

Masteroppgave

Vurdering for læring

- hva betyr det egentlig?

av

Agnete Flinterud og Øyvind Rindal Smidesang

Master i pedagogikk
Avdeling for pedagogikk og sosialfag
Høgskolen i Lillehammer
Høsten 2012



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Forord

Veien fra vi startet på masterutdanningen vår i pedagogikk har vært lang. Men etter noen år i jobb på ulike skoler, var vi begge enige om at vurderingsarbeidet som vi opplevde som gjeldende i den norske skolen, ikke var bra nok for elevene. Vi leste begge om satsingen ”Vurdering for læring” – dette var et tema vi ville vite mer om. Derfor var det ikke vanskelig for oss å velge tema, eller partner. Dette var noe vi begge ønsket å fordype oss i. Endelig kunne vi skrive en masteroppgave, der vi hadde med oss egenerfaring, motivasjon og lyst til å skrive. Vi har til dels ulik jobberfaring, blant annet fra grendeskole, kulturskole, ungdomsskole, Steinerskolen og den videregående skolen, og begge var interesserte i det samme området innenfor undervisning, nemlig formativ vurdering i skolen. Hva kan elevene lære av vurdering? Hvordan får vi motivert elevene til å ville lære mer? Dette var spørsmål vi hadde stilt oss selv mange ganger, og nå kunne vi endelig diskutere det med hverandre. Det ble en spennende tid, med mange faglige diskusjoner. Arbeidet med denne oppgaven har vært både tidkrevende, morsomt, frustrerende og lærerikt. Ikke minst har vi lært av hverandre, og faglige diskusjoner har ført oss frem mot målet, for oss har dette vært formativ læring. Vi kunne ikke klart oss uten hverandre. Dette har vært et felles prosjekt, hvor begge har måttet gi alt for at vi skulle komme i mål.

Vi har mange vi skulle ha takket; først og fremst må vi takke foreldrene våre, for at de alltid har stilt opp for oss, og hatt troen på at dette ville vi klare. Vi vil takke Louise With og Ingebjørg Flinterud for korrekturlesing- det har vært uvurderlig hjelp for oss. Vi vil også takke Ingrid Bendiksen for utlån av seng og husrom.

Vi vil også rette en stor takk til veilederne våre Geir Haugsbakk og Lene Nyhus for tilbakemeldinger, som har gjort at vi må tenke selv og ta selvstendige valg. Uten dere, ingen oppgave!

Til slutt må vi få takke våre nærmeste og kjæreste, takk til Caroline og Lars for deres forståelse og støtte, og takk til Ask og Haakon som tålmodig har ventet på at mamma skal bli mamma igjen.

Lillehammer, 27.10.2012

Sammendrag

Institusjon: Høgskolen i Lillehammer

Utdanning: Masterutdanning i Pedagogikk

Forfattere: Agnete Flinterud og Øyvind Rindal Smidesang

Veiledere: Geir Haugsbakk og Lene Nyhus.

Oppgavens innhold

Denne masteroppgaven omhandler begrepsbruken og begrepsforståelsen omkring vurdering for læring. Vi vil se på både Utdanningsdirektoratets egen forståelse av sin egen satsing, og hvorvidt denne satsingen er en naturlig videreføring av sentrale ideer omkring «formative assessment.» Vi vil også behandle hvordan fremtredende norske pedagoger og skoleforskere forstår og anvender vurdering for læring, da både som satsing og som begrep.

Bakgrunn

Utdanningsdirektoratet iverksatte i 2010 et nytt prosjekt som heter: Satsingen Vurdering for læring 2010-2014, på bakgrunn av norske og internasjonale undersøkelser, og prosjektet «Bedre vurderingspraksis 2007-2009». Satsingen skal omfatte 145 kommuner og mellom 550-600 skoler og læresteder. Deltakerskolene er representert ved både barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler.

Satsingen ble iverksatt som en reaksjon på at både internasjonale og nasjonale studier viser at norske elever ikke oppnår de forventede resultater, og at norske læreres vurderingskompetanse ikke er tilfredsstillende. Vi mener at begrepsføringene i og omkring dette satsingsområdet vanskeliggjør en felles nasjonal forståelse, og vi ønsker å finne ut mer om hva vurdering for læring egentlig er, ved å se på både *satsingens* innhold og bakgrunn, og *begrepets* innhold og bakgrunn.

Hensikt

Vi ønsker å belyse hvordan Utdanningsdirektoratets og det pedagogiske fagfeltet omtaler og videreformidler vurdering for læring, både som satsing og begrep, fordi vi opplevde, og fortsatt opplever, at misforståelser og begrepsproblemer omkring dette emnet gjør seg gjeldende i det praktiske arbeidet i den norske skolen i dag. Det er vår oppfatning at disse utfordringene både kan vanskeliggjøre den spesifikke implementeringen av satsingen vurdering for læring, og potensielt svekke nytteverdien av formativ vurdering generelt.

Metode

Oppgaven er delt inn i en teoretisk del der vi tar for oss begrepene vurdering og læring i et historisk lys, og en empirisk del, hvor vi gjennomfører tekstanalyser av «Inside the black box: Raising Standards Through Classroom Assessment og Grunnlagsdokumentet Satsingen Vurdering for Læring 2010-2014.

Gjennom vårt teorikapittel presenterer vi flere av de konseptuelle bestanddelene vurdering for læring består av, både som begrep og som satsing.

Gjennom tekstanalysen presenterer vi Utdanningsdirektoratets konkrete mål for satsingen, og hvordan den norske satsingen tolker og viderefører det opprinnelige tankegodset omkring «formative assessment.»

Gjennom drøftingen forsøker vi å besvare vår problemstilling og våre forskningsspørsmål, ved hjelp av det vi har kommet frem til tidligere i oppgaven.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen vår er; Vurdering for læring – hva betyr det egentlig?

Vi valgte å konstruere tre forskningsspørsmål for videre å understøtte problemstillingen vår;

1: Hvordan har synet på læring og vurdering utviklet seg historisk i Norge?

2: Er vurdering for læring noe nytt, eller representerer det etablert pedagogisk tenkning i ny form?

3: Hvordan forholder den norske satsingen seg til de opprinnelige tankene omkring ”formative assessment”?

Resultater

Vi besvarer forskningsspørsmål 1 ved hjelp av vårt teorikapittel og viderefører svarene inn i drøftingskapittelet. Her gir vi en kort oversikt over hvordan synet på læring har forandret seg i Norge, fra behaviorismen og frem til i dag, og på hvilke måter fagfeltet har tenkt omkring begrepet vurdering, og dets anvendelsesområder, fra begrepets urtid og frem til i dag. Vi besvarer forskningsspørsmål 2 ved hjelp av videreføring og drøfting av svarene på forskningsspørsmål 1. Her besvarer vi spørsmålet med å peke på at det nødvendigvis må ha to svar. Både ja og nei. Igjen er det et spørsmål om begrepsføringer, og om hvordan man ordlegger seg. Satsingen vurdering for læring var ny da den ble iverksatt, mens begrepet vurdering for læring allerede eksisterte. Vi besvarer forskningsspørsmål 3 ved hjelp av våre to tekstanalyser, samt sammenligning og drøfting av analysene. Her besvarer vi spørsmålet ved å sammenligne de to dokumentene, og våre analysefunn i arbeidet med dem begge, og besvarer spørsmålet ved å si at den norske satsingen ser ut til bygge på de opprinnelige tankene i tilstrekkelig grad for å kunne kalle det en videreføring, men at det igjen etterlater oss med en følelse av at selve begrepsføringen, både i ordvalg og oversettelser, til en viss grad utydeliggjør meningsinnholdet. På bakgrunn av svarene på de tre forskningsspørsmålene våre, besvarer vi problemstillingen avslutningsvis i drøftingskapittelet. Her sammenfatter vi de resultater og svar vi har fått på de tidligere forskningsspørsmålene, og nyttiggjør oss av samtlige tidligere deler av oppgaven. Vårt svar er også på selve problemstillingen at det, grunnet begrepsføringene på området, nødvendigvis må ha minst to svar. Svaret på hva vurdering for læring egentlig betyr kan på den ene siden besvares kun ved hjelp av Grunnlagsdokumentet, ved rett og slett å benytte seg av Utdanningsdirektoratets egen definisjon. Da får man svaret på hva *satsingen* vurdering for læring egentlig betyr. Gjennom tekstanalysen og drøftingen viser vi at det i seg selv ikke er helt ukomplisert,

da Utdanningsdirektoratet selv presenterer relativt mange, og nokså varierende definisjoner av innholdet i sitt eget dokument. Vi hevder at ifølge Utdanningsdirektoratets definisjon av vurdering for læring, er svaret simpelthen underveisvurdering. Det er vår påstand at Utdanningsdirektoratet først og fremst ser på vurderingsaspektet ved *satsingen* vurdering for læring.

På den andre siden kan vår problemstilling like gjerne ønske å få svaret på hva *begrepet* vurdering for læring egentlig betyr. Da må vi snarere gå til den norske faglitteraturen, hvori vurdering for læring oppfattes som et begrep som inneholder langt mer enn bare underveisvurdering. Her ses vurdering for læring heller som en sammenfating av alle grunntanker og metodiske virkemidler innenfor formativ vurdering, og det er vår påstand at fagfeltet først og fremst ser på læringsaspektet ved *begrepet* vurdering for læring.

Vi vil hevde at på grunn av begrepsproblematikk omkring vurdering for læring, både som satsing og begrep, og ved potensielle misforståelser eller mangler grunnet satsingens fokus på lokale tilpasninger, at vår problemstilling fortsatt er vanskelig å kunne gi et entydig svar på.

Avslutningsvis i drøftingsdelen tar vi for oss nettopp dette. Vi tror begge at formativ vurdering innehar de nødvendige kvaliteter for å kunne hjelpe elever og lærlinger med å lære bedre og mer. Det er dermed opp til både myndigheter og fagfeltet å evne å komme med en felles, entydig og klar definisjon av både satsing og begrep. Målet skal være forbedringer i elevenes læring, og ved å komme opp med entydige begreper, og et felles nasjonalt meningsinnhold, kan vi lettere isolere hva som virker, og hva vi må videreutvikle av både begrepet og satsingen vurdering for læring.

Nøkkelord

Vurdering, læring, vurdering for læring, ”formative assessment”, formativ vurdering, summativ vurdering, underveisvurdering, didaktikk, dannelse, lærer og elev.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
2.0 Bakgrunn, forskningsfelt og problemstilling	5
2.1 Bakgrunn for vårt temavalg	5
2.2 Problemstilling	7
2.3 Navn og begrepsavklaringer	9
2.4 Vitenskapssyn og tilnærming	9
2.5 Status på fagfeltet- hvor er vi nå?	11
2.6 Avgrensninger	13
2.7 Formålet med oppgaven	14
2.8 Introduksjon av vurdering for læring.....	14
3.0 Metode	19
3.1 Ulike metodiske hovedretninger	19
3.2 Tekstanalyse som metode.....	21
3.2.1 Akademisk tekstanalyse.....	21
3.2.2 Tekstanalysens fem punkter	22
4.0 Teorikapittel	30
4.1 Hva er læring?	30
4.1.1 Dannelse.....	32
4.1.2 Didaktikk.....	34
4.1.3 Behaviorismen	36
4.1.4 Det kognitive læringssynet.....	38
4.1.5 Det sosiokulturelle læringssynet.....	41
4.2 Hva er vurdering?	43
4.2.1 Hvorfor vurderer vi elevene?.....	44
4.2.2 Hvordan har elever blitt vurdert tidligere?	44
4.2.3 Norsk vurderingshistorie	46
4.2.4 Vurdering som et element i læreplanarbeid	48
4.2.5 Vurdering i dag.....	50
5.0 Presentasjon av dokumentene	54
5.1 Presentasjon av "Inside the Black Box"	54
5.2 Presentasjon av Grunnlagsdokumentet.....	66
6.0 Tekstanalyse	73
6.1 Tekstanalyse av "Inside the Black Box"	73
6.2 Tekstanalyse av Grunnlagsdokumentet.....	104
6.3 Sammenligning av dokument- og analysefunn	135
7.0 Drøfting og oppsummering	150
8.0 Avslutning	166
9.0 Litteraturliste	169

1.0 Innledning

“Vurdering for læring.” Begrepet føles umiddelbart kjent for mange av oss som har befatning med den norske skolen i dag, men vet vi egentlig hva dette begrepet betyr? Kan vi med sikkerhet si at du og vi tenker og forstår det samme når vi konfronteres med dette begrepet? Er det noe nytt og banebrytende, slik det fremstår i tidsskrifter, debattinnlegg, fagbøker og stortingsmeldinger? Eller er dette noe enkelte pedagoger har visst om og praktisert siden fagets begynnelse uten å ha gitt metoden noe navn? Vi vil i denne masteroppgaven ta for oss begrepet vurdering for læring. Hva betyr det egentlig? Hva er det begrepet refererer til i de ulike sammenhenger man hører det blir omtalt?

Hvordan lærer vi best? Hvordan bør elevene vurderes for å oppnå bedre resultater? Hvordan får vi elevene til å ville lære mer? Dette er spørsmål som pedagoger ofte leter etter svaret på. Men finnes det en fasit? Er det så enkelt som at dersom læreren viser elevene veien de skal gå, så vil de oppnå de mål de ønsker? Er det slik at formativ vurdering er den metoden som vil fungere best i den norske skolen i dag?

Vi lever i et kunnskapssamfunn, der læring får et større og større fokus (Engh, 2011). Hva er det som gjør at vi lærer raskere, bedre og mer? Dette er også spørsmål pedagoger stadig stiller seg. Lærere vurderer elevene sine hver dag, men får elevene de tilbakemeldingene som skaper engasjement, vilje og mot til å stå på, om og om igjen? ”Målet med satsingen vurdering for læring, er at elevene skal lære mer” (Engh, 2011, s. 57). Elevene skal alltid kjenne til målene, kriteriene og hvordan de vil bli vurdert. Man skal bevisstgjøre lærer og elev. Tidligere undersøkelser viser at vi ikke har vært og vi fortsatt ikke er flinke nok til å gi underveisvurderinger, ei heller til å formidle hva og hvordan man som elev blir vurdert i sluttvurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2011). Lærerne har gitt en sluttvurdering, men mange elever hevder at de i ettertid ikke visste hva som var læringsmålene/kriteriene (Engh, 2011). I satsingen vurdering for læring derimot, skal vurdering og læring gå hånd i hånd. Man skal vurderes for å lære, ikke lære for å vurderes.

2.0 Bakgrunn, forskningsfelt og problemstilling

2.1 Bakgrunn for vårt temavalg

Da vi skulle velge tema for oppgaven vår, var det ikke vanskelig å finne et felt som begge var interesserte i. Vi var, og er begge opptatt av formativ vurdering. Dette har ofte vært en gjentakende diskusjon når vi har vært tilstede i samme rom. Vi er også opptatt av hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elev har, og elever seg i mellom. Hvordan skaper man et godt læringsmiljø i klasserommet? Hvordan får vi elevene til å lære mer av vår undervisning og tilbakemelding? Dette var spørsmål vi begge hadde stilt oss, og vi hadde begge lest faglitteratur som omhandler disse temaene før vi startet på denne oppgaven.

Vi registrerer at man til stadighet får høre uttrykk som vurdering for læring, formativ vurdering, underveisvurdering og sluttvurdering, gjennom ulike norske medier, men snakker lærerne om disse begrepene i klasserommet med elevene? Med kolleger på pauserommet? Eller er dette begreper alle lærere har hørt, men hvor de fleste har sin egen forståelse av hva det dreier seg om? Det sistnevnte spørsmålet kan sies å være bakgrunnen for vårt temavalg i denne oppgaven, og det er dette vi er interesserte i å finne ut mer om.

Vi har hatt anledning til å jobbe i skoler som har vært involvert i vurdering for læring-prosjektet, eller lignende prosjekter som "Ny Giv", før vi begynte arbeidet med denne oppgaven. Vi har både vært ressurspersoner og vanlige deltakere i disse prosjektene. Dette arbeidet har vi opplevd som noe fruktbart, og vi etterstreber begge fortsatt å anvende formative vurderingsmetoder i vår arbeidshverdag, uavhengig av hvorvidt skolene vi jobber ved i dag, har dette som satsingsområde. Vi har som sagt opplevd disse prosjektene som noe positivt, men det har også resultert i at vi begge har sittet igjen med spørsmål vi ikke har fått tilstrekkelige svar på. Da tenker vi ikke nødvendigvis på vurdering for læring i seg selv, men heller hvordan dette prosjektet blir forstått, anvendt og videreformidlet på den enkelte skole. Det kan for oss se ut som det er flere ulike forståelser av vurdering for læring-prinsippene, og hvordan disse skal anvendes i skolen.

Vi hadde som sagt vært fascinert av det formative aspektet ved vurdering i lengre tid, og begge hadde jobbet med undervisning i flere ulike former, det være seg på barneskole og ungdomsskole, videregående skole, kulturskole og i Steinerskolen. Vi vil derfor si at erfaringene våre om ulik forståelse og bruk av formativ og summativ vurdering i skolen er bred, bred i form av erfaringer om hvor forskjellig man kan vurdere elevene sine på forskjellige skoler, retninger og alderstrinn. Gjennom vår erfaring i skolen, har vi kjent hvor meningsløst det kan føles å gi summative vurderinger, for så å skifte tema i neste skoletime, uavhengig av om vi vet at elevene har lært noe. Dette opplever mange lærere at de må gjøre fordi man må videre i pensum for å rekke alt som er satt opp på årsplanen. Vi har også sett at mange av elevene ofte er mer opptatt av karakteren de får på en prøve, enn læringen de har hatt underveis i emnet. Hvis elevene har fått karakter og tilbakemelding samtidig, har vi begge observert at det kun er karakteren som er interessant og gjeldende for mange av elevene. Dette har fascinert oss, frustrert oss, og fått oss til å ville finne ut noe mer om hva vurdering for læring er ment å være, mest av alt for at vi skal kunne gi bedre tilbakemeldinger, slik at disse tilbakemeldingene kan være en medvirkende faktor i øke både læring og læringslyst hos elevene våre.

Etter vår erfaring er det stor forskjell på hva den enkelte lærer har forstått av vurdering for læring-satsingen, både når det gjelder de som er med i prosjektet, men også for de som ikke er med i "Satsingen Vurdering for læring 2010-2014." Vi har begge møtt lærere ved både satsings-skoler og ved skoler som ikke er direkte involvert i prosjektet, som ikke kunne gi noen klar definisjon på forskjellene mellom summativ og formativ vurdering. Andre lærerne vi har vært i samtaler med, også i 2012, har ikke hørt om prosjektet vurdering for læring. At det pågår en oppfattende nasjonal satsing i skolen, som mange lærere ikke vet noe om, er for oss en tankevekker. Hvordan kan dette skje? Dette fikk oss begge umiddelbart til å lure på hvordan vurdering for læring blir formidlet fra Utdanningsdirektoratet, og om det kan være problemer med selve begrepsforståelsen i det som blir formidlet?

Dette spørsmålet danner på mange måter noe av kjernen i det vi er interesserte i å undersøke. Hvordan kan vurdering for læring oppfattes så forskjellig fra skole til skole, og fra lærer til lærer? Dette er en sentral del av bakgrunnen for vårt valg av problemstilling. Vi ønsker å få vite noe mer om hva den norske forståelsen av

vurdering for læring, egentlig består av. Nå ønsker vi å presentere problemstillingen og de tilhørende forskningsspørsmålene våre. Etter at vi har presentert oppgavens problemstilling vil vi komme med noen nødvendige avklaringer vedrørende enkelte navn, begreper og figurer vi vil benytte oss av i denne oppgaven.

2.2 Problemstilling

Vi visste som tidligere nevnt hvilket tema vi ville skrive om i denne oppgaven, nemlig vurdering for læring, og forståelsen av dens meningsinnhold. Vi hadde nå funnet det overordnede temaet for oppgaven vår, men hvilken innfallsvinkel skulle vi ha? Vurdering for læring er ikke et tema det er enkelt å få oversikt over, grunnet emnets aktualitet og kontinuerlige utvikling. Vi var samstemte på at vi videre ville forankre oppgaven til den norske debatten, og den norske forståelseshorisonten. Vi kunne da i hovedsak se på meningsinnholdet i det norske vurdering for læring-prosjektet som i følge Utdanningsdirektoratet (2011) også er et synonym for formativ vurdering. Det mest interessante for oss var som sagt å prøve å isolere årsakene til hvorfor og hvordan vurdering for læring oppfattes så ulikt. Etter flere ulike formuleringer, og lange dialoger med veiledere og hverandre kom vi frem til at den problemstillingen som best ville illustrere hva vi ønsker å gjøre med denne oppgaven ville være;

Vurdering for læring- hva betyr det egentlig?

Med denne problemstillingen etablert kunne vi gå videre i arbeidet med å finne de bestanddelene oppgaven skulle bestå av. For å gjøre dette, bestemte vi oss for å konstruere tre forskningsspørsmål, for lettere å kunne besvare problemstillingen vår trinn for trinn gjennom oppgaven. Man kan si at måten man enklest skiller mellom oppgavens tema og oppgavens problemstilling på, er at man beskriver et tema, men man løser et problem (Halvorsen, 2003). Temaet vårt er vurdering for læring, og vår problemstilling er hva vurdering for læring egentlig betyr. Vi har valgt følgende tre forskningsspørsmål for at de skal ta for seg ulike aspekter ved vår problemstilling, og kunne sammenfattes til vårt svar i drøftingsdelen.

1: Hvordan har synet på læring og vurdering utviklet seg historisk i Norge?

Dette spørsmålet ønsker vi å besvare gjennom teorikapitlet vårt. Dette spørsmålet er relevant i forhold til vår problemstilling, fordi det er begrepene ”vurdering” og ”læring” som utgjør begrepet ”vurdering for læring.” Vi vil også ta for oss andre begreper som vi anser som viktig i forhold til læring og vurdering. Vi vil presentere behaviorismen, det kognitive læringssynet og det sosiokulturelle læringssynet i teorikapitlet vårt. Dette for bedre å kunne drøfte disse begreper og læringssyn i forhold til prinsippene fra vurdering for læring-satsingen i Norge.

2: Er vurdering for læring noe nytt, eller representerer det etablert pedagogisk tenkning i ny form?

Gjennom arbeidet med det første spørsmålet, vil vi samtidig undersøke om man finner elementer i ulike begreper og tidligere pedagogiske retninger, som samsvarer med meningsinnholdet i vurdering for læring. Dette vil hjelpe oss med å finne svaret på forskningsspørsmål nummer to. Vi vil da kunne besvare hvorvidt denne satsingen er noe nytt og banebrytende, eller om elementer av meningsinnholdet allerede eksisterte før satsingen trådte i kraft. Dette spørsmålet vil vi undersøke gjennom teorikapitlet, og drøftingskapitlet vårt.

3: Hvordan forholder den norske satsingen seg til de opprinnelige tankene omkring ”formative assessment?”

Det tredje forskningsspørsmålet vil besvares gjennom presentasjonene og tekstanalysene av Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring 2010-2014 og artikkelen "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment" av Black og Wiliam, avslutningsvis i tekstanalysen vil vi sammenligne presentasjonene og analysefunnene fra de to dokumentene, og videre behandle disse funnene i vårt drøftingskapittel. Alle disse ulike elementene vil også bidra med bestanddeler vi får bruk for i arbeidet med å besvare vår problemstilling. Dette svaret ønsker vi presentere avslutningsvis i kapittel 7.

2.3 Navn og begrepsavklaringer

Vi vil benytte navnet Grunnlagsdokumentet, med stor G når vi omtaler Utdanningsdirektoratets norske Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring 2010- 2014. Dette gjør vi for å vise til dette konkrete grunnlagsdokumentet, og for å slippe å bruke navnet i sin helhet hver gang vi omtaler det. Vi vil bruke navnet "Inside the Black Box", med anførselstegn og store forbokstaver, da vi omtaler Black og Wiliams artikkel "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment." Dette velger vi å gjøre fordi Black og Wiliams dokument både er utgitt som en artikkel i et fagblad, en nettressurs, men også som et eget innbundet hefte. Vi vil bruke navnet vurdering for læring, når vi snakker om den norske satsingen, og det norske begrepet, og vi vil bruke begrepet formativ vurdering når vi snakker om de metodiske verktøy og elementer som er beregnet på å være vurdering for – og ikke av- læring. Vi vil også benytte oss av begrepet ”formative assessment” som betyr formativ vurdering, når vi omtaler spesifikk bruk av dette begrepet i England, eller av engelskmenn.

Vi vil i denne oppgaven vise til flere figurer som kan hjelpe oss til å illustrere og forstå eksemplene i tekstanalysen bedre. Disse figurene er inspirert av figurer fra boken *Tekstens autoritet* (Brodersen, Jepsen Bråten, Reiersgaard, Slethei og Ågotnes, 2007), men de er alle tegnet på nytt i, og for, denne oppgaven. Dette medfører at vi vil gi figurene navn, da de presenteres, men at vi ikke henviser til litteraturen ved hver av dem. Etter å ha avklart dette, vil vi komme inn på hvilke vitenskapelige tilnærminger vi ønsker å benytte oss av videre i oppgaven.

2.4 Vitenskapssyn og tilnærming

Vi ønsker å besvare vår problemstilling ved hjelp av tre forskningsspørsmål og ulike teoretiske og empiriske virkemidler. Vi ønsker også å belyse de pedagogiske begreper som er bestanddeler i vurdering for læring, både de begrepene som danner selve uttrykket, vurdering og læring, men også noen av de begreper som etter vår oppfatning implisitt er med på å danne meningsinnholdet i vurdering for læring, som dannelse og didaktikk. I tillegg vil vi se på de ulike læringstradisjoner den norske skolen har vært preget av i moderne tid, både for å undersøke hvilke deler av disse tradisjonene vurdering for læring har videreført, men også for å se hvilke tradisjoner

den norske skolen bestod av, før prosjektet vurdering for læring ble iverksatt. Dette vil utgjøre den teoretiske delen av oppgaven vår.

Tidlig i prosessen ble det klart for oss at vi ville benytte oss av tekstanalyse som vårt empiriske verktøy. Det virket umiddelbart for oss som en god måte å nærme oss det virkelige meningsinnholdet i sentrale tekster omkring dette emnet på. Vi bestemte oss for at den ene teksten måtte være Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument, da det kan sies å "være" den norske versjonen av formativ vurdering i praksis. Dette kan vi si fordi at om både formativ vurdering som konsept og "assessment for learning" som prosjekt, eksisterte før Utdanningsdirektoratet publiserte sitt Grunnlagsdokument, så gjorde ikke vurdering for læring som satsing det. Det andre dokumentet vi valgte var Paul Black og Dylan Williams "Inside the Black Box." Ved å velge dette dokumentet ville vi være godt dekket på flere områder. Det sistnevnte dokumentet er en av grunnsteinene i det forskningsmaterialet Utdanningsdirektoratet nyttiggjorde seg av, da de utarbeidet vurdering for læring, noe som knytter de to tekstene til hverandre. I tillegg er forskjellene på Black og Williams tekst på den ene siden, og Utdanningsdirektoratets tekst på den andre, relativt store, selv om innholdet i stor grad kan se ut til å omhandle det samme. Utdanningsdirektoratet har myndighet til å bestemme at noe skal iverksettes, mens Black og Wiliam kun kan anmode om videre forskning og implementering av formative virkemidler i skolen. Et tredje punkt som vi anser som viktig, er at det ene er et politisk dokument, mens det andre er et vitenskapelig, oppsummerende forskningsdokument. Dette kan medføre til dels store forskjeller også i formuleringer og selve ordlyden i dokumentene, noe som kan tenkes å kunne medføre enkelte implikasjoner i forhold til både forståelsen og bruken av de to dokumentene.

Med valget av teori og empirisk forskningsmetode bak oss, og med vår nyervervede forståelse av at vår oppgave var teoretisk-empirisk, kunne vi gå videre med å finne ut hvilke kilder vi i hovedsak ville benytte oss av, i tillegg til Grunnlagsdokumentet og "Inside the Black Box", i det videre arbeidet med oppgaven.

2.5 Status på fagfeltet- hvor er vi nå?

Formativ vurdering er et aktuelt tema for forfattere både i inn- og utland. Forståelsen omkring formativ vurdering / vurdering for læring har i stor grad utviklet seg siden Black og Wiliams dokument ble utgitt første gang i 1998, og forståelsen har også utviklet seg siden Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument ble utgitt for første gang i 2010. I denne oppgaven benytter vi oss også av litteratur som benyttet begrepet vurdering for læring allerede i 2007, tre år før Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument ble utgitt, noe som bekrefter at dette allerede var et begrep, før det ble en satsing. Et element ved litteraturen omkring formativ vurdering vi finner interessant, er at senere forskning fortsatt ikke har funnet noe som tyder på at Black og Wiliams funn angående ”formative assessment” var direkte feil.

"Recall the finding from Black and Wiliam's (1998) synthesis of more than 250 studies that formative assessments, as opposed to summative ones, produce the more powerful effect on student learning. In his review of the research, Terrance Crooks (1988) reports that effects sizes for summative assessments are consistently lower than effect sizes for formative assessments. In short, it is formative assessment that has a strong research base supporting its impact on learning" (Marzano, 2006, s. 9).

Dunn og Mulvenon (2009) hevdet i sin kritikk av forskning omkring formativ vurdering, at mange av forskningsarbeidene som påviser positive effekter ved formativ vurdering har feil og mangler, og at man burde forske mer på området, før man kan ha ryggdekning for å hevde at det er et så udelt positivt virkemiddel som Black og Wiliam (1998) hevder at det er. Dunn og Mulvenon sier likevel at selv om forskningen så langt ikke har resultert i utvetydige bevis på at Black og Wiliam (1998) hadde rett, tyder all forskningen likefullt på at det er en klar kobling mellom økt læringsutbytte og "formative assessment."

I tillegg til Black og andre tilknyttede forskere som Wiliam, er også flere av de andre medlemmene, i Assessment Reform Group, de ledende teoretikere innenfor formativ vurdering; Hayward, Stobart, Baird og Broadfoot, for å nevne noen. Formativ vurdering har som Dobson (2011) sier det, blitt en eksportvare for England, og der

finnes fortsatt et av de ledende forskningsmiljøene omkring ”formative assessment.” Men England er ikke lenger enerådende. I Australia og New Zealand har professorene Hattie og Timperley (2007) viet spesiell oppmerksomhet til feedback i skolen, og hvordan denne måten å undervise på, kan resultere i både positive og negative effekter for de involverte elevene. Her i Norge har vi forfattere og forskere som Dale, Dobson, Engh, Helle, Høihilder og Wærness for å nevne noen, som jobber med å utvikle vår norske forståelse av vurdering for læring. Skal vi kunne si noe om status på feltet vurdering for læring, er det nærliggende for oss å si at det er et område hvor det ennå ikke eksisterer forskningsresultater som motbeviser den formative vurderingens positive effekt på elevenes læring, og at dette er et fagområde i kontinuerlig utvikling. Det virker på oss som om store deler av fagfeltet er udelt positive til implementering av prinsipper fra formativ vurdering, og at man er interesserte i å få nyttiggjort seg av dette i så stor grad som mulig i skolen. At dette er et aktuelt tema kan man også finne ut ved å se på antallet masteroppgaver om dette emnet som har blitt skrevet de siste årene. Det avholdes kurs og vurderingskonferanser som omhandler denne typen vurdering, det er nye prosjekter, som ”Ny Giv”, som baserer seg på prinsipper fra formativ vurdering, og det produseres bøker, blogger, nettsider og fagartikler om emnet. I tillegg til dette, er det det største satsingsområdet i den norske skolen akkurat nå, noe som har medført at elementer av denne tenkningen allerede er implementert i Opplæringsloven, og at det fra politisk hold, representert ved Utdanningsdirektoratet, også produseres nytt materiale kontinuerlig, både i form av artikler og konkrete metoder for praksisarbeid med undervisning, men også i form av generelle brosjyrer og andre dokumenter. Det aller meste av dette kan finnes på deres nettside.

Store deler av den tilgjengelige litteraturen omhandler hvordan formativ vurdering skal brukes i praksis, men vi finner svært lite litteratur som analyserer og tolker sentral teori angående dette emnet, som samtidig samsvarer med vår problemstilling. Det at det finnes mye, og svært variert informasjon omkring vårt hovedtema er et gode, men ikke et udelt gode. Det medfører på den ene siden at vi aldri vil ha problemer med å finne litteratur, men på den andre siden blir vi nødt til å velge kilder med omhu, for å finne den litteraturen som er best egnet til å assistere oss i arbeidet med å finne svar på hva vurdering for læring egentlig er.

2.6 Avgrensninger

Det er aldri helt uproblematisk å avgrense sitt litteraturutvalg. Vi har benyttet oss av mange kilder, av mange forskjellige slag. Noen naturlige avgrensninger er det likevel på sin plass å sette. Våre tekstanalyser vil bli viet stor plass i denne oppgaven, noe som medfører at litteraturvalget vårt blir noe avgrenset av hensyn til analyse-dokumentenes utgivelsesår. Det ville for eksempel være svært urimelig av oss å kritisere et dokument fra 2010 for ikke å inneholde sentral informasjon som ble utledet av forskningsresultater fra 2012. Et annet punkt som medfører avgrensninger, er at vi er ute etter den norske forståelsen av vurdering for læring, så litteratur om emnet som enten ikke er aktuelt i et norsk perspektiv, eller inntil videre ikke er en integrert del av den norske forståelsen, vil vi ikke gå inn på, i særlig grad. Vi har også kommet over en avgrensning underveis i arbeidet. Vi har tidligere nevnt at det finnes og produseres aktuelle bøker og fagartikler omkring temaet, men dette er i all hovedsak "teori om teori." Vi har sett oss nødt til å lese flere masteroppgaver, for å få se konkrete eksempler på hvordan vurdering for læring framstår i den norske skolen, og hva satsingen er ment å inneholde.

Utdanningsdirektoratet justerte sitt Grunnlagsdokument i 2011 på bakgrunn av resultater fra de første skolepuljene i satsningen fra 2010, men dette dokumentet i seg selv er ikke dekkende for at vi skal kunne få besvart våre spørsmål, selv om det er dette dokumentet som forteller oss hva vurdering for læring er. De viktigste kildene våre i denne oppgaven vil være våre to analyse-dokumenter, samt bøker av norske vurderings- og skoleforskere.

Før vi går i gang med å isolere det teoretiske bakteppet for vurdering for læring, og analysen av tekstene som videre skal hjelpe oss i arbeidet med å finne ut hva vurdering for læring egentlig er, ønsker vi å se på hva vurdering for læring er ment å være. Her mener vi de dominerende oppfatninger av hva vurdering for læring er, fra både politisk og pedagogisk hold. Aller først ønsker vi likevel å avklare hva som er vårt formål med denne oppgaven.

2.7 Formålet med oppgaven

Vårt ønske med denne oppgaven er å finne ut hva vurdering for læring egentlig betyr. Dette kan høres selvforklarende ut, men vi vil hevde at det ikke nødvendigvis er tilfellet. Er det hva lovgivende myndigheter har bestemt at det skal være, eller det som faktisk gjøres ved de ulike skoler som bestemmer hva vurdering for læring er? Eller er det det opprinnelige tankegodset fra opphavsmennene som er svaret? Vårt ønske er, om mulig, å komme frem til svar både på hva satsingen på vurdering for læring er ment å være, hva begrepet henter sitt meningsinnhold fra, og hvordan det forholder seg til Black og Wiliams opprinnelige tanker omkring ”formative assessment.” Dette er et av de forskningsarbeidene Utdanningsdirektoratet la til grunn for å forankre sin satsing på etterprøvbare forskningsresultater. Til sammen mener vi at dette vil besvare vår problemstilling, og svaret på denne problemstillingen er vårt formål med oppgaven. Nå ønsker vi å gi en introduksjon av hva vurdering for læring er, eller snarere hva den er ment å være. Her vil vi presentere vurdering for læring fra både politisk og pedagogisk hold.

2.8 Introduksjon av vurdering for læring

Vurdering for læring er en stor satsing som omfatter skoler og lærebedrifter over hele landet, som skal øke lærerens vurderingskompetanse, samt skal resultatene av dette prosjektet evalueres for å finne ut om prosjektets innhold skal inn i skolen og lærerutdanningen som noe fast og gjeldende (Utdanningsdirektoratet, 2011).

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

I de senere år har elevenes læringsutbytte blitt tildelt et større fokus i den norske skolen. Med dette kommer også begrepet vurdering inn. Vi ser at vurdering og læring er begreper som står hverandre nær i skolen i dag, i hvert fall er det et ønske om dette fra Utdanningsdirektoratets side. Regjeringen har satt i gang ulike tiltak de senere årene for å forbedre den norske vurderingspraksisen. Mål, vurdering og læring er

viktige begreper i denne sammenheng. Med Kunnskapsløftet i 2006 og prosjektet "Bedre vurderingspraksis" som gikk fra 2007 til 2009, ble fokus på mange måter flyttet fra summativ til formativ læring. Etter prosjektet "Bedre vurderingspraksis" så man at det fortsatt var et behov for å jobbe med formativ vurdering i skolen. Derfor ble det i 2010 iverksatt et nytt prosjekt; "Vurdering for læring."

“Den nasjonale satsingen vurdering for læring (2010–2014) har som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Satsingen bygger på forskning og erfaringer fra flere land og på erfaringer fra prosjektet "Bedre vurderingspraksis 2007–2009" (Utdanningsdirektoratet, 2012c, s.1).

I forbindelse med dette prosjektet utviklet Utdanningsdirektoratet et eget grunnlagsdokument som kalles; Grunnlagsdokument for Satsingen Vurdering for læring 2010-2014. Dette dokumentet skal beskrive hvilke felles føringer og prinsipper som gjelder for deltakerne som er med i prosjektet. Målgruppen for denne satsingen er skoleeiere, med et utvalg av skoler og lærebedrifter. Satsingen involverer både lærere, instruktører, elever, læringer, skoleledere og skoleeiere, og det forutsettes at det skal være et forpliktende samarbeid mellom disse instansene (Utdanningsdirektoratet, 2011). Satsingen skulle vise seg å bli svært virkningsfull. Det holdes kurs, det skrives bøker og fagartikler, og det finnes flere nettsider om prosjektet. Tilbakemeldingene er i stor grad positive. Vurdering for læring er et prosjekt som i første omgang går over fire år. Det vil omfatte alle fylkene i landet og ca. 170 skoleeiere. Prosjektet varer i 16 måneder på hver skole, og satsingen gjelder alle skoletyper, og alle trinn fra 1.klasse på barneskolen, og helt til det tredje året på videregående. Skolene er delt inn i ulike puljer, og nye skoler starter opp for hvert år underveis i prosjektet (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Konseptet vurdering for læring stammer opprinnelig fra England, og er en politisk videreføring av ”formative assessment”, som ble til “assessment for learning.” Paul Black, Dylan Wiliam og Gordon Stobart, og deres krets i Assessment Reform Group, er de skoleforskerne som la grunnlaget for ”formative assessment” / vurdering for læring (Dobson, Eggen og Smith, 2009). I Norge har vi naturlig nok oversatt begrepet, og det tilhørende meningsinnholdet, til norsk, og også tilpasset innholdet noe, slik at

det skulle passe inn i vår norske skole. Dette er noe vi vil komme nærmere inn på senere i oppgaven. Stephen Dobson (2011) kaller vurdering for læring et moteord, og det er ikke vanskelig å skjønne hva han mener med det. Det er et begrep mange som har befatning med skoleverket har en oppfatning av. Enten som en svevende tanke, som et prosjekt man har hørt om, som et vurderingsverktøy, som et læringsverktøy eller kanskje også som kjernen til all god undervisning, som Black og Wiliam (2001) selv uttalte. Vurdering for læring er et begrep politikere, pedagoger og forskere i stor grad bruker i positiv forstand. Det kan se ut som om de fleste involverte lærere ser fordelene ved formativ vurdering, og den eneste negative tilbakemeldingen vi personlig har hørt om, er at mange lærere synes det er vanskelig å gjennomføre metodiske grep fra vurdering for læring i undervisningen. De fleste av disse lærerne sier at det medfører merarbeid, og at det tar relativt mye tid å forberede denne typen undervisning. Black og Wiliam (2001) svarer med at dette er noe lærere ofte synes i starten av prosjektet, men at erfaring tilsier at dette er noe som bedrer seg over tid. Læreren vil ikke føle at dette er merarbeid når de har kommet godt i gang med prosjektet. Utdanningsdirektoratet er også klare på at denne metoden vil ta tid å komme godt inn i, og at man vil lære og feile underveis. Erfaringene skal gjøre oss (lærere) bedre til å vurdere, og flinkere til å bruke vurdering som et læringsverktøy, slik at eleven både skal lære mer, og ha større sjanser for å lære.

“Grunntanken bak vurdering for læring er enkel. I stedet for at undervisningen gjennomføres med en bolk med vurdering, skal tradisjonell undervisning og vurdering settes sammen til en mer eller mindre kontinuerlig, sømløs undervisningsvurdering” (Dobson, 2011, s. 7).

I vurdering for læring-satsingen skal elevene bli mer aktive i sin læringsprosess under veiledning av læreren. Målet er at eleven skal få mer tilpasset opplæring i faget der de er. Forskjellen på vurdering for læring og vurdering av læring, er at i vurdering for læring ligger vurderingen i undervisningen. Mens vurdering av læring er prøver og oppgaver som vurderes etter endt tema, altså etter at man er ferdig med et emne. I vurdering for læring sier man at elevene bare kan nå et mål hvis de forstår målet og vet hva de skal gjøre for å nå det (Black & Wiliam, 2001). Målet med vurdering for læring er altså at elevene skal bli bevisste på hvordan de selv lærer best. Eleven skal alltid vite hva vurderingsmålene er, og hvordan man skal komme dit. Et annet punkt

er at elevene også skal være med å sette opp vurderingskrav og mål i forkant av et tema. Læreren skal utvikle læringsmålene og vurderingskriteriene sammen med elevene. Elevene skal også vite når og hvordan de blir målt, slik at det ikke skal være noen usikkerhet knyttet til vurderingens gjennomføring. I Kunnskapsløftet står det at elevene skal være med på å vurdere seg selv og andre elever. De skal være med å planlegge undervisningen og sette opp egne læringsmål, dette viderefører Utdanningsdirektoratet i sitt Grunnlagsdokument for satsingen vurdering for læring. Vurdering for læring skal brukes på alle trinn i den norske skolen. Man oppfordres også til å bruke vurdering for læring, for å øke den sosiale kompetansen hos elevene. Uavhengig av trinnet de er på, skal elevene bevisstgjøres og hele tiden vite hvor de er i forhold til målene som er satt (Engh, 2011). I utgangspunktet skulle man tro at det burde være et enklere prosjekt å bruke disse formative vurderingsmetodene på barne- og mellomtrinnet, fordi man der har anledning til kun å jobbe formativt, men Black og Wiliam hevder tvert imot at det er på barnetrinnet man finner den dårligste vurderingspraksisen (Black & Wiliam, 2001). På ungdomstrinnet vet vi at elevene skal ha summative vurderinger i form av karakterer. Likevel vil regjeringen at vi skal satse på formativ vurdering. Man skal da i Norge ha en skole hvor det skal satses i stor grad på en formativ vurderingskultur, men vi skal samtidig opprettholde summative virkemidler som for eksempel nasjonale prøver. Er denne todelingen mulig i praksis? Internasjonal forskning påpeker at en stor del av lærerne allerede sliter med å balansere sine formative og summative roller (Black & Wiliam, 2001). Et nytt satsingsområde fra regjeringen, som på mange måter kan sies å ha sprunget ut av vurdering for læring, er “Ny giv.” Dette er et prosjekt der de ti prosentene av elevmassen med den laveste graden av måloppnåelse på 10. trinn skal få opplæring i lesing, skriving og regning, for å styrke deres sjanse til å kunne fullføre videregående opplæring. I dette prosjektet skolerer man lærere i hvordan de kan lære bort på nye måter, og disse metodene er nært beslektet med vurdering for læring-prinsippene. Man skal hele tiden bevisstgjøre eleven om hvor de er i sin læringsprosess, og man ønsker å la elevene oppleve mestringsfølelse når de arbeider med fag. Alle kan lære. Dette er et av slagordene vi finner når vi leser om prosjektet “Ny giv.” Dette kan også sees som en bestanddel av vurdering for læring-prosjektet, hvori man hevder at alle elever ved hjelp av formativ vurdering er i stand til å lære bedre og mer, kanskje særlig de som i utgangspunktet er de faglig svakeste – bare de får riktig veiledning av læreren (Black og Wiliam, 2001).

Det er fem ord som kanskje kan sies å være de viktigste når man snakker om vurdering for læring; *forståelse, tilbakemelding, undervisvurdering, fremovermelding* og *egenvurdering*. Eleven skal forstå hva de skal lære, og hva som forventes av dem. Da er det viktig at man setter opp vurderingskriteriene i starten av et nytt emne, og at man går igjennom hva som skal til for å nå de forskjellige målene. Elevene skal få tilbakemeldinger om kvaliteten på prestasjoner underveis i emnet, og de skal også få råd om hvordan de kan forbedre seg, dette kan ses på som fremovermeldinger. Da må man gi konkrete tilbakemeldinger, slik at elevene forstår hva de skal gjøre for å lære mer. De skal også kunne vurdere sitt eget og andres arbeid. Da vil elevene i sterkere grad bli aktive deltakere i sin egen læringsprosess. Målet med vurdering for læring er å aktivisere både lærer og elev på en slik måte at læringen står i fokus, også i vurderingsarbeidet. Man skal som sagt vurderes for å lære, ikke lære for å bli vurdert. Etter denne kortfattede innføringen i hvordan vurdering for læring-satsingen er ment å skulle forstås i Norge, sett fra både et politisk og et pedagogisk standpunkt, ønsker vi å presentere de metodiske verktøy vi vil benytte oss av for å finne svaret på vår problemstilling.

3.0 Metode

Ordet metode stammer fra to greske ord. Meta som betyr etter, og hodos som betyr vei. Ordet kan da sies i utvidet forstand å bety det “å følge en viss vei frem mot et mål” (Stene, 1999). En vitenskapelig metode er en systematisk fremgangsmåte, som skal vises så tydelig at den som leser de anvendte metodiske grep selv skal ha mulighet til å følge og gjenta undersøkelsen, og komme frem til de samme resultater ved å følge de gitte premisser. Man kan hevde at metode, og dens systematikk, er selve kjernen i vitenskap. De ulike fagretninger tilbyr ulike metodiske redskaper til ulike deler av undersøkelsens faser, det kan være innsamling av informasjon, analyse og faglige tolkninger, tolkning av analyseresultater, vurdering av tolkningen og faglig handling på bakgrunn av det man har kommet frem til (Rienecker & Stray Jørgensen, 2006).

I denne oppgaven har vi valgt å foreta en tekstanalyse av to tekster som er sentrale for å kartlegge hva formativ vurdering er i en norsk forståelseshorisont, representert ved vurdering for læring. Vi har valgt tekstanalyse fordi vi mener det er det beste tilgjengelige metodiske verktøyet for å kunne utlede hva vurdering for læring egentlig er, ut fra de to dokumentene vi har valgt å arbeide med. Vi vil komme nærmere inn på hvilken tekstanalytisk tilnærming vi skal anvende senere i dette kapitlet, men først ønsker vi å sette dette verktøyet inn i en metodisk kontekst.

3.1 Ulike metodiske hovedretninger

Hvilken vei eller metode som bør velges, avhenger av hva som skal undersøkes, hva som er undersøkelsens formål, på hvilket nivå man ønsker den gyldig, og på hvilke data man tar sikte på å samle inn. Man kan snakke om to hovedtyper av metode, som skiller seg fra hverandre i stor grad, og som begge har ulike videre forgreninger. Dette er den kvantitative og den kvalitative metoden. Disse to har fått sine navn ut fra de typene data man samler inn ved hjelp av hver av dem. Kvantitative data, eller empirisk kartlegging, er den typen data man får ved telling og måling, og er typiske naturvitenskapelige forskningsdata. Denne metoden fokuserer på statistiske generaliseringer fra utvalg til populasjon, og data fra forskning som denne analyseres ved hjelp av statistiske analysemetoder (Skogen, 2006).

Denne metoden kommer opprinnelig fra naturvitenskapen, der alt skulle måles, veies og regnes ut. Dette var også samfunnsvitenskapens foretrukne metode i mange år, men de senere tiår har også den metoden vi i hovedsak vil benytte oss av i denne oppgaven blitt anvendt i større grad. Det er den kvalitative metoden, eller fortolkende forskning. Den har blitt brukt i humanvitenskapen over lang tid, og nå er den også blitt svært vanlig innenfor de samfunnsvitenskapelige fagretningene. Her undersøker man hvilken mening hendelser og erfaringer har for mennesker som opplever dem, og hvordan de kan fortolkes eller forstås av andre. Her undersøker man et mindre antall, og søker oftere å gå dybden fremfor å undersøke et stort antall forekomster ved hjelp av statistikk. Man kan samle inn data på mange ulike måter innenfor rammene av den kvalitative metoden; deltagende observasjon, semi- eller ustrukturerte intervjuer, diskursanalyse eller det metodiske verktøyet vi har valgt i denne oppgaven, tekstanalyse.

Historisk sett har hovedkritikken mot kvalitativ forskning vært rettet mot dens vanskelige etterprøving (Kvale, 1997). For eksempel vil det å gjenta et intervju, med det samme utvalget mennesker, aldri kunne gi forskeren et korrekt bilde. Intervjupersonene er farget av det første intervjuet og vil ikke være i stand til å svare på samme måte som de gjorde under førstegangsintervjuet. Forskere fra de naturvitenskapelige fagretningene hevdet tidligere at virkemidlene innenfor den kvalitative metoden ofte var så vage og lite etterprøvbare at det for dem var vanskelig, nærmest umulig å akseptere det som en vitenskapelig metode i det hele tatt (Kvale, 1997). Kvalitativ og kvantitativ metode har ulike styrker og svakheter, og den ene metoden vil som regel passe bedre enn den andre i de fleste spesifikke tilfeller. Ved andre anledninger, for eksempel i case-forskning, kan det være slik at kvantitative og kvalitative data med fordel kan kombineres for å gjennomføre de undersøkelser man ønsker (Skogen, 2006). Denne oppgaven benytter seg i all hovedsak av en kvalitativ tilnærming, men vi vil også ha med et kvantitativt element, i form av et skjematisk oppsett av en ordtelling av de begreper som brukes oftest i de to dokumentene vi analyserer. Dette oppsettet vil benyttes i den delen av oppgaven hvor vi sammenligner Grunnlagsdokumentet og "Inside the Black Box." Vår valgte hovedmetode i denne oppgaven er som sagt å foreta en sammenlignende tekstanalyse av artikkelen "Inside the Black Box", som regnes for å være et svært sentralt dokument knyttet til bruk av formativ vurdering i skolen (Engh, 2011), og Utdanningsdirektoratets

Grunnlagsdokument, som er den norske skolens eget fundament i satsingen på formativ vurdering. Da har vi etablert at denne oppgavens metodevalg hører til innenfor den kvalitative metoden. Vi ønsker nå å gå nærmere inn på tekstanalyse som metodeverktøy, og forklare hvordan vi har tenkt å benytte oss av dette verktøyet for å finne ut hva vurdering for læring egentlig er.

3.2 Tekstanalyse som metode

I våre to tekstanalyser vil vi benytte oss av fem punkter som vi vil ta utgangspunkt i, og disse punktene vil vi presentere senere i dette kapitlet. Gjennom våre tekstanalyser ønsker vi å finne ut hva fenomenet vurdering for læring betyr i norsk kontekst, og hvordan Black og Wiliam i utgangspunktet mente formativ vurdering skulle benyttes i skolen. Vi ønsker samtidig å finne ut i hvor stor grad Utdanningsdirektoratets forståelse samsvarer med Black og Wiliams forståelse, og om den norske satsingen dermed er en videreføring av Black og Wiliams tanker. Disse spørsmålene vil vi behandle videre i drøftingskapitlet vårt, og se dem i sammenheng med våre egne og andres erfaringer fra praksisarbeid med formativ vurdering i skolen. Dette tror vi også vil gjøre oss bedre i stand til å besvare vår problemstilling.

