

VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET

**Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og
faktiske vurderingspraksis**

av

**Janet Hodgson
Wenche Rønning
Anne Sofie Skogvold
Peter Tomlinson**

NF-rapport nr. 17/2010

ISBN-nr.: 978-82-7321-606-9

ISSN-nr.: 0805-4460

REFERANSESIDE - Rapporten kan også bestilles via nf@nforsk.no

Tittel Vurdering under Kunnskapsløftet Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske praksis	Offentlig tilgjengelig: Ja	NF-rapport nr.: 17/2010
	ISBN nr. 978-82-7321-606-9	ISSN 0805-4460
	Ant. sider og bilag:	Dato: Desember 2010
Forfattere Janet Hodgson, Wenche Rønning, Anne Sofie Skogvold og Peter Tomlinson.	Prosjektansvarlig (sign): Wenche Rønning	
	Adm. direktør: Gry A. Alsos	
Prosjekt Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring (SMUL):	Oppdragsgiver Utdanningsdirektoratet	
	Oppdragsgivers referanse Annette Qvam	
Sammendrag Den foreliggende rapporten er Delrapport nr. 3 fra prosjektet <i>Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag(SMUL)</i> . SMUL er ett av prosjektene under programmet for Evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL). Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver. SMUL har hovedfokus på hvordan læreren forstår, fortolker og omsetter Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, i praksis, og i det datamaterialet som presenteres, er det derfor læreren som står i fokus. Denne delrapporten har fokus på hvordan lærerne forstår sentrale begreper knyttet til vurdering under LK06, og hvordan de arbeider med vurdering i sitt daglige arbeid.	Emneord Kunnskapsløftet LK06 Vurdering Læreres tenkning Formativ vurdering Undervisvurdering Sluttvurdering Elevsamtale	
	Keywords Knowledge Promotion Reform LK06 Assessment Teacher thinking Formative assessment Ongoing assessment Final assessment Pupil conversation	
Andre rapporter innenfor samme forsknings- prosjekt/program ved Nordlandsforskning	Salgspris NOK 250,-	

Nordlandsforskning utgir tre skriftserier, rapporter, arbeidsnotat og artikler/foredrag. Rapporter er hovedrapport for et avsluttet prosjekt, eller et avgrenset tema. Arbeidsnotat kan være foreløpige resultater fra prosjekter, statusrapporter og mindre utredninger og notat. Artikkel/foredragsserien kan inneholde foredrag, seminarpaper, artikler og innlegg som ikke er underlagt copyright rettigheter.

FORORD

Den foreliggende rapporten er Delrapport nr. 3 fra prosjektet *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*¹ (SMUL). SMUL er ett av prosjektene under programmet for Evaluering av Kunnskapsløftet (EvaKL). Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver.

SMUL har hovedfokus på hvordan **læreren** forstår, fortolker og omsetter Læreplan for Kunnskapsløftet, LK06, i praksis, og i det datamaterialet som presenteres, er det derfor læreren som står i fokus. Denne delrapporten har fokus på hvordan lærerne forstår sentrale begreper knyttet til **vurdering** under LK06, og hvordan de arbeider med vurdering i sitt daglige arbeid.

Forskerne som har deltatt i utarbeidelsen av denne rapporten, kommer fra Universitetet i Leeds og Nordlandsforskning. Peter Tomlinson er Professor Emeritus ved School of Education ved Universitetet i Leeds, mens Janet Hodgson var ansatt ved universitetet inntil 2006. Wenche Rønning og Anne Sofie Skogvold er forskere ved Nordlandsforskning.

Vi vil takke alle lærere som har deltatt i dybdestudiene som er utført på 21 skoler i fire ulike fylker. Lærerne har bidratt gjennom å gi oss tilgang til observasjon og videoopptak av undervisningen, samt at de har blitt intervjuet om sin undervisning og hvordan de forstår og implementerer Kunnskapsløftets bestemmelser om vurdering. Vi vil også takke skolelederne og skolelederne som velvillig har gitt oss tilgang til skolene og hjulpet oss med organisering av forskningsarbeidet.

Vi håper dette arbeidet og vår rapport kan være av interesse for lærere, skoleledere og andre som er opptatt av hvordan lærere arbeider med og vurderer ulike forhold vedrørende implementering av LK06.

Bodø, oktober 2010

¹ En fullstendig beskrivelse av prosjektet finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmesider: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Evalueringen%20av%20Kunnskapsloftet/Nordlandsforskning_del_I_2_1_I_2_3_I_2_4_og_II_2_prosjektbeskrivelse.pdf

INNHold

FORORD	1
TABELLOVERSIKT	5
FIGUROVERSIKT	8
SAMMENDRAG	9
SUMMARY	12
1. SMUL-PROSJEKTET – BAKGRUNN, TEORI OG TILNÆRMING	15
1.1 INNLEDNING	15
1.2 PROSJEKTETS BEGREPSMESSIGE OG TEORETISKE GRUNNLAG.....	16
1.2.1 <i>Prosjektets begrepsmessige rammeverk</i>	16
1.2.2 <i>Studier av læreres tenkning</i>	18
1.2.3 <i>Om menneskers begrepsdannelse</i>	19
1.2.4 <i>Fenomenografi – forskningsmessig tilnærming til studier av menneskers forståelse av verden rundt seg</i>	21
1.3 PROSJEKTETS FOKUSOMRÅDER OG RAPPORTER	23
1.4 METODISK TILNÆRMING	24
1.4.1 <i>Generell tilnærming</i>	24
1.4.2 <i>Utvalg og design</i>	25
1.4.3 <i>Metoder for datainnsamling og analyse</i>	28
2. VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLINGER	30
2.1 INNLEDNING	30
2.2 VURDERING SOM EN INTEGRERT DEL AV LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSPROSESSENE	30
2.2.1 <i>Stillasbygging og elevens nærmeste utviklingssone</i>	30
2.2.2 <i>Vurdering – sentralt element i stillasbyggingen</i>	32
2.2.3 <i>Vurdering for læring</i>	34
2.3 VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – DEN UTDANNINGSPOLITISKE KONTEKSTEN.....	36
2.4 FORSKRIFT FOR OPPLÆRINGSLOVA – BESTEMMELSER VEDRØRENDE VURDERING	40
2.5 PROBLEMSTILLINGER I DEN FORELIGGENDE RAPPORTEN	43
2.6 DATAKILDER OG ANALYSER	45
2.6.1 <i>Intervju med fokus på: lærernes begrepsforståelse, rapporterte praksis, endringer og elevmedvirkning</i>	45
2.6.2 <i>Video- og lydopptak: lærernes vurderingspraksis i klasserommet</i>	46
3. VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – LÆRERES FORTOLKNING, RAPPORTERTE PRAKSIS OG OPPLEVDE ENDRINGER	47
3.1 INNLEDNING	47

3.2	UTVIKLING AV KODESYSTEMER.....	47
3.2.1	<i>Kodesystem – Lærernes tenkning og deres begrepsforståelse</i>	48
3.2.2	<i>Kodesystem – Lærernes beskrivelse av egen vurderingspraksis og endringer i denne.....</i>	49
3.3	DATAKILDER OG UTVALG.....	50
3.4	FUNN – LÆRERES FORTOLKNING OG BEGREPSFORSTÅELSE	51
3.4.1	<i>Underveisvurdering.....</i>	51
3.4.2	<i>Sluttvurdering</i>	59
3.5	FUNN – LÆRERENES RAPPORTERTE PRAKSIS.....	65
3.5.1	<i>Lærernes beskrivelse av egen praksis</i>	65
3.5.2	<i>Planleggingsaktivitet og systematisk tilrettelegging for underveis- og sluttvurdering.....</i>	66
3.5.3	<i>Implementering av underveisvurdering.....</i>	68
3.6	RAPPORTERTE ENDRINGER AV LÆRERENES PRAKSIS	78
3.6.1	<i>Endringer i vurderingspraksis</i>	79
3.6.2	<i>Endringer i synet på underveisvurdering</i>	81
3.7	OPPSUMMERING	82
4.	VURDERINGSFORSKRIFTEN OG VEILEDNINGER FOR ARBEID MED LK06 – LÆRERENES KJENNSKAP OG DERES VURDERINGER	85
4.1	LÆRERENES KJENNSKAP TIL VURDERINGSFORSKRIFTEN – TIDLIGE INTERVJU	85
4.2	LÆRERENES VURDERINGER AV VURDERINGSFORSKRIFTEN – TIDLIGE INTERVJU	86
4.3	LÆRERENES KJENNSKAP TIL VURDERINGSFORSKRIFTEN – SENERE INTERVJU	93
4.4	LÆRERENES VURDERING AV INNHOLD OG IMPLEMENTERING AV VURDERINGSFORSKRIFTEN – SISTE INTERVJU	94
4.4.1	<i>Utfordringer og muligheter i vurderingsarbeidet – senere intervju.....</i>	97
4.5	LÆRERENES KJENNSKAP TIL OG BRUK AV VEILEDNINGER I LOKALT LÆREPLANARBEID.....	105
4.6	OPPSUMMERING	106
5.	ELEVMEDEVIRKNING I VURDERINGSARBEIDET.....	108
5.1	INNLEDNING.....	108
5.2	ELEVMEDEVIRKNING – TIDLIGE INTERVJU VÅR 08 OG 09.....	108
5.2.1	<i>Generelle former for elevmedvirkning i underveisvurdering</i>	109
5.2.2	<i>Elevsamtaler</i>	116
5.3	ELEVMEDEVIRKNING – SENERE INTERVJU – SKOLEÅRET 2009-2010.....	119
5.3.1	<i>Generelle former for elevmedvirkning i underveisvurdering</i>	120
5.3.2	<i>Elevsamtaler</i>	123
5.4	ELEVSAMTALER – LÆRERENES VURDERINGER	127
5.5	OPPSUMMERING	129
6.	VIDEOBASERTE ANALYSER – LÆRERENES VURDERINGSPRAKSIS I KLASSEROMMET.....	131
6.1	INNLEDNING.....	131

6.2	TILNÆRMING GJENNOM SYSTEMATISK OBSERVASJON	131
6.2.1	<i>Tilnærming gjennom casestudier</i>	132
6.3	DATAKILDER, UTVALG OG KODING.....	133
6.3.1	<i>Datakilder og utvalg</i>	133
6.3.2	<i>Koding</i>	134
6.4	FUNN – TRENDER I LÆRERNES VURDERINGSARBEID I KLASSEROMMET	135
6.4.1	<i>Timenes oppbygging og organisering – et oversiktsbilde</i>	136
6.4.2	<i>Forekomster av Lærernes overvåking av elevenes læringsprosess</i>	139
6.4.3	<i>Forekomster av Lærernes oppfølging av elevenes læringsprosess</i>	145
6.4.4	<i>Forekomster av Lærernes kjeder/lenker av samhandling</i>	149
6.4.5	<i>Lærers overvåking og oppfølging av læringsprosesser – Profiler for steg</i>	152
6.4.6	<i>Stegprofiler basert på individuelle mønstre</i>	157
6.5	CASESTUDIER.....	162
6.5.1	<i>Utvalg av case</i>	162
6.5.2	<i>Casene</i>	163
6.6	DRØFTING – KLASSEROMSSTUDIENE	171
6.7	KLASSEROMSSTUDIENE – AVSLUTTENDE KOMMENTAR.....	172
7.	VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – OPPSUMMERING OG DRØFTING	174
7.1	INNLEDNING.....	174
7.2	LÆRERNES FORSTÅELSE OG RAPPORTERTE PRAKSIS	174
7.3	LÆRERNES KJENNSKAP TIL OG VURDERING AV VURDERINGSBESTEMMELSER OG VEILEDNINGSMATERIELL	177
7.4	ELEVMEDEVIRKNING I VURDERINGSARBEIDET	178
7.5	FORMATIV VURDERING – LÆRERNES FAKTISKE PRAKSIS.....	179
7.6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	180
REFERANSER		181
VEDLEGG 1		185
VEDLEGG 2		187
VEDLEGG 3		189
VEDLEGG 4		191
VEDLEGG 5		197
VEDLEGG 6		203
VEDLEGG 7		205

TABELLOVERSIKT

Tabell 1 SMUL-prosjektets fokusområder og deres hoved- og sekundære datakilder (✓ = hoveddatakilde, (✓) = sekundær datakilde).	24
Tabell 2 Oversikt over innsamling av data gjennom prosjektperioden.....	27
Tabell 3 Intervjukilder og utvalg – Læreres begrepsforståelse og deres beskrivelser av vurderingspraksis. Antall lærere.	51
Tabell 4 Oversikt over hvorvidt lærerne beskriver sin forståelse av undervisvurdering som hhv. integrert/uformell eller separat/formell, eller begge, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).....	52
Tabell 5 Lærernes beskrivelse av hva de forstår som undervisvurdering, kategorisert som hhv. integrerte/uformelle undervisningskontekster og separate/formelle vurderingshendelser, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).....	53
Tabell 6 Læreres tenkning om begrepet Undervisvurdering, fordelt på hovedtrinn. Antall og (prosent).	56
Tabell 7 Læreres tenkning om begrepet undervisvurdering: Forekomst av utsagn som spesifiserer uformelle/integrerte vurderingshendelser. Antall.	57
Tabell 8 Læreres tenkning om undervisvurdering. Forekomst av utsagn som omfatter karakterer og skriftlige kommentarer som del av formelle og uformelle vurderingshendelser. Antall.	58
Tabell 9 Lærernes beskrivelse av hva de forstår som sluttvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).	60
Tabell 10 Læreres tenkning om begrepet Sluttvurdering, fordelt på hovedtrinn. Antall og (prosent).	63
Tabell 11 Læreres tenkning om begrepet <i>sluttvurdering</i> : Forekomst av utsagn som innbefatter karakterer som del av begrepet. Antall.....	65
Tabell 12 Lærernes beskrivelser av vurderingsdiskusjoner på skole- eller teamnivå, fordelt etter skole og hovedtrinn.	67
Tabell 13 Lærernes rapporterte praksis for undervisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).	69
Tabell 14 Lærernes angivelse av mønstre av separate/formelle vurderingshendelser, fordelt etter hovedtrinn.	72
Tabell 15 Undervisvurdering - Former for datainnsamling og –bruk i integrerte, uformelle undervisningskontekster, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.	74

Tabell 16 Undervisvurdering – Former for datainnsamling og –bruk innen separate, formelle vurderingstiltak, fordelt etter tidsperiode og hovedtrinn. Antall lærere.	76
Tabell 17 Undervisvurdering – Lærernes angivelse av former for innsamling og bruk av vurderingsinformasjon i form av både spesifikke og ikke-spesifikke beskrivelser, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.	77
Tabell 18 Lærernes kjennskap til forskriftens bestemmelser om undervisvurdering og sluttvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall.....	85
Tabell 19 Lærernes opplysninger om kjennskap til og opplevelse av vurderingsforskriften, fordelt etter hovedtrinn. Antall (prosent).	94
Tabell 20 Lærernes vurdering av elementer i vurderingsforskriften. Antall.	95
Tabell 21 Lærernes rapporterte <i>utfordringer</i> i vurderingsarbeidet, fordelt etter hovedtrinn. Antall.	98
Tabell 22 Lærernes opplevde muligheter i vurderingsarbeidet, fordelt etter hovedtrinn. Antall.....	101
Tabell 23 Læreres kjennskap til og vurdering av Veiledninger i lokalt læreplanarbeid. Antall.....	105
Tabell 24 Tidlige intervju – Lærernes angivelse av elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring (prosess) av undervisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.	109
Tabell 25 Tidlige intervju – Lærere som nevner elevsamtale og lærernes beskrivelse av elevsamtaler som element for elevmedvirkning i undervisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).	117
Tabell 26 Senere intervju – Lærernes angivelse av elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring (prosess) av undervisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.	120
Tabell 27 Lærernes angivelse av hvilke typer elevsamtaler de gjennomfører, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.	123
Tabell 28 Lærernes beskrivelser av gjennomføring av elevsamtaler, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.	124
Tabell 29 Læreres angivelse av innhold/fokus i elevsamtalene, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.	125
Tabell 30 Lærernes vurderinger av ulike forhold knyttet til kravet om gjennomføring av elevsamtale. Antall lærere.	127
Tabell 31 Oversikt over utvalget undervisningsøkter, fordelt etter hovedtrinn og fag.	133
Tabell 32 Oversikt over oppbygning, organisering og tidsforbruk innen undervisningsøktene, fordelt etter hovedtrinn.....	138

Tabell 33 Oversikt over lærernes tilhørighet i ulike klynger, 3-klynge løsning. Antall steg.....	161
Tabell 34 Oversikt over detaljer ved de sju utvalgte casene.....	163

FIGUROVERSIKT

Figur 1 Undervisning som meningsfull interaksjon: sentrale elementer	17
Figur 2 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom lukkede spørsmål, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.	141
Figur 3 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom lukkede spørsmål, fordelt etter fag. Gjennomsnittlig antall per time.	142
Figur 4 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom åpne spørsmål, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.	143
Figur 5 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom åpne spørsmål, fordelt etter fag. Gjennomsnittlig antall per time.	144
Figur 6 Lærernes oppfølging av elevenes læringsprosesser, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.	147
Figur 7 Lærernes oppfølging av elevenes læringsprosesser, fordelt etter fag. Gjennomsnittlig antall per time.	148
Figur 8 Forekomsten av kjeder/lenker, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.	150
Figur 9 Lærernes overvåking i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), totalt og fordelt etter hovedtrinn. Forekomster per time.	153
Figur 10 Lærernes oppfølging i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), totalt og fordelt etter hovedtrinn. Forekomster per time.	154
Figur 11 Lærernes overvåking i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), fordelt etter organiseringsform. Forekomster per time.	155
Figur 12 Lærernes oppfølging i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), fordelt etter organiseringsform. Forekomster per time.	156
Figur 13 Dendrogram/tredigram framkommet etter analyse av undervisningssteg. 3-klynge løsning.	158
Figur 14 Grafisk profil etter klyngeanalyse av lærernes steg/strategier for overvåking og oppfølging av elevenes læring. 3-klynge løsning.	159

SAMMENDRAG

Den foreliggende rapporten presenterer resultater fra studier av hvordan lærere forstår sentrale elementer knyttet til vurdering under Kunnskapsløftet, hvordan de beskriver egen vurderingspraksis, og hvordan den faktiske praksis med overvåking og oppfølging av elevenes læring framstår i et utvalg av lærernes undervisningsøkter. Rapporten er organisert i fire ulike hovedområder:

- Læreres tenkning om og forståelse av sentrale vurderingsbegreper i Kunnskapsløftet, og deres rapporterte praksis (Kapittel 3),
- Lærernes kjennskap til og vurderinger av vurderingsforskriften og veiledninger i lokalt læreplanarbeid (Kapittel 4),
- Lærernes beskrivelse av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet og deres vurderinger av dette prinsippet (Kapittel 5), og
- Lærernes overvåking og oppfølging (formativ vurdering) av elevenes læringsprosesser (Kapittel 6).

Med unntak av siste bombepunkt, er datagrunnlaget som benyttes intervju med lærere gjennom prosjektperioden, fra høsten 2007 til våren 2010. Når det gjelder lærernes faktiske vurderingspraksis, er det videoopptak av undervisningsøkter og transkripsjoner fra øktene som danner det empiriske grunnlaget for analysene.

Det er to sentrale begreper knyttet til vurdering under Kunnskapsløftet – underveisvurdering og sluttvurdering. Når lærerne uttrykker sin forståelse av disse vurderingsbegrepene, gjør de det både i form av å definere kriterier som definerer begrepene, men også i form av å beskrive forekomster av disse, oftest i form av eksempler fra egen praksis.

Når det gjelder underveisvurdering har de aller fleste lærerne en forståelse av at dette er noe som skjer både som del av den løpende undervisningen, og i form av separate, formelle vurderingstiltak. Vi finner interessante forskjeller mellom hovedtrinnene, der lærerne i videregående opplæring i større grad fokuserer på formelle tiltak, noe som kan forklares av at vurderingskulturen der nok er en annen enn på de lavere trinnene i grunnopplæringen.

I den tidlige fasen av forskningsprosjektet var det relativt mange lærere som uttrykte en forståelse av sluttvurdering som avvek fra forskriftens definisjon, særlig på de lavere trinnene. I og med at den faktiske sluttvurderingen kun er en

realitet for lærere som underviser på 10. trinn og i videregående opplæring, er dette ikke overraskende. Imidlertid er det interessant å merke seg at lærerne i liten grad gir uttrykk for at de ikke kjenner innholdet i sluttvurderingsbegrepet, men i stedet fortolker det der og da, og nokså konkret – sluttvurdering fortolkes som noe som er på slutten av noe, enten det er en time eller et år.

Kunnskapsløftet har hatt som intensjon å øke lærernes fokus på vurdering, og dette ser ut til å ha slått gjennom i det utvalget som vår studie omfatter. Lærerne beskriver at de har endret vurderingspraksis; de har økt fokus på vurdering generelt sett, og de legger større vekt på dokumentasjon fra vurderingen. Formaliseringen av vurderingsarbeidet problematiseres av enkelte lærere, noe vi mener det også er grunnlag for å gjøre. Både det faktum at økt formalisering kan ta av den tiden lærerne normalt ville ha brukt sammen med elevene, men også det at slik formalisering kan lede til det man på engelsk betegner som *performativity*, dvs. fokus på konkrete læringsmål og effektiv testing av disse. Det sistnevnte kan skje dersom vurderingsarbeidet fortolkes smalt og, kombinert med en opplevd økning i krav om formalisering, kan resultere i at lærerne utvikler enkle og effektive prosedyrer for å teste og dokumentere elevenes kompetanseoppnåelse.

Kjennskap til vurderingsforskriften er viktig dersom lærere skal gjennomføre vurdering i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet. Vi finner at det er relativt få lærere i vårt utvalg som kjenner forskriften så godt at de kan uttrykke seg eksplisitt og klart om de ulike elementene som forskriften omfatter. Lærerne sliter i særlig grad med sluttvurdering, både i forhold fortolkningen av hva sluttvurderingen skal omfatte og hvordan den skal implementeres i praksis.

De siste par årene er det utviklet og publisert veiledningsmateriell som skal støtte det lokale læreplanarbeidet. Blant de lærerne som inngår i vårt utvalg er dette materialet nærmest ukjent, og vi reiser spørsmål med de strategiene som er valgt for spredning. Dersom slike veiledninger skal bli nyttige verktøy for lærerne, tror vi det er behov for et målrettet utviklingsarbeid på skolenivå. Utvikling av strategier for hvordan dette skal kunne skje, er utfordrende men nødvendig, dersom ikke veiledningene skal forbli en ubrukt ressurs.

Kunnskapsløftet vektlegger elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, og lærerne beskriver varierte former for medvirkning, selv om dette er i hovedsak er avgrenset til elevenes egenvurdering og i liten grad omfatter medvirkning i å definere rammene for vurderingsarbeidet. Elevsamtalen er blitt obligatorisk, noe

som er forstått og erkjent av de lærerne vi har intervjuet. Et viktig spørsmål som reises av lærerne er hvilken funksjon elevsamtalen vil utvikle seg til å få. Blir den et hensiktsmessig redskap for å støtte elevenes læringsprosess, eller blir den et ritual? Et annet viktig spørsmål gjelder de utfordringene lærere i videregående opplæring viser til når det gjelder problemer med å få gjennomført elevsamtaler. Faglærere i videregående opplæring underviser ofte i flere ulike klasser, og skal dermed forholde seg til et høyt antall elever. Samtidig fører det fagspesifikke fokuset i videregående opplæring til at det er vanskelig å etablere samarbeidsstrukturer som bidrar til at lærerne får utviklet et tett og godt samarbeid med elevene. Dette betyr at det er en særlig utfordring for de videregående skolene å kunne tilrettelegge for en god gjennomføring av elevsamtalen.

Vår utforskning av læreres praksis for formativ vurdering bygger på et begrenset utvalg av undervisningsøkter, men har likevel frambrakt en del interessante funn. For det første finner vi at lærernes strategier for overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosesser, kan skje på en rekke ulike måter, både eksplisitt gjennom lærernes direkte spørsmål for å avdekke hvor elevene er i prosessen og hva de forstår og kan, men også mer implisitt og uformelt gjennom diskusjoner som oppstår mellom lærer og elevene. Der er imidlertid stor variasjon med hensyn til hvilke forhold som fokuseres i samhandlingene mellom lærer og elev, og vi reiser spørsmål ved de lave forekomstene av at lærer sjekker ut elevenes forståelse av kunnskaper eller deres forståelse av de prosessene de er forventet å skulle gjennomføre. Når det gjelder oppfølging av den vurderingsinformasjonen lærer innhenter, finner vi tilsvarende begrenset fokus på at lærerne gir mer utfyllende forklaring av ideer eller prosesser. I stedet legges trykket på å gi kortfattede direktiver til hvordan ting skal gjøres, uten tilhørende forklaringer om hvorfor, og på å bidra direkte med kunnskaper.

SUMMARY

The current report presents results from a study which focuses on how teachers understand assessment within the Knowledge Promotion Reform in Norway, how they describe their own assessment practices and how their actual formative assessment practices are. The report deals with and is organised within four main areas:

- Teachers' thinking and their understanding of assessment concepts within the Knowledge Promotion Reform and their reported practices (Chapter 3),
- Teachers knowledge of and their evaluations of the assessment regulations and the curriculum guides that have been developed (Chapter 4),
- Teachers' description of pupil participation in assessment and their evaluations of this principle (Chapter 5), and
- Teachers' monitoring of and feedback (formative assessment) to support the pupils' learning (Chapter 6).

With the exception of the last bullet point, the data used have come from interviews with the teachers throughout the project period for the current research project, starting autumn 2007 and ending spring 2010. The data used in Chapter 6 come from video recordings of 25 different lessons from a selection of teachers in the sample.

The Knowledge Promotion Reform defines two central concepts regarding assessment – ongoing assessment and final assessment. When teachers express their understanding of these assessment concepts they do it both in the form of aspects or criteria which define these concepts, and in the form of instances, or examples, often derived from their own practice.

With regard to ongoing assessment most teachers understand this concept both as being part of the everyday teaching activities, i.e. integrated in the teaching, and as separate, more formal assessment events. We find interesting differences between teachers teaching at different stages, where primary school teachers tend to see ongoing assessment more as integrated in the teaching while teachers at upper secondary level focus more on separate assessment events, something which may mirror different assessment traditions within the different school systems.

In the early stages of the research project a fairly large percentage of the teachers express an understanding of final assessment which is not in line with the regulations. This is particularly the case for teachers at the primary stage. Since final assessment, according to the regulations, does not take place other than at the end of compulsory education and at the end of teaching of a subject in upper secondary education, this may not seem surprising. However, what is interesting is that the teachers do not express that they don't know the concept – instead they interpret the concept there and then, and in a very concrete way. Final assessment is interpreted as something which finalises a period of teaching, whether this is a lesson, a week or a year.

The Knowledge Promotion Reform aims to enhance teachers' awareness of assessment, and this is something which the reform has succeeded in doing, according to our study. The teachers report changes in their assessment practices; they focus more on assessment generally, and they make more efforts to document their assessment work. They also report a tendency to formalise their assessment practices to a larger degree than previously. This is felt as problematic by some teachers, something which we agree to, since teachers feel that their efforts to formalise their practices may take time away from teaching and also because such formalisation may lead to *performativity* and what Torrance (2007) defined as *assessment as learning*. This may be the case in cases where teachers interpret assessment in a very concrete way, defining very concrete learning objectives which can easily be tested, and if such approaches are allowed to dominate their teaching and their assessment of the pupils' competences.

Teachers' knowledge of the assessment regulations is central if they are going to conduct assessment in line with the intentions in the Knowledge Promotion curriculum. We find that a relatively low percentage of the teachers in our sample know the regulations well enough to be able to express themselves explicitly and clearly about the different elements that the regulations deal with. The teachers struggle in particular with the concept of final assessment, both regarding what the concept actually means and the implementation of it.

During the last two years guidance material has been produced to support teachers' local curriculum planning. Amongst the teachers included in our sample this material is virtually unknown, and we question the strategies applied at national level for disseminating and making these resources known. To succeed at supporting teachers' curriculum work, such guidance material must be a central

part of development efforts at school level. Developing strategies for how this may take place is necessary to prevent the guidance material from being an unknown and unused resource.

The Knowledge Promotion Reform emphasises pupil participation in assessment, and the teachers describe varied forms of such participation. However, pupil participation is mainly limited to pupil self assessment and seldom includes pupil participation in defining the framework for the assessment work. Pupil conversations have become compulsory, something which is acknowledged and also welcomed by most teachers even if they see some challenges. An important issue which teachers raise is what function pupil conversations will get. Will the conversations become a tool for supporting pupils' learning processes, or will they become more of a ritual? For it to become a tool in the learning process, timing is decisive; the conversations need to come at a time when they can make a difference. Another important question raised is linked to the fact that teachers particularly in upper secondary education express concern regarding the time available for pupil conversations. Upper secondary teachers are more often than teachers at lower stages subject specialists and often teach several classes and many pupils. Finding time for pupil conversations with a large number of pupils is challenging. Subject specialisation also tends to lead to difficulties regarding the establishment of teacher teams that cooperate to support and follow up a group of pupils, and this may cause challenges regarding pupil conversations and also more generally.

Our investigation of teachers' formative assessment practices is based on data from 25 different lessons and has provided some interesting findings. Teachers' strategies for monitoring and following up pupils' learning processes take many different forms, both directly through teachers' efforts when using open and closed questions to monitor pupils' knowledge and task progress, but also more indirectly through pupils' interventions. We find a large degree of variation with regard to what is focussed in the teacher – pupil interactions, and we question the fact that we find relatively low occurrences of teachers' monitoring and following up pupils' understanding, both of knowledge and of processes and procedures. Instead, we find a focus on giving positive feedback, giving directives regarding process and providing information or knowledge. Amongst the cases studied more in-depth we find examples of teacher formative assessments practices that can be described as examples of performativity.

1. SMUL-PROSJEKTET – BAKGRUNN, TEORI OG TILNÆRMING

1.1 INNLEDNING

Prosjektet *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring* (SMUL) er ett av prosjektene under Program for Evaluering av Kunnskapsløftet, EvaKL. Prosjektet som helhet har som mål å studere hvordan *lærere forstår, fortolker og omsetter i praksis* læreplanens mål og intensjoner for fagene norsk, samfunnsfag og naturfag, og *hvilke utslag lærernes tenkning og fortolkning gir* i forhold til elevenes opplæringstilbud og deres læring. Gjennom dette ønsker vi å utvikle kunnskap om hvordan lærere arbeider med sammenhengen mellom undervisning (den synlige aktiviteten) og læring (den usynlige aktiviteten), hva som styrer valgene de gjør av arbeidsmåter og læremidler, hvordan de justerer og endrer underveis, hvordan de innhenter kunnskap og informasjon om læringsprosesser hos den enkelte elev, og hvilken tilbakemelding og oppfølging de gir av elevenes arbeid.

Prosjektet som helhet har tre ulike metodiske tilnærminger:

- Dybdestudier (videoopptak og intervju) over tid av et utvalg lærere og elevgrupper gjennom hele utdanningsløpet.
- Dokumentstudier av læreplanverk, læremidler og lokale plandokumenter.
- Deltakelse i fellessurvey for Evaluering av Kunnskapsløftet.

For en mer utførlig beskrivelse av teoretisk grunnlag, problemstillinger og metodisk tilnærming viser vi til prosjektbeskrivelsen som finnes på Utdanningsdirektoratets hjemmesider². Det er tidligere publisert to delrapporter fra prosjektet Den første delrapporten (Rønning *et al.* 2008) satte fokus på analyse av læreplan og læreverk i de tre fagene som SMUL-prosjektet omfatter, naturfag, norsk og samfunnsfag, mens den andre delrapporten (Hodgson *et al.* 2010) presenterte resultater av studier av lærernes lokale læreplanlegging under LK06.

Den foreliggende rapporten er Delrapport nummer 3 fra prosjektet. Rapporten presenterer resultater fra studier av hvordan lærere fortolker og forstår

² Referanse: <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Tema/Forskning/Evaluering-av-Kunnskapsloftet/>

Kunnskapsløftets bestemmelser om vurdering, og hvordan de omsetter prinsipper og bestemmelser vedrørende vurdering til praktisk virksomhet.

1.2 PROSJEKTETS BEGREPSMESSIGE OG TEORETISKE GRUNNLAG

1.2.1 Prosjektets begrepsmessige rammeverk

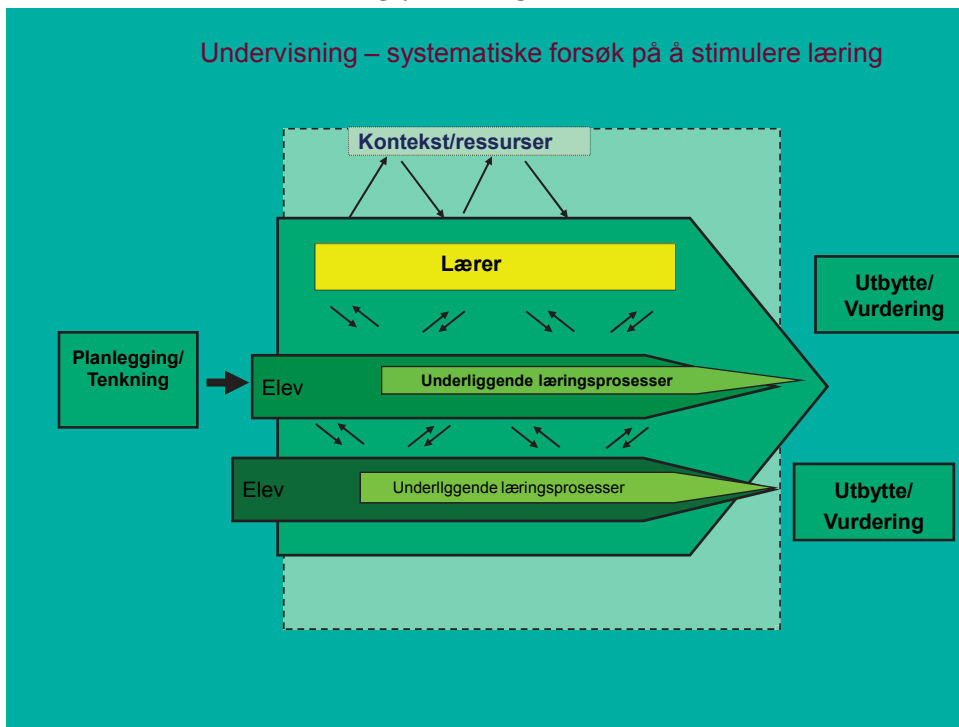
Vår overordnede tilnærming til dette evalueringsprosjektet er basert på den klassiske analysen av undervisning som systematiske forsøk på å fremme læring (Hirst 1971; Fenstermacher 1986), dvs. undervisning som en meningsfull interaksjon mellom lærer, elev(er) og de læremidlene som er designet og den konteksten som er skapt for å søke å oppnå de ønskede endringene av elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger.

En visuell framstilling av en slik interaktiv forståelse av undervisning gis i Figur 1 nedenfor. Figuren viser også til andre områder og elementer som må vies oppmerksomhet i et prosjekt som det foreliggende. Forut for selve interaksjonen mellom lærer og elev ligger lærers tenkning og planlegging, som var fokus for den foregående delrapporten fra SMUL-prosjektet, mens vurdering, som vi ser nærmere på i den foreliggende rapporten, både er sentralt som en integrert del av samhandlingen mellom lærer og elev (jfr. nedenfor), og som et grunnlag for dokumentasjon av og videre planlegging for læring.

En sentral distinksjon i modellen, og i vårt forskningsarbeid, er forholdet mellom det Oser og Baeriswyl (2001) kaller den *synlige* aktiviteten som konstitueres ved en spesifikk undervisningsstrategi, og de *usynlige*, kognitive læringsprosessene hos den enkelte eleven som slik undervisning søker å fremme gjennom det vi kan kalle strategiens læringsfunksjon (se også Salomon 1993 for en nærmere diskusjon om betydningen av individuelle prosesser). Dette skillet knyttes i neste omgang til vårt begrep om ulike arbeidsmåters, eller undervisningsstrategiers, LæringsFremmende Potensial - LFP (Learning Promotion Potential – LPP) (Tomlinson 2008). En undervisningsstrategis LFP er i prinsippet avhengig av i hvilken grad strategien muliggjør realiseringen av tre ulike funksjoner:

- En læringsfunksjon; at den stimulerer elevens læringsprosesser som referert ovenfor,
- En assistanse-/influeringsfunksjon; at den muliggjør at læreren fortløpende kan assistere elevenes læringsprosesser, og

- En overvåkings-/oppfølgingsfunksjon; at den gir lærer mulighet for å overvåke elevens læringsprosess og vurdere behovet for støtte.



Figur 1 Undervisning som meningsfull interaksjon: sentrale elementer

LFP-rammeverket, slik det defineres av Tomlinson (ibid.), utgjør et teoretisk perspektiv for å studere pedagogisk effektivitet, og muliggjør bruk av psykologisk kunnskap som kilde til pedagogisk innsikt og design. Tilnærmingen vektlegger at man i pedagogisk forskning bør ha en integrert betraktning av følgende hovedelementer: lærernes måter å *tenke om*, *planlegge for* og *implementere* undervisning. Tomlinson påpeker i tillegg at man ved studier av undervisning ikke bare må inkludere forhold som bruk av læremidler og at arbeidet foregår i ulike kontekster, jfr. figuren ovenfor, men at man også må ha fokus på *vurdering*, både summativ og formativ, som en integrert del av undervisningen. Det sistnevnte er av særlig betydning i den foreliggende rapporten, der vi både skal se nærmere på hvordan lærere forstår gjeldende terminologi i Kunnskapsløftet knyttet til disse funksjonene i læringsarbeidet, *underveisvurdering*, men også studere hvordan lærere beskriver egen praksis knyttet til underveisvurdering og hvordan de faktisk jobber med det i klasserommet. Vi vil gå nærmere inn på det teoretiske

grunnlaget for å ha fokus på vurdering som en integrert del av undervisningen i neste kapittel (se punkt 2.2).

1.2.2 Studier av læreres tenkning

Forskning omkring læreres tenkning, eller deres profesjonelle kunnskap, har vokst betydelig gjennom de siste par tiårene, men er, i historisk sammenheng, et forholdsvis nytt område. Wittrock gjorde et poeng av at forut for hans tredje utgave av *Handbook of Research on Teaching* (1986) hadde ikke tidligere håndbøker inneholdt kapitler om læreres tankeprosesser tilsvarende det han inkluderte i 1986-utgaven. Veksten i studier av læreres tenkning har sammenheng med at kunnskap fra kognitiv psykologi er tatt i bruk innen utdanningsforskning, og studiene har etter hvert inkludert betydelig ny kunnskap, ikke minst om sammenhengen mellom kognisjon og handling, en kunnskap som er kommet fra flere ulike kilder og disipliner.

Det finnes en rekke ulike gjennomganger av studier av læreres tenkning, eksempelvis Carter (1990), Calderhead (1996) og Munby *et al.* (2007). Munby *et al.* (ibid.) identifiserer et sett av ulike tilnærminger innen forskning på læreres profesjonelle kunnskap og hvordan kunnskapen utvikles, og de drøfter også hvilke spenninger og utfordringer som ligger i feltet. Tomlinson *et al.* (2010) hevder imidlertid at selv om det eksisterer en rekke ulike tilnærminger og perspektiver innen feltet studier av læreres tenkning og deres profesjonelle kunnskap, så er det stor grad av overlapping mellom dem. De hevder at det er mulig å trekke ut en del generelle temaer, selv om enkelte av disse i neste omgang kan hevdes å ha problematiske relasjoner. De generelle temaene som Tomlinson *et al.* (ibid.) finner, er følgende:

- Profesjonell læring krever at lærere får prøve ut ting i praksis og danne seg erfaringer.
- Læreres eksplisitte kunnskap og bevisst resonnering og refleksjon om sentrale emner er viktig.
- Læreres "know-how" eller kunnskap har oftest en intuitiv karakter.
- Den forståelsen av sentrale begreper om læring og undervisning som lærerstudenter bringer med seg inn i studiet, har stor betydning for deres utvikling som lærere.
- Profesjonell læring skjer i form av ulike utviklingsstadier; fra "novise" til "ekspert" (Bransford *et al.* 2000).
- Støtte til utvikling av "ansvarlig autonomi"; lærere må gis rom for utvikling av sin egen stil, men innenfor ansvarlige rammer.

Selv om det er viktig å erkjenne mulige spenninger, og til og med motsetninger, mellom disse temaene, er det også viktig å se muligheter for hvordan temaene gjensidig kan utfylle hverandre. Når man eksempelvis ønsker å studere læreres klasseromspraksis, kan det i utgangspunktet se ut til at bombepunkt 2, betydningen av eksplisitt kunnskap og bevisst resonnering og refleksjon, er i konkurranse med bombepunkt 3, kunnskapens intuitive natur. En mer hensiktsmessig konklusjon vil imidlertid være at ingen av disse erkjennelsene eller prinsippene alene kan danne grunnlag for studier av læreres praksis; så langt som mulig bør de i stedet kombineres (Tomlinson 1999a, 1999b) for å gi en mest mulig helhetlig tilnærming.

1.2.3 Om menneskers begrepsdannelse

Nyere kunnskap om menneskers kognisjon har vært sterkt influert av et sett av ideer som vi kan samle under termen *konstruktivisme*, opprinnelig assosiert med Piagets (1954, 1971) bidrag til utviklings- og utdanningspsykologien. Sentralt i denne kunnskapen står fokuset på hvordan menneskers eksisterende kognitive ressurser anvendes både i persepsjon og tenkning. Mennesker fortolker og forstår verden gjennom å forsøke å tilpasse nye inntrykk og ny informasjon til sine eksisterende erfaringer og ideer, og det finnes forskning som viser at denne prosessen ofte skjer ubevisst (Gregory 1970). Slike erfaringer og begreper, eller som Kelly (1955) valgte å definere dem, *konstruksjoner*, varierer som oftest fra person til person, avhengig av hvilke spesifikke situasjoner de oppstod i, og hvilke ressurser den enkelte kom til disse situasjonene med. Nyere forskning (se for eksempel Schnotz *et al.* 1999) har funnet at når slike konstruksjoner først er etablert, er det vanskelig å endre folks begreper eller måter å tenke på, noe som har relevans for studier av læreres tenkning (Richardson 1997).

Erkjennelsen av hvordan mennesker konstruerer sine begreper og sin forståelse av verden rundt seg, har implikasjoner for hvilken forskningsmetodisk tilnærming man bør velge når man, som i det foreliggende tilfellet, ønsker å studere læreres forståelse av sentrale elementer innen Kunnskapsløftet. Man kan eksempelvis ikke anta at et felles sett av begrepsmessig forståelse eksisterer blant lærerne, eller at det at lærere anvender felles termer nødvendigvis betyr felles innhold i begrepet eller termen som benyttes. Gjennomtenkte strategier for å få tilgang til lærernes begrepsmessige innhold og forståelse er derfor viktig for å sikre valide data i den type studie som det her er snakk om (jfr. punkt 1.4 nedenfor).

Det klassiske synet på begreper (Tomlinson 1981; Margolis og Laurence 2008) var at ting kan klassifiseres eller grupperes på grunnlag av felles karakteristika som definerer hvorvidt de tilhører, eller er ekskludert fra, en gruppe. Klassifiseringen kan kommuniseres sosialt gjennom språk, gjennom ord som navngir begrepet, og meningen til en term, dvs. begrepet, har to aspekter:

- Kjennetegn eller kriterier som skiller mellom medlemmer og ikke-medlemmer av begrepet; dette omfatter begrepets idémessige innhold, heretter kalt begrepets *aspekter*, og
- faktiske enheter som innehar disse kjennetegnene og som derfor regnes som medlemmer, eller *forekomster*, av begrepet.

Den klassiske forståelsen av hvordan mennesker forstår og gir begreper mening og innhold antok at spesifikke begreper i prinsippet kunne defineres i form av enklere begreper, og at mennesker er seg bevisst og kan eksplisitt uttrykke sin forståelse og sine ideer knyttet til begrepet, dvs. sin definisjon av begrepet. Man erkjente imidlertid at slike definisjoner kunne være komplekse og bygge på ulike former av kriterier. Selv om denne klassiske forståelsen har blitt modifisert (jfr. nedenfor), tilbyr den også mer varig innsikt som kan være av betydning i studier som den foreliggende. For det første tillater den oss å skille mellom et ord/en term ("merkelappen") og et begrep. For det andre erkjenner den at ulike begrepsforståelser kan være assosiert med den samme termen, eller ordet, en erkjennelse som har sitt grunnlag i psykologisk konstruktivisme. For det tredje tar denne klassiske forståelsen opp at folk kan velge å karakterisere begrepene sine enten gjennom å forklare kriterier som definerer begrepet, eller gjennom å vise til eksempler eller forekomster, eller ved å benytte en kombinasjon av de to tilnærmingene.

Gjennom nyere forskning har dette klassiske bildet av menneskers begreper og begrepsforståelse blitt modifisert. Wittgenstein (1953) gikk mot den tidligere tendens til å anta allmenngyldighet i begrepsforståelsen, dvs. at begreper omfatter universelle kriterier som alle medlemmer av begrepet deler. Han hevdet i stedet at vår forståelse av hvorvidt en forekomst tilhører eller ikke tilhører begrepet, var knyttet til en mye mer ubestemmelig form for likhet som han kalte *familielikhhet* eller *familietrekk*. Han vektla også begrepsforståelsens intuitive karakter, ikke minst når det gjelder i hvilken grad og hvordan vi er i stand til å uttrykke dette overfor andre. Klassisk begrepsteori har også blitt kritisert fra annet hold (Murphy 2002), eksempelvis fra Rosch (1978) som hevdet at mange såkalte naturlige begreper som hund, katt osv. ikke anvendes på grunnlag av et

sett av klart definerte kriterier som begrepsbrukeren eksplisitt kan uttrykke for å beskrive medlemskap eller ikke, men at dette i stedet framstår som mer implisitte prototyper, eller generaliserte mønstre/modeller, som de faktiske forekomstene kan ligne i større eller mindre grad.

De siste tiårene har ideene om situert kognisjon (Brown *et al.* 1989; Lave og Wenger 1991) fått betydelig gjennomslag. Med situert kognisjon menes at vår tenkning om et begrep ikke så mye er knyttet til mentale abstraksjoner som til relativt konkrete representasjoner, og at anvendelsen av begrepet kan være veldig tett knyttet til konkrete hendelser eller situasjoner. Margolis og Laurence (2009) hevder at man må ha en pluralistisk tilnærming når man studerer begrepsmessige strukturer. Dette fordi ulike kjennetegn kan eksistere side om side, men ha relevans avhengig av i hvilken kontekst begrepet brukes.

Kunnskap om menneskers begrepsdannelse, og i hvilken grad og på hvilken måte de er i stand til å uttrykke denne, er sentralt for vårt formål fordi vi setter fokus både på læreres fortolkning av sentrale begreper innen Kunnskapsløftet, men også på hvordan de forstår og fortolker sin egen praksis. På bakgrunn av det ovenstående er det viktig å være oppmerksom på at det kan eksistere mange ulike forståelser av det samme begrepet, og at man ikke kan forvente at lærerne kan definere klart hva som ligger i fenomenet eller begrepet vi studerer. I stedet må vi forvente at deres forståelse kan være implisitt og intuitiv, og at vi derfor må velge en forskningsmessig tilnærming som muliggjør at deres forståelse og fortolkning blir eksplisitt så langt det lar seg gjøre, noe vi ser nærmere på i neste avsnitt.

1.2.4 Fenomenografi – forskningsmessig tilnærming til studier av menneskers forståelse av verden rundt seg

Ferenc Marton (1994) og kolleger ved Universitetet i Gøteborg startet på begynnelsen av 1970-tallet utviklingen av en forskningsmetodisk tilnærming som senere ble kalt fenomenografi. Fenomenografi er studier av hvordan vi som mennesker erfarer, forstår og danner oss begreper om (konseptualiserer) ulike fenomen i og aspekter av verden rundt oss (ibid.:4425). I og med at vårt prosjekt har hovedfokus på læreres *fortolkning* av sentrale begreper i Kunnskapsløftet og deres fortolkning av egen praksis, gir denne forskningsmessige tilnærmingen et hensiktsmessig rammeverk for arbeidet vårt. Fenomenografi baserer seg på kognitiv teori og en erkjennelse, som beskrevet ovenfor, av at mennesker konstruerer mening på ulike måter, og at for å forstå hvordan en person håndterer et problem, en situasjon, og fortolker verden rundt seg, må man søke å

forstå hva personen bringer med seg inn i situasjonen og hvordan de erfarer det som studeres.

Den foretrukne metoden innen fenomenografi er individuelle intervju som har som siktemål å gjøre forhold som ellers kan forbli utematisert, gjenstand for refleksjon, og derigjennom gjøre forholdet tematisert og eksplisitt. For å sikre at dette skjer, påpeker Marton at intervjuet må ha karakter av en dialog der ikke altfor mange spørsmål er ferdig konstruert på forhånd, men der man i stedet bruker tid på å følge opp og gå mer i dybden på forhold som den som intervjues tar opp. Marton viser til at en fenomenografisk prosess er irreversibel – noe som så langt ikke har vært tematisert blir satt i fokus og gjort eksplisitt – og han sammenligner det fenomenografiske intervju med en pedagogisk prosess.

I analyseprosessen an innsamlede data fokuseres det på likheter og forskjeller i måten fenomenet framstår på og forstås av intervjuobjektene, ikke på i hvilken grad respondentenes svar reflekterer eller samsvarer med forskerens egen forståelse eller en "allment akseptert" forståelse av fenomenet. Respondentenes utsagn analyseres både i relasjon til den totale mengden av ulike meninger som framkommer gjennom analysen av samtlige intervju, og i relasjon til hva den enkelte har sagt om andre forhold, dvs. utsagnene analyseres både i en kollektiv og en individuell kontekst. Marton viser til at etter at utsagn har blitt gruppert gjennom å studere likheter og forskjeller mellom dem, skifter forskerens fokus fra relasjoner mellom utsagnene til relasjonene mellom de gruppene av utsagn som er etablert. Målet i denne delen av prosessen er å identifisere kritiske attributter innen hver gruppe og avgjøre hvilke forhold som skiller gruppene fra hverandre. Gjennom denne prosessen utvikles et sett av kategorier av beskrivelser som benyttes til å beskrive variasjonen i hvordan et spesifikt fenomen erfares, forstås og fortolkes. Marton presiserer at dette ikke er en lineær prosess, men i stedet en interaktiv prosess der man går gjennom de ulike stegene mange ganger før man har etablert et hierarki, kalt *outcome space*, av kategorier som så kan anvendes på hele datamengden.

Marton (ibid.:4428) tar opp spørsmålet om fenomenografi og reliabilitet og viser til at den fenomenografiske prosessen ikke er en *målingsprosedyre*, men i stedet det han kaller en *discovery procedure*, og at det derfor ikke er noe eksplisitt krav om at prosessen må kunne reproduseres. Imidlertid viser han til at når hierarkiet av beskrivelseskategorier (*outcome space*) først er etablert, må forskeren kunne kommunisere dette på en slik måte at andre forskere kan gjenkjenne eksempler på de ulike måtene å erfare og forstå fenomenet som studien har omfattet. Dette

bør sjekkes gjennom at flere ulike forskere koder utsagn, og grad av enighet/uenighet må sjekkes (ibid.:4429). Han viser også til at metodikken muliggjør mer kvantitativt rettede analyser gjennom at man eksempelvis utforsker frekvenser av beskrivelseskategorier som forekommer i datamaterialet.

Når det gjelder hvilke forskningsfelt fenomenografi kan anvendes på, viser Marton til at denne tilnærmingsmåten kan anvendes på studier av hvordan mennesker erfarer læring, studier av hvordan mennesker forstår og fortolker det de har lært, men også mer generelt for å studere hvordan mennesker erfarer og forstår fenomener og begreper i verden rundt oss.

1.3 PROSJEKTETS FOKUSOMRÅDER OG RAPPORTER

SMUL-prosjektet setter, som nevnt ovenfor, fokus på en rekke aspekter ved implementeringen av LK06, noe som framkommer i prosjektets ulike forskningsspørsmål og spørsmålenes delkomponenter. Spørsmålene kan grupperes og analyseres på ulike måter, og deres kompleksitet krever at man anvender en kombinasjon av flere, om ikke alle, datakilder som samles inn gjennom prosjektet, når spørsmålene skal besvares. Behovet for delrapporter underveis i forskningsarbeidet krever en foreløpig nedbryting og utvalg av temaområder. De områdene som er tatt med i Figur 1 ovenfor, er hensiktsmessige, ikke minst fordi denne inndelingen i hovedsak korresponderer med variasjon i datakilder, som presentert skjematisk i Tabell 1 nedenfor. Temaområdene som omhandles gjennom rapporter fra prosjektet er følgende:

- **Læremidler.** Hvordan læremidler, slik som eksempelvis lærebøker og tilhørende ressurser, støtter lærerne i implementeringen av LK06 (Rønning *et al.* 2008, Delrapport 1).
- **Planlegging.** Hvordan beveger LK06 seg fra dokument til klasserom gjennom lærernes planlegging? Hvem har deltatt i denne prosessen og hvordan? Hvilke spørsmål og tema kom opp som del av denne prosessen (Hodgson *et al.* 2010, Delrapport 2)?
- **Vurdering.** Hvordan fortolker lærerne Kunnskapsløftets bestemmelser om vurdering, og hvordan omsetter de disse i praksis? Hvilke former og systemer for vurdering er utviklet som del av arbeidet med implementering av LK06? Hvilke spørsmål og tema kom opp som del av denne prosessen? (Foreliggende rapport, Delrapport 3)?

- **Lærernes tenkning.** Hvordan tenker lærere omkring undervisning? Og mer spesifikt, i hvor stor grad tenker de i form av hvordan de kan fremme læringsprosesser hos og blant elevene, og i form av å kunne overvåke, vurdere og støtte elevenes læringsprosesser (Sluttrapport, publiseres 2012)?
- **Læreres praksis/undervisningsaktivitet.** Hvilke undervisningsstrategier tar lærerne faktisk i bruk, og hvordan organiseres elevene? I hvilke grad gir deres praksis faktisk rom for overvåking, vurdering av og støtte til elevenes læringsprosesser (Sluttrapport, publiseres 2012)?
- **Elevenes opplevelse av undervisningen.** Hvordan opplever elevene undervisningen, og i hvilken grad mener de at de valgte tilnærmingmåtene støtter deres arbeid med å lære, og med å utvikle forståelse for og ivaretagelse av egen læring (Sluttrapport, publiseres 2012)?

Tabell 1 SMUL-prosjektets fokusområder og deres hoved- og sekundære datakilder (✓ = hoveddatakilde, (✓) = sekundær datakilde).

Tematiske områder	Læremidler Utvalg	Planlegging Dokumenter	Planlegging Intervju	Vurdering Intervju	Praksis Intervju	Praksis Video	Survey
Læremidler (Delrapport1)	✓						
Planlegging (Delrapport2)		✓	✓				(✓)
Vurdering (Delrapport3)				✓		✓	(✓)
Læreres tenkning (Sluttrapport)			(✓)	(✓)	✓	(✓)	(✓)
Læreres praksis (Sluttrapport)				(✓)	(✓)	✓	

1.4 METODISK TILNÆRMING

1.4.1 Generell tilnærming

Det finnes fortsatt rester av en mer grunnleggende debatt om tilnærminger innen pedagogisk forskning, og samfunnsvitenskapelig forskning mer generelt, men vi vil avvise eventuelle forsøk på å trekke opp sterke grenser mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger (jfr. Hammersley 1996; Donmoyer 2001). SMUL-

prosjektet har på dette grunnlaget valgt den type spørsmålsdrevet, blandet tilnærming som vektlegges av forfattere som Gorard og Taylor (2006) og Teddlie og Tashakkori (2009). Prosjektet har derfor for det første en tilnærming som kan karakteriseres som kvalitativ, gjennom at man ønsker å oppnå høy validitet gjennom en naturalistisk innhenting, fortolkning og rapportering av et rikt datagrunnlag. I dette legger vi at forskningsprosessen skal være minst mulig rammet inn og påvirket av på forhånd definerte begreper og av de datainnsamlingsmetodene som forskerne anvender, og som er i tråd med hva vi ovenfor har definert som en fenomenografisk tilnærming.

På den annen side omfatter prosjektbeskrivelsen også forhold som tradisjonelt knyttes til en mer kvantitativ tradisjon, gjennom at den inkluderer en rekke forholdsvis spesifikke problemstillinger og gjør bruk av et forholdsvis stort utvalg av lærere. Felles for problemstillingene er imidlertid et hovedfokus på læreres fortolkning, jfr. punktet om fenomenografisk tilnærming ovenfor. Fenomenografisk analyse gir, som skissert ovenfor, også mulighet for å utforske kvantitative forhold gjennom å studere frekvenser av beskrivelseskategorier, noe som vi gjør bruk av i presentasjonen av våre funn i kapitlene som følger nedenfor. I tråd med kvantitativ tradisjon har vi også søkt å få en viss representativitet med hensyn til forhold som skoletype, geografisk spredning osv., noe som beskrives nærmere nedenfor. Datakildene og måtene de er samlet inn på for å kunne dekke behovene for de ulike fokusområdene som prosjektet omfatter, er listet opp i Tabell 1 ovenfor og blir beskrevet i mer detalj nedenfor.

1.4.2 Utvalg og design

Ved utvalg av lærere for deltakelse i SMUL-prosjektet har vi anvendt prinsippet om formålsutvalg. Med formålsutvalg forstår vi utvalg som ikke er basert på en systematisk utvelgelse fra hele universet, fordi det av praktiske eller andre årsaker ikke er mulig eller tjenlig, men der man likevel forsøker å oppfylle enkelte kriterier som kan gjøre utvalget tilpasset studien. Formålsutvalg beskriver dermed et utvalg som er tjenlig for formålet, men som ikke muliggjør generalisering på statistisk grunnlag. Generalisering, som det meste av empirisk forskning har mål om, må i stedet basere seg på skjønn.

Michael Patton (1987:105) opererer med ikke mindre enn seks ulike prinsipper for formålsutvalg for kvalitativ evaluering – (1) ekstreme kasus, (2) typiske kasus, (3) varierte kasus, (4) kritiske kasus, (5) sensitive kasus og (6) lettvinte kasus. Med et utvalg av 5-7 kasus for oppfølging gjennom tre år innenfor hvert av de fire nivåene innen grunnopplæringen, slik tilfellet er i SMUL-prosjektet, er selve deltakingen

fra skolenes/lærernes side relativt krevende, og den må derfor basere seg på interesse og antatt gjensidig utbytte.

En kombinasjon av utvalgskriteriene 2, 3 og 6 ble lagt til grunn for utvelging av enheter. For å møte prinsippene om typiske og varierte kasus, valgte vi å sikre at de skoleeierne vi henvendte oss til for å be om anledning til å kontakte skolene, var spredt geografisk, at de både representerte urbane og spredtbygde strøk, og at de hadde skoler av ulik type og størrelse. Med "lettvinte" (på engelsk *convenient*) kasus siktes det til at vi bare kan gå inn i miljø hvor vi er velkomne, og det siktes også til at man kan prioritere skoler/grupper som blir relativt lite ressurskrevende. Det er først og fremst det første forholdet som ligger til grunn for at vårt utvalg kan karakteriseres som "lettvinte" kasus.

Utvalgsprosessen startet med at vi henvendte oss til ni ulike skoleeiere – fem kommuner og fire fylkeskommuner. Samtlige av skoleeierne takket ja og var interessert i å delta. Det ble så gjennomført en besøksrunde hos samtlige skoleeiere, der det ble organisert informasjonsmøter med lærere og skoleledere. Skoleeierne ble bedt om å koordinere deltakelsen fra sin kommune/-fylkeskommune, innenfor de rammene som var satt. Disse rammene omfattet:

- Årstrinn som lærerne underviser på. Vi startet med 2., 5., 8. trinn i grunnskolen og vg1 i videregående opplæring og har, så langt som mulig, fulgt de samme gruppene og lærerne gjennom tre skoleår.
- Fag lærerne underviser i. SMUL-prosjektet konsentrerer seg om tre fag – naturfag, norsk og samfunnsfag.

Etter informasjonsrunden og tilbakemelding fra skoleeierne satt vi igjen med i alt 55 lærere fra sju av de ni skoleeierne vi hadde henvendt oss til; fire kommuner og tre fylkeskommuner. To skoleeiere takket nei, fordi det ikke var lærere av de ønskede kategoriene som ville delta. Frafallene har ikke begrenset målet om geografisk spredning og representasjon av lærere fra ulike skoletyper som vi redegjorde for ovenfor. Lærerne kom fra i alt 21 ulike skoler og 7 ulike skoleeiere; 12 grunnskoler fordelt på fire ulike kommuner, og 9 videregående skoler fra tre ulike fylkeskommuner.

