO, 2004)



Forskningsspørsmålet til den empiriske delen er utformet også med tanke på eget videre arbeid innen forskning og jeg ville se om det var mulig å finne svar på hvordan vurdering for læring drives i skolene. Derfor vil jeg etter å ha argumenter for de ulike teknikkene og verktøyene jeg har brukt i metodedelene nå presentere resultater og drøfte disse opp i mot vurderingsteori.

I likhet med følgeforskningen til Stokke, Dale, Throndsen og Lie (2008) sier mine undersøkelser at de færreste av lærerne har en samlet plan for elevvurdering.

Følgeforskningen sier at en av fire lærere hevder de har en plan for hvordan de driver elevvurdering ved skolen. Og et annet funn jeg ønsker å nevne fra følgeforskningen (Dale m.fl, 2008) er at kun 40% av lærerne sier arbeidet med kjennetegn er organisert med utgangspunkt i lokalt arbeid med lærerplanene. I tillegg til dette sier også funnene til disse forskerne at lærere som bruker lokale planer som et utgangspunkt har kommet lenger enn skoler som ikke har brukt en slik strategi.

### **3.4.1 Lokale læreplaner og kompetansemål**

Ved mine tre utvalgte skoler Biri, Sten Tærud og Kjellervolla var det i begge kommunene, henholdsvis Gjøvik kommune og Skedsmo kommune, utarbeidet lokale læreplaner fra grupper av lærere som kommunen hadde organisert. Det en kunne se var at de to skolene i Skedsmo kommune som var med i Bedre vurderingspraksis i mye større grad hadde felles møteplasser med andre lærere fra kommunen og kunne samarbeide med disse om utformingen av kriterier. Dette viste seg spesielt gunstig i matematikk der nå en av lærerne fra Sten Tærud er bedt av Udir om å utarbeide faglige skriv til det nasjonale arbeidet basert på arbeidet de allerede har gjort ved Sten Tærud. Spesielt lærerne ved Sten Tærud bekrefter at de har hatt stort utbytte av at kommunen har nedsatt grupper av lærere til å utarbeide lokale læreplaner på den andre siden har jeg observert lærere som legger opp undervisningen hovedsakelig i forhold til læreverkene og ikke kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

Med tanke på lokale læreplaner vil jeg også kommentere Knut Roar Enghs (2009) uttalelser om at man ikke bør dele kompetansemålene ned på trinn slik man har gjort det i lokale læreplaner rundt omkring i Norge. Han mener lærerne hele tiden skal jobbe opp

mot kompetansemålene, selv om elevene for eksempel går i 5.trinn mener han at de skal jobbe opp mot kompetansemålene på 7.trinn og snakke om lav måloppnåelse av disse sammen med elevene. Dette er interessante observasjoner tatt mine undersøkelser i betraktning der de fleste av elevene ikke har hørt om kompetansemål. De er uvitende om at det er ulike kompetanser de skal oppnå. Elevene ved skolene er veldig målbevisste i at de vet hvilke mål de skal nå på arbeidsplanen og de er også godt orientert om de ”målarkene” de pleier å få hvor kriteriene har vært formulert for dem. Når elevene blir spurt om lærerne reflekterer over målene med dem svarer de nei, noe som tyder på at målbevissthet i forhold til hva som er målet med læringen, hvilken kompetanse man er i ferd med å oppnå og hva som er de ulike kvalitetene når man har nådd et mål bør heves.

Både i mine elevintervjuer og i de digitale undersøkelsene har jeg tall som viser at omtrent halvparten av elevene vet hva kompetansemål er, gjetter seg til det eller har hørt om det, i intervjuene gjettet de. Dette er interessant spesielt når lærerne selv mener de bruker både begrepene kriterier og kompetansemål i sin undervisning med elevene. *”Læreren sier aldri noe om målene - men de står jo på arbeidsplanen”*, sier en av elevene.

### **3.4.2 Refleksjon og lære å lære**

Som Jorun Holmberg (2008) uttalte i foredrag ved UIO er det i dagens skole forventet at man skal ha større fokus på å lære elevene å lære, noe som er bekreftet i LK06 sin økte satsing på læringsstrategier, PISA resultater fra 2006 som viste et sterkt behov hos norske elever i å forbedre seg innen strategivalg samt annen teori og forskning om læring som viser at bevissthet om kognisjon og metakognisjon er av betydning for å ta kontroll over egen læringsprosess (Holmberg, 2008).

Ønsket om å reflektere i en lærende skoleorganisasjon påpeker Holmberg (2008) ble fremsatt allerede i ”Kometanse for utvikling- strategier for kompetanseutvikling i grunnskoleopplæringen”. Ordet refleksjon kommer fra latin (re- flectio) og betyr å ”vende” ”tilbake”. I følge Durkheim (1956) må lærerkunsten bestå i at læreren reflekterer over den praktiske erfaringen han tilegner seg blant elevene og refleksjon over metoder, mål og hjelpemidler. Både refleksjon over egen undervisning og

refleksjon over hva som har foregått med elevene, debriefing, ser ut til å være noe fraværende i de tre skolene jeg har gjort undersøkelser.

Taus kunnskap dukker opp hos Polanyi (1967) som sier at vi vet mye mer enn hva vi kan fortelle med ord. Der han peker på at personlige faktorer alltid vil være en del av kunnskapen som vi tilegner oss og som blir en del av vår erfaringsbakgrunn. Taus kunnskap er i følge han en slags forutseenhet, en innsikt som man bruker ubevisst for å forstå situasjoner og handlinger i nuet. I mine samtaler med lærere på disse tre skolene oppdager jeg stadig at lærerne har mye taus kunnskap. Lærerne som har vært med i å prøve ut kriterier har kjent det som en befrielse endelig å kunne finne ord for hva de allerede har visst i mange år. Ved å bruke Blooms taksonomi har de fått ordene til å gradere elevene på den måten de intuitivt har gjort det i mange år.

Både i samtalene med elevene og samtalene med lærerne vil jeg si at et stort potensial for å kunne utvikle læringsrommet sammen med elevene er refleksjonsrommet. Det vil da både si samtalen om læringsstrategier, lesestrategier og refleksjonen over egen læringsprosess og hvordan man tilegner seg kunnskap. Dette er ulike prosesser jeg mener kan gjøres i klasserommet i mye større grad enn det vi har sett i disse skolene.

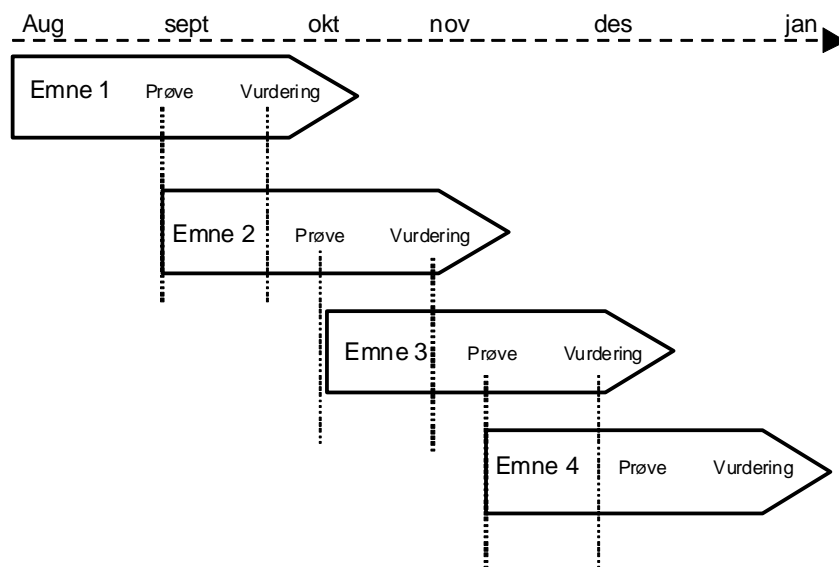
### **3.4.3 Prøvekultur**

En prøve eller test, er en prosedyre som skal utprøve funksjonaliteten til en lærende under visse omstendigheter. I utvikling av programvare innebærer testing å finne og fjerne feil i dataprogrammet mens det i sport refererer til ulike former for fysiske, psykiske, tekniske eller taktiske ferdigheter for å kartlegge nivå hos utøveren. Innen utdanning er tester og prøver mest forbundet med eksamen og karakterer før nå i den senere tid der man har hatt mer fokus på elevens ferdigheter, kunnskapsnivå og kompetanse.

*”Vi har nesten aldri to prøver om et tema”*, er en kommentar en av elevene har skrevet når han er blitt spurt om planer, prøver og læring. Som figuren under viser er den norske tradisjonen fortsatt veldig gjeldende i den norske skolen i dag. Elevene presenteres for emne, jobber med dette på ulike måter i en periode, prøves deretter på ulike måter og får en vurdering på det de presterer. Før elevene har rukket å få tilbake prøvene sine og fått

en grundig vurdering på hva de har lært i denne perioden er lærerne på god vei inn i et nytt tema i samme tralten som tidligere, ”Vi har så mye vi må igjennom”. På denne måten opplever ikke elevene noe tid til refleksjon over hva de har fått inn av ny kunnskap og de får heller ikke samlet tankene sine før de setter i gang nye oppgaver i nytt tema. Ofte er det også stor forskjell på hva elevene jobber med i de ulike periodene, noen perioder kan eksempelvis være prosjekt, noe man burde bruke mer tid til å evaluere og reflektere over før man går videre.

## Underveis: Tradisjon??



**Fig. Prøvekultur i Norge, 2009, Egil Hartberg**

Derimot gjorde jeg noen oppdagelser i forhold til lærere som gir mye og som er interessert i å prøve ut nye måter å vurdere på. Dette gjaldt en norsklærer ved Sten Tærud som hadde prøvd **Proessorientert skrivning og tentamen i norsk** der hun brukte tre dager til å gjennomføre tentamen som vist under.

**Fig. Proessorientert skriving og tentamen i norsk:**

Dag 1	Dag 2	Dag 3	Etterarbeid
1. økt (ca. 3 timer) Elevene får oppgaven, sitter i grupper og kommer opp med gode ideer til hva de kan skrive. De jobber med oppgaven og lager en skisse til førsteutkast. De lagret alt på data.	Hver elev kommer inn til læreren med teksten de har skrevet og får en muntlig tilbakemelding på det de har gjort. - hva må de gjøre for å få en enda bedre oppgave, hva har de fått til etc. - elevene må komme med konkret spørsmål til teksten	Elevene får pc igjen og skal gjøre ferdig oppgaven.	Elevene får tilbake oppgavene sine og kan sammenligne vurderingen opp imot kriteriene de har fått på forhånd.
Vurdering: Læreren leser over tekstene denne ettermiddagen.	Vurderingsdialog: Læreren gjør dette med alle 40 elevene. Mens hun snakker med elevene er det en annen lærer som har tilsyn med resten av gruppen og som har et annet fag med dem.	Læreren retter oppgavene med ferdig utarbeidet skjema over kriterier til måloppnåelse og kan med dette se på utviklingen av hva elevene har fått til.	Læreren har gjort etterarbeidet på forhånd.

De fleste elevene fikk bedre karakter fordi de hadde fått veiledning underveis i denne prosessorienterte måten å avholde tentamen på. Lærerne og elevene som var involvert i denne prøveformen sier at de ønsker en slik form for vurdering. Som læreren påpekte er man avhengig av godt samarbeid med de andre lærerne på teamet for å kunne frigjøre tid til å ha vurderingsdialog med så mange som 40 elever. Men det viste seg for disse lærerne at det ga store resultater og at elevene husker tilbakemeldingen de har fått til neste dag slik at de kan endre på de tingene de kunne ha gjort bedre i første kast.

John Hattie ved Auckland University har gjennomført et av verdens største metastudier på klasseromsforskning med nærmere 80 millioner elever (Hattie, 2009) og han sier læringsutbyttet for elevene har nær sammenheng med lærerens argumenterer i dette også for debatten rundt prestasjonslønn for lærere. Norsk læreren over kan være et eksempel på en lærer som ville fortjent en høyere lønn i forhold til prestasjon. Hattie (2009) sier utdypende at hverken reduksjon i klassestørrelse eller inndeling etter nivå ser ut til å gjøre resultatene bedre, derimot er kvaliteten på læreren alfa omega ifølge han. Uttalelsene fra Hattie (2009) vil kunne underbygge mitt valg i denne oppgaven i å

velge å fokusere på hvilke kompetanser jeg mener lærerne bør videreutvikle for å kunne drive en god nok vurdering for lærings prosess ved hver enkelt skole.

#### **3.4.4 Nasjonale prøver**

I mine undersøkelser har jeg en entydig tilbakemelding fra elevene i forhold til nasjonale prøver, de brukes ikke i vurdering for læringsprosessen sammen med elevene. De nasjonale prøvene gjennomføres ved alle skoler i Norge på 8.trinn for ungdomsskolene som er skolene jeg har besøkt. Det er overraskende å se at lærere utnytter dette verktøyet i så liten grad som de gjør. Elevene sier de får tilbakemelding fra lærerne på disse prøvene når de har utviklingssamtale sammen med de foresatte eller ved elevsamtalen i forkant av denne. Noen elever sier til og med at de er blitt ”lurt” i forhold til at disse prøvene i utgangspunktet var ”anonyme”, noe som bidro til at de da ifølge dem selv ikke fullførte prøven så godt som de ville gjort om de visste at de hadde noe å si for den faglige prestasjonen deres.

Det kan være en ide for Skole Norge å ta en diskusjon i forhold til hvordan de nasjonale prøvene skal brukes og om de skal ha innvirkning på kompetansen elevene skal lære seg i de ulike fagene. Noen av lærerne sier de har brukt resultatene av de nasjonale prøvene til å dele elevene inn i kurs etter hvilket nivå de er på, dette er en funksjonell bruk av prøvene for lærerne. Elevene var veldig i tvil om hvilken rolle disse prøvene har for dem og hvordan de ville bli brukt i forhold til karakterene, det virket i noe grad som om elevene ikke tok prøvene på alvor fordi det ikke ble gitt karakterer på dem. Jeg mener at når det er nedlagt masse ressurser i å utarbeide nasjonale prøver bør det legges sterkere føringer for oppfølging av prøvene i etterkant. Noen av lærerne har lagt fram resultatene for foreldre og andre lærere, men det var ikke en fast rutine.

### 3.4.5 Muntlig vurdering

Det er en stor tradisjon for skriftlig vurdering i Norge og som noen av elevene i mine undersøkelser sier så er det til sjeldenheten at de bruker muntlig vurdering. Elevene ved Biri ungdomsskole hadde en gjennomføring av Prøvemuntlig tidlig i januar, dette motiverte elevene til å lære. De fikk to dager til å forberede seg, kriteriene på måloppnåelse var gitt og elevene visste hva som skulle til for å oppnå ulik grad av kompetanse og dermed hvilke karakterer. Noe av utfordringen med Prøvemuntlig slik de gjennomfører det her er at elevene kun får en tallkarakter tilbake og ikke en vurderingsdialog som sier noe konkret og framovermeldende til elevene om deres ytelse.

Med innføringen av LK06 og skrale resultater fra PISA undersøkelser ble de fem grunnleggende ferdighetene løftet fram i norsk skole. En av de fem grunnleggende ferdighetene er muntlig, de øvrige er å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy.