3.2.1 Akademisk tekstanalyse

En grunnleggende oppfatning som angår tekstteori og tekstanalyse, er at det å lese ikke skjer i en kronologisk rekkefølge. Vi vil riktignok alltid lese teksten fra topp til bunn, fra venstre mot høyre og begynne øverst på neste side, men selve tolkningen eller avkodingen av teksten skjer i samspill med informasjonen som allerede er lest, våre forventninger om hvordan teksten skal fortsette, og hvordan teksten etter hvert leses videre, og hvordan informasjonen og forståelsen av denne endrer seg i leseprogresjonen.

Det kan man kalle et bevegelig synspunkt (Larsen, 2008). I akademia er teksten kanskje det aller viktigste elementet. En akademisk tekst kan overleve sin lærdom til utallige generasjoner, og i teorien overleve for alltid. Den akademiske kulturen blir formet av sitt eget mål: Å skape ny kunnskap basert på vitenskapelige metoder, kritisk tenkning og saklig argumentasjon (Ågotnes, 2007, s. 12). Det er gjennom tekstanalysen vår at vi vil finne ut hva som menes med vurdering for læring i Norge,

og hva som var Grunntankene til Black og Wiliam i forhold til formativ vurdering. Det å produsere tekster er en av de viktigste arbeidsoppgavene innenfor den akademiske kulturen, og man kan si at et vitenskapelig arbeid ikke er ferdig før det er tekstuert fremstilt. Disse tekstene skal speile de normer som utvikling av ny kunnskap hviler på. *Tekstens autoritet* (Brodersen et al., 2007) er en bok som tar for seg tekstanalyse i akademia. Den har fått sitt navn for å understreke at innenfor akademia er det i tekstene at autoritet vises, ikke hos personer eller institusjoner. Denne boka vil være vår hovedkilde til de ulike fasetter ved tekstanalysen, og vår tekstanalyse vil bygges opp rundt de fem tekstanalytiske verktøy som beskrives som de viktigste. Ved å si at vi vil følge disse fem punktene mener vi på ingen måte at dette er en ufeilbarlig metode, som vil, om den følges til punkt og prikke, resultere i den optimale tekstanalyse. De to tekstene vi har valgt som våre undersøkelsesobjekter er i utgangspunktet så ulike at det kan virke merkelig, kanskje til og med upassende, å skulle analysere de med like virkemidler. Dette har vi likevel, med overlegg, valgt å gjøre, da vi mener det er en svært god måte å eksemplifisere forskjellene i de to tekstene, både i sjanger og meningsinnhold. Vi vil komme nærmere inn på enkelte av de utfordringer vi har måttet overkomme i forbindelse med tekstanalysen senere i oppgaven vår. Nå ønsker vi å presentere de fem tekstanalytiske bestanddelene vi har benyttet i vår tekstanalyse.

3.2.2 Tekstanalysens fem punkter

Følgende fem punkter utgjør oppbygningen av våre to tekstanalyser:

1: Sammendrag

Når man leser en tekst, er to prosesser i sving samtidig. Den første er en avkodingsprosess: Hva står det i teksten, setning for setning? Den andre er en meningsskapende prosess: Hva er essensen i det jeg leser? Samtidig som vi avkoder setningene, vil vi lage en kortversjon av teksten og danne oss et bilde av de mest sentrale poengene. Man kan ikke analysere en tekst før man er sikker på at man har forstått den. Først da kan man begynne å undersøke hva forfatteren selv mener i teksten. Hva hevder forfatteren? Hvordan argumenteres det? Finnes det en problemstilling? Når man skal presentere en tekstanalyse for andre, er det derfor nødvendig å presentere en kortfattet oppsummering, det være seg et sammendrag av

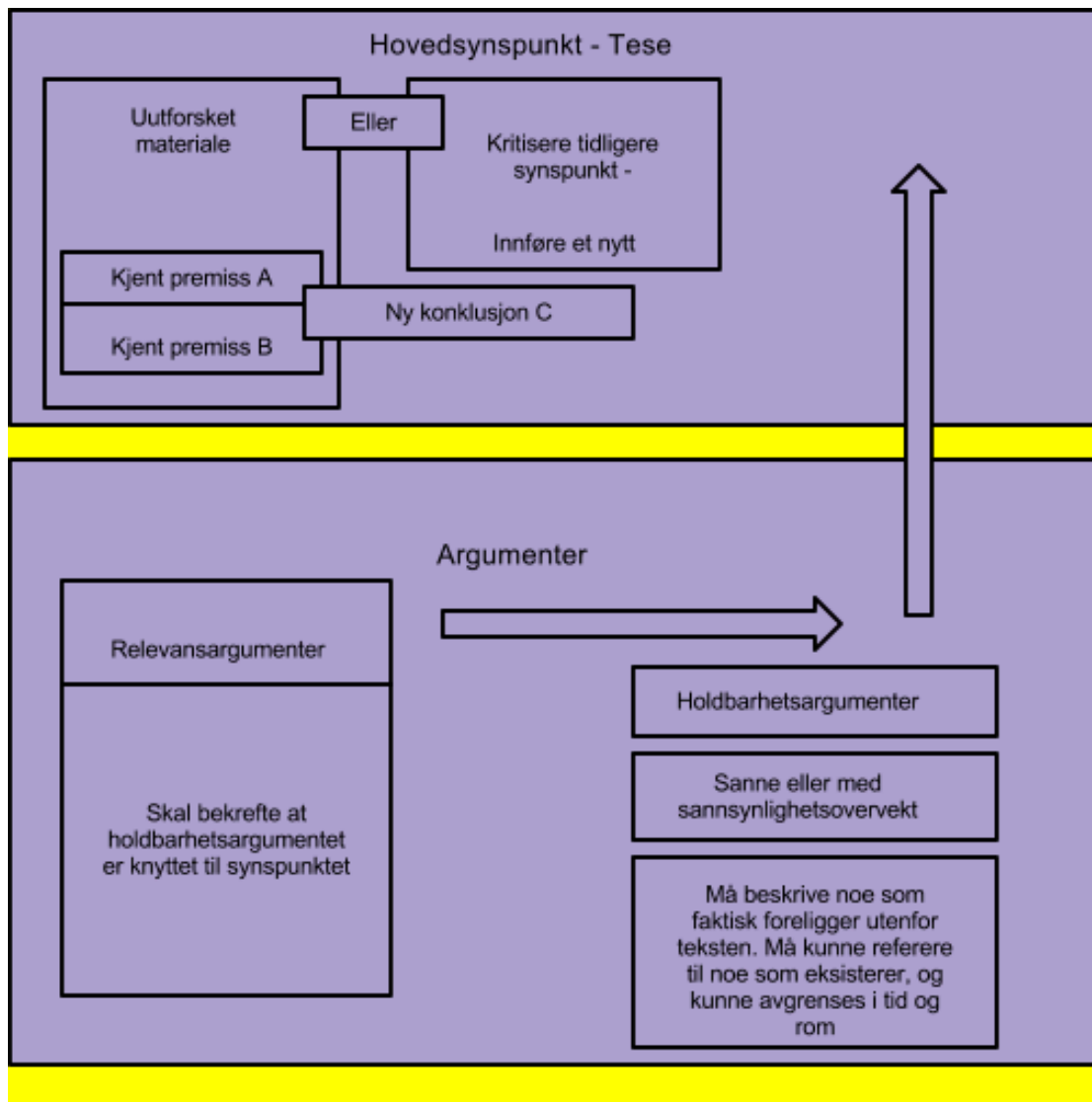
teksten som skal analyseres, for å presentere ens egen innfallsvinkel til det kommende analysearbeidet. Når forfatterens budskap er formulert, skal elementene i teksten plasseres i relasjon til dette (Slethei, 2007). Her vil vi presisere at vi i tillegg til dette korte sammendraget vil presentere dokumentene på en grundigere måte før vi begynner på selve analysen. Dette gjør vi fordi vi ønsker å inkludere så mye som mulig av meningsinnholdet i begge dokumentene i vår oppgave, og for å besørge at leseren har tilstrekkelig informasjon om tekstene, før vår analyse begynner. Et annet aspekt ved dette, er at vi har oversatt ”Inside the Black Box” i sin helhet til norsk, og denne presentasjonen vil dermed kunne ses som en del av det skapende arbeidet i denne oppgaven. Vi mener at ved hjelp av denne presentasjonen vil det bli mer interessant å lese tekstanalysen vår, og det vil bli lettere å sette seg inn i det vi formidler i den.

2: Argumentasjonsanalyse

Man kan på mange måter si at argumentasjonsanalysen fortsetter der sammendraget sluttet. Det er i den forfatterens argumentasjon for hovedbudskapet skal analyseres, og det er i argumentasjonsanalysen hovedbudskapet skal transformeres om til et hovedsynspunkt. Det kan hevdes at argumentasjonen er forskningens alfa og omega. Det er den som er kjernen i tekster som dokumenterer utført forskning, som vitenskapelige artikler eller avhandlinger (Slethei, 2007).

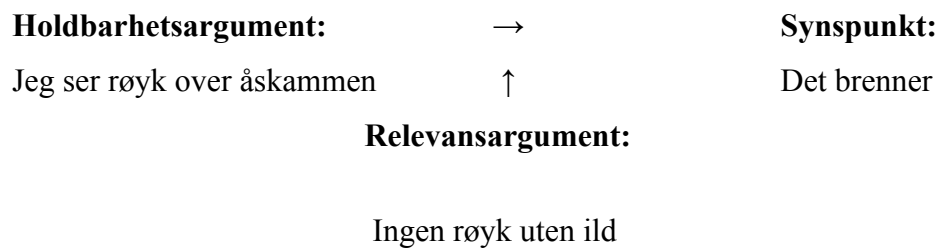
Et viktig, og relativt enkelt redskap i arbeid med argumentasjonsanalyse, finner man hos den engelske filosofen Stephen Toulmin. Han konstruerte et skjema som er velegnet for å avdekke åpen argumentasjon, og vi vil benytte flere elementer fra Toulmins modell i vår tekstanalyse. I de tilfeller der hvor argumentene peker mot et synspunkt, men ikke riktig evner å tvinge frem et synspunkt, kan vi kalle det for åpen argumentasjon. Det svekker argumentasjonen, og bør unngås om mulig. Argumentasjonsanalysens formål er å identifisere de viktigste leddene i tekstens hovedresonnement, for senere å kunne vurdere dette resonnementets styrke/validitet (Slethei, 2007).

Toulmins skjema for å avdekke åpen argumentasjon



Dette skjemaet viser hvordan argumentasjonen i en akademisk tekst forholder seg til forfatterens hovedsynspunkt. Her kan vi se at hovedsynspunktet, som også kan kalles en tese, i utgangspunktet kan ha to ulike former. Enten dreier det seg om tidligere utforsket materiale, som forfatteren gransker ved hjelp av kjente premisser, og på bakgrunn av disse ønsker å presentere en ny konklusjon. Den andre mulige innfallsvinkelen er å kritisere et tidligere synspunkt, for så å presentere et nytt selv. Holdbarhetsargumentene til forfatteren skal beskrive noe som ligger utenfor teksten, for eksempel nytt forskningsmateriale, og forfatteren vil forsøke å knytte disse holdbarhetsargumentene til sitt synspunkt, eksemplifisert ved den oppadgående pilen på skjemaets høyre side. For å lykkes med å skape en forbindelse mellom

holdbarhetsargumentene og hovedsynspunktet, er forfatteren avhengig av relevansargumenter. Disse skal sørge for forbindelsen, ved å skape en logisk sammenheng mellom holdbarhetsargumenter og hovedsynspunkt, som vist ved pilen som går horisontalt fra venstre mot høyre. Dette skjemaet er velegnet til å avdekke åpen argumentasjon, og vi vil benytte flere elementer fra Toulmins modell i våre tekstanalyser av "Inside the Black Box" og Grunnlagsdokumentet. Nå følger et eksempel som viser hvordan denne sammenhengen mellom argumenter og synspunkt kan fremvises:



Figur: Argumentasjonsmønster

I dette eksemplet som henter sitt språklige innhold fra Ågotnes (2007, s. 33) ser vi at dette kan vises på en lettfattelig måte. En mann ser røyk over åskammen (holdbarhetsargument), og forsøker å knytte dette opp mot sin tanke om at det brenner bak åsen (synspunkt). For at denne forbindelsen skal bli en realitet, tenker mannen på uttrykket "Ingen røyk uten ild" (relevansargument). Forbindelsen stemmer i forhold til mannens egen logikk, og han blir forsikret om at hans synspunkt er holdbart. Det neste punktet i vår tekstanalyse er å ta et nærmere blikk på de retoriske virkemidlene i tekstene.

3: Retorikk

I denne delen av analysen er det tekstens retoriske utforming som er viktig. Her er det ønskelig å presentere redskaper som gjør det mulig å identifisere den retoriske oppbyggingen av teksten. Man skal være i stand til å skille den retoriske fra den argumentative kjernen. Dette kan virke vanskelig, ettersom retoriske grep er en bestanddel i ethvert resonnement, men det er mulig å identifisere resonnementets indre struktur, og vurdere dets styrke, uavhengig av et retorisk perspektiv. Det

primære motivet i denne delen av analysen er å avdekke de ulike retoriske grepene en forfatter kan benytte seg av for å påvirke oss som lesere i den retningen forfatteren ønsker (Jebsen Bråten, 2007). Retorikk kan sies å være kunsten å finne frem til, ordne, formulere, huske og fremføre det man mener på en måte som får andre mennesker til å lytte og ta til seg det du sier (Penne og Hertzberg, 2008). Redskapene i denne delen av tekstanalysearbeidet bygger videre på Aristoteles' skille mellom etos, patos og logos:

- Etos er overbevisningskraften i forfatterens autoritet.
- Patos er påvirkning gjennom appellen til leserens holdninger og følelser.
- Logos er det som appellerer til leserens fornuft gjennom argumentasjonen. (Jebsen Bråten, 2007).

Vi ønsker å dele opp den retoriske analysen av de to tekstene våre i de tre bestanddelene etos, patos og logos fordi det kanskje er nettopp her at de største forskjellene vil avdekkes, og fordi det vil resultere i et mer nøyaktig overblikk over retorikkbruken i ”Inside the Black Box” og Grunnlagsdokumentet.

4: Sjanger

Man kan skrive flere ulike former for tekster innenfor academia, og det er vanlig å si at man opererer med en formålsbasert sjangerinndeling. Med dette menes det at en teksts spesifikke formål avgjør hvilke sjanger den tilhører. For eksempel har en lærebok et helt annet formål enn en vitenskapelig artikkel, selv om de begge skulle omhandle samme tema. Dette medfører at de ender opp i to ulike sjangere.

Reiersgård (2007) konsentrerer seg om tre hovedtyper av akademiske tekster; vitenskapelige, populærvitenskapelige og instruerende. Med utgangspunkt i disse tre, kan vi videre dele akademiske tekster inn i sju ulike sjangere. Av vitenskapelige sjangere finnes det tre; avhandlinger, artikler og essay. Av de populærvitenskapelige sjangere finnes det to; artikler og essay, og av de instruerende sjangere finnes det også to; metodetekster og læreboktekster. Sjangeranalysen søker å plassere den teksten man skal analysere, i en av disse sju kategorier med det mål å utvikle en forståelse av “... hvilke krav man med rimelighet kan stille til en tekst som har et bestemt formål”

(Ågotnes, 2007, s. 15). Med andre ord: Er denne teksten av den typen forfatteren selv mener, eller finnes det bevis på noe annet? I tillegg til dette, er det også i sjangeranalysen man etablerer hvor velegnet en tekst er ut fra dens spesifikke formål (Ågotnes, 2007). Her må det nevnes at den ene teksten vi ønsker å analysere er et offentlig dokument, og at det kanskje kan være søkt å forsøke å plassere den i en akademisk sjanger. Vi vil likevel hevde at dette Grunnlagsdokumentet inneholder trekk fra flere av de overnevnte sjangere, og at dette er noe vi ønsker å vise til i tekstanalysen vår. I tillegg til dette er et av sjangeranalysens poeng som tidligere nevnt å finne ut hvorvidt en tekst faktisk tilhører den sjanger forfatteren selv mener, eller om man kan finne informasjon i teksten som tyder på noe annet. Skulle vi kunne påvise tegn på sjangerblanding eller usikkerhet i tekstens fremtoning, vil dette i seg selv være svært interessant, og vi ser derfor ingen grunn til ikke å kunne foreta en sjangeranalyse av Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument, selv om dets sjanger allerede er bestemt av styrende myndigheter.

5: Kontekst

”Kontekstanalysen består av objektkontekst, forfatterkontekst og leserkontekst” (Ågotnes, 2007, s. 16). Innledningsvis i en kontekstanalyse er det avgjørende å finne tekstens objekt. Dette kan i enkelhet forklares som; det hovedsynspunktet i teksten sier noe om. Objektkontekst dreier seg også i stor grad om teorivalg i forskningen. Hvilke teorier har forfatteren valgt til å understøtte sine argumenter? Målet er å vise forskningens tilknytning til fagtradisjonene. Det er også ønskelig å peke på at materialet kunne blitt betraktet på andre måter enn den som foreligger i teksten, da forfatteren alltid har flere valg med tanke på hvordan et emne presenteres. Man kan dermed si at det objektkontekst-analysen påstår, er at det forskningsobjekt som tekstens hovedsynspunkt sier noe om, er plassert i en sammenheng gitt av et spesifikt teoretisk perspektiv, og at dette må avklares for at teksten skal kunne sies å være analysert (Ågotnes, 2007).

Forfatterkontekst er informasjon om forfatteren: Hvem er den eller de som skriver dette, og hvilke valg tar forfatteren i teksten på bakgrunn av sitt faglige ståsted? Leserkontekst handler om hvordan teksten har blitt mottatt og videreført. Denne delen av kontekstanalysen er videre inndelt i resepsjons- og virkningshistorie, da det er

viktig å se på forskjellen på tekstens mottagelse ved utgivelsen, og tekstens påvirkningskraft i ettertid. Disse fem delene vil til sammen utgjøre en mal for utformingen av vår tekstanalyse, og vi mener denne femdelingen er en fornuftig måte å komme frem til essensen av det vi er interesserte i å undersøke. Vi kommer til å følge denne inndelingen, men det vil nødvendigvis resultere i at ulike elementer vil bli vektlagt i ulik grad i de to tekstene vi skal analysere, da for eksempel enkelte aspekter ved den retoriske analysen ikke med enkelhet lar seg anvende på Utdanningsdirektoratets dokument. På den ene siden har vi Black og Williams subjektive meninger og empiriske funn fra “Inside the Black Box”, på den andre siden har vi Grunnlagsdokumentet for satsingen Vurdering for læring fra det norske Utdanningsdirektoratet. En sammenlignende tekstanalyse av disse to tekstene vil kunne gi oss noen av svarene vi leter etter.

Ved å finne ut hva som samsvarer i dokumentene, hva som i hovedsak vektlegges, og hvilke begreper man benytter seg av, vil vi finne ut om de deler de samme grunntankene, eller om det er store ulikheter mellom dokumentene. Det er gjennom disse dokumentene at vi håper å komme nærmere svaret på hva vurdering for læring er. Vi vil finne ut om Utdanningsdirektoratets dokument virker som et naturlig steg videre, og om det er en akseptabel fortolkning av resultatene fra “Inside the Black Box”, eller om motivasjonen for Utdanningsdirektoratets satsing ligger så langt fra Black og Williams mål at dette kommer tydelig frem i tekstene. Vi vil da kunne oppdage i hvor stor grad den norske teksten er fortolket og fornorsket, slik at innholdet skal passe bedre inn i den norske skolen, eller om Grunnlagsdokumentet står for det samme meningsinnhold og kan betraktes som en direkte videreføring av “Inside the Black Box.” Det er ikke usannsynlig, kanskje snarere uunngåelig, at en ny idé eller en ny skolepolitisk innføring vil fremstå på ulike måter fra land til land, selv om grunntankene er de samme. Gjennom tekstanalysen vår, håper vi også å komme nærmere et svar på hva som er bakgrunnen for satsingen på vurdering for læring i dagens norske skole. Av alle disse ulike elementene er det hvordan vurdering for læring blir oppfattet og bearbeidet i den norske skolen i dag, som er det viktigste, for at vi til slutt skal kunne ha muligheten til å besvare spørsmålet; Vurdering for læring- hva er det egentlig?

Det sies at reell forskning alltid dreier seg om å strebe etter å få påvist de forestillinger en måtte ha. Først får man en tanke og en idé om hvordan noe er, så forsøker man ved hjelp av korrekte vitenskapelige metoder å få sine teorier etterprøvd. Gilje og Grimen (1993) påpeker på den annen side at vitenskapen også skal hjelpe oss å forklare og forstå menneskene og verden rundt oss ved å gjøre verden begripelig. Vi har fra før en klar oppfatning av hva vi mener ligger i begrepet vurdering for læring, og gjennom tekstanalysen vår tror vi at vi vil finne ut hvorvidt våre forestillinger er korrekte, og om vårt inntrykk av satsingen samsvarer med det som er ment fra noen av opphavsmennene (Black og Wiliam) og de styrende myndigheter i Norge (Utdanningsdirektoratet).

Før vi begynner på selve tekstanalysen, ønsker vi å se på flere av de begrepene vi mener er essensielle for det videre arbeidet med denne oppgaven, og vi vil sette disse begrepene inn i en historisk kontekst. Dette ønsker vi å gjøre for å se hvilke ulike pedagogiske tradisjoner vurdering for læring har hentet sitt innhold fra og hva (om noe) som er helt nytt.

4.0 Teorikapittel

I dette kapitlet har vi valgt å ta for oss noen begreper vi mener er essensielle for denne oppgaven, det være seg læring, vurdering, didaktikk og dannelse. Her vil vi også redegjøre kort for de læringssyn som har vært de dominerende i Norge i nyere tid. Gjennom dette teorikapitlet kommer vi formodentlig noen steg nærmere i arbeidet med å besvare problemstillingen vår, og kanskje vil vi også finne ut om vurdering for læring er noe nytt og banebrytende, som vi ikke har sett lignende til i tidligere tider, eller om mesteparten av satsingens meningsinnhold har blitt anvendt i pedagogikken tidligere, dog uten det samme navn. Det forskningsspørsmålet vi likevel først og fremst søker å besvare med denne delen er som følger: Hvordan har synet på læring og vurdering utviklet seg historisk?

For oss virker dette forskningsspørsmålet som et fornuftig sted å starte. I en oppgave som i all hovedsak konsentrerer seg om hva som er det virkelige meningsinnholdet i begrepet vurdering for læring, vil det å definere og diskutere de ulike fasettene ved de to spesifikke ordene som utgjør begrepet, etter vår mening være sentralt for å kunne forstå begrepet i sin helhet. Ved å avdekke hvilke elementer ved læring og vurdering som er videreført og videreutviklet i vurdering for læring vil vi ha kommet langt i å kunne definere hva vi mener begrepet inneholder.

Vi velger å begynne med begrepet læring fordi det er vår mening at det vil være riktig å si noe om læring før vi sier noe om vurdering, om rekkefølgen skal samsvare med vårt pedagogiske grunnsyn. Vi vil beskrive læring ved hjelp av teori om selve ideen, men også ved å skildre de syn på læring som har vært rådende i nyere tid, og også de begreper vi mener er essensielle for å kunne forstå hva læring er.

4.1 Hva er læring?

Vi lærer hele livet – det er en forutsetning for vår utvikling og vekst som mennesker. Vi kan skille mellom formell og uformell læring. Uformell læring skjer under samarbeid, diskusjoner, prosjekter og ens eget arbeid med andre. Dette gir en uformell kompetanse, men sier noe om hvem du er. Personligheten utvikler seg gjennom uformell læring. Formell læring er når man utdanner seg ved en institusjon, og dette

gir da en formell kompetanse. Det er viktig at alle elever blir utfordret og stimulert til å ville lære mer i klasserommet. De må bli læringsorienterte og få en læringskompetanse for å videreutvikle seg. Da må lærerne skape et læringsmiljø der læring står i fokus (Dale og Wærness, 2006).

Det finnes mange teorier om hvordan vi lærer best, og om hva læring er. I denne oppgaven analyserer vi to tekster som hevder at ved å benytte deres metodiske innhold, skal elevene lære bedre og mer. Spørsmålet om hvordan vi skal få elevene til å lære, har blitt stilt siden psykologien oppstod som vitenskap (Engh, 2011), og i den norske skolen i dag, etter Lk06, rettes oppmerksomheten i aller høyeste grad mot elevenes læring. Elever, som alle andre mennesker, lærer ikke på en felles, fastsatt måte. Noen lærer best ved å høre, mens andre lærer best ved å se. Andre igjen har så gode kognitive evner at de vil lære nesten like godt uavhengig av virkemidlene som benyttes. På grunn av dette blir aldri pedagogene enige om hvordan alle lærer best, og et slikt svar kan det også godt tenkes at ikke finnes. Likevel møter vi stadig på nye teorier og metoder som skal få alle elever til å lære mer. Noen læringssyn har brukt belønning og straff som metode, andre har sett på den indre og den ytre dannelsen, mens andre igjen har sett på kommunikasjon og det sosiale som faktorer for å få elevene til å lære mer. Vi ønsker nå å bevege oss vekk fra selve begrepet læring, og heller konsentrere oss om å videre utdype hva læring er, ved å presentere de bestanddeler begrepet etter vår mening består av. For å kunne si noe om læring, og også vurdering, er man avhengig av kriterier for hvordan noe skal være. En overordnet plan som viser oss hva som skal oppfylles, og hva som ikke skal være med. Det er naturlig for oss å inkludere begrepet dannelse når vi snakker om læring, da vi begge anser dannelse for å være viktig både for forståelsen av vurdering og læring, men kanskje i særdeleshet for forståelsen av vurdering for læring. Dette prosjektet inneholder tydelige elementer som etablerer utdanningen som en del av et menneskes dannelsesreise, for eksempel ved lærerens transformasjon fra en tradisjonell foreleser til noe som minner mer om en veileder. En annen grunn til at vi velger å inkludere dannelse er fordi vi deler Øivind Haalands tanker om at ”all læring er knyttet til situasjoner og til steder hvor erfaringer setter spor” (Haaland, 2011, s. 1). Erfaringer som setter spor, må kunne sies å være med på å danne en som menneske, og hvis læring er knyttet til disse situasjoner og steder, virker det på oss som om dannelse og læring er gjensidig avhengige av hverandre.

4.1.1 Dannelse

”Dannelse er som en bakgrunnsmelodi som ligger bak de fagorienterte læreplanene” (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, s. 138). Her i Norge har ordet dannelse sammenheng med vårt avhengighetsforhold til Danmark. Å bli dannet var å bli fordansket eller å bli finere. Dette hang sammen med at høyere utdanning for nordmenn foregikk i København, og at skriftspråket og deler av talespråket var dansk. I motsetning til dette finner vi i den klassiske dannelsesteorien at dannelse er en mulighet og en rett, og ikke utelukkende for en avgrenset samfunnsgruppe, men for alle. Dannelsesteorien brøt dermed med den tradisjonelle forestillingen om stand som det bærende samfunnsprinsipp (Korsgaard, 2004).

Ordet dannelse har til tider betydd all god oppførsel. Begrepet skulle også være dekkende for alle kunnskaper som hadde blitt ervervet ved å studere ved universitetet, en såkalt klassisk dannelse. ”Dannelse handler om en sammensatt kompetanse med ulike kvaliteter, ferdigheter og kunnskaper om mennesker” (Hartberg, et. al, 2012, s. 138). Dannelse kan med dette meningsinnholdet forstås i den retning at man skal se på hele mennesket, ikke bare på hva man har av kunnskaper om bestemte områder, men også kvaliteter ved det å være et menneske, og det å evne å sette seg inn i andre menneskers liv. Dannelse er også den kunnskapen man får utenfor utdanningen, om det å bli til den du er. Det tyske ordet bildung, og derav det svenske bildning, kommer fra tanken om at det finnes et internalisert bilde, eller en plansje, som blir konstruert gjennom menneskets indre utvikling og blir et ideal som det mennesket vil strebe etter. Men dette sier kanskje ikke hva dannelse egentlig er.

”Dannelse betegner hele prosessen der menneskets anlegg virkeliggjøres og gis en harmonisk form, og angir dermed målet for menneskets tilværelse” (Korsgaard, 2004, s. 202).

Dette er Humboldts ord, levert via Korsgaards penn, og en god bestanddel i en definisjon av dannelse som vi kjenner oss igjen i. Ved videre å supplere dette med den tyske pedagogen Wolfgang Klafkis måte å definere begrepet på, gjør man begrepet i enda større grad håndgripelig:

"Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker" (Klafki, 1996, s. 192).

Slik vi har forstått Klafki, og Korsgaards tolkning av Humboldt, er begge tanker nyttige bestanddeler i en definisjon av begrepet dannelse. Ved å poengtere at det er menneskets egne anlegg, og samtidig å vektlegge at det å forstå andre mennesker er sentralt, sier man også at det ikke nødvendigvis er gjennomførbart ved en tradisjonell, konservativ lærer-elev-prosess. Man skal realisere det man har fra naturens side, og for å gjennomføre det, er det bedre med en veileder enn en foreleser. Dette passer godt med den nye lærerrollen som man kan se utformes gjennom vurdering for læring-prinsippene. Gjennom en veiledningsprosess vil den som skal bli dannet, reflektere over det han blir veiledet i. Han eller hun vil da bli bedre skikket til å foreta for eksempel en egenvurdering.

Wolfgang Klafki systematiserte dannelseshistoriens ulike tradisjoner i to hovedkategorier: materiale danningsteorier og formale danningsteorier. I den materiale dannelsesstradisjonen har kulturen en innholdsmessig absolutt verdi, og det å bli dannet er synonymt med å gi seg hen til dette kulturinnholdet. Tenker man på denne måten, vil dannelse være det samme som å ha tilegnet seg en forutbestemt kunnskap eller måte å tenke på. Hovedfokuset er da på det som danner. Den formale dannelsesstradisjonen står i kontrast til dette. Ikke nødvendigvis når det kommer til innholdet, men snarere med tanke på hvordan dannelsesinnholdet innvirker på barnets åndelighet, kritiske tenkning, estetiske sans og moralske vurderingsevne. En dannelsesstenkning som i all hovedsak legger vekt på personlig vekst og muligheter for utfoldelse hos barn og unge, vil da fortrinnsvis være formel. Hovedfokuset er på de som dannes (Klafki, 1996). I LK06 finner vi også at dannelsen er sentral innenfor de grunnleggende ferdighetene.

"De grunnleggende ferdighetene er viktige redskaper for læring og utvikling i fagene, og for å kunne delta i skole, samfunns- og arbeidsliv. De er også viktige for elevers personlige utvikling og allmenndannelse" (LK06).

I tillegg til formal og material dannelse kommer Klafki også opp med en tredje dannelsesstype han kaller kategorial dannelse. Den er en blanding av de to foregående typer dannelse. Et kategorialt dannelsessyn ser på dannelse som en dobbeltsidig prosess, hvor både innholdet og individets subjektive måte å forholde seg til innholdet på, spiller like stor rolle. Klafki mener at man ikke kan tilegne seg kunnskap uten at det skjer gjennom en måte å arbeide med det på, og han sier videre at det heller ikke finnes noen læringsprosess uten at det er noe som skal læres (Klafki, 1963).

Vi har nå tatt for oss de aspektene av dannelsen vi trenger for å kunne besvare de spørsmålene vi stiller i denne oppgaven. Når man har satt rammer for hva som skal være det ønskede resultatet, er det da på sin plass å gå videre med å forsikre seg om at man på best mulig måte kan ledes mot sine mål. Dette bringer oss over til didaktikken.

4.1.2 Didaktikk

Vi har også valgt å ha med didaktikk som et eget punkt i denne oppgave, da vi mener det vil være klargjørende for å forankre og granske begrepet vurdering for læring innenfor pedagogikken som fagretning. Didaktikk handler om hvordan man skal lære bort, og i introduksjonen av vurdering for læring så vi at dette også er en svært sentral del av vurdering for læring-satsingen. Navnet vurdering for læring gir oss umiddelbart et inntrykk av at det er et vurderingsverktøy som omtales, men når man går nærmere inn i begrepets meningsinnhold, ser man at det å referere til vurdering for læring som et vurderingsverktøy vil være lite dekkende. Det er læring som er det viktigste, og vurdering skal brukes for å fremme denne læringen. Da er det lærerens didaktiske valg som i stor grad vil avgjøre på hvilken måte dette vil bli gjort. Læreren skal lære bort fagstoffet på en måte som gjør at elevene lærer mer enn tidligere i satsingen på vurdering for læring. Derfor mener vi det er viktig at vi ser på begrepet didaktikk både i en historisk kontekst, men også forhold til denne satsingen. Ordet didaktikk stammer fra gresk, og er i moderne tid oftest benyttet som et annet ord for undervisningslære. Didaktikken kan da kanskje enklest forklares som læren om å lære bort, eller som Helle (2007, s. 38) sier det ”Den didaktiske tilretteleggingen omhandler undervisningens hva, hvordan og hvorfor.” Undervisningslæren har hatt flere navn gjennom tidene, før man begynte å bruke begrepet didaktikk. På 1950-60-tallet snakket man om metodikk og fagmetodikk. Bøkene man brukte i lærerutdanningen på

denne tiden var preget av spørsmål om hvordan læring best kunne oppstå. Man forholdt seg til prinsipper for læring som var knyttet opp til aktivisering, konkretisering, individualisering, samarbeid og motivasjon. Man skrev store artikkelsamlinger, med kapitler om de ulike fag, skrevet av ulike forfattere som var eksperter på hvert sitt område. Det overordnede synet på læring var at undervisningen måtte bygges opp på en slik måte at elevene lærte “det de skulle”, med andre ord, det læreplanen og lærebøkene la opp til. Selve innholdet, hva som skulle læres, var forutbestemt (Halvorsen, 2008).

Tidlig på 1970-tallet kom det didaktiske perspektivet i fokus. Oppmerksomheten ble dirigert over mot fagenes innhold, hva som skulle læres, og også hvorfor dette innholdet hadde verdi. Med disse begrunnelsene kan man si at normative betraktninger kommer inn i bildet for første gang. De som skulle velge innholdet i skolen, og samtidig skulle begrunne dette valget, kunne ikke utelukkende ha innsikt i hvordan barn og unge tar til seg lærdom, men også hva slags kunnskap samfunnet har tilgjengelig, og hvilke deler av denne kunnskapen som passer inn i skolen. Man begynte også i større grad å se på samfunnets behov. Hva har Norge behov for at våre unge lærer på skolen?

Til å begynne med var det skolepolitikere og læreplanforfattere som i all hovedsak fikk spørsmål av denne typen å ta hensyn til. Etter innføringen av niårig grunnskole i 1969, og med Mønsterplanene i 1971 og 1974, ble også lærerne direkte involvert i dette. Man fikk som lærer stor frihet til å velge innholdet i det enkelte fag, så lenge man fulgte den gitte målsetting og fulgte visse styrende kriterier. I planene som etterfulgte, M87 og L97, ble denne friheten begrenset. Mønsterplanen av 1987 bestemte konkrete felles hoved- og delemner i undervisningen, men overlot konkretisering og endelig profilering til den enkelte skoles lokale læreplaner. Læreplanen av 1997 styrket den sentrale innholdsstyringen ytterligere, men også i denne var det en viss frihet i forhold til lokal profilering. Den nyeste planen vi har å forholde oss til i den norske skolen er LK06, eller Kunnskapsløftet. I denne planen reetableres læreren som skikket til å foreta valg av materiale for undervisningen, og den lokale profileringen blir vektlagt (Halvorsen, 2008). Begrepet didaktikk er i stadig utvikling, og ordet fagdidaktikk er et stadig viktigere konkretiseringsfelt innenfor didaktikken (Helle, 2007).

Som lærer er man forventet å tilrettelegge undervisningen for hver enkelt elev, man skal møte eleven der han/hun er i sitt læringsløp. Elevene skal vurderes i kompetansemålene etter endt emne, men i Opplæringsloven er det fastsatt at elevene også har krav på å få undervisningsvurderinger. For at læreren skal kunne møte eleven på veien, må elevens læring stå i sentrum. Utenfor eleven er det mange hensyn å ta, hvilken måte eleven bør arbeide på, hva som er elevens forutsetninger, hva som skal formidles til eleven, og hva slags vurdering eleven skal ha for å nå målet. Dette finner vi i den didaktiske relasjonsmodellen, en modell som speiler relasjonen mellom læreren og eleven.

Vi har nå gitt en oversikt over hvordan temaet didaktikk har blitt behandlet i Norge i de siste 50-60 år, og vil bringe med oss de aspektene ved dette vi kan nyttiggjøre oss av videre i oppgaven. Vi aner allerede konturene av elementer som delvis kan besvare flere av våre spørsmål. Vi er på vei mot å besvare spørsmålet om hvordan læring og vurdering har utviklet seg. Vi har funnet bestanddeler av vurdering for læring innenfor tidligere tiders oppfattelser av både dannelse og didaktikk, noe som både har implikasjoner for hvorvidt vurdering for læring kan betraktes som noe nytt, men samtidig også lar oss vite mer om begrepets meningsinnhold, som igjen vil gi oss et bedre grunnlag for å besvare vår problemstilling gjennom drøftingskapittelet. I de følgende avsnitt ønsker vi å lete etter flere aspekter ved vurdering for læring i de ulike læringssynene som har preget den norske skolen i nyere tid.

4.1.3 Behaviorismen

Det har vært flere teorier og forskjellige læringssyn som har preget den norske skolen gjennom tidene. Likevel kan vi med sikkerhet si at det er det behavioristiske læringssynet som er det lengstlevende. Dysthe sier at den klassiske behaviorismen, med et empirisk syn på kunnskap, hvor denne kunnskapen blir sett på som noe som objektivt eksisterer utenfor individet, og hvor læring ses på som akkumulasjon av byggesteiner ved hjelp av stimulus- respons-prinsippet, preger hele det norske utdanningssystemet, fra grunnskolen helt til universitetet (Dysthe, 2001). Studiet omkring klassisk betingning og den tilhørende forskertradisjonen, oppstod med Ivan Pavlov. Han mente at vi er født med disposisjoner for handling eller en handlingsberedskap som vil føre til bestemte reaksjoner når vi blir utsatt for bestemte

stimuli. Dette kalles også SR-teorien. Denne teorien står for at ytre stimuli (S) vil føre til en bestemt reaksjon (R). Behaviorismen kan kalles for adferdsvitenskap. Det betyr at det menneskelige står i sentrum for lærerforskningen (Engh, 2011).

“J.B. Watson innførte begrepet behaviorisme og var opphavsmannen for denne teorien. Den oppstod som en reaksjon mot introspeksjon, som var gjeldende på 1800-tallet. Det var da læringsprosessen, og særlig betingingslære, som ble vektlagt i behaviorismen” (Torp, Wessel, Steen Hansen, Tangaard, 2003).

Behaviorismen er fortsatt et utgangspunkt for teknikker og metodeutvikling som skal forandre barns adferd. Belønning og straff er stikkord for den behavioristiske metoden. Belønningen skjer når eleven gjør det læreren vil. Man mente at mennesket vil gjøre det andre ønsker, så lenge de får belønning. Denne belønningen kan for eksempel være en karakter, og straffen kan være en anmerkning. Man får en negativ anmerkning når man ikke gjør lekser, men gode karakterer eller andre goder når man gjør lekser. Ved hjelp av metoder som dette, får man kontroll over andre mennesker. Læreren eller foreldrene får elevene til å gjøre det de vil. Vi kan se at denne metoden fortsatt er brukt både i skolen og i barneoppdragelse. Et eksempel på dette kan være programmer på TV der en barnevakt kommer hjem til en familie for å lære foreldrene barneoppdragelse. Her ser man ofte at disse barnevaktene bruker belønning og straff som metode (Engh, 2011).

Når vi ser på hvilke læringssyn som har preget den norske skolen, ser vi at vi har vært, og er sterkt preget av den behavioristiske retningen når det gjelder utformingen av klasserom, undervisning og vurdering. Klasserommet styres fra kateteret, og det skal helst ikke være annen stimulus enn fra læreren. Læreren skal stille “riktige” spørsmål for å stimulere barna til å svare korrekt, man skal spørre på en måte som får barna til å tenke på en spesiell måte (Engh, 2011). Det kan se ut som John Lockes teorier om “tabula rasa” kan brukes i denne sammenheng. Barnet har et tomt hode, som skal fylles med kunnskap gjennom skolen (Torp et al., 2003). Tankene omkring læring har forandret seg. Likevel faller vi stadig tilbake på behavioristiske metoder i skolen. Vurderingsmetodene vi fortsatt bruker i den norske ungdomsskolen, er mistenkelig lik de metoder som opprinnelig ble skildret og brukt innenfor det behavioristiske

læringssynet. Eleven skal gjenta faktakunnskap lærerne har lært dem. Det kan også se ut som om det er målene i læreplanen som er det sentrale, ikke elevenes forkunnskap eller bakgrunn. Innenfor behaviorismen kan det se ut som at det viktigste i skolen er det å huske, ikke det å lære (Engh, 2011). Det blir hevdet at det behavioristiske læringssynet preger all norsk skole, og som vi har nevnt er ungdomsskolen vår fortsatt i stor grad preget av kateterundervisning og formelle, individuelle eksamener (Torp et al., 2003).

Et annet aspekt som er problematisk hvis det viser seg at vi fortsatt opprettholder et behavioristisk læringssyn, og behavioristiske metodevalg, er at overføringen av kunnskap tenkes å være uavhengig av relasjonen mellom lærer og elev. Helle (2007) påpeker at det ikke enkelt å kombinere med den moderne rollen læreren har i våre dager. Engh (2011) hevder også at vårt vurderingssyn henger igjen i den behavioristiske tankegangen. Han sier at man kontrollerer menneskers adferd og læring gjennom instruksjoner fra lærere og ledere. Det kan se ut som mål og pensum er det viktigste i denne sammenheng. Det er likevel mange som er kritiske til den tradisjonelle klasseromundervisningen, noe vi tydelig kan se gjennom ulike tiltak som har blitt satt i gang for å modernisere undervisningen i den norske skolen. Engh (2011) sier videre at den opprinnelige behavioristiske retningen etterhvert utviklet seg i en mer kognitiv retning. Dette bringer oss videre inn i det neste læringssynet vi ønsker å undersøke.

4.1.4 Det kognitive læringssynet

I 1970-årene skulle det kognitive læringssynet prege norsk skole og lærerutdanning. Piaget, som står bak dette læringssynet, var ikke så opptatt av adferdspsykologien. Han mente at det som skjer inni oss, var viktigere. Piaget mente at tankene våre utvikler seg gjennom stadier, og derfor vil også tanke kvaliteten utvikle seg gjennom hele livet. Gjennom aktivitet og erfaring utvikler vi oss, sier Piaget. Som barn leker vi at vi er foreldrene våre, dette kalles assimilasjon, og gjennom denne assimilerende leken lærer vi hvordan vi skal leve. Piaget mente også at;

“Gjennom aktivitet og de erfaringer vi får gjennom samspillet med medmennesker, videreutvikler vi et tankeapparat gjennom å assimilere inntrykk og bearbeide (akkomodere) dem individuelt. Som barn gjør vi dette hovedsakelig gjennom konkret tenkning, der vi støtter oss på det ytre miljøet” (Engh, 2011, s. 37).

Dette læringssynet skulle prege norsk skole gjennom de åpne skolene og Mønsterplanen (M87). På 70- og 80-tallet fikk vi stadig flere åpne eller til dels åpne skoler. Nå skulle vi ha en læringsarena som trigget barnet til å utvikle selvstendighet og aktive læringsmåter. Det var ikke lenger klasserom, men åpne rom med gruppebord og arbeidskroker som gjorde seg gjeldende. Undervisningsarealene ble utstyrt med aktivitetsområder, som naturfagskrok, lesekrok, spillkrok osv. Dette kan vi kjenne igjen på noen skoler i dag, som for eksempel har språklaboratorium. Dette var også populært på 70-tallet. Likevel ser vi at de fleste skolene i dag heller har gått tilbake til behavioristisk inspirerte klasserom, der læreren styrer læringsaktivitetene fra kateteret (Engh, 2011).

I denne perioden i norsk skole var det ikke læreren som styrte læringsaktiviteten, men det var barna selv som skulle regulere når de skulle skifte læringsaktivitet. Dette ble kalt arbeidsprogram. Elevene skulle da bygge opp sin egen kunnskap, informasjon og erfaring gjennom arbeidsprogrammet de selv styrte. Dette skulle skape et læringsmiljø som skulle bidra til et ”... aktivt og interessebasert engasjement blant elevene” (Engh, 2011, s. 38). Piagets tanker har satt sitt preg på norsk skole, og vi finner hans ideer i flere av planene som ble utarbeidet på både 70-, 80- og 90-tallet i Norge. Dette er også synlig i undervisningspraksisen i denne perioden. Vi kan finne Piagets teorier i både M87 og L97. I M87 kan vi se at Piagets tanker stod sterkt i den norske skolen, særlig gjennom aktive læringsprosesser, og i L97 står det blant annet dette;

"Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente – de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte. Kunnskaper, ferdigheter og holdninger utvikles i samspill mellom gamle forestillinger og nye inntrykk" (L97, s29).

Her ser vi igjen at Piaget mente at elevene skulle basere ny kunnskap på gammel kunnskap eller erfaring. Elevene bruker det de kan fra før, til å utvikle ny kunnskap. Dette er Piaget sine tanker i praksis. I L97 finner vi igjen synet på læring som en

prosess som er knyttet til elevenes egne erfaringer og tidligere kunnskaper. Man skal tilpasse opplæringen til den enkeltes nivå.

"Læring skal ta utgangspunkt i det trygge, stabile og kjente i et helhetlig oppvekstmiljø. Læring skal preges av at kunnskaper bygges opp av hver enkelt elev som et resultat av erfaringer og tidligere kunnskaper, innsikt, ferdigheter og holdninger, og ved at det nye forstås ut fra det kjente" (Røys, Gjørund og Huseby 2007, s. 46).

L97 peker på at læring er noe som skjer med og i hver enkelt elev. Elevene konstruerer og bygger sin egen kunnskap, eleven opparbeider sine ferdigheter og utvikler sine holdninger (Torp et al., 2003). Piaget mente at barn må være aktive og regulere sin egen læringsadferd. Han mente at først ved 15–16-års-alderen kunne ungdommene klare å tenke abstrakt eller logisk-matematisk. Som en konsekvens av dette læringssynet hevdet han at for å motivere barnet til å lære, må læreren tilrettelegge det fysiske læringsmiljøet for elevene. Piaget hevdet at læreren måtte sette i gang ulike læringsaktiviteter for å trigge elevene til å løse konflikter eller utfordringer de ble utsatt for. Det kognitive læringssynet står for at alle er nysgjerrige, og at vi vil lære for vår egen del. Alle ønsker å forstå sin omverden (Torp et al., 2003). Vi ser at skolen i dag fortsatt er preget av Piagets holdninger.

Vi kan også se at den kognitive læringsprosessen som Piaget representerer, og vurdering for læring-prinsippene er nært beslektet. Dette kan vi for eksempel se i aktive læringsprosesser (Engh, 2011b). Det kognitive læringssynet er fortsatt bevart i skolen, men vi ser at utviklingen har gått mot det sosiokulturelle læringssynet. Dette er sosiale samarbeidsmåter som fremmer kunnskap og varierte arbeidsmetoder, og her er også språket en viktig faktor til hjelp i undervisningen. Kritikken mot det kognitive perspektivet ligger i fokuset på individet, samt koblingen mellom menneskets kognitive funksjoner, og etterhvert ble fokus flyttet over på det sosiokulturelle læringsperspektivet (Torp et al., 2003). Dette bringer oss enda et steg fremover i norsk skolehistorie.

4.1.5 Det sosiokulturelle læringssynet

Dette er et relativt nytt læringssyn, med russeren Vygotsky som den mest betydningsfulle representanten (Engh, 2011). Sentrale elementer i dette læringssynets forståelse av læringsprosessen er kommunikasjon og språk. Et sosiokulturelt læringsperspektiv innebærer at man tenker at læring først og fremst har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, og at all læring skjer gjennom samspill og deltakelse i mellommenneskelige relasjoner (Dysthe, 2001b). Vygotsky hevdet at for å kunne lære noe, måtte man ta i bruk ulike “redskaper”, det være seg hukommelse, språk og tenkning. Han mente at språket var det viktigste redskapet for intellektuell utvikling. Språket er noe man lærer litt etter litt, man forstår mer når man vet hva ulike begreper betyr. Dess mer komplisert læringen som skal foregå er, jo viktigere er språket. Derfor er det viktig at læreren tilpasser oppgavene som blir gitt til elevene, i skolen. Læreren skal møte elevene der de er i sitt læringsløp. Når man gjør dette, snakker man et språk eleven forstår. Først da vet eleven å strekke seg etter de oppgaver som blir gitt. Engh sier at ”... dersom kommunikasjon og redskaper er innrettet på elevens nærmeste utviklingssone, vil læring skje” (Engh, 2011, s. 41). Her kan vi finne flere likhetstrekk med vurdering for læring. Man kan se på den proksimale utviklingssone som en fremovermelding. Å møte elevene der de er i læringsløpet, gi dem oppgaver der læreren bruker språket til å fortelle hvor de er, og hva de må gjøre for å nå målet, er sentrale prinsipper innenfor vurdering for læring. Dette kalles fremovermeldinger (Engh, 2011).

I dag har det sosiokulturelle perspektivet en sentral plass i skolen. Som grunnleggende ferdighet skal elevene kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig. Dette blir det fokusert på i læreplanene. Gjennom muntlig og skriftlig kompetanse skal elevene lettere lære seg alle fag og utvikle seg selv, men ”den sosiale og kulturelle konteksten mennesket befinner seg i, er hovedtanken bak det sosiokulturelle læringssynet” (Helle, 2007, s. 18). Gjennom det muntlige språket skal man opprette kontakt og skape forståelse. Dette er den mest brukte kommunikasjonsformen vi har (LK06). Gjennom denne kommunikasjonsformen skal man utvikle egen identitet og skape sosiale relasjoner. Man skal bli trygg nok til å kunne uttrykke egne holdninger og meninger. Man skal også kunne utveksle og forklare informasjon man har lært, for seg selv og til andre (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

“Det å kunne uttrykke seg muntlig dreier seg særlig om å kunne lytte og tale, men det går også på å kunne vurdere de ulike momentene i en talesituasjon. Samtidig som dette er en forutsetning for alle fag, har det også spesielt fokus i språkfagene” (LK06).

I det sosiokulturelle læringssynet er læring preget av omgivelsene i vid forstand. Det er en prosess som strekker seg utover det som foregår i individets hode. ”I det sosiokulturelle læringssynet mener man også at læring skjer mellom mennesker. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessene” (Dysthe 2001, s. 33). Synet på læring i et sosiokulturelt perspektiv handler om at læring skjer i sosiale kontekster, eller som Dysthe sier det: ”Kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar” (Dysthe, 2001, s. 42).

Innenfor vurderingssynet finner vi store forskjeller mellom den behavioristiske, den kognitivistiske, og den sosiokulturelle tankegangen. I det behavioristiske synet måler man barns intelligens i skolen. Piaget fokuserte på prosessen, hvor barna skulle styre og være aktive i sin læringsprosess. I det sosiokulturelle læringssynet fokuserer man på spørsmål som ”... gjeld kvaliteten på elevens deltaking i læringsaktivitetar” (Dysthe, 2001, s. 41). Det er det sosiokulturelle læringssynet som virker dominerende i skolen i dag, men det ser ut til at vi på enkelte områder også henger igjen i både den kognitive og den behavioristiske tankegangen også. Hvis vi skal fokusere på kvalitet og prosess, er det slik at vi vurderer på en summativ måte, der elevene blir vurdert ut i fra hva de kan om et bestemt tema. Det de husker fra hva de har lært på skolen i løpet av en periode, blir vurdert med en karakter.