Av praktiske årsaker (lærere som slutter, manglende tilslutning fra ny lærer som underviser samme elevgruppe osv.) har det ikke vært mulig å følge samtlige elevgrupper og lærere gjennom hele perioden, men de aller fleste gruppene følges gjennom tre skoleår. Nye lærere har imidlertid kommet inn i forhold til

enkelte elevgrupper, samt at det er supplert for å sikre godt nok omfang av data for de ulike fagene og hovedtrinnene. Totalt har vi data fra i alt 79 ulike lærere, 23 ulike skoler og ni ulike skoleeiere gjennom hele prosjektperioden. En nærmere beskrivelse av datagrunnlaget som benyttes i den foreliggende rapporten, gis i Kapittel 3 nedenfor.

Som følge av at deltakelse i SMUL-prosjektet er frivillig og relativt krevende for lærerne, kan vi stå i fare for å ha fått et utvalg som er skjevt i den forstand at de lærerne som har takket ja, kan være mer enn gjennomsnittlig engasjert i jobben sin, og de kan være mer enn gjennomsnittlig dyktig, i og med at de har trygghet nok til å slippe forskere med videokamera inn i klasserommet sitt.

Studien er longitudinell. I dette ligger at elevgruppene og deres lærere, så langt som mulig, følges gjennom tre skoleår, fra høsten 2007 til og med våren 2010. I hovedsak gjennomføres det datainnsamling to ganger per år, men det ble foretatt en justering i siste år med datainnsamling, der lærerne fikk besøk en gang i stedet for to, men det ble i stedet samlet data fra to økter under besøket. Denne endringen ble foretatt for å effektivisere datainnsamlingen, men også for å sikre data som gjør det mulig å studere praksis over flere sammenhengende enheter, noe som muliggjør bedre analyser av variasjon i arbeidsmåter innenfor et undervisningstema og hvordan arbeidet med temaet utvikler seg fra ei økt til den neste.

Tabell 2 Oversikt over innsamling av data gjennom prosjektperioden.

Innsamlingstidspunkt	Læreverk	Planlegging Dokumenter	Planlegging Intervju	Vurdering Intervju	Praksis Intervju	Praksis Video	Survey
Høst 2007	✓	✓	✓		✓	✓	
Vår 2008				✓	✓	✓	
Høst 2008		✓	✓		✓	✓	
Vår 2009				✓	✓	✓	
2009-2010				✓	✓	✓	
Høst 2011							✓

En oversikt over hvilke data som samles inn gjennom prosjektperioden, og når de hentes inn, gis i Tabell 2 ovenfor.

1.4.3 Metoder for datainnsamling og analyse

Datainnsamlingsmetodene som er listet opp ovenfor, er relativt naturalistiske gjennom at de enten starter fra allerede eksisterende materiale, slik som lærernes planleggingsdokumentasjon, eller ved at det samles inn et relativt rikt materiale om naturlige hendelser, slik som undervisningsøkter. Ved innsamling av data gjennom intervju har vi anvendt prinsippene knyttet til hierarkisk fokusering (Tomlinson 1989), en intervjumetode som er i tråd med fenomenografisk tilnærming (jfr. Punkt 1.2.4 ovenfor). Denne metoden er et systematisk forsøk på å minimalisere forskerens påvirkning på respondenten, samtidig som man sikrer seg at alle de forholdene som forskeren ønsker å få dekket gjennom intervjuet, blir tatt med. Hierarkisk fokusering innebærer konstruksjon av et hierarkisk oppsett av spørsmål som forskeren ønsker å få svar på, fra generelle til mer spesifikke spørsmål. Intervjueren starter med relativt generelle spørsmål, følger opp respondentens svar gjennom å ta tak i ord og beskrivelser respondenten benytter, og introduserer kun mer spesifikke spørsmål i de tilfeller der respondenten ikke spontant dekker disse forholdene gjennom sitt svar på de mer generelle spørsmålene. Intervjuagendaene (vår 2008, vår 2009 og skoleåret 2009-10) som er benyttet i forbindelse med innsamling av datamateriale om vurdering til den foreliggende rapporten, følger som Vedlegg 1- 3.

Analyse av data som er samlet inn gjennom slike metoder, kan skje gjennom bruk av kategorier som på forhånd er spesifisert av forskeren, men åpner også for mer *"grounded"*, eller databasert, koding av innholdet på i hvert fall to ulike måter:

- Gjennom å studere spekteret av ideer og kategorier som framkommer som respons til de mest spesifikke spørsmålene i intervjuagendaen, og
- gjennom å vie oppmerksomhet til materiale som det ikke var forventet skulle komme fram med utgangspunkt i agendaen, men som, når det opptrer, viser seg å være relevant.

Det er viktig å gjøre oppmerksom på at vi ikke hevder å bruke en *"grounded"* tilnærming i den fulle mening av begrepet slik det eksempelvis defineres av Glazer (1992) og Strauss og Corbin (1998). I vår forståelse legger vi i stedet til grunn begrepets sentrale fokus på å forsøke å få tilgang til, og ta vare på, respondentenes egen innramming av begreper og oppfatninger (jfr. Robson 2003). Dette skjer gjennom de datainnsamlings- og analysemetoder som anvendes. Vi har derfor fulgt Martons (1994) prinsipper for fenomenografisk analyse gjennom at kodesystemene som er anvendt er kommet til gjennom en

prosess der de er blitt tilpasset og justert underveis på bakgrunn av det faktiske datamaterialet.

I analysearbeidet har vi benyttet MaxQda programvare for analyse av kvalitativt materiale. Denne programpakken, i kombinasjon med programvare for analyse av kvantitative data, SPSS, har blitt benyttet for å utforske trender og mønstre av relevante data i relasjon til prosjektets forskningsspørsmål og de tilhørende variablene.

2. VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – BAKGRUNN OG PROBLEMSTILLINGER

2.1 INNLEDNING

I dette kapitlet skal vi først gi en kortfattet gjennomgang av det teoretiske grunnlaget for å ha fokus på vurdering som integrert i den løpende undervisningen, inkludert et sentralt utviklingstrekk som også har fått gjennomslag i norsk utdanning, nemlig fokuset på *vurdering for læring*. Deretter vil vi se nærmere på hvordan og i hvilken grad vurdering inngår som et fokus i den norske utdanningspolitiske konteksten under Kunnskapsløftet. I siste del av kapitlet vil vi presentere hvilke bestemmelser som gjelder for vurdering under Kunnskapsløftet, før vi helt til slutt presenterer problemstillingene som den foreliggende rapporten skal besvare.

2.2 VURDERING SOM EN INTEGRERT DEL AV LÆRINGS- OG UNDERVISNINGSPROSESSENE

2.2.1 Stillasbygging og elevens nærmeste utviklingssone

Utdanning har som mål å tilrettelegge for læring gjennom *systematiske tiltak*, i vårt tilfelle gjennom Kunnskapsløftet og ny læreplan. *Læring* er tilegnelsen av en kapasitet, handlingsberedskap eller verdi gjennom handling eller erfaring. En *arbeidsmåte, læringsstrategi eller metode* består av aktiviteter som læreren planlegger at eleven skal delta i for å utvikle de egenskapene som er målet for arbeidet, dvs. for at eleven skal lære. Undervisning er slik sett en *indirekte prosess* fordi effektene av den, i form av læringsutbytte, ikke kan observeres direkte. Undervisning har i stedet som mål at endring, og dermed læring, skal skje hos den som blir eksponert for undervisningen, dvs. hos den lærende.

Ifølge Bruner (1999) må tilrettelegging for læring ta som utgangspunkt at læring skal være den lærendes aktive, meningssøkende prosess. Hvilke forhold er så viktige for at læringsprosessen skal være godt tilrettelagt? Tradisjonelt har læring og undervisning blitt studert som to atskilte prosesser (Oser og Baeriswyl 2001). Den russiske pedagogen Lev Vygotsky utviklet imidlertid et sentralt begrep for å

knytte sammen læring og undervisning gjennom sin definisjon av *den nærmeste utviklingssonen*. Den nærmeste utviklingssonen er:

...the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978, her sitert i Bransford et al. 1999:69).

Læring i den nærmeste utviklingssonen skjer altså når den lærende får den nødvendige støtte og hjelp til å komme det ekstra steget videre fra der han eller hun ville ha vært uten denne støtten, noe som innebærer at læring også defineres som en *sosial* prosess. For elever i grunnopplæringen, særlig på de lavere trinnene, vil lærer være den mest sentrale personen som vil kunne gi denne støtten, men etter hvert som elevene blir eldre, vil også elevfellesskapet kunne utgjøre viktige ressurser, det Vygotsky her viser til som *more capable peers*.

Begrepet den nærmeste utviklingssonen omfatter en forestilling om *beredskap for å lære* som setter fokus på de øvre grensene for den enkeltes kompetanse. Disse øvre grensene er imidlertid ikke uforanderlige, men endres hele tiden i tråd med den lærendes økte individuelle kompetanse. Lærerens rolle blir dermed å tilrettelegge for læring i elevens nærmeste utviklingssone, noe som forutsetter at læreren kjenner elevens faktiske utviklingsnivå, dvs. vet hva eleven kan make på egen hånd, og samtidig kan vurdere elevens *potensielle utviklingsnivå*, dvs. det eleven kan make med støtte fra læreren eller andre i læringsmiljøet.

Hvordan kan det så tilrettelegges for eleven i den nærmeste utviklingssonen. Wood og hans samarbeidspartnere, deriblant før nevnte Bruner, introduserte på midten av 1970-tallet begrepet *scaffolding*, til norsk oversatt som *stillasbygging* (Berk og Winsler 1995). Med stillasbygging forstår vi her det å skape et støttesystem som er nøye tilpasset det enkelte barns eller den enkelte ungdoms behov. Stillasbygging involverer mange ulike typer aktiviteter (Bransford et al. 1999:92) som for eksempel:

- Å få eleven interessert i oppgaven.
- Å redusere antall steg som skal til for å løse et problem gjennom å forenkle oppgaven slik at eleven klarer å håndtere prosessens komponenter og klarer å vurdere når kravene til oppgaven/deloppgaven er oppfylt.

- Å holde fokus på målet med arbeidet, gjennom å motivere eleven og gi aktiviteten retning.
- Å påpeke kritiske forskjeller mellom det eleven har produsert og den ideelle løsningen.
- Å kontrollere frustrasjon og risiko i problemløsningen.
- Å demonstrere en modelløsning på oppgaven.

Ifølge Bruner (her sitert i Bransford *et al.* 1999:92) er mottoet for stillasbygging å oppnå en situasjon: *"Where before there was a spectator, let there now be a participant."* Eleven skal altså være aktivt deltakende i sin egen læreprosess, men innen et støttesystem som lærer eller andre i læringsmiljøet tilrettelegger.

2.2.2 Vurdering – sentralt element i stillasbyggingen

Et veldig viktig element i den støtten læreren kan gi, er den løpende vurderingen av elevens arbeid. Med mulig unntak av første og siste bombepunkt i opplistingen ovenfor, er lærerens kunnskap om elevens kunnskaper, ferdigheter og forståelse helt grunnleggende for å kunne gi den nødvendige støtten slik at eleven kan bevege seg i rett retning i den nærmeste utviklingssonen. Bransford *et al.* (1999:128) trekker tilbakemelding og vurdering fram som sentrale elementer i arbeidet med å styrke elevens læringsprosess:

Studies of adaptive expertise, learning, transfer, and early development show that feedback is extremely important (...). Students' thinking must be made visible (through discussions, papers, or tests), and feedback must be provided. Given the goal of learning with understanding, assessments and feedbacks must focus on understanding and not only on memory for procedures or facts (although these can be valuable, too).

For at tilbakemeldingen skal være effektiv, i betydningen støtte elevens læring, må den skje kontinuerlig, men uten at den virker påtrengende eller forstyrrende i arbeidet. En god lærer klarer denne balansegangen og hjelper også elevene til å utvikle ferdigheter i forhold til selv å vurdere eget arbeid (ibid.). Michael Scriven (her vist til i Helle 2000) splittet vurdering opp i hhv. *formativ* og *summativ*, og den typen vurdering vi her snakker om, kalles **formativ vurdering** og har som mål å støtte eleven underveis i læringsprosessen.

Ifølge Bransford *et al.* (1999) er det formativ vurdering som best støtter læringsprosessen:

Feedback is most valuable when students have the opportunity to use it to revise their thinking as they are working on a unit or project. The addition of opportunities for formative assessment increases students' learning and transfer, and they learn to value opportunities to revise (ibid.:129).

Den *formative vurderingen* er altså en integrert del av læringsprosessen (se også vår argumentasjon for dette i opprinnelig prosjektbeskrivelse), der læreren, gjennom måten oppgaver og aktiviteter er tilrettelagt på, og gjennom direkte samhandling med eleven, søker å avdekke hvilke elementer eleven behersker, eventuelt ikke behersker, for derigjennom å kunne gi den nødvendige støtte for å bringe læringsprosessen videre. Eksempelvis kan læreren observere elevens arbeid med skriftlig oppgaveløsning og kan, avhengig av hva han/hun observerer, intervenere gjennom å stille spørsmål eller gi innspill for på den måten å bringe prosessen videre. I komplekse oppgaver, som eksempelvis planlegging og gjennomføring av en åpen oppgave, kan læreren tilrettelegge ulike verktøy (planleggingsskjema, tankekart, huskelister etc.) som kan gi innspill til elevens arbeid. Læreren har deretter samtaler med eleven/elevgruppen for å finne ut hvordan de tenker omkring oppgaven, og kan dermed avdekke hva de eventuelt har behov for av støtte og veiledning for å kunne ta hånd om læringsarbeidet videre. Formativ vurdering er avhengig både av tilrettelagte læremidler, lærerens observasjon og lærerens direkte samhandling med enkeltelever eller elevgrupper i løpet av undervisningsøkta.

Summativ vurdering har til hensikt å avdekke om eleven har nådd læringsmålet som var satt. Dette kan gjøres på mange ulike måter gjennom samtale, skriftlige og muntlige tester, sjekk av skriftlige innleveringer, kontroll av oppgavebøker, elevens presentasjon av eget arbeid i klassen osv. Det læreren lærer gjennom summativ vurdering kan, og bør absolutt, brukes *formativt* gjennom at læreren tar med informasjonen han/hun har fått gjennom den summative vurderingen, inn i det videre arbeidet som en støtte til elevens videre læringsprosess i den nærmeste utviklingssonen.

Et viktig element i forhold til både formativ og summativ vurdering er i hvilken grad og på hvilken måte lærerne arbeider med nedbryting av læreplanens kompetansemål slik at de blir håndterbare og kan gi retning i det daglige arbeidet. Med langsiktige kompetansemål, slik som tilfellet er for ny læreplan i grunnopplæringen, er dette en særlig utfordring.

Et mål med tilrettelegging for læring, er også at eleven skal bli i stand til å reflektere over egen læreprosess, det som kalles metakognisjon. Metakognitiv bevissthet, det å vite at du vet, er sentralt i teoriene til både Vygotsky og en annen forsker som i sterk grad har påvirket utviklingen av pedagogikken, Jean Piaget (Kuhn 1997). Begge hevder at metakognisjon gir retning og kan ha en avgjørende funksjon på kognisjon, dvs. de ideene, oppfatningene og holdningene som individet har. Mens man tradisjonelt har hatt fokus på den *operasjonelle* delen av menneskets kompetanse, det at en person kan handle eller svare rett i en gitt situasjon, inneholder teorien om metakognisjon et fokus på det mer *kommunikative* elementet i kompetansen; evnen til å kommunisere og rettferdiggjøre det du vet overfor deg selv og andre.

Med et sterkere fokus på elevens ansvar for egen læring og mer bruk av åpne arbeidsmåter, slik utviklingen kan sies å ha vært i løpet av 1990-tallet, særlig på de høyere trinn i grunnopplæringen, blir prinsippene om stillasbygging og fokuset på metakognisjon ekstra betydningsfulle. Mens tradisjonelt læringsarbeid, eksempelvis gjennom arbeid med oppgaver i ei lærebok, ofte kan gi eleven umiddelbar og enkel respons på hvorvidt oppgaven er løst riktig eller ikke, stiller mer åpne arbeidsmåter eleven og læreren overfor betydelig større utfordringer når det gjelder å planlegge, styre og vurdere framdriften i arbeidet. Åpne, frie arbeidsmåter er av en mer kompleks natur enn eksempelvis tradisjonell oppgaveløsning og forutsetter derfor en annen type støttesystem for at elevene skal kunne håndtere dem. Metakognisjon er også sentralt fordi elever som er i stand til å reflektere over egen læring, vil ha en mye bedre mulighet for å lykkes med åpne oppgaver der det ikke finnes noen fasitløsning. I en situasjon preget av åpenhet, er lærerens rolle svært viktig. I stedet for å innta en passiv, avventende rolle, slik mange lærere eksempelvis fortolket egen rolle ved prosjektarbeid etter L97 (Rønning 2004), må læreren aktivt gå inn i prosessen for å vurdere elevens nivå og behov, for derigjennom å kunne tilrettelegge stillaset eleven har behov for, for å utnytte potensialet for læring i den nærmeste utviklingssonen. Uten et slikt støttesystem kan læringsarbeid gjennom åpne arbeidsmåter bli kaotisk og lite meningsfullt for elevene, noe også mange lærere påpekte ble resultatet når elever ble kastet ut i prosjektoppgaver de ikke hadde de nødvendige forutsetningene for å løse, og læreren samtidig inntok en passiv rolle (ibid.).

2.2.3 Vurdering for læring

I løpet av de to siste tiårene er det lagt stadig større trykk, både internasjonalt og nasjonalt, på effektivitet i utdanningen. Som en del av dette fokuset har det blitt lagt vekt på å finne fram til arbeidsmåter og tilnærminger til undervisning som på

best mulig måte støtter elevenes læring. Etter hvert har dette også medført en erkjennelse av den nøkkelbetydningen formativ vurdering har i undervisningen. De siste årene har dette særlig omfattet et fokus på *Vurdering for læring*, noe som, slik vi var inne på ovenfor, også er en sentral del av den norske utdanningspolitiske konteksten.

De britiske forskerne Paul Black og Dylan Wiliam har vært sentrale i den vektleggingen av vurdering for læring som har funnet sted i Storbritannia de seinere årene, og deres arbeid har også inspirert norsk utdanning på nasjonalt nivå (jfr. Utdanningsdirektoratets hjemmeside om Vurdering for læring). Black og Wiliams arbeid bygger på en omfattende gjennomgang av forskning på formativ vurdering (1998), og de har de senere årene samarbeidet med andre i et større utviklingsprosjekt i Storbritannia, der de fokuserte på to sentrale komponenter; vurdering for læring og strategier for utvikling av metakognitive ferdigheter (James *et al.* 2005). Tilnærmingen som de utviklet gjennom utviklingsarbeidet, fokuserer på fire ulike praktiske klasseromsstrategier:

- Spørsmål/dialog i klasserommet,
- Tilbakemelding gjennom skriftlig vurdering,
- Egenvurdering og såkalt "peer assessment", dvs. at elever vurderer hverandre, samt
- Formativ bruk av summative tekster.

Utviklingsarbeidet har hatt stor gjennomslagskraft og ble etter en utprøvningsfase gjennomført som et storskala nasjonalt initiert utviklingsarbeid rettet mot lærere i England og Skottland. Vi gjenkjenner også sentrale trekk fra anbefalingene og fokuset i denne britiske utviklingen i det nasjonalt initierte og gjennomførte prosjektet Bedre Vurderingspraksis som kort er nevnt ovenfor.

Tilnærmingen Vurdering for læring er imidlertid kritisert, blant annet av Torrance (2007) som advarer mot at en for smalt fokus på vurdering som verktøy i undervisningen, kan resultere i det han kaller "*assessment as learning*" i stedet for "*assessment for learning*". Det førstnevnte karakteriserer ifølge Torrance en tilnærming preget av *performativity*, dvs. fokus på overfladisk kunnskap, enkle læringsmål og rask og effektiv kontroll av måloppnåelse.

Dwyer (1998) er kritisk til arbeidet som lå til grunn for Black og Wiliams fokus på vurdering for læring (Black & Wiliam 1998), og spør om ikke fokus på summativ vurdering ville ha gitt tilsvarende resultater som det de viser til for formativ

vurdering. Hun viser til at lærere generelt sett ikke ser på vurdering som en integrert del av undervisningen; i stedet ser de på vurdering som noe som er krevd utenfra, og de kaller ofte ikke sin egen innsamling av informasjon om elevenes læring i den faktiske undervisningssituasjonen for vurdering (ibid.:134). Hun viser også til at forskning på nyutdannede lærere har vist at det de fant aller vanskeligst å mestre, var den løpende koblingen de måtte foreta i undervisningen av læringsmål, hensiktsmessige undervisningsstrategier og vurderingsformer. Når det gjelder lærere innen videregående opplæring, hevder Dwyer (ibid.:136) at de gjerne har større lojalitet til fagets egenart og innhold enn de har til læringspsykologi, noe hun mener kan medføre at de forandringene i lærerpraksis som Black og Wiliam foreslår, kan være vanskeligere å gjennomføre på videregående nivå. Hun konkluderer med at tilnærmingen med å bedre elevenes læring gjennom vurdering integrert i klasseromskonteksten, er en formidabel pedagogisk oppgave og noe som krever betydelig innsats rettet mot kompetanseutvikling for lærerne.

2.3 VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – DEN UTDANNINGSPOLITISKE KONTEKSTEN

Stortingsmelding 30/2003-2004 (UFD 2004), *Kultur for læring*, som dannet grunnlaget for Kunnskapsløftet, slår fast at Norge som nasjon har gode forutsetninger for å lykkes med å utvikle et godt fungerende utdanningssystem, men at vi står overfor klare utfordringer. Blant disse utfordringene er en for svak kultur for læring, manglende fokus på resultater, utydelige læringsmål, for lite fokus på at elevene skal kunne utvikle gode læringsstrategier og gode grunnleggende ferdigheter (Engelsen 2008:10). Meldingen viser til at lærerne har møtt på utfordringer når det gjelder å vurdere elevenes *helhetlige* kompetanse under de foregående reformene i grunnopplæringen, Reform 94 og Reform 97, og at gjeldende bestemmelser om individvurdering oppfattes som uklare. Meldingen slår fast at det skal foretas en samordning av vurderingssystemer og -praksis i hele grunnopplæringen, og at arbeidet med innføring av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem skal fortsette og skal intensiveres.

Når det gjelder behovet for støtte til vurdering av elevenes kompetanse, viser meldingen til Kvalitetsutvalget som foreslo at det skulle utvikles kompetansebaserte vurderingskriterier for alle læreplaner. I stedet for å følge denne oppfordringen viser Departementet (ibid.:40) til at i den kommende læreplanen, som to år senere lanseres som Læreplan for Kunnskapsløftet (LK06), skal kompetansemålene ligge til grunn for vurderingsarbeidet, og målene må derfor

være utformet på en slik måte at elevene kan vurderes ut fra disse. Meldingen slår fast at utvikling av kriterier for å vurdere elevenes kompetanseoppnåelse i henhold til læreplanens mål må foregå lokalt, i forbindelse med implementeringen av læreplanen, samt i forbindelse med utvikling av nasjonale prøver som skal inngå i det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet.

Parallelt med forberedelse til innføring av Kunnskapsløftet besøker OECD Norge mot slutten av 2004 for å se nærmere på i hvilken grad Norge klarer å etterleve målet om likeverdighet i utdanningen (*Equity in Education*). Rapporten ekspertgruppen leverer i 2006 (OECD 2006), slår fast at Norge i sin utdanningspolitikk legger til grunn sentrale verdier som likeverdighet og inkludering, har et godt strukturert og gjennomarbeidet utdanningssystem, bruker store ressurser på utdanning, men at nasjonen står overfor klare utfordringer blant annet knyttet til oppfølging og vurdering av elevenes læringsarbeid, både på nasjonalt og lokalt plan. Særlig blir det uttrykt bekymring knyttet til en "vente og se" holdning som ekspertene mener å finne når det gjelder oppfølging av elever som sliter med å tilegne seg grunnleggende ferdigheter i tidlige år av sitt utdanningsløp, samt at Norge, ifølge internasjonale tester, har for mange underyttere. De tilrår derfor at det bør settes inn innsats tidlig for å motvirke at problemer som elever møter, får lov til å utvikle seg. De tilrår videre at Norge bør fokusere på hvordan man på best mulig måte kan forhindre at elever blir underyttere. Blant de andre tiltakene de tilrår, er bedre systemer for kvalitetsvurdering og -utvikling på alle nivå i utdanningssystemet vårt, men uten at det går utover de grunnleggende verdiene som preger det norske utdanningssystemet (ibid.:57).

Stortingsmelding nr. 16/2006-2007 (KD 2006), *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, slutter seg til OECDs bekymringer og slår blant annet fast at manglende vurderingskultur ved norske skoler har ført til at elever ikke blir fulgt opp godt nok, og at de dermed får sine muligheter for vekst og utvikling redusert. Meldingen sier seg også enig med OECDs påpeking av at en skolekultur basert på lave forventninger til elevenes faglige utvikling, kan være en sentral forklaring på at norske elever, tross stor innsats økonomisk, har et relativt lavt ferdighetsnivå i sentrale fag, og at problemet med sosial reproduksjon fortsatt er en hovedutfordring. På bakgrunn av dette slås det i meldingen fast at (ibid.:77):

Vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte må etter departementets oppfatning prioriteres høyere i hele grunnopplæringen.

Denne erkjennelsen følges blant annet opp i meldingen gjennom departementets forslag om å etablere et sammenhengende prøve- og vurderingssystem som inkluderer nasjonale prøver, diagnostiske prøver og kartleggingsprøver. I tillegg slår departementet fast (ibid.:79) at de vil gjennomgå regelverket om individvurdering, prøve ut virkemidler for vurdering, styrke lærernes kompetanse i vurdering og prioritere forskning om vurdering i norsk skole.

I tråd med departementets forslag i St. meld nr. 30 utvikles og lanseres LK06 i 2006 som en målorientert læreplan der, i prinsippet, klart definerte kompetansemål skal danne rammene for lærerens arbeid, herunder også vurdering av elevenes kompetanseoppnåelse. Da læreplanimplementeringen startet høsten 2006, var det, i tråd med hva meldingen slo fast, ikke utviklet kriterier eller støtteredskaper for arbeidet med vurdering av kompetanseoppnåelse. Arbeidet skulle i stedet foregå lokalt i forbindelse med det lokale læreplanarbeidet som Kunnskapsløftet forutsatte (jfr. Hodgson *et al.* 2010:13).

Stortingsmelding 31/2007-2008 (KD 2008), *Kvalitet i skolen*, styrker fokuset i de tidligere meldingene på vurdering og oppfølging av elevenes utvikling. På det tidspunktet meldingen publiseres, har ny læreplan, LK06, fått virke en tid. Meldingen slår fast at det er behov for, i meldingens egne ord, å 'tette hull' i Kunnskapsløftet. Intensjonen om at det aller meste av læreplanarbeidet skulle skje lokalt, blir nå korrigert gjennom at departementet slår fast at det er behov for mer støtte og veiledning fra nasjonalt nivå enn det som så langt har vært tilgjengelig. Meldingen viser til ny forskning (Klette *et al.* 2008) som påpeker stor variasjon i hvilken tilbakemelding lærerne gir av elevenes arbeid, og vektlegger derfor at den faglige tilbakemeldingen lærerne gir til elevene, må forbedres (KD 2008:22).

For å styrke arbeidet med faglige tilbakemeldinger viser meldingen til at det er iverksatt et stort utviklingsprosjekt, kalt *Bedre Vurderingspraksis*, at det foretas en styrking og videreutvikling av de nasjonale prøvene, og at det skal innføres obligatoriske kartleggingsprøver i lesing på 1. og 3. trinn i grunnskolen, og i lesing og regning på vg1 i videregående opplæring. Meldingen viser også til at Forskrift for Opplæringslova ble endret med virkning fra skolestart høsten 2007, blant annet for å styrke vurderingsarbeidet. Sist, men ikke minst, foreslår meldingen at det skal utarbeides en veiledning i lokalt læreplanarbeid, samt veiledende læreplaner for de enkelte fagene i læreplaner (ibid.:73). Det sistnevnte må kunne fortolkes som en erkjennelse av at læreplanen ikke har fungert etter intensjonene,

og er slik sett et svar på forskning som har påvist at læreplanen på langt nær er (Engelsen 2008; Rønning *et al.* 2008), eller oppfattes som (Hodgson *et al.* 2010), så klar som retorikken rundt lanseringen av den skulle kunne tilsi.

Prosjektet *Bedre Vurderingspraksis*, som startet opp høsten 2007 og som, da det ble avsluttet våren 2009, hadde omfattet i alt 77 skoler, var ett av flere tiltak, Utdanningsdirektoratet gikk i gang med i 2007 da de fikk i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å jobbe med å styrke individvurdering i norsk skole. Prosjektskolene i *Bedre Vurderingspraksis* jobbet i to år etter ulike modeller for å styrke og bedre sin vurderingspraksis, med en særlig vekt på å utvikle og prøve ut kjennetegn på måloppnåelse i fag som grunnlag for å vurdere elevenes kompetanseoppnåelse. Verktøy, erfaringer og forskning knyttet til dette prosjektet ble kontinuerlig gjort kjent for andre gjennom publisering på egne hjemmesider. I tillegg til dette prosjektet jobbet Utdanningsdirektoratet med revisjon av bestemmelsene om vurdering i Forskrift til Opplæringslova, utvikling av veiledninger for arbeidet med læreplanen, i tillegg til tiltak for å styrke kompetanseutviklingen på feltet. Ny forskrift til Opplæringslova, med endrede bestemmelser om individvurdering, ble innført fra høsten 2009. Veiledning til lokalt læreplanarbeid samt noen veiledninger i arbeid med læreplaner for fag ble publisert våren 2009, et arbeid som har fortsatt i løpet av skoleåret 2009-2010. Våren 2010 ble det publisert en egen nettside, kalt *Vurdering for Læring*³, som er rettet mot styrking av lærernes *underveisvurdering*, og der vurdering som redskap i læringsarbeidet, dvs. som et verktøy for å støtte læringen, er særlig vektlagt. Våren 2010 ble det også satt i gang en egen informasjonskampanje, *Vurdering – no gjeld det!*, med utvikling av informasjonsmateriell for å spre intensjonene med vurderingsinnsatsen og hvilke retningslinjer og regler som gjelder. Sist, men ikke minst, har Utdanningsdirektoratet høsten 2010 satt i gang et nytt større utviklingsprosjekt, kalt *Vurdering for læring* som i første omgang inkluderer seks ulike fylker.

Denne kortfattede gjennomgangen av utviklingen innen norsk utdanning de seinere årene viser at vurdering har stått sentralt både når det gjelder endring av de lovmessige rammene for læringsarbeidet i skolen, og når det gjelder utviklingsrettet arbeid for å styrke individvurderingen i skolen. Dette økte fokuset på vurdering har betydning for lærernes daglige arbeid, og det danner dermed et viktig bakteppe for vårt forskningsarbeid mer generelt, men i særlig grad når vi i

³ Referanse:

www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO

denne rapporten setter fokus på hvordan lærere fortolker oppgaven med individvurdering, og hvordan de omsetter den i praksis.

2.4 FORSKRIFT FOR OPPLÆRINGSLOVA – BESTEMMELSER VEDRØRENDE VURDERING

Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) gir få konkrete retningslinjer i forhold til vurdering. Under Prinsipper for opplæringen finner vi at *"vurdering og veiledning skal bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring"* (s.3) og at elevene skal tilegne seg strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Videre finner vi under prinsippdelen at læreres og instruktørers kunnskap om vurdering og veiledning står sentralt, og skolen skal *"legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen"* (s. 5). I fagplandelen er det sluttvurderingen som er presisert. Det som er angitt her er hvorvidt det er krav til standpunktkarakter og hvilken type eksamen elevene kan/skal prøves i.

Forskriftene til Opplæringslova ble endret for å legge til rette for innføring av Kunnskapsløftet med gyldighet fra 1. august 2006. Under kapittel tre ligger forskriftene om *individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring*, også kalt *vurderingsforskriften*. Kunnskapsdepartementet vedtok endringer i denne forskriften med virkning fra 1. august 2009, og det ble laget et rundskriv med presiseringer i august 2010 (Rundskriv Udir -1 – 2010⁴).

Etter innføringen av Kunnskapsløftet kom det flere signaler fra skolene om at begrepene underveis- og sluttvurdering, slik de fremstod i vurderingsforskriften, var for upresise. Utdanningsdirektoratet kom da med en *presisering av bestemmelsene om underveis- og sluttvurdering*, publisert på direktoratets hjemmeside 18.12.2007. I denne presiseringen går det fram at formålet med underveisvurdering (med eller uten karakter) er å fremme læring og utvikling og skal gi grunnlag for tilpasset opplæring. Underveisvurderingens betydning for læring blir understreket ettersom det er gjennom denne lærer og elev får informasjon om elevenes faglige progresjon. Videre presiseres det at underveisvurderingen kan gis både med og uten karakter, og at terminkarakterer

⁴ <http://www.udir.no/Rundskriv/Rundskriv-2010/Udir-1-2010-Individuell-vurdering-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

er en del av undervisvurderingen. Undervisvurderingen skal suppleres med begrunnelse og veiledning om hvordan eleven kan bli bedre i faget.

I presiseringen av sluttvurdering går det fram at formålet med sluttvurderingen er å gi informasjon om nivået elevene har oppnådd ved avslutningen av et fag. Sluttvurderingen består av standpunktvurdering, eksamensvurdering og vurdering til fag- og svenneprøve. Elevene har adgang til å klage på sluttvurderingen. Det understrekes videre at standpunktkarakteren ikke skal være noe "gjennomsnitt" av tidligere terminkarakterer eller prøvekarakterer, men skal relateres til elevenes kompetanse i faget på det tidspunktet standpunktkarakteren fastsettes.

De viktigste endringene i forskrift om individuell vurdering som er gjeldende fra august 2009 er følgende⁵:

- Ett, felles kapittel om vurdering for grunnskolen og videregående opplæring,
- tydelige krav til en undervisvurdering som har læring som mål,
- halvårsvurdering i hele grunnopplæringen for å styrke det systematiske vurderingsarbeidet,
- planmessig samtale⁶ med eleven minst hvert halvår også i grunnskolen, og
- tydelige krav til elevens medvirkning i vurderingsarbeidet i skolen

Hensikten med Rundskriv Udir -1 er å være et oppslagsverk for tolkning av bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven kapittel 3, med bakgrunn i at regelverket for individuell vurdering ikke oppfattes som klart nok. Det blir gitt nærmere presiseringer av både undervis- og sluttvurderingens formål og funksjon gjennom merknader til de ulike paragrafene i forskriften. Vi tar her med noen av presiseringene som blir gitt.

- Alle elever har rett til vurdering, og skal kjenne til kompetansemålene for fag og også kjenne til hva læreren vektlegger når en prestasjon vurderes, noe som også innebærer at en elev skal bli gjort kjent med hva som skal til

⁵ http://www.udir.no/Artikler/_Lov/Forskriftsendring-om-individuell-vurdering-i-kraft/

⁶ Vi har valgt å kalle denne planmessige samtalen *elevsamtale*, fordi det er den termen som oftest er i bruk blant lærerne. I tillegg benyttes enkelte ganger termen *fagsamtale*, særlig blant lærere i videregående opplæring, for å henvise til samtaler med elever som de ikke er kontaktlærere for, men kun har i et enkelt fag. Når denne termen anvendes i rapporten blir det presisert hvilken type samtale det gjelder. Den generelle termen som benyttes i rapporten er imidlertid *elevsamtale*.

for å få de ulike karakterene. Det er lærerens plikt å skaffe et bredt vurderingsgrunnlag, men elevene har også en aktivitetsplikt som betyr at de skal være tilstede i undervisningen og vise kompetansen sin. Eleven kan for eksempel ikke være fraværende i opplæringen gjennom året og så kreve en stor prøve som gir grunnlag for vurdering.

- Underveisvurderingen skal være et redskap for å hjelpe eleven videre i læreprosessen og skal brukes av læreren til å tilpasse opplæringen til eleven. Gjennom underveisvurderingen skal læreren gjennom ulike vurderingssituasjoner (også prøver) kartlegge hvor eleven befinner seg i forhold til kompetansemålene og bruke denne informasjonen for å tilpasse undervisningen. I underveisvurderingen skal eleven kunne gjøre egenvurderinger, noe som anses for å være viktig for utviklingen av læringsstrategier og kritisk tenkning, og som gir elevene muligheten til å få et bevisst forhold til egen læring. Halvårsvurdering innføres som nytt begrep innen underveisvurdering og erstatter tidligere terminkarakter. Halvårsvurderingen skal også foretas systematisk på barnetrinnet (1.-7. trinn), med da uten karakterer. Halvårsvurdering med karakter dokumenteres skriftlig, og i hele grunnopplæringen er det også krav om at det skal dokumenteres *at det er foretatt* halvårsvurdering. Denne dokumentasjonen skal være skriftlig og etterprøvbar.
- Sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen i faget. Det blir blant annet understreket at en rettferdig vurderingspraksis forutsetter at elever blir vurdert på samme grunnlag. Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene for fag, og det presiseres som lovstridig å legge til grunn et normrelatert vurderingsprinsipp. Sluttvurderingen skal heller ikke være et matematisk gjennomsnitt av prøvene gjennom året. I forbindelse med sluttvurdering skal elevens kompetanse avgjøres på bakgrunn av en helhetsvurdering i forhold til kompetansemålene som er fastsatt i læreplanen. Det skal ikke tas hensyn til elevenes forutsetninger, med unntak av kroppsøving i grunnskolen. Vurderingen i fag skal ikke kunne påvirkes av fravær eller av elevens orden og oppførsel. Forskriftens ordlyd om at standpunktkarakteren skal gis ved slutten av opplæringen i faget, blir utdypet ved at denne karakteren skal være lærerens profesjonelle skjønnsmessige vurdering av elevenes utvikling i faget. Det er opp til skolene å avgjøre hva som anses å være avslutningen av faget, men normalt vil dette være i løpet av de siste par månedene av opplæringen. Sluttvurderingen kan påklages.
- Underveisvurdering og sluttvurdering har ulike hensikter i en vurderingsprosess, men det er viktig at de sees i sammenheng for å

forbedre opplæringen. Det betyr at læreren må begynne å tenke på sluttvurderingen allerede i starten av opplæringen, noe som innebærer at læreren må synliggjøre vurderingskriterier for måloppnåelse i fag på et tidlig tidspunkt.

Som nevnt over har Utdanningsdirektoratet i løpet av de siste årene fått utviklet veiledningsmateriell i lokalt læreplanarbeid og veiledninger i arbeid med læreplaner for fag. Veiledningene er utarbeidet i samarbeid med lærere og andre fagpersoner med nær tilknytning til praksisfeltet, og gir råd om og eksempler på lokalt arbeid med læreplanene. Hver av disse veiledningene har et eget punkt som omhandler vurdering generelt i faget. Her finner vi informasjon om formål og former for vurdering i faget, eksempler på operasjonalisering av kompetansemål, kjennetegn på måloppnåelse, hvilke tilbakemeldinger som er hensiktsmessige, og om sluttvurdering i faget. Hvert av eksemplene på undervisningsopplegg tar utgangspunkt i kompetansemål, og gir en detaljert beskrivelse av hvordan man kan vurdere ulike måloppnåelse innafor kompetansemålene, og peker på viktige momenter i vurderingsarbeidet. Det er viktig å være oppmerksom på at disse veiledningene ikke er veiledende læreplaner, men kun inneholder eksempler på hvordan man med utgangspunkt i et utvalg kompetansemål kan jobbe med utvikling av lokale læreplaner på lokalt nivå. Dette veiledningsmaterialet er publisert på skolenettet⁷, og foreligger kun i elektronisk versjon.

2.5 PROBLEMSTILLINGER I DEN FORELIGGENDE RAPPORTEN

Problemstillingene knyttet til vurdering under Kunnskapsløftet som utforskes gjennom den foreliggende rapporten er basert på, men er også utvidet, i forhold til de forskningsspørsmålene om vurdering som lå i vårt opprinnelige prosjektbeskrivelse. Dette skyldes at:

- Nye spørsmål som krever oppmerksomhet, har blitt synliggjort gjennom den åpne prosessen med datainnsamling som er gjennomført. Eksempelvis er lærernes begreper om, og deres forståelse av, vurderingsterminologi, og deres vurdering av forhold knyttet til vurdering under Kunnskapsløftet blitt mer omfattende enn opprinnelig tenkt.
- I tillegg til å følge implementeringen av Kunnskapsløftet over tid mer generelt, skjer det endringer som bør følges opp. Dette gjelder i særlig grad på vurderingsområdet, siden det har stått i fokus i løpet av de årene

⁷ www.skolenettet.no

forskningsprosjektet har pågått. Nye forskrifter og utvikling av en rekke veiledninger for arbeidet med implementering av LK06 har virket inn på vårt arbeid, og vi har her så langt som mulig forsøkt å inkludere disse nye utviklingstrekkene.

Problemstillingene som omhandles i denne rapporten, presenteres nedenfor, gruppert på samme måte og i samme rekkefølge som de vil bli behandlet i presentasjonen av funn i de kommende kapitlene.

Lærernes begrepsforståelse og deres tenkning om vurdering

- Hva forstår lærerne med underveis- og sluttvurdering?
- Hvordan definerer lærerne begrepene?
- Hvilke vurderingsaktiviteter regner de som en del av underveisvurdering?

Lærernes rapporterte vurderingspraksis og endringer i denne

- Hvordan beskriver lærerne skolens og egen praksis med hensyn til underveis- og sluttvurdering?
- Hvilke rutiner er utarbeidet, og hvilke aktiviteter inngår i lærernes vurderingssystemer?
- I hvilken grad har de arbeidet med utvikling av kriterier for vurderingsarbeidet? Hvordan opplever de målene i LK06 som grunnlag for dette arbeidet?
- I hvilken grad og på hvilken måte gjør lærerne bruk av informasjon/-resultater av vurderingsarbeidet (fra samtaler, fortløpende vurdering, mer formelle vurderingssituasjoner...) i den videre planlegging og til retting av læringsarbeidet?
- Hvordan vurderer lærerne egen vurderingspraksis, og hvilke utfordringer og muligheter ser de i arbeidet?
- I hvilken grad endrer lærernes beskrivelse av egen vurderingspraksis, og de utfordringene de ser med vurderingsarbeidet, seg i løpet av den perioden de blir fulgt, dvs. gjennom tre skoleår?

Lærernes kjennskap til forskrifter og veiledninger, og deres vurdering av utfordringer og muligheter i disse

- I hvilken grad kjenner lærerne forskriftene og det nye veiledningsmateriellet som er utviklet?
- Hvilke utfordringer ser de med regelverket og de forventningene som ligger i dette?

Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet

- I hvilken grad og på hvilken måte er elevmedvirkning en del av deres fortolkning av undervisvurdering? Hva synes de om forskriftens bestemmelser om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet?
- Hvordan beskriver de elevmedvirkning i vurderingsarbeidet?
- Gjøres elevene kjent med mål for læringsarbeidet og eventuelle kriterier for vurdering?
- Hvordan beskriver lærerne arbeidet sitt med elevsamtaler? Planlegging, gjennomføring, innhold, elevens rolle.

Lærernes faktiske vurderingspraksis

- Hvilke arbeidsmåter/undervisningsstrategier er i bruk, og hvordan begrunner lærerne sine valg?
- I hvilken grad gir de valgte arbeidsmåtene mulighet for formativ vurdering, og i hvilken grad kan man hevde at lærerne gjør bruk av disse mulighetene?
- Hvilke begrunnelser gir lærerne for valg av arbeidsmåter, og i hvilken grad er begrunnelser knyttet til vurdering en del av dette?
- Hva gjør lærerne for å sikre seg informasjon om elevenes læring, og i hvilken grad mener lærerne at de faktisk får informasjon om elevenes læring i løpet av timen?
- Hvordan beskriver lærerne at de vil vurdere, følge opp elevenes læring, og eventuelt endre, undervisningen i det videre arbeidet som følge av informasjonen de innhenter om elevenes læring?

2.6 DATAKILDER OG ANALYSER

2.6.1 Intervju med fokus på: lærernes begrepsforståelse, rapporterte praksis, endringer og elevmedvirkning

Hoveddelen av datamaterialet som presenteres i denne rapporten knyttet til forholdene som listes opp i overskriften ovenfor, er innhentet gjennom hierarkisk fokuserte intervju med lærerne som inngår i utvalget vårt. Intervjuene er gjennomført på ulike tidspunkt i prosjektperioden (jfr. Tabell 2 ovenfor og Tabell 3 i neste kapittel). Tre ulike varianter av intervju med fokus på vurdering ble utviklet som følge av at utvalget av lærere endret seg i løpet av prosjektperioden, og som følge av utvikling innen vurderingsområdet de senere årene.

Intervjuagendaene finnes som Vedlegg 1-3. Som vi vil se, varierer disse intervjuagendaene i forhold til hvordan og i hvilken grad de setter fokus på ulike

området vedrørende vurdering, men generelt sett omfatter de bare i begrenset grad tett og systematisk oppfølging av alle relevante forhold knyttet til vurdering. Dette skyldes først og fremst at vurdering er ett av flere nokså omfattende forhold som intervjuagendaen omfattet. For at intervjuene ikke skulle bli for lange, måtte antall oppfølgings spørsmål holdes på et moderat nivå.

Intervjuene satte fokus på følgende forhold:

- Hvordan lærerne forstår begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, og sammenhengen mellom disse to.
- Hvordan lærerne individuelt og på team- og skolenivå har arbeidet med å implementere underveisvurdering, inkludert eventuelt fokus på og utvikling av prinsipper, kriterier og kvalitetssikringsprosedyrer i dette arbeidet, og
- For lærere i videregående opplæring og på 10. trinn i grunnskolen: hvordan de har arbeidet for å implementere bestemmelsene om sluttvurdering.

Samlet gir de tre intervjurundene informasjon om de overnevnte forhold, og i tillegg lærernes vurderinger av de utfordringene og mulighetene som bestemmelsene om vurdering og selve vurderingsarbeidet under Kunnskapsløftet, gir dem. Nærmere detaljer om det faktiske utvalget som foreligger i de ulike intervjurundene, samt hvilket materiale funnene er basert på, presenteres i de relevante kapitlene nedenfor.

2.6.2 Video- og lydopptak: lærernes vurderingspraksis i klasserommet

Når det gjelder presentasjon av vurderingspraksis i klasserommet, har vi valgt ut relevante områder som settes i sammenheng med resten av rapportens fokus på vurdering. Vi har derfor studert og kodet materialet selektivt med fokus på lærernes overvåking og vurdering av elevenes læringsarbeid, og hvordan de følger opp de vurderingene de gjør. Kodesystemet for dette arbeidet og det utvalget som inngår, presenteres nedenfor i Kapittel 6.

3. VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – LÆRERES FORTOLKNING, RAPPORTERTE PRAKSIS OG OPPLEVDE ENDRINGER

3.1 INNLEDNING

Dette kapittelet presenterer resultater fra analysen av hvordan lærere forstår sentrale elementer innenfor vurdering under Kunnskapsløftet, samt hvordan de beskriver egen vurderingspraksis. Kilder til denne analysen har vært intervju som er kodet i henhold til kodesystemene som presenteres i teksten nedenfor og som foreligger som Vedlegg 4.

3.2 UTVIKLING AV KODESYSTEMER

Utvikling av kodesystemer i MaxQda for analyse av intervjumaterialet ble for det første basert på begreper og distinksjoner fra vurderingsteori og fra vurderingsforskriften under Kunnskapsløftet, og for det andre på det faktiske datamaterialet, dvs. på de svarene lærerne kom med. Dette området er karakterisert ved at det finnes ulik terminologi og en rekke ulike begreper på ulike nivå, og integrasjonen av disse blir vanskeliggjort gjennom at det er mange ulike ord og termer som benyttes, at begrepene delvis overlapper hverandre, og at de anvendes i ulike deler av vurderingsprosessen og i ulike sammenhenger. I tillegg har det faktum at hovedtilnærmingen ble basert på forholdsvis åpne spørsmål, ført til stor variasjon i svar. Hovedvekten er blitt lagt på respondentenes beskrivelse av egen vurderingspraksis, i stedet for at de mer spesifikt uttrykte sin systematiske tenkning om forhold som gjelder vurdering under Kunnskapsløftet. Det ble likevel lagt til rette for å få inn noe informasjon om slike forhold gjennom mer direkte henvisning til nye bestemmelser og nye forventninger fra nasjonalt nivå.

Den første fasen med utvikling av et kodesystem omfattet en analyse av pedagogiske ideer og teorier om vurdering for å utvikle et grunnlag for å sette opp et rammeverk som kodingen kunne organiseres innenfor. I tråd med prinsippene i fenomenografisk tilnærming (jfr. punkt 1.2.4 ovenfor), gikk forskerne deretter gjennom et utvalg av transkripsjoner og drøftet hvilke svartyper som inngikk og bredden av svar innenfor hver slik svartype. Svarene inneholdt, som nevnt ovenfor, en overvekt av beskrivelser av vurderingspraksis med innledende

betraktninger om relevante undervisningssituasjoner, og i enkelte tilfeller henvisning til undervisnings- og vurderingsfunksjoner. Kilder som ble presentert i Kapittel 1 og Kapittel 2 ovenfor ble brukt som grunnlag for å informere analysen av respondentenes svar, og for å utvikle en liste av nøkkelideer som skulle inkluderes. Disse nøkkelideene er uthevet i teksten nedenfor.

I utformingen av kodesystemet tok vi utgangspunkt i den generelle modellen for undervisning og læring som danner grunnlag for vår analyse av de ulike elementene i undervisningsprosessen (se Figur 1 ovenfor), med et spesifikt fokus på vurdering. Denne modellen omfatter ulike funksjoner knyttet til vurdering, både det å **overvåke** og samle vurderingsinformasjon, samt det å bruke denne informasjonen i den **videre oppfølging og støtte** av elevens læringsarbeid.

Vedlegg 4 gir en tabellarisk oversikt over kodesystemet, med en indikasjon av når data for de ulike seksjonene ble samlet inn. Slik kodesystemet angir, inneholdt det to hovedområder – (1) Lærernes tenkning og begrepsforståelse, og (2) Lærernes praksis, slik de selv beskriver den. Begge disse hovedområdene har en rekke delområder som vi i det følgende vil gå nærmere inn på.

3.2.1 Kodesystem – Lærernes tenkning og deres begrepsforståelse

Dette hovedområdet inkluderer separate delområder for koding av lærernes forståelse av hhv. *underveisvurdering* og *sluttvurdering*, og for deres forståelse av sammenhengen mellom disse. Innenfor hver av seksjonene underveis- og sluttvurdering finnes det mer detaljert koding for hvilken funksjon og hensikt disse vurderingsformene har, når vurderingene foretas og hvilke vurderingsmetoder som anvendes. Hvert av disse delområdene har i tillegg subkoder.

Nøkkelideer i LK06 og den tilhørende Forskrift til Opplæringslova, inkludert endringene som gjelder vurdering i 2009-utgaven av forskriften, dannet også et viktig grunnlag for videreutvikling av kodingen for dette området, først og fremst gjennom presiseringer og endringer av de tidligere nevnte **underveisvurdering** og **sluttvurdering**. En rekke av de dimensjonene som er inkludert i kodesystemet vårt, har relevans for disse begrepene.

En første slik dimensjon er knyttet til kontekst og når vurderingen foretas, hvor vi på det mest generelle nivået skiller mellom **integreert/uformell**, dvs. vurdering som del av den løpende undervisningen, og **separat/formell** som angir vurdering utenfor den løpende undervisningen. Den sistnevnte inkluderer subkoder for å angi vurdering **ved slutten av spesifikke undervisningsenheter eller tidsperioder**

(kodet med ytterligere subkoder) og **ved slutten av grunnskolen**. Disse kodevariasjonene kan også krysses med to andre former for variasjon: **innsamling** av vurderingsinformasjon og **utnyttelse/bruk** av denne informasjonen, som igjen har sine subkoder.

En ytterligere form av kodevariasjon er den som er knyttet til vurderingens **hensikt/funksjon**. Her skiller vi mellom fire ulike muligheter: (1) for å **informere pågående undervisning/læring**; (2) for å **informere (formell) planlegging av den videre undervisningen/læringen**; (3) for å **muliggjøre tilbakemelding og rapportering** til foreldre og/eller elever; og (4) som basis for **endelig karakterfastsetting**.

Videre detaljer i kodesystemet inkluderer: koding av eventuelle referanser til **vurderingskriterier**, bruk av **karakterer** og **skriftlige kommentarer**, tiltak i tråd med anbefalingene innen **vurdering for læring** initiativet, **elevmedvirkning** (og eventuell foreldremedvirkning) i vurderingsarbeidet. (I tillegg er det også inkludert koder for å ivareta referanser til arbeid for å dokumentere beslutninger om måloppnåelse og etablering av kvalitetssikringssystemer.)

Slik systemet er bygget opp, inkluderer det alle elementer man kan hevde inngår i både underveisvurdering og sluttvurdering, slik det er definert i forskriften og i publisert veiledningsmateriell. I og med at både sluttvurdering og underveisvurdering inneholder det samme sett av koder, muliggjør det også koding av lærernes eventuelle misforståelser og feiltolkninger av hva disse to vurderingsbegrepene omfatter, jfr. vår beskrivelse ovenfor av hva sluttvurdering og underveisvurdering omfatter i henhold til gjeldende regelverk.

3.2.2 Kodesystem – Lærernes beskrivelse av egen vurderingspraksis og endringer i denne

Den andre hoveddelen av kodesystemet omfatter lærernes beskrivelse av egen praksis med hensyn til underveis- og sluttvurdering. Denne delen av kodesystemet er delt opp i **planlegging** for vurdering og **faktisk vurderingspraksis**. Innenfor disse to hovedkategoriene er det igjen delt opp i **underveisvurdering** og **sluttvurdering**. Under kategorien underveisvurdering er det en underkategori for ulike **tidsperioder** som vurderingen foretas for. Under der er det igjen subkoder for **lærers aktiviteter**, hvordan **vurderingsinformasjon samles inn og benyttes**. Deretter er det referanse til **elevene** og hvordan de medvirker i **planlegging** av vurdering, i selve **vurderingsprosessene** og gjennom **elevsamtaler**. Koding for i hvilken grad og hvordan lærere **tar vare på vurderingsinformasjonen**, er også tatt

med under undervisvurdering. Når det gjelder sluttvurdering, er det også der en hovedseksjon for **lærers aktiviteter** og for **innsamling og bruk av vurderingsinformasjon**, som hver har sine underkoder.

Elevmedvirkning er sentralt i vurderingsforskriften og er et tema i SMUL-prosjektet. Intervjuene som ligger til grunn for analysen har derfor spesifikke spørsmål knyttet til elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. I intervjurunden våren 2009 ble det satt et særskilt fokus på elevsamtalen. Den seksjonen av kodesystemet som er benyttet for koding og analyse av svarene på spørsmål om elevsamtalen, er satt opp som en separat seksjon på slutten av Vedlegg 4. Det er også egne seksjoner i kodesystemet for koding av svar på de generelle spørsmålene som var tatt med i siste runde med intervjuer skoleåret 2009-2010, og som omfattet hva respondentene ser som **utfordringer** og **muligheter** knyttet til de nye bestemmelsene som ble innført høsten 2009 (jfr. Forskrift til Opplæringslova).

Det er viktig å være oppmerksom at når det gjelder koding av lærernes tenkning og begrepsforståelse, er denne foretatt med utgangspunkt i hvordan lærerne selv fortolker og beskriver hva de forstår som hhv. undervisvurdering og sluttvurdering, uavhengig av om deres forståelse er i tråd med eller i strid med forskriftene. Når det er kodet for deres beskrivelse av praksis, derimot, klassifiserer og beskriver vi lærernes praksiser i henhold til hvordan forskriften definerer undervis- og sluttvurdering, uavhengig av hvorvidt dette er begrepene lærerne selv bruker når de benevner egen praksis.

3.3 DATAKILDER OG UTVALG

Som vist i Tabell 3 nedenfor, er det datamaterialet som presenteres i de følgende seksjonene om læreres fortolkning og forståelse og deres beskrivelser av vurderingspraksis, samlet inn gjennom hele prosjektperioden. Data omkring læreres tenkning/begrepsforståelse og deres praksis er hentet inn fra i alt 59 lærere, der 51 av disse er intervjuet om disse forholdene våren 2008, mens de resterende 8 er intervjuet våren 2009. Når det gjelder data om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, dvs. der man gjennom intervjuet har gått i dybden blant annet på deres praksis knyttet til elevsamtaler, er disse for noen lærere hentet inn våren 2009 samt i siste intervjurunde skoleåret 2009-2010.

Data om endring i vurderingspraksis og hva lærerne ser som utfordringer og muligheter, ble, som nevnt ovenfor, hentet inn gjennom den siste intervjurunden

skoleåret 2009-2010. Årsaken til at antall lærere varierer fra år til år er, som nevnt i punkt 1.4.2 ovenfor, knyttet til at enkelte lærere slutter eller skifter fag eller klassetrinn, og nye er rekruttert for å sikre god nok dekning for de fag og trinn som studien omfatter.

Tabell 3 Intervjuskilder og utvalg – Læreres begrepsforståelse og deres beskrivelser av vurderingspraksis. Antall lærere.

Intervjuversjon/område		Intervju1 og 2: Tenkning/Praksis		Intervju 2 og 3: Elevmedvirkning	Intervju 3: Endringer, utfordringer og muligheter
Intervjutidspunkt		Vår 2008	Vår 2009	Vår 2009 2009-10	2009-2010
Nivå	Småskoletrinn	8	1	13	11
	Mellomtrinn	9		9	7
	Ungdomstrinn	20		11	12
	Videregående	14	7	17	12
Sum		59		50	42

For å forenkle gjenfinning av datamaterialet og tilrettelegge for eventuell gjennomgang av datagrunnlaget i ettertid, er hver lærer som inngår i datagrunnlaget tildelt et nummer, og alle sitat som benyttes i rapporten henviser til lærers nummer, hvilket hovedtrinn læreren jobber på, og hvor i intervjuet (avsnitt) sitatet er hentet fra.

3.4 FUNN – LÆRERES FORTOLKNING OG BEGREPSFORSTÅELSE

3.4.1 Underveisvurdering

Som drøftet i punkt 1.2.3 ovenfor, karakteriserer mennesker begreper enten gjennom å forklare kriterier som definerer begrepet, eller gjennom å vise til eksempler eller forekomster av begrepet, eller gjennom å benytte en kombinasjon av kriterier/aspekter og eksempler/forekomster. På spørsmål om hva lærerne forstår med underveisvurdering, framkommer det i vårt materiale begge disse måtene å snakke om sin forståelse av begreper. Et mindretall av lærerne snakket utelukkende om underveisvurdering i form av eksempler eller forekomster av hva underveisvurdering er når de ble stilt et innledende spørsmål om hva de forstod med begrepet. Flertallet forsøkte imidlertid å komme opp med hva vi kan kalle kriterier eller karakteristikk som definerer begrepet. Slike karakteristikk varierte imidlertid ganske mye med hensyn til hvor klar eller spesifikk de var, slik at vi fant det nødvendig å kode hvorvidt svaret var **spesifikt/klart** eller

generelt/uklart, selv om, som eksemplene nedenfor vil vise, dette ikke var en enkel avgjørelse å ta.

Måten lærerne snakket om undervisvurdering på, ble sjelden uttrykt eksplisitt i form av de ulike undervisnings- og vurderingsfunksjonene som undervisvurdering kan omfatte, selv om de ofte skilte mellom det vi kan kalle **integrerte/uformelle undervisningskontekster** og **separate/formelle vurderingshendelser**. Denne siste distinksjonen ble derfor også tatt inn i kodesystemet, som angitt ovenfor. Mer spesifikt inkluderer **integrerte/uformelle undervisningskontekster** alle skolebaserte situasjoner hvor den primære hensikten er undervisning og læring, og hvor innhenting av informasjon om elevenes læringsframgang er en integrert del av undervisnings- og læringsaktivitetene. Ofte omtaler ikke lærerne disse aktivitetene som *vurdering*, i tråd med hva Dwyer (1998) hevder, men benytter i stedet uttrykk som "å sjekke", "følge opp", "se hvordan det går" osv. for å karakterisere det de gjør. Det som er kodet som **separate/formelle vurderingshendelser**, derimot, er beskrivelser av hendelser som er utviklet spesifikt for, og også oftest referert til, som *vurdering*. Siden disse som regel foregår utenom det vi kan kalle *undervisning*, er de gjerne knyttet til avslutningen av arbeidet med en innholdsenheter eller avslutningen av en arbeidsperiode, og omfatter for eksempel uketester, kapittelprøver, terminprøver osv.