*Å kunne uttrykke seg munnleg i matematikk inneber å gjere seg opp ei meining, stille spørsmål, argumentere og forklare ein tankegang ved hjelp av matematikk. Det inneber òg å vere med i samtalar, kommunisere idear og drøfte problem og løysingsstrategiar med andre.*

([www.udir.no](http://www.udir.no), 2009)

Fokuset på de grunnleggende ferdighetene slik det var når de ble innført har ikke vært det samme etter at Regjeringen Stoltenberg tok over og Høyre sidens Kristin Clemet var kunnskapsminister. Dette kan være noe av grunnen til at de færreste skoler har et systematisk opplegg rundt de grunnleggende ferdighetene. Jeg mener de grunnleggende ferdighetene burde få en mye større del av vurdering for læringsprosessene, spesielt når det gjelder overgangene mellom skoleslagene. Her er det mye kunnskap om elevenes læring som blir borte i skoleskiftene.

Penne og Hertzbergs (2008) etterlyser en debatt om muntlig og dens plass i skolen allerede fra barnehagen og oppover. De eksemplifiserer med at barna kan bruke "Show and tell" på lik linje med den undervisningsmetoden de har i USA til å øve sine muntlige ferdigheter, noe som da også bør ses i sammenheng når de vurderer elevenes kompetanse.

### 3.4.6 Leksehjelp

Når elevene ved de ulike skolene er spurt om lekser og i hvilken grad lærerne følger opp dette arbeidet er det i liten grad systematikk i tilbakemeldingene på leksearbeid, prøver og målene elevene skal nå. De fleste elevene sier de gjør leksene da de vet at de får anmerkninger om de ikke gjør leksene. Noen av skolene har leksehjelp, der de fleste elevene kan bekrefte at de har vært der en gang, men at dette ikke er noe for de "fleste", de har trening som faller på tider som gjør det vanskelig for dem å komme dit eller de bor for langt unna slik at buss- situasjonen gjør det vanskelig for dem å være tilstede ved leksehjelp.

Flere av elevene sier at det er bedre å gjøre leksene og arbeidet på arbeidsplanen, hjemme av den grunn at de da kan få hjelp av foreldrene sine og at de på denne måten kan jobbe i ro hjemme. Det er vanskelig å konsentrere seg på skolen, sier flere av dem.

Lekseprøver hender det noen av elevene har, noe som tilsier at det fortsatt er gammel prøve- kulturs tankegang i skolen, men som kanskje bidrar til at flere gjør leksene sine.

### 3.4.7 Vurderingsdialog

I utarbeidelse av intervjuguide og digitalt spørreskjema ønsket jeg å bruke ordet vurderingsdialog ovenfor elevene for å se om dette var et begrep de kunne identifisere seg med. Særlig under intervjuene når jeg ga elevene eksempler på hva en slik vurderingsdialog kunne inneha mente flere av dem at dette kunne være veldig nyttig. I spørreundersøkelsene delte de fleste av elevene opp ordet i vurdering og dialog og de konkluderte flere av dem med at det var "en dialog om vurdering mellom elev og lærer", som var mitt ønske om deres forståelse da jeg mener dette er den manglende biten vi trenger i skolen for å få til en helhet og en systematikk rundt tilbakemeldinger på vurdering for læring.

I vedlegg 3 er det vist et vurderingsskjema brukt i faget mat og helse i en såkalt selvbestemt leksjon eller praktisk prøve, brukt ved Sten Tæruds 9.trinn. Denne læreren fortalte hvordan hun brukte dette skjemaet til både vurdering underveis i prosessen av elevene, men også i etterkant av den praktiske leksjonen da hun ga den en vurderingsdialog på to -manns hånd. I denne vurderingsdialogen ga hun direkte tilbakemelding til hver enkelt en av elevene og forklarte dem hvordan hun vurderte



kvaliteten på deres kompetanse. Ved intervjuer med noen av elevene som hadde deltatt på dette var det veldig sammenfallende svar mellom hva lærer og elev hadde svart, noe som tyder på at hun har truffet elevene i deres læringssituasjon med denne måten å vurdere dem på

### 3.4.8 Egenvurdering

I spørsmål om elevene vet hvordan de skal undersøke sitt eget arbeid sier elevene at de vet hvordan de gjør dette. Under intervjuene kunne jeg bruke oppfølgingsspørsmål til dette spørsmålet og det virker som elevene svarer noe motstridende på dette da de ikke "pleier" å vurdere eget arbeid, muligens noen ganger i norsk Noe som kan tyde på at elevene nok kunne hatt en kompetanse i å vurdere eget arbeid, men at det ikke er noe systematikk rundt dette. Det de som regel forteller om er lignende "målark" eller "stegark" der de krysser av på "kan", "kan ikke", "kan nesten" eller andre lignende alternativer.

Fig. Egenvurdering fra mine undersøkelser

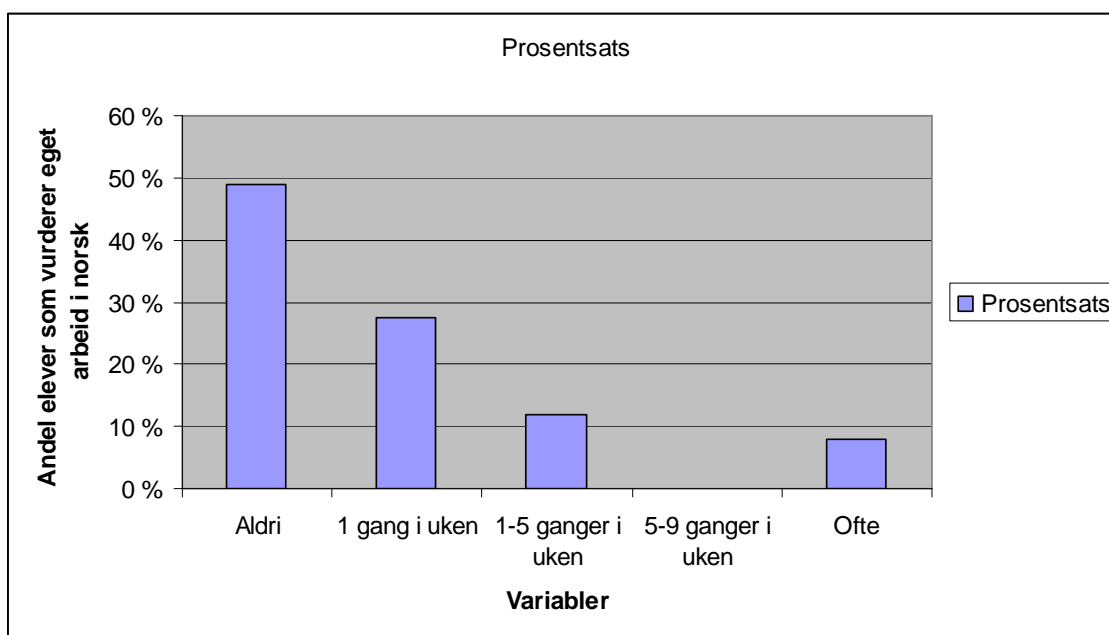


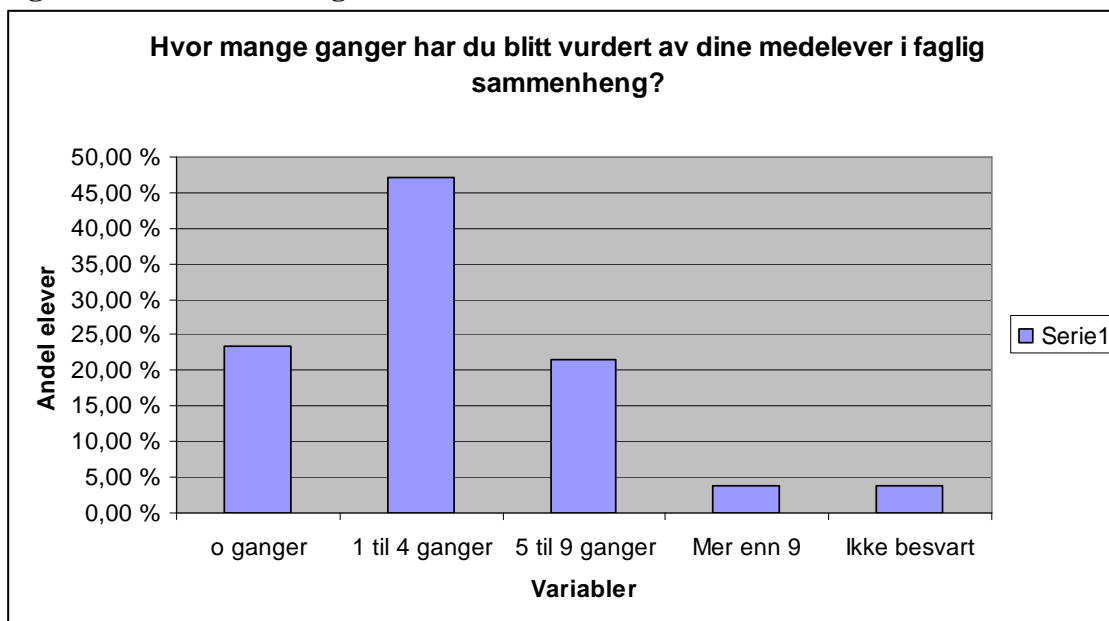
I intervjuene brukte jeg spørsmål om egenvurdering og om deres egen kompetanse jeg forsøkte å få elevene til å beskrive for eksempel egen lesekompetanse, men ordet kompetanse er fremmed for dem og ikke noe de er bekvem med å snakke om enda. Jeg hadde også spørsmål som skulle vise om de kunne reflektere over egen læring. I mine dataanalyser har jeg fordelt positive og negative under variabelen "egenvurdering" og

resultatet på dette viser at hele 84 % av elevene er positive og mener de har utbytte av egenrevisning, noe som vil understreke at dette er noe som motiverer elevene og som bør inn på en mer systematisk måte.

For å finne ut enda nærmere hvordan elevene mener de deltar i egenrevisning hadde jeg et oppfølgingsspørsmål som viser elevenes egenrevisning i norsk. Figuren viser at nesten 50 % av elevene aldri vurderer eget arbeid i norsk og i underkant av 30 % vurderer eget arbeid 1 gang i uken. I intervjuene refererte gjerne elevene til den samme situasjonen av medvirkning når de snakket om når de fikk vurdere eget arbeid, det kunne være for eksempel når de hadde hatt prosessorientert skriving i norsk eller de hadde hatt ”den prøven i nynorsk”.

**Fig. Andel elever som vurderer eget arbeid i norsk**



**Fig. Hverandrevurdering**

Ved spørsmål om hverandrevurdering eller vurdering av medelever svarer nesten 25 % av elevene at de aldri har vurdert andre medelever. Omtrent 45 % av elevene har vurdert med elevene sine en til fire ganger, og da må det i denne undersøkelsen minnes om at dette er 9.trinns elever, noe som viser at tallene er ganske sammenfallende og troverdige i forhold til at hverandrevurdering er en prosess som ikke brukes i videre grad i disse skolene.

### 3.4.9 Elevmedvirkning

Ved de tre ulike skolene er det stor likhet i forhold til at elevene ikke mener de får medvirke i egen skolehverdag, de sier derimot at de blir hørt av lærerne og at de føler lærerne behandler dem med respekt. I disse tilfellene refererer de til at det alltid går an å gå til læreren om man har noe å snakke om eller ta opp. Noe som i seg selv viser at det er en god elev- lærer relasjon, noe av det Thomas Nordahl og ikke minst Assessment reform group anser som en av de viktigste faktorene for høyere læringsutbytte for elevene.

Ufordringen innenfor dette feltet er nok i hvilken grad elevene blir bevisstgjort på hvilke muligheter de har til å medvirke og når de eventuelt gjør det, det vil også kunne utbedres ved alle disse tre skolene til for eksempel å fungere med faggrupper av elever som er med lærerne i å planlegge arbeidet i de ulike fagene, både i forhold til hvordan de skal vurderes og ikke minst hvordan de skal lære stoffet og hvordan det skal

presenteres til dem. Ved Mølladammen ungdomsskole i Bærum kan en se eksempler på at slike faggrupper fungerer.

I artikkelen *Innside the Black box: raising standars through classroom assessment* av Black og Williams (1998) bekreftes det hvor viktig det er at læringsmålene hele tiden skal være i fokus og at elevene derfor må kjenne og forstå kompetansemålene godt, de må videre vite hvordan man ser kvalitet på måloppnåelse og de må være med på å diskutere hvilke aktiviteter som best kan føre dem fram mot målet i å følge forskerne. Ved Sten Tærud hadde noen lærere prøvd å lage kjennetegn på måloppnåelse sammen med elevene ved flere anledninger, i norsk hadde de for eksempel latt elevene være med i forberedelse til arbeid med noveller. Lærerne bekreftet at dette var en god måte å la elevene medvirke på og de oppfattet elevene selv som mye strengere enn dem selv, noe som også kunne bidra til at kravet de stiller til elevene kunne bli større. Det var ingen systematikk i å ta med elevene på dette arbeidet og elevene nevner det ikke i sine uttalelser om medvirkning, noe som også kan bunne i at de ikke er bevisst på at det kan være medvirkning.

### **3.4.10 Forskningsspørsmålet og konkludering**

Forskningsspørsmålet i denne empiriske delen av masteroppgaven ønsker jeg å finne svar på hvordan vurdering for læring kan forstås empirisk. Ved å samarbeide med lærere, jobbe med vurdering for læring, intervjuere elever, observere elever i klasserommet og gjennomføre digitale undersøkelser har jeg fått et innblikk i hvordan elever og lærere ser på vurdering for læring. Jeg har med andre ord funnet en forståelse av vurdering for læring empirisk i mine undersøkelser. I konkluderingen ønsker jeg å belyse noen av forskjellene mellom elever og læreres oppfatning av hva vurdering for læring er, noe jeg mener vil legge føringer for hvordan prosessen vurdering for læring bør drives i skolen framover.

I vedlegg 5 er en sammenligning av elever og læreres svar i noen av de utvalgte spørsmålene fra de empiriske undersøkelsene. Ut i fra svarene i denne sammenligningen og mine erfaringer fra studiet ser det ut til å være en forskjell på læreres og elever oppfatning av vurdering for læring. Med dette mener jeg at lærernes oppfatning av det formidler, det de sier og gjør med elevene, ikke alltid er hva elevene opplever. Det er et helt klart utviklingspotensial for lærerne at de kan bli flinkere til å kommunisere

kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse og refleksjon rundt læring med elevene, spesielt ved avslutning av læringsøkter. Videre ser det også ut til at det er et enormt læringspotensial i å ta elevene mer med på lag og la dem være med å medvirke i egen læring.

Når det gjelder tilbakemelding er dette et eget felt hvor man kan gjøre mange undersøkelser der man antagelig vil kunne se det samme resultatet, nemlig at lærerne kan bli enda dyktigere i å systematisere tilbakemeldinger og framovermeldinger til elevene ved for eksempel å ha faste vurderingsdialoger ved tilbakelevering av utførte arbeidsoppgaver, prøver, prosjekter, mapper eller andre vurderingseksemplarer. Lærerne må bli enda flinkere på å koble kompetansemålene med læringsaktivitetene, noe som også skisseres i senere tids diskusjoner, nemlig at vi har en for aktivitetspreget skole. Dale og Wærness (2006) bekrefter dette når de argumenterer for at elevmedvirkning aktiviserer metakognitive perspektiver hos elevene og styrker deres identitet som lærende.

Ut ifra mine empiriske undersøkelser har jeg funnet en forståelse av vurdering for læring empirisk. Jeg ser at både elever og lærere er veldig opptatt av å bli vurdert og vurdere, samtidig som vi lever i et samfunn der alt blir vurdert, er også dette noe av det viktigste som skjer på ungdomsskolen for både lærere og elever. Elevene snakker om karakterer og har ikke en god nok forståelse av begrepet vurdering til å kunne sette ord på det.