Når man sier noe om læring, oppfatter man raskt at læring er uløselig knyttet til vurdering. Læring og vurdering henger også nødvendigvis sammen med begrepet vurdering for læring. I begrepet vurdering for læring skal man vurderes for å lære, men slik har det ikke alltid vært. Vi ønsker å se på hvilke ulike funksjoner vurdering har hatt, for bedre å forstå alle de ulike bruksområdene begrepet har i dag. Derfor vil vi i de følgende avsnitt gi en historisk gjennomgang av begrepet vurdering.

4.2 Hva er vurdering?

Vurdering er en av de eldste oppgavene i skolen, og er det verktøyet skolen har for å skille riktig fra galt, sant fra usant og fleip fra fakta. Det er også knyttet til vurdering for læring, både som bestandel i selve begrepet, men også som et svært sentralt element i hele den formative måten å undervise på. Vi har tidligere i oppgaven presentert begrepet vurdering for læring. Dette er det mest aktuelle begrepet vi har i avhandlingen vår, og derfor er det naturlig at dette begrepet ble omtalt først. Dette gjør vi for å presentere en forståelse av begrepet på forhånd, som vi senere kan se i sammenheng med de begreper som utgjør vurdering for lærings meningsinnhold i en historisk kontekst.

I denne delen av teorikapittelet vårt vil vi som sagt si noe om hva vurdering er, og hva vurdering har vært i den norske skolen gjennom tidene. Selve begrepet vurdering er tett knyttet opp til ordet verdi. På 1960-tallet benyttet man ordet evaluering som et pedagogisk begrep, og en vanlig del av fagterminologien. Evaluering kan spores tilbake til det engelske ordet "evaluate", som betyr "verdsette." Videre kan det spores til det latinske verbet "valere", som betyr å være verd eller å sette verdi på noe (Imsen, 2009). I flere tiår brukte man begrepene vurdering og evaluering mer eller mindre ukritisk om hverandre. I vår oppgave er det begrepet vurdering som vil bli benyttet.

Bente Bergesen (2005) skriver at "vurdering ofte blir sett på som en tung plikt læreren er satt til å gjøre, men helst vil slippe" (Bergesen, 2005, s. 4). Men som hun utdyper det videre, er vurdering kanskje den viktigste delen av lærerens arbeid. Det er imperativt at vurdering blir en naturlig og likeverdige del av lærerens pedagogiske praksis, og ikke først og fremst kobles til det å skulle sette karakterer. Som Gunn Imsen (2009) poengterer er det ikke rart at man ofte tenker på karakterer når man støter på ordet vurdering, da karakterene har vært og er en svært synlig del av skolens vurderingsarbeid. Karakterene er som regel det elementet ved skolegangen som blir gransket med størst interesse, både fra elever og foresatte.

4.2.1 Hvorfor vurderer vi elevene?

Dale og Wærness (2006, s. 105–106) trekker frem fem ulike funksjoner den individuelle elevvurderingen har hatt i den norske skolehistorien:

- Å velge ut individene for det neste nivået i utdanningssystemet eller for arbeidslivet.
- Å gi elevene råd i valget mellom videre studier eller yrkesvalg.
- Å sertifisere for at individet har nådd et bestemt kompetansenivå.
- Å beskrive elevens læring og identifisere og diagnostisere læringsproblemer, for å kunne planlegge den videre opplæringen.
- Å motivere elevene ved å tilby mål og siktepunkter.

Man kan si at i historisk sammenheng kan vi forbinde de tre første punktene (a, b og c) med eksamen og karaktersetting. Disse tre er vurderinger av summativ art og har tradisjonelt ikke hatt noen formativ funksjon i lærerens undervisning. De to siste punktene, som er nyere rent historisk, er av formativ karakter. Den formative vurderingen har fokus på prosessen frem mot del- og hovedmål, og skal brukes til å justere undervisningen underveis. ”Med disse to oppgavene er det avgjørende at vurderingssystemet er integrert med læringen” (Dale og Wærness, 2006, s. 106).

4.2.2 Hvordan har elever blitt vurdert tidligere?

Historisk sett kan man si at vurdering i utdanningen i hovedsak har fungert som kriteriebaserte tester av kunnskap og evner. I Europa kan man datere vurdering tilbake til middelalderen. I vurderingens barndom var den stort sett brukt til å velge ut de som skulle stige i gradene, fra svenn til mester, i ulike former for praktisk arbeid. Disse tidlige formene for vurdering dannet grunnlaget for senere akademiske eksaminasjonssystemer, som for eksempel det franske Baccalaurate-systemet (Broadfoot, 2007).

Den første historiske nedtegnelsen av bruk av karakterer, noe som også er et bevis for bruk av en formell vurdering, finner vi hos jesuittene. Jesuittene var en katolsk munkeorden som ble grunnlagt i 1540. Deres måte å praktisere skole på ble fort anerkjent i den vestlige verden, noe som igjen gjorde at deres pedagogikk fikk stor

utbredelse over hele Europa (Imsen, 2009). Det var med andre ord karakterene, sertifiseringene og seleksjonsprosessene som var vurderingen. Dette utgjorde både dens metode og dens formål. Jesuittene var de første til å inndele skoledagen skjematisk, og det var også de som oppfant karaktersystemet. De arrangerte konkurranser mellom elever, hvor vinnerne fikk utmerkelse og belønninger. I tillegg til dette etterstrebet de å gjøre undervisningen interessant for elevene. Lærerne skulle ikke bare repetere, men snarere kommentere, oppsummere og forklare elevene (Imsen, 2009). Man kan si at i europeisk forstand, er vurdering av innlært materiale en aktivitet som vokste frem i tett forbindelse til selve innlæringen (Broadfoot, 2007). Andre halvdel av 1700-tallet kalles opplysningstiden. Læring generelt, og særlig folkeopplysning var av de aller viktigste elementene i opplysningstiden. Man ønsket at folk flest skulle lære mer og bli bedre i stand til å delta i samfunnet på alle måter. Det som kjennetegner denne perioden, var en økende tro på menneskets fornuft, og at denne fornuften, når den ble anvendt sammen med vitenskapen, kunne føre til reelle fremskritt for menneskeheten. Dette er en viktig epoke i vurderingshistorien, ettersom det var i denne perioden man videreutviklet karaktersystemet og lagde flere ulike versjoner av det (Imsen, 2009).

På 1900-tallet ble pedagogikken mer barnesentrert. Et av resultatene av dette var at man begynte å undersøke de ulempene karaktersystemet kunne medføre hos barna. Progressivismen, med pragmatisten John Dewey som en svært fremtredende skikkelse, tok til orde for et karaktersystem som var mindre strengt. Den mer humane ideologien som blomstret opp, ville redusere bruken av karakterer, ikke bare for å fjerne det stresset karakterene kunne medføre, men også for å unngå at barn kunne oppfatte seg selv som tapere (Imsen, 2009). I USA utover på 1900-tallet vokste det frem en sterk tro på at man kunne komme frem til hvilket kunnskapsnivå elevene var på, ved måling, rasjonalitet og kontroll gjennom vitenskapelig aksepterte metoder. Dette ble kalt "Scientific Management." Her skulle karaktersystemet beholdes, men korrigeres og styrkes gjennom standardiserte kunnskapstester og psykometriske teknikker (Imsen, 2009). På 60-tallet dukket også skillet mellom formativ og summativ vurdering opp i pedagogikken for første gang, men den summative vurderingen var fortsatt den toneangivende (Helle, 2007, s. 17).

4.2.3 Norsk vurderingshistorie

En gren som har sitt utspring i ”Scientific Management”-tenkningen, kom allerede med Normalplanen fra 1939, nemlig normalfordelingskurven. Tanken var at om karaktersystemet ble brukt riktig, ville resultatene gjenspeile samfunnet. Man antok at intelligensen i befolkningen var normalfordelt, og derfor måtte karakterene vise det samme (Imsen, 2009).

Venstresiden i norsk politikk har fra de første etterkrigsårene støttet en mer progressiv pedagogikk, hvor det viktigste elementet er å redusere de mulige negative virkninger karaktersystemet kan ha. I Normalplanen fra 1939 ble det fastsatt at vi her i landet ikke skulle gis karakterer før det fjerde skoleåret, og i 1972 ble karakterene fjernet fra hele barnetrinnet (Imsen, 2009). I dag er det uenighet blant politikerne om hvorvidt det bør gis karakterer også på barnetrinnet. Som i tidligere tider er det partiene på høyresiden som er for, og partiene på venstresiden som er imot karakterer på barnetrinnet (Finstad, 2011). Enkelte skoler har også funnet et smutthull i opplæringsloven, og praktiserer karaktergivning, da i form av muntlige karakterer i basisfagene, for sine sjuendeklassinger (Haksø, 2011).

Det har også vært gjort forsøk på å utvide området vurdering. Både innsats, arbeidsmåte og interesser har blitt tatt med i karaktergrunnlaget, og ikke bare den endelige sluttprestasjonen. Uavhengig av slike tanker har det i moderne tid i Norge vært en bred tverrpolitisk enighet om at formelle karakterer ved skoleløpets slutt er nødvendig, på grunn av det samfunnet som skolen eksisterer i (Imsen, 2009). Vi kan fortsatt i dag se at man kun vurderer elevene ut fra prestasjonene på deres arbeid. Prosess, innsats og arbeidsmåte vurderes ikke lenger. Det var først i 2012 at man igjen fikk lov å vurdere innsats og holdninger i kroppsøvningsfaget. I de resterende fagene er det kun prestasjonene som vurderes (LK06).

Man kan dele inn årene fra 1960 til 1990 inn i ulike faser når det gjelder vurdering i den norske skolen. Det første av de tre tiårene kan man si at stod i rettferdighetens tegn. Det var svært viktig at lærerne var like strenge overalt, og at elevenes prestasjoner ble bedømt likt over hele landet. Karakterene skulle gis på samme måte fra Nordkapp til Lindesnes, og det var meningen at elevene ikke skulle merke noen forskjell i hvordan de ble karaktervurdert om de flyttet til en annen kant av landet.

Normerte prøver var et av virkemidlene som ble utarbeidet for å kunne oppnå dette. Dette var landsomfattende prøver som skulle lages sentralt, og prøvene tildelte karakterer og poeng etter en norm som var felles for hele landet. Disse testene var først og fremst ment som en hjelp til lærernes arbeid med å sette karakterer.

Prøvene har vært et fast innslag på ungdomstrinnet siden 60-årene, og kan brukes av alle skoler som ønsker det. Man kan si at 60-tallet var preget av å forbedre karaktersystemet isolert sett ved hjelp av slike prøver (Imsen, 2009). Som tidligere nevnt var det på 60-tallet, nærmere bestemt "... i 1967, at det første gang i vurderingshistorien ble trukket et skille mellom formativ og summativ vurdering" (Helle, 2007, s. 17). Et problem som har blitt påpekt, er at læreplanarbeidet på denne tiden var så gjennomsyret av kritikk av arbeidsskoleprinsippet, at det legitimerte en undervisning som kun var basert på ren kunnskapsmeddelelse fra læreren (Dale og Wærness, 2006). Det neste tiåret ble sterkt preget av karakterdebatten. Utdannings sosiologien pekte på at karakterene hadde flere uheldige følger. Størst av alle, var den sosiale sorteringsfunksjonen, som gjorde at elever fra det øvre sosiale sjiktet i større grad profiterte på systemets utforming, enn de av elevene som hadde en lavere sosial status. Videre ble det påpekt at karakterene var blitt for viktige i skolen. Elevene var mer opptatt av karakterene de fikk, enn av hva de faktisk lærte (Imsen, 2009). I tillegg til dette kan man si at 70-årene var preget av progressivismen. Dette var først og fremst en motreaksjon mot 60-tallets fagrestaurasjon, sier Dale og Wærness (2006). Det ble nå klart at man måtte gjøre noe mer grunnleggende. I 1972 opprettet derfor regjeringen evalueringsutvalget. Dette utvalget skulle gjennomgå evalueringsordningen både for grunnskolen og for den videregående opplæringen. Et av de karakteristiske trekkene ved dette utvalget, var at de ikke så på vurdering som en isolert pedagogisk oppgave, men heller som en del av flere virkemidler som var der for å oppnå skolens overordnede mål. Dette utvalget ønsket å innføre alder og arbeidserfaring ved opptak i den videregående skolen. Dette skulle svekke den skjeve seleksjonsfunksjonen som karakterene hadde. I tillegg til dette ville flertallet av utvalget fjerne karakterene helt fra grunnskolen, og begrense bruken av karakterer i videregående opplæring til kun å gjelde studieretningsfagene. Forslagene fra evalueringsutvalget skapte en konflikt man sjelden ser i norsk skolepolitikk. Høringsuttalelsene gikk i retning av at karakterene på ungdomstrinnet skulle beholdes. Saken var så vanskelig å komme til enighet om, politisk sett, at Arbeiderpartiet ikke

endte opp med å iverksette dette tiltaket. Dette førte til at debatten om karakterer i den norske skolen ble lagt på is. Men saken i seg selv var ikke død (Imsen, 2009). Det viktigste resultatet av evalueringsutvalgets arbeid må sies å være at hvert enkelt fylke fikk muligheten til å legge inn tilleggskriterier ved inntak til den videregående skolen. Den pekte også frem mot det som skulle bli det store temaet i den norske skolen på 80-tallet, nemlig skolevurdering.

I evalueringsutvalgets andre innstilling står det:

”Utdanningssystemet forbruker en stor del av samfunnets samlede ressurser, og det er nødvendig at det bygges inn i skolens mekanismer også til vurdering av den ressursforvaltning som skjer. Denne vurderingen kan kalles skolevurdering, og må utgjøre en egen del av skolens vurderingsform ved siden av elev-vurderingen” (NOU 1978:2, s. 23).

Skolevurdering er ikke et sentralt tema i en oppgave som denne, men det nevnes som et eksempel på hva vurdering faktisk kan bety. Ordet vurdering, og dets kanskje i overkant mange ulike betydninger, er et tema som vil bli belyst senere gjennom analysene og drøftingen vår.

4.2.4 Vurdering som et element i læreplanarbeid

Hilda Taba, en elev av John Dewey, mente at vurderingen var en av fire naturlige hovedkomponenter i enhver læreplan. Et av hennes viktigste poeng er at det skal være et indre samsvar i læreplanen. Evalueringsformene må altså utformes på en måte som gjør at de harmonerer med både mål, innhold, arbeidsformer og den øvrige organiseringen. Hvis det ikke eksisterer et slikt samsvar, hvis man for eksempel i hovedsak evaluerer elevene i enkeltfag, mens læreplanen legger stor vekt på tverrfaglig arbeid, vil det føre til at vurderingen overtar målfunksjonen. Det vil si at elevene orienterer seg mer etter hva de blir vurdert i, enn i hva som opprinnelig er målene for læringen. Mål som ikke harmonerer med vurderingssystemet, vil da bli ubrukelige (Imsen, 2009). Vi finner de samme tankene i Tyler-rasjonalen, skrevet av den amerikanske behavioristen Ralph Tyler. Han mener også at det er en forutsetning at vurderingen skjer i forhold til målene. En målstyrt vurdering kjennetegnes av kontroll, den vil si hvor langt eleven har kommet, i forhold til hvor eleven burde ha

vært ut fra målene. Disse teoriene ble sammenfattet og anvendes fortsatt i den norske skolen, og er vår måte å tenke på når det gjelder vurderingens plass i læreplanarbeid (Imsen, 2009).

Vurdering i L97

Da de nye læreplanene for 10-årig grunnskole kom i 1997, ble vurderingsordningenes form etter reformen diskutert. Disse læreplanene var målstyrte, de fastsatte at vurderingen skulle skje i forhold til målene. Men mye var fortsatt uavklart:

- Man diskuterte fortsatt hvorvidt det skulle være karakterer i grunnskolen, og i så fall, fra og med hvilket skoleår?
- Man diskuterte formell kontra uformell vurdering, og i hvilken grad de to ulike vurderingsformene skulle vektlegges.
- Man diskuterte hva som skulle vurderes. Var det elevenes faglige prestasjoner, og bare de som skulle vurderes?
- Hvordan skulle man vurdere tverrfaglige emner og tverrfaglig prosjektarbeider?
- Hvordan skulle man vurdere de elevene med særskilte vansker, som også har en individuell opplæringsplan?

Debatten omkring disse temaene foregikk i noen år før spørsmålene ble behandlet politisk. I 1994 var det flere sentrale representanter fra Norsk Lærerlag som frontet fullstendig fjerning av karakterer i grunnskolen som en fanesak (Midtbø, 1994). Lærerlaget ville i hovedsak få i gang en mer rettferdig vurderingsordning, med et utvidet vurderingsbegrep. De ville fortsatt beholde det karaktersystemet som allerede var i skolen, frem til vi hadde funnet et system vi var sikre på var bedre. Lærerforbundet på sin side argumenterte for karakterer på ungdomstrinnet, men ville bare at elevenes kunnskaper skulle vurderes (Skagen, 1996). Vurdering ble nå ansett for å være svært viktig. Man gikk ut fra at det var en av de viktigste bestanddeler i en norsk elevs skolegang, og den måtte behandles deretter. Stortinget ba regjeringen om en egen melding angående vurdering i skolen, etter at ”Broen” (St.meld. nr. 29 1994–95) ble fremlagt. Dette viser hvor alvorlig man tok ideen om en vurderingspraksis

som ikke var god nok. På høyresiden i Stortinget var man bekymret for at det ikke skulle bli nok karakterer og eksamener, og på venstresiden var man bekymret for hva den nye målstyringsfilosofien ville føre med seg (Imsen, 2009). Regjeringen la frem sitt svar på Stortingets henvendelse i 1996, og Stortinget på sin side behandlet denne i 1997 (St.meld. nr. 47 1995–96, Innst. S. nr. 96 1996–97). Man kom til enighet, og det ble bestemt hvordan den norske skolen skulle jobbe med vurdering de påfølgende år (Imsen, 2009).

4.2.5 Vurdering i dag

Fra jesuitter og reformpedagoger, gjennom politiske uenigheter og nye reformer, hva kjennetegner vurderingsarbeidet i den norske skolen i dag? Det er hevet over enhver tvil at det er mange ulike måter det blir jobbet med vurdering på i den norske skolen. Snakker man derimot om den norske skolens vurderingskultur kan man snakke om noe som er, eller burde, være felles for alle norske skoler.

I de senere år har det rast avisdebatter angående tilstanden i den norske skolen nesten kontinuerlig. ”Noe av det som virkelig satte i gang debatten, var evalueringen av Reform 97” (Dale og Wærness, 2006, s. 15). Reform 97 ble evaluert av Peder Haug (2003). Han hevdet at skolen ut fra tradisjon er tettest bundet til formidlingspedagogikken, og at endringskravet er å komme nærmere aktivitetspedagogikken. I denne sammenhengen skal formidlingspedagogikk forstås som lærerstyrt klasseromsundervisning med instruksjon, fortelling og spørsmål-svar-sekvenser. ”Aktivitetspedagogikk innebærer i denne sammenheng gjennomføring av temaorganisert arbeid, tilpasset opplæring, ansvar for egen læring, prosjektarbeid, differensiering, inkluderende skole og så videre” (Haug, 2003, s. 87).

Vi finner det oppsiktsvekkende at nye teorier om dannelse, didaktikk og læring oppstod og ble integrert i den norske skolen, men at vår måte å jobbe med vurdering på, som Dale og Wærness (2006) også påpeker, forble nesten uforandret. De argumenterer for opprettelsen av et nasjonalt vurderingssystem, blant annet for å kunne være en del av en moderniseringsprosess, og også for å kompensere for dårlig vurderingspraksis blant norske lærere (Dale og Wærness, 2006, s. 108).

Dale og Wærness fortsetter med å fortelle at om man skal opprette et nasjonalt vurderingssystem, er det svært viktig at det ikke bygges opp på en slik måte at det bare utvikler de tre første punktene:

”a) å velge ut individene for det neste nivået i utdanningssystemet eller for arbeidslivet, b) å gi elevene råd i valget mellom videre studier eller yrkesvalg, c) å sertifisere for at individet har nådd et bestemt kompetansenivå.” (Dale og Wærness, 2006, s. 106).

Dale og Wærness (2006) sier at om man fokuserer kun på de tre første punktene, vil dette bli lite dekkende, og ikke i samsvar med intensjonen man har om å ha et nasjonalt vurderingssystem, hvor det å forbedre læringsutbyttet vektlegges i stor grad.

Vi kan i dag se at det skjer noe nytt og banebrytende angående vurdering i skolen i Norge. Regjeringen ønsker å satse på en ny formativ vurderingskultur, selv om de samtidig også ønsker å opprettholde bruken av summativ vurdering. I Opplæringsloven kan vi lese følgende avsnitt;

“Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane. Undervegs vurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget. Undervegs vurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng for å betre opplæringa. Kunnskap om elevens, lærlingens og lære kandidatens utvikling i fag, orden og atferd gjennom undervegs vurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunkt karakter i fag, orden og atferd” (Opplæringsloven § 3.2).

Her kan vi se at formålet med å vurdere er at vurderingen skal fremme læring. Elevene har krav på tilbakemeldinger og undervegs vurderinger, det er fastsatt ved lov. Dette gjøres for å øke kompetansen til den enkelte elev. I LK06 står det at elevene skal vite hva som er kompetansemålene i de forskjellige fagene, de må vite hva de

skal bli målt i (LK06). Læreren skal lokalt vurdere hva slags lærebøker, aktiviteter og innhold faget skal ha. Dette må gjøres i henhold til kompetansemålene i faget. Slik var det også i L97. Det skal være synlig for elevene hva de må gjøre for å øke kompetansen sin (LK06). Spørsmålet er om alle lærere setter opp kompetansemål og vurderingskriterier for elevene sine, og om man er flink nok til å involvere elevene i dette arbeidet. Henger man igjen i gamle vurderingstradisjoner der kun summativ vurdering blir brukt? Vet lærere nok om hvordan og hvorfor man skal gjøre dette? Når man ser på formativ vurdering i dag, er dette en del av planen i norsk vurderingspolitikk. En viktig fanesak for regjeringen knyttet til vurdering, er at man skal bruke vurdering for å fremme læring. Da må man nødvendigvis gi tilbakemelding om hvor eleven er, underveis i læringsforløpet. Man må si hva kompetansemålene og vurderingskriteriene er, før man gir en karakter på det endelige arbeidet (Opplæringsloven). Når vi snakker om vurdering for læring, er det klart at dette er et læringsverktøy og også et vurderingsverktøy.

Når vi setter begrepene underveisvurdering og elevenes medvirkning opp mot mål og vurdering, og i sammenheng med vurdering for læringsprinsippene, ser vi at dette absolutt henger sammen i teorien. Spørsmålet er hvordan man implementerer dette i skolehverdagen. Det kan tenkes at det ikke er så lett å implementere i skolen, uten først å lære lærerne å tenke på vurdering som noe annet, og noe mer, enn det det har vært tidligere. Det er også derfor regjeringen har satt i gang ulike tiltak, som for eksempel vurdering for læring-prosjektet. Det finnes mange begreper som inneholder ordet vurdering, og som alle skal formidles og forklares på en måte som ikke vil føre til forvirring hos dem som skal benytte alle sammen. Av de vi hører til daglig har vi blant annet; formativ vurdering, skolevurdering, sluttvurdering, hverandrevurdering, egenvurdering, summativ vurdering, formell vurdering, uformell vurdering, og kameratvurdering. Alle disse er viktige begreper i dag i den norske skolen, flere av dem i særdeleshet i forbindelse med vurdering for læring-prosjektet. Vi undrer oss om det virkelig er meningen at et ord skal være med på å danne så mange andre ulike ord, innenfor det samme fagfeltet. Kan det ikke tenkes at dette lett kan føre til begrepsproblemer både for de som skal formidle dette, og de som skal bruke det i deres arbeidshverdag? Vi vil i de følgende sitater vise flere av de ulike typene vurdering som brukes under vurdering for læring- satsingen, og vi vil behandle begrepsproblematikk videre i både tekstanalysene og drøftingskapittelet vårt.

Engh definerer et utvalg av disse typene vurdering slik;

”Uformell og formell vurdering: Formell vurdering ble brukt om vurdering som ble gitt i form av karakterer eller poeng som fikk konsekvenser for videre standpunkt. Uformell vurdering ble brukt om vurdering i den daglige virksomheten uten karakterer eller poeng. Disse begrepene er i dag erstattet med vurdering med og uten karakter” (Engh, 2011, s. 32).

”Formativ vurdering: Vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet” (Engh, 2011, s. 19).

”Summativ vurdering: Vurderingsformer som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, hva har eleven lært til nå” (Engh, 2011, s. 28).

”Underveisvurdering (§3-11 i vurderingsforskriften): Løpende, systematisk skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevenes og lærlingenes kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse” (Engh, 2011, s. 29).

”Sluttvurdering: Den informasjonen som gis eleven, lærekandidaten og lærlingene ved avslutningen av opplæringa i faget” (Engh, 2011, s. 30).

Vi har nå gitt en kort beskrivelse av de læringssyn, begreper og ideer fra pedagogikken vi ønsker å bringe med oss i det videre arbeidet med denne oppgaven. Disse elementene vil videreføres gjennom analysene og drøftingen, og brukes som deler av et fundament for å kunne besvare våre forskningsspørsmål og vår problemstilling. Nå vil vi gå videre med å presentere de to dokumentene vi ønsker å analysere i denne oppgaven; Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument, og Black og Wiliams ”Inside the Black Box.”

5.0 Presentasjon av dokumentene

5.1 Presentasjon av ”Inside the Black Box”

I denne delen av oppgaven skal vi presentere artikkelen ”Inside the Black Box” – Raising Standards Through Classroom Assessment” av Paul Black og Dylan Wiliam. Artikkelen er skrevet på engelsk, og det er vår oversettelse av denne teksten vi vil presentere. I oversettelsen har vi prøvd å være så tro mot teksten som mulig. Vi har prøvd å ikke fortolke teksten i nevneverdig grad, selv om den nå er oversatt til norsk. Ved å oversette noe vil man alltid til en viss grad tolke, men vi har forsøkt å være svært etterrettelige i å forsikre oss om at det er forfatternes, og ikke vårt eget, meningsinnhold vi presenterer. I presentasjonen vil vi unntaksvis sitere teksten på det opprinnelige språket artikkelen er skrevet på. Dette gjør vi for å ikke tilegne teksten en mening vi tror den har, og i de tilfeller hvor vi er usikre på hvilken oversettelse som er best. I analysedelen av oppgaven leter vi etter meninger og ulike argumenter, mens vi her prøver kun å gi en presentasjon av selve artikkelen. Artikkelen ble skrevet i 1998 ved King’s College London School of Education. Versjonen vi benytter oss av i denne oppgaven, er en nettutgave som ble publisert 6. november 2001. Artikkelen er en oppsummering av Black og Wiliams eget forskningsarbeid, som besto av flere hundre journaler, artikler og kapitler omkring formativ læring. I innledningen greier Black og Wiliam ut om hva som er deres mål med arbeidet. De etablerer dette arbeidet som noe som er betydningsfullt på nasjonalt nivå: *”Raising the standards of learning that are achieved through school education is an important national priority”* (Black & Wiliam, 2001, s. 1).

“Inside the Black Box”

Black og Wiliam avslutter sin innledning med å forklare at artikkelen handler om innsiden av ”the Black Box”, altså klasserommet, og at den fokuserer på en spesifikk del av lærergjerningen, nemlig ”formative assessment.” Dette er ikke bare en metode for å utvikle klasseromsarbeid, det presenteres snarere som noe som ligger i kjernen av alt vi kaller effektiv undervisning. Black og Wiliam hevder at i dagens skolepolitikk behandles klasserommet som en ”Black Box.” Input fra utsiden mates inn i boksen og stiller krav til det som skal komme ut av boksen igjen. Typer av input

kan for eksempel være elever, lærere, tester med press om gode resultater, styringsregler og elevenes forskjellige forutsetninger. Som følge av denne inputen får man et produkt ut fra boksen. Man kan håpe at produktene er kompetente og kunnskapsrike elever og bedre testresultater. Hva skjer inne i den svarte boksen? Hvordan kan noen med sikkerhet vite at bedre input vil forbedre produktet, hvis vi ikke studerer hva som foregår der inne? Svaret man får på dette spørsmålet, er at det er opp til lærerne, sier Black og Wiliam. Det er de som har ansvaret for at det som foregår inne i boksen, forbedres. Dette svaret er ikke bra nok, sier de. Det blir skissert to grunner for hvorfor dette svaret ikke er bra nok. For det første: Er det mulig at noe av all den inputen boksen får, kan være kontraproduktiv? Dette vil i så fall vanskeliggjøre lærerens jobb med å heve standarden på arbeidet som foregår i klasserommet. Det andre punktet er at det virker merkelig og urettferdig å skulle overlate den vanskeligste delen av standardhevingsarbeidet til lærerne alene. Hvis det finnes muligheter for at de som utarbeider planer, kan gi direkte hjelp og støtte til det daglige arbeidet med å heve standarden på læringen, er dette noe som burde benyttes til fulle, hevder Black og Wiliam. De siste tiårene har regjeringer i den vestlige verden utarbeidet nye planer for å forandre skolesystemene sine for å nå visse mål. Black og Wiliam peker på noen av virkemidlene som har blitt tatt i bruk, blant annet nasjonale prøver, ligatabeller over skolers prestasjoner, forbedringer i plan- og styringsarbeid og grundige og regelmessige inspeksjoner av lærere. Dette er nyttige verktøy, men summen av arbeidet er fortsatt ingen effektiv politikk. Black og Wiliam sier videre at ingen av reformverktøyene som nevnes, sikter mot direkte hjelp og støtte.

Formativ vurdering

Black og Wiliam hevder at:

1. Å forbedre formativ vurdering hever standarden på læringsarbeidet.
2. Det er rom for forbedringer.
3. Det finnes bevis for hvordan man kan forbedre den formative vurderingen.

Gjennom forskningen Black og Wiliam har gjort, har de sett på tidligere analyser og dokumenter fra ulike land og aldersgrupper. De har hatt elever fra 5 år, og opp til

bachelorstudenter. Gjennom denne forskningen kan man se at formativ læring øker nivået hos alle elever, men mest hos de svake elevene. Alle fremskritt hos disse elevene kan være spesielt viktige, siden enhver ”*tail of low educational achievement*” er et varsel om talent som går tapt. Dessuten vil elever som mister troen på egen læringsevne, slutte å ta skolen seriøst. Mange av dem vil forstyrre undervisningen, mens andre igjen vil skulke.

Forskningsmaterialet

Forfatterne forklarer at rapportene de har studert, også påviser kvaliteter som ser ut til å karakterisere mye av forskningsmaterialet:

1: Alt arbeid av denne typen innebærer nye måter å forbedre tilbakemeldinger til den som lærer, fra den som lærer bort. Dette forutsetter nye typer pedagogikk, noe som igjen vil føre til store forandringer i klasseromspraksisen.

2: En underliggende faktor i de ulike metodene for formativ vurdering er antakelser om hva som danner grunnlaget for effektiv læring, særlig det at elevene må være aktivt involvert i læringsarbeidet.

3: For at vurdering skal virke formativt, må de ulike prestasjonene elevene fremviser i klasserommet, brukes til å justere hvordan man lærer, og hvordan man lærer bort. Et viktig aspekt ved alle de ulike metodene for formativ vurdering vil være hvilke måter læreren velger å gjøre dette på.

4: Formativ vurdering kan påvirke motivasjonen og selvtilliten hos elevene, og fordelene ved å få elever til å foreta egenvurderinger må studeres nøye.

I den neste delen av artikkelen begynner Black og Wiliam med å vise noen av problemene med vurderingspraksis i den moderne skolen. Lærernes prøver oppfordrer til overfladisk kunnskap. Dette ser man også der læreren sier at han vil utvikle forståelse, men mange lærere ser ut til ikke å legge merke til den iboende selvmotsigelsen i dette. Spørsmålene og de andre metodene som blir brukt, blir ikke diskutert med andre lærere, og de blir ikke gransket nøye nok til å finne ut hva de faktisk vurderer. For barneskolelærere spesielt, kan det se ut som om fokuset ligger på kvantitet og presentasjon av arbeid, mens arbeidets kvalitet med tanke på reell læring

blir neglisjert. Det legges for stor vekt på karaktersetting og graderingsfunksjoner, sier Black og Wiliam. Bruk av fremgangsmåter som sammenligner elever med hverandre, resulterer i et konkurranseforhold mellom elevene og ikke i personlig utvikling. Lærerens tilbakemeldinger til elevene virker som om de tjener en sosial og administrativ funksjon, ofte på bekostning av læringsfunksjoner. Lærere er ofte i stand til å forutse elevens resultater på eksterne tester fordi deres egne prøver imiterer de eksterne. Samtidig vet de for lite om sine elevens læringsbehov. Oppsamlede karakterer, for å fylle registre, blir oftere prioritert framfor analyser av elevens arbeid. Dette kunne imidlertid avdekket læringsbehov.

Videre peker de på de forandringene i England og Wales etter den omfattende "Education Reform Act" i 1988 som har hatt stor påvirkning på konseptet vurdering. Rapporter i etterkant av denne reformen vektlegger betydningen av formativ vurdering gitt av læreren. Likevel benyttes vurdering i all hovedsak på slutten av "Key Stages", og det blir lagt liten vekt på vurderingsarbeidet. I tillegg til dette har ikke det problemfylte forholdet mellom den formative og den summative rollen læreren har, blitt undersøkt. Black og Wiliam hevder at det er en skarp kontrast mellom hvor viktig den formative vurderingen er, fra statlig hold, og hvor stor prioritet den blir gitt i skolen. Arbeidet som ble foretatt av Schools Examinations and Assessment Council (SEAC) fra 1988 til 1993, viser dette. Ved bare to anledninger var vurdering et tydelig tema for SEAC, begge ganger var summativ vurdering debattert. Den formative vurderingen ble aldri viet oppmerksomhet. Noe som ble viet oppmerksomhet, var ekstern testing av både elever og lærere. Ligatabeller ble opprettet, og elever og lærere konkurrerte mot hverandre i å oppnå de beste testresultatene. Black og Wiliam peker på at forskere fra hele verden har konkludert med at slike tester alltid dominerer både læring og vurdering. Disse prøvenes funksjon er å oppsummere prestasjoner, snarere enn å gi en diagnose som kunne vært til hjelp. Dette medfører at det er et dårlig verktøy for formativ vurdering. Da kommer det vel neppe som en overraskelse, sier Black og Wiliam, at flere forskningsarbeider på dette området konkluderer med at formativ vurdering i England er "seriously in need of development." Black og Wiliam finner lyspunkter også. Nyere forskning har funnet noe forbedring i den formative praksisen i grunnskolen, og de siste to årene har det blitt satt av midler spesifikt til utviklingen av lærervurdering på "Key Stage 2." Dette har muliggjort forbedringer i det formative vurderingsarbeidet gjennom blant

annet ”trening” på arbeidsplassen. Dette er forandringer som er svært velkomne, skriver Black og Wiliam. Det at man ikke ”så” behovet for støtte til den formative vurderingen, og ikke tok ansvar for å utvikle støttetiltak for denne typen undervisning, var en stor feil. Black og Wiliam fortsetter med å understreke at den formative vurderingen allerede var dårlig skikket til å hankses med behovene i utdanningssystemet før 1988. Med det nye, enormt store, nasjonale pensumet burde det være klart at god praksis ikke kan ha overlevd, og at den i hvert fall ikke er skikket for å møte de nye og langt mer omfattende kravene.

Elevers selvtillit

Mange elever er i dag fornøyd med ”å komme seg gjennom skolen”, sier Black og Wiliam, og fortsetter med å si at enhver lærer som vil lære seg formativ vurdering, må rekonstruere læringskontrakten for å motvirke vanene som elevene har fått. Black og Wiliam sier at den ultimate brukeren av vurderingsinformasjon, som blir lokket frem for å forbedre læringen, er eleven. Her er det to aspekter – et negativt og et positivt. Det negative aspektet er at der hvor klasseromskulturen fokuserer på belønninger, karakterer eller best i klassen-rangeringer, vil elevene se etter måter å oppnå disse karakterene, snarere enn å se på sine læringsbehov. En konsekvens er at elevene da vil prøve å slippe vanskelige oppgaver, om det lar seg gjøre. De vil også bruke tid og energi på å lete etter ”det riktige svaret.” Elever som møter på vanskeligheter og dårlige resultater, ledes til å tro at de mangler evner, og dette får dem til å tenke at de har en defekt, som det ikke er noe å gjøre med. Dette resulterer i at de prøver å unngå å investere tid og krefter i det å lære, ettersom det bare leder til skuffelse, og de søker heller etter andre arenaer å bygge opp selvtilliten sin på.

Det positive aspektet er at slike resultater ikke er uunngåelige. Det som trengs, er en suksesskultur, understøttet av en tro på at alle kan lykkes med å oppnå noe, sier Black og Wiliam. Den formative vurderingen kan være et våpen her, hvis det blir formidlet på rett måte. Black og Wiliam påpeker at den formative vurderingen kan hjelpe samtlige elever, men at den viser best resultater når den er anvendt på elever med lavere grad av måloppnåelse. Formativ vurdering brukes da på konkrete problemområder i elevenes arbeid og gir dem en klar forståelse for hva som er feil, og oppnåelige mål for å forbedre arbeidet sitt. Elever kan akseptere og jobbe etter slike

beskjeder, så lenge beskjedene ikke blir tildekket av overtoner om evner, konkurranse og sammenligning med andre elever.

Elevers egenvurdering

I dette avsnittet ser Black og Wiliam på positive effekter ved egenvurdering. Mange av de suksessfulle nyvinningene på skoler verden over har utviklet egen- og kameratvurdering av elever som et virkemiddel for å forbedre den formative vurderingen. Dette arbeidet har vært en suksess med elever fra 5 år og oppover. Og koblingen mellom formativ vurdering og egenvurdering er ingen tilfeldighet, den er uunngåelig. Black og Wiliam utdyper dette ved å forklare at hovedproblemet for de som utvikler egenvurdering, ikke er knyttet til pålitelighet eller troverdighet. Elevene er som oftest ærlige og pålitelige i å vurdere både seg selv og medelever, og er like ofte for strenge mot seg selv, som de er for milde mot sine medelever. Hovedproblemet er snarere at elever bare kan foreta en egenvurdering når de har et tilstrekkelig klart bilde av hva læringen deres skal oppnå. Ofte mangler eleven den oversikten. Det krever hardt og uavbrutt arbeid å overkomme dette mønsteret av passiv resepsjon. Når elever oppnår den nødvendige oversikten, blir de i større grad forpliktet i forhold til sin egen læring, og de blir mer effektive i selve læringsprosessen. Deres egen vurdering blir noe å diskutere med læreren og medelever, og dette fremmer refleksjoner omkring eget arbeid, noe som er viktig i all god læring. Black og Wiliam fortsetter med å påpeke at dette betyr at egenvurdering ikke er en luksus man kan ha, men snarere en essensiell komponent for at det man holder på med, skal kunne kalles formativ vurdering.

Når noen prøver å lære, har tilbakemeldinger på deres innsats tre forskjellige elementer, det være seg; det ønskede målet, bevis på hvor man er akkurat nå, og en viss forståelse for hva man må gjøre for å komme fra der man er, og frem til målet. Alle disse tre punktene må til en viss grad være forstått av alle som skal forbedre sin egen læring, skriver Black og Wiliam. Et argument av denne typen samsvarer med mer generell forskning om hvordan mennesker lærer. Nye former for forståelse blir ikke bare svelget og lagret isolert i hjernen, de må bli assimilert i relasjon til ideer som allerede eksisterer i det aktuelle menneskesinnet. De nye og de gamle ideene kan være i uoverensstemmelse, til og med i konflikt med hverandre. Forskjellene mellom

ulike ideer må bli løst ved hjelp av tankearbeid fra den som skal lære. Det å skjønne at det er nye mål for læringen, er en sentral del av denne prosessen.

Den effektive undervisningens evolusjon

Black og Wiliam sier at det forskningsarbeidet det blir referert til i den første delen av artikkelen, viser tydelig at effektive undervisningsopplegg med formativ vurdering innebærer mye mer enn bare å legge til et par observasjoner og tester til et allerede eksisterende undervisningsopplegg. Det krever nøye granskning av alle hovedkomponentene i læreplanen. Etter hvert som Black og Wiliams argumentasjon utvikler seg, blir det klart at instruksjon og formativ vurdering ikke kan skilles fra hverandre. Hvordan man som lærer velger ut oppgaver og lekser, er svært viktig. Oppgaver må legitimeres ut fra de læringsmålene de er ment å oppfylle, og den eneste måten de kan fungere godt på, er hvis det ligger muligheter for elevene til å formidle sin voksende forståelse i oppgaveformene. Diskusjoner, observasjon av aktiviteter og gradering av skrivearbeid kan være måter å inkorporere disse mulighetene i undervisningsopplegget. Da er det viktig å se på, eller å lytte nøye til, samtalene/skrivearbeidene/handlingene hvor elevene utvikler og fremviser sitt forståelsesnivå. Diskusjoner der elevene blir ledet til å snakke om sin forståelse på sin egen måte, er viktige hjelpemidler for forbedret forståelse og økt kunnskap. Dialog med læreren gir læreren mulighet til å svare, og om nødvendig reorientering av elevens tenkning.

Forfatterne presiserer at grunnleggende forandringer i selve utdanningssystemet må ta tid. Området er for komplisert, og for tett knyttet opp til både vanskeligheter med klasseromspraksis og "the beliefs that drive public society." Denne kompleksiteten konfronteres i artikkelen, og Black og Wiliam tar mål av seg til å skissere en strategi for hvordan deres bevis kan benyttes for å hankses med denne kompleksiteten. Det eksemplene har som fellesnevner, er at læreren er ute etter et bestemt svar, og mangler den nødvendige fleksibiliteten, eller selvtilliten, som må til, for å være i stand til å hankses med det uventede. Dermed prøver læreren å dirigere eleven mot det forventede svaret. Ved å styre samtalen på denne måten, låser læreren for alle uvanlige, ofte gjennomtenkte, men uortodokse, forsøk fra elevens side på å komme frem til sine egne svar, sier Black og Wiliam. Etter en stund tar elevene poenget. De

behøver ikke å tenke seg frem til svaret på egen hånd. Poenget blir da snarere å finne ut, eller gjette seg frem til, hvilket svar læreren er ute etter, og uttrykke dette, slik at undervisningen kan fortsette. Et konkret trekk ved samtaler mellom elever og læreren er de spørsmålene læreren stiller. Denne naturlige og direkte måten å sjekke hvordan det står til med elevens læring, er ofte uproduktiv. Et vanlig problem er at læreren ikke venter lenge nok på elevenes svar, før han fortsetter, og da rekker ikke elevene å tenke seg frem til svaret. Ofte kan man se at en lærer selv besvarer spørsmålet sitt etter bare to–tre sekunder. Hvis man ikke setter av tid til ca. ett minutt med betenkningstid, vil ikke elevene være i stand til å komme med et svar. Dette kan få ulike konsekvenser: Det kan for eksempel hende at spørsmål som kan besvares med så kort betenkningstid, er faktaspørsmål. Derfor blir faktaspørsmål dominerende i klasserommet. Det andre er at elever ofte ikke engang prøver å komme opp med et svar, det er ikke noe poeng i å forsøke en gang. Det er likevel vanlig at det er et par–tre elever i ethvert klasserom som er i stand til å besvare denne typen spørsmål. Resultatet er da ofte at resten av klassen overlater ansvaret for å svare på lærerens spørsmål til disse elevene, siden de vet at de ikke vil rekke å komme opp med et svar i tide, og heller ikke er villige til å risikere å gjøre feil foran de andre elevene i klassen. Dette betyr at læreren, ved å senke vanskelighetsgraden på spørsmålene, og ved å la de få som klarer å besvare spørsmålene, får timen til å gå, men gjennomfører den på en måte som mesteparten av klassen ikke forstår, eller i hvert fall ikke deltar i. Denne dialogen med spørsmål og svar blir et ritual der alle deltakerne konspirerer, og alle former for tankefull involvering går tapt. Det finnes flere måter å bryte mønstre av denne typen på, sier Black og Wiliam, og lanserer flere ulike måter å involvere alle elevene i undervisningen. Gi elevene nok tid til å komme opp med et svar, få dem til å diskutere sine tanker i grupper, gi elevene forskjellige alternativer, men like ”riktige” svar, og få dem til å stemme på hvilket svar de er mest enige i, få alle til å skrive ned et svar, og lese opp noen få tilfeldig valgte, kan være metoder som fremmer læring. Det essensielle med disse metodene er at de alle inneholder en dialog som legger til rette for tankefull refleksjon på måter som oppmuntrer alle elevene i klasserommet til å delta. Det er bare når *det* skjer, at den formative prosessen kan begynne å virke. Dialogen mellom elevene og læreren burde være tankefull, reflekterende, ha fokus på å vekke og utforske forståelse, og bli styrt på en slik måte at alle elevene får muligheten til å tenke og uttrykke sine ideer, hevder Black og Wiliam. Klasseprøver eller andre oppgaver som lekser, er også viktige midler for den formative måten å gi

tilbakemeldinger på. En god prøve kan være en lærings situasjon i like stor grad som en testsituasjon. Det er bedre å ha jevnlige, små prøver enn å ha store prøver en sjelden gang. All ny læring burde førstegangstestes ca. én uke etter at elevene har blitt introdusert for temaet. Tester som kommer oftere enn det, er kontraproduktive. Kvaliteten av det som skal testes, stoffets relevans for hovedlæringsmålene, og deres klare kommunikasjon med eleven, trenger granskning, sier Black og Wiliam. Gode spørsmål er vanskelige å lage, og lærere burde samarbeide og hente inspirasjon fra eksterne kilder for å få samlet mange nok av de gode spørsmålene. Hvis man er sikker på at man har gode spørsmål, er det viktig å kvalitetssikre tilbakemeldingene man gir til elevene. Forskningsresultater tyder på at hvis elevene bare får karakterer, profiterer de ikke på tilbakemeldingene på arbeidet sitt. Tidligere dårlige karakterer kan gjøre at elevene også forventer at de får dårlige karakterer på den neste prøven. Dette er da akseptert som en felles tro de deler med læreren om at de ikke er smarte nok. At tilbakemeldinger kan forbedre elevens læring, har blitt påvist i tilfeller hvor elevene får klare beskjeder om styrker og svakheter ved arbeidet sitt, sier Black og Wiliam. Det er avgjørende at elever får presentert prøveresultatene sine på en måte som gjør at de selv er i stand til å finne styrker og svakheter. Med et formativt mål for øyet er det meningsløst å ha en prøve i slutten av en temaperiode. Da er det for sent å jobbe med resultatene. Prøver og lekseøvelser kan være en uvurderlig hjelp til læring, men øvelsene må både være klare og relevante for læringsmålene. Tilbakemeldingene må gi elevene veiledning i hvordan de skal kunne forbedre seg, og alle må få hjelp og muligheter til å forbedre læringen sin. Det finnes flere måter å forbedre formativ vurdering på, sier Black og Wiliam. Det som er felles for disse, er at læreren må tørre å stille spørsmålet: Vet jeg nok om hver av mine elevers forståelse til å hjelpe hver enkelt av dem?

En stor del av det pålagte arbeidet kan gi grobunn for vanskeligheter. Noen elever vil gjøre motstand mot forandringer i rutineene. Forandring truer, og det å legge vekt på å tenke selv kan virke forstyrrende på mange. Man kan ikke forvente at elevene skal tro at disse forandringene i læringen deres har noen verdi før de har sett fordelene ved forandringene. Mange av metodene som kan benyttes, tar tid i klasserommet. Særlig der hovedmålet er å forandre synet på læring og elevenes arbeidsrutiner. Læreren må da, sier Black og Wiliam, løpe denne risikoen i troen på at denne investeringen i tid og krefter vil gi fremtidige belønninger. Bakenfor disse problemene ligger det to

grunnleggende ideer. Den første, sier Black og Wiliam, er den enkelte lærers syn på læring. Hvis læreren mener at kunnskap skal bli formidlet og lært, at forståelsen vil komme på et senere tidspunkt, og at en klar fremstilling akkompagnert av belønning for tålmodig resepsjon er hjørnesteinene i god undervisning, så er egentlig ikke formativ vurdering nødvendig. Men hvis læreren tar inn over seg at slik undervisning ikke alltid er best, bør han lene seg mot en undervisning som dreier seg om interaksjon og om å utvikle elevens egne krefter til å ta innover seg nytt stoff og nye ideer, og ut fra det igjen, skape sin egen forståelse. Hvis dette er tilfellet, er formativ vurdering en del av et slikt byggverk. En sentral del som er bygget inn i andre aspekter av undervisningen som på samme måte er påkrevd for å sikre at alle elevene kan delta på en ansvarlig og omtensksom måte. Black og Wiliam presiserer at de ikke mener at individuelle "one-on-one"-opplegg er den eneste løsningen, men snarere at det som trengs, er en klasseromskultur for spørsmål og ettertanke der elevene lærer gjennom diskusjoner med læreren og hverandre. Det andre temaet som ligger bakenfor problemene, er de tankene lærerne har om deres elevers læringspotensial. For å tydeliggjøre kontrasten ved å overdrive, sier Black og Wiliam, at på den ene siden har vi ideen om "The fixed IQ." Dette er troen på at enhver elev har en fastsatt, nedarvet intelligens, og at det da er lite annet å gjøre enn å akseptere at noen elever lærer fort, og at andre igjen knapt lærer noe i det hele tatt. På den andre siden har vi ideen om "un-tapped potential." Dette er troen på at "kompetanse" er et komplekst sett med ferdigheter som kan læres. Tanken er at alle elever kan lære mer effektivt hvis man rydder vekk hindre som udiagnostiserte kognitive svakheter og skader på elevens selvtillit, eller en kombinasjon av disse. Black og Wiliam sier at sannheten ligger et sted midt imellom disse to ekstremsynene, men at det foreligger bevis for at formativ vurdering kombinert med "un-tapped potential"-synet hjelper alle elever, og da særlig elever som har blitt hengende etter.

Politikk og praksis

Antakelsene som har styrt vår vurderingspolitikk, har forandret seg kontinuerlig siden 1988, skriver Black og Wiliam, og fortsetter med at vurdering i begynnelsen ble markedsført som en viktig komponent for konkurranse mellom utdanningsinstitusjonene. Dette er ikke så høyt prioritert i dag, nå er det viktigste å sette mål for alle elever. Vurderingens hovedmisjon er da å være prøvestein for

elevenes prestasjoner. Dette er en mer moden posisjon, sier Black og Wiliam, men fortsetter med å hevde at det i dag er behov for å gå videre. Man må fokusere på ”inmaten” i ”den svarte boksen.” Lærere vil ikke plukke opp ideer som høres attraktive ut, selv om de er basert på omfattende forskning, hvis disse ideene bare blir presentert som generelle prinsipper, og hele arbeidsbyrden med å ”oversette” dem til klasseromshverdagen ligger på læreren selv. Livet i klasserommet er både for travelt og for skjørt for at dette skal være mulig for alle andre enn de ”outstanding few.” Det lærerne trenger, er et utvalg av levende eksempler på implementering som de kan identifisere seg med. Av dette kan de utlede en personlig overbevisning om at de kan ”gjøre det bedre”, og se konkrete eksempler på hva dette innebærer i praksis. Utviklingen kan med andre ord ikke starte med et omfattende treningsprogram for alle involverte parter. Forfatterne påpeker videre at dette bare kunne blitt gjort hvis man var sikre på at det fantes nok ”trenere” som hadde den nødvendige kompetansen. Det første steget er å sette opp et lite antall av lokale grupper av skoler, noen barneskoler og noen ungdomsskoler, noen byskoler, noen forstadsskoler og noen skoler på landet, og få alle til å forplikte seg til både å jobbe med å utvikle det formative vurderingsarbeidet på sin egen skole, og til å samarbeide med de andre skolene i sin gruppe. I en slik prosess vil lærerne i klasserommet komme fram til svaret på mange av de praktiske spørsmålene som bevisene vi presenterer i denne artikkelen, ikke evner å besvare. Noen av temaene vil da omformuleres, kanskje i relasjon til fundamental innsikt, og på måter som virker fornuftige for disse lærernes likemenn ute i felten. Det vil også være avgjørende å gjennomføre dette utviklingsarbeidet innenfor flere ulike skolefag. Skolene som er involvert i dette, må få ekstra støtte. Lærerne ved disse skolene trenger tid til å planlegge initiativet, de trenger tid til å reflektere over sin egen erfaring etter hvert som den utvikles. I tillegg trengs det ekstra midler til eksterne konsulenter. Disse kan hjelpe lærerne både med å utvikle undervisningen sin, og med å samle inn beviser på effekten av undervisningen. Bevis av denne typen vil kunne brukes både til å veilede implementeringen av et lignende opplegg ved andre skoler, og til å dele funnene ved hver enkelt skole med andre skoler. Denne dimensjonen ved implementeringsarbeidet vil ikke være veldig tydelig i oppstartsfasen. Da er det bare generell oppmuntring og forklaring av noe av det relevante bevismaterialet skolen kan vurdere, i lys av eksisterende praksis. Formidling vil bli et viktigere aspekt senere i prosessen, når resultater og ressurser fra utviklingsprogrammet blir tilgjengelige. Etter hvert må man da se etter nye strategier

for formidling, for eksempel gjennom øremerkede midler som er klare for ”relevant in-service programs.” Black og Wiliam understreker at det er uunngåelig at dette blir en langvarig prosess. Dette vil ta tid, selv med optimal trening og støtte.

