

Vurdering i skolen.

Operasjonaliseringer og praksiser

Delrapport 2 fra prosjektet

Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)

Lise Vikan Sandvik og Trond Buland (red.)

Trondheim 14. juni 2013

NTNU Skole- og læringsforskning
Program for lærerutdanning, NTNU
i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn



NTNU Skole og læringsforskning
Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning

Postadresse: NTNU Program for lærerutdanning, 7491 Trondheim
Besøksadresse: Låven, Dragvoll gård, Trondheim
Web: <http://www.ntnu.no/plu/skole>

ISBN: 978-82-7923-064-9

Forord

Med dette foreligger delrapport 2 fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (heretter FIVIS), utført ved NTNU Program for lærerutdanning, i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. I arbeidet med denne andre delrapporten fra prosjektet har følgende forskere vært involvert:

- **Trond Buland**, forsker ved NTNU Skole og utdanningsforskning, NTNU Program for lærerutdanning.
- **Gunnar Engvik**, førstelektor ved NTNU Program for lærerutdanning.
- **Henning Fjørtoft**, førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk, NTNU Program for lærerutdanning.
- **Inger Langseth**, førstelektor, NTNU Program for lærerutdanning.
- **Lise Vikan Sandvik**, førsteamanuensis i fremmedspråk fagdidaktikk, NTNU Program for lærerutdanning.

Buland er prosjektleder. I tillegg er forsker Thomas Dahl og førsteamanuensis i matematikdidaktikk Kjersti Wæge, begge ved NTNU, faglige rådgivere for prosjektet. Buland og Sandvik har fungert som redaktører for rapporten, der de involverte forskerne har skrevet ulike kapitler. Forfatter(e) er angitt i hvert kapittel. Thomas Dahl har lest og kommentert rapporten.

Data til denne rapporten er innhentet ved besøk i til sammen åtte skoler. Vi benytter anledningen til å takke alle de skolene som velvillig åpnet sine klasserom for oss, og brukte av sin tid til å stille opp i intervjuer. Vi ble, uten unntak, svært godt mottatt. Skolene la alt til rette for våre besøk og lærere, ledere, elever og foresatte bidro alle til å gi et rikt bilde av skolenes praksis. Vi håper at resultatet også vil være av interesse og nytte for dere.

Takk også til Christian Lundahl og Utdanningsdirektoratets egne ansatte som har lest utkast og gitt fruktbare innspill til forbedringer.

Trondheim, 14. juni 2013

Innhold

Sammendrag	11
Summary.....	15
1. Prosjektets formål, problemstillinger og datagrunnlag	19
1.1 Problemstillinger	19
1.2 Funn fra første delrapport	21
1.3 Datakilder	23
1.3.1 Observasjon.....	24
1.3.2 Dokumenter	26
1.3.3 Intervjuer.....	27
1.3.4 Analyse av datamateriale.....	29
1.3.5 Begrensninger i datamaterialet	31
1.3.6 Rapportens innhold	32
2. Perspektiver på individuell vurdering i skolen	33
2.1 Vurdering i et tolkningsfelleskap	33
2.1.1 Betydningen av tilbakemeldinger som fremmer læring.....	35
2.1.2 Vurdering i kortsiktig og langsiktig perspektiv.....	36
2.1.3 Vurdering for elevens motivasjon og mestring	37
2.2 Validitet og validitetskjeder i vurdering	38
2.2.1 Vurdering i faglige kontekster	41
2.3 Reliabilitet i vurdering	43
2.3.1 Reliabilitet i klasseromskonteksten	45
2.4. Utvikling av vurderingskompetanse som læringsledelse	46
2.4.1 Skoleledelsens rolle.....	47
2.4.2 Økt kompetanse gjennom samarbeid.....	48
2.5 Oppsummering.....	49
3. Ledelse av utviklingsarbeid i vurdering	51
3.1 Samarbeid over tid.....	52
3.1.1 Skoler som har deltatt i «Vurdering for læring»	52
3.1.2 Skoler som ikke har deltatt i «Vurdering for læring»	54
3.2 Samspill i nettverk og med eksterne eksperter	56
3.3 Læreres involvering og deres engasjement.....	57
3.4 Oppsummering.....	59
3.4.1 Variasjoner – ulikheter mellom skoleslag.....	59
3.4.2 Variasjoner mellom de åtte skolene i prosjektet	61
4. Vurderingspraksiser i matematikkfaget	63
4.1 Hovedfunn fra delrapport 1.....	63
4.2 Vurdering i matematikk i ulike tidsspenn	64
4.3 Klasseromssamtalen som vurderingspraksis i matematikk.....	65
4.1.1 Samtalestrategier i matematikklasserommet.....	67

4.2 Tester og prøver – det mellomlange tidsspennet	71
4.2.1 Mål og kriterier	72
4.2.2 Tilbakemeldinger	74
4.3. Fagkompetanse	75
4.4 Bruk av konkrete og teknologi i undervisningen	76
4.5 Summative rutiner og dokumentasjon	77
4.6 Validitet	80
4.7 Oppsummering	81
5. Vurderingspraksiser i kroppsøvfingsfaget	83
5.1 Hovedfunn fra rapport 1	83
5.2 Kroppsøving i videregående opplæring	84
5.2.1 Mål og kriterier for opplæringen.....	84
5.2.2 Egenvurdering og vurderingsformer.....	85
5.2.3 Tilbakemeldinger og råd fra lærer.....	86
5.2.4 Oppsummering	86
5.3 Kroppsøving på ungdomstrinnet	87
5.3.1 Mål og kriterier for opplæringen.....	87
5.3.2 Egenvurdering og vurderingsformer.....	88
5.3.3 Tilbakemeldinger og råd fra lærer.....	88
5.3.4 Oppsummering	89
5.4 Kroppsøvfingsfaget på barnetrinnet	90
5.4.1 Mål og kriterier for opplæringen.....	90
5.4.2 Egenvurdering og vurderingsformer.....	91
5.4.3 Tilbakemeldinger og råd fra lærer.....	92
5.4.4 Oppsummering	93
5.5 Fagkompetanse og vurdering	93
5.6 Validitet i vurderingspraksiser	95
5.7 Hvordan arbeider lærere med vurdering i kroppsøving?	96
6. Vurderingspraksiser i norskfaget	99
6.1. Hovedfunn fra delrapport 1	99
6.2 Vurdering i norsk – «en sammensatt affære»	100
6.2.1 Ulike praksiser på de ulike trinnene	101
6.3. Læreplanen som utgangspunkt for vurdering i faget	103
6.4. Mål og kriterier	106
6.5. Fagkompetanse	107
6.6 Skrivning – mer produktorientert enn prosessorientert	108
6.6.1 Tilbakemeldinger og egenvurdering.....	109
6.6.2 Kommentar før karakter – summativ praksis i formativ drakt	111
6.7. Lesing	112
6.7.1 Lite bruk av formative vurderingsprosesser.....	115
6.7.2 «Det er jo litteraturhistorie, så vi må jo igjennom det».....	116
6.8 Oppsummering	117

7. Vurderingspraksiser i engelskfaget	119
7.1 Hovedfunn fra delrapport 1	119
7.2 Læringsprosesser og vurderingspraksiser	120
7.2.1 Læringsprosessene styres i mindre grad av kompetansemålene.....	121
7.2.2 Nasjonale prøver setter standarden på barne- og mellomtrinnet.....	122
7.2.3 Eksamen har fokus på ungdomsskolen og i Vg1	123
7.2.4 Lærebøkene står fremdeles sentralt.....	125
7.2.5 Er lærerne autonome i sin vurderingspraksis?	126
7.3. Læringsmål, vurderingskriterier og vurderingsformer	127
7.3.1 Klare mål og kriterier på barne- og mellomtrinnet	127
7.3.2 Felles arbeidsplaner på ungdomstrinnet.....	128
7.3.3 Temabasert arbeid på videregående trinn 1	129
7.3.4 Er det progresjon i arbeidet mot studieforberedthet?	131
7.4 Tilbakemeldinger i læringsprosessene	132
7.4.1 Tilbakemeldinger i konvergente vurderingsformer	132
7.4.2 Lite kontekstualisering i klasseromsdialogen	133
7.4.3 Lite bruk av formative vurderingsprosesser.....	135
7.4.4 Høye forventninger virker læringsfremmende	137
7.5 Oppsummering	138
7.5.1 Validitetskjeder for innhold, språk og struktur.....	139
7.5.2 Formative vurderingspraksiser	139
7.5.3 Elever som involveres i sin egen læring	140
8. Arbeidsplaner i skolen	141
8.1 Hovedfunn i delrapport 1	142
8.2 Læreplankategorier og mottakerorientering	143
8.2.1 Planer i det korte tidsspennet	145
8.2.2 Elevene leser planene i det korte tidsspennet.....	147
8.2.3 Planene i det mellomlange tidsspennet fungerer som bakteppe.....	151
8.2.4 Planarbeidet foregår i separate kontekster	151
8.3 Kompetansemålene til grunn for innholdet i arbeidsplanene?	152
8.3.1 Kompetansemålene får ingen plass i det korte tidsspennet	153
8.3.2 Kompetansemålene får mer plass i det mellomlange tidsspennet.....	153
8.3.3. Mer valide læringsprosesser ved endret design?	154
8.4 Sier planene noe om hva elevene skal lære?	154
8.4.1 Stort taksonomiske spenn i læringsmålene.....	155
8.4.2 Sprikende forståelser av læringsmålenes funksjon.....	155
8.4.3 Grunnleggende ferdigheter er lite synlige	156
8.5 Lærer elevene hvordan de skal arbeide for å nå læringsmålene?	157
8.5.1 Individuelle arbeidsformer formidles i lekser	158
8.6 Er det kjent for eleven hva det legges vekt på i vurderingssituasjonene? .	160
8.6.1 Vurderingssituasjonene er utydelige i grunnskolen	161
8.6.2 Svakt vurderingsfokus i det lange tidsspennet.....	162
8.6.3 Vurderingsformene varierer i større grad på Vg1	162

8.7 Lærernes planarbeid som uttrykk for vurderingskompetanse	163
8.7.1 Hvor er lærerne i prosessen?	164
9. Elevenes opplevelse av læring, motivasjon og mestring.....	167
9.1 Hovedfunn i rapport 1	167
9.2 Samlet inntrykk	168
9.3 Betydning av vurdering for elevenes læring	169
9.3.1 Forståelse for læringsintensjonene.....	169
9.3.2. Hva mener elevene er god vurderingskompetanse?	170
9.3.3. Betydningen av tilbakemelding	170
9.3.4. Egenvurdering.....	172
9.3.5 Medelevvurdering.....	174
9.4 Oppsummering.....	176
10. Foreldre og foresatte – fra medspiller til støttespiller?	177
10.1 Vurdering er viktig for foreldrene.....	178
10.2 Lik vurdering er viktig – reliabilitet i fokus.....	180
10.2.1 Forskjellige lærere gir forskjellig vurdering?	180
10.3 Mange sporskift i opplæringsløpet.....	182
10.4 Kjennskap til vurderingspraksis og vurderingsforskriften	183
10.4.1 Vurdering av eller for læring?	183
10.7 Foreldresamtalen er sentral.....	184
10.5 Hva er god vurdering?	186
10.5.1 Egenvurdering/medelevvurdering.....	187
10.5.2 Medbestemmelse/foreldremedvirkning i vurdering	188
10.6 Kjennskap til læringsmål.....	188
10.7 Tester og prøver i vurderingsarbeidet	190
10.7.1 Nasjonale prøver	190
10.8 Vurderingskompetanse	191
10.9 Sammenfattende inntrykk	192
11. Oppsummerende drøftinger	193
11.1. Arbeid med vurdering i skolene og fagene.....	194
11.1.1 Ledelse av utviklingsarbeid i vurdering	194
11.1.2 Lærernes arbeid med vurdering i matematikkfaget.....	196
11.1.3. Lærernes arbeid med vurdering i kroppsøving.....	197
11.1.4 Lærernes arbeid med vurdering i norskfaget	198
11.1.5 Lærernes arbeid med vurdering i engelskfaget.....	199
11.1.6 Skolenes planarbeid	200
11.1.7 Elevenes opplevelse av læring, motivasjon og mestring	202
11.1.8 Foreldrenes opplevelse av medvirkning	203
11.2 Et mangfold av vurderingspraksiser i ulike vurderingskulturer.....	203
11.2.1 Arbeid med mål og kriterier godt i gang.....	204
11.2.2 Ønske om økt elevinvolvering.....	205
11.2.3 Ønske om tydelig ledelse for utvikling av tolkningsfellesskap.....	205

11.3 Ulike utfordringer i de forskjellige skoleslagene.....	206
11.3.1 1–10-skolene.....	207
11.3.2 Ungdomstrinnet.....	208
11.3.3 Arbeid i team og faggrupper.....	208
11.3.4 Klasseromsdialogen som vurderingsverktøy.....	209
11.3.5 Vurdering i de ulike tidsspennene.....	210
11.4 Validitet i vurdering.....	212
11.4.1 Satsingen «Vurdering for læring».....	212
11.4.2 Svekkede validitetskjeder?.....	213
11.4.3 «Backwash» og summative praksiser.....	215
11.5 Reliabilitet i vurdering.....	215
11.6 Vurderingskompetanse utvikles i fagene.....	216
Litteratur.....	219
Figurliste.....	229
Tabelliste.....	230
Vedlegg.....	231

Sammendrag

Dette er den andre forskningsrapporten i prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS).

De to problemstillingene vi primært drøfter i denne rapporten er:

1. Hvilke *vurderingspraksiser* finnes i norske klasserom?
2. Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevenes opplevelse av *læringsprosesser* og *læringsutbytte*?

I denne studien er fokuset i all hovedsak rettet mot vurderingspraksiser i skolen og elevens opplevelse av læringsprosesser i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. Det empiriske materialet består av klasseromsobservasjoner, intervjuer av elever, lærere, foreldre og skoleledere i åtte skoler i 2012 og 2013. I tillegg har vi samlet inn skolens planer – årsplaner, halvårsplaner og periodeplaner – i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving.

Funnene i denne studien er i all hovedsak basert på et kvalitativt materiale. Det betyr at vi leter etter mønstre av vurderingspraksis med utgangspunkt i de faktiske observasjonene vi gjør i klasserommet, og i studier av skolens plandokumenter. Gjennom intervjuene, understøttes disse mønstrene i deltakernes opplevelse av vurdering i skolen. Samlet belyser det kvalitative materialet arbeidet med vurdering i norske klasserom, og studien belyser også hvilken betydning dette har for elevenes læringsprosess i fagene. Sentrale perspektiver er tolkningsfellesskaper, validitet i vurdering, læringsprosesser og ledelse av utviklingsarbeid i vurdering.

I denne rapporten undersøkes arbeidet med vurdering i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving for å få en bedre oppfatning av forholdet mellom skoleledernes og lærernes forståelser og praksiser. Dessuten er elevperspektivet sentralt. Vurdering er til for å fremme læring, motivasjon og mestring. Derfor blir elevstemmene, og også foreldrestemmene, viktige for å få mer kunnskap om betydningen av dette arbeidet for læringsprosessene deres.

Når det gjelder utvikling av nye praksiser eller videreutvikling av praksiser i en skole, er også skolelederens rolle av stor betydning. Vi ser i vår studie at skolelederen er sentral i arbeidet med å etablere et tolkningsfellesskap. Dette fellesskapet er nødvendig for å skape en vurderingskultur som bygger opp under en god vurderingspraksis. Særlig i 1–10-skoler understreker ledere at det er en utfordring å samle kollegiet om en kollektiv forståelse av en slik praksis. I skoler som har arbeidet med Vurdering for læring, gir ledelsen uttrykk for en mer presis og oppdatert forståelse av hva som legges i sentrale begreper i satsingen, enn i skoler som ikke har vært med i Vurdering for læring. Ledere som har vært med i den nasjonale satsingen legger i større grad

vekt på å utvikle forståelse i praksisfelleskap på skolene, og har arbeidet med å forankre satsingen på flere nivå i skolen. Generelt ser det ut som om ungdomsskolene og 1–10-skolene har flere utfordringer knyttet til å utvikle en felles forståelse av hva som er god vurderingspraksis, enn rene barneskoler og videregående skoler. Skoler som har vært med i Vurdering for læring har også kommet lengre enn skoler som ikke har deltatt i satsingen.

Hovedinntrykket av vurderingspraksiser i de ulike fagene, er det store mangfoldet av praksiser vi finner. Disse varierende praksisene bygger på forskjellige forståelser av intensjonene med individuell vurdering i skolen. Vi ser at mange skoler er på vei mot å utvikle vurderingskulturer. Flere steder mener vi å observere en bevegelse mot en større grad av arbeid i praksisfelleskap, der læringsmål formidles gjennom deltakelse og dialog i kunnskapsutvekslinger i faglige kontekster. De «tradisjonelle» vurderingspraksisene har vi først og fremst funnet hos lærere i skoler der det er svak kultur for å drive utviklingsarbeid på skolenivå.

Studien vår viser at de forskjellige fagene har utfordringer med hensyn til validitet i vurderingen. Ved flere skoler ser vi eksempler på at man blander den kompetansen som skal prøves, og den representasjonsformen som kunnskapen skal prøves gjennom.

Med hensyn til vurderingens pålitelighet ser vi i flere skoler en utfordring. Dette gjelder spesielt praksis knyttet til beskrivelser av kjennetegn for grad av måloppnåelse. Analysene av lokale læreplaner viser f.eks. ofte relativt svak sammenheng mellom skolens årsplaner og de enkelte trinn og klassers ukeplaner og periodeplaner.

Vår analyse viser at lærerne i stor grad mener at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen, oppleves som motiverende for elevene. Dette støttes også av elevene og foreldrene. Foreldre legger også vekt på at god vurdering er et godt hjelpemiddel i deres eget arbeid med å støtte egne barns læring.

Vårt inntrykk er ellers at foreldre / foresatte ofte tenker på vurdering som vurdering *av* læring mer enn vurdering *for* læring. Det er det summative aspektet ved vurderingene som dominerer i foreldrenes forståelse. Den vurdering som skjer i undervisningen, med løpende tilbakemeldinger på elevs arbeid, tolkes av mange foreldre som noen annet, som *undervisning*.

Vår studie viser at lærernes vurderingspraksis speiler ulike kulturer i skolene og på tvers av trinn og skoleslag. Lærerne rapporterer at det er betydelige forskjeller i vurderingspraksis mellom lærere, noe våre observasjoner understøtter. Det er også tydelig i analysen at fagkompetanse er en viktig faktor i lærerens vurderingskompetanse. Lærere med høy fagkompetanse er mer opptatt av at

utdanning og egne erfaringer som lærer er viktige for egen utvikling, mens lærere med lavere fagutdanning løfter fram etter- og videreutdanning som sentrale elementer i utviklingen av egen vurderingskompetanse.

Også på skolenivå er det utfordringer knyttet til fagkompetanse. I barneskolen og på ungdomstrinnet ser vi lærere som underviser i fag de ikke har faglig fordypning i. Dette synes i noen tilfeller å føre til tilfeldige praksiser. Lærerne med liten eller ingen fagkompetanse synes å ha lavere læreplanforståelse enn lærere med høy fagkompetanse, og de evner i mindre grad å iverksette intensjonene som ligger i de ulike nasjonale føringene. Dette kan føre til en instrumentell tilnærming til vurdering. Det virker som om det er et behov blant lærerne for å utvikle flere verktøy som kan fortolke og forstå hva som ligger i de faglige lærings- og vurderingsbegrepene. Dette ser vi både gjennom arbeidet med lokale læreplaner og gjennom våre observasjoner og intervjuer.

For å videreutvikle de vurderingskulturene som vi ser spor av i denne studien, kan det tenkes at det heller er det faglige utviklingsarbeidet enn det allmennpedagogiske som bør prioriteres i tiden framover. Funn fra FIVIS og annen forskning tyder på at dette er en riktig vei å gå.

Summary

This is the second of three reports from the research project Research on individual assessment in schools (Forskning på Individuell Vurdering i Skolen – FIVIS). The two issues we primarily discuss in this report are:

- 1 What assessment practices are in use in Norwegian classrooms?
- 2 How do these assessment practices influence how students experience learning processes and learning outcomes?

In this study, the focus is mainly on assessment practices in schools and student experiences of learning in the subjects Norwegian, English, mathematics and physical education. Empirical data consists of classroom observations and interviews with students, teachers, parents and school administrators in eight schools carried out in 2012 and 2013. In addition, we collected documents covering teaching plans, annual plans, half-year plans and term plans, in the subjects Norwegian, English, mathematics and physical education. The findings in this study are mainly based on qualitative data. This implies that we seek to find patterns in the assessment practices that can be observed in actual classrooms and in our studies of the collected documents. These patterns are compared to data from interviews with the participants, where we focus on their experiences of the phenomena under study. In sum, the qualitative data in this study are representative of the work currently conducted on assessment in Norwegian classrooms, and highlight the influence this educational approach has on students' learning processes in the subjects under discussion. Key perspectives of our analysis are based on the following concepts: communities of practice, validity in assessment, learning processes and leadership of these learning processes in the subjects studied.

In this report, we try to focus attention on the actual practices of assessment; we examine assessment in the four subjects listed above in order to gain insight into the relationship between the participants' perception of the assessment and its operational aspects. Moreover, the students' perspective is central to our analysis. Assessment is an important aspect of the promotion of learning, motivation and mastery. For this reason student participation and also the concern and interest of parents are crucial for the success of the kind of work this study has undertaken.

When it comes to the development of new assessment practices or the further development of existing ones, heads of schools have a significant role to play. Our study shows that head teachers are vital in efforts to establish a community of practice and to create a culture of assessment that underpins good assessment practice in schools. Especially in schools from 1st to 10th year head teachers emphasize that it is challenging to develop a collective understanding of and valid practices for

assessment. In schools that have participated in the program Assessment for Learning (AFL) school heads express a more precise and up-to-date understanding of what is meant by key concepts in assessment for learning, than do heads in schools that have not followed the program. Head teachers who have been involved in the national program (AFL) put greater emphasis on developing an understanding of communities of practice, and on following up by making efforts to establish the program at various levels in the school. In general, it appears as if lower secondary schools (grades 8–10) and 1–10 schools (which combine primary and lower secondary) face greater challenges in developing a common understanding of what constitutes good assessment practices than do primary schools (grades 1–7) and upper secondary schools (grades 11–13). It must be added that schools that have participated in the program Assessment for Learning have come further than schools that have not participated in the program.

The main finding in our study of assessment practices in the various subjects leaves an impression of great diversity in assessment practices in the classroom. These varying practices are based on different ways of understanding the intentions behind the assessment of individuals in schools. We find that many schools are heading towards developing assessment cultures. In some schools we see a movement towards establishing communities of practice, where learning goals are taught through participation and dialogue in knowledge exchanges in academic contexts in the classroom. We primarily found the "traditional" language assessment practices among teachers in schools where there is generally a weak culture for school development.

Our study shows that there are challenges with regard to the concept of validity in assessment as we observe several examples of schools that blend the competencies (cf. oral and written in the subject of Norwegian) to be tested, and the form the knowledge is to be tested in.

With regard to reliability of assessment, we see in several schools a challenge linked to practices relating to the description of holistic assessment criteria. The analysis of individual school curricula often shows a relatively weak relationship between long term planning and short term planning.

Our analysis shows that teachers largely believe that clear goals and criteria handed out in advance of teaching and learning is experienced as motivating for the students. This view is also supported by students and parents. Parents also emphasize that good assessment is useful in their own efforts to support their children's learning.

Our general impression is that parents often think of assessment as assessment of learning more than assessment for learning. It is the summative aspect of assessment that dominates parental understanding. Assessment that takes place in class, with

ongoing feedback on students' work, is interpreted by many parents as something else, as teaching.

Our study finds that teachers' assessment practices reflect different cultures across and within schools' levels. Teachers report that there are significant differences in assessment practices among teachers, which our observations support. It is also evident in the analysis that subject knowledge is an important factor in teacher assessment competency. Teachers with higher degrees in their subject emphasize educational background and their personal experiences as teachers as the basis for their professional development, while teachers with lower degrees in their subject studies emphasize continuing education as key elements in the development of their competencies in assessment.

Also at the school level, there are challenges with respect to subject competencies. In primary and lower secondary schools, we find teachers who teach subjects they have no specialization in. This leads to arbitrary practices, and teaching in line with the course manuals. Teachers with little or no education in the subjects they teach appear to have lower curriculum understanding, and they succeed only to a more limited extent to work in accordance with the intentions behind the various national guidelines. They seem lack some of the tools to interpret and understand concepts related to learning and assessment in the subjects they teach. We see this both through the analysis of local curricula and through our observations and interviews.

In order to develop good assessment cultures in Norwegian schools, which we see traces of in this study, it is arguable that the development of subject competence rather than general pedagogy should be prioritized in future. Findings from FIVIS and other research suggest that this is the right way to go.

1. Prosjektets formål, problemstillinger og datagrunnlag

Lise Vikan Sandvik og Trond Buland

I denne rapporten presenterer vi funnene fra fase 2 i prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS). Utdanningsdirektoratet var i dette prosjektet interessert i å få et bilde av «hvordan vurdering stimulerer til læring og hva som kjennetegner ulike klasseromspraksis når vurdering brukes som redskap for læring, spesielt knyttet til fire prinsipper for undervisningsvurdering som er nedfelt i forskrift til opplæringsloven, kapittel 3. I tillegg skal halvårsvurdering og forholdet mellom undervisnings- og sluttvurdering belyses» (Utdanningsdirektoratet, 2011a). For å kunne undersøke dette har vi tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets føringer (Utdanningsdirektoratet, 2010, 2011a, 2011b) for hva som kjennetegner en læringsfremmende vurderingspraksis.

1.1 Problemstillinger

Prosjektet FIVIS har tre overordnede problemstillinger:

- 1. Hvordan kommer skoleeieres, skolelederes og læreres vurderingskompetanse til uttrykk gjennom fortolkninger, forståelse og praksiser?** Vurdering handler om hvordan ulike aktører forstår hva som ligger i de ulike politiske føringene, intensjonene og hvordan de snakker om vurdering og egen vurderingspraksis. Hva vil det si å ha vurderingskompetanse? Hva legger de ulike aktørene i vurderingskvalitet?
- 2. Hvilke vurderingspraksiser finnes i norske klasserom?** Vurderingspraksiser handler her om bruk av ulike didaktiske verktøy og metoder, omfanget av elevvurderingen, samt likheter og forskjeller i vurderingspraksiser. Har de nasjonale føringene har skapt grobunn for innovative undervisningsmetoder? Blir eksisterende praksiser videreført under nye begreper, eller har gode praksiser faktisk forsvunnet?
- 3. Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevenes opplevelse av læringsprosesser og læringsutbytte?** Læringsprosesser handler her om hvordan elevene drar nytte av skolens vurderingskultur og vurderingspraksiser i sin læringsprosess. Hvordan kan vurdering stimulere til læring? Hvordan opplever elevene skolens vurderingspraksis, og hvilken betydning den har for deres læring?

I denne rapporten ligger hovedvekten på problemstilling nummer 2.

I fase 1 av prosjektet fokuserte vi på problemstilling 1, og analyserte hvordan sentralt gitte føringer og intensjoner ble oversatt og forstått av sentrale aktører i utdanningssystemet, med særlig vekt på lærere i skolen.

I denne andre fasen av prosjektet fokuserer på problemstilling 2, og ønsker å tegne et bilde av hvilke praksiser som finnes i norske skoler. Vi undersøker hvordan resultatene fra fase 1, nedfeller seg i praksis.

Sentrale og gjennomgående forskningsspørsmål i prosjektet er:

Vurderingskompetanse:

- Hva mener lærerne (og andre sentrale aktører) er vurderingskompetanse?
- Hva anser lærere (og andre sentrale aktører) som gode vurderingspraksiser og god vurderingskultur?
- Hvilke begreper anvender norske lærere (og andre sentrale aktører) når de beskriver egen og andres vurderingskompetanse og –praksiser? Og hvordan blir disse begrepene brukt når det er snakk om kognitive prosesser involvert i læring og undervisning?
- Hvordan bruker lærerne informasjon om elevenes læring fra vurderingen i planleggingen og gjennomføringen av videre undervisning?
- På hvilke måter har lærerne utviklet sin vurderingskompetanse, og hvordan har denne kompetanseutviklingen bidratt til endringer i klasseromspraksiser?
- I hvilken grad har endringene i forskriften, og / eller andre rammefaktorer, skapt et uheldig dokumentasjonspress i skolen?
- Hvordan henger den overordnede læreplanen sammen med lokale operasjonaliseringer og vurderingsformer?
- Hvordan operasjonaliseres kompetansemålene i læreplanen, og hvordan brukes målene som grunnlag for vurdering?
- Hvordan arbeider ledelsen for å utvikle en vurderingskultur?
- Hvilke erfaringer har foreldrene med informasjonsflyten mellom hjem / skole når det gjelder læringsmål, utbytte, vurdering og eventuelle individuelle tilpasninger?

Vurderingspraksiser

- I hvilken grad er vurderingen målorientert og kriteriebasert?
- Hvordan anvendes klasseromsdialoger som vurderingsverktøy?
- Hvordan anvendes vurderingsoppgaver?
- I hvilken grad får elevene tilbakemelding på arbeidet de gjør underveis i prosessen?
- I hvilken grad brukes egenvurdering som vurderingsverktøy?
- I hvilken grad brukes medelevvurdering som vurderingsverktøy?

- Er det diskrepanser mellom den generelle forståelsen av vurdering og de faktiske praksisene i klasserommet?
- Forskjeller/likheter i vurderingspraksis gjennom utdanningsløpet
- I hvilken grad anvendes digital teknologi (LMS, programvare) som del av vurderingen?

Læringsprosesser

- I hvilken grad anvender elevene tilbakemeldingene de får av læreren til å utvikle seg videre i faget?
- Hvilken betydning har en målorientert og kriteriebasert vurdering for elevenes læringsprosess?
- Hvordan oppfatter elevene tilbakemeldingene de får av læreren?
- Hvilken betydning har egenvurdering for elevenes læringsprosess?
- Hvilken betydning har medelevvurdering for elevenes læringsprosess?
- Hvordan oppfattes forholdet mellom underveis og sluttvurdering? Hvordan praktiseres dette?

I varierende grad søker vi å belyse disse gjennom intervjuer med ulike aktørgrupper og gjennom klasseromsobservasjoner.

For å gi et bilde av hvor denne rapporten befinner seg i forhold til den første rapporten «Vurdering i skolen». Intensjoner og forståelser, gir vi et kort sammendrag av hovedfunn i den rapporten.

1.2 Funn fra første delrapport

Resultatene fra prosjektets første del (Sandvik m.fl., 2012) viste at lærerne generelt er overveiende positive til de nasjonale føringene for individuell vurdering. De som er med i den nasjonale satsingen var noe mer enige i at forskriftens føringer for underveisvurdering har bidratt til å endre deres praksis. Et interessant funn var at mens bare halvparten av lærerne rapporterer at de har inngående kjennskap til forskriften, rapporterer de fleste om vurderingspraksiser som ligger svært nært opp til intensjonene.

Våre data viste videre at fagkompetanse er en viktig faktor i lærernes vurderingskompetanse. Særlig mente lærere med høy fagkompetanse dette. Lærere i barneskolen framhevet i mindre grad dette som viktig for egen vurderingskompetanse. Behovet for fagkompetanse kommer også sterkt til uttrykk i fokusgruppeintervjuene. Det oppleves nødvendig å ha faglig trygghet for å gjøre forventningene i faget eksplisitte og tydelige for elevene.

Et flertall av våre informanter mente at lokale læreplaner har klare, konkrete mål. Et flertall av lærerne uttrykte at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen oppleves som motiverende for elevene. Et gjennomgående trekk er at barneskolelærerne har kommet lengst i dette arbeidet, og at vurdering forstås som et arbeid med å bygge opp læringsmål for relativt korte perioder. Mange lærere er mer opptatt av å utvikle vurderingsverktøy som fungerer i det daglige enn av å følge opp dette i læringsprosesser over lengre tidsspenn. Klasser med mange elever og liten tid til planlegging pekes på som begrensinger i dette arbeidet.

Flertallet i vår undersøkelse var enige i at underveisvurdering styrker muligheten for å tilpasse opplæring til den enkelte elev. Et flertall av lærerne oppga også at de benytter resultater fra elevvurderingen til å videreutvikle egen vurderingspraksis.

Krav om slutt- og halvårsvurdering så ikke ut til å hindre god underveisvurdering, og lærerne rapporterte at de kjenner til hva som skal inngå i disse. Grunnskolens barnetrinn har en historie på over 40 år med å vurdere motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens fremgang ut fra forutsetninger og elevens personlige utvikling. I videregående opplæring har det vært en like lang tradisjon for vurdering med bruk av karakterer og et målrelatert vurderingssystem. Vår analyse antydte at det er ulike vurderingskulturer på tvers av forvaltningsnivå, skoleslag og innad i skolene.

I fokusgruppeintervjuene kommer det frem tydelige forskjeller mellom lærernes forståelse av vurderingens rolle i undervisningen. Matematikkfagets utfordringer synes å ligge i lærernes forståelser av hva matematisk kompetanse innebærer og hvordan man kan vurdere denne. For kroppsøvfagets synes spenningene å ligge i diskursen omkring prestasjoner og innsats. For språkfagenes del handler det i stor grad om sprikende forståelse av hva gode bevis for læring er, og hva som kan regnes som gyldige slutninger om elevenes kompetanse.

På skoleeiersiden så det ut som om hovedfokus ligger på reliabilitet. Skoleeieren så ut til å være primært opptatt av at skolene utvikler en felles vurderingspraksis, og at alle elever får en rettferdig vurderingspraksis. Utvikling av et godt fortolkningsfelleskap som kan fremme validitet i alle ledd i undervisning og vurdering, er i stor grad delegert ned til fagnivå i skolen. Det viktige fortolkningsfelleskapet rundt vurdering omfatter altså i liten grad skoleeier. Skoleeier spiller dermed i mindre grad en aktiv rolle i utviklingen av vurderingspraksiser med en sterk forståelse av det faglige innholdet.

Å kunne delta i en utvidet diskusjon om vurdering er et viktig element i vurderingskompetanse. Vår studie viste at dette er under utvikling, men at det her er relativt store forskjeller mellom skoler. Et flertall i vårt utvalg oppga at vurdering er et tema lærerne relativt ofte tar opp i lærerkollegiet, og at lærerne samarbeider om å skape gode vurderingspraksiser. Vi fant ut at det er relativt store forskjeller mellom

ulike skoleslag i spørsmålet om vurdering er tema i diskusjoner / samtaler lærere i mellom. Å skape rom for å diskutere vurdering i fag kan synes svært viktig for å sikre en mer valid vurderingspraksis i fagene på skolenivå.

Disse rapporterte forståelsene av individuell vurdering ble viktige føringer for vårt arbeid i planleggingen av observasjoner og intervjuer i utvalgte skoler.

1.3 Datakilder

Analysen i delrapport 2 bygger på observasjoner av undervisning i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving ved ti skoler. I tillegg har vi intervjuet skoleledelsen, lærere og elever ved disse skolene. Vi har også samlet inn lokale læreplaner, ukeplaner, lokale vurderingskriterier og ulike planer som er utarbeidet i forbindelse de timene som ble observert. Det sentrale fokuset i observasjonene og intervjuene har vært på vurderingspraksiser.

I valg av caseskoler lå følgende kriterier til grunn:

- Deltakelse/ikke deltakelse i satsingen vurdering for læring.
- Alle skoleslagene skulle være representert (barneskoler, 1–10-skoler, ungdomsskoler, videregående skoler).
- Beliggenhet både i urbane og rurale strøk.

Selv om vi i delrapport 2 har konsentrert oss om et lite utvalg skoler, mener vi at akkurat et kvalitativt materiale som dette gir muligheter til å forstå den lokale konteksten, og til å gi et rikere bilde av de ulike praksisene og forståelsene omkring individuell vurdering. Nedenfor følger en oversikt over hvilke skoleslag vi har gjort våre studier ved. Når vi omtaler hver skole, henvises det til skolens kode.

Tabell 1. Oversikt over skoleslag som er med i casestudien

Betegnelse	Skoleslag	Med i VFL (m)	Ikke med i VFL (im)	Elever (ca.)	Lærere (ca.)
Skole 1(M vg)	VGS	X		1250	240
Skole 2(Im vg)	VGS		X	600	120
Skole 3(M 1–10)	1–10	X		590	70
Skole 4(Im 1–10)	1–10		X	310	40
Skole 5(M 8–10)	8–10	X		250	40
Skole 6(Im 8–10)	8–10		X	360	35
Skole 7(M 1–7)	1–7	X		360	35
Skole 8(Im-1–7)	1–7		X	280	25

Datainnsamlingen har i hovedsak foregått høsten 2012, og ble avsluttet medio februar 2013.

1.3.1 Observasjon

Dette forskningsprosjektet kan sees som en kvalitativ studie med etnografisk tilnærming. Den er basert på observasjon, intervjuer og dokumenter for å tolke og analysere vurderingspraksiser i de ulike skolene. Det finnes ulike definisjoner på hva etnografi er. Fettermann sier følgende om etnografi: «Ethnography is the art and science of describing a group or a culture» (Fettermann, 1998:1). Geertz (1973) beskriver mennesket og kulturen som en edderkopp i sitt nett. Menneskene både former og formes av sin kultur. Kulturen kan beskrives og tolkes på grunnlag av observert atferd. Et slikt fokus får fram kunnskapen menneskene i den kulturen har, samt deres ideer og livssyn, ifølge Geertz. I et slikt henseende er denne studien etnografisk. Elevene og lærerne i dette forskningsprosjektet konstruerer den sosialt konstituerende virkeligheten i de ulike klasserommene og skolene, og det er disse kulturene som er gjenstand for denne studien.

Det er flere begreper som brukes for å beskrive etnografi som gjøres i klasserom, blant annet klasseromsetnografi, didaktisk etnografi (Kullberg, 1996) og pedagogisk etnografi (Madsen, 2003). I en etnografisk studie av klasseromsaktiviteter er det primære fokuset på forholdet mellom kultur og didaktikk / pedagogikk. Hvordan bidrar den pedagogiske praksis med konstruksjon av mening og betydning i menneskers hverdag og liv? Hvordan er pedagogisk praksis bestemt av kulturelle og sosiale livsvilkår og tradisjoner? Denne studien synliggjør de ulike kontekstuelle utfordringene som vurderingspraksiser står overfor, av politisk så vel som av fagdidaktisk art. Den pedagogiske praksisen som realiserer seg i de klasserommet vi har studert, bærer preg av disse mange utfordringene. Hammersley (1990) er opptatt av betydningen av teori i etnografisk klasseromsforskning. Han mener at etnografien er et godt konsept for teoretisk utvikling og diskuterer betydningen av koblingen mellom empirisk data og abstrakte konsepter.

I en etnografisk tilnærming vil observasjon, blant flere andre metoder, være en naturlig måte å samle data på (Creswell, 2007; Hammersley & Atkinson, 2004). Å få tilgang til feltet og å få observere undervisning, handler om å etablere gode relasjoner til forskningsdeltakerne. Det er ikke selvsagt at man som forsker blir akseptert eller at deltakerne vil samarbeide med deg. Diskresjon, sensitivitet og sunn fornuft er overordnede begreper i en slik kontekst (Hitchcock, 1995). Som forskerteam brukte vi tid på å finne gode måter å komme i kontakt med skolene og lærerne på, og vi diskuterte også hvor følsomt det kan være for læreren å bli observert. Vi gjorde det derfor til en rutine å ha gode samtaler med læreren før og etter observasjonene. I disse

samtalene fikk vi også oppklart eventuelle misforståelser og fikk diskutert den observerte undervisningstimen i en større kontekst.

Vi hadde utformet et observasjonsskjema (se vedlegg 5) som dannet utgangspunktet for observasjonene. Dette skjemaet var utformet med utgangspunkt i de sentrale begrepene om vurdering fra delrapport 2. Hensikten med skjemaet var å fungere som en guide og en huskeliste for observatørene, og for å sikre at vi hadde et nokså likt fokus under observasjonen i de ulike fagene.

Observasjonene ble i all hovedsak gjennomført av forskere med faglig og fagdidaktisk kompetanse i det aktuelle faget. Et viktig argument i vår studie er nettopp betydningen av fagkompetanse og fagdidaktisk kompetanse i arbeidet med vurdering. For å kunne forstå og fortolke de observerte vurderingspraksisene og kulturene i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving, mener vi at også forskeren i feltet bør inneha denne kompetansen. I noen tilfeller observerte forskerne timer alene, noen ganger var vi to og to sammen. Disse parobservasjonene var også med på å sikre validiteten i observasjonene. Vi planla å foreta en til to observasjoner av undervisningsøkter i de aktuelle fagene på følgende trinn: 4. trinn, 7. trinn, 10. trinn og vg1. Dette ble i hovedsak gjennomført, men i noen få tilfeller / ved noen få skoler gjorde timeplanmessige forhold det umulig å gjennomføre observasjoner i alle fag.

Tabell 2. Klasseromsobservasjoner fordelt på fag og trinn

Fag	Trinn	Antall	Total
Engelsk	4. trinn	5	17
	7. trinn	3	
	10. trinn	5	
	VG1	4	
Norsk	4. trinn	3	13
	7. trinn	4	
	10. trinn	3	
	VG1	3	
Matematikk	4. trinn	4	18
	7. trinn	4	
	10. trinn	4	
	VG1	2	
Kroppsøving	4. trinn	4	12
	7. trinn	3	
	10. trinn	3	
	VG1	2	
			50

1.3.2 Dokumenter

Ulike dokumenter som lokale læreplaner, undervisningsplaner fra hver enkelt lærer, skjema med vurderingskriterier og ulike vurderingsoppgaver kan gi et godt bilde av konteksten for vurderingspraksisene.

I en analyse av arbeidsplaner i delstudie 1 samlet forskergruppen inn lokale planer fra skolene som deltok i den første intervjuunden (Sandvik m.fl.). Planene ble lastet ned fra Internett fra barneskolene, hvor de lå tilgjengelig på skolenes hjemmesider, og gjennom e-postkontakt med de videregående skolene der planene ligger lukket på læringsplattformer (LMS). Vi henvendte oss også direkte til de som hadde deltatt på intervjuene via e-post. Det viste seg vanskelig å innhente læreplaner fra de enkelte skolene og fagene. I kroppsøving fikk vi ikke inn en eneste fagspesifikk plan. Faget stod bare nevnt i timeplanene på ukeplanene. Det kom heller ikke inn planer fra norskfaget på videregående skole. Det viste seg også at ungdomsskolene ikke fulgte opp oppgaven med å sende inn lokale planer. I alt omfattet undersøkelsen 14 ukeplaner. På barnetrinnet er ukeplanene utarbeidet slik at hvert fag har sin plass på planen. I denne analysen regnes hvert fag som en plan. Bare to årsplaner kom inn, en fra engelsk i videregående skole og en årsplan fra barnetrinnet som omfattet alle fagene.

I delstudie 2 var situasjonen annerledes. Under besøkene samlet vi systematisk inn lokale læreplaner, undervisningsplaner og ulike skjemaer lærerne brukte i de forskjellige fagene. Dette vil danne utgangspunkt for analyser i kapittel 8, men også brukes som grunnlag for analyser i de ulike fagene i kapittel 4–7. Det foreligger 78 arbeidsplaner fordelt på de åtte skolene, mot 14 i delstudie 1 (Sandvik m.fl., 2012). Vi ser også i denne studien at vi ikke greide å samle inn planer fra alle observasjonene. Lærerne fulgte heller ikke her opp oppgaven med å legge frem dokumentasjon på planarbeid. På barnetrinnet ligger ukeplanene tilgjengelig på Internett, mens årsplanene ikke er tilgjengelige. På mellomtrinnet er alle planer tilgjengelige kun for personer med tilgang til skolens LMS. Dette medfører en svakhet i analysene, men utvalget er såpass stort at vi likevel kan trekke noen generelle konklusjoner. Planene danner utgangspunkt for analyser i kapittel 8, men brukes også som grunnlag for analyser i fagene i kapittel 4–7.

Tabell 3. Oversikt over gjennomgåtte planer

Trinn	Skole	Felles Ukeplaner				Fagspesifikke ukeplaner				Felles Halvårs-/Årsplaner ¹				Fagspesifikke årsplaner
		NO	EN	MA	KR	NO	EN	MA	KR	NO	EN	MA	KR	
Trinn 4	4	1	1	1										
	7	1	1	1						1 h	1 h	1 h	1 h	1KR
Trinn 7	4	2	2	2										
	7	1	1	1		1	1	1						1 Felles
	3 8	2	2	2	2					1 å			1 å	1 Felles
Trinn 10	4	2	2	2		1								1 KR
	5	1	1	1	1					1 å	1å	1 å		4 ALLE FAG
	3						1			1	1	1		1 NO
	6	1	1	1	1	1								1 KR
Trinn 11	1						1	2	1					1 EN, 1 KR
	2					1	2							1 EN, 1 KR
SUM	78	11	11	11	4	5	5	3	1	4	3	3	3	14

Tabellen viser antall arbeidsplaner som er samlet inn i fagene norsk (NO), engelsk (EN), matematikk (MA) og kroppsøving (KR) på forskjellige trinn og i forskjellige tidsspenn i studien.

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) ble lagt til grunn for analysene av læreplanene. I denne delen av forskningsprosessen innebærer det et fokus på mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering for å undersøke i hvilken grad planene uttrykker en eksplisitt vurderingskultur som kommuniserer med elever, foreldre og andre sentrale aktører i skoleverket etter lov- og regelverket. Utdanningsdirektoratet deler, i tråd med begrepene fra den didaktiske relasjonsmodellen, arbeidet med læreplanene i de samme fire læreplankategoriene: *kompetansemål, innhold, arbeidsmåter og vurdering*. Begrepene er tenkt som et felles begrepsapparat for arbeid med læreplanforståelse i samarbeid med andre kolleger i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i Kunnskapsløftet. Elevforutsetninger og kontekstuelle rammer for planene, som også utgjør en del av relasjonsmodellen, inngår i delrapport 2 i en nærmere analyse av lokalt arbeid med læreplaner.

1.3.3 Intervjuer

Et fokusgruppeintervju er en godt planlagt gruppediskusjon, designet for å få tak i synspunkter på gitte tema (Wibeck, 2000). Denne intervjuformen benyttet vi også i delstudie 1. I delstudie 2 planla vi fokusgruppeintervjuer med skoleledelsen, lærere i de ulike fagene, elever og foreldre. Intervjuene var kvalitative, semistrukturerte

¹ H= halvårsplan, å=årsplan

intervjuer, der hensikten var å belyse bestemte problemstillinger og sentrale elementer knyttet til vurdering i skolen. Ved hjelp av vår intervjuguide, ledet vi intervjuene gjennom de tema som var nødvendig i forhold til prosjektets målsettinger. Våre intervjuguider var utformet med utgangspunkt i prosjektets hovedproblemstillinger og forskningsspørsmål, som gjengitt i kapittel 1.1, og også med utgangspunkt i funn fra delstudie 1. Intervjuenes semistrukturerte form ga også rom for å avvike fra guiden og følge interessante problemstillinger der de dukket opp. En slik metode gjør det mulig for forskeren å følge informantens fortelling og utdype temaer som kommer opp, også der forskerne i utgangspunktet ikke hadde inkludert det i sine intervjuguider. I den fasen av prosjektet vi er i nå, der hensikten er å få et bilde av informantenes opplevelse og forståelse av forskningsobjektet, og dessuten å få en dypere forståelse for de ulike kontekstene som påvirker vurderingskulturen ved de ulike skolene, vil en slik semistrukturert intervjumetode være nødvendig og hensiktsmessig (Thagaard, 2003: 84).

Alle intervjuene ble gjennomført som gruppeintervjuer. De ble tatt opp elektronisk, og transkribert. Lærere i norsk og engelsk ble intervjuet sammen, mens lærere i matematikk og kroppsøving ble intervjuet i egne grupper. I noen tilfeller hadde lærere problemer med å møte til avtalt gruppeintervju, og ble derfor intervjuet individuelt. Ved de fleste skolebesøkene ble det også gjennomført kortere intervjuer med lærere umiddelbart etter observasjon. Dette dreide seg om individuelle intervjuer/samtaler.

Vi intervjuet elever og foreldre fra 4., 7. og 10 trinn. Foreldreintervju ble gjennomført samlet på tvers av flere trinn, med unntak av en skole. Ved noen få skoler ble det også gjort kortere intervjuer med elever i forbindelse med observert time.

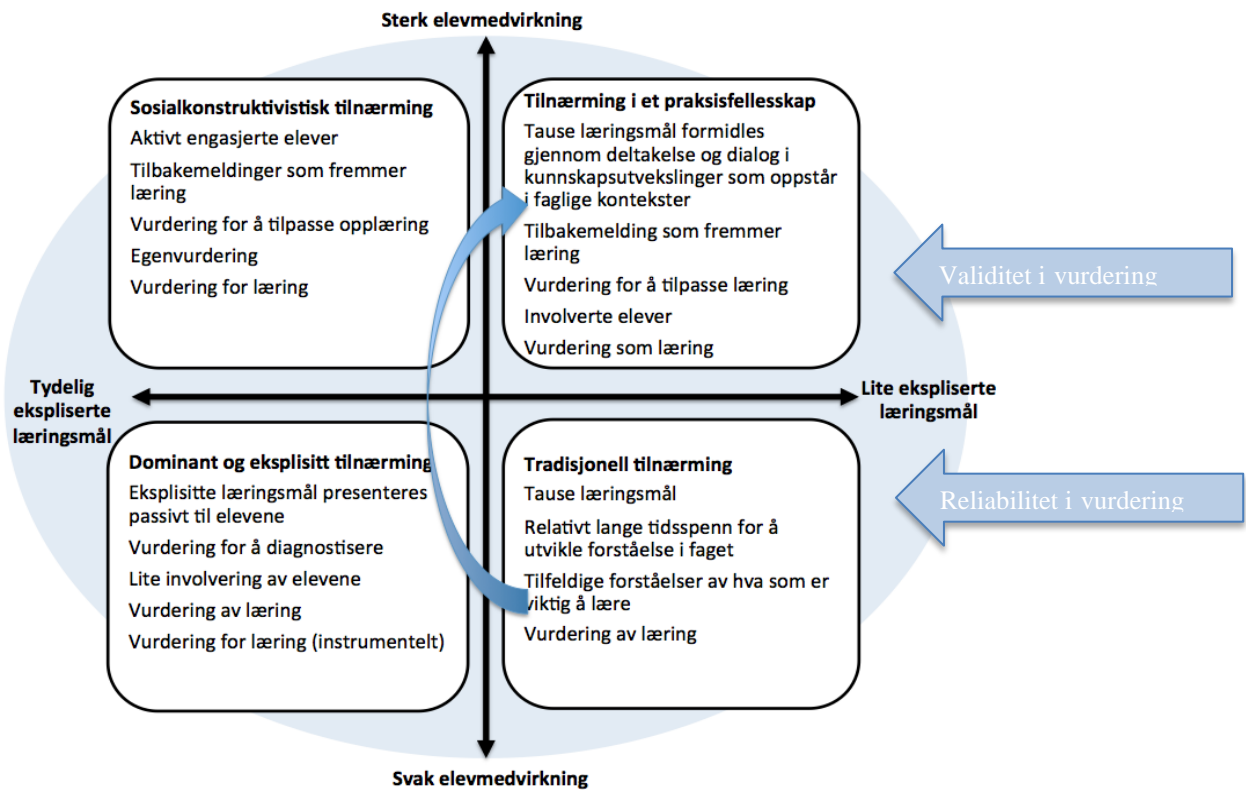
Intervjuene med faglærere ble i all hovedsak foretatt av fagdidaktikere i forskergruppen med de relevante fagene. Intervjuer med skoleledelsen ble stort sett gjennomført av forskere med erfaring fra denne type intervju. Foreldreintervju og intervju med elever ble gjort av alle i forskergruppen. Vi var stort sett to forskere til stede ved alle intervjuer.

Tabell 4. Oversikt over deltakere i intervjuer

Kategori	Antall intervjuer	Antall respondenter
Skoleledere	8	18
Lærere	59	94
Foreldre	9	35
Elever	17	63
Totalt	93	210

1.3.4 Analyse av datamateriale

Arbeidet med analysen av det empiriske materialet i dette delstudiet har foregått i en konstant dialog med, og i videreutvikling av, de teoriene og modellene vi presenterte i delrapport 1. Modellen vi presenterte i delrapport 1 er utviklet videre og danner rammen for analysene våre i de ulike fagene. Den er visualisert nedenfor i Figur 1.



Figur 1. Fire ulike vurderingskulturer (modifisert etter O'Donovan m.fl., 2006)

Det er særlig to sentrale aspekter ved vurderingskulturer. Disse to er graden av elevinvolvering og graden av eksplisering av læringsmål (O'Donovan, Rust, Price & Carroll, 2006). I tillegg er reliabilitet og validitet i vurdering sentrale momenter for å forstå utviklingen av vurderingskulturer. Lærere som har en lang praksis i å operasjonalisere læreplanene gjennom læreboka og tilhørende arbeidsoppgaver i sin undervisning, vil ikke umiddelbart være i stand til å gjøre læringsmål og vurderingskriterier eksplisitt for seg selv og elevene, eller være i stand til å involvere elevene i arbeidet med vurdering. Samtidig er det også to andre aspekter av vurderingskulturer som er viktige: hvorvidt det eksisterer et tolkningsfellesskap og hvorvidt man kan snakke om valide vurderingspraksiser (se kapittel 2).

Vår analysemodell forstås med utgangspunkt i mer generelle prinsipper for utviklingen av lærere og elevers forståelse av vurderingsstandarder og vurderingsprosesser. Dette er standarder og prosesser som ser på graden av elevinvolvering og hvorvidt målene for læringsprosessene er eksplisitte eller implisitte. Den tar utgangspunkt i en *tradisjonelt taus tilnærming*, der vurderingspraksisen kjennetegnes ved at lærerens erfaring ikke formidles i eksplisitte mål eller kriterier, og der elevene ikke får anledning til å definere egne læringsmål.

Denne kulturen endres når elevene får tilgang til eksplisitte mål, og forskergruppen kaller dette for en *eksplisitt og dominant tilnærming*: Lærerens tause kunnskap om fagets innholdselementer blir artikulert i vurderingsarbeidet i form av planer og undervisningspraksis. Graden av elevinvolvering er fremdeles lav. Deretter kan kulturen utvikles til en mer elevaktiv klasseromspraksis der vurdering drøftes og diskuteres med alle involverte parter i vurderingsarbeidet. Dette kaller vi en *sosialkonstruktivistisk tilnærming*. Men man kan også se for seg en fjerde mulighet: Når elevene og lærerne i fellesskap definerer oppgaver, formål og situerer læringen i konkrete aktiviteter, kan vi endelig snakke om et praksisfellesskap (*community of practice*), hvor lærer og elev i fellesskap arbeider med vurdering (O'Donovan, Rust, Price & Carroll, 2006).

Modellen kan fungere som et tentativt kart for utviklingen av vurderingspraksiser som gjør det lettere for elevene å utvikle forståelse for faglige mål, delta i læringsarbeidet og forstå sine egne læringsprosesser. Den kan særlig belyse tilfeller der lærerne forstår sin egen vurderingspraksis som god, mens elevene i mindre grad er tilfredse med lærernes praksis. I slike tilfeller kan det hende at lærerne arbeider samvittighetsfullt med læringsmål og vurderingskriterier uten av elevene i særlig grad blir involvert (dominant og eksplisitt tilnærming). Ved hjelp av de ulike datakildene vil vi nå i større grad være i stand til å analysere og kategorisere de ulike praksisene og kulturene vi har møtt i delstudie 2.

Denne modellen kan også overføres til de ulike forvaltningsnivåene i skolen. Når det gjelder ledelseperspektivet og hvordan ledelse av vurderingspraksiser foregår, har det være relevant og nødvendig å trekke inn andre teoretiske modeller for å forstå disse. Disse blir redegjort for i kapittel 2.4. Det samme gjelder dokumentanalysene. Vi har allerede i kapittel 1.2.2. redegjort for bruken av dokumenter som datakilde i denne studien, og har også kort redegjort for noen teoretiske føringer for analyse av disse. Dette blir grundigere behandlet i kapittel 8. I kapittel 9 analyseres elevenes opplevelse av motivasjon og mestring i dette arbeidet, og i disse analysene vil det også være relevant å trekke inn teori som omfatter slike perspektiver. Denne teorien drøftes i kapittel 2.1.3.

Vi har i fellesskap utviklet noen teoretiske rammeverk som danner utgangspunktet for våre analyser og som i korthet er presentert i dette kapitlet. Noen temaer og perspektiver er mer sentrale innenfor enkelte fagområder. Underveis i analyseprosessen varierte det derfor hvor stor vekt enkelte perspektiver og temaer fikk. Analysene i denne studien vil også bære preg av denne forskjelligheten.

Siden vurdering forstås som noe kontekstuellet og som et faglig anliggende, vil det også være naturlig å analysere våre observasjoner, intervjuer og dokumentanalyser ut fra fagenes egenart.

Selv om vi har prøvd ut ulike teoretiske perspektiver i våre analyser, har også analysene vært preget av en induktiv tilnærming. Vi startet analysen av materialet med en holistisk tilnærming der hovedinntrykket ble oppsummert, hvilke data som støttet dette og om det eventuelt var utsagn og observasjoner som tilsa noe annet. I de videre analysene ble materialet analysert og kategorisert i NVivo 9 (International, 2011). Utgangspunktet for kategoriene her var forskningsspørsmålene som ble stilt i første delrapport, som også var utgangspunktet for intervjuguidene og observasjonsguidene. Analyser og presentasjoner av datamaterialet hviler på en konstant komparativ metodisk tilnærming (Gudmundsdottir, 2001; Postholm, 2005), der vi har vært opptatt av å identifisere mønstre, se sammenhenger og motsetninger i materialet.

1.3.5 Begrensninger i datamaterialet

Det er i hovedsak observasjoner av enkeltlærere og intervjuer med lærere, elever, foreldre og skoleledere på de åtte utvalgte skolene som er hovedkildene til beskrivelsene av vurderingspraksiser og vurderingskulturer i skolene. Det kan hevdes at dette er et lite utvalg skoler og at utvalget umulig vil kunne gi et sant og generelt bilde av vurderingskulturer i norsk skole. Vi mener imidlertid at designet vi har valgt nettopp bidrar til en større forståelse av kompleksiteten i arbeidet med vurdering. Ikke minst gir det et nytt bilde av de ulike aktørenes praksiser, roller og oppfatninger i dette arbeidet, noe som igjen kan bidra til å gi retning for videre utviklingsarbeid.

Det å gi elevene en stemme i vurderingsarbeidet anser vi som svært sentralt. Vi har valgt å intervju et utvalg elever ved hver skole. Et slikt datagrunnlag kan bare gi elevenes oppfatninger av motivasjon og mestring i vurderingsarbeidet, og det vil også være begrensninger i hvor langt man kan trekke disse fortolkningene. Likevel er det verdt å understreke at nettopp elevenes forståelser er et viktig bidrag i diskusjonen om betydningen av god vurderingspraksis for elevenes læring. Samtidig vil observasjonene i klasserommene gi støtte til disse fortolkningene.