Lærerne mener de selv dokumenterer godt og at de med kjennetegn på måloppnåelse har kommet mye nærmere en felles harmoniserende vurderingspraksis enn tidligere. Skoler som har skoleledelse som er med å drive prosessene rundt vurdering for læring er i teten når det gjelder å skape en felles forståelse av vurdering for læring. De skolene som har vært med på Bedre vurderingspraksis har tatt et kvantesprang i forhold til de skolene som ikke har vært med, disse skolene er i ferd med å skape en vurderingskultur og de har fått til gode diskusjoner rundt vurdering og hvordan man spesielt kan bruke kjennetegn på måloppnåelse i undervisningen.

Ved alle tre skolene var det gode samtaler med lærerne i forkant av halvårsvurderingen, noe som viser hvordan lærerne enda ikke har fått en grundig nok innføring i hvorfor det er så viktig at elevene skal vurderes for å lære. Det er fortsatt en oppfatning av at karakter- settingen ikke henger helt sammen med elevenes læring og det er vanskelig for lærerne å få karakteren til å henge sammen med elevens kompetanse i dette faget. På den andre kan vurdering for læring forstås som en igangsatt prosess, spesielt ved forsøkskolene, de er på vei, og de er i ferd med å lage en vurderingskultur ved skolene. Som flere av lærerne uttalte så ville det være veldig nyttig om de kunne fått enda et år på seg, da ville de kanskje være i stand til å lage bedre eksempler på nasjonale kjennetegn.

Følgelig har jeg funnet at en empirisk forståelse av vurdering for læring som fortsatt henger tett sammen med karakteren, mens det er igangsatt en prosess både i elevene og i lærerne som er i ferd med å skape en vurderingskultur der man reflekterer over både læring, egen læring og kompetanse. Vurdering for læring praktiseres i skolene som vurdering av læring, der de enda ikke har knyttet båndene tettere opp imot eleven selv, slik at hovedmålet med at eleven blir vurdert er at han lærer mer og at hans læringsutbytte heves. Som i Enghs (2007) drøfting av vurdering for læring vil jeg si at evnen til refleksjon i stor grad henger sammen med evnen til å anvende effektive læringsstrategier og valgene av løsningsmåter henger sammen med forståelsen av hva elevene ønsker å oppnå. Det er denne refleksjonsevnen jeg mener gjenstår å implementere i skolen før den klarer å skape en vurderingskultur.

## 4 Ideologisk og politisk perspektiv på vurdering for læring

Mitt tredje og siste forskningsspørsmål handler om hvordan vurdering for læring kan forstås ideologisk og politisk. I dette mener jeg å se på grunnskolen som institusjon, satt i gang av norske myndigheter med tanke på å utdanne unge mennesker til å bli borgere av landet, fra utsiden med ideologiske og politiske grunnverdier. Forskningsspørsmålet i denne tredje delen av masteroppgaven ønsker jeg å dele i en politisk del og en ideologisk del. Med dette ønsker jeg å se på norsk politikk samtidig som jeg også tar for meg noe av den internasjonale politikken i den første delen. I den andre definerer jeg ideologisk perspektiv til å være både hvordan man ideologisk ønsker at skolen skal være som fagpersoner, men også samfunnets innvirkning på skolens utvikling. Jeg har derfor delt denne biten inn i skolens rolle i samfunnet historisk sett, skolen som utdanner, skolen som samfunnsopprager og skolen i framtida.

Styringsinstansene eller policy makers på engelsk er de som legger føringene for hvordan skolen blir i framtiden. I England er det Assessment reform group, en sammensatt organisasjon av akademikere, som legger mye av føringene for skolens utvikling. Nye skolereformer har i den senere tid endret skolene en del, men i følge Johan From er den norske skole fortsatt en vernet bedrift, og har mye igjen før de kan påberope seg å være en kvalitetsskole. I følge Johan From er det lett å lage en god skole; ”Det er lett å lage god skole- bare vi har gode lærere som kontinuerlig står i elevens læringsprosesser, hevder professor Johan From ved Handelshøyskolen BI.

Sammen med nye skolereformer, utformet av styringsinstansene, kommer også nye vurderingsformer, med Kunnskapsløftet kom som vi vet fokuset på kompetansemål og kriterier for måloppnåelse der mappevurdering for eksempel er en av vurderingsformene som har fått mye oppmerksomhet (Engh, Dobson, Høihilder, 2007).

Erling Lars Dale beskriver i sine redegjørelser både i bøker og i foredrag om ”snillismens tid” (2008) som kun nylig ble oppdaget som urovekkende i skolen, så henger skolens utvikling tett sammen med de politiske føringene vi får fra de politiske styringsorganene sammen med samfunnets utvikling og endring av grunnverdier, holdninger og mål i livet. Som Dale nevner var det en periode behov og ønsket at alle elever skulle ha en plass i skolen, det var da man innførte de praktiske og estetiske

fagene hevder han, med tanke på at de ”praktiske” elevene også skulle kunne oppnå karakterer i noen av fagene. I perioder før dette hadde praktikerne reist på sjøen, drevet jordbruk eller annen form for praktisk håndverk, mens i de nyere tider skulle alle integreres i skolen.

Etter industrialiseringen ble det enorme forskjeller for mennesker i at maskiner overtok jobben for menneskene. Jeg vil nesten hevde at dette har skjedd igjen i en ny fase, nemlig den teknologiske fasen. I det postmoderne samfunn skal den postmoderne kvinnen jobbe i likhet med mannen, hennes behovspyramide er likestilt med mannen. Samtidig som man skal lykkes i karrieren skal man også dyrke familie, hjem og venner. Datamaskiner gjør mye mulig i dagens samfunn og ved innføring av begrepet kompetanse som kommer fra den rendyrkede New Public management tenkningen, kan man ikke lenger bli bonde, elektriker, rørlegger, snekker eller andre former for lav-status yrker for å unngå å ha en akademisk utdanning. Du må ha grunnleggende kompetanse i alle yrker og det stilles høyere krav til det minste nivået du skal ligge på.

## **4.1 Skolepolitikk**

### **4.1.1 Norsk skolepolitikk**

For å kunne danne meg et bilde av vurdering for læring fra et skolepolitisk syn er det nødvendig å gi et bilde av skolens historie samt forstå hvordan vi i Norge er styrt som et demokratisk land, der politikerne er de viktigste ”stake- holderne” for hvordan skolen utvikles. Jeg ønsker også å kunne se på ulike lands forskjellige skolesystemer og på denne måten danne meg et bilde av hvordan vurdering for læring kan forstås politisk. Tatt i betraktning at skoler drives forskjellig i de ulike land, ser man også at vurdering for læring drives på ulike måter fra de forskjellige landene, det hele henger sammen med styringsmaktens ønske om å utvikle eller kontrollere retningen de ønsker at landet skal bevege seg i. I Norge er begrepet vurdering for læring allerede et begrep politikerne er kjent med og det kan se ut til at det ikke bare er snakk om karakterer og eksamen når man tenker på vurdering. Samtidig som det må nevnes at skolens eksamen slik den er i dag ikke er tilrettelagt for elevers ulike forutsetninger slik man kan gjøre i undervisningen, her må alle igjennom det samme nøkkelhullet. Dette er også et område som undersøkes og det kan forhåpentligvis se ut til at vi kommer til å få en ny eksamensform også.



Valget 2009 er intet unntak for politikkenes påvirkning på skolene og deres utvikling. Unge Høyre har i disse dager kommet med det kontroversielle forslaget om at de elevene som stryker på fag i ungdomsskolen ikke skal få plass i den videregående skole slik den sosialistiske regjeringen har lagt til rette for de senere årene. Solhjell svarte på tiltale da han ble konfrontert med dette forslaget og hevdet at vi i Norge ikke ønsker å ha en "sil og dump" skole slik vi gjennom historien har hatt. Dette er nok en diskusjon som kommer til å være i media nå fram mot valget i september og dette vil som fra tidligere år påvirke hvordan skolen blir og hvilke valg som tas om skolen i regjeringen.

Forskning viser at minst 10.000 elever faller utenom på videregående skole og klarer ikke å fullføre studiene. For Østlandet viser tallene at hver tredje elev som gikk ut av 10.klasse våren 2002 strøk eller sluttet før de var ferdige med videregående. Tall hentet fra rapporten Bortvalg og kompetanse, en undersøkelse fra Norsk institutt for studier viser at 66 % av elevene i videregående fullførte, 15 % sluttet før de var ferdige og 19 % gjennomførte i perioden 2002 til 2007 (Markussen mfl., 2008). Noe av årsaken til frafallet henger sammen med høyt fravær og lite mestring på ungdomsskolen, noe jeg mener er en av målsettingene ved å drive vurdering for læring med tanke på elevens faglige og sosiale utvikling.

Oppdagelsen av hvor viktig det er at elever ikke har for mye fravær og at de mestrer i ungdomsskolen kan være et av de politiske utfallene av Bedre vurderingspraksis der man forsøker å beskrive kompetanse helt ned til karakteren to. Tradisjonsmessig har norske karakterer beskrevet hva elevene mestrer i de høyere karakterene, mens de i de lavere karakterene som 2,3 og faktisk 4, kun beskriver hva eleven mangler av mestring for å oppnå høyere karakterer.

Et annet tema som gjentagende blir diskutert blant de politiske retningene er i forhold til om elevene skal ha karakterer på barnetrinnet eller ikke. Den konservative delen av den politiske grupperingen ønsker å innføre karakterer så tidlig som på mellomtrinnet, mens den sosialistiske siden ikke er enig i dette. Fram mot valget i september vil denne debatten komme opp igjen og utfallet vil kunne ha stor betydning for skolen framover. Når man tenker på noe av målsettingen med vurdering for læring, nemlig å gi elevene

mestringsfølelse, vil dette muligens kunne være et feilgrep, da en karakter opplagt ikke vil kunne gi mestringsfølelse, spesielt ikke for de elevene som ikke scorer helt øverst på skalaen. Hovedutfordringen prosjektet Bedre vurderingspraksis har oppdaget er at spesielt barneskolene er for ukompetente når det gjelder å gi elevene presise og gode tilbakemeldinger, noe som kanskje heller burde være politikernes fokus.

For å kunne svare på hvordan vurdering for læring oppfattes politisk har jeg blant annet brukt interpellasjonsdebatten fra januar i år som en kilde til de holdninger og meninger som for tiden befinner seg hos politikerne. Noe som viser at vurdering oppfattes av politikerne som viktig, særlig etter at Kunnskapsdepartementet ga Utdanningsdirektøren i oppdrag å utrede hvordan vurdering drives i Norge og komme med nye forslag til forskriftene, viser det politiske Norge stor vilje til å endre skolen slik vi kjenner den. De har også i dette Bedre vurderingspraksis vist at man i Norge ønsker å bruke "best practice" mentalitet der man skal kunne se på hverandre og lære av de skolene som gjør riktig, noe som tidligere også har vært tilfelle blant den politiske vilje i Norge, i for eksempel Demonstrasjons skoler.

#### **4.1.2 Internasjonal skolepolitikk**

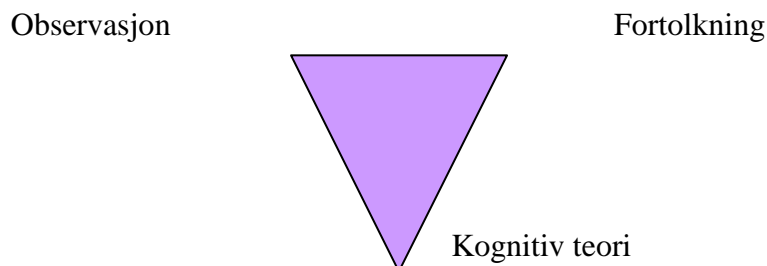
##### **USA**

I USA har mange over lengre tid hatt et enormt skille på private og offentlige skoler i at alle de beste lærerne ser ut til å holde seg til det private, noe som gir disse elevene fordeler fremfor elevene i offentlige skoler. Det er mye bruk av multiple choice i USA, flervalgstester, og elevene måles relativt ofte. Finanskrisen hele verden er inne i disse dager vil bidra til en enda større konkurranse om jobber og muligheter enn det har vært til nå. Eksempel på hvor ille situasjonen er i forhold til arbeidsmuligheter kan man se i USA ved høyt søkertall på utlyste stillinger, en vaktmesterstilling ved et universitet fikk blant annet 700 søkere. Denne utviklingen vil ha sterke implikasjoner for hvordan de som lykkes i skolen vil være "vinnerne" av samfunnet i framtiden.

En Amerikansk modell for vurdering utarbeidet av Pelligrino et al (Joosten et.al, 2005) viser hvordan observasjon av ferdigheter, kompetanse og utvikling tolkes av lærere, elever og foreldre og settes sammen og beskrives med kognitiv teori. Mens den

europiske modellen utarbeidet av Stephen Dobson (2008) under viser hvordan europeiske skoler i større grad er i ferd med å bevege seg mot en rettferdig modell, der fortolkning fra enkeltlærere ikke trenger å ligge til grunn for å vise elevenes kompetanse.

**Fig. Amerikansk modell for vurdering**



**Europa**

Europeisk unions utdanningspolitikk har satt som mål at de skal fremme et system for utdanning og opplæring som gjør Europas borgere best mulig rustet til å delta i arbeidslivet. De beskriver en sammenhengende politikk for livslang læring, et arbeid Norge og de andre EFTA landene også deltar i. Under har jeg sammenfattet skolesystemene i Storbritannia, Tyskland og Frankrike for å vise forskjellene i oppbygningen av disse skolene.

**Fig. Sammenligning av skolesystemene i Storbritannia, Tyskland og Frankrike**

Storbritannia	Tyskland				Frankrike
Storbritannias skolesystem:	<b>Grundschule, varer i 4 år, felles for alle</b>				Førskolen ( <i>école maternelle</i> ) er frivillig , 99% av 3- 5 åringene går her
<b>Primary school:</b> Key stage 1 for 5- 7 år Key stage 2 for 7-11 år	5- årig ungdomsskole <b>Hauptschule</b> (23% av elevene)	6- årig realskole <b>Realschule</b> (26% av elevene)	9- årig gymnas <b>Gymnasium</b> (30% av elevene)	Obligatorisk enhetsskole fra 5.- 10.skoleår <b>Gesamtschule</b> (9% av elevene)	
<b>Secondary school</b> (ungdomsskolen) <b>Comprehensive schools:</b> sammenholdte skoler som gir et bredt tilbud av videregående opplæring,	Elevene fra ungdomsskolen går vanligvis over i yrkesopplæring (lærlingordning)	Realskolen forbereder stort sett for praktiske yrker	Gymnaset gir generell studiekompetanse etter avgangseksamen ( <i>Abitur</i> ). Gymnaset består av to trinn, et		Frankrikes skole er obligatorisk og gratis for alle i 10 år (6 – 16 år)

der alle kommer inn. <b>Grammar schools:</b> noen skoler der elevene tas opp etter å ha utført tester.			lavere 6-årig (til og med det 10. skoleår) og et høyere 3-årig ( <i>Oberstufe</i> ).		13% går fortsatt i private skoler.
Private skoler: 7 % av elevene går i private skoler, de mest kjente er public schools.					Barneskolen er mellom 6 og 12 år der ca. 10% av elevene går en klasse om igjen, en avgjørelse som tas av lærerne og foreldrene.

(Store norske leksikon, 2009)

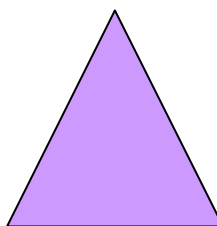
Bakgrunnen for å se på det politiske perspektivet og i dette både den norske og den internasjonale politikk er å kunne se hvilke påvirkningskanaler som er med på å forme hvordan vurdering for læring som prosess utføres i de forskjellige landene, og med dette kunne svare på mitt tredje forskningsspørsmål.