Tabell 4 nedenfor viser hvor stor andel av lærerne som inkluderer både integrerte/uformelle undervisningskontekster og separate/formelle vurderingshendelser i sin forståelse av *undervisvurdering*, samt hvor mange som bare nevner én av dem når de snakker om hva de forstår med begrepet. Som oversikten viser, definerer de fleste lærerne (82 prosent) undervisvurdering både som integrert i det løpende undervisnings- og læringsarbeidet, og som separate tiltak som først og fremst har vurdering som hensikt.

Tabell 4 Oversikt over hvorvidt lærerne beskriver sin forståelse av undervisvurdering som hhv. integrert/uformell eller separat/formell, eller begge, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).

Hovedtrinn	Kun Integrert/uformell	Kun Separat/formell	Begge	N
Videregående	-	5 (24)	16 (76)	21
Ungdomstrinn	1 (5)	1 (5)	18 (90)	20
Mellomtrinn	-	-	9 (100)	9
Småskoletrinn	4 (44)	-	5 (56)	9
Sum	5 (8)	6 (10)	48 (82)	59

Hvorvidt det er grunnlag for generalisering på statistisk grunnlag har ikke bare med størrelsen på utvalget å gjøre, men like viktige er typen utvalg. Slik utvalgsprosedyren her er, ville heller ikke et vesentlig større utvalg gitt grunnlag for bruk av interferensstatistikk. Det er likevel interessant å merke seg forskjellen mellom trinnene. På småskoletrinnet finner vi fire lærere som kun snakker om undervisvurdering som en integrert del av undervisningen. I videregående opplæring finner vi derimot fem lærere som kun inkluderer separate vurderingshendelser i sin forståelse av begrepet.

Tabell 5 nedenfor gir en mer detaljert oversikt over innholdet i lærernes svar. Vi ser der at det varierer hvor spesifikk eller generell lærerne er når de beskriver sin forståelse av hva undervisvurdering er, og vi ser også at for enkelte av dem snakker de om sin forståelse i form av eksempler på eller forekomster av hva de mener undervisvurdering er, som oftest hentet fra egen praksis.

Tabell 5 Lærernes beskrivelse av hva de forstår som undervisvurdering, kategorisert som hhv. integrerte/uformelle undervisningskontekster og separate/formelle vurderingshendelser, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).

Hovedtrinn	N	Integrert/uformell			Separat/formell		
		Spesifikk	Generell	Forekomst	Spesifikk	Generell	Forekomst
Videregående	21	12 (57)	1 (5)	3 (14)	-	19 (90)	2 (10)
Ungdomstrinnet	20	10 (50)	8 (40)	1 (2)	-	6 (30)	13 (65)
Mellomtrinnet	9	7 (78)	2 (22)	-	2 (22)	-	7 (78)
Småskoletrinnet	9	4 (44)	3 (33)	2 (22)	1 (11)	-	4 (44)
Sum	59	33 (56)	14 (24)	6 (10)	3 (5)	25 (42)	26 (44)
Sum	59	47 (80)		6 (10)	28 (47)		26 (44)
Sum	59	53 (90)			54 (92)		

Vi skal nå gå litt nærmere inn på detaljer vedrørende lærernes forståelse av undervisvurdering. Vurderingsbegrepet kan, som nevnt i punkt 3.2.1 ovenfor, deles inn i to hovedaspekter: **innsamling av vurderingsinformasjon** og **bruk av vurderingsinformasjon**. Som vi har redegjort for ovenfor, ble det også kodet for hvorvidt lærernes forståelse for vurdering innbefattet begge disse sidene av vurderingsbegrepet. Som beskrevet over uttrykker gjerne lærerne sin forståelse av begrepene i form av eksempler/forekomster fra egen praksis. Det vi har kodet under **innsamling av informasjon**, er utsagn der lærere sier noe om at undervisvurdering innbefatter sjekking eller observasjon av elevene og deres arbeid, og her bruker lærerne ord som *sjekke*, *høre etter*, *spørre*, *observere*, *måle elevenes kompetanse*, osv. Det som er kodet er altså hvordan de beskriver sin

aktive handling i vurderingshendelsene, om de samler **inn** informasjon, eller om de gir tilbakemelding **ut** til elevene. Sitatet nedenfor illustrerer et slikt utsagn som er kodet som innsamling av vurderingsinformasjon:

Det går mye på de daglige observasjonene av det muntlige eller skriftlige arbeidet, samarbeidsevner eller hva det måtte være (Lærer 20, småskoletrinn, avsnitt 71).

Når det gjelder **bruk av vurderingsinformasjon**, har vi kodet utsagn der lærerne sier noe om at begrepet undervisvurdering har å gjøre med lærerens aktive respons til elevene og deres arbeid. Ord som lærerne ofte benytter for å beskrive dette, er *å gi tilbakemelding* og *å veilede elevene*. I vårt kodesystem har vi delt opp bruken av vurderingsinformasjon i mer detaljerte områder: a) generell veiledning, b) generell tilbakemelding, c) formativ tilbakemelding og d) summativ tilbakemelding.

De tilfellene som er kodet under **generell veiledning**, er utsagn der læreren antyder at undervisvurderingen handler om veiledning av elevene, men ikke gir noen nærmere presisering eller beskrivelse av denne veiledningen. Et eksempel på utsagn som er kodet under kategorien generell veiledning, er følgende:

Det er noe som går bevisst og ubevisst mellom lærer og elev, og det gjør noe med dem hele tiden. Enten kan det bygge dem opp eller så kan det bryte dem ned. Hvis den blir feil og negativ så bryter du dem ned så de mister interesse for, og fjerner seg fra det de skal jobbe med. Hvis det fungerer godt, så gjør det at du får mer interesserte elever som lærer mer (Lærer 54, ungdomstrinn, avsnitt 58).

Under koden **generell tilbakemelding** har vi kodet lærerutsagn som karakteriserer undervisvurdering som tilbakemelding fra lærer til elev. Herunder inkluderes bare de utsagn som er av generell karakter, og som ikke spesifiserer nærmere tilbakemeldingens hensikt. Vi tar med følgende eksempel på utsagn som er kodet under generell tilbakemelding:

..altså, undervisvurdering kan jo være den tilbakemeldingen du gir hele tiden (Lærer 10, mellomtrinn, avsnitt 104).

Enkelte av lærerne har spesifisert nærmere hensikten med tilbakemeldingene som de definerer under begrepet undervisvurdering. Disse konkretiseringene er i

vårt kodesystem delt inn i **formativ og summativ tilbakemelding**. Eksempler på lærerutsagn som er kodet under formativ tilbakemelding er:

Underveisvurdering er jo sånn vurdering som du på en måte gir for å fremme læring. Først og fremst. Og for at de skal få tilbakemelding på det de gjør, og føle at de er sett (Lærer 29, ungdomstrinn, avsnitt 50).

Vi tar med følgende eksempel som er kodet som summativ tilbakemelding:

Ja, underveisvurdering. Da tenker jeg på den vurderingen jeg gjør i skoleåret. Da har vi jo noen elevøvelser som de får karakter på, og så har vi hatt et foredrag de får karakterer på, og så har de prøver (lærer 14, videregående, avsnitt 38).

Utsagn som "vi har prøver", slik som i sitatet over, er eksempelvis ikke kodet som innhenting av informasjon fordi læreren der ser ut til å ha fokus på den tilbakemelding hun skal gi.

Tabellen nedenfor viser hvor stor andel av lærerne som spontant nevner henholdsvis **innsamling** og **bruk av vurderingsinformasjon** når de blir spurt om hva de forstår med begrepet underveisvurdering. Det var til sammen ni lærere som ikke har sagt noe om hvorvidt de definerer underveisvurdering som innsamling eller bruk av vurderingsinformasjon, enten fordi de ikke har fått spørsmålet, eller fordi de har unngått å svare på det. Det totale antallet lærere som har besvart dette spørsmålet slik at det kunne kodes herunder, blir derfor 50 (jfr. tabellen nedenfor, angitt som antall respondenter (ant resp)).

Vi ser at hele 92 prosent av respondentene nevner **bruk** av vurderingsinformasjon, mens kun 36 prosent nevner **innsamling** av vurderingsinformasjon i deres spontane svar. I overkant av en fjerdedel av alle lærerne som besvarte spørsmålet, nevnte **både** innsamling **og** bruk av informasjon som viktige bestanddeler av underveisvurderingsbegrepet. Det ser altså ut som at det som ligger fremst i lærernes bevissthet, er deres egen respons og tilbakemelding til elevene i forhold til underveisvurdering. Innsamling av informasjon fra elevene kan se ut til å ligge mer implisitt hos lærerne, i og med at de relativt sjelden trekker fram dette aspektet når de beskriver hva underveisvurdering er.

Tabell 6 Læreres tenkning om begrepet Underveisvurdering, fordelt på hovedtrinn. Antall og (prosent).

Hovedtrinn	N/ant Resp	Innsamling	Bruk	Innsamling og bruk	Detaljer - Bruk			
					Generell veiledning	Generell tilbakemeld	Formativ tilbakemeld	Summativ tilbakemeld
Videregående	21/19	9	16	6	-	2	10	10
Ungdomstrinn	20/17	4	17	4	1	1	15	4
Mellomtrinn	9/7	3	6	2	-	3	4	-
Småskoletrinn	9/7	2	7	2	2	1	4	2
Sum	59/50	18(36)	46(92)	14(28)	3(6)	7(14)	33(66)	16(32)

Når vi ser på den mer detaljerte inndelingen av bruk av vurderingsinformasjon, finner vi at to tredeler av lærerne eksplisitt uttrykker at underveisvurderingens hensikt er å gi tilbakemelding som fremmer læring hos elevene. Det er også verd å merke seg at antallet lærere på videregående nivå i større grad enn resten av utvalget også uttrykker den summative tilbakemeldingen som del av underveisvurderingsbegrepet. Dette samsvarer godt med funn vedrørende lærernes rapporterte praksis som presenteres nedenfor.

Som vi har redegjort for ovenfor, er det i kodesystemet skilt mellom uformelle og formelle vurderingshendelser i underveisvurderingen, der de uformelle er den vurderingen som foregår integrert i undervisningskonteksten, og de formelle vurderingshendelsene er prøver, oppgaver, framføringer osv. som er utviklet spesifikt for vurdering. Vi har sett nærmere på hvordan lærerne beskriver de **uformelle/integrerte vurderingshendelsene** når de forklarer hva de forstår med begrepet underveisvurdering. Vi har altså sett på hvordan lærerne beskriver underveisvurderingen som foretas direkte i undervisningen, og i kodesystemet er svarene delt inn i tre kategorier: a) **observasjon**, b) **diskusjon** og c) **tilbakemelding/veiledning**.

Som vi har nevnt over, uttrykker flere av lærerne sin forståelse av vurderingstermene i form av eksempler fra egen praksis. Dette var også tilfelle når lærerne snakket om underveisvurdering som integrert del av undervisningen, slik at de utsagnene som er kodet her, også ble kodet i implementeringsdelen, der lærerne snakker om hvordan de foretar uformell underveisvurdering som del av sin praksis i klasserommet. Vi vil derfor her bare presentere en oversikt over forekomsten av hvordan lærere beskriver slike uformelle vurderingshendelser, og i stedet komme

tilbake med en mer detaljert beskrivelse av lærernes rapporterte praksis nedenfor.

Tabell 7 Læreres tenkning om begrepet underveisvurdering: Forekomst av utsagn som spesifiserer uformelle/integrerte vurderingshendelser. Antall.

Hovedtrinn	N	Kun observasjon	Kun diskusjon	Kun tilbakemeld	Observasjon + diskusjon	Observasjon +tilbakemeld	Diskusjon +tilbakemeld	Observasjon +diskusjon+tilbakemeld
Videregående	21	1	1	7	-	2	1	2
Ungdomstrinn	20	-	-	7	-	1	1	3
Mellomtrinn	9	1	-	3	1	1	-	-
Småskoletrinn	9	-	-	4	1	1	-	-
Sum	59	2	1	21	2	5	2	5

Tabell 7 ovenfor viser en oversikt over forekomsten av utsagn hvor lærerne spesifiserer hvilke aktiviteter de definerer som underveisvurdering integrert i undervisningen. Det er interessant å merke seg at av de lærerne som gir en mer detaljert karakteristikk av hvordan underveisvurderingene framkommer i klasserommet, nevner de fleste at det innebærer *tilbakemelding og/eller veiledning* til elevene, enten kun dette (21 lærere), eller tilbakemelding/vurdering i kombinasjon med observasjon og/eller diskusjon (12 lærere). For kategorien *diskusjon* er det én lærer som kun nevner dette, mens 9 lærere nevner det i kombinasjon med andre kategorier. For kategorien *observasjon*, ser vi at det bare er to lærere som kun nevner dette, og at det til sammen er 12 lærere som nevner observasjon i kombinasjon med de andre kategoriene. Funnene her stemmer godt overens med det vi fant da vi så på lærernes oppfatning av underveisvurdering som innhenting eller bruk av vurderingsinformasjon (jfr. Tabell 6 ovenfor). Lærernes uttrykte forståelse av underveisvurdering handler i stor grad om deres aktive handling i form av bedømming og tilbakemelding til elevene, og i mindre grad om innsamling av slik informasjon, slik som for eksempel det å observere.

Karaktersetting

Karakterer har tradisjonelt vært sett på som et sentralt element ved vurderingsbegrepet. Som redegjort for i punkt 3.2.1, har vi også kodet for **karakterer** og **skriftlige kommentarer** når vi har sett på hvordan lærerne beskriver sin forståelse av vurderingsbegrepene. Det som er kodet, er kun de utsagnene der lærerne eksplisitt nevner karakterer eller skriftlige kommentarer når de svarer på spørsmålet om hva de forstår med begrepet underveisvurdering. Tabellen nedenfor viser forekomsten av utsagn som inkluderer karakterer eller skriftlige kommentarer som del av deres forståelse av underveisvurdering. Når det er kodet

for **med karakterer**, er det uttalelser om at karakterer er en del av det de oppfatter som undervisvurdering. Når det er kodet for **uten karakter**, gjelder det utsagn der lærere sier at undervisvurderingen skal være uten karakter. I kolonnen **skriftlig kommentar** ligger utsagn der lærerne sier noe om at undervisvurdering innebærer skriftlige tilbakemeldinger til elevene. Tabellen angir også om lærerne nevner dette som del av **uformelle/integrerte** vurderingshendelser eller **formelle/strukturete** vurderingshendelser (se forklaring tidligere i kapitlet).

Vi ser av tabellen at det er få lærere som nevner karakterer eller skriftlige kommentarer som del av uformelle vurderingshendelser. De uformelle hendelsene er det som skjer daglig i klasserommet, så resultatet her er ikke overraskende. Vi ser også at det er relativt få lærere som inkluderer karakterer eller skriftlige kommentarer også når de snakker om formelle undervisvurderingshendelser (prøver, oppgaver, etc.). Det er imidlertid en langt større forekomst av utsagn som omfatter dette på videregående nivå sammenlignet med grunnskolen. 11 av 21 lærere i videregående skole oppfatter det slik at undervisvurderingen skal/kan være med karakterer, mens to lærere mener at undervisvurderingen ikke skal gis i form av karakterer. Vi kan tilføye at seks av lærerne på videregående har en kombinasjon av kodene og inkluderer både karakterer og skriftlige kommentarer i de formelle undervisvurderingene. Én av lærerne på videregående har en kombinasjon av kodene med og uten karakter i formelle vurderingshendelser, mens tre av ungdomstrinns lærerne mener at de uformelle vurderingshendelsene kan være både med og uten karakter.

Tabell 8 Læreres tenkning om undervisvurdering. Forekomst av utsagn som omfatter karakterer og skriftlige kommentarer som del av formelle og uformelle vurderingshendelser. Antall.

Hovedtrinn	N	Integrerte/uformelle undervisningskontekster					Separate/formelle vurderingshendelser				
		Med karakter	Uten karakter	Skriftlig kommentar	Med og uten karakter	Karakter og kommentar	Med karakter	Uten karakter	Skriftlig kommentar	Med og uten karakter	Karakter og kommentar
Videregående	21	1	-	2	-	-	11	2	7	1	6
Ungdomstrinn	20	5	5	3	3	2	2	-	1	-	1
Mellomtrinn	9	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
Småskoletrinn	9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sum	59	6	5	5	3	2	13	2	9	1	7

Det at relativt få lærere nevner karakterer som del av den formelle underveisvurderingen, må sees i sammenheng med at flere av lærerne forstår underveisvurdering og sluttvurdering på en annen måte enn det vurderingsforskriften definerer. Som vi vil komme tilbake til under punkt 3.4.2 nedenfor, er det flere lærere som ser prøver og halvårsvurderinger som sluttvurdering, mens underveisvurdering mer begrenser seg til den løpende vurderingen som skjer i klasserommet. Sett på bakgrunn av dette, vil for eksempel lærere som definerer prøver med karakterer som sluttvurdering, ikke komme med i tabellen for underveisvurdering, men vil inkluderes i Tabell 11, der oversikten over karakterer i sluttvurdering blir presentert.

3.4.2 Sluttvurdering

Forskrift for Opplæringslova § 3-17 slår, som tidligere nevnt, fast at sluttvurdering er vurdering ved avslutning av opplæringa i et fag etter LK06, noe som i praksis betyr vurdering i alle fag ved slutten av grunnskolen, dvs. om våren i 10. klasse, og ved avslutning av enkeltfag innen videregående opplæring ved utgangen av det skoleåret eleven er ferdig med faget. Det er altså den vurderingen som foretas når opplæringen i faget er ferdig, og som resulterer i en karakter på vitnemålet. Resultatene som presenteres nedenfor, er en analyse av lærernes *forståelse* av hva dette begrepet omfatter, og kodingen av svarene deres omfatter derfor alle forhold som kom opp som svar på spørsmålet om hva de forstår med sluttvurdering, enten dette var i tråd med forskriftens tekst eller ikke.

Analysen av lærernes svar viste at de falt i to distinkte grupper. Den første gruppen omfattet svar der lærerne klart slo fast at sluttvurdering var den endelige vurdering i fagene ved slutten av grunnskolen, samt ved avslutningen av fag i videregående opplæring, dvs. en forståelse i tråd med forskriften. Den andre gruppen av svar omfattet en forståelse av at sluttvurdering var vurdering som ble foretatt **før** endelig avslutning av fag, eksempelvis karakterfastsetting ved slutten av et skoleår (annet enn 10. skoleår i grunnskolen eller ved avslutning av fag i videregående opplæring) eller karakterfastsetting ved avslutning av terminer ellers i året. Forståelsen kunne også omfatte vurdering ved avslutning av ukas arbeidsplan, avslutning av tema eller undervisningsenheter i løpet av året, og til og med vurdering av måloppnåelse ved slutten av ei undervisningsøkt. Felles for disse typene svar var at referansene lærerne ga når de skulle forklare sluttvurdering, var til det vi ovenfor har definert som separate/formelle vurderingshendelser.

Tabell 9 nedenfor gir en oversikt over hvor mange lærere som gir svar som faller i de to ulike kategoriene (venstre del av tabellen), samt hvor mange som *kun* gir svar som faller i én av kategoriene og hvor mange som har en forståelse av sluttvurdering som inkluderer *begge* svarkategoriene (høyre del av tabellen). Det mangler data fra to lærere på småskoletrinnet, slik at andel lærere her avviker fra det som ble presentert i tabellen for undervisvurdering ovenfor.

Tabell 9 Lærernes beskrivelse av hva de forstår som sluttvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).

Hovedtrinn	Ant resp/ N	Før endelig vurdering i fag	Endelig vurdering i fag	Kun - Før endelig vurdering i fag	Kun - Endelig vurdering i fag	Begge
Videregående	21/21	4 (19)	21 (100)	-	17 (81)	4 (19)
Ungdomstrinn	20/20	10 (50)	12 (60)	8(40)	10 (50)	2 (10)
Mellomtrinn	9/9	9 (100)	1 (11)	8 (89)	-	1 (11)
Småskoletrinn	9/7	7 (86)	2 (29)	5 (71)	1 (14)	1 (14)
Sum	57	29 (51)	36 (63)	21 (37)	28 (49)	8 (14)

Som resultatene ovenfor viser, har om lag halvparten (49 prosent) av lærerne en forståelse som er helt i tråd med forskriften, dvs. at sluttvurdering *kun* omfatter endelig vurdering i fag. Et lite mindretall (14 prosent) mener det *både* omfatter formell vurdering underveis i skoleløpet og endelig vurdering i fag, mens et forholdsvis stort mindretall har en forståelse som omfatter at sluttvurdering *kun* er formelle vurderingshendelser underveis, dvs. før den endelige vurderingen i faget/fagene. Der er imidlertid store forskjeller mellom hovedtrinnene som kan forklares ut fra hvilken relevans begrepet har for lærernes daglige virke. Sluttvurdering, slik forskriften definerer det, foretas kun av lærere som underviser på 10. trinn og innen videregående opplæring, og det er derfor sannsynlig at en større andel av lærerne på disse hovedtrinnene har gjort seg kjent med begrepet, noe som framkommer i resultatene ovenfor.

Blant lærerne i videregående opplæring har samtlige en forståelse som inkluderer endelig vurdering i fag, dvs. i tråd med forskriften, mens fire av dem også inkluderer formelle vurderingstiltak underveis i løpet som del hva de forstår med sluttvurdering. Som før nevnt (se Tabell 3 ovenfor) er data som er benyttet i denne analysen samlet inn våren 2008 og 2009. De fire eksemplene på at lærere fra videregående opplæring også inkluderer formell vurdering underveis i sin forståelse av sluttvurdering, er fra første runde med datainnsamling, dvs. våren 2008 på et tidspunkt der de så langt ikke hadde foretatt sluttvurdering i det faget og for det trinnet (vg1) vi fulgte.

Det samme forholdet kan forklare resultatet for ungdomstrinnet, der bare halvparten av lærerne har en fortolkning som er helt i tråd med forskriften, mens den resterende halvparten *enten* bare inkluderer formelle vurderingstiltak underveis i sin forståelse, *eller* har en forståelse som inkluderer begge svarkategoriene. Lærerne som inngår i dette materialet underviste på 8. (våren 2008) og 9. årstrinn (våren 2009) på de tidspunkt hvor dataene ble samlet inn. Det er derfor sannsynlig at en del av dem ikke hadde erfaring fra sluttvurdering, slik forskriften definerer det, på det tidspunktet intervjuene ble foretatt.

På barnetrinnet har lærerne, naturlig nok, ingen erfaring med sluttvurdering, og svarene deres er derfor oftest vage og ikke i tråd med forskriften, noe som kan indikere at de i liten grad har detaljert kunnskap om teksten i forskriften og derfor skaper sin forståelse av begrepet der og da, gjennom intuitivt å uttrykke hva de forstår med det. Som oversikten viser, er det bare én lærer på barnetrinnet som har en forståelse som er helt i tråd med forskriften, mens de resterende lærerne enten kombinerer endelig vurdering i fag og formell underveisvurdering, eller bare inkluderer formelle tiltak underveis i sin forståelse av hva sluttvurdering er. To av lærerne på småskoletrinnet unnlot også å svare på dette spørsmålet fordi de ikke visste hva sluttvurdering var, noe som vises ved at det kun er syv av de ni lærerne på dette trinnet som er kodet for dette forholdet.

Hvordan uttrykker så lærerne sin forståelse? Vi tar her med eksempler på svar som er definert i de to ulike svarkategoriene. Først tar vi med ett eksempel fra hvert av hovedtrinnene der lærere uttrykker at de forstår sluttvurdering som formelle vurderingstiltak underveis i skoleløpet, dvs. en forståelse som ikke er i tråd med forskriftens definisjon.

Sluttvurdering behøver ikke nødvendigvis være en vurdering på slutten av året. Det kan være en sluttvurdering av et tema eller en time. Noe som har en avslutning på et eller annet vis. Men vi har jo ikke karakterer, som på høyere trinn, som en sluttvurdering. Vi må jo gjøre sluttvurderingen til noe annet, for vi har jo ikke det. Og vi har ikke nødvendigvis en slik vurdering på slutten av året heller. Vi bruker det heller etter ei økt, enten det er på noen måneder eller en time, at der kan det ligge en sluttvurdering (Lærer 20, småskoletrinnet, avsnitt 68).

Sluttvurdering, det er at på fredag så vil de bli testet, da vil de få en prøve i om de har lært navnene på [tema for faget den aktuelle uka] (Lærer 38, mellomtrinnet, avsnitt 59).

Sluttvurdering tenker jeg er en vurdering av et produkt som de har levert inn (Lærer 23, ungdomstrinnet, avsnitt 45).

... og sluttvurdering, det er jo da, tenker jeg, at det er enten hvis jeg jobber med et prosjekt, så er det jo en karakter som står til slutt, eller så ved semesterets slutt, eller terminkarakter da (Lærer 26, videregående, avsnitt 46).

Som beskrevet i punkt 3.4.1 om underveisvurdering, har vi hatt fokus på to aspekter ved vurderingsbegrepet: **innsamling** og **bruk** av vurderingsinformasjon. I vårt kodesystem har vi også for sluttvurdering kodet disse to aspektene når lærere har respondert på spørsmålet om hva de legger i begrepet sluttvurdering. Ut fra lærernes spontane svar har det vært vanskelig å skille mellom hvorvidt lærerne tenker bevisst på innsamling eller bruk av vurderingsinformasjon. De uttrykker oftest at sluttvurdering er ei oppsummering som gis på slutten av en periode, som avslutning av et emne, et kompetansemål, eller et fag, og det er få som utdyper dette i noen grad. Under kodingen har vi likevel prøvd å skille mellom de utsagnene som kan tolkes som at lærerne vektlegger innsamling av vurderingsinformasjon som del av sluttvurderingen, og/eller om de vektlegger den tilbakemeldingen eller bedømmelsen de kommuniserer til elevene. Ettersom det å gi en tilbakemelding eller vurdering av et arbeid i sin natur innebærer at det må ha skjedd en innhenting av informasjon for å kunne utøve slik tilbakemelding, kan det synes kunstig å gjøre denne distinksjonen. Når vi likevel velger å gjøre det, er det fordi begge aspektene av vurderingsbegrepet er av betydning. Nedenfor gir vi eksempel på et utsagn som er tolket som innsamling av informasjon:

Sluttvurdering er et helhetsinntrykk av eleven det siste halve året, også basert på de tekstene som er blitt levert inn og de framføringene som er gjort (Lærer 61, videregående, avsnitt 61).

Vi tar også med et utsagn som illustrerer det som vi har kalt bruk av informasjon, altså den bedømmelsen eller tilbakemeldingen som læreren gir til elevene.

Når du sa sluttvurdering, så tenkte jeg at det var den siste karakteren, eller det du får skriftlig når du slutter på grunnskolen (Lærer 11, småskoletrinn, avsnitt 63).

Vi tar med et eksempel på et utsagn som ble kodet for begge forhold, både innhenting og tilbakemelding:

Sluttvurdering er den vurderingen vi tar når vi setter standpunktkarakter. Det er den helhetlige kompetansen som eleven viser på det tidspunktet, som det heter i Kunnskapsløftet, hvor karakteren settes. Det er det nivået du har fått elevene opp til, eller elevene har kommet seg opp i løpet av året (Lærer 66, videregående, avsnitt 50).

Som nevnt ovenfor, har vi funn som viser at flere lærere har en annen oppfatning av begrepet sluttvurdering enn det forskriften definerer. Dataene som presenteres her inkluderer alle utsagn om sluttvurdering, og skiller ikke mellom de som har en riktig eller feil tolkning av sluttvurderingsbegrepet. Tabellen nedenfor viser lærernes spontane svar på dette spørsmålet fra den tidlige runden av datainnsamling. Det er verd å merke seg at kun 39 av de 59 lærerne som vi intervjuet første året, besvarte spørsmålet på en sånn måte at det kunne kodes for disse to aspektene. Hovedårsaken til dette ser ut til å være at spørsmålet i intervjuguiden var formulert slik at det ble spurt om begge begrepene, underveis- og sluttvurdering i samme spørsmål, og lærerne startet med å forklare underveisvurdering og fikk oppfølgingsspørsmål på dette. Spørsmålet om sluttvurdering ble ved flere tilfeller ikke gjentatt av forsker. Det er korrigert for dette i siste intervjurunde, der det er spurt spesifikt om sluttvurdering for de lærerne som faktisk skal foreta slik vurdering. Flere av lærerne svarer også med at dette med vurdering er noe de sliter med, og har planer om å fokusere på, og disse utsagnene kunne ikke kodes for de to forholdene som vi her fokuserer på.

Tabell 10 Læreres tenkning om begrepet Sluttvurdering, fordelt på hovedtrinn. Antall og (prosent).

Hovedtrinn	N/ant resp	Innsamling	Bruk	Innsamling og bruk	Detaljer - Bruk			
					Generell veiledning	Generell tilbakemeld	Formativ tilbakemeld	Summativ tilbakemeld
Videregående	21/17	5	14	2	-	-	1	13
Ungdomstrinn	20/12	1	12	1	-	-	1	12
Mellomtrinn	9/5	2	5	2	-	-	1	5
Småskoletrinn	9/5	-	5	-	-	-	-	5
Sum	59/39	8 (20)	36(92)	5(12)	-	-	3(7)	35(90)

Som vi ser av tabellen, er det først og fremst bruk av vurderingsinformasjon lærerne nevner når de beskriver hva de mener med begrepet sluttvurdering, noe som samsvarer med det vi fant for underveisvurdering. Det er altså den tilbakemeldingen som lærerne kommuniserer til elevene som ligger fremst i lærernes bevissthet, og som de uttrykker mer eller mindre eksplisitt når de skal forklare sin forståelse av vurderingsbegrepet. Hele 92 prosent av lærerne som har

besvart spørsmålet nevner, bruk av vurderingsinformasjon, og da er det kategorien *summativ tilbakemelding* de fleste nevner (90 prosent). Det ligger i selve ordet sluttvurdering at det er noe som skal være på slutten, altså en oppsummering av noe, og vi finner det naturlig at lærerne ser på denne tilbakemeldingen som en avslutning på et arbeid, og ikke som ei tilbakemelding som skal være en veiledning for å hjelpe elevene et skritt videre. Det at så få lærere eksplisitt nevner innsamling av informasjon i forhold til sluttvurdering, er overraskende, men samsvarer godt med det vi fant i forhold til læreres beskrivelse av begrepet underveisvurdering. Det å samle inn vurderingsinformasjon ser ut til å være "en selvfølge", for vi vet at for å kunne gi tilbakemelding må man skaffe seg informasjon i forkant. Dette ser altså ut til å ligge implisitt hos mange lærere. Det er kun fem av de 39 lærerne som har besvart spørsmålet som vi har tolket slik at de både nevner innsamling og bruk av vurderingsinformasjon når de beskriver sin forståelse av sluttvurderingsbegrepet.

Karakterer

Ifølge vurderingsforskriften skal sluttvurdering foretas ved avslutning av opplæringen i et fag, og den skal gis i form av tallkarakterer. I vår intervjurunde det første skoleåret av datainnsamlingen ble vi derfor overrasket over at så få lærere nevnte karakterer i forbindelse med begrepet sluttvurdering. Som det framgår av tabellen nedenfor, var karakterer nærmest fraværende i lærernes utsagn om sluttvurdering. I vårt utvalg på 59 lærere var det 54 som sa noe om hvordan de forsto begrepet, men kun 14 lærere nevnte karakterer i forbindelse med sluttvurderingen. Særlig finner vi dette underlig da flere av lærerne definerer prøver og periodevurderinger som sluttvurdering, og siden disse "egentlige underveisvurderingene" ble kodet under sluttvurdering, kunne man forvente at langt flere lærere spontant skulle nevne karakterer som del av sluttvurderingsbegrepet, og da særlig lærere på videregående nivå. De to lærerne på barnetrinnet som nevner karakterer, sier at de ikke bruker karakterer selv på sitt trinn, men vi har allikevel kodet dette som at karakterer er noe de forstår som del av sluttvurderingsbegrepet.

Men vi har jo ikke karakterer, som på høyere trinn, som en sluttvurdering. Vi må jo gjøre sluttvurdering til noe annet, for vi har jo ikke det (Lærer 20, småskoletrinn, avsnitt 68).

Tabell 11 Læreres tenkning om begrepet *sluttvurdering*: Forekomst av utsagn som innbefatter karakterer som del av begrepet. Antall.

Hovedtrinn	N	Separat/formell vurderingshendelse med karakter
Videregående	21/20	8
Ungdomstrinn	20/19	4
Mellomtrinn	9/9	1
Småskoletrinn	9/6	1
Sum	59/54	14

Det kan være grunn til å anta at karakterer er en så selvfølgelig del av vurderingsbegrepet, i alle fall for lærere i ungdomsskolen og på videregående skole der karakterene benyttes, at lærere rett og slett ikke kommer på å si noe om det av den grunn. Det ligger som en implisitt del av deres forståelse av vurdering.

3.5 FUNN – LÆRERENES RAPPORTERTE PRAKSIS

3.5.1 Lærernes beskrivelse av egen praksis

I denne seksjonen vil vi ta for oss tre ulike forhold vedrørende lærernes beskrivelse av egen vurderingspraksis: (a) Forberedelser i form av planlegging og drøftinger om vurdering på skolenivå; (b) Den faktiske praksis for hhv. undervisvurdering og sluttvurdering, slik lærerne beskriver den; og (c) Lærernes vurderinger av egen praksis og prosesser på skolenivå. Data som presenteres i denne seksjonen, er samlet inn våren 2008 og våren 2009.

Som nevnt tidligere (se punkt 3.2 ovenfor), inneholder kodesystemet for koding av data vedrørende lærernes beskrivelser av egen praksis de samme elementene og ideene som kodesystemet for lærernes tenkning og begrepsforståelse, og er organisert etter ulike typer av og tidspunkt for vurderingshendelser. Første del omfatter den løpende undervisningen og følges av de ulike tidsperiodene som ble funnet i lærernes svar. For å tilrettelegge for koding av detaljer for hver vurderingshendelse, så er det også lagt inn koder for hvem som tar del i vurderingsprosessen (lærer, elev, medelev, foresatte) og en rekke andre subkoder som omfatter andre elementer i prosessen. Det er også kodet for beskrivelser av hvordan lærerne samler inn og benytter vurderingsinformasjon. I og med at enkelte lærere snakket mer generelt om vurdering og ikke knyttet det til en spesifikk vurderingskontekst, ble det også lagt inn en kode for dette.

3.5.2 Planleggingsaktivitet og systematisk tilrettelegging for underveis- og sluttvurdering

Ett av forskningsspørsmålene i prosjektet omfatter hvordan det har vært jobbet på skolen for å tilrettelegge for hhv. underveis- og sluttvurdering (jfr. punkt 2.5 ovenfor), og lærerne ble stilt dette spørsmålet direkte. Det ble kodet både for hvorvidt lærerne anga at det hadde foregått drøftinger om vurdering på skolen i forbindelse med implementering av LK06, og hvilke mer spesifikke aspekter disse drøftingene hadde omfattet. Det ble også kodet for hvorvidt drøftingene hadde resultert i utvikling av en felles policy for vurderingsarbeidet ved skolen. At det hadde foregått drøftinger om vurdering på skolenivå, ble ikke alltid rapportert av alle lærerne ved skolen som inngår i utvalget vårt, noe som skyldes at på skoler med flere hovedtrinn hadde ulike grupper vært i aktivitet på de ulike trinnene. Lærerne beskriver at det har vært mange uformelle samtaler og diskusjoner, både på skole- og teamnivå, men, med ett unntak, ble det ikke rapportert at dette hadde resultert i utvikling av noen felles vurderingspolicy på skolenivå.

Tabell 12 nedenfor gir en oversikt over hvorvidt lærerne rapporterer at det har foregått drøftinger og diskusjoner om vurdering på skole- eller teamnivå, fordelt etter skole og trinn. I enkelte tilfeller inneholdt datamaterialet kun generelle indikasjoner på at det hadde foregått drøftinger om vurderingspraksis etter LK06, uten at læreren kom med nærmere spesifikasjoner på hva diskusjonene hadde omfattet. Disse tilfellene er markert med ○ i de respektive cellene i tabellen, mens for de skolene der vi har mer detaljert informasjon, er følgende symbol ● anvendt.

Som tabellen viser, har det foregått diskusjoner om vurderingspraksis på samtlige 21 skoler som inngår i utvalget, selv om det ikke er angitt av lærere på alle hovedtrinn ved skolen. For skole 3 og 4 har vi data fra lærer på småskoletrinnet som beskriver slike prosesser, mens lærerne på mellom- og ungdomstrinnet ikke har kommet med informasjon om prosesser på skolenivå. Det sistnevnte kan som nevnt ovenfor skyldes at det har foregått ulike prosesser på de ulike trinnene, eller at lærerne enten ikke husker at det har vært prosesser på skolenivå eller at de har vært forhindret fra å delta i slike prosesser.

Tabell 12 Lærernes beskrivelser av vurderingsdiskusjoner på skole- eller teamnivå, fordelt etter skole og hovedtrinn.

Hovedtrinn	N	Underveisvurdering						Sluttvurdering	
		Drøfting	Mål	Elevmedvirkning	Metoder	Kriterier	Tid	Drøfting	Fokus
Videregående	9	9	1	2	4	6	2	2	
Skole 5		○						●	Kriterier
Skole 6		●						○	
Skole 7		●			●	●			
Skole 8		●		●			●		
Skole 9		●			●	●	●		
Skole 12		●		●	●	●			
Skole 13		●			●	●			
Skole 17		●	●			●			
Skole 18		●				●			
Ungdomstrinn	8	6	2	4	2	5	2	5	
Skole 2		●	●	●		●		●	Metoder
Skole 3									
Skole 4									
Skole 11		●				●			
Skole 14		●				●		○	
Skole 19		●		●	●	●	●	○	
Skole 20		●	●	●		●	●	●	Mål
Skole 21		●		●	●			○	
Mellomtrinn	7	5	2	0	2	2	1		
Skole 2		●	●						
Skole 3									
Skole 4									
Skole 10		●			●	●			
Skole 15		●	●		●	●	●		
Skole 16		○							
Skole 21		○							
Småskoletrinn	6	6	3	1	3	2	1		
Skole 1		●	●			●			
Skole 3		●	●			●	●		
Skole 4		●			●				
Skole 10		●		●	●				
Skole 15		●	●						
Skole 21		●						○	
Sum	21	26	8	7	11	15	6	8	3

Det som umiddelbart kommer fram gjennom resultatene som presenteres i Tabell 12, er at det er *underveisvurdering* som har stått i fokus i de prosessene lærerne beskriver. Sluttvurdering har kun vært gjenstand for prosesser på skole- eller hovedtrinnivå ved sju av skolene, og det er, ikke overraskende, på videregående skoler og skoler med ungdomstrinn at det har skjedd. Diskusjoner vedrørende

undervisvurdering har omfattet en rekke ulike forhold, der vurderingskriterier og vurderingsmetoder, særlig har stått i fokus. Dette nevnes spesifikt av lærere ved henholdsvis 15 og 11 av de 21 skolene. Når det gjelder drøfting av vurderingsmetoder er det oftest prøver eller tester som nevnes. Andre forhold som har vært gjenstand for drøfting, er hvilke mål som skal vurderes (8 skoler), når det skal foretas vurdering (seks skoler) og elevmedvirkning i vurderingsarbeidet (sju skoler). Det sistnevnte kommer vi nærmere tilbake til i Kapittel 5 nedenfor.

Ved en tredjedel av skolene (sju skoler) sier lærerne at det er utviklet kvalitetssikringssystemer som omfatter vurderingsarbeidet ved skolen, og i de tilfellene der slikt er utviklet, omfatter dette kun undervisvurdering. Det er altså ingen lærere som sier at det er etablert kvalitetssikringssystemer for den sluttvurderingen som skal foregå ved skolen. Vi fant imidlertid noen indikasjoner på at det ble jobbet på tvers av skoler for å drøfte og ta opp problemstillinger for å sikre god vurderingspraksis, og i enkelte tilfeller er ny teknologi tatt i bruk for å muliggjøre faglige diskusjoner i et større nettverk, noe følgende uttalelse viser:

Vi diskuterer mye med andre norsklærere, ikke så mye her på skolen, men folk... vi er et sånt... bloggefelleskap, bloggere av norskfaget, ja, hvor vi driver og har sånne faglige runder på en del av disse tingene (Lærer 15, avsnitt 81).

Som nevnt ovenfor, ble data som presenteres i denne seksjonen samlet inn hhv. våren 2008 og 2009, noe som delvis kan forklare at fokuset på sluttvurdering har vært forholdsvis begrenset fordi dette ikke så langt har vært en realitet for alle lærerne. Som vi kommer tilbake til i Kapittel 4 nedenfor, står imidlertid sluttvurdering mye mer sentralt i lærernes bevissthet i siste runde med datainnsamling som foregikk skoleåret 2009-2010.

3.5.3 Implementering av undervisvurdering

Data som presenteres i denne seksjonen, er innhentet på grunnlag av et spørsmål der lærerne ble bedt om å beskrive hvordan de hadde jobbet med undervisvurdering ved skolen det aktuelle skoleåret. Svarene varierte betydelig. 16 av de i alt 59 lærerne som inngår i utvalget, snakket kun i generelle termer om undervisvurdering og ga ikke noe detaljert informasjon om egen praksis, og disse har derfor blitt kodet som **ikke-spesifikke beskrivelser**. Andre lærere viste til spesifikke vurderingspraksiser når de beskrev hva de forstår med begrepet undervisvurdering, men ikke alle disse beskrev slik praksis nærmere når de ble

oppfordret til å gjøre det. Detaljer vedrørende hva de faktisk beskrev, blir presentert nærmere i neste punkt.

Tabell 13 nedenfor gir en oversikt over antall lærere som ga hhv. spesifikke eller ikke-spesifikke beskrivelser av egen praksis for undervisvurdering, og hvorvidt det de beskrev var knyttet til det vi tidligere har definert som separate/formelle vurderingshendelser eller integrerte/uformelle vurderingskontekster. Når det gjelder separate/formelle vurderingshendelser, gir tabellen også en oversikt over hvilke tidsperioder lærerne refererer til når de beskriver sin praksis.

Tabell 13 Lærernes rapporterte praksis for undervisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).

Trinn	N	Ikke-spesifikke beskrivelser	Spesifikke beskrivelser				
			Separat/formell				Integrert/uformell
			Uke	Tema/ periode	Halvår	År	
Videregående	21	5 (24)	-	7 (33)	9 (43)	5 (24)	5 (24)
Ungdomstrinn	20	10 (50)	4 (20)	7 (35)	4 (20)	1 (5)	6 (30)
Mellomtrinn	9	-	9 (100)	3 (33)	-	-	8 (89)
Småskoletrinn	9	1 (11)	8 (89)	-	3 (33)	3 (33)	8 (89)
Sum	59	16 (27)	21 (36)	16 (27)	12 (20)	10 (17)	27 (46)

Det er interessant å se at med unntak av én lærer, gir samtlige av lærerne som underviser på barnetrinnet spesifikke beskrivelser av egen praksis for undervisvurdering, mens blant lærerne på ungdomstrinnet er det bare halvparten som kommer med mer detaljert informasjon om hvordan de jobber med undervisvurdering. Et annet interessant funn er at nesten samtlige barneskolelærere (16 av 18) beskriver at de foretar undervisvurdering som del av det daglige undervisningsarbeidet, og de gir også informasjon om hvordan dette skjer, noe vi kommer tilbake til nedenfor. På ungdomstrinnet og blant lærerne i videregående opplæring er det kun et mindretall som beskriver egen praksis for undervisvurdering som integrert i den daglige undervisningen. Analyser av mulige forskjeller mellom fagene ga ikke noen interessante funn.

Hvordan kan så disse funnene i Tabell 13 forklares? En mulig forklaring på manglende referanse til løpende undervisning kan være at vurdering som et integrert element i undervisningen, er noe som en del lærere tar for gitt og som derfor ikke tematiseres mer spesifikt. Det kan imidlertid ikke forklare forskjellene

mellom trinnene. Der må forklaringen finnes i at det eksisterer ulike fag- og vurderingstradisjoner på de ulike hovedtrinnene. I ungdomsskolen og videregående opplæring, der man kan hevde at vurdering gjennom det vi her har kalt separate, formelle tiltak står sterkt, vil termen *vurdering* kanskje i sterkere grad assosieres med nettopp slike tiltak, sammenlignet med lærere på barnetrinnet som ikke på tilsvarende måte har et innarbeidet fokus på prøver og karaktersetting. Slike etablerte tradisjoner er vanskelig å endre, og de endringene som har fulgt i kjølvannet av LK06, med et stadig større fokus på *vurdering for læring*, har muligens ikke så langt blitt en del av lærernes mer bevisste tenkning omkring den løpende undervisnings- og vurderingspraksisen. Hvorvidt dette gjenfinnes i den faktiske praksisen, dvs. at lærere på høyere trinn i mindre grad har fokus på vurdering som en integrert del av undervisningen, er imidlertid et helt annet spørsmål og er noe vi kommer tilbake til i Kapittel 6 nedenfor. Vi vil også komme nærmere tilbake til forhold vedrørende den intuitive karakteren som ofte preger lærernes svar når vi i nedenfor diskuterer nærmere lærernes kommentarer og vurderinger av det de mener forventes av dem når det gjelder underveisvurdering.

En nærmere analyse av separate, formelle vurderingstiltak, viser at lærerne på barnetrinnet rapporterer at de gjennomfører slike tiltak ukentlig. "Fredagssjekken", "Uketesten", "Målprøven", er noen av termene som benyttes, og disse prøvene er innarbeidet som fast rutine hos de fleste av lærerne på barnetrinnet. Prøvene er gjerne flerfaglige, dvs. at man sjekker utbytte i mer enn ett fag, gjennomføres oftest i løpet av en forholdsvis kort tidsperiode (maks 20-25 minutter), der målet med prøven er å sjekke nokså konkret læringsutbytte i henhold til mål og innhold i gjeldende ukeplan. Vi finner imidlertid ingen eksempler på at lærerne angir at resultatene fra disse prøvene påvirker den 'fysiske' planleggingen for den neste uken, dvs. den skriftlige ukeplanen. Dette er kanskje ikke overraskende i og med at neste ukes ukeplan ferdigstilles før testen avholdes. Noen lærere angir imidlertid at de merker seg eventuelle problemer som enkeltelever dokumenterer gjennom prøvene og følger dette opp senere. Praksisen med ukentlige, flerfaglige tester må forstås innen den etablerte praksis i barneskolen med få lærere involvert i hver klasse, tett samarbeid i team med andre lærere på trinnet der man ofte arbeider etter den samme ukeplanen på hele trinnet (jfr. Hodgson *et al.* 2010), noe som muliggjør flerfaglige tester, og der prøvene, vurdert ut fra elevens alder, ikke bør være for lange og for omfattende.

Det er kun tre lærere på barnetrinnet som beskriver at de gjennomfører underveisvurdering i form av separate, formelle vurderingstiltak for det vi her har

definert som tema/periode, og alle disse tre jobber på mellomtrinnet. Det disse lærerne beskriver, er at de gjennomfører prøver når litt større tema avsluttes, eksempelvis en skriftlig prøve om norske fylker, om Europa etc. i samfunnsfag.

På ungdomstrinnet er der noen få lærere som viser til at de gjennomfører tester ukentlig, mens ingen av lærerne i videregående skole tar slike tester med i sin beskrivelse av hvordan de gjennomfører underveisvurdering. På disse trinnene, der fagspesifikk undervisning er det vanlige, og der faglæreren er tradisjon, er det ikke overraskende, i og med at enkeltfag ikke har mange timer per uke og at det derfor er mer naturlig å gjennomføre fagspesifikke prøver når et tema eller en større arbeidsmengde i faget er avsluttet. Dette viser seg da også ved at det er flest lærere som viser til formelle vurderingstiltak for det vi har definert som tema/periode, og noe som også samsvarer med funn om hvordan lærere planlegger, der vi fant at særlig lærere i videregående opplæring la periodeplaner (ibid.).

Det faktum at svarene lærerne ga på oppfordringen om å beskrive egen praksis i underveisvurdering, var forholdsvis vage og lite spesifikke, gir oss ikke grunnlag for å hevde veldig klare funn på dette området. Det er imidlertid interessant å observere at det er betydelig variasjon i hva lærerne inkluderer når de skal beskrive når og hvordan de foretar underveisvurdering. En utforsking av hvilke kombinasjoner og mønstre som framtrer, er satt opp i Tabell 14 nedenfor.

Tabell 14 Lærernes angivelse av mønstre av separate/formelle vurderingshendelser, fordelt etter hovedtrinn.

Trinn	N	Antall lærere	Uke	Periode	Halvår	År	Uspesifisert
Videregående	21	5			•		
		4		•			
		2				•	
		2		•	•		
		2			•	•	
		1		•		•	
		5					•
Ungdomstrinn	20	4		•			
		1	•				
		1			•		
		1	•	•			
		1	•		•		
		1	•	•	•		
		1		•	•	•	
Mellomtrinn	9	6	•				
		3	•	•			
		10					•
Småskoletrinn	9	5	•				
		3	•		•	•	
		1					•

Lærernes rapporterte praksis for underveisvurdering – Detaljer

Når vi nå skal se nærmere på de lærerne som var mer detaljert i sine svar om praksis i underveisvurdering, finner vi at de svarene omfatter en rekke ulike forhold, fra hvilken måte de samler inn og benytter vurderingsinformasjon, til opplysninger om de beslutningene de må ta om informasjonens gyldighet, til svar der de gir sine vurderinger av praksisen. Den foreliggende seksjonen vil fokusere på deskriptive forhold, der vi, som før, benytter de to hovedkategoriene **integreerte, uformelle undervisningskontekster** og **separate, formelle vurderingshendelser** for ulike tidsperioder for å strukturere det bildet som trer fram. I tillegg til disse to kategoriene skiller vi mellom to andre grunnleggende forhold i vurdering som har relevant for begge de to hovedkategoriene integrert/uformell og separat/formell, nemlig: (a) **innsamling** av vurderingsinformasjon, som omfatter en rekke ulike muligheter med hensyn til fokus, metode osv., og (b) **bruk** av vurderingsinformasjon, som også kan ha ulike former og hensikter.

Når det gjelder **innsamling av vurderingsinformasjon**, ble følgende informasjonskilder og -former nevnt av lærerne:

- *Muntlig samhandling* med elevene, inkludert det man kan kalle diagnostiske samtaler.
- *Observasjon* av elevenes handlinger og deres prestasjoner.
- *Gjennomgang av elevprodukter*, som eksempelvis skrevne tekster eller oppgaver som produseres løpende som del av undervisningen og som gjerne samles i mapper eller på annen måte.
- *Elevpresentasjoner*.
- *Muntlige og skriftlige prøver*, inkludert kartleggingsprøver.

Når det gjelder **bruk av vurderingsinformasjon**, skiller vi mellom følgende kategorier blant de svarene lærerne ga:

- *Bedømming av prestasjoner*: denne koden er brukt der lærerne beskriver at de indikerer muntlig eller skriftlig ('retting') hvor korrekt eller nøyaktig elevens prestasjon er, i enkelte tilfeller i en kodet form, slik som eksempelvis karakter. Denne formen krever at elevene fortolker de kriteriene som er benyttet i bedømmingen (av rett/galt, karakter eller retting).
- *Skriftlig eller muntlig kommentar*: denne koden er benyttet der lærerne beskriver at de gir kommentarer til elevene.
- *Gi oppfølging/assistanse*: benyttes der lærerne spesifikt sier at de gir elevene assistanse i den videre læringsprosessen; direkte råd om hvordan de kan forbedre det de gjør, ofte inkludert referanse til læringsmål de skal nå.
- *Ros*: benyttes når lærerne viser til at de roser elevene for innsats, for at de er fokusert på oppgaven, oppmuntrer til videre innsats.

Analyse av enkeltuttalelser kan medføre behov for koding for mer enn én av de kategoriene som er listet opp ovenfor. Tallene i de påfølgende tabellene representerer antall lærere som nevnte disse kategoriene minst én gang. Når vi kombinerer de ulike dimensjonene som er listet opp ovenfor, gir det et rammeverk for å kunne plassere den vurderingspraksisen som lærerne i vårt utvalg beskriver inn i ulike kontekster som vi så kan analysere videre. Vi skal først se nærmere på hva lærerne sier om integrerte, uformelle vurderingsprosesser, og deretter skal vi se på hva de sier om separate, formelle vurderingstiltak fordelt på

de ulike tidsperiodene som vi anga ovenfor. Til slutt blir alle disse forholdene og kategoriene kombinert for å gi en oversikt over det totale materialet.

Tabell 15 Underveisvurdering - Former for datainnsamling og –bruk i integrerte, uformelle undervisningskontekster, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.

Trinn	Ant. respond./N	Innsamling av vurderingsinformasjon					Bruk av vurderingsinformasjon		
		Helklasse	Muntlig samhandling	Observasjon av handling	Presentasjon	Prøve	Bedømming	Kommentar	Oppfølging/assistanse
Videregående	5/21	2		3			1		
Ungdomstrinn	6/20	3	3	1				1	4
Mellomtrinn	8/9	4	6	2	1	3	3		6
Småskoletrinn	8/9	5	4	4		1		3	4
Sum	27	14	13	10	1	4	4	4	14

Tabell 15 ovenfor gir en oversikt over antall lærere som gir informasjon om innsamling og bruk av vurderingsinformasjon på spørsmålet: *Hvordan har dere jobbet med underveisvurdering i denne klassen dette året?* Svarene er fordelt etter hovedtrinn.

Det som framstår som nokså slående i disse resultatene, er det relative fraværet av angivelse av vurderingsmetoder når lærerne beskriver praksis i underveisvurdering integrert i den løpende undervisningen, spesielt blant lærerne på de to øverste hovedtrinnene. Der finner vi at kun seks av de i alt 20 lærerne på ungdomstrinnet og fem av de i alt 21 lærerne fra videregående opplæring gir noen som helst form for beskrivelse av underveisvurdering som integrert i undervisningen. Gitt det fokuset som er satt på formativ vurdering og vurdering for læring under Kunnskapsløftet, jfr. tidligere drøfting i Kapittel 2 ovenfor, kunne man kanskje ha forventet, eller i hvert fall håpet, å finne flere referanser til muntlig samhandling, inkludert diagnostiske samtaler og observasjon, som kilder til vurderingsinformasjon.

De samme betraktningene er også relevante når vi studerer resultatene for bruk av vurderingsinformasjon (høyre del av tabellen ovenfor). Referanse til termen "tilbakemelding" har vært ganske framtrødd i disse intervjuene. Oppfølging og assistanse i den videre læringsprosessen ser ut til å være noe som, i hvert fall til en viss grad, har fått oppmerksomhet blant lærerne, og den spesielle konteksten

vil jo være der tilbakemelding vil ha det største potensialet for å kunne bidra til å effektivisere læringsprosessen. Mens denne kategorien av svar er representert blant en god del av lærerne på småskole- og mellomtrinnet, er det interessant å merke seg at ingen av lærerne fra videregående opplæring viser til dette når de beskriver egen praksis med undervisvurdering.

Selv om det er flere ulike forhold som må ses nærmere på når man fortolker lærernes bruk av termen tilbakemelding, må man også være klar over at det kan være mange potensielle forklaringer på hullene som framkommer i lærernes beskrivelser av dette veldig viktige elementet når det gjelder implementering av undervisvurdering under LK06. En åpenbar forklaring er at for det datamaterialet som er samlet inn våren 2008, så var ikke fokuset på vurdering for læring ennå så sterkt som det har vært i de siste par årene, blant annet aktualisert gjennom prosjektet bedre Vurderingspraksis og den nye utgaven av Forskrift for Opplæringslova som ble gjort gjeldende fra høsten 2009 (jfr. også punkt 2.4 ovenfor). En kontrasterende og kanskje paradoks forklaring kan være at slik praksis, dvs. praksis i tråd med prinsippene i vurdering for læring, allerede var en så integrert og intuitiv del av deres daglige undervisningsarbeid at de ikke tenker på det som en isolert del av egen praksis, og, hvis de skiller dette ut, at de ikke refererer til det som *vurdering*. Det videobaserte materialet, som vi vil komme tilbake til i Kapittel 6 nedenfor, vil være relevant for å utforske disse forklaringene nærmere, og vi kan også her nevne at nedenfor vil vi presentere funn som antyder at undervisvurdering i klasserommet ses på som et sett av prosedyrer som lærerne oppfatter som noe som kommer *i tillegg til* normal praksis, og at disse prosedyrene så langt ikke er fullt ut implementert.

Vi går nå videre for å se nærmere på hva lærerne nevner av detaljer når det gjelder undervisvurdering i form av separate, formelle vurderingstiltak. Tabell 16 nedenfor gir en oversikt over tiltak som nevnes, fordelt etter hvilke tidsperioder de snakker om og hvilket hovedtrinn de jobber på. Blant de formelle vurderingstiltakene som inkluderes i det lærerne beskriver som egen undervisvurdering, framkommer det klart at det er prøver som er den vanligste formen på alle hovedtrinn, men der ukentlig testing er den mest framtreddende formen på de to laveste hovedtrinnene, noe som allerede er kommentert ovenfor. Mappevurdering, som har vært et sentral element blant annet i utviklingsarbeid knyttet til fremming av prinsippet vurdering for læring, og som nevnes i en rekke av de ressursene som ligger på Utdanningsdirektoratets nye hjemmeside om

vurdering for læring⁸, ser ikke så langt ut til å ha blitt knyttet til det lærerne beskriver som egen praksis i undervisvurdering

Tabell 16 Undervisvurdering – Former for datainnsamling og –bruk innen separate, formelle vurderingstiltak, fordelt etter tidsperiode og hovedtrinn. Antall lærere.

Separate, formelle vurderingstiltak - Ukentlig										
		Innsamling av vurderingsinformasjon						Bruk av vurderingsinformasjon		
Trinn	Ant resp./N	Hjemmelekse	Muntlig samhandling	Observasjon av handling	Presentasjon	Prøve	Mappe	Bedømming	Kommentar	Oppfølging/assistanse
Videregående	0/21									
Ungdomstrinn	4/20	2				3			2	2
Mellomtrinn	9/9	1			2	7		4		3
Småskoletrinn	8/9	4				8			4	4
Sum	21/59	7			2	18		4	6	9
Separate, formelle vurderingstiltak – Periode/Tema										
Videregående	7/21				2	3		2		
Ungdomstrinn	7/20	3			2	6		1	3	1
Mellomtrinn	3/9					3			3	1
Småskoletrinn	0/9									
Sum	16/59	3			4	12		3	6	2
Separate, formelle vurderingstiltak – Halvårlig										
Videregående	9/21	4	1		2	4		5		2
Ungdomstrinn	4/20					3			1	1
Mellomtrinn	0/9									
Småskoletrinn	3/9					3		3		
Sum	16/59	4	1		2	10		8	1	3
Separate, formelle vurderingstiltak – Årlig										
Videregående	5/21	2				4				2
Ungdomstrinn	1/20					1				
Mellomtrinn	0/9									
Småskoletrinn	3/9					3		3		
Sum	9/59	2				8		3		2
Totalsum		16	1		8	48		18	13	16

Antall lærere som nevner spesifikke måter som vurderingsinformasjonen faktisk blir brukt på (høyre halvdel av tabellen), er særlig lavt. Mindre enn en tredjedel av lærerne refererer de tre kategoriene som svarene er systematisert etter. Som

⁸

<http://www.skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO>

tidligere nevnt var det kanskje mest oppsiktsvekkende at lærerne i liten eller ingen grad viste til at vurderingsinformasjonen de hadde samlet, hadde noen innvirkning på den videre planlegging av læringsarbeidet mer generelt, selv om enkelte lærere viste til at de merket seg enkeltelever som trengte en eller annen form for oppfølging.

De foregående to tabellene (Tabell 15 og Tabell 16) presenterer funn vedrørende beskrivelse av egen praksis i undervisvurdering der lærerne eksplisitt indikerte at de snakket enten om uformell klasseromsinteraksjon eller om formelle vurderingstiltak knyttet til en eller flere spesifikke tidsangivelser som uke, periode, halvår eller år. Imidlertid inkluderer datamaterialet en rekke tilfeller der lærerne snakker om undervisvurdering uten å spesifisere verken om det er snakk om uformelle eller formelle kontekster, eller for hvilken tidsperiode det de snakker om gjelder. Tabell 17 nedenfor gir en integrert oversikt over forhold vedrørende innsamling og bruk av vurderingsinformasjon som opptrer i slike ikke-spesifikke beskrivelser, med de funnene som allerede er presentert og som omfatter de spesifikke beskrivelsene av ulike tiltak knyttet til hhv. uformelle og formelle vurderingskontekster, jfr. ovenfor. Helt ytterst i tabellene er det også inkludert en kolonne der funn av svar der lærerne har indikert at de kommentarene de gir på elevenes arbeid også inkluderer hjelp til det videre læringsarbeidet.