Foreldre er en gruppe som er viktig for elevenes læring. Gode skole-hjem-samarbeid kan bidra til at elevenes motivasjon og mestring i skolen blir enda bedre. For å få fram foreldrenes perspektiver, valgte vi å bruke fokusgruppeintervju. Ved noen skoler stilte mange foreldre opp til intervjuene, mens det på andre skoler bare kom en forelder. Det er varierende hvordan temaet vurdering ble diskutert i foreldregruppen, og materialet er sprikende når det gjelder akkurat dette. Det viste seg at det ikke alltid var like lett å styre samtalen etter intervjuguidene vi hadde utformet for akkurat denne gruppen.

1.3.6 Rapportens innhold

I dette kapitlet har vi redegjort for forskningsprosjektets formål, problemstillinger og datagrunnlag. Vi har også plassert denne delrapporten inn i prosjektets ramme. Vi har oppsummert hovedfunn fra delrapport 1, gjort rede for forskningsdesign og den metodologiske tilnærmingen. I kapittel 2 redegjør vi for det teoretiske fundamentet for studien og introduserer analysebegrepene vi anvender på det empiriske materialet i de påfølgende kapitlene.

Denne studien setter søkelys på vurdering i fag. Samtidig viser delrapport 1 at skoleledelsens kompetanse til å drive utviklingsarbeid er sentralt for å utvikle vurderingskulturer. Kapittel 3 tar for seg dette perspektivet. De faglige aspektene ved vurdering i skolen kommer til syne i kapitlene 4–7. Elevperspektivet og foreldreperspektivet presenteres i kapittel 9 og 10, mens kapittel 11 fungerer som et oppsummerings- og drøftingskapittel. Her drøftes funnene opp mot de teoretiske perspektivene vi presenterte i kapittel 2.

2. Perspektiver på individuell vurdering i skolen

Lise Vikan Sandvik

I dette delkapitlet redegjøres det for det teoretiske grunnlaget for delrapport 2. Det teoretiske grunnlaget vil i stor grad være sammenfallende med det som ble presentert i delrapport 1, men det bærer også preg av utvikling og utvidede forståelsesrammer i de teoretiske konseptene, noe som er en naturlig følge av arbeidet med analyser og funn i delstudie 1. Allerede i kapittel 1.3.4 presenterte vi vår analysemodell og ga en forklaring på hvordan den kan forstås. Den vil dermed ikke få samme sentrale plass i dette kapitlet, men vil bli henvist til der det er relevant. Det er særlig to aspekter ved modellen som vil bli diskutert i de følgende kapitlene: Vurdering i et praksisfelleskap og validitet i vurdering. Også vurdering i ulike tidsspenn og tilbakemeldinger i vurderingspraksiser vil drøftes. Videre vil vi drøfte teoretiske perspektiver rundt utvikling av vurderingskompetanse og ledelse av denne.

2.1 Vurdering i et tolkningsfelleskap

Den nasjonale satsingen på vurdering for læring legger fire grunnleggende prinsipper til grunn for god vurderingspraksis. Her slås det fast at elever, lærlinger og lærekandidater lærer best når de:

- forstår hva de skal lære, og hva som forventes av dem.
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres.
- får råd om hvordan de kan forbedre seg.
- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere sitt eget arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2010, 2011).

Disse fire prinsippene er utgangspunktet for våre undersøkelser omkring vurdering i skolen.

Det teoretiske grunnlaget for «Vurdering for læring» er ikke sammenfattet i en avgrenset teori, men kan sies å bygge på et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn. Grunnlaget trekker vekslers både på reformpedagogikk og moderne pedagogiske oppfatninger om god undervisning (Engh, 2011). Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (NKV) har i et *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring på ungdomstrinnet* (Engh m.fl., 2012), pekt på at forskning, litteratur og læreres erfaringer med vurdering for læring viser til økt læringsmotivasjon, mer elevmedvirkning og bedre læringsutbytte.

I et forsøk på å møte dette konglomeratet av teorier og å utvikle teori om vurdering, har vi valgt å ta utgangspunkt i modellen i figur 1. I denne modellen ligger et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn til grunn for hele forståelsen. De fire prinsippene om god vurderingspraksis, som er forankret i forskning på vurdering for læring, ligger som bakenforliggende intensjoner og føringer. I et slikt perspektiv på vurdering, er forståelsen av at kunnskap er noe som skapes i samhandling med andre svært sentralt. Dette legger premisser for hvilke prinsipper om vurderingspraksis som bør være gjeldende i nasjonale føringer. Nettopp det samhandlende – det medvirkende i egen og ikke minst andres læring – kommer lite til uttrykk i forskriftens prinsipper. I tråd med synet på vurdering som preger vår studie, undersøker vi derfor i tillegg aspekter ved vurdering som omhandler medelevvurdering og foreldremedvirkning. Disse aspektene vil kunne gi grunnlag for en diskusjon omkring de grunnpilarene som forskriftens prinsipper hviler på. I tillegg til disse aspektene har vi løftet fram tolkningsfellesskap, eller praksisfellesskap, og validitet i vurdering som sentralt i en forståelse av god vurderingspraksis. Dette kapitlet handler i hovedsak om tolkningsfellesskap, mens validitetsbegrepet diskuteres i kapittel 2.2.

Utfordringene ved manglende tolkningsfellesskap og grunnlagsdiskusjoner er flere. Vurderingsspråket vil inneholde begreper som blir tolket ulikt, summativ praksis kan bli forstått som formativ, sentrale og nødvendige elementer i en formativ praksis kan nedvurderes, og verktøy som blir beskrevet i litteraturen kan bli anvendt instrumentelt. Formativ praksis er ikke utførelse av beskrevne metoder – verktøy må tilpasses både lærerpersonlighet, aldersgrupper, det formelle vurderingssystemet og ikke minst konteksten vurderingen skjer i. Et optimalt læringsutbytte er derfor avhengig av at læreren er bevisstgjort den pedagogiske plattformen vurdering for læring hviler på, er i stand til å analysere sin egen praksis og kontinuerlig videreutvikle den i formativ retning. For at dette skal skje i større skala enn hos enkelte ildsjeler, er en bærekraftig utvikling også avhengig av en utviklingsorientert skoleledelse og et endringsvillig kollegium. En skolebasert innovasjon vurderes derfor som mer effektiv enn individuelle kompetansehevingstiltak alene. Det kan forstås som en kollektiv dannelsesreise hvor det er like viktig å rette oppmerksomheten mot prosessen som produktet (Steinsholt og Dobson, 2011).

Det handler med andre ord om å etablere tolkningsfellesskaper. I Norge har man lagt stor vekt på å forklare læringsmål gjennom bl.a. forskriften til Opplæringsloven. Modellen i figur 1 viser imidlertid at eksplisitte læringsmål også kan forstås som et stadium på veien mot et mer integrert praksisfellesskap, der uformelle kunnskapsutvekslinger og kontekstuelle baserte prosesser er viktigere enn formelle prosedyrer der mål formidles til elevene.

Å etablere tolkningsfellesskaper er ikke bare viktig på klasseromsnivå, men like viktig på et systemnivå. Den tradisjonelle tilnærmingen innebærer en vurderingspraksis med

lærere som arbeider hver for seg med ulike tilnærminger til, og forståelse av, vurdering. Den eksplisitte tilnærmingen kommer blant annet til uttrykk gjennom læreres og skolers arbeid med å konkretisere læringsmål. I den sosialkonstruktivistiske kulturen blir vurdering diskutert i klassen, og læringsmål er et forhandlingspunkt mellom lærer og elever. Et praksisfellesskap på skolenivå eksisterer når en skole har utviklet en felles forståelse for vurdering, etablert en god vurderingspraksis som fungerer som en naturlig del av skolens virksomhet og det er utviklet vurderingskompetanse på alle nivå i organisasjonen. I et slikt fellesskap er ikke det primære målet å kommunisere eller konstruere mål og kriterier for læringen. Målet er heller å etablere en rekke forskjellige uformelle aktiviteter der både lærere og elever deltar i kunnskapsutvekslinger, og arbeider med konkrete problemer og oppgaver. Slike praksisfellesskaper må ledes og kultiveres av læreren på klasseromsnivå og av skolelederen på systemnivå. Hovedvekten ligger på oppgaver og kunnskapsutvekslinger, og ikke på formelle prosedyrer som for eksempel mål og kriterier.

2.1.1 Betydningen av tilbakemeldinger som fremmer læring

Forskning på feedback, eller tilbakemeldinger², viser komplekse svar på et egentlig ganske enkelt spørsmål: Hvordan påvirker tilbakemeldinger læring? På 80-tallet ble det publisert flere effektstudier som dannet et viktig grunnlag for forskningen på feltet (Crooks, 1988, Fuchs & Fuchs, 1986, Natiello, 1987). Det som kan kjennetegne disse studiene er at de nok i stor grad handlet om å bekrefte utfordringene omkring tematikken, heller enn å forsøke drive teoridannelse på bakgrunn av disse funnene (William, 2013).

Særlig har Sadlers forskning (1989, 1998) hatt innflytelse på forskningsfeltet omkring feedback. Han har identifisert tre nødvendige betingelser for at elever skal ha nytte av tilbakemeldingene de får av læreren. Han argumenterer for at eleven må vite 1) hva som kjennetegner god praksis (dvs. å ha forståelse for læringsmålene), 2) hvordan hans prestasjon er og hvor han står i forhold til målene og 3) hva han skal gjøre for å minske avstanden mellom de ferdighetene hans og de målene han skal nå. For at eleven skal være i stand til å arbeide på denne måten, må han ifølge Sadler evne å vurdere seg selv.

Å få til en læringsfremmende undervisning krever en lærer som har profesjonsfaglig kompetanse. Læreren må nemlig vite hvordan hun skal fremme de metakognitive

²I denne studien anvendes begrepene feedback og tilbakemeldinger om hverandre, men med den samme betydningen: Begge dekker den bakovervendte og den framovervendte vurderingskommunikasjonen (Hartberg, Dobson & Gran, 2012).

ferdighetene som egenvurdering krever, noe mange lærere ifølge Haugstveit (2005) mangler kunnskap om. Slik informasjon er avgjørende for at en vurdering skal kalles formativ, og dette har vært grunnlaget for svært mye av den internasjonale forskningen som har blitt nevnt i norsk sammenheng: Lærerenes fortolkning og anvendelse (tilbakemeldinger) av denne informasjonen er ifølge Hattie og Timperley (2007) det som kan påvirke læring i størst grad.

Sadlers forståelse av tilbakemeldinger har inspirert andre forskere. Senere studier som blant andre Hattie og Timperleys (2007), har utviklet en «feedback»-modell og som stiller tre spørsmål: Hvor går jeg? Hvordan går det? Hva er neste steg? Dette er også noe av utgangspunktet for definisjonen av tilbakemeldinger som legges til grunn i denne studien. Tilbakemeldinger foregår over tid og involverer tydelige aktører med hver sin rolle og oppgaver (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Som et bakenforliggende premiss for denne definisjonen, er menneskenes behov for å oppleve *mestring, utvikling, medvirkning, å bli stilt krav til, og at noen har tillit til at man kan klare det som forventes* (Hartberg, Dobson & Gran, 2012:14).

2.1.2 Vurdering i kortsiktig og langsiktig perspektiv

Tilbakemeldingene elevene får bør komme mens den lærende er i en prosess, og ikke når det er for sent for forbedre seg (Hartberg, Dobson & Gran, 2012: 35). Likevel viser studier at dette ikke er like enkelt å gjennomføre i praksis, fordi det foregår læring i ulike tidsspenn (Black og Wiliam, 2005; Dysthe, 2008; Engh m.fl., 2012).

Midt i dette står læreren og skal gi læringsfremmende og anerkjennende tilbakemeldinger. Noen mål gjelder for en time, noen for en lengre periode, men kompetansemålene gjelder for mange år. Det er avgjørende for elevenes kompetanseutvikling at både lærere og elever ser samspillet mellom ulike tidsspenn, og tar hensyn til dette i vurderingsarbeidet (Dysthe, 2008; Black og Wiliam, 2005). For de ulike aktørenes vurderingskompetanse er det avgjørende at de forstår de ulike målsettingene og at de kan ta del i diskursen på den enkelte arena.

Analysen i delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2012) antyder at lærerne ikke har forholdt seg til langsiktige mål i arbeidet med årsplaner, men at de har kommet relativt langt med arbeidet med å gjennomføre mål på kort sikt. For å balansere dette må lærere jobbe iherdig med å få elevene til å se at de lærer i korte tidsspenn sjelden har stor verdi isolert sett, men at lærdommen utgjør viktige byggesteiner for kompetansebygging i et langt tidsspenn (Dysthe, 2008; Engh m.fl., 2012). Det er det kontinuerlige, daglige vurderingsarbeidet som totalt sett har størst betydning for elevenes læring (Black og Wiliam, 1998), men dette må ikke lede oss til å tro at de kortsiktige læringsmålene er de viktigste. Med fokus på vurdering for læring er det mange skoler som har arbeidet godt med tydelige beskrivelser av mål i form av kriterier og kjennetegn på

måloppnåelse, men mange har hatt størst oppmerksomhet rettet mot de korte og mellomlange tidsspenn (Engh m.fl., 2012). Det kan mange av barneskolene i den første studien være et eksempel på. En streben etter å operasjonalisere, i den hensikt at elevene skal skjønne hva som forventes av dem, kan føre til at helhetlige og langsiktige mål glemmes og at elevene ikke øves i å utvikle kvalitetsbevissthet (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Det er interessant å forfølge i denne studien, med særlig henblikk på arbeidet med lokale læreplaner, se kapittel 8.

2.1.3 Vurdering for elevens motivasjon og mestring

Vurdering er uløselig knyttet til elevenes motivasjon og mestring. Det finnes mye forskning knyttet til motivasjonsteori og vurdering (Brookhart, 2013).

Sadlers (1989) teori om formativ vurdering og feedback, slik det ble presentert i forrige kapittel, er et bidrag inn i teorien om selvregulert læring. Det er den lærende som er den avgjørende agenten i læringsprosessen. Det nære forholdet mellom selvregulert læring og formativ vurdering har de siste årene fått stor plass blant motivasjonsforskere (Brookhart, 2013; Andrade, 2010). En forutsetning for at elevene skal bli motivert, er likevel at viljen til å lære er til stede (Van Eekelen m. fl, 2006). For at denne viljen skal vekkes, er lærerens rolle viktig for å skape en interesse for det som skal læres (Smith, 2009). Motivasjonsforskerne Hidi og Renninger (2006) deler opp denne interessen i to: Situasjonsinteresse og individuell interesse. Først handler det om å legge til rette for at læringen til elevene foregår i en inkluderende læringskontekst. Dette handler om gode relasjoner mellom elever og lærer, men også om faglig gode omgivelser som utfordrer og motiverer. Når denne interessen er skapt, er det ifølge Hidi og Renninger (2006) et godt utgangspunkt for å utvikle den individuelle interessen for det faglige innholdet. Å utvikle den individuelle interessen handler om å skape indre motivasjon for læring.

Når elevene får tilbakemelding på sin læring, vil det påvirke deres motivasjon for læring og deres mestringsopplevelse. Det optimale samspillet mellom vurdering og motivasjon finnes i kommunikasjonene mellom lærer og elev (Smith, 2009). Hatties metastudie (2007) peker på aspekter ved vurdering som er viktige for elevenes engasjement for økt læringsutbytte:

- Elevene har forståelse av læringsintensjonene.
 - Elevene er utfordret i lys av kriterier for suksess.
 - Elevene har utviklet et bredt repertoar av læringsstrategier.
 - Elevene vet når de gjør framskritt.
 - Elevene søker tilbakemeldinger.
 - Elevene tar ansvar for egen og medelevers undervisning.
- (Hattie, 2007).

Disse aspektene er nært knyttet til teorier om selvregulert læring. Nettopp samspillet mellom elev og lærer er avgjørende for at eleven skal utvikle seg til å bli selvregulert, og denne studien ser på hvordan vurdering kan bidra til motivasjon og mestring hos elevene. Disse aspektene vil være utgangspunktet for analyser av elevenes opplevelse av motivasjon og mestring i kapittel 9.

2.2 Validitet og validitetskjeder i vurdering

Vurdering, slik det forstås i dette prosjektet, handler om å samle bevis for læring og å tolke og anvende denne informasjonen i beslutninger om undervisning og læring. Vurdering har dermed flere hensikter: å dokumentere læring, å forbedre undervisning og fremme læring. En slik forståelse av vurdering har betydning for hvordan det sentrale begrepet validitet defineres og anvendes.

Validitet er et sentralt begrep i hele FIVIS-prosjektet. I klassisk testteori blir validitet gjerne forstått som en egenskap ved en prøve. Dersom prøven faktisk måler det den sier den skal måle, er den valid. Andre forståelser framhever at det ikke handler om selve egenskapen ved en prøve, men at en mer presis forståelse av validitet handler om inferensen fra testresultatene (McMillan, 2008), eller hvordan man kan dra slutninger fra resultatene for å si noe om læring. I en slik forståelse er det ikke testen som er valid, men det er inferensen som kan være valid i større eller mindre grad (McMillan, 2008). Et annet viktig aspekt ved validitet er kontekst. Vurdering foregår i en kontekst for å måle kompetanse og resultatene brukes til å fortolke, forstå og planlegge tiltak: «... validity is a judgment, based on available evidence, about the accuracy and reasonableness of the claim or other use within the given context (McMillan, 2008: 20)». Nettopp fordi validitet har flere aspekter ved seg, har forskere referert til forskjellige typer validitet, som for eksempel innholdsvaliditet (*content-related evidence of validity*) kriteriebasert validitet (*criterion-related evidence of validity*) og konstruktvaliditet (*construct-related evidence of validity*) (Bonnie, 2013; McMillan, 2008; Popham, 2000). Disse tre aspektene relaterer seg henholdsvis til om innholdet i en prøve er representativ for et gitt faglig innholdsdomene, om en elevs resultater på en prøve gjør det mulig for læreren å trekke slutninger om elevens prestasjoner i forhold til en variabel uttrykt som et kriterium, og hvorvidt det kan defineres et nettverk av nøkkelrelasjoner og forståelser som samlet gjør det mulig å trekke slutninger om en persons kompetanse på et definert felt. Slike diskusjoner har gjort testkonstruksjon til et stort teoretisk felt, og det har blitt utviklet en lang rekke teorier om hvordan vi kan validere både vår definisjon av det faglige konstruktet og den prøven som skal gi oss bevis for om en person mestrer eller forstår dette konstruktet. Prøver av ymse slag er derfor langt mindre presise enn det lærere ofte kan tro, sier Popham (2000:109).

Flere forskere hevder at det er fragmenterende og ufullstendig å dele opp validitet i innholds-, kriterie- og konstruktvaliditet (Messick, 1995, Popham, 2000, Shepard, 1997). Et problem med dette er at validitetsbegrepet avgrenses til de tekniske aspektene av *selve prøven*, og ikke til konteksten den inngår i, intensjonen med vurderingen eller effektene på elevens læring og motivasjon. Et snevert fokus på innhold fører lett til en skjevhet i forhold til å forstå prøvens hensikt i et større tolkningsperspektiv og ikke minst bruk (Kane, 2006). Ved å innbefatte nettopp kontekst, vil vurdering primært handle om *mening* – om fortolkninger og slutninger, og om hvilke konsekvenser de får. Dermed kan det argumenteres for et forent validitetsbegrep som tar hensyn til vurderingens kontekst, og som også tar hensyn til implikasjonene for de menneskene som blir berørt av vurderingen. Det innebærer en utvidelse av validitetsbegrepet til å inkludere konsekvensene som prøven har på elevens læring (konsekvensvaliditet) (Messick, 1995, Popham, 1997, Shepard, 1997).

Validitet i vurdering er et omfattende begrep som omhandler problemstillinger langt utenfor selve prøvesituasjonen. Til tross for at validitet regnes som et helt avgjørende element i vurdering, er det likevel ikke avklart i teoretisk forstand hvorvidt det skal tas hensyn til faktorer som ligger utenfor selve vurderingssituasjonen. I denne studien er det selve klasseromskonteksten som undersøkes og hvilke vurderingspraksiser som kommer til uttrykk. Nettopp fordi det er denne konteksten som er hovedanliggende, og når denne konteksten kan beskrives med et bredt spekter av vurderingsoppgaver og -situasjoner, er en *fortolkende* tilnærming til validitet en god måte å forstå begrepet på (Bonner, 2013). Studier med en slik tilnærming (Kayne, 2006; Moss, 2003) fremhever hvordan validitetsargumentet hos lærere i klasserommet er forankret i en kvalitativ, selvreflekterende prosess som igjen er forankret i lærerens læringssyn.

Dette læringssynet er påvirket av lærerens utdanning og erfaringer, skolens vurderingskultur og klasseromskulturen. Beviser for læring samles inn og fortolkes, det tas beslutninger på bakgrunn av disse, som igjen fører til revidering av læringssynet (Bonner, 2013). Det handler om vurdering for læring, der en vurderingsoppgave fremmer læring og motivasjon hos eleven. Denne bruken av vurdering som læringsfremmende utvider forståelsen av vurdering som et måleinstrument, noe som igjen utvider validitetsargumentene til å innbefatte en forståelse av vurdering som intervensjon. Den konstante kognitive og motivasjonelle forhandlingen mellom partene i en vurderingsprosess kan forstås som en reaktiv prosess (Bonner, 2013). Bevis for en valid inferens om læring i klasserommet, må baseres på oppgaver som er tilpasset undervisningen som har foregått. Hvis det er en svak tilpasning mellom undervisningen og vurderingen, kan det ha negativ betydning for elevens motivasjon og læringsmiljøet i klasserommet.

Validitetsbegrepet er under stadig reforhandling. I klasserommet handler det om en lærer som stadig utvikler nye vurderingsoppgaver og som validerer disse. Validitet i

vurdering er viktig fordi de slutningene vi trekker og de handlingene vi foretar basert på disse slutningene har avgjørende betydning både for læring, motivasjon og andre kognitive og affektive dimensjoner av en elevs hverdag i skolen. Å utvikle en større forståelse for hvilken dynamikk som kreves for å håndtere disse oppgavene, er en viktig utfordring for vurderings- og validitetsforskningen.

I FIVIS-prosjektet forstås validitet i vurdering som et dynamisk begrep, og anses som relevant for hele den komplekse prosessen fra læreren leser kompetansemålet til elevens produkter og prestasjoner blir vurdert av læreren. Hovedargumentet for dette er at vi ikke skal analysere kvaliteten i enkeltstående tester og prøvesituasjoner, men heller undersøke hvordan vurderingspraksiser i norsk skole preges både av lærernes læreplanforståelse, tidligere praksiser, fagdidaktiske syn og andre faktorer som ikke direkte berører konkrete vurderingssituasjoner. Vi er interessert i de kontekstuelle og reaktive spørsmålene om aktørenes operasjonalisering og anvendelse av vurderingsresultater. Lærere gjør fortolkninger, trekker slutninger, utformer oppgaver og forsøker å skape en meningsfylt forståelse av elevens kompetanse. Samtidig vil også eleven være en aktiv fortolker av lærerens operasjonaliseringer slik de kommer til syne i undervisningen, og de vil forsøke å skape mening av faget slik det blir formidlet, kommunisert og representert gjennom undervisning, læremidler og andre læringssituasjoner. Vårt prosjekt kan kalles hermeneutisk i den forstand at vi er opptatt av forståelser og fortolkninger i klasseromskonteksten.

Dermed kan validitet og verdier i vurdering sees som to aspekter av samme sak, og at de sosiale og etiske sidene ved vurderingen er like viktige som de mer tekniske aspektene av selve vurderingssituasjonen (Bonnier, 2013, Messick, 1995). Til tross for de metodiske utfordringene som ligger i et slikt perspektiv, vil vi forfølge et slikt syn på vurdering i vårt prosjekt. Dette synet blir spesielt viktig dersom man ønsker å se på vurdering som et systemisk fenomen i skolen, og ikke bare som isolerte hendelser i de enkelte klasserom.

Det er to hovedårsaker til dette. For det første kan den nasjonale satsningen på vurdering for læring bety at vurderingspraksiser blir tettere integrert i lærernes daglige undervisningspraksis, og det blir vanskeligere enn før å skille vurderingssituasjoner fra læringssituasjoner. En slik praksis vil bety at vurdering i større grad blir å anse som et prosessuelt fenomen, og i mindre grad som en avgjørende enkelthendelse i skolen. Da er det viktig å ha en kontekstuell forankret forståelse for samspillet mellom læreplanmål, faglig innhold, lærerens verdisyn og de tausede praksiser som gjerne er en del av faglige tradisjoner i skolen.

For det andre er vurderingspraksiser sterkt knyttet til styringsmekanismer i skolen. Det betyr at vurdering ikke utelukkende dreier seg om undervisnings- og læringsprosesser i klasserommet, men at det også er et av de områdene der balansen

mellom profesjonell autonomi og ekstern styring vil variere. En av intensjonene med Kunnskapsløftet som læreplanreform var å tydeliggjøre ansvaret som ligger på de forskjellige nivåene og aktørene i skolen. Ifølge rapporten *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz, Hertzberg, 2012) skulle Kunnskapsløftet som styringsreform øke desentraliseringen og gi større handlingsrom og frihet til skoleeier og skoleledere til å drive egen opplæringspraksis. Dette skulle være et ledd i ansvarliggjøring av profesjonen. Rapporten peker imidlertid på at den statlige styringen i økende grad har blitt skjerpet, og at dette også viser seg i satsingen på individuell vurdering. Elevvurdering skal ikke lenger oppleves som et individuelt ansvar, men som et kollektivt ansvar på flere nivå i skoleforvaltningen (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz, Hertzberg, 2012). Balansen mellom individuelle læreres vurderingspraksiser, utviklingen av organisasjonsforankrede praksiser og utdanningsmyndighetene er altså endret, og det er et viktig argument for å forstå validitet i vurdering som del av et større nettverk av fortolkninger og forståelser.

En god måte å visualisere dette komplekse nettverket av fortolkninger på, er å anse validitet som en lang kjede av forsøk på å fortolke og skape mening av læreplanmål, lærebøker, tause fagfellesskap, elevers prestasjoner og så videre. I vurderingslitteraturen har dette blitt referert til som en *validitetskjede* (Crooks, Kane og Cohen, 1996). Etter vårt syn er dette et fruktbart begrep som kan belyse det komplekse forholdet mellom læreplanens iboende paradokser, skoleeieres forståelse av læreplanreformen, skoleledernes rolleforståelse, lærernes operasjonaliseringer og elevenes handlinger. Vi vil også umiddelbart tilføye at dette ikke er snakk om et perfekt system som gradvis forringes jo lenger man beveger seg bort fra læreplanmålene. Fordi læreplanmål fortolkes inn i allerede eksisterende faglige strukturer, praksiser og forståelser, kan det like gjerne hende at validitetskjeden *tilføres* noe av verdi i de ulike leddene. For å kunne belyse dette nærmere, er det imidlertid nødvendig å forstå vurdering i fagspesifikke kontekster.

2.2.1 Vurdering i faglige kontekster

I norsk sammenheng er det faglige perspektivet på vurdering viktig fordi læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet til dels er svært annerledes enn tidligere planer. Vekten på kompetansemål og observerbare endringer i elevers kunnskaper, ferdigheter og forståelser krever at lærerne behersker læreplananalyse og operasjonalisering i større grad enn tidligere læreplaner. Denne kompetansen krever lærere med fagkompetanse som forstår vurdering ut fra fagenes premisser. Dermed blir også det fagdidaktiske perspektivet sentralt i et vurderingsperspektiv. Dette understrekes i blant annet studien til Dansk Clearinghouse, som i 2008 foretok en systematisk gjennomgang av empirisk forskning om lærerkompetanse og elevenes

læring (Nordenbo m.fl., 2008). Også fagdidaktisk forskning understreker lærerens fagkompetanse og fagdidaktiske kompetanse som sentralt i arbeidet med vurdering (Tellefsen & Martinussen, 2011; Sandvik, 2011). Skriveforskere (Evensen, 2009) har for eksempel påvist at det er vanskelig å definere en felles forståelse av hva god skrivekompetanse er, og at det særlig på mellomtrinnet har vært en påfallende mangel på studier som kan gi holdepunkter for å utforme konkrete læringsmål. Sagt på en annen måte er det i liten grad satt ord på de erfaringene som hver skriveleer har om hva en kan forvente av elever på et visst trinn. Dette innebærer i sin tur at lærere i ulike klasser, ved ulike skoler og på ulike steder i landet ikke har noen overordnet mal å sammenligne sine individuelle erfaringer med – derfor kan de utvikle sine egne, idiosynkratiske mål (Evensen 2009:18).

Hvis dette er riktig, betyr det at det på enkelte områder i skolesektoren mangler det både kompetanse, samarbeid, fortolkningsfelleskap og planlegging. Dette er spesielt viktig i et validitetsperspektiv. Diskusjoner om validitet kan sies å være det viktigste momentet i enhver vurderingssituasjon, enten det er en nasjonal eksamen eller en kort uformell test i klasserommet. Hvis en lærer ikke har gode beviser for elevens læring, eller hvis læreren mangler de nødvendige forutsetningene for å fortolke bevisene, vil det være vanskelig å ta gode beslutninger om tilpassingen av det videre læringsforløpet. Med andre ord: En lærer som ikke kan samle inn god informasjon, fortolke den og tilrettelegge for elevens fortsatte utvikling risikerer at læringsmålene ikke blir realisert på best mulig måte for den enkelte elev.

Selv om intensjonene med en vurderingssituasjon er formativ kan det hende, om informasjonen fra vurderingen ikke brukes på en hensiktsmessig og læringsstøttende måte, at elevens læringseffekt og motivasjon samlet blir negativ. Den som skal studere vurderingspraksiser må med andre studere vurderingens validitet. I forskningen på validitet i vurdering fremstilles gjerne sammenhengen mellom mål, oppgave, kriterier, prestasjon og konsekvenser som en validitetskjede (Crooks 1996; Engh, Dobson og Høihilder 2007). Læreplanmålene er et resultat av en komplisert prosess, og vil alltid være et kompromiss over forskjellige faglige ståsteder. Lærerne fortolker disse målene basert på deres utdanning og erfaringer, og omsetter dem i en undervisningsdesign bestående av læremidler, aktiviteter, mål og vurderingsformer. Elevene blir kjent med lærerens design gjennom undervisningen, plandokumenter og andre faktorer, og forsøker med varierende motivasjon og kompetanse å utføre oppgavene de blir pålagt. Validitet i vurdering handler derfor ikke bare om hvorvidt prøveresultatene er gyldige. Det handler også om den lange kjeden av fortolknings- og mulige misforståelser som kan oppstå når kulepunktene i Kunnskapsløftet skal omsettes til lærerens klasseromspraksis og elevenes læring.

Et slikt «dypt» eller «rikt» perspektiv på vurdering skiller seg i betydelig grad fra avisoverskriftenes gjengivelse av resultater på internasjonale prøver. God vurdering

lar seg ikke aggregere til kortfattede talldata. En vurderingsform der elever får vist grundig forståelse, mestring av viktige ferdigheter og anvendelser av kunnskaper og erfaringer må nødvendigvis bestå av en rekke forskjellige arbeidsformer, sjangre, prestasjonstyper, roller og kontekster for at den skal kunne gi et bredt og gyldig bilde av elevenes kompetanse. Vår studie av forholdet mellom intensjoner, forståelser og operasjonaliseringer vil derfor kunne belyse hvordan validitetskjeden i skolesystemet arter seg. Det er imidlertid viktig å ta høyde for kompleksiteten i en slik undersøkelse, og denne delrapporten vil bare utgjøre et forsøk på å fange inn sammenhengen mellom noen utvalgte aspekter av validitet i vurderingen.

Som en videreføring av forståelsen av vurdering i et tolkningsfellesskap, er det naturlig å drøfte begrepet vurderingskultur og hvordan vurdering valideres på de ulike forvaltningsnivåene. Fokuset på vurdering som måleinstrument på den ene siden og som pedagogisk praksis på den andre gjenspeiler to ulike vurderingskulturer: *testing culture* og *assessment culture* (Birenbaum, 1996). Mens en testkultur kan betegnes som en konservativ tilnærming som reflekterer et psykometrisk kvantitativt paradigme, betegnes en vurderingskultur som en konstruktivistisk tilnærming som reflekterer et kontekstuel kvalitativt paradigme (Birenbaum, 1996, 2003). Denne tilnærmingen understreker vurdering som en del av undervisningen og som et læringsfremmende verktøy. Dermed er det elevenes læring som står i sentrum, noe som ikke bare innebærer en ny lærerrolle, men også en ny elevrolle. Eleven blir en aktiv, ansvarliggjort deltaker i egen læringsprosess. For å få en mer aktiv elevrolle anbefales medelevvurdering og egenrevisning som verktøy (Birenbaum, 1996; Black & William, 2005, 2006; Sadler, 1989).

2.3 Reliabilitet i vurdering

Så langt har vi drøftet begrepet validitet i vurdering og hvilken betydning dette begrepet har for prosjektet. Like viktig i et vurderingsperspektiv er begrepet reliabilitet. Delrapport 1 viste at reliabilitetsproblematikk er viktig for både lærere, skoleledere og ikke minst skoleeiere. Skoleeierne syntes primært å være opptatt av at skolene utvikler en felles vurderingspraksis, og at alle elever burde få en rettferdig vurderingspraksis. Utvikling av et godt fortolkningsfellesskap som kan fremme validitet i alle ledd av undervisning og vurdering, viste i stor grad delegert ned til fagnivå i skolen. Det viktige fortolkningsfellesskapet rundt vurdering omfattet altså i liten grad skoleeier.

Dette kan forstås som en konsekvens av skoleeierens behov for å håndtere klagesaker i forbindelse med eksamen og annen sluttvurdering. Reliabilitetsproblematikk er kjent i systemet fordi det er noe som skoleeiere på fylkesnivå arbeider med, mens validitetsproblematikk er delegert ned til skole-, nettverks- og individnivå. Når en

skoleeier ytrer håp om «større standardisering» i vurderingen, kan dette først og fremst forstås som et ønske om bedre rutiner og praksiser for å sikre vurderersamsvar. Samtidig ser vi at bruken av vurderingsinformasjon og karakterstatistikk i større skala skal tjene flere funksjoner: Sammenligninger av karakterresultater brukes i policyavgjørelser mellom skoleeiere og politikere, men skoleeierne hevder også at lærerne opplever det som «ganske nyttig» å bli informert om utviklingen i karakterresultater over tid. Slik informasjon kan neppe anvendes til å forbedre læringen til elevene, men skoleeierne hevder altså likevel at slik informasjon er et grunnlag for videre beslutninger om skolen.

Reliabilitet kan forstås gjennom begrepene *intervurderingsreliabilitet*, at kjennetegn på måloppnåelse ved fastsettelse av standpunkt- og eksamenskarakter er i overensstemmelse med andre lærere, skoler, kommuner eller fylkeskommuner som vurderer elever i det samme faget, og *intravurderingsreliabilitet* som handler om lærerens egen stabilitet i vurderinger av elever i fag over tid (Erickson, 2012).

Backmann og Sivesind peker (2012) på et paradoks i Kunnskapsløftet: På den ene siden formuleres og implementeres mål, på den andre siden venter kontroll og ansvarliggjøring. Det vil si at et målprogram krever at målene følges opp og evalueres. Samtidig som målene må formuleres for å kunne evalueres, skal de være tilstrekkelig vage til at lokale nivå kan få et eierforhold til målene gjennom ulik tolkning og ulik konkretisering. Dette kan oppleves som et paradoks hvis systemet forstås som grunnlagt på mål som skal forene uforenlige krav; de skal være diffuse/generelle og evaluerbare på samme tid (Backmann & Sivesind, 2012: 251).

Vurderingssystemet i Kunnskapsløftet skal dokumentere måloppnåelse. Samtidig eksisterer det ingen minstestandarder for måloppnåelse. Det nasjonale vurderingssystemet beskriver kjennetegn for grad av måloppnåelse i skriftlige, sentralt gitte eksamensoppgaver. For muntlige eksamensoppgaver eksisterer en annen praksis. På lokalt nivå skal skoleeier ved lokalt gitt muntlig eksamen utarbeide kjennetegn for måloppnåelse. Dette kan ha konsekvenser for validiteten i det lokale læreplanarbeidet. Likeledes kan spørsmålet om reliabilitet belyse noen sider ved kvaliteten på skolens arbeid med lokale læreplaner og elevenes opplevelse av en rettfærdig vurdering.

Disse utfordringene skal løses på lokalt nivå. Spørsmålet er om oppgaven er overkommelig når systemet innebærer en styring gjennom ansvarliggjøring uten tydelige mål, og hvor vurderingsresultatene skal vise kvaliteten på prosessene. Våre analyser i delrapport 1 antyder en utfordring i forhold til denne problematikken: Arbeidet lærerne gjør med planer i denne studien viser ikke en felles forståelse av betydningen av å synliggjøre vurderingsprosessene gjennom blant annet arbeid med lokale læreplaner.

2.3.1 Reliabilitet i klasseromskonteksten

I denne rapporten er det arbeidet i klasseromskonteksten som utforskes nærmere. I denne konteksten utfordres reliabilitetsbegrepet når det gjelder generalisering og etterprøvnbarhet (Parkes, 2013). Mens reliabilitet i tradisjonell testteori forstås som et måleinstrument for pålitelighet og vurderersamsvar, vil dette være problematisk i en klasseromskontekst. I klasserommet er dynamikk og utvikling sentralt, og ikke minst er konteksten og samspillet mellom lærer og elever av betydning for hvordan prøvene utformes. Brookhart (2007) uttrykker dette slik: «Effective formative assessment blends assessment and instruction functions» (s. 49). En slik forståelse utvider reliabilitetsbegrepet i klasseromsvurdering og omfatter ifølge Parkes (2013) seks konsepter:

- Vurdering er en blanding av måling og undervisning.
- Vurdering innbefatter bruk av informasjon for å trekke slutninger.
- Vurdering er en inferensiell prosess.
- Vurdering trenger en eksplisitt forståelse av kvalitet.
- Læring er dynamisk – et bevegelig mål.
- Læring og vurdering foregår i samhandling med andre (Parkes, 2013: 155).

Vurderingsformene i klasserommet varierer fra den ene ytterligheten til den andre; Fra enkle gloseprøver og utfyllingsoppgaver, via kapittelprøver og temaprøver til halvårsprøver og årsprøver. Noen av prøvene har læreren utformet og gjennomfører, mens i andre tilfeller vurderer elevene seg selv eller sine medelever. Denne store spennvidden av prøvesituasjoner både krever og tillater varierende konseptuelle og metodologiske tilnæringer til reliabilitet. Vurderingen vil påvirke undervisningens form og innhold. McMillan (2003) understreker dette forholdet og sier at all klasseromsaktivitet handler om å legge til rette for situasjoner der læreren kan samle bevis for elevenes læring, fortolke denne informasjonen og ta beslutninger om undervisningen ut fra dette. I et reliabilitetsperspektiv vil det så handle om å vurdere kvaliteten på metoden læreren har brukt for å samle inn informasjon, og å vurdere kvaliteten på informasjonen som er samlet inn. Det handler også om å vurdere om det er nok informasjon av tilstrekkelig kvalitet for å ta beslutninger om undervisning (Smith, 2003).

Et annet, og like sentralt spørsmål i reliabilitetsproblematikken, er spørsmålet om inferens. Hvis vurdering sees på som mer enn måling, men likevel betraktes som en inferensiell prosess, er det et spørsmål om hvordan utfordringene omkring inferens skal behandles (Moss, 1994). Den vanligste tilnærmingen til denne problematikken har vært gjennom korrelerende statistikk. Dette vil være for snevert i en utvidet forståelse av vurdering og reliabilitet som legges til grunn i denne studien. Med et læringssyn til grunn som sier at læring er dynamisk og foregår i samhandling med

andre (Vygotsky, 1978), innebærer en forståelse av vurdering som noe dynamisk og utviklende. Læring er ikke lenger noe statisk, det handler om utvikling. I et slikt perspektiv handler reliabilitet ikke bare om informasjon som samles inn for å ta beslutninger, men om hele beslutningsprosessen (Parkes, 2013).

Vurderingsforskere har utfordret denne utvidede forståelsen av reliabilitet. Shepard (2006) mener at grenseoppgangen mellom validitet og reliabilitet blir vanskelig med en slik tolkning. Smith (2003) begrenser reliabilitet til å omhandle den mengden informasjon som trengs til å ta en beslutning: «The essential reliability issue is: Is there enough information here?» (Smith, 2003: 30). Andre foreslår hermeneutiske tilnærminger til reliabilitet (Moss, 1994, 2004). Dette innebærer at tolkningene av vurderingene gjøres holistisk, der man lar de individuelle elevproduktene vurderes opp mot et større sett av produkter. Dette gjøres av noen som har kunnskap om elevene og konteksten vurderingen ble gjort i, slik at prosessen både er interaktiv og samarbeidende.

Disse ulike forståelsene viser kompleksiteten i debatten omkring reliabilitet i læringsfremmende vurdering. Men, hva vet vi så om læreres kunnskap og forståelser om reliabilitet? Forskning viser at lærere har liten kunnskap om fundamentale konsepter for måling av kompetanse (Cambell & Evans, 2000). Delrapport 1 viste også at de ulike aktørene forsto reliabilitet i tradisjonell forstand som måling og vurderersansvar. Dette kan ha konsekvenser for hvordan lærerne samler bevis for elevenes læring og hvordan de fortolker disse bevisene.

2.4. Utvikling av vurderingskompetanse som læringsledelse

En endret vurderingspraksis er avhengig av læreres læring og ledelse av denne. I dette prosjektet er vi, i tillegg til elevperspektivet, opptatt av hvordan skoleledelsen og skoleeier legger til rette for at læreres læring skal kunne skje. Det er mange måter å tilegne seg ny kompetanse på for de ulike aktørene i skolen. UDIRs satsing på vurdering har resultert i en rekke kurs og etterutdanningstilbud for lærere og skoleledere. Funn fra delstudie 1 (Sandvik m.fl., 2012) viser at lærere anser egen erfaring og andre lærere som viktigst for utvikling av egen kompetanse. Kurs, etterutdanning og sensorarbeid synes også som viktige faktorer.

En forståelse av læreres læring er at den er en aktiv prosess som leder til endring av kunnskap, overbevisninger og / eller endring i undervisningspraksisen (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2007). I en omfattende gjennomgang av internasjonale og nasjonale artikler om lærernes profesjonsutvikling med vekt på læreres læring for elevens utbytte, har både individuelle og organisatoriske faktorer betydning for læreres profesjonelle utvikling. I dette ligger at en positiv skolekultur, lærersamarbeid

og samarbeid med eksterne ressurspersoner, bidrar til denne utviklingen (Postholm & Rokkones, 2012). Forskere har studert hvilke endringer læreres læring kan føre til (Hoekstra, Brekelman, Deijard & Korthagen, 2009), og de har rettet oppmerksomheten mot endringer når det gjelder kognisjon og handlinger. I en studie hvor 32 lærere deltok i et utviklingsarbeid for å fremme elevers aktive og selvregulerte læring, kom forskerne fram til at noen lærere utviklet sin forståelse men ikke nødvendigvis sine handlinger i klasserommet. Andre lærere utviklet egen undervisningspraksis, men ikke sin forståelse. En gruppe utviklet begge deler. Hoekstra m.fl. (2009) mener det viktigste funnet i studien er at lærere lærer på ulikt vis, og at støtten som gis i forbindelse med læreres læring derfor må differensieres. Det må tas utgangspunkt i hva en lærer kan og hvilke planer og forventninger læreren har til egen profesjonsutvikling. Slik vil utviklingsprosessen ha et positivt utgangspunkt (Hoekstra & Korthagen, 2011).

2.4.1 Skoleledelsens rolle

Skoleledelsen er en sentral faktor i tilrettelegging av lærernes profesjonsutvikling ved den enkelte skole. Ifølge opplæringslovens § 10–8 Kompetanseutvikling, har skoleeier ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. Skoleeier skal også ha et system som gir undervisningspersonale, skoleleder og andre arbeidsgrupper i skolen, nødvendig kompetanseutvikling. Hensikten er å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen, holde seg orientert om og være på høyde med utviklingen i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Skoleledere skal med andre ord lede læreres læring som i neste omgang vil påvirke elevenes læring. Skolene synes å være flinke til å legge til rette for at lærere kan ta videreutdanning (Klewe, Andersen, Andresen, Topland & Neset, 2011).

Opfer, Pedder og Lavicza har sett nærmere på hvordan lærernes orientering på skolenivå har betydning for deres læring i skolen. Forskerne understreker viktigheten av at skolens ledelse evner å utvikle og kommunisere en klar visjon – at de støtter lærernes profesjonelle utvikling og at skoleledelsen ser betydningen av ekstern kompetanse og støttende nettverk (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011a). Lærere møter praksis med ulike tanker og ideer om hva som er en god undervisning, og denne forståelsen påvirkes av konteksten som lærerne befinner seg i (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011b). I tillegg vil lærerens tanker og ideer om god praksis være knyttet til hvilken fase de er i lærerkarrieren – hvilke praksiserfaringer, elever og grupper læreren har hatt tidligere. Disse to studiene viser at det er både individuelle og organisatoriske faktorer som påvirker læreres læring, men ifølge Opfer og Pedder (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011b) er det skolens kompetanse og kapasitet til å kunne støtte opp om profesjonell læring og evne til å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som best fører til god utvikling på en skole.

Med utgangspunkt i 97 studier der oppmerksomheten er rettet mot læreres profesjonelles læring og utvikling, har Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) sett nærmere på hvordan læreres læring påvirker elevenes personlige, sosiale og faglig utbytte. Sju elementer i en profesjonell læringskontekst ble identifisert:

- legge til rette for mer tid til læring.
- engasjere eksterne eksperter.
- legge vekt på engasjement i læringsprosesser .
- utfordre problematiske diskurser.
- sørge for muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap utover skolekonteksten.
- sørge for at innholdet i læringsarbeidet er i samsvar med nasjonale føringer og forskning.
- ha aktive skoleledere som støtter, utvikler og gir alternative læringsmuligheter (Timperley, Wilson, Barrar & Fung, 2007: s. xxvii).

Forskerne poengterer at det er nødvendig med en utvidet tidsramme for at læring skal skje, men også hvordan tiden blir brukt. Hagen og Nyen (2009) kommenterer at norske lærere nå har mer fellestid utenom undervisningen, noe som gir større muligheter for samarbeid kolleger imellom når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. I sluttrapporten fra prosjektet «Fra ord til handling» vises det til at det å forbedre deltakernes evne til systematisk vurdering av egen praksis og oppnådde resultater, er klart forbedret gjennom programmet. Når det gjelder å drive og holde i en helhetlig prosess over flere år, finner forskerne få tegn på en systematisk organisering av lærernes læring og praktisk utprøving av nye undervisningsmodeller eller alternative lærerroller (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010).

2.4.2 Økt kompetanse gjennom samarbeid

I Norge har formell kompetanseutvikling blant lærere endret seg de siste fem–seks årene (Hagen & Nyen, 2009). Hagen og Nyen refererer til at lærerne i utgangspunktet har en høy formell kompetanse (Hagen & Nyen, 2009). Den profesjonelle utvikling til lærere kan øke når de deltar på ulike kurs. Forskere understreker at formell videreutdanning³ med utprøving i praksis i egen undervisning er fruktbart for lærerens utvikling og ikke minst elevenes læring (Klewe, m.fl., 2011; Postholm & Rokkones, 2012). Lærernes praktiske erfaring gir også en positiv effekt på elevens

³ Formell videreutdanning blir i teksten brukt om utdanning som blir gjennomført på universitet og høyskoler og som gir studiepoeng.

læringsutbytte, og det synes som om de praktiske erfaringene gir mest effekt fra tre–fem år etter endt utdanning. Effekten av utdanningen vil forlenges dersom lærerne jobber i et utviklingsorientert skolemiljø som vektlegger kontinuerlig læring og samarbeid (Hagen & Nyen, 2009).

Dersom læreres kunnskap og ferdigheter skal styrkes og en forbedring av praksis skal kunne skje, må det ifølge den amerikanske forskeren Desimone (2009) være fem kjennetegn ved læreres læring: *innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse* eller *samarbeid* (Desimone, 2009). Læring skjer på ulikt vis, både formelt og uformelt (Avalos, 2011), og forutsatt at refleksjon over egen undervisning og observasjon av og refleksjon over andres undervisning foregår i samarbeid med kolleger, kan det skje en utvikling i skolen. Læring vil kunne finne sted i planlagte refleksjonsmøter lærere imellom, eller i «uformelle» samtaler med andre kolleger, eller i samtaler med foreldre. Slike refleksjonsmøter kan minne nettopp om den modell for praksisfellesskaper som O'Donovan m.fl. (2007) skisserer, der uformelle kunnskaputvekslinger skjer innenfor rammene av bestemte aktiviteter som ikke har noen eksplisitte læringsmål eller vurderingskriterier.

En måte å se en lærers utvikling på er gjennom begrepene *institusjonaliserte deltakerbaner* og *personlige læringsbaner*. Denne forståelse av læring bygger i stor grad på Wengers sosiokulturelle perspektiv på hvordan lærere blir en del av praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2000, 2003; Wenger, 2004). Når skoleeier og skoler legger til rette for deltakelse og læring i team, seksjoner, avdelinger og i nettverk, beskriver Dreier (1999) dette som særskilte *institusjonaliserte deltakerbaner* (Dreier, 1999; Engvik & Andreassen, 2009; Lave & Wenger, 2003). Dette viser at lærernes arbeidsplass er underlagt sentrale føringer og maktstrukturer (team, seksjoner og lignende) som gir grunnlag for å utveksle erfaringer fra praksis (Illeris & Andersen, 2004).

Lærere deltar i ulike praksiser som har forskjellig betydning for henne, og en *personlig læringsbane* er lærerens sammensetning av deltakerbaner. Relevante erfaringer og kunnskap fra lærerens personlig læringsbaner trekkes inn og blir en del av hennes yrkeskompetanse og yrkesutøvelse. Personlige læringsbaner kan være praksisfellesskaper både innenfor og utenfor skolen hvor læringsprosessene fordeles over tid og sted (Dreier, 1999; Wenger, 2004).

2.5 Oppsummering

Denne studien studerer vurderingspraksiser i skolen. I dette kapitlet har vi presentert og drøftet ulike teoretiske perspektiver knyttet til vurdering som fungerer som analytiske briller for denne studien. Særlig er begrepet vurderingskulturer drøftet i lys

av det sosiokonstruktivistisk læringsynet, der tolkningsfellesskaper er sentralt i arbeidet med å utvikle gode vurderingspraksiser og -kulturer.

Videre er elevperspektivet løftet fram. Vurdering skal bidra til elevenes læring, motivasjon og mestring. Studien ivaretar elevperspektivet i stor grad gjennom observasjoner i klasserommet og gjennom intervjuer av elever, foreldre og elevene.

Sentrale begreper innen vurdering er validitet og reliabilitet. Vi har drøftet disse begrepene opp mot den konteksten, læringsfremmende vurdering i skolen og klasserommet, som er gjenstand for forskning i denne studien. Denne konteksten har implikasjoner for hvordan disse begrepene kan forstås og operasjonaliseres. Tradisjonelle forståelser utfordres i møtet med en formativ vurderingspraksis. Dessuten understrekes arbeidet med vurdering i fag. Vurdering foregår i en faglig kontekst, og lærerens kompetanse i denne konteksten er av avgjørende betydning for kvaliteten på vurderingsarbeidet.

Avslutningsvis har vi drøftet skoleiers og skoleleders rolle i ledelse av utviklingsarbeidet for endrede vurderingspraksiser og -kulturer. God ledelse er en forutsetning for at utviklingsarbeid skal slå rot og få vokse i en skolekultur.

Oppsummert danner dette bakteppet for analysene våre. Det vil i de enkelte kapitlene også være andre teorier som bidrar til å løfte analysene. Dette er naturlig siden de ulike fagene har sin egenart og sin faglige forankring som påvirker forståelsen og fortolkningene. Likevel vil det teoretiske fundamentet som er lagt i dette kapitlet danne utgangspunkt for drøftingene i kapittel 11. Der sammenfatter vi de ulike funnene i fagene og setter dem inn i en større sammenheng.

3. Ledelse av utviklingsarbeid i vurdering

Gunnar Engvik

Hovedfokus i kapitlet er prosesser og praksiser som knyttes til ledelse av arbeid i vurdering. Følgende hovedspørsmål blir belyst: Hvordan arbeider ledelsen for å utvikle en vurderingskultur?

Skoleledelsen er en sentral faktor i tilrettelegging av lærernes profesjonsutvikling ved den enkelte skole. Ifølge opplæringslovens § 10–8 Kompetanseutvikling, har skoleeier ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. Skoleeier skal også ha et system som gir undervisningspersonale, skoleleder og andre arbeidsgrupper i skolen, nødvendig kompetanseutvikling. Hensikten er å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen, holde seg orientert om og være på høyde med utviklingen i skolen og i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Skoleledere skal med andre ord lede læreres læring som i neste omgang vil påvirke elevenes læring, og skolene synes å være flinke til å legge til rette for at lærere kan ta videreutdanning (Klewe, Andersen, Andresen, Topland & Neset, 2011).

Det vide ansvarsbegrepet som ligger i opplæringsloven blir på mange måter en utfordrende posisjon for skolens ledelse. I spørsmål og problemstillinger rundt individuell vurdering i skolen må ledelsen forholde seg til både skoleeiernivået, til skolens lærere, samt andre interessenter som lokalsamfunn og foreldre (Eggen, Smith & Dobson, 2009).

Lærere møter praksis med ulike tanker og ideer om hva som er god undervisning, men denne forståelsen påvirkes av konteksten som lærerne befinner seg i. Forskere understreker viktigheten av at skolens ledelse evner å utvikle og kommunisere en klar visjon, at de støtter lærernes profesjonelle utvikling og at skoleledelsen ser betydningen av ekstern kompetanse og støttende nettverk (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011a). Studier viser at det er både individuelle og organisatoriske faktorer som påvirker læreres læring, men det er skolens kompetanse og kapasitet til å kunne støtte opp om profesjonell læring og å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som best fører til god utvikling på en skole (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011b).

Timperley, Wilson, Barrar og Fung (2007) har i en metastudie belyst hvordan læreres læring påvirker elevenes personlige, sosiale og faglig utbytte. Sju elementer i en profesjonell læringskontekst ble, som referert i kapittel 2.4.1, identifisert. Forskerne poengterer at det er nødvendig med en utvidet tidsramme for at læring skal skje, men også hvordan tiden blir brukt. Norske lærere har nå mer fellestid utenom undervisningen. Dette gir større muligheter for samarbeid kolleger imellom når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen (Hagen & Nyen,

2009). I sluttrapporten fra prosjektet «Fra ord til handling» vises det til at det å forbedre deltakernes evne til systematisk vurdering av egen praksis og oppnådde resultater, er klart forbedret gjennom programmet. Når det gjelder å drive og holde i en helhetlig prosess over flere år, finner forskerne få tegn på en systematisk organisering av lærernes læring og praktisk utprøving av nye undervisningsmodeller eller alternative lærerroller (Blossing, Hagen, Nyen & Söderström, 2010).

Med bakgrunn i faktorer med positiv innvirkning på lærernes profesjonelle utvikling (Timperley m.fl., 2007), har vi fortettet skolelederens meninger fra intervjuene i tre analysekategorier:

- Samarbeid over tid.
- Samspill i nettverk og med eksterne eksperter.
- Læreres involvering og deres engasjement.

3.1 Samarbeid over tid

Prosjektet «Bedre vurderingspraksis» startet i 2007 (Thronsdén, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2009). I utvalget i studien vår er det to skoler som har seks års erfaring med utviklingsarbeid der temaet har vært vurdering for læring. Disse skolene ble med i første pulje i nasjonal satsing på «Vurdering for læring» (2010–2012). De øvrige to skolene i utvalget som har vært med i satsingen, deltok i første pulje (2010–2012). Disse forutsetningene åpner for etablering av en felles forståelse og praksisendringer på skolene over en periode på fra tre til seks år.

Kapitlet starter med en beskrivelse av hvordan ledelsen i fire skoler, som alle har deltatt i prosjektet «Vurdering for læring», arbeider for å utvikle en vurderingskultur.

3.1.1 Skoler som har deltatt i «Vurdering for læring»

Leder i en barneskole har over flere år arbeidet systematisk med vurdering for læring. Skoleleder gjentar under intervjuet betydningen av at utviklingsprosjektet er godt forankret i hele organisasjonen – fra skoleeiernivå, til skole- og teamnivå. Leder ordlegger dette slik: «Jeg har tapt noen slag, men vant krigen!» Hovedinntrykket fra intervjuet med lederen er at skoleeier støtter aktivt opp om skolens prioriteringer. Skoleleder gir uttrykk for at utviklingsarbeidet «Vurdering for læring» «styres i front». Sammen med skoleeier uttrykker skoleleder klare forventninger til skolens lærere om hva som er gode vurderingspraksiser.

Tilsvarende prosesser og praksiser kommer til uttrykk i intervjuet med ledelsen for en ungdomsskole. Etableringen av tolkningsfellesskaper og forståelser som grunnlag for

endringer av vurderingspraksiser på skolen, startet i 2010. Planlegging av innhold i kursdager og hvem som skulle inviteres som bidragsyttere, er grundig drøftet i ledergruppen og forankret i samarbeidet med skoleeier. Utviklingen av skolens vurderingskultur har skjedd i seksjonsmøter. Skolens ledelse har styrket fokus med blant annet skriftlige innkallinger til møter. Strukturer i og rundt møter har vært viktig for skolens ledelse. Skolens ledelse vurderer oppfølgingen og støtten fra skoleeier og samarbeidet med de øvrige skolene i kommunen som vellykket. Selv etter tre år med «Vurdering for læring» som satsingsområde er skolen «fortsatt i prosess.»

Samlet sett er initiativ fra skolens ledelse ved disse to skolene satt i interaksjon med det profesjonelle læringsfellesskapet og de strukturene i skolesystemet (Stoll & Louis, 2007).

Den tredje skolen i utvalget som har deltatt i vurdering for læring, er en 1–10-skole, som også var med i prosjektet «Bedre vurderingspraksis» i 2007–2009. Sammen med en aktiv og støttende skoleeier, ble det sørget for at innholdet i læringsarbeidet var i samsvar med nasjonale føringer. Skolens ledelse forteller i intervjuet høsten 2012 at «trykket har dalt noe», mest fordi «[...] hverdagen tar oss også, at vi ikke får tid til å snakke om alt som vi gjør oss tanker om» (m 1–10). I en refleksjon om samarbeidet med skoleeiernivået, blir det nevnt at det kanskje er litt vanskelig å se sammenhengen mellom de mange satsingene i kommunen. Begrunnelsene synes å være:

Fordi vi både på kommunenivå, og sikkert vi på ledelsesnivå også, flagger når det kommer nye prosjekter, det blir veldig mye snakk om akkurat det. Og så tror jeg det blir litt vanskelig å se sammenhengen. Fordi det vi har jobbet med de siste årene i (NN kommune), det har vært vurdering for læring, det har vært klasseledelse for eksempel. Og så kommer NN (navn på forsker) nå med sin forskning, og det som jeg ser i prosjektet er som han kjører på (m 1–10).