I Storbritannia har arbeidet til Assessment reform group stor innvirkning på hvordan vurdering for læring skal drives i England eller Storbritannia, (<http://www.assessment-reform-group.org/>, 2009). England har lenge hatt en "Teach to the test" utvikling der de offentlige områdene styres med så hard hånd at skoleledere og skoleeiere har vært veldig kreative i måter å få elevene til å score godt på testene, noe som igjen påvirker hvilke goder skolene får (Stobart, 2007).

### Fig. Europeisk modell for vurdering

Stephen Dobsons (2008) modell for den europeiske vurderingen viser en modell som tar høyde for ulike faste vurderingsprinsipper som skal ligge til grunn for vurdering.

#### Vurderingsprinsipper



**Kultur for vurdering**

**Dokumentasjon for vurdering**

Videre tar Dobsons europeiske vurderings modell høyde for at skolene må ha en kultur for vurdering, noe som kan være enormt utfordrende for noen skoler. Skolekulturer er noe en kan se i "veggene" i følge Bjørn Overland (2009), som for eksempel nevner "Juletreskoler", de skolene Overland hevder er ekstremt flinke til å profilere seg ved høytidsdager, arrangementer og ulike aktiviteter som foregår ved skolen, men som i virkeligheten står bom stille når det gjelder utvikling av skolen med tanke på elevenes læringsutbytte.

Europeisk skole har de senere år fått enormt stort fokus i ulike tester og kartlegginger av ferdigheter som er blitt publisert den senere tid PISA resultatene har for eksempel vært med å sette de ulike landene, samt andre industriland i verden på en rangeringsliste der man kan se hvilke land som lykkes i å gi elevene god nok læring. Dette har bidratt til at landene ser mer på hverandres praksis og ulike forskningsresultater bidrar til endringer i skolene.

OECD, organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, har laget en rapport som dreier seg om å måle læringsutbytte hos elever (OECD, 2008). De stiller spørsmål ved hvordan man kan måle læringsutbyttet presist, og foreslår i rapporten en verdiladet modell som viser et mer retterferdig, presist og kvantitativt verktøy. En verdiladet modell vil i følge OECD gi mer troverdige resultater enn hva observasjon av ferdigheter ved et par anledninger i timen vil kunne gi. Denne modellen vil også gripe an en del av plagiat og juks problematikken mener de.

Som Gunnar Gundersen fra Høyre sa i interpellasjonsdebatten i januar (Kunnskapsdepartementet, 2009) så har det de siste årene blitt et mye større fokus på skolen og man har fått mye bedre innsikt i hvordan både resultater, læringsmiljø og ressurser varierer mellom skoler i Norge, noe som blant annet skyldes et Europeisk perspektiv med blant annet OECDs tall og ulike resultaters offentliggjøring. Skoleporten er for eksempel et verktøy utviklet av Utdanningsdirektoratet for vurdering av kvalitet i grunnsopplæringen.

## Australia

Skolen i Australia er også obligatorisk i alderen 6 – 15 år, der de fleste barn også går på førskole fra de er 5 år, samt mer enn 50 % av elevene starter på førskole allerede fra de er 4 år. Fagnivået for hva elevene lærer i løpet av 1.året i Norge sammenlignet med Australia er veldig stort, noe som har endret seg etter innføring av skolestart for 6-åringer i Norge, nå er det også her fokus på at elevene skal lære seg å lese og at det ikke skal være så mye fri lek som tidligere.

**Fig. Australsk skolesystem**

<b>Førskole</b> 50% av elevene fra de er 4 år	
<b>Grunnskole</b> Varer i 6 eller 7 år	
<b>Videregående skole</b> (elevene er 12 år- 18 år) Varer 5 eller 6 år	
<b>VET</b> <b>Vocational education and training</b> Kompetansebasert, tekniske og andre høyskoler	<b>Høyere utdanning</b> med 36 universiteter, 8 spesialistinstusjoner og flere private universiteter (ca. 0,6 mill. studenter)

I Australia er det hele 72 % av elevene som fullfører 13 års utdanning samtidig som omtrent 29 % av elevene går på privatskoler i tillegg til dette.

Fra mitt studieår i Australia har jeg praksiserfaring fra West End State school som er en statlig skole og Brisbane independent school som er en privatskole i tillegg var jeg student ved Queensland university of technology. Min observasjon og erfaring fra denne tiden er at den australske skolen har veldig god kvalitet og at den grundig utdanner elever, skolene har en helt annen disiplinform enn det vi er vant til i Skandinavia og håndhever klasseledelse på et helt annet nivå enn det vi klarer i Norge.

Som en utvekslingsstudent (Explorius ,2009) uttaler om det å gå på skole i Australia så er den største forskjellen at man tiltaler læreren med Mr, Mrs eller Ms, alle elevene bruker uniform og man store valgmuligheter i forhold til valgfag sammen med ulike sport- og fritidstilbud som tilbys elevene på kveldstid. I oppsummeringen av hva Assessment reform group mener er utslagsgivende for høyere læringsutbytte har jeg

tidligere i oppgaven beskrevet læreren som den viktigste faktor (Assessment reform group, 2009).

Med dette i bakhodet sammen med både mine egne erfaringer fra Australia og for eksempel denne ungdomsskole utvekslingsstudentens erfaringer, vil jeg hevde og si at Australske lærere er dyktigere klasseromsledere enn det vi har i Norge. I debatten som går i media om dagen, som dreier seg om å gi læreren verktøy for å kunne håndheve klasseromsdisiplin, så er det å kunne vise en elev på gangen blitt brukt som eksempel for dette (NRK, 2009). Det kan være på tide å løfte diskusjonen om den norske skolen og hvordan den skal organiseres, elevundersøkelsen og lærere sier at det er for mye uro i klassen og dette påvirker utbyttet elevene får av undervisningen. Kan det være slik at lærerne har behov for flere virkemidler for å kunne være gode klasseromsledere? Australia bruker uniformer, igjensitting og høflig tiltale til læreren som noen av virkemidlene de har for å fungere som lederen i klassen. Er det mulig å se løsninger på dette i samsvar med hvordan man ønsker at elevene skal dannes inn i samfunnet? Ettersom Johan From (2007) påstår, så er det enkelt å lage en god skole, kanskje det er på tide at debatten løftes og at vi revolusjonerer skolen på en slik måte at den ikke lenger er en vernet bedrift, kunne det være rom for flere aktiviteter i skolen slik som både Australia og Usa har organisert det? Er det mulig å innføre flere valgfag som motiverer elevene til å lære, foto, webdesign, dans etc.

.

## 4.2 Ideologisk perspektiv på skoleutvikling

I det tredje forskningsspørsmålet har jeg valgt å se på vurdering for læring fra et politisk og ideologisk perspektiv for å løfte blikket opp fra det empiriske og det teoretiske for å kunne dra se sammenhengene for hvorfor vurdering gjøres som det gjør i dag og kanskje for å kunne se hvor det eventuelt må påvirkes eller hva som kan endres for å få en vurdering for læring som yter elevene rett.

*Skolen er ikke livet, og livet innretter seg ikke etter skolen;  
det er skolen som skal innrette seg etter livet.*

Karen Blixen

### 4.2.1 Skolens rolle i et historisk perspektiv

Historisk sett er den norske, organiserte skolen fra middelalderen da Norge hadde blitt eget erkebispedømme og det ble opprettet katedralskoler for prester. Etter reformasjonen ble katedralskolene omdannet til latinskoler og det ble påbudt at hver kjøpstad skulle ha en "latinsk skole".

1739 kom lov om skoler på landet og allmueskolen, dagens grunnskole, ga undervisning i kristendom, lesing, skriving og regning der både skriving og regning var frivillig. Norge hadde mange analfabeter gjennom hele 1700 tallet og langt inn i 1800 tallet da latinskolen kun var for et fåtall og de ble opplært i klassiske språk, litteratur og historie sammen med kristendom. Borger- eller realskoler ble opprettet i flere byer for å forberede barna for det praktiske liv.

Ut ifra de gamle latinske skolene har vi i dag enhetsskolen, i Norge betyr det at alle barn går i samme skole i 10 år før de går videre i utdanningssystemet. Dette er et organisk sammenhengende skolesystem hvor all videregående undervisning går ut fra en felles grunnskole (regjeringen.no). Skolesystemet har som mål at alle elever uansett forutsetninger, integreres i samme skolesystem. Telhaug (1999) definerer begrepet enhetsskole som en felles pliktig skole for alle barn i et definert geografisk område. Han deler begrepet inn i fire ulike dimensjoner: ressurser i skolene, det sosiale, det kulturelle og respekt for ulikheter hos elevene.



Som tidligere nevnt har vi i Norge fått en ny formålsparagraf utarbeidet av Bostadutvalget, et utvalg sammensatt av ulike fagpersoner. Endring av formålsparagrafen vitner om at man i samfunnet har oppdaget endringer man må legge til grunn når man i dag organiserer og gir opplæringen innhold. Av den nye formålsparagrafen kan man for eksempel finne igjen ord som jeg forbinder med dannelse og som er omtalt tidligere i oppgaven; nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd, solidaritet og respekt.

#### **§ 1-1. Formålet med opplæringa**

*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.*

(Lovdata, 2009)

Med dagens sammensmelting av kulturer, religioner og livsønsker og drømmer var skolen i tråd med Karen Blixens sitat nødt til å endre innhold slik at det bedre står i samsvar med det livet menneskene lever. Prosjektet Bedre vurderingspraksis er også et bevis på at Regjeringen og departementene tar samfunnsendringene på alvor, her ønsker de nemlig å endre forskriftene slik at de står mer i samsvar med den vurderingspraksis som faktisk drives i skolene i dag.

#### **4.2.2. Skolen som utdanner**

Ordet utdanne kommer fra det tyske ordet ausbilden som igjen betyr å lære opp eller undervise. Med overskriften skolen som utdanner tenker jeg på skolens rolle i samsvar med det opprinnelige oppdraget skolen hadde, nemlig å forberede de små menneskene på livet, arbeidet og utfordringene det bringer med seg. Formålsparagrafen bruker ord som å åpne dører mot verden og framtida og å gi elevene innsikt og forankring. Dette er med andre ord lovpålagte oppgaver som skolen har, og derfor må vurdering for læring også stå i stil med dette og prosessen må være med å bidra til at elevene åpner dører og får innsikt.

#### *§ 1-1. Formålet med opplæringa*

*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.*

(Lovedata, 2009)

### 4.2.3 Skolen som samfunnsopdrager

Skolen som Samfunnsopdrager skal skape samfunnsborgere som i opplæringsloven beskrives som å fremme danning og å lære elevene å tenke kritisk og handle etisk. Til og med i opplæringsloven er det beskrevet at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. I forhold til dette punktet viser både mine undersøkelser, elevundersøkelsen ved alle skoler i Norge og mine tre skoler, at elever har arenaer godt nok tilrettelagt slik at de kan medvirke i det faglige innholdet i skolen.

#### § 1-1. Formålet med opplæringa

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

(Lovdata, 2009)

Skolen skal som samfunnsopdrager gi elevene en ballast i forhold til å kunne bli samfunnsmennesker og å passe inn i både et sosialt og et yrkesrelatert liv. Som Broadfoot og Black (2007) beskriver det er vi i dag en del av et assessment society, der de mener vi konstant står overfor en vurdering fra våre medmennesker, noe skolen også må ta høyde for når de skal utvikle samfunnsborgere.

Det å leve i et vurderingssamfunn vil si at man konstant blir veid i forhold til hvor mye man er verdt, hvilke rolle man har i vennegjengen, hvordan man er vel holdt i forhold til sine foreldre, klær, utseende og ikke minst jobb og utdanning når man blir eldre. Det dreier seg om hvor mye et menneske er verdt i forhold til uskrevne standarder som mennesker måler etter (Dobson, 2008). Dobson (2008) snakker om innvirkningen man har på hverandre i for eksempel en prøvesituasjon slik som muntlig eksaminasjon, der han mener vi ikke har mulighet til å vurdere hverandre utfra et helt objektivt perspektiv. For å forstå hvordan vurdering for læring bør gjennomføres med tanke på at skolen skal være samfunnsopdrager og bidra til at elevene får gode holdninger, er empatiske og at de er retterferdige og gode mennesker, så må man også ta hensyn til det menneskelige aspektet, nemlig at noen elever kan føle vurdering av enkelte lærere som favoriserende. Vurdering for læring ut fra et samfunnsopdrager- syn bør ut fra dette argumentet legges til rette slik at elever føler en rettferdig vurdering, noe kriterier på kjennetegn kan se ut til å ha en innvirkning på.

#### **4.2.4 Skolen i framtida**

Hvordan skolen og dens plass i framtiden vil være og hva som er fornuftig å forberede ungene på er uvisst. Det vi vet er at de førsteklassingene som i dag starter på skolen vil møte en mengde jobber og yrkesmuligheter om 15-20 år når de er ferdigutdannet og skolert som vi i dag ikke engang klarer å se for oss hvordan er.

Vurdering for læring er som tidligere nevnt, ment som et verktøy i å lære og heve deres læringsutbytte. Tankene bak denne prosessen bør med andre ord være rettet fram i tid og vise hva slags kompetanse elevene er forventet å ha i framtidige jobber. Bruken av ikt i vurdering for læring blir med dette helt essensielt og slik det er i dag med tilfeldig bruk av ikt, i forhold til lærerens ikt- kompetanse og vilje til å bruke det, blir for tilfeldig og for urettferdig for den enkelte elev med tanke på at de skal utdannes for å lykkes i arbeidslivet også 30 år fra nå.

Det tredje forskningsspørsmålet handler om både hvordan man kan forstå vurdering politisk og ideologisk. I det store bildet av verden vil dette si at jeg ønsker å finne ut hvordan man skal drive vurdering i skolen for å kunne forberede elevene på et samfunn fylt av teknologi, kanskje ustyrt med humanoide roboter som har tatt over mange av de dagligdagse oppgavene vi er vant til å gjøre i dag. Denne roboten presenteres i dag verden over og lignende teknologi vil helt klart ha en kjempestor innvirkning på hvordan skolen skal være i framtida og da ikke minst hvordan vi skal vurdere elevenes arbeid slik at de utvikler seg i denne retningen.

### **4. 3 Implikasjoner for den norske skolen**

Mitt tredje forskningsspørsmål er hvordan vurdering for læring forstås politisk og ideologisk og i denne delen ønsker jeg å skissere implikasjoner for den norske skolen i framtiden basert på det politiske og ideologiske synet av vurdering for læring. Det jeg ønsker å skissere i denne delen vil også være influert av de ulike funnene jeg har gjort både i min empiriske del og i min teoretiske fordypning.

Det er gjort ulike undersøkelser i forhold til frafall i videregående og fra tall beskrevet av Markussen m.fl (2008) viser tallene for Østlandet at hver tredje elev som gikk ut av 10.klasse våren 2002, strøk eller sluttet før de var ferdige med videregående.

Bakgrunnen for det store frafallet er ulik for ulike elever, men spesielt høyt fravær og lite mestring på ungdomsskolen skisseres som årsaker til frafallet. Nettopp disse to faktorene mener jeg man forholdsvis enkelt kan "rette" opp ved å bruke prosessen vurdering for læring systematisk og direkte mot enkelt eleven.