Redusere antallet hindre

Alle funksjoner i utdanningssystemet som vanskeliggjør utviklingen av formativ vurdering, burde undersøkes for å finne ut hvordan deres negative effekter kan reduseres. Noe som har stor påvirkning, er korte eksterne prøver. Slike prøver kan dominere lærerens arbeid, og i den grad de oppmuntrer til pugging på ”short, out of context questions”, kan denne dominansen føre lærerne bort fra veien mot effektivt, formativt arbeid. De kan altså begrense læreren og få han til å gjøre dette, selv om han vet hva som er de beste måtene å utvikle sine elevers læring. Black og Wiliam hevder ikke at slike tester aldri kan være nyttige. Ikke minst oppfyller de en viktig funksjon ved å sikre folkets tiltro til skolen. I nær fremtid burde enhver evaluering av slike eksterne prøver, og ethvert utviklingsprogram i formativ vurdering, inneholde en studie av interaksjonen mellom disse prøvene, og den formative vurderingen, for å avdekke hvordan de vurderingsmodellene som eksterne tester inneholder, kan bli mer nyttige for elevene som skal motta dem. Alle lærere må foreta summative vurderinger, for eksempel for å rapportere til foreldre, eller for å produsere årsrapporter. Forskning på læreres vurderingsarbeid i England viser imidlertid at det kan være vanskelig for læreren å forene sin formative og sin summative rolle.

Forskning

Det er ikke vanskelig å sette opp en liste med forskningsspørsmål som ville berettige videre forskning på dette området, sier Black og Wiliam. Det kan dreie seg om klasseromsmetodene som har blitt benyttet, eller om lærernes erfaringer og motivasjon. Det kan også dreie seg om en mangelfull beskrivelse av de testene som ble brukt for å påvise ”measures of success”, eller manglende dokumentasjon om elevenes forventninger til prosjektet. Selv om det ville være berettiget å fortsette med ”carefully formulated projects”, vil ikke Black og Wiliam hevde at alt burde vente til disse foreligger. Man vet nok til å ha et grunnlag for aktivt utviklingsarbeid, og noen av de viktigste spørsmålene man kan stille, kan bare bli besvart gjennom et praktisk implementeringsprogram. Avslutningsvis forteller Black og Wiliam at de

mener at deres arbeid burde bli studert omgående. Hovedpoenget i argumentet vårt, fortsetter Black og Wiliam, er at det ikke vil bli noen standardheving uten forandringer som iverksettes direkte av lærere og elever i klasserommene. Det finnes bevis for at formativ vurdering er en viktig del av klasseromsarbeidet, og at utviklingen av dette kan være med på å heve standarden på det arbeidet som gjøres. Black og Wiliam avslutter artikkelen med følgende oppfordring:

”Our education system has been subjected to many far-reaching initiatives which, whilst taken in reaction to concerns about existing practices, have been based on little evidence about their potential to meet those concerns. In our study of formative assessment there can be seen, for once, firm evidence that indicates clearly a direction for change which could improve standards of learning. Our plea is that national policy will grasp this opportunity and give a lead in this direction.”

5.2 Presentasjon av Grunnlagsdokumentet

Vi vil her presentere Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring 2010-2014. Grunnen til at vi velger å ha en presentasjon av selve dokumentet her, er at dokumentet skal kunne stå på egne ben før vi begynner på tekstanalysen. I presentasjonen vil vi prøve å være så konkrete som mulig. Vi vil igjen prøve presentere teksten slik vi leser den, uten å diskutere, fortolke og tilegne den for mange meninger. Vi håper også at gjennom denne forståelsen av vurdering for læring, vil vi finne ut hva som menes med vurdering for læring i en norsk kontekst, og fra Utdanningsdirektoratet. Forskjellen på presentasjonen og tekstanalysen, er at vi i tekstanalysen leter etter svar i teksten og prøver å forklare det som blir sagt.

Hvem er dokumentet beregnet på?

Dokumentet er først og fremst beregnet på skoleeiere, skoler og andre lærebedrifter. Under prosjektet vurdering for læring skal det være et samarbeid mellom skoleeier, skolene og lærebedriftene. Det skal også utarbeides planer for et faglig og organisatorisk kompetanseutviklingsopplegg for de som deltar i satsingen. Deltakere og ledere skal bli fulgt opp gjennom hele prosjektperioden og i etterkant av prosjektet. Hensikten med Grunnlagsdokumentet er å gi støtte til de som skal være med i

gjennomføringen av prosjektet. Grunnlagsdokumentet skal gi en innføring i hva prosjektet er, og forklare deltakerne hvordan prosjektet skal gjennomføres. Dokumentet fra Utdanningsdirektoratet er ikke skrevet av én forfatter, men av et utvalg som har utarbeidet teksten sammen. Det er et offentlig dokument, som først kom ut i 2010, men som ble justert i 2011, etter erfaringer fra pulje 1 og 2 i satsingen. Vi presenterer her den justerte utgaven som kom i 2011.

Praktisk informasjon

"Vurdering for læring"-prosjektet går fra 2010 til 2014. Det er fire puljer som starter på ulike tidspunkt gjennom denne fireårsperioden. Alle puljene varer i 16 måneder. I løpet av denne tiden skal 145 kommuner i alle landets fylker delta. Dette tilsvarer mellom 550 og 600 skoler og lærebedrifter. Hovedregelen er at hver kommune skal være representert med minst tre skoler, og både barneskolen og ungdomsskolen bør være med. Fylkeskommunen skal delta med minst 5 skoler. Prinsippene i satsingen har utgangspunkt i forskningen på vurdering for læring og "Assessment for learning"-satsingen i Skottland. Satsingen er en videreutvikling av prosjektet "Bedre vurderingspraksis", som gikk fra 2007 til 2009. Gjennom disse to prosjektene skal det bli en systematisk satsing på vurdering i Norge, både når det gjelder vurderingspraksis og vurderingskompetanse. Det overordnede målet i prosjektet er å videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Vurdering skal brukes som redskap for læring.

Målsettingen med prosjektet

Innledningsvis i dokumentet slås det fast at det skal ligge en felles nasjonal føring for vurdering for læring, men at man skal få stor frihet til å forme sin egen vurderingspraksis lokalt. Målene for opplæring, involvering og refleksjon rundt læringsarbeidet er viktig. Derfor skal elevene styre sine egne læringsprosesser, også i et livslangt læringsperspektiv. Foresatte skal involveres i satsingen, og de skal vite hva som er formålet med vurdering for læring, og hvordan de kan støtte barnas læringsprosesser. Målsettingen for prosjektet, er at skoleeiere, skoler og andre lærebedrifter videreutvikler en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål. Den enkelte skole skal gjennomgå en utviklingsprosess, der fokuset skal ligge på elevenes læring. Underveisvurdering skal være en integrert del av

praksisen i skolen. Elevenes læring har som mål at læring og utvikling får konsekvenser for videre opplæring, altså et læringsorientert fokus over tid. En del av målet med "Vurdering for læring" er at både elever og lærere skal lære av prosjektet, og for at prosjektet skal få et godt resultat, er det viktig at alle parter blir involvert. Først da vil det bli en utvikling, og alle skal ta del i utviklingsarbeidet.

Praktisere vurdering for læring i klasserommet

Grunnlagsdokumentet viser til at lærerne tidligere har gitt uttrykk for at det er vanskelig å følge kravene til god underveisvurdering, men det har vist seg at det er behov for systematisk underveisvurdering i skolen. Det tas utgangspunkt i fire prinsipper som læreren skal jobbe ut ifra. De fire prinsippene er at elever og lærlinger lærer best når de:

- forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forberede seg
- er involvert i eget læringsarbeid, ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling

Disse fire prinsippene skal læreren arbeide med i praksis, sammen med eleven. Læreren skal planlegge hvordan elevene skal involveres i vurderingsarbeidet, hvordan de skal vurderes underveis, og hvordan sluttvurderingen skal utføres. Slik skal eleven få erfaring til å vurdere seg selv. Vurderingen må planlegges slik at lærer og elev kan følge med på utviklingen til eleven. Læreren må se på vurdering, som en del av opplæringen. Elevene skal vite hvor de skal med læringen sin. De skal også vite hvordan de best kan nå sine mål. Elevene skal forstå hva de skal lære, og de skal få tilbakemeldinger som sier noe om kvaliteten på det arbeidet som er gjort. De skal få råd om hvordan de kan forbedre seg, og de skal være involvert i eget læringsarbeid. Dette er kjernen i vurdering for læring, ifølge Grunnlagsdokumentet. Gjennom vurdering for læring skal man flytte fokuset fra læringsaktivitetene og hva elevene skal gjøre, til hva de skal lære. Karakterene og tilbakemeldingene elevene får, skal gis for å fremme videre læring, og det er viktig at elevene skjønner dette. For å få til et godt læringsmiljø må man skape et trygt og tillitsfullt forhold mellom lærer og elev,

og mellom elevene, der læring står i fokus. Lærerne skal utvikle seg og lære mer om læring, vurdering og relasjonsarbeid i klasserommet. Relasjonsarbeid og trygge rammer skaper en bedre vurderings- og læringskultur. Det er kvaliteten på lærernes praksis som avgjør om elevene får et godt læringsmiljø. Har man et godt læringsmiljø, med fokus på læringsbehov, vil man få et bedre læringsresultat. Undervisning og vurdering skal ses under ett. Vurdering skal brukes til å styrke elevenes videre læring. Hensikten med vurdering for læring er at elevene ikke bare skal bli vurdert etter endt kapittel/emne, men at de skal få underveisvurderinger, og de skal vite hvordan de blir vurdert, og hva de vurderes i. Man skal også opplyse og bevisstgjøre elevene om deres læringsstrategier. I tillegg til at elevene skal være bevisste, må læreren også bli mer bevisst det å gi muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Elevene skal også vite hvilken måloppnåelse de har underveis i emnet. Det er viktig å trekke elevene inn i læringsprosessen, først da bevisstgjør man den enkelte elev om læring og vurdering. Elevene skal også lære å vurdere seg selv og andre. Tilbakemeldingene elevene får underveis, skal føre dem frem mot målet. For å understreke at vurdering for læring tar utgangspunkt i læring, legger man vekt på underveisvurdering. Undervisningen bør inneholde relevante tilbakemeldinger til eleven. Satsingen Vurdering for læring tar derfor utgangspunkt i underveisvurdering. Underveisvurderingen skal brukes som redskap i læreprosessen. Man skal gjennom denne satsingen arbeide mer med individuell opplæring. Vurdering for læring handler om å kjenne til elevens kompetanse, og dette skal gi informasjon om videre undervisning. Involvering av elever i vurderings- og læringsarbeidet er sentralt.

Tidligere undersøkelser

Utdanningsdirektoratet viser til tidligere forskning, som hevder at vurderinger bør være integrert i opplæringen. Deltakerne skal utvikle en felles forståelse av hva vurdering for læring er. TALIS-undersøkelsen viser at oppfølgingskulturen på alle nivåer i den norske skolen er svakt utviklet. Internasjonale studier viser at formativ vurdering er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes læringsutbytte på, og OECD-rapporten om evaluering og vurdering anbefaler at alle elever får individuell vurdering.

Ansvarsområder i satsingen

Utdanningsdirektoratet har ansvar for å legge føringer for innhold og organisering. Utdanningsdirektoratet tildeler også midler via fylkeskommunen. Det gis også føringer for rapportering av bruken av midlene som blir utdelt. Fylkesmannsembetene velger ut deltakere, tildeler midler og har også oppfølgingsansvaret overfor skoleeierne. Skoleeierne har ansvar for planlegging, oppfølging og gjennomføring av satsingen lokalt. Det skal utvikles et nettverk der lærere kan lære av hverandres praksis og dele erfaringer. Skoleeier skal velge ut én person som skal drive utviklingsarbeidet på hver skole. Ressurspersonen som skal lede prosjektet, skal blant annet utarbeide planer og følge opp de involverte skolene. Gjennom lærende nettverk ønsker man å bidra til en varig endring av praksis. Pedagogene skal bidra aktivt i nettverkene, de skal også være med å utvikle et tolkningsfellesskap på sin egen skole. Lærerne har ansvar for å bruke én eller flere av prinsippene for god undervisvurdering. Gjennom prosjektet "Vurdering for læring" skal man knytte nettverkene tydelig til utviklingsprosessen på den enkelte skole. Erfaring viser at det er viktig med jevnlig møter, og at man har planlagt og satt agenda for møtene på forhånd. Da kan alle deltakerne stille godt forberedt. Man kan også hente inn ekstern kompetanse ved behov. I nettverket skal man på forhånd avklare hvilke roller og ansvar de forskjellige har, og man skal også avgrense og sette opp ulike samarbeid på tvers av skoler og lærebedrifter. I dokumentet følger det en liste over hvem som har ansvar for ulike områder i prosessen:

- Skoleeier skal sørge for fremdrift, erfaringsutveksling og kompetanseutvikling. Skoleeier har også ansvar for å rapportere til Fylkesmannen om fremdrift og erfaringer, samt bruk av midler.
- Skoleeier skal velge ut ressurspersoner fra de ulike skolene som skal drive utviklingsarbeid lokalt, både når det gjelder innhold og organisering.
- Ressurspersonene som er valgt ut lokalt, skal ha ansvar for å utarbeide planer. De skal også organisere og lede nettverkssamlinger, og de skal følge opp skolene/lærebedriftene.
- Skoleeier forplikter seg til at ressurspersonene deltar aktivt på nettverkssamlingene. Ressurspersonene skal være en ressurs, også etter at prosjektet er avsluttet.

- Skoleledelsen har ansvar for fremdriften i utviklingsarbeidet ved sin egen skole.

Ledelsen skal sørge for at det settes av tid til felles utviklingsarbeid og erfaringsutveksling for lærerne. Videre skal ledelsen rapportere om planer og fremdrift til Fylkesmannen. Det oppfordres til å analysere eget arbeid før man starter opp prosjektet. Da er det lettere å forstå hvordan man bør jobbe, og hva man bør jobbe videre med. Grunnlagsdokumentet slår fast at det er helt avgjørende for organiseringen av prosjektet at man analyserer og vurderer sitt eget ståsted i undervisningen før man tar fatt på prosjektet. Da vil resultatene bli aller best. Utgangspunktet for dokumentet er elevenes og lærlingenes læring. Det er kompetansen og læringsbehovene som en gruppe elever har, som legger premissene for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Satsingen "Vurdering for læring" vil videreutvikle vurderingsformer på den enkelte skole eller lærebedrift. Det er avgjørende at skoleeier, leder og lærer reflekterer over hvordan de vil bygge kompetanseutvikling i vurdering. Det er viktig å kartlegge skolens vurderingspraksis, da må man ha en felles forståelse av hva vurdering for læring er. Etter prosjektet er det viktig å gjøre organisatoriske vurderinger. Man må ha en vurderingskultur og en vurderingspraksis som legger til rette for å dele erfaring. Skolen har ansvaret for at skolens vurderingskultur og vurderingspraksis utvikler seg – også etter endt prosjekt. Man skal arbeide med én eller flere av prinsippene for god undervisningsvurdering som samsvarer med vurdering for læring. I det faglige utvalget skal man i ettertid ha kompetanseutvikling i vurdering. Dokumentet viser til forskning som sier at prosjektet er i en kritisk fase når det avsluttes. Derfor må det legges en plan for videre satsing og planlegging av videre utvikling blant lærere, skoleledelse og skoleeier. Det må fastsettes hvem som har hvilke roller og ansvar, også etter at prosjektet er avsluttet.

Det er satt av et eget avsnitt i dokumentet til utfordringer og forutsetninger for å lykkes. Utdanningsdirektoratet viser igjen til tidligere forskning, som sier at det er tidkrevende å jobbe med utviklingsarbeid i vurdering. Det tar mellom ett og to år før deltakerne opplever at de praktiserer vurdering for læring på en god måte. Det legges vekt på at det både kan være tidkrevende og utfordrende å jobbe med dette prosjektet i starten. Men erfaring viser at det blir enklere etter hvert.

Kildevalg

Kildene som Grunnlagsdokumentet bruker i stor grad, er OECD-rapporten om formativ vurdering "Improving Learning in Secondary Classrooms" og resultater av undersøkelsene. De henviser også til elevundersøkelsene i Norge fra 2007, 2008, 2009 og 2010. De viser i tillegg til Black, Wiliam og Hatties forskningsrapporter og til Talis-undersøkelsen. I dokumentet får man også en henvisning til ulike nettressurser, der man kan finne mer informasjon om satsingen og hente materiell som kan brukes i forbindelse med vurdering for læring i skolen.

6.0 Tekstanalyse

Vi vil nå presentere våre tekstanalyser av “Inside the Black Box: Raising Standards Thorough Classroom Assessment” av Black og Wiliam og Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring 2010-2014. En av årsakene til at vi har valgt å ha med tekstanalyse, er fordi vi her vil påvise fellestrekk og ulikheter i tekstene vi har valgt. Et annet aspekt ved tekstanalysene våre, er at de vil støtte oss i arbeidet med å etablere hva vurdering for læring egentlig er i Norge. Vi har valgt å bruke den samme oppbygning i begge tekstanalysene. Dette gjør vi fordi vi ønsker å vise forskjellene i tekstene ved hjelp av denne metoden. Det kan virke unaturlig å lete etter retoriske grep som etos og patos i et offentlig dokument som Grunnlagsdokumentet, fordi tekster av denne typen streber etter å vise så lite av disse retoriske virkemidlene som mulig. Vi tror likevel at gjennom å opprettholde den samme oppbygningen i begge tekstanalysene, vil vi lettere kunne påvise i hvilke deler av dokumentene de skiller seg fra hverandre i størst grad. Vi har tidligere i skriveprosessen brukt ulike tekstanalytiske innfallsvinkler, men gjennom dette arbeidet har vi kommet frem til at det var mest hensiktsmessig å bruke det samme metodiske oppsettet for å avdekke de elementer ved tekstene vi var mest interesserte i å finne. Vi vil gjennom denne analysen se hvor fritt forfatterne Black og Wiliam står i forhold til utformingen av sin tekst, og på den andre siden hvilke føringer Utdanningsdirektoratet må ta hensyn til i utformingen av Grunnlagsdokumentet. Hadde vi valgt å bruke forskjellige metodiske innfallsvinkler, hadde vi ikke hatt muligheten til å se de to tekstenes ulike opprinnelse skinne gjennom på samme måte, og dette er noe vi anser for å være viktig for vårt videre arbeid.

6.1 Tekstanalyse av “Inside the Black Box”

Det første trinnet i vår tekstanalyse av “Inside the Black Box” er å gi et kort sammendrag av selve teksten. Grunnen til at vi velger å starte med et sammendrag her, selv om vi har presentert tekstene våre tidligere i oppgaven er fordi det er dette sammendraget vi tar utgangspunkt i, når vi senere i analysen forsøker å avdekke hovedbudskapet i teksten.

Sammendrag

Black og Wiliam etablerer i første setning at det å heve standarden på elevers læring i skolen er en viktig nasjonal prioritet. I artikkelen forteller Black og Wiliam at hvis standarden skal heves, må man begynne å fokusere på selve prosessene i læring og undervisning, og slutte å fokusere på målsetninger, eksterne tester, skoleplanlegging og skoleinspeksjoner. Alle har en oversikt over hva som kommer inn i klasserommet: elever, lærere, prøver og regler, og hva som bør komme ut av klasserommet: klokere og faglig sterkere elever, og motiverte og fornøyde lærere. Men det som foregår der inne, selve måten elevene lærer på, er fullstendig overlatt til læreren. Black og Wiliam hevder at formativ vurdering, gjennom observasjon, diskusjon og lesing av elevarbeid, er et uvurderlig redskap som kan benyttes for å heve måloppnåelsesgraden for alle elever. Dette hevder de med bakgrunn i sitt eget forskningsarbeid, en omfattende studie av 250 ulike kilder, som påviser deres tese. Her konkluderer de med at formativ vurdering hever nivået, at det er behov for at nivået heves, og at det foreligger bevis for nøyaktig hvordan nivået skal kunne heves. Studiene viser at teknikker og verktøy, utarbeidet med formativ vurdering som grunntanke, gir store læringsgevinster med typiske forbedringer i effektstørrelse på mellom 0,4 og 0,7. Effektstørrelse er, i denne sammenheng, svaret man får når man deler den gjennomsnittlige karakterforbedringen hos en elevgruppe med formativ vurdering på hele spennet av karakterer hos en gjennomsnittlig elevgruppe, uten formativ vurdering. Black og Wiliam har målt gjennomsnittet på prøver uten formativ vurdering, og så på tester med formativ vurdering. Deretter har de delt dette resultatet på standardavviket. I denne sammenligningen fant de effektstørrelsen. En annen viktig oppdagelse de gjorde i dette statistiske arbeidet, var at de elevene som i utgangspunktet var de svakeste faglig sett, var de som forbedret resultatene sine i størst grad. Black og Wiliam presenterer også mulige utfordringer man kan stå overfor i arbeidet med å etablere en ny vurderingskultur ved en skole. Lærerne kan oppleve at de får mer arbeid som må utføres, i og med at kravene til oppfølging og tilbake- og fremovermeldinger er fundamentalt annerledes fra det de er vant til. De er heller ikke den eneste gruppen i skolen som må forandre sitt daglige virke. Elevene forventes å delta mer aktivt i sitt eget læringsarbeid enn tidligere, fordi denne elevmedvirkningen er en forutsetning for at formativ vurdering skal fungere som planlagt. Hvis myndighetene mener alvor med å ønske en generell kvalitetsforbedring i skolen, er dette det riktige satsingsområdet,

sier Black og Wiliam. De opprettholder at den eneste måten å sikre en generell nasjonal nivåheving på, er ved å implementere forandringer som direkte påvirker elever og lærere, og at den formative vurderingens fremste styrke er nettopp dette.

Kommentar til sammendraget

Det er flere ulike aspekter ved hovedbudskapet i “Inside the Black Box.”

1: Myndighetene har fokus rettet mot feil område i sitt arbeid med å forbedre nivået på læringsarbeidet i klasserommet.

2: Forskningsarbeidene som denne artikkelen refererer til, påviser at den eneste måten man kan sikre nivåheving i skolen er ved å implementere forandringer som direkte gjelder arbeidet som foregår i klasserommet, mellom lærer og elev.

3: Forskningsarbeidene som denne artikkelen refererer til, påviser samtidig også at formativ vurdering forbedrer elevenes læring og resultater, og at den kan føre til positive og varige forandringer av den typen som skisseres i punkt 2.

4: Myndighetene bør sette seg inn i resultatene av denne forskningen, og forandre lover og diktere nye rammer for praksis, slik at flere og flere (og i større grad) kompetente unge voksne vil gå ut av skolen med gode forutsetninger.

Skal man konstruere en setning fra disse fire punktene som oppsummerer artikkelens hovedbudskap, og samtidig opprettholder lojalitet mot teksten, kan vi tenke oss dette som et alternativ; Forskning viser at formativ vurdering kan gi store gevinster for alle elevers læring, og myndighetene bør sette seg inn i og lage en plan for å implementere formativ vurdering i skolen.

Black og Wiliam mener altså at myndighetene må gå bort fra tidligere planer, sette seg inn i disse forskningsfunnene, og etablere en ny vurderingskultur med formativ vurdering som det viktigste elementet.

Et sammendrag forenkler jobben med videre å analysere en tekst og derfor er det et logisk første punkt i vår tekstanalyse. Vårt neste skritt er å foreta en analyse av de spesifikke argumentene som Black og Wiliam benytter seg av i “Inside the Black Box.”

Argumentasjonsanalyse

Argumentasjonsanalysen vil forsøke å videreutvikle hovedbudskapet som sammendragets avslutning påviser, og omforme det til tekstens hovedsynspunkt. De påstandene som forskerne, i dette tilfellet Black og Wiliam, vil ha aksept for, velger vi å kalle synspunkter. Den viktigste av disse påstandene, selve budskapet til forfatteren av teksten, kaller vi hovedsynspunktet. I de fleste akademiske tekster vil det som regel lanseres flere synspunkter, og et hovedsynspunkt som teksten munner ut i (Ågotnes, 2007). Black og Wiliam har mange argumenter som understøtter deres synspunkt i “Inside the Black Box”, og vi vil se på et representativt utvalg av disse i de påfølgende avsnittene. Vi deler argumentene inn i to kategorier: holdbarhetsargumenter og relevansargumenter.

Holdbarhetsargumenter

Holdbarhetsargumenter peker på faktiske, beviselige forhold som forfatteren bygger synspunktet sitt på. Holdbarhetsargumenter skal være sanne, eller i hvert fall ha en sannsynlighetsovervekt, og det kreves samtidig av dem at de skal beskrive noe som faktisk foreligger utenfor teksten. Utover dette kan denne typen argumenter være av svært ulik art. Holdbarhetsargumenter er ikke fysiske objekter. De forekommer kun i teksten i språklig form, som påstander. Fenomenene de beskriver, foreligger altså kun som ord og fortolkninger av noe annet. Dette er i seg selv interessant, for det gjør at vi som skal analysere en tekst, i prinsippet alltid kan se på holdbarhetsargumentene med et kritisk blikk, all den tid de er “noens fortolkninger av noe”, ikke bare i form av utvalget av dem, men også med tanke på formuleringer, vaghet, og hvorvidt de er fullstendige i sin fremstilling. Med tanke på dette, er det viktig at vi som forskere undersøker sannhetsgehalten i det materialet som presenteres til oss som holdbarhetsargumenter, for at argumentet eller argumentene skal være så sikre som mulig (Brodersen et al., 2007).

Vi skal nå forsøke å finne eksempler i teksten hvor synspunktene til Black og Wiliam argumenteres for ved hjelp av henvisninger til annen forskning som ligger utenfor teksten, og hvor disse synspunktene fremstår som sanne eller sannsynlige.

Black og Wiliams "Inside the Black Box" baseres på ulike typer forskning. Deler av denne er internasjonal forskning som viser hvordan det står til i den engelske skolen, mens andre deler er resultater av forskningsarbeid de selv har gjennomført på andres forskningsresultater. De har sett disse resultatene i sammenheng, og hevder å vite at skolen trenger forbedringer, at formativ vurdering kan øke elevenes grad av læringsutbytte, og hvordan man kan forbedre den formative vurderingsbruken i skolen. Her følger flere eksempler vi mener er adekvate for den typen holdbarhetsargumenter som benyttes i "Inside the Black Box."

"All of these studies show that innovations which include strengthening the practice of formative assessment produce significant, and often substantial, learning gains" (Black & Wiliam, 2001, s. 3).

Her ser vi hvordan Black og Wiliam bygger opp sitt holdbarhetsargument rundt sine egne forskningsresultater, men at denne blir styrket videre av å kobles opp mot andres forskning. Det å henviser til sin egen forskning er noe som kan virke noe problematisk, for det fordrer da at leseren i utgangspunktet må tro på det forfatterne forteller, og dette kan tenkes å kunne skape en viss skepsis. Men da de kobler sine resultater opp mot andres forskningsresultater, som tidligere har blitt vurdert som holdbare og sannferdige, fremstår Black og Wiliams argumentasjon også som sann eller svært sannsynlig. At deres forskning bygger videre på og utdyper andres forskning, styrker begge parters funn betraktelig.

"One very recent study is entirely devoted to low attaining students and students with learning disabilities, and shows that frequent assessment feedback helps both groups enhance their learning." (Black & Wiliam, 2001, s.3)

Dette eksempelet viser flere ulike aspekter ved Black og Wiliams argumentasjon. Dette viser igjen hvordan forskerne knytter sitt arbeid opp mot andre sine forskningsarbeider, og viser også til hvor dette arbeidet ligger, slik at leseren med enkelhet kan finne det selv, skulle man ønske det. Men eksemplet viser også at de tar det for gitt at leseren skjønner at vurdering i denne teksten, menes som formativ vurdering. Da de bare bruker "frequent assessment feedback", er det ikke noe som tilsier at det må bety formativ vurdering. Dermed blir holdbarhetsargumentet svakt i forhold til hovedbudskapet, fordi hovedbudskapet deres er at formativ vurdering skal brukes i større grad i skolen, mens dette eksemplet sier ingenting om formativ vurdering. Det henviser bare til hyppige tilbakemeldinger, noe vi tidligere har sett at like gjerne kan ses som et kjennetegn fra behaviorismen. Eksemplet sier at hyppige tilbakemeldinger gir både svake og sterke elever bedre læring. Formativ vurdering handler ikke bare om hyppige tilbakemeldinger, men hvordan man gir tilbakemeldingen. Det hjelper ikke å gi en rask tilbakemelding, hvis ikke eleven får vite hva målet er og hvordan man kan nå dette målet. Man ser at Black og Wiliam til tider kan virke inkonsekvente i begrepsføringen når de omtaler vurdering i teksten, noe vi vil underbygge i det neste eksempelet.

" In consequence, assessment feedback teaches pupils with low attainments that they lack 'ability ', and so they are de-motivated, believing that they are not able to learn" (Black og Wiliam, 2001, s.4).

Her ser vi hvordan Black og Wiliam bruker en tilnærmet identisk språklig vending som i det forrige eksempelet "assessment feedback", men her i en utelukkende negativ forstand, som noe som lærer de svake elevene at de ikke har "evner", og får de til å tro at de ikke kan lære. Det er bare ordet "frequent" som skiller disse to setningsdelene fra hverandre, noe som kan gjøre forfatterens budskap utydelig. I det første eksempelet er "assessment feedback" brukt som noe det må bli mer av, og som vil forbedre elevenes læring, mens i det andre eksempelet er "assessment feedback" noe som videre hemmer læringsutbyttet hos de elevene som allerede har en svak grad av måloppnåelse. Dette gjør at vi anser holdbarheten i dette argumentet for å være relativt svakt, da det ikke er åpenbart for alle lesere hvilken vurderingsmetode det er snakk om. Her vil vi påpeke at Black og Wiliam innledningsvis i sin tekst forklarer at "assessment" i deres tekst i all hovedsak skal forstås som "formative assessment."

Når man leser denne teksten grundig, og leser deler av det forskningsmaterialet som Black og Wiliam henviser til, blir det åpenbart hvilken vurderingsmåte de omtaler i hvert av eksemplene. Men hvis man bare leser denne teksten, uten forkunnskap om emnet, og uten å gå videre fra denne teksten til materialet den bygger på, blir etter vår mening begrepet "assessment" til tider brukt på en noe utydelig måte, eller kanskje snarere, på litt for mange måter i "Inside the Black Box." Dette gjør igjen at enkelte deler av hovedbudskapet kan fremstå som noe utydelig, og i verste fall kan hvilken type vurdering de refererer til i de enkelte delene av teksten misforstås. Noe som i ytterste konsekvens kan ødelegge en vellykket satsing på formativ vurdering, skulle de som har ansvaret for å omgjøre Black og Williams tanker til skolepolitikk misforstå begrepsbruken.

"For primary teachers particularly, there is a tendency to emphasise quantity and presentation of work and neglect its quality in relation to learning"
(Black & Wiliam, 2001, s.4).

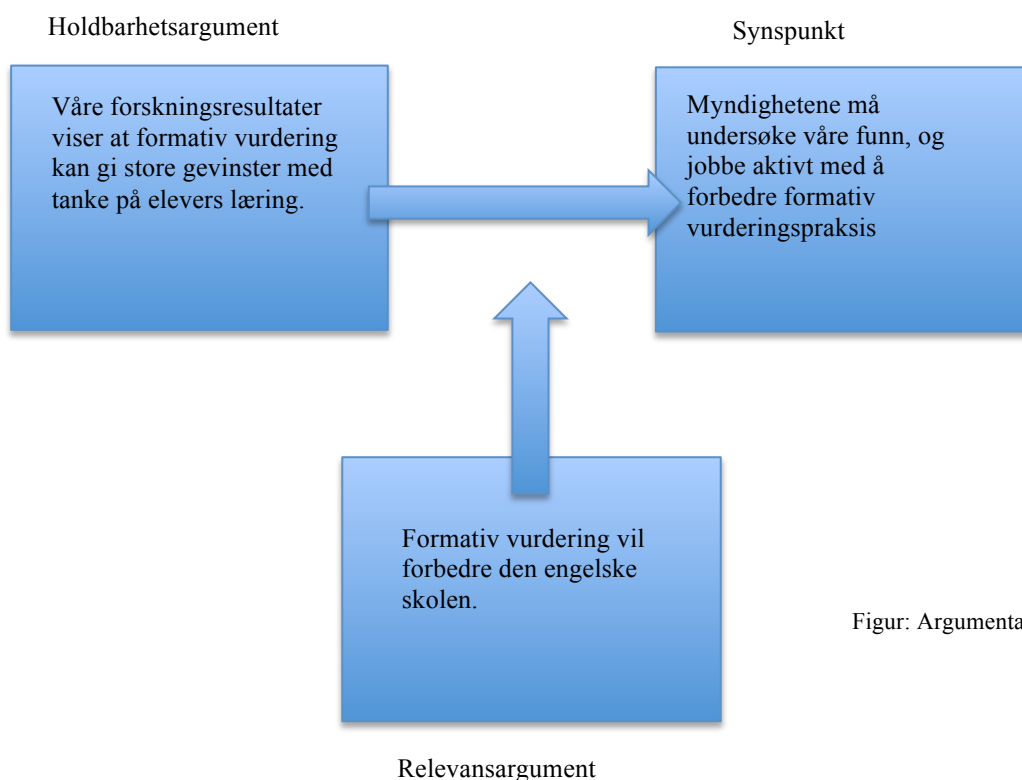
Vi ser her hvordan Black og Wiliam hevder noe som kunne blitt oppfattet som et grunnløst angrep på lærerstanden, hvis de ikke hadde dekning for påstanden, og hvis dette utsagnet ikke hadde direkte relevans til deres synspunkt, om hvorfor og hvordan formativ vurdering er det rette valget, hvis man ønsker å forbedre elevenes læring. Spørsmålet om relevans bringer oss inn i den andre typen argumenter som er viktige å forklare og behandle i en analyse som denne.

Relevansargumenter

Relevansargumenter er tilstede i teksten, enten som faktiske setninger, eller som tanker vi som lesere får på bakgrunn av det vi blir presentert, og dermed legger til selv. Disse argumentene styrker i utgangspunktet ikke holdbarhetsargumentene, deres funksjon er snarere å knytte holdbarhetsargumentet til synspunktet. Hvorfor har bevisene forfatteren presenterer noe med, det han ønsker å bevise å gjøre? Dette kan vi sette opp skjematisk for å vise vår måte å tenke på, når vi skal analysere argumenter, eller deler av dem i en akademisk tekst. Vi velger å oversette holdbarhetsargumentet, synspunktet og relevansargumentet til norsk i skjemaet vårt, fordi at poenget her er å vise hvordan de to typene argumenter forholder seg til synspunktet. Som tidligere nevnt så må man ta høyde for at relevansargumentet ikke

alltid er eksplisitt til stede i teksten, så man må være i stand til å konstruere disse selv når man analyserer en tekst. Hvis vi skal gjøre dette, føles det naturlig for oss å gjøre dette på vårt eget morsmål. Vi har etablert at ordet *assessment* i “*Inside the Black Box*”, kan bety ulike former for vurdering. Dette kan vi si fordi vi har lest denne teksten svært nøye, og oversatt den i sin helhet til norsk. Det fremkommer da av teksten at ordet *assessment* brukes både som formativ vurdering, summativ vurdering, metodiske grep og vurdering som generelt begrep.

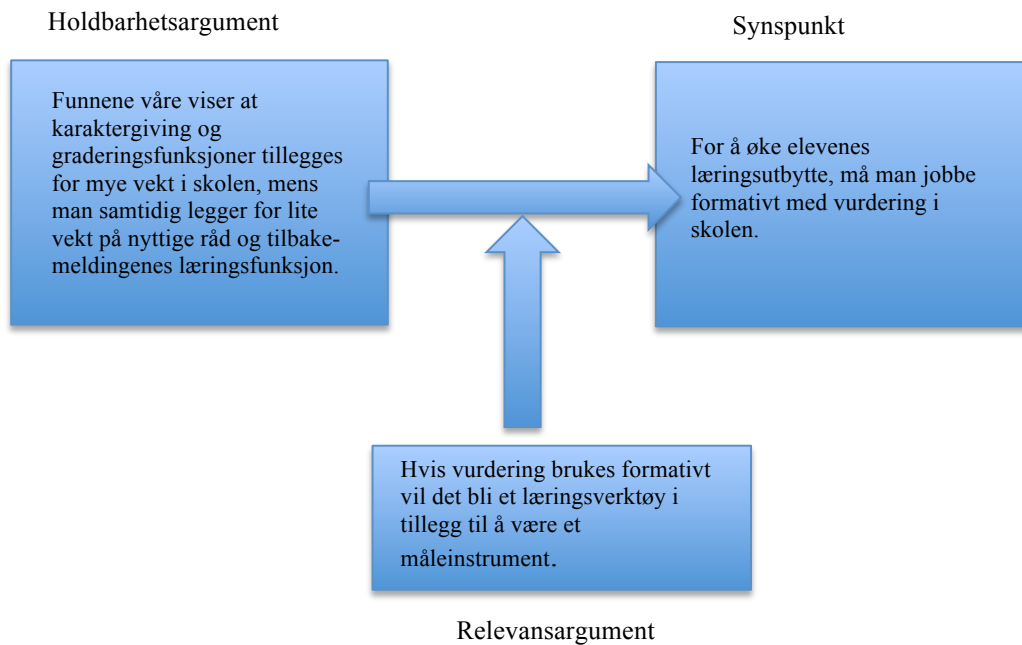
I skjemaet nedenfor ser man at holdbarhetsargumentet ønsker å konstruere en forbindelse til synspunktet, og relevansargumentet forsøker å underbygge holdbarhetsargumentet i denne konstruksjonen. Vi kan forklare skjemaet slik; Black og Williams synspunkt er at myndighetene må undersøke deres funn, og arbeide aktivt med å forbedre formativ vurderingspraksis i England. Deres holdbarhetsargument er at deres forskningsresultater viser at formativ vurdering kan gi store gevinster på elevers læring. De ønsker med dette å skape en forbindelse mellom holdbarhetsargumentet og synspunktet. Hvis vi som lesere aksepterer relevansargumentet som presenteres, vil de lykkes i å skape denne forbindelsen.



Figur: Argumentasjonstriangel

I skjemaet ser vi at relevansargumentet fremkommer i Black og Williams tekst, men at det også ville vært et argument vi som lesere med enkelhet kunne konstruert i vårt eget hode, skulle vi ønske det. Synspunktet etablerer forfatterens grunnleggende misjon, holdbarhetsargumentet gir det nevnte synspunkt en forankring i forskningsresultater man selv som leser blir henvist til, og relevansargumentet er troverdig og knytter holdbarhetsargumentet til synspunktet. Det er ikke slik at relevansargumentet alltid fremkommer i teksten, dette skal vi vise et eksempel på i det neste skjemaet.

Det påfølgende eksemplet er av en litt annen art, men det stammer også fra kjernen av det Black og William ønsker å formidle. I dette skjemaet har vi konstruert relevansargumentet selv. Her presenterer Black og William som sitt synspunkt at man må jobbe formativt med vurdering i skolen for å øke elevenes læringsutbytte. For å gi synspunktet holdbarhet, viser de igjen til sine egne funn, men unnlater å gi en tydelig forbindelse mellom de to. De sier at det legges for mye vekt på karakterer, og for lite vekt på nyttige tilbakemeldinger, men de nevner ikke spesifikt at formativ vurdering ikke bare er en vurderingsform, men noe som omfatter hele undervisningen, og hele forholdet mellom lærer og elev. Da må vi selv lage den forbindelsen, eller i hvert fall danne et relevansargument som gjør forbindelsen plausibel. Med bakgrunn i det vi vet, etter å ha lest denne teksten, og flere andre som påviser det samme, kan vi trekke den slutningen at formativ vurdering er et læringsverktøy, ikke bare en vurderingsform. Når vi tar det med i betraktningen, er forbindelsen mellom holdbarhetsargumentet og synspunktet sikret.



Figur: Argumentasjonstriangel 2

Eksemplene vi har valgt å bruke i det skjematiske oppsettet er både deler av konkrete avsnitt fra teksten, men også sammentrekninger av meningsinnholdet til Black og Wiliam. Når man skriver en tekst slik som disse forfatterne gjør det, er det ikke slik at man spesifikt presenterer sitt synspunkt som en uttalt setning med jevne mellomrom. Synspunktet er snarere noe som ligger under overflaten, rettleder teksten hele veien, og forsøker å knytte til seg holdbarhetsargumentene underveis. I eksemplet ovenfor har vi benyttet oss av ett konkret avsnitt som holdbarhetsargument: ”The giving of marks and the grading functions are over-emphasised, while the giving of useful advice and the learning function are under-emphasised” (Black & Wiliam, 2001, s. 4).

Samtidig har vi valgt å benytte oss av en sammentrekning av flere aspekter ved ”Inside the Black Box” som representasjon for forfatterens synspunkt, og relevansargumentet, har vi som sagt konstruert selv på bakgrunn av akkumulert kunnskap vi har tilegnet oss gjennom arbeidet med teksten. Argumentasjonsanalysen har fortalt oss hvordan argumentene til Black og Wiliam er bygget opp i ”Inside the Black Box”, og hvordan de ulike formene for argumenter kobles til synspunktet ved hjelp av hverandre. Vi har avdekket tilfeller av inkonsekvent begrepsbruk, men i all hovedsak vil vi si at argumentasjonen er tilstrekkelig, så leseren blir overbevist om at informasjonen man får gjennom teksten er sannsynlig. Jebsen Bråten (2007) peker på

at argumentasjonsanalysen ikke forteller oss noe om hvordan forfatterne fremstiller sitt budskap, det er retorikkens oppgave. Formålet med de påfølgende avsnittene blir dermed å se nærmere på hvilke grep som brukes i teksten for å påvirke oss som lesere i den retningen forfatterne ønsker.

Retorikk

Som nevnt ovenfor ønsker vi i denne delen av oppgaven å se på de retoriske virkemidlene Black og Wiliam benytter seg av. Retorikkdelen deler vi videre inn i tre punkter som undersøker tre ulike aspekter ved retorikken. Disse tre er etos, patos og logos. Ordene stammer opprinnelig fra gresk, og betyr i grove trekk autoritet (etos), følelse (patos) og fornuft (logos). Disse tre forklarer og utdyper ulike sider ved forfatternes valg av ord, uttrykk og tone i det de skriver (Ågotnes, 2007). De første av begrepene vi vil lete etter spor av i teksten er etos, som ønsker å besvare følgende spørsmål: Hvordan påvirker det vi vet om forfatteren(e), både i og utenfor teksten, måten vi leser teksten på? (Jebsen Bråten, 2007)

Etos

Black og Wiliam er anerkjente forskere på sitt fagfelt, og har jobbet med utvikling og videreutvikling av formativ vurdering på ulike arenaer i over 20 år. De regnes av mange som foregangsmenn innen formativ vurdering (Dobson, 2011). I denne teksten skriver de om et tema som er svært viktig for dem begge, noe man legger merke til med en gang når man leser artikkelen. Det er måten de henvender seg til leseren på, som gjør at vi skjønner at temaet er viktig for dem begge. Vi vil her vise et eksempel på dette; ” It is focused on one aspect of teaching- formative assessment, but the argument that we develop is that this feature is at the heart of effective teaching.” Det er tydelige tegn i denne teksten på at forfatterne i aller høyeste grad er til stede. Teksten fremstår som både personlig og nær, og man får bekreftet gang på gang at dette temaet virkelig er noe forfatterne bryr seg om, dette kan vi se gjennom måten de formulerer seg på. De bruker vendinger som at formativ vurdering er kjernen til effektiv læring, de sier videre at man skal ta formativ vurdering på alvor, og at vi må gjøre en forandring i skolen, når det kommer til måten man skal undervise på. Teksten er akademisk, men temaet skildres på en måte som gjør stoffet både levende og engasjerende. Det levnes ingen tvil om betydningen av det forfatterne skisserer. De

presenterer sine funn på en måte som gjør at man som leser ønsker å fortsette å lese, for å få flere svar, og for å få mer informasjon om disse potensielt banebrytende oppdagelsene som forfatterne presenterer.

I argumentasjonsanalysen har vi sett at måten Black og Wiliam argumenterer på, er tilstrekkelig for å virke troverdig, og den personlige tonen gjør ingenting for å forringe dette. De bringer seg selv med i teksten, men uten å usakliggjøre artikkelen, og uten å etablere seg selv som autoriteter på bekostning av selve teksten. Vi vil nå presentere noen eksempler for å vise det mer personlige preget som Black og Wiliam har i teksten sin, eller hvordan tekstens etos vises i de følgende sitatene:

"We believe that our three sections establish a strong case – a case that government, its agencies, and the teaching profession should study very carefully if they are seriously interested in raising standards in education" (Black & Wiliam, 2001, s. 2).

Her kan vi se at forfatterne plasserer seg selv i teksten med å henvise til seg selv, gjennom "We believe.." De bruker også sterke ord som "should", "strong" og "seriously" for å understreke viktigheten av det de sier, og også for å poengtere sin autoritet som respekterte forskere på området. I det neste eksemplet ser vi at Black og Wiliam bruker sin autoritet til å referere til sine forskningsresultater som bevis;

"The evidence we have presented here establishes that a clearly productive way to start implementing a classroom- focused policy would be to improve formative assessment" (Black & Wiliam, 2001, s. 10).

I det neste eksemplet kan vi se at forfatterne igjen plasserer seg i teksten, men denne gangen med en litt annen hensikt. Her forklarer de at deler av teksten står i fare for å virke som rene påstander, og forklarer hvorfor dette er tilfellet i en oppsummerende tekst som denne.

"However, we are presenting here a summary, so that our text will appear strong on assertions and weak on the details of their justification" (Black & Wiliam, 2001, s. 2)

Vi kan se at forfatterne benytter seg av sin autoritet for å overbevise leserne om at det de sier kan bevises, og at vi som lesere må stole på at det de forteller er sant, eller eventuelt oppsøke forskningsresultatene de refererer til på egenhånd:

”Our position is that these assertions are all backed by evidence, and that this backing is set out in full detail in our lengthy review on which this present paper is based” (Black & Wiliam, 2001, s.2).

Retorikk var opprinnelig en av de skjønne greske kunster, men i våre dager er den kanskje oftest omtalt som en måte å overbevise på, når det skildres i ulike medier, og begrepet har minst like ofte et negativt drag over seg, som et positivt. Vi har tidligere i analysen vist at overbevisningen like ofte skjer i argumentasjonen, og det er et poeng at retorikken da snarere dikterer formen som argumentasjonen får, enn å overbevise på egen hånd.

Patos

Når vi nå skal snakke om patos, er det betimelig å ta for seg objektivitet og subjektivitet, siden dette er noen av de viktigste funksjonene til patos. Er tonen i en artikkel for subjektiv, kan man sitte igjen med et inntrykk av at dette i all hovedsak representerer forfatterens personlige meninger, noe som i seg selv ikke styrker en akademisk tekst. En mer objektiv klang i teksten derimot, vil få de fleste av oss til å føle at det som presenteres, er mer sant, virkelig og ordentlig. Patos dreier seg om dette. Hvilke appeller bruker forfatteren med det mål å treffe oss som lesere? (Bråten, i Brodersen et al., 2007). Vi vil hevde at Black og Wiliam appellerer til sine leseres følelser i stor grad. Som tidligere nevnt holder de seg saklige og objektive nok til at artikkelen ikke kan oppfattes kun som enkeltpersoners meninger, men de appellerer til de av oss som har befatning med skolen, og andre som ferdes i og omkring "den svarte boksen." De henvender seg til alle som har med læringssituasjoner i skolen å gjøre. De ønsker å vise hva som har blitt gjort feil, og hvordan det kan rettes opp. Lærerne skal hjelpes, slik at de igjen kan hjelpe elevene til å forstå, lære og trives på en langt bedre måte enn de gjør uten formativ vurdering. I det første eksempelet ser vi at Black og Wiliam appellerer til leserens følelser ved å presisere at ”for en gangs skyld” er det håndfaste bevis for at pedagogiske nyvinninger vil gi resultater:

"In our study of formative assessment there can be seen, for once, firm evidence that indicates clearly a direction for change which could improve standards of learning" (Black & Wiliam, 2001, s. 13).

Vi kan tenke oss at utsagn som dette på den ene siden vil appellere til de av leserne som er i befatning med skolepolitikk, og dermed har ansvar for å undersøke dette utsagnet, og forbedre læring på et nasjonalt nivå. På andre siden kan utsagnet også tenkes å appellere til alle de som jobber med vurderingsarbeid i skolen, og som tidligere har erfart at reformer, ideer og tiltak som blir presentert som en løsning på et eller flere av skolens problemer ikke har løst disse problemene i tilstrekkelig grad. I det neste eksempelet kan vi se at språkføringen er enda mer følelsesladet: "...Our plea is that national policy will grasp this opportunity and give lead in this direction" (Black & Wiliam, 2001, s. 13).

Ord som "plea", "grasp" og "give lead" henvender seg direkte til leseren og vil at han/hun skal bli følelsesmessig tilknyttet til teksten. Dette er uttrykk som er svært sterke, og det kan virke som om de er nøye utvalgt av Black og Wiliam for å påvirke leserne i størst mulig grad. Dette utsagnet kan tenkes å appellere til alle leserne som har satt seg inn i teksten, og som ønsker å forbedre elevens læring, enten på systemnivå eller individnivå.

I det neste eksempelet vi vil trekke frem, viser forfatterne at de er i stand til å sette seg inn i lærernes utfordringer med å omsette denne og andre tekster, til praksis:

" Teachers will not take up attractive sounding ideas, albeit based on extensive research, if these are presented as general principles which leave entirely to them the task of translating them into everyday practice – their classroom lives are too busy and too fragile for this to be possible for all but an outstanding few" (Black & Wiliam, s.10).

De poengterer at lærernes hverdag både er for travel og for sårbar til at man kan forvente at lærerne skal mestre formativ vurdering i praksis helt på egenhånd. Dette kan tenkes å appellere i stor grad til den delen av lærerstanden som ofte føler seg alene om å implementere nye metoder og ideer inn i sin praksis.