Selv om skolens ledelse forteller at vurderingspraksis «glir tilbake», understreker de i intervjuet at det er noen lærere og miljøer i skolen som har en svært god forståelse for vurdering for læring, og ikke minst en solid vurderingspraksis.

En faktor som trekkes fram i intervjuet, og som nyanserer skoleledelsens vurdering av at «trykket dabber av», er at barnetrinnet har kommet «litt bakpå». Ledelse av og lærersamarbeidet på barnetrinnet preges av at organiseringen i for liten grad åpner for samarbeid om fag på tvers av trinn. «Koblingen mellom de ulike delene i en 1–10-skole er svak», sa skolelederne i intervjuet, og de nevnte at overgangen fra barnetrinnets vurderingspraksiser til ungdomstrinnets er stor (Sandvik m.fl., 2012). Organiseringen med fagledere på ungdomstrinnet har vært en styrke i arbeidet med vurdering for læring, mener skolens ledelse, som er opptatt av ledelsesutfordringer knyttet til vurdering for læring:

Her er det snakk om to ulike kulturer, ikke sant, med barnetrinnet og ungdomstrinnet. Og ungdomstrinnet har jo en vurderingskultur som kanskje ikke er i tråd med

vurdering for læringsprinsippene da, men det er i hvert fall en vurderingskultur som er veldig rotfestet og kanskje er det man snakker mest om, ikke sant? Ungdomsskolelærere snakker om vurdering, og sånn har det alltid vært. De prater om karaktersetting da, ja [...]. Mens på barnetrinnet så har det ikke vært en kultur og tradisjon for å prate om vurdering på samme måte, men det er endret (m 1–10).

De utfordringer som ledelsen ved denne 1–10-skolen gir uttrykk for her blir løftet fram i presentasjonen av den andre kombinerte barne- og ungdomsskolen i utvalget, og i oppsummeringen av kapitlet.

Skoleeiere i fylkeskommunene ble med i satsingen på «Vurdering for læring» i pulje 2 (2010–2011). I intervjuet med ledelsen ved en videregående skole som har deltatt i vurdering for læring, vises det til forventninger og krav fra skoleeier. Skolens fagledere / avdelingsledere leder arbeidet med vurdering for læring. Faglederne har sine arbeidsplasser i nærheten av avdelingens elever og lærere. Skolen legger stor vekt på at arbeidet med vurdering for læring mellom fagleder og lærere, og mellom lærere, foregår i fagseksjonene. Det er satt av tid til arbeidet med vurdering for læring i fagseksjonene, og lærere med samme fag har felles møtetid.

I denne videregående skolen er lokalt arbeid med læreplaner delegert til tolkningsfellesskapene i fagteamene. Det legges opp til «full faglig frihet» til lokalt arbeid med læreplaner. Skolens ledelse stiller imidlertid spørsmål ved om det er store sprik i vurderingskulturene på de yrkesfaglige programområdene, og om den valgte strategien med å delegere ansvaret for vurdering for læring til fagseksjonene er en god løsning. Det blir i intervjuet problematisert at manglende samordning mellom skolens mange faggrupper kan føre til en fragmentering av skolens arbeid med å etablere felles forståelser for gode vurderingspraksiser.

3.1.2 Skoler som ikke har deltatt i «Vurdering for læring»

I denne delen av teksten skal vi belyse hvordan skolens ledelse arbeider for å utvikle en vurderingskultur i fire skoler som ikke har deltatt i nasjonal satsing på vurdering for læring.

Ledelsen ved en 1–10-skole har satt av noe tid til kollegialt arbeid av «faglig karakter», og det fortelles at skolens vurderingspraksiser har endret seg de siste årene. Skolens ledergruppe har bidratt til å legge føringer for et tydeligere system rundt vurdering for læring. Spesielt fremheves forberedelser til foreldresamtaler og til samtaler med elevene. Ledelsen forteller at skolen har tradisjon for og «hoppe av tiltak og prosjekter som settes i gang». Det blir nevnt i intervjuet at forankringen av utviklingsprosjekter i personalet har vært for svak, og at resultatene har blitt der etter. Skolens ledelse mener det er en svak sammenheng mellom lokale planer og lærerens vurderingsarbeid.

Ser vi nærmere på den forankringen utviklingsarbeidet vurdering for læring har i denne 1–10-skolen, trekker ledelsen fram noen interessante faktorer: Organiseringen ved skolen er knyttet til avdelingsledere for småskoletrinnet (1.–4. trinn) og mellomtrinnet (5.–7. trinn), mens ungdomsskoletrinnet er organisert med ledere for hvert trinn. Skolens ledelse mener at denne organiseringen har sine svakheter, og de understreker i intervjuet at det er en stor utfordring «å treffe alle lærere» med innhold i kursdager samt «å spre erfaringer og kunnskaper internt», mest fordi at ståstedet for lærere i 1–10-skoler er «ganske forskjellig». Denne utfordringen blir fremstilt slik: «Mens noen lærere har ansvaret for barnetrinnet og innlæring av lese- og skrivekompetanse, er andre opptatt av avsluttende prøver, karakterer og eksamen på 10. trinn» (im 1–10).

Utfordringer knyttet til utviklingsarbeidet vurdering for læring i kombinerte barne- og ungdomsskoler, eller 1–10-skoler, blir belyst nærmere i oppsummeringen av kapitlet.

Ved én av grunnskolene som ikke er med i vurdering for læring, har lærerne etterlyst tiltak «for å få mer kunnskap om individuell vurdering i skolen». Skolens ledelse forteller at innspill fra kompetansemiljø i utviklingsarbeid er «kolossalt viktig», og de erfarer at lærerne «tar til seg informasjon og kunnskap med stor entusiasme». Ledelsen ved en annen grunnskole som ikke er med i satsingen, forteller at skolens ledelse er «usikker» på hvordan de skal lede arbeidet med vurdering for læring.

Ledelsen ved en videregående skole har brukt ganske mye tid, særlig de siste to, tre årene, til mer systematisk arbeid med underveisvurdering. Den kontinuerlige dialogen mellom lærer og elev er spesielt vektlagt. Ledelsen forteller at deres oppgave er å bidra til å sikre, samt kontrollere en lang rekke av fortolkninger (validitetskjeder) fra læreplan til elevens presentasjon av kompetanse i klasserommet. Skolens ledelse har også oppmerksomheten på karakterstatistikk, og at skolens sluttvurderinger skal være reliable. De har slik sett vektlagt å følge opp lærernes vurderingspraksiser som knyttes til underveisvurdering og sluttvurdering.

Ledelsen opplever at de er i en utfordrende posisjon når det gjelder å utvikle vurderingspraksiser i skolen. Et dilemma i arbeidet med vurdering for læring blir løftet fram i intervjuet: Skolens ledelse har som mål å utvikle en felles forståelse av vurdering og felles vurderingspraksiser. Dette krever et nært samarbeid mellom lærere. Skolens ledelse opplever at det er utfordrende å forene en profesjonsforståelse som vektlegger nært lærersamarbeid med en lærerrolle som er tuftet på «den autonome og selvstendige lærer».

Skoleeiers oppfølging av skolens fortolkninger av forskrift til opplæringsloven, avgjørelser i klagesaker, skolens eksamensresultater sett opp mot lærernes sluttkarakterer, resultater fra elevundersøkelser og henvendelser fra foreldre, viser det vide ansvarsbegrepet som ligger i opplæringsloven. Skolens ledelse forteller i

intervjuet at skolens elever og noen foreldre er svært bevisste på sine rettigheter og skolens plikter i tilknytning til vurdering. Dette kan tyde på at forventningene om endring og utvikling av læreres vurderingspraksis og -kompetanse kommer fra flere hold, som elever og foreldre.

Hvis en ser bort fra den videregående skolen i utvalget – som ikke har deltatt i den nasjonale satsingen på vurdering for læring og som er eid av en fylkeskommune, gir intervjuene med ledelsen ved tre grunnskoler et inntrykk av at skoleledelsen har svak støtte og oppfølging fra skoleeier. Skolelederne etterlyser en tydelig skoleeier som prioriterer vurdering for læring. De har en «avventende» holdning til vurdering for læring, og de er dels «usikker» overfor skolens lærere i arbeidet med å utvikle en god vurderingskultur.

3.2 Samspill i nettverk og med eksterne eksperter

Arbeid i nettverk løftes fram som en hensiktsmessig arbeidsform for å utvikle læreres kompetanser og praksiser (Utdanningsdirektoratet, 2011). Ekstern kompetanse er generelt en nødvendig faktor med tanke på lærernes læring. Men forskere viser også til studier der faglige innspill fra kompetansemiljøer i liten grad har ført til læring hos lærere. Slik sett kan det ikke argumenteres for at ekstern kompetanse alene er avgjørende for om utviklingstiltak i skolen vil føre til læreres læring (Timperley m.fl., 2007).

Leder for den barneskolen i vårt utvalg som har arbeidet lengst med vurdering for læring, forteller at skolen og kommunen i flere år benyttet eksterne krefter til satsingen. Nettverk har vært bedre med tanke på implementeringen av vurdering for læring enn kurs med eksterne krefter, sier skolelederen. Gjennom kurs og samarbeid i nettverk har skolens leder sørget for at lærerne samhandler i et profesjonelt fellesskap, men denne samhandlingen har avtatt de siste årene. Skoleleder forteller at lærerne etter hvert har blitt dyktige til å bruke andre læringsbaner, som nettressurser og lignende.

Skoleledere i de fem øvrige grunnskoler i vår utvalg gir uttrykk for at det er få muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap utover skolekonteksten. Det profesjonelle fellesskapet er på skolen. Skoleledelsen ved én ungdomsskole som har vært med i nasjonal satsing på vurdering for læring, trekker fram sensoroppdrag som en viktig læringsarena for lærere. Det blir understreket i intervjuet at slike oppgaver utfordrer lærerne til problematiske diskurser rundt egen og andres vurderingspraksiser. «Dette er veldig verdifullt», ble det sagt, og lederne ser en klar sammenheng mellom solid fagkompetanse og gode vurderingskompetanser.

«Ny GIV» (Kunnskapsdepartementet, 2013) blir av ledere for skoler med ungdomstrinn nevnt som en kilde til fornyelse og gode læringsprosesser på egen skole.

Ser vi nærmere på utvalgets to skoler med fylkeskommunen som eier, har skoleeier sørget for muligheter til samhandling i profesjonelle fellesskap utover skolekonteksten. For noen år tilbake etablerte skoleeier rundt 20 fagnettverk, og i flere av disse har individuell vurdering fått stor oppmerksom de siste årene. Fagnettverkene hadde ifølge skolelederne i én av skolene stor betydning i den første fasen etter innføringen av Kunnskapsløftet, men ledelsen er nå usikker på hvilken plass og funksjon disse nettverkene har i spørsmål om individuell vurdering.

Et annet poeng som blir trukket fram i intervjuene med skoleledere i videregående opplæring, er at deres dialog med skoleeier, rektorkolleger og samarbeid i fora av faglig art utenom skolen, bidrar til å utvikle felles forståelser på ledernivå. Sensoropplæring og sensoroppdrag i videregående opplæring berører mange lærere. Disse læringsarenaene blir av ledelsen trukket fram som betydningsfulle med tanke på å utvikle skolens vurderingskultur. Men ikke alle lærere tar del i dette, forteller skolelederne.

Samlet sett er det klare forskjeller mellom skolene når det gjelder bruk av nettverk og samarbeid med eksterne ressurspersoner og -miljø. Skillelinjene går mellom skoler som har vært med i vurdering for læring, og de som ikke har deltatt. Skoleledere med aktive og dels gjennomdrøftede holdninger til hvilke nettverk skolens ledere og lærere skal delta i, samt hvilke nettverk skolene skal opprette som følge av deltakelsen i vurdering for læring, skiller seg klar ut fra skoler med svak eller ingen tilknytning til læringsfellesskaper utenfor skolen. Skoleledere forteller at enkeltlærere «tar seg fram på egen hånd» på nettet og søker aktuelle nettsider og andre kilder for å få impulser. Unntaket her er igjen skolen i utvalget med fylkeskommunen som skoleeier.

3.3 Læreres involvering og deres engasjement

Kompetanseutvikling i egen skolekontekst innebærer at skolens ledelse og lærere deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Men, ledelse av faglig utviklingsarbeid er en krevende oppgave, og spenninger mellom oppfatninger, erfaringer og interesser må håndteres på en måte som bidrar til læring (Aas, 2011).

Når vi i intervjuet spør skolelederne om lærernes involvering og engasjement i vurdering for læring blir lokalt arbeid med læreplaner i Kunnskapsløftet trukket fram. Uavhengig av om skolene har deltatt i nasjonal satsing på vurdering for læring eller ikke, har organiseringen av lokalt arbeid med læreplaner vært styrt av skoleeier. De

etablerte grupper som fikk i oppdrag å utvikle lokale planer med kompetansemål og kriterier, og denne organiseringen gjelder for utvalgets 1–10-skoler, ungdomsskoler og den ene barneskolen som ikke har deltatt i satsingen på vurdering for læring.

Ved en 1–10 (som har deltatt i satsingen) ble utviklingen av lokale planer møtt med motstand fra lærerne, og skolens ledelse forteller at arbeidet er et «svært komplisert og meningsløst arbeid». De lokale planene er nesten ikke i bruk i dag, forteller skolens ledelse og legger til at læreplaner i Kunnskapsløftet og lærebøkene danner grunnlaget for lærernes planlegging.

Ved den andre 1–10-skolen i utvalget (som ikke har deltatt i satsingen), forteller ledelsen at kommunen har vært gjennom en «vanvittig prosess» når det gjelder lokalt arbeid med læreplaner. De planene som ble utarbeidet er ikke i bruk i dag. Skolen støtter seg nå til læreplanverket i Kunnskapsløftet.

Skoleledelsen ved en ungdomsskole som har deltatt i satsingen erfarer at det lokale arbeidet med læreplaner var «kjempevanskelig» og en «kraftprosess», men at forståelse for kriterier etter hvert kom på plass.

Utvidet tid til å lære sammen og hva denne tiden blir brukt til, kan bidra til å forklare framgang i læreres læring (Timperley m.fl., 2007). Sett på denne bakgrunnen er det interessant å vise hvordan lærernes engasjement har sammenheng med hva tiden er brukt til. Ved en ungdomsskole og en barneskole som har deltatt i den nasjonale satsingen, er medarbeidersamtaler et viktig element i lederens strategi for å implementere satsingen i skolen. Lærernes engasjement i læringsprosessene synes å være til stede i kollegiet, forteller lederne ved disse skolene. Med bakgrunn i medarbeidersamtaler har de god dekning for å mene at lærerne har fått en mer givende lærerrolle etter innføringen av satsingen på vurdering for læring. Intervjuene gir inntrykk av at ledelsen har en bred forståelse av formativ vurdering, og at de bruker informasjon fra denne vurderingen til å utvikle undervisningen og skolen.

Skoleleder i den barneskolen som er nevnt i forrige avsnitt, har bidratt til engasjementet i læringsprosessene gjennom et tiltak han benevner som «Elevkonferansen». I løpet av «Elevkonferansen» snakker rektor med alle elevene på skolen om deres læring og utvikling. De prosessene som er knyttet til konferansen er på mange måter en vurdering av validitetskjedene til lærerne. I tillegg driver skolens leder en problembasert ledelse, og han foretrekker å lede problembasert framfor å ha fokus på detaljer. Ved å spørre lærerne om hvorfor de gjør det de gjør, vekkes også tanker om hvilke dilemma lærerne står overfor i vurdering for læring til live hos lærerne. Skoleleder mener skolen i dag har en kollektiv forståelse og praksis i vurdering.

Ved en videregående skole i utvalget, som ikke har deltatt i satsingen, har implementeringen av nye praksiser for individuell vurdering «[...] vært slik innrettet fra skoleeieres side at det drypper sist på lærerne». Denne «top-down»-prosessen har i den skoleinterne oppfølgingen ført til en del motstand i kollegiet.

Medarbeiderundersøkelser forteller at det er en god delingskultur ved skolen, og skolens ledelse opplever engasjementet i lærergruppen som viktig i kommende læringsprosesser. Skolelederne peker på at vurderingspraksisen ved skolen er ulike, og de begrunner dette ved blant annet å vise til fagenes egenart (matematikk kontra norsk). Selv om skolens fagseksjoner har utviklet vurderingskriterier, har skolen «[...] folk som gjør det på sin måte likevel.»

Uten å gå i detalj om hvilke skoler det blir siktet til, er bildet for grunnskoler at skolens lærere i stor grad er overlatt til seg når det gjelder å forstå og utvikle praksiser for vurdering for læring. Noen lærere har gjort seg kjent med innholdet i nettressurser, og skoleledere mener ideer og verktøy fra disse ressursene blir implementert i lærernes praksis. Skolelederne forteller at de ikke har vært dyktige nok til å følge opp skolens lærere når det gjelder retningslinjer eller kunnskapsutviklingen som knyttets til vurdering for læring. I intervjuene vises det til en motstand i kollegiet der lærere argumenterer mot en omfattende dokumentasjon og tidsbruk i arbeidet med vurdering for læring. Samtidig er det spenninger innad i kollegiet i synet på lærerrollen og om de fire prinsippene i forskriften til opplæringsloven vil føre til økt læringsutbytte hos eleven.

3.4 Oppsummering

Hensikten med kapitlet har vært å belyse hvordan ledelsen arbeider for å utvikle skolens vurderingskultur. Oppsummeringen har til hensikt å løfte fram variasjoner mellom de åtte skolene i dette prosjektet, samt klargjøre eventuelle ulikheter mellom skoleslag i arbeidet med individuell vurdering.

3.4.1 Variasjoner – ulikheter mellom skoleslag

Det er spesielt to skoleslag som får vår oppmerksomhet: videregående skoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler (1–10-skoler).

Skoleeiere på fylkeskommunalt nivå ble med i satsingen på «Vurdering for læring» i pulje 2 (2010–2011). I intervjuene med skolenes ledelse ved utvalgets to videregående skoler, vises det til forventninger og krav fra skoleeier. Ifølge skolelederne har skoleeier vært opptatt av nødvendige endringer i skolenes praksiser når det gjelder de fire prinsippene i forskrift til opplæringsloven. Dette kan benevnes

som systemisk kunnskap, der begrepene er systematisert til et mer komplekst kunnskapssystem (Irgens, 2007, s.66).

Avgjørelser i klagesaker med grunnlag i kapittel 5 i forskrift til opplæringsloven har en styrende funksjon i dette skoleslaget. Dette mener vi er et særtrekk ved etablering av en felles forståelse rundt validitet og reliabilitet i individuell vurdering i videregående opplæring. Skolelederne gir uttrykk for at behandling av klager på standpunktvurdering i fag og dels i orden og atferd i dette skoleslaget, har satt en agenda for vurdering for skolens lærere, ledere og administrasjonen. Etter omleggingen av forskriften i 2007, etter de omfattende beskrivelsene av undervisvurdering i forskriften fra 2009 og i rundskriv fra 2010, har elevens rettigheter blitt løftet fram som en viktig del av grunnlaget for å klage på sluttvurdering / standpunkt. Ifølge skolelederne har skoleeier vært opptatt av nødvendige endringer i skolens praksiser når det gjelder de fire prinsippene i forskrift til opplæringsloven.

Utfordringer knyttet til 1–10-skoler kommer også til uttrykk i delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2012). På spørsmål om undervisvurdering er en integrert del av lærerens undervisning, svarer lærere i 1–10-skoler (n=77) at undervisvurdering i mindre grad er en integrert del av undervisningen enn lærere i de øvrige skoleslagene (videregående skole (n=256), ungdomsskole (n=172), barneskole (n=188)). Tilsvarende signifikant ulikhet kommer fram i lærernes holdning til påstanden «Den lokale læreplanen jeg benytter i mitt undervisningsfag har klare og konkrete læringsmål.» På spørsmålet «Jeg har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften», ser vi at lærere i 1–10-skolene (og i barneskolene) i større grad har krysset av for «uenig» enn det lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole har gjort.

Skoleledere i 1–10-skoler understreker at det er en stor utfordring å samle kollegiet om en kollektiv forståelse av hva som er god vurderingspraksis, nødvendig vurderingskompetanse og hva som kjennetegner en god vurderingskultur. Skolelederne for utvalgets to 1–10-skoler forteller at ståstedet for lærere i denne skoletypen er ulikt. Med bakgrunn i en 40-årig tradisjon med forskjellige forståelser av hva som skal inngå i lærernes og skolens vurderingspraksiser, erfarer skolens ledelse at det er vanskelig «å treffe alle lærere» når en gruppe lærere har ansvaret for barnetrinnet og innlæring av lese- og skrivekompetanse, mens andre er opptatt av avsluttende prøver, karakterer og eksamen på 10. trinn.

Det er både individuelle og organisatoriske faktorer som påvirker læreres læring, men ifølge Opfer, Pedder & Lavicza (2011b) er det skolens kompetanse og kapasitet til å støtte opp om profesjonell læring og å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter, som kan bidra til god utvikling på en skole. Barnetrinnet i utvalgets fire skoler er i

mindre grad enn ungdomstrinnet organisert i fagteam. Individuell vurdering skal i stor grad omfatte elevens utvikling sett opp mot kompetansemål, og det kan stilles spørsmål ved om organiseringen ved disse 1–10-skolene er til hinder for å utvikle et tolkningsfellesskap i fag på barnetrinnet.

I delrapport 1 *Vurdering i skolen – intensjoner og forståelser* (Sandvik m.fl., 2012) er vurderingstradisjonene mellom barne- og ungdomstrinnet beskrevet. Elevvurdering på grunnskolens barnetrinn fram til 2007/2009 bygde i hovedsak på en forståelse av at tilbakemeldingene til eleven skulle omfatte *elevens framgang* og den skulle omhandle *arbeidsprosessen*. På ungdomstrinnet og i videregående opplæring har det vært tradisjon for vurdering med bruk av karakterer, og vurderingen skulle i utgangspunktet foretas i forhold til målene og innholdet i fagene. Overgangen til et målrelatert vurderingssystem skjedde i 1968 i forbindelse med vurdering i videregående skole. Ifølge opplæringsforskriften skulle *innsikt og forståelse* fra og med 1968 være kriteriet på måloppnåelse i det enkelte fag. Men dette målbaserte vurderingssystemet var også grupperelatert eller normbasert: Elvene ble sammenlignet med hverandre i forhold til hvem som er over og under middels.

3.4.2 Variasjoner mellom de åtte skolene i prosjektet

I kap. 2.1 *Vurdering i et tolkningsfellesskap* understrekes betydningen av et tolkningsfellesskap, og at slike fellesskap må ledes og kultiveres av skoleledere på systemnivå. Det presiseres at hovedvekten ligger på oppgaver og kunnskapsutvikling, og ikke på formelle prosedyrer som mål og kriterier. Elevvurdering er ikke lenger et individuelt ansvar, men et kollektivt ansvar på flere nivå i skoleforvaltningen. Slik sett er vurderingspraksiser sterk knyttet til styringsmekanismer i skolen.

Hovedinntrykket fra intervjuene med ledelsen ved seks grunnskoler, er at skoler med flere års erfaringer med den nasjonale satsingen på vurdering for læring har en operasjonell kunnskap om kjernen i denne satsingen (Irgens, 2007, s. 66). Lederne gir uttrykk for en mer presis og oppdatert forståelse av hva som legges i sentrale begreper i satsingen, som individuell vurdering og undervisvurdering, enn ledere i skoler som ikke har deltatt i denne satsingen.

Ledere for skoler med ungdomstrinn som ikke er med i denne sentrale satsingen, forteller om en vurderingskultur der hovedfokus er på summativ vurdering og at det er deres oppgave å sikre reliable sammenhenger i sluttvurderingene.

Bildet er noe mer nyansert for skoler der fylkeskommunen er skoleeier. De videregående skolene som er med i vår studie har samme skoleeier, som over lang tid har vært opptatt av at skolene skal implementere sin virksomhet intensjoner i lover og

forskrifter. Dette gjelder endringene i de legale rammene for vurdering som kom i 2007 og i 2009.

Ser vi til de skolene som ikke har vært med i satsingen, er hovedinntrykket at støtten fra skoleeier vurderes som svak. I en slik kontekst møter lærerne praksis med ulike tanker og ideer om hva som er god undervisning. Lærernes forståelse påvirkes av et miljø der skolene og lærerne i stor grad blir overlatt til seg selv i utviklingen av vurderingskompetanse og -praksis (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011a).

Oppsummert har skoleledere i de fire skolene med tilknytning til den nasjonale satsingen på vurdering for læring, lagt vekt på å utvikle forståelser i praksisfellesskaper på skolen. Ledelsen er også opptatt av en konstruktiv forankring av satsingen på flere nivå, alt fra faggruppe- og teamnivå til skoleeiernivå.

Et annet trekk ved skoler som har deltatt i nasjonal satsing på vurdering for læring, er skoleledelsens erfaringer med et omfattende skoleutviklingsprosjekt. Skolelederne gir uttrykk for at de kommer tettere på skolens kjerneområde, som er elevens læring og utvikling, men også lærernes undervisning. Skolelederne ved de fire skolene som var med i satsingen, erfarer hvor viktig det er at lederne evner å utvikle og kommunisere en klar visjon, at de støtter lærernes profesjonelle utvikling og at skoleledelsen ser betydningen av ekstern kompetanse og støttende nettverk (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011b).

4. Vurderingspraksiser i matematikkfaget

Henning Fjørtoft

4.1 Hovedfunn fra delrapport 1

I den prosjektets overordnede problemstilling står begrepet *vurderingskompetanse* sentralt (Sandvik m.fl. 2012). Dette innebærer at lærere må basere sine vurderingspraksiser på en teoretisk forståelse av hvordan elevenes læring kommer til uttrykk. De må også tilrettelegge oppgaver og situasjoner der elevenes læring kommer til syne, og de må fortolke elevenes prestasjoner i lys av faget slik det er definert i kompetansemålene i læreplanen. Vurderingskompetanse innebærer derfor en lang serie fortolkninger og operasjonaliseringer. For at validitetskjeden ikke skal svekkes, må disse valgene være godt begrunnet både faglig, didaktisk og situasjonelt. For matematikkfagets del viste vi i delrapport 1 til skillet mellom instrumentell og relasjonell forståelse, som vi satte i sammenheng med fagets lange tradisjon for tester og prøver. Dersom elevene utelukkende vurderes med regneoppgaver på poeng- eller karakterbaserte prøver, er det en mulighet for at de ikke forstår underliggende matematiske prinsipper, at de ikke blir tilstrekkelig utfordret til å anvende et matematisk begrepsapparat i muntlige situasjoner og at de dermed ikke får tilgang til den tenkning som ligger bak matematiske strategier og prosedyrer. I intervjuer så vi en tydelig spenning mellom informanter som mente at det var enklere å vurdere i matematikk enn i andre fag, og de som mente at dette ikke var tilfelle. Informantene som kritiserte forestillingen om at vurdering i matematikk var «enkelt», fremsto som mer opptatt av elevenes matematiske forståelse, muntlige samtaler om matematikk og bruk av egen- og hverandrevurdering i klasserommet.

Disse funnene har dannet grunnlaget for våre valg i denne rapporten. I dette kapitlet legges det særlig vekt på tre forskningsspørsmål ulike vurderingspraksiser som representerer tre tidsspenn i faget:

- Hvordan anvendes klasseromsdialoger som vurderingsverktøy i korte tidsspenn? Vi tenker her særlig på lærerens bruk av klasseromssamtalen som vurderingsverktøy for å samle inn informasjon om elevenes mestring og forståelse, stille spørsmål og komme med planlagte eller spontane utfordringer.
- Hvordan anvendes tester og prøver som vurderingsoppgaver, spesielt i mellomlangt tidsspenn?
- Hvordan oppfattes kravet om dokumentasjon i forbindelse med summativ vurdering, og hvordan påvirker dette lærernes øvrige vurderingspraksis, spesielt i langt tidsspenn?

I tillegg vil bruk av teknologi i vurderingsarbeidet, fagkompetanse og vurdering, samt validitet kommenteres.

4.2 Vurdering i matematikk i ulike tidsspenn

Hvis formålet med vurdering er å heve elevenes faglige prestasjoner i matematikk, hvordan bør en lærer presentere ut sine vurderingspraksiser i klasserommet? For lite vurdering kan medføre at læreren ikke har informasjon om hva elevene mestrer eller forstår, og for mye vurdering vil trolig ikke ha noen positiv effekt på hverken læring eller motivasjon. Hvor ofte bør vi da vurdere elevenes matematikkkompetanse? Ifølge Wiliam (2012) kan vurdering foregå over mange tidsspenn, og han nevner eksempler som spenner fra læreren som tar avgjørelser i «samtid» i timen, til lærere som bygger sin undervisning på data fra eksamener, nasjonale prøver og lignende. Begge praksiser kan sies å falle under betegnelsen vurdering for læring. Wiliam konkluderer med at en vurdering fungerer formativt når læreren samler inn, fortolker og anvender bevis for elevenes prestasjoner, og at denne prosessen blir anvendt av lærer og / eller elever for å ta avgjørelser om hvordan de neste skrittene i undervisningen kan forbedres (2012:43).

I internasjonal matematikdidaktisk forskning blir betydningen av hyppig formativ vurdering ansett som en sentral del av den pågående læringsprosessen i klasserommet (Collins, 2011). Lærere kan i noen tilfeller konsentrere seg mer om summative vurderinger som ukentlige prøver, småtester, samt større «high stakes»-situasjoner som nasjonale prøver, tentamen og eksamen, og tilsvarende mindre om den daglige formative vurderingen. Innenfor matematikdidaktisk vurderingsforskning blir derfor daglig formativ vurdering ansett som nødvendig i ethvert klasserom fordi slike praksiser berører elevene kontinuerlig, og fordi formativ vurdering kan påvirke elevenes prestasjoner gjennom å utvikle deres matematiske tenkning til et nytt og dypere nivå (Collins, 2011:10). I skandinavisk sammenheng vet vi at matematikklæreres undervisning kan være sterkt knyttet til andres forventninger, spesielt i form av eksternt gitte eksamener (Mellin-Olsen 1990). For matematikkfagets del betyr dette altså at lærere bør bruke et bredt grunnlag av bevisstyper og fortolkninger når de skal avgjøre hva elevene faktisk behersker, og hva som ennå ikke er forstått.

Dersom forventningene til elevenes læring er styrt av en eksternt definert summativ vurdering, kan dette fremme et sterkt fortolkningsfellesskap blant lærere på tvers av skoler. Dette forutsetter imidlertid at konstruktet som testes – matematisk kompetanse – har høy gyldighet både når det gjelder læreplanmålene og lærernes egen matematikkkompetanse. Det forutsetter også at de har tilstrekkelig evne til å vite hvordan matematisk kompetanse kommer til uttrykk i ulike representasjonsformer,

som for eksempel når lærere bruker både oppgaveregning og konkreter for å arbeide med samme område i faget. En annen mulighet er at den eksternt definerte summative vurderingen kan få en uheldig «backwash»-effekt, der lærerne utelukkende legger vekt på aktiviteter som ligner på eksamensoppgavene. Da kan det bli vanskelig for læreren å implementere daglig formativ vurdering som ikke bare vektlegger oppgaveregning, men der elevenes misforståelser, motivasjon, forventninger, tolkninger og resonnementer også kommer til syne.

4.3 Klasseromssamtalen som vurderingspraksis i matematikk

Et av de overordnede forskningsspørsmålene våre er hvordan klasseromsdialogen anvendes som vurderingsverktøy. Informantene våre er relativt entydig positive til den formative effekten av samtaler i undervisningen: Så å si alle lærerne vi har snakket med vektlegger betydningen av muntlig matematikk, og de aller fleste lærerne er ofte i dialog med enkeltelever, grupper eller hele klassen. De aller fleste matematikklærerne vi har observert, benytter seg av det Klette m.fl. (2005) kaller *dialogisk instruksjon*: Læreren underviser, men det er rom for spørsmål og andre initiativ fra elevenes side. Dialogen tjener mange formål: holde oppmerksomheten på det matematiske innholdet, utvide begrepsapparatet, prøve ut ulike resonnementer og strategier, involvere flere elever i oppgaveløsning, relasjonsbygging og positiv respons og så videre. Det er altså ikke *mengden* muntlighet alene som er verdifull, men snarere mengden av det amerikanske forskere kaller *matematisk produktiv muntlighet* (*mathematically productive talk*) som regnes som verdifull (Chapin, O'Connor og Anderson 2009:6). En slik muntlighet fremmer både kognitiv læring (forståelse for matematiske prosedyrer og ideer osv.) og sosial og affektiv læring (selvtillit til å delta i matematiske diskusjoner, evne til å kommunisere matematiske tanker klart og tydelig osv.).

Klasseromssamtalen kan arte seg som et velkjent sosialt og kommunikativt mønster: Siden slutten av 1970-tallet har forkortelsen IRE (*initiation, response, evaluation*) blitt brukt for å karakterisere et karakteristisk mønster som opptrer i klasseromssamtaler: Læreren initierer en samtale med et spørsmål (I), eleven svarer (R), og læreren kommenterer eller bedømmer elevens svar. I praksis betyr dette at læreren står for ca. to av tre ytringer i klasserommet, og det betyr også at elever svarer på spørsmål i langt større grad enn å formulere dem selv. I en gjennomgang av IRE-forskningen sier Michaels m.fl. (2010) at det hersker ulike oppfatninger av IRE-sekvensers betydning for elevens læring. På den ene siden har mønsteret blitt kritisert for å være kjedelig og inautentisk, og for å fremme en forståelse av skolens pensum som et sett med udiskutable fakta som skal huskes og gjengis. IRE-mønsteret har også blitt kritisert for å være en utvidet form for forelesning der læreren åpner for elevenes

bidrag for å holde på oppmerksomheten eller teste kunnskapene deres. På den andre siden kan IRE forstås som en nødvendig del av såkalt direkte instruksjon som er velegnet for en felles konstruksjon av ideer, og som gjør det mulig for læreren å korrigere feilaktig informasjon og beholde flyten i undervisningen. IRE-sekvenser kan også gjøre det mulig å sjekke hva elevene forstår og engasjere hele klassen i undervisningssekvenser med ferdighetsorienterte mål i fag som for eksempel matematikk. Michaels m.fl. (2010) påpeker videre at forskning på dialog *mellom* elever i klasserommet er langt mindre utbredt enn forskning på dialoger mellom lærer og elev, og at det spesifikke faglige formålet må være med i vurderingen av IRE-sekvensers verdi i klasserommet.

Som Svenkerud, Klette og Hertzberg (2012) har påpekt, kan samtaler i klasserommet utdype og skape innsikt i faglig innhold. I sine studier av norske klasserom, finner de få eksempler på at dette skjer. I matematikkundervisningen vi har observert, ser vi imidlertid at enkelte lærere lykkes med å gjøre helklassesamtalen til en engasjerende og faglig dialog der læreren stiller utforskende spørsmål, anerkjenner elevenes svar, bruker fornavn og ros bevisst, gjentar elevenes svar for å forsterke og der svar nesten alltid får oppfølgingsspørsmål. Slik undervisning orienterer seg mot enkeltelevens forståelse. Disse timene er også preget av gode relasjoner og god klasseledelse. Disse lærerne ser ut til å være flinkere til å integrere vurdering i kortere tidsspenn. Grunnen til dette kan være at lærere som har en dyp forståelse for det faglige innholdet lettere vil kunne etterspørre valide bevis for mestring og forståelse parallelt med elevens læringsprosess. Andre lærere behandler klassen som en samlet størrelse uten å ta hensyn til hver enkelt elevs forståelse i faget.

Lærerne som har en mer instrumentell tilnærming til helklassesamtalen vektlegger i større grad klasseledelse gjennom regler, hysjing og atferdskontroll, f.eks. i form av at elevene må vente på tur for å få sjekket at de forstår. Disse lærerne ser ut til å være mindre interessert i kontinuerlig dialog. De aller fleste timene kommer raskt i gang, men avslutningene er sjelden preget av mye oppsummering av innhold eller konsolidering av forståelse. Mange timer slutter med at tiden er omme, eller at elevene reiser seg og går. I en fjerdeklasse spør vi to elever hvordan de vet om de har regnet rett. Den ene svarer: «Det vet vi på slutten av timen når læreren retter», og den andre føyer til: «Ja, for da går han rundt og skriver en klussete R». Læreren selv sier i en samtale etter timen at dette er noe som elevene liker godt. Han refererer til dette som arbeid med «tekniske ferdigheter», som står i kontrast til andre timer som fokuserer på «tenkning». Elevenes synspunkter harmonerer ikke med lærerens, og anekdoten kan derfor forstås i lys av begrepene instrumentell og relasjonell matematikk. Men, vi skal også huske at det læreren her kaller tekniske ferdigheter kan være en form for matematisk kompetanse som må automatiseres (f.eks. addisjonsferdigheter, multiplikasjonstabeller osv.), og at slike øvelser kan oppfattes som noe kjedelige av elevene.

Vi ser også mye implisitt strategiundervisning: Ulike matematiske prosesser og prosedyrer blir visualisert og diskutert, men vanligvis skjer dette innenfor rammen av den overordnede helklassesamtalen som ledes av læreren. I samtale med oss, kaller noen lærere dette for strategiundervisning, men bruker ikke strategibegreper eksplisitt i undervisningen.

I noen tilfeller ser vi at lærerne starter timen med å aktivere førkunnskaper og ordforråd hos elevene gjennom interaktiv helklasseundervisning. En slik undervisning kan kalles konstruktivistisk, eller undersøkende, hvor elevenes egne erfaringer kobles til matematiske problemstillinger. Ved å stille spørsmål som «Er det noen som vet hva forsikring er og hva det vil si å være forsikret?» får én lærer elevene til å delta i undervisningen med personlige erfaringer og kunnskaper. Dette er et eksempel på undervisning som fremmer relasjonell forståelse i matematikk, og som vi allerede har beskrevet i delrapport 1. Andre matematikklærere omtaler sin egen undervisning som «teori», og følger i mindre grad opp elever som er inaktive. I slike timer åpner ikke læreren for at elevene kan innlemme personlige erfaringer eller kunnskaper i klasseromssamtalen. En slik instrumentell tilnærming kan gjøre det vanskeligere å bruke matematisk kompetanse i en kontekst (se Sandvik m.fl. 2012, s. 140–142).

4.1.1 Samtalestrategier i matematikklasserommet

Mange av lærerne vektlegger dialoger og spørsmål-svar-sekvenser for å få informasjon om elevenes forståelse. Selv om lærerne ikke eksplisitt referer til vurdering for læring i slike tilfeller, kan slike aktiviteter synliggjøre tenkning i faget og gi læreren kontinuerlig informasjon om hvor mange av elevene som forstår det faglige innholdet. I fig. 2 har vi samlet noen aktiviteter som kan fremme matematisk forståelse og et faglig begrepsapparat. Fordi den muntlige interaksjonen ofte innebærer direkte referanser til illustrasjoner, regnestykker, tekstoppgaver og lignende, har vi også tatt med eksempler på visuell kommunikasjon:

Muntlig bruk av matematisk begrepsapparat	be elevene konkretisere utsagn	«Har du et eksempel?»
	aktivering av førkunnskaper	«Hvor mange husker begrepene fra i går?»
	forsterke ordforråd ved å nevne synonymer sammen, eller ved å koble hverdagslige ord til matematiske fagbegreper	«Hva er matteordet for det? Bli det ellipse?»
	dele ut ark med matematiske ord og begreper som elevene skal pugge og/eller anvende	stump vinkel, stråle, korde, sirkelsektor, katet osv.
	be elevene formulere seg i fagtermer hvis de bare bruker kroppsspråk eller hverdagslige uttrykk	«Kan dere si noe mer nøyaktig om hva parallellforskyvning er for noe?»

Bruke dialog for å fremme matematiske resonnementer	rose korrekt prosessbruk til tross for regnefeil i svaret	«Du hadde tenkt riktig, men du hadde 100 for mye. Det var bra.»
	stille hypotetiske spørsmål	«Hadde du følt deg bedre hvis klasserommet var mer symmetrisk?»
	be elever tenke høyt om hvordan de løser problemer	«Har lyst til å høre hvordan dere tenker.» «Hva er differansen mellom ni og fire?»
	la en annen elev fortsette resonnementer som en elev ikke greier å fullføre	
	stille åpne spørsmål for å få elevene til å forklare matematisk tenkning	
Bruk av fysiske og/eller visuelle representasjoner av matematiske fenomener	skrive oppgaveforslag med bevisste feil på tavla, og be elevene finne feilen	
	læreren bruker egen kropp eller gjenstander i rommet for å visualisere matematiske relasjoner eller begreper	«Se på armen min nå. Dette er en stump vinkel.»
	bruke konkrete for å anskueliggjøre problemstillinger	
	be elever komme frem og vise på tavla ved å regne eller tegne	
	synliggjøre tenkning ved å henge opp plakater med ulike læringsstrategier på veggene	
Vektlegge metakognitiv bevissthet	stille metakognitive spørsmål etter læringsaktiviteter	«Lærte dere noe nytt?» «Hvordan kan vi tenke for å regne ut dette?» «Hvordan vet du det?» «Kanskje går det an å måle i centimeter?» «Hva kan feilkilden der være?»
	modellering av metakognitiv bevissthet og ulike strategier for å ta sortere kunnskaper eller organisere skolearbeid	«Hvis du for eksempel føler deg veldig trygg på hva en sirkel er, så trenger du ikke skrive opp det i regelboka. Men hvis du har glemt hva en stråle er, så skriver du det i regelboka» «Så ser vi på matten. Hva er det vi trenger denne uka? Hva må vi ha med hjem?»
	modellering av matematiske prosedyrer og resonnementer	«hvis du hadde faktorisert her, hadde det blitt enklere å regne ut senere»
	etterspørre elevenes strategier	«Har dere noen tips?»
	bruke egenvurdering for å kartlegge elevenes forståelse underveis i timen	«Hvor mange her føler at de kan finne en median i en oppgave? (to tredeler av klassen rekker opp hånda) Kjempebra!»

Figur 2. Eksempler på strategier observert i matematikktimene

En lærer på 4. trinn fordobler ordforrådet i muntlige situasjoner helt konsekvent ved å bruke synonymmer («loddrett / vannrett, eller vertikal / horisontal»). Ved å kombinere samtale i helklasse, spørsmål til enkeltelever, figurer på tavla og arbeid med læreboka forsterker han forståelsen til elevene. Han nevner ulike løsningsforslag og etterspør

hele tiden hvor mange av elevene som hadde disse svarene, og fremstår som sensitiv for elevenes konstruksjon av matematisk forståelse:

Læreren har tegnet flere figurer på tavla, og ber elevene finne symmetrilinjer i dem. En elev rekker opp hånda og vil foreslår en:

E: Så kan vi ta den sånn.

L: Hva mener du med «sånn»? Kan du komme hit og peke?

Eleven går frem og viser på tavla.

L: Ja, veldig enig med deg der. Bra.

E: Den går rett ned.

L: Ja, den går loddrett, vertikalt, rett ned (Im 1–7).

Når eleven svarer på lærerens spørsmål, validerer læreren elevens forsøk på å forklare. Deretter elaborerer læreren elevens svar ved å gjenta innholdet og begrepsapparatet i elevenes svar. Dermed anerkjennes det som et gyldig svar, og det utvides det med utfyllende informasjon. Når vi påpeker denne praksisen etter timen, sier læreren:

Men, spørreteknikkene er jo hele tiden å fiske etter å få ungene til å forklare svaret sitt da, hvorfor har du tenkt sånn? Oppmuntre til refleksjon, nesten lure dem til å reflektere da, det er jo det en prøver på da, men det er ikke alltid en har tiden til å holde på like lenge med hver oppgave og sånn da, men klarer du liksom å få elevene til å vise, hvorfor og sånt, så er det jo målet i timen og vel så det. (Im 1–7)

Læreren arbeider med begrepsforståelse gjennom dialog for å erstatte det han kaller «dagligspråk» med matematiske fagbegreper (fra *runding* til *sirkel*, fra *firkant* til *kvadrat* og *rektangel* og lignende). Det er tydelig at læreren har et langsiktig språkutviklingsperspektiv. Vi ser også i en annen klasse på samme skole at elevene er engasjerte når de får utfordringer og oppgaver, men at læreren gir lite rom for å vise frem mulige svar og eventuelt få bekreftet egen mestring og forståelse. Mot slutten av timen får enkelte elever arbeide med fargeleggingsoppgaver i et øvingshefte.

Det er imidlertid store variasjoner i måten lærerne leder klasserommet på. På samme barneskole observerer vi to lærere der diskrepansen er stor: Den ene fokuserer primært på rett og feil svar, og vektlegger føring av stykker på papiret («Husk å bruke rutene, og to strek under svaret»). Den andre læreren vektlegger derimot formålet med oppgaven samt det å uttrykke seg artikulert på et matematisk fagspråk. Disse forskjellene gjenspeiler seg også i lærernes muligheter til å vite noe om elevenes kompetanse: Den første læreren bruker frivillig håndsopprekking for å få svar, mens den andre læreren lar mange elever komme med innspill og spør de tause i tillegg.

Vi ser at flere lærere i klasserommet kan føre til at produktive situasjoner oppstår, men at dette også fremstår som ganske tilfeldig og improvisert. På sjuende trinn har en av klassene hele tre lærere i rommet. I noen grad er dette en typisk radiatorlærersituasjon, der de to assistentene er passive vitner til hovedlærerens helklasseundervisning i begynnelsen av timen. Men vi ser også at en av støttelærerne intervensjoner i hovedlærerens undervisning for å tilby alternative problemløsningsstrategier, et mer presist matematisk begrepsapparat eller til og med hele sekvenser med modellering av løsningsforslag på tavla. Dette fremstår som produktivt i timen fordi det gir elevene tilgang til flere mulige matematiske strategier og begreper, men som helhet gir det også inntrykk av å være en improvisert hendelse. Vi ser også at det er forskjeller i prioriteringene til de to lærerne: Mens hovedlæreren fokuserer på rett / feil svar og på føring av stykker, vektlegger assistentlæreren i langt større grad formålet med korrekt føring og behovet for et artikulert matematisk fagspråk. Det er mulig at denne forskjellen er en konsekvens av ulik matematikkfaglig og -didaktisk kompetanse, for hovedlæreren er førskolelærer med tilleggsutdanning. Den andre assistenten forholder seg helt passiv, selv i sekvenser der det hadde vært mulig å innlede en dialog med enkeltelever eller mindre grupper.

Samtaleformen i helklasse på videregående er preget av at IRE-mønsteret anvendes for å drive undervisningen fremover. Konsekvensen kan være at det stilles store krav til elevenes lytteforståelse, og at de må være oppmerksomme og utholdende for å forstå hvilke matematiske prosedyrer og begreper som ligger bak oppgaveeksemplene. Bare unntaksvis stiller læreren spørsmål om hva elevene tror, og samtalene med enkeltelever er preget av faktiske utsagn og beskrivelser av matematiske prosedyrer («slik gjøres det»). Dette er en kommunikasjonsform som i liten grad fremmer egenvurdering, trening på å trekke slutninger eller metakognitiv bevissthet. Ikke alle lærerne sjekker om elevene faktisk forstår de resonnementer og prosedyrer som presenteres.

I praktisk matematikk på Vg1 går store deler av timen med til modellering, demonstrasjon og dialogisk instruksjon i helklasse. Her ser vi altså mye eksplisitt stillasbygging i matematikkfaget. I motsetning til den andre timen vi har observert, legger denne læreren langt sterkere vekt på visualiseringer og demonstrasjoner av de ulike prosedyrene. Behovet for eksplisitt stillasbygging og modellering, klargjøring av mål og dialogisk undervisning må imidlertid balanseres mot behovet for fremdrift i timen, høyt taksonomisk nivå på forventningene og reelle faglige utfordringer.

Forskning på matematiske samtaler har imidlertid påvist en tendens til å stille spørsmål på lavt taksonomisk nivå som ikke utfordrer elevenes tenkning. Hele 95% av spørsmålene lærere stiller handler om å samle inn informasjon om rett og feil svar, eller etterspørre kjente opplysninger og prosedyrer. Spørsmål som er rettet mot matematisk mening og matematiske relasjoner – som understreker den underliggende

betydningen av matematiske relasjoner og som kobler sammen ulike matematiske ideer – er ekstremt sjeldne. Disse er imidlertid av kritisk betydning for elevenes forståelse (Boaler og Humphreys 2005: 38). I materialet som er gjengitt i figuren ovenfor, ser vi få spor etter spørsmål om underliggende matematisk mening, og vekten ligger på rett / feil svar, prosedyrer, begreper og lignende informasjon.

4.2 Tester og prøver – det mellomlange tidsspennet

Langt de fleste lærerne bruker prøver for å vurdere elevenes læring. Prøvebegrepet rommer alt fra små stikkprøver, enkle tester i kort tidsspenn, kapittelprøver og lignende praksiser med et klarere summativt preg til tentamen, heldagsprøver og andre praksiser som minner om tradisjonelle eksamener. Vi har også besøkt kommuner som har egne kommunale prøver i matematikkfaget. Prøvene brukes til både formative og summative formål. Lærerne nevner blant annet «småtester», «stikkprøver», «Fronterprøver», «prøver», «20-minuttersprøver» og «tentamen» som eksempler på ulike prøver. I noen tilfeller kan det være lange tidsspenn mellom vurderingssituasjonene. En lærer sier at det kan bli «mange uker med undervisning og oppgaveløsning» uten noen form for retting eller tilbakemelding. De opererer imidlertid med et skille mellom «formelle tilbakemeldingssituasjoner» og de fremovermeldingene elevene får daglig når læreren går rundt i klasserommet i arbeidsøkter.

I undervisningen på 4. trinn brukes det kartleggingstester i matematikk som er utgangspunkt for videre tilpassing og oppfølging. Ved skole (M 1–7) sammenholdes testresultater med lærernes øvrige inntrykk av eleven slik at testresultatene valideres. Lærerne har et positivt syn på slike tester, og sier at de inngår i kontakten mellom skole og hjem fordi foreldrene er interessert i resultatene i matematikk. Elevene involveres i kontaktmøtene mellom foreldre og lærer.

På (M 1–10) starter matematikktimen i tiende med en hoderegningstest for å «varme opp hodet» som læreren kaller det. Denne øvelsen blir eksplisitt introdusert som en karakterfri oppgave. Elevene sitter enkeltvis, men gjennom en dialogbasert undervisning der lærer hele tiden etterspør elevenes begrepsforståelse, blir elevene involvert. Vi observerer et fellesskap i klassen som fokuserer på elevenes forståelse for oppgaven som skal løses. Læreren roser elevene og bruker fornavn aktivt, men etterspør også hele tiden hvem som ikke forstår.

Den nasjonale kartleggingsprøven på Vg1 brukes for å veilede elevene mot enten 1T (teoretisk matematikk) eller 1P (praktisk matematikk). En av skolene sier at de setter inn ekstra ressurser til elever som skårer spesielt svakt, og at de tilsvarende har en

ekspertgruppe for de som skårer høyt eller som har vært gjennom store deler av 1T fra før (Im vg).

Det snakkes mye om prøver i faget teoretisk matematikk, og at ligninger er vanskeligere på prøver enn når man regner i timene (Im vg). Elevene har hatt prøve og læreren ber elevene sette karakter selv, uten at hensikten med dette forklares. Vi observerer også at elevene lurer på om karakteren de selv setter påvirker lærerens karaktersetning. Undervisningen skjer primært ved at elevene lytter til lærerens muntlige resonnement uten visualiseringer eller eksplisitte koblinger mellom lesing, skriving og regning. Bortsett fra en muntlig kommentar om ligninger, er det ingen eksplisitte læringsmål for timen.

Enkelte lærere ser prøvene som del av et mer omfattende system med vurderingspraksiser, der elevenes egenvurderinger sammenholdes med prøveresultater: En lærer sier i intervju at han lar elevene selv gå gjennom kompetansemål og områder i læreboka og vurdere seg selv før prøven. Slik får de oversikt over hva de er trygge på, og hva de må øve mer på. Etter prøven «tar vi fram den her egenvurderingen [...] hvor de ser i hvilken grad egenvurderingen stemte overens med resultatet på prøven [...] og om de nådde målene sine på prøven». Denne praksisen fungerer dermed som en dobbel validering: Elevenes vurdering av egen forståelse sammenholdes med resultatet på prøven, men selve prøven blir også validert mot egenvurderingen. Læreren åpner også for diskusjoner om eventuelle avvik. I intervjuet kommenterer han at elevene har gjort det dårligere enn forventet i sannsynlighetsregning: «Så da hadde vi en liten diskusjon på det, hva det kommer av og hva det bør betyr for både den egeninnsatsen de har og eventuelt for undervisningen videre. Men, da sier de at det er en del av den praksisen de ønsker å fortsette med».

4.2.1 Mål og kriterier

Det er relativt store forskjeller i måten læringsmål og vurderingskriterier er formulert på i plandokumentene. I vårt materiale finner vi eksempler på detaljerte beskrivelser av læringsutbytte, men også på uklart definerte målsetninger. Årsplanene ser ut til å være mer detaljerte, men de ser også ut til å være lite brukt i det daglige læringsarbeidet. Ukeplaner, arbeidsplaner og lignende verktøy som er skrevet for elevene, har i flere sammenhenger et lavt detaljinnhold og fungerer som praktiske beskjeder om hvilke oppgaver elevene skal gjøre. Bare unntaksvis finner vi mer detaljerte beskrivelser av hva elevene skal kunne, mestre eller forstå. Det anvendes få matematiske begreper i dokumentene som elevene skal lese.

Et eksempel på en årsplan for 10. trinn inneholder for eksempel både kompetansemål fra læreplanen og operasjonaliseringer i form av beskrivelser av faglig innhold og tema:

Kompetansemål	Innhold
	faglig tema
Periode I Geometri <ul style="list-style-type: none"> • bruke formlikhet og Pythagoras' i beregning av ukjente størrelser • arbeide med kart og målestokk • arbeide mer med og begrunne Pythagoras' setning • utføre og begrunne geometriske konstruksjoner og avbildninger med passer og linjal og andre hjelpemidler 	<ul style="list-style-type: none"> • speiling om ei linje • speiling om et punkt • dreining/rotasjon • parallellforskyvning • formlike avbildninger • sirkel (korde, tangent, sirkelsektor) • Pythagoras • spesielle trekanter

Figur 3. Eksempel på årsplan 10. trinn

Arbeidsplanene på samme trinn er derimot mer preget av «jobbeskrivelser» som nevner aktivitetene som elevene skal gjøre for å lære, og ikke hva elevene skal tilegne seg i løpet av eller sitte igjen med etter undervisningen, slik dette eksemplet viser:

Fag og tema	Mål og vurdering	Lekserute
Matematikk Tema: Tentamensforberedelse	<ul style="list-style-type: none"> • forberede deg til tentamen • du får utdelt ark med emner vi har arbeidet med i høst 	<ul style="list-style-type: none"> • uke 49 og 50 • regne eksamenssett og tentamenssett

Figur 4. Eksempel på arbeidsplan 10. trinn

Det ser ikke ut til være store forskjeller mellom skolene som har deltatt i satsningen «Vurdering for læring», og de som ikke har deltatt. En lærer er svært klar på at mål er viktig, at elever kan ha ulike mål og at hans oppgave er å motivere dem til å nå målene:

Jeg har sagt til mine (elever) at det er viktig at de selv setter seg et mål for det de gjør, det snakker vi faktisk om sånn tidlig på skoleåret, og det gjentar vi litt nå også, som i den her loggen som jeg kjørte etter den her perioden. Hva var målet ditt? Nådde du målet ditt? Hvorfor? Hvorfor ikke? Og jeg tenker at hvis det er en elev som har lyst til

å komme igjennom matematikken på en grei måte, og legge ned det som er nødvendig, men ikke noe mer. OK, så da får jeg akseptere det, og så får jeg prøve å lirke motivasjonen til å ligge litt høyere. Men jeg tenker at det er på en måte også et valg som eleven må være med på (M vg).

En lærer på en annen videregående skole (Im vg) har et «oppdragende» formål med sine tilbakemeldinger etter prøver, og bruker denne summative situasjonen for å uttrykke «jeg trekker hvis det mangler enhet, hvis de mangler benevning, hvis det er feil bruk av likhetstegn» og så videre. Dette er et godt eksempel på en formativ bruk av en summativ situasjon – læreren bruker en prøve for å forklare hvilke mål og forventninger han har til elevenes læring, men det er uvisst hvorvidt elevene får tilgang til denne informasjonen i forkant av prøven.

To av matematikklærerne vi har intervjuet i videregående oppfatter at enkelte lærere i yrkesfagene har «kommet lengre» i utviklingen av en kollektiv vurderingspraksis enn de mer «tradisjonelle» skolefagene, og at de har mer formaliserte rutiner for instruksjoner, vurderingskriterier, loggskrivning og felles diskusjon. Disse lærerne sier at det på et «overordnet nivå» finnes «en felles forståelse av at vurdering skal ha en sentral plass i virksomheten», men at følgene for praksis foreløpig er «ganske individuelle».

Dersom vi regner lærernes årsplaner og elevenes ukeplaner som ledd i fagets validitetskjede, ser vi at det skjer en svekking på veien fra lærerens operasjonalisering til de tekstene som skal informere elever og foreldre om de videre læringsmålene. Vi må ta høyde for at lærere har liten tid til skriftliggjøring av planer, og at deler av informasjonen i slike dokumenter kan forutsettes kjent for elevene som har deltatt i undervisningen.

4.2.2 Tilbakemeldinger

Lærerne på videregående trinn forstår vurdering synonymt med summativ vurdering. Selv om vi observerer formative klasseromspraksiser, er de del av en taus profesjonsutøvelse som ikke er fortolket inn i en vurderingskontekst. Som en lærer uttrykker det: vurdering er «å få satt karakter». Når vi etterspør en bredere forståelse, svarer de «det kaller jeg tilbakemelding, jeg. Jeg kaller ikke det vurdering». De kan nevne en rekke formative og dialogiske praksiser, men vurdering skjer i all hovedsak individuelt, og det er lite bruk av egenvurdering. Lærerne sier også at det ikke lar seg gjøre å planlegge formative praksiser – det er noe som skjer spontant. Mange lærere er svært opptatt av at tilbakemeldinger skal ha en motiverende funksjon og at de ikke skal være for omfattende.

En videregående lærer opplever at innføringen av det han kaller «underveisevaluering» og «nye datasystemer» ikke henger sammen med

undervisningen i faget (Im vg). I timen som vi observerer, leverer han ut en prøve som elevene har hatt. Ingen læringsmål eller vurderingskriterier blir nevnt i undervisningen. Elevene får se «alle rettinger og kommentarer», og må gjøre om igjen en av oppgavene de ikke fikk til. Deretter sier læreren: «Vurder prestasjonen deres, og skriv på karakteren som dere synes dere fortjener». Mens elevene arbeider, går læreren rundt og veileder individuelt. Aktiviteten avsluttes med at læreren samler inn prøvene igjen. Elevene skal få dem tilbake sammen med løsningsforslag og karakter i neste matematikktime. I timen får altså elevene anledning til å prøve om igjen på en oppgave de ikke fikk til. Det er imidlertid grunn til å spørre om ikke tilbakemeldingen og egenvurdering her er mer rettet mot karakteren enn mot forståelse for de matematiske problemene. Det er mulig at eleven tror de kan påvirke det endelige resultatet: En elev oppfordrer en annen til å «satse litt høyere» enn karakteren 4. I slike situasjoner kan konsekvensen av egenvurderingspraksisen bli at elevene involverer seg i et spill om reliabilitet i karakterresultater, og ikke i en mer grunnleggende metakognitiv undersøkelse av hva de har lært.