Ved for eksempel å bruke en **systematisk organisering av både framovermeldinger, elevsamtaler og vurderingsdialoger** sammen med eleven vil man kunne fange opp det høye fraværet og muligens finne årsaken til dette, som igjen vil kunne resultere i høyere mestring for eleven og dermed bedre tilpasning. For meg er det relativt klart at skolen ikke lykkes i tilpasset opplæring slik som styringsdokumentene ønsker at dette skal gjennomføres når vi har slik et høyt frafall i videregående. Nå har vi fått det nye faget Utdanningsvalg som skal ha fokus på elevens faglige utvikling mot et yrkesvalg, noe som helt klart kommer til å ha positiv innvirkning på elevene i framtiden. Allikevel bør det være en systematikk i samtale med elevene slik at man fanger opp det høye fraværet og forstår hvorfor eleven ikke ønsker å være ved skolen og på denne måten sammen med eleven kan lage et tilbud som er gjennomførbart for han.

Dale og Wærness (2001) skisserer et større perspektiv på det store fraværet, der man muligens i et historisk, kulturelt og sosialt perspektiv kan ha skapt stereotyper i samfunnet som bidrar til at yrkeskompetanse for eksempel kan være sett ned på. De reflekterer også over forskjellen på kjønnene der opplæringen kan ha lagt til rette slik at jenter er blitt overrepresentert blant de som får studiekompetanse og guttene blant de

med yrkeskompetanse. I forbindelse med denne vinklingen foreslår Dale og Wærnes at man må finne en ny forståelse av differensiering i klasserommet. Læring skal kunne skje sammen med de andre elevene samtidig som man differensierer opplæringen i klasserommet hevder også Jensen (2006). De impliserer med dette at man skal bevege seg vekk ifra de helt individuelle planene og la elevene gjøre oppgavene ut fra eget ståsted, differensiere og legge til rette sammen med de andre elevene. På denne måten vil læreren også kunne nå flere. Læring innebærer å tilegne seg nye måter å delta på og med disse måtene å delta på skaper den lærende seg en ny identitet.

Fra Stortingsinterpellasjonen i innledningen av denne masteroppgaven finner vi skolebidragsindikatoren, indikatoren som viser forskjeller i hva den enkelte skoles bidrag til læring er. Tallene som brukes i dette tar vekk de sosio - demografiske faktorene og kan på denne måten på en rettferdig måte vise de virkelige forskjellene på hva skolene gjør med læring.

Skolebidragsindikatoren viser at familiebakgrunn, utdanning, inntekt, familiestørrelse etc. forklarer rundt en tredjedel av forskjellene mellom elevenes enkeltkarakterer (SSB, 2005). Disse tallene viser at elever med foreldre som på en eller annen måte ikke strekker til i forhold til elevene, må ha hjelp til å gi elevene det samme tilbudet som andre elever får. Elever fra ressurssterke hjem har selv eller ved veiledning av foresatte mye bedre utviklede læringsstrategier og kan på denne måten tilegne seg kunnskap i større grad enn motsatt tilfelle. Dette mener jeg impliserer at vi skal være såpass åpne, reflekterte og på tilbudssiden i skolen at vi skal legge til rette for disse elevene. Som tidligere nevnt så lever vi i et samfunn der vi vurderer hverandre konstant, så det vil ikke bli stigmatiserende for elevene selv om de kunne få et bedre tilbud, for selv å kunne lære mer. Den avgjørende faktoren i dette måtte være eleven selv, der han reflekter over egen læring og klarer å si til sine lærere hva han trenger for å lære mer. **Elevmedvirkning og egenvurdering** blir på denne måten suksessfaktorer for at eleven skal kunne nå sitt eget potensial.

Pisa undersøkelsene viser at vi i Norge ikke følger opp elevenes arbeid godt nok og vi har mange underytere som kunne gitt mye mer om de hadde tettere oppfølging. Det er kanskje ikke nødvendig å innføre flere samtaler, mer tid til læreren eller mer ressurser til klassene, det dreier seg mer om å utnytte det læringsrommet man allerede har.

Eksempelvis viser skoler som bruker LUS, systematisk leseutvikling, som et verktøy i vurdering for læring, at lærerne har et mye tettere forhold til hver av elevenes kompetanse og utviklingsnivå. De snakker samme språk om elevens kompetanse og de forstår hverandre samtidig som de hele tiden er på jakt etter mestring hos eleven i samarbeid, kunst og håndverk læreren i sine timer, norsk- læreren i sine timer osv. Oppfølgingen bør også være av elevenes lekser og arbeid som de gjør både i tid på skolen og hjemme. Mye av tilbakemeldingen til elevene bør i tillegg organiseres i muntlig og direkte form slik at elevene opplever det som nyttig å få tilbakemeldingen og bruker denne til å utvikle seg, Norsk prosessorientert tentamen som ved Sten Tærud skole kan være et eksempel på slik tilbakemelding.

Trude Slemmen (2008) er opptatt av forskjellen på vurdering av læring og vurdering for læring i sine undersøkelser av vurdering i Canada sammenlignet med det norske systemet. Hun undersøker bruken av vurderingskriterier og hvordan de bruker resultater fra delstatsprøver. Både i Canada og i USA kan man se virkninger av hvordan Stakeholdernes påvirkning på skolene kan være negativ ved at de hele tiden kjemper for bedre resultater og man på denne måten forkaster elevens læring som hovedfokus, et område Stobart (2007) også diskuterer veldig.

Lærerens frykt for å miste kontroll samtidig som man ikke er vant til å la elevene være med i ulike avgjørelser kan være årsaken til at man ikke videreutvikler elevens evne til å ta et medansvar for læreprosessen, noe som vil bidra til større læringsevne gjennom hele livet. En lærer som trekker trådene mellom elevens erfaringer og involverer dem i både planer og arbeidsmåter vil oppnå bedre resultater i følge Black and Williams (2003).

## 5 Sammenfatning

Jeg delte denne masteroppgaven inn i tre ulike deler, teoretisk, empirisk og politisk-ideologisk og de tre forskningsspørsmålene jeg ønsket å finne svar på var; hvordan vurdering for læring kan forstås teoretisk, hvordan vurdering for læring kan forstås empirisk og hvordan vurdering for læring kan forstås politisk og ideologisk?

Det jeg har funnet ut er at vurdering for læring kan forstås teoretisk ut ifra hvilket læringssyn du har og ut ifra hvordan man mener læring skjer. Jeg har en oppfatning av at kunnskap konstrueres og at elever best lærer ved å gjøre som Dewey beskriver det og at vurdering for læring på denne måten må henge sammen med det (Dale, 2005). Eleven skal ifølge denne tankegangen lære ved å gjøre og handle ved at han har lært. Elevene må gjøres ansvarlige og læres opp til å reflektere over egen og andres læring. Kanskje var det ikke en skivebom da man for noen år siden begynte å snakke om filosofi inn i skolen igjen, noen barnehager i Bærum komme satte til og med i gang med forsøk med filosofi som fag. Dewey er vanligvis oversatt med "learning by doing", mens han i rett oversatt form inkluderte at man handler rett når man vet rett:

"Learn to know by doing and to do by knowing",

John Dewey

Ved å ta med Dewey' s utvidede sitat om læring viser dette også perspektivet om at elevene skal lære å handle rett, som rettskafne mennesker, ved å vite hva som er rett. Dale (2008) skriver at skolen har fått dannelse som et samfunnsmandat, med dette mener han at undervisningen er et virkemiddel for å realisere samfunnsmandatet. I boken *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle*(2008) argumenterer Dale for at dannelse må bli en større del av spesialpedagogikken og at dette ikke skal være eksklusivt, slik det tradisjonelt var fra 1800 tallet, og til og med kan sies å være i dag. De tre overordnede fenomenene han beskriver innen dannelse er kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar og disse sier han kan knyttes til fag og yrke.

Mine undersøkelser har gitt meg en empirisk forståelse av vurdering for læring ved at jeg har sett hvor stor forskjell det kan være på vurdering for læring for en elev og en lærer. Læreren forventer og tror at eleven har lært og tatt til seg den kunnskapen han har

formidlet, begrepet kompetansemål og kriterier på måloppnåelse eller kompetanse er gode eksempler på hvordan dette stemmer. Min oppdagelse er at lærerne må bli enda flinkere til systematisk å reflektere med elevene over både hva målsettingen med læringsøktene, vurderingen og aktiviteten er, samtidig som de også selv reflekterer over eget utført arbeid. Som et av Dales (2008) tre utvalgte fenomener, mener jeg det er viktig at lærerne bidrar til å utvikle kritisk og kreativ tenkning hos elevene.

De færreste lærerne bruker ”debriefing” av elevene i sine læringsøkter, i dette har jeg en sterk tro på at det ligger mye læring. Lærerne snakker ikke om målene, sier elevene, ”målene står på arbeidsplanen så vi vet hva vi skal kunne”. Men kanskje nettopp dette er hva lærerne bør debriefe elevene i, etter en gjennomført økt, periode eller termin. Hvor langt kom vi, hva lærte vi og hvordan går vi videre nå.

Jeg har også gjort enorme oppdagelser i forhold til hvordan vi i Norge fortsatt er gjennomsyret av en prøvekultur, der vi ikke kan få satt i gang neste tema fort nok etter at vi har hatt en prøve i det foreliggende temaet. I nettopp dette mener jeg det ligger store potensialer for å heve elevenes læringsutbytte. Lærerne må utnytte prøven, oppgaven, tentamen, den skriftlige innleveringen, presentasjonen, filmen eller den gjennomførte fysiske aktiviteten med elevene og vurderingen av dette produktet. Akkurat som min dyktige informant på Sten Tærud gjorde med sine elever etter en praktisk prøve i mat og helse, ta seg tid til å reflektere sammen med eleven over hvordan dette resultatet ble og gi direkte framovermelding til eleven om hvordan han skal komme seg videre herifra.

Når man snakker med lærere og spør spørsmål om hvordan de legger opp periodene sine, hvordan de planlegger å ha prøvene og ikke minst hvordan de setter terminkarakter, får man avvikende svar og hissige skuldre. Dette er et område det ikke er forsket godt nok på og jeg tror læringsutbyttet hos elevene ville hatt en stor utvikling om man utviklet arbeidet med ulike temaer i forhold til når og hvordan man setter i gang nye temaer og ikke minst om det ble forsket på hvordan terminkarakter settes. Lærerne synes det er vanskelig og trenger hjelp og veiledning i hvordan de skal få vurdert elevene i alle kompetansemålene og hvordan dette til sammen skal bli en karakter som viser elevens kompetanse i dette faget. En flott metafor på dette er hentet



fra Canada sine skoler der de snakker om treningscaps og dommerkappe, når elevene vurderes i forhold til kompetansemålene har læreren dommerkappen på, ellers er de ute på treningsfeltet og læreren har treningscaps på.

Det siste forskningsspørsmålet er høytstående og stort, noe som også er riktig for temaet. Skolesystemer og utdanning henger veldig tett sammen med hvordan samfunnet er, utvikler seg og hvordan vi forventer at fremtiden skal bli. Som Stobart (2007) snakker om, så er det Stakeholderne som legger de egentlige føringene for hvordan skolen blir, det er de som gjennomfører prøvene, testene og utfører oppdragene. Det vil med andre ord si at en politisk og ideologisk forståelse av vurdering for læring henger sammen med å forstå skolens plass i samfunnet og hvordan samfunnet utvikler seg framover.

Vurdering for læring er i dag et politisk begrep som nevnt tidligere, det er satt på dagsorden ikke bare av media, men også av lokale og sentrale politikere. Kommuner konservativt styrte, for eksempel Bærum og Oslo, har hatt en politisk vilje og ønske om å satse på skole, noe de også har gitt ressurser til å gjøre. Som vi ser av både Bærum og Oslo er dette kommuner som har foreldre som klorer på dørene om man ikke får de ønskede resultater, noe jeg mener er helt avgjørende i den kommende generasjonen.

Som Black og Williams (1998) bekrefter sammen med flere andre forskere (Koestner og Ryan, 1999, Hattie og Timperley, 2007) bidrar både karakterer og belønning i liten grad til at elevenes læringsutbytte heves, de hevder heller at disse summative vurderingene ødelegger for underveisvurderingen. Noe vi må ha med oss i bakhodet når nå karakterdiskusjonen igjen kommer opp i årets valg.

### **Framtidens forskningsområder innen vurdering**

Stortingsmelding 16 fra 2006(odin.no, 2009) stadfester at **kontinuerlig** vurdering og tilbakemeldinger gir gode resultater i form av økt læringsutbytte og meldingen fremhever at dette spesielt gjelder for elever med svake faglige ferdigheter. For meg betyr dette at man må utrede og forske på hvordan tilbakemeldinger fungerer best og hvilke måter man bør gi elevene tilbakemelding på.

I mine undersøkelser har jeg gjort flere oppdagelser av hvordan lærernes enorme arbeid med skriftlig vurdering av ulike elevarbeid ikke gir det resultatet man skulle tro det ville gi. Elevene sier at de kun ser på karakteren og at de ikke vier mye oppmerksomhet til prøver, oppgaver eller annet materiale de har fått rettet. Det samme gjelder lekser og tilbakemeldinger på det arbeidet elevene gjør, det er vist i internasjonale undersøkelser fra OECD at Norske lærere følger opp lekser i mindre grad enn andre land ([www.oecd.org](http://www.oecd.org) , 2009).

Knut Roar Engh (2009) beskriver ulike områder han kunne tenke seg som interessante å få målt i motsetning til hva de internasjonale undersøkelsene måler. Disse er blant annet mobbefrekvens, trivsel, kvalitet på undervisning, demokratisk sinnelag og om elevene er i stand til å trekke informasjon ut av tekster i ulike medier. På lik linje med Engh mener jeg at det er behov for å ta et dypdykk i hvordan elevene oppfatter læringen og bruke rådene fra dem. Hvordan mener elevene det kan la seg gjøre å bruke dem mer i vurderingen? Hva har de å bidra med? På hvilken måte opplever de at tilbakemeldinger fungerer? Er det slik at de selv oppfatter læring med kjennetegn som meningsfylt og hevende i forhold til eget utbytte?

Når det gjelder bruken av kjennetegn og hvilke resultater dette vil gi for elever er det et stort behov for å se på de skolene som i dag deltar i Bedre vurderingspraksis. Jeg har en tro på at de skolene som har deltatt har kommet langt i prosessen i å gi elevene tilbakemelding på hva de kan og ikke bare hva de mangler. Som Engh (2009) uttaler er det en kultur i Norge der tilbakemeldingen går på å si hva som mangler for å få til enda bedre resultater, men jeg mener det kan spores endringer i dette som resultat av Udirs prosjekt. De skolene som har deltatt er i ferd med å utvikle vurderingskultur ved egen skole og noen skoler imellom også.

I løpet av mine undersøkelser vil jeg si at jeg har oppdaget flere løsninger på hvordan elevene bedre kan lære, en systematisk ordning for en vurderingsdialog, elevmedvirkning i faglige sammenhenger, refleksjon rundt kompetansemål, hva har vi gjort og debriefing av timer i forhold til om vi nådde målet? Videre mener jeg prosessrettede tilbakemeldinger i form av for eksempel mappevurderinger vil føre til læring underveis for elevene der får prosessrettet kommunikasjon med lærerne. Elevene

bør også veiledes i hvordan de skal bruke rådene de får fra lærerne, som flere av elevene bekreftet bruker de i liten grad de skriftlige vurderingene de får på prøver, de trenger med andre ord en kompetanse som hjelper dem i å benytte seg av lærernes vurdering.