Tabell 17 Undervisvurdering – Lærernes angivelse av former for innsamling og bruk av vurderingsinformasjon i form av både spesifikke og ikke-spesifikke beskrivelser, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.

Trinn	Ant respond/N	Innsamling av vurderingsinformasjon						Bruk av vurderingsinformasjon			
		Helklasse og hjemmelektse	Muntlig samhandling ⁹	Observasjon av handling	Presentasjon	Prøver ¹⁰	Mapper	Bedømming	Kommentar	Oppfølging og assistanse	Kommentar inkl oppf/ass
Videregående	21/21	15	1	3	13	18(3)	1	8	9	12	7
Ungdomstrinn	20/20	18	3(1)	1	11	18	3	11	15	5	3
Mellomtrinn	9/9	8	7(3)	2	3	8(2)	3	7	7	8	6
Småskoletrinn	9/9	7	5(3)	4	0	7(4)	1	4	5	5	4
Sum	59	48	16(7)	10	27	51(9)	8	30	36	30	20

⁹ Tallene i parentes angir muntlig samhandling der lærerne beskriver mer spesifikt at de bruker samtalen i en diagnostisk sammenheng.

¹⁰ Tallene i parentes gjelder tilfeller der lærerne spesifikt sier at de anvender kartleggingsprøver.

Selv om prøver som vurderingstiltak fortsatt dominerer bildet, får vi her et mer komplett bilde av hvilke former for innsamling og bruk av vurderingsinformasjon lærerne refererer til når de beskriver egen praksis i undervisvurdering. Vi ser blant annet at mappevurdering er kommet inn, og at betydelig flere inkluderer flere av kategoriene som vi har definert, når de snakker generelt om sin praksis i undervisvurdering, uten å knytte det til hvorvidt det er integrert i den løpende undervisningen eller forekommer som mer spesifikke vurderingstiltak. Det er blant annet interessant å merke seg at vi her ser at betydelig flere refererer til hvordan de *bruker* vurderingsinformasjonen til å gi kommentarer og tilby oppfølging og assistanse i det videre læringsarbeidet, selv om dette fortsatt omfatter bare vel halvparten av samtlige lærere.

3.6 RAPPORTERTE ENDRINGER AV LÆRERNES PRAKSIS

Den siste runden med datainnsamling som ble foretatt skoleåret 2009-2010, fra november til mai, inkluderte spørsmål om lærerne opplevde at det hadde skjedd endringer i den måten de ser på og praktiserer undervisvurdering etter at LK06 ble lansert (jfr. Vedlegg 3 – Intervjuagenda skoleåret 2009-2010). Spørsmålet var altså todelt – lærerne ble bedt om både å si noe om eventuelle *endringer i praksis* og eventuelle *endringer i deres syn* på undervisvurdering.

I denne datainnsamlingsrunden ble det gjennomført intervju med i alt 42 lærere (jfr. Tabell 3 ovenfor). Sju av disse har ikke gitt noe direkte svar på dette spørsmålet. For tre av dem skyldes det at de er nyutdannede og dermed ikke har erfaring med elevvurdering før LK06, mens for de fire resterende svarer de ikke direkte på spørsmålet, men begynner i stedet å snakke om hva de opplever som utfordringer med den nye forskriften, noe vi kommer tilbake til nedenfor. Spørsmålet kommer mot slutten av intervjuet, noe som kan forklare at det ikke er fulgt godt nok opp for å sikre relevante svar fra alle respondentene. Vi sitter dermed igjen med 35 lærere som har svart direkte på spørsmålet om de har endret måten de ser på og praktiserer undervisvurdering.

Det er kun åtte lærere, eller 23 prosent, som mener at de ikke har endret måten de ser på og praktiserer undervisvurdering, og dette er inkludert to lærere som nevner endringer, men som mener de er ubetydelige, slik som uttrykt her:

I grunnen ikke, men det er vel.. jeg er blitt flinkere til å skrive ned datoer. Det er i grunnen den eneste forskjellen. For det er det som er viktig, at vi kan dokumentere at vi har gjort det (Lærer 62, avsnitt 71).

Blant de lærerne som eksplisitt sier at de ikke har endret sin vurderingspraksis, er der ulike grunner til at de mener at de ikke har gjort det. Nedenfor tar vi med et par utsagn som eksemplifiserer det; en lærer som har en oppfatning om at det kanskje burde vært gjort endringer, men som så langt har valgt å vente, og en lærer som synes det som gjøres allerede er omfattende nok og kanskje i tråd med forskriften.

For min del nei, det har ikke det. Eller altså.. jeg ser at det er en oppfordring til mer dokumentasjon, men enn så langt så har jeg valgt å gjøre sånn som jeg mener selv at det fungerer best. Så får vi se hvordan det går (Lærer 70, avsnitt 74).

Nei, ingen ting. Jeg vet rett og slett ikke mer hva jeg skal gjøre og hvordan jeg skal gjøre det (Lærer 23, avsnitt 41).

De resterende 27 respondentene, dvs. tre av fire, slår fast at det har skjedd endringer, og de beskriver disse endringene. Generelt sett så omfatter svarene i hovedsak beskrivelser av endringer i faktisk praksis og i mindre grad referanser til endringer i hvordan de tenker om og ser på undervisvurdering. Svarene varierer betydelig både i forhold til hvor spesifikke de er i beskrivelser av endringer, og i det faktiske innholdet i endringene, noe vi går nærmere inn på nedenfor.

3.6.1 Endringer i vurderingspraksis

Blant de mest generelle endringene som lærerne påpekte, var et **større fokus** på vurdering, noe fire lærere nevnte. Det mest nevnte endringen var imidlertid at det etter innføring av LK06 har skjedd en **økt formalisering** av vurderingsarbeidet, når det gjelder at lærerne mener de må være mer eksplisitt i måten de tenker, praktiserer og kommuniserer ulike aspekter ved vurdering. Økt fokus på **dokumentasjon** er ett sentralt element i denne økte formaliseringen som lærerne beskriver, men det omfatter også andre forhold som at lærerne beskriver fokus på klare og enkle vurderingskriterier, at vurderingskriterier kommuniseres til elevene på forhånd, at de legger vekt på skriftlige vurderingsrapporter og kommentarer på elevarbeider osv. Disse mer spesifikke forholdene er kodet i tillegg til de mer generelle kodene formalisering og dokumentasjon.

Når vi ser nærmere på funnene for disse mer spesifikke forholdene, finner vi at hele 25 av de 27 lærerne som hender å ha endret vurderingspraksis, mener at dette omfatter økt formalisering og økt dokumentasjon. En lærer viser til at det som har skjedd etter LK06, først og fremst handler om en formalisering av allerede eksisterende praksis:

...forskjellen er egentlig det at du bare mer formaliserer det, det som vi har gjort hele veien tidligere. Det er et litt sånn forslitt uttrykk kanskje for elevene, at dette har vi alltid gjort før (Lærer 17, avsnitt 60).

Men en annen viser til kvalitative endringer i vurderingsarbeidet:

Jeg er blitt mye mer konkret, mye mer ... mye flinkere til å vise elevene hvilke kriterier de blir vurdert ut fra på forhånd, og også ... ja prøver å vise dem at dette her er på en måte på veien mot et endelig mål, altså det er ikke snakk om at de er ferdig når de er vurdert underveis da, at det er på en måte ... så gjør vi det bedre neste gang, ikke sant, og er veldig fokusert på det at det blir konkret for dem (Lærer 68, avsnitt 50).

En lærer på ungdomstrinnet har tatt i bruk ny terminologi om *framovermelding* og viser til at praksis med å gi skriftlige kommentarer er endret som følge av LK06:

Det som på en måte er blitt mer lagt vekt på nå, det er jo dette med skriftlig vurdering etter en prøve, for eksempel. Vi har egentlig hatt det også, hvor vi... [...] ...vi alltid har kommet med en kommentar etterpå, men kommentaren har jo selvfølgelig gått mye på det de har gjort, og ikke så mye på hva de skal fortsette med, det er så. Så den framovermeldinga er jo på en måte litt nytt, selv om vi kanskje har nevnt det, men jeg kan si ordet framovermelding er nytt, og har blitt mer obs på det (Lærer 70, avsnitt 57).

En annen lærer på ungdomstrinnet refererer til endringer som kombinerer fokuset med å kommunisere mål og vurderingskriterier med det å gi framovermeldinger, noe som beskrives som en nokså betydelig endring sammenlignet med tidligere praksis:

Altså før, så kunne man kanskje gi en karakter på ungdomstrinnet, og det var det eleven fikk. Altså det gjør vi jo aldri lenger, de får jo en kommentar, og gjerne en samtale og, altså en veldig kort samtale, men hva vi har ... både hva vi har lagt vekt på, på forhånd, på hvordan vi har vurdert. Så det er nok mye mer bevisst, ja. Og jeg synes, jeg tror elevene forstår mer av vurderingen enn de gjorde før, altså hva er en firer. Nå får de ikke bare den, men også skal vite hva som skal til for å komme seg høyere opp. Så vi er jo mer bevisst også vurderingskriteriene, det var nå mer eller mindre fraværende før, tenker jeg, for elevene. Altså vi hadde det nok i bakhodet,

men det var ikke noe elevene visste. Nå er vi mye mer klar på at det skal formidles til elevene, at de skal vite hva det blir vurdert etter, ja, så det er jo et kjempefremskritt (Lærer 80, avsnitt 65).

Enkelte lærere viser til at som følge av økt fokus på dokumentasjon er det utviklet en rekke skjema de må benytte i vurderingsarbeidet, noe som hjelper til med å strukturere arbeidet, men som også er tidkrevende. Et par lærere viser til at det nok er blitt økt bruk av tester i vurderingsarbeidet, noe som samsvarer med det vi viste i punkt 3.5.3 ovenfor.

3.6.2 Endringer i synet på underveisvurdering

Som nevnt ovenfor, var spørsmålet om endringer knyttet både til praksis, men også til endringer i hvordan lærerne *ser på* underveisvurdering. Selv om de fleste lærerne i hovedsak snakket om endringer i *praksis*, var det også enkelte som viste til at de hadde endret måten de ser på vurdering som følge av Kunnskapsløftet, selv om dette gjerne framkom implisitt når de snakket om hvilken effekt LK06 hadde hatt på deres egne erfaringer, eller ved at de ga vurderinger knyttet til den nye vurderingsforskriften. Vi skal her trekke fram noen tema som gjenfinnes i svarene de ga.

14 av de 27 lærerne som beskrev endringer, viser til at de opplever at de har fått større *klarhet* i hva underveisvurdering skal være. Det har skjedd en konkretisering og spesifisering av begrepet, ikke bare hos lærerne, men også blant elevene og deres foresatte. Denne endringen ønskes velkommen, som oftest implisitt, men også eksplisitt enkelte ganger, slike som i det følgende entusiastiske svaret:

Jeg føler jo at vi har gjort et vanvittig bra arbeid, på mange måter, og fått oss en litt annen forståelse av hva vurdering egentlig er for noe, enn hva vi hadde for noen år siden. Og jeg ser jo definitivt fordelene med det, fordi at når jeg nå skal sette meg og vurdere, så er det aldri, jeg er aldri i tvil om hva jeg skal se etter, jeg er aldri i tvil om hva de skal vurderes på, og det beste av alt er at de er heller ikke i tvil om hva de blir vurdert på. Og det ser man jo, at i løpet av de her tre årene, vi har ikke hatt én klage på en karakter, i det hele tatt, verken på dem som de får i karakterboka, eller det de får på prøvene, ikke sant, så da sier det meg noe om at da har de, da må jo de ha en form for oppfattelse av hva som har vært forventet av dem, og at de på en måte har innfunnet seg med at det de får, er greit ut i fra det de har prestert (Lærer 04, avsnitt 96).

Det var imidlertid noen lærere, totalt sju, som uttrykte reservasjoner knyttet til den utviklingen de opplever de er inne i, med stadig større fokus på konkrete mål og spesifisering av vurderingskriterier. Reservasjonene er både knyttet til tidsbruken generelt sett, men også mer spesifikt til at det kan ta tid bort fra annet arbeid og at det er utfordringer knyttet til selve prosessen, slik følgende lærer uttrykker:

Jeg tenker at det med vurdering, det er nesten hele jobben min nå. Det er alt for mye vurdering i forhold til undervisning, synes jeg da. [...] Så må jeg tenke på hva er det elevene skal vurderes i, og så skal jeg formulere det, så skal jeg si det til foreldrene, så må jeg dele ut skjemaer, så må jeg vurdere det, og så må jeg følge det opp hver uke. Og så er det jo det å finne de punktene da i oppgaver som jeg kan koble opp mot vurderingen jeg har laget, synes jeg er vanskelig, for det er jo min egen tolkning av hva som står der som jeg kobler mot vurderingskriteriene (Lærer 69, avsnitt 52).

Et annet forhold som nevnes som problematisk, er at det legges opp til rutiner og innhentes vurderingsinformasjon som man kanskje ikke kan gjøre seg nytte av, ganske enkelt fordi det tar for mye tid, noe som uttrykkes av følgende lærer som også stiller spørsmål ved om elevene er tjent med den nye praksisen som er etablert:

Men det er utrolig hvor mye vi har gjort før som nå skal dokumenteres. Og jeg kommer ikke til å ha tid, jeg kommer ikke til å lese noen av de loggene som elevene skriver, det har jeg ikke tid til i det hele tatt. [...] Og jeg tror faktisk talt at flesteparten av de elevene vi har her er null og niks interessert i den formelle formen. De er interessert i å få en uformell tilbakemelding stadig vekk, men ikke i det rent formelle rundt det. [...] Så det er en tidstyv, synes jeg (Lærer 17, avsnitt 70).

3.7 OPPSUMMERING

Vi har i dette kapittelet sett nærmere på lærernes forståelse av vurderingsforskriften og deres rapporterte praksis og opplevde endringer i forhold til egen vurderingspraksisvurdering. Lærernes forståelse av begrepene underveisvurdering og sluttvurdering og praksisen rundt dette er blitt belyst på ulike måter, og vi gir her en oppsummering av de viktigste funnene.

De fleste lærere definerer undervisvurdering både som integrert i det løpende undervisnings- og læringsarbeidet, og som separate tiltak som først og fremst har vurdering som hensikt. Når lærere spontant uttrykker sin forståelse av undervisvurdering, kan det se ut som om hovedfokus ligger på den tilbakemeldingen og bedømmingen de selv foretar, og at det å innhente informasjonen ligger mer implisitt i deres praksis. Det samme fant vi når lærerne skulle beskrive sluttvurderingsbegrepet.

Når det gjelder begrepet sluttvurdering finner vi i den tidlige fasen av implementering av Kunnskapsløftet at bare om lag halvparten av lærerne uttrykker en forståelse som er i tråd med forskriften. I særlig grad er det lærerne på de lavere trinn som definerer sluttvurdering som vurderingshendelser utover skoleåret, mens ingen av lærerne på videregående nivå feiltolket dette. Dette kan muligens tilskrives at på det tidspunktet lærerne ble spurt om dette var det kun lærere i videregående som hadde foretatt sluttvurdering, og dermed hadde satt seg inn i forskriften på dette området. Vi vil i denne sammenheng nevne presiseringene i rundskriv Udir -1 (2010) om at undervisvurderingen og sluttvurderingen må sees i sammenheng, og at lærerne på et tidlig tidspunkt i opplæringsløpet må tenke på sluttvurderingen for å synliggjøre hva elevene forventes mestre på ulike nivå.

Relativt få av lærerne nevner karakterer som del av sluttvurderingen, noe som er overraskende, men som muligens skyldes at lærernes ser på karakterer som så integrert i vurderingsbegrepet at de derfor ikke nevner det eksplisitt.

Det har foregått felles planleggingsaktivitet i forhold til vurdering ved alle skolene i vårt utvalg. I hovedsak har dette vært vurderingsdiskusjoner der undervisvurdering har stått i fokus for prosessene. Det er kun ved noen få grunnskoler og videregående skoler at sluttvurderingspraksis har hatt fokus i prosessene. Det er heller ingen lærere som rapporterer om at de har utviklet kvalitetssikrings-systemer i forhold til sluttvurdering.

Når lærerne rapporterer om sin praksis i undervisvurdering er det interessant å merke seg at det er lærerne på barnetrinnet som oftest gir en detaljert beskrivelse av sin praksis, og nesten alle disse lærerne inkluderer undervisvurdering som del av det daglige undervisningsarbeidet. Blant lærerne på ungdomstrinnet og i videregående opplæring er det et mindretall som rapporterer at de inkluderer dette i daglig klasseromspraksis.

Mens lærerne gjennom sine beskrivelser av hvordan de *forstår* vurderingsbegrepene hadde fokus på aktiv tilbakemelding av vurderingen, finner vi at de gjennom sine beskrivelser av *praksis* vektlegger innsamling av vurderingsinformasjon i større grad. Årsaken til at våre funn kan se ut til å sprike på dette området, kan ha sammenheng i at vi under kodingen av lærernes forståelse av begrepene hadde en strammere fortolkning av hva som gjaldt som angivelse av aspekter ved vurderingsbegrepene, mens under kodingen av deres rapporterte praksis ble mer "nøytrale", kortfattede utsagn om vurderingshendelser, som for eksempel "jeg gir elevene prøver", inkludert under innsamling av informasjon, fordi dette implisitt angir at lærerne innhenter data om hvor elevene står.

Over tre fjerdedeler av lærerne rapporterer i siste intervjurunde at de har endret praksis på vurderingsfeltet etter at LK06 ble implementert. Lærerne rapporterer et økt fokus på vurdering i skolene, og de mener de har fått større klarhet i hvordan underveisvurdering kan gjennomføres. De konkrete endringene som nevnes hyppigst, er økt formalisering og større krav til dokumentasjon, noe som blir mottatt ulikt blant lærerne i vårt utvalg.

4. VURDERINGSFORSKRIFTEN OG VEILEDNINGER FOR ARBEID MED LK06 – LÆRERNES KJENNSKAP OG DERES VURDERINGER

4.1 LÆRERNES KJENNSKAP TIL VURDERINGSFORSKRIFTEN – TIDLIGE INTERVJU

Vi vil i dette kapittelet se nærmere på i hvilken utstrekning lærerne har kjennskap til vurderingsforskriften og de krav som ligger der. I kodesystemet for de tidlige intervjuene var det inkludert koder som sier noe om hvorvidt lærerne uttrykker en klar eller uklar forståelse av begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, eller hvorvidt de ikke kjente til forskriften.

Det var også koder for å ivareta hvorvidt lærernes tolkning av begrepene var i tråd med forskriften eller ikke, og om tolkningen var fullstendig eller mangelfull. Her har forskeren som kodet intervjuene vurdert lærernes utsagn opp mot de definisjonene vi har presentert i punkt 2.4 To av lærerne i utvalget på 59 besvarte spørsmålet på en sånn måte at det verken kunne kodes i forhold til klar/uklar oppfatning eller riktig/feil tolkning, og noen av lærerne forklarte kun hva de mente med et av begrepene.

Tabell 18 Lærernes kjennskap til forskriftens bestemmelser om underveisvurdering og sluttvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall

Hovedtrinn	N	Klar oppfatning		Uklar oppfatning		Kjenner ikke til		Riktig tolkning		Feil tolkning		Mangelfull tolkning	
		Underveisvurdering	Sluttvurdering	Underveisvurdering	Sluttvurdering	Underveisvurdering	Sluttvurdering	Underveisvurdering	Sluttvurdering	Underveisvurdering	Sluttvurdering	Underveisvurdering	Sluttvurdering
Videregående	20/21	15	17	5	3	-	-	18	14	-	1	2	3
Ungdomstrinn	19/20	15	16	3	2	-	1	16	7	-	10	2	1
Mellomtrinn	9/9	8	6	1	2	-	-	7	1	-	7	2	-
Småskole	9/9	6	5	3	2	-	-	7	3	-	4	2	-
SUM	57/59	44	44	12	9	0	1	48	25	0	22	8	4

De fleste lærerne uttrykte seg relativt klart og uten nøling på spørsmålet om deres forståelse av vurderingsbegrepene i forskriften. Det var kun én lærer som sa

direkte at hun ikke kjente begrepene og reguleringene godt nok til å kunne besvare spørsmålet. Det var relativt mange lærere som tolket sluttvurdering på en annen måte enn definisjonen i vurderingsforskriften og slik det beskrives i LK06. Dette gjelder i særlig grad lærere i grunnskolen, hvor mer enn halvparten feiltolker begrepet. Disse feiltolkningene gikk hovedsakelig på at lærerne mente at sluttvurdering kunne skje gjennom hele skoleåret, etter prøver, oppgaver og framføringer. Når vi også tar i betraktning at de fleste (27 av 37) grunnskolelærerne uttrykker seg om begrepene uten særlig nøling, er det grunn til å spørre seg om hva årsaken(e) til dette kan være. Er forskriften for uklar, eller er det implementeringen av forskriften som har feilet? Se for øvrig punkt 3.4.2 hvor dette ble drøftet nærmere. Det at ingen lærere direkte feiltolket underveisvurdering, slik det framgår av tabellen, kan skyldes at begrepet i seg selv er veldig vidt og det er dermed vanskelig å ikke treffe i hvert fall deler av definisjonen. Underveisvurdering er jo alt annet enn sluttvurdering, dvs. all vurdering fram mot endelig vurdering i et fag ved avslutningen av grunnskolen eller i videregående opplæring.

4.2 LÆRERNES VURDERINGER AV VURDERINGSFORSKRIFTEN – TIDLIGE INTERVJU

Intervjuagendaen inkluderte åpne spørsmål som ga lærerne mulighet for spontant å kommentere ulike forhold knyttet til vurdering, og hvordan disse er blitt introdusert og fulgt opp. Lærerne gjorde ofte det. De kommuniserte klart et ønske om å oppfylle to mål/hensikter: å fylle kravene i forskriften *og* å gjøre det på en slik måte at det ble best mulig for elevene, ikke bare gjennom å vurdere dem på en rettverdig og god måte, men også gjennom å skape gode læringserfaringer. Det sistnevnte inkluderer et implisitt budskap om at prosessen med undervisning og vurdering henger sammen og gjensidig støtter hverandre.

Mange lærere uttrykte frustrasjon og forvirring knyttet til hvordan de skulle vurdere, hva de skulle vurdere, og når det skulle skje. Mange lærere var nokså nølende når de uttrykte sin forståelse av sentrale begreper innen vurdering under Kunnskapsløftet, og ganske mange kjente ikke til gjeldende forskrifter. De som uttrykte større sikkerhet i sin forståelse av gjeldende bestemmelser, kom med nokså omfattende kritikk av de vurderingsregimene som de oppfattet skulle følges og hva dette betydde for deres egen arbeidsbelastning og for elevene. De kommenterte også at både de selv og deres kolleger hadde problemer med å sette nye bestemmelser ut i praksis, og at det som kom fra nasjonalt hold var uklart og tvetydig. I tillegg viste de til erfaringer om at elevene hadde spesifikke

holdninger og forventninger som medførte problemer med implementering av ny vurderingspraksis.

Lærernes svar var spontane og framkom ikke som følge av spesifikke spørsmål fra forskeren, noe som medfører at de spenner over et vidt spekter av tema. Det er derfor vanskelig å bedømme hvor mange som faktisk deler disse vurderingene. Det kun å basere seg på spontane uttrykk, kan bidra både til å undervurdere og overvurdere deres utbredelse. Med denne reservasjonen har vi likevel valgt å definere de temaene som framkommer gjennom lærernes spontane svar, og temaene eksemplifiseres med et utvalg av sitater fra intervjuene. Generelt sett var der flere kommentarer om sluttvurdering enn om underveisvurdering. Flere lærere fra de to øverste trinnene ga slike kommentarer, sammenlignet med lærerne på barnetrinnet.

Den klareste gruppen av mer generelle kommentarer omfattet det lærerne opplevde som mangel på klarhet i både skrevne og muntlige¹¹ direktiver om vurdering under Kunnskapsløftet. Så mange som 12 av 21 lærere fra videregående nivå tok eksempelvis dette opp spontant, eksempelvis på følgende måte:

I den ene ytterkanten blir det sagt at sluttvurderingen er det som foregår på slutten av et skoleår. Da blir jeg litt rådvill. Kan det virkelig oppfattes slik? Da hoper problemene seg opp mht. arbeid gjennom året, men også for de stakkars elevene som blir utsatt for det. Og jeg har ingen tro på det, hvis det er det de mener. Hvis de derimot mener at sluttvurdering er noe som en foretar gjennom hele skoleåret via prøvesituasjoner der de skal ha en sluttvurdering i et emne... Men jeg føler at det er ikke avklart fra myndighetenes side hva de mener med sluttvurdering (Lærer 16, videregående, avsnitt 47).

Hovedutfordringen med sluttvurdering (nevnes av 19 av de 21 lærerne fra videregående opplæring) er knyttet til det å sette standpunktkarakter. Av enkelte av lærerne på videregående, samt av noen av lærerne på ungdomstrinnet, ble dette tolket som at for å sette standpunktkarakteren på slutten av skoleåret, måtte man bygge på de formelle testprosessene som hadde foregått som del av underveisvurderingen.

¹¹ Her var det referanser til deltakelse på kurs og seminarer om vurdering, der representanter fra nasjonalt og lokalt nivå hadde lagt fram bestemmelser om vurdering under Kunnskapsløftet.

Nei, sluttvurdering må jo være... Det synes jeg må bygge på alle de underveisvurderingene. Men jeg har jo forstått det sånn at det egentlig skal... Hvis en elev har forbedret seg veldig på et år, da skal det ikke være gjennomsnittet av de karakterene han har fått, men det skal være det - begrunnet i det - noe av det siste han har gjort (Lærer 6, ungdomstrinn, avsnitt 96).

Andre fortolker det slik at sluttvurdering foregår i løpet av skoleåret og særlig i løpet av siste termin/halvår, og at de formelle vurderingshendelsene som dette måtte inkludere, bidrar til fastsetting av endelig karakter.

For jeg har også undervist i kunst og håndverk. Hvis du da er uheldig og har tegning på slutten, og så kan du ikke tegne. Så jeg synes at hele året skal på en måte være representert i sluttkarakteren. Men i et fag hvor du på en måte kan, sånn som i natur- og miljø, hvor du kan ta inn alle tre eller fire fagdelene og plassere det på en måte jevnt utover, så tenker jeg at det kanskje ikke er like sentralt, men da må du, når du legger årsplan passe på at du fordeler det sånn at elevene får vist hele spekteret av seg siste halvår. Så enten så må du på en måte ha en årskarakter som tar for seg hele året, eller så må du med årsplanlegginga være bevisst på hvilke emner du legger hvor (Lærer 46, ungdomstrinn, avsnitt 91).

Andre igjen vurderer det slik at en slik tilnærming ikke er innenfor regelverket...

Vi har jo lenge hatt... altså den klassiske... forståelsen er jo at sluttvurdering er standpunktkarakteren, og underveisvurdering er alle de formelle, men også innslag av uformelle vurderinger, koblet opp mot vurderingssituasjoner, som en har gjennom året. Men nå er jo dette... denne forståelsen satt litt ut av spill da (Lærer 18, videregående, avsnitt 19).

Selv der slike tilnærminger vurderes som innenfor regelverket, oppleves de som vanskelig å implementere, og lærerne viser også til det har implikasjoner for lokal læreplanlegging. Implikasjonene som følger av at man avventer sluttvurderingen til slutten av skoleåret, som mange vurderte som den eneste rettferdige måten overfor elevene, var at enkelte former for organisering av innholdet i læreplanene i prinsippet var nødvendige, men de kunne ikke gjennomføres i praksis.

Og akkurat det strever vi med her på skolen, og sikkert alle andre skoler her i landet, hvordan man skal oppfatte et ikke helt sånn ferdig gjennomtenkt krav da, for faget har adskilte emner som må tas i en eller annen rekkefølge, og det er nærmest praktisk umulig og gå kjempedypt inn i alle emnene på slutten av skoleåret (Lærer17, videregående, avsnitt 39).

Mange av de som fortolker sluttvurdering som noe som skjer på et spesifikt tidspunkt, vanligvis fortolket som ved slutten av undervisningen i faget, synes at de emnene som det har blitt undervist i tidlig i skoleåret ikke blir tatt nok hensyn til, og at man derfor ikke kan foreta sluttvurdering på en slik måte.

Den burde bygge på hele året. Vi underviser i masse ulike temaer. Og du blir ikke prøvd i alle de temaene på en eksamen. Så jeg synes vidden i faget skal vises også i standpunktkarakteren (Lærer 40, videregående, avsnitt 48).

Proessen med sluttvurdering, som samtlige som snakket om det beskrev måtte omfatte en eller annen form for prøve, ble også vurdert til å kunne bidra til å utarme utdanningen:

Eksamen synes jeg er en dårlig vurderingsform for den blir veldig tilfeldig. Det blir ofte for styrende fordi vi er for fokusert på hva elevene tror de kanskje kan komme til å få som eksamensoppgaver i 10. Det forringer undervisningen – det er min mening om det.. (Lærer 54, ungdomstrinn, avsnitt 52)

Konsekvensene av et slikt vurderingssystem ble også opplevd som bekymringsfulle. Bekymringene er knyttet til det budskapet som formidles til elevene gjennom om hva utdanning og det å gå på skole handler om. Mange (16 av de i alt 41 lærerne på de to øverste hovedtrinnene) sa at de forsøkte å kjempe mot slike implisitte budskap, fordi de mente disse bidro til å skape negative holdninger blant elevene:

...ikke bare siste halvåret. Det er ikke akkurat skippertak vi har lyst til å lære elevene heller. Sånn tenker jeg (Lærer 47, ungdomstrinn, avsnitt 100).

På samme måte er det andre forhold, slik som et fokus på karakterer og på elevenes rett til å kunne utfordre lærerens anvendelse av vurderingskriterier, som ble opplevd som å ha en negativ effekt på elevene:

Jeg har elever som gjerne vil kjøpe karakterer, jeg. Kan ikke du være snill mot meg så skal du få ... Så skal jeg hjelpe deg med noe, hvis jeg får en 5`er her. Hvorfor får jeg bare 2. Men du har jo ikke svart på mer. Og jeg tar veldig ofte på at det er ikke jeg som setter karakteren. Det er deg sjøl. I samfunnsfag så står det, to poeng, tre poeng bak. Det er du sjøl som svarer på det, om du får 2 poeng eller 3. Så du vet sjøl... (Lærer 48, ungdomstrinn, avsnitt 90).

Det at elevene kan utvikle negative holdninger til selve læringsprosessen og at fokuset på karakterer styrkes, kan også få følger for lærere som forsøker å få elevene til å ta aktivt del i sin egen læringsprosess. Enkelte mente at de kunne påvirke hvordan elevene responderer på tilbakemeldinger og hvor villige de er til å utforske egne feil og lære av dem:

Altså, det som jeg ikke får hjulpet og veiledet dem underveis med, det kan jeg nesten bare glemme, for når de får igjen prøven er de ferdige med den for lenge siden. Den er ute av hodet, og det er ikke noe sånn, føler jeg, veldig ofte, at de fleste, i hvert fall, de er ikke interessert i å gå inn i en prøve som de har gjort for en stund siden, for å lære av den. (Lærer 10, mellomtrinn, avsnitt 137)

Problemer med å få elevene til engasjere seg i og arbeide etter mål ble også nevnt av lærere som forsøkte å implementere bruken av læringsmål i underveisvurderingen:

For det er veldig mange som når du snakker om målkriterier så skjønner de ikke hva du snakker om, hva er det du mener med mål? Og da er de hatt det i alle fag på planen i snart et år, og de vet fortsatt ikke hva det er. Så de må ha det helt spesifikt, hva er det? Det kan de svare på, men måloppnåelse nei. Vi har jo prøvd, men sånn som jeg forstår det så er de ikke opptatt av det (Lærer 30, ungdomstrinn, avsnitt 71).

Andre igjen følte at et tilsvarende budskap ble kommunisert gjennom vektlegging av faglige mål og en formell nedprioritering av arbeidet med sosiale mål, holdning til arbeid og det å gå på skole, og den innsatsen elevene legger ned i løpet av

skoleåret, siden disse ikke lenger fortolkes som å skulle bidra til karakteren som fastsettes i sluttvurderingen. Lærene mener at en slik tilnærming fører til en innsnevring av utdanningen og bidrar til at både elever som sliter faglig og andre med spesifikke utfordringer, fratas muligheten for å lykkes i skolen.

Den burde bygge på hele året. Vi underviser i masse ulike temaer. Og du blir ikke prøvd i alle de temaene på en eksamen. Så jeg synes vidden i faget skal vises også i standpunktkarakteren. En eksamenskarakter kommer jo så veldig an på hvilket tema du får på eksamen. Og det kommer an på dagsformen. Og det er det med innsatsen, der så forskjell på elever som... Men jeg skjønner jo og vet at i den nye læreplanen er det kompetansemålet som skal måles. Innsatsen har ikke noe å si, sånn sett. Jeg synes det er litt trist når jeg ser elever som sliter og sliter. Jeg skjønner jo samtidig... jeg skjønner greia. Men det er vanskelig (Lærer 40, videregående, avsnitt 48).

Lærere som fortolker at sluttvurdering i form av muntlig eller skriftlig prøve ved avslutningen av faget er den normale prosedyren for å foreta sluttvurdering, mener at slike tester kan skape store ulemper for enkelte elever. De viser til at noen elever presterer bedre i mer uformelle kontekster, og de nevner også at slike kontekster gir bedre mulighet for mer tilpassede vurderingsmetoder som bedre samsvarer med vurdering av spesifikke mål i læreplanen. I sitatet nedenfor er dette knyttet til naturfagets egenart og vitenskapelig tenkning:

Det er jo kunnskap og måten å tenke på i naturfag jeg er opptatt av. Nå har jeg hatt mine egne barn gjennom skolen. Jeg har ei datter som jeg vet hvordan fikk gode karakterer. Hun leser seg opp foran prøver og får 5ere i naturfag. Visste hva hun skulle svare, og så fikk hun fem. Men jeg vil ikke påstå at hun kan så mye naturfag for det. Hun tenker ikke naturfag. Jeg er litt opptatt av de som klarer å tenke og å finne svar på ting som ikke nødvendigvis står i boka (Lærer 23, ungdomstrinn, avsnitt 53).

Andre påpeker de potensielle problemene og feilene som kan være bygd inn i testsystemene og hvordan disse faktisk kan utgjøre en undervisningsstrategi som, dersom den tas i bruk, kan føre til en begrenset bruk av læringsstrategier og muligheten for at overfladisk faktamemoreringstrategier fokuseres:

Og så er det andre barn igjen som er veldig samvittighetsfulle også på tross av at de syns at noen av disse feltene her er vanskelige så driller og

driller og driller de så samvittighetsfulle hjemme. For det at det står som læringsmål oppe på ukeplanen og de vet at de må sjekke de læringsmålene når de kommer hjem. Og de må sjekke seg selv på torsdag sånn at de har det inne til fredag. Da vet de at det kommer test, og da driller de helt til det sitter selv om de syns det er vanskelig i utgangspunktet (Lærer 38, mellomtrinn, avsnitt 63).

En forholdsvis høy andel av lærerne (9 av 21) beskriver at de strever med å bruke vurderingskriterier, spesielt de kriteriene som er utviklet med utgangspunkt i LK06. De har problemer med indikatorene som er utviklet, både i forhold til hva de betyr og hva som faktisk vurderes. Bruken av eksplisitte kriterier gir dem ikke den hjelpen de trenger som lærere, og de opplever heller ikke at de er til særlig støtte for elevene. De kriteriene de nå bruker er innebygd i deres fagkunnskap og langvarige praksis, og de antar at elevene deler de implisitte kriteriene som anvendes, eksempelvis knyttet til vurdering av presentasjoner og skriftlige tekster. Arbeid med kriterieutvikling oppleves som å komme i tillegg til det ordinære læringsarbeidet og som tidkrevende og unødvendig:

Men man kan jo spørre i hvilken grad skal man på en skole bruke ressurser på sånt. Vi har jo sannelig nok arbeid med å forberede timer, drive med rettarbeid og gi tilbakemelding til elevene – det å skulle sette opp kriterier for hvordan man skal rette en historieprøve, det blir egentlig temmelig meningsløst (Lærer 42, videregående, avsnitt 83).

Realismen i de kravene lærerne opplevde at Kunnskapsløftet stiller til dem, var et tema mange tok opp. 30 av de i alt 59 lærerne nevnte dette spontant. Forhold som ble nevnt var tidsbruken knyttet til det å gi skriftlige tilbakemeldinger, mengden av kompetansemål som skulle vurderes og formaliseringen av vurderingsprosedyrer, der de sistnevnte opplevdes å komme i tillegg til allerede innarbeidet vurderingspraksis. Dokumentasjon av vurdering ses på som en byrde og tar ofte form av dokumentasjon av hendelser i stedet for dokumentasjon av hva som er oppnådd. Som en konsekvens av at lærerne opplever en større grad av formalisering av vurderingsprosessene, er de blitt mer oppmerksomme på de enorme mengdene med vurderingsinformasjon som skal håndteres, og de føler at det nå er mer som ligger bak de beslutningene de må ta om hva de skal følge opp og hva de bare må la ligge. De beskriver også at de nå må stå til ansvar for slike beslutninger på en annen måte.

Når det gjelder undervisvurdering, er det viktig å påpeke at formalisering av en praksis som så langt har vært en mer intuitiv del av undervisningen, både bringer med seg interessante muligheter, men det reiser samtidig noen klare utfordringer. Eksplisitt artikulering av mål og utvikling av vurderingskriterier kan ha sine fordeler; eksempelvis muliggjør det rasjonell diskusjon og utforskning av effektiviteten i den undervisningspraksisen som benyttes, i tillegg til at det åpner for en eksplisitt involvering av elevene som aktører i egen læringsprosess. Imidlertid kan det være vanskelig for lærerne å artikulere sin implisitte forståelse, noe en lærer uttrykte på følgende måte:

Så må jeg bare si det at jeg synes det er vanskelig og tenke tilbake hva gjorde jeg egentlig og hvilke vurderinger tok jeg underveis og sånn. Og noen av de vurderingene tror jeg bare ligger litt sånn i ryggmargen. Jeg bare ser at dette funker ikke da gjør jeg sånn og sånn. Litt for prøving og feiling fra før av. Det syns jeg er litt sånn vanskelig å prate med deg om nå, hva gjorde jeg egentlig og hvilke vurderinger tok jeg egentlig underveis (Lærer 38, mellomtrinn, avsnitt 100).

Noen lærere viste også til at overforenkling og overformalisering av vurderingsmetoder og – prosedyrer kan føre til reduksjonisme, noe som uttrykkes spesielt konsist i det følgende utsagnet:

De vet at hvis de kan disse målene, så kan de målprøven. Men det styrer. Vi føler at vi må ha så veldig konkrete mål, og det er bare det målbare som kan måles. Så vi sliter litt med den problematikken, vi får ikke målt de andre tingene (Lærer 21, mellomtrinn, avsnitt 96).

4.3 LÆRERNES KJENNSKAP TIL VURDERINGSFORSKRIFTEN – SENERE INTERVJU

I intervjuguiden for siste intervjurunde skoleåret 2009-2010 inkluderte vi spørsmål som gikk direkte på hvorvidt lærerne hadde kjennskap til den nye vurderingsforskriften som trådte i kraft høsten 2009, og om hva lærerne så på som de viktigste endringene i forhold til gammel forskrift. Lærerne ble også spurt om deres syn på de forholdene som var endret.

Tabell 19 gir oversikt over lærernes kjennskap til og vurdering av den nye vurderingsforskriften.

Tabell 19 Lærernes opplysninger om kjennskap til og opplevelse av vurderingsforskriften, fordelt etter hovedtrinn. Antall (prosent).

Hovedtrinn	N	Kjenner ikke forskriften	Kjenner forskriften	Positiv (spontant)	Negativ (spontant)	Positiv (ikke spontant)	Negativ (ikke spontant)
Videregående	13	3	3	-	3	2	4
Ungdomstrinn	13	1	-	-	-	7	9
Mellomtrinn	7	-	3	-	2	2	1
Småskole	11	3	-	-	-	5	2
SUM	44	7(15)	6(13)	-	5 (11)	16(36)	16(36)

Av vårt utvalg på 44 lærere var det sju som direkte sa at de ikke kjente forskriften, og kun seks lærere som besvarte spørsmålet spontant på en slik måte at vi skjønnte at de kjente endringene i den nye forskriften. Det er verd å merke seg at ingen av disse vurderte forskriften i positive vendinger. Etter å ha fått oppfølgingsspørsmål om enkeltelementer i forskriften, var det like mange som var gjennomgående positive til endringene som de som var negative. Lærere som prinsipielt mente at elementene i forskriften var positive, ble kodet som positive, selv om de kunne se problemer med gjennomføringen i praksis.

4.4 LÆRERNES VURDERING AV INNHOLD OG IMPLEMENTERING AV VURDERINGSFORSKRIFTEN – SISTE INTERVJU

Som vi ser i Tabell 19, fordelte lærerne seg jevnt mellom å vurdere vurderingsforskriften i positive og negative vendinger. Jevnt over kan vi si mange lærere uttaler at det er bra at det har blitt satt fokus på vurdering generelt, noe følgende sitat illustrerer:

Altså aller først så synes jeg jo det er veldig positivt at det er blitt fokus på vurdering, for jeg tror vi trenger å tenke rundt det, og få noen redskaper i forhold til vurdering, også hensikten med vurdering. Så det er jo, som du sier, en prosess som vi skal gjøre lokalt her, at vi skal jobbe litt med det fremover. Så er det jo at vi bevisstgjør oss formålet med vurdering, altså på ungdomstrinnet så er det jo tradisjonelt så setter man jo en karakter, og så tenker man at ja, det er jo en vurdering, men det skal jo vurdere for at elevene skal lære, ja. Så det synes jeg er veldig positivt at man blir mer bevisst på hvorfor vurderer man, rett og slett, det er ikke bare for en dom, men det er for at eleven skal kunne vite hvordan han skal komme seg på et høyere nivå, kanskje videre (Lærer 80, ungdomstrinn, avsnitt 55).

Når vi sammenligner med de tidlige intervjuene, ser det ut til at det har vært jobbet en del med vurdering på skolene. Selv om lærerne ikke kjenner endringene i ny vurderingsforskrift i detalj, viser det seg at de gjennom oppfølgingsspørsmål har begrunnede synspunkter på de ulike innholdselementene. Flere beskriver også at de har hatt spesielt fokus på vurdering gjennom intern jobbing på skolene, og gjennom kursing i kommunene.

Vi har sett nærmere på hvilke elementer i vurderingsforskriften lærerne uttaler seg om, og Tabell 20 gir en oversikt over hvilke områder lærerne vurderer som positive og/eller negative. Ikke alle lærerne ga noen vurdering. Det totale antallet vurderinger er likevel høyere enn antall respondenter da noen lærere kunne vurdere ett element som positivt og et annet som negativt, eller vurdere flere forhold som positive eller negative.

Tabell 20 Lærernes vurdering av elementer i vurderingsforskriften. Antall.

Elementer i vurderingsforskriften	N	Positiv vurdering	Negativ vurdering
Halvårsvurdering m/fremovermelding		3	1
Elevsamtaler		4	2
Elevmedvirkning		4	3
Faglig fokus/vurderingskriterier		5	4
Dokumentasjon/byråkratisering		-	6
Underveisvurdering		6	1
Sluttvurdering		-	9
SUM	44	22	26

Det området som skiller seg ut i positiv retning er underveisvurdering. Lærerne har tro på formativ vurdering og mener det er positivt at elevene har krav på løpende vurdering underveis. En ungdomsskolelærer sier det slik:

Ja, altså det at man har vurdering mer formativt nå, det synes jeg er veldig, veldig bra, og jeg tror det til en stor grad er til hjelp for elevene. Og jeg tror nok også at jeg som lærer blir mer bevisst på å være konkret for elevene gjennom at vi skal være tydeligere med framovermelding da, ikke bare hva de har gjort, men også hva de skal kunne for å gjøre det bedre (Lærer 68. ungdomstrinn, avsnitt 42).

Den ene læreren som uttaler seg negativt om underveisvurderingen, mener at det kan fungere greit i basisfag som norsk, men i fag som samfunnsfag, hvor man avslutter kompetansemål etter temaperioder i året, og det kun skal foretas

undervisvurdering som ikke skal telle med i sluttvurderingen, er undervisvurderingen lite motiverende for elevene.

Det er to forhold som skiller seg ut i negativ retning i tabellen: kravet om dokumentasjon og måten sluttvurdering skal gjennomføres på. Mange lærere tolker forskriften slik at det er store krav til å dokumentere vurderingene de gjør, i tråd med hva lærerne i de tidlige intervjuene også beskrev. Enkelte lærere er relativt krasse i sine uttalelser slik dette sitatet om dokumentasjon illustrerer:

Jeg føler at veldig mye av de her forskriftene er en byråkratisering av ting som lærerne har gjort lenge og som lærerne er i utmerket stand til å gjøre, men som dessverre skal byråkratiseres, hvilket gir oss faktisk mindre tid til å drive vår kjerneoppgave, nemlig å drive god undervisning. [...] er det her er et yrke jeg ikke vil fortsette i, rett og slett. Fordi at det kravet om dokumentasjon, det ødelegger veldig, veldig mye. Fordi man..., altså jeg synes at det er i lærerrollen, så er det så mange ting som er ekstremt mye mer viktig enn akkurat det der. Og man må på en måte ha tillit til at lærerne gjør en rimelig fornuftig vurdering, og at vi faktisk holder på med det vi skal (Lærer 79, videregående, avsnitt 62 og 70).

I likhet med hva vi fant i de tidlige intervjurundene leser vi av tabellen at lærerne fortsatt er kritiske til sluttvurderingen. Det var ingen lærere som eksplisitt uttrykte at sluttvurdering, slik vurderingsforskriften definerer det, var positivt, mens ni lærere hadde kritiske bemerkninger til dette.

Men vi sitter jo med veldig mange spørsmål om ... for det er jo, nå er jo for eksempel emnene om de hovedområdene fordelt over tre år, historie for eksempel, som er det faget som du har sett på nå, så er jo, er de jo ferdige med enkelte emner og kanskje i åttende ... og du kommer kanskje ikke innom dem igjen. Sånn at hvor langt tilbake skal du kunne se når du foretar sluttvurderingen, er det bare det siste halve året som skal telle? Og i så fall, hadde de nå en dårlig dag på prøven, kanskje du rekker å ha bare to prøver, så er det jo et snevert grunnlag du skal vurdere på når du ikke skal ha lov å gå tilbake. Og vi sitter jo og lurer på om, skal man begynne å ha sånne typer tentamener i samfunnsfag for å på en måte favne om alt de har vært innom, men det blir jo heller ikke rett i forhold til, altså, hvis vi nå har hatt et emne for kjempelenge siden, skal de begynne å grave det frem igjen og ... Nei, så det er mange spørsmål som er ubesvart, føler jeg (Lærer 5, ungdomstrinn, avsnitt 67).

Lærerne sliter altså fortsatt med hva som skal ligge til grunn for sluttvurdering, og prosessen på skolen med å utvikle en felles og akseptert forståelse lykkes ikke i alle tilfeller, noe en lærer fra videregående skole uttrykker i denne dialogen med forskeren:

Vi skal snakke litt mer generelt om vurdering og. Det er kommet en ny vurderingsforskrift nå i august.

Ja og den ble mye debattert her på skolen, vi var veldig forvirret. Hvordan skal vi tolke det? Og jeg ser det på andre skoler, så tolker de det veldig forskjellig fra sånn som vi tolker det her. Så det er jo en vurderingsforskrift som er til forvirring, så vidt jeg oppfatter det.

Ja. Kan du si litt mer om det. Hva slags punkter og hva slags...

Det vi har stått igjen med det er at karakterene skal settes på et så bredt vurderingsgrunnlag som mulig, og at eleven må dokumentere kompetanse i samtlige delmål innenfor faget. Så det er den linjen vi har lagt oss på her, men jeg ser andre skoler, de har det på en helt annen måte.

Som for eksempel? *Ja noen legger bare vekt på prøven og sier det at elevene skal alltid vite når han eller hun er i en vurderingssituasjon. Så det vil si at hvis du stiller en elev spørsmål i en time, så skal vedkommende gjøres oppmerksom på at det du svarer nå er med på å vurdere. Det blir jo helt tøvette etter mitt syn. Du kan si at om jeg får beskjed om det fra høyeste hold så er det jo bare å drite i det. Altså, det... man kan ikke ta hensyn til tøv (Lærer 42, videregående, avsnitt 75-79).*

Som det går fram av utdraget ovenfor, har enkelte skoler og skoleeiere tolket forskriften slik at lærerne ikke har lov til å inkludere uformell underveisvurdering i sluttvurderingen med mindre lærerne gjør elevene eksplisitt oppmerksomme på at de blir vurdert, og at denne vurderingen vil telle med i sluttvurderingen. Mens enkelte lærere opplever dette som en tvangstrøye, er det andre som velger å ignorere slike pålegg, slik som læreren over beskriver.

4.4.1 Utfordringer og muligheter i vurderingsarbeidet – senere intervju

Vi har laget en samlet oversikt over de utfordringer og muligheter lærerne opplever i praktiseringen av vurderingsforskriften. Tabell 21 viser utfordringene lærerne refererer til, mens Tabell 22 viser hvilke praktiske løsninger og muligheter lærerne opplever at de har i vurderingsarbeidet. De rapporterte utfordringene og mulighetene er samlet i kategorier slik det framkommer av tabellene.

Tabell 21 Lærernes rapporterte utfordringer i vurderingsarbeidet, fordelt etter hovedtrinn. Antall.

Hovedtrinn	N	Utfordringer gen	Tid	Kompetanse	Dokumentasjon	Tilbakemelding	Oppfølging	Mål	Hva skal vurderes	Elevmedvirkning	Elevsamtale	Fagsamtale ¹²	Foreldresamtale	Metode - vurdering	Innhenting ifo	Sluttvurd generelt
Videregående	13	2	8	5	7	1	2	1	7	5	3	5	-	2	1	6
Ungdomstrinn	13	1	6	3	3	2	4	3	1	7	4	1	2	2	-	10
Mellomtrinn	7	1	4	3	2	1	2	6	2	3	1	-	1	2	3	-
Småskoletrinn	11	2	6	5	2	2	4	3	2	6	4	-	2	2	-	-
SUM	44	6	24	16	14	6	12	13	12	21	12	6	5	8	4	16

Generelt kan vi si at lærerne jevnt over også i den siste intervjurunden så på vurdering som en stor utfordring. Noen føler en oppgitthet overfor det å sette kravene i vurderingsforskriften ut i livet. En av lærerne uttrykker det på følgende måte:

Så vi har en arbeidsinstruks etter min mening som er umulig å oppfylle, og så får du et lærerkorps som hele tiden går med dårlig samvittighet fordi de ikke har gjort det som forskriftene sier at de skal gjøre. Og det er et problem og det er et stressmoment. Altså, folk føler at de klarer ikke å gjøre jobben sin ordentlig, sånn som det blir krevet at de skal gjøre. Og det tror jeg ikke er sunt. Og jeg skulle gjerne hatt noen fra departementet som kunne fulgt oss et år for eksempel og vært ute i felten og så fortalt oss hvordan dette skal gjøres i praksis (Lærer 29, ungdomstrinn, avsnitt 51).

Utfordringene som lærerne opplever i denne siste runden går stort sett på de samme forholdene som vi så i de tidlige intervjuene, og som vi har beskrevet mer grundig over. Utfordringer i forhold til tid er noe som mange nevner. Ideene og momentene som ligger i forskriften kan lærerne prinsipielt være enige i, men det å få tid til å gjennomføre disse på en tilfredsstillende, måte synes å være et stort

¹² Termen fagsamtale er her benyttet for å angi samtaler lærere har med elever som de ikke er kontaktlærere for, men kun har i ett eller flere fag.

stressmoment. Videre nevner 16 av de 44 respondentene at de savner mer kompetanse på vurderingsfeltet.

Og når vi i høst og senere på det her skoleåret hadde.. fikk spørsmål i lærerkollegiet hva slags ting var det vi ønsket å lære mer om, så var det faktisk vurdering som var.. stod høyest på prioriteringslisten for alle sammen. Jeg tror at vi voksne synes det er vanskelig å vurdere på en måte. Altså, ei vurdering som skal gjøre at ungene våre blir bedre og at de blir litt målrettet bedre og at.. jeg tror vi.. den vurderingsformen som vi har nå, det er på en måte en slags.. oftest en slags sånn der litt løs melding heim at det går nå vel ganske bra med osv. Ja det er litt flåsete sagt, men det er litt i den gaten er det. Og det er klart at det er på høy tid at vi får noen andre vurderinger som er mer eksakt og som er mer til å få vett og forstand av, både for foreldrene, men særlig for ungene (Lærer 76, småskoletrinn, avsnitt 35).

Krav om dokumentasjon i forhold til vurdering nevnes i særlig grad av lærere på videregående nivå; over halvparten av lærerne fra videregående skole nevner dette som krevende. Problematikk i forhold til tilbakemelding og oppfølging av elevene er fortsatt et problemområde som nevnes, og som en erfaren ungdomsskolelærer hevder ser det ikke ut til å bli enklere med årene:

Utfordringen ligger vel i på en måte å vite at du setter riktig karakter, det synes jeg ikke blir lettere med åra. Jeg synes.. jeg følte det lettere før, da jeg var yngre. Så var det liksom.. ja, det var greit. Men nå synes jeg nesten det blir verre. Vanskeligere å vite.. jeg vet ikke hvorfor. Sånn at det man burde fått til i større grad var jo at vi rettet sammen, altså vi lærere eller.. fordelte oppgaver eller, sånn at vi kunne snakke med noen om det. Vi gjør det.. altså, jeg gjør relativt ofte det, så spør jeg noen andre norsklærere hvis jeg er i tvil. Kan ikke du lese gjennom den teksten og så se hva du mener. Og det er ofte interessant. For vi vurderer.. det er jo ikke sånn matematikk dette her, så det er vanskelig å egentlig å være helt sikker på at det du gjør er riktig. [...]Og så er det jo et problem at elever veldig ofte.. de er ferdige når de får returen og så gjør de ikke noe mer med den og så sitter du kanskje og retter i timevis og så blir det veldig lite gjort i forhold til det, etterpå. Og det er selvfølgelig vårt ansvar som lærere å gjøre noe med det. Men det er jo vanskelig, veldig vanskelig. (Lærer 29, ungdomsskole, avsnitt 61 og 67)

Konkretisering av mål og utfordringer i forhold til hva som skal vurderes, er også blant de problemområdene som nevnes av flere lærere. Flere nevner utfordringer med å lage vurderingskriterier og differensiering av måloppnåelse. Mens mange av lærerne i de tidlige intervjuene i større grad pekte på problematikk knyttet til å definere gode, konkrete læringsmål, ser det i siste runde ut til at flere lærere nå peker på at målene rett og slett blir for konkrete:

Jeg synes det er vanskelig å vurdere målene i Kunnskapsløftet. For vi bryter de så mye opp og så mye ned at det er de små målene vi har lett for å følge med på. Og så hvis en da.. da er det jo mange, vi bryter dem ned til flere småmål, ikke sant. Så kanskje de da har nådd noen av måla, ikke de andre. Og hva sier du på en måte da til det ene målet i Kunnskapsløftet, har man nådd det, har man ikke nådd det, ikke sant (Lærer 37, mellomtrinn, avsnitt 157).

Ut fra tabellen kan vi lese at 21 av de 44 lærerne beskriver utfordringer i forhold til å gjennomføre kravene om elevmedvirkning i praksis. Dette området, inkludert elevsamtaler, kommer vi imidlertid tilbake til i kapittel 5. Når det gjelder kategoriene metoder for vurdering og innhenting av vurderingsinformasjon, er det relativt få som beskriver spesifikke utfordringer. De som nevner utfordringer relatert til vurderingsmetoder, etterlyser kunnskap om varierte vurderingsmetoder, eller de ser det problematisk å gjennomføre enkelte metoder på grunn av tidsbegrensninger. Det at kun fire lærere nevner innhenting av vurderingsinformasjon som et problemområde, samsvarer med det vi tidligere har funnet om at overvåking av elevenes læringsprosess ser ut til å ligge implisitt i lærernes forståelse, og blir derfor ikke uttrykt eksplisitt.

I den siste intervjurunden var det bare lærerne i ungdomsskolen og på videregående skole som fikk direkte spørsmål om utfordringer i forhold til sluttvurdering, siden det kun er disse lærerne som foretar denne type vurdering. 16 av 26 lærere uttrykte fortsatt frustrasjon i forhold til hvordan de skulle sette sluttarakter, og om hva som skulle telle med i sluttvurderingen. Problemene er i hovedsak de samme som lærerne i de tidlige intervjuene rapporterte om, og som vi har referert til tidligere i kapitlet. Det er først og fremst knyttet til de problemene de har med tolkning av sluttvurderingsbegrepet. Lærerne hevder at forskriften er uklar, de er kanskje uenige i den tolkningen man legger til grunn på egen skole, og de er ukomfortable i forhold til hva de fortolker skal legges til grunn for sluttvurderingen. En fysikklærer på videregående mener det er

urettferdig overfor elevene at det kun skal være kompetanse på slutten av året som skal telle, og hevder det er umulig å måle all kompetansen i en prøve.

Men altså; fysikkfaget er ikke sånn. Og når det gjelder et vanskelig emne som eleven faktisk var 5er-kandidat i begynnelsen av året, for eksempel innenfor partikkelfysikk, og han ble prøvd da i det. Jeg kan ikke forlange at han skal kunne det emnet like godt i mai måned sånn uten videre. Det er ikke mulig å få til. Så der har vi da... hvordan skal vi da vurdere partikkelfysikken i slutten av skoleåret. Vi har ikke tid til å repetere dette fullt ut, eleven har ikke tid til å lese dette her fullt ut (Lærer 17, videregående, avsnitt 62).

Den samme læreren mener også at det å gjennomføre årsprøver i alle avgangsfag stjeler utrolig mye tid av skoleåret, og mener at dette umulig kan være særlig gjennomtenkt fra direktoratets sin side. Han etterlyser også klarere føringer fra skoleeiers side i hvordan forskriften skal omsettes i praksis.

Selv om lærerne ser utfordringer innenfor de kategoriene vi har nevnt over viser Tabell 22 at mange har funnet løsninger på disse utfordringene, og dermed ser muligheter for hvordan vurderingen kan settes ut i praksis.

Tabell 22 Lærernes opplevde muligheter i vurderingsarbeidet, fordelt etter hovedtrinn. Antall

Hovedtrinn	N	Muligheter generelt	Tid	Kompetanse	Dokumentasjon	Tilbakemelding	Oppfølging	Mål	Hva som skal vurderes	Elevmedvirkning	Elevsamtale	Fagsamtale	Foreldresamtale	Metode for vurdering	Innhenting av vurderingsinformasjon	Sluttvurdering generelt
Videregående	13	2	-	1	4	6	8	3	2	10	9	5	-	2	-	8
Ungdomstrinn	13	-	-	2	3	5	3	3	-	7	9	2	4	2	-	4
Mellomtrinn	7	1	-	3	4	2	7	2	2	7	5	-	5	3	2	-
Småskoletrinn	11	-	-	-	4	7	3	4	1	5	4	-	4	3	3	-
Sum	44	3	0	6	15	20	21	12	5	29	27	7	13	10	5	12

I denne tabellen har vi inkludert både respondenter som generelt er positive og sier at de ser mange muligheter i sin vurderingspraksis, og lærere som sier at de opplever utfordringer på enkeltområder, men har funnet praktiske løsninger på problemene. Ut fra tabellen ser vi at det kun er ett område som lærerne ikke

uttaler seg positivt om eller kommer med gode løsninger på, og det er tid. Når vi sammenligner tabellene for utfordringer og muligheter, ser vi at mange har funnet løsninger på problemområdene. For eksempel er det 14 som ser utfordringer i forhold til dokumentasjon, men 15 som forteller om praktiske løsninger på området. Mange lærere benytter elektroniske plattformer, mens andre har dokumentasjonsmapper, -permer eller -bøker de noterer opplysninger i. Mange uttaler at det er store fordeler med digitale løsninger, for da har man "bevis" på at man har gitt vurdering, og på innholdet i vurderingene, mens papirversjoner ofte kan havne i søpla:

Men jeg bruker It's learning. Der får de tilbakemelding, og jeg har full dokumentasjon på hvilke tilbakemeldinger de har fått, og der står det hva de må jobbe mer med. Etter hver vurdering som de får, om det er i norsk eller det er i samfunnsfag eller hva det er, så står det der. Og da har jeg og veldig god dokumentasjon på hva slags tilbakemelding de har fått, for det forsvinner ikke på et ark i hvert fall (Lærer 22, ungdomstrinn, avsnitt 124).