4.3. Fagkompetanse

Matematikklærerne i videregående er svært opptatt av egen matematikkfaglig kompetanse og muligheter for å diskutere og reflektere over egen vurderingspraksis med kolleger. De nevner dessuten kompetansemålene i læreplanen, praktisk erfaring med vurdering, arbeid i eksamensnemnder og sensorskolering som viktig for utvikling av vurderingskompetanse i faget. Det er primært de formelle summative situasjonene som gir vurderingskompetanse, men lærerne nevner også evnen til å observere elevenes læring, formidlingsevner og «menneskelige egenskaper» som viktige elementer. Vi finner få tegn til at etter- og videreutdanning har påvirket lærernes vurderingskompetanse på videregående nivå. Ingen av matematikklærerne på videregående har opplevd at skoleledelsen tar et tydelig initiativ til å utvikle skolens vurderingskultur (Im vg, M vg). Matematikklærere på barnetrinnet er i mindre grad opptatt av egen matematikkfaglig kompetanse.

En matematikklærer på M 8–10 sier at skolen har hatt fire planleggingsdager om vurdering i regi av en lærerutdanningsinstitusjon, men at innholdet ble for generelt og de hadde ikke utbytte av det. Den generelle tilnærmingen, sammen med manglende kontinuerlig trykk fra skoleledelsen på vurdering, gjorde at lærerne ble demotivert. Lærerne på skolen etterlyser muligheter til å jobbe i faggruppe for å etablere felles praksiser i fagsammenheng.

4.4 Bruk av konkreter og teknologi i undervisningen

Vi har observert flere timer der konkreter og teknologi anvendes som del av formativ vurdering i korte tidsspenn.

På barnetrinnet arbeider en lærer med konkreter i undervisningen for å trene opp forståelsen av volum i prismer. Timen har klare mål for forståelse, spørsmålsstilling underveis og den kombinerer abstrakt matematisk tenkning med elevaktivt arbeid med konkreter. Vi ser en sterk vektlegging av matematisk fagspråk og en tydelig konsolideringsfase etter arbeidet med konkretene, slik at elevene må vurdere sin egen forståelse og arbeide metakognitivt. Vi ser også at læreren helt eksplisitt bruker egenvurdering, og at hun tydelig gir uttrykk for at den skal brukes i planleggingen av videre undervisning:

«Jeg tror alle har begynt å få litt forståelse for hva volum er. Da skal vi ha en liten gruppetest.» Læreren deler ut post-it-lapper til alle elevene, ber dem skrive navnet øverst, og hysjer på noen som er litt urolige:

Nå er jeg interessert i å vite om dere kan forklare meg hva volum er for noe. Og så er jeg interessert i om dere kan tegne et prisme med en firkant som grunnflate. Vi husker det alle sammen, at det er figuren som prismet står på. Om det er et kvadrat eller om det er et rektangel, det har ikke noe å si. Og så er jeg interessert i å høre den formelen som dere kom frem til. Og helt til slutt så ønsker jeg at dere skriver hva som var lett, og hva som var vanskelig. Det blir avgjørende for hva vi skal gjøre resten av uka. For målet som står på arbeidsplanen, det er å regne ut volum av et prisme. Så derfor må jeg vite hva dere synes var lett, og hva som var vanskelig.⁴

Eksemplet viser en lærer som arbeider helt i tråd med vurderingsforskriften, som er en tydelig klasseleder, og som vektlegger konsolidering av forståelse og metakognitiv bevissthet etter en praktisk og elevaktiv læringsøkt. Til tross for at denne læreren bare har noen få års erfaring, realiserer hun langt på vei alle prinsipper for vurdering for læring og god klasseledelse.

Bruken av konkreter ser ut til å opptre hyppigere jo yngre elevene er. Bruk av digitale verktøy som f.eks. regneark i Excel, GeoGebra, Kartleggeren (Fagbokforlaget) www.cashkontroll.no og www.alleteller.no er forholdsvis vanlig. En lærer på barnetrinnet sier at interaktive tavler (Smartboard) bidrar til å fremme læring fordi undervisningen blir mer fleksibel. En lærer på tiende trinn er i utgangspunktet skeptisk til forståelsesutbyttet i arbeid med verktøy som Excel og GeoGebra («De kan bare plote inn uten å skjønne»), men sier samtidig at teknologibruk er motiverende –

⁴ Vi har ikke gjort lyd- eller videoopptak av timene, men transkripsjonen ovenfor ligger nært lærerens instruksjoner til elevene.

spesielt for svake elever. Bruken av konkreter og teknologi ser derfor ut til å være preget av didaktisk refleksjon hos mange lærere.

På ungdomstrinnet arbeider klassen med regneark i Excel. Læreren forklarer målene for timen og gir instruksjoner for oppgaven i starten av timen. Elever som har god kontroll på oppgavene blir ofte spurt til råds av de andre elevene. Elevene sitter i par, og læreren har tid til å utfordre alle elevenes forståelse i løpet av timen (det er 16 elever i klasserommet). De blir oppfordret til å teste seg selv og kontrollere om de har regnet rett. Timen rundes av med en repetisjon og oppsummering, og elevene som er ferdige får anledning til å arbeide med en eksamensoppgave.

På videregående eksperimenterer en lærer med en «flipped classroom»-modell der han legger ut instruksjonsvideoer på læringsplattformen, men sier at elevene ikke synes «videoene kunne erstatte [...] tavlebruken», og at de ønsker mer tid til å «regne oppgaver». En videregående lærer (M vg) nevner en utfordring som skolen har med nåværende læringsplattform: Lærerne kan legge ut resultater fra vurderingen, men elevene kan hindre foreldre fra å få tilgang til dem, også før de er myndige. Denne teknologiske hindringen kan etter vårt syn gjøre det vanskeligere for foreldre å følge opp elevenes skolearbeid. Lærerne i dette intervjuet sier imidlertid at de opplever liten pågang fra foreldre om skolerresultater.

4.5 Summative rutiner og dokumentasjon

Flere lærere rapporterer at de må gjøre et betydelig dokumentasjonsarbeid som følge av endringene i skolens bevissthet om vurdering. Dette gjelder spesielt de trinn der det skal settes karakterer og der elevene har anledning til å klage. Men, vi ser også tendenser til at skoleeiere pålegger barneskoler å dokumentere halvårsvurderinger skriftlig. Forventningene til denne dokumentasjonen synes å være noe uavklart: Ved en av barneskolene sier lærerne at de fikk kritikk av skoleeier for å skrive for omfattende vurderinger.

Det er ikke til å komme unna at karakterer er viktige i videregående. Sammen med ulike former for prøver og andre tallresultater utgjør de en vesentlig del av vurderingskulturen. Slike rent summative praksiser kan gjerne være ganske komplekse, men det er grunn til å tro at effekten på elevenes forståelse i faget er liten. En av lærerne retter feil i prøven og gir «gradert karakter», eventuelt supplert med en poengsum:

LÆRER: – Jeg markerer hvor det er feil og litt sammenhenger sånn på prøven, og så ofte så gir jeg bare karakter. Veldig gradert karakter da. Og så enkelte ganger så har jeg også en pott poeng som jeg da skriver opp [...] hvilke poeng de har fått, men ofte så gir jeg bare helhetsvurderingen, for min del.

NTNU: – Når du sier gradert karakter, hva mener du med det?

LÆRER: – Altså, 4, 4+, 4/5, 5/4, 5-, 5... faktisk. Og det er det som står i datasystemet nå. Så hvis du velger en findelt skala så får du akkurat den skalaen på itslearning så da må en jo bruke den.

[...]

NTNU: – Kan jeg bare spørre, får du den 4/5 også?

LÆRER: – Ja.

NTNU: – Kan du få parenteser, 4(-)?

LÆRER: – Nei, ikke på den nei. Men, jeg bruker å skrive en liten minus jeg, eller en større minus. Med smilefjes eller uten. Også har vi samtaler, da, vurderingssamtaler. Men det er jo ikke selve vurderingen, det har ingenting med vurderingen å gjøre (Im vg).

Vurdering oppfattes altså som likebetydende med summativ vurdering. Lærerens tallskala for den summative vurderingen av prøveresultater er med sine skråstrek, smilefjes og små og store minuser ganske finmasket, men informasjonsinnholdet og handlingsrelevansen for elevens videre læring må sies å være svært begrenset i slike tilfeller. De formative aspektene av lærerens praksis blir ikke forstått som vurdering. Læreren overlater også til læringsplattformen å definere skalaen for vurderingen. En av lærerne forteller om en praksis der elevene får innføringsoppgaver som skal gjøres hjemme. Da får elevene skriftlige tilbakemeldinger uten karakter, men med graderingen «OK-, OK og OK+». Læreren kommenterer at denne praksisen er «sikkert ulovlig». Utsagnet antyder at læreren oppfatter en slik formativ praksis som i strid med formelle normer for hvordan vurdering skal foregå, men det er vanskelig å skjønne at dette skal bryte med forventninger i lovverket. Denne kommentaren kan derfor heller forstås som et uttrykk for at formative vurderingspraksiser ikke har blitt fortolket inn i lærerens forståelse av vurderingsbegrepet. Samtidig sier disse lærerne at de bruker vurderingssamtalen til formative spørsmål om hvordan de jobber på skolen og hjemme i faget. «Og så spør jeg hvordan du føler at du ligger an selv, hva bør du jobbe mer med. Hva synes jeg du må jobbe mer med. Hvilken karakter ligger du an til, er du fornøyd med det?»

Ved en av de videregående skolene underviser lærerne både etter Kunnskapsløftet og etter IB-systemets (internasjonalt baccalaureat) læreplan. Lærere som underviser på IB kommenterer at det formelle vurderingssystemet i IB gjør undervisningen «veldig behagelig og morsom» til forskjell fra det norske, og at læreren i større grad inntar en støttende rolle:

LÆRER: – [...] i IB så skal de opp til eksamen, så vi jobber sammen mot at de skal bli flinke til å løse eksamensoppgaver, og forstå matematikken godt. Og det er ganske avansert matematikk, og vi er venner da. For da skal vi bare, de skal gjøre det bra til

eksamen, [...] det er IB som bestemmer det, det som vi kjemper mot, og det er virkelig et helt annet trykk i timene og.

LÆRER: – Det skaper en helt annerledes atmosfære, gjør det, for det er ikke meg som skal rette de, de er ikke redd for meg.

LÆRER: – Nei, overhodet ikke, så det er faktisk veldig bra.

NTNU: – Så dere setter ingen standpunkt karakterer?

LÆRER: – Vi setter noe som heter *predicted grade*, og den kommer bare til syne i forbindelse med å bli kalt inn på intervju på universitetet og sånne ting. Men, den teller egentlig ikke. Det er bare det. Så det er deilig å slippe den vurderingen, den formelle vurderingen (Im vg).

Dette er i utgangspunktet en beskrivelse av en «teach to the test»-situasjon, men læreren sier samtidig at når han ikke må sette karakterer eller drive med annen summativ vurdering underveis, oppleves relasjonen mellom lærer og elever som langt mer konstruktiv. Her ser vi altså et eksempel på en «backwash»-effekt der en eksternt gitt «high stakes» summativ vurderingspraksis faktisk fremmer formativ vurdering i klasserommet underveis. Vi må likevel ta forbehold om at det er en betydelig status knyttet til det å være IB-lærer, og at elevene som søker seg til IB ofte kan være spesielt motiverte, kompetente og bevisste i sine utdanningsvalg.

Dokumentasjonspresset som lærerne opplever, medfører at en betydelig andel tid brukes til rutinearbeid som ikke støtter elevenes utvikling. På begge de videregående skolene sier matematikklærerne at juridiske og administrative krav til dokumentasjon i tilfelle det oppstår klagesaker er en byrde, og at dette strider mot deres egen lærerprofesjonalitet. De eldre lærerne forholder seg likegyldige, mens de yngre opplever dette som et press:

LÆRER: – Det [...] å måtte dokumentere alt, i tilfelle det skulle komme noen klager. Det er slitsomt.

LÆRER: – Det er veldig tidkrevende. Vanvittig tidkrevende. Og det kommer liksom bare mer og mer krav om dokumentasjon, om ja... Men det er jo ikke sånn at vi får mer og mer tid til det. Så det...

NTNU – Hva er det som krever det da?

LÆRER: – Rettighetene til elevene sier en del.

LÆRER: – Det er jussen som legges mer og mer til grunn, det er jo litt trist, så vi som er veldig gamle, vi orker ikke å bry oss noe mye om det. Det får skjere det som skjer, tenker jeg.

LÆRER: – Jeg tør ikke gjøre formelle feil sånn jeg. (Im vg)

LÆRER: – Jeg forstår det er behov for å dokumentere for at det skal dokumenteres, samtidig så tenker jeg at det er en del av min lærerprofesjonalitet å kunne [...] vurdere (M vg).

En lærer på videregående dokumenterer elevresultater elektronisk på læringsplattformen. Skoleeier bruker krav om dokumentasjon for karakterer i ansvarliggjøringen av lærere. Denne læreren vender altså ansvarligheten tilbake til skoleeier, som har det overordnede ansvaret for læringsplattformen. Ved et eventuelt brudd i tjenesten, kan læreren da ikke holdes ansvarlig for manglende dokumentasjon: «Alt ligger der. Det har jeg bestemt meg for, når fylket har rotet bort tingene, så har jeg ikke noe grunnlag. Før har jeg alltid hatt dobbel bunke med egne filer og regneark».

4.6 Validitet

Ingen lærere nevner validitetsbegrepet eksplisitt, men vi ser likevel at de har en intuitiv forståelse av hva validitet i vurdering kan innebære, og ikke minst hvor grensene mellom gyldige og ugyldige bevis for læring kan gå. Prøveresultater er viktige, men mange vektlegger også muntlige bevis for læring og observasjoner av elevenes arbeid i klasserommet som relevante kilder. Vi ser også at enkelte lærere velger muntlige formater i tilfeller der elever har problemer med å uttrykke seg skriftlig. Slik kan læreren få kunnskap om elevenes matematikkfaglige kompetanse uten at manglende grunnleggende ferdigheter kommer i veien.

Enkelte matematikklærere stiller seg tvilende til både reliabilitet og validitet i hverandrevurdering i faget, og er skeptiske til at det kan fungere godt. Det er imidlertid vanskelig å se noen faglige argumenter for dette synet.

Tidligere gitte eksamener virker forsterkende på matematikklærernes fortolkningsfelleskap på ungdomstrinn og i videregående skole. Når vi spør om sammenhengen mellom læringsaktiviteter og vurdering i faget, svarer mange at forberedelse til eksamen er en viktig del av undervisningen.

En lærer sier for eksempel at hun setter standpunkt- eller terminkarakter ved å kombinere «prøvekarakterer og [...] faglig innsats i timene». Det gjelder særlig for elever som befinner seg i grenselandet mellom karakterene 1 og 2. Med faglig innsats menes «hvor vanskelig oppgaver er det de har fått til, hvor er det det stopper opp hen». Læreren trekker et eksplisitt skille mellom «innsats i timen» og «faglig innsats». Innsatsbegrepet referer altså her til elevens evne til å løse stadig mer komplekse oppgaver, og synes også å peke mot elevenes evne til å engasjere seg i de faglige aktivitetene og til å regulere egen læringsatferd i klasserommet. En lærer har dyktige elever som «syns at det er litt slitsomt å svare i hele setninger», og læreren gir

dem derfor tilbakemeldinger der de oppfordres til å vise «veien til svaret» og «hvordan de tenker». Dermed utfordres elevene til å vise matematiske resonneringer og derigjennom matematisk forståelse i større grad.

Vi ser også eksempler i intervjuene på at noen lærere er mer fortrolige med å inkludere ulike typer observasjoner og samtaler som bevis for læring. En lærer sier:

Jeg tror at jeg har blitt flinkere til å stole mer på muntlig faglig aktivitet i timene enn hva det var før. At kanskje i starten så var de veldig opptatt av skriftlige resultater [...]. Så det har jeg kanskje endret på, at jeg stoler mer på at det jeg har observert og vurdert, det kan være nok. Det trenger ikke å være en skriftlig prøve bestandig (M vg).

De sier også at de stoler mer på elevenes egenvurdering enn før, men at dette er en større utfordring enn at læreren vurderer selv. Grunnene til dette kan være at elevene overvurderer seg selv, eller at de «ikke helt har troen på at man faktisk har mer kompetanse enn det man greier å vise». Her ser vi altså at spørsmål om reliabilitet i karaktersetting henger nært sammen med elevenes selvopfatning i faget.

4.7 Oppsummering

Matematikkfaget preges av et stort spenn av vurderingspraksiser. Samtaler i helklasse er en viktig arena for både lærere og elever i det korte tidsspennet. Gjennom diskusjon, felles oppgaveløsning, ulike spørreteknikker og lignende kan lærerne få tilgang til elevenes tenkning og forståelse i faget. De kan også raskt hente inn informasjon om hvor mange av elevene som forstår det faglige innholdet, eller for å se hvilke strategier de anvender for å løse matematiske problemer. Helklassesamtalen fungerer som en dels planlagt, dels improvisert vurdering for læring i sanntid fordi den gir rike muligheter til å presentere alternative strategier, tenke høyt om ulike problemløsningsprosesser og demonstrere ulike strategier for alle elevene. Bruken av dialogisk instruksjon er derfor en viktig vurderingspraksis i matematikk, og en praksis som tjener flere faglige formål. Det varierer hvordan lærere forstår denne praksisen selv. De aller fleste lærere som ikke har arbeidet spesifikt med vurdering for læring, anser ikke dette som vurdering. De funn vi har gjort, viser imidlertid at det er gode grunner til å synliggjøre matematisk samtale som formativ vurderingspraksis, særlig fordi den kan brukes til å fremme og forsterke forståelsen for matematisk tenkning i korte tidsspenn.

I vårt materiale fra matematikkfaget synes to vurderingspraksiser å være særlig fremtredende: skriftlige prøver og samtaler. Dialogen mellom lærer og elev nevnes av de aller fleste lærerne som en viktig kilde til informasjon om elevenes kompetanse, og som en viktig arena for å kunne gi ulike former for «feedback» underveis i læringen.

På de lavere trinnene er også samtalen med foreldre viktig for å dele informasjon. Dette gjelder alle skolene vi har besøkt. De skriftlige prøvene har mange ulike funksjoner, og blir anvendt over ulike tidsspenn. Formålet med prøvene varierer, men mange lærere ser dem i en større sammenheng der også samtaler, gode relasjoner til elevene og motivasjon spiller en viktig rolle.

Bruken av egenvurdering varierer fra lærer til lærer. På ungdomstrinnet og i videregående skole er egenvurderingen ofte preget av at elevene setter poeng eller karakterer på seg selv, og bare i mindre grad av at de må kommentere eller beskrive ulike løsningsforslag, matematiske prosesser eller resonnementer. Bruken av hverandrevurdering/kameratvurdering er begrenset, og flere lærere gir uttrykk for at det er en lite hensiktsmessig praksis i matematikk, eller at de ikke vet hvordan det kan gjennomføres. De aller fleste lærerne bruker læringsmål, mållark og lignende metoder for å gjøre elevene kjent med hva de skal lære. Planleggingen som lærerne har gjort for seg selv ser ut til å være mer detaljert, og inneholder rikere beskrivelser av det forventede læringsutbyttet, enn de planene som elevene får.

Til tross for innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag, snakker mange lærere på ulike trinn fremdeles om «muntlige» og «skriftlige» fag. Læreboka er viktig både for planleggingsarbeid og prøver i matematikk. I undervisningen *snakkes* det ofte mye matematikk, men til gjengjeld ser det ut til at elevene *skriver* lite sammenhengende tekst i faget.

Vektleggingen av dokumentasjon på summativ vurdering vekker noe bekymring: Det er viktig å ha gode rutiner for å samle inn og oppbevare informasjon om elevenes læring, både av hensyn til reliabilitet, juridiske rettigheter og så videre. Det ser likevel ut til at uklare forventninger til hva som skal regnes som tilstrekkelig dokumentasjon skaper en følelse av press hos enkelte lærere, og for disse kan dette bety mindre tid til formativ vurdering.

5. Vurderingspraksiser i kroppsøving

Gunnar Engvik

Hensikten med kapitlet er å belyse prosesser og praksiser i lærernes arbeid med vurdering i kroppsøving. Spørsmålet vi stiller er: Hvordan arbeider lærere med vurdering i kroppsøving?

Datagrunnlaget er observasjoner av undervisning (12) og intervjuer (14) med utvalgets lærere i kroppsøving. Det transkriberte materialet er meningsfortettet (Kvale & Brinkmann, 2010) og analysert ut fra fem analysekategorier:

- Mål og kriterier for opplæringen.
- Egenvurdering og vurderingsformer.
- Tilbakemeldinger og råd fra lærer.
- Fagkompetanse og vurdering.
- Validitet i vurderingspraksiser.

De tre første analysekategoriene er hentet fra prosjektets problemstillinger (se delrapport 1, s.15–16). Analysekategoriene Fagkompetanse og vurdering er begrunnet i funnene i delrapport 1, kap. 5.2.1. «Betydningen av fagkompetanse» (s. 148), mens siste kategori knytter seg til avslutningskapittelet 5.3.6 «Å vite hva elever vet – avsluttende bemerkninger om validitet i vurdering» (Sandvik m.fl., 2012).

5.1 Hovedfunn fra rapport 1

I breddeundersøkelsen, som ble gjennomført i januar–februar 2012, finner vi få signifikante forskjeller mellom fagene i studien. Det eneste unntaket er kroppsøving, som skiller seg noe ut fordi lærerne i utvalget opplever i noe mindre grad at undervisningsvurdering er en integrert del av deres undervisning. Kroppsøvingslærerne opplever også at de i noen mindre grad setter tydelige mål for elevenes læring.

Det er gjennomgående lite forskjeller mellom skoleslagene i hvordan lærerne benytter undervisningsvurdering. Det vi ser er at barneskolelærerne i noe større grad benytter resultater fra undervisningsvurdering for å tilpasse egen undervisning. Når det gjelder forskjeller mellom fag ser vi (igjen) at kroppsøvingslærerne skiller seg noe ut. De benytter i mindre grad undervisningsvurdering for å fremme elevenes videre læring. Kroppsøvingslærerne opplever også at de i mindre grad benytter vurderingsresultater for å tilpasse egen undervisning.

Men, de virkelige forskjellene mellom lærernes forståelse av vurderingens rolle i undervisningen fremtrer i fokusgruppeintervjuene. Kroppsøving utmerker seg med å være det faget der flest lærere etterlyser nasjonale føringer for vurderingen. Det er også det faget der færrest lærere svarer at undervisningsvurderingen er en integrert del av undervisningen. Lærerne uttrykker bekymring over at faget har dreiet fra en ipsativ vurderingskultur der individets forutsetninger ligger til grunn, og over på en kriteriebasert kultur der utelukkende individuelle prestasjoner teller. Hva lærerne vektlegger i vurderingen er i siste instans en forhandling mellom det å være tro mot vurderingsforskriften, og formuleringene om formålet med faget som sier at elevene skal oppleve mestring og motivasjon uansett kompetansenivå. I den siste varianten spiller innsats en rolle. I et validitetsperspektiv fremstår altså kroppsøving et spenningsfelt mellom motstridende fortolkninger, slutninger og bevis for læring og intensjoner (Sandvik m.fl., 2012).

5.2 Kroppsøving i videregående opplæring

Analysene er gruppert i tre skoleslag ifølgende rekkefølge: Videregående opplæring, ungdomsskoler / ungdomstrinnet og barnetrinnet.

Som nevnt i kapittel 3 «Ledelse av utviklingsarbeidet vurdering for læring», har skoleeiers behandling av klagesaker på sluttvurdering i videregående opplæring ført til en sterk oppmerksomhet på kroppsøvingslærerne praksiser og prosesser i vurdering – spesielt sluttvurdering. Etter innføringen av de fire prinsippene om vurdering for læring i forskrift til opplæringsloven i 2009, er denne delen blitt viet stor oppmerksomhet fra skoleeiers side.

5.2.1 Mål og kriterier for opplæringen

De to videregående skolene i studien har utviklet lokale planer for faget med kompetansemål og kriterier, og skolene har en tydelig målorientert og kriteriebasert undervisning i kroppsøving. Det blir sagt i intervjuene at en mål- og kriteriebasert opplæring bidrar til en mer åpen læringssituasjon. En lærer beskriver dette slik:

Den største endringen er vel at ting er mer synlig for elevene og at du er mer bevisst i forhold til eleven, og at du trekker inn elevene mer i det altså, at eleven er mer på banen. Tidligere så følte jeg at jeg satte vurdering, så var dette karakteren eleven fikk til første termin. Men nå føler jeg at hele vurderingspraksisen skal synliggjøres, med kriterier, og at eleven hele tiden skal være klar over hva han blir vurdert etter. Det tror jeg er den største endringen (Im vg).

Det er verd å lytte til stemmene til kroppsøvingslærerne i den videregående skole som ikke er med i satsingen, når det fortelles om hvordan lærerne har løst kravet om en

mål- og kriteriebasert undervisning. Lærerne sier at de ser på Vg1-trinnet som et skoleår der elevene blir kjent med skolens planer og rutiner rundt faget, og at elevene i løpet av andre og tredje år blir dratt mer inn i egenvurdering og utvikling av kjennetegn på måloppnåelse. Grunnlaget for å hevde dette er ifølge lærerne det lave timetallet i faget (to timer i uka), at elevene kommer fra ungdomstrinnet med svært ulike erfaringer med fagets innhold, organisering og vurderingspraksiser og at det er nødvendig å utvikle en ny forståelse av hva som er fagets kjerne og vurderingspraksiser.

I intervjuet med lærer i videregående skole som er med i satsingen, blir deler av denne problematikken kommentert. Lærerne erfarer at elever på Vg1 kommer fra ungdomsskoler hvor det er sterke tradisjoner med tester som grunnlag for fastsetting av underveis- og sluttvurdering. Lærer forteller: «Når vi starter om høsten er det elever som kommer og spør om når vi (klassen) skal ha den og den testen, for det har de hatt på ungdomsskolen.»

Et annet poeng som trekkes fram i samtalen med lærerne i videregående skole (som ikke er med i satsingen), er at karakteren etter Vg1 er en halvårsvurdering⁵, og at sluttvurderingen først kommer etter Vg2 (for noen elever) og Vg3 (for de fleste elevene ved skolen).

Kroppsøving er et gjennomgående fag i grunnutdanningen, og skolene har tradisjon for en ordning der samme lærer følger klassene i tre år (Utdanningsdirektoratet, 2012). Skolene kan vise til mange års samarbeid om vurdering for læring innad i seksjonene, men også utad i nettverk og i andre fora (Engvik, 2012).

5.2.2 Egenvurdering og vurderingsformer

De timene vi observerte ga et rikt innblikk i elevmedvirkning og vurderingsformer. Deler av timene hadde innslag av hverandrevurdering og av vurdering fra lærer. I de observerte timene i videregående opplæring (Vg1) skulle elevene vise fram aktiviteter knyttet til arbeidsoppgaver de hadde fått av lærer. I plan og gjennomføring for disse timene var det klare trekk av egenvurdering knyttet til kriterier og graden av mestring.

⁵ Forskrift til Opplæringsloven, § 3–13. Halvårsvurdering i fag for elever: Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget. Det skal bli gitt halvårsvurdering utan karakter gjennom heile grunnopplæringa. Frå 8. årstrinnet skal eleven ha halvårsvurdering utan karakter og halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga.

Egenvurdering var slik sett koblet til mål for aktiviteten som elevene utviklet selv, og timene var et eksempel på fysisk aktivitet etter egen mål og forventninger (Utdanningsdirektoratet, 2012). Vi observerte undervisning hvor elevene var aktiv i egenvurdering og ikke minst hverandrevurdering.

Vurderingsoppgavene ble anvendt både formativt og summativt. Summativt ettersom elevene skulle vise fram aktivitet mot sluttene av en periode, men også formativt for å videreutvikle ferdigheter. Egenvurdering inngår som en viktig del av elevsamtalen ved den videregående skolen som har vært med i den nasjonale satsingen på vurdering for læring.

5.2.3 Tilbakemeldinger og råd fra lærer

Observasjonene beskriver åpne og gode dialoger som vurderingsverktøy mellom lærer og elever. Et typisk kjennetegn på denne vurderingen er at elevene fikk direkte tilbakemeldinger i den nære læringsprosessen eleven og læreren befant seg i. I én av timene var vi vitne til en rekke former for tilbakemeldinger på elevens idrettsaktivitet. Først og fremst var det tilbakemeldinger til hele klassen, men også mange var rettet til grupper av elever og enkeltelever. I tillegg var det lagt opp til tilbakemeldinger elevene imellom.

Lærerne ved videregående skoler (som ikke har deltatt i satsingen) forteller i intervjuet om noen erfaringer med tilbakemeldinger og samtaler i faget:

De gangene vi gir tilbakemelding i løpet av en time, så er ikke de (elevene) klar over at det er tilbakemelding de får eller en veiledning de får, [...] vi må synliggjøre for eleven, i en fase og si det til elevene, at nå får du tilbakemelding hos meg.» «[...] som du sier, kroppsøving har jo gjort dette i all sin tid, det er jo det vi har arbeidet med, men det må synliggjøres for elevene (Im vg).

Kroppsøvlingslærerne i den videregående skolen som har vært med i satsingen, har på linje med skolens praksis i andre fag innført elevsamtaler i faget. Dette har ifølge intervjuet ført til at lærerne har kommet tettere på sine elever og slik sett utviklet relasjonen lærer-elev. En annen erfaring med elevsamtalen er at fraværet i timene er redusert og at «konfliktene» mellom enkeltelever og lærere om vurdering og mestringsnivå er redusert.

5.2.4 Oppsummering

Utvalgets to skoler i videregående opplæring kan vise til mange års samarbeid om mål- og kriteriebasert opplæring i kroppsøving – både innad i seksjonene, men også utad i nettverk og i andre fora (læringsfellesskap). Læringsmål var tydelig og eksplisitt utformet.

I undervisningen observerte vi et rikt sett av elevmedvirkning og vurderingsformer. Elevinvolveringen var klart til stede.

Observasjonene beskriver åpne og gode dialoger som vurderingsverktøy mellom lærer og elever. Og et typisk kjennetegn på denne vurderingen var at elevene fikk direkte tilbakemeldinger (råd fra lærer) i den nære læringsprosessen eleven og læreren befant seg i. Tilbakemeldingene fremmet læring, og lærerens vurderinger bidro til å tilpasse elevens opplæring. Vi observerte undervisning der vurdering ble brukt som læring.

5.3 Kroppsøving på ungdomstrinnet

5.3.1 Mål og kriterier for opplæringen

Generelt viser studien at det på ungdomstrinnet er ulikheter når det gjelder elevers (og læreres) kjennskap til målene for opplæringen. Vi har lyttet til kroppsøvingslærere med en formativ forståelse av vurdering for læring, og at planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen i faget ved skolen er i tråd med forståelser av hva som kjennetegner gode vurderingspraksiser og -kompetanse (Engh, 2011).

Kravene som stilles til dokumentasjon som grunnlag for underveis- og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010) preger vurderingspraksisene på ungdomstrinnet i skoler som ikke har deltatt i vurdering for læring. Dette kan oppsummeres ifølgende utsagn: «[...] at du må skriftliggjøre, at du må ha noe på papiret når du skal sette karakter.»

Vi ser at praksiser og prosesser med mål og kriterier for opplæringen på ungdomstrinnet speiler spenningen mellom to vurderingstradisjoner (Thronsdén, Hopfenbeck, Lie & Dale, 2009). På den ene siden ser vi tydelige spor etter en summativ tradisjon med vekt på testresultater som grunnlag for både underveis- og sluttvurdering. På den andre siden ser vi en mer avklart og gjennomdrøftet holdning til utvikling av lokale læringsmål, bruk av kriterier i kroppsøving og en formativ vurderingstradisjon i skoler som har deltatt i vurdering for læring.

Felles for de kroppsøvingslærerne vi intervjuet og som har sitt virke på ungdomstrinnet, er deres sterke ønske om samarbeid om undervisning i faggrupper og vurdering i kroppsøving.

Det er ikke ofte vi har møter i fagseksjonen, det tror jeg ikke er mer enn én gang i året. Men vi snakker sammen ganske ofte da. Men det er liksom når det passer og vi har tid. [...] Sånn at det ikke er sånt strukturert samarbeid kan du si (Im 8–10).

Våre observasjoner spenner over undervisning der mål, kriterier og tydelige forventninger var en fremtredende del av undervisningen. Vi har også sett eksempel

på intervjuet en lærer og sett eksempler på undervisning hvor en aktivitetsplan for skoleåret rammet inn opplæringen i kroppsøving.

På grunnlag av dette konkluderer vi med at det i utvalgets to ungdomsskoler, som har deltatt i satsingen på vurdering for læring, er det en mer konsistent bevissthet om hvilke forståelser og prosesser som er knyttet til god vurderingspraksis i faget kroppsøving, enn i skoler som ikke har deltatt. Vi ser også at det er ulik forståelse av verdien med en mål- og kriteriebasert undervisning mellom lærere i samme skole og på samme trinn.

5.3.2 Egenvurdering og vurderingsformer

Hovedinntrykket fra undervisningen på ungdomstrinnet er at lærere velger aktiviteter og arbeidsformer der egenvurdering står sentralt. Eksempelet under viser hvordan en lærer erfarer egen undervisning:

Man prøver hele tiden å gi den framovermeldingen og en samtale underveis i veldig mange aktiviteter: «Det var veldig bra, og hvis du gjør det sånn kan du prøve det, hvordan fungerer det?» Ofte er det innspill fra andre elever og eleven selv stiller spørsmål: «Hva kan jeg gjøre for å [...]» Og så er det jo progresjon om du har klare, tydelig mål eller ikke. Det er ikke bestandig det, men når en får elevene til å innse at, jo, det nytter faktisk å være litt fokusert og jobbe med de tipsene du får, så er det veldig givende både som lærer og elev da, det er det ikke noen tvil om det» (Im 1–10).

Egenvurdering i form av opplevd mestring var i høy grad til stede i flere undervisningssekvenser. Observasjonene viser til en bredde i vurderingsformer hvor egenvurderingen har en fremtredende plass. I flere undervisningssekvenser var det implisitt i øvelsesutvalget hva elevene skulle gjennomføre (idrettsaktivitet), samt en vurderingsform som var knyttet til elevens og medelevers mestring.

5.3.3 Tilbakemeldinger og råd fra lærer

Vi fant flere eksempler på undervisning der dialogen mellom lærer og elev var preget av muntlige kommentarer til hele klassen og at læreren ga uttrykk for at elevene var dyktige. I samme undervisningssekvens var læreren konkret i veiledning.

I denne kategorien tar vi med deler av en observasjonslogg fra kroppsøvingundervisning på 10. trinn. Hensikten er å belyse hvilke vurderingselementer og vurderingsformer som kan ligge i en læreplan.

I overgangen fra tidligere til gjeldende læreplan for faget, hadde skolens kroppsøvingssesjon valgt å la elevene få i oppgave «å planleggje og leie idretts- og danseaktivitetar saman med medelevar».

Dette læreplanmålet åpnet opp for en interessant dialog mellom «lærer», som var medelev og klassens elever. Vi erfarte at «læreren» var litt forsiktig i sine vurderinger overfor medelever, men at medelevene var støttende overfor «lærer» og hennes oppdrag. Som en del av målet med timen fikk «læreren» tilbakemeldinger fra både medlevere og klassens lærer. Vi ble vitne til en fin seanse der medelever var nøkterne og konstruktive i vurderingen av «læreren» (medeleven), og den grundige og faglig gode tilbakemeldingen lærer ga «lærer» (M 1–10, Observasjonslogg).

Ut fra denne loggen kan en lett forestille seg at det ikke er så vanskelig for elevene å foreta egenvurderinger når lærer og elever har klare oppfatninger av hvilke mål som gjelder for deres kompetanse (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). I motsatt fall, når tilbakemeldinger og råd fra lærer blir gitt ut fra testresultater, stopper slike prosesser delvis opp. Uten forventninger fra lærer til elever og kun beskjeder om hva eleven skal gjøre, blir det sparsomt med motiverende tilbakemeldinger og råd fra lærer.

5.3.4 Oppsummering

Vi ser at praksiser og prosesser med mål og kriterier for opplæringen i kroppsøving ved utvalgets fire skoler på ungdomstrinnet, befinner seg på et kontinuum mellom to vurderingstradisjoner. På den ene siden ser vi tydelige spor etter en summativ tradisjon med vekt på testresultater som grunnlag for både underveis- og sluttvurdering (tradisjonelle tilnærming). I skoler som har deltatt i vurdering for læring er det en mer avklart og gjennomdrøftet holdning til utvikling av lokale læringsmål, egenvurdering og bruk av kriterier i faget (sosialkonstruktivistisk tilnærming). Ved skoler som har deltatt i vurdering for læring hadde lærerne et læringsfelleskap på skolen (tilnærming i et praksisfelleskap), mens lærere i skoler som ikke har deltatt ønsket et bedre samarbeid om faget på skolen.

Egenvurdering i form av opplevd mestring, var i høy grad til stede i de fleste undervisningssekvenser. Observasjonene viser til en bredde i vurderingsformer, men elevene ble i ulik grad involvert i undervisningen og egenvurdering. Ut fra datamaterialet kan det antydes at lærere med en gjennomtenkt strategi for hvordan egenvurdering skulle være en del av opplæringen, hadde utviklet dette ved å kombinere fagdidaktisk kompetanse med god innsikt i kunnskapsgrunnlaget for vurdering for læring.

Vi fant flere eksempler på undervisning hvor dialogen mellom lærer og elev var preget av lærerens kommentarer til hele klassen, og at lærer ga uttrykk for at elevene var dyktige. I de aller fleste undervisningssekvenser var læreren svært konkret i veiledningen overfor enkeltelever / grupper av elever.

5.4 Kroppsøvfaget på barnetrinnet

Praktisk bruk av kroppen i ulike typer aktiviteter er en vesentlig del av kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012). I faget blir lærerens valg av arbeidsprosesser som understøtter elevens læring og utvikling, en vesentlig del av lærerens kompetanse i faget. Vi har valgt å presentere et utdrag fra en observasjonslogg for kroppsøvfingsundervisning på 7. trinn ved en 1–10 som har deltatt i satsingen. Dette som innledning til studien av undervisningen på trinnet.

Timen hadde mange organiseringer – rundt tjue. Lærerledet undervisning/opplæring, meget god flyt, og det er en rekke tilbakemeldinger/undervisvurderinger på hvordan elevene utførte øvelser. Stor grad av mestring i elevgruppen, som viser sterk motivasjon for faget/aktivitetene. Lærer ga uttrykk for klare forventninger til elevene. Dette gir samtidig uttrykk for mål og ambisjoner. Målene for opplæringen var implisitt, men også eksplisitt uttrykt gjennom arbeidsoppgaver og forventninger til utførelse. Undervisningen hadde også islett av problembasert tilnærming (lærer spør en rekke ganger «hva skal vi gjøre nå?»), som ga rom for å utforme øvelser på egen hånd og gi hverandre vurderinger. Det så det ut som om elevene kjente godt til denne arbeidsformen og arbeidsprosessene, og de deltok, korrigerte og ga hverandre tilbakemeldinger (M 1–10, Observasjonslogg).

Oppsummert viser observasjonen over at arbeidsprosessene i faget, som er knyttet til praktiske aktiviteter, gir rom for utforskning (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Utklippet fra observasjonsloggen forteller samtidig om en intens undervisningssituasjon med rundt 20 organiseringer og tilrettelegging av utstyr og øvelser, samt klare beskjeder til elevene om forventet opptreden i komplekse aktiviteter.

Læreren vi observerte sa i intervjuet etter timen: «Det er flere konkrete undervisvurderinger og tilbakemeldinger i kroppsøvingstimene enn i de andre timene jeg har.» Dette utsagnet står dels i motsetning til funnene i breddeundersøkelsen i delrapport 1 der lærere i kroppsøving, sammenlignet med lærere i norsk, engelsk og matematikk, benytter undervisvurdering i mindre grad for å fremme elevenes videre læring.

5.4.1 Mål og kriterier for opplæringen

I intervjuet med to lærere ved en barneskole i utvalget som har deltatt i satsingen, blir det hevdet at skolens langsiktige arbeid med vurdering for læring har styrket undervisningen i faget kroppsøving. Skolen har gjennomgående planer i faget, fra 1. til 7. klasse. Lærerne nevner videre at de ser en klar sammenheng mellom egen vurderingspraksis og elevens læring, og at den formative vurderingstradisjonen skolen har utviklet gir tilbakemeldinger på lærernes undervisning og skolens samlede undervisning i faget (Engh m.fl., 2012).

Kollegiet har i flere år tatt del i kunnskapsutvikling og diskusjoner om vurdering. Lærerne som ble intervjuet mente den nye forskriften fra 2009 har gjort lærere mer profesjonelle. «Før var det kanskje litt mer sånn tilfeldig i forhold til min vurdering av eleven, men nå er det ganske så konkret.»

For barneskoler/-trinn som ikke har deltatt i vurdering for læring, er undervisningen i mindre grad mål- og kriteriebasert. I denne sammenhengen speiler lærernes praksiser og prosesser noen dilemmaer. Ut fra intervjuene og dels observasjoner, står lærerne overfor noen utfordringer med hensyn til hvordan mål og kriterier for elever på 4. trinn bør utformes, og hvordan disse skal kommuniseres til elevene. En lærer erfarer at konkretisering av mål og forventninger gir god gjenklang i elevgruppene, det motiverer elevene. Men, læreren er påpasselig med å formidle forventninger og mål i «små porsjoner.»

Et annet dilemma som knytter seg til en mål- og kriteriebasert undervisning i kroppsøving på barnetrinnet (Dale, Engelsen & Karseth, 2011) og som ble løftet fram i samtaler med kroppsøvingslærere på barnetrinnet, er at faget har mange og dels svært ulike aktiviteter. Det skal utarbeides lokale mål og kriterier som beskriver grad av måloppnåelse / mestring i faget, og i løpet av et skoleår skal mange aktiviteter også legges til grunn for undervisvurderingen vurderingen. En lærer forteller: «Jeg tror jeg kom til noen og tjue slike underpunkter, og det er klart at kan jeg ikke ta med alt.»

Det må legges til at praksis og prosesser ved en skole med barnetrinn, som har deltatt i vurdering for læring, har etter en periode med utprøvinger redusert bruken av kriterier i timene. Planverket er nå utformet som ukeplaner med tydelige læringsmål.

Vår konklusjon er at skoler med gjennomarbeidede lokale planer for mål og kriterier i faget, benytter disse som er bakteppe for lærernes arbeid i faget. Dette er belyst i kap. 8 i denne rapporten. Samtidig ligger det noen føringer for mål i planer for det mellomlange tidsspennet. Vi erfarte at lærere ved skoler som har deltatt i satsingen, hadde en større bevissthet for hvilken dimensjon og funksjon mål og kriterier hadde i planlegging, gjennomføring og vurdering av kroppsøvingstimene.

5.4.2 Egenvurdering og vurderingsformer

I forlengelsen av de utfordringer lærere på barnetrinnet trekker fram i 5.5.1 *Mål og kriterier for opplæringen*, uttrykker lærere som underviser på 4. trinn at disse elevene bør ha en undervisvurdering som «går på hele mennesket» og ikke kun på noen kompetansemål i hovedområdet «Aktivitet i ulike rørslemiljø», som gjelder for 4. trinn, eller «Idrettsaktivitet» og «Friluftsliv», som er hovedområder for 7. trinn.

Et annet poeng lærere mener er spesielt når det gjelder egenvurdering og vurderingsformer i grunnskolens barnetrinn, er de mange mestringsarenaer og

-situasjoner som er i kroppsøving. Elevenes glede over egne og andres mestring er tydelig, og læreren forteller at «kroppsøving er en arena for mestring». Lærerne gir uttrykk for at faget er et «redskapsfag» i skolen (det bidrar til mer konsentrasjon og læring i andre fag), men at det også er et viktig fag med tanke på å utvikle glede over å lykkes sammen og enkeltvis.

I kroppsøving er «åpne» og «lukkede» aktiviteter eller øvelser, kjente begrep. I noen timer hvor øvelser ikke var knyttet til gitte kriterier for utførelse, eller «åpne» øvelser, observerte vi egenvurderinger som hadde sammenheng med elevenes løsninger på utfordringer som lærer la opp til. Ved å spørre «hva gjør vi nå?», «hva skal vi gjøre?», samt løsningsorienterte arbeidsoppgaver og klare forventninger, ble timen svært dynamisk og god.

I andre undervisningssekvenser, der elevene fulgte lærers instruksjon med gitte kriterier for god utførelse, eller «lukkede» øvelser og aktiviteter, observerte vi at noen elever ga hverandre tilbakemeldinger. Vurderingsoppgavene i disse aktivitetene var individuelt rettet og dreide seg om elevene «klarte» øvelsene eller om eleven nådde et gitt antall repetisjoner.

5.4.3 Tilbakemeldinger og råd fra lærer

Lærere ved en barneskole som har vært med i satsingen, mener det er viktig å utvikle et presist vurderingsspråk som kommuniserer godt med elevene på barnetrinnet, men også i samtaler med foreldre. Lærerne understreker skolens kollektive forståelse av god vurderingspraksis. «[...] veldig skolert hele kollegiet. Så der ligger vi nok på en ganske lik praksis, ja.»

Sett i lys av studien på barnetrinnet, er det vår vurdering at kroppsøvingslærere jevnt over er «tett på» elevene gjennom hele undervisningsforløpet, og de er dyktig til å variere bruken av tilbakemeldinger med korte tidsspenn. Lærerne var meget bevisste på å bruke elevens fornavn når de ga respons. Observasjoner beskriver en rekke tilbakemeldinger underveis som understøttet elevens aktivitet og mestring, men noe dette var av generell karakter som «fint», «flott», «bra».

En lærer som underviste på 7. trinn hadde noen interessante tanker rundt vurdering i ulike tidsspenn og hvilke formål med faget som fikk størst oppmerksomhet. Fra observasjonsloggen hentes følgende:

I observasjonen av undervisningen og i samtale med lærer etter timen, var det tydelig at lærer hadde et langt perspektiv på sine vurderinger og i dialoger med elevene i timene. Lærer var opptatt av at elevene i faget kroppsøving skulle lære seg en måte å opptre på overfor medelever, noe som har stor verdi også utenfor timene i faget. Denne dannelsesdimensjonen er viktig å merke seg, ettersom lærer reservert seg for å gi elevene konkrete mål i faget og vurdere ut fra disse. Lærer mente at dette virket

stigmatiserende på elever. Lærer var for øvrige skeptisk til elevmedvirkning all den tid det er lærer som kjenner idrettene (Im 1–7, Observasjonslogg).

Ut fra materialet er det vanskelig å vurdere om, og i hvilken grad, disse dilemmaene har innvirkning på lærerens noe passive holdning til bruk av konkrete tilbakemeldinger knyttet til mål- og kriterier på barnetrinnet. Det er vår erfaring at lærere i skoler som ikke har deltatt i vurdering for læring, i noe større grad enn de som har deltatt, har vurderingspraksis som er basert på en vel 40-årig tradisjon i barnetrinnet. Disse lærerne mener at tilbakemeldingene til elever på barnetrinnet bør omfatte elevens framgang og arbeidsprosessen. Denne gruppen lærere svarer at det er liten sammenheng mellom egen vurderingspraksis og elevens læring, mens lærere som har deltatt i vurdering for læring svarer at de ser en klar sammenheng.

5.4.4 Oppsummering

Det er utarbeidet lokale mål og kriterier i kroppsøving ved tre av utvalgets fire skoler med barnetrinn. Ved to av disse skolene hevder lærerne at planene ikke blir brukt i deres planlegging. Utformingen av mål og kriterier på barnetrinnet er en utfordring. Det samme er hvordan disse skal kommuniseres til elevene. Også lærere med mange års erfaring med vurdering for læring, peker på utfordringer med en mål- og kriteriebasert opplæring i kroppsøving på barnetrinnet.

Lærere løfter fram dilemmaet om hva som er lærerens grunnlag for underveisvurderingen og elevens egenvurdering på barnetrinnet, og peker på spenningen mellom en markert helhetlig (holistisk) og en diagnostisk vurderingsstrategi (Engvik, 2010). Lærere som underviser på 4. trinn mener elevene bør ha en underveisvurdering som «går på hele mennesket», og ikke kun på noen kompetansemål.

Sett i lys av studien på barnetrinnet ser vi at kroppsøvingslærere jevnt over er «tett på» elevene gjennom hele undervisningsforløpet. Observasjonene beskriver en rekke tilbakemeldinger underveis som understøttet elevens aktivitet og mestring (råd fra lærer), men noe dette var av generell karakter som «fint», «flott», «bra».

5.5 Fagkompetanse og vurdering

I delrapport 1 er det vist til at lærere i videregående opplæring har mer omfattende utdanning i fag enn lærere i grunnskolen, og at utdanningsnivået i fagene kroppsøving, matematikk, norsk og engelsk er lavest i grunnskolens barnetrinn (Sandvik m.fl., 2012).

Av de 18 lærerne vi intervjuet, svarte en stor del at de har utdanning i faget – alt fra en kvartårsenhet i allmennlærerutdanning til hovedfag. Ut over dette kan lærerne vise til mange års undervisningserfaring i skolen, og til trener- og lederoppgaver utenfor skolen. Et annet «spor» etter læreres kompetanseutvikling i faget, er lærere som har dyrket sine interesser for enkeltidretter/-aktiviteter og som på bakgrunn av denne kompetansen underviser i deler av faget. For eksempel svømming på barnetrinnet.

Praktisk bruk av kroppen i ulike typer aktiviteter er en vesentlig del av kroppsøving. Kompetanse i faget er forstått som evnen til å utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Elevens kompetanse og innsats skal være med som grunnlag for vurdering i faget. Opplæringen skal gi eleven mulighet til å reflektere og vurdere sin egen innsats og kompetanse.

Læreren skal vurdere elevene ut fra forskriftens fire prinsipp om vurdering for læring. For å forstå enkelthetene i hvordan elevene kan utføre komplekse aktiviteter eller oppgaver, mener lærer ved en 1–10-skole at: «Fagkompetanse vil jeg si er veldig viktig. Det å vurdere teknikker og ikke minst kunne gi tips og framovermeldinger til den enkelte da.» Læreren trekker spesielt fram at hans fagkompetanse utfordres spesielt i arbeidet med å tilrettelegge opplæringen for enkeltelever i faget.

Praktisk bruk av kroppen i ulike typer aktiviteter er en vesentlig del av kroppsøving. En vesentlig side ved lærerens kompetanse i faget blir lærerens valg av arbeidsprosesser som understøtter elevens læring og utvikling. Ut fra dette knytter lærerens kompetanse seg til et sentralt fagdidaktisk spørsmål: Gir læreren elevene relevante utfordringer i faget?

I forskriften til opplæringsloven forventes det at lærer skal arbeide systematisk med underveisvurdering i løpet av opplæringen. Dette innebærer at arbeidsprosesser i faget og underveisvurdering blir knyttet sammen. En forutsetning for å lykkes med en god underveisvurdering er at elevene (og lærer) kjenner målene for opplæringen, at elevene får jevnlig tilbakemeldinger og råd fra lærer om hvordan de skal forbedre seg, samt at lærer legger til rette for at eleven vurderer egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2010, 2012).

En lærer med utdanning i kroppsøving og som har vært med i vurdering for læring, forteller om sammenhengen mellom fagdidaktisk kompetanse og vurdering:

Det blir jo summen av faglig kompetanse, erfaringer i faget, den kollegiale debatten rundt det med vurdering. Altså alle de her faktorene ligger jo i bunnen når man jobber med vurdering i faget. Så det er egentlig mange ting som spiller inn (M 1–7).

Læreren trekker fram samarbeid om vurdering med kolleger i et lærings- og tolkningsfellesskap som en faktor i tillegg til fagkompetanse (Wenger, 2004). Denne

læreren viser til at fagkompetanse er en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig faktor i arbeidet med vurdering for læring.

5.6 Validitet i vurderingspraksiser

Innledningsvis er det nevnt at vi i materialet finner ulike oppfatninger lærere i mellom om hva som inngår i gode vurderingspraksiser i kroppsøving. Hva som er gyldige tolkninger og hva som er styrende for faget, diskuteres i noen grad blant lærere vi har intervjuet.

Kroppsøvingslærere må kunne utforme aktiviteter og lede disse der elevens praktiske bruk av kroppen er tilpasset den kompetansen som elevene skal tilegne seg. Lærerne må også kunne fortolke elevenes fremgangsmåter og forslag til løsninger som bevis for deres måloppnåelse innenfor kompetanseområdet.

Generelt viser dataene fra intervjuer og observasjoner at flere års erfaringer med gode prosesser med vurdering for læring, som er forankret i hele skolesystemet, har ført til grunnleggende endringer i vurderingspraksiser. Derigjennom har dette bidratt til å styrke undervisningen og vurderingspraksiser i kroppsøving. Disse skolene har gjennomarbeidet planverket og brukt mye tid på å utarbeide lokale planer og kriterier. Gjennom slike prosesser har lærerne bidratt til å sikre en lang rekke kjeder av validitet fra læreplan til undervisningsplanlegging. Ved å intervjuer lærere og observere undervisningen, mener vi det er dekning for å hevde at kjeden av gyldige tolkninger og forståelser er ført videre og inn i lærerne undervisning, som også omfatter flere vurderingspraksiser.

Årsplaner i kroppsøving er analysert i kapittel 8. I skoler som har deltatt i den nasjonale satsingen på vurdering for læring er planene utarbeidet i et tolkningsfellesskap på skolen eller i kommunen. Planene gjelder for ett skoleår, eller for et mellomlangt til et langt tidsspenn. Denne typen planarbeid har en lang tradisjon i faget. De mest brukte fagdidaktiske lærebøkene i kroppsøving-/idrettsutdanning de senere årene (Brattenborg & Engebretsen, 2007; Jagtøien & Hansen, 2000), beskriver at årsplanlegging og årsplaner i faget er et viktig verktøy for å nå læreplanmålene. En sentral del av utdanningen til lærere i kroppsøving er treningslære, og noen kompetansemål i læreplan for kroppsøving er knyttet til dette faget. Planer for trening, individuelt eller for grupper/lag, har mange parallelle trekk med de årsplanene vi finner i skoler som har deltatt i vurdering for læring. I de lokale planene for kroppsøving er det beskrivelser for hvordan kompetansemål i faget kan nås gjennom ulike bevegelsesmåter. Det er også anvisninger i planene for hvordan lærere kan benytte arenaer i og utenfor skolen til læring i faget. Eksempelvis kompetansemål som favner temaet friluftsliv.

Et annet trekk for planene for kroppsøving, er at de i mindre grad enn for matematikk, norsk og engelsk, er integrert i elevenes planer. Planene har dessuten en språkdrakt som forteller at de er ment for lærere, men kommuniserer også til skoleeiere, skoleledere og foreldre. Kroppsøvingslærere som har deltatt i lokalt arbeid med læreplaner knyttet til vurdering for læring, forteller om mange og dels lange prosesser. Lærernes erfaringer kan knyttes til utsagn som: «En større bevissthet rundt fagets plass og funksjon i skolen», «Utvikle felles forståelser av kompetansemål i læreplanen», og «En større trygghet rundt lokale tolkninger».

Det er få eksempler på planer for korte tidsspenn, eks. en uke. Våre observasjoner understøtter en oppfatning av at kroppsøvingslærerens ukeplan og plan for hver time blir tilpasset den lokale konteksten, og rammefaktorer som en i liten grad kan forutse når årsplanen blir laget. For skoler som ikke har vært med i satsingen på vurdering for læring er det i mindre grad samarbeid på skolen om planer i faget.

Faget kroppsøving er på «klagetoppen» (Engvik, 2010). Mens fagene engelsk, matematikk og norsk har eksamen på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, har ikke kroppsøving det. I den grad eksamen bidrar til å skape et sterkere fortolkningsfellesskap mellom lærere, er det grunn til å anta validitetskjedene i kroppsøving er svake. Dersom vi forstår validitet i vurdering som en kjede av bevis og fortolkninger, viser altså intervjuene at lærerne i grunnskolen som har deltatt i vurdering for læring, er mer bevisste på hvor gyldig (validitet) deres tolkninger er, sammenlignet med kroppsøvingslærere som har ikke har deltatt i den nasjonale satsingen på vurdering for læring. Disse fortolkningene skjer i et praksisfellesskap, der både lærernes fagkompetanse, didaktiske kompetanse og kommunikativ kompetanse om vurdering for læring utvikles.

I dette kapitlet er samarbeid i faggrupper om utvikling av kompetanse og bedre vurderingspraksiser understreket flere plasser. Vår konklusjon er at lærernes sterke ønske om faglig samarbeid er et argument som understøtter en oppfatning av at validiteten i deres vurderingspraksiser bør styrkes.

5.7 Hvordan arbeider lærere med vurdering i kroppsøving?

Vi har studert vurderingspraksiser på 4., 7., 10 trinn i grunnskolen og i Vg1 i videregående opplæring. Selv med en gjennomgående læreplan i faget i et 13-årig utdanningsløp, speiler vår studie i kroppsøving et mangfold av vurderingspraksiser i ulike vurderingskulturer.

Vår analysemodell er visualisert i figur 1. Modellen må forstås som graden av elevinvolvering og hvorvidt målene for læringsprosessene er eksplisitte eller implisitte i kroppsøving.

Modellen tar utgangspunkt i en *tradisjonelt taus tilnærming*, der kroppsøvingslærernes vurderingspraksis kjennetegnes ved at deres erfaring ikke formidles i eksplisitte mål eller kriterier, og der elevene ikke får anledning til å definere egne læringsmål. Denne kulturen endres når elevene i kroppsøving får innsikt i mål for opplæringen og kjennetegn som beskriver grader av måloppnåelse i faget. I modellen er dette nevnt som en *eksplisitt og dominant tilnærming*. Vi ser at kroppsøvingslærernes tause kunnskap om fagets innhold blir kommunisert i vurderingsarbeidet i form av planer og i gjennomføring av undervisning.

Vurderingskulturen i kroppsøving kan videreutvikles til en mer elevaktiv praksis der vurdering drøftes og diskuteres med involverte parter i vurderingsarbeidet. Dette kaller vi en *sosialkonstruktivistisk tilnærming*. Den fjerde muligheten, *praksisfellesskap*, er til stede når elevene og lærerne i fellesskap definerer oppgaver og formål, og hvor lærer og elev i fellesskap arbeider med vurdering, se figur 1.

En konklusjon i studien er at kroppsøvingslærere som har arbeidet / arbeider i et godt tolkningsfellesskap, har en klar forståelse av at deres vurderingspraksiser og vurderingskompetanser har betydning for elevens læring og utvikling. Denne konklusjonen understreker betydningen av at vurderingskompetanse, vurderingspraksiser og skolens vurderingskultur utvikles i et praksisfellesskap.