I det siste eksemplet vi vil vise vedrørende patos i teksten, ser vi at Black og Wiliam også evner å se på formativ vurdering fra elevens ståsted:

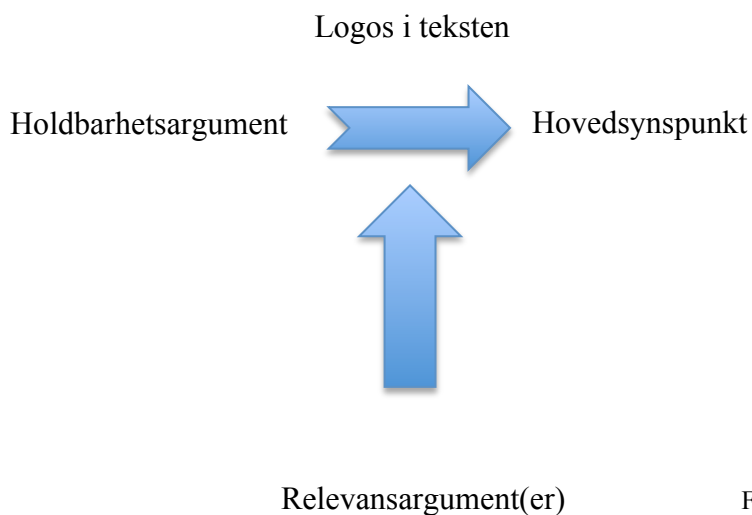
”Some pupils will resist attempts to change accustomed routines, for any such change is threatening, and emphasis on the challenge to think for yourself (and not just work harder) can be disturbing to many. Pupils cannot be expected to believe in the value of changes for their learning before they have experienced the benefits of change” (Black & Wiliam, 2001, s. 9).

Vi kan tenke oss at lærere med en sosiokulturell innstilling vil bli påvirket følelsesmessig til å prøve dette læringsverktøyet sammen med elevene, og vi kan også tenke oss at de av elevene som evner å sette seg inn i denne teksten vil sette pris på å bli forstått av tekstens forfattere.

Vi har vist gjennom eksemplene våre at Black og Wiliam både henvender seg til alle leserne i plenum, men også spesifikt til de ulike målgruppene de tenker seg at vil lese teksten deres, det være seg skolepolitikere, lærere og elever. De forklarer alle leserne i klartekst at deres forskningsfunn kan påvise stort potensielt læringsutbytte av å bruke formativ vurdering mer aktivt i skolen. De appellerer til skolepolitikere ved å gi de muligheten til å sette i gang reformer hvor formativ vurdering er i fokus. De appellerer til lærere ved å anerkjenne denne yrkesgruppens travle hverdag, og fortelle dem at de skal få hjelp til å implementere metoden i praksis. De appellerer sågar til elevene (de av elevene som kan forholde seg til en tekst som denne) ved å anerkjenne at deres hverdag også er krevende fra før, og at det ikke kan forventes av dem å tro at noe vil bli bedre, bare fordi om det er nytt, før de har erfart fordelene ved nyvinningene.

Logos

Man kan si at tekstens logos behandles allerede i argumentasjonsanalysen. Det er der man knytter sammen de ulike argumentene med hovedsynspunktet. Dette gjorde vi for å avdekke resonnementet i teksten, og dette skulle da fremstå uten retoriske virkemidler. Logos søker å avdekke hvilken overbevisningskraft som ligger i presentasjonen av tekstens argumentasjon (Jebsen Bråten, 2007). Denne strukturen kan konstrueres på denne måten:



Vi kan se ut fra denne figuren at den i all hovedsak minner om oppbygningen for tilstrekkelig argumentasjon som vi viste eksempler på i argumentasjonsanalysen. Den eneste forskjellen er at "Logos i teksten" står over teksten, som en samlekategori som begge de to typene argumenter, samt hovedsynspunktet hører til innenfor. Disse tre delene utgjør logos i teksten (Jebsen Bråten, 2007).

Black og Wiliam presenterer materialet sitt på en selvsikker måte, og fører et språk som bekrefter dette ytterligere. Det er tydelig at dette er noe de har jobbet med over lengre tid, og at tallene og resultatene de presenterer stammer fra omfattende forskning. Argumentene presenteres på en måte som gjør leseren trygg på at stoffet er sant og viktig, men når man analyserer teksten grundigere, ser man at det ikke alltid er fullstendig konsistens i argumentasjonen, og dermed blir det heller ikke helt tydelig hvordan synspunktene fremstår. Det er flere måter å finne ut hvorvidt en forfatter har en god sak, og hvorvidt han/hun argumenterer for denne på en nøyaktig og sammenhengende måte. En metode som etter vår mening vil være dekkende, er å undersøke hvorvidt man presenterer hovedsynspunktet på en konsistent måte gjennom hele teksten. Black og Wiliam er til tider noe inkonsekvente på dette området. Enkelte ganger presenteres synspunktet nærmest som en konklusjon, og de tilhørende faktaopplysninger vises frem gjennom argumentasjonen, som et bevis for dette:

"All of these studies show that innovations which include strengthening the practice of formative assessment produce significant, and often substantial, learning gains. (Black & Wiliam, 2001, s. 3).

Her skriver de at enkelte deler av deres forskningsarbeid viser at nyvinninger som styrker formativ vurdering forbedrer læringsutbyttet, ofte også i stor grad. I denne argumentasjonsrekken åpnes det ikke for tvil, det å styrke formativ vurdering vil forbedre elevenes læringsutbytte. Dette er et eksempel på en mer konkluderende måte å presentere stoffet på, noe som vi også kan se tegn til i det neste eksempelet:

” We believe that our three sections establish a strong case – a case that government, its agencies, and the teaching profession should study carefully if they are seriously interested in raising standards in education” (Black & Wiliam, 2001, s. 2).

Her sier forfatterne at de mener de har en ”sterk sak”, og at alle som er ”seriøst” interesserte i å heve standarden på utdannelsessystemet bør studere deres forskningsresultater nøye. I andre deler av teksten presenteres synspunktet mer som en hypotese, som forfatterne undersøker gjennom teksten, og finner sann. Dette medfører at forfatterne nødvendigvis blir litt mer tilbakeholdne i sine utsagn, noe vi kan se i det neste eksempelet:

The fact that such gains have been achieved by a variety of methods which have, as a common feature, enhanced formative assessment indicates that it is this feature which accounts, at least in part, for the successes” (Black & Wiliam, 2001, s.3).

Her presiserer forfatterne at alt tyder på at formativ vurdering må være i hvert fall medvirkende årsak til suksessene, da dette verktøyet er en bestanddel i alle prosjektene de har undersøkt, som kunne vise til forbedrede resultater med tanke på læringsutbytte. Her ser vi at Black og Wiliam bruker andre uttrykk, som for eksempel ”indicates” og ”in part.” Dette er ikke så bastant som i det forrige eksempelet, og forfatterne sier ”tyder på” og ”delvis” der de tidligere sa; styrket formativ vurdering, gir merkbare forbedringer. Det siste eksempelet vi ønsker å trekke frem viser også en mer forsiktig formulering, og bærer preg av å være en del av en hypotese som undersøkes heller enn å være en bestanddel i en ferdig utarbeidet konklusjon; ”So it seems clear that very significant learning gains could lie within our grasp” (Black & Wiliam, 2001, s.3). Her kan vi se at Black og Wiliam bruker tre ulike grep i samme setning for å redusere presset som ligger på de resultatene de selv

lanserer. Ved å si ”det virker klart”, ”kan ligge” og ”innenfor rekkevidde”, sier man samtidig at det ikke er helt klart, det er ikke sikkert det er sant, og det er ikke helt sikkert at vi vil få det til.

Etter vår mening fremstår forfatterens sak fortsatt som en sterk sak, selv om vi har oppdaget enkelte svakheter i presentasjonen av synspunktet underveis. Det vi kaller svakheter, kan også være at forfatterne ikke vil virke for bombastiske, og derfor prøver å ha et noe mildere uttrykk unntaksvis i teksten. Selv om de til tider prøver å moderere seg, vil vi fortsatt hevde at ”Inside the Black Box” er skrevet av to forfattere som er overbevist om at de selv har rett, og dette prøver de også å overbevise leserne om.

Oppsummering og vurdering av de retoriske virkemidlene i teksten

Forfatternes autoritet ble etablert tidlig i første gjennomlesning. Forfatterne kan virke konsistente og saklige, uten å virke hverken for ensidige eller for vage og usammenhengende. Men når vi går inn i analysen vår, og ser på påstandene ser vi at det er mulig å finne eksempler på at Black og Wiliam plasserer seg selv i teksten som autoritære foregangsmenn innenfor formativ vurdering, selv om de unntaksvis er bekymret for at deler av teksten kan virke som rene påstander. De appellerer til leserne sine i utstrakt grad, og henvender seg både til politikere, pedagoger og elever. De viser gjennom teksten sin at de prøver å sette seg inn i lærernes hverdag, og de hevder deretter at for at formativ vurdering skal bli en del av skolehverdagen, må man ha hjelp fra regjeringen. Black og Wiliam varierer til tider mellom å konkludere med at formativ vurdering er løsningen når det gjelder skolens vurderingskultur, og å etterlyse videre forskning på hvorvidt dette er en fullstendig sannhet. Dette kan til tider svekke synspunktet, men det kan også oppfattes som språklige virkemidler for ikke å virke for bastante og subjektive. Black og Wiliam sier at man må anerkjenne at vurderingskulturen må forandres og forbedres. Det er gjennomarbeidede og helhetlige tankerekker som presenteres gjennom ”Inside the Black Box”, og de retoriske virkemidlene styrker i hovedsak argumentene og vekker interesse hos lesere som har et forhold til temaet som omtales. Når dette er i så stor grad er gjennomført, er det betimelig å finne ut hvilken sjanger teksten tilhører. Det er virkemidlene og opplysningene som er til stede i teksten, som også avgjør hvilken sjanger den tilhører.

Sjangeranalyse

Artikkelen “Inside the Black Box” ble opprinnelig publisert i 1998 ved University of London. Den er skrevet av to professorer Paul Black og Dylan Wiliam. Black var medlem av en gruppe med forskere som kalte seg Assessment Reform Group, frem til gruppens oppløsning i 2010, og Wiliam var en av gruppens tilknyttede forskere. Vi har gjennom denne viten allerede fått en indikasjon på visse aspekter vedrørende sjangeren. Dette kan vi hevde, fordi at når artikkelen er gitt ut ved et engelsk universitet og før utgivelse har blitt vurdert av andre fremstående vurderingsforskere, som for eksempel Gordon Stobart, så virker det åpenbart for oss at artikkelen ikke ville blitt publisert hvis den hadde hatt store feil eller mangler. Artikkelen er vitenskapelig fundert, det har vi sett gjennom analysen vår, og artikkelen har den nødvendige akademiske tyngden den trenger for å fremstå som et verk som krever å bli tatt på alvor. I de påfølgende avsnitt ønsker vi å finne ut hvilken akademisk sjanger “Inside the Black Box” tilhører.

Vi refererer til teksten som en artikkel ved flere anledninger i denne oppgaven, det gjør vi, fordi det er det ordet som møter oss overalt hvor vi finner spor etter “Inside the Black Box” på norsk, på internett, i faglitteraturen eller i anmeldelser. Forfatterne selv kaller teksten for ”paper” og ”text” underveis i “Inside the Black Box.” Etter vår oppfatning vil da ordet ”artikkel” være en god oversettelse, fordi om ordet ”article” aldri forekommer. Dette fordi det engelske ordet ”paper”, som har en rekke ulike betydninger, får betydningen ”artikkel” når det blir koblet sammen med ordet ”scientific.”

Vi har gjennom vår tekstanalyse sett at teksten oppfyller de krav som stilles til et vitenskapelig dokument, ergo kan man med rette hevde at det er belegg for å kalle teksten et ”scientific paper”, som da betyr vitenskapelig artikkel. Det vi skal se nærmere på, er hvorvidt det kan argumenteres for at teksten også inneholder trekk som er vanlige innenfor andre akademiske sjangere. Er det deler av teksten hvor det presenteres materiale som ikke er nytt, og hvor meningsinnholdet kan fattes uten å inneha forkunnskap på det aktuelle området? I så fall er det tegn på at teksten snarere kan være en populærvitenskapelig artikkel. Er det deler av teksten hvor man blir konfrontert med konkluderende materiale, men som blir formidlet på en pedagogisk,

opplærende måte? I så tilfelle er det tegn på at teksten inneholder trekk som peker mot at det er et instruerende dokument. Muligens vil vi også finne at deler av teksten presenterer vitenskapelige resultater som er beregnet på fagfeller, men som ikke lanseres som noe konkluderende, men heller som noe undersøkende og problematiserende. Hvis dette skulle være tilfelle, er det tydelige tegn på trekk fra det vitenskapelige essayet (Reiersgaard, 2007). Black og Wiliams artikkel henvender seg til flere ulike grupper i samfunnet, men først og fremst til styresmaktene, offentlige instanser og alle som på en eller annen måte er involvert i læreryrket. Det er en artikkel som presenterer etablert og grundig understøttet forskningsmateriale, og vi har sett at en sannsynlig betegnelse på teksten er å kalle den en vitenskapelig artikkel. De viser gjennom hele sin tekst, til forskningsarbeidet som er gjort i forbindelse med formativ vurdering i skolen. Denne informasjonen er ofte beregnet på fagfolk. Dette kan man se i eksemplet nedenfor.

"In setting out to answer these questions, we have conducted an extensive survey of the research literature. This has involved checking through many books, through the issues of over 160 journals for the past nine years, and studying earlier reviews of research." (Black & Wiliam, 2001, s. 2).

Å etablere eksempler i teksten som peker mot at dette er en vitenskapelig artikkel er ingen vanskelig oppgave. Avsnitt som er forankret i forskningsresultater, og som er beregnet på fagfeller presenterer Black og Wiliam mange ganger i løpet av artikkelen. I de neste eksempelet ser vi også dette; "Why is the extent and nature of formative assessment in science so impoverished?" (UK secondary science teachers – Daws and Singh, 1996 UK)" (Black & Wiliam, 2001, s. 2).

Her brukes faguttrykk og referanser, og man oppfatter at dette er et budskap som er beregnet på noen som allerede har forkunnskap om emnet. Det samme er tilfellet i de neste to eksemplene. I det neste eksemplet ser vi at Black og Wiliam henviser til OFSTED-rapporten, som er et offentlig kontrollorgan som kontrollerer standarden i det engelske utdanningssystemet.

”Marking is usually conscientious but often fails to offer guidance on how work can be improved. In a significant minority of cases, marking reinforces under-achievement and under-expectation by being too generous or unfocused. Information about pupil performance received by the teacher is insufficiently used to inform subsequent work. (OFSTED general report on secondary schools 1996, p.40.)” (Black & Wiliam, 2001, s. 4).

Her er et eksempel på at de henviser til andre fagfolk, og omtaler emner som er fagspesifikke. I det siste eksemplet fremkommer dette enda tydeligere. Her ser vi at forfatterne bruker flere faguttrykk, og at de også snakker om implisitt pedagogisk viten. Det virker lite sannsynlig at en leser uten noen forkunnskaper ville ha fattet essensen i det som formidles.

”Given this, it is hardly surprising that numerous research studies of the implementation of the UK’s educational reforms have found that formative assessment is, as one put it, ”seriously in need of development” (Russell et al. 1995)” (Black & Wiliam, 2001, s. 5)

Vi har nå vist tegn på at denne artikkelen fremstår som en vitenskapelig artikkel, som også er forfatternes egen definisjon. I andre deler av artikkelen er det en annen språkføring som er den toneangivende. Denne er mer instruerende. Her forklarer forfatterne både myndigheter, skolestyrere og lærere hvordan de bør forvalte denne nye kunnskapen som blir presentert i artikkelen. Black og Wiliam sier hvordan man kan implementere formativ vurdering i skolen og hvordan det bør prege undervisningen. I de to neste eksemplene ser vi tegn på at Black og Wiliams utsagn innehar visse trekk som kan virke instruerende.

”We believe that our findings should be studied immediately by a variety of responsible agencies, such as the new Qualifications and Curriculum Authority, OFSTED, LEAs, the Teacher Training Agency, research and training institutions, the range of other INSET providers, school-based development programs and so on” (Black & Wiliam, 2001, s. 12).

”The essential first step is to set up a small number of local groups of schools, some primary, some secondary, some inner city, some from outer suburbs, some rural, with each committed both to a school based development of formative assessment and to collaboration within their local group” (Black & Wiliam, 2001, s.10)

I det første av de to forrige eksemplene ser vi hvordan Black og Wiliam skriver ” should be studied immediately,” mens i det andre eksemplet forteller man hva som er ”the essential first step.” Ved å fortelle noen hva de bør gjøre, i kombinasjon med en kortfattet og trinnvis forklaring på hvordan leserne bør utføre forandringene, kan dette ses som instruerende trekk i teksten. Språket som brukes i artikkelen, er preget av fagdiskursen forfatterne tilhører, men er ikke så fullt av diskursegne faguttrykk at det mister sitt formidlingspotensiale ovenfor allmennheten. Enkelte steder er teksten såpass folkelig i sin fremstilling at det kan få trekk av en tredje sjanger, den populærvitenskapelige artikkelen. Et viktig trekk ved den populærvitenskapelige artikkelen er at teksten henvender seg til allmennheten, og at man ikke trenger de samme forkunnskapene som i en vitenskapelig artikkel. Her viser vi noen eksempler fra teksten som kan tolkes som populærvitenskapelige.

"Pupils who encounter difficulties and poor results are led to believe that they lack ability, and this belief leads them to attribute their difficulties to a defect in themselves about which they cannot do a great deal. So they ‘retire hurt’, avoid investing effort in learning which could only lead to disappointment, and try to build up their self-esteem in other ways" (Black & Wiliam, 2001, s. 6).

”So the teacher, by lowering the level of questions and by accepting answers from a few, can keep the lesson going but is actually out of touch with the understanding of most of the class – the question- answer dialogue becomes a ritual, one in which all connive and thoughtful involvement suffers” (Black & Wiliam, 2001, s. 8).

”Attempts to raise standards by reform of the inputs and outputs to and from the black box of the classroom can be helpful, but they can not be adequate on their own, and whether or not they are helpful can only be judged in the light of their effects in classrooms” (Black & Wiliam, 2001, s. 9)

Disse eksemplene kan vise små tegn til å virke populærvitenskapelige, da de kan fattes uten forkunnskap om emnet. De henviser ikke til andre enn seg selv i disse tekstutdragene. Men dette kan ikke være en populærvitenskapelig artikkel, fordi den presenterer forskningsresultater som både er oppsiktsvekkende og nye, noe som ikke er tilfellet i populærvitenskapelige tekster. Derfor kan vi med en gang utelukke denne sjangeren. Sannsynligvis er det nærmeste svaret at Black og Wiliams tekst er et vitenskapelig essay. Det presenteres bevis med konkrete og etterprøvbare kilder. Dette presenteres likevel i en noe friere form, med mindre fokus på selve bevisene, og heller et ønske om å få informert leserne om formativ vurdering på en så tydelig og grundig måte som mulig i et relativt kort dokument. “Inside the Black Box” henvender seg også først og fremst til fagfeller. Essayet er mer personlig enn en vitenskapelig artikkel, og det vil vi si at denne artikkelen er. Her kommer noen eksempler på hvorfor det kan sies å være et vitenskapelig essay;” If the above argument is accepted, then what needs to be done?” (Black & Wiliam, 2001, s. 10). Her kan vi se at Black og Wiliam ikke konkluderer med at det de sier er rett, men snarere at de problematiserer teksten, på to ulike nivåer. For det første peker de på det de har sagt tidligere og sier; ”Hvis man aksepterer argumentet ovenfor”, de diskuterer med andre ord underveis, og åpner for at leseren kanskje *ikke* har oppfattet det som de selv har oppfattet, eller at leserne ikke er enige i deres påstander. For det andre fortsetter de setningen med å spørre; ”hva skal vi så gjøre?” Da henter de mot at de er villige til å komme med bidrag til en diskusjon om hva som bør gjøres, men de fremstår ikke som allvitende. Dette er også tilfellet i det neste eksempelet;

”At one extreme, one might call for more research to find out how best to carry out such work, at the other one could call for an immediate and large-scale programme, with new guides, perhaps even rules, that all teachers should put into practice”(Black & Wiliam, 2001, s. 10).

Her ser vi hvordan Black og Wiliam presenterer to mulige innfallsvinkler til leserne av “Inside the Black Box”, angående det som bør gjøres etter man har tatt inn over seg forskningsresultatene deres. En vitenskapelig artikkel er konkluderende, mens essayet prøvende og problematiserende, og det ser vi at Black og Wiliam er i denne teksten også. Vi kan si at tekstanalytisk vil det kanskje være mulig å kalle “Inside the Black Box” noe annet enn en artikkel, men sannsynligvis vil den også i fremtiden bli referert til som en artikkel, gjennom faglitteratur, internett og andre henvisninger. Dokumentet har ingen instruerende autoritet (kun et instruerende ønske), og viser heller ikke tegn på å fremstå som en lærebok. Når man i tillegg tar inn over seg at det kun er unntaksvis at man ser små tegn til populærvitenskapelige fremstillinger, begynner sjangerbestemmelsen å virke godt fundert. Det må presiseres at man også kan omtale “Inside the Black Box” som en metastudie, siden det er en studie av tidligere studier. Et vitenskapelig essay har som formål å legge frem et nytt syn, det gjør Black og Wiliam, de er prøvende og problematiserende i sin fremstilling av teksten, samtidig som de er sikre på at de har noe nytt og banebrytende å komme med. Dette er typiske tegn på at denne teksten kunne tenkes å være et vitenskapelig essay, og vi vil dermed påstå at tekstanalytisk er “Inside the Black Box” nettopp dette.

Vi har nå sett på et utvalg av eksempler på ulike sjangertrekk i “Inside the Black Box.” Det neste vi ønsker å gjøre, er å ta et steg til siden, for å kunne se på teksten utenfra og analysere dens kontekst.

Kontekstanalyse

I denne delen av tekstanalysen går vi ut fra det faktum at ingen vitenskapelige arbeider kan produseres uten noen påvirkning fra omverdenen. Forfatterne selv vil alltid prege teksten de skriver, med deres eget meningsinnhold, følelser og overbevisninger. I tillegg er alt som produseres, på sett og vis et produkt av den tid det oppstår i. Man kan ha tidligere forskning på feltet å ta hensyn til, og man er en del av et samfunn, og en tid, med visse holdninger og regler man følger – enten man er klar over det eller ikke. Som forsker er man også en del av et samfunn og en tid. I kontekstanalysen skiller vi mellom objektkontekst, forfatterkontekst og leserkontekst. Det er disse begrepene vi vil se nærmere på i de påfølgende avsnitt.

Objektkontekst

I denne delen av analysen, ønsker vi å se på det spesifikke temaet som tekstens hovedsynspunkt påstår noe om, dette kan vi kalle tekstens objekt (Ågotnes, 2007). I “Inside the Black Box” må tekstens objekt kunne sies å være ”formative assessment”, altså formativ vurdering i vår norske oversettelse. Det er formativ vurdering som er forsøksområdet i brorparten av forskningsarbeidene det refereres til;

”This paper is about the inside of the black box. It is focused on one aspect of teaching – formative assessment, but the argument that we develop is that this feature is in the heart of effective teaching” (Black & Wiliam, 2001, s. 1).

Det er formative vurderingsmetoder som skildres for å vise hvordan elevene kan og vil lære mer;

”All of these studies show that innovations which include strengthening the practice of formative assessment produce significant, often substantial, learning gains” (Black & Wiliam, 2001, s. 3).

Det er formativ vurdering Black og Wiliam på det sterkeste anmoder styresmaktene om å granske, og implementere, i den engelske skolen;

”In our study of formative assessment there can be seen, for once, firm evidence that indicates clearly a direction for change which could improve standards of learning. Our plea is that national policy will grasp this opportunity and give a lead in this direction” (Black & Wiliam, 2001, s. 13).

“Inside the Black Box” baserer seg i stor grad på teori. Ikke først og fremst fagbøker, men tester og undersøkelser av tilstanden i skolen, samt tester og undersøkelser av bruk av, og mangel på formativ vurdering. Det er et oppsummerende forskningsarbeid, hvor Black og Wiliam ser på andres forskning, for å komme frem til sine konklusjoner, i tillegg benytter de seg av annen faglitteratur for å støtte opp om dette. I det neste sitatet viser Black og Wiliam at de har forsket på andres forskningsresultater, som igjen understøttes av andre forskere;

”Given this, it is hardly surprising that numerous research studies of the implementation of the UK’s educational reforms have found that formative assessment is, as one put it, ”seriously in need of development” (Russell et al. 1995)” (Black & Wiliam, 2001, s. 5)

Det er i teorivalget man kan se hvilken kontekst forfatterne danner sine synspunkter. Black og Wiliam presenterer sitt syn, med bakgrunn i konkrete beviser, men de viser samtidig hva som kan være utfordrende med innføringene de anbefaler, og presiserer at formativ vurdering ikke er noen “magic bullet”, og at endringene må foregå over tid. Når forfatterne i tillegg poengterer at de ikke er i posisjon til å bestemme dette, og at det muligens finnes andre måter å se resultatene på, kan det se ut som om de kun ønsker å vise makthaverne og fagfeltet sitt at det foreligger; “...for once, firm evidence that indicates clearly a direction for change which could improve standards of learning” (Black & Wiliam, 2001, s. 13).

Hva handler teksten egentlig om? Vi mener at dette er formativ vurdering, som da kan sies å være objektet i teksten. Formativ vurdering er satt sammen av ordene formativ og vurdering. Formativ betyr formende eller skapende, mens vurdering betyr bedømmelse. Når man setter disse ordene sammen betyr formativ vurdering en formende eller skapende bedømmelse. En skapende bedømmelse kan på den ene siden bety en bedømmelse som får noen til å skape noe. Slik vi ser det, kan formativ vurdering med enkelhet kunne tolkes dithen, fordi man får en bedømmelse for selv å bli i stand til å skape noe mer i ettertid. På den andre siden kan dette uttrykket da også bety formende bedømmelse. En måte å bedømme på, som samtidig vil forme den som blir bedømt. Når vi tar dette inn over oss, mener vi det er trygt å si at dannelse har en sentral plass i meningsinnholdet omkring formativ vurdering. Men formativ vurdering betyr også mer enn dette når vi ser på begrepets bruk, det innbefatter pedagogisk tenkning om hvordan man skal vurdere elevene for at de skal få best mulig forståelse av hvor de er i sin læring. Det neste elementet i vår kontekstanalyse er å finne ut hvordan forfatterne selv plasserer seg i teksten, i kraft av sitt faglige ståsted, ikke i kraft av deres personlighet, slik vi kunne se det i den retoriske analysen. Hvordan har forskernes utdannelse, farget deres faglige profil, og hvordan gir dette seg utslag i deres videre arbeid?

Forfatterkontekst

Det er tydelig fra de første setningene i “Inside the Black Box” at dette er et tema som Paul Black og Dylan Wiliam er opptatt av, de viser gjennom dette at de har mange års erfaring og har forsket og sett på andres forskning på vurderingskulturen over lang tid. Paul Black er Emeritus Professor of Science Education og jobber ved King’s College London School of Education i England. Han var tidligere medlem av Assessment Reform Group, sammen med andre autoriteter på området vurdering, deriblant Gordon Stobart, John Gardner, Louise Hayward og Mary James. Denne gruppen samarbeidet også tett med andre vurderingsforskere, deriblant Patricia Broadfoot og Dylan Wiliam. Wiliam jobbet tidligere ved det samme lærestedet som Black, men har i de senere årene jobbet ved Educational Testing Service (ETS) ved Princeton i USA med å videreutvikle deres formative vurderingspraksis. Når denne oppgaven trykkes, er Dylan Wiliam Emeritus Professor of Educational Assessment ved Institute of Education, University of London. Begge forfatterne er fortsatt ansett som noen av de viktigste talsmenn for formativ vurdering, og begge jobber fortsatt i all hovedsak med å videreutvikle vurderingskulturen i England. Det er tydelig i teksten at forfatterne, grunnet sin fagkunnskap, er kritiske til makthavernes behandling av vurdering i skolen. Det påpekes flere ganger i “Inside the Black Box” at problemene med manglende formativ vurderingspraksis har vært kjent relativt lenge, noe som kan eksemplifiseres ved hjelp av det neste sitatet;

“The statements of policy which preceded that Act, the recommendations of the TGAT (Task Group on Assessment and Testing, DES 1988) report, and all subsequent statements of government policy, has emphasised the importance of formative assessment by teachers” (Black & Wiliam, 2001, s. 5).

Samtidig forklarer Black og Wiliam at regjeringen satt ned et utvalg som skulle jobbe med vurdering, men at det ikke ble gjort noe konstruktivt med den formative siden av temaet. I det neste sitatet kan vi se at fordi om regjeringen ga Schools Examinations and Assessment Council oppgaven å undersøke alle aspekter ved vurderingskulturen i England, behandlet de vurderingsspmårl ved svært få anledninger, og da kun i form av konkrete spørsmål angående summativ vurdering / resultater.

”...work of the Schools Examinations and Assessment Council between its foundation in 1988 and 1993 ... During that time, teachers’ assessments appeared as an explicit item on that Council’s agenda on only two occasions, each time because the government department (then the Department of Education and Science) had addressed a specific question about summative aspects, whilst the formative aspects of teachers’ assessments were never given serious attention” (Black & Wiliam, 2001, s. 5).

Dette resulterer i at Black og Wiliam kan hevde at myndighetene har gjort en dårlig jobb med tanke på kartlegging og implementering av formativ vurdering i skolen:

“There is indeed a very sharp contrast between these formal commitments, to the central importance of formative assessment, and the actual priority given to it” (Black & Wiliam, 2001, s. 5).

Her kommer Black og Wiliam “til syne” i teksten som faglige autoriteter med erfaring og kunnskap som gjør de i stand til å fortelle makthavere og den øvrige fagkretsen at alle de grep man har gjort i den engelske skolen for å forbedre dens ulike deler, har vært utilstrekkelige for å oppnå reell forbedring med tanke på elevers læringsutbytte, siden det ikke har blitt tatt tak i selve kjernen i skolens læringsarbeid, nemlig elevene og lærerne.

“But the sum of all these (...changes) doesn’t add up to an effective policy because something is missing” (Black & Wiliam, 2001, s. 1).

“Learning is driven by what teachers and pupils do in classrooms” (Black & Wiliam, 2001, s. 1).

Vi har nå forsøkt å se på ulike aspekter ved forfatterkonteksten i “Inside the Black Box.” Det neste vi skal gjøre, er å se dokumentet fra motsatt side. Vi skal ikke lenger se på hva forfatterne mener, men snarere hvordan dokumentet ble mottatt og vurdert av lesergruppen det opprinnelig ble skrevet for.

Leserkontekst

Leserkonteksten har ytterligere to fasetter. Hvordan et vitenskapelig arbeid blir tatt imot av leserne, og hvordan det samme arbeidet setter spor innenfor academia, er to vidt forskjellige ting. Hvordan arbeidet ble tatt i mot av leserne kan vi kalle resepsjonshistorien til “Inside the Black Box.” Hvordan arbeidet derimot har satt sine spor på fagfeltet, og hvordan det har blitt benyttet/videreført i ettertid, kan vi kalle “Inside the Black Box” sin virkningshistorie. Vi skiller derfor mellom resepsjonshistorie og virkningshistorie, og vil ta for oss de to ulike innfallsvinklene i de påfølgende avsnitt.

Resepsjonshistorien

“Inside the Black Box” ble utgitt i 1998, av King’ s College London School of Education. Dokumentet kom i den internettutgaven vi benytter oss av (BERA short Final Draft) den 6. november 2001. Artikkelen vakte umiddelbart stor interesse i fagfeltet, og var i sin samtid svært oppsiktsvekkende med sitt skjellsettende budskap og sin praksisnære og “enkle” løsning. Dette kan virke som en grunnløs påstand fra vår side, da artikler og essay sjelden anmeldes, og det kan være vanskelig å isolere hva samtiden mente om slike typer tekster da de ble utgitt. Vi vil likevel hevde dette, fordi vi kan se at det skjedde til dels store forandringer i den skolepolitiske behandlingen av vurdering i England kort tid etter at dokumentet ble utgitt, som i stor grad igjen bygger på “Inside the Black Box.” Vi har hatt vanskeligheter med å finne anmeldelser av “Inside the Black Box”, fordi dette først og fremst er en fagartikkel, og disse sjelden anmeldes på lik linje med annen litteratur. Hadde dette vært en bok, hadde det sannsynligvis vært lettere for oss å finne anmeldelser. Vi har funnet enkelte utsagn og deler av anmeldelser, som har blitt brukt til å beskrive “Inside the Black Box.” Disse stammer fra en internettbokhandel (amazon.com), og man har ingen mulighet til å vite hvem som har kommet med utsagnene. Det kan da virke merkelig å skulle inkludere disse utsagnene som en del av resepsjonshistorien, ettersom teksten er myntet på spesifikke målgrupper, og man ikke kan vite hvorvidt disse anmelderne hører til i disse gruppene. Vi vil likevel vise noen av disse utsagnene, da de på sitt vis er gode eksempler på hva ”vanlige mennesker” kan ha ment om “Inside the Black Box” da den ble utgitt;

”Practical, concise and easily absorbed in one sitting by busy teachers.”, ”Offers evidence-based ideas and advice on the improvement of classroom assessment”, ”Can lead to significant gains in student education and achievement””, Edited and written by the leading authorities on assessment for learning.”

“Inside the Black Box” ble som tidligere nevnt, godt mottatt av fagfeltet, fordi om konkrete anmeldelser kan være vanskelig å finne. Da mener vi det er et godt alternativ å se på hvordan tekstens resultater ble benyttet. Dette vil samtidig gi oss en indikasjon på hvor godt artikkelen ble mottatt, da forfatterne presiserte at de ønsket videre forskning og umiddelbare skolepolitiske endringer. Hvordan resultatene i ”Inside the Black Box” senere har blitt omsatt til praksis, og hvorvidt teksten har preget videre arbeid med formativ vurdering på det aktuelle fagfeltet, er spørsmål som hører hjemme i beskrivelsen av artikkelens virkning.

Virkningshistorien

Vi vil hevde at “Inside the Black Box” har hatt stor innvirkning på den videre samfunnsdebatten angående vurdering generelt, og mer spesifikt formativ vurdering og ulike lands skolesatsinger med formativ vurdering som utgangspunkt.

”The influential work of Black and Wiliam lends powerful empirical support attesting to the learning dividends of instructionally oriented classroom assessments” (Popham, 2009).

Black og Wiliam håpet på at deres dokument skulle føre til en umiddelbar videre forskning omkring deres forskningsresultater, og en tydeligere implementering av formativ vurdering i det engelske skoleverket, noe som tydelig fremkommer av de to neste sitatene; ”We believe that our findings should be studied immediately by a variety of responsible agencies... (Black & Wiliam 2001, s. 12). ”Our plea is that national policy will grasp this opportunity (mulighetene ved formativ vurdering) and give a lead in this direction” (Black & Wiliam, 2001, s. 3).

Likevel kan man lese at forfatterne selv ble svært positivt overrasket over hvor godt artikkelen ble mottatt, og i hvor stor grad deres artikkel har påvirket vurderingsdebatten i ettertid;

”The impact of “Inside the Black Box” has been a pleasant surprise. As we reflect over 10 years later, this success raises two questions: Why it has been so well received, and what’s the nature of its influence, both on the development of thinking about the concept of formative assessment and on the professional work of teachers?” (Black & Wiliam, 2010, s. 1).

Dette er svært interessant, for i dette sitatet kan vi se at Black og Wiliam tar for seg både resepsjonshistorien og virkningshistorien til sitt eget dokument. Resepsjonshistorien i dette sitatet, er at Black og Wiliam omtaler hvordan deres artikkel ble tatt imot, da den ble utgitt, og virkningshistorien behandler forfatterne ved å snakke om hvordan “Inside the Black Box” har påvirket fagfeltet. Black og Wiliam mener selv at det var to grunner til at deres artikkel ble godt mottatt i sin samtid. For det første mener de at det hadde med dokumentets overbevisende bevismateriale å gjøre, for det andre mener de at det var fordi de gikk utover bevisene sine og faktisk foreslo hvordan undervisningen måtte forandres for å gjøre vurdering mer effektivt. (Black & Wiliam, 2010).

Vi mener at dette høres ut som en plausibel forklaring, og vil si oss enige med Black og Wiliam. Fire år etter at “Inside the Black Box” ble utgitt iverksatte regjeringen “Assessment for Learning”-prosjektet i England. Prosjektet startet opp i 2002. Ser vi på vår egen norske vurdering for læring-satsing, og tar inn over oss hvor lang tid det tok å lage et fundament for en velfundert satsing, skjønner vi raskt at når prosjektet i England startet opp i 2002, må det forberedende arbeidet ha begynt tidligere. Dette er igjen med på å bekrefte at “Inside the Black Box”, raskt ble anerkjent, både i fagfeltet og også hos skolepolitiske myndigheter. I 2008 ble det bestemt at satsingen skulle fortsette i ytterligere tre år (Knight, 2008), noe som indikerer at satsingen også ble sett på som noe som hadde en reell nytteverdi og noe som man burde fortsette å arbeide med i den engelske skolen. “Inside the Black Box” ble en svært sentral del av selve det tankegrunnlaget som har preget planer, reformer og litteratur om formativ vurdering utover på 2000-tallet. Det må også kunne sies at Black og Wiliam banet vei

for nye generasjoner med vurderingsforskere, i flere ulike land, som har jobbet videre på grunnlaget som ble lagt med "Inside the Black Box." Både denne artikkelen, og også de andre publikasjonene som hadde sitt utspring i Assessment Reform Group var for eksempel svært interessante for det norske Utdanningsdirektoratet, i deres arbeid med formativ vurdering/vurdering for læring i Norge. Det kan neppe være tilfeldig at Utdanningsdirektoratet inviterte nettopp Stobart til å holde hovedforedraget på konferansen som markerte avslutningen av prosjektet Bedre vurderingspraksis i 2009 (Engh, 2011). Det er ikke bare Norge som har blitt preget av Black og Wiliams tanker. En annen profilert vurderingsforsker som bygget videre på "Inside the Black Box", og foretok en lignende metastudie /metaanalyse av formativ vurdering, da med et spesielt fokus på feedback, er newzealanderen Hattie (2007). I New Zealand er formativ vurdering ansett for å være svært viktig, mye takket være Hattie, og hans samarbeidspartner Timperley. Skolene der er i utstrakt grad opptatt av blant annet loggføring hos elevene. I loggen skriver de hva de har lært i timene, etter endt tema, eller i løpet av en periode på skolen (Hattie, 2009). Dunn og Mulvenon (2009) hevdet i sin kritikk av forskning omkring formativ vurdering, at mange av forskningsarbeidene som påviser positive effekter ved formativ vurdering har feil og mangler, og at man burde forske mer på området, før man kan ha ryggdekning for å hevde at det er et så udelt positivt virkemiddel som Black og Wiliam (1998) hevder at det er. Dunn og Mulvenon sier likevel at selv om forskningen så langt ikke har resultert i utvetydige bevis på at Black og Wiliam (1998) hadde rett, tyder all forskningen likefullt på at det er en klar kobling mellom økt læringsutbytte og "formative assessment."

6.2 Tekstanalyse av Grunnlagsdokumentet

Innledningsvis i denne oppgaven lanserte vi en mulig oppskrift på akademisk tekstanalyse som vi vil følge i dette kapittelet. Det første steget i tekstanalysen vår er å foreta et kortfattet sammendrag av dokumentet som vil benyttes videre i de forestående delene av analysearbeidet.

Sammendrag av Grunnlagsdokumentet

Formålet med dette dokumentet forklarer Utdanningsdirektoratet i den aller første setningen. Direktoratet vil beskrive de prinsippene som ligger til grunn for satsingen på vurdering for læring i den norske skolen, hvordan satsingen skal organiseres, og vise en fordeling av roller og ansvar mellom de ulike aktørene. Utdanningsdirektoratet viser til at internasjonal forskning har påvist at formativ vurdering er en av de mest effektive måtene å forbedre elevens og lærlingens utbytte av opplæring, og deres muligheter til å lære. Man presenterer hva som er målsettingen med satsingen, og hvem som er målgruppen. Direktoratet påpeker så at det skal være stor frihet knyttet til hvordan satsingen skal gjennomføres i praksis ved de forskjellige skolene og læringsinstitusjonene, men at det er et sett med felles føringer som skal tas hensyn til av alle involverte parter. Satsingen skal ha fokus på underveisvurdering, man skal praktisere vurdering etter den nye "malen". Elevenes og lærlingenes læringsbehov skal gi seg utslag i hvordan undervisningen bygges opp, man skal etablere et trygt og godt læringsmiljø ved den enkelte skole, og man skal gi tilbakemelding og oppfølging på alle nivåer. Her presiseres det at den norske skolen står foran en omfattende omstrukturering av sin oppfølgingskultur, siden TALIS-undersøkelsen viser at den gjeldende praksisen er mangelfull og svak i alle ledd, både fra lærer til elev, fra skoleledelse til lærer og fra skoleeier til lærer. Direktoratet fortsetter med å gi en grundigere innføring i hvem av partene som skal utføre de forskjellige oppgavene i satsingen, hvordan satsingen skal organiseres og struktureres, og i hvilket omfang satsingen skal foregå. Her presenteres konkrete tall, både for tidsrommet for satsingen og for antallet skoler som skal delta. Avslutningsvis forteller direktoratet om hvordan midler til satsingen skal fordeles, og om mulige utfordringer på veien mot å etablere en ny vurderingskultur ved den enkelte skole. Dokumentet avsluttes med å opplyse om ulike nettressurser man som leser, kan nyttiggjøre seg av i arbeidet med vurdering for læring.

Kommentar til sammendraget

Hovedbudskapet i Grunnlagsdokumentet ser ut til å ha flere ulike fasetter:

1: Utdanningsdirektoratet forklarer at dette er det viktigste satsingsområdet i den norske skolen de kommende årene.

2: Utdanningsdirektoratet viser ved hjelp av OECD-rapporten at formativ vurdering er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes læringsutbytte på.

3: Dokumentet viser ved hjelp av *Vandreboka* og TALIS-undersøkelsen at oppfølgings- og vurderingskulturen i Norge har et behov for videreutvikling.

4: Utdanningsdirektoratet viser hvordan satsingen er ment å skulle gjennomføres i praksis, både strukturelt, organisatorisk og økonomisk.

5: Direktoratet viser hvilke felles føringer som skal danne fundamentet ved de enkelte skolenes og læringsinstitusjonenes arbeid med vurdering for læring.

Skal man utlede ett hovedbudskap av disse fem punktene, mener vi at det som vil være mest lojalt mot teksten er: *Hvorfor og hvordan vurdering for læring skal implementeres og organiseres i den norske skolen 2010–2014.*

Den neste bestanddelen i vår tekstanalyse er et nærmere blikk på selve argumentene som direktoratet benytter seg av i sitt Grunnlagsdokument. Med å gjennomføre et presist og gjennomtenkt sammendrag, vil vi kunne etablere gode forutsetninger for å kunne gripe tak i argumentene i teksten vi ønsker å analysere (Brodersen et al., 2007).

Argumentasjonsanalyse

Vi går ut fra at de fleste korte akademiske tekster har et hovedbudskap, og det har vi isolert gjennom sammendraget vårt. Det er dette som knytter sammendraget og argumentasjonsanalysen sammen (Ågotnes, 2007). Vi vil nå presentere videreføringen fra hovedbudskapet i sammendraget til det man i argumentasjonsanalysen kaller hovedsynspunktet. Her er det viktig å identifisere hovedargumentasjonen, ikke bare finne alle de resonnementene teksten inneholder. De viktigste påstandene i

Grunnlagsdokumentet må kunne sies å være konstateringen av at vurdering for læring skal iverksettes, og begrunnelsen for hvorfor vi skal iverksette dette prosjektet i den norske skolen. Man kan derfor kalle dette dokumentets hovedsynspunkter. Utdanningsdirektoratet fremsetter argumenter for hvorfor vurdering for læring er den riktige veien å gå for å forbedre elevers og lærlingers læring og læringsutbytte. Argumentene er konstruert for å understøtte dokumentets hovedsynspunkt. Disse argumentene kan deles inn i to grupper, som sammen med hovedsynspunktet danner et resonnement (Ågotnes, 2007).

Holdbarhetsargumenter

“Holdbarhetsargumenter er påstander om faktiske forhold som forfatteren bygger sitt synspunkt på” (Ågotnes, 2007, s. 29). I Grunnlagsdokumentet er det i hovedsak henvisninger til forskning, som for eksempel OECD-rapporten “Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms” og TALIS-undersøkelsen, men også andre typer kilder, for eksempel vår egen opplæringslov, dette utgjør i stor grad holdbarhetsargumentene i dokumentet. Disse argumentene ønsker Utdanningsdirektoratet å presentere som noe som er sant, eller i hvert fall at det er langt mer sannsynlig at argumentene er sanne, enn at de ikke er det. Dette må de gjøre for at argumentasjonen i dokumentet skal virke troverdig. Vi ser at i Utdanningsdirektoratet sin begrepsbruk, er formativ vurdering og vurdering for læring det samme. I det første eksempelet ser man et av Utdanningsdirektoratets første holdbarhetsargumenter;

“Internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes og lærlingenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære”(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1).

I dette eksemplet fastslår Utdanningsdirektoratet at hvis man har et ønske om å forbedre læringsutbyttet, er formativ vurdering et av de beste alternativene. Det samme er tilfellet for det neste eksempelet på holdbarhetsargumenter. Det er hentet fra Opplæringsloven. Her ser vi at Utdanningsdirektoratet argumenterer for underveisvurdering ved hjelp av det norske lovverket. Man kan gå ut fra at underveisvurdering er en fastsatt del av formativ vurdering. Vi har vist at

Utdanningsdirektoratet tidligere har etablert at vurdering for læring og formativ vurdering er det samme. Da styrker Utdanningsdirektoratet sitt eget prosjekt, ved å vise at det å benytte seg av det, vil sikre at man følger opplæringslovens krav til undervisvurdering.

“Undervisvurdering skal brukes som redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten øker kompetansen sin i fag” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3).

I det neste eksempelet ser vi hvordan Utdanningsdirektoratet forankrer verdien av vurdering for læring ved hjelp av Black og Wiliams forskning. Dette er like fullt et godt holdbarhetsargument, selv om to enkeltpersoners forskning kanskje ikke kan sies å ha den samme tyngden som en gjeldende lov eller en rapport fra en internasjonal organisasjon. Dette vil kanskje resultere i større rom for tvil og kanskje også i større grad motstridende forskning. Black og Wiliam blir sett på som foregangsmenn innenfor formativ vurdering, som satsingen vurdering for læring har sitt utspring fra. De som kjenner til formativ vurdering, og vet noe om bakgrunnen for denne satsingen, vil kanskje likevel se på Black og Wiliams resultater som like sikre kilder som de andre forskningsresultatene, og som en fullverdig dokumentasjon på at satsingen vurdering for læring er trygt forankret i grunntankene omkring ”formative assessment.” Utdanningsdirektoratet viser til Black og Wiliams forskning, blant annet gjennom det neste sitatet;

“Forskning vektlegger betydningen av samspillet mellom lærer og elev og kontinuerlige vurderinger integrert i opplæringen for å styrke elevers faglige prestasjoner” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

Vi vil også belyse et av de holdbarhetsargumentene Utdanningsdirektoratet benytter seg av for å forankre deler av den praktiske organiseringen av satsingen. I det neste eksempelet begrunner de hvorfor Vurdering for læring skal organiseres som et lærende nettverk;

”En rekke studier viser at en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk der lærere får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis er en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle læreres kompetanse og praksis” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s 5)

Vi har nå sett på flere av holdbarhetsargumentene Utdanningsdirektoratet benytter seg av i dette Grunnlagsdokumentet. Vi registrer at holdbarhetsargumentene i all hovedsak baserer seg på forskning som understøtter deres satsing på vurdering for læring, på en god måte. Men det er en annen type argumenter som må inkluderes, hvis vi skal være sikre på at de holdbarhetsargumentene som Utdanningsdirektoratet presenterer har en klar forbindelse til deres hovedsynspunkt. Denne typen argumenter, som også må være til stede for at en akademisk tekst skal oppfylle de kravene som stilles til argumentasjonen, er relevansargumenter. Disse argumentene skal forankre holdbarhetsargumentene *til* det aktuelle synspunktet som fremlegges. De gjør med andre ord ikke argumentene sikrere, de er der for å sørge for konsistens mellom synspunkt og holdbarhetsargumenter (Ågotnes, 2007).

Relevansargumenter

Relevansargumenter er ikke nødvendigvis til stede i teksten, ofte er det noe man selv må inkludere, noe som i seg selv kan være både en spennende og utfordrende prosess. Dette skjer som oftest som en automatisk kognitiv refleks i hverdagen, men i en akademisk tekstanalyse som denne, må det vises til eksempler, og den må oppfylle enkelte krav. Når vi skal formulere et implisitt relevansargument må det være holdbart og logisk i seg selv, og det må også kunne være av en slik art at det vil være implisitt, ikke bare for forfatteren, og hans/hennes meningsfeller, men for de fleste som leser forfatterens tekst. Tidligere presenterte vi et holdbarhetsargument angående den praktiske gjennomføringen av vurdering for læring- prosjektet;

”En rekke studier viser at en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk der lærere får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis er en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle læreres kompetanse og praksis” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s 5).

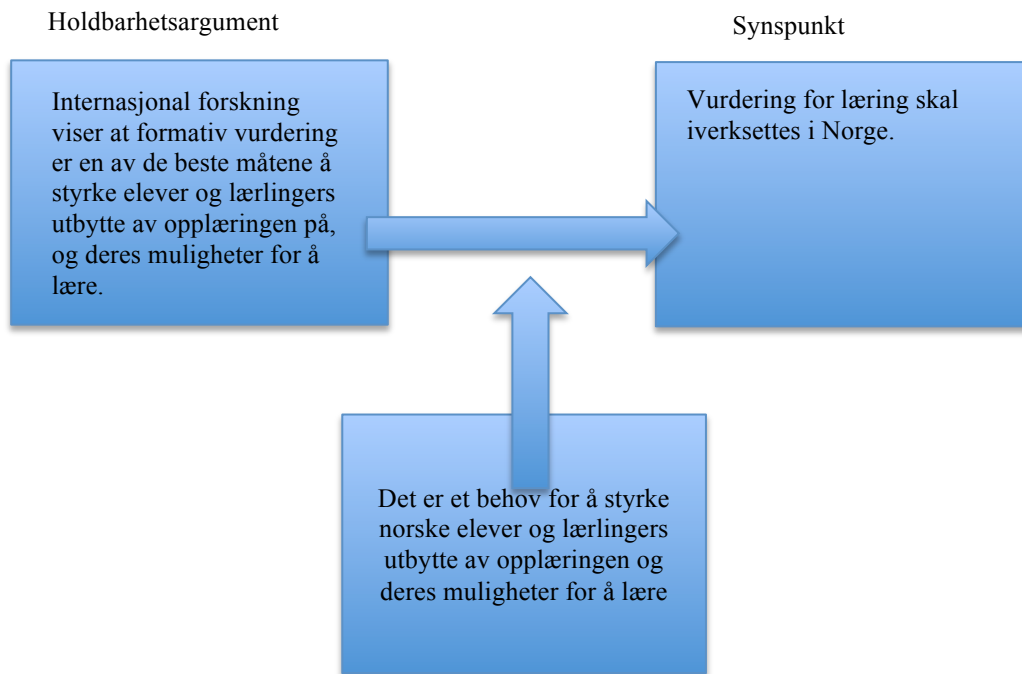
I forbindelse med dette holdbarhetsargumentet ligger det i teksten et relevansargument som vi vil hevde at er et godt eksempel på disse argumentenes gjensidige avhengighetsforhold, når man ser dem i sammenheng;

”Satsingen Vurdering for læring organiseres derfor som lærende nettverk, der nettverksarbeidet tar utgangspunkt i arbeidet med å videreutvikle vurderingspraksis på den enkelte skole eller lærebedrift” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s 5).