Digitale løsninger benyttes altså både for å sikre dokumentasjon, men også som et medium der elever kan levere inn arbeider og få tilbakemeldinger fra lærerne, enten i form av en karakter, men også mer detaljert og omfattende tilbakemelding og oppfølging i form av kommentarer:

Hvis det at jeg gir tilbakemelding på Fronter, som jeg gjør når jeg får sånne besvarelser, så skriver jeg alltid en kommentar. Jeg mener det å bare skrive "godkjent", det er rene tøv, for at det kan man gjøre helt mekanisk og gjøre seg ferdig på fem minutter med en hel klasse. Så en må inn og si.. å gi de noen ord tilbake, men det er klart det blir ikke så mange ord til hver enkelt. Bortsett kanskje fra enkelte som du ser ønsker å forbedre seg, der man kan gå inn og kommentere deler av besvarelsen og vise hvordan dette kan løftes ytterligere. Og det har jeg inntrykk av at de som får de tilbakemeldingene er veldig glade for (Lærer 42, videregående, avsnitt 85).

Ved noen av skolene har de laget digitale eller papirbaserte maler for vurdering, noen til bruk ved tilbakemelding på innleveringer og prøver, andre ved halvårsvurderinger:

Ja vi er jo gått over på en ny sånn modell når vi skriver.. forbereder oss til konferansetimer med sånne skjema som alle faglærerne skriver inn i, der vi

gir en vurdering av kompetansen og så veien videre. Hva er lurt for deg å gjøre for å bli flinkere sånn og sånn. [...] Og det tror jeg.. jeg synes det funker bra, og foreldrene og elevene synes det, at det er mer fokus da på hva du skal gjøre for å bli bedre. Det synes de er bra (Lærer 72, mellomtrinn, avsnitt 63).

Ut fra tallene i tabellen for kolonnene tilbakemelding og oppfølging kan vi konkludere med at det ser ut som at enkelte skoler og lærere har funnet måter å møte utfordringene på. Tidsaspektet, i kombinasjon med gruppestørrelse, er de største hindringene for å få satt ideene ut i praksis, slik lærerne beskriver det.

Mens lærere i tidlige intervju uttrykte frustrasjon knyttet til lokalt læreplanarbeid, særlig i grunnskolen, der kompetansemålene presenteres for hvert hovedtrinn, er det færre lærere som artikulere dette i siste intervjurunde. Det kan se ut som at "stormen har gitt seg" og at skolene/skoleeierne har funnet løsninger på problematikken. I delrapport 2 fra SMUL-prosjektet (Hodgson *et al.* 2010) fant vi at læreboka ofte ble løsningen, selv om skoleeiere hadde igangsatt et omfattende arbeid med å lage lokale læreplaner. Ut fra det flere av våre respondenter sier i denne siste intervjurunden, kan det se ut som at enkelte lærere har stor tro på løsninger der kompetansemålene blir brutt ned i konkrete læringsmål, mens andre har funnet løsninger der man prøver å ha fokus på helheten. Sitatene under viser litt av spredningen i syn på dette:

Ja, ja, så det synes jeg er, det er en veldig strukturert og grei måte å jobbe på, og jeg tror elevene trives med å ha den, og de blir jo da underveivurdert hele tida, de blir vurdert etter hver time, og så vurderer vi i fellesskap, og individuelt hver uke på fredagssjekken. Så, og da er det klart for oss hva det er ikke de kan, hva må vi trene mer på, og det er klart for foreldrene som får den hjem hver eneste uke til underskrift, og der står det helt svart på hvitt at det, du kan faktisk ikke tregangen, hvis nå det er målet den uka, altså det må du faktisk øve på (lærer 34, småskoletrinn, avsnitt 34).

Jeg tror jo det er viktig å velge ut.. eller å ta enkelte ting når man skal drive med vurdering, for jeg tror ikke det går an å gape over alt. Jeg tror ikke alle kunnskapsmålene kan brytes ned i kriterier, at du skal kunne gi en vurdering på hvert enkelt kriterium, for det tror jeg ikke er mulig og det tror jeg ikke er hensiktsmessig heller. Så jeg tror at du må gjøre et utvalg i flere fag og sånn.. at du har litt større fokus på vurdering enkelte ganger

enn andre ganger. Og det tror jeg er helt nødvendig, ellers så får du ikke gjort det du skal (Lærer 72, mellomtrinn, avsnitt 83).

Som vi flere ganger har vært inne på er sluttvurdering et problemområde for mange lærere. Skolene og lærerne løser utfordringene på ulike måter, fra de som "bare gjør som de alltid har gjort", til de som prøver å komme til bunns i hva forskriften betyr og finner løsninger som både er innenfor forskriften og lar seg gjennomføre i praksis. En norsklærer i videregående sier hun følger utviklingen til elevene og legger mest vekt på det nivået eleven er kommet opp til på slutten av året i den skriftlige delen av faget, men lar gjennomsnittet av alle oppgaver og kunnskapsprøver gjennom året telle som del av den muntlige vurderingen, ettersom man i de muntlige emnene avslutter enkeltmål utover året. En norsklærer i ungdomsskolen sier han ikke kun ser på den siste teksten når han setter standpunkt karakter, men prøver å se på helheten og ta i betraktning den kjennskapen han har til eleven. Han ser på utviklingen, og der han er i tvil får den siste teksten avgjørende betydning. En naturfaglærer på ungdomstrinnet er litt skeptisk til å la siste prøve få for stor betydning, men vil heller praktisere en blanding av gjennomsnitt og kompetansen som eleven viser på siste innlevering:

Ja, for at noen sier jo at vi skal bare se på den siste karakteren, ja vel, men den måler jo en liten bit av kompetansen. Du må liksom se en utvikling, sånn som vi gjorde i gamle dager, holdt jeg på å si. Jeg synes det, jeg synes det er rart hvis en får to, to, to, tre og fem, fem, og så skal han få en femmer liksom, si i norsk da, det synes det er helt vilt, men jeg vet ikke, vi må jo bruke litt sunn fornuft (Lærer 43, ungdomstrinn, avsnitt 38).

En norsklærer på videregående beskriver at hun gir systematiske underveisvurderinger til elevene på It's Learning gjennom året, og ber elevene selv skrive refleksjonsnotat basert på alle tilbakemeldingene og hva de selv har prestert mot slutten av året. Dette tas med i hennes sluttvurdering av elevene.

Kort oppsummert kan en si at selv om lærerne har funnet løsninger på hvordan de i praksis skal gjennomføre sluttvurderingen, så føler de fortsatt usikkerhet og etterlyser presiseringer om hvordan standpunkt karakterene skal settes.

4.5 LÆRERNES KJENNSKAP TIL OG BRUK AV VEILEDNINGER I LOKALT LÆREPLANARBEID

I intervjuagendaen for siste intervjurunde inkluderte vi spørsmål om lærernes kjennskap til og vurdering av veiledningene i lokalt læreplanarbeid som Utdanningsdirektoratet har utviklet og publisert. Tabell 23 gir et klart svar på spørsmålet om hvor god kjennskap lærerne i vårt utvalg har til disse veiledningene.

Tabell 23 Læreres kjennskap til og vurdering av Veiledninger i lokalt læreplanarbeid. Antall

Hovedtrinn	N	Kjenner ikke veiledningene	Kjenner veiledningene	Positiv vurdering	Negativ vurdering	Både positiv og negativ
Videregående	7/13	6	1			1
Ungdomstrinn	11/13	8	3		2	1
Mellomtrinn	6/7	4	2			
Småskoletrinn	10/11	7	3	1		
SUM	34/44	25	9	1	2	2

Vi har data for dette forholdet fra 34 av de 44 lærerne som inngikk i utvalget. Av disse var det hele tre fjerdedeler som direkte sa at de ikke kjente veiledningene, eller besvarte spørsmålet på en sån måte at vi forstod at de ikke hadde kjennskap til dem. Av de ni respondentene hevdet å kjenne veiledningene var det fem som ga en evaluering av dem. Læreren som var positiv til veiledningene, mente at de var grundige og ga god hjelp til å konkretisere ulik måloppnåelse i fag. De negative vurderingene går på at veiledningene er for generelle og lite konkrete, og fører til mange ulike praksiser rundt om på skolene.

Av de generelle kommentarene går den ene på at veiledningene muligens er bra, men er kommet for sent slik at de ennå ikke er tatt skikkelig i bruk, og at det dermed er vanskelig å gi noen utfyllende vurdering i forhold til dem. Den andre kommentaren går på at læreren selv har vært med i arbeidet med å utvikle en av veiledningene, og han mener at det er få som har tatt den i bruk. Han peker på en interessant årsak til dette, at veiledningene ikke stemmer overens med lærernes grunnoppfatning. På spørsmål om hvor nyttige han mener veiledningene er gir han følgende svar:

I varierende grad, fordi at det er.. hele innretningen, liksom det paradigmet som ligger bak varierer, og du holder deg gjerne med helt andre tenkninger, og veldig mange har ikke, spesielt på de

konkretiseringene, de har ikke tatt inn over seg.. eller har forstått Kunnskapsløftet sin endring i forhold til reform 94 mht. taksonomier og sånt. Hvis det ligger.. hvis det står i læreplanmål eller kompetansemål at vi skal kunne gjøre rede for det og det, så skriver de da inn i vurderingsveiledningen at de må kunne drøfte det og det for å få 5 og 6. Og så står... ja men du skal ikke kunne drøfte, du skal kunne gjøre rede for. Ja men det er jo.. du kan jo ikke få 5 da. Altså, jeg blir.. det er liksom sånn.. tenkning som det var mer om på.. i reformen, altså det her med å gjengi, drøfte, reflektere på forskjellig nivå. Så det.. så jeg føler ikke at direktoratet har fått ut klar beskjed om den nye tenkningen der, at det er mange ting som er vanskelig å redegjøre for enn.. og andre ting kan være å drøfte, ja, hvis du forstår hva jeg mener. Ja, det er lettere å drøfte for og mot reklame for barn, mens det er vanskelig å gjøre rede for bakgrunnen for den russiske revolusjonen. Så sånne ting. Dette er... det er masse med sånne 50-60 år gamle lærere som ligger tungt inne i det gamle. Eller hva heter det, du har sikkert hørt at det finnes ikke den lærerplan som ikke kan tilpasses min undervisning – den kjenner du? (Lærer 18, videregående, avsnitt 139)

Vårt datagrunnlag er for spinkelt til å kunne trekke konklusjoner om hvordan lærere generelt vurderer veiledningene, men vi kan stille spørsmål med om Utdanningsdirektoratet har lyktes i å spre informasjon om veiledningene. Det at de ikke foreligger i papirutgave, men kun er publisert i elektronisk utgave er også noe som kan ha virket negativt inn i forhold til tilgjengelighet og bruk. Dette er også noe som Ulstrup Engelsens peker på (Brøyn, 2009).

Når det gjelder bruk av veiledningene, er det ingen av lærerne i vårt utvalg som beskriver at de har tatt i bruk veiledningene i sitt daglige virke.

4.6 OPPSUMMERING

Det er relativt få lærere som kjenner vurderingsforskriften inngående, slik at de spontant kan uttale seg om de ulike innholdselementene. Dette gjelder både for tidlige og senere intervjuer. Årsaken til at svært få lærere i siste runde spontant kunne utdype dette, til tross for at vurdering har vært et fokusområde på flere skoler, må tilskrives at det kom nye forskrifter i august 2009, og lærerne var usikre på endringen i disse. Mens lærerne jevnt over ser ut til å ha en klar oppfatning av hvordan underveisvurdering skal tolkes, er det svært mange som sliter med tolkning av sluttvurderingsbegrepet i forskriften. Det er også dette

lærerne har størst problemer med når forskriften skal implementeres og praktiseres. Momenter det oftest refereres til, er usikkerhet om hvordan standpunkt karakterene skal settes, og hva som skal telle med og regnes inn i standpunkt karakteren. Skal man legge de uformelle og/eller formelle underveisvurderingene til grunn, eller skal man arrangere en oppsummerende prøve ved slutten av opplæringen i faget? Vi finner at ulike tolkninger legges til grunn hos lærerne, og har eksempler på at praksis på området kan variere. Lærerne har funnet løsninger på hvordan de skal gjennomføre sluttvurderingen, men er lite tilfreds med den usikkerheten de opplever på området. Mange etterlyser klarere presiseringer på hvordan sluttvurderingen skal foretas.

Et annet interessant funn er lærernes ulike oppfatninger av hvorvidt kompetansemålene i Kunnskapsløftet skal deles opp i konkrete, målbare læringsmål, eller om man skal velge en mer helhetlig tilnærming til hva som skal vurderes. Det kan se ut som at målfokuseringen og stresset som lærerne opplevde i forhold til å "bryte ned" mål da LK06 kom, har avtatt noe, og at lærerne i større grad har blitt bevisst på at ikke alt kan måles og at en må derfor ta høyde for helheten som kompetansemålene avspeiler. Dette bildet er imidlertid ikke entydig. Enkelte lærere er fornøyd med at de endelig har funnet et praktisk og gjennomførbart system med konkrete mål som lar seg vurdere.

Det lærerne jevnt over ser ut til å være fornøyd med, er at det settes fokus på vurdering, både i form av landsomfattende prosjekter og som satsingsområde på egen skole. Flere lærere etterlyser kompetanse på vurderingsfeltet, men den største begrensningen for å kunne gjennomføre et grundig vurderingsarbeid oppleves av svært mange av lærerne å være mangel på tid.

I vårt utvalg av lærere finner vi at både kjennskap til og bruk av veiledningene i lokalt læreplanarbeid er nærmest fraværende, og vi stiller spørsmål ved om Utdanningsdirektoratet har mislyktes i spredningen av disse i skolene.

5. ELEVMEDVIRKNING I VURDERINGSARBEIDET

5.1 INNLEDNING

Data som benyttes i dette kapittelet, er innhentet gjennom to ulike runder med datainnsamling: (a) Totalt 59 intervju som ble gjennomført våren 2008 og 2009, her kalt *Tidlige intervju*, og (b) 50 intervju som er gjennomført våren 2009 (for noen forhold), men ikke minst i løpet av skoleåret 2009-2010 etter at den siste utgaven av Forskrift for Opplæringslova ble gjort gjeldende, her kalt *Senere intervju*. For en fullstendig oversikt over innsamlede data i prosjektet viser vi til Tabell 2 ovenfor.

5.2 ELEVMEDVIRKNING – TIDLIGE INTERVJU VÅR 08 OG 09

Intervjuagendaene (se Vedlegg 1 og Vedlegg 2) for de første to rundene med innhenting av data vedrørende vurdering, omfattet spørsmål til lærerne om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, inkludert spørsmål om hvorvidt elevene ble gjort kjent med mål og vurderingskriterier for læringsarbeidet, hvorvidt elevene deltar i valg av vurderingsmetoder, og hvordan lærer samhandler med elevene for å følge opp og gjøre bruk av vurderingsresultater.

35 av de 59 lærerne som vi har data fra i disse to første rundene, beskrev elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, i all hovedsak i form av beskrivelser av konkrete tiltak som de gjennomfører, slik som i følgende nokså typiske tilfelle:

Ja, nei, det er det egenvurderingsskjemaet de fylte ut selv da. De vurderte seg selv, rett og slett, hva de var gode på, hvordan de lærer best, og det var jo også for å bevisstgjøre dem på de tingene selv, for det er veldig ofte at de bare lar læreren bestemme sånne ting (Lærer 36, mellomtrinnet, avsnitt 58).

Blant de resterende 24 lærerne var det 17 som eksplisitt uttrykte at de så langt ikke hadde praktisert elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Svarene varierte fra svært så kortfattede, til mer utfyllende beskrivelser, slik som utvalget som tas med nedenfor eksemplifiserer:

*[Hva med elevenes rolle, deltar de noe i vurderingsarbeidet?]
Nei (Lærer 21, mellomtrinnet, avsnitt 92).*

Egentlig har jeg ikke gjort det noe, det er en bit som gjenstår som jeg godt kunne ha... for de er såpass reflekterte (Lærer 52, mellomtrinnet, avsnitt 88).

Nei det... det er jeg som i hovedsak bestemmer. Hva, at nå skal vi ha en prøve, nå skal vi ha en innlevering, nå skal vi ha en presentasjon, mens de får ta... De er med å bestemme når det passer tidsmessig. Nå er det planlagt fra sentralt hold på skolen når, men det kan jo være innenfor ei uke sånn og sånn, og det er og, du kan jo ha ting i tillegg til den sentrale planen, dersom elevene aksepterer det. Sånn sett (Lærer 18, videregående, avsnitt 54).

I de videre avsnittene i dette kapittelet vil vi først presentere hva lærerne rapporterte generelt sett om elevmedvirkning i undervisvurdering, og deretter se mer spesifikt på ett sentralt element i gjeldende forskrift, nemlig elevsamtaler. Det sistnevnte kommer vi dessuten også tilbake til i forbindelse med presentasjon av funn fra siste runde med intervju som ble gjennomført etter at elevsamtaler var blitt obligatorisk for hele grunnopplæringen gjennom ny vurderingsforskrift som ble gjort gjeldende høsten 2009 (punkt 5.3).

5.2.1 Generelle former for elevmedvirkning i undervisvurdering

Lærernes svar på spørsmålet om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet ble kodet i to hovedgrupper – om elevene deltok i *planlegging* av vurderingsarbeidet, eller i den faktiske *gjennomføringen* av det. Referanser til planlegging ble videre differensiert avhengig av om svarende gjaldt valg av metoder, utforming av vurderingskriterier og tidspunkt for vurdering. Deltakelse i det faktiske vurderingsarbeidet ble kodet for hvorvidt det omfattet egenvurdering, drøfting av lærerens bedømming, eller videre handling basert på resultatene av vurderingen.

Tabell 24 Tidlige intervju – Lærernes angivelse av elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring (prosess) av undervisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.

	N	Planlegging			Prosess		
		Metode	Kriterier	Tidspunkt	Egenvurdering	'Forhandling'	Videre tiltak
Videregående	21	2	2	1	7	2	3
Ungdomstrinn	20	3	-	-	7	4	4
Mellomtrinn	9	2	-	-	5	-	1
Småskoletrinn	9	1	-	-	5	-	-
Sum	59	7	2	1	24	6	8

Svarmønstre vedrørende deltakelse i vurderingsarbeidet, fordelt etter hovedtrinn, framkommer i Tabell 24. Vi ser at det er svært få lærere som beskriver elevdeltakelse i planleggingen av vurderingsarbeidet, og, der det er slike referanser, omhandler det i hovedsak elevmedvirkning i valg av vurderingsmetoder. Høyre del av tabellen gir en oversikt over antall lærere som beskriver elevdeltakelse i den faktiske vurderingsprosessen. Vi skiller der mellom tre ulike kategorier, som nevnt ovenfor:

- Elevenes egenvurdering – refererer til vurderinger som gjøres av eleven selv.
- 'Forhandlinger' – refererer til diskusjoner mellom lærer og elev etter at læreren har foretatt en vurdering, oftest i form av en karakter.
- Videre tiltak/handling – viser til svar der læreren beskriver elevmedvirkning i beslutninger om hva som skal gjøres videre som følge av resultatet av vurderingen, dvs. hva slags læringsprosess det skal legges opp til.

Vi finner at 24 av de 35 lærerne som sier at de praktiserer elevmedvirkning, viser til at de lar elevene foreta egenvurdering, mens hhv. seks og åtte lærere beskriver at de lar elevene få drøfte lærerens vurdering og at de lar dem få innvirkning på videre tiltak. Bak disse kategoriene skjuler det seg imidlertid ulike forhold som vi nå vil gå nærmere inn på.

Egenvurdering

Lærernes beskrivelser av elevenes egenvurdering inneholder eksempler på at elevene blir oppfordret til, eller satt i gang med, metakognitive prosesser, dvs. at de skal reflektere over egen læring og egne prestasjoner. Denne typen prosesser kan inkludere ulike forhold, og vi har her sett nærmere på tre ulike forhold, som også ofte kombineres i svarene: (a) hva som er i fokus for vurderingen, (b) den praktiske situasjonen der vurderingen skjer, og (c) hvem som er involvert.

Fokus for vurderingen

Når det gjelder hva som står i fokus for vurderingen, beskriver lærerne at de tar med elevene i forhold til en rekke ulike områder eller mål for arbeidet. 16 lærere nevner at de lar elevene foreta vurdering av måloppnåelse for spesifikke mål for fagkunnskap eller ferdigheter, seks lærere viser til at de lar elevene vurdere sosiale eller følelsesmessige forhold knyttet til læringsarbeidet, mens to lærere nevner at elevene vurderer hvordan selve læreprosessen er utført (grad av nøyaktighet, flid etc.), og til sist er det også to lærere som viser til at de stimulerer

elevene til metakognitive prosesser. Ett eksempel på en avgrenset beskrivelse av at elevene vurderer egne ferdigheter, er denne læreren på småskoletrinnet som beskriver egenvurdering av måloppnåelse i skjønnsskrift:

Det er jo dette vi nevnte med å velge ut selv. Og da kan det være slik som at når de skriver skjønnsskrift, at de setter ei stjerne ved den bokstaven de er mest fornøyd med, og jeg ved den jeg synes er penest (Lærer 20, småskoletrinnet, avsnitt 96).

I enkelte tilfeller beskriver også lærerne kombinasjoner av flere av disse forholdene, slik tilfellet er i utsagnet nedenfor der en lærer på ungdomstrinnet beskriver elevenes egenvurdering:

Ja hver, eller annenhver fredag, så har de ei økt hvor de vurderer seg selv og sin innsats den uka, hvordan uka har gått, både sånn sosialt og faglig, hva de synes de har lært og sånn (Lærer 06, ungdomstrinnet, avsnitt 142).

Vurderingssituasjonen

På spørsmålet om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, er der en rekke lærere som nevner spesifikke typer av interaksjon mellom lærer og elev som viktige eksempler på den typen aktivitet de beskriver. Der er eksempelvis 15 lærere som, når de snakker om arbeid i helklasse, viser til at de mener at den aktiviteten hos elevene som stimuleres ved at læreren reiser spørsmål knyttet til en presentasjon eller et produkt, er en form for egenvurdering. Utsagnet nedenfor eksemplifiserer dette, der en lærer beskriver hvordan hun får eleven med på vurdering av en presentasjon vedkommende har gitt for klassen:

Jeg føler det er viktig at de ikke bare lærer seg fagstoffet, men også hvordan man lager en presentasjon, og da spør jeg kanskje litt: hva syns du sjøl først? Syns du det gikk greit? Tror du de andre syns det var kjekt å høre på? Sånn at jeg får de til å reflektere litt sjøl (Lærer 14, videregående, avsnitt 68).

For enkelte lærere er dette med elevenes egenvurdering bygget inn i konkrete læringsaktiviteter, slik som eksempelet nedenfor der en lærer beskriver en aktivitet der elever vurderer hverandre og seg selv, en aktivitet som er knyttet til oppnåelse av kompetansemål fra LK06:

Samtidig hadde de trukket en medelev som de skulle vurdere. Da skulle de si to positive ting som var flott og en ting som kunne vært gjort bedre. Da snakket jeg litt om konstruktiv tilbakemelding. ... De tok det på alvor. De sendte det til meg slik at jeg fikk se. De er veldig reflekterte, det er veldig bra det de tenker. Så er det noen som ikke tør å være kritiske, som uansett sier at dette var kjempebra. Men de fleste var presise og konstruktive. "Du sa ting gjerne to ganger", var det en som sa, "du kunne ha sluttet litt før". Og det var sant. Veldig konstruktivt og bra, og da fikk de vurdere egne og andres presentasjoner. Det står noe om det i læreplanen (Lærer 63, videregående, avsnitt 57).

Andre igjen knytter elevenes egenvurdering til mer formelle situasjoner, der elevene får lov til å reagere på lærerens vurdering, og argumenterer med at denne tilnærmingen kan bidra som støtte i den videre læringsprosessen:

De kan velge ut ikke sant, hvis de har flere av samme type så velger de ut den beste og så videre, og de kan forbedre. Hvis de har en tentamensoppgave for eksempel, som de har der, så kan de ta hensyn til retting og gjøre om teksten og sånn i forhold til hva jeg har skrevet av kommentarer og sånne ting (Lærer 29, ungdomstrinnet, avsnitt 64).

Spesifikke separate prosedyrer eller aktiviteter knyttet til den konkrete undervisningskonteksten, eller utenfor denne, nevnes også som muligheter for egenvurdering. 15 av de 59 lærerne nevner at de har slike prosedyrer, og disse er ofte støttet av trykte formularer eller databaserte programmer som muliggjør elevenes uavhengige vurdering av hva de har lært, hvordan de har utført en oppgave, eller hvilken innsats de har lagt i arbeidet. Eksempelvis er bruk av mappe i vurderingsarbeidet beskrevet som en prosess der elevene skal vurdere produktenes verdi og sin egen utvikling:

I disse mappene, legger de alt som du sier de skal legge der, eller er det kanskje et utvalg de har i de mappene... Så hadde jeg det som første oppgave til muntlig prøveeksamen hvor de presenterte mappene, da kunne de snakke om egen skriveutvikling (Lærer 29, ungdomstrinnet, avsnitt 62).

En lærer på barnetrinnet beskriver hvordan dette er et arbeid som kan gå over flere år, som en langvarig prosess for bevisstgjøring om egen læring i norskfaget:

I løpet av barneskolen for eksempel, så skal du ikke ha mer enn en perm. Du skal bare ha et par tre ting for hvert år. Og da blir det en litt sånn skrytemappe. Dette gjorde jeg bra, og dette har jeg vurdert selv til å være bra. Er det flere tekster som ligger der så kan du velge ut, og hvorfor valgte du bort den teksten, hvorfor var den dårligere enn de andre. Sånn, ja (Lærer 37, mellomtrinnet, avsnitt 96).

I videregående er elektroniske verktøy sentrale, både når det gjelder planlegging av undervisningsarbeidet (Hodgson *et al.* 2010), og også i vurderingsprosessen. Utsagnet nedenfor beskriver hvordan et slikt verktøy også kan inkludere elementer av elevenes egenvurdering.

Vi har et sånt system som heter [navn på programvare], som er et sånt nettbasert oppfølgingsystem for elever, og da her jeg valgt å teste det ut litt i min klasse. Da er det et sånt skjemasett der, faglærers offentliggjøring av karakter, så i januar så fikk de et sånt skjema, der jeg hadde skrevet opp hvilken karakter de fikk til jul, og så har jeg skrevet en kommentar hvis det var sterkt eller svakt, eller sånn. Og det var et sånt skjema der de skulle evaluere seg sjøl, og se om de var fornøyd med den karakteren som de hadde fått, og hvis de ikke var fornøyd, hva kunne årsaken til det være, hva vil de jobbe med resten av året, og ja, sine mål for faget, liksom (Lærer 14, videregående, avsnitt 70).

Elevsamtaler, som vi går nærmere inn på nedenfor, vurderes også som en mulighet for å stimulere elevenes egenvurdering. Ni lærere nevner dette spesifikt.

Aktører i vurderingsprosessen

Det er viktig å påpeke at selv om de resultatene vi har presentert ovenfor gir et inntrykk av at elevene deltar mer i vurderingsarbeidet, så gjør de det i de aller fleste tilfeller i samarbeid med og styrt av lærer på ulike måter. I eksemplene som er trukket fram ovenfor skjer mye av elevmedvirkningen i form av små situasjoner i den løpende undervisningen og omfatter både lærer og elev, der de enten vurderer sammen, eller gjennom at eleven får mulighet til å reagere på lærerens vurderinger. Der elevenes egenvurdering foregår i separate situasjoner, utenfor den løpende undervisningen, er det ofte foranlediget av en samtale eller diskusjon med læreren der fokuset er elevenes mer generelle utvikling. I disse tidlige intervjuene finner vi ingen eksempler på lærere som beskriver fullstendig autonomi for elevene i forhold til egenvurdering eller i forhold til valg av oppfølgingsprosesser etter vurderingen.

'Forhandlinger'

Denne kategorien svar omhandler svar der læreren beskriver drøftinger mellom lærer og elev etter at læreren har gitt en karakter eller annen bedømming av elevens arbeid, og det er seks lærere som beskriver slike diskusjoner når de snakker om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Denne diskusjonen kan i enkelte tilfeller omfatte en nokså konkret form for forhandling om den karakteren som så langt er satt av læreren. I ett tilfelle beskriver læreren at det faktisk kan føre til en justering av karakteren, fordi eleven kan 'snakke seg opp':

Er de misfornøyde med karakter eller sånn, så får de også lov til å si det, og så får vi heller prøve å finne ut av: OK, kanskje dette var en litt feil karakter, eller kanskje du, når du snakker om det, forteller på en måte som gjør at kanskje du får gå opp i karakter. Altså, du viser at du faktisk har en forståelse for det, men at du ikke har fått det ut skriftlig (Lærer 09, ungdomstrinnet, avsnitt 137).

Mens i et annet tilfelle beskriver læreren at elevene selv kan få påvirke fastsetting av karakter, ut fra strategiske vurderinger:

Jeg har gjort det i noen få enkelttilfeller. Jeg har sagt at til jul kan du velge om du vil ha 4 eller 5 i matte. Jeg vet hvor du står, du står midt mellom, men hva tenker du selv? Og da sier de kanskje at de heller vil beholde 4, så kan de kanskje heller få en 5 til sommeren (Lærer 23, ungdomstrinnet, avsnitt 59).

Videre handling

Under dette punktet har vi tatt med lærernes referanser til ulike tiltak for å følge opp resultatene av elevvurdering, enten disse foretas på bakgrunn av egenvurdering eller lærerens vurdering. Slik oppfølging kan anta mange ulike former, og vi vil trekke fram noen kategorier og eksempler på disse nedenfor.

- Videre handling fra elevens side som oppfølging etter at læreren har foretatt vurdering; åtte lærere nevner slike eksempler.

Mens underveisvurdering, så ser jeg mer på det at de jobber mer aktivt med det selv, får kommentarer fra meg og vurderinga på en måte, rettleiing, og at de... får sjanse til å ta tak i selve læringsprosessen, at de får oppdage selv hvordan de skal, må rette det (Lærer 22, ungdomstrinnet, avsnitt 95).

- Bruk av et formelt system i undervisningen som muliggjør at elevene selv velger hvilket nivå de vil jobbe etter, basert på egenvurdering av kapasiteten sin, noe én lærer nevner som eksempel på elevmedvirkning.

Arbeidsplanene er jo lagt opp sånn i rad 1, 2 og 3, og de kan jo på en måte jobbe med det som de synes blir rett for deres nivå, så nær sagt, spørsmål og oppgaver som ligger på rad 1 er jo da de enkleste typene (Lærer 04, ungdomstrinnet, avsnitt 105).

- Bruk av en prosedyre der elevene selv må reflektere og planlegge videre arbeid, også nevnt av én lærer. Hun beskriver en situasjon der hun presser elevene til å ta vurderingene hennes et skritt videre. Problemet med at elevene ofte ikke viser annet enn mer umiddelbar interesse for lærernes vurderinger, selv der lærerne har lagt ned et stort arbeid i å gi grundige tilbakemeldinger, er et forhold som nevnes av flere lærere. Her har vi imidlertid et eksempel på en lærer som har tatt konsekvensen av denne erfaringen.

Men så tvinger jeg dem litt. For jeg har jo ingen garanti for at de jobber med dette her. I vår skulle de levere inn til meg et refleksjonsnotat. Da tok vi en time hvor de gikk inn på tilbakemeldingene de hadde fått i sidemål, hovedmål og muntlig og laget et refleksjonsnotat hvor de skriver hva som er bra i skrivningen og den muntlige delen, hva de skal fortsette med, for det er like viktig. Det skal stå først, og så kommer det som de må jobbe med. Om de vil skrive det punktvis eller som stikkord og lignende er for så vidt det samme. Poenget er at jeg skal se at de har reflektert rundt tilbakemeldingene (Lærer 63, videregående, avsnitt 48).

- I forbindelse med elevsamtale, der elevene må planlegge hvordan de vil anvende kunnskapen om egne prestasjoner og eget nivå i tida framover (nevnt av seks lærere), samt ett eksempel på at elevene må planlegge og forsvare en strategi, nevnt som en del av lærerens oppfatning av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.

Vi har en sånn elevsamtale i året. Vi hører litt på dem og hører litt om hvilket ambisjonsnivå de har, og hvordan de har tenkt å planlegge det. Og da, tenker jeg sånn læringsstrategi. Og da overfører jeg det til elevene og prøver å riste ut av dem hvilken strategi de har i forhold til det å komme

videre. Jeg gir dem ikke en strategi som de kan velge fra ei hylle. De må argumentere litt hvordan de skal klare å bli bedre i et fag, eller hva de bør legge vekt på (Lærer 48, ungdomstrinnet, avsnitt 64).

Elevenes egenvurdering krever at de har, eller utvikler, betydelig metakognitiv ekspertise, ikke minst en erkjennelse og forståelse av hva de ikke vet eller kan så langt. Denne erkjennelsen og de begrensningene det medfører, tas her opp av en lærer på småskoletrinnet, som en begrunnelse for at hun som lærer må ha styring med vurderingssituasjonen:

Ja, vi prøver å ha mye elevvurdering, og det er kjempeviktig at elevene vurderer seg selv. Samtidig så kan ikke elever vurdere seg selv uten å vite, ikke sant, hva som skal vurderes. For at jeg som på en måte som ansvarlig pedagog, jeg vil jo være en bit av vurderingen, av deres vurderingsmåte (Lærer 35, småskoletrinnet, avsnitt 50).

I tillegg må elevene utvikle en forståelse for og fortrolighet med de prosedyrene som det er forventet at de skal kunne anvende, noe som tar tid, slik som en lærer påpeker i sitatet nedenfor. Dette er den eneste læreren som helt eksplisitt viser til utviklingsperspektivet som ligger sentralt i dette med elevmedvirkning, men andre lærere har dette implisitt bygget inn i utsagn om utfordringene med gjennomføring av prinsippet med elevvurdering.

Vi har prøvd litt å vurdere hverandre i vanlig norsk. Vi har øvd litt på å gi tilbakemeldinger. Men det er også en ting du skal få lov til å jobbe litt med før det fungerer. Du må legge litt krefter i sånne ting og få dem øvd opp i det før det fungerer, fordi de er jo veldig forvirret og trenger trening, rett og slett. Men det er jo sikkert veldig lurt å jobbe med sånne ting, få det mer innarbeidet. For når de vurderer andre så skjønner de litt mer av hvordan de kan vurdere seg selv (Lærer 51, ungdomstrinnet, avsnitt 83)

5.2.2 Elevsamtaler

Elevsamtaler var, som tidligere nevnt, først obligatorisk på videregående nivå. Etter at ny Forskrift for Opplæringslova ble revidert og gjort gjeldende fra høsten 2009, ble elevsamtaler obligatorisk for lærere og elever i hele grunnsopplæringen. I det videre vil vi utforske hva lærerne sier om elevsamtalen som verktøy i vurderingsarbeidet, på et tidspunkt der den kun var obligatorisk i videregående opplæring. I den første intervjurunden ble elevsamtaler enten nevnt i forbindelse med spørsmål om elevmedvirkning (vår 2008) eller mer spesifikt spurt om (vår

2009), og det er data fra disse to intervjuerundene som presenteres her. I senere intervju, dvs. etter at elevsamtalen var obligatorisk for alle, ble det gått mer spesifikt inn på spørsmål om den, og i punkt 5.3.2 nedenfor vil vi derfor se nærmere også på lærernes svar som ble innhentet skoleåret 2009-2010.

Blant de 59 lærerne som inngår i datamaterialet fra de tidlige intervjuene, er det 35 som nevner at de gjennomfører elevsamtaler, enten som korte samtaler integrert i det løpende undervisningsarbeidet, eller som mer separate, formelle samtaler. Noen lærere viser til at det er utviklet maler for hvilke forhold som skal dekkes gjennom elevsamtalen, og hvordan samtalen skal gjennomføres, mens andre beskriver at dette er under utvikling og at en endelig prosedyre ikke er på plass ennå. Mangel på tid er problematisert av en rekke av de lærerne som sier at de gjennomfører elevsamtaler.

Blant de 35 lærerne som eksplisitt sier at de gjennomfører elevsamtaler, er der 14 lærere som nevner disse i forbindelse med elevmedvirkning, og som beskriver hvordan elevsamtalene fungerer som verktøy i denne sammenhengen. Selv om datagrunnlaget for denne mer spesifikke sammenhengen er veldig begrenset, har vi likevel valgt å presentere funnene i en tabell (se Tabell 25 nedenfor) for å vise variasjonen i hvordan lærerne snakker om elevsamtalen og elevmedvirkning. På samme måte som ovenfor, er svarene kodet med bakgrunn i om lærerne referer til medvirkning i forhold til egenvurdering, eventuelle "forhandlinger" om vurdering, eller om det er referanser til videre handling som følge av resultatet av vurderingen.

Tabell 25 Tidlige intervju – Lærere som nevner elevsamtale og lærernes beskrivelse av elevsamtaler som element for elevmedvirkning i underveisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere (prosent).

	N	Elevsamtale	Prosesser		
			Egenvurdering	'Forhandling'	Videre handling
Videregående	21	14 (67)	4	1	2
Ungdomstrinn	20	12 (60)	3	1	2
Mellomtrinn	9	5 (56)	1	-	2
Småskoletrinn	9	4 (44)	3	-	-
Sum	59	35 (59)	11	2	6

Som resultatene i tabellen viser, er det 11 lærere som snakker om elevsamtalen som et verktøy for elevenes egenvurdering, mens seks lærere viser til at diskusjon om hva som skal skje i det videre læringsarbeidet også er et element i elevsamtalen som bidrar til deres medvirkning. I noen tilfeller kombineres ulike

forhold, slik som eksempelet er i avsnittet nedenfor, der en lærer i videregående beskriver innholdet i elevsamtalene han gjennomfører:

Først tar vi opp sånn generelle ting, og så går vi litt inn på hvordan det går i faget og hva de synes de sliter med i fysikken og matten, tar ett fag om gangen, hva de synes på en måte jeg kunne gjøre forskjellig, snakke litt om det og for at de skulle lære bedre og hva de kunne gjøre forskjellig, og ofte kommer det jo i snakk med lite grann om hva type oppgaver de skal gjøre, hva de skal konsentrere seg om, litt sånt (Lærer 62, videregående, avsnitt 91).

En lærer viser til at hun bruker elevsamtalen på en differensiert måte, i og med at hun prioriterer tidsbruken rettet mot elever som hun synes trenger en ekstra oppfølging, og at det har effekt i form av at de tar tak i de utfordringene de har.

Og så har jeg hatt en sånn fagsamtale med dem, så det blir jo på en måte en slags underveisvurdering, det også. Men det var sånn at jeg leverte ut skriftlig, basert på det [referanse til elektronisk elevinformasjonssystem der både lærer og elev har lagt inn vurderinger]. Så leste jeg gjennom det, og så kalte jeg inn et par av de elevene som jeg så at jeg burde snakke med. De som sa de aldri fikk til noe i naturfag, eller følte de trengte hjelp. Så da snakket jeg med 4-5 stykker av dem, ganske inngående om hvordan de bør jobbe i naturfag, og hos noen av dem har det hatt bra effekt (Lærer 14, videregående, avsnitt 70).

Når det gjelder referanse til "forhandlinger", så er det to lærere som nevner det spesifikt, og beskriver hvordan elevsamtalen kan være en anledning for å få avklart eventuelt manglende sammenfall i vurderinger fra lærers og elevs side.

Ja, du kan si at de, i forbindelse med de samtalene, så har de mulighet til å komme med innsigelser, for å si det slik, og da må jeg i hvert fall gå inn og sjekke, og det har vel skjedd at jeg har gått tilbake på en karakter (Lærer 28, videregående, avsnitt 69).

Elevsamtalen kan også gi lærerne innsikt i elevenes liv utenfor det eller de fagene læreren har, hva de er interesserte i, noe som igjen kan ha en positiv effekt på det videre arbeidet på skolen og i fagene. En norsklærer i videregående skole beskriver dette på følgende måte:

Fordelen med elevsamtalen er at man blir kjent med dem, hva slags ressurser de har, hva slags andre fag de jobber med og som du kan trekke inn. Jeg merker jo på noen tekster at de har politisk historie, filosofi, plutselig kommer det noen latinske gloser inn. Jeg merker at de gjør noe som de skal gjøre. Men det er ikke jeg som har stått for det. En blir bedre kjent med dem og får vite hva slags forventninger de har til skolen. Der har jeg en del igjen (Lærer 61, videregående, avsnitt 81).

5.3 ELEVMEDEVIRKNING – SENERE INTERVJU – SKOLEÅRET 2009-2010

Data om elevmedvirkning er, som nevnt ovenfor, hentet inn i flere faser. Mens vi hittil har konsentrert oss om den tidlige fasen av det foreliggende forskningsprosjektet, skal vi nå se nærmere på funn vedrørende elevmedvirkning i avsluttende fase av prosjektet, og etter at ny forskrift var gjort gjeldende. Intervjuagendaen (se Vedlegg 3) som ble anvendt i denne runden omfatter spørsmål som setter fokus på respondentenes oppfatninger om og måter å arbeide med elevmedvirkning, blant annet gjennom elevsamtaler, deltakelse i planlegging av vurdering og gjennomføring av vurdering. Som ved de tidlige intervjuene, er det også her skilt mellom hvorvidt medvirkningen omfattet planlegging av vurdering eller det faktiske vurderingsarbeidet. Under disse hovedkategoriene er det i tillegg differensiert mellom hva medvirkningen i planleggingen omfatter - metoder, kriterier eller tid - og hva som er fokus i elevmedvirkningen i det faktiske vurderingsarbeidet - egenvurdering, "forhandlinger" eller videre handling. Elevsamtalen står sentralt i denne runden (jfr. Vedlegg 3), og intervjuene ble derfor kodet både for form og innhold i elevsamtalene.

50 lærere inngår i datamaterialet som presenteres her. Av disse er det 11 lærere som gir fullstendig og utdypende informasjon om alle de aspektene som er nevnt ovenfor. 22 lærere beskriver ulike former for elevsamtaler og gir i noen grad detaljerte opplysninger om elevmedvirkning mer generelt og tilknyttet elevsamtaler, men ikke for alle de aspektene som kodingen omfatter. Ni lærere beskriver bare i nokså begrenset grad detaljer om eller flere aspekter som omhandler elevmedvirkning, mens de siste åtte lærerne, til tross for at de eksplisitt utfordres til å gi informasjon, gir svært lite eksplisitt informasjon som grunnlag for mer systematisk koding.

5.3.1 Generelle former for elevmedvirkning i undervisvurdering

En detaljert oversikt over funnene i siste intervjurunde vises i Tabell 26 nedenfor. Bildet som framtrer, ligner det som ble presentert etter analysen av de tidlige intervjuene (jfr. Tabell 24 ovenfor). Hovedvekten av detaljer om elevmedvirkning kommer i form av beskrivelser av medvirkning i faktisk vurderingsarbeid, og det er elevenes vurdering av eget arbeid eller egne prestasjoner som oftest nevnes. Det er få eksempler på at lærerne nevner elevdeltakelse i planlegging av vurderingsarbeidet, selv om noen få beskriver at de tar elevene med på diskusjoner om metoder og kriterier som skal anvendes, og to lærere nevner at elevene får påvirke når vurdering skal foretas. I de sistnevnte tilfellene handler det om justeringer av prøveplan i videregående opplæring.

Tabell 26 Senere intervju – Lærernes angivelse av elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring (prosess) av undervisvurdering, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.

	N	Planlegging			Prosess		
		Metoder	Kriterier	Tidspunkt	Egenvurdering	'Forhandling	Videre handling
Videregående	17	1	3	2	7	4	7
Ungdomstrin n	11	1	2	-	4	3	1
Mellomtrinn	9	1	-	-	4	-	1
Småskoletrinn	13	-	-	-	8	-	4
Sum	50	3	5	2	23	7	13

Når det gjelder fokuset i elevenes egenvurdering, som er det aspektet flest lærere nevner, ser det, som før, ut til å ligge på vurdering av elevenes faglige prestasjoner og innsatsen deres, vanligvis uttrykt på en nokså generell og lite spesifikk måte. På tilsvarende måte setter beskrivelser av elevmedvirkning i form av råd om hvordan elevene skal arbeide videre (framovermelding), fokus på måten elevene jobber på og motivasjonen deres for å forbedre innsats og resultater. Sitatet som følger nedenfor gir en beskrivelse av slik samhandling mellom lærer og elev.

Når elevene får tilbake en prøve, får de en skriftlig kommentar på prøven. Der står det hva de har prestert og hva de skal jobbe mer med videre. Elever som har en lang vei å gå tar man ut og tar en samtale med om måten de jobber på og hva som skal til for å motivere. Det er for å gi elevene en selvinnsikt (Lærer 27, videregående, avsnitt 56).

I disse senere intervjuene var der flere (10 lærere) referanser til elevenes egenvurdering som en integrert del av den løpende undervisningen. I noen tilfeller vises det til at slik egenvurdering får konsekvenser for videre arbeid, eksempelvis i form av at elevene velger hvilket nivå de vil jobbe etter på arbeidsplanen, eller andre former for differensiering som læreren legger opp til. Noen lærere erkjenner at slike valg kanskje ikke bare er styrt av en vurdering av elevens kapasitet, men at det kanskje også handler om motivasjon og grad av driv i arbeidet.

Det ligger delvis i det her med arbeidsplaner, at man har de ulike radene hvor vanskegraden er litt forskjellig. Det at vi også underveis prøver å gjøre rede for at hvis du skal ha middels grad av måloppnåelse, så er det faktisk forventet at akkurat dette må du kunne. Skal du ha lav, så trenger du faktisk ikke å kunne det her på rams, men, altså sant, prøver å veilede dem litt underveis om hva det er som forventes av dem. Og da vil jo jeg påstå at de kan jo være med å medvirke på vegne av seg selv, ikke sant. Hva ønsker de å få ut av dette, hva slags valg kan jeg gjøre for å gjøre det her mulig (Lærer 04, ungdomstrinnet, avsnitt 84).

I et annet tilfelle kombinerer læreren flere av de aspektene som er nevnt ovenfor, dvs. både referanse til egenvurdering og til videre arbeid, og inkludert i dette en bevissthet om å stimulere elevene til utvikling av metakognitive ferdigheter, slik som i tilfellet nedenfor der en lærer på småskoletrinnet (2. klasse) viser til hvordan hun følger opp en test elevene tar etter at et stykke arbeid (a-plan) er gjennomført:

I den vurderingen av a-planen, da har vi alltid en a-plansjekk hvor vi alltid retter sammen med elevene. Da er de selv med på å se hva de har klart og ikke klart, eller kan, og så har vi litt sånn oppfølgende samtaler på hvorfor det gikk bra i dag, eller kan du tenke på hvorfor det ikke gikk så bra i dag. Vi har litt sånn metakognitive samtaler på det (Lærer 35, avsnitt 60).

Lærerne har ulike vurderinger når det gjelder i hvilken grad elevenes egenvurdering, eller vurdering av hverandre, er realistisk og om dette er gode måter å arbeide på. Mens noen har stor tro på elevene i denne sammenhengen, reiser andre sentrale problemstillinger knyttet til praksisen. Vi tar med to eksempler, ett fra ungdomstrinnet og ett fra videregående, der de to lærerne uttrykker nokså ulike oppfatninger.

Altså hvis du spør elevene hva de synes de skal ha i det faget, så viser det seg at de er veldig realistiske. De kan nok håpe på en femmer, men de ser at det egentlig er en firer. Sånn at de er realistiske. De har jo veldig lang fartstid i å forholde seg til egne prestasjoner, slik de vurderes av lærere og medelever og så videre, så de har visse forutsetninger og en viss trening, og er nok relativt realistiske (Lærer 18, videregående, avsnitt 35).

Jo da, vi har prøvd det litt i norsken da, og de holdt, det var vel en bokanmeldelse tror jeg vi hadde, så alle fikk hvert sitt skjema. Så skulle de sitte og krysse av, og de var litt mer engasjerte. Men jeg vet ikke, på seg selv så er de nok, så er nok noen realistiske, mens andre er veldig sånn: 'Jeg skal ha seksere', uansett liksom, har ikke begreper om at det er ganske vanskelig. Mens andre skjønner at, nei, det kan ikke bli mer enn en treer på meg, det her var ikke så bra liksom. For da har de sammenlignet seg med andre i klassen. Jeg vet ikke hva jeg egentlig mener om det altså. Det er jo nesten som å vurdere hverandre, men det er litt farlig og noen ganger, for det er noen som er svake og som aldri blir noe bedre, ikke sant. Så det er ikke så lett, de kan kanskje kjøre over hverandre, noen er veldig oppesen og ja, selvgode, egoistiske, ungdommen i dag, det er meg selv i fokus (Lærer 43, ungdomstrinnet, avsnitt 42).

I den siste runden av intervju finner vi fire referanser, alle fra videregående opplæring, til at lærerne benytter ulike elektroniske plattformer i arbeidet. Lærerne beskriver hvordan disse plattformene kan anvendes på en nokså omfattende måte for å realisere intensjonen i Kunnskapsløftet om elevmedvirkning i undervisvurderingen. For enkelte av lærerne ser det ut til at elektronisk kommunikasjon med elevene får en stadig større plass i arbeidet, og sitatet nedenfor eksemplifiserer dette.

I evalueringsmodulen i [navn på programvare] så ligger det jo en arena, bokstavelig talt, for kommunikasjon. Og det kan du se på som medvirkning. Altså du skriver da, du driver og blogger nærmest sammen med eleven. Du har hatt en samtale om framoverevalueringen, veiledning, i forhold til arbeidet videre, og så la oss si at læreren, eller eleven, skriver referat av det, og så leser jeg den, og så melder tilbake, og så melder... Og så har vi frem og tilbake en gang eller to, og så blir vi enige, og så får vi en slags kontrakt på at dette... du gjør det, og da skal jeg forplikte meg til det. Og hva læreren da skal forplikte seg til, det kan ikke, det vet jeg ikke

helt, det er jo helst eleven som skal gå inn på forpliktelser (Lærer 18, videregående, avsnitt 33).

5.3.2 Elevsamtaler

I siste runde med datainnsamling var det blitt obligatorisk å avholde halvårslige samtaler med elevene på alle trinn i grunnopplæringen. Tabell 27 nedenfor gir en oversikt over hvor mange lærere som beskriver at de har gjennomført elevsamtaler, og hvilke samtaler det er snakk om. De tre variantene som det er kodet for, er når lærer angir at de gjennomfører formelle elevsamtaler som kontaktlærere (elevsamtale) eller som faglærere (her kalt fagsamtale), eller hvorvidt de referer til elevsamtaler som integrert i den løpende undervisningen (integrert). Helt ytterst til høyre i tabellen finner vi de som sier at de så langt ikke har gjennomført elevsamtaler. Mange lærere beskriver ulike kombinasjoner, noe som gjør at antallet kodinger overstiger antall lærere for hvert trinn. Vi vil se nærmere på de ulike kombinasjonene som foreligger nedenfor.

Som tabellen viser, er det seks lærere som eksplisitt sier at de ikke har gjennomført elevsamtaler så langt. For de tre lærerne fra grunnskolen som dette gjelder, kan dette forklares ut fra at en del av intervjuene ble gjennomført såpass tidlig på høsten 2009 (oktober-november) at de så langt ikke hadde kommet i gang med gjennomføring av de nye kravene som forskriften stiller. For de tre lærerne i videregående er dette imidlertid ikke noen relevant forklaring, siden det var obligatorisk med elevsamtaler i videregående også før ny forskrift trådte i verk. Det disse lærerne imidlertid viser til, er at de er faglærere med få timer i faget per uke, og at elevsamtalene gjennomføres av kontaktlærer.

Tabell 27 Lærernes angivelse av hvilke typer elevsamtaler de gjennomfører, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.

Hovedtrinn	N	Elevsamtale	Fagsamtale	Integrert	Ikke gj.ført
Videregående	17	8	10	-	3
Ungdomstrinn	11	9	4	4	1
Mellomtrinn	9	8	-	3	-
Småskoletrinn	13	11	-	6	2
Sum	50	36	14	13	6

Som forventet ser vi at fagsamtalen ikke nevnes av lærerne på barnetrinnet; der er det elevsamtalen med kontaktlærer som er aktuell. I videregående opplæring, derimot, nevner mer enn halvparten (59 prosent) at de gjennomfører fagsamtaler, og dette er også nevnt av fire av de 11 lærerne på ungdomstrinnet. Et interessant

funn er at mens nær halvparten av lærerne på småskoletrinnet har en forståelse av at elevsamtalen er noe du kan gjennomføre som del av den løpende undervisningen, er det ingen av lærerne i videregående som beskriver slik praksis.

Tabell 28 Lærernes beskrivelser av gjennomføring av elevsamtaler, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.

Hovedtrinn	N/Ant ¹³ resp	Kun elev- samtale	Kun fag- samtale	Kun ufor- mell	Elevsamtale +fagsamtale	Elevsamtale + integrert	Fagsamtale + integrert	Alle
Videregående	17/14	5	6	-	3	-	-	-
Ungdomstrinn	11/10	5	-	-	1	1	1	2
Mellomtrinn	9/9	6	-	1	-	2	-	-
Småskoletrinn	13/11	5	-	-	-	6	-	-
Sum	50/44	21	6	1	4	9	1	2

Tabell 28 viser hvor mange lærere som kun inkluderer én av de tre overnevnte kategoriene – elevsamtale, fagsamtale og integrert i undervisningen – samt hvor mange som har ulike kombinasjoner av disse tre når de beskriver egen praksis for gjennomføring av samtaler med elevene. Vi ser her at så mange som seks av de 11 på småskoletrinnet som så langt har erfaringer med elevsamtaler, sier at de gjennomfører det både som mer formelle samtaler utenfor undervisningen og som integrert i den løpende undervisningen. På ungdomstrinnet er det også en forholdsvis høy andel – fire av 10 – som snakker om elev- eller fagsamtale kombinert med samtaler integrert i undervisningen. Én lærer på ungdomstrinnet beskriver denne praksisen på følgende måte.

For fagsamtalen, den kommer gjerne i små drypp, mens de jobber med oppgaver, eller de jobber med ting, altså, så kan jeg gå og snakke med dem, men da blir det jo veldig uformelt og mer sånn type, ja bare hvor er du hen, hva får du til, hvordan... altså sånn (Lærer 04, avsnitt 89).

Som de to foranstående tabellene viser, har alle lærerne, med ett unntak, en forståelse av at elevsamtaler omfatter mer formelle, avtalte samtaler utenfor den daglige undervisningen. For de alle fleste betyr dette også at det omfatter alle elevene. I to tilfeller viste imidlertid lærerne til at de kun gjennomførte samtaler med et utvalg av elever; i den ene tilfellet var det knyttet til at lærer hadde utviklet et spørreskjema om undervisningen som elevene fylte ut, og der ett av

¹³ Ant. Resp. Er det antall lærere som har bekreftet at de gjennomfører elevsamtaler, jfr. forrige tabell.

spørsmålene var om de ønsket en samtale med lærer, mens det andre tilfellet var en lærer som viste til at det kun ble gjennomført elevsamtaler med elever som hadde behov for det som følge av at de slet faglig eller motivasjonsmessig.

Når vi går videre og studerer hva som er fokus og innhold i elevsamtalene, finner vi at det er to elementer som lærerne ofte inkluderer når de beskriver elevsamtalen – (1) En gjennomgang av elevens faglige og sosiale ståsted fra både lærers og elevs side, og (2) Overveielser og drøftinger om videre arbeid, enkelte ganger referert til som framovermelding. Følgende sitat beskriver på en kortfattet måte en slik praksis:

Jeg forsøker å ansvarliggjøre elevene, spør om de er fornøyd med sånn det går nå, hva som kan gjøres. Og så forsøker jeg å komme fram til noe konkret, ikke bare at de skal skjerpe seg. De må få fram noen bevisste tanker hos seg selv. Hvem skal gjøre hva, og så noterer jeg ned en setning eller to (Lærer 13, videregående, avsnitt 34).

Tabell 29 Læreres angivelse av innhold/fokus i elevsamtalene, fordelt etter hovedtrinn. Antall lærere.

Hovedtrinn	N/Ant resp	Egenvurdering	Videre handling
Videregående	17/14	3	5
Ungdomstrinn	11/10	2	1
Mellomtrinn	9/9	3	3
Småskoletrinn	13/11	4	4
Sum	50/44	12	13

Tabell 29 gir en oversikt over hvor mange lærere som refererer til de to nevnte aspektene når de beskriver egen praksis i forhold til elevsamtaler. Vi ser at 12 av de 44 lærerne som gjennomfører elevsamtaler, eksplisitt beskriver elevmedvirkning i form av at elevene får vurdere egen framgang som ledd i elevsamtalen, mens 13 lærere beskriver at elev og lærer drøfter hva som skal skje videre som følge av de vurderingene som gjøres. Når vi studerer detaljene i disse beskrivelsene, finner vi at elevene blir oppfordret til å reflektere om hvordan de lærer på best mulig måte, hvordan de føler at ting går, hva som er status, og hvordan de synes de har forbedret seg siden sist. Vi tar med ett eksempel på slike beskrivelser fra hvert av de fire hovedtrinnene.

Jeg spør dem litt om hvordan de synes at det går i faget. Hvis det går bra, stiller jeg spørsmål om de synes de har hatt forbedring, da blir det jeg som

stiller spørsmål i forhold til det. Hvis det går dårlig, snakker vi om hvorfor, om det er vanskelig i forhold til læreren og sånne ting. Det er veldig avhengig av hvor eleven er, noen ønsker bare å snakke om karakterer, hvordan de skal bli bedre (Lærer 41, videregående, avsnitt 42).

De trenger ikke å snakke om alle fag, men de skal trekke fram en ting de har lært, eller flere ting de har lært, eller lite grann om det å lære å lære, hvordan lærer jeg best, for eksempel (Lærer 31, ungdomstrinnet, avsnitt 56).

Det er faglig, hvordan de synes at de klarer å følge med, hvilke fag de synes de er flinke i og hvorfor, og hvilke fag de synes er vanskelige og hvorfor. Og mye på det sosiale (Lærer 36, mellomtrinnet, avsnitt 68).

Og så går det litt på hvordan de føler at de står i de ulike fagene, hva de liker å holde på med. Mye om hvordan de har det på skolen, om de har venner og er fornøyd (Lærer 02, småskoletrinnet, avsnitt 72).

Det er sjelden at lærerne viser til at de jobber med konkrete faglige eller sosiale mål, men det er grunn til å tro at beskrivelsene de gir kan være mer generelle enn den faktiske gjennomføringen av elevsamtalen er. I ett tilfelle finner vi imidlertid at læreren beskriver at elevsamtalen brukes til å nedfelle mål som det skal jobbes mot i tida framover:

Det vi har fokusert på i de samtalene, det har faktisk vært at elevene i lag med oss skal utarbeide sine egne mål. Hver enkelt elev har hatt sine mål å jobbe mot. Og det kan være veldig forskjellig, for det kan være både faglige og sosiale mål. For noen trenger å ha mål faglig, og noen trenger å ha sosiale mål å jobbe mot (Lærer 77, mellomtrinnet, avsnitt 107).

I en del tilfeller omfatter lærernes beskrivelser referanse til at de jobber med å styrke elevens refleksjon over egen læring, slik eksempelet med Lærer 31 ovenfor viser nokså klart. Vi finner også eksempler på at dette skjer i form av nokså strukturert arbeid gjennom året, gjennom oppbygging av mapper med elevarbeider som blant annet brukes som dokumentasjon på kontaktmøtene:

Noen slike helt skjematisk vurderingsformer er det i den [mappa], men det er også noen hvor de legger inn ting de er godt fornøyd med, ting de har vært med på, bøker de har laget. I det ligger det en viss egenvurdering,

og så bruker vi det også på samtalen med foreldrene (Lærer 19, småskoletrinnet, avsnitt 81).

5.4 ELEVSAMTALER – LÆRERNES VURDERINGER

Lærerne ble, som nevnt i foregående kapittel, bedt om å kommentere hvilke muligheter og utfordringer de så med implementeringen av de nye forskriftene, og herunder også kravet om gjennomføring av elevsamtaler. 37 av de 50 lærerne ga kommentarer som omhandlet elevsamtalen, og en oversikt over hvilke forhold de tok med, er satt opp i Tabell 30. I tillegg til de mer spesifikke forholdene som er med i tabellen, ble det også kodet for lærere som generelt sett uttrykte at de var positive eller negative (generell kommentar), uten at de spesifiserte hva det gjaldt. Det ble også kodet for "andre forhold", eksempelvis et utsagn som det følgende der læreren snakker om *muligheter* med elevsamtalen: *"Det at jeg setter meg ned alene med en elev og gir han tid, det opplever eleven som at noen bryr seg om som om han, hvordan de gjør det på skolen. Det er viktig."*

De spesifikke kategoriene som det er kodet for, er hhv. *tidsbruk* ved og *organisering* av gjennomføring av *elevsamtalen*, syn på at elevsamtalen nå er kommet som en form for *regulering/pålegg*, *kompetanse* i gjennomføring av elevsamtalen, og *dokumentasjon* av elevsamtalen.