Akkurat som Engh (2009) mener jeg at god vurdering er vurdering som innfrir forskriftens krav og styrker elevenes forståelse av eget læringsarbeid og øker deres læringsutbytte. Det ville være interessant å se på i hvilken grad forskriftene overholdes i Norge når det gjelder egenvurdering, evne til å vurdere eget arbeid og deltakelse i vurderingen. Dette er områder jeg tror vi har et stort potensial til å utvikle med tanke på hensikten med undervisvurdering som er å fremme elevens læring og utvikling. Etter høringen Udir har hatt ute i forbindelse med forskrift til opplæringsloven kapittel 3 og 4 vil elevens rolle bli enda mer tydelig i forhold til å utvikle egen vurderingsevne og kompetanse.

Black og Wiliam (1998) har forsket mye på formativ vurderingskultur, undervisvurdering, og de har funnet at prinsippene i vurdering for læring resulterer i økt læringsutbytte for alle elevene, men mest for elever med lav prestering. Den viktigste forutsetningen for å lykkes i følge dem er å gi elevene mulighet til å vurdere seg selv og hverandre. Når mine undersøkelser viser at det er lite egenvurdering og hverandrevurdering i skolen, så er dette et område det bør forskes på og områder vi må utvikle videre. Som uttalt av Solhjell nå i mai så åpner han for at vi skal legge bedre til rette for de flinkere elevene slik at de kan ta kurs på videregående når de går på ungdomsskolen samt at noen kan ta universitetsfag når de går på videregående. Jeg er også overbevist om at disse elevene vil få økt læring gjennom bruk av mestringstilbakemeldinger, og at dette da vil bli et flittig brukt tilbud om regjeringen skulle organisere mulighetene for elevene slik.

I tillegg til tilbakemelding på mestring må lærerne bli flinkere til å utfordre elevene ved å bruke presise tilbakemeldinger om hvilke utdypende kunnskaper de kan bruke i oppgavene sine. Aksjonsforskning innenfor dette feltet ville vært et meget interessant felt å se på, lærerne kunne sette i gang ulike måter av tilbakemeldinger, egenvurdering og hverandrevurdering hvor de så etter elevenes framgang som resultat.

Stobart (2008) konkluderer i boken *Testing times* med at vi lever i en vurderingstid og selv om han har vært kritisk til de vurderingspraksisene vi har, så mener han at vi ikke kan unngå vurdering. Vi trenger det både for å kunne ta avgjørelser om de lærende og for å kunne hjelpe dem å lære. Hovedargumentet i boka er at vurdering er en sosial aktivitet som skaper lærendes identitet og den type læring som skjer. Vurdering for læring tilbyr en positiv vei framover med to hovedhensikter i følge Stobart (2008), fokus på det situasjonelle og fokus på å forstå og forbedre læring. Visjonen beskriver han som den aktive, selv-regulerende lærende som jobber for å gi betydning til det han har lært. Stobart (2008) bekrefter også at vurdering for læring er i samarbeid med andre og at hverandrevurdering og egenvurdering må ha en stor rolle i prosessen.

I tillegg til disse områdene jeg har nevnt over mener jeg som resultat av mine undersøkelser og oppdagelser at forskningen også bør se nærmere på hva slags rolle dannelse og samfunnspektivet har i skolen. Når man tenker på vurdering for læring er dette en prosess som skal gjennomføres med en aktiv, deltakende elev. Derfor blir det i utviklingen av vurdering for læring meningsfylt at det samfunnsfaglige perspektivet må være med. Elever lærer sammen med andre og de må i forhold til vurdering som Black and Wiliam (1998) også understreker, vurdere hverandre og seg selv for å oppnå maksimalt utbytte av vurderingen.

De syv mennesketypene fra den generelle læreplan har som nevnt den senere tid blitt liggende på sidelinjene og det er på tide at vi blir minnet om den viktige rollen disse spiller. Vi skal ikke være hovedoppdragere av barna, dette er foreldrenes hovedansvar, og jeg vil heller ikke diskutere i hvilken grad vi i skolen skal være den dannende institusjon i forhold til hvilke idealer som gjelder og ikke. På den andre siden har jeg stor tro på at vi må vurdere elevene ut ifra det samfunnsfaglige perspektivet der vi ser på hvordan elevene jobber sammen med andre og hvordan de interakterer med andre. Dette er kompetanser elevene vil få bruk for i framtiden og noe også forskermiljøene kunne se nærmere på.

Et siste område jeg kunne tenke meg å nevne som burde undersøkes i framtidens forskning er hvilken rolle muntlig vurdering har i dagens samfunn. Vi lærer sammen med andre i et samfunn der man kommuniserer både digitalt, vanlig og ved ulike

skriftlige former. Elevene jeg snakket med i mine undersøkelser bekrefter at det er til sjeldenheten at de har muntlige vurderinger. Flere av lærerne jeg snakket med som deltok i utredning av nasjonale kjennetegn ønsker seg nasjonale kjennetegn og føringer som også skal brukes ved muntlig eksaminasjon, sluttvurdering, den summative vurderingen. Skoleeier er ansvarlig for gjennomføringen av muntlig eksamen, der jeg har funnet ut at lærerne påpeker at dette gir store forskjeller både på hvordan organiseringen rundt denne vurderingen er, men også i forhold til hvilke kriteier man setter for måloppnåelse. Elin Bonde, seniorrådgiver i Bærum kommune, som ansvarlig for kompetanseheving innen vurdering for rektorene (Bærum, 2009) hevder at det ved bruk av kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse ikke vil være noen forskjell på skriftlig og muntlig.

Dobson (2008) har undersøkt dette i sin doktoravhandling og som han bekrefter er det ikke gjort mange forskningsarbeider innen dette område, det er forholdsvis urørt. Han snakker om hvordan dette er en dyr form for vurdering som på grunn av det kan være truet. Videre argumenterer han for en herskefri muntlig vurdering der den som vurderes gis en rettferdig vurdering uavhengig av kjønn, utseende eller andre faktorer som kan påvirke eksaminator.

Diskusjonen om den muntlige eksamensformen vil helt klart også henge sammen med den skriftlige eksamensformen. Lærere tenderer til å forberede elevene til hvilken eksamensform man kan vente seg og vil bruke mye ressurser på å forberede elevene på det som kommer. Hvilke faktorer som spiller inn for elevene på eksamensdagen for eksempel bør være utslagsgivende nå når Udir skal komme med nye forslag til forskrifter og forhåpentligvis etter hvert også forslag til nye eksamensformer. Murray fra forskning i Storbritannia peker på hvor lite det er forsket på hvor mye en elevs opptreden avhenger av dagsform og lignende når de har muntlig eksamen (Dobson, 2008).

Ved de skolene jeg har undersøkt der de bruker prøvemuntlig er dette en vurderingsform som elevene liker kjempegodt og de tar det veldig seriøst og alvorlig. De forbereder seg og jobber intenst til dagen de skal ha muntlig, det som mangler i denne prøvemuntlige settingen er en konkret og direkte tilbakemelding i en vurderingsdialog sammen med eleven. Skolene har kommet så langt som til å bruke

kjennetegn på måloppnåelsen i disse settingene slik at elevene vet hva som er forventet, men de får ingen muntlig tilbakemelding på hva de mestrer og hvordan de skal komme videre i sin læring. Denne tilbakemeldingen bør elevene få slik at de kan utvikle egne kunnskaper til den avsluttende muntlige prøven senere som enten er sluttvurdering eller en halvårsvurdering. Bruken av kriterier og beskrivelse av konkret kompetanse framfor en holistisk vurdering av eleven er også et nytt område som må forskes på ifølge Sadler (2009).

Følgforskningene til Bedre vurderingspraksis kommer med en rapport til i mai og denne vil jeg anta at viser store framsteg i de skolene hvor de har prøvd ut kriterier på måloppnåelse. Ved de skolene jeg var kunne man se stort utbytte av å kunne ha nasjonale kjennetegn som hjelp i å veilede elevene. Videre vil jeg også tro det kommer fram i forskningen at elevene må tas mer med i læringsprosessen, noe jeg tror vil være veldig interessant i skolen framover, det vil bli viktig å lage arenaer slik at elevene får delta og påvirke samtidig som læreren er en tydeligere og klarere klasseleder enn vi har hatt til nå.

## Litteratur

- Adam, S. (2004). *Using Learning Outcomes*. Report for United Kingdom Bologna: Seminar 1-2 July 2004, Heriot-Watt University (Edinburgh Conference Centre), Edinburgh. Skottland.
- Adam, S, (2008). *Learning outcomes current development in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna process*. Hentet 2.april 2009 fra: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh\\_Feb08\\_Adams.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf)
- Airasian, P.W (2005). *Classroom assessment*. Boston college
- Anderson, L.W. og Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and Assessing*. New York: Longman.
- Asimo. (2009). *Humanoid robot*. Hentet 8.mai.09 fra: <http://www.honda.no/sw8402.asp>
- Assessment reform group. (2009) <http://www.assessment-reformgroup.org/TML%20BOOKLET%20complete.pdf>
- Assessment Reform Group.(2002). *Testing, Motivation and Learning*. Cambridge: University of Cambidrige.
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr 62. Volda: Høgskolen i Volda/Møreforskning, hentet 13. februar 2009 fra:[www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Samlaget
- Bjørnsrud, H., Monsen, L. og Overland, B. (2006). *Utdanning for utvikling av skolen*. Gyldendal.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. og William, D. (1998). *Working inside the black box- assessment for learning in the classroom*. London: School of Education, King's college.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment*. King's College: London.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: McKay.

Bonde, E.(2009), *Foredrag om vurdering*, Bærum kommune, hentet 10.april fra:

[www.baerum.kommune.no](http://www.baerum.kommune.no)

Boreham, N. (2006). *The co- construction of individual and organizational competence in learning organizations*. University of Stirling. Hentet 1.mars 2009 fra:

[http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/projects\\_networks/paperBase/BorNi06b.pdf](http://www.cedefop.europa.eu/etv/upload/projects_networks/paperBase/BorNi06b.pdf)

Brisbane independent school, Brisbane (2009). Hentet 13.mai 2009 fra:

<http://westendss.eq.edu.au/wcmss/>

Broadfoot, P. (2007) *An Introduction to Assessment*. New York: Continuum Books.

Broadfoot, P., James, M., McMeeking, S., Nuttall D. og Stierer, B. (1988). *Records of achievement – report of the national evaluation of pilot schemes*, London.

Broadfoot, P., Weeden, P. og Winter, J. (2002), *Assessment- what's in it for schools?*. London and New York.

Broadfoot, P. (1989). *Assessment schools and society*. Methuen.

Bærum kommune, Jar skole ved rektor Siv Herikstad, hentet 20.april 2009 fra :

<http://www.jar-skole.no/>

Carr, M. (2001). *Læringshistorier*. Hans Retizels forlag.

Creswell, J. (2008). *Research Design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3. utgave. Sage production.

Dale, E.L og Wærness, J.I. (2001). *Om utdanning: klassiske tekste*. Gyldendal akademisk.

Dale, E. L (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstrakt forlag.

Dale, E.L & Wærness J.I (2006), *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*, universitetsforlaget

Dale, E.L (2008). *Fellesskolen - skolefaglig læring for alle*. Cappelen.

Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne: observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Demos (2004). *About learning*. Report of the learning working group. Demos. London.



hentet 14. mars 2009 fra: [www.demos.co.uk](http://www.demos.co.uk)

Dietel, R.J. Herman J.L og Knuth R.A (1991). *What does research say about assessment?*

Dobson, S.(2006). The Assessment of PowerPoint Presentations – Attempting the Impossible, *Journal of Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2006, hentet 3.mar 2009 fra:  
<http://www.kskonsulent.no/upload/101623/0111%20sesjon%205%20Sand%20og%20Dobson.pdf>

Dobson, S. (2007). *Teoretisering rundt muntlig eksamen- en kvalitativ tilnærming*. Norsk pedagogisk tidsskrift- 2007 nr. 2

Dobson, S. (2008). *Vurdering for læring*, forelesning i faget Elevvurdering og læring. 3.januar 2008 HIL.

Dobson, S. (2008). *Theorising the Academic Viva in Higher Education: The Argument for a Qualitative Approach*. Doktorgrad. Hentet 14.mai 2009 fra:  
[http://www.hil.no/hil/startside/nyheter/arkiv/med\\_doktorgrad\\_paa\\_muntlig\\_eksamen](http://www.hil.no/hil/startside/nyheter/arkiv/med_doktorgrad_paa_muntlig_eksamen)

Dobson, S. (2008). *Kjennetegn på måloppnåelse - gammel vin i nye flakser*, forelesning ved Hil i Elevvurdering og læring. Hentet 23.april 2009 fra:  
<http://www.google.no/search?hl=no&q=eksempelsett+matte+2007&meta=>

Doran, C., & Cameron, R.J. (1995), *Thinking about thinking: Metacognitive approaches in the classroom*, *Educational Psychology in Practice*,

Durkheim, E. (1956). *Education and sociology*. London: The Free Press.  
Pedagogy and Sociology.

Elevorganisasjonen. (2009). Hentet 15.mars fra: <http://elev.no/>

Engh, K.R (2009). *Vurdering for læring*, Foredrag og evaluering av prosjekt for Skedsmo kommune.

Engh, K.R (2009). *La elevene vurdere seg selv*, hentet 2.mai 2009 fra:  
<http://www.forskning.no/artikler/2009/mars/216056>

Engh, K. R. (2008). *Hva menes med elevvurdering?* i Høihilder (red.): *Elevvurdering*. En metodebok for lærere. Pedlex.

Engh, K. (2009). *La elevene vurdere seg selv*. Hentet 14.mai 2009 fra:  
<http://www.forskning.no/artikler/2009/mars/216056>

- Engh R., Dobson S. og Høilder E.K (2007). *Vurdering for læring*. Høyskoleforlaget
- From, J. (2007). *Lett å lage god skole*. Hentet 20.april fra:  
[http://www.bi.no/Content/Article\\_\\_\\_\\_65508.aspx](http://www.bi.no/Content/Article____65508.aspx)
- From, J. (2008). *Lett å lage god skole*. Hentet 6.mai 2009 fra:  
[http://www.bi.no/Content/Article\\_\\_\\_\\_65508.aspx](http://www.bi.no/Content/Article____65508.aspx)
- European youth portal. (2009) Hentet 4.mai 2009 fra:  
[http://europa.eu/youth/studying/index\\_fr\\_en.html?CFID=6341663&CFTOKEN=d8df50730adad57f-38941D24-92EA-651B-88F9EF74ED42227A&jsessionid=4707713ab7527d73f3f5TR](http://europa.eu/youth/studying/index_fr_en.html?CFID=6341663&CFTOKEN=d8df50730adad57f-38941D24-92EA-651B-88F9EF74ED42227A&jsessionid=4707713ab7527d73f3f5TR)
- Eu – delegasjonen, (2009). Hentet 10.april 2009 fra:  
<http://www.eu-norge.org/Politikkomrader/Utdanning/>
- Explorius (2009). *Skolen i Australia*. Hentet 14.mai 2009 fra:  
[http://explorius.no/high\\_school/australia/skolen/](http://explorius.no/high_school/australia/skolen/)
- Fossåskaret, E. og Aase T.H (2007). *Skapte virkeligheter*. Universitetsforlaget.
- Glaser, R. og Klaus, D.J. (1962). *Proficiency measurement: Assessing human performance*. I: R.M. Gagné (ed.): Psychological principles in system development New York: Holt, Rinehart og Winston.
- Grøgaard, J.B, Helland, H. og Lauglo J. (2008). *Elevenes læringsutbytte: hvor stor betydning har skolen?*
- Haug, P. og Bachmann K.(2006). *Forskning på tilpasset opplæring*. Hentet 10.februar 2009  
fra:[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a Difference: What is research evidence?* Australian Council for Educational Research annual Conference.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. Review of educational Research.
- Helle. G. og Fløgstad, R.T (2003). *Kvalitet og metode i skolen* .Kommuneforlaget.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Universitetsforlaget
- Helle, L.(2000). *Elevvurdering kontroll eller læring*. Tano aschehoug.
- Holmberg, J.( 2008). *Refleksjoner om opplæring: - Hvordan kan lærerens undervisning bidra til at elever lærer mer om ulike måter å lære på?*, foredrag ved faglig pedagogisk dag, UIO. Hentet 9.mai 2009 fra:

[http://www.univett.uio.no/fagpeddag/forles\\_2k8/UV/UV3.2%20Refleksjonerom%20ulike%20maater%20aa%20laere%20paa.ppt](http://www.univett.uio.no/fagpeddag/forles_2k8/UV/UV3.2%20Refleksjonerom%20ulike%20maater%20aa%20laere%20paa.ppt)

Holme, I.M og Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. 3.utg. Oslo:Tano.