Med bakgrunn i figur 1, har skoler som har deltatt i vurdering for læring i større grad enn skoler som ikke har deltatt, brukt tid og ressurser på lokalt arbeid med læreplaner i et tolkningsfellesskap på skolen eller i kommunen. Lokale og kunnskapsbaserte prosesser har gitt denne gruppen lærere et langt bedre grunnlag for å bevege seg fra en *eksplisitt og dominant tilnærming* til en *sosialkonstruktivistisk tilnærming*. Denne horisontale «bevegelsen» i modellen krever etter vår vurdering at lærere opparbeider seg innsikt i lokalt arbeid med læreplaner, samt hvilke formative elementer som ligger i prinsippene for vurdering for læring og hvordan vurdering for læring bidrar til å utvikle elev- og lærerrollen (Eggen, 2011).

Kroppsøvingslærere som over tid har arbeidet med lokalt læreplanarbeid i et godt praksisfellesskap, har gode forståelser av sammenhengene mellom mål, kriterier, vurdering, elevens læring og utvikling. Arbeidet med lokale planer i faget har også gjort denne gruppen lærere bevisste på at desentralisert læreplanarbeid i Kunnskapsløftet er knyttet til en rekke fortolkninger og kjeder av validitet. Disse oppgavene krever fag- og fagdidaktisk kompetanse.

Samarbeidet i seksjoner og avdelinger (praksisfellesskap) om vurdering for læring har gitt tilbakemeldinger på lærernes undervisning og skolens samlede undervisning i faget. Dette er et framtrødende element i intervjuene med de lærere som har deltatt i vurdering for læring.

Går vi til den vertikale utviklingsdimensjonen i modellen (se figur1), er en annen konklusjonene i studien at kroppsøvingslærere endrer sine vurderingspraksiser ved å involvere elevene i undervisningen. Kroppsøvingslærere er «tett på» elevene, og gjennom økt elevinvolvering knyttes arbeidsformer og vurderingspraksiser i faget sammen.

I studien ser vi at det er en horisontal «bevegelse» hos lærere i kroppsøving, men at det er størst bevissthet om graden av elevinvolvering til lærere som har deltatt i satsingen på vurdering for læring. Vi ser at kroppsøvingslærerne i studien har tilpasset sin undervisning til krav og forventninger om større elevinvolvering. Konklusjonen støttes av funnet i delrapport 1, som viser at lærerne lærer av vurdering for læring av kolleger og av sine elever. Elevinvolvering krever endringer som læreren kan gjøre i egne timer, og er slik sett ikke avhengig av tett kollegialt samarbeid.

For den gruppen lærere som i mindre grad har deltatt i lokalt arbeid med lærereplaner og vurdering for læring, vil «bevegelsen» fra en *tradisjonell tilnærming*, via en *eksplisitt og dominant tilnærming* til en *sosialkonstruktivistisk tilnærming*, kreve et faglig og fagdidaktisk arbeid på skolen eller i et tolkningsfellesskap mellom lærere i kroppsøving fra flere skoler. Det er et sterkt ønske om å samarbeide i faggrupper om undervisning og vurdering i kroppsøving:

Det er ikke ofte vi har møter i fagseksjonen, det tror jeg ikke er mer enn én gang i året. Nei, der tror jeg ikke. Men vi snakker sammen ganske ofte da. Men det er liksom når det passer og vi har tid. [...] Sånn at det ikke er sånt strukturert samarbeid kan du si (Im 8–10).

6. Vurderingspraksiser i norskfaget

Henning Fjørtoft

6.1. Hovedfunn fra delrapport 1

I delrapport 1 (Sandvik, m.fl., 2012) så vi at lærerne særlig fremhevet mappevurdering og prosessorientert skriving som viktige for elevenes læring i norskfaget. Disse praksisene var ikke knyttet til noen av de statlige vurderingssatsningene, men heller eksempler på eksisterende praksiser som lærerne hadde positive erfaringer med, og som nå ble fortolket inn i nye rammer. Sensurarbeid og sensorskolering ble nevnt som viktige kilder til vurderingskompetanse, spesielt på videregående trinn. Lærernes syn på validitet og reliabilitet syntes å være sterkt påvirket av fagets vurderingspraksiser, og bare i mindre grad av læreplanen. Lærerne opplevde også at norskfaget var preget av en spenning mellom veiledning av elevenes skriveprosess på den ene siden, og kravet om dokumentasjon og karaktersetning på den andre. Fordi faget på de høyere trinnene har flere karakterer, dominerer behovet for å ha tilstrekkelig antall karakterer over ønsket om utvikling av elevenes skrivekompetanse. Vi så også at ingen av lærerne nevnte lesing når de ble bedt om å diskutere vurdering i norskfaget. Noen skoleledere på grunnskolenivå uttrykte imidlertid interesse for kartleggingstester, nasjonale prøver og samarbeid med PPT.

I dette kapitlet vil derfor følgende forskningsspørsmål stå sentralt:

- Hvordan henger den overordnede læreplanen sammen med lokale operasjonaliseringer og vurderingsformer?
- Hvilke begreper anvender norske lærere (og andre sentrale aktører) når de beskriver egen og andres vurderingskompetanse og -praksiser, og hvordan blir disse begrepene anvendt om læringsprosessene som er involvert i undervisning og læring?

Selv om vårt datagrunnlag ikke kan gi representative svar på slike spørsmål, er det mulig å trekke noen slutninger om hvilke valg lærere gjør, hva som preger deres syn på norskfaglig kompetanse og hva slags endringer som eventuelt har funnet sted i fagets vurderingsspraksiser de siste årene. Vi vil spesielt se på skriving og lesing, som er gjennomgående områder i faget fra småtrinnet og ut videregående, og som vurderes på mange ulike måter gjennom skoleløpet. Dette er områder i faget som er synliggjort på ulikt vis gjennom tester, karakterer og eksamener i faget, og det vil være viktig å se nærmere på virkningen av en eventuell «backwash»-effekt i positiv eller negativ forstand. Som før i FIVIS blir også validitet og validitetskjeder i norskfagets ulike vurderingspraksiser særlig vektlagt.

6.2 Vurdering i norsk – «en sammensatt affære»

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har norskfaget vært preget av forhandling om hva faget og norskfaglig kompetanse består av. I en rapport fra 2010 påpekte NIFU at karaktersetting er basert på en god del skjønn, og at fagets sentralgitte skriftlige eksamensordning synes å ha en betydelig rolle i forhandlingen om hva som kjennetegner en god prestasjon (Prøitz og Borgen 2010: 117). Slik forhandling er et tegn på en pågående fagintern diskusjon om hva norskfaget skal være i skolen. Store endringer i fagets innhold gjennom hyppige læreplanreformer har trolig noe av skylden for at faget blir forstått på ulikt vis. For noen lærere kan dette innebære en stor grad av valgfrihet og rike muligheter til lokale operasjonaliseringer, men for andre kan det være en kilde til usikkerhet som i sin tur kan svekke validitet i både formative og summative vurderingssituasjoner.

Et kunnskapsfelt med varierende posisjon er for eksempel litteraturhistorie. Lærere med universitetsbakgrunn har gjerne stor fordypning i litteraturhistorie fra sine fagstudier, og i L97 hadde litteraturhistorie en tilsvarende stor plass på ungdomstrinnet. Men i LK06 har dette området blitt kraftig nedtonet til fordel for en mer tematisk orientert litteraturundervisning. Det eneste kompetansemålet i ungdomsskolens norskfag som antydte en historisk dimensjon, hadde for eksempel en tematisk sammenligning som formål:

- Å presentere viktige temaer og uttrykksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv: kjærlighet og kjønnsroller, helt og antihelt, virkelighet og fantasi, makt og motmakt, løgn og sannhet, oppbrudd og ansvar.

Læreplanen og de lokale operasjonaliseringer som lærere gjør, er heller ikke det eneste som styrer innholdet i norskundervisningen. Ifølge Brooks (2002) er det et grunnprinsipp i utdanning at vurderingssystemer skal komplementere læreplanen. Men, når lærere skal forberede elever for større eksterne tester og eksamener, blir dette forholdet snudd på hodet slik at undervisningen blir drevet av de summative vurderingspraksisene. I vurderingsforskning brukes derfor betegnelsen «backwash»-effekt for å beskrive hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og læring. Det gjelder særlig såkalte «high stakes»-tester: «the more important the consequences of the test result, the higher the stakes and the more powerful the influence on what is taught» (Brooks 2002:17). Brooks påpeker at kvaliteten på eksamensoppgaven har en viss innflytelse på eventuelle negative virkninger av «backwash»-effekten, men at den likevel kan diktere hva elever blir undervist i, og at den også kan hindre lærernes forsøk på å eksperimentere med nye praksiser.

I tilknytning til norskfaget finnes flere slike «high stakes»-praksiser som kan få en potensiell «backwash»-effekt. De mest åpenbare er avsluttende eksamener i norsk

muntlig og skriftlig i ungdomsskole og videregående. Men, siden norskfaget også er det sentrale faget for leseopplæring, bør både nasjonale prøver og mindre kartleggingstester i lesing forstås som relatert til norskfagets innhold. Disse situasjonene er ofte interessante både for foreldre, lærere og skoleledere, skoleeiere og offentligheten for øvrig, men er plassert på ulike trinn i systemet. Det finnes for eksempel ikke noen formell summativ vurdering av elevenes lesekompetanse på ungdomsskolen og i videregående skole, selv om mange læreplanmål eksplisitt handler om lesing. I denne studien blir det derfor viktig å identifisere sammenhenger mellom læreplan, lokal operasjonalisering og en eventuell «backwash»-effekt, og vurdere validitetskjeden i norskfaget ut fra disse perspektivene.

Validitet står sentralt i FIVIS-prosjektet. I dette kapitlet skal vi særlig se nærmere på samspillet mellom ulike former for standardiserte tester og prøver på den ene siden, og de mange vurderingspraksisene som lærerne selv utvikler og gjennomfører på den andre. I standardiserte vurderingspraksiser er konstruktet – det som skal vurderes – definert av den som utvikler testen. Eksempler på dette er Carlstentesten for lesing og skriftlig eksamen i norsk på ungdomstrinn og videregående trinn. I den andre typen vurderingspraksis er lærerne selv ansvarlige for å definere konstruktet som skal vurderes. I slike tilfeller må lærerne utvikle oppgaver og aktiviteter som til sammen gir et godt bilde av vesentlige trekk i de(t) kompetansemål som skal prøves. Popham (2000) påpeker at vi ikke kan teste konstrukt direkte, og at vi alltid trekker slutninger med utgangspunkt i de konstruktrelaterte bevis vi har tilgjengelig. Validitet i vurdering er altså betinget av en lang rekke fortolkninger, og de mulige feilkildene er mange. En svak forståelse av konstruktvaliditet i klasserombaserte vurderingspraksiser, kan for eksempel medføre at elevene ikke viser relevant kompetanse i faget.

En lærers evne til å definere norskfaglig kompetanse som konstrukt og samle inn og fortolke konstruktrelaterte beviser for læring, bør derfor anses som en avgjørende faktor i norskfagets validitetskjede. Det er interessant å se mer spesifikt på hvilke begreper norsklærere bruker når de skal beskrive hva de anser som norskfaglig kompetanse innenfor de ulike områdene av faget. Hvordan omtales for eksempel de språklige ferdighetene innenfor lesing og skriving, og i hvilken grad vektlegges tradisjonelt kunnskapsinnhold som litteratur- og språkhistorie sammenlignet med kravene i læreplanmålene? Hva forstår lærerne som norskfaglig kompetanse, og hva er gyldig bevis for denne kompetansen?

6.2.1 Ulike praksiser på de ulike trinnene

En holdning som er felles for de fleste norsklærerne vi har snakket med, er at vurdering i norsk er et stort og komplekst område helt fra barnetrinn og til

videregående skole. Som en lærer på ungdomstrinnet uttrykker det: «vurdering i norskfaget, det er egentlig [...] en litt sammensatt affære for den handler egentlig om veldig mange sånne faktorer til sammen» (M 1–10). Denne kompleksiteten kan føre til at lærere føler de må dokumentere mye i faget som del av vurderingen. En barneskolelærer sier at «det finnes en flom av sånne skjema og system og alt sånn, at det blir lett så mye papir» (Im 1–10), og en ungdomsskolelærer sier at «det kan bli veldig sånn reduksjonistisk for du deler opp og deler ned til det er målbart», og at «en kan ikke legge alt i kriterieark, [...] for det forteller ikke hele sannheten». Denne læreren poengterer at en detaljert operasjonalisering i kriterier er «veldig greit» for «dem som strever mest», men at du også må ha «plass for x-faktor eller et eller annet som sprenger grenser» (Im 1–10). Slike sitater viser at lærere ser operasjonalisering og eksplisering av kompetansemål som et potensielt hjelpemiddel i undervisning og vurdering, men også at de ikke vil frasi seg muligheten til å forhandle med kolleger og elever om hvordan mål og oppgaver skal fortolkes i løpet av læringsprosessen. Dette må regnes som en styrke i faget fordi det viser at lærerne utøver en viss profesjonell autonomi i yrket. I vurderingssystemet kan det imidlertid også medføre utfordringer med hensyn til validitet og reliabilitet, særlig dersom tolkningsrommet blir svært stort og det ikke eksisterer en sterk felles forståelse for hva «x-faktoren» i elevenes kompetanse skal være.

Til tross for at et sentralt mål i norskfaget er utviklingen av språklige ferdigheter i lesing, skriving og muntlighet, endrer vurderingspraksisene seg ganske mye fra småtrinnet til videregående skole. Lærere på barnetrinnet nevner for eksempel «skriftlig eller muntlig tilbakemelding», samtaler i den daglige undervisningen, «prøver», «arbeidsbøker som man tar inn og vurderer og skriver kommentarer i», «halvårsvurdering», diktat med enkeltord, loggskrivning, vurderingsrubrikker med kriterier og fire nivå for måloppnåelse. Et særpreg ved barnetrinnet er dessuten et bredt repertoar av standardiserte prøver (Carlsten, ordkjedeprøver, ulike kartleggingstester, nasjonale prøver) for å få informasjon om elevenes leseutvikling. De fleste lærerne sier at dette er nyttige verktøy, selv om noen kommenterer at det er mye testing. Noen bruker også diktater, små og store prøver og skriveoppgaver som del av vurderingen. Det er vanlig at elevene tar med større prøver hjem for å få underskrift på dem av foreldre / foresatte, samt å holde kontakt gjennom mer formelle foreldresamtaler / -konferanser. Vi ser at flere skoler bruker såkalte «ukesluttprøver» i sammenheng med ukeplaner. Det ser ut til at noen lærere har erfart behovet for å prøve ut ulike praksiser i faglige kontekster. En av skolene (M 1–7) var med i «Bedre vurderingspraksis» (2007–2009), og sier at prosjektet ga rom for mye refleksjon, men også mye frustrasjon fordi lærerne fant ut at «en del var ganske ubrukelig i praksis». Det er usikkert hvordan dette skal tolkes, men det er mulig at lærerne opplevde at enten den teoretiske forankringen eller de praksisene som ble presentert var relevant for deres undervisningskontekst.

På ungdomstrinnet ser vi at de vanligste vurderingspraksisene er skriftlige «litteraturhistorieprøver», ulike former for «skriveøkter», «heldagsprøve», «fagdag» tentamener, muntlige presentasjoner og skriftlige innleveringer. Dialog, veiledningssamtaler og «elevsamtaler» regnes som viktige praksiser. I tillegg kommer standardiserte tester som nasjonale prøver på 8. og 9. trinn, ulike former for kartleggingstester og sentralgitte eksamener. Lærerne på en ungdomsskole (Im 8–10) sier at sensorarbeid er «viktig utdanning» som virker utviklende for egen forståelse og praksis, og at dette i noen grad fremmer en felles forståelse. Men de rapporterer også at «folk er usikre», at det er «stort sprik» og tendenser til «balkanisering» mellom trinnene. Lærerne uttrykker at de har fått økt bevissthet, men savner samtidig at det blir satt av tid til diskusjon, utprøving av nye praksiser og større elevmedvirkning. De kritiserer skoleledelsen og karakteriserer skoleeier som «totalt fraværende».

Et særpreg ved videregående skole er at standardiserte tester er lite brukt, og at lærerne lager oppgaver og prøver selv eller med utgangspunkt i læreverket. Mange lærere på ungdomstrinnet og i den videregående skolen sier i intervjuer at sensurarbeid og sensorskolering utgjør en viktig del av deres vurderingskompetanse. I slike sammenhenger vektlegges summativ vurdering av elevtekster. Flere lærere uttrykker frustrasjon over at de mange karakterene som skal settes i faget tar «fryktelig mye tid» (M vg). Fordi slik skolering inneholder beskrivelser av skolens forventninger til elevprestasjoner på ulikt nivå innenfor ulike sjangre og oppgavetyper, er det imidlertid god grunn til å tro at dette også bidrar til en sterkere forståelse av skrivekompetanse som kan anvendes i formativ sammenheng. Ved (M vg) sier norsklærerne at vurdering for læring er et «satsningsområde», men også at det ikke kommer tilbud om kompetanseheving fra skoleleder i særlig grad. Skoleeier nevnes heller ikke som viktig, annet enn at andre satsninger som NyGIV og FYR (Fellesfag, yrkesretting og relevans) har blitt vektlagt. Lærerne ser ikke ut til å forstå at vurdering for læring er en vesentlig komponent i disse satsningene.

6.3. Læreplanen som utgangspunkt for vurdering i faget

Vi ser at lærere på barneskoler som har satset på vurdering for læring sier at de har blitt «mer bevisst på at ungene må vite hva de skal lære, altså hva som er målet» (M 1-7). Imidlertid sier de også at det kan være vanskelig å frigjøre seg fra læreverket i planleggingen av undervisningen. Det samme sier lærerne på barneskolen som ikke har vært med i satsningen. Forståelsen for faget bygger primært på læremidlene og et mer eller mindre internalisert fortolkningsfellesskap, og ikke i LK06 som styringsdokument. På spørsmål om sammenhengen mellom læreplanmål og fagets vurderingspraksiser, svarer en lærer:

de henger jo forhåpentligvis sammen. Altså, jeg må innrømme at jeg ikke har pugget Kunnskapsløftet. [...] Det er jo på en måte i oss; vi vet jo hvor elevene skal hen. Sånn at vi veileder dem jo i forhold til at de skal nærme seg målene, selvfølgelig. Og noen når jo målene fortere enn andre og så videre. Og de får større utfordringer forhåpentligvis da til å gå enda litt videre. Men det henger jo sammen uten at vi kanskje er så veldig klar over det (Im 1–7).

På ungdomstrinnet ser vi lignende tendenser til en noe uklar bevissthet om sammenhenger mellom læreplan og vurdering: «Kanskje vi ikke er så veldig bevisst på det til vanlig, men når du tenker over det så henger det jo sammen» (Im 8–10), og det samme gjelder videregående: «den læreplanen er jo ganske åpen, så vi kan jo fylle den med det i selv til, på mange måter» (Im vg). Lærerne som ikke setter eksplisitte mål for undervisningen, ser også ut til å ha lavere forventninger til hva elevene faktisk kan prestere («det er jo litt med den her gruppen (...), at det er begrenset hvor mye de tar inn» (M 8–10)). I disse timene snakkes det imidlertid om karakterer og prøver. En lærer sier til sine elever: «Dette har jeg klaget på til dere flere ganger. Dersom dere hadde skrevet bedre, hadde dere gått opp en karakter» (Im 8–10).

Det hersker uenighet om hvordan kompetansemålene skal fordeles på de ulike karakterene i faget. Flere steder virker det som at lærerne blander den *kompetansen* som skal prøves (f.eks. kunnskaper om litteraturhistorie) og den *representasjonsformen* som kompetansen skal prøves gjennom (f.eks. en skriftlig prøve). En lærer har hørt andre si at

litteraturhistorieprøvene [...] er muntlig stoff, da tar vi det på muntligkarakteren. Men, det er jo en skriftlig test. (...) jeg syns at det blir skriftlig, så da må vi (...) legge opp til aktiviteter så de kan vise det muntlig (Im 8–10).

Litteraturhistorie som kunnskapsområde blir fortolket inn i en ramme der faget deles inn i muntlig og skriftlig «stoff», og ikke i kunnskaper og ferdigheter. I mer teoretisk forstand er det altså vanskelig å skille mellom det konstrukt som skal testes (kunnskaper om litteraturhistorie, skrivekompetanse, tekstforståelse osv.) og den vurderingspraksisen som skal gi læreren informasjon om denne kompetansen (skriftlige prøver, muntlige presentasjoner, lengre skriveoppgaver osv.). Usikkerheten omkring det mulige misforholdet mellom konstrukt og representasjonsform kan svekke validitet og den overordnede kvaliteten i vurderingen fordi aktørene ikke har et godt skille mellom 1) elevens faglige kompetanse, 2) bevis for elevens læring slik den fremstår i en bestemt situasjon, og 3) de slutninger som lærere og elever trekker på grunnlag av bevisene om det generelle læringsutbyttet.

Vi ser også at begrepene som blir brukt for å beskrive sentrale elementer i norskfaglig kompetanse spriker blant lærerne. Et godt eksempel på det er måten lærerne beskriver

skrivekompetanse på. Figuren nedenfor er en samling med utsagn fra lærere som beskriver hva skrivekompetanse består av:

Barnetrinn	«skrift, punktum og tegnsetting», «fortelling», «overskrift, innledning, midtdel, avslutning»
Ungdomstrinn	«særegheter og kjennetegn på sjangre»
Videregående	«tekstforståelse», «tolke tekster», «begrepsforståelse», «lese», «muntlige foredrag», «beherske muntlige og skriftlige uttrykksformer», «skrive og holde taler foran klassen», «sammensatte tekster», «sjangerkunnskap», «skrive novelle, «språk» (forstått som ortografi og evne til å kommunisere skriftlig) og «innhold» (tekstens tematikk), «skriftlig formuleringsevne», «argumenterende skriving», «skriftlig språk»

Figur 5. Lærernes beskrivelser av skrivekompetanse

Oversikten gir et inntrykk av hva lærerne legger vekt på i vurderingen. Det er imidlertid store forskjeller mellom de enkelte lærerne. Noen norsklærere bruker bare termene «språk» og «innhold» når de skal beskrive hva skrivekompetanse er, og noen få av disse hevder videre at det er vanskelig å si noe om innhold siden det vil være forskjellig fra gang til gang. Hovedvekten ligger på setnings- og tekststruktur på barnetrinnet, mens lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole primært assosierer skrivekompetanse med sjangerkunnskap og mestring av ulike sjangre. Vi finner ikke spor av skrivestrategier, forståelse for ulike skrivehandlinger, modelltekster, vektlegging av skrivingens kontekst eller lignende momenter fra nyere skriveidaktikk.

I videregående skole er lærernes forståelse av norskfaglig kompetanse i stor grad definert ut fra formelle summative vurderingsformer som muntlig og skriftlig eksamen. Sammenlignet med det relativt rike begrepsapparatet som barneskolelærere har for å snakke om norskfaglig kompetanse (særlig lesing), er lærere på ungdomstrinn og videregående trinn mer usikre når de skal beskrive hva elevene egentlig skal mestre. Det synes også å være mindre bevissthet om progresjon fra lavere til høyere trinn hos lærerne. En lærer har hovedfokus på «skriftlig formuleringsevne» i Vg1, og sier at «det med muntlig, det er de ganske gode på fra

før». Når vi spør om lærerne føler seg trygge på hva som skal inngå i halvårsvurderingen, svarer de slik:

- Nå ble det stille... Det er et veldig godt spørsmål.
- Nei. Jeg vet ikke hva du mener engang.
- Nei, det er veldig stort spørsmål, synes jeg. Nei.

Årsaken til denne responsen synes å være at lærerne har arbeidet med ulike innholdselementer, og etter hvert kommer en av dem fram til at dette spørsmålet handler om «å ha nok vurderingsgrunnlag». I skriftlig sier lærerne at de må ha «to større arbeid», dvs. to lengre skriveoppgaver. Gitt den store mengden sjangre og oppgaveformater som elevene skal beherske ifølge læreplanmålene, kan ikke to enkeltprestasjoner fra hver elev regnes som et godt grunnlag for å trekke gyldige slutninger om elevens kompetanse. Når lærerne mangler presise begrep for å snakke om skrivekompetanse som konstrukt, og når den samlede mengden elevtekster er relativt liten, gir det et inntrykk av at validiteten i vurdering av elevenes skrivekompetanse ikke er spesielt høy.

Hva som skal inngå i muntligkarakteren ser ut til å være et uavklart og vanskelig felt for lærerne i videregående. Fenomenet «muntlig-skriftlig prøve» er gjenstand for en utvidet diskusjon mellom lærerne i et av intervjuene. Det kommer klart frem at lærerne mangler en felles fortolkning av hva denne testen egentlig gir informasjon om, samt hvilken karakter den sorterer under. Det er stor uenighet mellom lærerne i spørsmålet om slike prøver er gyldige bevis for muntlig kompetanse. De uttrykker også stor usikkerhet om hvilken rolle presentasjoner og mer uformell muntlig aktivitet i klasseromssamtaler skal spille i vurderingen av muntlighet. Repertoaret av muntlige aktiviteter ser ut til å være begrenset, og antallet elever i klasserommet gjør det også vanskelig å samle bevis for hva elevene mestrer (M vg). Når de videregående skolene mangler en kultur for lokale læreplaner, og når skoleeiere primært er opptatt av reliabilitet og klagebehandling, betyr det at diskusjoner om god operasjonalisering og validitet i vurdering i beste fall skjer gjennom tilfeldige samtaler uten ledelse eller ekstern støtte.

6.4. Mål og kriterier

Så å si alle norsklærerne sier at de bruker ulike former for læringsmål, målark og vurderingskriterier i skriveundervisningen. Noen steder omtales dette som «sjekklister» eller «smørbrøddister», andre steder som mer differensierte skjema med nivåer som lav-middels-høy eller lignende. Bare ved én skole finner vi lærere som bruker fire nivå for å skille mellom ulike grader av måloppnåelse. Vi kan derfor si at

måloppnåelsen betyr at elevene deles i tre grupper med en relativt romslig midtkategori. Det er belegg for å si at skolene vi har besøkt har utviklet en kultur for eksplisitte mål og kriterier for skriveopplæringen. Noen lærere nevner imidlertid at mål og kriterier kan bli ensrettende, og at de kan hindre utviklingen av kvaliteter i elevenes skriving som kriteriene ikke har tatt høyde for. Mange gir også uttrykk for at det er vanskelig å for elevene «å komme med ordentlige kriterier» (Im 1–10, 4. trinn). I hovedsak kan vi likevel si at bruk av eksplisitte mål og kriterier har blitt en etablert praksis i norskfaget. Bare i liten grad blir elevene involvert i å utforme dem. På videregående betyr elevmedvirkningen noen steder at elevene får komme med forslag til datoer for prøver. Det ser derfor ut til at faget er preget av en eksplisitt og dominant logikk, der læreren selv definerer mål og kriterier for elevenes arbeid uten at de er delaktige i denne prosessen.

6.5. Fagkompetanse

Lærerne på barneskolen som har deltatt i «Bedre vurderingspraksis» sier at det «er veldig vanskelig å vurdere noe hvis du ikke har solid kunnskap om det du skal vurdere i», og at god respons til elevene forutsetter «større faglig forståelse», «det didaktiske», kjennskap til «alle elevene» og til trinnet det undervises på (M 1–7). På ungdomstrinnet sier lærerne at god vurderingskompetanse forutsetter «solid faglig bakgrunn» i faget, erfaring og sensorarbeid. De nevner også relasjoner til elevene som viktig (Im 8–10). På videregående sier norsklærerne at «nok faglig innsikt», samarbeid og erfaring er viktige komponenter i vurderingskompetanse. De nevner også behovet for å ha klare forventninger til de tre årstrinnene, tydelige kriterier og at elevene «vet hva man vurderer etter». Lærere som har lærerutdanning av nyere dato nevner den som sentralt for formingen av egen praksis.

I leseundervisningen ser vi klare forskjeller mellom barnetrinn som har avsatt ressurser til egne leseveiledere, og de som ikke har egne ressurspersoner for dette. Leseveilederne har ansvar for koordinering og utvikling av skolens undervisnings- og vurderingspraksiser innenfor lesing. Disse lærerne har etter- og videreutdanning i leseveiledning som blant annet omfatter teoretisk og praktisk innsikt i ulike former for testing og kartlegging, oppfølging av tiltak, samt en lang rekke formative vurderingspraksiser som kan anvendes i klasserommet. 1–7-skolen som ikke har deltatt, har riktig nok en ansatt som har etterutdanning i leseveiledning, men vi ser ikke tegn til at denne kompetansen er konsolidert i skolens praksis. Her får enkelte elever som befinner seg mellom et normalnivå og et spesialundervisningsnivå tilbud om «lesekurs».

6.6 Skrivning – mer produktorientert enn prosessorientert

I norskdidaktikkens historie blir prosessorientert skrivning (POS) forstått som et vannskille i skriveundervisningen. Fra og med midten av 1980-tallet spredte POS seg på alle nivå i skolesystemet, og det ble produsert en rekke bøker og avhandlinger om hvordan undervisningen kunne endres for å inkorporere ny forskning om skrivning. Sentralt i POS sto en vektlegging av en prosess der elevene skriver flere utkast, gir og får respons fra medelever og lærer, vurderer eget arbeid underveis og reviderer teksten før den ferdigstilles. Mye av det teoretiske grunnlaget i den prosessorienterte skrivepedagogikken ligger nært vurdering for læring, og allerede i 1987 skrev skrivepedagoger som Olga Dysthe om viktigheten av læringsmål, stillasbygging, elevaktiv læring, lærer- og medelevrespons, språket som kognitivt og sosiokulturelt verktøy for læring og andre elementer som kan finnes igjen i vurdering for læring. Hun referer også til norsklærere som allerede på 1930-tallet kritiserte fenomenet «norsk stil», og som lanserer ideen om at elevers skrivning i skolen bør være autentisk kommunikasjon med reelle mottakere, handle om viktige emner og inngå i en meningsfylt sammenheng (Dysthe 1993: 68–69). Det ble også gjennomført forsøk med prosessorientert skrivning på eksamen der elevene leste og vurderte hverandres tekster underveis i skrivingen, men denne ordningen ble avskaffet våren 2008. Målet med POS og annen nyere skrivepedagogikk oppsummeres av Eritsland (2004) som en utvikling i lærerrollen «*frå retting til rettleiing*» (uth. i orig.):

Vurderingen bør ikke preges av korrigerende av ortografiske feil, men av en veiledende rolle der læreren stimulerer og holder vedlike motivasjonen for skrivning, der elevene vurderer seg selv og hverandre, og der læreren setter høye mål for elevens omarbeiding av teksten slik at den kan utvikle seg til et bedre produkt (Eritsland, 2004: 165).

Elementer fra POS som har et elevaktivt preg (responsgrupper og lignende praksiser) ser vi primært på barnetrinnet. Her ser vi også at lærere bruker skrivestrategier som en eksplisitt del av skriveprosessen, f.eks. ved at læreren modellerer ulike tekststrukturer som f.eks. fiskestrukturen (kort hode, lang kropp, kort hale), eller at elevene på fjerde trinn må lage tankekart for å samle og notere ned ideer i førskrivingsfasen som de kan anvende i selve skrivingen. Elevene gir tydelig uttrykk for at de forstår hensikten med strategibruk i skriveprosessen, og at de anvender dem sammen med lærerens kommentarer når de reviderer og fører inn tekster:

Vi kunne gå tilbake til den siden og se hva vi hadde gjort [...] «hvis du glemte det. ‘Oi, hva var det egentlig som skulle skje nå da,’ og så blar vi tilbake. ‘Åh, det var det som skulle skje,’ og så blar vi fram igjen og så skriver vi (M 1–10).

Når vi spør elever på sjuende trinn hva slags kommentarer de får fra læreren på egne tekster, svarer de «veldig bra», «fint skrevet» (om håndskrift), «skriver riktig og

holder orden», «fulle svar, fulle setninger» og lignende. De sier også at de «retter hverandres» tekster, og «hvis de er venner så sier vi sånn ‘supert’, ‘kjempebra’» (M 1–10).

6.6.1 Tilbakemeldinger og egenvurdering

Undervisningen i skriving på ungdomstrinnet og videregående er flere steder preget av en manglende kultur for eksplisitt arbeid med revidering av tekster og en strukturert tilnærming til skriveprosessen. De fleste norsklærerne vi har møtt, er kjent med prosessorientert skriving (POS) som undervisningspraksis, og mener at det er en læringsfremmende arbeidsmåte. Noen nevner også at de kjenner til mappevurdering, men det er ikke implementert på skolene vi besøker. De fleste sier imidlertid at POS praktiseres i langt mindre grad enn før. Flere forstår POS som en prosess der elevene skriver utkast som læreren skal kommentere. De kommenterer at det blir for mye arbeid å ta inn tekster mer enn én gang, og at de ikke klare å «gjennomføre det i praksis for arbeidsmengden» (M 8–10). Flere lærere omtaler sin egen vurderingspraksis i skriving som «å rette stiler». Lærere på ungdomstrinnet gir uttrykk for at de ikke tror på medelevervurdering av skriving: «Jeg har mye mer tro på min egen veiledning enn det de kan gi til hverandre [...] ikke som elevrespons, nei, det har jeg ikke noen tro på.» På ungdomstrinnet sier noen lærere at summativ vurdering der skriftlige kommentarer gis sammen med karakterer fungerer dårlig, og at muntlige tilbakemeldinger er å foretrekke:

Hvis du skriver en lang utredning på hva som er bra og hva som ikke er bra i en stil, for eksempel, så ser de vel stort sett bare på karakteren. [...] Men hvis vi tar det muntlig [...] med fremovermeldinger om hva du må gjøre for å øke kompetansen i det faget, så er det lettere at det går inn, da (IM 8–10).

Like fullt er dette summative vurderingspraksiser i skriving. Når de samme lærerne blir spurt om elevmedvirkning i skriveundervisningen, svarer en lærer at elevene ikke får lærerens tilbakemelding på heldagsprøven før de har «gjennomført egenvurdering [...] hvor de skulle trekke ut hva som var bra med sin tekst (og) hva som var forbedringspotensialet». En slik summativ praksis krever ikke at elevene reviderer egen tekst, at de gir respons til hverandre, eller at de utvikler innholdselementer i kombinasjon med lesing og diskusjon.

Når vi etterspør kjente praksiser som prosessorientert skriving og mappevurdering, svarer lærerne at de ikke har kultur for det på denne skolen, og at heller ikke den andre ungdomsskolen i byen har det. Årsakene til dette er «tidsklemmen», et opplevd misforhold mellom gode praksiser fra lærerutdanningen og den nåværende arbeidssituasjonen, og det å ha elever i tiende klasse. Samtidig sier lærerne at de har lyst til å prøve ut slike praksiser. De uttrykker også et ønske om å inkludere hverandrevurdering og involvere elevene mer i vurderingen.

På videregående sier norsklærerne at undervisvurdering styrker mulighetene til tilpasset opplæring – «spesielt i skriving». Men når praksisene er orientert mot summative situasjoner med få eller ingen muligheter eller forventninger til revidering, påpeker lærerne selv at det ikke fremmer motivasjon. Her er det en diskrepans mellom lærerens intensjoner og den effekt som vurderingspraksisene har på elevenes læring og motivasjon, noe lærerne selv beskriver:

Mange elever føler seg ferdig med et produkt når de er ferdige, og enkelte er ikke mottagelige for noe mer, mens andre igjen er veldig interessert i å få mer og gå mer og få mer [...] Mens andre igjen sjekker: «Hæ? Hva mener du med dårlig struktur her?» Så det er veldig forskjellig, altså (M vg).

Lærerne oppfordrer elevene til å bruke summative situasjoner på en formativ måte, og «oppdra elevene» til å «lese tilbakemeldingen og «ta det med seg igjen når de skal skrive neste oppgave». En relativt uerfaren norsklærer sier at hun kanskje har «litt i overkant» mye undervis- og sluttvurdering fordi hun «sitter og retter hele tiden», og fordi hun skriver «ganske nøye tilbakemeldinger på itslearning». Det er vanskelig å se at dette er en godt fundert formativ praksis, og det er usikkert hva elevenes utbytte av denne praksisen er.

Andre lærere kommenterer at elevene reagerer veldig ulikt på slike summative vurderinger, og sier at mange føler seg ferdige med en oppgave når de får karakteren: «da har de fått dommen sin, og da gidder de ikke å lese alle kommentarene sine», og gir uttrykk for at de ikke kjenner andre praksiser: «jeg vet ikke noe annet, jeg har ikke noe å sammenligne med, i hvert fall i norskfaget». Når vi observerer undervisningen på denne skolen, ser vi at sjekklister og lignende verktøy egentlig ikke brukes i timen, og at læreren heller ikke kommuniserer noen klar målsetning for arbeidet. Elevene oppfordres ikke til å revidere tekster, det er få hender på tastaturene og mange av elevene virker uengasjerte eller sitter på Facebook. Sjekklistene inneholder først og fremst formkrav, og ikke innholds krav. Læreren fremstår som usikker på formålet med praksisen, og gjør dette uten samarbeid med andre lærere. Bruken av sjekklisten tjener derfor primært et summativt formål slik at læreren unngår å gjenta «alt hver eneste gang man retter samme eleven sin tekst». Elevene er altså i liten grad delaktige i arbeidet med å konstruere en forståelse av hva tekstkvalitet er, hvordan det kan defineres og hvordan de selv kan skrive gode tekster.

Lærere i videregående sier at elevene gjerne vurderer hverandres muntlige prestasjoner, men de sier også at det «sitter fryktelig langt inne å dele det skriftlige», og at elevene «har sagt at de helst ikke vil at medelevene skal vurdere det skriftlige arbeidet». Noen norsklærere i videregående bruker «tenkeskriving», vurderingskriterier, sjekklister og kommentarer direkte i skriveprogrammet for å støtte elevenes skriving. En lærer bruker en funksjon i læringsplattformen som lar elevene kommentere hverandres prestasjoner anonymt (M vg). Vi finner ett eksempel

på at elever tar i bruk digital teknologi for å kompensere for manglende lærer- og medelevrespons: I en klasse på videregående bruker elevene sosiale medier og nettbaserte skriveredskaper for å gi hverandre kommentarer, og for å kunne samarbeide om oppgaver utenfor undervisningen (Im vg).

Det er tydelige spenninger mellom eldre og yngre lærere på en av skolene, De eldre norsklærerne er helt avvisende til POS, og mener de snakker for skolens praksis som helhet: «det har det aldri vært på denne skolen her» og «det er det ikke kultur for her på skolen [...] Vi har ikke noe planer om å gjøre det». Samtidig sier en av de nyutdannede at de har med seg «mye godt fra PPU», og at de har «kjempelyst» til å innføre «en versjon av mappevurdering» i egen undervisning (Im 8–10). Her er det altså en spenning mellom skolens etablerte praksiser og ideer som kommer fra yngre lærere med nyere utdanning. Det samlede inntrykket fra tiende trinn og Vg1 er at skriveundervisningen i norskfaget har et sterkt fokus på tradisjonelle summative vurderingspraksiser som karakterer, prøver, tentamener og eksamen. Vi ser forsøk på små endringer som kommentar før karakter, men dette ser ut til å være en form for summativ vurdering i formativ drakt som ikke fanger alle elevene i klassen. Til tross for at det har etablert seg en kultur for eksplisitte læringsmål og vurderingskriterier, er graden av elevinvolvering liten. Det er også verdt å kommentere at få lærere praktiserer skriveundervisning som krever medelevrespons, revidering og bearbeiding av tekster, og at få lærere – om noen – praktiserer noe som ligner på en prosessorientert skrivepedagogikk.

6.6.2 Kommentar før karakter – summativ praksis i formativ drakt

Vi ser at flere lærere praktiserer noe vi kan kalle kommentar før karakter: Når elevene får tilbake ferdige skriftlige arbeider, får de ikke vite karakteren før lærerens tilbakemeldinger er gjennomgått. Intensjonen med praksisen er å bevare motivasjonen for å lese kommentarene: «da mener en at en hvert fall har litt mer interesse for kommentarer og ikke bare karakteren» (M 8–10). Når vi spør hvordan lærerne vurderer dette selv, sier noen at dette er en svakhet ved egen undervisning: «jeg ser at vi er ikke gode nok på akkurat det her» (M 8–10). Andre ser dette som en positiv utvikling:

Noe som har gått i rett retning på skolen her siden sist [...] er at de må ikke gi tilbake karakteren før du har gitt den øvrige kommentaren og hatt en samtale med eleven om teksten så eleven òg kan få uttale seg litt. For tidligere så var alltid karakteren først, og da tar det på en måte luften ut av situasjonen. Så jeg hører flere lærere som har god erfaring med det å spare karakteren til det siste de får [...] (M 8–10).

Til tross for at denne læreren beskriver en praksisendring som kan fremme motivasjon hos eleven, stilles det egentlig ingen krav om at elevene faktisk må bruke lærerens tilbakemeldinger for å revidere egne tekster. Dette må karakteriseres som en

summativ praksis, fordi vi har funnet få eksempler på at elevene må revidere egne tekster på basis av disse kommentarene. I de tilfellene der læreren tilbyr respons underveis i skrivingen, er det ofte frivillig for elevene, og få eller ingen benytter seg av tilbudet. Funnet står i motsetning til det vi så i delrapport 1, der norskfaget skåret høyt på elevmedvirkning, og der POS ble nevnt i flere lærerintervjuer som en viktig arbeidsform. En forklaring på dette kan være at norsklærere forstår begreper som elevmedvirkning på ulikt vis, og at det er store variasjoner i skriveundervisningen til den enkelte lærer – også når de arbeider på samme skole.

6.7. Lesing

Leseundervisning i norskfaget er et omfattende felt, og det skifter i stor grad karakter fra den første leseopplæringen til den andre. Generelt kan lesing beskrives som to parallelle prosesser: å avkode teksten som tegnsystem, og å forstå betydningsinnholdet. Mens den første leseopplæringen primært vektlegger å trene opp elevenes avkodingsferdigheter slik at de automatiseres i størst mulig grad, handler den andre leseopplæringen om å utvikle stadig flere og mer raffinerte strategier for å forstå ulike tekster. Den første leseopplæringen finner sted på småtrinnet, og det er vanlig å anta at de aller fleste elevene lærer å avkode relativt presist og hurtig i løpet av mellomtrinnet. Automatisert avkodning er en forutsetning for å kunne frigjøre kognitiv kapasitet for det krevende arbeidet med å forstå teksten, og manglende automatisering av avkodingsferdigheter kan derfor være en flaskehals for eldre elevers tekstforståelse. I nyere forskning vektlegges også betydningen av lesemotivasjon, elevens metakognitive bevissthet og fremveksten av en ny tekstkultur preget av multimodale (sammensatte) tekster som elevene må håndtere. Det blir særlig lagt vekt på at leseforståelse krever aktivt og anstrengende arbeid fra elevenes side, og at lesing innebærer å skape mening ikke bare motta informasjon (Kulbrandstad 2003, Tønnessen, Seip & Vollan 2010, Bråten 2007).

Når ungdommer skal videreutvikle sin lesekompetanse, bør læreren utvikle flere parallelle områder samtidig. Refsahl (2012) beskriver god leseforståelse som «et gjensidig og balansert samspill mellom tekst, leser og situasjon» og påpeker at den som leser må ha tilstrekkelige kunnskaper om «språklige og innholdsmessige krav» i teksten, forståelse av den «situasjonen» det skal leses i, og ha utviklet «gode meningssøkende lesemåter og strategier» (Refsahl 2012: 131, uth. i orig.). Eksempler på undervisningsstrategier som fremmer slik kompetanse er aktivering av elevenes bakgrunnskunnskaper, aktiv bruk av lesestrategier som del av undervisningen i lesing og faglig innhold, strukturering av undervisningen i før-, under- og etterlesingsfaser, styrking av ordforråd og begrepsforståelse, styrking av elevenes kunnskaper om ulike typer tekst og de situasjoner de forekommer i, konkrete leseoppgaver og høyttenkning

(Refsahl 2012: 147–148). Fra internasjonal forskning kjenner vi en lang rekke vurderingspraksiser som kan være aktuelle i denne sammenheng. I faglitteraturen beskrives blant annet såkalte leseundersøkelser (*reading inventories*), spørrestrategier, høyttenkning (*think-alouds*), mappevurdering, virkelighetsnære situasjoner (*performance assessment*), standardiserte tester og ulike former for intervjuer og samtaler som relevante praksiser. Slike praksiser kan gi viktig informasjon om elevenes utvikling og fungere ansvarliggjørende for skolens praksis, men kan også i seg selv være en kilde til motivasjon, oppmuntring og større selvstendighet for elevens del (Afflerbach 2007, McKenna og Stahl 2009, Bell og McCallum 2008).

I vårt datamateriale blir lesekompetanse nevnt eksplisitt stort sett bare av lærere som underviser på barnetrinnet. Flere vurderingspraksiser på barnetrinnet retter seg spesifikt mot lesing, og mange av disse er standardiserte tester: nasjonale prøver på femte trinn, Carlstentesten, ordkjedetester, nasjonal kartlegging i lesing på tredje trinn, ringerikematerialet og så videre. Lærerne på skolen som har arbeidet mye med vurdering (M 1–7) sier at lesetestene virker «betryggende» fordi de bekrefter lærernes egne observasjoner, at de er «veldig relevante» og gir dem selvtillit i den videre undervisningen. Lesetestene blir med andre ord brukt for å validere lærernes egne observasjoner og antakelser. Denne anvendelsen av vurderingsresultater kan styrke validitetskjeden fordi den forsterker sentrale funn, komplementerer bildet av eleven med ulike data, og oppleves som meningsfylt og viktig i den daglige undervisningen. Disse lærerne har dessuten et forholdsvis finmasket begrepsapparat for å snakke om elevenes lesekompetanse, og nevner «god leseflyt», «lesestrategier og leseforståelse», «elevens innsikt i egen lesing», «ordforståelse», «holdningene til lesing» og «lesemotivasjon» som viktige faktorer. Vi ser også at flere skoler har utviklet egne, felles formative vurderingspraksiser for lesing («lesekort» med ord og begreper fra teksten, nivådelte oppgaver, veiledet lesing og lignende). Disse praksisene er synlige i klasserommet og kjente for både lærere, leseveiledere og assistenter. Praksisene ser ut til å være integrert i den daglige undervisningen i klasserommet. Elever vi har intervjuet på fjerde trinn, hevder at de med Carlstentesten «lærer å følge med i teksten», men også at «noen slurver bare forbi for å bli ferdig fort» (M 1–10).

På fjerde trinn vektlegger for eksempel lærerne elementer som avkodingstrening, ordforståelse, lesehastighet og høytlesningsferdigheter i sine vurderingspraksiser. Noen er imidlertid mer rettet mot forståelsesstrategier. Lærerne opplever et tydelig skille mellom fjerde og femte trinn: «Nå har vi ett år igjen til å få til de svakeste», sier en lærer på fjerde trinn (M 1–10). Andre kommenterer at det for elevene «oppleves helt sikkert som et hopp» fordi «læreverkene er ofte lagt opp sånn» og fordi de møter «en ny gruppe lærere fra femte til syvende» (Im 1–10). På sjuende trinn ser vi i større grad eksplisitt undervisning i forståelsesstrategier, samtaler om tekstforståelse og lignende. Dette gjenspeiles i målene for timene vi observerer: I én time er målet å «låne bøker slik at de har noe å lese i til lesestunden på skolen», mens på en annen

skole er målet å «bruke nøkkelord når de forteller». I det første tilfellet er målet for lesing sammensmeltet med mer generelle forventninger som er knyttet til klasseledelse og organisering av arbeidet, mens i det andre retter det seg spesifikt mot et lesedidaktisk formål.

Et sentralt element i leseundervisning er at læreren sikrer seg at elevene forstår både innholdet i undervisningen og i teksten. Dette krever en mer eller mindre kontinuerlig spørrende holdning fra lærerens side for å unngå at enkeltelever faller av underveis. I *Checking for Understanding* (Fisher og Frey, 2007) beskrives formativ vurdering i klasserommet som en stadig pågående aktivitet der eleven gir læreren «feedback» gjennom hele læringsprosessen, og der læreren bruker vurderinger, undersøkelser og observasjoner for å tilpasse undervisningen. Dersom noen elever ikke forstår et begrep kan læreren endre på en aktivitet for å forsterke forståelse, eller bruke en alternativ undervisningsstrategi for å forklare det på nytt. Slik blir vurderingsresultater anvendt både for å validere og modifisere undervisningen, og Fisher og Frey anbefaler at man gjør dette hvert 15 minutt i timen (2007: 4). Fisher og Frey poengterer at en lærer som ønsker å vite noe om hva elevene forstår, ikke kan slå seg til ro med svar fra en liten andel av elevene (2007: 37). I flere av klasserommene vi har observert, viser lærerne slik fleksibilitet først og fremst gjennom dialog med elevene. Dermed opprettholdes enkeltelevers kognitive arbeid med faglig forståelse parallelt med den sosiale dynamikken som ellers kjennetegner mange klasserom.

Vi har observert en time på sjuende trinn som inneholder mange av komponentene som er nevnt ovenfor: En lærer bruker deler av en nasjonal prøve i arbeidet med multimodal leseforståelse, og elevene konstruerer sin egen forståelse gjennom gruppearbeid. Timen har en tydelig målsetning, eksplisitt ordforråds- og strategiundervisning, og god tid til konsolidering av forståelse til slutt. Både lærer- og elevengasjement er høyt. I løpet av timen anvender elevene BISON-strategien for å få et overblikk over teksten, som er et meteogram med oversikt over vær og temperatur i London. Elevene får ulike roller i et gruppearbeid der de skal arbeide med å forstå teksten sammen. De må kommentere hva de synes var interessant i teksten, hva slags sjanger den tilhører, hvorfor man leser slike tekster, samt svar på spørsmål om ulike former for koding (f.eks. «Hva er det som måles med m/s?»). Deretter finner de svar på en standardisert flervalgsoppgave gjennom diskusjon, og når elevene presenterer sine svar i plenum, spør læreren «Hvordan kom du frem til det?». Timen rundes av med at elevene diskuterer sin egen samarbeidsprosess med gruppen, før de til slutt vurderer sitt eget arbeid i plenum ved å rekke opp 1, 2 eller 3 fingre. Det er tydelig at timen samlet sett både er utfordrende, meningsfylt og motiverende for elevene (im 1–10).

6.7.1 Lite bruk av formative vurderingsprosesser

Timen som er beskrevet ovenfor må regnes som et unntak, og mye av norskundervisningen vi har observert har ikke integrert vurdering i læringsaktivitetene på samme vis. Lesestrategier, leseforståelse, ordforrådkunnskaper om tekster og lignende kompetanser blir lite kommentert av lærere på ungdomstrinn og i videregående skole. Her ligger vekten på sjangerkunnskap, litteraturhistorie og lignende områder. Det virker riktig å si at lærere på barnetrinnet orienterer seg sterkt mot en forståelse av lesing som grunnleggende ferdighet, mens lærere på ungdomstrinnet orienterer seg mot en forståelse av lesing i en litteraturhistorisk kontekst. Årsaken til dette kan ligge i lærernes utdanningsbakgrunn og varierende erfaring med standardiserte lesetester, men også i ulik bevissthet om og implementering av arbeid med lesing som grunnleggende ferdighet. På skoler som har satset på vurdering for læring, oppgir lærerne at nasjonale prøver har hatt en positiv effekt på deres praksis og bevissthet. Det ser vi ikke på skolene som ikke har deltatt.

Både på sjuende og tiende trinn består flere timer av lange høytlesningssekvenser der én elev leser 2–3 setninger høyt i klassen, uten at denne høytlesningen ser ut til å ha noen annen funksjon enn at klassen skal lytte til teksten sammen. Leseforskere nevner høytlesning som en mulig undervisningsstrategi for de høyere trinnene, men presiserer at dette er en praksis der læreren modellerer hvordan elevene skal tenke ved å forklare og demonstrere «hvordan han eller hun bruker tankene under lesing» (Refsahl 2012: 148). Formålet med høytlesning for eldre elever er altså å vise frem de kognitive prosessene, strategiene og valgene som en kompetent leser foretar underveis i lesingen. Timene vi har observert er imidlertid lite orientert mot leseforståelse, fortolkning, strategibruk, elevenes interesse eller elevaktiv læring. Det gjelder spesielt undervisningen i skjønnlitteratur, som ofte foregår i en kombinasjon av høytlesning og spørsmålsstilling i helklasse. Hovedvekten ligger på tilfeldig utvalgte innholdselementer eller på ukjente ord i teksten. Tekstanalytiske begreper er sjelden brukt av lærer eller elever i disse timene. Det undervises i det hele tatt svært lite i litterær form fra og med sjuende trinn og opp til videregående – innholdselementer dominerer. Når vi spør hva lærerne legger vekt på, sier de «hva teksten handler om», «hva det dreide seg om», «at det har fått med seg innholdet», og «at de leser og prøver selv og finner ut litt hva stykket handler om».

Flere timer på ungdomstrinnet er preget av lave forventninger, liten oppfølging av elever og en sterk orientering mot summative prøver med et innhold som ikke er forankret i læreplanmålene. Vi ser flere eksempler på at norsklærere på tiende trinn ikke synliggjør norskfaglig kompetanse i undervisningen, og at lærerrollen er avgrenset til å starte timen, fordele turtaking underveis (som regel i høytlesningssekvenser eller IRE-samtaler), og be elevene arbeide med oppgaver i læreboka. På flere skoler består store deler av undervisningen av at elevene leser 2–3 setninger høyt fra en skjønnlitterær tekst i læreboka uten å få tilbakemelding,

oppfølgingsspørsmål eller andre former for respons fra lærer eller medelever. Høytlesningen blir etterfulgt av en IRE-samtale der læreren stiller forholdsvis enkle spørsmål om enkeltord eller innholdet. Noen ganger innledes slike sekvenser av en forelesning fra læreren om forfatteren eller perioden, uten at dette tilbyr elevene strategier for å forstå selve teksten. Lærerne henter primært oppgaver fra læreboken, men velger bort oppgaver som de tror elevene ikke vil greie. Dette er primært spørsmål som dreier seg om det bokstavelige innholdet i teksten, og som ikke krever en høyere leseforståelse: «det blir jo veldig mye de i-teksten-oppgavene, da, som går direkte på teksten og som ikke, ja, forventer så mye utover den». (Im 8–10). En av norsklærerne på tiende trinn beskriver elevenes lesekompetanse utelukkende etter ferdigheter i høytlesning: «Noen er veldig flinke til å lese og noen stotrer og stammer, og noen vil ikke lese heller» (Im 8–10). Sammenlignet med timen på sjuende trinn som er beskrevet ovenfor, er engasjementet i disse timene lavt, integreringen av vurdering i undervisningen er ikke-eksisterende, og læreren driver ikke med noen form for «checking for understanding».

6.7.2 «Det er jo litteraturhistorie, så vi må jo igjennom det»

På 10. trinn observerer vi mye undervisning i litteraturhistorie som innleder arbeid med konkrete skjønnlitterære tekster. Dette kan henge sammen med lange tradisjoner for å undervise i litteraturhistorien som et kronologisk forløp i faget, noe som gjerne fører til at elevene leser tekster i den rekkefølge de ble skrevet, og ikke som del av en tematisk sammenheng eller etter eget valg. Trolig ligger altså årsaken i en sammenheng mellom organiseringen av årstrinnene i L97, strukturen i læreverkene og mange års tidligere praksis med kronologisk gjennomgang og litteraturhistorisk kontekstualisering. Konsekvensen av dette kan bli at vurderingen, og dermed også undervisningen, orienterer seg bort fra arbeid med tekstforståelse, meningsskapning og strategibruk, og over til praksiser som vektlegger at elevene skal huske og reprodusere informasjon om forfattere, litteraturhistoriske epoker og så videre. Våre observasjoner antyder at dette er tilfelle: Undervisningen i litteraturhistorie er flere steder monologisk og preget av at elevene skal ta notater eller stikkord. I timene observerer vi at lærerne:

- ber elevene: «Husk å skrive notater nå. Det kommer en kapittelprøve i litteraturhistorie.» (Im 8–10).
- underviser i hva som kjennetegner perioden 1900–1980, realismen og nyrealismen (Im 8–10).
- foreleser over naturalismen som epoke og dens plassering i forhold til romantikken og realismen (M 8–10).

Noen vektlegger også litteraturhistorien som en del av leseforståelsen: «hvordan teksten henger sammen med perioden og det som ble skrevet». En lærer gir uttrykk for at dette er et slags pensum som skal dekkes: «det er jo litteraturhistorie, så vi må jo gjennom det, og forfattere og sånne ting» (Im 8–10). En annen sier det slik:

På litteratur [...] så underviser jeg på den gamle metoden, men følger litteraturhistorien, så temaundervisning har jeg ingen sans for. Det lille jeg har vært borte i det, når en plutselig skal ha lest en tekst av Solstad og Ibsen fordi det tilfeldig muligens berører noe av samme tema. Det blir bare kaos for elevene. Det blir ikke noen sammenheng (M 1–10).

Dette synspunktet finner vi ikke hos andre lærere.

Innenfor forskning på leseforståelse er det godt dokumentert at elever bør lese ulike tekster og binde dem sammen til en helhetlig forståelse av bestemte temaer (Bråten og Strømsø, i Bråten (red.), 2007). Det er altså ikke lesedidaktiske grunner til at lærerne velger å videreføre det som her betegnes som en tradisjonell praksis, og innholdet i undervisningen mangler en tydelig sammenheng med målene i læreplanen. Dersom formålet med undervisningen er at elevene skal lære å sette de skjønnlitterære tekstene i en historisk sammenheng, må vektleggingen av litteraturhistorisk kunnskap anses som lite hensiktsmessig. Dette kunnskapsinnholdet synes isteden å komme i veien for utvikling av de strategier for tekstlesing og litterær forståelse som læreplanen beskriver, og bidrar trolig lite til å fremme elevenes lesekompetanse. Snarere blir de skjønnlitterære tekstene brukt som eksempler eller illustrasjoner på litteraturhistoriske epoker og forfatterbiografiske kunnskaper, eller på samfunnsfaglige områder som f.eks. kunnskaper om andre verdenskrig. Vektleggingen av innhold istedenfor tekstelementer samsvarer med forskningsfunn i både norske og svenske ungdomsskoler (Schüllerquist 2008, Penne 2006).

6.8 Oppsummering

På barnetrinnet ser det ut til å være en balanse mellom standardiserte vurderingsformer og lærerdesignede vurderingspraksiser, noe som sikrer reliabilitet i vurderingen av elevenes lesekompetanse og som også ser ut til å ha bidratt til et sterkere praksis- og fortolkningsfellesskap blant lærerne. Det gjelder i mindre grad for ungdomsskolen, og i enda mindre grad for videregående skole, der repertoaret av standardiserte prøver er svært begrenset. Her mangler norsklærere tilgang til gode kartleggingsverktøy og -rutiner – spesielt innenfor lesing. I videregående vektlegges summativ vurdering i svært stor grad. Skoleeiers krav om dokumentasjon og de nasjonale føringene for sluttvurdering med sine mange karakterer, fører til at lærernes tid i stor grad går med til summativ vurdering. Slik systemet er definert i dag, ser det

ut til at det store forhandlingsrommet i faget og de manglende sammenhengene mellom læreplan, standardiserte tester og avsluttende eksamener og karakterer blir revidert med tanke på både validitet og vurdering for læring. Det gjelder særlig en klargjøring av hvilke karakterer de ulike kompetansemålene hører til, og hva som kan regnes som gyldige bevis for henholdsvis skrivekompetanse, lesekompetanse og muntlig kompetanse. Våre funn indikerer også at det er mangler kunnskap og bevisstgjøring om god lesedidaktikk på ungdomstrinn og videregående, og at det ikke er klart hvilken rolle litteraturhistoriske kunnskaper skal spille i faget.