Tabell 30 Lærernes vurderinger av ulike forhold knyttet til kravet om gjennomføring av elevsamtale. Antall lærere.

Forhold	Muligheter	Utfordringer
Generell kommentar	9	-
Tid	-	24
Organisering	1	9
Regulering/pålegg	-	3
Kompetanse	1	3
Dokumentasjon	2	4
Andre forhold	11	5

Når det gjelder de positive kommentarene, her kodet under *muligheter*, varierer disse, men er oftest nokså generelle og omhandler som eksemplifisert ovenfor at lærerne synes det er verdifullt å ha private diskusjoner med elevene, og at samtalene gir læreren mulighet for å videreformidle sin omsorg og interesse for hver enkelt elev. De nevner også at elevsamtalene er en god kilde til informasjon om eleven, også om andre forhold enn det som spesifikt angår fagene. To lærere

viser til at dokumentasjonen fra elevsamtalene hjelper dem i det videre arbeidet. Selv om ulike former for elevsamtaler oppleves som positive, er det de uformelle samtalene som oftest trekkes fram som de som har den beste effekten. En lærer i videregående nevner eksempelvis at fagsamtalen er positiv, dersom den finner sted når det er behov for den, men med den formaliseringen som nå skjer blir den ofte mer et ritual enn et verktøy i læringsarbeidet. En tilsvarende kommentar kommer fra en annen lærer som mener at muntlig tilbakemelding er bedre enn skriftlig, og at noen få minutter på rett tidspunkt er mye mer effektivt enn en formell samtale.

Som tabellen viser, er det tidsbruken som oppleves som utfordrende av flest lærere. Hele 24 av de 37 lærerne som har beskrevet utfordringer og muligheter, synes at det er vanskelig å finne tid til å gjennomføre elevsamtalen. Dette omfatter 10 lærere fra videregående opplæring, sju fra ungdomstrinnet, tre lærere på mellomtrinnet og fire av lærere på småskoletrinnet. Sett i forhold til antall lærere på de ulike trinnene som inngår i det totale utvalget, er det i videregående opplæring og på ungdomstrinnet at flest lærere trekker fram dette som en utfordring. Utfordringene de nevner knyttet til tid, omfatter problemer med å få innpasset samtalene i skoledagen, at det kan ta tid bort fra undervisningen dersom læreren gjennomfører elevsamtaler i timene, eller at elevene mister annen undervisning dersom læreren henter dem ut fra andres timer for å gjennomføre samtalene. En lærer nevner også at det er en innebygd spenning i det å måtte avholde elevsamtaler to ganger i året, samtidig som hver samtale trenger litt tid for at den skal kunne bli god og nyttig for begge parter.

Enkelte ganger nevner lærerne at det så langt ikke er gjennomført samtaler med alle elevene fordi det har vært mangel på lærere, sykdom osv., men også på grunn av at selve logistikken med å skulle gjennomføre elevsamtaler med et høyt antall elever (80-90 elever) var for krevende til at de kunne finne sted innenfor en realistisk tidsramme. Logistikken med å gjennomføre samtalene er knyttet til det vi i Tabell 30 har presentert under *organisering*. Selv om dette også har med tid å gjøre, har de uttalelsene som er kodet her, fokus på det å ha rom tilgjengelig for å kunne gjennomføre samtalene, eller på det å få lærerens og elevens timeplan til å passe slik at samtalene kan foregå uten at annet arbeid må lide.

Tre lærere sier at selv om de i prinsippet er positive til elevsamtalen, synes de systemet som er bygget opp, og selve pålegget, er for strikt og lite fleksibelt. Én mener eksempelvis at enkelte elever trenger flere samtaler, mens andre kanskje ikke trenger begge de to som det legges opp til. Det at det utvikles byråkrati for og

formalisering av elevsamtalene, blir også nevnt som utfordrende, og noen lærere viser til at det tar bort det positive potensialet som en slik en-til-en samtale ellers kunne ha hatt. Knyttet til dette, er at enkelte mener at det er blitt for stort fokus på dokumentasjon av elevsamtalene, noe som de hevder har liten hensikt og tar tid. Tre lærere viser til at de ikke føler at de har god nok kompetanse i gjennomføring av elevsamtalene. Vi tar til slutt med et sitat fra en lærer som synliggjør utfordringene med elevsamtalen dersom den skal fungere som et godt virkemiddel i elevenes læringsprosess.

Så det jeg gjør i litt lengre samtaler, så har jeg alltid et skriftlig produkt fra det. Hvor er du nå, hva er det du ønsker, hva kan du, skolen og foreldrene gjøre for å komme dit du ønsker å være? Men det krever veldig oppfølging, i hvert fall for de mest umotiverte elevene. De må ha en oppfølging etter maksimum tre uker. Ny samtale. Hvordan går det nå, hvor er vi nå (Lærer 41, videregående, avsnitt 52)?

Sitatet peker på flere sentrale spørsmål; i hvilken grad og på hvilken måte er elevene i stand til å ta innholdet i elevsamtalen med seg inn i den videre læringsprosessen, knyttet både til deres forståelse, ferdighetsutvikling, deres tilnærming til læringsarbeidet eller motivasjon for å endre eventuelle dårlige arbeidsvaner? Hvordan kan lærere tilrettelegge for at den innsikten de prøver å stimulere til både gjennom selve samtalen og de forberedelsene elevene gjør, faktisk blir elevenes og resulterer i en positiv utvikling? Denne læreren indikerer at hun er klar over at elevsamtalen ofte kan få preg av å fungere summativt, og at dersom den skal få den formative funksjonen som intensjonen er at den skal ha, krever det betydelig tilrettelegging og oppfølging fra lærers side.

5.5 OPPSUMMERING

Vi har i dette kapitlet sett nærmere på elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, både som ledd i det løpende læringsarbeidet og i form av elevsamtaler. Lærerne beskriver mange ulike former for elevmedvirkning, men hovedvekten ligger på elevenes egenvurdering, i samarbeid med lærer. Vi finner lite fokus på medvirkning i form av utvikling av kriterier eller valg av metoder.

Når det gjelder deres forståelse av elevsamtalens plass, har lærerne både fokus på at elevsamtalen skal fokusere på elevenes egenvurdering og gi retning for videre arbeid, dvs. at den har en formativ funksjon, selv om forekomsten av framovermelding er noe spedt i de tidlige intervjuene. Framovermelding kommer

imidlertid klarere inn i de senere intervjuene, etter at elevsamtalen er blitt obligatorisk for hele grunnopplæringen.

Vi finner i de senere intervjuene at lærerne helt klart har erkjent at elevsamtalen er blitt obligatorisk. Imidlertid finner vi variasjon i hva de fortolker som en elevsamtale. Alle, med ett unntak, har en forståelse av at det er formelle samtaler utenfor undervisningen, mens et mindretall mener at de i tillegg kan gjennomføres som del av den løpende undervisningen.

I sine vurderinger av elevmedvirkning er lærerne generelt sett positive, men de ser noen utfordringer. Et forhold som problematiseres er elevsamtalen og hvorvidt den utvikler seg til å bli et hensiktsmessig verktøy i læringsarbeidet, eller om det blir et ritual som lærerne gjennomfører fordi forskriften sier de skal. Det å få innpasset elevsamtalen slik at den kommer når elevene trenger den, nevnes som en særlig utfordring. Lærerne viser også til at der er klare utfordringer knyttet til organisering og tidsbruk i forbindelse med gjennomføring av elevsamtaler. Lærerne i videregående opplæring er i særlig grad opptatt av dette og rapporterer om problemer med å få logistikken til å gå opp. Sett på bakgrunn av at det i videregående opplæring i mindre grad enn i grunnskolen finnes en etablert infrastruktur for lærernes samarbeid om elevene (Hodgson *et al.* 2010; Rønning og Skogvold 2010), gir dette grunnlag for bekymring.

6. VIDEOBASERTE ANALYSER – LÆRERNES VURDERINGSPRAKSIS I KLASSEROMMET

6.1 INNLEDNING

I denne siste hoveddelen av delrapporten setter vi fokus på vurderingsaspekter som del av lærerens løpende undervisning, dvs. lærerens *overvåking* av elevenes læringsprosesser og den *oppfølgingen* læreren gjør som følge av det hun/han avdekker. Dette er funksjoner som Tomlinson (2008) peker på som sentrale i undervisningen, og som vi har satt fokus på i den modellen som danner grunnlag for forskningsarbeidet vårt (jfr. Figur 1), og som vi også har redegjort nærmere for i den teoretiske gjennomgangen i Kapittel 2, dvs. den *formative* delen av vurderingsarbeidet. Det empiriske grunnlaget for denne delen av rapporten er en delanalyse av et utvalg av undervisningsøkter som er samlet gjennom prosjektperioden, med et særlig fokus på formative vurderingsaspekter. Denne analysen og presentasjonen vil slik sett fungere som en introduksjon til noe vi kommer tilbake til i prosjektets sluttrapport, nemlig en større gjennomgang av flere og bredere aspekter av det innsamlede materialet fra undervisningen, samt lærernes tenkning om undervisningen de har gjennomført. Analysen av vurderingsaspektene vil bli gjennomført på to ulike måter, som også korresponderer med de to hovedseksjonene av kapittelet som følger nedenfor - tilnærming gjennom systematisk observasjon, og analyse av utvalgte case.

6.2 TILNÆRMING GJENNOM SYSTEMATISK OBSERVASJON

For å framskaffe et kvantitativt bilde av formativ vurderingspraksis i klasserommet har vi først tatt det man kan kalle en systematisk tilnærming gjennom observasjon når vi har kodet undervisningsøktene. I det foreliggende tilfellet dreier det seg om en kombinasjon av analyse av videomaterialet og analyse og koding av transkripsjoner fra øktene, med et hovedfokus på lærerens muntlige aktivitet. Lærerens muntlige aktivitet er kodet i form av forhåndsspesifiserte kategorier. Vi er klar over uenigheten som er knyttet til en slik tilnærming (jfr. Hammersley 1993) og er enige med Mercer (2010) om at en slik tilnærming har en rekke svakheter og vansker. Vi har imidlertid forsøkt å møte disse utfordringene ved å ta ulike forholdsregler:

- Vi har begrunnet vårt valg av kategorier analytisk og teoretisk. Analytisk har vi benyttet Tomlinsons (2008) begrep om LæringsFremmende Potensial (Learning Promotion Potential) og modellen som det er vist til i Kapittel 1 ovenfor. Denne modellen bygger på hovedstrømminger i pedagogisk-psykologisk og filosofisk teori og inkluderer også fokus på nyere strømninger som *Vurdering for læring*, jfr. gjennomgangen i Kapittel 2 og Gardner (2006). Teoretisk er utviklingen av kodesystemet vårt influert av en rekke nyere arbeider, fra ny kunnskap om ekspertise og ferdigheter (Bransford *et al.* 2000; Alexander 2005), til den pedagogiske tilnærmingen som er kalt *dialogisk undervisning* (dialogic teaching) (Alexander 2004, 2006; Mortimer & Scott 2003).
- For å opprettholde fokus på undervisningsprosessene som studeres, har vi valgt en hendelsesbasert tilnærming til kodingen, i stedet for en tidsbasert tilnærming. Den sistnevnte har lenge vært gjenstand for kritikk (Hammersley 1993).
- For å takle problemer med flertydighet og det vi uansett må forvente av multifunksjonalitet i ulike undervisningsaktiviteter, har vi tillatt koding av spesifikke hendelser under flere ulike kategorier. Dette også på bakgrunn av at denne studien først og fremst har fokus på *beskrivelse* heller enn mål om kausalitet.
- På tilsvarende måte erkjenner vi at det kan være nyttig å analysere kodene på ulike nivå og med ulik grad av spesifisitet.
- Sist, men ikke minst, har vi fulgt Mercers råd (2010) om at slike systematiske observasjonsstudier også bør følges av kvalitative tilnærminger.

6.2.1 Tilnærming gjennom casestudier

Den andre tilnærmingen vi har valgt, i tråd med hva som er beskrevet ovenfor, er en dypere kvalitativ analyse av et mindre antall undervisningsøkter, her kalt casestudier. Denne analysen bygger også på transkripsjonene av lærernes muntlige aktivitet, kombinert med observasjon av videoene. De to seksjonene som presenterer funn fra de to ulike tilnærmingsmåtene, følger etter neste hovedpunkt som beskriver datakilder, utvalg og koding.

6.3 DATAKILDER, UTVALG OG KODING

6.3.1 Datakilder og utvalg

Det er gjort videoopptak av samtlige undervisningsøkter som inngår i studien gjennom de tre skoleårene datainnsamlingen har foregått, jfr. Tabell 1. Med lærerens tillatelse benyttet forskerne et kamera med retningsstyrt mikrofon på stativ, plassert slik at det på best mulig måte kunne følge lærerens aktivitet. I de tilfeller der det var hensiktsmessig og mulig, ble læreren også oppfordret til å bære mikrofon og en egen lydopptaker for å kunne fange opp lyd godt nok gjennom hele undervisningsøkten. Både tidsmessige, økonomiske og praktiske hensyn begrenset antall økter som vi kunne ha en slik fullstendig innsamling av data fra, men for det foreliggende formålet har vi gjort et utvalg av økter som har et komplett datagrunnlag. Dette omfatter 25 undervisningsøkter fra de ulike hovedtrinnene og fagene, som vist i Tabell 31. Numrene refererer til lærerne som inngår i dette utvalget, jfr. punkt 3.3. Med ett unntak er hver lærer kun representert med ei undervisningsøkt. Dette gir begrensninger i forhold til hvor langt man kan hevde at det mønsteret som avdekkes er typisk for den læreren det gjelder. Imidlertid skjer kodingen på et så lavt nivå og over så vidt lang tid (35 – 90 minutter) at det er mulig å avdekke interessante mønstre selv om det bare er ei økt som inngår. I de videre analysene av denne delen av datagrunnlaget for prosjektet, vil imidlertid flere økter inngå for hver lærer, noe som rapporteres i sluttrapporten fra prosjektet.

Tabell 31 Oversikt over utvalget undervisningsøkter, fordelt etter hovedtrinn og fag.

Hovedtrinn	Fag		
	Naturfag	Norsk	Samfunnsfag
Barnetrinn ¹⁴	07, 36, 39	34, 35, 39	33
Ungdomstrinn	04	22N, 29, 31	22S, 23
Videregående	14, 17, 26	13, 27, 40, 41, 63, 79	42, 66, 78

Undervisningsøkter med disse lærerne ble, som nevnt ovenfor, tatt opp på video, redigert og overført til DVD. Lydopptak fra både video og separat lydopptaker ble transkribert. Disse transkripsjonene ble, sammen med relevante detaljer om øktene, lagt inn som tekster i MaxQda programvare for kvalitativ tekstanalyse.

¹⁴ Vi har her slått sammen småskoletrinnet og mellomtrinnet som følge av at det var få økter for hvert av de to hovedtrinnene.

6.3.2 Koding

Kodesystem

Det ble utviklet et hendelsesbasert kodesystem med grunnlag i LFP-perspektivet (Tomlinson 2008). En avgrenset utgave av dette kodesystemet finnes på siste side i Vedlegg 4. Tilnærmingen som er benyttet i kodesystemet, er at vi betrakter undervisning som bestående av *strategier*, dvs. ulike former for interaksjon mellom lærer og elever, ofte referert til blant lærerne som arbeidsmåter eller undervisningsmetoder. Undervisningsstrategier er definert av en rekke ulike aspekter av samhandlingen mellom lærer og elev, inkludert lærers aktivitet, elevenes aktivitet og hvilke læremidler som er i bruk. Det aspektet som er vurdert som sentralt i mye av nyere klasseromsforskning, er den sosiale organiseringen av klasserommet, og vi har valgt en slik tilnærming. Dette innebærer at vi har karakterisert strategiene i form av om lærer arbeider med hele klassen, med individuelle elever, elever arbeider på egen hånd, elever arbeider i grupper osv.

Ei undervisningsøkt blir dermed sett på som en sekvens av strategier, eller steg, og den kan variere fra bare å ha én arbeidsmåte/strategi, til å omfatte en rekke ulike strategier. Selv om et nytt steg i nesten alle tilfeller karakteriseres av en endring av hvordan samhandlingen mellom lærer og elev er organisert, kan ethvert steg inneholde mer enn én samtidig strategi/organiseringsform. Dette går vi imidlertid ikke inn på i denne rapporten, fordi vi utelukkende studerer lærers samhandling med elevene. I den foreliggende rapporten er dermed steg og strategi synonymt. Dette forholdet er imidlertid relevant i neste rapport fra SMUL-prosjektet. Som det framgår av Vedlegg 4, omfatter kodesystemet en del faste koder for hvert steg/strategi, og starter med lærer- – elevorganisering, og deretter ulike former for elevaktivitet, hvilke læringsressurser som benyttes og hvor lang tid hvert steg varer. Kodesystemet muliggjør også indikasjoner på den fortløpende dynamikken innen hvert steg/hver strategi, men i tråd med forskningsspørsmålenes natur og det særlige fokuset som er i denne rapporten, vektlegger vi nesten utelukkende lærerens handlinger. Her benytter vi begrepet *episode* for å vise til at det innenfor et steg eller en strategi kan være ulike kommunikasjonshendelser, definert av hvem som er involvert, hvem som er 'publikum'. Dersom lærer eksempelvis jobber med grupper av elever, vil det utgjøre en ny episode når lærer forflytter seg fra ei gruppe til den neste. Et steg eller en strategi kan dermed inneholde en rekke ulike episoder, og systemet vårt muliggjør koding innenfor episodene for hvem det er som initierer samhandlingen, og deretter for mer spesifikke aspekter på to nivå.

For det første er det kodet for det vi har kalt *Enkelthendelser Samhandling* (ES) som forekommer innen episoder; dette omfatter det lærer gjør i hver enkelt muntlig samhandling og inkluderer tre brede kategorier – lærer *assisterer*, lærer *overvåker*, og lærer *følger opp*. Fokuset i den foreliggende rapporten er på overvåking av elevenes læringsprosess og oppfølging av denne, og ES-kodene innen disse kan krysses med hvilken type spørsmål lærer stiller (åpne eller lukkede) og med spørsmålets innhold. En mer spesifikk beskrivelse av de enkelte kodene finnes i Vedlegg 5.

For det andre, siden det å studere bredere trekk ved samhandlingen mellom lærer og elev på ES-nivå er veldig problematisk, muliggjør kodesystemet vårt også koding på et annet nivå – for mer komplekse eller utvidete hendelser/-samhandlinger som forskeren gjenkjenner, og som her refereres til som *kjede* eller *lenke*. Dette omfatter følgende: *forelesning*, *utforsking av elevens kunnskap*, *forståelse* eller *strategi*, *diskusjon* og, til sist, *stillasbygging (scaffolding)* (jfr. punkt 2.2.2 ovenfor). Selv om det er kodet på en slik måte at man kan holde oversikt over episodene innenfor hvert steg/strategi, og i hvilken rekkefølge de ulike stegene og episodene kommer, så er grunnlaget for den foreliggende rapporten i hovedsak konsentrert om de områdene som er uthevet på siste side i Vedlegg 4. Dette omfatter lærers involvering i spesifikk, og i hovedsak, muntlig samhandling med elevene, og da den type samhandling som har vurderings- eller oppfølgingsfunksjon.

Implementering av kodesystemet

Kodesystemet er utviklet i et samarbeid mellom alle medlemmer av forskergruppen, mens én av forskerne har hatt hovedansvar for selve kodingen. Forskeren var enten den som hadde vært til stede på de aktuelle undervisningsøktene, eller kunne konsultere den forskeren som hadde foretatt datainnsamlingen. I den tidlige fasen av kodingen ble det holdt en tett dialog mellom forskerne om hvordan ulike eksempler fra øktene skulle kodes, for derigjennom å etablere felles forståelse av kodesystemet og fortolkningen av observasjonene. For å sjekke kodingen ble det foretatt kontroller der to forskere kodet den samme undervisningsøkta og deretter sammenlignet kodingen.

6.4 FUNN – TRENDER I LÆRERNES VURDERINGSARBEID I KLASSEROMMET

Før vi kan presentere de kvantitative funnene, skal vi først se nærmere på det mer overordnede bildet som framkommer etter analyse av undervisningsøktene;

hvilke steg øktene består av, og hvordan de er kjedet sammen. Etter at vi har gjort dette i neste avsnitt, vil vi i de påfølgende seksjonene studere nærmere trender innenfor hovedtrinn og fag. Fokus vil her være på lærers samhandling med elevene for å avdekke hvor elevene står og hvordan lærer støtter dem i det videre arbeidet, dvs. deres vurderings- og oppfølgingsarbeid som vi tidligere har benevnt som formativ vurdering.

6.4.1 Timenes oppbygging og organisering – et oversiktsbilde

Tabell 32 nedenfor gir en oppsummering av timene som inngår i utvalget, med fokus på hvilke steg de omfatter, hvor lenge de varer, hvilket hovedtrinn det gjelder, og hvilke fag som er representert.

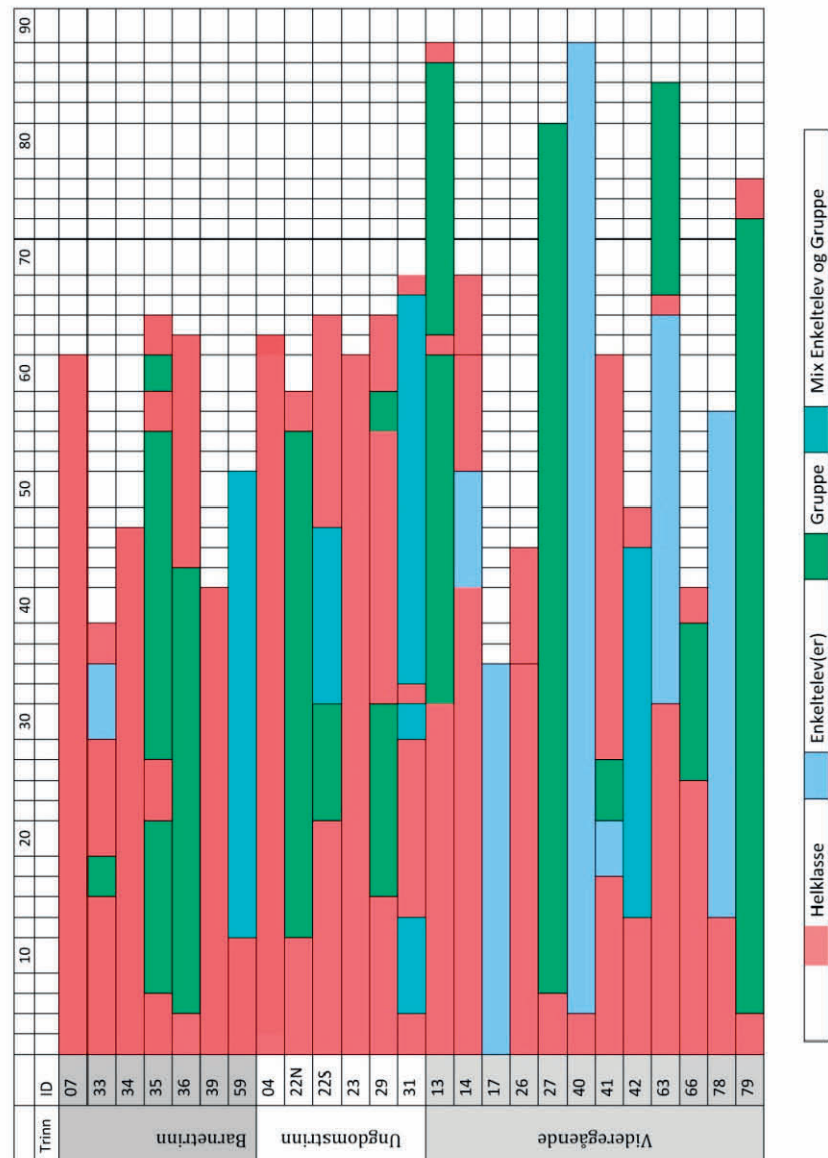
Hovedinntrykket som Tabell 32 gir, er at timene varierer med hensyn til hvor mange steg de omfatter, fra et minimum på kun ett steg i seks tilfeller (Lærer 04, 07, 17, 23, 34 og 39) til et maksimum på syv steg i to tilfeller (Lærer 35 og 31). Både undervisningsøktene og de stegene som inngår, varierer betydelig med hensyn til hvor lenge de varer. Variasjon i undervisningsøktenes lengde skyldes blant annet at det som er kodet er den faktiske undervisningsaktiviteten. Det som varierer er derfor både den avsatte tiden til hver økt (45 minutter, 60 minutter, 90 minutter), og hvor stor andel av timen som faktisk ble anvendt til undervisning.

Fargekodingen som er anvendt i tabellen, viser at helklasseundervisning dominerer; i 24 av de 25 øktene inngår denne måten å organisere arbeidet på. Den økta hvor dette ikke inngikk, var en time som lærer hadde avsatt til individuell veiledning av et mindre antall elever i forbindelse med en oppgave de arbeidet med. Ikke overraskende er undervisning i helklasse også det første steget i alle timene, med samme unntak for veiledningstimen. De andre organiseringsformene som inngår, er Lærer – Grupper som anvendes av 11 lærere i minst ett steg, Lærer – Enkeltelever benyttet av seks lærere, og fire lærere som kombinerer samhandling med enkeltelever og grupper av elever.

De overnevnte forholdene betyr at selv om vi har valgt å kode med fokus på *hendelser*, og ikke med fokus på tidsintervall, så kan vi beregne hvor ofte hver hendelse oppstår. Den enkleste måten å tilnærme seg dette på, vil være å beregne antall forekomster over tid. Vi har valgt å gjøre dette i form av kodete ES (Enkelthendelser Samhandling) per time. I de seksjonene som følger, vil vi derfor vise til antall forekomster per time for spesifikke typer av ES som muliggjør lærerens overvåking og oppfølging av elevens læring. Dette betyr at for hver ES vil vi angi det gjennomsnittlige antall forekomster av ES som finnes innenfor de

stegene som timen består av. Eksempelvis vil en rate på 10,5 bety at en lærer i gjennomsnitt stiller en spesifikk type spørsmål mellom 10 og 11 ganger i løpet av én time.

Tabell 32 Oversikt over oppbygning, organisering og tidsforbruk innen undervisningsøktene, fordelt etter hovedtrinn.



Et viktig spørsmål å stille på dette tidspunkt, er anvendelsen av slike mål for å besvare de aktuelle forskningsspørsmålene. Eksempelvis når det gjelder forskningsspørsmålet vedrørende lærerens faktiske vurderingspraksis i klasserommet (se punkt 2.5 ovenfor): hvilke forekomster kan tjene som eksempler på det vi har benevnt som "at lærer gjør bruk av muligheter for formativ vurdering" som ligger innebygd i de ulike arbeidsmåtene lærer benytter? På dette tidspunkt i prosessen vil vi bare kunne gi et forsiktig og tentativt svar på det spørsmålet, selv om vi håper at vår påfølgende behandling av datagrunnlaget vil gi ny og interessant innsikt.

Resultater i form av frekvenser av hendelser kan i hvert fall gi to ulike typer bidrag. For det første vil slike hendelser kunne gi indikasjoner på hvorvidt spesifikk overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosesser foregår i det hele tatt. Lave verdier vil vies spesifikk interesse for nærmere analyser. For det andre, i den andre enden av skalaen, dess høyere frekvens enkelte typer av hendelser har, dess mer vil man kunne anta at det dreier seg om en nokså ensidig tilnærming, særlig hvis det er kombinert med lave forekomster av andre kategorier av koder. Mellom disse ekstremtilfellene vil det finnes mer sammensatte mønstre av forekomster som det vil være mer utfordrende å analysere. Uansett, ulike mønstre som framkommer gjennom studier av lærernes praksis, kan være informative, spesielt når de ses i sammenheng med andre data, ikke minst den mer kvalitative dybdeanalysen av videoer og transkripsjoner som gjøres i punkt 6.5 nedenfor.

Etter at vi nå har beskrevet den konteksten materialet er analysert i, vil vi i de neste seksjonene under punkt 6.4 presentere resultater for trender i hele materialet og fordelt etter hovedtrinn og fag. Først vil vi se nærmere på ES (Enkelthendelser Samhandling) som beskriver lærerens overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosesser, og deretter vil vi presentere resultater for analyser av det vi har kalt kjeder eller lenker av ES. For å gi et umiddelbart inntrykk av funnene, bruker vi grafiske presentasjonsmetoder, men korresponderende detaljer i tabellformat finnes i Vedlegg 6.

6.4.2 Forekomster av Lærernes overvåking av elevenes læringsprosess

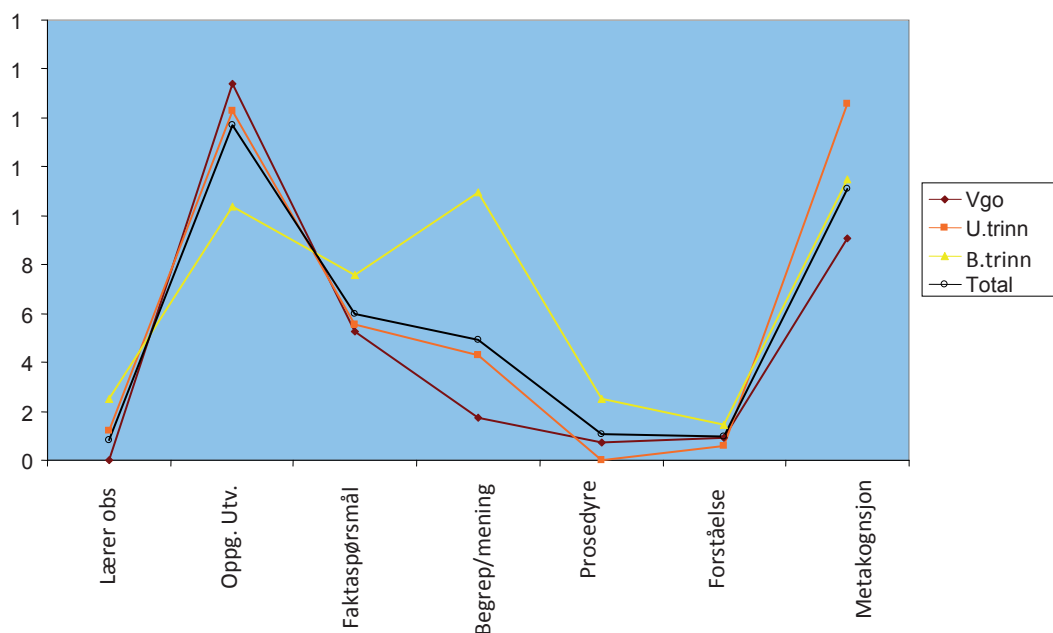
For å forenkle den visuelle framstillingen bryter vi ned rapporteringen av frekvenser for **Enkelthendelser Samhandling (ES)** i ulike kategorier, fordelt etter åpne og lukkede spørsmål og etter hovedtrinn og fag. Leseren må være oppmerksom på at skalaene som benyttes varierer fra figur til figur.

Lukkede spørsmål for å overvåke elevenes læringsprosess, fordelt etter hovedtrinn

Figur 2 nedenfor viser gjennomsnittlig antall forekomster per time for de sju ulike typene av lukkede spørsmål som det er kodet for, fordelt etter hovedtrinn. Koding for **Lærer observerer** er inkludert i denne gruppen av koder av praktiske hensyn. Vi ser at for hele datamaterialet (sort graf/dataserie) får akkurat denne koden en lav frekvens, noe som først og fremst skyldes at det ikke er enkelt å avdekke en slik funksjon uten å ha tilgang til lærers kommentar om hvilken funksjon de utfører. Med kobling av intervjudata og videodata kunne dette ha blitt klarere, forutsatt at lærer husket slik aktivitet og var i stand til å uttrykke det eksplisitt i intervjusituasjonen.

Når vi ser på ES som er kodet som lukkede spørsmål, ser vi at vi får høyest frekvens for lukkede spørsmål om **Oppgaveutvikling** (for eksempel: *"Er du ferdig med side 22?"*), med en gjennomsnittlig frekvens på 13,7 per time. Deretter følger **metakognitive** spørsmål (*"Vet du svaret?"* *"Forstod du...?"*) med en gjennomsnittlig frekvens på 11,1 per time, så **faktaspørsmål** (*"Er Danmark del av Skandinavia?"*) med gjennomsnittlig frekvens på seks spørsmål per time. Så har vi **konseptuelle/begrepsmessige** spørsmål (*"Er dette en trekant?"*) med en frekvens på 4,9 per time. Vi finner nesten ingen forekomst av lukkede spørsmål om **forståelse** (for eksempel: *"Eksploderte det fordi gassen ikke kunne komme ut av beholderen?"*) eller om **oppgaveløsning** (*"Multipliserte du først med tre, og så trakk fra to?"*); begge har en gjennomsnittlig frekvens på kun ett slikt spørsmål per time. Imidlertid vil vi påpeke at, med unntak av de siste to spørsmålstypene, varierer det mye fra lærer til lærer hvor ofte de benytter de ulike typene lukkede spørsmål, noe som framkommer når man studerer standardavvik og dataseriene som ligger til grunn for beregningene nærmere. Disse finnes i Vedlegg 6.

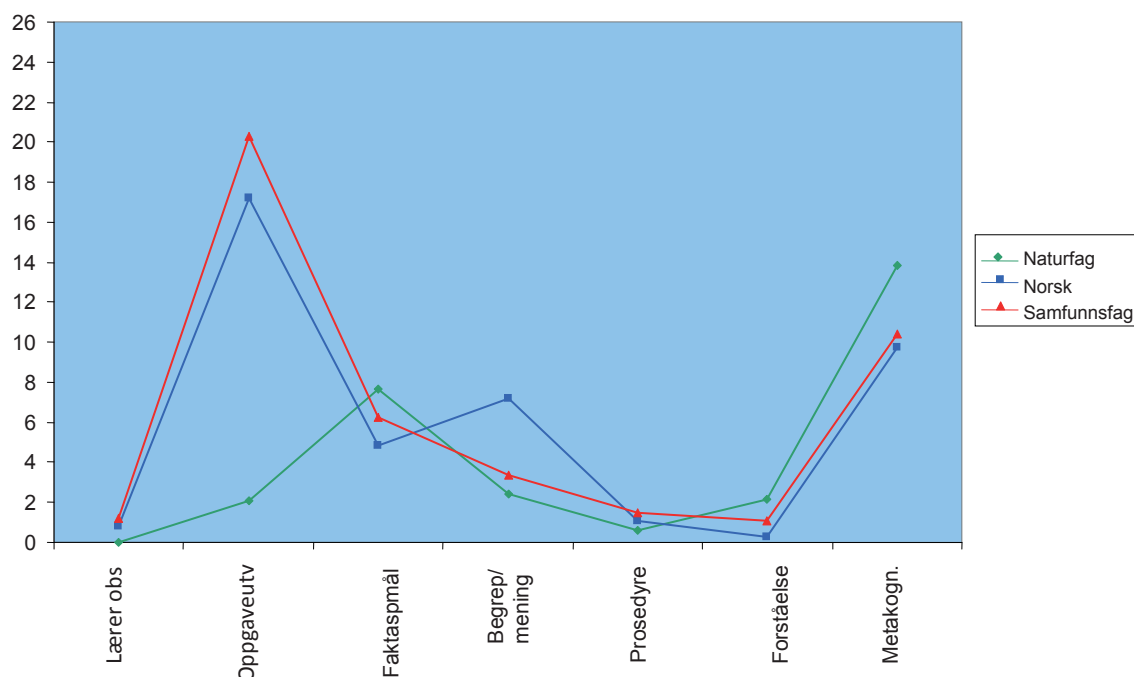
Selv om det er betydelig variasjon mellom hovedtrinnene for de variablene som inngår i figuren ovenfor, ser vi at variasjonene i hovedsak følger det samme mønsteret, med unntak av et par tilfeller på barnetrinnet. Vi finner eksempelvis at gjennomsnittlig antall lukkede begrepsmessige spørsmål er mer enn tre ganger høyere i timene på barnetrinnet, sammenlignet med de andre to trinnene, mens for lukkede spørsmål om oppgaveutvikling er den gjennomsnittlige frekvensen noe lavere enn for de andre to trinnene.



Figur 2 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom lukkede spørsmål, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.

Lukkede spørsmål for å overvåke elevenes læringsprosess, fordelt etter fag

Når vi ser nærmere på lukkede spørsmål fordelt etter fag, ser vi av Figur 3 at det er liten forskjell mellom fagene i de gjennomsnittlige frekvensene, med unntak av lukkede spørsmål om oppgaveutvikling hvor naturfag har en mye lavere gjennomsnittlig frekvens (2,1 per time) sammenlignet med de andre to fagene. Imidlertid er der store variasjoner innen gruppene for mange av de forholdene som er studert. Før vi går mer inn på funnene for hvordan lærer overvåker elevenes læringsprosess, skal vi se nærmere på bruken av åpne spørsmål.

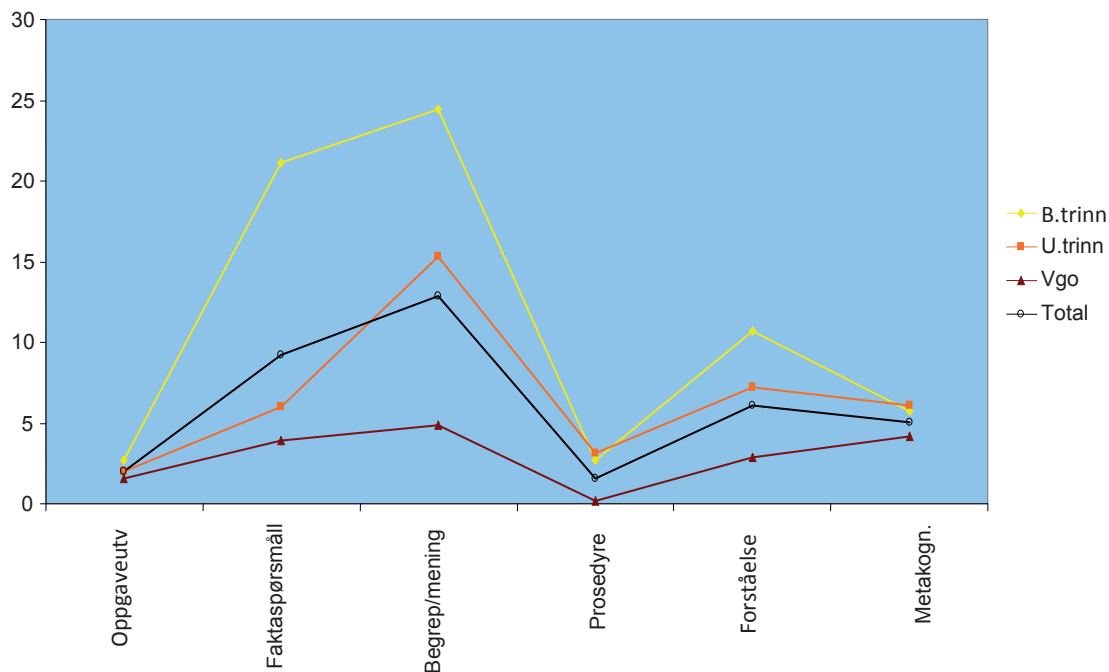


Figur 3 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom lukkede spørsmål, fordelt etter fag. Gjennomsnittlig antall per time.

Åpne spørsmål for å overvåke elevenes læringsprosess, fordelt etter hovedtrinn

Gjennomsnittlige frekvenser for åpne spørsmål om elevenes læringsprosess, totalt og fordelt etter hovedtrinn, framkommer i Figur 4 nedenfor. Når vi ser nærmere på gjennomsnittlig antall forekomster, uavhengig av trinn (sort graf), er det vi først legger merke til at åpne spørsmål om oppgaveutvikling (for eksempel: "Hvordan går det?") har en mye lavere frekvens (2 per time), sammenlignet med det vi fant for det tilsvarende spørsmålet i lukket form (13,7 per time). Dette er kanskje overraskende, men igjen er det en betydelig variasjon fra lærer til lærer (jfr. Vedlegg 6). Et annet slående trekk er de relativt høye frekvensene for barnetrinnet sammenlignet med de andre to trinnene for hhv. åpne konseptuelle spørsmål (for eksempel: "Fortell meg et annet ord for "å begynne"") der timene på barnetrinnet i gjennomsnitt har 12,9 slike spørsmål per time, og for åpne

faktaspørsmål ("Hva skjedde etterpå?") med en frekvens på 9,2 per time. Det er også viktig å legge merke til at lærerne på ungdomstrinnet stiller tre ganger så mange åpne konseptuelle spørsmål (15,3 per time), sammenlignet med lukkede (4,3 per time).



Figur 4 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom åpne spørsmål, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.

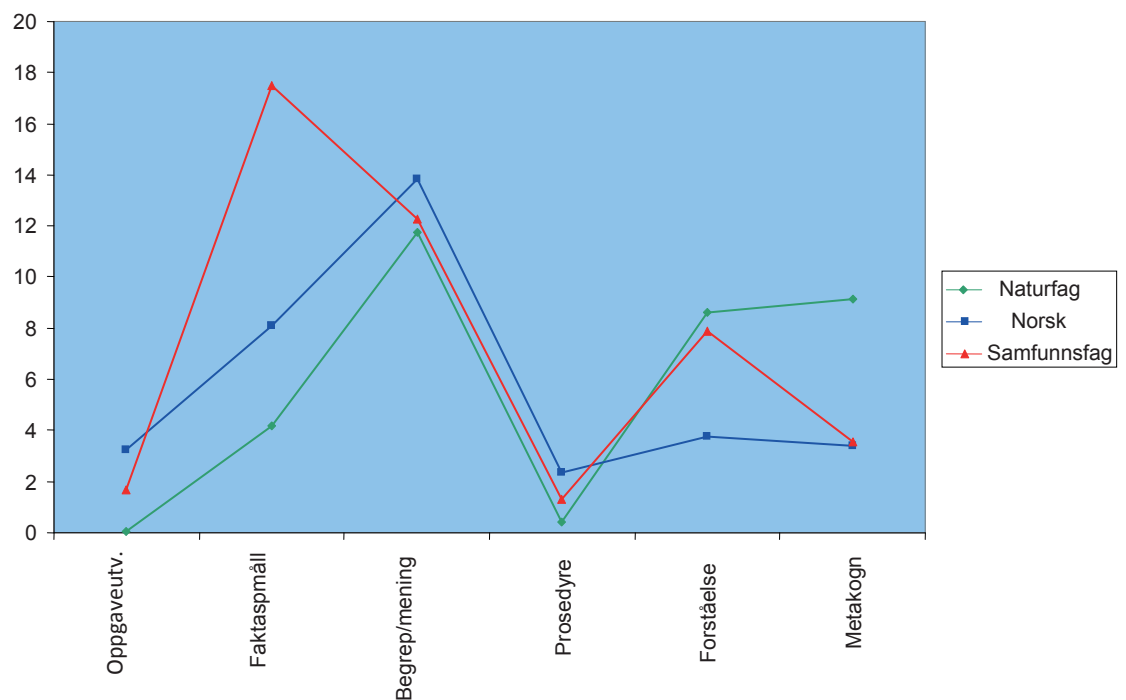
Vi noterer i tillegg at det fortsatt er lave frekvenser for spørsmål om oppgavegjennomføring eller prosedyre; et gjennomsnittlig antall på 1,6 per time på tvers av hovedtrinnene, varierende fra 3,1 for ungdomstrinnet til 2,7 for barnetrinnet og bare 0,1 for timene innen videregående opplæring.

Når vi sammenligner Figur 2 og Figur 4 finner vi en potensielt interessant kontrast mellom åpne og lukkede spørsmål om forståelse og metakognisjon. Det å skaffe seg informasjon om elevenes forståelse kan i liten grad skje gjennom lukkede spørsmål, og da er det interessant å merke seg at lærerne i liten grad bruker

lukkede spørsmål (1,1 per time i Figur 2), men i stedet har en høyere anvendelse av åpne spørsmål (6,1 per time i Figur 4).

Åpne spørsmål for å overvåke elevenes læringsprosess, fordelt etter fag

Frekvenser for åpne spørsmål for å følge elevenes læringsprosess, fordelt etter fag, er presentert i Figur 5 nedenfor. Det eneste slående funnet fra denne analysen, er økningen i forskjellene mellom fag for åpne faktaspørsmål, der samfunnsfag har en gjennomsnittlig frekvens på 17,5 per time sammenlignet med naturfag på 8,1 og norsk med bare 4,2. Det er betydelig større forskjeller for disse åpne spørsmålene enn det var for de lukkede faktaspørsmålene.



Figur 5 Lærernes overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom åpne spørsmål, fordelt etter fag. Gjennomsnittlig antall per time.

Foreløpige kommentarer

Med de begrensningene i utvalg og tilnærming som vi redegjorde for i punkt 6.1.5 ovenfor i minne, vil vi, når vi nå kort skal oppsummere funnene så langt, likevel påpeke noen interessante trekk. For det første merker vi oss de veldig lave frekvensene, både når det gjelder åpne og lukkede spørsmål om oppgaveløsning/-prosedyre, samt lave frekvenser for lukkede spørsmål om forståelse. Videre synes en frekvens på 5 per time, eller hvert 12. minutt, for åpne spørsmål om forståelse å være noe lavt. I relativ kontrast til disse lave frekvensene legger vi imidlertid merke til at lærere på barnetrinnet oftere ser ut til å benytte åpne faktaspørsmål og åpne spørsmål om begreper/mening. Barnetrinnslærerne har også en betydelig høyere frekvens når det gjelder bruk av lukkede konseptuelle spørsmål, sammenlignet med lærere fra de to høyere trinnene.

6.4.3 Forekomster av Lærernes oppfølging av elevenes læringsprosess

Vi skal nå se nærmere på hvordan lærerne følger opp den informasjonen de skaffer seg gjennom å overvåke elevenes læringsprosess. Hvordan kommuniserer de med elevene for å følge opp det de eventuelt har innhentet av informasjon? Det er viktig å være oppmerksom på at det å utforske hvorvidt en spesifikk handling fra lærerens side er et direkte svar på, eller i hvert fall influert av, det lærer har kunnet innhente av informasjon gjennom overvåking av elevens læringsprosess, kan medføre problemer. For det første har vi ikke, i denne gjennomgangen av datamaterialet, koblet intervjuene om lærernes intensjoner med deres praksis (videodata). Selv om vi hadde gjort det, er det i liten grad sannsynlig at lærer vil uttrykke seg eksplisitt om disse forholdene (jfr. Punkt 1.2 ovenfor), i hvert fall ikke på det nivået vi her studerer samhandlingene mellom lærer og elev. I stedet er erfaringene fra denne delen av lærerintervjuene at lærerne ofte gir mer generelle og overordnede kommentarer om intensjoner for større deler av økta eller for hele timen. Det vi har bygget på i kodingen, er i stedet den mer umiddelbare responsen lærer gir i klasserommet, enten etter at han/hun selv har stilt spørsmål, eller etter at elevene har stilt spørsmål eller bedt om assistanse. Koding av lærers oppfølging er gjennomført i tråd med kodesystemet (Vedlegg 4) og beskrivelsen av kodeinnholdet (Vedlegg 5).

Oppfølging av elevenes læringsprosess, fordelt etter hovedtrinn

Figur 6 nedenfor gir en oversikt over gjennomsnittlig antall forekomster for 10 ulike kategorier av oppfølging av elevenes læringsprosesser, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Mer detaljerte data om disse forhold finnes i tabellform i Vedlegg 7.

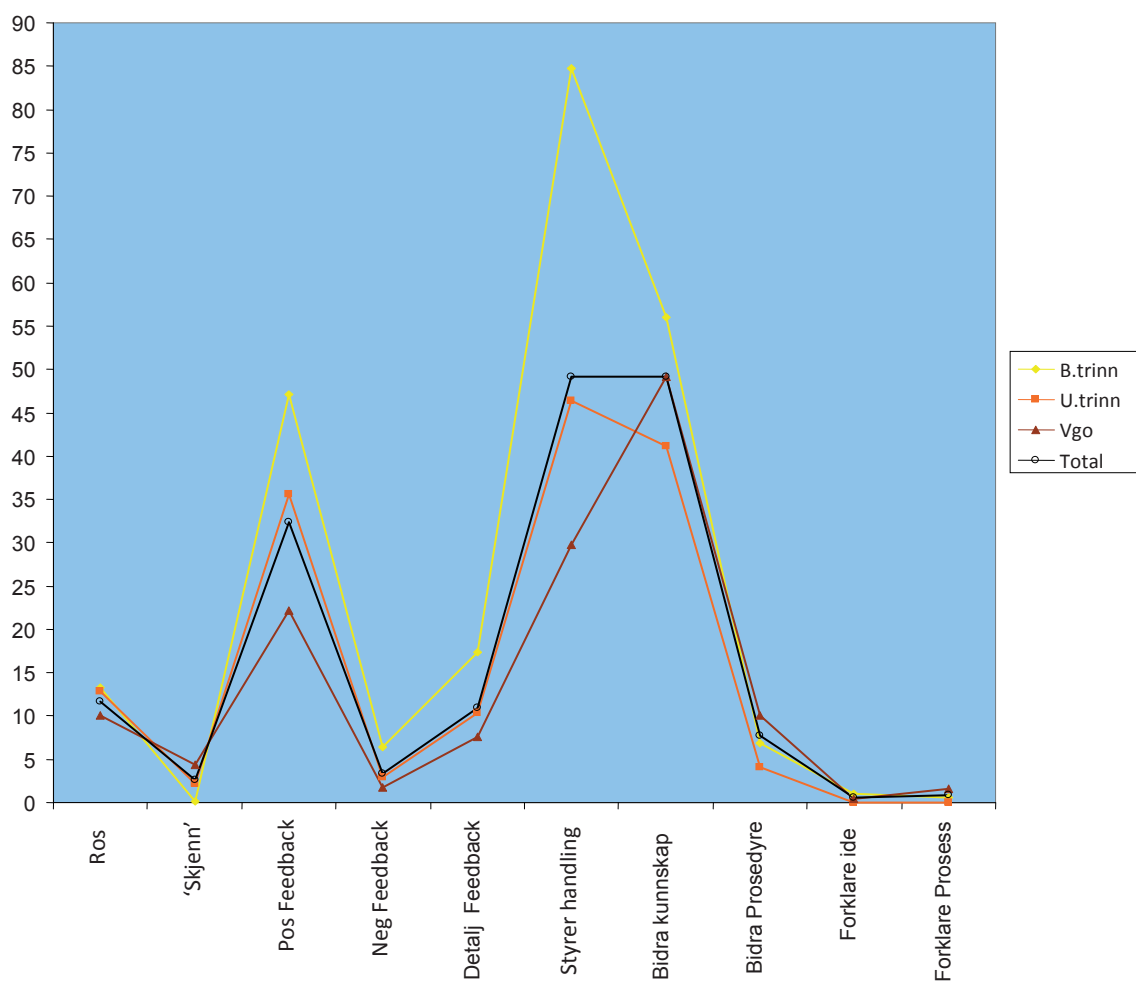
Det som umiddelbart framkommer fra figuren, er at de gjennomsnittlige frekvensene generelt sett er høyere enn hva vi fant når det gjaldt spørsmål i foregående hovedavsnitt, noe som kanskje ikke er overraskende sett på bakgrunn av at lærerens oppfølging naturlig vil inkludere flere utsagn og gå over lengre tid enn mer eksplisitte spørsmål som benyttes for å framkalle informasjon om elevenes ståsted. En annen forklaring kan være at det i kodingen har vært vanskelig å skille mellom mer generell input fra lærer og oppfølging som følge av at lærer har avdekket forhold ved eleven(e)s læringsprosess.

Når vi ser nærmere på detaljene i resultatene som presenteres i figuren, finner vi noen interessante resultater: For det første ser vi at det for hele utvalget av timer (sort graf) nærmest er et totalt fravær av former for oppfølging som **Forklaring av ideer** og **Forklaring av prosess/prosedyre**. Det samme gjelder for **'Skjenn'**, og nesten i samme grad for **Negativ feedback**, der de to sistnevnte kan indikere at lærerne unngår å være negative.

I motsatt ende finner vi at hovedformene for positiv oppfølging fra lærerens side ser ut til å være at de **styrer**, eller **gir direktiver for** videre arbeid/handling, at de **bidrar med ny informasjon/kunnskap**, og til en viss grad at de gir bekreftelse, dvs. **positiv feedback** til elevene. Det nærmest totalet fraværet av kategoriene for å **forklare ideer** og **prosedyrer**, og også det lave resultatet for **bidra med prosedyre** (fortelle noen hvordan de skal utføre noe) kan framstå som overraskende, pedagogisk sett. Sett i sammenheng med funnene fra analysen av lærernes overvåking av elevenes læringsprosess, gir imidlertid dette et konsistent bilde, i og med at det også der var lite fokus på spørsmål om prosedyre og om forståelse og ideer.

På tilsvarende måte er det kanskje ikke overraskende å finne relativt høye forekomster av **styring av videre handling**, og, til en viss grad, **bidra med kunnskap** og **positiv feedback**, blant lærerne på barnetrinnet. Disse resultatene samsvarer også med de mønstrene vi fant for hvordan de overvåket elevenes læringsprosess.

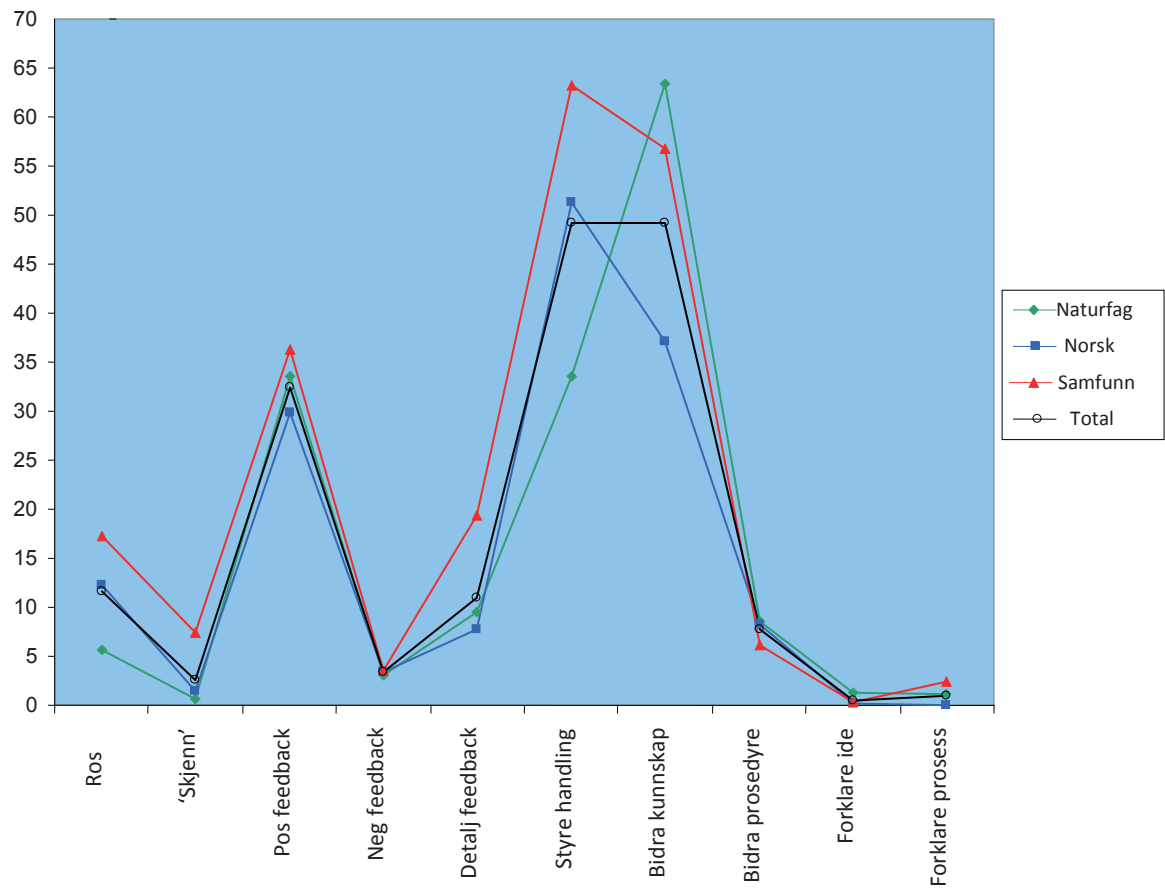
Selv om det er store variasjonen innen gruppene, er det også interessant å merke seg de relativt sammenfallende resultatene for ungdomstrinn og videregående opplæring.



Figur 6 Lærernes oppfølging av elevenes læringsprosesser, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.

Oppfølging av elevenes læringsprosess, fordelt etter fag

Analysen av lærernes oppfølging av elevene fordelt etter fag presenteres i figuren nedenfor.



Figur 7 Lærernes oppfølging av elevenes læringsprosesser, fordelt etter fag. Gjennomsnittlig antall per time.

De eneste forskjellene som kan påpekes er at naturfag ligger betydelig høyere enn norsk når det gjelder lærerens oppfølging i form av å bidra med kunnskap, mens

naturfag ligger klart lavere for at læreren gir direktiver til/styrere elevenes handlinger, der samfunnsfag har den høyeste verdien.

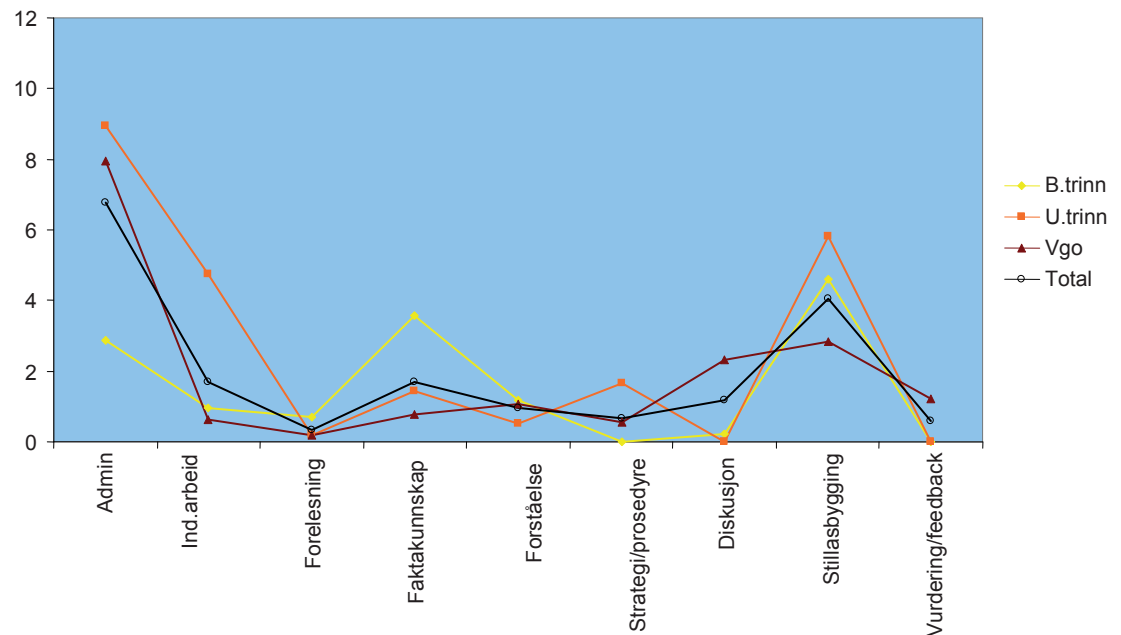
Foreløpige kommentarer

Som allerede nevnt, er funnene fra studiene av lærernes prosesser med overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosesser konsistente i betydningen at de begge viser et generelt fravær både av eksplisitte spørsmål og tilsvarende oppfølging gjennom forklaring, enten det gjelder ideer eller prosedyre/prosess. Fokuset ser i stedet ut til å være på fakta- eller begrepsmessig kunnskap, både i de eksplisitte overvåkingsspørsmålene som stilles, og gjennom at lærerne først og fremst bidrar med kunnskap/informasjon og gjennom å styre/gi videre direktiver til elevenes handlinger i den oppfølgingen som gjøres. Det ser ut til å være sterk vektlegging av positiv tilbakemelding til elevene, noe vi ser gjennom høy forekomst av positiv feedback og ros, og fravær av negativ feedback og 'skjenn'.