Høgskolen i østfold, Svanberg, R.( 2004). Foredrag om læring. Hentet 12.februar 2009 fra:

<http://www.fag.hiof.no/lu/fag/ped/au101/Kullet0607/Gjennomfort%20undervisning/Lagringsversjon/L%C3%A6ringsteorier/L%C3%A6ringsteorier2red.ppt>

Jakobsen, A. Rump, C, Clemmensen, T. og May, M.(1999).*Kvalitetsudviklingsprosjektet*

«Faglig Sammenheng» - Hovedrapport. CDM's skriftserie nr. 1, Danmarks Tekniske Universitet.

Jakobsen, S.E (2003). *Hyggelig, men med uklare faglige krav*. Bladet "Forskning" nr 2-2003, Hentet 3.mai 2009 fra.

<http://forskningsradet.ravn.no/bibliotek/forskning/200302/200302014.html>

Jensen R.(01.11.2007).: *Tilpasset opplæring og vurdering*. Foredrag på

Landskonferansen. Hentet 1.mai 2009

fra:<http://www.kskonsulent.no/upload/101623/Sesjon%202%20roald%20Jensen%20NY.pdf>

Jensen, R. (2006). *Tilpasset opplæring i en lærende skole om utvikling av*

*Læringsmiljøet*. Læringsforlaget.

Johannessen, Asbjørn & Tufte, Per Arne (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt Forlag AS.

Joosten, D., Brinke, T., Van Bruggen J., Hermans, H., Latour I., Burgers, J., Giesberes, B. og Koper, R. (2005). Educational modell for assessment. Hentet 4.mai 2009 fra:

[http://dspace.ou.nl/dspace/bitstream/1820/559/1/assessment%2Bmodel\\_earli%20B2005.pdf](http://dspace.ou.nl/dspace/bitstream/1820/559/1/assessment%2Bmodel_earli%20B2005.pdf)

Joughin, G. (2009).*Assessment, learning and judgement in higher education*. Springer

Kjensli, (2009). *Bedre lærere avgjørende*. Hentet 7.mai 2009 fra:

<http://www.forskning.no/artikler/2009/januar/207552>

Kjærnsli M., Lie S. og Olsen R.V (2007). *Tid for tunge løft- norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i Pisa 2006*. Universitetsforlaget.

Klenowski, V. (2002).*Developing portfolios for learning and assessment*. London and

New York.

- Klette, K. (2005). *Klasseromsforskning er å lære om og av praksis- Kirsti Klette intervjuet av Marit Dahl og Ragnhild Midtbø*. I Bedre skole nr. 4. Hentet 3.mai 2009 fra:  
<http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Utdanningsakademiet/Bedre%20Skole/nr%204-05/Klette-Bedre-Skole-4-05.pdf>
- Klette, K (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget
- Koestner, D.E.L & Ryan,. R.M (1999). *A meta- analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. Psychological bulletin.
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). *Om lov om endringer i opplæringslova*, Ot.prp.nr. 46. Hentet 4.mai 2009 fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/otprp/2007-2008/otprp-nr-46-2007-2008-/7.html?id=506016>
- Kunnskapsdepartementet. (2007-2008).*St.meld nr. 31. Kvalitet i skolen*.
- Kunnskapsdepartementet. (1998-1999). *Mot rikere mål*. Hentet 19.april 2009 fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/Stmeld-nr-28-1999-.html?id=192278>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Opplæringsloven*. Hentet 18.april 2009 fra:  
<http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>
- Kunnskapsdepartementet (2006)..*Og ingen stod igjen- tidlig innsats for livslang læring*. Hentet 14.mai 2009 fra:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kvale, S. (1989). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (2007). *Landskonferansen i vurdering*. Hentet 15.april 2009 fra:  
<http://www.skolenettet.no/templates/News.aspx?id=44782&epslanguage=NO&print=true>
- Lauvås P.og Jacobsen A. (2002). *Exit eksamen- eller ? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Cappelen akademisk
- Lillegården kompetansesenter: Tveitereid, K. (2007).*Hva gir læringsutbytte*. Hentet

- 9.april 2009 fra: <http://lillegarden.wordpress.com/2007/03/29/hva-gir-1%C3%A6ringsutbytte/>
- Lovdata. (2008). *Formålsparagrafen*. Hentet 12.mars 2009 fra:  
<http://www.lovdata.no/all/tl19980717-061-001.html>
- Lysne, A. (1999). *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie*. AVA forlag
- Løvlie, L. , Slagstad, R. og Korsgaard, O. (2003). *Dannelsens forvandlinger*.
- Markussen, E., Wigum Frøseth M., Lødding, B. og Sandberg N. (2008) Bortvalg og kompetanse, Nifu step. Hentet 3.mai 2009 fra:  
[http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/bortvalg\\_og\\_kompetanse](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/bortvalg_og_kompetanse)
- NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, Aamodt, Per O. , Prøitz, T. S, Hovdhaugen E. og Stensaker B. (2007). *Læringsutbytte i høyere utdanning*. Hentet 12.april 2009 fra:  
[http://nifu.pdc.no/publ/index.php?seks\\_id=501286&t=R](http://nifu.pdc.no/publ/index.php?seks_id=501286&t=R)
- Pole, C.J. (1993). *Assessing and recording achievement*. Philadelphia
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole- hvordan skape et bedre samarbeid*. universitetsforlaget
- NRK (2009). *Vil sende elever på gangen*. Hentet 14.mai 2009 fra:  
<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/rogaland/1.6583725>
- Pisa resultater. (2009). Hentet 7.mai 2009 fra: [http://www.pisa.no/kort2000\\_les.html](http://www.pisa.no/kort2000_les.html)
- OECD. (2009). *Measuring improvements in learning outcomes*. Hentet 2.mai 2009 fra:  
[http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_41701046\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/54/0,3343,en_2649_39263231_41701046_1_1_1_1,00.html)
- OECD. (2008). *Measuring improvements in learning Outcomes- best practices to assess the value- added of schools*.
- Queensland university of technology (2009). Hentet 3.mai 2009 fra:  
<http://www.qut.edu.au/>
- Opplæringsloven. (2009). *Formålet med opplæringen*. Hentet 12.mars 2009 fra:  
<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>

Penne, S. og Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.  
*De muntlige ferdighetene - hvor ble de av i alt mylderet?* I Bedre skole nr.4, 2008.

Overland, B. (2009). *Pedagogisk dannelse og skoleutvikling*. Cappelen.

Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. New York.

Qualification and curriculum authority, QCA, (2009). *Assessment for learning*.

Hentet 15.mars 2009 fra: [http://www.qca.org.uk/qca\\_5067.aspx](http://www.qca.org.uk/qca_5067.aspx)

Regjeringen, (2005). *Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005- 2008*  
[http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kunnskapsloftet/strategi\\_for\\_kompetanseutvikling.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kunnskapsloftet/strategi_for_kompetanseutvikling.pdf)

Regjeringen.(2009). Hentet 4.mai 2009 fra: [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)

Robinson, V.M. (2006). *Putting education back into educational leadership*. Leading & Managing.

Sadler, D. R. (2008). *Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading*. Assessment and Evaluation in Higher Education.

Sadler, D. R. (2009). *Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading*. Assessment and evaluation in higher education. Vol. 34, No.2.

Skolenettet. (2006). *Kompetansebegrepet*. Hentet 10.mars 2009 fra:

[http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=36581&eplanguage=NO](http://www.skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=36581&eplanguage=NO)

Slemmen, T. (2008). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og verktøy for læring*,  
Norsk pedagogisk tidsskrift. Hentet 1.mars 2009 fra:

<http://www.skolenettet.no/nyupload/Moduler/Vurdering/Vurdering%20som%20profesjonsfaglig%20kompetanse.pdf>

Smith, K., Dobson, S. og Ransedokken, O. (2007). *Vurdering og Vurderingsformer*.  
Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2, pp. 91-93.

Smith, K. (2007). *Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift.

SSB. (2007). *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*. Hentet 13.april 2009 fra:  
[http://www.ssb.no/emner/04/sa\\_utdanning/](http://www.ssb.no/emner/04/sa_utdanning/)

Stene, M. (2003). *Vitenskapelig forfatterskap : hvordan lykkes med skriftlige*.  
Studentoppgaver (2. utg. ed.). [Oslo]: Kalle forl.

Statistisk sentralbyrå. (2008). *Karakterer for skoleåret 2006/2007*. Hentet 29.april fra:

<http://www.ssb.no/vis/magasinet/analyse/art-2008-06-03-01.html>

Statistisk sentralbyrå.(2005) *Skolebidragsindikator*. Hentet 10.mai 2009 fra:

<http://www.ssb.no/locate>

Stobart, G. (2007). *Testing times. The uses and abuses of assessment*, Routledge.

Stobart, G. (2007). *Assessment for learning*. Hentet 14.mai 2009 fra:

<http://demo.hil.no/nelvu/assessmentandlearning.html>

Stokke, Throndsen, Lie og Dale (2008). *Underveisrapport fra følgeforskningen*

*”Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS). Hentet 10.februar 2009 fra:

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=4009](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=4009)

Store norske leksikon(2009). Hentet 1.mars 2009fra: [www.snl.no](http://www.snl.no)

Stortinget (2009). *Referat fra interpellasjonsdebatt i Stortinget 22.januar*.

Interpellasjon fra representant Gunnar Gundersen til kunnskapsministeren

Hentet 1.mars 2009 fra : <http://www.stortinget.no/no/Saker-og->

[publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2008-2009/090122/3/](http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Referater/Stortinget/2008-2009/090122/3/)

Telhaug Oftedal A. (1999). *Både- og- 90 tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*. Cappelen akademiske forlag.

Tjernshaugen, K.R, (2009).Slakter sile og dumpe skolen. Hentet 2.mai 2009 fra:

<http://www.firda.no/Innenriks/Politikk/article4312247.ece>

Townsend, T. (2007). *School Effectiveness and Improvement in the 21st Century:*

*Reframing for the future’ in Townsend, T. (Ed) The International Handbook of School Effectiveness and School Improvement*, Springer, New York.

Tveit, S. (2007).*Elevvurdering i skolen*. Universitetsforlaget.

Tveit, S. (2009). *De la veldig mye vekt på det derre ”rette med grønt” da..”*.

Masteroppgave, UIO.

Utdanning. (2008). *Unesco anbefaler lærerløft*. Hentet 12.april 2009 fra:

[http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_18072.aspx](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_18072.aspx)

Utdanningsdirektoratet.(2007). *Karakterstatistikk for grunnskolen og videregående*

*opplæring skoleåret 2005-2006*. Hentet fra 18.februar 2009 fra:

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=2433](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=2433)

Utdanningsdirektoratet, (2007); *Elevundersøkelsen*, tilgjengelig 04.09 på

<http://www.utdanningsdirektoratet.no/Pressemeldinger/Elevundersokelsen-2007-Hoy-trivsel-fortsatt-mye-uro/>

Utdanningsdirektoratet, (2008) *Høringsnotat om endringer i forskrift til*

*opplæringsloven kapittel 3 og 4 og forskrift til privatskoleloven kapittel 3 og 4 – vurdering*. Hentet 10.mars 2009 fra:

[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/hoeringer/hoering\\_vurdering\\_vedlegg\\_1\\_del\\_1\\_191208.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/hoeringer/hoering_vurdering_vedlegg_1_del_1_191208.pdf)

Utdanningsdirektoratet.(2009). *Forslag til endringer i forskrift til opplæringsloven*

*kapittel 3 og 4*. Hentet 20 februar 2009 fra:

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=4147](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=4147)

Utdanningsetaten, avdeling for pedagogisk utvikling og kvalitet (2004). *Utprøving av*

LUS skjemaet, et verktøy for vurdering av elevers leseutvikling, mål- og resultatstverktøy for vurdering av elevers leseutvikling, mål- og resultatstyring. Hentet 12.april 2009 fra:

[http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/var\\_virksomhet/publikasjoner/](http://www.utdanningsetaten.oslo.kommune.no/var_virksomhet/publikasjoner/)

Van der Hagen, A. (2004), *Digital dannelse*. Hentet 20.april 2009 fra:

[http://antropologi.info/nyheter/kopi/Digital\\_dannelse.html](http://antropologi.info/nyheter/kopi/Digital_dannelse.html)

West End state school, Brisbane (2009). Hentet 3.mai 2009 fra:

<http://westendss.eq.edu.au/wcmss/>

Wikipedia (2009). Hentet 7.mai 2009 fra: [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com).

Wølner, T.A og Karlsen, A.V (2006). *Den femte grunnleggende ferdighet- portefølje og digitale mapper- et sted for læring*. Gyldendal.



## Vedlegg 1 Observasjonskjema

<b>Lærer og trinn:</b>					
<b>Start tid:</b>		<b>Avslutningstid:</b>		<b>Antall elever:</b>	
<b>Antall voksne:</b>		<b>Læringssituasjon</b>		<b>Fag og tema</b>	
<b>Beskrivelse av observasjon:</b>					

Observasjonsområde	Notater (eksempler)	Passende score i stigende rekkefølge:
<b>Instruksjon fra lærer</b>		
1. Lærer formidler mål og forventinger til læringsøkten.		
2. Lærer gir instruksjoner til klassen om hva de skal gjøre, hente eller tenke på.		
3. Lærer kommenterer elevens oppførsel, kommentarer eller lignende.		
<b>Tilbakemelding fra lærer</b>		
4. Lærer eksemplifiserer med andre elever som gjør ting riktig, svarer riktig eller har en eksemplarisk måte å være på.		
5. Lærer veileder eleven en og en		
6. Lærer gir fysiske tilbakemeldinger til elevene.		
<b>Framovermeldinger fra lærer</b>		
7. Lærer gir formell framovermelding til eleven		
8. Lærer gir uformell framovermelding til elevene.		
<b>Skriftlig vurdering</b>		
9. Lærer gir tilbakemelding på skriftlig arbeid elevene har gjort.		
10. Læreren kommenterer hva eleven kan gjøre for å bli flinkere, lære mer i forhold til det skriftlige arbeidet.		
<b>Elevkommentarer</b>		
11. Eleven spør spørsmål i forhold til organisering og innhold i læringsøkten.		
12. Eleven spør spørsmål i forhold til toalettbesøk, tillatelse til ulike ting.		
13. Eleven gir ikke passende kommentarer		
<b>Fagkommentar/ svar fra elever:</b>		
14. Elever som blir spurt om å svare på spørsmål av lærer:		
15. Eleven spør faglige spørsmål.		
<b>Hverandrevurdering</b>		
16. Elevene gir personlige kommentarer til hverandre.		
17. Elevene gir faglige kommentarer til hverandre		
18. Elever gir andre elever framovermeldinger		

## Vedlegg 2 Intervjuguide elever

### Bakgrunn for oppgaven

- Lillian Gran, masterstudent ved HIL
- Master i pedagogikk
- Levere avsluttende masteroppgave i april.