Det ser ut til at skoler som har satset på vurdering for læring har en sterkere kultur for operasjonalisering av kompetansemål, bevissthet om de ulike delkompetansene som elevene skal tilegne seg, og er i større grad i stand til å bruke vurderingspraksiser i ulike tidsspenn for å følge opp elevenes læringsprosesser i norskfaget. Dette kommer tydeligst til uttrykk på barnetrinnet. Det er imidlertid vanskelig å si om dette betyr at satsningen har hatt effekt, eller om årsaken er at skolen allerede fra før har hatt en kultur for felles utviklingsarbeid, lokalt læreplanarbeid, felles refleksjon og praksisdeling og så videre.

På bakgrunn av både delrapport 1 og den inneværende rapporten, ser vi tendenser til en refortolkning av prosessorientert skrivepraksis som en formativ praksis i norskfaget. Samtidig er tendensen at denne praksisen er vanskelig å forene med de regler og rutiner som gjelder for summativ vurdering i faget. En kultur for læringsstøttende vurdering av lesing er mest synlig på barnetrinnet, og i langt mindre grad fremtredende på ungdomstrinn og i videregående. Det er også vanskelig å se at lærerne på de høyere årstrinnene har en forståelse av lesing som er forenlig med intensjonene i læreplanen og nyere forskning på leseforståelse.

Validitetskjeden kan svekkes når det verken er et sterkt fortolkningsfellesskap blant lærerne, eller klare føringer for hvordan ulike læreplanmål skal sorteres innenfor de ulike karakterene. Dette kan også føre til sviktende reliabilitet i summativ vurdering. Våre undersøkelser viser derfor at behovet for norskdidaktisk utvikling innenfor vurdering er stort, særlig på de øverste trinnene. En beslektet problemstilling er vanskene som lærerne har med å «sortere» ulike bevis for læring i fagets karakterer, samt å skille elevens kompetanse fra den representasjonsform som kompetansen uttrykkes i.

7. Vurderingspraksiser i engelskfaget

Inger Langseth

Dette kapitlet handler om engelsk som fellesfag i skolen og har som mål å belyse hvordan individuell vurdering operasjonaliseres i undervisningen. Analysene settes i sammenheng med funn i delrapport I i «Forskning på Individuell Vurdering» (Sandvik, m.fl., 2012). I kapittel 7.1 presenteres derfor et kort sammendrag fra delrapport 1. I kapittel 7.2 ser vi på læringsprosesser og vurderingspraksiser og i hvilken grad nasjonale prøver, eksamen og læreboka er styringselement for elevenes kompetanseutvikling i engelsk. I kapittel 7.3 behandles funn som berører operasjonaliseringen av *læringsmål, vurderingskriterier og vurderingsformer*, hvor vi forsøker å belyse operasjonaliseringen av Utdanningsdirektoratets forskningsbaserte prinsipp om at elevene lærer bedre dersom de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem. I kapittel 7.4 løfter vi frem funn som omhandler *læringsprosessene og tilbakemeldingene* elevene får på arbeidet de gjør. Kapitlet settes i sammenheng med Utdanningsdirektoratets prinsipp om at elever som får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen og får råd om hvordan de kan forbedre seg lærer bedre. Vi ser også på om elevene er involvert i eget læringsarbeid. I kapittel 7.5 oppsummerer vi ved å peke på noen områder hvor vurderingspraksisene i engelsk kan utbedres med utgangspunkt i observasjoner og intervjuer med lærere og elever.

Arbeidet med arbeidsplaner i engelsk må ses i lys av kapittel 8, hvor lokalt arbeid med læreplaner analyseres. Datamaterialet som ligger til grunn for den metodiske tilnærmingen er beskrevet i kapittel 1.3.

7.1 Hovedfunn fra delrapport 1

Delrapport 1 (Sandvik, m.fl., 2012) pekte på at lærerens kompetanse i engelsk har betydning for deres fortolkning av faglige og fagdidaktiske spørsmål, samt validiteten i undervisningen i forhold til intensjonene i læreplanene for engelsk. I breddeundersøkelsen oppga 12–13 prosent av lærerne på barnetrinnet at de ikke hadde fordypning i engelsk, mens 58 prosent av lærerne som underviser i engelsk i videregående skole har fagutdanning fra universitet / høgskole og praktisk-pedagogisk utdanning. Kompetanse fra engelsk som fellesfag er i andre forskningssammenhenger beskrevet som mangelfull (Hellekjær, 2012).

I intervjuene fremhevet lærerne faglig kompetanse som viktig for å drive god undervisning. Lærerne rapporterte om et grundig arbeid med vurdering av *skrivekompetanse* på ungdomstrinnet og i Vg1 i videregående skole.

Lærerne pekte på noen sentrale utfordringer i forhold til vurdering i engelsk. De var i tvil om hvordan kriteriene for *innhold*, *språk* og *struktur* skulle vektles opp mot hverandre i den summative vurderingen av elevtekstene. De uttrykte også en frustrasjon i forbindelse med rubrikker som opererer med beskrivelser av grader av måloppnåelse (karakterer), som verktøy i de formative læringsprosessene i faget. Lærerne problematiserte forholdet mellom en analytisk (jf. vurderingskriterier) og en mer holistisk (jf. kjennetegn på måloppnåelse) tilnærming til vurdering av elevtekster.

Analyser av lærernes arbeid med *lokale læreplaner* viste at lærerne i liten grad synliggjør læringsmål og vurderingskriterier i arbeidsplanene. Med forbehold om at dette formidles på andre måter, som for eksempel i dialoger i klasserommet, kan operasjonaliseringen av lærernes arbeid med læringsmål og vurderingskriterier beskrives som implisitt og i liten grad skriftliggjort. Det kan tyde på at elevene utvikler sin forståelse for læringsmål og vurderingskriterier over tid, ved å delta i undervisningen, og til dels ved usystematisk prøving og feiling (Rust m.fl., 2003, Taras, 2010).

Delrapport 1 viste at lærerne fortolker læreplanen forskjellig. Læringsprosessene bærer preg av et mangfold av vurderingskulturer, som i varierende grad inneholder valide læringsprosesser som peker fram mot læringsmål og studiespesialisering i faget etter Utdanningsdirektoratets prinsipper for underveisvurdering.

7.2 Læringsprosesser og vurderingspraksiser

I dette kapitlet ser vi nærmere på hvilken betydning en målorientert og kriteriebasert vurdering har for elevenes læringsprosesser. Vårt datamateriale viser at *læringsprosessene* i engelsk i stor grad styres av nasjonale prøver og eksamen og støttes av lærebøkene i faget. Fenomenet medfører at *vurderingspraksisene* i engelsk baseres på kompetansemål i læreplanen i den grad de er gjenstand for nasjonale evalueringer, og at lærebøkene representerer et tolkningsmonopol. I de neste delkapitlene utdypes funnene i lys av lærernes autonomi i operasjonaliseringen av læreplanen for engelsk i Kunnskapsløftet.

7.2.1 Læringsprosessene styres i mindre grad av kompetansemålene

Fenomenet kan settes i sammenheng med organiseringen av opplæringen i faget. Engelsk er et gjennomgående fag fra 1.–11. trinn (Vg1)⁶ på studiespesialiserende utdanningsprogram i Kunnskapsløftet. Engelsk som fellesfag er fordelt slik på de forskjellige trinnene:

Tabell 5. Oversikt over elevenes timeplanfestede læringsløp i engelsk som fellesfag i grunnopplæringen.

TRINN	Timetall	Et eksempel på organisering	Kompetansemål Nasjonale prøver
	Å 60 min.	Timer à 30-60 minutter per uke	
1.-4. Trinn Barnetrinnet Engelsk	138	1. trinn 1 t/u (60)	
		2. trinn 1 t/u (60)	Kompetansemål
		3. trinn 1,5 t/u (60+30)	
		4. trinn 2 t/u (60+60)*	Kompetansemål
5.-7. Trinn Mellomtrinnet Engelsk	228	5. trinn 1,5 t/u (60+30)	Nasjonale prøver
		6. trinn 2 t/u (30+60+30)	
		7. trinn 3 t/u (30+60+30+60)*	Kompetansemål
8.-10. Trinn Ungdomstrinnet Engelsk	227	8. trinn 2 t/u (60+60)	Nasjonale prøver
		9. trinn 2 t/u (60+60)	
		10. trinn 2 t/u (60+60)*	Kompetansemål Eksamen
		Timer à 45 minutter per uke	
11. trinn/Vg1 Studiespesialiserende utdanningsprogram Engelsk	140	11. trinn 4 t/u (45 x 5)*	Kompetansemål Kartleggingsprøver Eksamen
TOTALT fellesfag	593		

Tabellen viser minstetall for undervisning i engelsk à 60 minutter på hovedtrinnene. Tabellen viser eksempler på hvordan timene er organisert ved to av skolene, henholdsvis en 1–10-skole og en videregående skole. Organiseringen av elevenes rett til opplæring i engelsk er lagt til det lokale nivået, og skolene med 1.–7. eller 1.–10. trinn benytter seg i større grad av sin lokale handlingsfrihet i organiseringen av undervisningen. I noen tilfeller på barnetrinnet er engelsk integrert i undervisningen i for eksempel i starten og slutten av ukeplanen.

Tabellen viser også på hvilke trinn det er utarbeidet kompetansemål. Læreplanen for engelsk i Kunnskapsløftet inneholder kompetansemål etter 2., 4., 7, 10., og 11. eller

⁶ I denne studien inngår ikke engelsk på yrkesfaglige utdanningsprogram og programfag i videregående skole.

12. trinn. Ordningen med kompetansemål som omfatter flere trinn innebærer at engelskundervisningen må planlegges, ikke bare i korte og mellomlange tidsspenn, men også i lange tidsspenn på to år på barnetrinnet og tre år på mellom- og ungdomstrinnet. Det er en krevende oppgave å operasjonalisere kompetansemålene i læreplanen (Hodgson m.fl., 2010, Nusche m.fl., 2011).

Tabellen viser videre hvor de nasjonale prøvene er lagt. Observasjonene i denne studien viser at undervisningsinnhold i stor grad styres av nasjonale prøver på 1.–7. trinn og eksamen på 8.–10. trinn og på Vg1. Fenomenet kan beskrives som en «backwash»-effekt (Taylor, 2005), hvor kompetansemålene i læreplanen kommer i skyggen av de nasjonale føringene for vurdering. Sammenhengen mellom kompetansemål i læreplanen og evalueringsordningene i faget (jf. nasjonale prøver og eksamen) antas derfor å være avgjørende for validiteten i arbeidet med vurdering for læring og innholdet i elevenes læringsprosesser i engelsk. Endringer i vurderingsordningene, som for eksempel i føringer for muntlig lokal gitt eksamen, vil gjennom «backwash»-effekten kunne påvirke og eventuelt svekke arbeidet med to ferdigheter i læreplanen for engelsk i Kunnskapsløftet: muntlig presentasjon og muntlig samhandling (jf. Utdanningsdirektoratets høring om nye retningslinjer for muntlig eksamen, våren 2013).

7.2.2 Nasjonale prøver setter standarden på barne- og mellomtrinnet

Det fremgår av datamaterialet at lærernes undervisnings- og vurderingspraksis på disse trinnene i stor grad styres av en «backwash»-effekt av de nasjonale prøvene. Dette kan ha sammenheng med at prøvene er utviklet nasjonalt og at lærerne kan bruke dem som en mal for hva det bør legges vekt på i egen undervisning når det gjelder mål og kriterier i et validitetsperspektiv. Prøvene på 5. og 8. trinn måler generell leseforståelse, vokabularforståelse og grammatikk på setningsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2012), og av observasjonene framgår det at dette er fenomen som beskriver innholdet i læringsprosessene i engelsk på barne- og mellomtrinnet. Vi observerer at det er utfordrende for lærerne å operasjonalisere kompetansemålene for opplæringen i en målorientert og kriteriebasert vurderingspraksis lokalt, og ut over de nasjonale føringene. Dette fører til at andre sider ved engelsk som fag, som for eksempel muntlighet, blir mindre vektlagt i undervisningen. Fenomenet kan settes i sammenheng med delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2012) hvor lærernes faglige kompetanse i faget settes i sammenheng med den fagdidaktiske kompetansen.

I intervjuene løfter lærerne på 4. og 7. trinn fram ansvaret som ligger i fortolkningen og operasjonaliseringen av læreplanen når det gjelder nasjonale prøver, og de uttrykker en usikkerhet omkring dette: Om elevene vil kunne mestre på et resultatorientert nivå med karakter når de starter på inngår fra 8. trinn? Lærerne sier i intervjuene at de

bruker nasjonale prøver på 5. trinn som grunnlag for vurdering av elevenes kompetanse ved starten av mellomtrinnet. En lærer ved skole 3 (M 1–10) beskriver ordningen som å bli blottstilt: «Altså, du blir jo veldig blottstilt da, hvis du har hatt samme klassa lenge og så blir det (resultatet) presentert for personalet, ikke sant». Prøvene beskrives som et «stort sprang» hvor det er mye tekst som skal leses, og hvor «gloser» betraktes som viktige for leseforståelsen (M 1–10). En annen lærer beskriver nasjonale prøver som en «bekreftelse på det som jeg tror elevene kan. Jeg føler det sånn» (IM 1–7). Nasjonale prøver fungerer også som et konkret utgangspunkt for å beskrive elevenes fagkompetanse i foreldresamtaler. De nasjonale prøvene på 8. trinn oppfattes ved skolene som en beskrivelse av enkeltelevers prestasjonsnivå og en hjelp i det videre arbeidet i faget fram mot eksamen på 10. trinn. Samtidig kommer det fram i intervjuene at det ligger et stort press på læreren på 7. trinn når det gjelder prøveresultatet på 8. trinn.

Lærerne ved skolene i *videregående skole* bruker kartleggingsprøven og egendefinerte oppgaver, som for eksempel et brev til læreren, for å finne elevenes ståsted i engelsk i starten av skoleåret. En lærer poengterer at det er lagt til rette for å kartlegge elever med lav kompetanse. Men, at det er mer krevende, både faglig og tidsmessig, å kartlegge elever med høy kompetanse i faget og at kartleggingsprøvene i liten grad bidrar til dette (IM vg). Prøvene beskrives i intervjuene som en god hjelp til å bekrefte lavt mestringsnivå hos enkeltelever, men de støtter ikke lærerne i deres undervisning og de utløser ikke økte ressurser. Vi ser at bruken av kartleggingsprøvene i Vg1 ligger nærmere de nasjonale intensjonene for slike vurderingsverktøy, og at prøver som tekster kompetanser på flere nivå i større grad vil kunne støtte lærerne i arbeidet med tilpasset opplæring i engelsk.

7.2.3 Eksamen har fokus på ungdomsskolen og i Vg1

Engelsk som fellesfag har sluttvurdering på 10. trinn og på Vg1. Det avholdes sentralgitt skriftlig og lokalgitt muntlig eksamen etter trekk. Den skriftlige eksamensformen tester leseforståelse og skriftlig produksjon, mens den muntlige eksamensformen tester muntlig produksjon, samhandling og eventuelt lytting⁷. Eksamensordningen dekker sentrale kompetansemål i faget, og har større validitet enn de nasjonale prøvene.

I ungdomsskolen, i sluttvurderingen på 10. trinn, uttrykkes det et stort forventningspress til eksamen. Lærerne beskriver 10. trinn som et stressende år med mye de skal igjennom i engelsk: «Det er et veldig press i forhold til at det er veldig

⁷ Denne ordningen er nå ute på høring (Jf. Utdanningsdirektoratet våren 2013).

eksamensrettet» (Im 8–10). En elev sier følgende om progresjonen frem mot sluttvurderingen i tiende klasse:

Jeg synes de (lærerne) har vært veldig flinke til å jobbe oss opp til tiende på en måte, vi fikk ikke sjokk nå i tiende, for vi har jobbet veldig jevnt i åttende og niende og tiende. Synes jeg i alle fall, men du merker nå at det er litt mer alvor, at det er nå det gjelder på en måte (Im 8–10).

I et intervju beskriver en lærer eksamenspresset som «avgjørende» for at hun følger læreboka og begrunner dette med at hun ikke er engelsklærer «på papiret» og ikke finner tid til å forberede et mer gjennomtenkt opplegg. Dette kan tyde på at det er lite rom for utprøving av nye praksiser, at fokuset ligger på eksamen og at lærerne føler et visst press på seg for å «komme igjennom pensum». Noe vi tolker som å komme igjennom læreboka. Samtidig uttrykker lærerne tvil om dette fører til gode læringsprosesser for elevene:

Trinnene er veldig sånn, skole i skole. Av og til så føler jeg at ting blir for målrettet. Hvorfor gjør vi dette? Vet de (elevene) hvorfor vi gjør dette? Skjønner de hvorfor vi gjør dette? Så jeg prøver å ikke gå sånn knallhardt på hver time. Jeg prøver at vi får den flyten. For det er et ganske stressende år altså (Im 8–10).

Dette tyder på at det er diskrepanser mellom den generelle forståelsen av vurdering og de faktiske praksisene i klasserommet. «Backwash»-effekten kan i noen tilfeller ha en negativ effekt på elevenes læringsprosesser i engelsk. I delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2013) rapporterer lærerne også i intervjuene om et solid arbeid med skriftlig engelsk. Dette kan settes i sammenheng med at skriftlig eksamen er sentralgitt, noe som fører til at lærerne i mindre grad har mulighet til å tilpasse det lokale arbeidet med innhold i faget til eksamenssituasjonen.

I Vg1 rapporterer lærerne i liten grad om eksamenspress. Vi observerer også at undervisningen inkluderer kompetanser som står sentralt i faget – skriftlig, muntlig produksjon og samhandling, lesing og lytting (Utdanningsdirektoratet, 2007). I tillegg legges det mer vekt på andre kompetansemål, som for eksempel digital kompetanse og i noen grad selvorganisert læring. Dette står i kontrast til elevene som i intervjuene i større grad rapporterer om eksamenspress. Ved skole 1 (Im vg) sier elevene at det er svært viktig for dem å oppnå en god karakter for å komme inn på de studiene de ønsker. Våre analyser viser at sluttvurderingen i engelsk som fellesfag, ved sentralgitt, skriftlig og lokalgitt, muntlig eksamen, fyller en kontekstuell sammenligningsfunksjon. Lærerne er i intervjuene opptatt av reliabilitet, en rettfærdig vurderingspraksis. De betrakter elevenes eksamensresultater som en bekreftelse på, eller som et utgangspunkt for, en korrigerende av sin egen vurderingspraksis. Lærerne nevner spesielt arbeidet som sensor i skriftlig engelsk som kompetansehevende.

Lærernes vurdering av reliabilitet i sluttvurderingen foregår i en synkron, og ikke i en diakron kontekst, som tilfellet er i overgangen mellom de andre hovedtrinnene. I

intervjuene med lærerne ved de videregående skolene, nevnes ikke kontinuitet mellom Vg1 og videre studier ved universitet og høyskoler. Opplæringen settes for eksempel ikke i sammenheng med studieforberedthet og læring i et langt tidsspenn. Dette kan skyldes at lærerne i videregående skole ikke kan spore elevene de sender fra seg til videre studier. Det kan også skyldes at grunnleggende ferdigheter oppfattes som basisferdigheter og ikke som akademisk tenkning – med bruk av akademiske begreper.

7.2.4 Lærebøkene står fremdeles sentralt

Vi har sett nærmere på i hvilken grad lærebøkene styrer lærings- og vurderingsprosessene i engelsk. Våre analyser viser at lærebøkene i engelsk fremdeles står sentralt i opplæringen, og at praksisen ser ut til å være upåvirket av den nedprioriteringen som har funnet sted på nasjonalt nivå (jf. ingen godkjenningssordning for lærebøker siden 2000 og etableringen av NDLA). Våre funn i engelsk bekrefter tidligere forskning som viser til at lærere i stor grad støtter seg til lærebøker, og veiledningen til lærebøkene, i undervisningen (Dale m.fl., 2011; Rødnes og Lange, 2012; Sandvik m.fl., 2012; Utdanningsdirektoratet, 2011).

Observasjonene viser at *lærebøkene* i all hovedsak legges til grunn for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i engelsk på barne-, mellom-, og ungdomstrinnet. Lærebøkene er inndelt i kapitler med tema og arbeidsoppgaver og disse fordeles ut over året (jf. kapittel 8 om arbeidsplaner). Lærebøkene inneholder egenvurderinger og kapitlprøver i slutten av kapitlene, og disse brukes i noen grad av lærerne ved skolene. Samtidig ser vi at lærerne bruker egendefinerte vurderinger som i stor grad speiler nasjonale prøver (jf. høytlesning og gloseprøver) og eksamen (jf. essays). I videregående skole viser våre analyser at lærerne bruker lærebøkene, men at de i større grad henter inn tekster fra andre kilder, samt at de produserer arbeidsoppgaver og oppgaver til større prøver selv. På bakgrunn av disse funnene, som viser lærebokas sterke posisjon i engelskundervisningen, ser vi at lærebokanalyser vil kunne gi en dypere forståelse av lærings- og vurderingsprosessene som foregår i engelsk.

Den lærebokstyrte undervisningen kan knyttes til grad av teknologitetthet og tilgangen til undervisningsmaterieell i klasserommene (Halvorsen, 2010). Det er signifikante forskjeller mellom Vg1 og andre trinn, hvor teknologien i noen tilfeller er fraværende fra klasserommet i det daglige arbeidet. Ved skolene i Vg1 er klasserommene utstyrt med prosjektører eller Smart Board og elevene har egne datamaskiner. Teknologitettheten i klasserommene i dette utvalget, øker jo lengre opp i utdanningssystemet elevene kommer. På de lavere trinnene benyttes lærebøkens digitale tilleggsmateriale (jf. lydfiler), mens det i større grad brukes kilder fra Internett

på ungdomstrinnet og i Vg1. I intervjuene rapporterer lærerne om utfordringer i forbindelse med ikke-autorisert Internettbruk ved større prøver, hvor elevene ikke skal ha tilgang til Internett (jf. bruk av eksamensoppgaver ved årsprøver). Tillatte hjelpemidler som læreboka problematiseres ikke. I intervjuene nevner ingen av lærerne NDLA som en kilde de bruker i undervisningen. I intervjuene i delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2012) er ikke lærerne opptatt av teknologi i arbeidet med læreplanen i engelsk.

Den lærebokstyrte undervisningen kan også forstås i lys av lærernes arbeidsplanfestede undervisningsplikt på de forskjellige trinnene. I videregående skole har lærerne i engelsk generelt mer tid til for- og etterarbeid enn tilfellet er på de lavere trinnene. Her er det ikke uvanlig å undervise 25 timer per uke, mot omtrent 18 timer i videregående skole.

7.2.5 Er lærerne autonome i sin vurderingspraksis?

Hvorfor støtter lærere i engelsk seg i så stor grad på nasjonale prøver, eksamen og lærebøker? Et interessant forskningsspørsmål er i hvilken grad faglig og fagdidaktisk kompetanse er en forutsetning for at læreren, selvstendig eller i samarbeid med andre kolleger, velger å planlegge elevenes kompetanseutvikling i engelsk etter kompetansemålene i læreplanen. I intervjuene sier lærerne at det å utvikle elevenes kompetanse i de grunnleggende ferdighetene i faget, er faglig og tidsmessig «krevende». På mellom- og ungdomstrinnet, framhevet enkelte lærere sin kompetanse nettopp i andre fag enn engelsk. Lærernes motivasjon kan settes i sammenheng med faglig kompetanse. En kompetanse som ser ut til å ha en viss betydning for hvor mye arbeid læreren prioriterer å legge ned i for- og etterarbeid i engelsk i forhold til andre fag de underviser i, og som de har mer kompetanse i. Samtidig sier lærerne ved skolene at tidsaspektet er et argument for å bruke læreboka.

I intervjuene uttrykker lærerne klare meninger om kvaliteten på lærebøkene de bruker i undervisningen. Noen lærebøker beskrives av lærerne som «gode», andre som «mangelfulle». Tidligere forskning viser at lærere som ikke er fornøyd med læreboka søker støtte i andre kilder (Rødnes og Lange, 2012). Ved skole 3 (M 1–10) beskrives for eksempel læreboka som vanskelig for mange elever og «svak på grammatikk». Læreren har derfor tatt i bruk gloseprøver og grammatikkbok på 4. trinn. Å være kritisk i sin bruk av lærebøkene krever fagdidaktisk kompetanse. Det innebærer også å bryte med en lang tradisjon i faget – ikke bare for lærere, men også for elevene (Dale m.fl., 2011, Langseth, 2013). I intervjuene peker elevene på at manglende bruk av lærebok i undervisningen kan oppleves som usystematisk og vilkårlig.

Observasjonene viser at det er utfordrende både faglig og metodisk å utvikle en validitetsskjede for lokale læringsmål, arbeidsoppgaver og vurderingsformer ut fra

kompetansemålene i læreplanen. Lærerne lykkes i varierende grad med å operasjonalisere læringsprosessene slik at elevene opplever helhet og sammenheng i arbeidet med sin kompetanseutvikling i engelsk.

Arbeidsplanene i engelsk bidrar i liten grad til å klargjøre sammenhengen mellom læringsmål, arbeid hjemme og på skolen, samt vurderingsformer (jf. kapittel 8) for elever og foreldre. I intervjuene beskrives arbeidsplaner som nyttige verktøy for læreren i selve planleggingen av undervisningen. En mangelfull faglig og fagdidaktisk kompetanse kan føre til at lærere, i planleggingen av undervisningen, i større grad støtter seg til fortolkninger og vurderingspraksiser utviklet av andre aktører enn dem selv (jf. nasjonale prøver, eksamen og lærebøker). Slike praksiser kan føre til en instrumentell undervisning. Vår forskning viser at lærere med større grad av fagutdanning planlegger mer selvstendig. En utfordring i engelskfaget er derfor manglende *formell kompetanse* i engelsk blant lærerne som underviser i faget. Vi ser også at mangelfull teori- og begrepsforståelse for vurdering for læring kan være et hinder for lærerens autonome vurderingspraksis.

7.3. Læringsmål, vurderingskriterier og vurderingsformer

I denne delen ser vi nærmere på om elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Arbeidet med *læringsmål, vurderingskriterier* og *vurderingsformer* handler om elevenes forståelse av hva de skal lære, hvordan de skal lære og hvordan de skal synliggjøre sin kompetanse i vurderingssituasjoner. Begrepene operasjonaliseres i arbeidsplaner (jf. kapittel 8) og uttrykker i hvilken grad vurderingen er målorientert og kriteriebasert i det korte tidsspennet. Våre funn viser at elevene tilpasser seg lærerens vurderingspraksis, men at vurderingspraksisene i varierende grad er tilpasset intensjonene som ligger i Kunnskapsløftets kompetansemål i engelsk. Her utdypes våre funn innen de tre hovedtrinnene i skolen.

7.3.1 Klare mål og kriterier på barne- og mellomtrinnet

På *barne- og mellomtrinnet* organiseres arbeidet i arbeidsplaner på en til to uker. Vi observerte eksempler på praksis i tråd med satsingen på «Vurdering for læring» i mange klasserom: Lærerne beskriver mål og kriterier og gjør samtidig vurderingsformen kjent for elevene i starten av perioden. Vi observerte også at læringsmålene repeteres og utdypes i arbeidet underveis. I noen klasserom henger ukas læringsmål på veggen. En lærer involverte elevene ved å spørre: «Hva skal vi lære nå?» (M 1–10). Han ventet til alle elevene kunne svare med referanse til arbeidsplanen. Han refererte også til tidligere læringsmål ved hjelp av en summerende PowerPoint. Observasjonene viste at lærerne også i noen grad motiverte elevene for

fremtidige læringsmål (M 1–10). Lærerne antok i stor grad at elevene leste og forsto arbeidsplanene. Intervjuene med elevene bekrefter dette forholdet. En lærer (M 1–10) beskrev sluttproduktet for arbeidsplanen ved å henvise til hvordan oppgaven kunne tolkes og hva det ville bli lagt vekt på i vurderingen. Våre funn viser at det er klare mål og kriterier på disse trinnene.

Vi ser også at validiteten i læringsprosessene er varierende. Vurderingsformene i engelsk på dette trinnet inneholder i stor grad gloseprøver på slutten, og avkodning, høytlesning og lukkede spørsmål til lesetekstene i klasseromsdialogene underveis. Lærerens vurderinger følges i liten grad opp i en formativ vurderingspraksis. Lekser i faget gjennomgås i timene før de blir gitt i lekse, og knyttes i stor grad opp mot læring av gloser og høytlesning av tekstene i læreboka. Kapittelprøvene i lærebøkene på 7. trinn har for eksempel elementer av egenvurdering for de grunnleggende ferdighetene i faget, og de benyttes i noen grad i opplæringen. Våre funn viser at det foregår en systematisk opplæring i faget og at elevene er innforstått med hva de skal lære, hvordan de skal arbeide mot læringsmålene og hvordan de blir vurdert. Funnene aktualiserer samtidig spørsmålet om validitetskjeder i arbeidet. En praksis som er i tråd med prinsippene for satsingen på «Vurdering for læring» tar hensyn til vurderingskriterier, som fører til arbeidsoppgaver, og vurderingsformer som leder elevene frem mot kompetanse i læringsmålene. Vi ser imidlertid at kompetansemål rettet mot lesing, arbeid med vokabular og grammatikk vies stor oppmerksomhet, og at lærerne ser opplæringen i sammenheng med nasjonale prøver på 5. og 8. trinn. Vi ser få eksempler på at språket tas i bruk i lekende og utforskende sammenhenger, hvor gleden ved å kunne formidle selvstendige tanker på fremmedspråket i møtet med en annen kultur vektlegges (jf. formålet med faget).

7.3.2 Felles arbeidsplaner på ungdomstrinnet

På *ungdomstrinnet* er det utstrakt bruk av felles arbeidsplaner med sammenfallende innhold og vurderingsformer mot slutten av hver periode. Innholdet knyttes i stor grad opp mot læreboka med referanser til kapitler og arbeidsoppgaver. Kompetansemålene for innhold, språk og struktur i læreplanen (jf. fagets egenart) øker i kompleksitet på dette trinnet. Fenomenet synliggjøres imidlertid ikke i tilstrekkelig grad i arbeidsplanene, som i mindre grad stillasbygger elevenes kompetanseutvikling gjennom validitetskjeder som viser sammenhengen mellom mål, arbeidsmåter og vurderingsformer. I intervjuene sier elevene at de bruker planene, særlig i arbeidet med lekser de gjør hjemme. En lærer (M 8–10) sier følgende i et intervju:

Når vi har samråd med fjortendagersplanlegging og opp mot vurdering, så tror jeg at en må være så ærlig å si at jeg ikke vet hvor bevisst vi er på det (sammenhengen mellom mål, aktiviteter og vurdering) i alle sammenhenger. Det tror jeg nok ikke vi er, sånn er det. Men vurderingskriteriene utarbeider vi sammen, lager felles prøver og

det prøver vi å få til i så stor grad som mulig. [...] Altså, alle klassene må igjennom det samme. [...] og de prøvene vi har de har vi felles. [...] Men, det er viktig at ledelsen på skolen tar noe i forhold til det med vurdering for læring, ikke sant?

Våre observasjoner understøtter også lærernes usikkerhet i arbeidet med validitetskjedene i læringsprosessene.

Vi observerer også tilfeller av manglende forståelse for lærebokas mål og vurderingskriterier, hvor læringsmål og lesestrategier leses på lik linje med andre tekster – uten referanse til utvikling av elevenes selvorganiserte læring. Vi fant en viss tendens til fossilisering av læringsprosessene i engelsk på dette trinnet. Det er utviklet rutiner for planleggingen som både fanger og støtter lærerne i deres arbeid. I intervjuene rapporterer lærerne at de i liten grad har kapasitet til å endre et fungerende, men til dels rutinepreget, handlingsmønster (jf. kapittel 8).

Elevene uttrykker i intervjuene at de er innforstått med hvordan og når de vurderes i faget. Vi tolker dette som at elevene i stor grad har internalisert læringsprosessene som ligger i arbeidsplanene. En elev i 10. klasse oppsummerer læringsprosessene slik: «Vi får vite hva vi skal gjøre, vi kan forbedre oss. Hva vi får på prøver og sånt også.» En annen elev sier: «Vi tar det vi får og leser på det: gloser, høytlesning, oversettelse og skrivning.» Ved skole 6 (IM 8–10) beskriver lærerne vurderingsformene i engelsk som en blanding av «prøver» i grammatikk, ordforråd og setningsoppbygging. Vi observerer at økt grad av kompleksitet i faget gjør det mer utfordrende å utvikle læringsmål, vurderingskriterier og vurderingsformer som understøtter elevenes kompetanseutvikling på dette trinnet. Datamaterialet tyder på at progresjonen og bredden i validitetskjedene ikke ivaretas i tilstrekkelig grad. Elevenes beskrivelser av undervisningen i engelsk viser at det ikke har skjedd en utvikling mot mer elevautonomi og selvorganisert læring i arbeidet med faget etter ti år i skolen. Det er fremdeles læreren som styrer læringsprosessene gjennom læreboka. Samtidig ser vi at enkeltlærere bryter med denne tradisjonen. De utvikler egne arbeidsplaner som i større grad utfordrer elevene gjennom variasjon i undervisningen i tråd med satsingen på «Vurdering for læring» (jf. kapittel 8).

7.3.3 Temabasert arbeid på videregående trinn 1

På Vg1 organiseres arbeidet med læringsmål og vurderingskriterier i *tema* i perioder på tre til fem uker. Vurderingsformene knyttes til større skriftlige og muntlige arbeid, og informasjon gjøres tilgjengelig på læringsplattformene (LMS). I intervjuene beskriver lærerne praksisen som «systematisk og synlig» (Im Vg), samtidig peker de på at de bruker mye tid på «administrative rutiner». Lærerne forventer at elevene setter seg inn i planene. Elevene bekrefter i intervjuene at de kan gå inn på læringsplattformen for å «sjekke hva som er målet og hvilke arbeidskrav de har» i

perioden, men at de i varierende grad gjør det. Vi observerer at mål og kriterier i varierende grad løftes frem og blir gjenstand for en felles forståelse i klasseromsdialogene. Lærerne fokuserer i større grad på *tema* som kan tolkes vidt og i mindre grad på et sett med eksplisitte læringsmål og vurderingskriterier, slik vi ser på barnetrinnet. Læringsmål og vurderingskriterier fungerer som et bakteppe i arbeidet mot større vurderingssituasjoner i faget. Vi ser også eksempler praksis i tråd med vurdering for læring i planarbeidet på dette trinnet.

Sammenhengen mellom tema og *vurderingsform* løftes i stor grad fram for elevene i starten på en periode. Elevene har større frihet til å velge hvordan de vil vise sin kompetanse i planlagte vurderingssituasjoner. Oppgavene kan løses på flere nivå og elevene får velge mellom flere oppgaver. Elevene opplyser i intervjuene at de velger oppgaver etter det de finner mest «interessant». Ved skole 2 (Im vg) introduserer læreren et nytt tema med referanse til elevenes assosiasjoner og temaets samfunnsmessige verdi. Så oppfordres elevene til å stille spørsmål ved uklarheter i planene som er lagt ut på læringsplattformen. I fellesskap underveis i perioden, utarbeider elevene vurderingskriterier for måloppnåelse i temaet. Læreren beskriver arbeidet med tema som elevenes «frihet og ansvar» for å velge fokus: «Jeg er klar over hvor jeg vil hen med noe før jeg har satt i gang noe nytt, og jeg drar elevene med» (M vg). I intervjuene beskriver elevene god undervisning som å ha «klare mål så vi vet hva vi holder på med, og kanskje en definisjon på det målet». De er positive til å bruke en temabasert tilnærming: «I engelsk er det jo store tema, flytende tema. Det kan være greit å sverme litt på egen hånd». Ved skole 2 (Im vg) beskriver elevene i intervjuet hvordan de opplever en arbeidsperiode med et bokprosjekt som tema: «Vi skal anmelde boka og skrive litt om forfatteren. Så skal vi presentere boka for klassen». På spørsmål fra forskerne om hvorfor de skal lese ei bok og skrive en bokanmeldelse sier en elev: «Nei, kanskje en som har lyst til å bli bokanmelder da». En annen elev sier: «En lærer jo å si sin mening om noe som er viktig». Dette viser spennet i elevenes forståelse av sammenhengen mellom tema og vurderingsform.

I observasjonene finner vi at *vurderingskriteriene* ikke alltid presenteres og oppfattes som hjelp i læringsprosessen mot læringsmålene av elevene. På spørsmål om hvordan de blir vurdert, sier en elev «Hvor godt vi skriver, ordforråd og sånt». En annen elev sier: «det betyr innhold, språk og struktur». Ved skole 2 (Im vg) knyttes vurderingskriterier opp mot «prøver», hvor elevene får en rubrikk hvor karakterene beskriver en tredelt kompetanse som arbeidet vurderes etter. Rubrikken brukes av elevene i forkant av prøven. Først leser de den for å finne ut hva som må inkluderes i besvarelsen, og før de leverer sjekker de for å sikre at alt er med. Elevene sier at de vet hvilken karakter de vil oppnå ut fra kriteriene. Vi tolker dette som at disse elevene har utviklet strategier for hvordan de kan bruke vurderingskriterier i en formativ vurderingspraksis. Samtidig ser vi at kriteriene i varierende grad settes inn i en helhetlig læringsprosess, hvor de knyttes opp mot læringsmål for perioden.

Vi finner ingen sammenfallende praksis mht. større *vurderingssituasjoner*, annet enn at disse timeplanfestes ved skolene på dette trinnet. Hver lærer utarbeider egne vurderingsformer basert på sine tema for perioden. En lærer (Im vg) begrunner dette med at de prøver forskjellige kompetansemål, og at det krever forskjellige vurderingssituasjoner:

Vi har presentasjoner i grupper og individuelt og kanskje også i par, og så er det jo skriftlige innleveringer, skriftlige prøver. Noen ganger har de (elevene) mulighet til å ha med notater og bøker og det vil kreve andre ting av dem enn det andre.

Det er derimot utstrakt bruk av nasjonalgitte eksamensoppgaver i periodene rundt halvårs- og sluttvurderingene. Fenomenet er med på å kvalitetssikre både validiteten og reliabiliteten i vurderingspraksisene for skriftlig engelsk ved skolene. Lærerne rapporterer om at de utveksler oppgaver for å kvalitetssikre vurderingene i uformelle kontekster ved skole 1 (M vg).

7.3.4 Er det progresjon i arbeidet mot studieforberedthet?

Våre funn i engelsk viser at undervisningen legger til rette for at elevene kan gå fra en analytisk til en holistisk forståelse av hvilken kompetanse de skal oppnå underveis i opplæringen. Lærernes vurderingspraksiser går fra konvergente vurderingspraksiser, hvor vurderingene kjennetegnes ved forutbestemte kriterier og lukkede svar, til å inkludere divergente vurderingspraksiser, hvor vurderingene kjennetegnes ved intensjonelle mål, kriterier og oppgaveløsninger på flere nivå. Dette innebærer en progresjon mot selvorganisert læring og studieforberedthet. Samtidig observerer vi at validitetskjedene i arbeidet med læringsmål, vurderingskriterier og vurderingsformer ivaretas i varierende grad i de faktiske praksisene i klasserommet. Våre observasjoner kan tyde på at elever i større grad kan utfordres til å reflektere på høyere taksonomiske nivå i arbeidet med innhold i faget på alle trinn i engelskopplæringen. Et viktig element i vurdering for læring er metodisk bruk av spørsmål for å fremme læring (Wiliam, 2010). Vi ser at pedagogisk bruk av spørsmål vil være et viktig bidrag til utviklingen av mer valide vurderingspraksiser på alle trinn i skolen.

Progresjonen i elevenes utvikling av selvorganisert læring er langsom. I videregående skole ser vi tendenser til at elevene trekkes inn i et praksisfellesskap, hvor læringsmål formidles gjennom deltakelse og dialog i faglige kunnskapsutvekslinger (jf. figur 1). Ifølge Utdanningsdirektoratets veiledning i arbeidsplaner vil selvstendige elever kunne utvikle *elevens arbeidsplan* (jf. kapittel 8). I vårt datamateriale finner vi ikke spor av slike praksiser i engelsk, selv om teknologi i klasserommet i stor grad legger til rette for slike praksiser.

7.4 Tilbakemeldinger i læringsprosessene

Tilbakemeldinger gis i en læringsprosess og foregår som løpende tilbakemeldinger på arbeid i klasserommet og i tilbakemeldinger med kommentar og eventuelt karakter på større, gjerne individuelle arbeid. Den informasjonen læreren henter inn gjennom læringsprosessene kan brukes til å *tilpasse opplæringen*. Tilbakemeldinger på elevarbeid eller prestasjoner baseres på en summativ vurdering og handler i engelsk om «feed back», «feed forward» og «feed up» (Dobson og Engh, 2010) på innhold, språk og struktur. Tilbakemeldinger kan gis av læreren, medelever eller av eleven selv og betraktes da som *egenvurderinger*. Dersom tilbakemeldingen benyttes, enten av læreren eller av eleven, i det videre arbeidet kan vi snakke om en formativ vurderingspraksis (Taras, 2010). Våre funn knyttes til i hvilken grad elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet og gir råd om hvordan de kan forbedre seg. I det følgende presenteres noen sentrale funn på hovedtrinnene i skolen.

7.4.1 Tilbakemeldinger i konvergente vurderingsformer

Læringsprosessene for *barnetrinnet* består i stor grad av at elevene lytter til teksten i læreboka, leser teksten i kor, svarer på noen lukkede spørsmål til teksten og oversetter og skriver glosene til stykket i gloseboka. I klasseromsdialogene får elevene tilbakemeldinger som omfatter bekreftelser eller korrigerende på svar de avgir og på høytlesning i klassen (jf. Initiation Response Elaboration-sekvenser i kapittel 4). Vi observerte i liten grad tilbakemeldinger som utfordrer elevenes refleksjon (jf. Initiation Respons Feedback-sekvenser). Elevene leser deretter den samme teksten hjemme og øver på glosene frem til ukesluttprøven.

Elevenes tekstproduksjon vurderes i hovedsak av læreren og fokuset er på setningsnivå. Læreren gir i stor grad tilbakemeldinger på gloseprøver ved å rette «feil» og foreldrene skriver under på at de har sett elevens arbeid. Elevene bruker i noen grad vurderingene til å skrive ord og uttrykk de ikke kan om igjen i arbeidsboka. Glosene settes ofte ikke inn i en kontekst. De presenteres som lister med ord elevene skal lære. På spørsmål fra forskerne viser elevene innsikt i grad av måloppnåelse på testene. En elev sier for eksempel: «Jeg har lært 100 ord». Tilbakemeldingene foregår i en konvergent vurderingsform, som omfatter fasitsvar.

Det går ikke frem av intervjuene om lærerne bruker vurderingene til å tilpasse undervisningen annet enn at hjelpelærere i noen tilfeller settes inn for å hjelpe elever som ikke opplever mestring. Observasjonene viser at hjelpelærernes funksjon i hovedsak består av å hjelpe elevene til å forstå hva som skal læres, gi elevene tilbakemeldinger på oppgaver underveis og å bidra til ro i klassene. De bidrar i liten grad i formidling av faglig innhold i et tolærersystem. Undervisningen foregår i

hovedsak på norsk på barnetrinnet, mens engelsk i økende grad benyttes på mellomtrinnet.

7.4.2 Lite kontekstualisering i klasseromsdialogen

Læringsprosessene på *ungdomstrinnet* preges av at klassen først gjennomgår en tekst, lytter og leser. Deretter løser elevene oppgaver i tilknytning til teksten og svarer på spørsmål læreren stiller til teksten gjennom oppgavene. I grammatikkundervisning underviser læreren og elevene arbeider videre med innfyllingsoppgaver i læreboka. Grammatikken knyttes i liten grad opp mot læringsmålene og kontekstualiseres i liten grad i innholdet og sjangeren elevene skal produsere tekster i.

Arbeidet foregår ofte individuelt men også i uformelle grupper på to til fire elever. En lærer beskrev læreboka for 10. klasse slik: «Dessverre, i en del bøker så er det jo slik at det er nesten at en leter opp svaret i boka.» For å få elevene til å reflektere, brukte læreren sine egne spørsmål for å fremme mer refleksjon rundt tema for teksten.

Læringsprosessene som tas i bruk, peker i noen grad fram mot læringsmål og vurderingskriterier, men sammenhengen tydeliggjøres i liten grad for elevene i klasseromsdialogene og i arbeidsplanene. Forskerne ser at elevene lett kan oppleve aktivitetene som frittstående elementer i undervisningen, og at tilbakemeldingene i timene i liten grad settes i sammenheng med formativ vurdering. Aktivitetene vi observerte virker i varierende grad knyttet til de langsiktige læringsprosessene for innhold, språk og struktur i faget.

I tilbakemeldingene på elevenes arbeid i samlet klasse tilpasser lærerne i noen grad spørsmålene til den enkelte elev. I klasseromsdialogene observerte vi utstrakt bruk av *håndsopprekning* i spørsmål- og svarsekvenser (jfr. IRE-sekvenser, se kap. 4). Praksisen kan virke stigmatiserende på enkelte elever. Elever som ikke rekker opp hånda slipper ofte å svare. Enten fordi læreren ikke vil eksponere elevene i åpen klasse, eller fordi læreren ikke gir elevene nok tid til å finne et svar. Når elevene ikke rekker opp hånda tolker læreren det som «usikkerhet, latskap eller begge deler» (Im 8–10). Vi ser at det er mer elevaktivitet og engasjement i klasser hvor elevene spørres direkte. Et typisk trekk ved klassesamtalene er at samtalen går mellom læreren og enkelte elever – ikke på tvers mellom elever. Vi observerte at elevene også på dette trinnet i svært liten grad utfordres kognitivt i faget i klasseromsdialogene. Funnet kan knyttes til validitetsbrister i opplæringen. Lærernes kompetanse mht. spørsmål som metode for utvikling av refleksjon kan beskrives som mangelfull. Dette er et element i satsingen på «Vurdering for læring» som vi mener bør få større fokus.

Ved en skole har lærerne introdusert skriveøkter som vurderingsform. «Vi kjører med skriveøkter, som består av at elevene skriver lengre tekster. Og da er

tilbakemeldingene og framovermeldingene ganske detaljert» (Im 8–10). Meldingene er skriftlige og de følges i noen grad opp med individuelle samtaler med elevene. I intervjuene beskriver lærerne samtaler som «svært meningsfulle». Samtidig uttrykker lærerne at de kan bli mer bevisst på hvordan de utvikler en formativ vurderingspraksis gjennom tilbakemeldinger (M 1–10).

Ved skole 3 (M 1–10) arbeider lærerne på trinnet med skrivning under observasjonen. De har fokus på avsnitt og tekstbindere. Læreren vil få elevene til å bruke et litt mer avansert språk enn bare setninger som er satt sammen av «and, but og because, slik at teksten virker planlagt, og at den ikke bare har ramlet ut av hodet og ned på arket». Elevene skriver ut fra tekster i læreboka: «Vi har hørt om folk i kapittelet (læreboka) som har snakket om hvor de bor hen, hvor de har flyttet og reist rundt omkring i verden» (M 1–10, elev). Læreren sier: «Vi har hatt både om Canada og Australia» (M 1–10, lærer). Læreren fokuserer på språk og struktur i arbeidet, mens arbeidet med innholdskomponenten ser ut til å være mer refererende enn reflekterende og lite kontekstualisert i elevenes bakgrunnskunnskap.

Vi observerte også at elever egenvurderer arbeidet sitt. En lærer beskriver arbeidet med egenvurdering slik i et intervju: «Hver fredag så setter de (elevene) piler på de målene de har, og da vurderer de seg selv. Jeg setter kryss om deres vurdering er riktig etterpå». Egenvurderingene ble ikke fulgt opp i det videre arbeidet. Læreren mener vurderingene fungerer slik at elevene «skal skjønne at jeg må gjøre en innsats» (M 1–10).

I en klasse på ungdomstrinnet (M 8–10) tar elevene i bruk målbok. Målboka inneholder egenutviklede «candos» (jf. Språkpermen) for muntlige og skriftlige ferdigheter. Elevene bruker vurderingskriteriene til å vurdere hverandre ved høytlesning for hverandre og i etterkant av skriftlige prøver. Læreren bruker tiden til å veilede gruppene og oppsummerer hvilke utfordringer klassen hadde i arbeidet med målene og teksten. Læreren kjenner ikke til Språkpermen, som ville ha vært en god støtte i utviklingen av læringsprosessene. Dette viser at lærere i varierende grad er informert om læringsstøttende materiell som utarbeides for opplæringen i faget.

Ved skole 6 (Im 8–10) foreligger det *kjennetegn på måloppnåelse* for engelsk på 10. trinn. Disse legges til grunn for tilbakemeldinger på større arbeid. Kjennetegnene er utarbeidet med negative beskrivelser for karakterene 1 og 2 og adjektiv i gradering av positive beskrivelser for de andre karakterene. Kjennetegnene ligger på et svært avansert nivå. Kommentarene under hver karakterbeskrivelse beskriver lærernes operasjonalisering av kjennetegnene i engelsk:

For karakteren 6 i skriftlig engelsk: Dessuten må elevene vise et svært høyt kunnskapsnivå og ferdighetsnivå ved skriftlige prøver, som for eksempel gloseprøver og grammatikkprøver.

For karakteren 6 i muntlig engelsk: Bruker språket flytende i en diskusjon eller samtale. Tilegner seg en svært høy grad av kunnskaper i fagemnene (Im 8–10).

Kommentarene viser hvordan lærerne tar ned et ambisiøst sett med kjennetegn på måloppnåelse utviklet av andre aktører i skolen, og gjør dem til sine egne i tilbakemeldingene til elevene i det korte tidsspennet.

Ungdomstrinnet kjennetegnes spesielt ved variasjon og mangfold i vurderingspraksisene. I delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2012) rapporterte lærerne om et grundig arbeid med vurdering av *skrivekompetanse* på ungdomstrinnet. Våre funn i arbeidet med denne rapporten kan kun i noen grad bekrefte dette. Vi ser at arbeidet med innhold språk og struktur i engelsk vektlegges forskjellig både i undervisningen og i tilbakemeldingene til elevene.

7.4.3 Lite bruk av formative vurderingsprosesser

Lærerne ved skole 2 (Im vg) beskriver videregående som en modningsprosess, hvor «elevene fordyper seg mer i faget etter hvert». Elevene etterlyser i noen grad mer struktur og oversikt (M vg) i faget hos enkelte lærere. Vi tolker dette som et resultat av overgangen fra ungdomsskolen, hvor arbeidsplaner som inneholder hjemmelekser er mer utbredt. Elevene sier i intervjuene at engelsk har interessante tema og at de får større ansvar for egen læring.

Læringsprosessene på Vg1 preges av at læreren underviser i tema og at klassene trekkes inn i klasseromsdiskusjoner, uformelt gruppe- og individuelt arbeid rundt tema. Arbeidet leder frem mot én eller flere vurderingssituasjoner. Observasjonene viser at metodene på dette trinnet varierer i større grad. Lærerne tar for eksempel i bruk bilder, videoklipp og multimodale presentasjoner når de underviser. En lærer startet undervisningen med et bilde, hvor elevene assosierte til bildet og tema (M vg). En annen brukte ei lydfil fra nettutgaven av læreboka som introduksjon til en gruppeoppgave (Im vg). En tredje lærer tok utgangspunkt i et sitat for å motivere, finne elevenes ståsted, aktivere bakgrunnskunnskapen og tilpasse undervisningen til elevgruppen og deres kompetansenivå (Im vg).

Elevene utvikler sin kompetanse gjennom arbeid med tekster fra læreboka og fra Internett. Tekstene bearbeides i større grad av elevene i forbindelse med oppgaver de løser. Elevene ved skole 1 (M vg) beskriver læringsprosessene slik i fokusgruppeintervjuet: «Vi googler, finner informasjon selv, det er lett. Så leser vi og finner det som er relevant. Så tar vi stikkord, jeg leser og så skriver jeg det jeg husker». Dette viser at elevene har utviklet strategier for arbeidet faget. Vi observerer at fokus for opplæringen er flyttet fra avkoding av tekst og ordinnlæring til tolking og refleksjon rundt innhold og struktur i tekst. Samtidig ser vi at elevene kan utfordres mer på det kognitive plan. I andre observasjoner ser vi at lærerne signaliserer

blandede forventninger, som for eksempel i uttrykk som «I hope that you have done your homework». Lærerne sender ikke alltid tydelige signaler om forventet deltakelse i klassediskusjonene, selv om elevene inviteres inn verbalt. Slike praksiser er sannsynligvis ubevisste. Lærerne utarbeider i stor grad egne undervisningsopplegg med utgangspunkt i læreboka. Forskerne setter dette i sammenheng med lærernes formelle kompetanse i engelsk og mer tid til planlegging. Vi stiller spørsmålet om elevene i enda større grad bør involveres i selvstendig planlegging av læringsarbeidet for å være studieforbereid. Vårt datamateriale antyder at enkelte elevgrupper er modne for en slik utfordring.

Elevene oppgir i stor grad at de får *tilbakemeldinger* på større arbeid. Vurderingene består av karakter og kommentar. Karakterene oppleves som viktige, men elevene opplyser også at de tar opp igjen kommentarene fra lærerne i videre arbeid i faget (Im vg). På spørsmål fra forskeren om hvordan en tilbakemelding ser ut, svarte elevene eksempelvis: «Kan forbedre engelsken min, bedre uttale», «Jobb med verbformene» og «Skriv lenger». På spørsmålet om hvordan eleven kan bruke tilbakemeldingen sier eleven: «Læreren sa ikke noe om det, men det er bare å snakke». «Jeg klarer å se slurvfeil». «Jeg må forklare bedre». Elevene sier at de ikke arbeider systematisk med tilbakemeldingene på skolen. Elevene mener det er deres jobb å finne ut hvordan de kan utnytte tilbakemeldingene for å lære mer. De opplyser for eksempel at klipp og lim benyttes i liten grad: «Det funker ikke, fordi det er plagiatskontroll og vi får ikke karakter da, eller stryk» (M vg). Elevene ved skole 2 (Im vg) sier at tilbakemeldinger er svært viktige for deres læring. Elevene ønsker fokus på det de trenger å bli bedre på og samtidig ønsker de å vedlikeholde det de allerede kan i faget (Im vg). Elevene sier også i intervjuene at det er viktig å få positive kommentarer i tilbakemeldingene fra læreren, slik at de vet at de har «gjort noe riktig».

Vi observerte at *medelevvurdering* brukes i forbindelse med muntlige framføringer, hvor elevene utvikler vurderingskriterier i felles klasse (Im vg). En av lærerne leser over sine tilbakemeldinger og bruker dem videre i nye vurderingssituasjoner (jf. tilpasset opplæring).

Våre analyser av engelskfaget i videregående opplæring viser at arbeid med kvalitet og oppfølging av tilbakemeldinger (jf. elevundersøkelsen) vil kunne heve validiteten i vurderingsarbeidet. Lærerens største utfordring, slik vi ser det, er å utvikle elevenes refleksjon og selvstendighet i arbeidet med fagstoffet (jf. spørsmål og elevens arbeidsplaner). Elevene er i stor grad overlatt til seg selv i forbindelse med oppfølgingen av egenvurderinger og tilbakemeldinger. Å bruke summative vurderinger i en formativ vurderingspraksis, vil kunne øke elevenes læringsutbytte og gjøre lærernes arbeid med vurdering mer valid.

7.4.4 Høye forventninger virker læringsfremmende

Vi ønsker også å trekke frem noen læringsprosesser som utmerket seg i våre observasjoner, hvor vi opplevde det som kan beskrives som et «høyt læringstrykk».

Vi observerte eksempler på læringsprosesser som virket motiverende og, etter vårt syn, læringsfremmende på elevene på ungdomstrinnet. Ved skole 7 (M 1–7) tok læreren i bruk klasseromsdialogen i arbeidet med strategier for skriving av argumenterende tekster. En dialogsekvens mellom lærer og elever foregikk slik:

Lærer: – Hvordan planla dere å skrive teksten hjemme? Hva tenkte dere da dere skrev?

Elev 1: – Vi brukte tankekart, skrev ned idéer.

Lærer: – Hvordan fant dere argumenter for påstandene deres? Dette er vanskeligere enn å finne fakta på Internett.

Elev 2: – Det var lett, du skriver opp noe du er opptatt av. Vi slo ikke opp så mange ord.

Lærer: – Dere må prøve dere frem og sjekke glosene etterpå. Gloser er et verktøy for å skrive tekster på engelsk (M 1–7).

Gjennom spørsmål og svar-sekvenser løfter læreren frem og modellerer strategier i arbeidet mot læringsmålene for elevene. Hun tar også i bruk fagspesifikke begreper. Innholdet gjøres relevant ved at elevene skriver ut fra personlige erfaringer og læreren bruker læreboka for å finne modelltekster. *Forventningene* læreren signaliserer styrer undervisningen og inspirerer elevene. Elevenes kroppsspråk kan beskrives som involvert. Læreren stiller direkte spørsmål og bruker i liten grad håndsopprekning. Hun tar også i bruk medelevvurdering i forbindelse med arbeidsoppgaver. På spørsmål fra forskerne om hva de lærer, svarer elevene: «Vi jobber med å argumentere, å overbevise». Dette viser at elevene har internalisert begreper om en mer funksjonell tilnærming til skriving, som er rettet mot skrivingens funksjon i større grad enn skrivingens form (Evensen, 2009).

Vi observerte en læringsfremmende vurderingspraksis i et gruppearbeid ved skole 2 (Im vg). Det foregikk medelevvurdering og læreren veiledet gruppene formativt. Lærers tilbakemeldinger til gruppene foregikk slik: Lærer runde 1: «Forstår dere oppgaven?» Læreren bekrefter elevenes svar («feedback») «Good». Læreren stillasbygger så elevenes refleksjon ved bruk av oppfølgingsspørsmål («feed forward»). Elevene arbeider videre på engelsk. En elev i gruppen sier at hun ikke skjønner noen ting. En annen elev underviser eleven etter først å ha søkt informasjon på nettet («feed up»). Elevene fordeler deretter oppgaver seg imellom. Læreren runde 2: «Vil dere ha mer hjelp?» Elevene sier nei. Læreren ber allikevel elevene reflektere over *hvorfor*-spørsmål og ikke bare *hva*-spørsmål i oppgaven, samtidig som han gir litt mer informasjon («feed up»). Elevene presenterer så arbeidet sitt for klassen og får

tilbakemeldinger fra klassen. Dette er et eksempel på stillasbygging av elevenes kompetanseutvikling ved hjelp av tilbakemeldinger som former elevene i deres kognitive arbeid. Vi observerte også en læreren som modellerte strategier for arbeid med oppgaven, «I expect you to...» og hvor elevene måtte begrunne sine valg av oppgaver skriftlig (M vg).