6.4.4 Forekomster av Lærernes kjeder/lenker av samhandling

Selv om det vi har kalt Enkelthendelser samhandling (ES) konstituerer grunnenheten i samhandlingen mellom lærer og elev, henspiller selve termen interaksjon, eller samhandling, i seg selv på at større eller mindre *mønstre* av samhandling dannes. Det er dette vi her har kalt kjeder eller lenker, og de er like viktige, hvis ikke enda viktigere, pedagogisk sett. Dette er helt klart implikasjonen i pedagogiske ideer som står sentralt i dag, for eksempel om stillasbygging/-scaffolding (Wood et al. 1978) og dialogisk undervisning (Alexander 2004, 2006; Mortimer & Scott 2003). Imidlertid er det krevende å kunne sammenstille slike kjeder med utgangspunkt i kodete ES. Som ledd i vår tilpasning av det hendelsesbaserte kodesystemet for systematisk observasjon, la vi imidlertid også inn koding for gjenkjenning av slike utvidete kjeder av ES, der noen av dem stammer direkte fra teori (stillasbygging, diskusjon), mens andre bygger mer på vår generelle pedagogiske erfaring eller erfaringer fra det foreliggende prosjektet (administrasjon, individuelt arbeid, forelesning, utvidet utforskning/framkalling av elevenes kunnskap, forståelse, prosedyre og utvidet tilbakemelding/feedback). Disse kategoriene forklares i Vedlegg 5. Koding for kjeder/lenker ble foretatt på episodenivå (jfr. punkt 6.3.2); det betyr at dersom forskeren som kodet materialet, hadde gjenkjent en av de overnevnte mønstre av handlinger innenfor en episode, så ble episoden kodet som en kjede/lenke. Hver episode kan imidlertid være preget av mer enn én av de overnevnte kategoriene (eksempelvis både utvidet utforskning av elevens kunnskap og stillasbygging), og da er det gjort flere kodinger, men det er imidlertid eksistensen av, og ikke hvor mange ganger det eventuelt opptrer innen hver episode, som er registrert. På denne måten var

det mulig å komme fram til frekvenser for forekomsten av de ulike kjedene, selv om disse blir mer omtrentlige enn hva tilfellet var for det vi allerede har presentert for Enkelthendelser samhandling (ES). Summen av antall kjeder, dvs. episoder som inneholder kjeder av de ulike kategoriene, ble beregnet for hvert steg/strategi. Summen ble så delt på stegets lengde for å gi et uttrykk for kjeder per time for hvert steg, samt for samtlige steg/strategier som timen bestod av.



Figur 8 Forekomsten av kjeder/lenker, totalt og fordelt etter hovedtrinn. Gjennomsnittlig antall per time.

Figur 8 presenterer forekomsten av kjeder per time for hele utvalget av undervisningsøkter (sort graf) og fordelt etter hovedtrinn.

Selv om forekomsten av de mer overordede kjedene også er problematisk å fortolke, finner vi det interessant at det relativt sett er en dominans av administrative kjeder og en noe mer moderat forekomst av det vi har benevnt som stillasbygging. For å utforske meningen bak den relativt høye forekomsten av **administrasjonshendelser**, må vi gå bak de foreliggende dataene og både gjøre nærmere analyser kvantitativt og studere casene som presenteres nedenfor.

Nærmere studier av dataene avdekker nemlig av administrative hendelser ofte forefinnes i korte steg som nesten i all hovedsak har som funksjon å organisere eller gi praktiske beskjeder. Gjennomsnittlig lengde på slike steg er 6,6 minutter, sammenlignet med 18,9 minutter for de øvrige stegene. Det betyr at den høye forekomsten av administrative hendelser ikke tar opp en stor del av undervisningsøkta, siden de bare forekommer innenfor korte steg.

På tilsvarende måte avdekker en analyse av **individuelt arbeid** at dette også oftest forekommer innenfor korte steg (gjennomsnittlig lengde 8,2 minutt), og at de derfor skulle kunne oppnå høye forekomster. Imidlertid stemmer ikke dette siden lærere ser ut til å benytte individuelt arbeid i liten grad, noe som gjør at denne kjeden ender opp med relativt lav forekomst gjennomsnittlig, med unntak av for ungdomstrinnet.

De resterende kategoriene av kjeder er alle spredt over steg av varierende lengde, men er sammenlignbare når man beregner gjennomsnitt, noe som gjør det enklere å fortolke forekomstene. På dette grunnlag finner vi at forekomsten av ren input, i form av forelesning, er nesten fraværende, og at sekvenser av antatt mer pedagogisk gunstige strategier, inkludert alle typer av lærers utvidete utforskning/framkalling (faktakunnskap, forståelse, prosedyre), diskusjon og vurdering/feedback også er forholdsvis sjeldne. Mer pedagogisk oppløftende er det at vi finner høyere forekomster av stillasbygging, selv om det er viktig å være oppmerksom på at vi ikke har oversikt over lengden på disse sekvensene.

Når vi studerer forskjellene mellom hovedtrinnene, finner vi at timene på barnetrinnet har en liten topp i bruken av utvidet utforskning/framkalling av elevenes kunnskap. Selv om toppen er moderat, samsvarer dette bra med andre forhold for denne gruppen av lærere som vi har presentert tidligere og kommer tilbake til nedenfor.

Utforskning av forekomsten av kjeder fordelt etter fag viser liten variasjon mellom de ulike faglærerne, med unntak av at det for naturfag ikke finnes noen administrative kjeder, og dette faget har også en betydelig lavere forekomst av stillasbygging, 0,99, sammenlignet med 5,6 for norsk og 4,5 for samfunnsfag.

Foreløpige kommentarer

Så langt har analysene våre av både Enkelthendelser samhandling (ES) og kjeder vært basert på alle steg fra alle tilgjengelige undervisningsøkter. Dette er uten tvil en hensiktsmessig måte for å kunne studere totaliteten av hva elevene opplever.

Imidlertid er det flere forhold som medfører at vi også valgte å foreta analysene på et noe annet grunnlag.

For det første har de foregående analysene inkludert steg som utelukkende har administrativ funksjon. Som vist tidligere i Tabell 32, varer disse stegene oftest nokså kort tid. Det er mulig at dette, kombinert med en konsentrasjon av kommunikasjon knyttet til slike forhold, kan medføre et skjevt bilde når data om forekomster aggregeres på tvers av alle stegene. Implikasjonen av dette er at man bør fjerne disse rene administrative hendelsene og foreta analyser av det resterende datagrunnlaget.

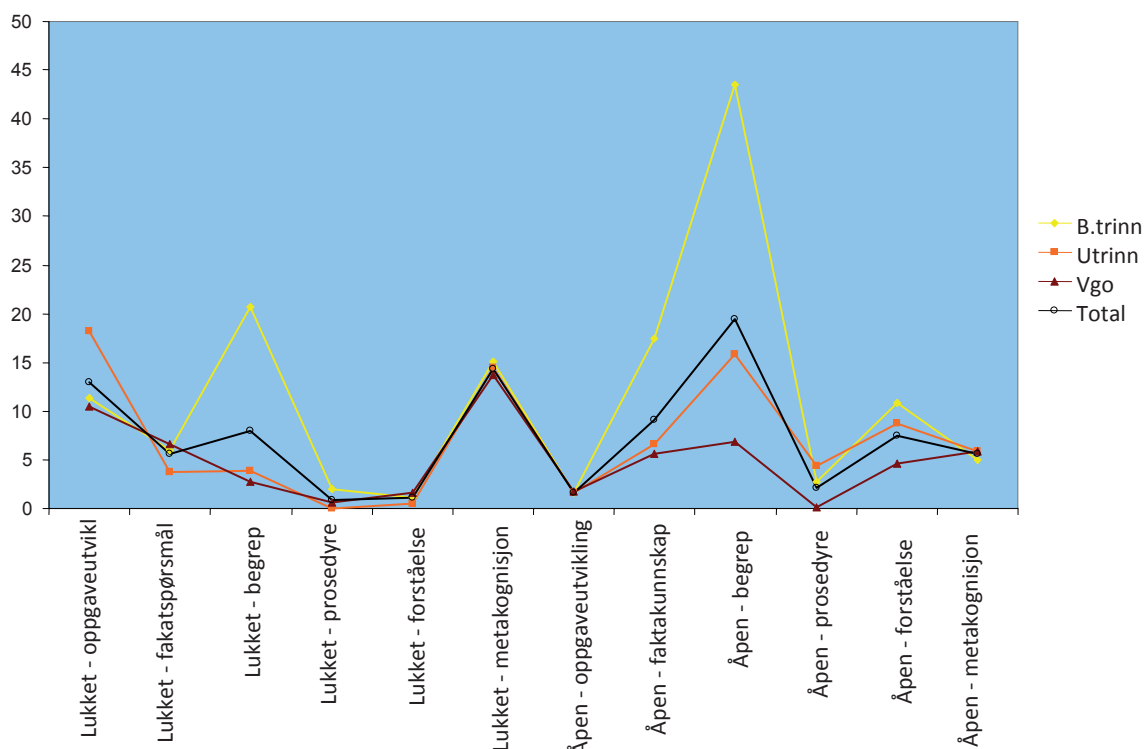
For det andre er det relevant å utforske i hvilken grad aspekter ved en undervisningsstrategi, i form av ES, kan variere avhengig av hvordan undervisningen og klassen er organisert, ikke minst for å kunne studere variasjoner mellom lærerne – i hvilken grad lærerne holder seg til de samme typene av praksiser, eller hvorvidt de endrer avhengig av hvordan arbeidet er organisert.

Gitt parametrene i utvalget vårt, gikk vi fra å behandle enhetene som en samling profiler bestående av mange steg, til å se nærmere på hvert enkelt steg som et individuelt tilfelle. Dette var nødvendig for å kunne sammenligne profilene for ES innen ulike undervisningsstrategier og organiseringsformer, og det muliggjorde også utforsking av den individuelle variasjonen og relasjoner til andre variabler i datasettet, på måter som vi nå går videre og beskriver.

6.4.5 Lærers overvåking og oppfølging av læringsprosesser – Profiler for steg

Stegbaserte profiler fordelt etter hovedtrinn

Som nettopp indikert, ble de stegene som inngikk i de i alt 25 ulike undervisningsøktene, konvertert til å utgjøre i alt 77 enheter/case i en database av stegprofiler. Tilfeller der steget var kodet til kun å ha en administrativ funksjon (i alt 18 steg), ble filtrert ut, og analyser av trender ble foretatt i de resterende 59 enhetene.

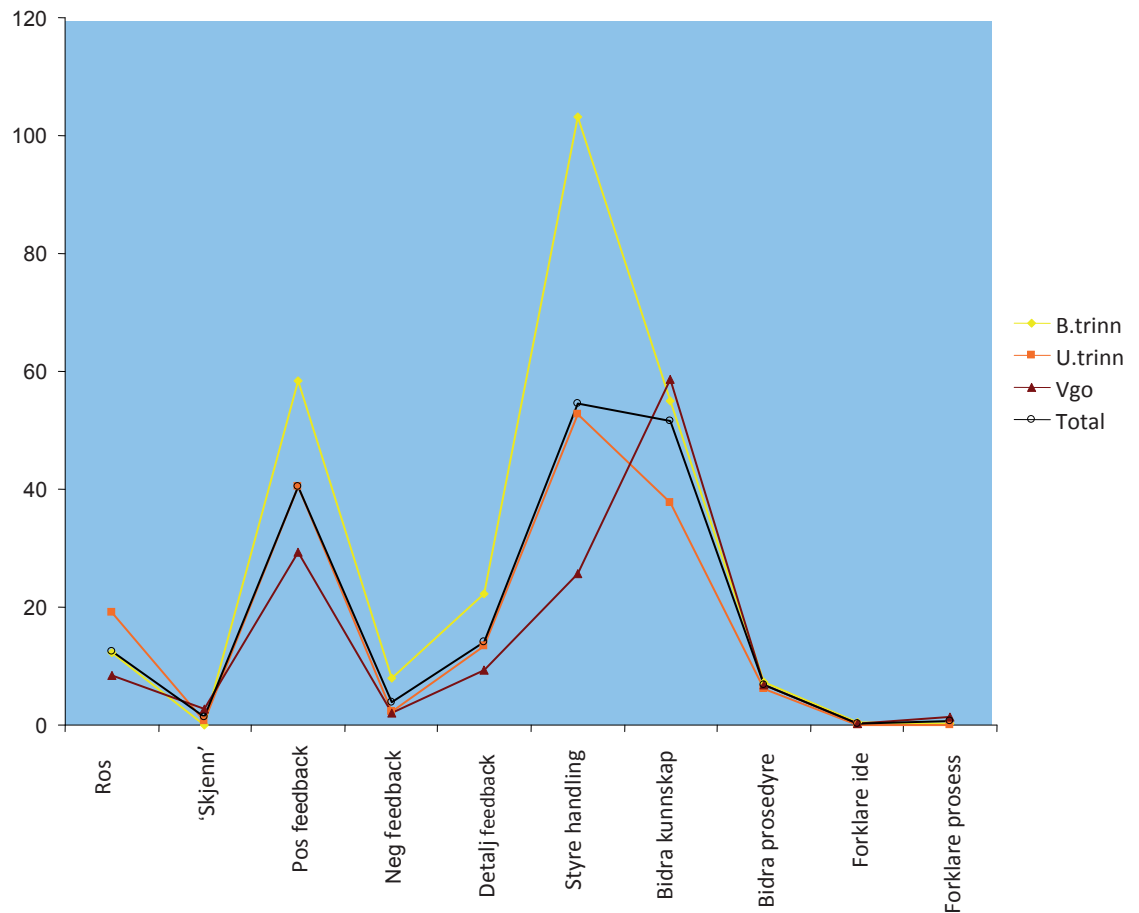


Figur 9 Lærernes overvåking i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), totalt og fordelt etter hovedtrinn. Forekomster per time.

Figur 9 viser forekomsten av både lukkede og åpne spørsmål i ikke-administrative steg, både totalt (sort graf) og fordelt etter hovedtrinn. Disse resultatene kan sammenlignes med resultatene etter analysene av stegene *før* de administrative kjedene var tatt ut, dvs. Figur 2 og Figur 4. Det virker ikke til å skje store endringer fra den forrige formen av analyse til den vi nå har i tabellen ovenfor, med unntak av en svak økning i forekomster generelt sett, som følge av at pedagogiske hendelser ikke forekom i de administrative hendelsene som nå er tatt ut. Antakelig som del av dette, og med en betydelig klarere tendens, finner vi en økning i bruken av lukkede spørsmål om begrep/mening i stegene fra lærere som underviser på barnetrinnet.

Det samme kan sies om sammenligningen mellom Figur 6 ovenfor og Figur 10, der vi i sistnevnte figur finner resultater for lærernes overvåking av elevenes

læringsprosesser etter at administrative steg er tatt ut. De grafiske profilene framstår som enda mer like, og økningen i forekomster ses enda klarere i stegene fra barnetrinnet, særlig i resultatene for de to kodene **oppfølging gjennom å gi direktiver for/styre elevenes videre handling**, og **positiv feedback**.



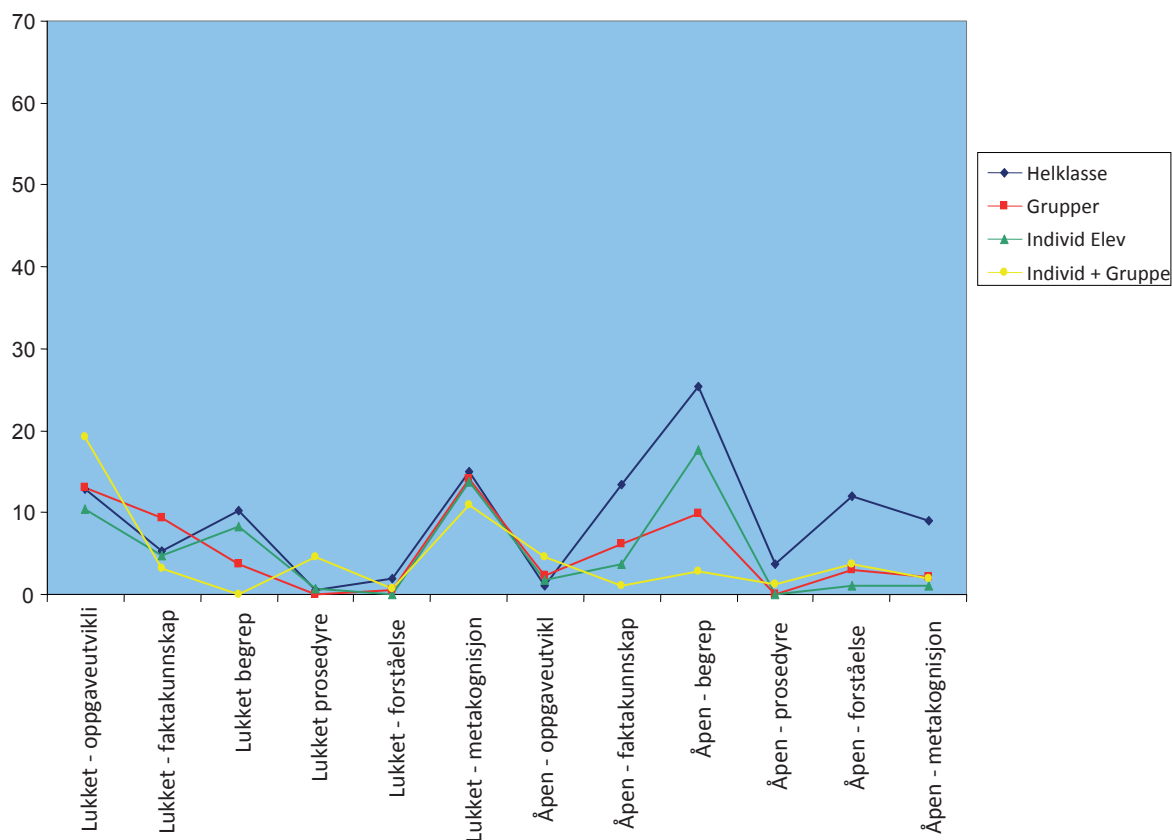
Figur 10 Lærernes oppfølging i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), totalt og fordelt etter hovedtrinn. Forekomster per time.

Steg-baserte profiler etter organiseringsform

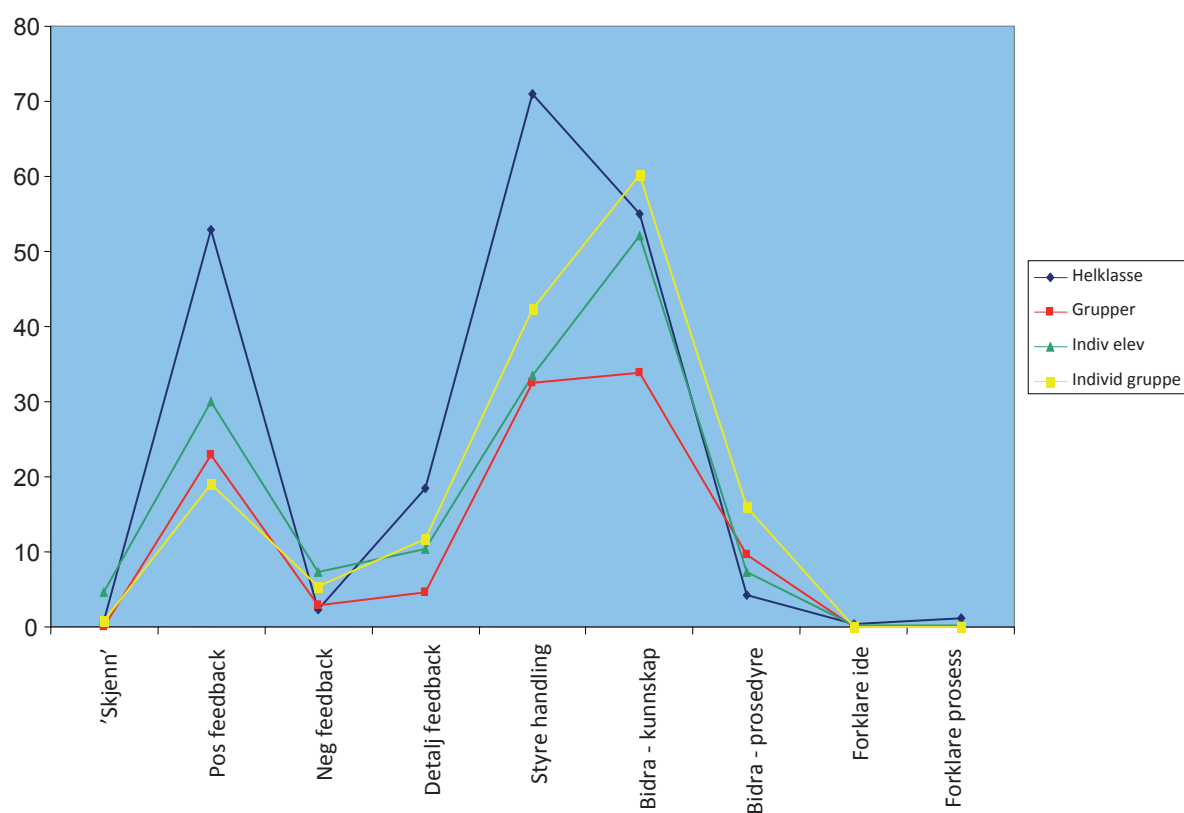
Denne formen for analyse gir oss også mulighet for å sammenligne profilene av hendelser for de ulike organiseringsformene som det er kodet for, selv om vi, når

vi foretar disse analysene, har, i tradisjonelle eksperimentell designtermer, en fullstendig blandet (mixed) modell, hvor hver organiseringsform er representert i form av flere undervisningsøkter som kommer fra ulike lærere.

Figur 11 og Figur 12 presenterer gjennomsnittlige forekomster per steg for hhv. lærernes overvåking og oppfølging av elevenes læring, også her etter at rene administrative hendelser er trukket ut.



Figur 11 Lærernes overvåking i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), fordelt etter organiseringsform. Forekomster per time.



Figur 12 Lærernes oppfølging i form av ulike typer Enkelthendelser samhandling (ES), fordelt etter organiseringsform. Forekomster per time.

Ilgjen har vi utfordringer knyttet til fortolkning og vurdering av resultatene midt på skalaen, selv om vi finner noen interessante proporsjonale forskjeller. Lærere som både jobber med enkeltelever og grupper, har gjennomgående en flatere og lavere profil enn de andre gruppene, med unntak av lukkede spørsmål om hvordan oppgaveutviklingen er, og lukkede metakognitive spørsmål. På den andre siden finner vi flest åpne spørsmål ved helklasseundervisning, klart uttrykt i åpne spørsmål om forståelse og metakognisjon. Utforsking av mer detaljerte data indikerer at det er lærerne på barnetrinnet som først og fremst løfter resultatene for disse forholdene.

Profilene som framkommer i Figur 12 for oppfølging av elevenes læringsprosess, fordelt etter organiseringsform, er i hovedsak veldig lik, med unntak for helklasseundervisning, som denne gangen skiller seg ut på to ulike koder – positiv feedback og lærers styring av elevenes videre handling. Der lærer jobber med grupper av elever, ser det ut til å være en lavere forekomst av at lærer bidrar med informasjon.

Det å ta ut de stegene som var av ren administrativ karakter, har gitt oss funn som samsvarer veldig mye med det vi fant når disse fortsatt var inkludert, men med noe klarere tendenser for enkelte forhold. Det har også muliggjort sammenligninger på tvers av ulike organiseringsformer, noe som har gitt oss antydninger om forskjeller på et par områder. Vi må imidlertid igjen minne om at det er betydelig variasjon innen de enkelte gruppene.

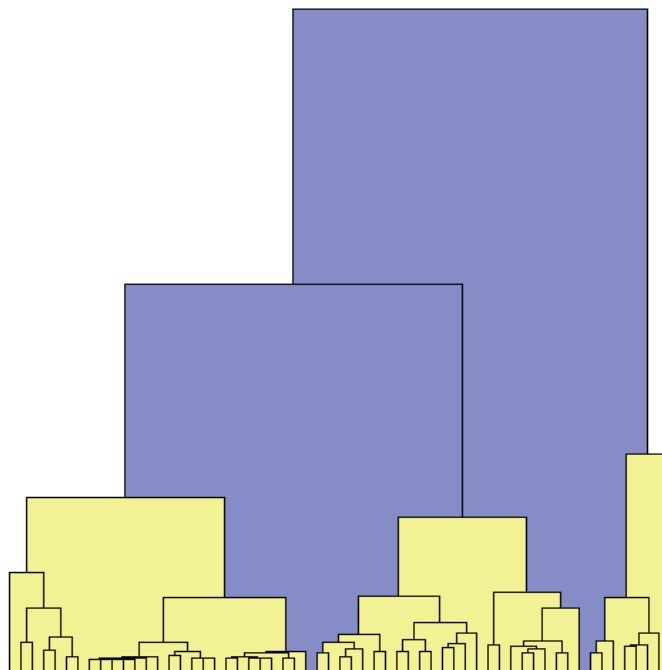
6.4.6 Stegprofiler basert på individuelle mønstre

De stegbaserte dataene som vi har analysert i de foregående seksjonene, gir oss også mulighet for å utforske hvordan ulike individuelle undervisningsprofiler kan oppstå, og i hvilken grad lærere viser konsistent bruk av enten ensartede eller varierte tilnærminger, innen eller på tvers av ulike organiseringsformer. Vi gjør dette ved hjelp av klyngeanalyse, en analysemetode som ble beskrevet detaljert i den forrige delrapporten fra det foreliggende prosjektet (Hodgson *et al.* 2010).

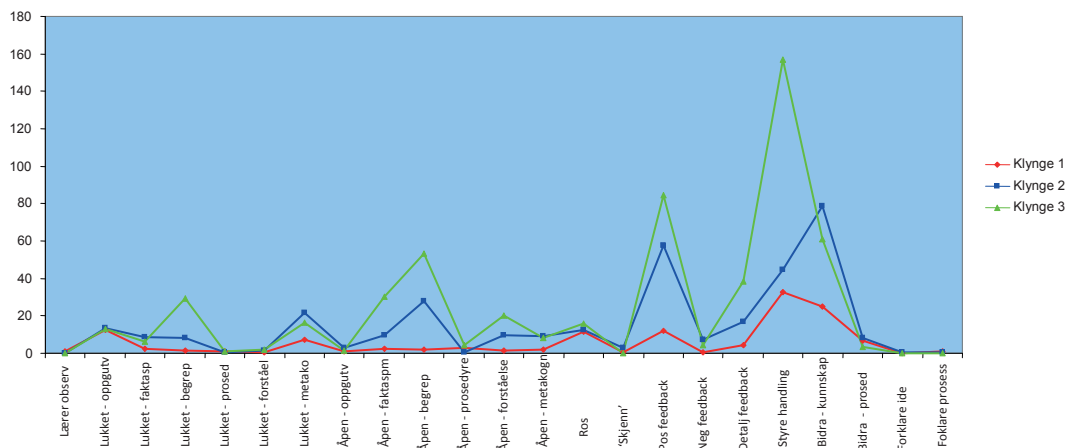
Hierarkisk klyngeanalyse er en taksonomisk prosedyre for å gruppere enheter i klynger med relativt homogene profiler innen hver klynge, men med forskjeller i profilene fra klynge til klynge. Gjennom klyngeanalyse sorteres individuelle profiler progressivt inn i grupper, deretter i grupper av grupper, inntil alle enhetene er koblet til en klynge. Dersom vi finner klare klynger i de profilene som framkommer ved analyse av stegene, vil det være interessant å vite i hvor stor grad de ulike stegene som er undervist av de ulike lærerne, faller innenfor spesifikke klynger, noe som vil indikere konsistens for den enkelte lærer, i motsetning til hvis vi finner at stegene til enkeltlærere er spredt over flere klynger. Dersom det sistnevnte er tilfelle, er det da slik at de ulike undervisningsprofilene kan være assosiert med andre variabler, eksempelvis hvilket hovedtrinn undervisningen foregår på, eller hvilket fag det gjelder?

Vi har valgt å foreta klyngeanalyse basert på Wards metode, med bruk av programvarepakken Clustangraphics 7 (Wishart 2006). Inkludert i analysen er de før nevnte 59 stegene/strategiene som inngikk i databasen etter at de rent administrative stegene var trukket ut. Resultatet av analysen finnes nedenfor i Figur 13. Selv om den optimale grupperingen ut fra tekniske indikatorer i

programmet består av sju eller 11 klynger, avdekker en nærmere analyse av tredigrammet at der finnes to hovedklynger, der den ene av disse to deler seg opp i to klare sub-klynger. Vi skal derfor fokusere på 3-klynge løsningen; disse tre klyngene vises i de feltene som er farget gule i figuren nedenfor. Profilene til klyngene vises grafisk i Figur 14 nedenfor.



Figur 13 Dendrogram/tredigram framkommet etter analyse av undervisningssteg. 3-klynge løsning.



Figur 14 Grafisk profil etter klyngeanalyse av lærernes steg/strategier for overvåking og oppfølging av elevenes læring. 3-klynge løsning.

Nærmere studier av klyngeprofilene indikerer at de er relativt like når det gjelder forekomsten av en del spesifikke Enkelthendelser samhandling (ES), men at de skiller seg klart fra hverandre for et mindretall av ESene. Klynge 3 er for eksempel karakterisert av en veldig høy andel av koden **styre elevenes handling**, 180 per time, eller 3 ganger per minutt, sammenlignet med de to andre klyngene som ligger på rundt 40 per time.

Klynge 3 har også klart høyere verdier for **positiv feedback**, **åpne konseptuelle spørsmål**, og er også foran de andre to klyngene for **lukkede konseptuelle spørsmål** og **åpne spørsmål om forståelse**.

Klynge 1 ser ut til å inneholde relativt inaktive stegmønstre i betydningen at de ligger lavt på eksplisitte former for overvåking (spørsmål) og oppfølging av elevenes læring. Det synes å være lite som foregår, bortsett fra å gi direktiver til elevene, bidra med informasjon (fakta og begreper), og i enkelte tilfeller gi positiv feedback, selv om det er vanskelig å se hva denne typen oppfølging er et svar på.

Klynge 2 faller mellom Klynge 1 og 3 på de fleste variablene som inngår, med unntak av oppfølging av elevenes læring gjennom å **bidra med kunnskap** (fakta og begreper), der denne klyngen ligger noe høyere enn de to andre.

Hvilke lærere som inngår i de ulike klyngene, og hvor mange steg de har i hver enkelt klynge, er satt opp tabellen nedenfor. Vi ser at lærernes steg faller i ulike klynger, men at der er noen tendenser. For det første ser det ut til at lærerne enten faller i klynge 1 og 2, eller i klynge 3, dvs. de to hovedklyngene. For det andre er det interessant å merke seg at Klynge 3 kun består av steg i form av helklasseundervisning og at alle disse stegene, med unntak av ett, kommer fra fire lærere som alle arbeider i samme kommune.

Foreløpige kommentarer

Analyse av stegprofilene etter at de rene administrative stegene er tatt ut, bekrefter de tidligere analysene av både Enkelthendelser samhandling (ES) og kjeder/lenker av slike. Det vi finner er et relativt fravær av spesifikke tilnærminger til overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosess, og vi finner også at lærerne ser ut til å være nokså konsistente når det gjelder forekomsten av de spesifikke tilnærmingene de benytter. Som tidligere nevnt, er det imidlertid viktig å gå utover den systematiske observasjonen i form av koding av hendelser/utsagn og utdype og komplettere bildet gjennom en mer direkte og kvalitativ tilnærming. Som vist i neste avsnitt har vi gjort dette for sju av undervisningsøktene.

Tabell 33 Oversikt over lærernes tilhørighet i ulike klynger, 3-klynge løsning. Antall steg.

Klynge nr	Lærer ID																											
	4	7	13	14	17	22	23	26	27	29	31	33	34	35	36	39	40	41	42	59	63	68	78	79	Total			
1	1	0	2	1	0	2	1	1	2	3	2	1	0	1	0	0	0	3	2	1	3	1	0	0	27			
2	1	1	0	3	1	3	0	0	0	1	2	1	0	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	24			
3	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8			
Steg per lærer	2	1	2	4	1	6	1	1	2	4	4	5	1	5	2	1	1	4	3	1	4	2	1	1	59			

6.5 CASESTUDIER

Det å utforske et mindre antall økter i mer detalj muliggjorde å gå utover de begrensningene det kvantitative materialet gir. Det tillot oss å se på konteksten som undervisningsøkta foregikk i og hvordan den utviklet seg. Kanskje enda viktigere var det at det ga oss mulighet for å utforske de sekvensene og det mønsteret av samhandling mellom lærer og elev som fantes, og hvilken vekt de ulike samhandlingene hadde i de enkelte øktene. Vi gjorde disse analysene ved å se på mønsteret av episoder som var kodet i MaxQda. Vårt opprinnelige mål var å følge mønsteret av ES-koder og så oppsummere de mønstrene som framkom, samtidig som vi utforsket den pedagogiske konteksten for lærerens vurderingsarbeid overfor elevene. I denne prosessen jobbet vi i dybden med transkripsjonene fra timene, noe som ga verdifull innsikt fordi det synliggjorde viktige måter som læreren innhenter informasjon om elevenes læringsprosess på, noe som gikk utover de analysene vi så langt hadde gjennomført. Dermed ga dette innsikt som er viktig for den foreliggende studien der vi har et spesifikt fokus på lærernes vurderingspraksis i klasserommet og hvordan disse varierer på tvers av de ulike strategiene læreren tar i bruk. Vi har derfor sett nærmere på i hvilken grad de ulike samhandlingsmønstrene som finnes i timene anvendes på tvers av de ulike formene for organisering som vi fant i timene. I tillegg ga det oss mulighet for å vurdere i hvilken grad de krav som nå stilles til lærerne om formalisert vurderingspraksis, samsvarer med de tendensene vi fant i deres klasseromspraksis. Disse spørsmålene vil bli utforsket nærmere i drøftingen som nå følger.

6.5.1 Utvalg av case

Utvalget av case for denne delen av studien utviklet seg over tid. Vi startet ut med to case; dette var to lærere som underviste i samme fag, på samme hovedtrinn og arbeidet med samme tema da datainnsamlingen foregikk, men som hadde veldig ulik tilnærming til arbeidet. Disse ble vurdert som interessante for sammenligning fordi det ga oss en mulighet for å prøve ut hvordan kodesystemet som var utviklet, var i stand til å fange opp slike forskjeller. Etter å ha jobbet med disse to casene valgte vi å inkludere flere, og foretok et utvalg for å sikre en viss spredning i forhold til hovedtrinn og, hvor mulig, oppbygging av timene og med hensyn til lærernes tilnærming til vurdering som en integrert del av undervisningen. Denne prosessen resulterte i nærmere studier av sju ulike case. Selv om disse på ingen måte kan hevdes å være et representativt utvalg av de fagene og årstrinnene som

inngår i studien, gir de likevel innsyn i et utvalg av interessante og kontrasterende eksempler.

Tabell 34 Oversikt over detaljer ved de sju utvalgte casene.

Case nr	Årstrinn	Lærer ID	Timens oppbygning i steg	Øktas lengde
1	Vg1	14	Helklasse, gruppe, helklasse, helklasse	70
2	Vg1	26	Helklasse, helklasse	45
3	Vg2	66	Helklasse, gruppe, helklasse	40
4	Vg3	17	Individuell	35
5	2	39	Helklasse	40
6	10	04	Helklasse	62
7	3	33	Helklasse, gruppe, helklasse, individuell, helklasse	40

6.5.2 Casene

Case 1 – Videregående - VG1 – Naturfag

Steg 1 – Helklasse – 40 minutter

Læremidler i bruk: Powerpoint, Smartboard, filmsnutt, Internett, tavle

Lærer introduserer tema for timen og engasjerer elevene gjennom et åpent spørsmål om et begrep. Gjennom dette første steget varierer læreren spørsmålsstillingen og inkluderer spørsmål om faktakunnskap, begrepsforståelse og metakognitive spørsmål. Hun responderer alltid med en kombinasjon av ros og tilbakemelding. Enkelte ganger, dersom svaret er nært opp til det "ønskede"/korrekte svaret, gir hun mer detaljert tilbakemelding. Vanligvis bygger hun videre på denne tilbakemeldingen og kommer med mer informasjon om det spørsmålet gjelder. I enkelte tilfeller bringer hun også inn ny informasjon, og da følges den som oftest av et nytt spørsmål. Dette mønsteret repeteres gjennom denne delen av timen.

Steg 2 – Gruppearbeid – 10 minutter

Læremidler i bruk: Diskusjonsoppgaver skrevet på tavla

Det neste steget i undervisningsøkta omfatter en introduksjon fra læreres side om at elevene nå skal drøfte noen oppgaver i små grupper. Elevene danner så grupper. Gruppediskusjonene er kun kodet på høyere nivå (ikke som ES), siden disse ikke omfatter samhandling mellom lærer og elev. Vi tar imidlertid med dette steget her som bakgrunnsinformasjon for hvordan timen er bygget opp.

Steg 3 – Helklasse – 10 minutter

Læreren jobber så med hele klassen, med fokus på de spørsmålene til diskusjon som elevene har jobbet med i grupper. Mønsteret av interaksjon i dette steget er forskjellig fra den første delen av økta. Det er nesten bare lærer som stiller spørsmål og elevene svarer, og det er en blanding av åpne og lukkede spørsmål, omtrent likt fordelt. Spørsmålene omfatter både begrepsforståelse og metakognisjon. Der er lite tilbakemelding, verken positiv eller negativ, og bare i begrenset grad gir læreren videre eller ny informasjon i forlengelsen av elevenes svar.

Steg 4 – Helklasse – 8 minutter

Læremidler: Smartboard, Internett, Powerpoint

Samme oppbygning og mønster som steg 1.

Kommentar

Lærers formative vurdering er konsistent gjennom de ulike stegene som timen omfatter. Det første og fjerde steget kan karakteriseres som eksempler på *utforsking av elevenes kunnskap* (jfr. punkt 6.3.2 ovenfor), med eksempler på stillasbygging fra lærers side. Stillasbyggingen medfører at lærer gjør bruk av vurderingsinformasjon for å kunne avgjøre hva som er passende oppfølging, foretar oppfølging gjennom å gi nærmere informasjon/kunnskap, noe som igjen etterfølges av videre diagnostisering og oppfølging. Alt dette skjer innen en kontekst bestående av ulike spesifikke læringsepisoder. Det tredje steget er nesten utelukkende en utforsking av elevenes kunnskaper, mens både steg én og steg fire går utover denne funksjonen gjennom at lærer også kommer inn med ny informasjon, ny fagkunnskap. Denne begrensede variasjonen mellom stegene uttrykker de ulike funksjonene som stegene/strategiene har, der steg én er introduksjon til et emne i faget samtidig som lærer sjekker hva elevene kan om dette fra før, mens steg tre representerer en kontroll og gjennomgang av gruppeoppgaver, uten at lærer går videre i det faglige innholdet.

Case 2 – Videregående – VG1 – Naturfag

Steg 1 – Helklasse – 35 minutter

Læremidler: Powerpoint, lærebok, tavle

Lærer introduserer temaet med å gi en nokså omfattende forklaring på hovedideene som inngår gjennom en forelesning. Han gjør bruk av retorisk pregede spørsmål og besvarer disse selv. Kun i to tilfeller i løpet av dette steget

stiller han spørsmål til elevene om deres forståelse. Hovedtilnærmingen er at han foreleser om temaet, men elevene griper inn og stiller spørsmål og slik sett stimulerer de til samhandling. Gjennom den måten han tilpasser sin videre forelesning på, ser vi at han benytter de spørsmålene elevene stiller som vurderingsinformasjon og følger dem opp gjennom å gi presentere nærmere informasjon/kunnskap. Deretter fortsetter han med presentasjonen sin der han slapp før spørsmålet. Agendaen for videre informasjon og oppfølging knyttet til enkeltdeler av forelesningen, settes av elevene selv. Læreren tar ikke i bruk eksplisitte tiltak for å sjekke elevenes forståelse. Dette steget består hovedsakelig av en forelesning, men som nevnt er elevene trygge nok til å gripe inn dersom de ønsker eller har behov for det.

Steg 2 – Individuelt og gruppe – (30 minutter + 10 minutter)

Dette steget består av to separate strategier. Lærer sender ut de fleste elevene for å jobbe individuelt med oppgaver på PC. De går på et annet rom der de skal jobbe i om lag 30 minutter, mens seks av elevene blir igjen i klasserommet sammen med lærer og jobber der i 10 minutter. Det er dette steget som er kodet og presenteres her. Etter 10 minutter går også de resterende elevene ut for å jobbe individuelt med oppgaver på PC.

Lærer arbeider sammen med elevene som holder på med en oppgave. Mesteparten av kommunikasjonen omhandler hvordan oppgaven skal løses, og omfatter noen åpne og noen lukkede spørsmål om gjennomføring av oppgaven. Etter dette følger enten relevant faglig informasjon eller direktiver om hvordan de skal gå videre. I to tilfeller stiller lærer spørsmål til elevene om hvor adekvat de mener det de har gjort, er.

Kommentar

Ved første øyekast ser denne økta ut til å være et eksempel på lærers forelesning uten noen form for overvåking av elevenes læringsprosess. I hovedsak stemmer dette, men samhandlingen med elevene, initiert av elevene selv, fungerer som muligheter for vurdering og oppfølging fra lærers side og ser også ut til å bli benyttet slik. Denne tilnærmingen kan slik sett ses på som et alternativt eksempel på lærers overvåking og oppfølging av elevenes læring. Imidlertid reiser dette eksempelet spørsmål om lærers behov for informasjon om elevenes forståelse for at læring skal kunne skje på en god og effektiv måte. Er det slik at lærer alltid aktivt trenger å søke informasjon fra elevene om begreper eller

kunnskapselementer som kan misforstås av dem? Dersom vi utvider spørsmålet til å omfatte det alternativet som vi ser her, dvs. at initiativet overlates til elevene, står vi overfor et dilemma knyttet til i hvilken grad elevene er selvsikre nok og ellers i stand til å foreta en egenvurdering, og deretter aktivt søke den informasjonen de trenger for å kunne lære. Vi står altså igjen med det stadig tilbakevendende spørsmål knyttet til selvstyrt læring: hvordan vet elevene at de ikke vet? Den kulturen som eksisterer i klasserommet er av stor betydning, men selv i de mest trygge læringsmiljø er det helt klart en fare for at de elevene som i størst grad trenger hjelp og støtte, ikke har den kapasiteten eller er selvsikre nok i en slik helklassekontekst til aktivt å søke det de trenger.

Case 3 – Videregående – VG2 – Sosiologi

Steg 1 – Helklasse – 25 minutter

Læremidler: PC med Fronter programvare og prosjektør

I dette steget bruker lærer et bredt utvalg av spørsmål, omtrent likt fordelt mellom åpne og lukkede spørsmål, og der spørsmålene omfatter fakta, begreper, framgangsmåter og forståelse. Dette dannes som mønstre der tre-fire spørsmål omfatter utviklingen av en idé, etterfulgt av positiv eller negativ tilbakemelding og en avgrenset oppfølging i form av nye spørsmål eller at ny informasjon/ny kunnskap bringes inn. Enkelte ganger gir læreren spesifikk feedback. Etter hvert som denne delen av økta utvikler seg, er det flere og flere spørsmål om framgangsmåte, etterfulgt av lærerens anvisning av hvordan en oppgave på PC med fortolkning av data skal gjennomføres. Når dette steget går mot sin avslutning, blir mønsteret av spørsmål, tilbakemelding og/eller ny informasjon, etterfulgt av en kort fase der lærer presenterer ny informasjon uten noen form for samhandling med elevene.

Steg 2 – Gruppearbeid – 13 minutter

Læremidler: PC

Lærerens samhandling i denne delen av økta har fokus på elevenes gjennomføring av oppgaven de skal løse på PC. Det er fortsatt en del spørsmål, men ikke i samme grad som i det foregående steget. De spørsmålene som stilles fra lærers side, er i hovedsak konsentrert om hvordan oppgaveløsningen går. I tillegg er der eksempler på, fra den kommunikasjonen som følger, at lærer observerer elevene mens de jobber med oppgaven og bruker informasjonen han får inn derfra til å støtte elevene og gi dem informasjon om hvordan de skal gå videre. Dette mønsteret repeteres for alle de gruppene lærer besøker.

Steg 3 - Helklasse – 2 minutter

Lærer gir generell positiv tilbakemelding etter oppgaveløsningen og gir beskjeder om videre arbeid.

Kommentar

Dette caset er et godt eksempel på grundig og strategisk stillasbygging fra læreren. Stillasbyggingen knyttet til utvikling av elevenes forståelse utføres som små steg gjennom at lærer stiller spørsmål, gir tilbakemelding og eventuelt kommer med ny informasjon der dette oppleves som nyttig.

Denne lærerens praksis sammenlignet med læreren i Case 2, reiser viktige spørsmål i vår forskning knyttet til forholdet mellom lærerens handling og lærerens tenkning. I den foreliggende rapporten fokuserer vi kun på det observerbare og det hørbare, og mer spesifikt på lærers muntlige spørsmål og oppfølging. Som en konsekvens av dette kan vi kun antyde hvilke motiver og intensjoner som ligger bak handlingene. Neste rapport fra prosjektet vil også bygge på intervjudata om lærernes rasjonale for de ulike stegene som timen består av, og deres vurderinger av undervisningen, kombinert med data om selve undervisningen (videoene). Det er altså ikke før i sluttrapporten at vi vil sammenstille hva lærerne tenker om egen praksis med det vi kan observere, eksempelvis hva lærer i Case 2 tenker om sin overvåking av elevenes læring eller hvordan lærer i Case 3 beskriver de tilpasningene han gjør i sin stillasbygging.

Case 4 – Videregående – VG3 – Naturfag

Steg 1 – Individuelt arbeid – 35 minutter

Læremidler: Elevarbeid som er under utarbeiding

Denne økta består av individuell veiledning av enkeltelever i forhold til en oppgave de jobber med. Lærer jobber med tre elever i løpet av den tiden som er avsatt. Interaksjonen med første elev starter med en diskusjon omkring de ideene som danner grunnlaget for oppgaven de jobber med. Oppgaven er et fysikkeksperiment som er designet og utført av eleven. Lærer og elev kommer med informasjon som bidrar til å klargjøre problemstillingen for oppgaven. Lærer følger opp med spørsmål for å klargjøre begrepsforståelse og stimulere metakognitiv bevissthet hos eleven. Dette etterfølges av positiv tilbakemelding og en indikasjon på hvordan eleven må gå videre med arbeidet. Samhandlingen mellom lærer og elev fortsetter deretter med at eleven stiller spørsmål og kommer med utsagn om oppgavens innhold, mens lærer bidrar med mer

informasjon og gir retning til videre arbeid med eksperimentet. Elevens spørsmål gir læreren informasjon om elevens forståelse av de sentrale begrepene som oppgaven omfatter, og læreren gjør bruk av denne vurderingsinformasjonen for å bidra med ny informasjon/ny kunnskap. Veiledningen av de to påfølgende elevene foregår på samme måte, men lærer varierer spørsmålsstillingen og oppfølgingen avhengig av den enkelte elevs behov.

Kommentar

Denne økta kan ses på som stillasbygging, i dybden, av elevers ideer og deres praktiske strategier for gjennomføring av et eksperiment. Både lærer og elev gjør vurderinger og følger disse opp med nye ideer og praktiske løsninger. Økta tjener som et godt eksempel på utforskning av elevenes kunnskap, etterfulgt av stillasbygging fra lærers side.

Case 5 – Barnetrinnet – 2. klasse – Naturfag

Steg 1 – Helklasse – 40 minutter

Læremidler: Tavle, gitar, diverse småting som de gjør forsøk med (bl.a. matpapir)

Læreren starter opp timen med en avdeling hvor han foretar utforskning av elevenes kunnskap i form av åpne spørsmål, etterfulgt av positiv eller negativ feedback og bidrag i form av ny informasjon/kunnskap. I denne delen av timen stiller også elevene spørsmål og læreren svarer med oppfølgende informasjon. Lærer introduserer så hovedtema for timen og stiller elevene metakognitive spørsmål etterfulgt av svar og nye spørsmål fra elevenes side. Svarene elevene gir, etterfølges alltid av en kombinasjon av ros eller annen tilbakemelding fra lærers side, før læreren igjen tar samtalen videre med nye spørsmål eller bringer inn ny informasjon.

I den neste delen av timen snakker elevene nokså fritt om det eksperimentet de har gjennomført, men lærer stiller ikke spørsmål for å sjekke forståelsen av det fenomenet de har studert, men ser ut til å akseptere enkeltelevers spontane svar som en indikasjon på felles forståelse. På dette grunnlaget går han videre med å gi ny informasjon og ny retning på samtalen, kombinert med enkeltspørsmål om framgangsmåte, forståelse eller metakognitive spørsmål knyttet til det han demonstrerer eller elevenes erfaringer fra tidligere relevante hendelser.

Kommentar

Dette caset er nok et eksempel på en lærer som benytter elevenes spontane svar og kommentarer som grunnlag for det integrerte vurderingsarbeidet i klassen, men denne gangen med mye yngre elever. For denne læreren utgjør slik praksis imidlertid bare deler av den økta som er studert, og er ikke den eneste måten han velger å operere på i timen.

Case 6 – Ungdomstrinnet – 10. klasse – naturfag

Steg 1 – Helklasse – 62 minutter

Læremidler: PC, Powerpoint, prosjektør

Læreren starter timen med en repetisjon av hva elevene kan om emnet, der han bruker en blanding av åpne og lukkede spørsmål med fokus på faktakunnskaper og metakognisjon. Han følger opp med positiv feedback og bekreftelse av korrekt svar. I de tilfeller der svaret er ufullstendig, følger han som oftest opp med et nytt, lukket faktaspørsmål. Dette er hovedmønsteret som lærer benytter for å skaffe seg oversikt over elevenes forståelse og deres motivasjon for arbeidet med temaet de jobber med. Etter å ha skaffet seg en oversikt over status, vender læreren tilbake til en ny runde spørsmål, rettet mot forståelse eller fakta, etterfulgt av tilbakemelding, enten i form av "ja/nei" eller mer detaljert feedback, og deretter bidrar læreren med ny kunnskap/informasjon. Mønsteret med å skaffe seg oversikt gjennom å utforske elevenes kunnskap og forståelse, for deretter å komme med ny kunnskap, fortsetter inntil han har gått gjennom en betydelig mengde nytt stoff, før han igjen begynner å stille spørsmål som elevenes begrepsforståelse eller kunnskap i forhold til en ny del av emnet.

Kommentar

Denne læreren er veldig konsistent i de mønstrene han benytter gjennom timen, og endrer kun fokus på spørsmålene når han introduserer nye ideer, ny kunnskap. Læreren leder samhandlingen og kommuniserer klarhet i måten å tenke om det faget og det emnet som timen omhandler. Elevene stiller noen spørsmål, men bare i de tilfeller hvor de inngår i en mer utdypende konversasjon med læreren.

Case 7 – Barnetrinnet – 3. klasse – Samfunnsfag

Steg 1 – Helklasse – 15 minutter

Læremidler: Lærebok, tavle

Læreren starter med å foretelle elevene hva de vil være i stand til å gjengi etter at timen er over. Gjennom raske spørsmål fra lærer og svar fra elevene, bygger de

opp et sett av relevante ideer om det emnet som timen skal omhandle, både faktakunnskap og begreper. Den første delen av timen danner på denne måten bakteppet for det videre som skal skje. Enkelte ganger er spørsmålene metakognitive og setter fokus på hva elevene kan huske. Hun gir ros og mer generell positiv feedback til hver enkelt elev. Dette mønsteret fortsetter, med enkelte innslag av at lærer kommer inn med oppfølging i form av faktakunnskap. Steget avsluttes med at lærer forbereder elevene på den neste oppgaven. Hun beskriver hva som skal skje og hvordan.

Steg 2 – Gruppearbeid – 4 minutter

Læremidler: lærebok

Elevene arbeider i grupper med å lese om emnet i læreboka, og læreren går rundt og gir direktiver om hvordan de skal jobbe og sjekker hvordan arbeidet forløper, i tillegg til å stille spørsmål om fakta, eller spørsmål av en mer metakognitiv natur.

Steg 3 – Helklasse – 11 minutter

Etter en kort runde med å organisere elevene tilbake i helklasse stiller lærer et åpent spørsmål til hele klassen, som så svarer i kor. Hun roser deretter elevene. Selv om timen i hovedsak fortsetter ved at lærer sjekker hva elevene har fått med seg av det de har lest gjennom å stille spørsmål om hva de husker, er der enkelte innslag av at læreren knytter an til elevenes praktiske erfaringer. Vi finner også at lærer gjør en nokså avgrenset vurdering av i hvilken grad elevene klarer å anvende kunnskapselementene fra timen på sine egne erfaringer. Det som er mest slående er den måten lærer hele tiden skifter fokus fra en elev til den neste mens hun utforsker hva elevene kan.

Steg 4 – Individuelt arbeid – 5 minutter

Læremidler: arbeidsark

Elevene gjør oppgaver på et arbeidsark. Oppgavene omhandler det de har lest om i læreboka. Lærer sjekker forløpet i oppgaveløsningen, gir direktiver om hvordan elevene går videre og kommer i enkelte tilfeller med informasjon/fakta.

Steg 5 – Helklasse – 3 minutter

Lærer repeterer kort hva elevene kan huske fra timen som nå går mot slutten, gjennom å be tre elever om å gi eksempler, før hun så lar elevene få forlate rommet. Hun roser elevene for svarene de gir.

Kommentar

Dette siste caset er et godt eksempel på en type formalisering av vurderingsprosessen og kan hevdes å ha innslag av det man på engelsk gjerne benevner som *performativity*, dvs. et hovedfokus på rask sjekking av om målene for timen er nådd hos så mange som mulig av elevene, uten å gå i dybden på elevenes forståelse. Timen inneholder et ekstremt høyt antall spørsmål, med fokus på begreper og fakta, kombinert med ros, dominert av korte interaksjoner mellom lærer og elev og korte (ofte kun enkeltord) svar. Der er et sterkt fokus fra lærers side på å framskaffe "bevis" for måloppnåelse, noe som er i tråd med Kunnskapsløftets fokus på kompetansemål og utvikling av kriterier for måloppnåelse, men selve operasjonaliseringen av målene synes å være nokså overflatisk, med lite rom for og fokus på å gå i dybden, bak de begrepene eller den faktakunnskapen som omhandles.

6.6 DRØFTING – KLASSEROMSSTUDIENE

Vi har gjennom SMUL-prosjektet samlet inn data om lærernes formative vurderingspraksis, dvs. de måtene lærerne innhenter informasjon om og vurderer elevenes læring, og hvordan de følger det opp i den videre samhandlingen med elevene, i timene. Vi finner at lærerne anvender en rekke ulike måter for å skaffe seg informasjon om elevenes læring i klasseromskonteksten, fra det å observere elevene i arbeid, til utforskning av produkter elevene har utarbeidet, men ikke minst gjennom å gå inn i en dialog med elevene. I dette kapitlet av rapporten har vi kun satt fokus på data om lærers praksis, gjennom studier av videoer og transkripsjoner fra undervisningsøktene, noe som begrenser bredden av de formene for overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosesser som vi har tilgang til. Siden vi ikke har koblet data om lærernes intensjoner eller bakgrunnen for interaksjonen mellom lærer og elev i de spesifikke timene som er studert, har vårt fokus i stedet vært mer avgrenset på muntlig kommunikasjon/dialog, og i særlig grad hvordan lærerne bruker spørsmål for å skaffe seg informasjon om elevens læringsprosess.

Vår utforskning av case har imidlertid minnet oss om at bruken av dialog eller spørsmål – svarrunder for å overvåke elevenes forståelse, kan ligge mer eller mindre eksplisitt, eller implisitt, i de strategiene som anvendes. En implisitt form finner vi i det tilfellet vi beskrev der elevene initierte samhandling med lærer gjennom å gripe inn i en forelesning og stille spørsmål (Case 2). En uformell

indikasjon av en slik avveining var at der vi hadde kodet for at en samling av Enkelthendelser samhandling (ES) utgjorde en **diskusjon** (Lenke av ES), var der betydelig mindre grad av eksplisitte spørsmål om informasjon. Disse typer av elevstyrt diskusjon har potensial i seg til å kunne bygge på elevens egenvurdering av hva de kan eller forstår, men reiser samtidig det stadig tilbakevendende spørsmålet knyttet til elevstyrt læring: "hvordan vet elevene når de ikke vet eller ikke forstår?" I tillegg reduserer en slik tilnærming lærerens mulighet for å styre læringsagendaen til det han/hun vurderer er det beste for elevene.

Eksplisitt, mer utilsørt utforskning av elevenes ståsted læringsmessig gjennom lærerstyrte spørsmål – svarrunder, kan være uttrykk for lærers bevissthet og ønske om å få tilgang til elevenes kunnskaper og forståelse, mens undervisningsprosessen pågår. Vi finner eksempler på bruk av slike tilnærminger som fungerer som et kraftfullt verktøy for lærers overvåking av elevenes læringsprosesser. Imidlertid kan for mye fokus på det å være eksplisitt resultere i at læreren kun vektlegger overflatiske elementer i læringsprosessen, slik vi eksempelvis fant med det veldig høye antallet av korte kontrollspørsmål som ble anvendt i Case 7.

Denne mer kvalitative utforskningen av datagrunnlaget vårt har vist at vi trenger å sjekke våre inntrykk gjennom casestudiene når vi nedenfor drøfter de kvantitative aspektene av klasseromsstudiene.

6.7 KLASSEROMSSTUDIENE – AVSLUTTENDE KOMMENTAR

Analysene og funnene som er presentert i dette kapittelet har vist oss at selv om det finnes en høy andel av overvåking av elevenes læringsprosesser gjennom at lærer eksplisitt stiller spørsmål for en rekke ulike områder som oppgaveutvikling, faktakunnskap og om begreper/mening og metakognisjon, så er der et fravær av fokus på andre områder som eksempelvis det å sjekke elevens forståelse av de prosedyrene/prosessene de er inne i, og deres forståelse av det stoffet de arbeider med. Dette bekreftes av det vi finner når det gjelder oppfølging av den informasjonen lærer skaffet seg gjennom å sjekke ut hvor eleven er. Oppfølgingen lærerne foretar, har en tendens til å fokusere på å være positiv på ulike måter, på å gi direktiver til elevene, og på å bidra med informasjon, enten det gjelder faktakunnskaper eller konseptuelle forhold. Vi finner lite fokus i lærernes oppfølging på å forklare, enten dette gjelder ideer eller prosesser/prosedyrer.

Vi fant avvik fra hovedmønstrene når vi studerte funnene fordelt etter hovedtrinn. Funnene som framkom gjennom klyngeanalysen av steg/strategi-profiler, kombinert med den kvalitative gjennomgangen av sju ulike undervisningsøkter, indikerte imidlertid at avvikene for barnetrinnet først og fremst skyldes lærere som kom fra samme kommune og som delte en felles, veldig oppstykket undervisningsform som så ut til å ha sterkt fokus på eksplisitt overvåking av elevenes oppnåelse av konkrete læringsmål, og med fokus på relativt overfladiske kunnskapselementer. Det er grunn til å reise spørsmål om dette er en konsekvens av lærernes fortolkning av hva Kunnskapsløftet krever i form av eksplisitt formulering av mål og tett oppfølging av elevenes måloppnåelse.

Casestudiene våre setter fokus på muligheten for at det i en undervisnings-kontekst kan oppstå en rik, men relativt implisitt form for formativ vurdering, gjennom mer uformelle tilnærminger. Dette har klare koblinger til den dialogiske undervisningsformen som vektlegges av eksempelvis Alexander (2004, 2006) og Morimer og Scott (2003).

7. VURDERING UNDER KUNNSKAPSLØFTET – OPPSUMMERING OG DRØFTING

7.1 INNLEDNING

Vi har i denne rapporten studert hvordan lærere forstår sentrale elementer knyttet til vurdering under Kunnskapsløftet, hvordan de beskriver egen vurderingspraksis, og hvordan den faktiske praksis med overvåking og oppfølging av elevenes læring framstår i et utvalg av lærernes undervisningsøkter. Rapporten er organisert i fire ulike hovedområder som korresponderer med kapittelstrukturen, og vi vil i dette avslutningskapittelet følge samme struktur når vi sammenfatter og drøfter resultatene. De områdene som behandles er:

- Læreres tenkning om og forståelse av sentrale vurderingsbegreper i Kunnskapsløftet, og deres rapporterte praksis (Kapittel 3),
- Lærernes kjennskap til og vurderinger av vurderingsforskriften og veiledninger i lokalt læreplanarbeid (Kapittel 4),
- Lærernes beskrivelse av elevmedvirkning i vurderingsarbeidet og deres vurderinger av dette prinsippet (Kapittel 5), og
- Lærernes overvåking og oppfølging (formativ vurdering) av elevenes læringsprosesser (Kapittel 6).