Her ser vi at Utdanningsdirektoratet skriver at erfaringsdeling er en god måte å utvikle læreres kompetanse på. Dette er vel i seg selv ikke noe godt argument for å støtte opp om at vurdering for læring skal iverksettes i Norge? Her kommer relevansargumentet inn, og forsikrer oss som lesere om at disse elementene har noe med hverandre å gjøre. Med andre ord sier Utdanningsdirektoratet at forskning langt på vei beviser at erfaringsutveksling, vil gjøre norske lærere flinkere i jobben sin, og at deres vurdering for læring- satsing inneholder en slik erfaringsutveksling. Dette fremstår i hvert fall for oss som lesere, umiddelbart som en fornuftig ide, og da må argumentasjonen kunne sies å være vellykket. I det neste eksempelet vi vil ta for oss ser vi at hvis vi bruker et av de andre holdbarhetsargumentene vi allerede har presentert, og setter dette i forbindelse med et relevansargument, kan vi se hvorvidt det danner en logisk forbindelse med synspunktet;

“Internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes og lærlingenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1).

Setter vi opp dette skjematisk og inkluderer et relevansargument som er akseptabelt, kan vi ende opp med dette eksempelet:



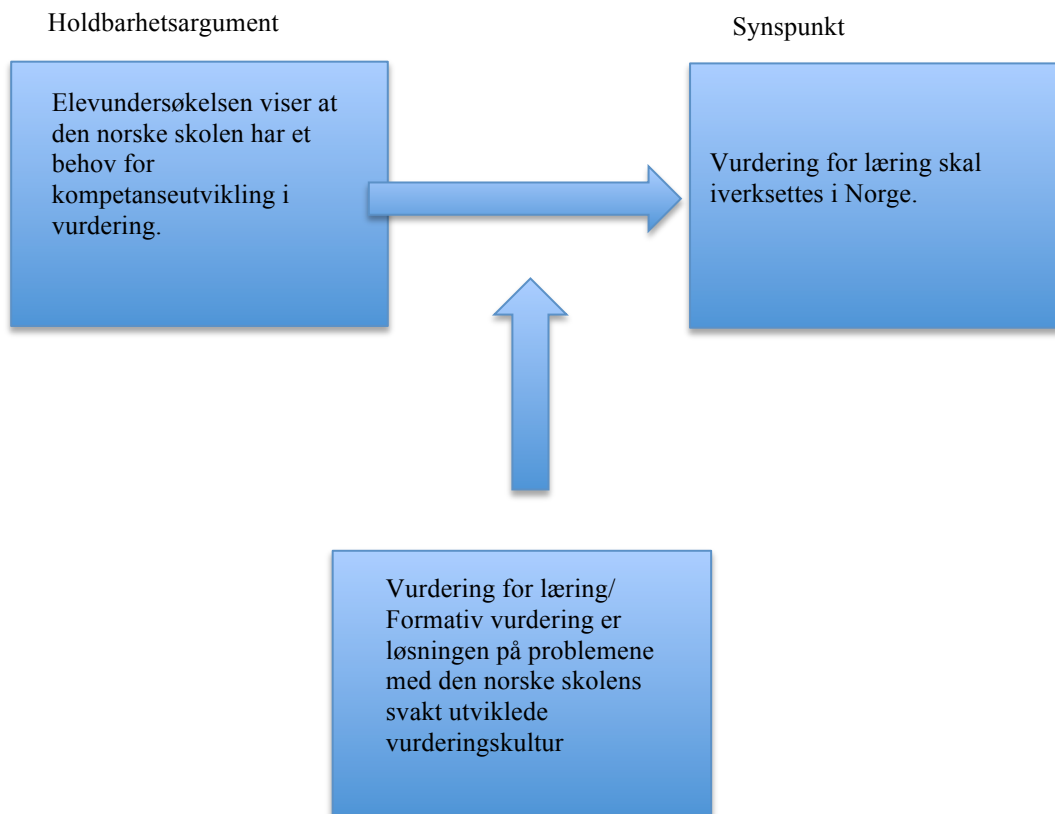
Relevansargument

Figur: Argumentasjonstriangel 3

I dette eksempelet er argumentene forkortet og modifisert. Eksempelet sikter kun mot å beskrive et relevansarguments funksjon og behøver i dette tilfellet ikke å sitere dokumentet ordrett, så lenge Utdanningsdirektoratets synspunkter bevares på en forsvarlig måte. Vi ser at relevansargumentet sørger for at det blir en forbindelse mellom holdbarhetsargumentet og synspunktet. Dette kan vi si fordi det er åpenbart at det ikke ville være nødvendig å iverksette et prosjekt for å styrke norske elever og lærlingers læringsutbytte og deres muligheter for å lære, hvis det ikke i utgangspunktet hadde vært et behov for dette. Hvis norske elever og lærlinger allerede hadde fått alle sine læringsbehov oppfylt, ville satsingen på vurdering for læring ikke vært tiltrengt. Her ser vi hvor viktige relevansargumenter kan være for å sikre konsistens i en argumentasjonsrekke.

I det neste eksempelet fra teksten vi ønsker å belyse, vil vi se at Utdanningsdirektoratet refererer til Elevundersøkelsen. "Norge har et dokumentert behov for kompetanseutvikling i vurdering" (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2). Dette sitatet ser i utgangspunktet ikke ut til å ha noe med Elevundersøkelsen å gjøre. Dette er fordi at det i Grunnlagsdokumentet kun fremkommer som henvisning, ikke i selve teksten. Som tidligere nevnt er målet med disse skjematiske oppstillingene å vise forbindelser mellom de ulike typene argumentasjon, ikke å sitere ordrett. Derfor

velger vi å legge den informasjonen som i teksten bare fremkommer som en referanse inn i selve holdbarhetsargumentet. Når vi setter dette opp skjematisk, kan vi se hvordan de forskjellige elementene i argumentasjonen forholder seg til hverandre. Vi bruker det samme skjematisk oppsettet som vi gjorde i det forrige eksempelet, men som vi umiddelbart vil belyse, skal vi se at innholdet i skjemaet er noe annerledes enn i det forrige eksempelet.



Relevansargument

Figur: Argumentasjonstriangel 4

Vi ser at Utdanningsdirektoratet trekker slutningen at holdbarhetsargumentet kan overføres direkte til synspunktet, mens relevansargumentet forblir uuttalt. Dette ser da ut til å være et av de tilfellene hvor man må konstruere relevansargumentet selv. Synspunktet til Utdanningsdirektoratet er fortsatt at Vurdering for læring skal iverksettes i Norge. Direktoratets holdbarhetsargument i denne sammenhengen er at Elevundersøkelsen viser klare tegn på at den norske skolen har et behov for

kompetanseutvikling. Hvis man da legger til et relevansargument av den typen som vi har valgt, dannes det en naturlig sammenheng mellom synspunktet og de to typene argumenter. Dette kan vi si fordi det i dette tilfellet er implisitt for Utdanningsdirektoratet at vurdering for læring er en god måte å løse de problemene den norske skolen har vedrørende vurderingskultur. Dette må man da imidlertid *tro*, og ut fra dette konstruere et relevansargument som knytter holdbarhetsargumentet tettere til synspunktet. Skulle man på den andre siden *ikke* tro at Vurdering for læring var løsningen, eller i hvert fall åpne for også å undersøke andre muligheter, er ikke holdbarhetsargumentet holdbart.

Vi har nå sett flere ulike eksempler på argumentasjonen i Grunnlagsdokumentet, og vi har belyst hvordan et eller flere synspunkter understøttet av både holdbarhets- og relevansargumenter, vil resultere i en argumentasjon som er akseptabel. Når vi har observert dette, ønsker vi å bevege oss mot en vurdering av selve resonnementet i dokumentet. Det er ikke nødvendigvis lett å finne ett entydig synspunkt i teksten. Vi forstår at det dreier seg om at vurdering for læring skal implementeres i den norske skolen, hvorfor det er fornuftig å gjøre dette, og hvordan det hele skal organiseres. Når vi tar vår argumentasjonsanalyse med i betraktningen og reflekterer over hva flertallet av argumentene sier noe om, og også hva som var grunnen til at Grunnlagsdokumentet ble utgitt, mener vi det er trygt å hevde at dokumentets hovedbudskap er; Vurdering for læring skal iverksettes i Norge.

Holdbarhetsargumentene i dokumentet er hentet fra flere ulike typer kilder som lovsamlinger, rapporter, studier og andre forskningsarbeider. Det er ingenting i teksten som får oss til å tvile på de fremsatte holdbarhetsargumentene, noe som igjen vil medføre at vi ikke kan tvile på hvorvidt vurdering for læring vil forbedre norske elevers muligheter for et godt læringsutbytte. Vi vil også påstå at holdbarhetsargumentene som presenteres, er relevante i forhold til synspunktet. Relevansargumentene har som tidligere nevnt ingen andre krav stilt til seg, enn at de skal være akseptable i seg selv. De relevansargumentene vi har funnet, og også det vi har konstruert selv, mener vi oppfyller dette kravet på en tilstrekkelig måte. Holdbarhetsargumentene ser ut til å være relevante for hovedsynspunktene, og relevansargumentene støtter opp om holdbarhetsargumentene på en måte som knytter dem tettere til hovedsynspunktene. Det må derfor kunne sies at argumentasjonen for

at vi skal gå inn i prosjektet vurdering for læring, hvorfor vi bør iverksette prosjektet, og hvordan vi skal gjennomføre dette, er tilstrekkelig for å fremstå som god og sannferdig. Vi vil videre diskutere de retoriske grep i teksten, og drøfte eksemplene vi finner, og eventuelt mangelen på dem.

Retorikk

Etter å ha sett på hvordan argumentasjonen er bygd opp, vil vi bevege oss inn i den retoriske strukturen i Grunnlagsdokumentet. Det kan virke merkelig å skulle snakke om retorikk, i en tekst som denne, fordi det er et offentlig dokument fra et direktorat, og fordi vi ikke skal tillegge forfatterne personlighet i slike dokumenter. Man kan finne retoriske grep i alle tekster, men i et offentlig dokument kan dette kanskje tenkes å være utilsiktet, og uten overlegg fra forfatterens side, fordi det egentlig ikke er meningen at offentlige dokumenter av denne typen skal benytte seg av retoriske virkemidler i utstrakt grad. Hvis et offentlig dokument forsøker å lede oss i en bestemt retning ved hjelp av retorikk alene, kan det ikke lenger sies å overholde de uuttalte krav som stilles til nøytralitet. Vi ser tydelig i Grunnlagsdokumentet at man forsøker å overbevise leserne om at vurdering for læring er det beste alternativet for å forbedre den norske skolen. Er ikke dette da en selvmotsigelse? Vi vil hevde at det ikke er det, fordi dokumentet må overbevise oss om verdien av formativ vurdering, om det skal oppfylle sin misjon. Forskjellen er snarere at dette bør gjøres kun ved å presentere resultater som peker på denne verdien, ikke ved å spille på følelser eller ved å etablere en personlig forfatterautoritet.

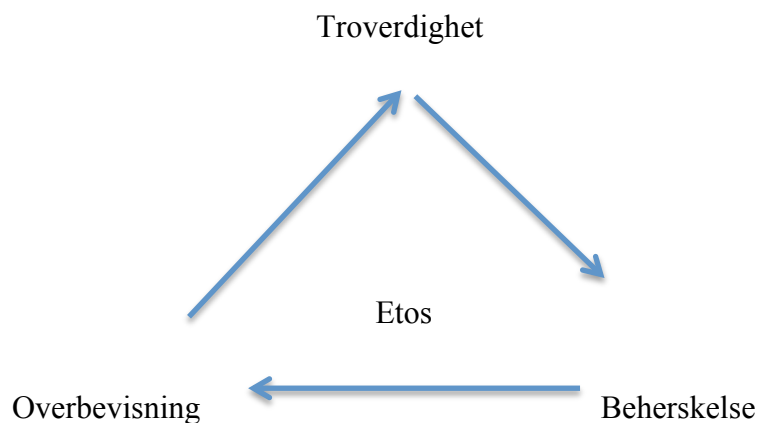
Utdanningsdirektoratet utarbeider og iverksetter vurdering for læring på oppdrag fra Utdanningsdepartementet, de presenterer ikke noe enkeltpersonene i direktoratet selv har etablert. Det er deres jobb å utarbeide et dokument og forklare bevisene som ligger til grunn for dette, de trenger ikke å ”selge” det til sine lesere med de samme retoriske grep som en forfatter kanskje hadde sett seg nødt til. For et dokument som dette har ikke en forfatter men et forfattende direktorat, og vi bør ikke kunne finne enkeltpersoners hensikter eller gjennomskuelig personlighet i teksten.

Vi velger likevel å ha retorikk med som en del av tekstanalysen av dette dokumentet. Dette gjør vi ikke fordi vil forsøke å avdekke bevisst eller utilsiktet bruk av retoriske virkemidler, men snarere fordi vi ser på dette som en god innfallsvinkel for å etablere

flere av ulikhetene mellom Grunnlagsdokumentet og "Inside the Black Box." Skulle det vise seg at dokumentet fremstår uten tydelige retoriske virkemidler, mener vi at dette også kan eksemplifiseres og brukes i sammenligningen av de to tekstanalysene, og i drøftingen vår. Vi ønsker å benytte oss av den samme inndelingen i denne analysen, som vi gjorde i den forrige analysen. Ved å gjøre dette, vil vi ha de samme punktene å sammenligne i etterkant- noe vi mener vil styrke drøftingen vår senere i oppgaven.

Etos

Forfatterens etos kan sies å bestå av alt vi vet om forfatteren, både i og utenfor teksten. Man kan alltid danne seg et inntrykk av forfatterens etos gjennom hvordan en tekst er skrevet, og i tillegg vil det vi vet om forfatteren fra før påvirke oss, før vi begynner å lese teksten. Forfatterens etos kan derfor sies å påvirke hvor mottagelige vi er for forfatterens budskap. Likevel blir vår overbevisning om at forfatteren behersker emnet til, først og fremst gjennom hvordan teksten blir skrevet. Tekstens troverdighet og overbevisning etableres gjennom argumentene og måten en tekst blir skrevet på. For at vi skal tro på en tekst, må den virke overbevisende og troverdig. Dette viser vi i eksemplet nedenfor.



Figur: Etostriangel

I eksemplet over kan vi se, at for at vi skal bli overbevist av en tekst, må forfatteren ha troverdighet, men også beherske det å formidle sitt budskap. Etos ligger som føring i vekselvirkningen mellom disse tre ulike vurderingene. "Denne sirkelen danner utgangspunkt for den helhetlige vurderingen av forfatterens etos" (Jebsen Bråten,

2007, s. 51). Før man begynner å lese en tekst har leseren som oftest en oppfatning av forfatterens troverdighet, men for at leseren skal bli overbevist må forfatteren beherske argumentasjon og språkføring på en måte som gjør at denne troverdigheten ikke svekkes. Hvis forfatteren lykkes i dette, vil leseren bli overbevist, og forfatterens bruk av etos har vært tilstrekkelig.

Det er lite eller ingen personlighet å spore i Grunnlagsdokumentet, og som vi har nevnt over, er det heller ikke meningen at teksten skal ha personlighet. Man får ikke følelsen av en nærværende forfatter, eller at det er skrevet av en person som henvender seg til leserne som likeverdige. Teksten er formell og overbevisende i kraft av Utdanningsdirektoratets autoritet, både i og utenfor teksten. Selv om teksten ikke har én forfatter som vi kjenner til, virker den troverdig. Utdanningsdirektoratet er en autoritet, selv om denne autoriteten ikke kan knytte til en bestemt person. Det er hverken mulig eller ønskelig fra direktoratets side å gi teksten et personlig preg eller knytte den til en konkret forfatter. I de tilfellene Grunnlagsdokumentet kunne ha skrevet ”vi”, brukes alltid Utdanningsdirektoratet, med dette distanserer de seg fra teksten, i form av å fjerne alle tegn på en personlig forfatter. Hvis figuren over viser hvordan etos er tenkt, vil vi kunne si at dette viser Utdanningsdirektoratets etos. Grunnen til at vi sier dette, er fordi at før vi begynner å lese teksten virker Utdanningsdirektoratet som en troverdig forfatter, som behersker det språket direktoratet skal skrive i, og gjennom dokumentet blir vi overbevist om at satsingen vurdering for læring skal og bør iverksettes.

Offentlige dokumenter skal være nøytralt og nøkternt fremstilt. Hvis de ikke er det, kan man tenke seg at dette ville bryte med den allment oppfattede “malen” og virke distraherende på leserne. Det må her nevnes at i all akademisk skriving, skal det være teksten, og ikke forfatteren som er i sentrum. En forfatter som prøver å etablere forfatterautoritet i en akademisk tekst ved å sette seg selv i sentrum, vil samtidig bringe inn en viss usaklighet i sin egen tekst (Reiersgaard, 2007). Grunnlagsdokumentet er skrevet med en bestemt målsetning. Teksten berammer og begrunner iverksettelsen av vurdering for læring i Norge. Et offentlig dokument av denne typen bør kanskje ikke bedømmes retorisk, av de grunner vi tidligere har skildret. Skulle man likevel ønske å se på enkelte aspekter ved Grunnlagsdokumentet, med retoriske virkemidler i tankene, kan man se at deler av teksten virker noe mer

famlende og usikre enn majoriteten av den. Vi ønsker å vise to konkrete eksempler på dette fra Grunnlagsdokumentet, for å illustrere vårt poeng;

“Det er også en fordel at personer som jobber på ulike nivåer samarbeider eller deltar i felles nettverk. Det kan være hensiktsmessig å benytte eksisterende strukturer for kommunale, fylkeskommunale og eventuelt regionale nettverk” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3).

“Internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes og lærlingenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

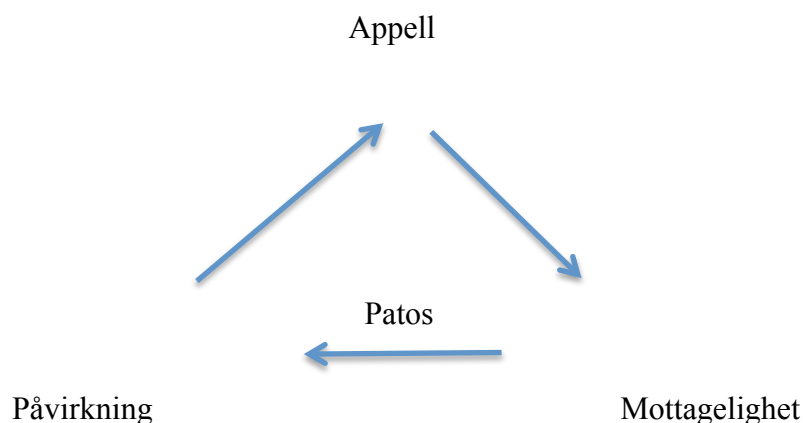
“Det er også en fordel” og “Det kan være hensiktsmessig” er ikke setningsdeler som viser tydelig autoritet. Formuleringen ”vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke ...” kan tenkes å svekke argumentet og kan gjøre enkelte lesere like interessert i å finne ut hvilke *andre* måter man kunne styrke elevenes muligheter til å lære og deres utbytte av opplæringen på. Disse andre måtene kunne jo for eksempel tenkes å være mindre tidkrevende, mindre kostbare eller å innebære færre forandringer av gjeldende praksis. Det er ingen tvil om at Utdanningsdirektoratet skriver dette på denne måten, for ikke å virke i overkant konkluderende, men vi mener at det like fullt er et eksempel på en form for tvil i teksten, som på sett og vis kan sies å ”menneskeliggjøre” den noe. Vi vil nå bevege oss inn i et annet retorisk aspekt det kan virke like merkelig å lete etter i en tekst av denne typen, nemlig patos. En vanlig oppfatning av patos er at det er et virkemiddel som spiller på våre følelser som lesere, noe offentlig dokumenter ikke har som oppgave. Men patos kan også appellere til våre verdier og oppfatninger (Jebsen Bråten, 2007), noe et offentlig dokument i like stor grad som andre tekster. En forfatter, i dette tilfellet Utdanningsdirektoratet, benytter seg av ulike retoriske appeller for å få oss til å akseptere det budskapet som presenteres. I denne sammenheng vil Utdanningsdirektoratet appellere til leserne ved å beskrive et prosjekt som skal settes ut i skolen, vi skal gjennom denne appellen forstå viktigheten av prosjektet og hvordan prosjektet skal gjennomføres.

Patos

I vår del som omhandlet etos, så vi at Grunnlagsdokumentet er skrevet av et direktorat, og at man ikke kunne funnet én forfatter å knytte teksten til, selv om man hadde ønsket det. Det er et av grepene en offentlig instans benytter seg av, for å få et dokument til å virke som et resultat av selve statens kunnskap, ikke enkeltpersoners forskning og viten. Det å ikke ha mulighet til å knytte teksten til en konkret person gir utslag på forskjellige måter. Stoffet blir på den ene siden nærmest rensset for emosjoner og engasjement, men samtidig kan man også som leser oppleve å få en overdreven tillit til stoffet som presenteres, fordi det kan oppfattes som mer troverdig og velfundert når det kommer fra en offentlig instans, og ikke en privatperson, som vi lettere kunne ha identifisert oss med, og som vi i større grad forbinder med subjektivitet. Grunnlagsdokumentet påvirker de av oss som allerede har et forhold til temaet som behandles, men vi tror ikke det kan sies at stoffet presenteres på en måte som vil appellere til et tilfeldig utvalg av lesekyndige nordmenn. Dette kan vi kanskje tolke som et resultat av den manglende, eller i hvert fall skjulte, patosbruken. En leser som ikke har et forhold til det fagfeltet som direktoratet henvender seg til, vil ikke bli overbevist om at det som skrives er sant på bakgrunn av engasjerende eller følelseladete vendinger. Grunnlagsdokumentet henvender seg ikke til lesernes følelser, men prøver å beskrive prosjektet på en sannferdig, men avholdende måte. Dette kan tenkes å være medvirkende årsak til at man er avhengig av å allerede ha et forhold til emnet for at det skal være engasjerende lesning. Vi vil igjen påpeke at vi med dette ikke er ute etter å kritisere Utdanningsdirektoratet for ikke å inkludere retoriske grep de med overlegg har utelatt. Vi ser på patosbruken i Grunnlagsdokumentet mest i egenskap av å være et av de punktene hvor dette dokumentet og ”Inside the Black Box” skiller seg fra hverandre i størst grad.

Når vi har analysert Grunnlagsdokumentet kan vi se at appellbruk som ønsker å spille på følelser er fjernet. Vi kan ikke finne slike utsagn i teksten. Men ved de svært få tilfellene hvor Grunnlagsdokumentet inkluderer ord eller vendinger som kunne tenkes å appellere til følelser, ser vi at de bruker hermetegn, slik at vi som lesere ikke skal sitte igjen med at det er noens følelser som kommer til syne i teksten, men snarere et grep for å sikre at vi forstår hva som menes. Dette kan vi se i følgende eksempel; ”Det kan også være krevende å få elever trygge på at tilbakemeldinger og karakterer gis for

å fremme læring, og ikke som en endelig ”dom” eller for å disiplinere” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8). Her ser vi at ordet dom har fått hermetegn, noe som viser at direktoratet ikke anser at karaktergiving som en dom, men anerkjenner det faktum at andre mennesker kan gjøre det. Dette mener vi at de gjør som et bevisst grep for å fjerne en eventuell følelsesmessig tilknytning til stoffet. En av retorikkens fremste oppgaver er å påvirke leseren. Dersom forfatteren, i dette tilfellet Utdanningsdirektoratet, klarer å appellere til leseren, er det mer sannsynlig at vi vil la oss påvirke til å dele forfatterens synspunkter (Jebsen Bråten, 2007). I den neste figuren vi vil vise, ser vi dette satt opp på en enkel og oversiktlig måte. Appellen sikter mot å få oss som lesere til å bli mottagelige for det som forfatteren presenterer. Da vil forfatterens muligheter til å påvirke oss i den retning han/hun har intensjon om, økt betraktelig.



Figur: Patostrangel

Selv om dette dokumentet i utgangspunktet ikke henvender seg til oss som lesere gjennom følelser, så klarer Utdanningsdirektoratet likevel å appellere til oss, også til dels følelsesmessig. Hvordan klarer de det? Vi vil hevde at da vi som lesere har en tilknytning til stoffet, både gjennom vår interesse for barns velferd og utvikling generelt, men også gjennom vår interesse for formativ vurdering, blir vi, og mest sannsynlig flere med oss, engasjerte og påvirket fordi dette dokumentet forteller oss at vi nå skal iverksette denne satsingen i Norge. Hvis patos sin oppgave og eneste plikt er å påvirke leseren, vil vi hevde at patos kan finnes i tekster som denne, om ikke for alle lesere, så i hvert fall for de av oss som blir affektert av informasjonen som blir gitt. Vi vil ta høyde for at dette kanskje ikke kan sies å være patos, men at det snarere er slik at ettersom vi allerede har følelser og tanker omkring dette temaet, vil

Utdanningsdirektoratets logos være tilstrekkelig for å engasjere oss. Dette vil vi se nærmere på i den neste delen av analysen.

Logos

Vi har gjennom argumentasjonsanalysen allerede behandlet logos i teksten, og vi ønsker nå å belyse dette nærmere. Logos i teksten vil alltid bestå av tre deler som virker sammen, de tre samme delene som resonnementet består av, hovedsynspunkt, holdbarhetsargumenter og relevansargumenter. Forskjellen ligger i at de i argumentasjonsanalysen behandles kun som argumenter, og hvorvidt disse argumentene er forankret i bevis, støtter hverandre og forbindes til synspunktet. I denne delen derimot, vil vi konsentrere oss om argumentene og synspunktet med en annen innfallsvinkel. Vårt ønske er å finne ut hvorvidt forfatterne har en god eller dårlig sak, og i så tilfelle, hva styrker eller svekker saken deres? (Jebsen Bråten, 2007).

Argumentasjonen i Grunnlagsdokumentet har vi tidligere sett at virker både troverdig og overbevisende, med andre ord kan det sies at logospåvirkningen i teksten til Utdanningsdirektoratet er sterk. Utdanningsdirektoratet appellerer til vår fornuft, og bruker retoriske grep, som å understøtte sine argumenter med henvisninger til tidligere forskning. Dette gjør at leseren kan bli overbevist om at vurdering for læring bør innføres i den norske skolen. Det som legges frem, fremstår som riktig og sant, og vi (som lærere) sitter igjen med en følelse av at den norske skolen vil være bedre rustet til å takle hverdagen, når vurdering for læring er innarbeidet på en god måte. Utdanningsdirektoratet virker sikre i sin sak gjennom hele dokumentet, og det åpnes hverken for tvil eller motstridende teorier, noe vi kan tydelig se i de to neste eksemplene fra teksten;

”En grunnleggende ide innenfor vurdering for læring er at vurderingsinformasjon blir brukt til å justere opplæringen slik at elever og lærlinger skal lære bedre...” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4)

Her ser vi at Utdanningsdirektoratet lanserer en ide som ved første øyeblikk kan se ut til å stamme fra deres egen satsing, noe som kanskje kan tenkes å resultere i usikkerhet i forhold til bakgrunnen for dette utsagnet, hos de av leserne som ikke er overbeviste. Da introduserer direktoratet umiddelbart understøttelse for sitt argument i

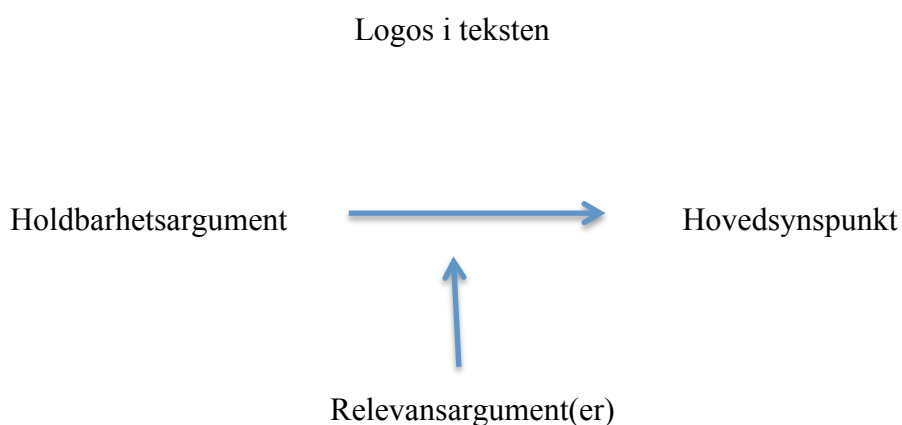
form av OECD sine resultater som har blitt grundig etterprøvd og funnet å være valide; ”...to adjust teaching to meet student needs... OECD, Policy Brief (2005): Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms” (Utdanningsdirektoratet, 2001, s. 4). Vi som analyserer denne teksten, og da gransker den nøye, kan se at Utdanningsdirektoratet her bruker en OECD-rapport som ikke sier noe om lærlinger, som bevis på at lærlinger vil lære bedre. Dette kan virke som en uklok avgjørelse, men som bevis og teoretisk støtte for at elevers læring vil bedres, er henvisningen til OECD, et valg som vil kunne overbevise leserne om at å iverksette vurdering for læring- satsingen er et fornuftig alternativ. Ved nærmere ettersyn, vil man også finne ut at Utdanningsdirektoratet har tatt opp dette problemet i en fotnote tidligere i teksten; ”Rapporten handler kun om norsk grunnopplæring i skole, dvs. ikke om opplæring i en bedrift” (Utdanningsdirektoratet, s. 3). Det er lite sannsynlig at en leser som ikke undersøker alle referansene i teksten vil reagere på dette, men det er likevel en indikasjon på at man som leser alltid bør være grundig når man leser offentlige dokumenter, selv om man i utgangspunktet har stor tiltro til instansen som har forfattet disse dokumentene. I det neste sitatet fra teksten, som vi tidligere presenterte i en annen sammenheng i vår argumentasjonsanalyse, er det underveisvurdering direktoratet omtaler;

“Satsingen Vurdering for læring tar utgangspunktet i begrepet underveisvurdering slik det er definert i forskrift til opplæringsloven. Underveisvurdering skal brukes som redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten øker kompetansen sin i fag” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3).

I sitatet ovenfor bruker Utdanningsdirektoratet uttrykk som ”skal” og ”øker”, noe som viser at det ikke levnes tvil om hvorvidt underveisvurdering kommer til å påvirke elevers fagkompetanse i positiv retning. Ser man dette i sammenheng med at sitatet lager en forbindelse mellom det å følge opplæringsloven, og det å iverksette vurdering for læring, må dette sies å kunne være et overbevisende argument. I det neste eksempelet vi ønsker å trekke frem, kan vi se at Utdanningsdirektoratet henviser til Elevundersøkelsen i forkant av sitatet;

“Lærere opplever det blant annet som vanskelig å praktisere enkelte av prinsippene i forskrift om vurdering. Dette gjelder både hva kravene til underveisvurdering betyr i praksis, og hvordan skillet og sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering kan praktiseres på en hensiktsmessig måte” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Tar man dette sitatet ut fra sin sammenheng, eller om man unngår å legge merke til at henvisningen er i forkant av sitatet, virker setningsdeler som ”lærere opplever det blant annet som vanskelig”, ikke som deler av det språket som Utdanningsdirektoratet vanligvis fører i dette dokumentet. Men når vi tar inn over oss referansen, og dens natur, forstår vi at dette sitatet fremstår som det gjør nettopp fordi det er en sammentrekning av flere ulike sider ved Elevundersøkelsen, og det er lærerne, ikke Utdanningsdirektoratet som egentlig uttaler at ”noe oppleves som vanskelig.” Da vil vi hevde at dette argumentet også er teoretisk forankret og at logos er tilstede i sitatet, selv om det kanskje krever noe mer av leseren, enn enkelte av de andre avsnittene i Grunnlagsdokumentet. Behandlingen av logos i teksten kan ligne på de samme grepene vi gjorde i argumentasjonsanalysen. De to ulike delene skiller seg imidlertid fra hverandre på enkelte områder, som vi nå ønsker å peke på. Hvis vi tar for oss de skjematiske oppsettene vi brukte i argumentasjonsanalysen, men bytter ut de konkrete eksemplene med deres kategorinavn, får vi følgende figur;



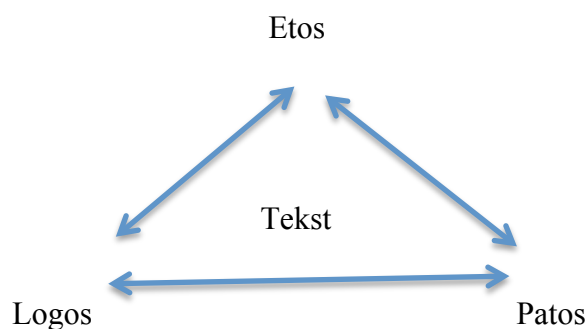
Figur: Logos i teksten

Her ser vi at det skjematiske oppsettet beholder sine hovedtrekk, men at logos i teksten ligger over forbindelsen mellom argumenter og synspunkt. Disse tre delene viste oss hva resonnementet bestod av, men da fremstod argumentene uten noen

retoriske virkemidler (Ågotnes, 2007). I dette skjemaet tar vi hensyn til logos som ligger i teksten. Ser vi på de samme tre elementene, hovedsynspunkt, holdbarhetsargumenter og relevansargumenter, men denne gangen med et retorisk blikk, ser vi nye aspekter ved teksten. Tidligere i oppgaven har vi hevdet at hovedsynspunktet i Grunnlagsdokumentet er; ”Vurdering for læring skal iverksettes i Norge.” Hvis det hadde vært vanskelig å finne ut hva hovedsynspunktet er, er dette enten på grunn av for mange alternativer, eller på grunn av for få gode alternativer. Hvis dette er uklart, er det et dårlig retorisk grep, da forfatteren alltid ønsker å overbevise leseren om at hovedsynspunktet hans/hennes er en sannhet (Jebsen Bråten, 2007). Grunnlagsdokumentet, både i form av sitt innhold og sin misjon, gir oss tydelige og gjentatte tegn på hva hovedsynspunktet er. Grunnlagsdokumentet er konkluderende. Med det mener vi at Utdanningsdirektoratet allerede har bestemt at satsingen skal iverksettes, og i dokumentet presenterer de henvisninger til ulike rapporter, fagbøker og forskningsarbeider som understøtter argumentasjonen for satsingen. Måten man presenterer hovedbudskapet på er et retorisk grep, men det kan også ha sammenheng med sjangeren forfatteren har valgt, noe vi vil komme tilbake til senere i denne analysen. Når vi nå har omtalt hvordan logos fremkommer i teksten, vil vi gå videre til en kort oppsummering av de retoriske virkemidlene i Grunnlagsdokumentet.

Oppsummering og vurdering av de retoriske virkemidlene i teksten

Når man skal vurdere en tekst retorisk, må vi se om vi har blitt påvirket gjennom overbevisning og budskap (Jebsen Bråten, 2007). Vi kan tenke oss at de retoriske virkemidlene danner en treenighet som påvirker hverandre og selve teksten. Dette kan eksemplifiseres ved denne figuren;



Figur: Tekstens retoriske treenighet

For at forfatterens fremstilling av en tekst skal styrkes ved hjelp av retoriske virkemidler, bør det være sammenheng mellom disse tre delene. Forfatterens autoritet ble for vår del etablert før vi leste Grunnlagsdokumentet. Utdanningsdirektoratets publikasjoner holder etter vår oppfatning en jevnt høy standard, og dette dokumentet er også velformulert, informativt og presentert på en lettfattelig måte. At man som leser går inn i materien med en viss respekt og tiltro, kan kanskje også sies å ligge i offentlige dokumenter av denne typens natur. Man forventer at det er ryddig og velformulert, og at det som presenteres er basert på valid forskning. Det er også disse sidene ved Grunnlagsdokumentet som er de sterkeste, og forfatteren beholder sin autoritet gjennom argumentasjonen. Dette kan da sies å ha påvirket oss gjennom både etos og logos. Vi to som spesifikke lesere av Grunnlagsdokumentet er interesserte i formativ vurdering, da vi begge har anvendt denne i praksis, og nesten utelukkende sitter igjen med gode erfaringer fra slik arbeid. Dette gjør at vi drar en tydelig forbindelse mellom Grunnlagsdokumentets budskap og innhold og vår egen arbeidshverdag. Dette gjør også at vi vil hevde at vi begge på sett og vis har blitt følelsesmessig påvirket av dokumentet, selv om det presenteres på en måte som ikke er tydelig preget av patosbruk.

Det er en konsistent tankerekke som presenteres av Utdanningsdirektoratet, og de retoriske virkemidlene virker styrkende for dokumentet som en helhet. Vi vil hevde at patos også kan styrke dokumentet, uten å nødvendigvis være tilstede, da fravær av tydelig patos kan ses som en styrke i offentlige dokumenter som dette. Vi kan hevde at det retoriske virkemidlet denne teksten i all hovedsak konsentrerer seg om, er logos, noe som kan sies å være vanlig i dokumenter som dette (Reiersgaard, 2007). Etter å ha sett på de retoriske virkemidlene i teksten ønsker vi nå å gå videre med å se på hvilken sjanger Utdanningsdirektoratet Grunnlagsdokument tilhører.

Sjangeranalyse

Innenfor academia opererer man med en formålsbasert sjangerinndeling. Hva tekstens formål er, avgjør hvilken sjanger den hører til i, og det er også det viktigste punktet i sjangeranalysen – det å avgjøre hvilken av de etablerte sjangerne den aktuelle teksten er en del av.

”Vi kan snakke om akademiske sjangere som en samlebetegnelse for tekster som speiler normene i et kommunikasjonsfellesskap der man vektlegger argumentasjon, dokumentasjon, objektivitet, problemløsning, formidling og læring” (Reiersgaard, 2007).

Grunnlagsdokumentet fremstår umiddelbart som et offentlig dokument som både bestemmer, begrunner og informerer. Når vi leser dokumentet kan det virke som det inneholder en blanding av trekk, fra både en vitenskapelig tekst og en instruerende tekst. Det kan virke som en vitenskapelig tekst, fordi den som tidligere nevnt fokuserer på logos, selve budskapet i teksten og også ved å ha som hovedformål å presentere et nytt budskap. Det kan virke som en instruerende tekst fordi den ønsker å gi opplæring i hva vurdering for læring er, og fordi den inneholder fagspesifikk terminologi, men forklarer denne nøye slik at den forventede målgruppen med enkelhet skal kunne forstå hva direktoratet mener med teksten. I de to første eksemplene vi vil vise kan vi se at teksten viser tegn til å være en vitenskapelig tekst, både i formuleringer og innhold;

“I sluttrapporten til Kunnskapsdepartementet 29.05.2009 anbefaler Utdanningsdirektoratet blant annet en videre satsing på vurdering og læring. I brev 20.11.2009 ber Kunnskapsdepartementet om at det iverksettes en videre systematisk satsing på vurdering, både for å videreutvikle vurderingskulturen og for å oppnå en bedre vurderingskompetanse og en bedre vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1).

”TALIS- undersøkelsen og OECDs rapport om evaluering og vurdering konkluderer med at en svakt utviklet oppfølgingskultur er en særlig utfordring på alle nivåer i norsk skole, dvs. hvordan både lærere, skoleledere og skoleeiernivå følger opp og gir tilbakemelding på elever og ansattes utvikling og prestasjoner.” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 9)

I det første av disse eksemplene ser vi at Utdanningsdirektoratet viser hvorfor de iverksetter den nye satsingen i Norge. De viser samtidig at dette er på bakgrunn av andres forskning og at det er et konkret oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I det andre eksempelet viser de til dagsaktuell internasjonal forskning. Dette kunne tolkes som tegn på at dokumentet var en vitenskapelig artikkel, noe som også understøttes av

at terminologien i Grunnlagsdokumentet er relativt entydig, og at formen er upersonlig og streng (Reiersgaard, 2007).

I de neste to eksemplene vi vil vise, ser man at teksten har et noe annet preg. Direktoratet forteller oss hvordan satsingen skal struktureres i tid, og også hva som forventes av enkelte grupper av deltakerne i prosjektet. Her er teksten i all hovedsak instruerende og bestemmer hva tekstens målgruppe forventes å utføre.

“Satsingen pågår i perioden 2010–2014 og gjennomføres med fire puljer som starter på ulike tidspunkter. Skoleeierne i hver pulje deltar i 16 måneder. I løpet av fireårsperioden vil 145 kommuner fra alle landets fylker og alle fylkeskommuner bli invitert til å delta. Dette vil omfatte mellom 550 og 600 skoler og lærebedrifter” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3).

“Satsingen skal være praksisnær. Det betyr at lærere og instruktører skal videreutvikle og reflektere over egen praksis, og arbeide med de fire prinsippene for undervisvurdering sammen med elever og lærlinger” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3).

Disse eksemplene får teksten til å se ut som et instruerende dokument. Det er skrevet for å gi skoleeiere, lærere og lærebedrifter hjelp og støtte til å gjennomføre satsingen som er bestemt. Tekstens ulike inndelinger bærer også preg av å ligne en kortfattet innføring, eller lærebok i emnet. For at man skal kunne si at en tekst er instruerende bør den beskrive hvordan noe skal utføres, i en bestemt rekkefølge, og de som har lest den skal være i stand til å utføre noe etter å ha lest dokumentet. Dette vil vi hevde at er vanskelig etter å ha lest Grunnlagsdokumentet. Man bør ha både en grundigere metodisk beskrivelse av prosjektet og videre kursing for å være i stand til å iverksette og gjennomføre prosjektet. Dette gjelder om man er fylkesmann, skolesjef, rektor eller lærer. Dette peker også Utdanningsdirektoratet på selv, ved å omtale nettverksmøter der kollegaer fra samme og ulike skoler, skal samles for å lære om de ulike metodiske verktøyene som det er ment at man skal bruke i satsingen, og av hverandres (lærernes) erfaring gjennom prosjektet. Det henvises også i teksten til nettsteder hvor man kan lære mer, og få kunnskap om metodiske verktøy. Da Utdanningsdirektorat selv påpeker dette, er det en indikasjon på at Grunnlagsdokumentet, i hvert fall ikke alene, er et instruerende dokument. På den

annen side kan antallet kildehenvisninger og referanser også peke mot noe i retning av en kortfattet vitenskapelig tekst, om fordelene ved vurdering for læring.

Det kunne vært vanskelig å skulle bestemme en sjanger på Grunnlagsdokumentet, fordi vi kan ikke med sikkerhet si at det verken en vitenskapelig artikkel eller et instruerende dokument, fordi om vi har vist at det inneholder trekk fra begge sjangere. Det vi med sikkerhet kan si, er at Grunnlagsdokumentet er et fundament for en satsing. Vi kan tenke oss at grunnlagsdokumenter er en egen sjanger som beskriver og danner et fundament for noe, i dette tilfellet en satsing på vurdering for læring, og dermed kan hente trekk fra både vitenskapelige og instruerende tekster. Når vi nå har sagt noe om sjangeren skal vi bevege oss over i kontekstanalysen. Kontekstanalyse er den delen av analysen hvor vi ikke lenger ser teksten kun innenfra, men også ser på hvordan teksten forholder seg til omverdenen, og hvordan omverdenen forholder seg til teksten.

Kontekstanalyse

Så langt i analysen har vi fokusert på selve teksten og det som foregår i den. Kontekstanalysens hovedpoeng er at dette alene ikke er mulig (Ågotnes, 2007). De som skriver en akademisk tekst, vil alltid til en viss grad være formet av sin samtid, sin fagretning og det samfunnet de befinner seg i. Dette ser vi i eksempelet under, der man nevner flere ulike aspekter som alle er med på å sette utsagnet i en spesiell kontekst;

“Erfaringer fra Norge og andre land tilsier at endring og videreutvikling av vurderingspraksis og vurderingskultur er komplekse prosesser som krever et målrettet og læringsorientert fokus over tid” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

Her ser man at Utdanningsdirektoratet plasserer sin egen satsing i tid og kontekst, ved å henvise til empirisk forskning som har foregått over tid, og som Grunnlagsdokumentet ved sin utgivelse ønsker å være en videreføring av. Kontekstanalysen vil videre inndeles i tre ulike deler, som tar sikte på å se på forskjellige måter Grunnlagsdokumentet forholder seg til omverdenen. I objektkonteksten vil vi finne ut hva tekstens synspunkt sier noe om, og blant annet se

på hvordan denne teksten forholder seg til annen forskning. I delen som angår forfatterkonteksten, vil vi se på forfatterne selv og hva de bringer med seg inn i teksten som fagpersoner. I leserkonteksten vil vi se på hvordan Grunnlagsdokumentet ble mottatt og benyttet.

Objektkontekst

I denne delen av analysen etableres tekstens objekt. I en vitenskapelig tekst vil dette si *hva* tekstens hovedsynspunkt påstår noe om (Ågotnes, 2007). I Grunnlagsdokumentet må dette objektet kunne sies å være vurdering for læring. Det er det man bestemmer at skal iverksettes, det er det man definerer, det er det man snakker om fordelene ved, det man forklarer organiseringen av, og det man videre refererer til ved å sende leseren videre til andre kilder. Grunnlagsdokumentet benytter seg i stor grad av ulike typer teori, og har relativt mange kildehenvisninger til å være et dokument på kun ni sider.

Objektet som hovedsynspunktet påstår noe om, kan i prinsippet presenteres på ulike måter. Derfor er det i valget av teori, at man kan plassere det i en kontekst. Teorivalgene i Grunnlagsdokumentet viser at Utdanningsdirektoratet tar lærdom av norske undersøkelser (elevundersøkelser, evalueringen av L97, prosjektet Vandreboka) og internasjonale undersøkelser (Talis, PISA, OECD), samtidig som de presenterer bevis i form av resultater av noe smalere art, som forskning fra enkeltpersoner eller resultater fra forsøksskoler (Black og Wiliam, Hattie og Timperley). Dette viser at direktoratet bruker et stort utvalg av teori, for å støtte opp om satsingen de iverksetter. Som leser får man aldri anledning til å vurdere hvorvidt forskningsobjektet kunne blitt betraktet på noen annen måte enn den som presenteres i dokumentet, selv om man ser små tegn på at enkelte tanker ikke har rukket å modnes helt før satsingen iverksettes, noe vi vil ta for oss i de kommende eksemplene;

“Internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er *en av de mest effektive* måtene å styrke elevenes og lærlingenes utbytte av opplæringen på og deres muligheter til å lære”(Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Her ser vi at Utdanningsdirektoratet etablerer at vurdering for læring og formativ vurdering er det samme. I tillegg benytter direktoratet seg av internasjonal forskning, for å begrunn at denne typen vurdering er en av de mest effektive måtene å styrke elever og lærlingers læringsutbytte og muligheter til å lære. Her ser man at objektet (vurdering for læring) styrker hovedsynspunktet (vurdering for læring skal iverksettes) ved hjelp av forskningsresultater. Skal man være kritiske til noe i dette sitatet, kan man, som tidligere nevnt, peke på at man som leser kan bli nysgjerrig på hvilke andre alternativer som kunne vært mulige satsingsområder i stedet for vurdering for læring, når det formuleres som ”en av de mest effektive måtene.” Det er også interessant i seg selv formuleringen var ”den mest effektive måten” i den opprinnelige utgaven av Grunnlagsdokumentet. (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 2). Det andre eksempelet viser at Utdanningsdirektoratet ikke hadde lang tid på seg til å komme opp med en konkret handlingsplan for satsingen og plasserer også satsingen i en tydelig tidskontekst.

“I brev 20.11.2009 ber Kunnskapsdepartementet om at det *iverksettes* en videre systematisk satsing på vurdering, både for å videreutvikle vurderingskulturen og for å oppnå en bedre vurderingskompetanse og en bedre vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Det tredje eksempelet kan gjøre leseren usikker på hvor gjennomarbeidet satsingen er, hvis man tar innover seg hvor mye som faktisk delegeres til den enkelte skole og den enkelte lærerstab;

“Det er avgjørende at skoleeiere, skoleledere og lærebedrifter reflekterer over og tar stilling til hvordan de vil organisere kompetanseutvikling i vurdering” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 5).

Det neste punktet vi vil ta for oss er forfatterkonteksten. Dette dreier seg om forfatteren, men på en annen måte enn i for eksempel behandlingen av etos, som Ågotnes (2007) sier; "Forfatterkonteksten skal handle om forfatteren, og de valg hun gjør innen sin faglige verden."

Forfatterkontekst

Forfatterkonteksten skal handle om forfatteren og de faglige avgjørelser som kommer til syne i teksten. Dette er ikke helt uproblematisk i et offentlig dokument som dette. Vi har tidligere påpekt at det ikke finnes en navngitt forfatter, men at forfatteren er Utdanningsdirektoratet. Det medfører igjen at det ikke er et tydelig fagfelt som er representert, og det er heller ikke direktoratets intensjon å fremstå som representanter for et enkelt fagfelt, snarere tvert i mot. Man ønsker å fremstå som så objektive som mulig, og presentere de resultater som foreligger, og begrunner en satsing på formativ vurdering, uten i så stor grad bli farget av ulike fagdiskurser.

Prinsipielt har en forfatter full frihet til å velge den konteksten han eller hun mener er hensiktsmessig. Kravet ligger snarere i at konteksten må virke troverdig, ved forfatterens etablering, av et sterkt resonnement (Ågotnes 2007). Dette kan ikke sies å være sant i forhold til dette dokumentet. Det er vanskelig å se for seg hvilke mulige andre kontekster man kunne benyttet, når man tenker på hva som var dokumentets opprinnelige misjon, og hva som er Utdanningsdirektoratets rolle i samfunnet. Ågotnes (2007) påpeker at enhver forsker tilhører et spesifikt fagfelt, noe som dermed har satt sitt preg på forfatterens måte å tenke på. I dette tilfellet blir det merkelig å snakke om ”en forsker”, forfatteren er som sagt en offentlig instans og tilhører på ingen måte bare én enkelt etablert fagdiskurs, men er et direktorat for utdanning som er satt sammen av mennesker med ulik fag- og yrkesbakgrunn. Dette kan merkes i teksten på ulike måter. I teksten finner vi brytninger som for eksempel viser tegn på politisk hestehandel, noe som kanskje må sies å være uunngåelig siden dette er et produkt fra en statlig instans, som må kunne lanseres uten voldsom kritikk eller aktiv motarbeidelse, fra andre partier i det politiske landskapet. Dette kan vi se i de neste eksemplene;

”Det er altså kompetansen og læringsbehovene en gruppe av elever og lærlinger har som legger premisser for planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

Her ser vi at lærlinger er inkludert i en satsing som har sin teoretiske forankring i materiale som aldri innbefatter lærlinger. Det ligger med andre ord implisitt i teksten at lærlinger vil ha det samme potensielle utbytte av formativ vurdering som det elever vil. Dette kan ha blitt gjort av flere årsaker. Den første, og kanskje mest sannsynlige årsaken, er at vi her i Norge har et utdanningssystem fra før som Utdanningsdirektoratet må ta hensyn til, og hvor lærlinger har en naturlig plass. Ergo må de også inkluderes i denne satsingen på vurdering for læring. Det kan imidlertid også tenkes å kunne være et tegn på å tekkes flere ulike partier, da Sosialistisk Venstreparti, et av regjeringspartiene da Grunnlagsdokumentet ble utgitt, har et tydelig fokus på lærlinger, i sitt arbeidsprogram fra 2009-2013. (Sosialistisk Venstreparti, 2009)

I de neste eksemplet ser vi at deler av Grunnlagsdokumentet kunne vært hentet fra SVs arbeidsprogram;

”Elever og lærlinger lærer best når de:

- Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
- Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
- Får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 4).

”SV mener prøver og kartlegging i skolen må gjennomføres på måter som fremmer læring. SV vil beholde et system med nasjonale prøver, som sammen med god oppfølging skal bidra til å bedre opplæringen. Prøvene skal brukes til forbedring ikke rangering” (Sosialistisk Venstreparti, 2009).