Vi observerte at vurderingspraksiser hvor læreren utfordrer elevene faglig, har *forventninger* og gir krevende oppgaver hvor elevene må reflektere, i større grad så ut til å engasjere elevene. De følger med, bidrar med spørsmål, samarbeider, leverer arbeidet sitt, er opptatt av vurderingene og bruker disse i sitt videre arbeid (Im vg; M vg). I slike klasserom foregår undervisningen i stor grad på engelsk fra 7. trinn.

7.5 Oppsummering

Vårt datagrunnlag viser at det eksisterer forskjellige lærings- og vurderingspraksiser for engelsk som fellesfag fra 1.–11. trinn i utdanningsløpet. Lærerne i utvalget tar i bruk forskjellige sider ved vurdering for læring i elevenes læringsprosesser, og de lykkes i større og mindre grad. Våre funn viser at det er både faglig og metodisk utfordrende å se strukturer i en helhetlig forståelse for vurdering for læring. Våre funn understøttes av sluttrapporten for «Forsøk med fremmedspråk» på 6.–7. trinn (Mordal m.fl., 2013), hvor forskerne viser til at samtlige lærere mener språkopplæringen i barneskolen krever en helt annen tilnærming enn på ungdomstrinnet. Vi ser også at det blant lærere og elever, i varierende grad, eksisterer en felles forståelse for begrep som beskriver fenomenet i arbeidet med individuell vurdering. I intervjuene varierer lærernes begrepsbruk fra teoriinformert til erfaringsbasert. Vi ser ingen tydelige forskjell på skoler som er med og ikke med i satsingen i utvalget i engelsk. Vi ser imidlertid forskjeller mellom hovedtrinnene.

Overgangen til ungdomstrinnet preges av at elevene får nye lærere og nye medelever og slik utfordres sosialt. Med tanke på at engelsk er et fag hvor elevene skal ta i bruk språket for å lære språket (Utdanningsdirektoratet, 2007), er det viktig å skape en kontekst hvor bruk av målspråket i muntlige sammenhenger foregår i trygge omgivelser hvor elevene våger å utforske språket. Særlig i overgangen til nytt skoleslag. Samtidig oppleves overgangen til vurdering med både kommentar og karakter som faglig utfordrende. Det fører til et visst faglig forventningspress blant lærere og elever mot slutten av mellomtrinnet. Overgangen til ungdomstrinnet beskrives av lærere i noen grad som et faglig «sjokk». Elevene går fra å arbeide med lukkede oppgaver (konvergent vurdering) på vokabular, grammatikk og leseforståelse på barne- og mellomtrinnet, til å arbeide med mer åpne oppgaver som måler elevenes kompetanse i muntlig og skriftlig engelsk (divergent vurdering) på ungdomstrinnet (Telemarksforskning-Notodden, 2008).

De nasjonale prøvene i engelsk på 5. og 8. trinn, som fokuserer på leseforståelse, vokabular og grammatikk, fungerer som både synkrone (jf. reliabilitet, sammenligningsfunksjon) og diakrone (jf. validitet, kompetanseutviklingsfunksjon) vurderinger underveis i opplæringen på trinnene. Overgangen til videregående opplæring i engelsk preges av at elevene møter nye lærere, nye medelever og får mindre individuell oppfølging av læreren. De opplever større faglig frihet og dermed større ansvar. I vårt utvalg ser ikke den faglige utfordringen i engelsk ut til å overgå elevenes forventninger før de starter i videregående. Elevene uttrykker at de er i stand til «å henge med» i faget. Overgangen til videregående skole innebærer mer faglig refleksjon og produksjon av tekst.

7.5.1 Validitetskjeder for innhold, språk og struktur

Kvaliteten på læringsprosessene i engelsk kan knyttes til i hvilken grad validitetskjeden ivaretas. Lærernes valg av læringsprosesser har betydning for elevenes kompetanseutvikling i engelsk i det lange tidsspennet. Disse peker mot en ujevn progresjon for mål og kriterier underveis i opplæringen. Undervisningen styres i stor grad av nasjonale føringer for evaluering – nasjonale prøver og skriftlig eksamen – og innebærer et smalere fokus enn intensjonene for faget i Kunnskapsløftet (jf. backwash effekten). Samtidig angir evalueringene standarden for hvilken kompetanse elevene skal oppnå på noen sentrale områder i faget. Vår forskning viser at fenomenet backwash er med på å øke validiteten i undervisningen på disse områdene. Sammenhengen mellom nasjonale prøver i forhold til underveisvurdering og eksamen i forhold til underveis- og sluttvurdering (jf. standpunkt) bør klargjøres, slik at de ikke hemmer utviklingen av gode læringsprosesser i faget. Det foregår et utstakt forskningsarbeid på fremmedspråk, både når det gjelder innhold og metode (Huber og Mompoin-Gaillard, 2011; COE, 2012) og vurdering (Alderson, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2007; Telemarksforskning-Notodden, 2008; Weigle, 2008), som vil kunne støtte lærere i deres faglige og fagdidaktiske utvikling. En teoriinformert undervisning vil kunne gjøre lærerne mer autonome i sin vurderingspraksis.

7.5.2 Formative vurderingspraksiser

Tilbakemeldingene bør i større grad følges opp med formative vurderingsprosesser, både i klasseromsdialogene og ved individuelle tilbakemeldinger til elevene. Det bør legges mer vekt på refleksjon hvor elevene utfordres kognitivt og faglig med tanke på innhold, språk og struktur i arbeidet med læringsmål, vurderingskriterier og i vurderingssituasjoner. Dette funnet støttes av annen forskning (Engelsen, 2008; Dale m.fl., 2011; Hattie, 2012). Individuelle tilbakemeldinger bør i større grad tas i bruk i

formative vurderingspraksiser. Det innebærer at summative vurderinger med tilbakemeldinger utvides til også å inkludere arbeid med tilbakemeldingene. Det bør avsettes tid til fordypning i tilbakemeldingene og stillabygging av elevenes tekstproduksjon i organiserte former etter at tilbakemeldinger er gitt, slik at elevene utvikler sin kompetanse i å egenvurdere arbeidet sitt. Elevene bør også i større grad involveres i vurderingsprosessene. Det er få eksempler på organisert medelev- og egenvurdering i utvalget. Vi ser også at oppgaver som gis i forbindelse med tilbakemeldinger på større arbeid i større grad bør validitetssikres. Dette settes i sammenheng med validitetsskjeder i undervisningen.

7.5.3 Elever som involveres i sin egen læring

Opplæringen er i stor grad organisert og ledet av læreren. Arbeidet foregår i hovedsak som undervisning, individuelt arbeid og som klasseromsdiskusjoner. Klasserommene er også innredet deretter. Gruppearbeid er lite fremtredende – særlig på barnetrinnet i vårt utvalg. Elevene opplyser i intervjuene at de i noen grad har *elevmedvirkning* ved at de kan komme med faglige og organisatoriske innspill underveis i opplæringen. Forskerne observerte ikke *evalueringer* av undervisningen etter timene på noen trinn. På spørsmål om lærerne visste om elevene var fornøyd med undervisningen svarte elevene slik: «De bare antar det» (Im vg). Vi observerer at økt elevinvolvering vil kunne bidra til å øke elevenes forståelse for hva de skal lære, hvordan de skal lære og hva de skal legge vekt på i vurderingssituasjoner, slik kan de fremme en innsikt i egen læring som gjør dem mer studieforbredt. Elevenes arbeidsplaner foreligger for eksempel i vårt utvalg. Vi ser også at teknologi i større grad bør bli en del av læringsprosessene, slik at elevene utvikler en selvstendig og kritisk bruk av Internett i et livslangt læringsperspektiv. Vi setter en slik utvikling i sammenheng med lærerens autonomi i forhold til faglig-, metodisk og digital kompetanse (jf. lærebokstyrt undervisning).

Vår forskning støtter tidligere funn som viser at undervisningen preges av et godt forhold mellom lærere og elever (UDIR, 2011). Elevene uttrykker i intervjuene at de opplever faget som viktig og de bruker engelsk i økende grad både i og utenfor skolen.

8. Arbeidsplaner i skolen

Inger Langseth

I skolen er det en lange tradisjoner for at lærere forvalter opplæringen i fag gjennom lærebøker og planer som de underviser og vurderer etter (Dale m.fl., 2011). Det skjer imidlertid en endring med innføringen av Kunnskapsløftet, hvor planarbeid blir teoretisert og det blir stilt større krav til transparens.

Det er ikke lenger tilstrekkelig å utvikle planer i en tradisjonell, *implisitt tilnærming* (jf. figur 1) til faget, hvor elevene utvikler en tilfeldig forståelse på bakgrunn av deltakelse i lærerens timer, og hvor planarbeidet beskriver hva elevene skal gjøre (Rødnes m.fl., 2012). Planene skal gjøres tilgjengelige for elever og andre aktører og betraktes som et viktige verktøy både for lærere, elever og andre aktører i arbeidet med å gi informasjon og kvalitetssikre læringsprosessene. Det stilles også krav om elevinvolvering. Dette fenomenet øker kravet til lesbarhet og aktualiserer i større grad spørsmålet om validitet og validitetskjeder i planarbeidet.

Målrelaterte og kriteriebaserte planer som utvikles gjennom en *eksplisitt tilnærming* (jf. figur 1) til læringsprosessene i faget, gjør at elevene lettere forstår hva de skal lære, hvordan de skal lære, hvordan de blir vurdert og at andre aktører kan støtte elevene i sitt arbeid. Planene skal ta utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen for fag og i lov- og regelverk for opplæringen, og bidra til å gjøre elevene mer selvstendige i sitt arbeid mot studieforbereidhet.

Det er et stort handlingsrom for det lokale nivået som er ansvarlig for å operasjonalisere kompetansemålene i flere tidsspenn i undervisningen (Dale m.fl., 2011). Kunnskapsløftet fokuserer i stor grad på arbeidet med de grunnleggende ferdighetene og læringsstrategiene innen rammene for vurdering for læring. Lokalt planarbeid beskrives som omfattende og krever valg og prioriteringer (Utdanningsdirektoratet, 2012). Arbeidet er kontekstavhengig og i stor grad farget av planutviklerens forståelser, læringssyn og personlighet. Vi betrakter arbeidsplaner som et godt utgangspunkt for analyser og refleksjon rundt operasjonaliseringen av satsingen på «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet 2011d). Det er tidligere forsket lite på arbeidsplaner i norsk sammenheng (Langseth, 2007).

Vi har i denne delrapporten fokus på forholdet mellom teori og praksis: I hvilken grad vurdering for læring synliggjøres i arbeidsplanene og gjennomføres i praksiser i klasserommene. I våre analyser av arbeidsplaner i dette kapitlet ser vi nærmere på to forhold: I hvilken grad synliggjøres kompetansemål, innhold, arbeidsmåter og vurderingssituasjoner i faget og hvordan planlegges læringsprosessene i fag gjennom

arbeidsplaner? Vi henviser til kapittel 4–7 for en nærmere beskrivelse av hvordan innholdet i arbeidsplanene benyttes i praksis i de enkelte fag og til kapittel 1.3.2 for en beskrivelse av datagrunnlaget i vår studie.

I kapittel 8.1 presenterer vi et sammendrag fra delrapport 1. I kapittel 8.2 presenterer vi de fire læreplankategoriene og konteksten for arbeidsplaner i skolen. I kapittel 8.3 ser vi nærmere på koplingen mellom kompetansemål og læringsmål. I kapittel 8.4 analyserer vi innhold i arbeidsplanene og i kapittel 8.5 ser vi hvordan innholdet settes i sammenheng med arbeidsmåter i faget. I kapittel 8.6 ser vi på synliggjøring av vurderingssituasjoner i arbeidsplanenes. I kapittel 8.7 sammenfatter vi våre analyser av arbeidsplaner for norsk, engelsk, kroppsøving og matematikk ved skolene.

8.1 Hovedfunn i delrapport 1

I breddeundersøkelsen ble lærerne spurt om det blir utviklet lokale læreplaner som de bruker i sine undervisningsfag. 58 prosent av det totale utvalget svarer ja på dette, noe som tyder på at utvikling og bruk av lokale læreplaner er ganske utbredt i utvalget. Undersøkelsen viser at bruken av lokale læreplaner er mindre utbredt i videregående skole. Bare 32 prosent av lærerne på videregående svarer ja på at de har utviklet lokale læreplaner som de bruker. Vi ser også at 78% av lærerne i grunnskolen sier seg enige i at lokale læreplaner og vurdering henger tett sammen. Lærerne på ungdomsskolen er noe mer enige i dette sammenlignet med de øvrige skoleslag i grunnskolen. De som har svart ja på at de har utviklet og benytter lokale læreplaner i faget, har blitt spurt nærmere om den lokale læreplanen de benytter har klare og konkrete læringsmål. De fleste som har lokale læreplaner sier seg enige i at planen har klare og konkrete læringsmål.

Til grunn for vår analyse av arbeidsplaner lå et begrenset utvalg lokale planer fra de syv skolene som deltok i den første intervjurunden. I alt omfattet undersøkelsen 14 ukeplaner; 12 arbeidsplaner laget av læreren og 2 årsplaner. Utvalget inkluderte ikke kroppsøving og norsk på Vg1 og ingen skoler la frem elevens arbeidsplaner. Vårt analysegrunnlag kan derfor bare antyde hvordan lærerne på disse skolene arbeider med lokale planer.

I analysene av lokale læreplaner viser det seg at arbeidet med lokale *læringsmål* synliggjøres på ulik måte. Barneskolene er tydelige på hva som er de konkrete læringsmålene til hver uke. Dette gjelder for fagene norsk, engelsk og matematikk. I videregående skole kommuniserer for eksempel ikke ukeplanene i engelsk lokale læringsmål, men heller tema og aktiviteter som skal foregå. I matematikk er det derimot utarbeidet konkrete læringsmål for hvert tema.

I videregående skole fant vi *kompetansemål* fra læreplanen i lærernes arbeidsplaner og i årsplanene. På barnetrinnet var det ingen kompetansemål i ukeplanene. I årsplanen for alle fagene er det heller ikke løftet fram noen kompetansemål. For hver måned er det spesifisert hvilket innhold som skal gjennomgås og hvilke aktiviteter man ser for seg. Dette innebærer at kompetansemål som grunnlag for utvikling av læringsmål i varierende grad er gjort eksplisitt for eleven og andre brukere av planene.

Våre analyser viste at det er særlig på barnetrinnet at *arbeidsmåter* til en viss grad er synliggjort i arbeidsplanene. Arbeidsmåtene er konkretisert, særlig for matematikkfaget, hvor det eksempelvis legges opp til en undersøkende matematikkundervisning og induktiv læring. Ved å synliggjøre arbeidsmåter for elever og foresatte, styrkes validitetskjeden i vurdering. I planene fra videregående skole kom ikke arbeidsmåter til uttrykk i de lokale planene. I engelsk henvises det til sider og kapitler i læreboka, noe som kanskje kan antyde at lærere fremdeles planlegger undervisning ut fra lærebokas innhold. Dette kan også antyde at mange lærere ikke har klart for seg hvordan lokale læreplaner kan være en del av en mer transparent vurderingspraksis, og som en del av et praksisfellesskap mellom de ulike aktørene i vurderingskulturen.

I fokusgruppeintervjuene, viste det seg en helt annen bevissthet omkring arbeid med kompetansemål, lokale mål og vurdering. Noen lærere forteller om gode praksiser i når det gjelder å utarbeide konkrete læringsmål på hele skolen, samtidig som andre lærere uttrykker frustrasjon på egen skoles vegne. Flere lærere uttrykker misnøye med ulike praksiser og uklare retningslinjer i arbeidet med lokale læreplaner. Fra skoleledernes side uttrykkes det i intervjuene at de har kommet godt i gang med planarbeidet, selv om det er et stykke igjen til en helhetlig praksis.

Materialet som ligger til grunn for analysene av arbeidsplaner i delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2012) er begrenset, men kan likevel gi noen indikasjoner på hvordan lærerne tydeliggjør læringsprosessene som foregår i de ulike fagene.

8.2 Læreplankategorier og mottakerorientering

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) legges til grunn for det metodiske arbeidet med læreplanene i vårt prosjekt. Det innebærer et fokus på mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering for å undersøke i hvilken grad planene uttrykker en eksplisitt vurderingskultur (jf. figur 1) som kommuniserer med elever, foreldre og andre sentrale aktører i skoleverket etter lov- og regelverket. Utdanningsdirektoratet deler, i tråd med begrepene fra den didaktiske relasjonsmodellen, arbeidet med læreplanene i de samme fire læreplankategoriene: *kompetansemål*, *innhold*,

arbeidsmåter og vurdering (UDIR, 2012). Begrepene er tenkt som et felles begrepsapparat for arbeid med læreplanforståelse i samarbeid med andre kolleger i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Begrepene ligger til grunn for våre analyser av arbeidsplaner som benyttes ved skolene i denne studien.

I Kunnskapsløftet innføres gjennomgående læreplaner for fag. Noen fag har kompetansemål for hvert år, mens andre fag har kompetansemål for perioder på opp til tre år. En viktig del av det lokale arbeidet med læreplaner består derfor i å planlegge undervisningen i fag i forskjellige tidsspenn. Det er hensiktsmessig å skille mellom tre perspektiv i planlegging:

- et kort perspektiv som strekker seg over noen uker.
- et mellomlangt perspektiv som strekker seg fra et halvt til et helt skoleår.
- et langt perspektiv som strekker seg til sluttvurdering og studiespesialisering.

Utdanningsdirektorats veiledning i arbeid med lokale læreplaner (UDIR, 2012) beskriver tre typer arbeidsplaner: *årsplaner*, *lærerens arbeidsplaner* og *elevens arbeidsplaner*. Intensjonen med arbeidsplanene er å operasjonalisere læreplanene for fag og forskrift til opplæringsloven ved hjelp av de fire prinsippene for underveivurderingen i satsingen «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

Kompetansemål i læreplanen tolkes lokalt i tilsiktet læringsresultat (Gynnild, 2011) som synliggjøres i lokale *læringsmål* for kompetanse og innhold. Elevens læringsprosesser synliggjøres i *vurderingskriterier* som fører til aktiviteter og arbeidsmåter. Kunnskapsløftet opererer ikke med krav til *arbeidsmåter*. Men, det ligger implisitt noen føringer i forskriften til opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006) ved at vurderingsformene til eksamen (jf. skriftlig og muntlig) skal være kjent for eleven, og at grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier skal inngå i læringsprosessene. Elevens dokumenterte læringsresultat (Gynnild, 2011) synliggjøres i planlagte *vurderingssituasjoner*, som elevene benytter seg av. Elevene har et visst ansvar, og oppfordres til å benytte seg av disse vurderingssituasjonene. Samtidig skal læreren legge til rette for at elevene skal få vist sin kompetanse. Arbeidsplanene danner grunnlaget for en formativ vurderingspraksis underveis (jf. vurdering for læring) og en summativ vurdering i sluttvurderingen.

Læreplankategoriene handler om å utvikle en felles begrepsforståelse og legger til rette for samarbeid mellom lærere og elever. Læreplankategoriene skal også gjøre det lettere for foreldre og andre aktører å ta i bruk planene og slik støtte elevene i deres læring. I tillegg har lærere en viss informasjonsplikt med hensyn til skolens ledelse og sensorer, noe som ivaretas gjennom bruk av arbeidsplaner. Lokalt planarbeid krever at

lærerne ser læringsprosessene i faget i det lange tidsspennet ved å sette kortsiktige læringsmål inn i en langsiktig måltenkning.

8.2.1 Planer i det korte tidsspennet

Våre analyser av de 37 planene som foreligger i det korte tidsspennet og intervjuene av lærere og elever viser noen interessante mønstre fra 4. til 11. trinn. Planarbeidet i norsk, engelsk og matematikk endres fra å bli utviklet i et kollegialt fellesskap hvor det lages *fellesplaner* til å bli utviklet individuelt hvor det lages *fagspesifikke planer*. Fagspesifikke planer forekommer fra 7. trinn, men da som et tillegg til fellesplanene. Planer for kroppsøving i dette tidsspennet utvikles i svært liten grad og integreres i svært liten grad i det øvrige planarbeidet ved skolene. I det videre utdypes disse funnene.

Det utarbeides *felles ukeplaner* for klassene i et kollegialt samarbeid på 4., 7. og 10. trinn, både for skoler som er med i satsingen (M 1–7; M 1–10) og skoler som ikke er med (Im 1–10; Im 8–10). Kroppsøving er kun representert i fire av de 37 planene og da i hovedsak ved skoler som er med i satsingen (M 1–10; M 8–10; Im 8–10). Dette kan tyde på at faget ikke integreres i like stor grad i teamarbeid som norsk, engelsk og matematikk ved skolene.

Et annet mønster er at det fra og med 7. trinn ved enkelte skoler, utvikles *fagspesifikke ukeplaner* i tillegg til felles planer på trinnet. Disse planene utvikles individuelt og blir i stor grad tatt i bruk i norsk, engelsk og matematikk ved skole 7 (M 1–7). Våre funn antyder at skoler som er med i satsingen i større grad utvikler fagspesifikke ukeplaner. Det foreligger i alt syv fagspesifikke planer fordelt på norsk, engelsk og matematikk på mellom- og ungdomstrinnet.

I Vg1 foreligger det kun fagspesifikke planer utviklet av den enkelte faglæreren i dette tidsspennet (M vg; Im vg). I intervjuene rapporterer lærerne at de ikke samarbeider om planarbeidet. Noen lærere på dette trinnet uttrykker tvil om planer for elevenes læringsmålarbeid kan utvikles i fellesskap og slik heve kvaliteten på læringsprosessene: «Jeg tror vi tenker veldig likt, men vi har ikke systematisert det. Men, det går jo an å gjøre det, men jeg vet ikke om kvaliteten dermed øker» (skole 2, IM Vg1).

Planene i det korte tidsspennet i vårt utvalg inneholder et *mangfold av begrepsforståelser og begreper*. Disse varierer fra skole til skole og fra trinn til trinn, hvorav noen er knyttet til og forstås som vurdering for læring. I norsk, engelsk og matematikk finner vi for eksempel referanser til:

- kapittel i læreboka (M 1–7; M 8–10; Im 8–10; Im vg).
- oppgaver i læreboka (M 1–7; M 8–10; Im 8–10; Im vg).

- lekser (M 8–10; Im 8–10; M 1–7; Im vg).
- kompetansemål (M 8–10; Im vg).
- læringsmål/tema (M 8–10; Im vg1).
- læringsstrategier (Im 1–7; M 8–10).
- vurderingsformer (M 8–10; Im 1–10).
- mållark, sjekklister (M 8–10; Im 8–10).
- aktiviteter og lignende (Im 1–7; M 8–10).

På barne-, mellom- og ungdomstrinnet er det en utstrakt bruk av referanser til lærebøkene og til lekser fra lærebøkene. Fra ungdomstrinnet tas kompetansemål i noen grad i bruk i planene. Ved skole 3 (M 1–10) sier lærerne at de i fellesskap prøver ut forskjellige standarder for planer i fagene. Ved skole 4 (Im 1–10) er for eksempel «øveord» framhevet for fagene norsk og engelsk. Ved skole 6 (Im 8–10) tar lærerne i bruk mållark med sjekklister som kan beskrives som «can dos» i arbeidsplanene for norsk og matematikk. Ved en skole rapporterer ledelsen følgende:

Vi har tatt opp dette med ukeplanene, at de skal være mest mulig like og inneholde læringsmål og at de læringsmålene blir brutt ned, slik at kompetansemålene kommer frem. Det skal være kjent hva elevene er nødt til å lære, hva de blir vurdert etter (M 1–7).

Vi finner en lite utviklet forståelse for læreplankategoriene som grunnlag for utvikling av ukeplaner. Våre analyser viser også at det er en lite enhetlig begrepsbruk i planene i dette tidsspennet. Vi ser ingen tydelige forskjeller mellom skoler som er med og ikke med i satsingen på Vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet 2011d).

Våre analyser kan tyde på at det utvikles kulturer og subkulturer for planarbeidet ved skolene. Ved små skoler kan det være en lærer som er ansvarlig for arbeidsplanene og undervisningen på et trinn (M-1–10). Vi har også funnet eksempel på at det ikke utvikles arbeidsplaner hos enkeltlærere. I et intervju sier lærerne at «de som har dag til dag (planer) sliter med å strukturere dagene sine» (Im 8–10).

Planene i utvalget er i varierende grad *lesbare* utenfor klasserommets kontekst:

- Norsk: 10B- Les s. 59–65, oppg. 15 og 16. Oppgaver på ark. Lesekvart.
- Engelsk: Monday: Grammar test. Friday Conversation on text F (Life on a planet).
- Matte: Spor 1: 4.3.7–4.40, 4.43, 4.44 Spor 2: 4.37–4.42, 4.43–4.45 Sport 3:

Planene er ikke i tilstrekkelig grad designet for deling utenfor den konteksten de operasjonaliseres i. Skolenes LMS bidrar til å strukturere planarbeidet, men lærerne rapporterer om at digitaliseringen tar «uforholdsmessig mye tid» (M vg).

Våre analyser bekrefter funn i delrapport 1 (Sandvik m.fl., 2012), hvor lærere i breddestudien sier at de i stor grad er opptatt av det lokale læreplanarbeidet. Vi ser

også at breddestudiens rapportering om lokalt planarbeid i større grad bekreftes når begrepet «arbeidsplaner» brukes om det samme fenomenet i intervjuene, noe vi knytter til varierende begrepsforståelse. Forskning peker på at i organisasjoner kan ulike former for refleksjon og evaluering utvikle seg til rituelle praksiser som ikke fører fram til noen reell forståelse eller utvikling (Dahler-Larsen, 1998). Våre analyser tyder på at dette gjelder skolens planleggingspraksiser, særlig i det korte tidsspennet. Flere av skolene i utvalget ser ut til å ha en rituell planleggingspraksis der rene tekstbehandlingshensyn avgjør hvor mye informasjon lærerne kan fylle inn. I intervju med skoleledere ved skole 6 (Im 1-7) sier de: «vi har prøvd å få til lik praksis på ukeplanene (...). Alle skal ha mål og en del begrep på ukeplanene». Vi ser også at enkeltlærere bryter med denne praksisen og utvikler egne fagspesifikke planer fra 7. trinn. Vi stiller spørsmålet om en forskningsbasert modellering av lokalt planarbeid ved bruk av begrep som knyttes til vurdering for læring, vil kunne lette skolens arbeid.

8.2.2 Elevene leser planene i det korte tidsspennet

Arbeidsplanene i *det korte tidsspennet* har stort fokus også blant elever og foreldre, og våre analyser viser at planenes design og begrepsbruk ikke i særlig grad hemmer bruken. Vi antar derfor at elever og foreldre gjøres kjent med konteksten for planene i en tradisjonell tilnærming til vurdering for læring over tid (jf. figur 1).

I intervjuene rapporterer elevene på 4., 7. og 10. trinn at de i stor grad tar i bruk planene i det daglige arbeidet. Ved skole 8 (Im 1–7) sier elevene på 4. trinn at det står på ukeplanene «hva som er ukens tema», «hva som er ukas begrep» og at de har lekser «hele rutene, ofte utenfor rutene også». På 7. trinn beskriver elevene mattelekser: «mattehefte, mange sider som skal bli ferdig til fredag», «at noen få får mer eller mindre eller noe sånt» og «at når vi blir ferdige med oppgavene så får du jo gjerne tilleggsoppgaver». Lærerne ved skolen sier i intervjuene at de jobber med planer fast en dag i uken og at det da er slik at: «de som er på trinnet ditt jobber sammen med hjemmet om planen». Lærerne sier også at de har utviklet en felles mal, slik at foreldrene skal bli kjent med ukeplanene. Inspektørene ved skolen opplyser om at foresatte har mulighet til å komme seg inn på skolens LMS, og at alle ukeplanene legges ut der. Foreldrene sier i intervjuene at det er «veldig kjekt med disse ukeplanene» og at elevene «lærer å planlegge uka» når det gjelder lekser (Im 8–10).

I overgangen til videregående skole sier lærerne at elevene klager over at de får for mange planer: «Det blir hver enkelt faglærer som deler ut planene. Så det er noen elever som synes det er vanskelig til å begynne med, at de får så mange planer (M vg). Ved skole 2 (Im vg) sier elevene at «læreren legger ut mange planer på It's


Learning. Der vi kan gå inn og sjekke hvis vi vil». Våre analyser viser at elevene i større grad tar arbeidsplaner i bruk i grunnskolen enn på Vg1.

På spørsmål om elevene har mulighet til medvirkning, svarer elevene: «Nei, vi får aldri spørsmål i hvert fall» (Im 8–10). Dette forholdet bekreftes i stor grad av lærerne og andre elever i intervjuene. Elevenes innspill til planene i våre observasjoner på Vg1 går mer på forhandlinger om dato for større prøver.

Ukeplanene på én til to uker for 1.–10. trinn har stort sett felles design innenfor trinnet og de utarbeides og kvalitetssikres trinnvis for norsk, engelsk og matematikk, mens kroppsøving ofte er utelatt fra planen.

Det er større variasjon i design og innhold på planene i Vg1. Arbeidsplanene er generelt noe mer beskrivende. Likeledes er arbeidsplanene for Vg1 utarbeidet for tre til fem uker. Lærerne bruker for eksempel årskalenderen, hvor arbeid for hver uke eller periode er beskrevet. Planene for Vg1 knyttes i stor grad opp til lærebokas kapitler og prøvedager som bestemmes i fellesskap (M vg). Hos noen lærere utarbeides det arbeidsplaner som er mer beskrivende og som i noe større grad gjør læringsprosessene eksplisitt for mottakeren (jf. figur 1). Presentasjonsverktøy tas også i bruk for å gjennomgå planene i observasjonene. Mens noen lærere på Vg1 bruker en tilnærming lik ungdomsskolen, bruker andre en mer omfattende plan med kompetansemål, læringsmål, oppgaver, vurderingsform og referanser til tekster i og utenfor læreboka. Lekser og arbeid på skolen beskrives også her. Vi har også funnet eksempler på undervisning uten planarbeid. Et trekk ved Vg1 er at planene ligger på læringsplattformer og tilgjengeligheten avgrenses av tilgangen til skolens LMS.

Under viser vi to arbeidsplaner som kan fungere som eksempler på hvordan planarbeidet i skolen presenteres for elever og andre aktører. Den første planen er hentet fra 7. trinn og viser et eksempel på en *felles arbeidsplan*, og den andre planen er hentet fra videregående og viser et eksempel på en *fagspesifikk arbeidsplan*.

 UKEPLAN uke 2 7.- 11. januar		7. trinn			EGEN- VURDE- RING Har jeg nådd målene?		
NAVN: _____							
Spor 1		Spor 2			J	D	N
Matte		TEMA: Geometri					
På skolen	Mandag: Areal til sammensatte figurer. Tredelingsgrupper: Vi måler vinkler. Grunnboka 7A: s. 111, 112. Oppgavebok 7A: s.61, 65.		Grunnboka 7A: s. 123, 124, 125 og 126.				
Heime til fredag:	Grunnboka 7A: s. 111, 112. Oppgavebok 7A: s.61, 65.		Grunnboka 7A: s. 123, 124, 125 og 126.				
Mål	<ul style="list-style-type: none"> Hvordan vi skal bruke gradskiva til å måle vinkler. Hvordan regne ut arealet til parallelogram og rombe. 						
Norsk		TEMA: Skriv bedre					
På skolen	Skriveknep, Språkboka s. 74-84: Forandre rekkefølge, bruke filmkamera, lage språkbilder og dra ut tida.						
Heime	Leseboka s. 67-90: Siste ord <ul style="list-style-type: none"> Hver dag: Les og skriv, arbeidsark 						
Mål	Kunne bruke noen nye skriveknep						
Engelsk		TEMA: Children's literature					
At school	Happy New Year! Biography – Roald Dahl, Tb. pp. 108-109						
At home	For Tuesday/Wednesday: Lever prøve med underskrift. For Friday: <ul style="list-style-type: none"> Finish your New Year's Poem Textb. pp. 108-109: Read etc. Workb. ex. 134-135 						
Goal	Kunne fortelle om Roald Dahl på engelsk.						
Naturfag		TEMA: Energi/ Eksperimenter med elektrisitet					
På skolen	<ul style="list-style-type: none"> Mandag: "Godbitark" med vannkraft/fikke-fornybare energikilder- tekster. Onsdag: Oppstart med nytt kapittel. 						
Heime	<ul style="list-style-type: none"> Grubletegning, hvem har rett og hvorfor? Skriv det i naturfagboka di. 						
Mål	<ul style="list-style-type: none"> Kunne forklare hva en strømkrets er. 						
Samfunnsfag		TEMA: Ei ny tid - Opplysningstid					
På skolen	Opplysningstida, s. 72-76						
Heime	Til fredag: Gjør ferdig arbeidsarket om opplysningstida.						
Mål	Kunne navn på minst tre viktige tenkere i opplysningstida. Kunne gjøre greie for meningene deres						
RLE		TEMA: Kristendom- David og Salomo					
På skolen	David og Salomo, s.128- 132.						
Heime	Til tirsdag: Les s. 128- 129 og skriv nøkkelord.						
Mål	Kunne forklare hvem israelittene var.						

Figur 6. Eksempel på ukeplan for 7. trinn hentet fra Internett.

Arbeidsplanen deles inn i fag med tilhørende tema og læringsmål. Elevene gjøres også kjent med arbeidsmåter hjemme og på skolen og vurderingsformen er egenervurdering. Arbeidet baseres i hovedsak på lærebøkene i de forskjellige fagene.

Dag	Teori og oppgaver	Hva skal du lære denne timen
Mandag 7.01.	4.1 – 4.3 Sannsynlighet 4.4 og 4.5	<ul style="list-style-type: none"> Beregne sannsynligheter ved å telle opp alle gunstige og alle mulige utfall.
Tirsdag 8.01.	4.1 – 4.3 Sannsynlighet 4.6 – 4.9	
Fredag 11.01.	4.3 Uniforme sannsynlighetsmodeller 4.11 – 4.16	
Mandag 14.01.	4.4 Addisjonssetningen Nivå 1: Basisoppgaver Nivå 2: 4.17 – 4.20	
Fredag 18.01.	4.4 Addisjonssetningen 1. time: Oppgaveløsning Nivå 1: 4.18, 4.19 Nivå 2: 432, 433, 434 2. time: Innleveringsoppgaver	
Mandag 21.01.	4.5 Produktsetningen for uavhengige hendelser Nivå 1: Basisoppgaver Nivå 2: 4.21 – 4.23, 442, 443	
Tirsdag 22.01.	4.5 Produktsetningen – oppgaveløsning Nivå 1: 431, 438, 439, 440 Nivå 2: 441, 445, 446, 447, 436, 437	
Fredag 25.01.	4.6 Produktsetningen for avhengige hendelser Nivå 1: Basisoppgaver Nivå 2: 4.24 – 4.26, 450, 451, 453	
Mandag 28.01.	4.6 Produktsetningen for avhengige hendelser Nivå 1: 448, 449, 451, 452 Nivå 2: 452, 454, 455, 456, 466, 469	
Fredag 1.02.	4.7 Sammensatte forsøk Nivå 1: Basisoppgaver Nivå 2: 4.27 – 4.29, 463, 464, 465	
Mandag 4.02.	4.7 Sammensatte forsøk Nivå 1: 4.27 – 4.29 Nivå 2: 459, 460, X4.2, X4.4, X4.5	
Tirsdag 5.02.	Oppgaveløsning kap. 5 Nivå 1 og 2: Kapitteltest s. 186 + ekstraoppgaver som blir gitt i timen.	
Fredag 8.02.	Naturfagforedrag eller repetisjon til prøve	
Mandag 11.02.	PRØVE kap. 4	

Figur 7. Eksempel på lokalt planarbeid i matematikk på Vg1.

Planen er utviklet med utgangspunkt i læreboka og arbeidsoppgavene er delt inn i to nivå. Vurderinger i faget er beskrevet gjennom innleveringer og kapittelprøve. Læringsmålet for timen er en forenklet versjon av kompetansemål i læreplanen for matematikk.

8.2.3 Planene i det mellomlange tidsspennet fungerer som bakteppe

I det mellomlange tidsspennet har vi analysert 27 planer og vår analyse viser at er det store variasjoner mellom skolene når det gjelder omfanget av planarbeidet, men at det er en tendens til at skoler som er med i satsingen har kommet lenger enn andre skoler med å utvikle planer i det dette tidsspennet. Det er en tydelig tendens til at kroppsøving skiller seg ut som et fag hvor det i stor grad utvikles fagspesifikke årsplaner i et kollegialt samarbeid.

Vg1 skiller seg fra andre trinn ved at det utarbeides årsplaner i norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. Ved skole 2 (Im vg) foreligger det for eksempel i kroppsøving en helhetlig plan som strekker seg over tre år og årsplaner som beskriver aktiviteter og kompetansemål for hver uke. På de underliggende trinnene utarbeides det *felles årsplaner* og i noen grad fagspesifikke årsplaner for norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. Fenomenet er mer fremtredende på ungdomstrinnet i vårt utvalg. Vi setter dette funnet i sammenheng med at 10. og 11. trinn har en avsluttende, fagavgrenset eksamen og at det derfor skaper et behov for å strukturere arbeidet.

Ved skole 7 (M 1–7) på 4. trinn og ved skole 5 (M 8–10) på 10. trinn, foreligger det både felles uke- og halvårsplaner. Ved skole 5 (M 8–10) foreligger det også årsplaner i engelsk, norsk, matematikk og kroppsøving. Noen planer knytter kompetansemål opp mot læreboka, mens andre planer er svært detaljerte med henvisning til for eksempel grunnleggende ferdigheter, læringsstrategier og kjennetegn på måloppnåelse. Disse to skolene skiller seg ut ved å ha utviklet planer i flere tidsspenn og ved at de er med i satsingen.

8.2.4 Planarbeidet foregår i separate kontekster

I vår gjennomgang av læreplankategorier, mottakerorientering og forståelser av arbeidsplaner i det korte tidsspennet ser vi at planene ser ut til å fungere i den konteksten de operasjonaliseres i, for både lærere og elever. Planene er i varierende grad knyttet til vurdering for læring gjennom læreplankategorier. Det er diskrepanser mellom intensjoner og operasjonalisering av lokalt planarbeid, som igjen aktualiserer spørsmålet om validitet i planarbeidet. Dette kommer vi tilbake til. I et intervju (M 1–10) sier ledelsen følgende på spørsmålet om planlegging ved skolen:

Og så har vi vært tydelige på å si noe om dette med hva ukeplaner skal inneholde, hva som skal være læringsmål. At det med læringsmål skal være tydelig og synlig på planer, på oppslag i klasserommet. Altså, det skal fremgå at her skal vi lære noe, og læringsmålet denne uka eller denne dagen er slik og slik. Så det har det vært jobbet ganske mye med. Og i tillegg til det så har vi tatt mye tips og prøvd og prøvd ut en del ting (M 1–10).

Vårt inntrykk, etter å ha analysert planer og data fra intervju, er at arbeidsplaner i det korte tidsspennet i noen grad er gjenstand for refleksjon ved skoler som er med i satsingen «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2011d), men at planarbeidet i det korte tidsspennet i hovedsak er overlatt til læreren eller lærerteamet.

Planene i det lange tidsspennet løftes ikke fram av skoleledelsen eller lærerne i intervjuene. Vi ser en svak tendens til at planene i det lange tidsspennet i større grad er knyttet opp mot læreplankategoriene enn de som er utviklet for det korte tidsspennet. Dette kan skyldes at planene i større grad er utviklet i et fellesskap med skoleleder og skoleeier, og at planene har lengre varighet og trenger mindre tilpasning. Det går ikke fram av datamaterialet at disse mer langsiktige planene danner utgangspunktet for planleggingen i det korte tidsspennet ved skolene. Vi kan anta at disse planene fungerer som et bakteppe. Unntaket er kroppsøving, hvor planene har en tydeligere sammenheng.

I våre analyser av validiteten og sammenhengen med vurdering for læring i disse planene, ser vi at planene er uttrykk for en tradisjonell tilnærming gjennom tilfeldig begrepsbruk og lærebokstyrte forståelser av hva det er viktig å lære. Samtidig ser vi at planarbeidet er i bevegelse mot en dominant og eksplisitt tilnærming (jf. figur 1), hvor eksplisitte læringsmål settes i sammenheng med arbeidsmåter og vurderingssituasjoner. Elevene involveres i liten grad i planarbeidet, men de benytter planene i norsk, engelsk og matematikk i det daglige arbeidet. I kroppsøving er planene utviklet i et mer langsiktig perspektiv og er mer orientert mot læreren. Skoler som er med i satsingen «Vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2011d) ser ut til å ha kommet litt lenger i sin planlegging.

I neste del går vi nærmere inn på de enkelte elementene i læreplankategoriene for å se i hvilken grad arbeidsplanene utvikles i tråd med Utdanningsdirektoratets prinsipper for underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012) og vurdering for læring.

8.3 Kompetansemålene til grunn for innholdet i arbeidsplanene?

I stortingsmeldingen Kultur for læring defineres kompetanse som «evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave» (st. meld. nr. 30, 2003-2004, s. 31). Denne funksjonelle definisjonen knytter kompetanse til det å kunne mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan. Kompetansemål beskriver den *kompetansen* elevene skal oppnå, som kan forstås som hva elevene skal kunne gjøre med ulikt innhold de har arbeidet med i et fag eller på tvers av fag.

Kompetansemålene er beskrevet i læreplanverket og gruppert innen hovedområder utviklet på bakgrunn av fagets egenart. De omfatter både kunnskaper, ferdigheter og

generell kompetanse i faget. Kompetansemålene skal legges til grunn for læringsmål som utvikles og synliggjøres i arbeidsplaner underveis i opplæringen.

8.3.1 Kompetansemålene får ingen plass i det korte tidsspennet

Et sentralt spørsmål i våre analyser er derfor i hvilken grad kompetansemålene synliggjøres i arbeidsplanene, og om koblingen til læreplanen er eksplisitt for eleven og andre aktører. Våre analyser av 78 arbeidsplaner ved skolene viser at kompetansemål i liten grad synliggjøres i planer for det korte tidsspennet, verken i uke- eller periodeplaner (Im 1–7; Im 1–10; M 8–10; M 1–10; M vg), bortsett fra hos noen lærere som utvikler egne planer (Im vg; Im 8–10). Vi setter dette i sammenheng med utviklingen av felles planer på trinn eller i team i grunnskolen. Planene har et design som gir lite spillerom for den enkelte lærer til å utdype arbeidet i fagene og kompetansemål ser ut til å være nedprioritert. I videregående skole utarbeides planene av den enkelte lærer for det enkelte fag og disse planene har en design som tillater mer informasjon. Kompetansemål er likevel i liten grad framtrødende i planene.

8.3.2 Kompetansemålene får mer plass i det mellomlange tidsspennet

I det mellomlange tidsspennet inkluderes kompetansemål i noen grad i halv- og årsplanene. Ved å fokusere på faget kroppsøving ser vi for eksempel at det foreligger det kompetansemål i halvårsplanene ved skole 6 (Im 8–10), mens det ikke foreligger ved skole 4 (Im 1–10) og skole 2 (Im vg). Ved skole 7 (M 1–7) foreligger det kompetansemål for kroppsøving i et treårig tidsspenn. I årsplanene kommer kompetansemålene i stor grad til syne i kroppsøving for skole 5 (M 8–10), skole 7 (Im 1–7) og skole 8 (Im 1–7). Ved skole 8 (Im 1–7) legges kompetansemålene eksplisitt til grunn i årsplanen hos en lærer, mens de ikke nevnes hos en annen lærer. Dette viser et spenn både innad og mellom skoler når det gjelder å forankre kompetansemål i det lokale planarbeidet. Vi ser den samme tendensen i norsk, engelsk og matematikk i utvalget. Det er ingen forskjeller mellom skoler som er med og ikke med i satsingen.

Ved en av skolene i Vg1 uttrykker læreren i intervjuet frustrasjon over «manglende samarbeid» om innhold og planlegging i fag. Samtidig sier en annen lærer ved en annen skole at hun har blitt mer bevisst: «Jeg lykkes mer nå, når jeg er mye mer eksplisitt på hva elevene skal lære. Jeg snakker mer med elevene om hva vi skal lære». Elever som ble spurt om de snakket om kompetansemål i læreplanene sa: «Vi har ikke gjort så mye av det enda i hvert fall, som jeg kan huske». Vi ser at planer som er utviklet på skolenivå i det lange tidsspennet i større grad ivaretar kompetansemål som sentrale element i planleggingen.

8.3.3. Mer valide læringsprosesser ved endret design?

I våre analyser er utvalget begrenset og vi tar høyde for at vi ikke har fått inn planer for alle fag på alle trinn. Vi kan likevel peke på en tendens: Kompetansemål inkluderes i økende grad i planarbeidet fra det korte til det lange tidsspennet. Samtidig ser vi ingen klare sammenhenger mellom den langsiktige og den kortsiktige planleggingen, bortsett fra i noen enkelttilfeller hvor for eksempel tre årsplaner brytes ned til årsplaner i faget kroppsøving (M 1–7). Vi finner ingen forskjeller mellom fagene og mellom skoler som er med og ikke med i satsingen.

Arbeidsplaner viser en formell siden ved planleggingen (Rødnes og Lange, 2012). En annen side er i hvilken grad kompetansemål finnes i lærebøkene, og hvordan planenes intensjoner presenteres og utdypes i klasserommet i dialog med elevene. Vi behandler dette i kapitlene 4–7 for de enkelte fag. Våre analyser tyder på at kompetansemål bør trekkes inn i planarbeidet i større grad, for å legitimere læreren som en profesjonell fagperson utad og forankre fagundervisningen i lov- og regelverket i undervisningens kontekst. Vi ser samtidig at det vil kreve andre standarder for malene som brukes for slike planer i grunnskolen. Slik planene er designet gir de lite rom for å inkludere kompetansemål.

8.4 Sier planene noe om hva elevene skal lære?

Innhold kan defineres som det lærestoffet og de aktivitetene som er nødvendige for å mestre den kompetansen som er beskrevet i kompetansemålet. Et viktig prinsipp i veiledningen fra Utdanningsdirektoratet er at disse valgene skal tas lokalt av profesjonelle yrkesutøvere som kjenner lokale forhold og elevene best (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det betyr at læreren, enten alene eller i samarbeid med andre lærere og elevene, skal operasjonalisere kompetansemål i *læringsmål* eller *tema* for arbeidet, slik at elevene forstår hva de skal lære (Wiliam, 2011).

I veiledningen (UDIR, 2012) beskrives arbeidet med innhold som grader av faglig fordypning der kompetansemålene i faget gjelder for flere år. *Grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier*, som er spesielt vektlagt i Kunnskapsløftet, presenteres i flere læreplanmål med større fordypning fra trinn til trinn i opplæringen i faget. Formål med faget og hovedområdene i fagets læreplan, gir en holistisk forståelse av valg av innhold i arbeidet med de lokale læreplanene. Innhold er et spørsmål om valg, verdier og læringssyn og er slik sett ikke et nøytralt konstrukt. Innhold knyttes til konteksten for undervisningen hvor læreplaner, elevene og samfunnet danner grunnlaget for skolens og lærerens konstrukt for innhold. Innhold som omfatter grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier kan knyttes til praksiser som er i tråd med intensjonene for vurdering for læring. Dette handler derfor om

validitetsskjeden fra kompetansemål til læringsmål og grad av elevmedvirkning i læringsprosessene.

I våre analyser ser vi nærmere på i hvilken grad planarbeidet inkluderer beskrivelser av hva elevene skal lære (William, 2011) ved bruk av begrepene *læringsmål* eller *tema*.

8.4.1 Stort taksonomiske spenn i læringsmålene

Barnetrinnet har klare læringsmål i sine planer. Målene har fått en egen bolk i designet på planen på 4. trinn ved skole 7 (M 1–7) hvor *læringsmål* for hvilke ferdigheter elevene skal utvikle i ukeplanene for fagene norsk, engelsk og matematikk er beskrevet. I matematikk er for eksempel målet at «eleven skal kunne bruke større enn mindre enn og er lik tegnene». I norsk skal elevene «finne ut hvordan de kan bruke tankekart for å forstå en tekst», og i engelsk skal de kunne «uttale og skrive fem gloser». Dette viser også spennet i taksonomien for læringsmål. Med taksonomisk nivå menes her et spenn fra overflattisk vekt på instrumentelle drilløvelser, hukommelse og reproduksjon til vekt på dypere forståelse, mestring av ferdigheter og strategier og anvendelse av faglig kompetanse i en relevant kontekst.

Ved skole 4 (Im 1–10) foreligger det for eksempel ikke læringsmål i ukeplanene for faget på 4. trinn, kun mål for *leksene*. Vi ser også at skoler legger sammen innholdet i begrepet lekser og læringsmål: «Læringsmål: Lekse i engelsk: lær deg 10 øveord» (Im 1–10; M 1–7).

8.4.2 Sprikende forståelser av læringsmålenes funksjon

På mellomtrinnet har vi funnet mange planer hvor læringsmålene er tydelig presentert. På 7. trinn ved skole 4 (Im 1–10) utarbeides felles planer. I norsk skal elevene «vite hva verb er, vite hva ordene infinitiv, nåtid og fortid betyr» og «kunne skrive noen ord med o-lyden som skrives med u». I matematikk skal elevene blant annet «kunne lage og lese av søylediagram», i engelsk skal elevene «kunne minst 10 nye ord: kroppsord, familieord, ord for klær og tilbehør. Kroppsøving er ikke med i ukeplanen. Målene er forståelige utenfor den konteksten de operasjonaliseres i og planen har et innbydende design. Skolen har kunnskaps- og ferdighetsmål i sine læringsmål og de settes inn i en helhetlig sammenheng. Skolens planarbeid er i stor grad i tråd med vurdering for læring på dette området.

Ved skole 3 (M 1–10) inneholder ukeplanen læringsmål for fagene norsk, engelsk og matematikk. Også her er kroppsøving utelatt. I tillegg har faglæreren i engelsk utarbeidet en detaljert plan som inneholder mål: «how to write a persuasive text», og sentrale *begrep* som for eksempel «persuasive text» som skal forstås. Faglæreren ved

skole 7 (M 1–7) har også sine egne planer i engelsk. Der beskrives ikke læringsmål – kun aktiviteter. Planene viser at skolene har forskjellige forståelser for læringsmålenes plass i arbeidsplanene og at skolene i varierende grad tilpasser planene til læreplankategorien innhold på trinnet.

8.4.3 Grunnleggende ferdigheter er lite synlige

Våre analyser viser at det er mange fortolkninger av læringsmål på 10. og 11. trinn. Et fellestrekk ved planene er at læringsmålene ofte angir områder elevene skal fordype seg i.

Ved skole 4 (Im 1–10) foreligger det vide mål: «bli kjent med Sigurd Hoel og hans forfatterskap» (norsk), «improve written and oral English» (engelsk). Ved skole 6 (Im 8–10) benyttes *emner* som begrep for å angi innholdet i fagene. Også her er det snakk om upresise mål: «Litteraturheftet (engelsk), Oppbrudd og ansvar (norsk), elevundervisning (kroppssøving), geometri (matematikk)». Emnene angir i liten grad hva elevene skal lære. Ved skole 5 (M-8–10) og skole 3 (M 1–10), settes målene opp som et element i planen i en delvis fortolket versjon av læreplanens kompetansemål og i generelle vendinger. Vi ser at læringsmålene i stor grad må fortolkes av elevene i undervisningens kontekst. Andre målformuleringer er mer i tråd med vurdering for læring, som for eksempel i matematikk å «kunne bruke ulikheter til å løse praktiske problemer» (skole 4 (Im 1–10)).

I Vg1 formidles innholdet til elevene gjennom lokalt utviklede tema eller ved at *kompetansemålene* i læreplanene fungerer som læringsmål (Im vg). I matematikk og engelsk benyttes *kapittel* i læreboka som innholds beskrivelser ved skole 1 (M vg). I kroppssøving er halvårsplanene planlagt så detaljert at de også fungerer som ukeplaner. I planene foreligger det for eksempel tema for innholdet: «Oppvarming, fotball ute, basketball sal» (Im vg). Vi har også funnet eksempler på manglende målrelatert planarbeid i enkelte fag i Vg1.

Elevene beskriver arbeidsplaner mer som *tema* de skal arbeide med: «I engelsk er det jo store tema, flytende tema. Det kan være greit å sverme litt på egen hånd» (Im vg). I intervjuene sier lærerne på Vg1 at elevene i noen grad trekkes inn i den kortsiktige planleggingen av læringsmål: «Det må være tydelig for dem (elevene) hva det er vi skal lære og hvor vi vil med det her vi holder på med nå, ja. Ha en begynnelse og hva er slutt og sånn» (Im vg).

Våre analyser viser at *innhold* som læreplankategori har en bred fortolkning i lærernes arbeidsplaner, både innad og på tvers av skoler. *Fagmål, mål, begrep, emner, kapittel* og *tema* er alle betegnelser for læringsmål som i ulik grad tydeliggjør innholdet i fagene. Våre funn viser at elevene i varierende grad gjøres kjent med innholdet for perioden gjennom arbeidsplanene. Innholdet settes også i liten grad i sammenheng med kompetansemålene i fagene. Vår forskning kan peke på et område som kan løftes

frem både innen forskning og i skolenes arbeid med vurdering. På denne måten kan arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i større grad vektlegges i arbeidet med innhold i planarbeidet.

8.5 Lærer elevene hvordan de skal arbeide for å nå læringsmålene?

Aktiviteter og arbeidsmåter er ikke i seg selv tilstrekkelige betingelser for elevenes måloppnåelse. Arbeidsmåtene må designes slik at de legges til rette for at elevene kan utvikle den kompetansen som beskrives i læringsmålene. Aktivitetene i faget springer ut fra vurderingskriteriene som ligger til grunn for at elevene kan nå læringsmålene. I våre analyser kartlegger vi i hvilken grad arbeidsplanene inkluderer arbeidsmåter i fagene gjennom begrepene *individuell arbeid, samarbeid, læringsstrategier og egenvurdering*.

I Kunnskapsløftet beskrives *læringsstrategier* som sentrale arbeidsmåter i alle fag og settes i sammenheng med elevenes kompetanseutvikling i grunnleggende ferdigheter. Utdanningsdirektoratets veiledning til Kunnskapsløftet (2012) definerer begrepet slik:

Læringsstrategier er framgangsmåter elevene bruker for å organisere sin egen læring. Dette er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner (Oppl.l. § 1-2 og LK06 generell del).

Hvilke arbeidsmåter som skal brukes bestemmes på lokalt nivå, men det fremheves i veiledningen fra Utdanningsdirektoratet (UDIR, 2012) at det skal tas hensyn til elevenes forutsetninger når det gjelder arbeidets omfang og vanskegrad og at opplæringen skal oppleves som meningsfull for alle elever (tilpasset opplæring). Arbeidsmåtene i faget skal gi elevene mulighet til å utvikle sin *egenvurderingskompetanse* og sin kompetanse i å løse oppgaver i *samarbeid og individuelt* (jf. sammenheng mellom arbeidsmåter i faget og eksamen). Arbeidsmåtene i faget i Kunnskapsløftet knyttes opp mot et sosialkonstruktivistisk syn på læring gjennom vurdering av elevens individuelle kompetanse til eksamen og gjennom forskrift til opplæringsloven § 3-12. Paragrafen forskriftsfester elevenes egenvurdering, men ikke medelevvurdering. Vi kan her snakke om en «washback»-effekt når det gjelder valg av arbeidsmåter.

I Stortingsmeldingen *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld.nr. 16, 2006–2007) pekes det på at «lærerne setter i gang elevengasjerende aktiviteter, men mange av disse mangler fokus og retning [...] Elevoppgaver og aktiviteter blir i mindre grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og teoretisk ramme» (St.meld.nr. 16, 2006–2007, s. 30). Arbeidsmåter handler om å utvikle et

mangfold av handlingsmønstre i undervisningen og kan knyttes opp mot lærerens metodikk, læringssyn og vurderingskompetanse.

For en nærmere beskrivelse av operasjonaliseringen av aktiviteter og arbeidsmåter i de enkelte fagene henviser vi til kapittel 4–7.

8.5.1 Individuelle arbeidsformer formidles i lekser

Arbeidsplanene i utvalget legger i stor grad til rette for at elevene skal utvikle sin oppgaveløsningskompetanse individuelt gjennom lekser i ukeplanene i det korte tidsspennet. Flere klasseromsforskere har nettopp fremhevet den ensidige vektleggingen av individuelt arbeid på bekostning av andre arbeidsmåter (Klette, 2007; Olaussen, 2009). Elevene informeres i liten grad om arbeidsprosesser som skal foregå på skolen. Et begrenset innsyn i lærerens planlegging av arbeidsformer kan føre til at elevene i mindre grad har innvirkning på arbeidsmåtene i faget og utvikler læringsstrategier i arbeidet med de grunnleggende ferdighetene. Her utdypes dette funnet.

Arbeidsplanene for barnetrinnet er i stor grad tydelige på elevenes *individuelle arbeid*. Ukeplanene inneholder tydelige anvisninger i forhold til *lekser* (Im 1–10; M 1–7). Det er også anvisninger til *egenvurderinger* i planene ved de samme skolene (Im 1–10; M 1–7). I årsplanene foreligger det ved skole 8 (Im 1–7) *læringsstrategier* i faget kroppsøving og norsk. Våre analyser viser at det i noen grad legges vekt på å formidle *arbeidsformer i undervisningen* i planene for det korte tidsspennet. Samtidig antar vi at lærerne operasjonaliserer arbeidsformene i undervisningen utenfor arbeidsplanenes rammer.

Arbeidsplanene for mellomtrinnet skiller seg i liten grad fra barnetrinnet mht. arbeidsmåter. Det finnes enkeltlærere som utvikler sine egne planer, hvor elevene får vite hvordan *arbeidsprosessene* på skolen skal foregå: «This you do at school: read this ..., talk about ..., write about...» (Im 1–10). Ved den samme skolen er foreldrene ansvarlig for å fullføre oppgaver som ikke ferdigstilles på skolen i samarbeid med elevene. Vi finner også referanser til arbeid med egenvurdering i form av målark i arbeidsplanene og refleksjon rundt læringsstrategier (M 1–7). Hos en lærer beskrives arbeidsmåtene med referanse til lærerens klasseledelse: «innlede med ..., arbeide med... , gjennomgang av... og planen er ikke orientert mot elevene» (Im 1–7). I matematikk ved skole 4 (Im 1–10) er arbeidsmåten for eksempel beskrevet som «volum av prizmer og terninger» og betegner tema for arbeidet i stedet for arbeidsmåten.

På ungdomstrinnet ser vi også de samme tendensene i arbeidsmåter i arbeidsplanene. Individuelt arbeid hjemme er også her den dominerende arbeidsformen i ukeplanene.

Leksene knyttes i stor grad til arbeid med tekster og oppgaver i lærebøkene i norsk, engelsk og matematikk (Im 8–10; Im 1–10; M 8–10). Arbeidsplanen for kroppsøving inneholder ikke individuelt arbeid eller lekser ved skole 5 (M 8–10). Arbeidsplanene inneholder elementer av læringsstrategier som for eksempel at elevene skal «forberede seg til tentamen ved å arbeide med emner de tidligere har lært», og «be able to make better use of your dictionary» (M 8–10). Planene i det lange tidsspennet inneholder i varierende grad arbeidsmåter (Im 8–10). Ved noen skoler er læringsstrategier og arbeidet med grunnleggende ferdigheter egne kategorier i årsplanene skole 5 (M 8–10). I kroppsøving beskrives læringsstrategier som for eksempel å planlegge «egentrening» i årsplanene. Vi ser også her at det er en utvikling i positiv retning i arbeidsmåtene i arbeidsplanene.