Med unntak av siste bombepunkt, er datagrunnlaget som benyttes intervju med lærere gjennom prosjektperioden, fra høsten 2007 til våren 2010. Når det gjelder lærernes faktiske vurderingspraksis, er det videoopptak av undervisningsøkter og transkripsjoner som danner det empiriske grunnlaget for analysene.

7.2 LÆRERNES FORSTÅELSE OG RAPPORTERTE PRAKSIS

Det er to sentrale begreper knyttet til vurdering under Kunnskapsløftet – underveisvurdering og sluttvurdering. Når lærerne uttrykker sin forståelse av disse vurderingsbegrepene, gjør de det både i form av å definere kriterier som definerer begrepene, men også i form av å beskrive forekomster av disse, oftest i form av eksempler fra egen praksis. Dette er en interessant bekreftelse av kunnskap om hvordan vi som mennesker forstår og uttrykker begreper (jfr. Kapittel 1), og det er

også en bekreftelse på at forståelsen ofte er situert, dvs. knyttet til relativt konkrete representasjoner og kontekster.

Når det gjelder underveisvurdering har de aller fleste lærerne en forståelse av at dette er noe som skjer både som del av den løpende undervisningen, og i form av separate, formelle vurderingstiltak. Vi finner interessante forskjeller mellom hovedtrinnene, der lærerne i videregående opplæring i større grad fokuserer på formelle tiltak, noe som kan forklares av at vurderingskulturen der nok er en annen enn på de lavere trinnene i grunnsopplæringen. Det nasjonale initiativet om Vurdering for læring kan dermed møte større utfordringer i forhold til implementering i videregående opplæring, noe som er i tråd med hva Dwyer (1998) blant annet hevdet i sin kritikk av Black og Wiliams (1998) arbeid som dannet grunnlag for satsingen på vurdering som et sentralt verktøy i undervisningen. Vi finner imidlertid at om lag to tredjedeler av lærere inkluderer prinsipper i tråd med Vurdering for læring i sin forståelse av underveisvurdering.

Lærerne beskriver at det har foregått prosesser om vurdering på skolenivå, der diskusjonene i særlig grad har hatt fokus på vurderingsmetoder og utvikling av kriterier innen underveisvurdering. Prosessene på skolenivå har i liten grad omfattet sluttvurdering, noe som kan bidra til å forklare avvikene mellom lærernes fortolkninger av sluttvurdering og det vurderingsforskriften definerer (jfr. nedenfor). I sin beskrivelse av egen praksis finner vi at lærerne på barnetrinnet gir den mest detaljerte beskrivelsen, mens lærere på høyere trinn, i tråd med den fortolkningen de hadde av begrepet, har fokus på separate, mer formelle vurderingstiltak. Vi finner også at lærere oftere beskriver egne vurderinger og tilbakemeldinger til elevene som del av sin praksis i underveisvurdering, mens de i mindre grad forteller om hvordan de kommer fram til disse vurderingene og tilbakemeldingene. Vi reiser spørsmål om den overvåkingen av elevenes læringsprosess som de må foreta for å kunne gjøre sine vurderinger og gi tilbakemelding, ligger implisitt i lærernes beskrivelser i form av at de, naturlig nok, må skaffe seg informasjon om elevenes ståsted for å kunne gi relevant oppfølging.

I den tidlige fasen av forskningsprosjektet er det relativt mange lærere som uttrykker en forståelse av sluttvurdering som avviker fra forskriftens definisjon, særlig på de lavere trinnene. I og med at den faktiske sluttvurderingen kun er en realitet for lærere som underviser på 10. trinn og i videregående opplæring, er

dette ikke overraskende. Imidlertid er det interessant å merke seg at lærerne i liten grad gir uttrykk for at de ikke kjenner innholdet i sluttvurderingsbegrepet, men i stedet fortolker det der og da, og nokså konkret – sluttvurdering fortolkes som noe som er på slutten av noe, enten det er en time eller et år.

Kunnskapsløftet har hatt som intensjon å øke lærernes fokus på vurdering, og dette ser ut til å ha slått gjennom i det utvalget av lærere som vår studie omfatter. Lærerne beskriver at de har endret vurderingspraksis i løpet av den perioden LK06 har vært i funksjon; de har økt fokus på vurdering generelt sett, og de legger større vekt på dokumentasjon. Mange mener også at det har skjedd en formalisering av vurderingsarbeidet, eksempelvis gjennom at det er større fokus på å være eksplisitt på hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen, at også gjennom å kommunisere dette ut til elevene. Den opplevde økte graden av formalisering problematiseres av enkelte lærer, noe vi mener det er grunnlag for å gjøre. Både det faktum at økt formalisering kan ta av den tiden lærerne normalt ville ha brukt sammen med elevene, noe enkelte nevner som et problem, men også det at slik formalisering kan lede til det man på engelsk betegner som *performativity*, dvs. fokus på konkrete læringsmål og effektiv testing av disse. Det sistnevnte kan skje dersom vurderingsarbeidet fortolkes smalt og, kombinert med en opplevd økning i krav om formalisering, kan resultere i at lærerne utvikler enkle og effektive prosedyrer for å teste og dokumentere elevenes kompetanseoppnåelse. Som vi vil komme tilbake til nedenfor, finner vi spor av en slik praksis hos enkelte lærere. Et annet forhold som tas opp, er om lærere og elever klarer å nyttiggjøre seg vurderingsinformasjonen som produseres og dokumenteres, eller om det utføres mye arbeid som ikke kommer framtidig læringsarbeid til gode. Vi finner eksempelvis at lærere utarbeider planer for neste uke før resultater av ukentlige tester er ferdige, noe som kan bety at man i hvert fall ikke i det mer formelle planarbeidet utnytter informasjon som kommer fram gjennom testene.

Et interessant funn er innslaget av elektroniske plattformer som verktøy både i planleggings- (Hodgson *et al.* 2010) og vurderingsarbeidet. Det foreliggende prosjektet har ikke hatt mulighet for å gå dypere inn på den faktiske bruken av det for vurdering, men dette er absolutt et område som det bør forskes nærmere på for å se hvordan de nye verktøyene eventuelt påvirker og endrer lærernes vurderingspraksis.

7.3 LÆRERNES KJENNSKAP TIL OG VURDERING AV VURDERINGSBESTEMMELSER OG VEILEDNINGSMATERIELL

Kjennskap til vurderingsforskriften er viktig dersom lærere skal gjennomføre vurdering i tråd med intensjonene i Kunnskapsløftet. Vi finner at det er relativt få lærere i vårt utvalg som kjenner forskriften så godt at de kan uttrykke seg eksplisitt og klart om de ulike elementene som forskriften omfatter. Lærerne sliter i særlig grad med sluttvurdering, både fortolkningen av hva den skal omfatte og hvordan den skal implementeres i praksis. Det som oppleves som særlig utfordrende, er hvordan formuleringene om at sluttvurdering skal foretas ved *avslutning* av opplæringen i faget (jfr. §3.3 i forskriften) skal kunne omsettes til praktisk virksomhet. En streng fortolkning, karakterisert av en lærer til å omfatte "retten til å være god siste uka", oppleves særlig problematisk, både fordi det reiser spørsmål ved muligheten for å kunne foreta en realistisk vurdering av kompetanseoppnåelse i faget innenfor en svært avgrenset tidsperiode, men også fordi det kan påvirke elevenes motivasjon og interesse for å gjøre sitt beste resten av skoleåret. Når Utdanningsdirektoratet nå er kommet med et rundskriv (Udir-1-2010) på hele 95 sider om hva vurderingsforskriften omfatter, hvordan den skal fortolkes, og hvorfor den er innrettet slik den er, så kan det på den ene siden være et viktig verktøy for å oppklare de forholdene som lærerne sliter med og kanskje bidra til en mer enhetlig praksis. På den andre siden reiser dette spørsmål ved om bestemmelsene om vurdering under Kunnskapsløftet er i overkant kompliserte, dersom det krever så stor plass å få kommunisert disse ut til skoleverket.

Som svar på påpeking av at arbeidet med implementering av LK06 er en stor utfordring (Engelsen 2008; Rønning *et al.* 2008), er det på nasjonalt nivå i løpet av de siste par årene utviklet og publisert veiledningsmaterieell som skal støtte det lokale læreplanarbeidet. Blant de lærerne som inngår i vårt utvalg er dette materiellet nærmest ukjent, og vi reiser spørsmål ved om de strategiene som er valgt for spredning har vært vellykkede. Dersom slike veiledninger skal bli nyttige verktøy for lærerne, tror vi det er behov for et målrettet utviklingsarbeid på skolenivå. Utvikling av strategier for hvordan dette skal kunne skje, er utfordrende men nødvendig, dersom ikke veiledningene skal forbli en ubrukt ressurs.

7.4 ELEVMEDVIRKNING I VURDERINGSARBEIDET

Kunnskapsløftet vektlegger elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, og lærerne beskriver varierte former for medvirkning, selv om dette i hovedsak er avgrenset til elevenes egenvurdering og i liten grad omfatter medvirkning i forhold til å definere rammene for vurderingsarbeidet. Medvirkningen er som oftest styrt av lærer og omfatter både elevenes deltakelse i vurdering av eget arbeid, eventuelle "forhandlinger" om vurderinger som lærer har foretatt, og drøftinger om hva som bør gjøres for å styrke læringsarbeidet.

Elevsamtalen er blitt obligatorisk i hele grunnopplæringen, noe som er forstått og erkjent av de lærerne vi har intervjuet. Lærerne beskriver både elevsamtaler integrert i den løpende undervisningen og som separate, mer formelle samtaler. Samtalene omfatter oftest både en avklaring av elevenes ståsted, samt drøftinger og avtaler om tiltak som kan støtte det videre læringsarbeidet. Et viktig spørsmål som reises av lærerne, er hvilken funksjon elevsamtalen vil utvikle seg til å få. Blir den et hensiktsmessig redskap for å støtte elevenes læringsprosess, eller blir den et ritual? Denne problemstillingen tror vi er helt grunnleggende både for hvorvidt elevsamtalen skal kunne fylle den funksjonen den er tiltenkt i Kunnskapsløftet, men også for legitimiteten den får hos lærerne. Som enkelte lærere uttrykker det, kan en kort uformell samtale på det rette tidspunktet være veldig effektiv i forhold til å støtte elevenes videre læring. Det å finne en god balanse mellom å bruke tid på slike mer uformelle samtaler med elevene og det å avsette tid til formelle samtalene, er en viktig avveining for lærerne.

Et annet viktig spørsmål gjelder de utfordringene lærere i videregående opplæring viser til når det gjelder problemer med å få gjennomført elevsamtaler. Faglærere i videregående opplæring underviser ofte i flere ulike klasser, og skal dermed forholde seg til et høyt antall elever. Samtidig fører det fagspesifikke fokuset i videregående opplæring til at det er vanskelig å etablere samarbeidsstrukturer som bidrar til at lærerne får utviklet et tett og godt samarbeid med elevene (Hodgson *et al.* 2010; Rønning & Skogvold 2010). Dette betyr at det er en særlig utfordring for de videregående skolene å kunne tilrettelegge for en god gjennomføring av elevsamtalen. Dette funnet har relevans ikke bare i forhold til implementering av Kunnskapsløftets bestemmelser om vurdering, men også i den pågående debatten om motvirking av frafall og tilrettelegging for bedre gjennomstrømming i videregående opplæring.

På den positive siden trekkes lærerne fram at elevsamtalen gir dem en mulighet til å "se" hver enkelt elev, til å kommunisere sin interesse og omsorg for elevene på en annen måte enn det daglige arbeidet i klasserommet gir mulighet for.

7.5 FORMATIV VURDERING – LÆRERNES FAKTISKE PRAKSIS

Vår utforsking av læreres praksis for formativ vurdering bygger på et begrenset utvalg av undervisningsøkter, men har likevel frambrakt en del interessante funn. For det første har vi vist at lærernes strategier for overvåking og oppfølging av elevenes læringsprosesser kan skje på en rekke ulike måter, både eksplisitt gjennom lærernes direkte spørsmål for å avdekke hvor elevene er i prosessen og hva de forstår og kan, men også mer implisitt og uformelt gjennom diskusjoner som oppstår mellom lærer og elevene. Der er imidlertid stor variasjon med hensyn til hvilke forhold som fokuseres i samhandlingene mellom lærer og elev, og vi reiser spørsmål ved de lave forekomstene av at lærer sjekker ut elevenes forståelse av kunnskaper eller deres forståelse av de prosessene de er forventet å skulle gjennomføre. Når det gjelder oppfølging av den vurderingsinformasjonen lærer innhenter, finner vi tilsvarende begrenset fokus på at lærerne gir mer utfyllende forklaring av ideer eller prosesser. I stedet legges trykket på å gi kortfattede direktiver til hvordan ting skal gjøres, uten tilhørende forklaringer om hvorfor, og på å bidra direkte med kunnskaper.

I denne forbindelse kan det være viktig å se nærmere på Robin Alexanders arbeid for å fremme det han kaller *Dialogic Teaching* (2004), en pedagogisk tilnærming som han har utviklet som svar på utfordringer han fant i britisk primary education da han sammenlignet lærernes praksis med hvordan lærere i eksempelvis Russland og Frankrike benyttet klasseromsdialogen (Alexander 2000). Alexander påviste at mens man i Russland og Frankrike hadde mer rom for å gå i dybden i dialogen, utforske dialogen med enkeltelever, var britiske klasserom mer preget av hensynet til at alle elever skulle få bidra, noe som gjorde at dialogen beveget seg mer på overflaten i utforsking av elevenes forståelse av kunnskapselementer og begreper.

Både den systematiske utforskingen av trendene i lærernes overvåking og oppfølging av elevenes læring, og den kvalitative tilnærmingen gjennom casestudier, gir oss grunnlag for å reise spørsmål ved det vi finner hos noen lærere på barnetrinnet som har et sterkt fokus på eksplisitt overvåking av elevenes

opptåelse av relativt avgrensede læringsmål. Vi stiller spørsmål ved om denne praksisen kan resultere i det vi tidligere har benevnt som *performativity* eller *assessment as learning* (Torrance 2007), jfr. våre kommentarer tidligere i dette kapitlet og gjennomgangen av kritikken mot tilnærmingen *Vurdering for læring* i Kapittel 1 ovenfor.

7.6 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

På bakgrunn av funnene som er presentert i de foregående kapitlene og oppsummeringen og drøftingen som er foretatt tidligere i dette kapitlet, vil vi komme med noen avsluttende betraktninger og tilrådinger. For det første vil vi gjerne reise en debatt knyttet til mulige fallgruver i et veldig eksplisitt og ensidig fokus på vurdering som redskap i læringsprosessen. En smal tolkning, slik vi har beskrevet ovenfor, kan føre til at elevenes læringserfaringer blir forringet og at viktig fokus på forståelse blir borte i lærernes iver etter å kunne støtte og dokumentere opptåelse av veldig avgrensede læringsmål. Vi tror det er viktig å reise denne debatten og stimulere til at den tas der den har størst effekt, på skolenivå.

Som følge av at læreres tenkning om og forståelse for egen praksis som oftest er veldig implisitt og situert, dvs. knyttet til den konkrete konteksten de arbeider i, er det en stor utfordring å bevisstgjøre lærerne om den praksisen de faktisk har, og ikke minst å stimulere til en endret og forbedret praksis. Systematiske tiltak for å endre praksis på vurderingsfeltet vil kreve både en mulighet for at lærerne kan få studere og bli bevisst egen praksis, men også mulighet for å prøve ut nye tilnærminger under trygge forhold og med den nødvendige støtte. Dette krever innovative metoder for kompetanseutvikling i praksisfeltet, noe som er en stor utfordring både for skoleeier, nasjonalt nivå, lærerutdanningsmiljøer og den enkelte skole.

En tredje tilråding vil være å ta tak i de utfordringene som vår påvisning av lærernes manglende fokus på å overvåke og følge opp elevenes læringsprosess gjennom fokus på *forståelse* reiser. Her kan det, som nevnt ovenfor, være viktig å støtte seg på Robin Alexander's arbeid, en kilde som både vil kunne være nyttig for lærerutdanning og for kommende kompetanseutviklingstiltak for lærere som arbeider med LK06.

REFERANSER

Alexander, P.A. (2005): Teaching for Expertise. I Tomlinson, P. D., Dockrell, J. & Winne, P.H. (red.): *Pedagogy - Teaching for learning. (British Journal of Educational Psychology Monograph Series II, No.3)*. Leicester: British Psychological Society. s. 1-9.

Alexander, R. (2000): *Culture and Pedagogy. International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Alexander, R. (2004): *Towards dialogic teaching. Rethinking classroom talk*. Cambridge: Dialogos

Alexander, R. (2006): *Education as dialogue*. Cambridge: Dialogos

Black, P. & Wiliam, D. (1998a): *Inside the Black Box*. Slough: nferNelson.

Black, P & Wiliam, D. (1998b): Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education*, 5 (1): 1-74

Black, P and Wiliam, D. (2006): Assessment for Learning in the classroom. I Gardner, J. (red.): *Assessment and learning*. London: SAGE Publications. Pp.6-25.

Bransford, J.D., Brown, A.L. & Cocking, R.R. (red.) (2000): *How People Learn: Brain, mind, experience, and school (expanded edition)*. Washington , D.C.: National Academy Press.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989): Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, **18**, 1, s. 32—42.

Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. I Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (Red.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan. s. 709-725.

Carter, K. (1990): Teachers' knowledge and learning to teach. I Houston, W.R, Haberman, M. & Sikula, J. (Red.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. s. 291-310.

Engelsen, B. U. (2008): *Kunnskapsløftet. Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter. Rapport nr. 1*. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk Forskningsinstitutt.

Fenstermacher, G.D. (1986): Philosophy of Research on Teaching. I Wittrock, M.C. (Red.): *Handbook of Research on Teaching, 3rd Edition*. New York: Macmillan. s. 37-49.

Gardner, J. (red.) (2006): *Assessment and Learning*. London: SAGE.

Gregory, R.L. (1970): *The Intelligent Eye*. London: Weidenfeld & Nicolson.

Hirst, P.H. (1971): *What is Teaching?* Journal of Curriculum Studies, **3**, 1.

Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010): *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NF-rapport nr. 3/2010 Bodø: Nordlandsforskning

Kelly, G.A. (1955): *The psychology of personal constructs*. 2 Vols. New York: Norton

Lave J. & Wenger E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Margolis, E. & Laurence, S. (2008): Concepts. I: *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy (Fall 2008 Edition)*, Zalta, E.N. (Ed.): <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/concepts>

Mercer, N. (2010): The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, **1**, s. 1-14.

Mortimer, E. & Scott, P. (2003): *Meaning Making in Secondary Science Classrooms*. Maidenhead: Open University Press.

Munby, H., Russell, T. & Martin, A.K. (2001): Teachers' knowledge and how it develops. In Richardson, V. (Red.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington, DC: American Educational Research Association. s. 877-904.

Murphy, G. (2002): *The Big Book of Concepts*. Cambridge, MA: MIT Press.

OECD (2006): *Equity in Education. Thematic Review. Norway. Country Note*. Paris: OECD.

Oser, F.K. og Baeriswyl, F.J. (2001): Choreographies of Teaching: bridging instruction to learning. I: V. Richardson (Red.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth edition*. Washington: American educational research association, s.1031-1065.

Piaget, J. (1954): *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.

Piaget, J. (1971): Piaget's theory. I Mussen, P.H. (Red.): *Carmichael's Manual of Child Psychology. Vol.1* New York: Wiley. s. 703-732.

Richardson, V. (Ed.) (1997): *Constructivist Teacher Education*. Bristol, PA: Falmer Press.

Rosch, E. (1978): Principles of Categorization. I Rosch, E. & Lloyd, B (Red.): *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. s. 27-48.

Rønning, W. (red.), Fiva, T., Henriksen, E., Nilsen, N.O., Skogvold, A.S. og Solstad, A.G. (2008): *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring. Analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. NF-rapport nr 2, Nordlandsforskning: Bodø.

Rønning, W. & Skogvold, A. S. (2010): Lærersamarbeid – et verktøy i skoleutvikling. Utfordringer, modeller og muligheter. I Ekholm, M., Lund, T., Roald, K. & Tislevoll (red.). *Skoleutvikling i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Schnotz, W., Vosniadou, S. & Carretero, M. (Red.) (1999): *New perspectives on conceptual change*. New York: Pergamon.

Tomlinson, P.D. (1981): *Understanding Teaching. Interactive Educational Psychology*. Maidenhead: McGraw-Hill

Tomlinson, P.D. (1989): Having it Both Ways: hierarchical focussing as research interview method. *British Educational Research Journal*, **15**, (2), s. 155-176.

Tomlinson, P.D. (1995): *Understanding Mentoring. Reflective Strategies for School-Based Teacher Preparation*. Buckingham: Open University Press

Tomlinson, P.D. (1999a): Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation: I Recent light on an old issue. *Oxford Review of Education*, **25**, 3, s. 405-424.

Tomlinson, P.D. (1999b): Conscious reflection and implicit learning in teacher preparation: II Implications for a balanced approach. *Oxford Review of Education*, **25**, 4, s. 533-544.

Tomlinson, P.D. (2008): Psychological theory and pedagogical effectiveness: The learning promotion potential framework. *British Journal of Educational Psychology*, 78 (**4**), s. 507–526.

Tomlinson, P.D., Hobson, A.J. & Malderez, A. (2010): Mentoring in teacher education. I McGaw, B., Peterson, P.L. & Baker, E. (Red.): *International Encyclopedia of Education*. 3rd edition. Amsterdam: Elsevier.

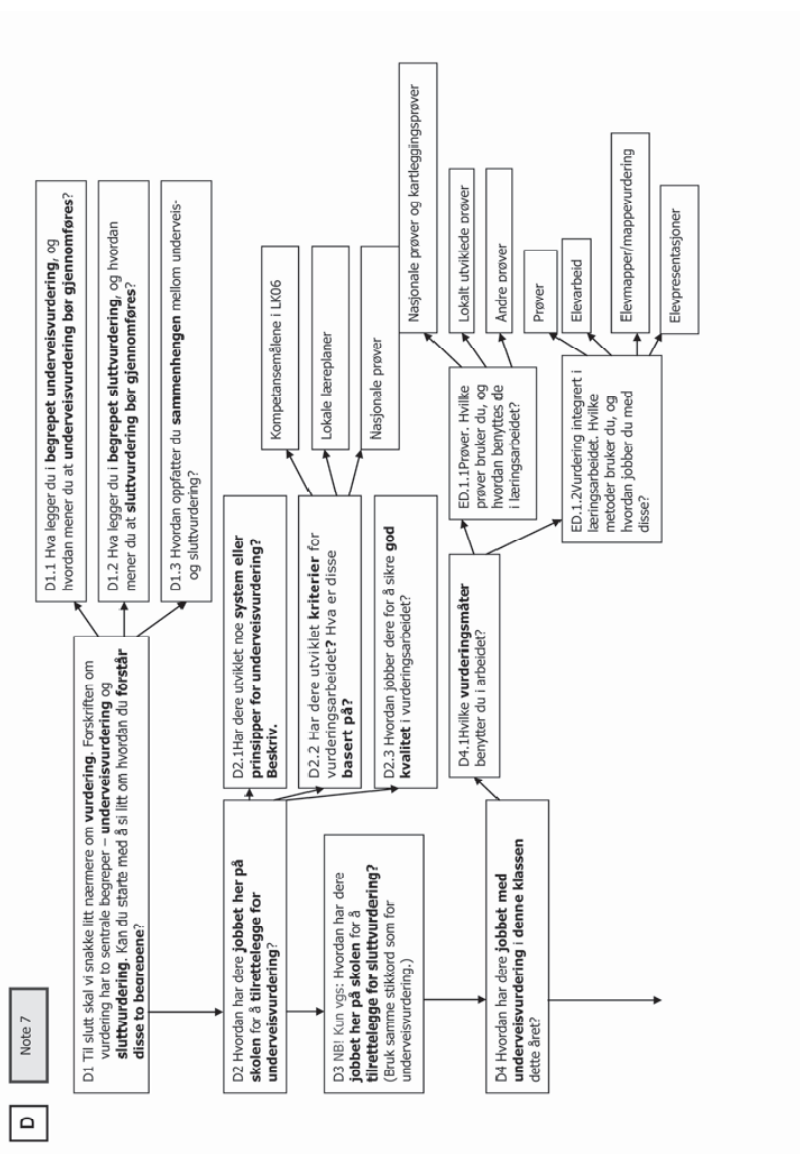
Torrance, H. (2007): Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14, 281-294.

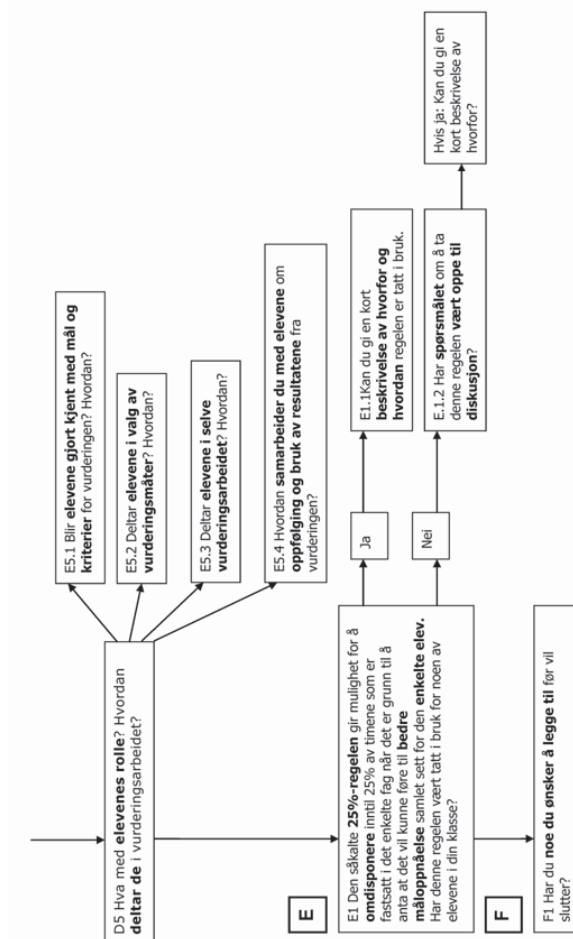
Wittgenstein, L. (1953/1958): *Philosophical Investigations*. 3rd Edition. Transl. Anscombe, E. Oxford: Blackwell.

Wittrock, M.C. (1986): *Handbook of Educational Research*. 3rd Edition. New York: MacMillan

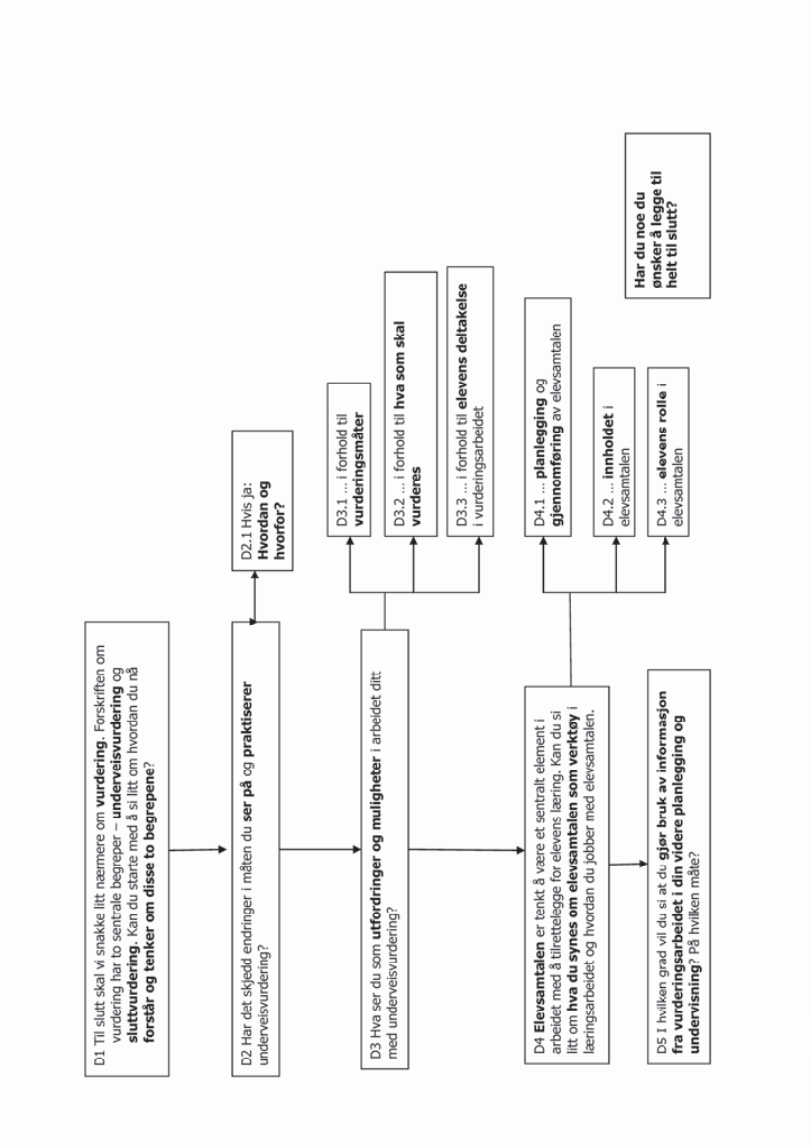
Wishart, D. (2006): *ClustanGraphics Primer: A Guide to Cluster Analysis*. Fourth edition. Edinburgh & St Andrews: Clustan Ltd.

VEDLEGG 1

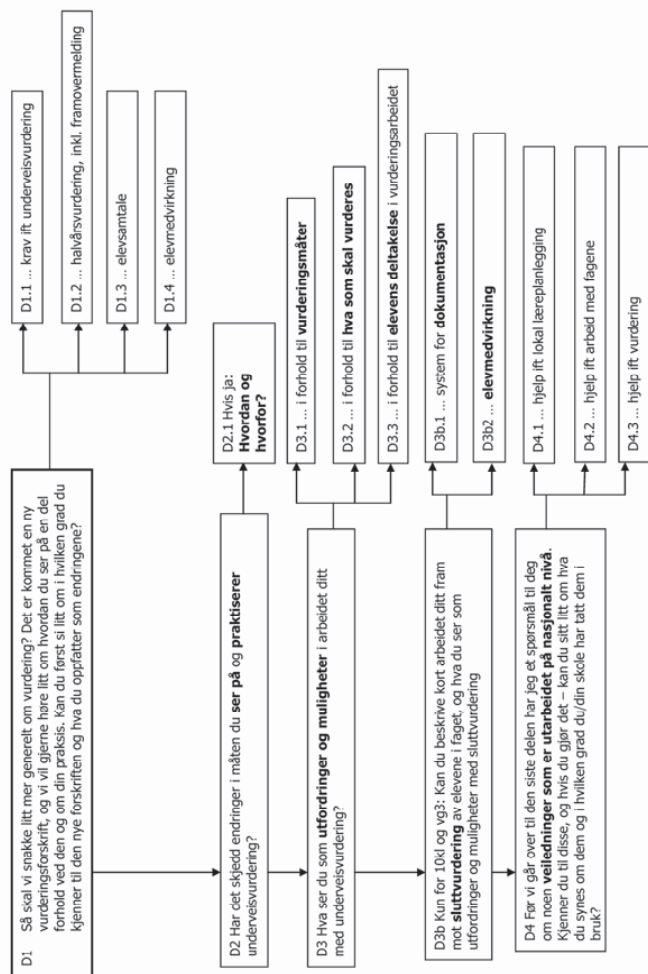




VEDLEGG 2



VEDLEGG 3



VEDLEGG 4

Assessment: Teacher Thinking 08/09						
1 General 2 Specifics		1 Function	1 Immediate Adaptation	1 Monitoring	1 Tilbakemelding	1 Formative
Section to right repeated for each following:	1 Undereis- vurdering & 2 Teacher Sluttvurdering	2 When	2 Inform Planning 3 Inform Reporting 4 Certification	2 Assisting		
			1 During Teaching 2 End Of Units	1 Non Specific 2 Week 3 Month 4 Term 5 Half Year 6 Year 7 Topic/Chapter 8 Competence Aims 9 Subject Programme 10 Compulsory Schooling		
		3 How	1 Observation 2 Discussion 3 Class work 4 Homework 5 Test oral 6 Test Written 7 Other	1 Feedback 2 Progress 3 Summative	1 Grades 2 Comments	
	Comments	1 What's Assessed 2 Pupil participation 3 Other				
3 Relationship between Undereis & Sluttvurdering		1 Complex 2 Ambiguity 3 Suitability 4 Other				

Assessment: Reported Planning Practices 08/09				
Section to right repeated for each following: 1 Undervels - vundering & 2 Teacher Suttvundering	1 School 2 Team 3 Individual	1 Discussion 2 Formal system	1 No 2 Yes	1 Aims 2 Basic skills 3 Learning to learn 4 Social
				2 Pupil participation 1 Criteria 2 Methods 3 Negotiation 1 Tests 2 Written work 3 Oral 4 Other
				2 Criteria sources 1 LK06 2 Text Book 3 Other
				3 Timings 3 Policy Documents 4 Quality Assurance systems

Assessment: Reported Classrooms Practices 08/09				
Section to right repeated for each of following timescales: 1 Non specific 2 During teaching 3 Weekly 4 Topic/Chapter 5 Half yearly 6 Yearly	1 Teacher action	1 Explicit ILOs 2 Collect Assessment Information 3 Use Assessment Information	1 Observation 2 Written work 3 Tests 4 Oral 5 Other 1 Plan further work 2 Communicate judgement 3 Follow up assistance	1 Collect Assessment Information 2 Written work 3 Tests 4 Oral 5 Other 1 Plan further work 2 Communicate judgement 3 Follow up assistance
				1 Class work 2 Homework 3 Portfolios 1 Mapping 1 Diagnostic conversations 2 Presentations
				1 Yes 2 No 1 Written 2 Oral 1 Written 2 Oral 3 Practical

Assessment: Changes in Reported Practices 09/10	
	1 No changes 2 Changes

Assessment: Implementation Challenges and Opportunities 09/10	
	1 Processes 1 Aims 2 Monitoring 3 Methods 4 Feedback 5 Follow up assistance
	2 Pupil participation 3 Pupil Conversations
	1 Pupils 2 Subject 3 Parents
	4 Other 1 Time 2 Competence 3 Documentation

Assessment: Pupil participation - Reported practices Spring 09				
1 General Pupil participation	1 No		1 Planning	1 Criteria 2 Methods 3 Timing
	2 Includes:		Processes	1 Self monitor 2 Negotiations 3 Plan Further action
	3 Extent of PP		1 Little 2 Lot 3 Other	
2 Pupil Conversations	1 Types		1 Contact teacher 2 Subject teacher 3 Other	
	2 Content of conversations		1 Subject aspects 2 Social aspects 3 Other aspects	
	3 Pupil role includes		1 Preparation for conversation 2 Self monitoring 3 Suggesting Further action 4 Negotiating	
	4 Teacher views of Formal Pupil Conversations		1 Time 2 Organisation 3 Regulations 4 Documentation 5 Competence 6 Other	
	Teacher views		1 Issues	

Assessment: Regulations and guidance - knowledge and evaluations				
08/09	1 Underveis	1 Knowledge of 06 Regulations	1 Familiarity	Yes/No
	2 Slutt	2 Articulation of regulations	1 Clear/ Unclear 2 Tentative	
		3 Knowledge of 07 Guidance	1 Familiarity	Yes/No
09/10	1 Underveisvurdering	1 Knowledge of 09 Regulations	1 Familiarity	Yes/No
	2 Sluttvurdering		Positive / Negative	
		3 Knowledge of Guidance	1 Familiarity	Yes/No
		4 Evaluation of Guidance	1 Positive /Negative 2 General	
		General issues		

Assessment: Action 08-10			
Data	1 Video,	2 Mike,	3 Researcher Summary,
Sources	4 Interview.		
1. Organisation	1 Teacher whole class 5 Individual pupils no teacher	2 Teacher pupil groups 6 Whole class no teacher	3 Teacher individual pupils 7 Teacher Mixed: whole class/groups 8 Teacher Mixed: groups/individuals
2 Pupil activity	1 Listen/observe, 2 Read, other	3 Discuss, 4 Explain, 5 Question, 6 Answer, 7 Write, 8 Draw, 9 Play, 10 Present, 11 Experiment, 12	
3 Resources used	1 Board, 2 Text book, 12 Pupil product,	3 Worksheet, 4 Computer, 5 Internet, 7 Apparatus, 8 Visual record, 9 Audio record, 10 Picture, 11 Artefact,	
4 Interaction	1 Episode Section to right repeated for further Episodes	0 Interaction Trigger 1 Interaction Single Moves	1 Pupil 2 Teacher 1 Teacher
		1 Assists	
		2 Monitors	10 Observes 2 Examines Products
		3 Oral check	1 Closed Questions 2 Knowledge elements 3 Procedure 4 Understanding 5 Meta-cognition
			1 Task progress 2 Knowledge elements 3 Procedure 4 Understanding 5 Meta-cognition
			1 Task progress 2 Knowledge elements 3 Procedure 4 Understanding 5 Meta-cognition
		3 Follow Up	1 Praise 2 Disapproval 3 Detailed 1 Positive/ 2 Negative 3 Detailed 1 Directs 2 Instructs 3 Explains 1 Provides knowledge 2 Indicates process 1 Ideas 2 Process
	2 Chunks	0 Lecturing 1 Extended Elicitation 2 Discussion 3 Cross-fade	1 Knowledge 2 Understanding 3 Strategy/ procedure

VEDLEGG 5

CODE (Full name)	MEANING / EXPLANATION
1 Episode	Episodes = segments/periods of coded interaction between teacher and particular pupils; if there is a change of audience/group, we have another episode.
Interactions Single Moves	Organisational code - coding branch dealing with single teacher actions/utterances/ turns within interaction episodes. At this point we are only coding teacher moves.
Monitors	Organisational code: area of codes/sub-codes dealing with teacher monitoring/information pickup
Observes	Teacher just seems to (be attempting to) look or listen in order to pick up information; what the teacher is specifically attending to might be unclear, or it could be obvious e.g. looks at/listens to a presentation
Examines Products	Teacher specifically examines what pupil has produced (written, drawn, made)
Establish task completion/progress	Teacher examines pupil product in order to see how far the pupil has completed allocated task - this might be apparent only from further information, such as teacher follow-up/reaction
Establish cognitive achievement	Teacher examines pupil product in order to judge what it indicates cognitively - e.g. correctness of answer, etc - this might be apparent only from further information, such as teacher follow-up/reaction.
Oral check	Organisational code: teacher speaks to pupil(s) for monitoring purposes
Closed questioning	Organisational code (contrasts with open questioning - see below): Teacher's question specifies possible response alternatives. Unproblematic in the (typical) case of explicit provision of alternatives (e.g. 'Which is correct: one, three or five?'; 'Is that true or false?'), sometimes a <i>little</i> less clear when only <i>implicit</i> (e.g. 'Is that the highest score?' expects 'yes' or 'no') or response alternatives are only <i>partially indicated</i> (e.g. 'Is that right?' obviously indicates one out of only two alternatives. By contrast, we will treat as open questions cases where there is some restriction of responding but it still leaves large numbers of alternatives (e.g. 'What colour is the car?'). We may need to decide on other cases as we encounter them.
Re task completion/progress	Closed question concerning task progress. E.g. 'Have you done question five yet?', 'Have you finished?'
Re knowledge element(s)	Closed question relating to element(s) in/of pupil's knowledge/awareness.
Factual	Closed question relating to pupil's knowledge/awareness of element(s) of reality, whether physical/external or symbolic/fictional. Sometimes termed first-order knowledge. (e.g. 'Is the king's name Haukon?'; 'Is the Pope a Catholic?') ('Was Per Gynst Norwegian?').
Conceptual	Closed question relating to pupil's awareness of meaning of a term or symbol ('second-order knowledge') e.g. 'Does "nei" mean "no"?'; 'Does a red flag indicate danger?', 'Is that answer correct?'
Re procedure/process	Closed question relating to knowledge/awareness of procedure or process, what happens or what one does. E.g. 'Does summer come right after spring?', 'Do you have to wash before eating?.'

Re understanding	Understanding is taken to be the grasping of reasons /conceptual relations / causal relations/processes, rather than simply awareness of events and their sequence (which would come under <i>3 Proc</i>). Open questions about understanding (e.g. requesting an explanation as such) are probably more frequent than closed queries about understanding (e.g. requesting confirmation/this confirmation of an explanation that the questionnaire provides), but closed examples might be: 'Did the man cry out because he was hurt?', 'Do you think the damage was done by the wind?'.
Re metacognition	Metacognition refers to the pupil's awareness or thinking about their own psychological states as such, including awareness/ knowledge/ feelings / mental processes/ strategies. Closed questions discerning metacognition might include the very common 'Do you understand?', 'Are you sure?', 'Did you say that because you didn't really know?', 'Can you see the computer screen?'. Notice that within metacognition we are including evaluations (as eliciting feelings - e.g. 'Do you like the poem?', 'Is that a good poem?') and this may bring some boundary disputes with codes like <i>knowledge elements/factual or conceptual</i> . Thus 'Do you think that is the right answer?' and 'Do you think that is a good explanation?' should arguably both be coded <i>5 Metacogn</i> because they each (a) explicitly target the pupil's thoughts, and (b) request an evaluation. But we probably ought to also code the first of these under <i>Re knowledge elements/conceptual</i> and the second under <i>Re knowledge elements/understanding</i> because the query is ultimately about, respectively, knowledge and understanding.
Open questioning	Organisational code: questioner does not provide response alternatives, but leaves the response entirely to the respondent. Question typically starts with 'What', 'Where', 'Why', 'How', or 'How many'. See notes above on 'Closed questioning'.
Re task completion/progress	Open question concerning task progress, e.g. 'How far have you got?', 'How are you doing' (though this may well be a much more open question targeting pupil metacognitive state, or other aspects.
Re knowledge elements	Open question relating to element(s) in/of pupil's knowledge/awareness. Typically starts 'What...').
Factual	Open question relating to pupil's knowledge/awareness of element(s) of reality, whether physical/external or symbolic/fictional. Sometimes called first-order knowledge. Typically starts with 'What', 'When', 'Where' (E.g. 'What is the king's name?', 'What nationality was Per Gynt?'; 'When did he die?'; 'Which train did they take?').
Conceptual	Open question relating to pupil's awareness of meaning of a term or symbol ('second-order knowledge') e.g. 'What does "no" mean in Norwegian?', 'What does a red flag indicate?'. But remember that like other cases, such questions can be shorthand versions of asking for explanation as where, for example, what is actually being pursued is an evidential link, i.e. some item or event means that something has or may have happened. In such cases the previous and subsequent context of the interaction may be crucial for interpretation.
Re Procedure	Open question relating to knowledge/awareness of procedure or process, what happens or what one does. Often signalled by 'How...?' or 'What...next...?' E.g. 'How do you make a cake?', 'What comes next?', 'What comes straight after Spring?', 'What should you do before eating?'.

Re understanding	Understanding is taken to be the grasping of reasons / conceptual relations / causal relations/workings of processes (rather than simply awareness of events and their sequence in the process (which would come under <i>3 Proc</i>). Open questions about understanding most typically request an explanation as such, often starting with 'Why' or 'How' (e.g. 'Why did the liquid rise?'; 'Why did they think that?'; 'How did that happen?'; 'What made that happen?').
Re metacognition	Metacognition refers to the pupil's awareness or thinking about their own psychological states as such, including awareness/ knowledge/ feelings / mental processes/ strategies. Notice that within metacognition we are including evaluations. Relatively obvious cases might include 'How do you find that poem?', 'What are your thoughts about John's explanation?', but once again, in open question form it may be even more difficult to separate metacognition/evaluation from other codes. Once again, what looks like one type of question may actually be or include another, which may only become clear from the previous or subsequent context, e.g. 'What do you think of Knut's explanation?' may want the respondent to say not just how they rate it, but also to explain why, so it should probably be coded both as <i>5 Metacogn</i> and <i>4 Understanding</i> .
Follow-up	Follow-up indicates teacher action as a consequence of monitoring. It may be difficult to determine, even taking the previous and subsequent context into account, whether the teacher's action is the monitoring, but if in doubt, code as follow-up. Follow-up to a particular pupil response may itself involve further monitoring/exploration of student cognitive resources, in which case codes from the appropriate area of monitoring above would be relevant.
Evaluative	Organisational code: evaluations are to do with value (goodness, badness, niceness etc) , directed towards the person, their feelings and motivation, including effort and behaviour as such (e.g. 'Well tried', 'Good effort'), rather than their action or achievement of goals / correctness of procedure/ insight (which is feedback - see below). But evaluative-sounding responses such as 'Good', 'That's good' may also be signifying correctness (= positive feedback), particularly when applied to the pupil's outcome/achievement (e.g. 'That's good', 'That's okay'). The context may help here. If in doubt code both as evaluation and as feedback.
Praises	Positive evaluation: 'Well done', 'Good effort', 'Good try', 'Good - You've tried very hard', 'You're behaving very well', 'I'm very happy with you/that'
Disapproves	Negative evaluation: 'Not very good', 'That's bad', 'That's bad behaviour', 'I'm not happy with that'
Feedback	Information concerning nature of the pupil's action in relation to a standard: correctness incorrectness of statement/answer. Note that this is a much more specific/limited meaning than what seems to be the everyday meaning for teachers, which appears to include what we call further assistance.
Positive feedback/confirmation	Indication of correctness of statement/response to knowledge probe (e.g. 'Right', 'Correct', 'Yes', etc), confirmation of successful goal achievement by action (e.g. 'Yes', 'A hit', 'Accurate', 'You've done it', 'It's good', 'Correct answer'), confirmation of appropriateness/correctness of choice/ implementation standard of action strategy (e.g. 'That's the way to do it', 'Right method', 'Good strategy', 'Good try (though this last MAY be just praise for effort...)

Negative feedback	Indication of incorrectness of statement/response to knowledge probe (e.g. 'Wrong', 'Incorrect', 'No'); indication of failure to achieve goal (e.g. 'Missed', 'Incorrect answer', 'Off target'); indication of inappropriate/incorrect strategy choice / inadequate implementation (e.g. 'Wrong method', 'Didn't do it properly', etc)
Detailed feedback	Essentially a detailed form of negative feedback: Provision of specific information concerning relationship of pupil achievement to intended outcome (e.g. 'Missed by 30 cm to the right', 'Your answer is twice the amount it should be'); provision of information regarding shortcoming of strategy implementation (e.g. 'You pressed too hard', 'You rushed it', 'Too many at one go'). Notice that if the teacher positively indicates what the pupil needs to do, we count this as a form of assistance, for example 2 <i>Instructs</i> (see below).
Assists	Teacher positively assists pupil(s) to learn, i.e. improve knowledge/awareness, skilful capability, by directly or indirectly providing cognitive resources. If this involves the teacher apparently getting into a new phase which begins with them engaging in further monitoring/exploration/diagnosis of 'where the pupil is at', then this is likely to involve some further coding using monitoring sub-codes. More 'Socratic' forms of approach will probably involve some alternation of monitoring and assisting moves.
Directs action	Teacher indicates what pupil(s) should do, but just in terms of behaviour/effort/speed/care etc. (e.g. 'Try doing this question again'; 'You need to read chapter 3 again and then have another go at the questions'; 'Ask Ole how to do it';). Does not go into the levels of details involved in the <i>Instructs</i> subcodes below
Instructs	Provides cognitive resources for the pupil, including:
Provides knowledge elements	Gives/tells/shows information elements/facts, including multi-element structures such as scenes and representations, which might be described verbally or simply provided (e.g. photographs, pictures) (e.g. 'That king was actually born in 1485'; 'The right answer is seven'; 'A football pitch is about 100m long, with goals at each end'). Many include conceptual elements/facts/idea structures (e.g. 'Whales are mammals'; 'No' means 'Nei' in Norwegian; 'A triangle is a closed shape with three straight sides').
Indicates process/procedure	Indicates/describes the elements and their relationship in a structure, including their order in a sequence or process, which might include an action procedure for the pupil to engage in, i.e. telling them how to do something. (E.g. 'First you do X, then Y happens, then you do Z')
Explains	Goes beyond description, including description of elements and surface relationships as above, to explain how/why elements/events are linked
Ideas structure	Conceptual explanation/argument: says why/how something counts as something or gives reason for a judgment/conclusion (e.g. 'It's a triangle because it's got three straight sides';).
Process	Explanation of causal influence/reasons for action within a process. i.e. why something happens/is done (e.g. 'The car stopped because it ran out of petrol'. 'They stopped playing because it was raining'; 'He wanted to study physics because he thought it would be interesting'). The latter example is admittedly close to the triangle example in the previous row, but arguably this one includes process sooner or later...

Activity Chunks	Chunks refer to sequences of interaction moves which the coder thinks can be characterised in particular ways that may or may not be visible from the individual move codes themselves. Some possibilities are suggested in the next few rows, but new ones may occur as the coding progresses. The relevant code would be applied to the whole of the text segment involved, possibly covering several paragraphs.
Extended elicitation	The teacher makes a series of moves appearing to have as a major function the elicitation of information from the pupil(s). The pupil(s) operates mainly in responding mode.
Knowledge	Elicitation of what the pupil knows/can describe by way of elements, events or sequences.
Understanding	Elicitation of what the pupil understands/can explain by way of reasons and/or causes
Discussion	Two-way interaction in which both pupil and teacher ask questions, propose ideas/reasons, offer information
Scaffolding	Teacher assists pupil to progress by assisting their (cognitive) resources, but only to the extent the teacher establishes (through monitoring) is actually needed.

VEDLEGG 6

Stegao3	Tchr Otsrv	Closed Q Task-Prog	Closed Q Factl Knowl	Closed Q Conceptl Knowl	Closed Q Procdre	Closed Q Undrstndg	Closed Q Measogn	Open Q Task Prog	Open Q Factl Knowl	Open Q Conceptl Knowl	Open Q Procdre	Open Q Undrstndg	Open Q Measogn
SraMellom	2.5	10.4	7.6	11.0	2.5	1.4	11.5	2.7	21.2	24.5	2.7	10.7	5.7
	4.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0
	5.0	7.8	6.1	14.2	4.1	2.3	11.8	5.2	20.6	22.3	2.5	8.7	9.2
	0.0	1.0	2.3	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	2.0	0.0	0.0	0.8	0.0
Ungdomstnrm	10.0	24.0	16.5	36.4	11.3	6.0	30.5	14.3	60.0	52.0	6.4	28.5	25.5
	1.2	14.3	5.5	4.3	0.0	0.6	14.6	2.0	6.0	15.3	3.1	7.2	6.1
	5.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0
	2.7	15.3	5.2	4.0	0.0	0.7	11.1	3.5	6.8	8.3	6.0	6.2	3.3
Vg	0.0	1.5	0.0	0.0	0.0	0.0	2.4	0.0	0.0	8.2	0.0	2.0	2.4
	6.0	43.2	15.0	5.3	0.0	1.6	33.1	9.0	15.9	30.0	15.0	17.5	1.3
	0.0	15.4	5.2	1.7	0.7	0.9	9.1	1.5	3.9	4.9	0.1	2.9	4.1
	11.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0
Total	0.0	16.6	4.6	2.0	1.4	2.0	13.6	1.9	5.9	4.7	0.5	2.7	7.2
	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	0.0	49.0	14.0	6.0	3.6	7.1	48.8	5.4	18.3	13.9	1.6	8.3	25.9
	0.6	13.7	6.0	4.9	1.0	1.0	11.1	2.0	9.2	12.9	1.6	6.1	5.0
	20.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0
	2.5	14.0	5.1	8.5	2.5	1.8	12.2	3.4	13.8	14.9	3.3	6.5	6.9
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	10.0	49.0	16.5	36.4	11.3	7.1	48.8	14.3	60.0	52.0	15.0	28.5	25.9

Subject	Stats for Overl. Classes Q Hour rates by Subject													
	Total Obsrv	Open Q TaskProg	Closed Q Obsrv	Open Q Factl Knowl	Closed Q Obsrv	Open Q Factl Knowl	Closed Q Undrsndg	Closed Q Metacogn	Open Q Task Prog	Open Q Factl Knowl	Open Q Concept Knowl	Open Q Procede	Open Q Undrsndg	Open Q Metacogn
Naturdag	Mean	0.0	2.1	7.6	2.4	0.6	2.2	13.9	0.1	4.2	11.7	0.4	8.6	3.2
	N	3.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0
	Std. Deviation	0.0	1.5	6.6	2.7	1.3	3.1	17.5	0.2	5.2	11.8	1.1	9.3	11.5
	Minimum	0.0	0.0	0.5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	0.0	0.0	0.6
Nsisk	Maximum	0.0	4.1	16.5	6.0	3.4	7.1	48.8	0.5	15.0	30.0	3.0	28.5	25.9
	Mean	0.8	17.2	4.9	7.2	1.1	0.3	9.8	3.2	8.1	13.8	2.3	3.3	3.4
	N	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0
	Std. Deviation	2.9	14.2	3.7	11.0	3.2	0.6	9.8	4.3	11.0	19.8	4.5	2.7	3.8
Samfunnsfag	Minimum	0.0	3.3	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.0
	Maximum	10.0	46.8	14.0	36.4	11.3	1.6	33.1	14.3	36.9	52.0	15.0	9.3	11.3
	Mean	1.2	20.3	8.3	3.3	1.5	1.1	10.4	1.7	17.5	12.3	1.3	7.3	3.6
	N	5.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0
Total	Std. Deviation	2.7	14.8	5.7	6.5	1.9	1.0	17.2	2.2	22.2	19.6	2.1	6.8	2.7
	Minimum	0.0	8.4	1.3	0.0	0.0	0.0	0.8	0.0	0.0	1.3	0.0	0.0	1.3
	Maximum	6.0	49.0	16.0	16.5	4.0	2.7	30.5	5.4	60.0	45.3	5.3	17.5	3.7
	Mean	0.8	13.7	6.0	4.9	1.0	1.0	17.1	2.0	9.2	12.9	1.6	6.1	5.0
	N	20.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0
	Std. Deviation	2.5	14.0	5.1	8.5	2.5	1.8	12.2	3.4	13.8	14.9	3.3	6.5	3.9
	Minimum	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
	Maximum	10.0	49.0	16.5	36.4	11.3	7.1	48.8	14.3	60.0	52.0	15.0	28.5	25.9

VEDLEGG 7

Stage of 3	Overall Rates per hr Follow-up Codes by stage															Appendix X-2
	FU Praise	FU Disapprvl	FU Pos Fdbck	FU Neg Fdbck	FU Ditld Fdbck	FU Directs Fdbck	FU Provides Knowl	FU Indices Proclre	FU Explns Ideas	FU Explns Process						
Sme/Melcom	Mean	13.2	0.1	47.2	6.4	17.4	34.7	56.0	6.9	1.1	0.6					
	N	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0					
	Std. Deviation	6.6	0.4	29.3	3.5	12.0	24.6	34.1	9.4	2.8	1.7					
	Minimum	4.0	0.0	1.5	1.5	0.8	42.0	6.8	0.0	0.0	0.0					
Jngtgomstr	Mean	22.7	1.0	76.5	12.3	37.3	112.7	101.0	24.8	7.5	4.5					
	N	12.9	2.2	35.6	2.9	10.3	46.3	41.2	4.1	0.0	0.0					
	Std. Deviation	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0					
	Minimum	16.7	4.0	17.5	3.4	7.4	25.7	17.2	7.5	0.0	0.0					
Vdrgnde	Mean	0.0	0.0	23.0	0.0	5.8	16.0	22.3	0.0	0.0	0.0					
	N	44.8	10.0	68.4	5.7	24.9	76.6	63.6	19.4	0.0	0.0					
	Std. Deviation	10.0	4.3	22.2	1.8	7.3	29.8	49.1	10.1	0.5	1.5					
	Minimum	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0					
Total	Mean	18.1	12.2	14.3	2.0	4.9	14.0	29.6	14.0	0.9	4.4					
	N	0.0	0.0	5.1	0.0	2.3	8.9	13.7	0.0	0.0	0.0					
	Std. Deviation	64.3	43.0	49.7	5.3	18.9	50.3	105.7	42.9	2.4	15.0					
	Minimum	11.6	2.7	32.4	3.4	11.0	49.1	49.1	7.8	0.5	0.9					
Total	Mean	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0					
	N	14.9	8.7	22.1	3.4	8.7	30.6	28.0	11.4	1.6	3.1					
	Std. Deviation	0.0	0.0	1.5	0.0	0.8	8.9	6.8	0.0	0.0	0.0					
	Minimum	64.3	43.0	76.5	12.3	37.3	112.7	105.7	42.9	7.5	15.0					
Detailed hourly rates data for Follow-up ISMs by Stage																

Appendix X+:-

Subject	Overall Rates per hr Follow-up Codes by Subject (RPH added to var names for clarity)										
	FU Praise	FU Disapprv	FU Pos Fdbck	FU Neg Fdbck	FU Detid Fdbck	FU Directs	FU Provides Knowl	FU Indctes Proctde	FU Expins Idaas	FU Expins Procas	
Naturflug	Mean	5.6	0.6	33.6	3.1	9.4	33.5	63.4	8.5	1.3	
	N	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	7.0	
	Std.	7.2	0.7	23.9	2.5	6.0	31.1	31.5	15.7	2.8	
	Deviation	18.0	2.0	76.5	7.5	18.9	88.5	101.0	42.9	7.5	
Norsk	Maximum	0.0	0.0	5.1	0.0	2.3	8.9	13.7	0.0	0.0	
	Minimum	12.2	1.4	29.8	3.5	7.7	51.2	37.1	8.1	0.2	
	Mean	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	
	N	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	12.0	
Sammlungsstag	Std.	12.1	3.0	22.3	4.1	5.4	24.9	13.7	11.3	0.6	
	Deviation	44.8	10.0	73.4	12.3	20.8	95.5	63.8	30.4	2.0	
	Maximum	0.3	0.0	1.5	0.0	0.8	15.7	5.8	0.0	0.0	
	Minimum	17.3	7.5	36.3	3.5	19.3	63.2	55.7	6.1	0.4	
Total	Mean	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	5.0	6.0	6.0	
	N	24.4	17.4	23.3	3.1	12.1	37.1	33.2	6.0	1.0	
	Std.	64.3	43.0	67.4	8.4	37.3	112.7	105.7	16.2	2.4	
	Deviation	0.0	0.0	8.7	0.0	4.7	31.1	17.3	0.0	0.0	
	Maximum	11.6	2.7	32.4	3.4	11.0	49.1	49.1	7.8	0.5	
	Minimum	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	25.0	
	Mean	14.9	8.7	22.1	3.4	8.7	30.6	23.0	11.4	1.6	
	N	64.3	43.0	76.5	12.3	37.3	112.7	105.7	42.9	7.5	
	Std.	0.0	0.0	1.5	0.0	0.8	8.9	5.8	0.0	0.0	
	Deviation										
	Maximum										
	Minimum										

Detailed hourly rates data for Follow-up ISMs by Subject

Stage of 3	Overall Chunk Rate: h Profiles by Stage										Eval/ Fdbck
	Admin	Indwrtk	Lecturing	ExEI knowl	ExEI Undrstdng	ExEI Strat/Procdre	Discussion	Scaffolding			
SmaNellom	237	0.95	0.71	3.56	1.16	0.00	0.21	4.59	0.00		
	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00	7.00		
	4.48	2.52	1.50	4.59	0.92	0.00	0.57	4.49	0.00		
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
Ungdomstr	10.50	6.67	4.00	11.43	1.89	0.00	1.50	12.60	0.00		
	8.95	4.75	0.20	1.45	0.51	1.65	0.00	5.83	0.00		
	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00	6.00		
	9.37	8.82	0.48	1.59	0.59	2.88	0.00	7.57	0.00		
Vdrghde	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.48	0.00		
	24.38	22.50	1.18	4.39	1.33	7.06	0.00	20.54	0.00		
	7.96	0.63	0.17	0.76	1.06	0.56	2.31	2.82	1.22		
	12.00	12.00	12.00	12.00	12.00	12.00	12.00	12.00	12.00		
Total	9.46	2.17	0.40	1.05	1.47	1.48	4.80	2.27	4.23		
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
	28.94	7.50	1.18	2.93	5.14	5.14	16.00	6.95	14.67		
	6.77	1.71	0.33	1.71	0.96	0.67	1.17	4.04	0.59		
	25.00	25.00	25.00	25.00	25.00	25.00	25.00	25.00	25.00		
	8.53	4.80	0.86	2.79	1.14	1.76	3.45	4.58	2.93		
	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00		
	28.94	22.50	4.00	11.43	5.14	7.06	16.00	20.54	14.67		

Detailed hourly rates data for Chunks by Stage