”Et godt system for vurdering må inneholde krav til en mer løpende evaluering av hvor godt eleven ligger an i forhold til kompetansemålene på gjeldende trinn, ha større fokus på hva elevene må arbeide med for å forbedre seg og bidra til motivasjon framfor sortering” (Sosialistisk Venstreparti, 2009).

Her ser vi at SV snakker om god oppfølging, om å fremme læring og om å bedre opplæringen. Gransker vi setningene enda nøyere vil vi se at prøver (vurdering) som skal brukes til forbedring (formativ), og løpende (underveis) evaluering (vurdering) kunne vært deler av Grunnlagsdokumentet, med kun små forskjeller i ordlyd og setningsoppbygging. Går vi til et av de andre ytterpunktene i det norske politiske landskapet, kan vi se at man har en annen oppfatning av vurdering av for eksempel nasjonale prøver, og hva de skal benyttes til;

” Karakterstatistikk, resultater fra nasjonale prøver og andre kvalitetskriterier skal være offentlig tilgjengelige. Det vil føre til at skoleeiere får skjerpet fokuset på kvalitet, og vil gi elever og foreldre et godt beslutningsgrunnlag når de skal velge skole” (Frp, 2009).

Her ser vi at hvor Sosialistisk venstreparti og Grunnlagsdokumentet har et nærmest identisk syn på vurdering, har Fremskrittspartiet fokus på helt andre aspekter av vurderingen. For Frp er det viktig at offentligheten skal ha tilgang til den enkelte skoles karakterstatistikk og resultater fra nasjonale prøver, for å hjelpe elever og foreldre med å velge skole. Ser man på den norske skolen i dag, ser man at det er fokus både på den summative og den formative vurderingen. Ved å innføre dette prosjektet, uten samtidig å åpne for å ta vekk tidligere summative vurderingsvirkemidler som nasjonale prøver, kan man komme den politiske venstresiden i møte, uten å rokke ved høyresidens tradisjonelle kampsaker som måling, sammenligning og karaktersetning.

Etter å ha sett på forfatterkonteksten, som i dette tilfellet i stor grad dreier seg om politiske føringer, heller enn de elementene som vanligvis inngår i en slik kontekstbeskrivelse, vil vi flytte fokus over mot de som tok imot Grunnlagsdokumentet. Hvordan det ble mottatt, og hvordan det har lagt føringer for videre arbeid med formative virkemidler i den norske skolen.

Leserkontekst

Leserkonteksten deles inn i to deler som tar for seg to forskjellige innfallsvinkler: hvordan dokumentet ble mottatt av leserne, og hvordan dokumentet har påvirket fagfeltet.

Resepsjonshistorien

Dette dokumentet ble publisert i 2010, og ble justert i 2011, etter hvert som resultatene fra de første puljene i satsingen ble behandlet. Som et offentlig dokument som danner fundament for en satsing, og dikterer hvordan noe skal gjøres heretter vil vi hevde at dokumentet ble godt mottatt. Men som vi har sett i flere av de andre underpunktene i denne tekstanalysen, er det enkelte punkter som det er utfordrende å få til å passe på behandlingen av et offentlig grunnlagsdokument som dette. Dokumenter av denne typen blir ikke vanligvis anmeldt i tidsskrifter og andre publikasjoner, slik for eksempel en vitenskapelig artikkel eller bøker ville blitt. Vi vil hevde at man nesten må gå til virkningshistorien, og få denne til å ”peke bakover” for å si noe om hvordan dette dokumentet ble mottatt. Dette kan vi hevde fordi hvis dette dokumentet ikke hadde blitt godt mottatt, kan det tenkes å ville ha resultert i manglende bevis på påvirkning og videre arbeid på dette feltet, eller kanskje like gjerne, foreliggende bevis på at satsingen *ikke* har gitt gode resultater.

Virkningshistorien

Dokumentet må sies å ha hatt stor innflytelse på den norske skolens måte å arbeide på, med hensyn til vurdering og oppfølging i de senere årene, og det har vært sentralt i nesten samtlige offentlige debatter omkring temaet i det samme tidsrommet. I norsk målestokk er dokumentet enestående. Det er dette dokumentet som *er* vurdering for læring i Norge, og vi vil hevde at det ikke eksisterer noen offentlig debatt om hvorvidt vår nasjonale forståelse av hva vurdering for læring er, er tilstrekkelig, eller om prosjektet kan sies å representere formativ vurdering på en dekkende måte. Ei heller hvorvidt prosjektet i det hele tatt er den beste, eller den eneste, måten å forbedre den norske skolen på. Det har blitt satt i gang nye satsinger som baserer seg på vurdering for læring, som ”Ny Giv.” Det holdes vurderingskonferanser, og gradvis flere blir involvert i satsingen. Det skrives bøker om vurdering for læring i Norge, og flere masteroppgaver omhandler dette temaet/satsingen (Engh, 2011). Dette kan sies å være noen av følgene satsingen har fått. Eva Bratvold (2012) sier at Utdanningsdirektoratet henviser til en OECD-tilbakemelding til norske utdanningsmyndigheter hvor man kan se at det har vært en positiv utvikling i det norske skolesystemet siden 2004. Dette kan man blant annet se gjennom flere nye initiativ, et større mangfold i læringsverktøyene, og i at det er politisk vilje til å følge opp den norske

vurderingskulturen. Dette er Grunnlagsdokumentet en videreføring av. Hege Nilssen (2012) fra Utdanningsdirektoratet sier i en pressemelding at to nye undersøkelser viser at arbeidet med å utvikle vurderingsarbeidet i den norske skolen har gitt gode resultater. 93 % av skolene som er involvert i vurdering for læring- prosjektet gir tilbakemeldinger om at skoleeier er en pådriver for vurderingsarbeidet i skolen, noe som er en indikasjon på at Grunnlagsdokumentet har lykket med å påvirke skoleeierne i positiv retning, og at dokumentet i stor grad blir brukt i tråd med Utdanningsdirektoratets grunntanker. Den andre rapporten hun refererer til konstaterer at vurderingspraksisen har bedret seg under Kunnskapsløftet, at norske lærere i større grad enn tidligere setter tydelige mål for undervisningen, og at lærerne har fått flere og mer dekkende vurderingsmetoder. Rapporten trekker også frem vurdering for læring som en vellykket satsing fra sentrale myndigheter, sier Nilssen. Dette er en god indikasjon på at Grunnlagsdokumentet har hatt stor påvirkningskraft på den norske vurderingskulturen.

Vi vil hevde at Grunnlagsdokumentet har blitt en del av norsk pedagogikk uten at det har blitt utsatt for hard kritikk, og uten at det har blitt stilt spørsmål til dets validitet og/eller kvalitet. Det kan se ut som om at den generelle oppfatning, er at dette er et viktig tema i skolen, at formativ vurdering fungerer som intendert, og at Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring 2010-2014 er et godt fundament for det kontinuerlige arbeidet med å øke norske elever og lærlingers læringsutbytte og muligheter til å lære.

Som den siste bestanddelen av vår tekstanalyse ønsker vi å se på resultatene av begge presentasjonene, og de to enkeltanalysene, og sette disse i sammenheng. Vi vil peke på sentrale forskjeller og fellestrekk i de to dokumentene vi har presentert og analysert, og forsøke å isolere hvorvidt de består av i hovedsak det samme innhold, eller om det også finnes punkter hvor de skiller seg fra hverandre i stor grad. Dette ønsker vi å gjøre for å kunne nærme oss et svar på vårt hovedspørsmål i denne oppgaven; Vurdering for læring – hva betyr det egentlig?

6.3 Sammenligning av dokument- og analysefunn

Vi ønsker å sammenligne våre to dokumenter, både slik de fremstår ved gjennomlesning, men også resultatene fra våre tekstanalyser. Gjennom analysen av de to tekstene "Inside the Black Box" og Grunnlagsdokumentet, kom vi frem til både forskjeller og likheter ved dem, som vi i de påfølgende avsnittene vil gi en kort oppsummering av. Dette har vi gjort ved å se på begrepsbruk, argumentasjon, henvisninger og den overordnede målsetning i begge tekstene, og for hele tiden å ha blikket rettet mot hvordan vurdering for læring i Norge, og formativ vurdering i England blir skildret i de to tekstene. Grunnen til at vi synes det er viktig å sammenligne tekstene, er at vi da blir i stand til å se hvorvidt tankene angående vurdering for læring er like i Norge og England, eller alternativt, hvor de skiller seg fra hverandre. I starten av arbeidet undret vi oss om det norske prosjektet nærmest var en oversettelse av sentrale dokumenter fra England, eller om prosjektet har blitt til gjennom omtolkning og fornorsking for å passe inn i det norske skolesystemet? Dette er et spørsmål vi har hatt med oss gjennom hele denne prosessen, og som nærmest virker banalt etter hvert som arbeidet med tekstanalysen begynte å ta form. Vårt svar er at man må fortolke noe når man oversetter en tekst, man klarer aldri med sikkerhet å vite at man på en tilstrekkelig måte får oversatt hvert ord og hver setning med nøyaktig det meningsinnhold som forfatteren intenderte. På samme måte må man nødvendigvis fornorske en satsing, som vurdering for læring, av denne størrelsen for at den skal passe inn i vårt skolesystem, og vi kan derfor enes med Engh (2011) og Dobson (2011) i at det ikke er snakk om en direkte oversettelse, men snarere en omformet videreføring av det opprinnelige tankegodset. Da blir det naturlig for oss å peke på nøyaktig hva Utdanningsdirektoratet har lagt vekt på, av Black og Wiliams tanker og verdier?

Senere i denne sammenligningen vil vi ta for oss det som er ulikt i dokumentene, og diskutere hvorvidt denne "forandringen" er heldig eller uheldig sett med våre øyne. Som en del av dette har vi også sett på ulike ord og begreper i dokumentene som vi har oppsummert, og oppført skjematisk for å vise antall forekomster av ordene per side. Med dette skjematiske oppsettet vil vi kanskje få en annen innfallsvinkel til hva Grunnlagsdokumentet og "Inside the Black Box" har til felles, og hva som er forstått, eller anvendt forskjellig. Underveis i analysearbeidet oppdaget vi en artikkel der

Wiliam (2012) i ettertid har sagt at de ikke ville ha brukt begrepet ”assessment” i dokumentet i så stor grad som de gjorde. De ville kanskje ikke ha brukt det begrepet i det hele tatt. Dette sier de fordi de mener at ved å bruke ordet *vurdering* har ”det å vurdere” fått alt for stor oppmerksomhet i forhold til det de ønsket, noe som igjen har ført til at man på nasjonalt nivå i England ikke ser de resultatene som Black og Wiliam nærmest garanterer for i ”Inside the Black Box.” Deres fokus er på læring, og det å bruke vurdering som et redskap i å fremme denne, men med en gang man nevner vurdering, mener Black og Wiliam at både privatpersoner og styrende myndigheter har lett for å tenke på vurdering, og ikke på læring, i strid med Black og Wiliams opprinnelige intensjon. Dette mener vi er et svært interessant perspektiv å ha med seg når man går i gang med sammenligningen av dokumentene. Med denne kunnskapen blir det spennende å se om dette stemmer i forhold til Utdanningsdirektoratets forståelse av vurdering for læring. Legger Grunnlagsdokumentet stor vekt på ordet vurdering? Er måling og resultater formålet, eller et biprodukt av det å sette læring i sentrum, slik Black og Wiliam ønsket?

Tekstenes sammendrag og meningsinnhold

Når vi ser de to sammendragene under ett, ser vi umiddelbart både forskjeller og likheter. Black og Wiliam begynner i sin artikkel med å påpeke at nivåhevingsarbeid i skolen er viktig på nasjonalt nivå, mens Utdanningsdirektoratet begynner med å fortelle hvem dette dokumentet er beregnet på. Black og Wiliam fortsetter med å etablere det faktum at nivåhevingsarbeid må foregå i klasserommet, mens Utdanningsdirektoratet etablerer formativ vurdering som en av de beste metodene å styrke elevenes læring på. Vi ser at de to innledningene deler så mye av det samme meningsinnholdet at de kunne blitt omgjort til ett dokument, med deler fra begge artiklene, uten at det ville svekket dokumentet eller forandret tankegodset nevneverdig. Slik fortsetter tankene og setningene hos Black og Wiliam og Utdanningsdirektoratet å tvinne seg inn i hverandre, nesten gjennom begge dokumentene i sin helhet. Hvis de to tekstene hadde delt språk, og man hadde fått begge tekstenes avsnitt foran seg i tilfeldig rekkefølge, ville det vært svært vanskelig for de aller fleste å avgjøre hvilke deler som hørte til hvilken tekst. Selvfølgelig ser man også tildels store forskjeller, men det er i andre sammenhenger enn rent innholdsmessig, og vi vil komme tilbake til dette under flere av de påfølgende

punktene. I begge de to dokumentene ser hovedbudskapet ut til å være bygget opp av flere forskjellige elementer, og vi har konstruert vårt forslag til et sammenfattet hovedbudskap i hver av tekstene:

Hvorfor og hvordan vurdering for læring skal implementeres og organiseres i den norske skolen 2010–2014 (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Forskning viser at formativ vurdering kan gi store gevinster for alle elevers læring, og myndighetene bør derfor sette seg inn i og lage en plan for å implementere formativ vurdering i skolen (Black & Wiliam, 2001).

Så fremt vår konstruksjon av et hovedbudskap er lojalt mot teksten det er hentet fra, noe vi vil hevde at det er, kommer det tydelig frem at de to dokumentene er to forskjellige steg på den samme stien. Black og Wiliam har funnet ut noe som de mener vil forbedre elevenes læring, og peker fremover mot en fremtidig satsing på området. Utdanningsdirektoratet etablerer først og fremst at satsingen på vurdering for læring iverksettes umiddelbart, og peker så tilbake på forskning, blant annet Black og Williams egen, som grunnlag for hvorfor dette er det riktige å gjøre. Formativ vurdering er ingen ”quick fix”, skriver Black og Wiliam, men derimot noe som må ta tid. Det samme står i Grunnlagsdokumentet. Dette tankesettet må fortsette etter at prosjektet er over. Her går “Inside the Black Box” og Grunnlagsdokumentet hånd i hånd. Det står også i Grunnlagsdokumentet at prosjekter i skolen er i en kritisk fase når de avsluttes, og at det derfor er viktig å fortsette med formativ vurdering, også etter endt prosjekt. Selv om begge dokumentene er samstemte i at formativ vurdering vil ta tid å implementere i skolen, er forskjellen at Utdanningsdirektoratet iverksetter denne satsingen, mens Black og Wiliam oppfordrer til videre forskning og iverksettelse av denne vurderingsformen i England, uten mulighet til å iverksette et slikt prosjekt på egenhånd. I den norske satsingen er dette et prosjekt og en undervisningsmetode som skal prøves ut i fire år og ønsker å føre til en varig, nasjonal endring av undervisnings-kulturen i Norge for alle skoler og lærebedrifter i fremtiden.

Tekstenes kildebruk og argumentasjon

Vi vil hevde at det er riktig å kalle Grunnlagsdokumentet for et skolepolitisk dokument, mens Black og Wiliams dokument er en metastudie som i stor grad baserer seg på andres praksis i skolen. Med dette mener vi at Black og Wiliams dokument er basert på andres praksisstudier, mens Grunnlagsdokumentet er basert på andres teorier om praksis og dette dokumentet er utarbeidet for å være en del av Norges utdanningspolitikk. Black og Wiliams dokument kom som et resultat av fenomener de har fått beskrevet fra "den svarte boksen", og de har utviklet egne teorier og eget forskningsarbeid på bakgrunn av andres forskning, mens det norske dokumentet presenterer sitt prosjekt som noe fornuftig, ved hjelp av resultater av andres forskning.

Dokumentet til Black og Wiliam gir praktiske tips underveis i teksten for å underbygge teorien, og for å oppfordre leseren til å begynne med denne læringsfremmende metoden i skolen. Mens i Grunnlagsdokumentet er det henvist til nettressurser hvor man kan finne materiell til denne undervisningsformen, det er ingen eksempler på hvilke metoder man skal bruke for å fremme læring i dokumentet, bortsett fra at det står at undervisvurdering er et viktig verktøy i satsingen, og lærere som er med i prosjektet, skal bruke én eller flere av prinsippene i undervisvurderingen som står beskrevet. Utdanningsdirektoratet er klare på at elevene alltid skal vite hva og hvordan de blir vurdert, dette er hentet fra Opplæringsloven som deler det samme synet på undervisvurdering.

Vi vil også hevde at Grunnlagsdokumentet bruker sekundærkilder, mens Black og Wiliam bruker primærkilder. Dette kan vi si fordi Black og Wiliam forsker på formativ vurdering, eller kanskje snarere formativ læring, og fordi de ser på andres forskningsresultater med nye øyne – noe som dermed gjør dem i stand til å trekke nye slutninger. Vi vil derfor hevde at Black og Wiliams arbeid er understøttet av deres egen forskning, fordi om de tar utgangspunkt i andres forskning. Det kan sies at Utdanningsdirektoratet også sammenfatter andres forskning, for å understøtte sin egen satsing, men vi vil ikke på noe område si at Utdanningsdirektoratet selv har bedrevet forskning i arbeidet med Grunnlagsdokumentet. Vi vil nå ta et nærmere blick på hvordan de to tekstene bruker kilder i sin argumentasjon.

De to argumentasjonsanalysene endte opp med å bli forholdsvis like, siden de to tekstene er relativt like i sin behandling av teori og sin oppbygning. I begge tekstene argumenteres det godt for de synspunktene som fremlegges, og i begge tekstene kan det virke vanskelig å isolere ett enkelt hovedsynspunkt. Holdbarhetsargumentene er i begge tekstene i all hovedsak basert på etterprøvable forskning. Både av internasjonale organisasjoner som OECD, men også av mindre grupper som “UK secondary science teachers” og også privatpersoner som Black, Wiliam, Hattie, Gipps og Perrenoud, for å nevne noen. I begge dokumentene kan man se at det er lagt vekt på samme typer kilder for å understøtte budskapet og synspunktene, noe som ikke er særlig oppsiktsvekkende, da de to dokumentene i stor grad deler oppfatning både om hva som er hovedproblemene i skolen, og hvordan disse kan løses. Til begge tekstene valgte vi å benytte oss av relevansargumenter som var tilstede i teksten eksplisitt, men også av relevansargumenter som vi selv konstruerte på bakgrunn av det som blir presentert i tekstene. Begge tekstene er skrevet for en målgruppe som allerede har tilknytning til temaet som blir presentert. Derfor er relevansargumentene ofte implisitte og må konstrueres for å kunne fremvises.

Vi kan tydelig se at Grunnlagsdokumentet i relativt stor grad baseres på Black og Wiliams tanker. Et eksempel på dette er at Black og Wiliam oppfordrer til at man skal ha prosjekter der denne undervisningen skal praktiseres, på forskjellige skoler. Det være seg store skoler, små skoler, skoler på landet og skoler i byen. Dette er tanker som det norske Utdanningsdirektoratet har tatt innover seg, og det formidles et ønske om ulike deltakerskoler i Grunnlagsdokumentet også. Prosjektet i Norge skal ha fire puljer som starter på ulike tidspunkter, med en varighet for hver skole på 16 måneder. Dette kan vi se at er hentet rett ut fra Black og Wiliams tanker om hvordan dette skal implementeres i skolene over hele landet. Etter hver pulje vil det komme vurderinger av prosjektet som igjen gjør at man revurderer visse tiltak, og setter i gang andre. Vi kan se at dokumentene er relativt samstemte med tanke på logisk argumentasjon og understøttende litteratur. Hvis vi skal finne store forskjeller mellom disse to tekstene, må vi med andre ord lete et annet sted enn i argumentasjon og kildebruk.

Tekstenes språkføring og retorikk

Vi kan se på de mest åpenbare forskjellene først, nemlig språket dokumentene er skrevet på, og hvem som har skrevet dokumentene. Hvem som har skrevet dokumentet mener vi er svært viktig, da det ofte vil medføre implikasjoner for hvordan man kan uttale seg. "Inside the Black Box" er skrevet på engelsk av to vurderingsforskere; Black og Wiliam. Black er opprinnelig professor i fysikk, mens Wiliam er professor i pedagogikk. Deres dokument kom ut første gang i 1998, men den utgaven vi har analysert er den nettbaserte utgaven som kom i 2001. Black og Wiliam er foregangsmenn og eksperter innenfor dette emnet, og har jobbet målrettet med formativ vurdering i, og i samarbeid med Assessment Reform Group helt til denne gruppen ble oppløst i 2010. Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring, er skrevet på norsk, forfattet av Utdanningsdirektoratet, og kom ut første gang i 2010. Dokumentet ble justert på bakgrunn av innsamlet materiale fra de første deltakergruppene i satsingen i 2011, og det er denne 2011-utgaven vi har tatt for oss. Vi kan ikke vite nøyaktig hvem som har forfattet dette dokumentet. Det er Utdanningsdepartementet som har bestilt verket, og Utdanningsdirektoratet som har forfattet det. Direktoratet har skrevet en prosjektbeskrivelse som inneholder bakgrunnen og begrunnelsen for satsingen og hvilke prinsipper og føringer som skal gjelde, og det er Utdanningsdirektoratet i sin helhet som står som ansvarlig utgiver.

En annen fasett ved språket i de to dokumentene er hvordan det brukes for å påvirke oss som lesere. Utdanningsdirektoratets tekst fremstår som selvsikker, troverdig og nøktern, og den presenteres uten å appellere til lesernes følelser i stor grad, men heller til lesernes fornuft og logiske sans. Black og Wiliams tekst fremstår også som selvsikker og sannferdig, og appellerer i større grad til lesernes følelser, men kan også unntaksvis virke noe mer subjektiv og spissformulert. I Grunnlagsdokumentet etableres forfatterens autoritet gjennom dens politiske autoritet, mens i "Inside the Black Box" etableres den på bakgrunn av de to forskernes posisjon i fagfeltet. Grunnlagsdokumentet beskriver et prosjekt som skal settes ut i skolen, mens "Inside the Black Box" er en artikkel og en oppsummering av studier om emnet. Altså er Grunnlagsdokumentet en forklaring på et prosjekt, mens "Inside the Black Box" er en oppsummerende forskningsrapport. Med dette som utgangspunkt ser vi også at Grunnlagsdokumentet kan virke mer nøytralt, fordi det er et offentlig dokument, mens

Black og Wiliam setter ting mer på spissen, med sin pondus og ”frihet” som forskere. Dette kan de gjøre siden de er forfattere og pedagoger, som kan tillate seg å vise en sterkere personlig tilknytning til emnet. Det blir imidlertid tydelig når man ser nøyere på Grunnlagsdokumentet at det er den sittende rød-grønne-regjeringen som har lagt føringer for utdanningspolitikken i Norge, da dette dokumentet ble skrevet. Dette har vi vist gjennom analysen vår med flere eksempler, hvor man kunne se at utsagnene i Grunnlagsdokumentet med enkelhet kunne passet inn i blant annet SVs partiprogram. Dette gjør at Grunnlagsdokumentet etter å ha analysert det, ikke fremstår som så nøytralt som vi nok hadde inntrykk av etter første gangs gjennomlesing. Språket i Grunnlagsdokumentet prøver ikke å få oss til å føle noe på samme måte som språkføringen i "Inside the Black Box", men de klarer likevel å formidle at denne satsingen er viktig for norsk skole. Dette dokumentet er først og fremst beregnet på de som skal være med i satsingen, og det kommer tydelig frem hvordan organiseringen av prosjektet skal foregå. Det er ikke i stor grad skrevet noe om hvordan man praktisk skal kunne gjennomføre satsingen i det enkelte klasserom, noe som er forståelig med tanke på dokumentets misjon og omfang. I ”Inside the Black Box” derimot, er det flere eksempler på hvordan man kan benytte formativ vurdering i klasserommet, og hvordan man ikke bør gjøre det.

Utdanningsdirektoratets dokument fremstår som tidligere nevnt nesten uten emosjoner og engasjement. Mens “Inside the Black Box” appellerer til lesernes følelser ved for eksempel å skildre hvor håpløs skolehverdagen kan virke for enkelte. Dette er forskjellene i forhold til patos i teksten, og det er kanskje på dette området man finner de alle største forskjellene mellom de to dokumentene. Det ene er et politisk grunnlagsdokument, og "plikter" derfor å være forsiktig med bastante og følelsesladete utsagn, mens det andre dokumentet til tider er nokså krast, og nærmest angriper makthavernes manglende handlekraft og vilje. Vi vil ikke hevde at patos er fraværende i offentlige dokumenter, men heller at patos må presenteres (eller kanskje snarere skinner gjennom?) på en annen måte, grunnet de uttalte og uuttalte forventninger som stilles til et offentlig dokument. For eksempel kan det å benytte seg av moteord, eller det å omtale begreper som ”læring” eller ”vurdering” på en måte som viser forfatterens oppfattelse av emnet, være tegn på patos i offentlige dokumenter som i dette Grunnlagsdokumentet.

Det er tydelig at "Inside the Black Box" er et dokument som er skrevet av to forfattere som er svært engasjerte i temaet, mens Grunnlagsdokumentet er skrevet av en offentlig instans som har fått som arbeidsoppgave å begrunne en satsing på vurdering for læring med de foreliggende forskningsresultater. Derimot er argumentasjonen i begge tekstene overbevisende, og det som skildres i begge dokumentene virker troverdig og velfundert. Vi "tror" på begge dokumentene, selv om de appellerer til følelsene våre på svært forskjellige måter. Det er med andre ord til dels store forskjeller på dokumentene, med tanke på forfatterens innfallsvinkel, og deres språklige frihet til å uttale seg. Vi ønsker å gå videre med å se på hva som var og er dokumentenes sjanger og misjon, for ytterligere å isolere forskjeller og likheter.

Tekstenes sjanger og misjon?

Begge tekstene er vitenskapelig funderte, og de kan begge vise enkelte tegn på sjangerblanding. Vi ser at "Inside the Black Box" er en vitenskapelig artikkel, mens Utdanningsdirektoratets tekst er et offentlig dokument. Begge tekstene kan oppleves som instruerende. Grunnlagsdokumentet instruerer i så måte fylkesmenn, skolesjefer, rektorer og lærerstanden, mens "Inside the Black Box" instruerer den sittende regjeringen og også den enkelte lærer. Etter første gjennomlesing ser man at "Inside the Black Box" er skrevet for å vise at all relevant forskning peker dithen at formativ vurdering kan føre til forbedringer i elevers læringsutbytte og deres muligheter til å lære, mens Grunnlagsdokumentet er en beskrivelse av hvorfor og hvordan et nytt prosjekt skal implementeres i den norske skolen. Det kan også hevdes at Grunnlagsdokumentet er skrevet for at vurderingskulturen i Norge skal bli bedre, og at Black og Wiliam har det samme ønsket for England. Det er ikke å omtolke meningsinnholdet etter vår mening, men heller å formulere det på en annen måte. Black og Wiliam vil at regjeringen skal ta formativ undervisning og vurdering på alvor, og at man skal forske videre på hva som kan gjøres for å få til dette i skolen, på en måte som er tilstrekkelig for å kunne påvise eller avkrefte deres teorier.

Grunnlagsdokumentet er bestilt fra Utdanningsdepartementet, fordi man ønsket å gå videre med det foregående prosjektet "Bedre vurderingspraksis." De ønsket å videreutvikle dette prosjektet, og derfor ble vurdering for læring satt i gang som et nytt prosjekt. Der Utdanningsdirektoratets Grunnlagsdokument er et bestillingsverk,

er Black og Wiliams oppsummerende forskning en del av tankefundamentet som kan sies å ha vært med på å danne grunnlaget for ønsker om bestillingsverk av denne typen, først i England og deretter i Norge (og andre land). Vi vil derfor hevde at Grunnlagsdokumentet ikke ville eksistert i sin nåværende form uten Black og Wiliams dokument. Det kan selvfølgelig hevdes at et annet dokument, som påviser det samme ville blitt skrevet i "Inside the Black Box" sted, men det forandrer for vår del ikke det faktum at "Inside the Black Box" er en viktig bestanddel i det tankefundament som også resulterte i vår norske satsing på vurdering for læring.

Tekstenes ulike kontekster

I kontekstanalysen ønsket vi å se på de to dokumentene utenfra. Hva de påstår noe om (objektkontekst), hvordan forfatterne plasserer seg selv i teksten (forfatterkontekst), og hvordan dokumentene ble mottatt (resepsjonshistorie) og anvendt i fagfeltet (virkningshistorie). Utdanningsdirektoratet påstår noe om tilstanden i den norske skolen, om formativ vurdering og om hvorfor vurdering for læring vil forbedre den norske skolen. Black og Wiliam påstår noe om tilstanden i den engelske skolen, om formativ vurdering og om hvorfor den formative vurderingen vil forbedre skolen i Storbritannia. Her kan vi se at når tekstene plukkes fra hverandre, og presenteres som tematiske punkter kan tekstene sees på som nærmest identiske. I Utdanningsdirektoratets tekst plasseres det aldri noen forfatter i teksten, av den enkle grunn at det ikke "finnes" noen. Man kan ikke knytte denne teksten til en person, den kommer fra en statlig instans. Direktoratet plasserer seg i teksten bare ved å fortelle hva som er deres egne oppgaver i satsingen Vurdering for læring. I Black og Wiliams tekst er forfatterne til stede hele veien. De knytter seg selv til forskningsresultatene og omvendt, og man kan med enkle grep få vite noe om hvem de er, og hva de står for som fagpersoner. I tillegg til dette plasserer de seg også i teksten ved å stille leserne konkrete spørsmål underveis, og ved å presentere stoffet på en måte som får artikkelen til å fremstå som både personlig og engasjerende.

Leserkonteksten fokuserer på to ting: hvordan dokumentene ble mottatt da de ble utgitt, og hvordan dokumentene har blitt benyttet i ettertid. Utdanningsdirektoratets dokument må kunne sies å ha blitt godt mottatt, hvis man spesifiserer målgruppen nøye nok. Med det, mener vi at hvis Utdanningsdirektoratets målgruppe er skoleeiere,

kan ikke for eksempel lærere eller elevers eventuelle motvilje mot å delta i prosjektet lede til en konklusjon, som sier at dokumentet ikke ble godt mottatt, men snarere at det ikke har blitt videreformidlet på en tilstrekkelig måte av de instanser Utdanningsdirektoratet delegerte ansvar til. Det var så vidt vi vet, ingen store protester fra skolesjefer, mellomledere, rektorer, lærere eller elever, ei heller massiv motstand fra venstre- eller høyresiden i politikken. ”Inside the Black Box” ble også svært godt mottatt av den tenkte målgruppen. Det har blitt solgt titusenvise eksemplarer av artikkelen (Stewart, 2012), og den ble oppfattet som svært oppsiktsvekkende da den kom ut (Stewart, 2012) , (Black og Wiliam, 2010).

Det må kunne sies at Utdanningsdirektoratets dokument fikk stor gjennomslagskraft. Men tekster av denne typen “krever” jo også det. Man har ikke anledning til å overse den eller ignorere dens instruksjoner. Dokumentet har blitt grundig debattert i offentlige fora, og er noe mange som har befatning med skolen, er forventet å kunne noe om (Engh, 2011). Black og Wiliams dokument ble bedre mottatt enn forfatterne selv turde å håpe på (Black og Wiliam, 2010). Det førte til videre forskning og implementering av satsing på formativ vurdering i skolene i Storbritannia. “Inside the Black Box” er ansett for å være en nødvendig del av grunnlaget for Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliams bok ”Assessment for learning: Putting it into practice (2003)”, som refereres til som ”the “bible” of assessment for learning (Taras, 2009)”, og artikkelen preger og inspirerer fortsatt vurderingsforskere verden over. Slik kan vi si at begge dokumentene ble møtt med stort sett positive tilbakemeldinger, og at de begge brukes slik forfatterne håpet at de ville, selv om det i Utdanningsdirektoratets tilfelle, neppe kan dreie seg om håp, men snarere om en naturlig forventning.

Tekstenes syn på læreren og eleven

Begge dokumentene har som mål at elevene skal lære mer, og Black og Wiliam er tydelige på at dette ikke er en metode, men kjernen i all god undervisning. Begge dokumentene hevder at det er elevenes (og i Grunnlagsdokumentet, også lærlingenes) læring som styrer planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen, og begge dokumentene hevder at det er avgjørende at forholdet mellom lærer og elev består av tillit og trygge rammer. Black og Wiliam sier at det er ”...strange, even unfair, to leave the most difficult piece of the standards-raising task entirely to the teachers”

(Black og Wiliam, 2001, s. 1). De mener snarere at hele utdanningssystemet må endres. Faglige planer må ta utgangspunkt i formativ vurdering, og gode undervisningsverktøy, der læring står i sentrum, må brukes. I beskrivelsen av prosjektet i Norge fokuseres det også på at både Utdanningsdirektoratet, fylkeskommunen, skoleeiere, skoleledere og lærere skal stå sammen i prosjektet. Likevel kan det se ut som om det er lærerne som får den største jobben. Det er de som må omlegge sin klasseromspraksis, det er de som må lære seg de nye metodene som skal brukes i undervisningen, og det er de som må revurdere sin egen undervisningspraksis. Ledere skal legge til rette nettverk og tid til å gjennomføre prosjektet. Black og Wiliam mener at lærere skal lære av hverandre og samkjøre undervisningsopplegg de har sammen. I Grunnlagsdokumentet står det også at lærere skal lære av hverandre, men det står ingenting om at de skal vurdere hverandre. Underveisvurdering av lærere mangler i den norske satsingen, men det står at lærere som er med i prosjektet skal møtes i lærende nettverk, der de skal utveksle erfaringer, komme med ideer til undervisningsopplegg og snakke om utfordringer ved prosjektet, og de lærende nettverkene skal gå på tvers av fag og skoler som er med i prosjektet.

Tekstenes forbindelser

Vi har sett gjennom tekstanalysen vår at Grunnlagsdokumentet er sterkt inspirert av Black og Wiliam sitt dokument, og vi mener at Grunnlagsdokumentet ikke hadde eksistert i sin nåværende form uten “Inside the Black Box”, sistnevnte refereres også til i Grunnlagsdokumentet. Det kan se ut som om deler av teksten er hentet rett fra Black og Wiliam sin tekst. Her følger noen eksempler, der vi ser at det er oversatt fra engelsk til norsk; “However, there are clearly difficult problems for teachers in reconciling their formative with their summative roles ...” (Black & Wiliam, 2001, s. 12).

“Lærere opplever det blant annet som vanskelig å praktisere enkelte av prinsippene i forskrift om vurdering. Dette gjelder både hva kravene til underveisvurdering betyr i praksis, og hvordan skillet og sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering kan praktiseres på en hensiktsmessig måte” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2).

Det er enkelt å finne avsnitt, setninger og vendinger som Grunnlagsdokumentet har hentet fra Black og Wiliams tankegods:

“The essential first step is to set up a small number of local groups of schools, some primary, some secondary, some inner city, some from outer suburbs, some rural, with each committed both to a school based development of formative assessment and to collaboration within their local group” (Black & Wiliam, 2001, s. 10). ..” og i kommunene bør både barnetrinn og ungdomstrinn være representert” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 3).

“En rekke studier viser at en veksling mellom arbeid på egen skole og arbeid i nettverk der lærere får reflektert over og delt erfaringer fra egen praksis, er en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle læreres kompetanse og praksis” (Utdanningsdirektoratet, 2011 s. 5).

Dette er på den ene siden språklige likheter, men leser man meningsinnholdet, kan man også trygt hevde at satsingen på vurdering for læring-prosjektet i Norge ved flere anledninger drar nytte av Black og Wiliams dokument, og kan regnes som en videreføring av de samme tankene, tilpasset en norsk kontekst. De handler i hovedsak om det samme temaet, og vi så på et tidlig tidspunkt etter oversettelsen av “Inside the Black Box” at de med enkelhet kunne blitt flettet i hverandre, hvis dette hadde vært ønskelig. Gjennom sammenligningen av dokumentene ser vi at begge tekstene handler om formativ vurdering og underveisvurdering, og begge dokumentene fastslår at denne måten å tenke både vurdering, læring og undervisning på kan være en medvirkende faktor til at elevene skal nå bedre resultater i skolen.

Tekstenes viktigste ord og begreper

Underveis i arbeidet med å studere tekstene ble vi oppmerksomme på at det var noen ord som gjentok seg i begge dokumentene. Likevel så vi at det var det slik at Black og Wiliam sin tekst fokuserte mer på elevens og lærerens rolle enn det Utdanningsdirektoratet sitt Grunnlagsdokument gjorde. Dette inspirerte oss til å summere opp de begrepene vi anser for å være de viktigste i de to tekstene. Her følger et skjematisk oppsett av funnene våre og en kort forklaring på våre funn.

“Inside the Black Box”

Ord	Antall forekomster	Antall forekomster per side
Læring	52	4,33
Vurdering	93	7,75
Elev	98	8,16
Lærer	93	7,75
Resultat	12	1,00
Karakter	0	0,00

Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring 2010-2014

Ord	Antall forekomster	Antall forekomster per side
Læring	92	10,22
Vurdering	100	11,11
Elev	46	3,55
Lærer	32	5,11
Resultat	7	0,77
Karakter	1	0,11

Når vi ser dette i en slik skjematisk fremstilling, blir det enklere å se hvordan de forskjellige begrepene vektlegges i dokumentene. Man ser med en gang at dette ikke først og fremst dreier seg om “resultater” og “karakterer.” Samtidig ser man at ordet “læring” brukes ofte i begge artiklene. Det ordet som flittigst blir brukt i Utdanningsdirektoratets tekst, er “vurdering”, mens det i “Inside the Black Box” er ordet “elev” som brukes mest. Hva forteller dette oss? Er det så enkelt som at Utdanningsdirektoratet først og fremst forteller om prosjektet som skal innføres, mens Black og Wiliam i utgangspunktet tenker mest på hvordan elevene skal lære mer? Black og Wiliam bruker også uttrykket “vurdering” mange ganger, men fra tekstens innhold husker vi at det benyttes oftere som praktisk element enn som teoretisk. Tar man i tillegg inn over seg at Black og Wiliam bruker ordet “lærer” nesten tre ganger så ofte som Utdanningsdirektoratet gjør, er det mye som tyder på det. Man kan argumentere for at dette ikke er merkelig i det hele tatt, med tanke på de to dokumentenes formål. Det er uansett en tankevekker, som i hvert fall får oss til å grunne på hvorvidt Utdanningsdirektoratets grunnlagsdokument med fordel kunne vært mer omfattende. Det presiseres i Grunnlagsdokumentet at det først og fremst er beregnet på skoleeiere, og at disse får ansvar for den videre formidlingen. Med tanke på det, kan man ikke kritisere Utdanningsdirektoratet for å legge vekt på det organisatoriske aspektet. Vi undrer likevel på om ikke dokumentet ville fremstått som sterkere, og som en tryggere pilar for satsingen, om det hadde viet plass til praksishenvisninger i større grad i dokumentet.

Vi ser også en tydelig forskjell i hvor mye ordet læring er brukt i dokumentet, i “Inside the Black Box” brukes læring 4,33 ganger pr. side, mens i Grunnlagsdokumentet blir det brukt 10, 22 ganger pr. side. Dette er en stor forskjell på dokumentene, og det kan virke som det er et sterkere fokus på læring i den norske utgaven av formativ vurdering. Underveis i analysearbeidet fikk vi en følelse av at læring var viktigere for Black og Wiliam. Dette stemmer ikke når vi summerer antall forekomster per side. Men vi vet jo at siden “Inside the Black Box” er skrevet på engelsk kan det være flere ord som betyr læring, som vi ikke fanger opp når vi teller antall forekomster av samme ord. Likevel er det overraskende at Grunnlagsdokumentet bruker dette ordet i så mye større grad enn Black og Wiliam sitt dokument. Her ser det kanskje ut til at vi har funnet den "feilen" i måten å ordlegge seg på, som Wiliam selv (Stewart, 2012) henviser til i et intervju fra

sommeren 2012. Det *er* læring som er det viktigste i "Inside the Black Box", men med å bruke ordet vurdering i så utstrakt grad, vil det, fordi om den vurderingen de i all hovedsak snakker om, er vurdering nettopp som et læringsverktøy, fremstå for lesere som om dette er et dokument som dreier seg om vurdering, og ikke elevenes læring.

I "Inside the Black Box", kan vi se at eleven, læreren og vurderingen blir viet omtrent like mye plass. Dette tolker vi dithen at dokumentet handler om nettopp dette; Det er relasjonen mellom læreren og eleven og deres forhold til vurdering, og en vurderingspraksis i endring dokumentet fokuserer på. Grunnlagsdokumentet på sin side fokuserer i størst grad på læring og vurdering, med begrepene "læreren" og "eleven" som henholdsvis nummer tre og fire. I Grunnlagsdokumentet snakkes det om karakterer, det gjør det ikke i "Inside the Black Box." Dog gjør Grunnlagsdokumentet det bare en gang i teksten, så det er ikke verken mulig eller ønskelig for oss å hevde at Utdanningsdirektoratet vektlegger karakterer. Det virker snarere som om det fokuseres på bedre resultater. Da kan man argumentere for at resultater og karakterer på den ene siden kan bety det samme, men på den annen side, kan bedre resultater også like godt bety mer læring, og da på bakgrunn av et større fokus på hvor elevene er i sitt læringsløp. Dette er i tråd med tankene omkring "formative assessment" fra Black og Wiliam. Elevens resultater vil bli bedre, men ikke fordi det er det som er hovedmålet, men fordi elevene faktisk har lært mye mer. Bedre resultater blir da nærmest et biprodukt, om enn et svært kjærkomment et.

Etter å sammenlignet funnene fra analysene våre, vil vi se på resultatene fra denne sammenligningen i sammenheng med funnene fra teorikapittelet vårt, og sette disse opp mot forskningsspørsmålene våre. Vi ønsker å besvare disse forskningsspørsmålene, og vår hovedproblemstilling i drøftingskapittelet vårt.

7.0 Drøfting og oppsummering

Innledningsvis i denne oppgaven presenterte vi vår hovedproblemstilling, og vi gjentar denne nå; Vurdering for læring- hva betyr det egentlig? I dette kapittelet vil vi drøfte de resultater vi har kommet frem til tidligere i oppgaven. Vi vil drøfte ulike aspekter ved våre tekstanalyser, og forsøke å se disse i sammenheng med de begreper vi lanserte i vårt teorikapittel. Vi vil hevde at det grunnlaget vi har lagt tidligere i denne oppgaven, vil gjøre oss i stand til å drøfte, og forhåpentligvis besvare deler av, eller hele problemstillingen vår, og våre tre forskningsspørsmål.

Hvordan har synet på læring og vurdering utviklet seg historisk i Norge?

Dette spørsmålet ønsket vi å besvare gjennom vårt teorikapittel. Vi tok for oss de ulike læringssyn som har preget den norske skolen i størst grad i nyere tid, og de begreper vi mener er de viktigste for oss i denne oppgaven. Vi vil nå se på områdene hvor de ulike læringsperspektivene skiller seg fra hverandre, og da også eventuelt om et eller flere av dem har bidratt med elementer som er sentrale i det vi forstår med vurdering for læring. Når vi ser dette i sammenheng med det vi fant ut gjennom tekstanalysen, er vi bedre rustet til å kunne besvare vår hovedproblemstilling.

Før vi starter med å se på de ulike læringssynene vi presenterte i teorikapittelet vårt, vil vi se nærmere på begrepene dannelse og didaktikk, da i forhold til vurdering for læring-prinsippene, og analysefunnene våre. Vi har etablert at dannelse er et viktig element i Kunnskapsløftet, og vi vil hevde at dannelse også har en sentral plass innenfor vurdering for læring. Selvstendighet, refleksjon og bevissthet om eget ståsted må kunne sies å passe inn i både dannelse og vurdering for lærings-prinsippene. Vi vil gå så langt som å si at dannelse er en del av selve kjernen i vurdering for læring. Man ønsker ikke lenger at elevene skal bli som Skinners ”læremaskiner”, men ”aktive og deltakende samfunns mennesker” (Engh, 2011, s. 36). For å kunne lykkes med dette, er dannelse et viktig element, kanskje det aller viktigste. Raaen (2011) stiller spørsmålet;

”Hva må til for at elever skal få en kunnskapsrik og meningsfull danning gjennom sin utdanning- en utdanning som stimulerer til selvrefleksjon og fremmer samfunnsengasjement?”

Dette er ikke et spørsmål som det er enkelt å komme opp med et entydig svar på, men vi vil påstå at formativ vurdering, og da også den norske vurdering for læring-satsingen, vil være et svært godt utgangspunkt. Selvrefleksjon kan ses som en videreføring av egenvurdering, som vi vet er en viktig del av formativ vurdering, og man vektlegger også kunnskap, i form av reell, varig læring. I følge Humboldt betyr dannelse "...at mennesket utvikler hele spekteret av sine iboende evner og utelukker at et talent får blomstre på bekostning av et annet" (Fossland, 2004, s. 207). Dette må vel også kunne betraktes som en del av meningsinnholdet i vurdering for læring? Det er meningen at vurdering for læring kan hjelpe elevene på veien mot å "lære mer og ta alle sine evner i bruk" (Engh, 2011, s. 18). For at elevene skal kunne ta alle sine evner i bruk, og få muligheten til å blomstre i et læringsmiljø, må de vel ha en veileder som leder dem gjennom oppgavene som blir gitt i skolen? I vurdering for læring-satsingen har læreren et ansvar for at elevene skal lære bedre og mer gjennom nye lærings- og vurderingsaktiviteter. Dette bringer oss inn på begrepet didaktikk. Didaktikk må også sies å være svært relevant i forhold til vurdering for læring-satsingen. Men har ikke didaktikken alltid hatt en selvskreven plass i skolen? Vi vil hevde at didaktikk kanskje er det området innenfor pedagogikken som forandres i størst grad ved å implementere formativ vurdering i undervisningen. Med formativ vurdering kan man nærmest si at skillet mellom undervisning og vurdering viskes ut (Dobson, 2011), noe som tilsier at læreren må tenke annerledes vedrørende det å lære bort. Tidligere har man hatt undervisning som et frittstående element, etterfulgt av en bolk med vurdering, og en slik tenkning kan ikke opprettholdes i arbeid med formativ vurdering, da undervisning og vurdering skal settes sammen til en "mer eller mindre kontinuerlig, sømløs undervisvurdering" (Dobson, 2011, s. 7).

I de to dokumentene vi analyserte tidligere i oppgaven ser vi hvordan det refereres til både dannelse og didaktikk, uten nødvendigvis å bruke disse begrepene i særlig utstrakt grad. I Grunnlagsdokumentet presenteres undervisvurdering som et didaktisk verktøy, og det er klare forventninger til at læreren i større grad må bli bevisst på hvor elevene er i sine læringsløp, for så å tilpasse sin undervisning, og sin måte å lære bort på, som følge av dette. Dette vil forandre lærerens didaktiske arbeidsoppgaver. Grunnlagsdokumentet kan ikke sies å fokusere på dannelse i sin begrepsbruk, men ved å poengtere at en av grunnene for implementeringen av formativ vurdering i

skolen, er å styrke elever og lærlingers læring, også i et ”livslangt læringsperspektiv” (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 8) vil vi påstå at man også inkluderer et dannelsesperspektiv i dokumentet. I ”Inside the Black Box” presenterer man implikasjoner for didaktikken i enda større grad enn i Grunnlagsdokumentet. Black og Wiliam presiserer at synet på didaktikk må forandres i så stor grad om man innfører formativ vurdering, at læreren ikke bør ha ansvar for dette alene. I tillegg snakker de om en didaktikk som skal være i kontinuerlig utvikling. Deltakere ved skoler som iverksetter prosjekter på bakgrunn av formativ vurdering skal møtes for å utveksle erfaringer og arbeidsmetoder, med det mål for øyet å konstruere en så god undervisnings- og vurderingspraksis som mulig, dette gjelder også i den norske satsingen. I ”Inside the Black Box” kommer dannelsesperspektivet tydelig frem, gjennom vektleggingen av elevens egenvurdering. For å kunne vurdere sitt eget arbeid, er det en forutsetning at man klarer å reflektere over sitt eget kunnskapsnivå, og sine egne evner. Dette er egenskaper vi vil hevde at man tilegner seg gjennom dannelsesprosesser. Som tidligere nevnt ønsker vi nå å gå videre til en gjennomgang av de læringssyn vi presenterte i vårt teorikapittel, og se disse i forbindelse med vurdering for læring.

Det første læringssynet vi introduserte var behaviorismen. Vi vil hevde at den norske skolen på enkelte områder fortsatt henger igjen i behavioristisk tankegang. Et eksempel på dette er den arkitekturen som fortsatt er dominerende i norske klasserom. En oppbygning som like godt kan minne om en militærkaserne er fortsatt et vanlig syn. Dette er noe som også var makthavernes opprinnelige plan (Foucault, 1977). Læreren står øverst i klasserommet, stiller spørsmål, skriver på tavla og gir elevene instruksjoner om hva de skal gjøre. Det er tydelig ut fra klasserommets oppbygning hvor den ”viktigste” plassen er, og alle som entrer rommet, både små og store, har klare forventninger om hvordan aktiviteter der inne skal utføres. Enkelte har også hevdet at det er svært vanskelig for både lærere og elever og oppføre seg på en annen måte enn den klasserommet ”dikterer” (Fuglestad, 1992). Det er selvfølgelig ikke alle norske klasserom som fremstår slik. Vi har åpne skoler, kontorlandskap, baseskoler, dørløse skoler og flere andre løsninger. Man kan også hevde at i de tilfeller hvor klasserom fremstår som disiplinerende, kan dette tenkes like godt å ha med kommuneøkonomi som med disiplinerende baktanker å gjøre. Det er ikke alle skoler som har mulighet til å bygge om klasserom, korridorer og kontorer for å skape et mer åpent skolelandskap,

om de så ønsker det. Vi vil påstå at det er kunnskapene, innstillingene og handlingene til alle involverte parter, ikke den tilgjengelige bygningsmassens fremtoning, som avgjør hvorvidt man kan praktisere vurdering for læring i et klasserom. Et gammeldags disiplinerende klasserom kan med andre ord være en like god arena for vurdering for læring som et mer moderne åpent klasselandskap etter vår oppfatning. Det som er viktig er det som skjer i klasserommet, ikke hvordan det ser ut, og hva som puttes inn. Dette er også en av Black og Wiliams grunntanker i "Inside the Black Box."

Et annet viktig punkt når det gjelder behavioristiske trekk ved dagens norske skole, er regulering av elevatferd. Engh (2011) sier at behaviorisme kan oversettes med atferdsvitenskap, og et stort antall av de reformer, prosjekter og metoder som omhandler elevatferd, og skolens reaksjoner på denne, stammer fra behaviorismen. Enkelte av disse prosjektene kan oppfattes nærmest som hundetrening (Øhman, 2011), noe som kanskje i utgangspunktet virker underlig å anvende på mennesker. Sæverot (2011) mener tvert imot at det kan tenkes at lærerens kontinuerlige muntlige tilbakemeldinger og bekreftelser på elevers riktige utførte arbeid kan være både kontrollerende og hemmende, særlig hvis man får ros man ikke "trenger", for eksempel for ting man med selvfølgelighet gjør riktig hver eneste gang, eller for ting man innerst inne ikke er fornøyd med selv. Muntlige tilbakemeldinger er en sentral del av formativ vurdering, og det kan virke som om Sæverots tanker står i sterk kontrast til enkelte av prinsippene i den norske vurdering for læring-satsingen.