Oppgaven skal være en et studie med fokus på hvordan elevene vurderes og hvordan lærerne bruker vurdering for læring i møtet med elevene.

Intervjuet tar 45 til 60 min.

<b>Elev og trinn:</b>					
<b>Jente/gutt:</b>					
<b>Start tid:</b>		<b>Avslutningstid:</b>		<b>Antall elever:</b>	

<b>Beskrivelse av intervjusituasjon:</b>	
--	--

Intervjuområder	Notater (eksempler)	Passende score i stigende rekkefølge: (1-7)
<b>Lærerperspektiv</b>		
1. Hvordan vurderer lærerne ditt læringsarbeid?		
2. Hva slags kommentarer får du av læreren din?		
3. I hvilke fag har du fått tilbakemelding fra læreren på hva du skal gjøre for å lære mer i det faget?		
4. Får du tilbakemelding fra lærerne dine om hvordan du står i forhold til kompetansemålene i læreplanen?		
5. Hvordan opplever du at lærerne snakker med deg?		
6. Hvordan lærer du av at læreren retter skolearbeidet ditt?		
7. Snakker læreren din om hvilke mål deres skal nå?		
8. Hvordan kontrollerer		

## Avsluttende masteroppgave i Elevvurdering

Fra privatpraktiserende til felles harmoniserende vurderingspraksis- en ungdomsskole studie

lærerne dine hvordan du har gjort leksene dine?		
<b>Medelevperspektiv</b>		
9. Hvor mange ganger har du blitt vurdert av dine medelever i faglig sammenheng?		
10. I hvilke fag har du vurdert medelevers faglige arbeid?		
<b>Egenvurdering</b>		
11. Vet du hvordan du kan vurdere ditt eget arbeid?		
12. Vet du hvordan du kan vurdere ditt eget arbeid?		
13. Hva gjør du når du får tilbake en prøve, en oppgave, eller et annet produkt læreren har vurdert?		
14. Hva er et kompetansemål?		
15. Hvordan vet du hva du skal lære i de ulike fagene?		
16. Vet du hva som kreves av deg for at du skal nå målene i fagene?		
17. Hvor mye tid bruker du på lekser pr. dag?		
18. Hvor lenge leser du pr. dag? (Blader, skjønnlitterære bøker etc.)		
19. Hvordan mener du at du kan lære mer enn det du kan i dag?		
20. Beskriv din egen kompetanse innenfor de fem hovedområdene: Lesekompetanse Skrivekompetanse IKT- kompetanse Muntlig kompetanse Regnekompetanse		
<b>Elevsamtale</b>		
21. Hva snakker du med læreren om i elevsamtalen?		
22. Hvor mange elevsamtaler har du hatt i løpet av ungdomsskolen?		
23. Hva opplever du er målet med elevsamtalen?		
24. Får du faglige		

## Avsluttende masteroppgave i Elevvurdering

Fra privatpraktiserende til felles harmoniserende vurderingspraksis- en ungdomsskole studie

tilbakemeldinger i elevsamtalen?		
<b>Vurderingsdialog</b>		
25. Hva tror du en vurderingsdialog er?		
26. Har du hatt en vurderingsdialog med dine lærere?		
27. Beskriv hvordan ditt arbeid vurderes i ulike fag?		
<b>Vurderingsverktøy</b>		
28. I hvilke fag har du mappevurdering?		
29. Hvordan opplever du at mappevurdering bidrar til at du lærer mer?		
30. Har du mulighet til å forbedre det arbeidet du har levert i mappen din?		
31. Hvordan jobber du med arbeidsplanene?		
32. Hvordan bruker du månedsrapporten?		
33. Hvilke vurderingsverktøyene har du gjennomført i ungdomsskolen: •Kartleggeren (matte, engelsk, norsk) •Nasjonale prøver: engelsk, matte, norsk		
34. Hvordan har du fått vite resultatet fra disse vurderingsverktøyene?		
35. Hvordan har foreldrene dine fått resultatene fra disse vurderingsverktøyene?		
36. Beskriv hvordan læreren din har gitt deg tilbakemelding på ditt arbeid i fagene etter at du har gjennomført vurderingsverktøyene:		
37. Hvordan har dine resultater på disse testene påvirket din skolehverdag?		

## Vedlegg 3: Intervjuguide lærere

### Bakgrunn for oppgaven

- Lillian Gran, masterstudent ved HIL
- Master i pedagogikk
- Levere avsluttende masteroppgave i april.

Opggaven skal være en et studie med fokus på hvordan elevene vurderes og hvordan lærerne bruker vurdering for læring i møtet med elevene.

Intervjuet tar 45 til 60 min.

<b>Lærer og trinn:</b>					
<b>Jente/gutt:</b>					
<b>Start tid:</b>		<b>Avslutningstid:</b>		<b>Antall elever:</b>	

<b>Beskrivelse av intervjusituasjon:</b>	
--	--

Intervjuområder	Notater (eksempler)	Passende score i stigende rekkefølge: (1-7)
<b>Lærerperspektiv</b>		
1.På hvilket trinn underviser du?		
2.Hvordan vurderer du elevenes læringsarbeid? ( gi en generell beskrivelse av hvordan ulike elevarbeid blir vurdert av deg)		
3.Får elevene informasjon om hvordan de vurderes og hva som vektlegges?		
4.På hvilken måte får elevene informasjon om hvordan de vurderes og hva som vektlegges?		
<b>Hverandrevurdering</b>		
5.Hvor mange ganger har du latt elevene vurdere hverandre, ”hverandrevurdering” dette skoleåret?		
6.I hvilke fag bruker du ”hverandrevurdering”?		

## Avsluttende masteroppgave i Elevvurdering

Fra privatpraktiserende til felles harmoniserende vurderingspraksis- en ungdomsskole studie

---

<b>Framovermelding</b>		
7.Gir du elevene faglige kommentarer og tilbakemeldinger i løpet av undervisningen?		
8.I hvilke fag bruker du mye tid på tilbakemeldinger til elevene?		
9.Gi eksempler på hva slags tilbakemeldinger du gir elevene.		
<b>Egenvurdering</b>		
10.Vet elevene dine hvordan de kan vurdere sitt eget arbeid?		
11Hvor ofte vurderer elevene sitt eget arbeidet i fagene du underviser?		
12.Lar du elevene delta i å bestemme hvordan de skal vurderes?		
13. På hvilken måte lar du elevene delta i å bestemme hvordan de skal vurderes i fagene?		

**Vedlegg 4: Vurdering av Praktisk Prøve: Gjærbakst.**

Laget av Sonja Locher

Navn: \_\_\_\_\_ Gruppe: \_\_\_\_\_

Kjennetegn:	Lav	Middels	Høy	Kommentar:	Egenvurdering Skrives av lærer underveis i vurderingen:
<ul style="list-style-type: none"> <li>1 hygiene (orden-oppvask,)</li> </ul>				Håndvask:  Oppvask:  Benker:  Bruk av kluter:	1. Hvordan syns du det har gått? 2. Hva kunne du ha gjort annerledes.
<ul style="list-style-type: none"> <li>2 Fremgangsmåte ( planlegging, 7 punkter, arbeidsteknikk),</li> </ul>				Planlegging:  Hente frem:  Tidsbruk:  Heving:  Utbaking:  Etterheving:  Steking:	3. Visste du hva du skulle gjøre? 4. Hvordan kom du i gang?
<ul style="list-style-type: none"> <li>3 Teori nærings- stoff</li> </ul>				Gjær trenger: Næringsstoff: > Fett: > Protein: > Karbohydrat: > Vann: > Vitaminer: > Mineraler:	
Karakter: Resonnerer sammen med eleven. Har ikke satt karakteren på forhånd. Bruker kjennetegnene og reflekterer over elevens arbeid.					



## Vurderingskjennetegn:

### Kompetansemål:

planleggje og lage trygg og ernæringsmessig god mat, og forklare kva for næringsstoff matvarene inneheld

informere andre om korleis matvanar kan påverke sjukdommar som heng saman med livsstil og kosthald

gi døme på korleis kjøkkenreiskapar, tillagingsmåtar eller matvanar har endra seg over tid eller flytta seg geografisk, og forklare korleis det har verka inn på livet til folk



Mat og livsstil	1 og 2 Lav	3 og 4 middels	5 og 6 høy
<ul style="list-style-type: none"> <li>1 Hygiene</li> </ul>	<p>Har noe kunnskap om hygiene som for eksempel å vaske hender før matlaging og tørke benker. De kan også vaske opp uten at matrester sitter igjen.</p>	<p>Kan følge vanlige hygiene regler for håndvask, oppvask, benker og bruk av kluter. Kan temperatur som trengs for at oppvask skal kunne gjennomføres praktisk. Eleven kan å bruke oppvaskmaskin og vet hvilke redskaper som kan settes i den og hvilke som bør vaskes for hånd. Bruker ulike fjøler for grønnsaker, fisk og kjøtt.</p>	<p>Skal kjenne tilretningslinjer for god hygiene på kjøkkenet, slik at maten er trygg og spise. Bruker ulike fjøler til å skjære kjøtt, grønnsaker etc og vet grunnen til dette. Vet om mattilsynet og hva dette har slags funksjon for norske bedrifter. Kan reflektere over hygiene og dens betydning i forhold til ulike sykdommer i verden. (Ekoli, Samonella)  (Hellstrøm)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>2</li> </ul>	<p>Kan bruke oppskrifter i kokebøker med veiledning.</p>	<p>Kan lese oppskrifter fra kokebøker ol. Og komme frem til et bra resultat.</p>	<p>Kan bruke oppskrifter fra kokebøker selvstendig og kunne følge hensiktsmessige fremgangsmåter når en lager mat.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>3</li> </ul>	<p>Kan navnet på noen næringsstoffer.</p>	<p>Skal kjenne til næringsstoffene i maten og vite litt om hvilke egenskaper de har.</p>	<p>Kan forklare hvilke næringsstoffer matvarene inneholder og hvilke egenskaper de har.</p>



**Beskrivelse av prøven:**

Elevene er forbedt på at de skal ha en prøve i gjærbakst, de trekker hvilken oppgave de skal ha. Rundstykker eller hveteboller. Ingredienser står på tavla. Oppskrifta får de, men ikke i riktig rekkefølge, dette har de terpet på og dermed skal de kunne det. Elevene får tiden fra de starter og til de skal være ferdig, de må kunne alle fasene som en gjærdeig skal igjennom. (7 punkts liste). Hygiene, oppvask etc. hører med. Dette vurderes underveis og helt til slutt har lærer en samtale med elevene der de vurderer seg selv og de får også noen spørsmål om næringsstoffer og lignende. De får også ca- karakter muntlig av lærere. Elevene får fra 1145-1400. Rekker ikke å ha veiledning av alle innenfor tida noen blir igjen etterpå og derfor blir det gjerne til halv tre.

Opp til 8 elever i denne gruppa. De jobber to og to på hvert kjøkken. Veileder hver og en elev og gir individuell vurdering av deres arbeid og kompetanse.

9.trinn, + spes. Ped.

**Egenrefleksjon:**

Elevene reflekterer over eget arbeid.

## Vedlegg 5: Sammenligning av elever og læreres svar fra de empiriske undersøkelsene

Spørsmål	Lærerne sier:	Spørsmål	Elevene sier:
Vi har aldri jobbet så mye med vurdering som nå i år, og elevene får en grundig vurdering med kjennetegn på måloppnåelse og krav til elevene.		Hvordan vurderer lærerne ditt læringsarbeid?	”Fint”, de gir god vurdering.
Vi har ikke hatt tid til å begynne med hverandrevurdering.		Hvor mange ganger har du blitt vurdert av dine medelever i faglig sammenheng?	47,1% sier 1-4 ganger (norsk)
Vi bruker mye tid på kompetansemål, kjennetegn og måloppnåelse sammen med elevene, dette har vi lært dem mye om.		Hva er et kompetansemål?	”vet ikke”
Ved bruk av skjemaer som viser kjennetegn på måloppnåelse får elevene tilbakemelding, skriftlig, i alle fag, ofte.		I hvilke fag har du fått tilbakemelding fra læreren på hva du skal gjøre for å lære mer i det faget?	Matte
Vi bruker egenvurdering noe i vår undervisning og vurderingen av elevene.		Vet du hvordan du kan vurdere ditt eget arbeid?	Ja
Elevene får faglige tilbakemeldinger i elevsamtalene. Det er hovedsakelig en faglig samtale.		Hva snakker du med læreren om i elevsamtalen?	”Hvordan jeg har det og sånn, og noe fag”.
Elevene vet hvilke mål de skal lære ut ifra arbeidsplaner og ved at vi har begynt med kjennetegn på måloppnåelse vet elevene hva som skal til for å få de ulike karakterene og de vet også hva de selv må gjøre for å oppnå høyere karakter.		Får du tilbakemelding fra lærerne dine om hvordan du står i forhold til kompetansemålene i læreplanen?	53% sier ja, på læringsmålene
Vi bruker veldig mye tid på å vurdere arbeidet til elevene, bare retting av tentamen vil kunne ta en time pr. elev. Vi har alltid tentamener ved avslutning av et semester.		Hva gjør du når du får tilbake en prøve, en oppgave, eller et annet produkt læreren har vurdert?	”Jeg lærer av feilene jeg har gjort” ”Ser på karakteren”
Ved bruk av kjennetegn på måloppnåelse vet elevene alt om hva de skal gjøre for å nå målene og hva som skal til for å få de ulike karakterene.		Vet du hva som kreves av deg for at du skal nå målene i fagene?	84 % sier ja

Lærere sier	Spørsmål	Elever sier:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taksonomi og måloppnåelse</li> <li>- Bevissthet og mål</li> <li>- Lærerne har blitt flinkere til å få ned på papiret hva de krever av elevene</li> <li>- Lærerne har blitt sikrere som fagpersoner og vet hva de vil at elevene skal forstå og hva de forventer av dem.</li> <li>- Enklere å begrunne og forklare karakterer for elever og foreldre.</li> <li>- Lærerne har vært veldig fokusert på sluttvurdering, mens nå har de fått mer fokus på undervisvurderingen også.</li> </ul>	<p>Hvilket utbytte har du fått av å jobbe med vurdering for læring.</p>	<p>Det er lettere å vite hva lærerne mener. Du vet hvorfor du får en karakter. Du kan samle sammen de arkene med måloppnåelse og øve på dem før prøver da vet du hva du må kunne.</p>
<p>Elevene strever hardere for å nå målene og gjøre arbeidene bedre enn det de har gjort før. Det blir en veiledning for dem. Vi får færre rene utskrifter fra nettet.</p>	<p>Hvordan bidrar kjennetegn til læring for eleven?</p>	<p>Lettere å forberede seg til prøver. Du vet hva som kommer.</p>
<p>Lærerne tror nasjonale kjennetegn kan bidra til at elever kan få en mer lik og rettferdig vurdering landet rundt</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbeidet med kjennetegn har ryddet opp i hva man legger i de ulike karakterene</li> <li>- Nasjonale kjennetegn kan bidra til at flere elever får bedre informasjon om hvor de står i forhold til målene i læreplanverket</li> </ul>	<p>Har du tro på innføring av nasjonale kjennetegn?</p>	<p>Elevene er ikke fullstendig informert om at lærerne har vært med på et forsøk i nasjonal forstand. De vet at de har fått vite mer om kjennetegn og kriterier, men bakgrunnen til dette er de ikke tatt med på råd om.</p>