Innenfor det behavioristiske læringssynet vil vi hevde at det nesten utelukkende var en summativ måte å tenke på. Både i de konkrete vurderingene av elevenes arbeid, men også med tanke på hvordan selve undervisningen bygges opp. Dette er ikke forenelig med tankene omkring vurdering for læring. Behavioristene tenkte på læring som noe som skal oppstå uavhengig av relasjonen mellom lærer og elev, men det var viktig at elevene også var aktive og deltok i undervisningen. I både den norske vurdering for læring-satsingen og "Inside the Black Box" skildres relasjonen mellom lærer og elev som noe av det aller viktigste for å sikre et godt læringsarbeid, så dette samsvarer på ingen måte med det behavioristiske synet på denne relasjonen. At elevene skal være aktive derimot, er altså sentralt både i behaviorismen, og også en sentral del av tankene omkring vurdering for lærings-prinsippene, men i den sistnevnte har læreren

et overordnet ansvar for at elevene er i læringsfremmende aktiviteter, ikke aktiviteter for aktivitetenes skyld. Behavioristene benyttet seg ikke av tilbakemeldinger med læring som mål, bare tilbakemeldinger som fortalte hva eleven hadde gjort riktig og galt, uten noen beskrivelser av hva som kunne gjøres for å forbedre resultatet og øke elevens læring. Dette vet vi at også skjer i den norske skolen i dag, i utstrakt grad. Et trekk ved behavioristiske vurderingsmetoder som kan, hvis man legger godviljen til, minne om prinsippene fra formativ vurdering, var at tilbakemeldingene skulle komme umiddelbart etter at eleven hadde gjennomført prøven/testen (Engh, 2011). Man mente også at stoffet skulle presenteres i en hastighet som var tilpasset eleven, noe som også vitner om trekk som er videreført i formativ vurdering, og tilpasset opplæring. Man skal møte elevene der de er i sitt læringsløp. Behaviorismen er en retning med et empirisk kunnskapssyn, og med et sterkt fokus på formidling av denne kunnskapen gjennom klassiske undervisningsmetoder som forelesning og tavleundervisning. Den kanskje mest anvendte undervisningsteknikken fra denne perioden er det vi i dag kaller den tradisjonelle tavleundervisningen. Læreren tegner, foreleser og henter opp utvalgte elever til å skrive på tavla. Vi tror begge at denne formen for tavleundervisning kommer til forekomme i norske klasserom også i fremtiden, fordi om det etter vår mening ideelt sett burde være så lite av dette som mulig, med mindre den forandres betraktelig. Skal man benytte seg av tavleundervisning i tråd med prinsippene fra formativ vurdering, er det viktig at man tenker som Black og Wiliam (2001) og forandrer den tradisjonelle måten å stille plenumsspørsmål på, slik at man engasjerer flere enn de to-tre elevene som i kraft av sitt kognitive utgangspunkt trives under et slikt undervisningsregime, og dermed er de eneste som rekker opp hånden for å svare. Det må kunne sies å være svært langt fra de behavioristiske grunntanker og til prinsippene som ligger i den norske vurdering for læring- satsingen, selv om det er mulig å finne enkelte likheter. Noe som er oppsiktsvekkende, er at det ofte er behavioristiske metoder som skildres, for å vise hvordan den formative vurderingen vil virke bedre (Utdanningsdirektoratet, 2011), fordi om det ikke er det behavioristiske læringssynet, men det sosio-kulturelle læringssynet, som sies å være det mest toneangivende i den norske skolen i dag (Engh, 2011). Skal man ta med seg tre behavioristiske tanker videre som man kan ane konturene av i vurdering for læring, vil vi ta med; Aktive elever, umiddelbare tilbakemeldinger og nytt stoff som kommer i en hastighet som er tilpasset den enkelte elev.

Den neste retningen vi tok for oss i teoridelen vår, var det kognitive synet på læring, som i stor grad preget den norske skolen, både i form og innhold utover på 1970-tallet. Problemløsning, tenkning og språk var viktige bestanddeler i det kognitive læringssynet. Man tenkte ikke lenger at menneskene kun var produkter av arv og miljø, og man tenkte at mennesket hadde en egen fri vilje, og at læringslyst var drevet av indre motivasjon. Denne indre motivasjonen kan vi tenke oss at ville resultere i selvrefleksjon, og da også en vurdering av seg selv, og hvor langt man var kommet. Noe som er i tråd, med tanker omkring formativ vurdering. Denne retningen ble lansert av Jean Piaget, og det er han som ble den mest betydningsfulle representanten, og den mest innflytelsesrike teoretikeren for dette synet, også her i Norge. Han var ikke opptatt av atferdspsykologi, og mente at det i all hovedsak var det som skjedde inne i oss mennesker som var det viktige i forhold til det å lære. Han var klar på at elevene måtte basere ny kunnskap på kunnskap de allerede hadde fra før, og at de kunne se sammenhengen mellom disse, noe som i stor grad samsvarer med vurdering for læring, og tankene om at elevene må vite hvor de er, hvor de skal og hva de må gjøre for å komme dit. Vi vil også hevde at vurdering for læring først og fremst er basert på et kognitivt utgangspunkt. Det dreier seg om hva elevene skal lære, ikke hva de skal gjøre. Piaget hevdet at gjennom hans måte å forme undervisningen på, ville barna bli motivert til å lære mer. Vi kan se at det å motivere elevene til å ville lære mer er en av de viktigste oppgavene læreren har i vurdering for læring-prosjektet. Det var nærmest en uinnskrenket "frihet" Piaget anbefalte, med åpne klasserom og elever som selv skulle styre når de skulle skifte fag/læringsaktivitet. Man fokuserte på individet, og personlig utvikling, og læreren skulle veilede elevene i deres arbeid med å bygge sine egne kunnskapsstrukturer. Her ser vi et klart skille fra tankegodset i vurdering for læring, hvor det presiseres at elevene i stor grad trenger forutsigbarhet og tydelige, trygge rammer, samt grundig oppfølging fra læreren. På den andre siden vises også fellestrekk mellom det kognitive læringssynet og tankene omkring vurdering for læring-satsingen ved at den tradisjonelle lærerrollen forandres. Læreren skal også være en veileder. Likevel skal læreren i vurdering for læring-satsingen være den som styrer læringsaktivitetene i klasserommet, men med aktive og lærende elever.

Tar vi med oss tre elementer fra det kognitive læringssynet, og viderefører disse med tanke på vurdering for læring, velger vi; Aktive læringsprosesser, selvrefleksjon og læreren som veileder.

Piagets arbeid ble en sentral del av teorigrunnlaget for Lev Vygotskij. Han anså barnet for å være et kulturvesen, og la grunnlaget for det siste av læringssynene vi lanserte i teorikapitlet vårt, nemlig det sosiokulturelle læringssynet. Vygotskij er også mannen bak teorien om den proksimale utviklingssone, som også langt på vei knytter ham til deler av vurdering for læring- tenkningen, ved for eksempel tanken om den medierende hjelper. Dette er kanskje det mest innflytelsesrike pedagogiske læringssynet som har preget den norske skolen i de senere år. Her er man i hovedsak opptatt av det sosiale, og konteksten mennesket befinner seg i. Man må delta for å lære noe. Det er ikke bare handlinger, ei heller bare tankevirksomhet, men nå også det samspillet man har med omverdenen som må sees i sammenheng. Læreren skal tilpasse oppgavene som blir gitt til elevene i skolen, og læreren må møte elevene der de er (hver enkelt av dem). Elementer av dette ligner på det som skildres både i den norske satsingen på vurdering for læring, og i tidligere utenlandske systemer for formativ vurdering. Nå er det heller ikke bare læreren som må tilpasse materialet og seg selv, det er også forventet at elevene skal tilpasse seg de ulike sosiale sammensetninger de til enhver tid befinner seg i. Da må et hvert individ ses på som et resultat av den sosiale konteksten det er i, og at dette samspillet er en forutsetning for læring.

Skal vi ta med oss tre elementer fra det sosiokulturelle læringssynet som vi kan kjenne igjen fra vurdering for læring, ønsker vi å ta med; Tilpasset opplæring, konkret hjelp med hva som må gjøres for å komme frem til mål og lærer-elev-relasjonen.

Læringssynene vi nå har drøftet i forhold til vurdering for læring gir oss i kombinasjon med vårt teorikapittel, langt på vei svaret på det første av våre forskningsspørsmål, og også deler av svaret på vår hovedproblemstilling. Vi kan se at elementer vi fant i de tre ulike læringstradisjonene minner om trekk ved vurdering for læring- satsingen; Aktive elever, umiddelbare tilbakemeldinger, nytt stoff som kommer i en hastighet som er tilpasset den enkelte elev, aktive læringsprosesser, selvrefleksjon, læreren som veileder, tilpasset opplæring, konkret hjelp med hva som må gjøres for å komme frem til mål og lærer-elev-relasjonen. Gjennom denne sammenligningen og funnene i denne blir vi også i stand til delvis å besvare et annet av våre forskningsspørsmål:

Er vurdering for læring et nytt fenomen, eller representerer det etablert pedagogisk tenkning i en ny form?

Svaret er nei. Svaret er også ja. Vi har vist gjennom denne oppgaven at deler av prinsippene i vurdering for læring-satsingen finnes i de andre læringssynene vi har presentert. Den norske satsingen var ny da den kom, og bestanddelene i den har ikke tidligere vært sammensatt til et system av akkurat dette formatet. Det er også tilfeller av virkemidler som i vurdering for læring, brukes på en annen måte enn i tidligere læringssyn. Andre deler av vurdering for lærings-prinsippene er utvilsomt lånt fra ulike deler av vår skolehistorie, så vi kan si at prosjektet i stor grad benytter seg av konsepter og ideer som allerede var deler av etablert pedagogisk tenkning. Det virker likevel klart for oss at man med rette kan si at vurdering for læring som satsing var noe nytt i Norge i 2010, selv om vurdering for læring, både som begrep og som formativ vurdering i praksis ble drøftet før Grunnlagsdokumentet ble utgitt første gang (Engh, Dobson og Høihilder, 2007). I 2010 fikk vi en nasjonal satsing, som ser ut til å ha overtatt det allerede eksisterende begrepets navn. Dette medførte både at det var noe ”nytt” da Utdanningsdirektoratet lanserte sin satsing, og at begrepet har fått et annet innhold. Innhold som skal forstås og brukes i ulike sammenhenger i den norske skolen. Men hvordan skal vi forstå det? Er begrepet det samme som satsingen, og satsingen det samme som begrepet? Etter å ha etablert at vurdering for læring kan være i hvert fall to ulike konsepter, ønsker vi nå å gå videre med å besvare vårt siste forskningsspørsmål, før vi igjen vil ta opp tråden i forhold til hvordan vi best kan forstå vurdering for læring.

Hvordan forholder den norske satsingen seg til de opprinnelige tankene omkring ”formative assessment?”

Hovedspørsmålet vårt i denne oppgaven dreier seg om hva vurdering for læring egentlig er. Det vi utvilsomt vet, etter å ha gjennomført våre tekstanalyser er at det dreier seg om formativ vurdering. Vårt inntrykk er at i Grunnlagsdokumentet fremstår formativ vurdering i Norge i størst grad som en vurderingsmetode, mens det i ”Inside the Black Box” presenteres som kjernen til all god undervisning. At vurdering for læring fremstår som et vurderingsverktøy i Grunnlagsdokumentet, ble videre understøttet av vår ordtelling hvor vi kunne se at ordet vurdering ble brukt i overkant av 11 ganger på hver side. Begrepet ”assessment” ble også benyttet svært ofte

i "Inside the Black Box", men etter å ha lest artikkelen grundig, kan vi se at begrepet "assessment" betyr forskjellige typer vurdering, underveis i teksten. Dette er også tilfellet i Grunnlagsdokumentet, men i analyseprosessen har det vært lettere for oss å overse dette. Kan det være tilfelle at når man leser en tekst som ikke er på ens eget morsmål, så vil man automatisk være nøyere på at man har forstått meningsinnholdet, mens når man leser en tekst på sitt eget morsmål vil man lettere gå ut fra at man umiddelbart forstår hva som menes, og dermed lettere kan stå i fare for å ikke vurdere meningsholdet i like stor grad? Vi tror at dette kan være tilfelle for flere enn bare oss. Her må det også presiseres at vi er farget av å ha lest intervjuet med Wiliam (Stewart, 2012), hvor han omtaler begrepsproblemer vedrørende "Inside the Black Box." Her hevder Wiliam at han og Black burde ha vært mer presise i sine beskrivelser, og at de ikke burde brukt ordet assessment i det hele tatt. Dette er oppsiktsvekkende lesning, med tanke på "formative assessments" popularitet og virkningshistorie. Wiliam sier at ved å bruke ordet assessment vil de som senere skal snakke om, behandle, planlegge og utføre oppdrag i skolen, på bakgrunn av dette, mer eller mindre ubevisst knytte det opp til prøver, måling og karakterer, da det er disse ordene de fleste automatisk forbinder med ordet vurdering, sier Wiliam. Black og Wiliam skriver i "Inside the Black Box" at de ønsker at regjeringen skal undersøke deres forskning, og så iverksette prosjekter basert på denne artikkelens forskningsfunn. Det kan se ut som om Wiliam har rett i at han og Black undervurderte makthavernes forutinntatte holdninger angående ordet vurdering (Stewart, 2012).

Vi ønsker som sagt å finne ut hvordan vurdering for læring forholder seg til tankene omkring "formative assessment." Vi har sett at Wiliam selv omtaler problemer med begrepsbruken i "Inside the Black Box." Dette gjorde oss nysgjerrige på hvorvidt det foreligger utfordringer med tanke på begrepsbruken, også her i Norge. Vi har allerede etablert at det kan se ut som om det foreligger enkelte forskjeller på begrepets- og satsingens innhold. Vi vil nå presentere et utvalg av forskjellige definisjoner av begreper som er med på å danne meningsinnholdet i den norske satsingen på vurdering for læring, og som alle er funnet på Utdanningsdirektoratets hjemmeside i 2012. Kan det tenkes at eksemplenes noe varierende meningsinnhold kan skyldes at Utdanningsdirektoratets ansatte har oversatt dokumenter fra engelsk, uten først å enes om en felles norsk definisjon av underveisvurdering og vurdering for læring? Da er det viktig å huske at Utdanningsdirektoratet har det overordnede ansvaret for at alle

vi andre, skal forstå og anvende begreper, innenfor dette feltet på en forsvarlig og tilstrekkelig måte.

Vi mener at de er, og skal være, kjernen til den norske forståelsen av vurdering for læring- satsingen:

”Underveisvurdering er all vurdering i grunnskolen fra 1. trinn og fram til sluttvurdering på 10. trinn og på hvert trinn i videregående opplæring”

”Når underveisvurdering blir brukt til å hjelpe elevar, lærlingar og lærekandidatar vidare i læringsprosessen kallar vi det vurdering for læring”

”Underveisvurdering har til formål å fremme læring og gi grunnlag for tilpasset opplæring”

”Underveisvurdering kan også kalles vurdering for læring”

”Vurdering for læring er all vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring”

”Når vurdering av prestasjoner, arbeid eller oppgaver brukes som grunnlag for vidare læring og for å utvikle kompetanse, er det vurdering for læring”

”I underveisvurderingen vil det også være prøver og oppsummerende vurderinger (vurdering av læring) som gir informasjon om kompetanse på et gitt tidspunkt”

Vi ser ikke noe som er direkte motstridende i disse sitatene, men vi kan tydelig se at underveisvurdering skal bestå av svært mange ulike aspekter. Underveisvurdering er all vurdering frem til avsluttende eksamen, den skal gi informasjon om elevenes kompetanse, den skal fremme læring, og ikke minst hevder Utdanningsdirektoratet at underveisvurdering *er* vurdering for læring. Her kan det se ut til at vår problemstilling ble besvart ved hjelp av et enkelt internettsøk, men denne definisjonen finnes ikke i Grunnlagsdokumentet. Likevel blir underveisvurdering, som eneste konkrete metodiske grep, presentert i Grunnlagsdokumentet, så det er ingen tvil om at dette er en av de viktigste bestanddelene i vurdering for læring i Norge i dag. Ser vi derimot

på ”Inside the Black Box”, er undervisvurdering ikke vektlagt på samme måte. Der er aktiviteter som: egenvurdering, undervisvurdering, faglige samtaler mellom lærer og elev, hvilke spørsmål som blir stilt av læreren, hvordan spørsmålene blir stilt, lærerens egen bevissthet i forhold til formativ læring, og alle de andre aktivitetene som foregår i klasserommet like viktige elementer i det formative arbeidet. Her kan vi se at den norske vurdering for læring-satsingen er tro mot det opprinnelige engelske tankegodset, men det ser også ut som om man har valgt ut deler av materialet som det fokuseres på i større grad enn andre. Kanskje er dette en bevisst handling fra Utdanningsdirektoratet side, for at satsingen skal passe inn i den norske skolen, eller for at satsingen ikke skal virke overveldende. Det er heller ikke slik at Utdanningsdirektoratet kun benyttet seg av Black og Wiliams teorier i sitt arbeid med Grunnlagsdokumentet. Kan det også kanskje tenkes at Black og Wiliams dokument presenterer for mange elementer, og at dette igjen kan tenkes å være en medvirkende årsak til at formativ vurdering foreløpig ikke har vært en suksess i den engelske skolen? (Stewart, 2012).

Vi vil hevde at det å kritisere Black og Wiliam for at deres formative forskningsfundament, ikke har ført til umiddelbar suksess i England, er noe av det minst produktive man kan gjøre, hvis man ønsker å få formativ vurdering implementert i skolehverdagen. Det er kanskje også feil å hevde at det ikke har vært en suksess, med tanke på hvordan deres tanker og ideer omkring ”formative assessment” har inspirert og preget vurderingsforskere i flere ulike land, selv om de konkrete resultatene i form av læringsutbytte, foreløpig har uteblitt i England. Wiliam selv argumenterer for at det ikke er den formative vurderingen Black og Wiliam (2001) lanserte som først og fremst er skyld i problemene, men snarere myndighetenes misforståelser og dermed utilstrekkelig implementering av formativ vurdering i skolen (Stewart, 2012). Myndighetene, både de norske og de engelske, må lansere et produkt som skal være “for alle”, og dermed må de også ta hensyn til langt flere ulike utfordringer, enn det forskere som legger frem et forskningsarbeid må. Dette betyr vel kanskje at myndighetene ikke nødvendigvis misforstår, men snarere, på grunn av alle de hensyn som må tas, ikke kan iverksette noe som ligger så tett opp til forskningsmaterialet som det forskerne i utgangspunktet ønsket. Myndighetene har ansvaret for at de nye planene skal passe inn i den aktuelle læreplanen, og de har ansvar for at de satsingsområder som har vært i skolen tidligere, til en viss grad skal

kunne ses videreført i de nye planene. Det kan se ut som de samme begrepsproblemer kan være å finne i Norge. Dette kan man se hvis man bare tar utgangspunkt i Grunnlagsdokumentet for å finne ut hva vurdering for læring egentlig er. Som tidligere nevnt ser vi at i dette dokumentet brukes begrepet *vurdering* i utstrakt grad, og at det i vurdering for læring-satsingen lett kan oppfattes i all hovedsak som et vurderingsverktøy. Går man derimot videre til norsk faglitteratur på området, og sentrale forfattere innenfor dette emnet, som for eksempel Engh, Dobson, Hartberg og Høihilder, kan man se at disse, i samsvar med det Black og Wiliam opprinnelig mente, ser på vurdering for lærings opprinnelse, som først og fremst noe som er læringsfremmende. De mener at vurdering og læring skal stå sammen som en kontinuerlig læringsprosess. Etter at vi hadde analysert Grunnlagsdokumentet, savnet vi et sterkere fokus på læringsperspektivet. Vi kan allerede se at underveisvurdering har blitt en del av Opplæringsloven. Igjen ser vi at norske myndigheter fokuserer på vurderingsaspektet ved formativ vurdering. Vi vil hevde at man med fordel kunne implementert også andre elementer fra ”formative assessment” inn i Opplæringsloven. Hadde man gjort dette, mener vi at arbeidet med å iverksette vurdering for læring-satsingen i den norske skolen ville blitt forenklet, og det ville vært langt mer sannsynlig at vi kunne oppleve store forbedringer, av den typen Black og Wiliam skisserer om vi hadde implementert større deler av tenkningen omkring ”formative assessment.” Går man med på at Black og Williams bevisføring er riktig og sann, blir det vanskelig å argumentere mot formativ læring i skolen av pedagogiske årsaker. Hvilke andre verktøy har blitt presentert med forskningsresultater som noe som *vil* føre til bedre læring og resultater for *alle* elever?

Vi har tidligere i drøftingen sett at belønning og straff er sentrale trekk ved det behavioristiske læringssynet, belønning og straff kan vi tydelig se at preger dagens norske skole fortsatt. Dette kan vi for eksempel se ved positive og negative anmerkninger. Etter vår erfaring praktiseres dette (anmerkninger) sjelden/aldri helt likt, verken fra skole til skole, eller fra lærer til lærer. Det at det ikke praktiseres likt, gjør at det blir vanskeligere å forholde seg til. Uten klare retningslinjer, og krav til at lærerne følger opp det de har fått beskjed om, kan det føre til en utydelig praksis, hvis hverken lærer eller elev, vet hva de skal forholde seg til.

Det virker kanskje søkt å forsøke å dra en parallell mellom adferdsregulering og vurdering for læring, men vi vil hevde at det er et forståelig bilde på hvorfor vi mener det burde være et sterkere fokus på felles føringer for gjennomføringen av prosjektet vurdering for læring. På samme måte som atferdsregulering er vurderingsarbeid en del av pedagogikken ved den enkelte skole, og burde etter vår oppfatning ikke i utstrakt grad være opp til den enkelte lærer, hvis man har mål om å forandre noe på nasjonalt nivå. Utdanningsdirektoratet lanserer noen felles føringer, men legger i stor grad opp til lokale tilpasninger (Utdanningsdirektoratet, 2011). Vår erfaring fra arbeid på ulike skoler tilsier at disse lokale tilpasningene kan føre til relativt store forskjeller i både forståelse og bruk av vurdering for læring, og at dette igjen kan gjøre det vanskeligere for både lærere og elever å forstå hvordan vurdering for læring skal være nyttig. Hvis en lærer konsekvent bedriver underveisvurdering, i form av flere innleveringer av samme dokument, hvor elevene forventes å forbedre sitt eget arbeid i flere omganger, før den endelige innleveringen, blir dette merarbeid for elevene. Hvis en lærer er alene om å praktisere dette ved en skole, vil vi hevde at elevene kan oppfatte dette som urettferdig og unødvendig arbeid, da de i utgangspunktet ikke tenker på det de holder på med som læring, men som plikter de vil bli ferdige med så fort som mulig. Vår erfaring med arbeid med underveisvurdering i skolen, er at så lenge dette ikke er noe som er innprentet i elevene vil de, uavhengig av våre argumenter, jobbe kun for de summative vurderingene (karakterer), og vi har begge måttet ”lokke” med å fortelle at karakterene vil bli bedre, for å få elever til å bidra positivt i arbeid med underveisvurdering. Dette gjør at den formative vurderingen forblir underlagt den summative vurderingen, og kun betraktes av elevene som en måte å få bedre karakterer på, ikke en metode som gjør at de lærer mer. Hvis alle lærere derimot praktiserte underveisvurdering, vil vi hevde at det ville bli en innarbeidet rutine for alle parter på langt kortere tid, derfor mener vi det er viktig at forståelsen for vurdering for læring er så godt som lik over hele landet. Da hadde elevene forstått hvorfor man arbeider på denne måten, og de hadde blitt mer bevist sin egen læring, som igjen fører til mer læring.

I Grunnlagsdokumentet står det at lærerne har ansvar for å bruke minst ett av prinsippene for underveisvurdering. Dette mener vi er for lite, og for vagt, for å kunne sikre implementering av underveisvurdering i skolen på en tilstrekkelig måte. For oss virker det også svært underlig, om ikke direkte selvmotsigende, å fundere en nasjonal

satsing på lokale tilpasninger. Dette har Utdanningsdirektoratet ikke funnet hos Black og Wiliam. Hvorfor skal vi ta sjansen på lokale tilpasninger hvis vi vet med sikkerhet at formativ vurdering fungerer, og vi har oversikt over de måtene å praktisere den på som i størst grad har gitt gode resultater? Er dette fordi myndighetene ikke tror det vil la seg gjennomføre i stor skala, men snarere satser på at en ny og bedre vurderingskultur vil vokse frem etter hvert?

I Grunnlagsdokumentet står det ikke at formativ vurdering er den beste måten, men *en* av de beste måtene å forbedre elever og lærlingers læringsutbytte og deres muligheter til å lære. Kan det tenkes at det er derfor man iverksetter prosjektet med lokale tilpasninger og med kun enkelte elementer fra Black og Wiliams tanker omkring ”formative assessment?” Vil man vente på resultater og evalueringer fra de første deltakerskolene, og utarbeide et mer fullstendig prosjekt i etterkant av dette? Etter mange diskusjoner har vi kommet frem til at dette må være grunnen til at Utdanningsdirektoratet valgte å iverksette prosjektet med lokale tilpasninger. Dette bringer oss videre til vår problemstilling;

Vurdering for læring- hva er det egentlig?

Hvis man skal kunne tenke på en felles nasjonal forståelse av vurdering for læring, må man kunne enes om hva denne forståelsen består av. Svaret på vår problemstilling bygger på det vi har funnet ut tidligere i oppgaven, gjennom våre forskningsspørsmål og våre tekstanalysefunn. Vi vil nå gi en kort redegjørelse for hva vi mener at vurdering for læring-satsingen egentlig er. På Utdanningsdirektoratets nettside fant vi ut at undervisvurdering *er* vurdering for læring. Grunnlagsdokumentets definisjon av vurdering for læring er at det er et synonym for formativ vurdering. Formativ vurdering er det samme som ”formative assessment.” ”Formative assessment” er ifølge Black og Wiliam det som skjer når en lærer bruker vurderingsinformasjon til å tilpasse sin undervisning for å møte de konkrete læringsbehovene elevene har. Hvis undervisvurdering er vurdering for læring, og vurdering for læring er formativ vurdering, vil dette tilsi at Utdanningsdirektoratet mener at undervisvurdering er å møte elevene der de er i sitt læringsløp, det samme som Black og Wiliam kaller ”formative assessment”, som igjen da vil bli vurdering for læring. Da må svaret være at Utdanningsdirektoratet mener at vurdering for læring-satsingen *er*

undervisvurdering. Da direktoratet publiserte sitt grunnlagsdokument i 2010, inneholdt det en tydelig definisjon av hva vurdering for læring betyr, allerede på side 2:

”Vurdering som blir brukt med det formål å forbedre undervisningen og lærlingen og elevens læring. Det betyr at informasjon som lærere og instruktører og/eller elever og lærlinger får om læring og kompetanse, brukes til å justere undervisningen og læringsprosessen de er involvert i.”

I den reviderte utgaven, fra 27.10.2011, som vi benytter oss av i denne oppgaven, er en klar og beskrivende definisjon av begrepet vurdering for læring fraværende, og begrepet blir beskrevet på denne måten på side 2: ”vurdering for læring (formativ vurdering)” Vi vil hevde at deres definisjon fra 2010 er den samme som den de omtaler annerledes i 2011-utgaven. Da har vi kommet langt nærmere svaret på hva vurdering for læring-satsingen egentlig er, selv om det da er Utdanningsdirektoratets egentlige mening, og ikke vår. Vi vil påstå at det er Utdanningsdirektoratet som har myndighet til å bestemme hva vurdering for læring-satsingen er. Det er de som har forfattet satsingen, det er de som har hovedansvaret for oppfølging, og det er de som skal evaluere prosjektet og bestemme hvorvidt dette prosjektet skal opphøre, eller om prosjektets innhold skal bli en naturlig del av Opplæringsloven, læreplanarbeidet og lærerutdanningen. Vi vil hevde at hvis det er Utdanningsdirektoratets mening at vurdering for læring *er* undervisvurdering, er det dette som er sant i den norske forståelseshorisonen, i hvert fall med tanke på hva *satsingen* vurdering for læring er ment å være. Personlig mener vi at undervisvurdering ikke kan være en fullverdig definisjon på hva vurdering for læring er, da vurdering for læring som *begrep* ser ut til å bestå av langt flere aspekter enn *satsingen* vurdering for læring. Kan dette være en av årsakene til begrepsproblematikken omkring dette emnet? Vi tror det. Burde Utdanningsdirektoratet kalt satsingen noe annet? Da hadde man kanskje unngått både begrepsproblemer og at de politiske videreføringene av de pedagogiske grunntankene ikke samsvarer så godt som opphavsmennene kunne ønske? På den andre siden gir navnet en klar indikasjon på hva satsingen omhandler, og det er ikke lett å tenke seg hvilket annet navn satsingen kunne hatt, som både ville være dekkende og som kunne forsikret seg mot de samme begrepsproblemene som vi kan se i dag? Satsingen handler jo nettopp om disse to elementer. Kunne man snudd det? Læring via

vurdering. Kunne et så enkelt grep forandre hvordan begrepet blir forstått og anvendt? Hva betyr egentlig vurdering for læring? Setningen som danner vår problemstilling kan brukes til å besvare i hvert fall to ulike spørsmål. Er det satsingen eller begrepet man spør om meningsinnholdet i, og hvorvidt kan man skille disse fra hverandre?

Det er dette som også danner svaret på vår problemstilling. På grunn av både begrepsproblemer og etter vår mening, for utydelige nasjonale føringer, sitter vi igjen med en tanke om at vår problemstilling ikke kan besvares med et enkelt og entydig svar. Ikke foreløpig. Vårt standpunkt er at formativ vurdering, og dens potensielle effekt på elevers læring, har blitt undersøkt i tilstrekkelig grad til at man bør fortsette arbeidet med å implementere og videreutvikle dens ulike fasetter. Vi iverksatte et prosjekt med formativ vurdering som fundament, nettopp fordi vi ønsket å forbedre elever og lærlingers læring, og deres muligheter til å lære. Vi vil hevde at med det som det overordnede målet, er det imperativt at myndighetene og fagfeltet så fort det lar seg gjøre, evner å komme opp med entydige og klare begrepsdefinisjoner og et felles nasjonalt meningsinnhold. Ved å gjøre dette kan vi i sterkere grad forsikre oss om at vi vil kunne avdekke og isolere det som virker som intendert, og det som må videreutvikles eller forandres, av både begrepet og satsingen vurdering for læring.

Denne arbeidsprosessen har vært spennende og svært lærerik for oss. Faglige diskusjoner og nyttige tilbakemeldinger til hverandre har ledet oss gjennom de mest utfordrende periodene underveis i oppgaveskrivingen. Vi har flere ganger i løpet av skriveprosessen vår vurdert hvordan vi kunne løst denne oppgaven annerledes, og hver gang har vi kommet opp med flere spennende og fullgode alternativer til det vi endte opp med å velge. En oppgave som vår, kan ved enkle grep forandres ved nærmest ubetydelige forskjeller i problemstilling, forskningsspørsmål og betoning av de forskjellige kapitlene. Hvis vi hadde vært i en annen fase av livet, og skulle begynt på nytt i dag, kunne vi begge tenkt oss å ha benyttet oss av det kvalitative forskningsintervjuet. Det hadde vært spennende å finne ut hva som har virket godt, tilfredsstillende og dårlig på de skoler som har deltatt i prosjektet. Våre ”forskningsprosjekter” får heretter fortsette på våre egne arbeidsplasser. Det er i hvert fall hevet over enhver tvil at vi begge vil fortsette å lese, praktisere og videreformidle formativ vurdering i vårt daglige arbeid.

8.0 Avslutning

Gjennom vår tekstanalyse av "Inside the Black Box", og annen litteratur som bekrefter, eller i hvert fall ikke avkrefter, de funnene Black og Wiliam skildret, ble vi overbevist om at disse forskningsresultatene, som forklarer oss hvordan formativ vurdering kan virke i praksis, virker sannsynlige. De presenterte dette materialet fordi de hadde fremskaffet klare og utvetydige forskningsresultater som viser at formativ vurdering, anvendt da både som undervisningsform og vurderingsform, vil øke læringsutbyttet for alle elever, både de faglig sterke og de som er svakere. At vi ble overbevist av Black og Wiliams forskningsfunn, gjorde at vi begge sitter igjen med et sterkt ønske om at formativ vurdering i så stor grad som mulig, bør bli inkludert i fremtidig norsk læreplanarbeid, så dens prinsipper kan anvendes i all opplæring i den norske grunnskolen.

Som vi har vist tidligere i oppgaven forstår vi ut fra Utdanningsdirektoratets definisjon av vurdering for læring, at dette først og fremst er ment som et vurderingsverktøy som skal brukes i skolen. Dette står i så måte i kontrast til Black og Wiliams teorier om formativ vurdering, som vurdering for læring bygger videre på. Vi vil enes med Black og Wiliam i at formativ vurdering fremstår som kjernen til all god undervisning. Vi undrer oss også hvorvidt formativ vurdering har så mange ulike fasetter og bruksområder at det kunne forsvares å kalle det et nytt læringssyn? Kan det tenkes at man med hell kunne sammenfattet den beste faglitteraturen om emnet, og lansert læringssynet "Formativismen?" Det ser i hvert fall ut til at formativ vurdering står sterkere i fagfeltet for hvert år som går. Dunn og Mulvenon (2009) klarte ikke, etter å ha prøvd, å finne et eneste eksempel på forskning som tyder på at formativ vurdering, har ført til lavere grad av måloppnåelse - og det kan dermed virke som om Black og Wiliams hevdelser fra "Inside the Black Box" fortsatt ikke har blitt motbevist fra noe hold.

Det refereres ofte til moteordet "Vurdering for læring." Både i offentlige debatter, men også fortsatt i de indre sirkler av ulike fagretninger. Det har blitt et begrep vi nærmest forventer at alle som er i befattning med den norske skolen skal kunne uttale seg om. Vi mener det burde være et sterkere fokus på felles føringer og felles prinsipper for hvordan satsingen skal gjennomføres. En måte vi tror langt på vei ville

forsikre dette, var om vurdering for læring fikk en naturlig plass i lærerutdanningen. Den nye grunnskolelærerutdanningen fra 2010 benytter seg i stor grad av det læringssynet og den oppfatningen av elevvurdering som presenteres i ulike publikasjoner av Assessment Reform Group. Kan vi nå gå ut fra at nyutdannede lærere skal være kompetente med tanke på vurdering som er læringsfremmende, og ikke bare resultatbeskrivende? Vi er i hvert fall ikke alene om, på bakgrunn av erfaring i skolen, å ønske et sterkere nasjonalt fokus på formativ vurdering, da også i lærerutdanningen;

”Gjør vurdering for læring/formativ vurdering til kjernen av studiet. Det aller meste kan knyttes opp mot det; planlegging, vurdering, klasseledelse, kontakt-/fagsamtaler, arbeid med klassemiljø osv. Møt studentene fra dag en med tydelige mål og kriterier, undervisning som modellerer ønsket adferd og gode arbeidsformer osv. Vis hvordan det er mulig å praktisere gode læringsprosesser i større grupper og la dem erfare hvordan det virker.”
(Græsli, 2011)

Vi kan se i både Grunnlagsdokumentet og ”Inside the Black Box” at lærere generelt kan sies å ha vanskeligheter med å forene sine formative og summative roller. Det er vanskelig for både lærere og elever å forholde seg til det faktum at den ene parten veksler mellom å være trener og dommer. Dette er enda et punkt hvor formativ vurdering vil være til hjelp. Når eleven vet hva han kan, hva han har mål om å kunne, og hvordan han skal gå frem for å nå dette målet, er lærerens dommerfunksjon nødvendig i langt mindre grad. Dette ser man for eksempel gjennom egenvurderingen. Eleven trenger da ikke læreren til å peke på det han eventuelt ikke har lært i så stor grad, for han vil vite det selv. Hvis det er slik vi gjennom analysen av Grunnlagsdokumentet mener å ha kommet frem til, at den norske satsingen på vurdering for læring baserer seg i stor grad på underveisvurdering, mener vi at dette er lite dekkende med tanke på alle de andre elementene som formativ vurdering består av. Vi mener videre at underveisvurdering alene, slik det presenteres i Grunnlagsdokumentet, ikke er tilstrekkelig hvis formålet er at vurdering for læring skal representere formativ vurdering, og legitimere Utdanningsdirektoratets bruk av vurdering for læring som et synonym til formativ vurdering.

Vi er som tidligere nevnt begge overbeviste om nytteverdien ved formativ vurdering. Ikke bare fordi vi har blitt overbevist om at det er det beste alternativet for å sikre at norske elever skal lære så mye som mulig, i løpet av arbeidet med denne oppgaven, men også fordi vi selv har erfart gleden av å arbeide med motiverte elever som selv er bevisste på at de lærer, både bedre og mer, ved hjelp av formativ vurdering. Den norske satsingen på vurdering for læring er etter vår mening et lite, og nok så halvstudert steg i riktig retning, men også da er det viktig å huske på at Grunnlagsdokumentet må tas for det det er. Det er et politisk styringsdokument, med så mange ulike krav å ta hensyn til, at vi bør være fornøyd med at vi i Norge fikk en formativ satsing. Da får vi begynne med underveisvurdering, som våre myndigheter har bestemt, å jobbe så grundig og målrettet med dette, at det blir en etablert del av norsk undervisningspraksis.

Vårt håp er at formativ vurdering vil bli en del av alle aspekter ved den norske skolen, og at den i nært forestående fremtid vil få muligheten til å komme *alle* norske elever og lærlinger til gode.

9.0 Litteraturliste

Aase, L. (2002). *Danning gjennom norskfaget? -og gjennom fremmedspråk?* Artikkel på Inivitis.no. Kan finnes i sin helhet på:

<http://www.uib.no/inivitis/tekster/danning.html>

Amazon.co.uk. Samtidige beskrivelser av "Inside the Black Box." Kan finnes i sin helhet på: <http://www.amazon.co.uk/INSIDE-BLACK-BOX-Standards-Assessment/dp/0708713815>

Association for Achievement & Improvement through Assessment. (2010). *Assessment is for Learning – Learning and Teaching Scotland*. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-is-for-learning-learning-and-teaching-scotland/>

Baune, Ø. (1993). *Språk, logikk og argumentasjonsteori*. Oslo: Falch AS

Bergesen, B. (2005). *Vurdering for læring*. Artikkel på vox.no. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.vox.no/no/Norskopplaring-og-integrering-/Vurdering/Vurdering-for-laring/>

Berry, R. (2008). *Assessment for learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press

Bjørndal, C. (2002). *Det vurderende øyet- Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Black, P. & Atkin, J M. (1996). *Changing the subject: Innovations in science, mathematics and technology education*. London: Routledge.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. I *Assessment in Education* nr 5. London: King's College London School of Education.

Black, P. & Wiliam, D. (2001). *"Inside the Black Box" – Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education. BERA short Final Draft. Kan finnes i sin helhet på: weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf

Black, P, Harrison, C, Lee, C, Marshall, B og Williams, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it all into practice*. Maidenhead: Open University Press.

Black, P & Wiliam, D. (2010). *A pleasant surprise*. Nettartikkel. Kan finnes i sin helhet på:

<http://staff.portlandschools.org/grantd/earcos12/files/What's%20Working/files/Black%20Box.pdf>

Black, P. & Wiliam, D. (2012). *Developing a Theory of Formative Assessment*. I

Gardner, J. (2012). *Assessment and learning* (s. 81-100). London: Sage.

Bratvold, E. (2012). *Intro Vurdering for læring #vfl12*. Blogginnlegg. Kan finnes i sin helhet på: <http://evabra.wordpress.com/2012/03/12/livblog-intro-vurdering-for-laering-vfl12/>

Broadfoot, P, Daugherty, R, Gardner, R, Harlen, W, James, M. og Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Cambridge, England: University of Cambridge School of Education.

Broadfoot, P. (2007) *An introduction to assessment*. New York: Continuum.

Brodersen, R.B, Jebesen Bråten, F, Reiersgaard, A, Slethei og Ågotnes, K. (2007) *Tekstens autoritet – tekstanalyse og skriving i akademia*. Oslo: Universitetsforlaget.

Danielsen, I.J, Skaar, K. og Skaalvik, E. M. (2007). *De viktige få. Analyse av elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research.

Danielsen, I.J, Garmannslund, P, Viblemo, T. E og Skaalvik E. M. (2009). *Elevene svarer! Analyse av Elevundersøkelsen 2009*. Kristiansand: Oxford Research.

Dale, E.L. (1999). *De strategiske pedagoger*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dale, E.L. (2006). *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Oslo: Gyldendal.

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

Dobson, S, Eggen, A.B og Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Dobson (2011) *Forord II*, i Engh, Roar. (2011). *Vurdering for læring i skolen - På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dunn, K.E. & Mulvenon, S.W. (2009). *A critical review of research on formative assessments: The limited scientific evidence of the impact of formative assessments in education*. Practical Assessment, Research and Evaluation, 14(7). Kan finnes i sin helhet på: pareonline.net/pdf/v14n7.pdf

Dysthe, O [red]. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O, (2001b). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring* i Dysthe, O [red.] (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. (2008). *Klasseromsvurdering og læring*. Kan finnes i sin helhet på: http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf

Elstad, E. & Turmo, A. (2008). *Læringsstrategier: søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Engh, R., Dobson, S., Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engh, Roar. (2011). *Vurdering for læring i skolen - På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Finstad, V.S. (2011). *Krigger om karakterer i barneskolen*. Avisartikkel hentet fra dittoslo.no. Kan finnes i sin helhet på: <http://dittoslo.no/nyheter/krigger-om-karakterer-i-barneskolen-1.6331685>

Flutter, J. & Ruddock, J. (2006). *Consulting Pupils. What's in it for schools?* New York: Routledge.

- Fossland, J. (2004). *Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet – det moderne universitetet*. I Steinsholt, K. og Løvlie, L [red]. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish*. London: Penguin Books.
- Fremskrittspartiet. (2009). Prinsippogram. Kan finnes i sin helhet på: http://www.frp.no/no/Vi_mener/Prinsippogram_2009-2013/Utdanning_og_forskning/
- Fritze, Y, Haugsbakk, G og Troye Nordkvelle, Y. (2003). *Dialog og nærhet- IKT og undervisning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fuglestad, O.L. (1992). *Samspel og motspel i klasserommet*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo. Høgskolesenteret i Rogaland. Skrifter nr.4/1992 s.44.
- Fuglseth, K & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk- design og metoder*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Gardener, J. (2006). *Assessment and Learning*. London: Sage Publications.
- Gilje, N & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gran, L. (2009). *En analyse og forståelse av elevens læring*. Masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer. Kan finnes i sin helhet på: http://brage.bibsys.no/hil/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_9642/1/Masteroppgave%20pedagogikk%20vår%202009%20Lillian%20Gran.pdf

Græsli, B.H. (2011). *Lærerhverdag #15 – lærerutdanningen*. Blogginnlegg. Kan finnes i sin helhet på: <http://bjornhelge.blogspot.no/2011/02/lrerhverdag-15-lrerutdanningen.html>

Gundem, B.B. (2011). *Europeisk didaktikk, tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haaland, Ø, Haugsbakk, G og Dobson, S (red). (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Haaland. (2011). i *Innledning til pedagogikk for en ny tid* i Haaland, Ø, Haugsbakk, G og Dobson, S (red). (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Haksø, Christian. (2011). *Innfører karakterer i 7.klasse*. Avisartikkel på dittoslo.no Kan finnes i sin helhet på: <http://dittoslo.no/nyheter/innforer-karakterer-i-7-klasse-1.6080337>

Halvorsen, E.M (red). (2008). *Didaktikk for grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). *The power of feedback*. I *Review of Educational research*, 77 (1), 81–112.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97- Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Oslo: Forskningsrådet. Kan finnes i sin helhet på: http://www.forskningsradet.no/CSStorage/Flex_attachment/8212018563.pdf

Hauge, T.E, Lund, A og Vestøl, J. M (red). (2007). *Undervisning i Endring- IKT, aktivitet, design*, Abstrakt forlag: Oslo

- Haugsbakk, G. (2008). *Retorikk, teknologi og læring- En analyse av meningskonstruksjoner knyttet til bruk av ny teknologi innen utdanningssystemet*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Det samfunnsvitenskapelige fakultet. Institutt for pedagogikk og lærerutdanning.
- Hartberg, E, Dobson, S og Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hjulstad, O. (2005). Kommunikasjon, læring og sosialisering. Powerpoint / foredrag. Kan finnes i sin helhet på:
<http://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED1010/v05/undervisningsmateriale/OHkommunikasjon1.ppt>
- Hutchinson, C. & Hayward, L. (2005) *The journey so far: assessment is for learning in Scotland*. I Curriculum Journal. 16 (2), sider 225 – 248.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden- Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jebsen Bråten, F. i Brodersen, R.B, Jebsen Bråten, F, Reiersgaard, A, Slethei, K og Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet – tekstanalyse og skrivning i academia*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M, Lie, S, Olsen, R.V og Roe, A. (2007). Tid for tunge løft- Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, Wolfgang. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, Wolfgang. (1996) *Kategorial dannelse* i Dale, E.L (red). (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klette, K. (red). (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Knight, J. (2008). *Forord i The Assessment for Learning Strategy*. Nottingham: DCSF Publications. Kan finnes i sin helhet på:

<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DCSF-00341-2008.pdf>

Korp, H. (2003). *Kunnskapsbedømming – hur, vad og varför*. Kalmar: Myndigheten för skolutveckling.

Korsgaard, O. i Steinsholt, K & Løvlie, L [red.]. (2004). *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kruse Larsen, S & Nilssen, D (2012). *37.000 lærerutdannede jobber ikke i skolen*.

Artikkel på vg.no. Publisert 19.08.12. Kan finnes i sin helhet på:

<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10067545>

Kunnskapsdepartementet. St.meld. Nr. 29. (1994-95). *Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan*.

Kunnskapsdepartementet. St.meld. Nr. 47. (1995-96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingsystem*.

Kunnskapsdepartementet. St.meld. Nr. 30. (2003-04). *Kultur for læring*.

Kunnskapsdepartementet. St.meld. Nr. 16. (2006-07). *... og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring*.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

(L97). Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

(LK06). Kunnskapsdepartementet (KD). (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.

Oslo: KD. Hentet 08.10.2012. Kan finnes i sin helhet på:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

- Larsen, P [red]. (2008). *Medievitenskap, bind 2: Medier - tekstteori og tekstanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- (M74). Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- (M87). Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Marzano, R. J. (2006). *Classroom assessments and grading that work*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McMillan, J.H. (2007). *Formative classroom assessment: theory into practice*. New York: Teachers College Press.
- Midtbø, R. (1994). *Vekk med karakterene*. Kronikk i Dagbladet 17.august 1994.
- Midtsundstad, J.H. & Willbergh, I. (2010). *Didaktikk. Nye teoretiske perspektiver på undervisning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nilssen, H. (2012). *Skolene har fått bedre vurderingspraksis*. Intervju publisert på Utdanningsnytt.no. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Ledelse/Ledelse/Skolene-har-fatt-bedre-vurderingspraksis-/>
- Nordkvelle Y. (2003). *Om didaktikken i pedagogikkens skygge fra europeisk renessanse til i dag*. Forskningsrapport nr.102/103. Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer.
- NOU 1974: 41. *Karakterer, eksamener, kompetanse m.v. i skoleverket*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. (Norges offentlige utredninger; NOU 1974:41)
- NOU 1978:2. *Vurdering, kompetanse og inntak i skoleverket*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning. (Norges offentlige utredninger; NOU 1978:2)

OECD. (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.

OECD (Looney, J). (2008). *Teaching, Learning and Assessment for Adults: Improving Foundation Skills*. Paris: OECD Publishing.

Opplæringsloven. (2009). *Formålet med opplæringen*. Hentet 10.10.2012. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

Penne, S & Hertzberg, F. (2008). *Muntlige tekster i klasserommet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Perry, K.E, Donohue, K.M. og Weinstein, R.S. (2007). *Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade*. I: *Journal of School Psychology*, 45 (3), sider 289–314.

Popham, W. J. (2009). *Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental?* *Theory Into Practice* 48. Kan finnes i sin helhet på: <http://staff.portlandschools.org/grantd/earcos12/files/What's%20Working/files/Black%20Box.pdf>

Raaen, F. D. (2011). *Selvrefleksjon, frimodighet og kunnskap – med læreplanen K 06 som bakteppe*. I Haaland, Ø, Haugsbakk, G og Dobson, S (red). (2011). *Pedagogikk for en ny tid*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Reiersgaard, A. i Brodersen, R.B, Jebesen Bråten, F, Reiersgaard, A, Slethei, K og Ågotnes, K (2007). *Tekstens autoritet – tekstanalyse og skriving i akademia*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rienecker, L & Stray Jørgensen, P. (2006). *Den gode oppgaven- håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.

Røys, H, Gjørund, P & Huseby, R. (2007). *Didaktikk i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Sadler, D. R. (1989). *Formative assessment and the design of instructional systems*. I *Instructional Science* nr 18.

Skagen, Kaare (1996) ”*Vurdering og karakterer i 1990-årene.*” I Skagen, Kaare (red). ”*Karakterboka. Om karakterer og vurdering i ny skole.*” Oslo: Universitetsforlaget.

Skogen, K. i Fuglseth, K & Skogen, K (red). (2006) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Slemmen, Trude. (2009). *Vurdering for læring i klasserommet.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Slethei, K. i Brodersen, R.B, Jebsen Bråten, F, Reiersgaard, A, Slethei, K og Ågotnes, K. (2007) *Tekstens autoritet- tekstanalyse og skriving i akademia.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sosialistisk Venstreparti. (2009). Arbeidsprogram. Kan finnes i sin helhet på:
<http://sv.no/Forside/Politikken/Arbeidsprogram/Program-09-13-bokmal/Kapittel-6-Kunnskap-laring-og-mestring>

Steffensen, J. (2012). *Rektorer flykter fra skolen.* Blogginlegg. Kan finnes i sin helhet på: <http://johnsteffensen.no/2012/09/rektorer-flykter-fra-skolen/>

Steinsholt, K & Løvlie, L (red). (2004). *Pedagogikkens mange ansikter – pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne.* Oslo: Universitetsforlaget.

Stene, M. (1999). *Vitenskapelig forfatterskap.* Oslo: Kalle forlag.

Stewart, W. (2012). *Think you've implemented assessment for learning?* Artikkel i TES Magazine. Kan finnes i sin helhet på:
<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=6261847>

Stobart, G. (2008). *Testing times: the uses and abuses of assessment.* London/New York: Routledge.

Sæverot, H. (2011). *Praising otherwise.* Artikkel i Journal of Philosophy of Education, Volume 45, Issue 3.

Taras, M. (2009). *Summative assessment: the missing link for formative assessment*. I Journal of Further and Higher Education Vol. 33, No. 1. University of Sunderland: Routledge. Kan finnes i sin helhet på:

www.immagic.com/eLibrary/ARCHIVES/GENERAL/JOURNALS/F090200T.pdf

Torp, S. Wessel, M. Steen-Hansen, N. Tangaard, E (2003) . *Ulike læringsperspektiv*. Kan finnes i sin helhet på:

<http://pluto.hive.no/pluto2003/espentan/Pedagogikk/Prosjekt/>

Tønnessen, L.K.B. (2011). *Norsk utdanningshistorie – En innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Hva kjennetegner et godt læringsmiljø*. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2010b). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010-2014*. Kan finnes i sin helhet på:

<http://www.udir.no/PageFiles/2/Grunnlagsdokument%20satsingen%20Vfl.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring 2010 – 2014*. Kan finnes i sin helhet på:

<http://www.udir.no/PageFiles/45500/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%201%C3%A6ring,%20okt.%202011.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Vurdering for læring*. Kan finnes i sin helhet på:

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

Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Forslag til læreplan i norsk*. Kan finnes i sin helhet på:

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Utkast/gjennomgaende/tredjeutkast_lp_norsk.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Nasjonal satsing på vurdering for læring*. Kan finnes i sin helhet på: <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>

Wiliam, D. (2009). *Assessment for learning: why, what and how?* London: Institute of Education, University of London.

Øhman, I. S. R. (2011). *Gir ros med klikk*. Avisartikkel. Kan finnes i sin helhet på <http://www.osloby.no/nyheter/Gir-ros-med-klikk-6504574.html>

Ågotnes, K. i Brodersen, R.B, Jebsen Bråten, F, Reiersgaard, A, Slethei, K og
Ågotnes, K. (2007) *Tekstens autoritet- tekstanalyse og skriving i akademia*. Oslo: Universitetsforlaget.