Elevene beskriver i et intervju arbeidsmåtene som lite variert:

Det er få lærere som er veldig flinke til å variere, og jeg synes at resten bruker det samme om og om igjen, og er ikke så veldig flinke til å variere. Og det er spesielt de som begynner å bli noen år, de er liksom inngrodd med sin måte å gjøre det på. Og de har ikke lyst til å forandre seg, så de gjør det likedan hver gang (M 8–10).

Vi tolker elevene dit hen at arbeidsmåter i faget kan fossiliseres dersom de tar utgangspunkt i et undervisningsdesign med arbeidsplaner som gjentas uke for uke uten at de blir gjort til gjenstand for refleksjon og utvikling med tanke på selvstendighet i læringsprosessene.

I Vg1 ser vi de samme tendensene i tilnærmingen til hvordan arbeidsmåter som læreplankategori tas i bruk. Arbeidsmåter synliggjøres i varierende grad i planene. Det foreligger ingen henvisninger til arbeidsmåter i halvårsplanene for engelsk og kroppsøving ved skole 1 (M vg). Ukeplanene har referanser til oppgaver som skal løses i matematikk, mens arbeidsmåter er fraværende i engelsk ved den same skolen. Ved skole 2 (Im vg) foreligger det en beskrivelse av hvilke arbeidsoppgaver elevene skal gjøre felles på skolen og individuelt hjemme i engelsk i ukeplanene, men ingen referanser til arbeidsmåter i årsplanen. Ukeplanen er beskrivende og i hovedsak orientert mot læreren. I norsk ved den samme skolen er arbeidsmåtene for timen utformet som *spørsmål* elevene skal svare på: «Forklar virkemidler i teksten. Hva menes med at noe er forklart i retrospektiv?» I kroppsøving foreligger det halvårsplaner, hvor hver uke har en egen kategorisom heter «dine forberedelser / kompetansemål». Kompetansemålene settes i sammenheng med individuelt arbeid som gis som lekser. Vi ser en tendens til at de underliggende trinnene har kommet lenger i arbeidet med å arbeidsplanfeste læringsstrategier og egenvurdering.

Læringsstrategier og arbeidet med grunnleggende ferdighetene er i varierende grad forklart i planarbeidet. Våre funn bekrefter forskning som viser at individuelt arbeid er den arbeidsmåten som vektlegges mest, og da ofte som lekser (Klette, 2007;

Olaussen, 2009). Våre analyser av arbeidsmåter i arbeidsplanene viser at lærerne har en eksplisitt og dominant vurderingspraksis når det gjelder individuelt arbeid, og en mer taus tilnærming når det gjelder andre arbeidsformer på skolen (jf. figur 1). Fenomenet legger ikke i tilstrekkelig grad til rette for at elevene skal kunne innvirke på arbeidsmåtene på skolen og utvikle selvstendighet i læringsprosessene. Vi ser også at læringsstrategier, egenvurdering og samarbeid i noen grad synliggjøres som arbeidsmåter i arbeidsplanene. Vi antar at dette er arbeidsmåter som i større grad har kommet inn i skolen etter Kunnskapsløftet.

8.6 Er det kjent for eleven hva det legges vekt på i vurderingssituasjonene?

Underveisvurderingen og fastsettelsen av standpunktkarakter i sluttvurderingen i fag er lagt til faglæreren, regulert i læreplanen for fag i Kunnskapsløftet og i forskrift til opplæringsloven (KUD, 2006b). I arbeidet med læreplanen i faget skal elevene forstå hvilken kompetanse de skal oppnå ved undervisningens slutt, og hva som kjennetegner standpunktkarakterene i faget, slik at de kan sette seg *langsiktige mål* og planlegge sin egen læring (UDIR, 2010). I arbeidet med lokale læreplaner underveis i opplæringen skal faglæreren vurdere elevens kompetanse i faget og grad av måloppnåelse med tanke på hva som kan forventes på det stadiet underveisvurderingen foregår (UDIR, 2010). Eleven skal også vurdere sin egen måloppnåelse. Til grunn for elevens involvering ligger forståelsen av hva de skal lære (jfr. læringsmål), hva de vil bli vurdert etter (jf. vurderingskriterier) og en beskrivelse av *vurderingssituasjonene* det vil bli lagt vekt på i perioden (skriftlig, muntlig etc.). Dette kan forstås som større arbeid som vurderes med kommentar og eventuelt med karakter (UDIR, 2010).

Lokale læreplaner skal med andre ord kommunisere det tilsiktede læringsresultatet og hvordan dette skal vurderes. Vurdering inngår i alle faser av opplæringen, også i planleggingen. Arbeidsplanene legger til rette for at elevene vet hvordan og når de skal vise sin kompetanse i større vurderingssituasjoner. Hvilke vurderingsformer som skal brukes og hva det legges vekt på (jfr. vurderingskriterier) står sentralt.

I våre analyser av arbeidsplanene vil vi trekke frem i hvilken grad elevene vet hvilke *vurderingsformer* som skal benyttes i planlagte vurderingssituasjoner, hvilke *vurderingskriterier* som ligger til grunn for vurderingen og *når* de vil bli vurdert. I behandlingen av fagene i kapittel 4–7 vil vi gå nærmere inn på validiteten i vurderingene.

8.6.1 Vurderingssituasjonene er utydelige i grunnskolen

På barnetrinnet nevnes ikke vurdering i arbeidsplanen for skole 7 (M 1–7) i fagene norsk, engelsk og matematikk. Elevene ved skole 4 (Im 1–10) skal *egenvurdere* sin måloppnåelse i samarbeid med foreldrene i alle fag på 4. trinn: «Sammen med elevene skal foresatte hver uke fargelegge hvert av målene i de enkelte fagene. Grønt: dette kan jeg. Gult Jeg er på vei. osv.» Elevene skal også «bevise» sin måloppnåelse ved å skrive inn resultater på prøver og lignende i ukeplanen. Ved skole 7 (M 1–7) og skole 8 (Im 1–7) inneholder heller ikke halvårs- og årsplanene referanser til vurdering. Vurdering preges av mange forståelser, og er i varierende grad i tråd med vurdering for læring på 4. trinn i vårt utvalg.

På mellomtrinnet ved skole 3 (M 1–10) og skole 7 (M 1–7) nevnes ikke vurdering i planene for norsk, engelsk, matematikk og engelsk. Ved skole 4 (Im 1–7) beskrives vurdering gjennom *ukeprøven* i norsk, engelsk og matematikk: «Skriv minst 10 av ordene du har lest (engelsk)», «Forklar hva verb er (norsk)», «du skal tegne speilbildet til en figur (matematikk)». Vurderingene settes i sammenheng med læringsmålene for uka og om vurderingspraksisen ved skolen er i tråd med prinsippene for vurdering for læring. En annen plan ved den samme skolen har referanser til *egenvurdering*, som ligger eksplisitt i planen: «Har jeg nådd målene? Ja, delvis eller nei». Ved skole 3 (M 1–10) får elevene oppgitt dato for «prøver» i enkeltfag og når elevene vil bli «hørt» i lekser på skolen. I årsplanen for kroppsøving nevnes ikke vurdering (skole 8 IM 1–7; (M 1–7)). I arbeidet med lesing ved skole 8 (Im 1–7) nevnes heller ikke vurderingssituasjoner. Våre analyser antyder at vurdering heller ikke er et fremtredende trekk ved arbeidsplanene på dette trinnet.

På ungdomstrinnet er vurdering ikke nevnt i ukeplaner ved skole 4 (Im 1–10) og ved skole 6 (Im 8–10). Ved skole 6 (Im 8–10) foreligger det i tillegg til ukeplanene en plan for norskfaget som inneholder *egenvurdering*, hvor elevene vurderer seg selv etter en sjekkliste med hele 18 «can dos» for måloppnåelse. Målene er omfattende og lite konkrete: «Kjenne til samfunnsliv og forholdene for arbeiderklassen i perioden frem til utbruddet av andre verdenskrig». Ved skole 5 (M 8–10) er elevene inne i en tentamensperiode og elevene gjøres oppmerksom på *tid for prøvene*. Ved skole 3 (M 1–10) er det en egen rubrikk for *vurderingsformer* i ukeplanen for engelsk. Her informeres elevene om «kapittelprøve» og «muntlig aktivitet».

Planene i vårt utvalg viser varierende og til dels mange forståelser for inkludering av vurderingsformer og vurderingskriterier i arbeidsplaner i grunnskolen. Vi ser at det prøves ut planer med *egenvurdering* innbakt i planene i form av sjekklister. Dette er elementer som sannsynligvis har kommet til etter Kunnskapsløftet. Forståelsen er i noen tilfeller instrumentell blant planutviklerne.

8.6.2 Svakt vurderingsfokus i det lange tidsspennet

I halvårsplanene på ungdomstrinnet ved skole 5 (M 8–10) er ikke vurdering et tema i de felles planene, men i halvårsplanen for engelsk er det en egen rubrikk for «vurdering» hvor «egenvurdering, hverandrevurdering og vurdering fra lærer» nevnes uten videre forklaringer for konteksten de skal brukes i. Elevene informeres bare om at vurdering vil finne sted i disse formene. Vi antar at dette forklares bedre i undervisningen. Begrepene følges ikke opp med tanke på vurderingssituasjoner i arbeidsplanen vi har tilgjengelig. Årsplanen i matematikk ved den samme skolen inneholder en rubrikk for vurdering hvor «prøve på slutten av perioden» og «vurdering underveis» nevnes uten videre utdyping. Vi finner også eksempler på planer som opererer med «vurderingskriterier» som ikke følges opp med vurderingsformer i planarbeidet (Im 8–10; M 8–10). Det er også store sprik innad i fag. I planene for kroppsøving ser vi eksempler på skoler som ikke nevner vurdering i planene (Im 1–10). Vi ser også planer hvor det kun foreligger vurderingskriterier (Im 8–10). Vi ser planer hvor det er utarbeidet detaljerte årsplaner hvor vurderingsformer inngår som en egen kategori i faget. Det foreligger også eksempler på vurderingskriterier som beskriver hva elevene vil bli vurdert etter (M 8–10). Ved skole 6 (Im 8–10) inneholder årsplanen i norsk en egen rubrikk for «vurdering» som omtaler vurderingsformer som «innleveringer» og «egen- og hverandrevurdering».

Våre analyser kan antyde at det er en svak forståelse for begrep og sammenhengen mellom læringsmål, vurderingskriterier og vurderingsformer blant lærerne i utvalget på trinnet. Vi ser også at læringsstrategier oppfattes som en vurderingsform. Praksisene spriker i flere retninger. Planene beskriver et mangfold i utvikling hvor validiteten er varierende og det er vanskelig å se et mønster.

8.6.3 Vurderingsformene varierer i større grad på Vg1

I Vg1 inneholder arbeidsplanene i det korte tidsspennet i engelskfaget kriterier for hvordan elevene blir vurdert i slutten av perioden ved skole 2 (Im vg). Elevene får også opplysninger om *vurderingsform*: «skriftlig, muntlig presentasjon, dialog» og tid for vurderingen. I en annen klasse i engelsk kombinerer læreren også flere vurderingsformer under ett tema: skriftlige arbeid, dialoger og muntlige arbeid. Elevene får også velge mellom tre større oppgaver i en felles vurderingsform (sjanger) (M vg). Samtidig etterlyser elevene i den samme klassen mer struktur og oversikt i overgangen til videregående skole (M vg). I engelsk er det også utarbeidet felles halvårsplaner med angitte datoer for «prøvedager» og med tema, eller kapitler i læreboka (M vg). I intervjuene sier lærerne at de i liten grad samarbeider om utformingen av planer for faget (lærere Vg1). Halvårsplanene fungerer i noen grad som ukeplaner ved denne skolen. I kroppsøving varierer vurderingsformene mellom «teori, fysiske prestasjoner og vurderingssamtaler» som knyttes opp mot tema for

perioden (Im vg). Ved skole 1 (M vg) har lærerne i kroppsøving i tillegg inkludert vurderingskriterier som knyttes opp mot fastlagte vurderingssituasjoner. I matematikk ser vi også hvordan planene bygges opp mot vurderingssituasjoner ved slutten av perioden (M vg).

Vår gjennomgang av planarbeidet ved skolene på Vg1 viser at det legges vekt på *planlagte vurderingssituasjoner* og at disse i stor grad datofestes på planene. Planene inneholder i varierende grad henvisninger til vurderingsformer og vurderingskriterier. Vi finner ingen planer hvor det foreligger vektning av vurderingskriterier. Også her finner vi flere fortolkninger av læreplankategoriene og stor variasjon i design og informasjonsmengde. Lærerne legger i mindre grad vekt på å invitere elevene i vurderingene ved planarbeidet. I intervjuene sier elevene at de kan «komme med innspill mht. når prøvene legges» (M vg).

Våre analyser av arbeidsplaner og i hvilken grad de synliggjør hvilke *vurderingsformer* som skal benyttes i planlagte vurderingssituasjoner, hvilke *vurderingskriterier* som ligger til grunn for vurderingen og *når* elevene vil bli vurdert viser at det er et mangfold av praksiser i skolen. Det er også tendenser til misforstått bruk av vurderingsteoretiske begrep i planene. Arbeidet har kommet lengst i Vg1, hvor tilnærmingen kan beskrives som dominant og eksplisitt (figur 1) og mer i tråd med vurdering for læring.

8.7 Lærernes planarbeid som uttrykk for vurderingskompetanse

Analysene av arbeidsplanene kan vise til et fravær av mønster og felles begrepsbruk. Det eksisterer et mylder av planer i mange design: fra innbydende planer til håndskrevne notater. De uttrykker i stor grad tradisjoner som har vokst fram over tid ved den enkelte skole og hos den enkelte lærer. Planene uttrykker m.a.o. i varierende grad en forståelse for vurdering for læring.

Det ser ut til å være et misforhold mellom hva som forventes av lærerne gjennom forskrifter og plandokumenter og hvordan lærerne fortolker og operasjonaliserer dette i arbeidsplaner. Analyser av intervjuene og resultater fra breddeundersøkelsen indikerer at lærerne har en forståelse av hvilken betydning klare mål og kriterier har for elevenes læring, og at de bruker mye tid på dette arbeidet – både i forkant av undervisning og i selve undervisningen. De involverer også elevene i noen grad i dette arbeidet. Likevel kommer dette arbeidet ikke alltid fram gjennom analyser av lokale læreplaner. Det kan synes som om arbeidet med vurdering er implisitt kunnskap som noen lærerne oppfatter som lite relevant å kommunisere til andre i praksisfellesskapet gjennom arbeidsplaner. Vi ser også eksempler på skoler og enkeltlærere som har begynt å snu denne tendensen. I analysene av arbeidsplanene

som ligger til grunn for denne rapporten ser vi elementer i tråd med vurdering for læring i de enkelte planene. Det fremgår også at det foreligger brister i den helhetlige forståelsen av arbeidsplanenes funksjon som et læringsfremmende verktøy både for lærer og elev. Utfordringen i skolen ligger i å løfte alle planer opp på et nivå som kan gi elevene like forutsetninger for å utvikle sin kompetanse og sin evne til selvorganisert læring.

Et annet aspekt ved ukeplanene er de begrensede formatene, som fører til at lærerne tvinges til å formulere seg svært kortfattet. En lærer beskriver fenomenet slik, «*målet er jo mye lengre oppe i hodet vårt enn det vi får ned på ukeplanene*» (M 1–10). Dermed kan viktige føringer og sammenhenger forsvinne, og verdien i planleggingen kan bli redusert. På den andre siden sier lærerne at de nå «*finner målformuleringer i begynnelsen av kapitlene i læreboka*» og at disse tas i bruk i undervisningen (M 8–0).

I arbeidsplanene ser vi også en tendens til at lærere planlegger med utgangspunkt i lærebøkene, årskalenderen og elevenes ståsted i en «bottom-up»-strategi. Et trekk ved en slik planlegging er at den kan legge til rette for tilpasset opplæring. Det kan imidlertid føre til at validiteten i læringsprosessene svekkes, ved at man mister overordnede mål av syne. De overordnede årsplanene ser i liten grad ut til bli satt inn i en «top-down»-tenkning for utvikling av arbeidsplaner. Disse planene ser i noen grad ut til å leve sitt eget liv, fjernt fra undervisningens kontekst. Her kan det også tenkes at læreboka fyller en funksjon. Samtidig som lærerne støtter seg til læreboka, så uttrykker de også klare holdninger til kvaliteten på lærebøkene.

I vårt utvalg fikk vi ikke inn eksempler på elevenes arbeidsplaner. Slike planer nevnes heller ikke i intervjuene med lærere og elever og vi antar at slike planer ikke tas i bruk i norsk, engelsk og matematikk. I kroppsøving for øvrig, finner vi eksempler på at elevene skal planlegge og gjennomføre undervisning i klassene i arbeidsplanene.

Stortingsmeldingen *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (St.meld. nr. 20, 2012–2013) henviser til flere evalueringsrapporter som peker på at det lokale arbeidet med læreplaner er utfordrende, og at «opplæringen i mange tilfeller er gjennomført uten tydelig plan og ikke i tråd med reformens intensjoner» (St.meld. nr. 20, 2012–2013, s. 61). Våre analyser av arbeidsplaner støtter dette funnet.

8.7.1 Hvor er lærerne i prosessen?

Hvis man knytter de lokale planene til vurderingskompetanse kan de ulike skolenes arbeid kategoriseres ut fra fire ulike stadier (jf. figur 1). Det første stadiet beskriver en taus, erfaringsbasert kompetanse: Planer kjennetegnes ved at elevene skal gjøre i perioden, læreren leder undervisningen og elevene gjør pålagte arbeidsoppgaver. Det andre stadiet beskriver en eksplisitt kompetanse: Planene kjennetegnes ved at innhold,

arbeidsmåter og vurdering er gjort kjent for elevene, men læreren leder arbeidet og elevene fremdeles gjør pålagt arbeid. Det tredje stadiet beskriver en eksplisitt kompetanse: Innhold, arbeidsmåter og vurdering deles og diskuteres og blir forstått av elevene som en kompetanse de skal arbeide mot gjennom eget arbeid og med veiledning fra lærer. Elevene forstår hva de skal lære, hvordan de kan lære og de kan vurdere arbeidet sitt selv. Det fjerde stadiet beskriver en delingskultur: Lærer og elev utarbeider planer hvor innhold, vurderingskriterier og vurdering utvikles i fellesskap innen rammen for læreplanen for fag.

Å analysere lokale planer er bare et lite utsnitt av et større bilde når det gjelder skolenes og lærernes operasjonalisering av vurdering. Likevel kan vår analyse av arbeidsplaner si noe om hvor i prosessen i vurdering for læring de ulike skolene befinner seg. Det kan synes som det til en viss grad er en taus kompetanse som kommer til uttrykk i de foreliggende planene. Arbeid med *kompetansemål*, *innhold*, *arbeidsformer* og *vurderingsformer* er underforstått og uttrykkes ikke i tilstrekkelig grad eksplisitt i de ulike planene. Derfor kan elevene og andre brukere utnytte potensialet som ligger i å forstå hva du skal lære, hvordan du skal lære og hva du vil bli vurdert etter, slik prinsippene for god undervisvurdering legger opp til. Samtidig ser vi at lærerne er på vei mot en mer eksplisitt vurderingskompetanse (jfr. figur 1). Det finnes elementer i planarbeidet som er i tråd med prinsippene for vurdering for læring, og våre analyser viser at lærerne prøver ut forskjellig design for arbeidsplanene innad i skolene. Noen skoler ser ut til å ha kommet lenger enn andre skoler i sin refleksjon rundt planlegging, og disse skolene er i større grad med i satsingen.

Arbeidet med arbeidsplaner kan gjøres lettere ved å utvikle et felles begrepsapparat. Dette vil også kunne føre til en dypere forståelse av vurdering. Kvalitetssikrede eksempler som modellerer hvordan en kompetent fagperson tenker når hun tar ned kompetansemål og omsetter disse til arbeidsplaner ved bruk av teoriinformerte begreper i en faglig kontekst, vil kunne støtte lærerne i dette arbeidet. I europeisk og amerikansk sammenheng er dette en mer utbredt og dokumentert praksis som bidrar til et større tolkningsfellesskap på skolene (Wiggins & Tighe, 2005; EFLUSL, 2009).

9. Elevenes opplevelse av læring, motivasjon og mestring

Lise Vikan Sandvik og Trond Buland

Gode vurderingspraksiser skal bidra til elevenes læring. I dette forskningsprosjektet er nettopp elevenes opplevelse av læring, motivasjon og mestring gjennom vurdering sentralt. Med utgangspunkt i prosjektets forskningsspørsmål ønsker vi i dette kapitlet å finne svar på følgende:

- I hvilken grad er vurderingen målorientert og kriteriebasert?
- I hvilken grad får elevene tilbakemelding på arbeidet de gjør underveis, i prosessen?
- I hvilken grad brukes egenvurdering som vurderingsverktøy?
- I hvilken grad brukes medelevvurdering som vurderingsverktøy?

Forskriften understreker elevens rett til vurdering og ikke minst hensikten med vurdering for elevens læringsprosess:

Elevar i offentlig grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar og lære kandidat ar i offentlig vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa.

Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i lære prosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 4).

Det er særleg de fire sentrale kriteriene for god vurderingspraksis i Utdanningsdirektoratets rundskriv fra 2010 som er viktige i dette prosjektet: Kunnskap om læringsmål, gode tilbakemeldinger om egne prestasjoner, råd om veier videre og involvering i vurdering av eget arbeid. Nettopp disse fire prinsippene har vært utgangspunktet for våre intervjuer med elever på de 8 skolene vi har besøkt.

9.1 Hovedfunn i rapport 1

I breddeundersøkelsen i delrapport 1 ble lærerne stilt en rekke spørsmål knyttet til elever og elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Her så vi blant annet at lærerne stort

sett ga uttrykk for at de integrerte elevmedvirkning i sin vurdering. Dette skjedde både gjennom bruk av egenvurdering, tilbakemeldingspraksis og elevinvolvering. Også det at utvalget mente at elevenes egenvurdering bidrar positivt til elevens læring, tolket vi som at lærere har et positivt syn på egenvurdering som verktøy. Vi konkluderte i delrapport 1 blant annet med at data indikerte at det var sannsynlig at denne vurderingspraksisen tas i bruk.

Når det gjaldt medelevvurdering derimot, viste breddeundersøkelsen at det i liten grad blir benyttet. Bare 9 prosent av vårt utvalg svarte at medelevvurdering anvendes i stor grad. Det var ingen signifikante forskjeller mellom de fire fagene vi særlig fokuserer på i denne studien.

Barneskolene og de kombinerte skolene var de som i breddeundersøkelsen i størst grad integrerte elevenes egenvurdering i undervisningen, mens de videregående skolene i minst grad så på egenvurderingen som en integrert del av undervisningen.

I breddeundersøkelsen spurte vi også lærerne om deres elever opplevde læringsmålene og vurderingskriteriene som tydelige og forståelige. Også her kom barneskolen best ut, i den forstand at læringsmål og vurderingskriterier i størst grad oppleves som tydelige og forståelige på barneskolen, mens de i minst grad er tydelige og forståelige på videregående skole. Likevel så vi at samtlige grupper mente at læringsmålene og vurderingskriteriene er tydelige. Vi så også på denne variabelen i forhold til fag, men fant ingen signifikante forskjeller. Vi konkluderte med at våre data viste at det arbeidet som gjøres i forhold til læringsmål og kriterier er godt, og at skolene har kommet et stykke på vei når det gjelder dette arbeidet.

Lærerne ble også spurt om de mente det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet. Her fant vi at lærere ved samtlige skoleslag var enige i at involvering av elever i vurderingsarbeidet er viktig. Likevel fant vi også her signifikante forskjeller. Tendensen var at barneskolelærere mente involvering er viktigere enn det lærere i videregående skole gjorde. Vektleggingen av dette ser altså ut til å synke med trinnene oppover.

9.2 Samlet inntrykk

I dette kapitlet gis et samlet inntrykk av elevenes opplevelse av motivasjon og mestring på et mer generelt grunnlag, uavhengig av vurderingspraksiser.

Mange elever etterlyser mer variert opplæring, særlig med praktisk vinkling. På spørsmål om hva som er de morsomste fagene svarer mange fag med praktisk islett; mat og helse, kunst og håndverk. Flere snakker også om prosjektarbeid, fordi de der får lov til å arbeide på litt ulike måter og ikke sitte stille ved pulten hele tiden: «Det

blir litt kjedelig å sitte så lenge på stolen og hele tiden bare høre læreren snakke, ikke å få gjøre noe selv liksom» (M 1–7).

Dette handler om å skape interesse for læring, det man kan kalle situasjonsinteresse (Hidi & Renninger, 2006). Det handler om å legge til rette for at elevenes læring foregår i en inkluderende læringskontekst. Elevene etterlyser kontekster der de får utfordret seg selv. Dette handler om gode relasjoner mellom elever og lærer, men også om faglig gode omgivelser som utfordrer og motiverer. Når denne interessen er skapt, er det ifølge Hidi og Renninger (2006) et godt utgangspunkt for å utvikle den individuelle interessen for det faglige innholdet. God vurderingspraksis i fagene kan være et viktig bidrag for å skape den individuelle interessen for fagets innhold og egen læringsprosess. Dette kommer vi nærmere inn på i kapitlet som følger.

Vår studie viser at elever på alle trinn har relativt høy bevissthet om vurdering, selv om fokuset åpenbart blir sterkere jo høyere årstrinn det er snakk om. Elever på alle trinn opplever vurdering som viktig, også for egen læring.

Mange elever i studien vår opplever klare overganger i løpet av opplæringsløpet; særlig mellom barnetrinn, ungdomstrinn og videregående opplæring, men flere snakker også om stor overgang fra småskoletrinnet til mellomtrinnet. Med overganger forstås ulikheter mellom skoleslagene/trinnene som innebærer nye forventninger om læring og vurdering både fra lærere og elever. Karakterer oppleves som den største overgangen. Karakterer er også det de fleste elever tenker på med vurdering.

9.3 Betydning av vurdering for elevenes læring

Når elevene får tilbakemelding på sin læring, vil det påvirke deres motivasjon for læring og deres mestringsopplevelse. Det optimale samspillet mellom vurdering og motivasjon finnes i kommunikasjonen mellom lærer og elev (Smith, 2009). Dette kapitlet tar utgangspunkt i de fire prinsippene for god vurderingspraksis i analysene av elevenes opplevelse av vurdering.

9.3.1 Forståelse for læringsintensjonene

Breddeundersøkelsen i delrapport 1 viste at lærerne i barneskolen i størst grad mente elevene vet hva som er forventet av dem, mens lærerne i videregående skole i minst grad mente at elevene vet hva som er forventet. Det er likevel viktig å påpeke at nesten alle lærere i noen eller stor grad var enige i at elevene visste hva som var forventet av dem. Vi fant derimot ingen signifikante forskjeller med hensyn til de fire fagene. Også på påstandene om vurdering bidrar til å øke elevens faglige kompetanse fant vi signifikante forskjeller på skoleslag, men ikke på fag.

De aller fleste elevene vi har snakket med, på alle årstrinn, har fortalt om en betydelig bevissthet rundt mål, at det står i ukeplaner, at lærere skriver det opp på tavla, og også presentere det muntlig i timene.

Flere har også fortalt om hvordan man har fått informasjon om og vært med på å diskutere vurderingskriterier, altså i betydningen hva som skiller et godt svar fra et dårlig, hva som må være med for å få en viss karakter. Det vitner om en bevissthet hos elevene om arbeidet med mål og kriterier. Det kan synes som om det er etablert praksiser i mange klasserom der nettopp læringsintensjonene blir kommunisert til elevene, både via planer og i klasseromsdialogene.

9.3.2. Hva mener elevene er god vurderingskompetanse?

Elevgruppene gir et sammensatt bilde av hva det vil si å ha god vurderingskompetanse. «Den gode læreren» er selvsagt en som er faglig flink, som kan faget sitt, og som også kan lære bort, altså har evne til å formidle faget på en måte som ulike elever kan ha utbytte av. I dette ligger det også å kunne gi gode, framoverrettede tilbakemeldinger på elevenes prestasjoner. For å kunne gjøre dette framheves ofte betydningen av det relasjonelle, at læreren må se hver enkelt elev, skjønne den enkelte elev og kunne kommunisere med alle på deres egne premisser.

Et sentralt tema i mange av elevintervjuene, handlet om at den gode lærer er en rettferdig lærer. Elevene er opptatt av det vi har kalt reliabilitet i vurdering. De forventer at samme lærer skal vurdere ulike elever likt. «Trynefaktor», at lærer favoriserer elever han eller hun har spesielt god kjemi med, omtales av flere som noe de har opplevd, og reagerer negativt på. Et viktig tema i flere intervjuer har også vært ønsket om lik vurdering fra ulike lærere. Elever ved en skole fortalte at to elever hadde levert identisk arbeid til to ulike lærere, og fått svært forskjellig vurdering. Dette reagerte de svært sterkt på, og det er vårt inntrykk at det bidro til å svekke elevenes tillit til den vurderingen de fikk.

9.3.3. Betydningen av tilbakemelding

Gode tilbakemeldinger handler om å gi elevene tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonene deres. Forskriften understreker at denne underveisvurderingen skal «gis løpende og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg» (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Vurderingssamtalen er en måte å formalisere denne underveisvurderingen. I intervjuene kommer det fram at elever er opptatt av vurderingssamtalen, og for mange elever er det den de først tenker på når de snakker om vurdering. Selv om mange

elever forteller at disse samtaler ofte handler om faglig utvikling, forteller også mange at dette ikke er tilfelle:

Når vi har hatt sånne samtaler, så er det eneste vi sier på samtalerne er jo om hvordan det har vært å starte her, hvordan syns du at det går i klassen, det har veldig lite fokus på fag føler jeg i hvert fall jeg. Hvert fall de med <lærers navn> så er det veldig mye om deg og hva du syns om skolen. Syns du det er fint... Det mangler jo litt da, men det er jo ikke så lett. Vi har jo bare nesten gått her i, ja snart ett år da (M vg).

Dette sitatet er hentet fra videregående skole, der eleven uttrykker forventning om at tilbakemeldinger om den faglige utviklingen skal være sentralt i samtalen. Eleven savner dette, men peker samtidig på at det handler om enkeltlærere. Likevel kan slike utsagn fortelle noe om behovet for å etablere felles forståelse i et kollegium for hva vurderingssamtalen skal inneholde og hvilken betydning den skal ha for å bidra til elevens faglige utvikling og bevissthet om egen læring.

Når det gjelder den løpende vurderingen, den uformelle i klasseromssituasjonen, forteller elevene at den i varierende grad er «løpende og systematisk». I alle fall varierer det til dels mye med hensyn til hvor konkrete og «konstruktive» kommentarer de opplever å få. Noen forteller om kommentarer av typen «bra jobba, fortsett å øve» men mange forteller også om mer detaljerte tilbakemeldinger om hva det er viktig å arbeide mer med. Det varierer ofte fra lærer til lærer. Elever vi intervjuet har sine helt klare forventninger til hva slags vurdering de vil få fra ulike lærere. Noen lærere er konstruktive og gir grundige pekere på måter de kan forbedre seg, andre er korte og temmelig intetsigende i sine kommentarer. I gruppeintervjuer blir elever av og til overasket over å høre elever fra en annen gruppe på samme trinn og samme skole fortelle om hvordan de møter vurderingen:

- Det står enten dårlig, eller så står det bare bra. Også kanskje dette må du øve litt mer på. Det står ikke noe spesielt. Det står ikke hva du må øve mer på, det står bare sånn pil ut fra oppgaven: dette må du øve mer på. Ellers så står det bare feil.
- Heldigvis står det ikke som du snakker, «haha, her har du feil».
- Ja, men det ser jo sånn ut.
- Og så kommer læreren bort og sier hva du har misforstått, og at hvis du bare retter på det, så går det bra.
- Det gjør de ikke hos oss.
- Ikke hos oss. Der får vi direkte beskjed (M 1–7).

Det kan synes som det er ulik praksis innad på trinn, der lærere har svært ulik tilnærming til tilbakemeldingspraksiser. Et annet aspekt ved arbeid ved

tilbakemelding dreier seg om tilpasset undervisning. Mange av elevene vi intervjuet er opptatt av hvordan læreren arbeider i klasserommet for å hjelpe hver enkelt elev.

Noen opplever at det kan være vanskelig å få tilbakemeldinger og hjelp i klasserommet:

Noen ganger så sitter vi med hånden oppe hele mattetimen for eksempel, så... Det er ganske plagsomt, jeg får jo ikke gjort noen ting. For hvis det er en som trenger hjelp så går læreren til den første han ser, så blir han der ca. hele mattetimen. (M 1-7)

9.3.4. Egenvurdering

Så langt har dette kapitlet om elevenes opplevelse av vurdering for læring, motivasjon og mestring handlet om samspillet mellom elev og lærer. Dette samspillet er avgjørende for at eleven skal utvikle seg til å bli selvregulert. Et annet viktig aspekt for å utvikle elevens bevissthet om egen læring er å være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Egenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4 (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Helt ned på fjerde trinn har vi snakket med elever som har fortalt at de til en viss grad driver egenvurdering, f.eks. i form av at de selv må krysse av for om de kan en ting godt eller ikke, om de har nådd målene for uka helt, delvis eller ikke i det hele tatt. Spesielt én elevgruppe opplevde dette som morsomt og spennende, noe de syntes det var gøy å jobbe med. Foreldrene til den samme elevgruppen hadde imidlertid aldri hørt om dette systemet for egenvurdering, og lærerne fortalte at dette var noe de nettopp hadde innført og prøvde ut.

Mange gir uttrykk for at egenvurdering er greit, og at de stort sett vet hvor godt de har gjort det på en prøve eller oppgave. Elever på mange trinn opplever at de har relativt stor grad av selvinnstikk. Noen forteller også at de gjorde en konkret oppgave om dette, fungerte det som en bevisstgjøring; Elevgruppen ble mer bevisst på vurdering og kriterier, og ikke minst fikk de et mer bevisst forhold til vurdering av sitt eget arbeid:

Ja, vi fikk i oppgave å lage ei bro ut av avis papir og så skulle vi vurdere den selv etter kriteriene. Og da var det alle sammen som sa ja, den er sånn, sånn og sånn. For da sto det at den skulle for eksempel være 1 meter og 30 cm, og da begynte jeg å tenke sånn den skulle være minst 1 meter og minst 30 cm. Så vi lagde den høyere og lagde den lenger. Og da var jo alle sammen, ja, vi har fulgt alle kriteriene, 6. Begynte vi å vurdere dem, og så oi, her er det jo folk som har gitt seg selv 6, men som egentlig

bare skal ha en 3'er eller en 4'er. Og da plutselig gikk det opp for oss at oi, vi er kanskje ikke så veldig gode til å vurdere oss selv (Im 8–10).

Dette eksemplet understreker vurdering som en del av undervisningen og som et læringsfremmende verktøy. Dermed er det elevenes læring som står i sentrum, noe som ikke bare innebærer en ny lærerrolle, men også en ny elevrolle. Eleven blir en aktiv, ansvarliggjort deltaker i egen læringsprosess, og egenvurdering fungerer som et verktøy for å fremme en mer aktiv elevrolle (Birenbaum, 1996; Black & Wiliam, 2005, 2006a; Sadler, 1989). Dette kan også bidra til å utvikle elevenes individuelle interesse for læring, som motivasjonsforskerne Hidi og Renninger (2006) peker på.

Delrapport 1 viste at barnetrinnet har kommet langt i arbeidet med mål og kriterier. Også i arbeidet med egenvurdering har de kommet lengre enn videregående skole. Lærerne bruker ulike skjemaer for dette arbeidet, og elevene tar disse i bruk:

NTNU: Ja, får dere delta i å vurdere, gi egenvurdering?

– Vi kan også vurdere hverandre sine historier, så får vi det arket, og så skal vi ta og vurdere vår egen innsats og hvordan vi synes den var. Altså hvordan vi synes den var, og så får vi en som lærerne har skrevet.

NTNU: Er det lett, altså er det lett å vite hvor du selv står, hvor bra det er det du har gjort?

– Ja. Det står for eksempel sånn på dårlig. Du kan ha en boks for eksempel på dårlig, og så kan du ha en på supert. Eller så kan du ha en linje på dårlig og en linje på supert.

– Men det er mye lettere nå enn før, fordi at før så hadde vi ikke så mye sånt og da var vi veldig, altså vi var ikke vant med det. For lærerne gjorde alt. Men nå har vi begynt med det, og da blir det lettere etter hvert (M 1–7).

Elevene viser at de har en økt bevissthet om hva som er en dårlig og hva som er en god prestasjon. Likevel kan ikke våre intervjuer si noe om kvaliteten på de kriteriene som er utarbeidet. En del av datamaterialet i denne studien består av plandokumenter og ulike vurderingsoppgaver og –skjemaer som er utarbeidet på de ulike skolene. I analysene av disse finner vi store variasjoner i kvalitet (se kap. 8). Skjemaer som er brukt i forbindelse med arbeid på den skolen som elevintervjuet ovenfor er hentet fra, viser at lærerne har utviklet gode praksiser for dette, med vurderingskriterier som er faglig godt forankret:

Kriterier	Fremragende	Kompetent	Under utvikling	Ikke godkjent
Faktakunnskaper	Du viser en meget god forståelse for emnet	Du viser en god forståelse for emnet	Du viser en grei forståelse for emnet	Du viser lite god forståelse for emnet
Valg	Du har laget meget gode og realistiske valg i teksten	Du har laget gode og realistiske valg i teksten	Du har laget noen realistiske valg i teksten	Du har laget få realistiske valg i teksten
Personbeskrivelser	Meget gode personbeskrivelser og stedsbeskrivelser	Gode personbeskrivelser og stedsbeskrivelser	Har personbeskrivelser og stedsbeskrivelser	Noen mangler personbeskrivelser og stedsbeskrivelser
Rettskriving	Du har stor bokstav i alle egennavn og korrekt tegnsetting i alle dialoger	Du har stor bokstav i de fleste egennavn og korrekt tegnsetting i de fleste dialoger	Du har stor bokstav i flere egennavn og korrekt tegnsetting i flere dialoger	Du har stor bokstav i noen egennavn og korrekt tegnsetting i noen dialoger
Dialog	Du har meget gode dialoger i teksten din	Du har meget gode dialoger i teksten din	Du greie dialoger i teksten din	Du har for få gode dialoger i teksten din
Annet				

Figur 8. Vurderingsrubrikk for de store oppdagelsene (M 1–7)

Dette er et eksempel på hvordan læreren har utformet et vurderingsverktøy med klare kriterier. Ulik måloppnåelse er forsøkt beskrevet presist. Når det gjelder kategorien Dialog, sier beskrivelsen av denne at det handler om å ha en «god dialog». For en utenforstående vil det være vanskelig å forstå hva en god dialog innebærer i denne sammenhengen. For at denne, og andre beskrivelser, skal ha verdi for elevenes læring, forventes det at det eksisterer et tolkningsfellesskap mellom lærer og elever om hva disse begrepene betyr.

Denne studien viser at det i mange klasserom tas i bruk vurderingsverktøy som fremmer refleksjon omkring egen læring. Samtidig viser denne studien at vurderingsverktøy fort kan bli rent tekniske strategier som kommer fra læreren. I stedet bør læringsstrategier betraktes som fleksible muligheter for å nå et mål. Med en forståelse av at mening skapes i interaksjonen, bør det å lære å lære derfor være en gjensidig refleksjon som gjøres i fellesskap med de ulike aktørene i klasserommet.

9.3.5 Medelevvurdering

I de fire prinsippene som ligger til grunn for den nasjonale satsingen sies det mye om tilbakemeldinger, lærerens rolle og elevens rolle i egen læringsprosess. Den sier ingen ting om medelevvurdering, det til tross for at vurderingsforskere hevder at både

egenvurdering og medelevvurdering er svært effektive læringsfremmende verktøy (Black & Wiliam, 2009; Sadler, 1989, 1998).

Forskning viser at tilbakemeldinger i elevpar er svært effektivt, og at elevene i større grad griper og utnytter veiledningen de får av medelever enn den de får av eksperten (Lantolf, 2000; van Lier, 2000, Sandvik, 2011). Flere forskere i det sosiokulturelle forskningsfeltet har vært opptatt av dette fenomenet og har forsket på hvordan elever er i stand til å gi hverandre effektiv støtte gjennom varierte strategier som er sensitive mot den nærmeste utviklingssonen. En viktig implikasjon av dette arbeidet er at læring kan oppstå i fraværet av en ekspert. I stedet konstruerer elevene i samhandling ekspertise gjennom samtalen fordi de deler et mål om å finne svar på en felles utfordring (Lantolf, 2000). Dette er et interessant perspektiv også i dette forskningsprosjektet, der medelevvurdering er en strategi som vi har observert i mange klasserom.

Relativt mange elever har noe erfaring med dette. Medelevvurdering brukes i form av at to elever samarbeider, leser høyt og gir tilbakemeldinger til hverandre, ved framføringer, der man får lov til å kommentere på det som er framført, og ved at man retter f.eks. lekseprøver for hverandre.

Når vi har sånn framføring og sånt, så deler læreren ut sånne ark som vi skal hjelpe til å sette karakterer på.

Også har vi diskusjoner etter sånn for eksempel framføringer så diskuterer vi sammen karakter eller hva som var bra og dårlig (M 8–10).

Elevene uttrykker også dilemmaer med medelevvurdering. Det kan oppleves vanskelig å vurdere venner, det kan fort bli for privat. Dessuten setter mange elever spørsmålsteget ved medelevers kompetanse til å vurdere:

Jeg føler egentlig ikke at jeg lærer så veldig mye av at venninna mi sitter og retter min prøve, fordi du sier jo gjerne bare at du var flink. Så egentlig så vil jeg ha en lærer som gjør det, for det er den som kan mest om det.

Du er avhengig av å ha noen som er kritiske, og som har nok kompetanse til å lære deg nye ting òg. Så jeg tror ikke at du får så mye ut av det, på det her nivået i hvert fall da (M vg).

Dette illustrerer flere av dilemmaene med medelevvurdering. Det kan synes som det er særlig tre ting som framstår som vesentlige i arbeidet med medelevvurdering. For det første er det viktig for elevene at de har klare kriterier for hvordan de skal gi tilbakemelding på hverandres tekster, og at de behersker disse. For det andre uttrykker de et behov for å komme i par med noen som er på samme faglige nivå som dem selv og som de er trygge på. Når disse to betingelsene er oppfylte, oppleves medelevvurdering som svært nyttig for elevene, ikke bare fordi de lærer av å få

tilbakemelding, men også fordi det å lære andre, å være eksperter for hverandre, er av stor betydning for deres læringsprosess. Det viser seg at faglig sterke elever i større grad kan gi respons på et tekstlig og diskursivt nivå enn faglig svake elever. For det tredje uttrykker mange elever at de stoler mest på responsen de får av læreren, og at de arbeider grundigere med teksten når det er læreren som skal gi tilbakemelding.

9.4 Oppsummering

Dette kapitlet har forsøkt svare på spørsmål knyttet til elevenes læringsprosess. Generelt etterlyser elevene mer motiverende og utfordrende arbeidsoppgaver. Dette kan forstås som et ønske om mer elevaktivitet, der elevenes situasjonsinteresse skal vekkes. Dette har betydning for utvikling av en mer individuell interesse for faget og for læring generelt (Hidi & Renninger, 2006). Dette forskningsprosjektet undersøker hvordan vurdering kan bidra til økt læring, motivasjon og mestring hos elevene i skolen.

Det viser seg at elevene er opptatt av tilbakemeldinger og at de skal være knyttet til noe konkret. Innholdsløs ros og kritikk oppleves ikke læringsfremmende. De søker med andre ord tilbakemeldinger som viser at de gjør framskritt (Hattie, 2007), men de rapporterer at de i varierende grad får læringsfremmende tilbakemeldinger. Denne variasjonen gjelder ikke bare på skolenivå, men også på trinnivå innad i skolene.

Mange elever opplever hverdager i skolen der tilpasset undervisning ikke er til stede. For å kunne utvikle et bredt repertoar av læringsstrategier, må elevene også få muligheten til å lære disse (Hattie, 2007). De rapporterer om mye høytlesing i hel klasse, der tilpasningen ligger i hvor mye hver enkelt må lese høyt.

Å kunne ta ansvar for egen og medelevers undervisning er et viktig aspekt for elevenes engasjement for økt læringsutbytte (Hattie, 2007). Elevene rapporterer om ulike praksiser på dette feltet. Samtidig fremhever de betydningen av egenvurdering og medelevvurdering for både læring og motivasjon.

Det synes som om elevene i denne studien har svært varierte erfaringer knyttet til vurdering for læring. Dette gjenspeiler andre funn i denne rapporten. Manglende tolkningsfellesskap omkring vurdering innad i og på tvers av skoler viser et arbeid som er i gang, men som tar tid å internalisere. Det som likevel er verdt å merke seg er at elevene mener at god vurderingspraksis med tydelige mål og kriterier, der de selv er aktive i egen og andre læringsprosess er viktig for deres læring, motivasjon og mestring.

10. Foreldre og foresatte – fra medspiller til støttespiller?

Trond Buland og Inger Langseth

Den overordnede hensikten med dette kapitlet er å si noe om hvilke erfaringer foreldre/foresatte har når det gjelder samarbeidet og informasjonsflyten mellom hjem/skole om elevens læring og faglige utvikling, læringsmål, utbytte, vurdering og eventuelle individuelle tilpasninger.

Foreldre og foresatte er en sentral faktor i egne barns skolegang. Forskning viser at foreldrebakgrunn er en svært viktig faktor for å forklare ulikheter i barns læring. Ett element i dette handler om foreldres direkte støtte til egne barns skolearbeid, gjennom holdninger, oppmuntring, leksehjelp osv. Et annet element er foreldrenes forhold til informasjonsflyten mellom skole og hjem, i hvor stor grad foreldre får eller søker informasjon gjennom oppmøte på foreldremøter, foreldresamtaler, LMS osv. For å gjøre foreldre i stand til å være gode støttespillere i sine egne barns opplæring, er man avhengig av godt skole-hjem-samarbeid, velfungerende informasjonsflyt og fungerende dialog.

I St.meld. nr. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen* sies det, med særlig fokus på videregående opplæring, at foreldresamarbeid er viktig for å fremme elevens læring:

Foreldre som støtter elevenes læring og som fremmer positive holdninger til skolen, bidrar til sitt barns faglige og sosiale utvikling. Et godt samspill mellom hjem og skole forutsetter at begge parter kommuniserer tydelig slik at skolens og de foresattes forventninger blir avklart og det ikke oppstår misforståelser (St.meld. nr. 31 (2007–2008), s. 33).

Selv om dette som sagt er sagt i tilknytning til foreldresamarbeid i videregående skole, er det selvsagt også gyldig for grunnskolen. I dette ligger også en intensjon om at skolens arbeid med individuell vurdering også skal involvere foreldrene, og være en støtte til foreldrenes rolle som støttespillere for egne barn. Skolens vurdering skal bidra til å bygge stillas for foreldres støtte til egne barns opplæring.

Skole-hjem-samarbeid er et sentralt fokusområde i skolen. Om formålet med foreldresamarbeid, sier forskriften til opplæringsloven følgende, i § 20-1:

Skolen skal sørge for samarbeid med heimen, jf. opplæringslova § 1-1 og § 13-3d. Foreldresamarbeid skal ha eleven i fokus og bidra til eleven sin faglige og sosiale utvikling. Et godt foreldresamarbeid er ein viktig ressurs for skolen for å styrkje utviklinga av gode læringsmiljø og skape læringsresultat som mellom anna fører til at fleire fullfører vidaregåande opplæring.

I Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-7-2010 presiseres det at foreldresamarbeidet skal ha eleven i fokus:

Foreldresamarbeid skal føre til god oppfølging av elevens faglige og sosiale utvikling. At både den faglige og sosiale utviklingen er omfattet er viktig. Begge elementene er viktig for elevens motivasjon og trivsel, og dermed viktige elementer for at eleven skal fullføre opplæringen. I siste punktum er det også understreket at et godt foreldresamarbeid er en viktig ressurs for skolen blant annet i arbeidet med å styrke gode læringsmiljø og for å skape læringsresultat som gjør at elevene fullfører videregående opplæring (Rundskriv Udir-7-2010, s. 4).

I forskriftene til opplæringsloven, kapittel 20 presiseres formen og innholdet i foreldresamarbeid i grunnskolen blant annet slik:

Skolen skal halde kontakt med foreldra gjennom opplæringsåret. Skolen skal i starten av kvart opplæringsår halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skolen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra. Foreldra har minst to gonger i året rett til ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg, og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2010, s. 5).

På denne måten defineres rammene foreldresamarbeidet skal gjennomføres innenfor. *God vurderingspraksis* vil følgelig måtte inkludere foreldresamarbeid etter de intensjoner og prinsipper som er skissert overfor. Sentralt i arbeidet står innsikt i læringsmål, arbeidsoppgaver og arbeid med tilbakemeldinger på vurderingssituasjoner der elevene deltar.

10.1 Vurdering er viktig for foreldrene

I delrapport 1 har vi operasjonalisert *god vurderingspraksis* i forlengelsen av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god vurdering. Elevene skal forstå hva de skal lære (mål og kriterier), hvordan arbeidsoppgavene kan føre til måloppnåelse og det skal legges til rette for vurderingssituasjoner som er læringsfremmende. Dessuten skal elevene få tilbakemelding fra læreren som informerer om kvaliteten på arbeidet og som gir råd om hvordan de kan forbedre seg (lærervurdering). Denne dialogen kan foregå skriftlig og muntlig og den involverer ofte medelever (medelevvurdering). Elevene skal også involveres i eget læringsarbeid ved å vurdere seg selv (egenvurdering). Til sist har vi lagt til foreldreinvolvering som et punkt i operasjonaliseringen av praksiser. Foreldrene skal bidra til å bygge stillas for elevenes

læringsprosesser. Dette innebærer at foreldrene må være informert om det arbeidet som foregår i skolen.

I intervjuene med foreldre/foresatte i de åtte caseskolene, har vi derfor hele tiden fokusert på disse punktene. Vi har søkt å danne oss et bilde av hvordan foreldre/foresatte møter skolens vurderingspraksis, hvordan de forstår begrepet og fenomenet «vurdering», og om de opplever at den vurderingspraksis de og deres barn møter i skolen er i tråd med prinsippene for god vurdering.

Vi har gjennomført gruppeintervju med foreldre/foresatte i alle de åtte skolene vi har besøkt. Det overordnede inntrykket fra disse intervjuene er at foreldre/foresatte er opptatt av vurdering. Foreldrene ønsker gode tilbakemeldinger på sine barns prestasjoner. Foreldre ønsker gode tilbakemeldinger om egne barns læring, om hvilket nivå de ligger på, hvilke utfordringer de møter og hvor man finner forbedringspotensial, for selv å kunne bidra, støtte og hjelpe egne barn i læringsprosessen. På spørsmål om og hvordan vurderinger og tilbakemeldinger påvirket elevens læring, beskrev en foresatt det slik:

Det tror jeg, absolutt. [...] I hvert fall hvis vi tar tak i utfordringene da, og det å gjøre noe sammen med dem, sånn at vifølger opp de målene som vi både får på leksefronten og hjemme, og at ikke ungene bare bli overlatt til seg selv. For jeg har inntrykk av at hvis de har utfordringer med å lære seg gangen, f.eks., så må vi på en måte ta tak i det sammen med ungene. Og da vil det jo ha en effekt da, hvis ikke så er det ikke sikkert at det har det (Im 1–10).

Andre har også etterlyst mer tilbakemelding om det som er positivt, opplevd at tilbakemeldingene i samtalen kan bli ensidig fokusert rundt negative ting, i stedet for å trekke opp og gi selvtillit gjennom også å fokusere på det man er god til:

Var veldig fokus på det hun var svak på liksom. At hun måtte ha ekstra på det, istedenfor på en måte en stimulering på det hun var sterk på... Hun ble på en måte utbrent. (M 1–10)

Foreldre vi har intervjuet har også sett vurderingspraksiser der det har blitt mye fokus på de elevene som er faglig sterke og svake, mens den «den grå massen» i midten blir litt borte, lite fokusert i tilbakemeldingene. Andre har opplevd at man i for liten grad er i stand til å trekke de sterke videre; vurderingene har blitt lagt opp etter et slags faglig gjennomsnitt som oppleves som målet, og har i for liten grad bidratt til å gi elever noe å strekke seg etter på felter der de presterer godt.

Vurdering og tilbakemeldinger blir i dette korte tidsspennet/perspektivet sentrale bindeledd mellom skole og hjem, og sentrale elementer i elevens læring.

10.2 Lik vurdering er viktig – reliabilitet i fokus

Selv om foreldrene opplever det som viktig å få et godt bilde av eget barns prestasjoner for å kunne være en bedre støtte for skolens arbeid, ser vi i intervjuene at de også er opptatt av at vurderingen skal være lik og rettferdig, eller reliabel. Det er viktig for foreldre å være trygg på at eget barn får lik vurdering av ulike lærere, og at ulike elever får vurdering på like kriterier. Rettferdig vurdering var et viktig tema i flere av foreldreintervjuene, slik det er det for elevene, og det kom også opp konkrete eksempler på at dette ikke alltid skjer. For eksempel fortalte en foreldregruppe at to elever i parallelle klasser hadde levert identisk oppgave til hver sin lærer, og fått svært forskjellig vurdering med karakter på denne.

Foreldre og elever har flere ganger i intervjuene gitt uttrykk for at den slags problemstillinger er relativt vanlige, og at dette er noe som opptar elevene. Dette handler om vurderingssystemets troverdighet eller reliabilitet. En foresatt uttrykte det slik:

Så jeg tenker det der med å skape tillit hos elevene på at det er en slags rettferdighet over karakterer, det tror jeg er kjempeviktig. Og et system der jeg kan gå inn og bli vist, hvorfor fikk jeg? Men de påstår at de har levert samme stilen til to forskjellige lærere og fått forskjellige karakterer da, i tiende, (elevens navn) påstår det, at de har gjort det. Og det er et argument når jeg prøver å si at de har noen kriterier, og det er de pålagt å ha. De kan du spørre etter hvis du mener at det er så urettferdig. For de er jo delt i to klasser, og de snakker jo sammen (Im 1–10).

Temaet «kjemi», altså de personlige relasjonene mellom elever og lærere ble også nevnt i flere foreldregrupper, når temaet rettferdig vurdering kom opp. I flere intervjuer ga foresatte uttrykk for at både de og mange elever av og til har opplevd at vurderingen kunne variere også på grunn av at noen elever hadde bedre personlig kjemi med læreren enn andre. Foreldre er opptatt av at kjemi påvirker vurdering, eller i alle fall at elevene opplever det sånn. Vi ser med andre ord gjennomgående relativt stor oppmerksomhet rundt det vi har betegnet som reliabiliteten i vurderingen.

10.2.1 Forskjellige lærere gir forskjellig vurdering?

I kapittel 2.3 pekte vi på at reliabilitet kan forstås gjennom begrepene *intervurderingsreliabilitet*, altså at det er overenstemmelse mellom vurderingen til ulike lærere og skoler som vurderer elever i det samme faget, og *intravurderingsreliabilitet* som handler om lærerens egen stabilitet i vurderingen av elever i fag over tid (Erickson, 2012). Begge deler er tema som opptar foreldregruppen, og som blant annet kommer til uttrykk gjennom en vis bekymring for at personlig kjemi påvirker vurderingen som blir gitt.

Det er kanskje litt der kjemien mellom elev og lærer kommer inn litt kanskje da ...
Vurderingen sånn ideelt sett bør jo være så nøytral og rettferdig som mulig, ja.. Men jeg vet ikke, jeg har ikke negative erfaringer her men ...

Ja, jeg tror nok det spiller inn en del, ja. Det har kommet inn en del med nasjonale prøver, at det skal være mer uavhengig da, men jeg vet ikke riktig hvor uavhengig de blir egentlig. Jeg vet ikke... (Im 1–10).

Sammenfattende kan vi vel si at i alle fall deler av foreldregruppen i våre intervjuer gir uttrykk for at den vurderingspraksis de ser gjennom sine egne barn er mer individuell enn kollektiv. Foreldre peker også på en stor utfordring i vurderingssammenheng – hva det legges vekt på og den innbyrdes vektningen av vurderingskriterier (Sadler, 2009). Vi har et inntrykk av at flere opplever at både form og innhold i læreres vurderingspraksis kan variere relativt mye. Dette gjelder både tilbakemeldingenes form, hvor framoverrettet og konkret læreren er, og vurderingen av elevens faglige nivå uttrykt i en karakter. Foreldre gir uttrykk for at de opplever at ulike lærere gir ulik vurdering, og at dette av og til gir ulike utslag for barns læring. Én forteller for eksempel:

Og så er det stor forskjell på lærere når du har flere unger, for noen er bare positive og trekker fram alt som er bra og som går godt, og er aldri borte i noe ... Og så noen som er litt mer konkret og litt mer tydelig på at «du har gjort sånn og sånn, og det likte jeg ikke». Og det varierer. Når du har flere unger så kjenner du dem igjen, og hvis du får dem til neste unge... (Im 1–10).

Foreldrene beskriver her variasjoner i læreres vurderingspraksis i forhold til de fire prinsippene for underveisvurdering. Også fagforskjeller oppleves av noen; i noen fag er man mer konkret enn i andre. Flere har framhevet matematikk som et fag der man mener det er enkelt å vurdere, enten er svaret riktig eller galt. En samtale om det forløp på denne måten:

Matte er så konkret vet du, så det tror jeg er det enkleste å vurdere.

Engelsk også, enten så kan du det, eller så kan du det ikke, det er jo, norsk er mer sånn...

Men likevel så er det stiler da.

Har du problemer med grammatikken i engelsk vet du, så får du dårlig karakterer enkelt og greit. Mens norsken tror jeg kan være litt vanskeligere igjen (Im 8–10).

Ofte er det likevel lærerforskjeller heller enn fagforskjeller som framheves i foreldrenes fortellinger om skolenes vurderingspraksiser.

10.3 Mange sporskift i opplæringsløpet

De ulike overgangene i opplæringsløpet barna gjennomgår har også vært et tema i flere av foreldreintervjuene. Ved overgang fra «småskole-trinnet» til mellomtrinnet har det blitt påpekt at det skjer en endring, og at det faglige fokuset og dermed også bevisstheten rundt vurdering av læring her blir sterkere. Gjennomgående ser vi at overgangen fra barneskole til ungdomsskole ofte oppleves som et stort brudd. Her går man fra én vurderingskultur til en helt annen, markert blant annet med bruk av karakterer. Foreldre har påpekt at de opplever at det kan være lite kontinuitet i overgangen mellom skoleslagene. Dette gjelder også ved 1–10-skoler, der man i utgangspunktet skulle tro at det ville være lettere å skape sammenheng og myke overganger. Likevel er dette ofte snakk om to ulike verdener, ifølge foreldre vi har intervjuet:

Men så er det kanskje forskjell på småskolen og ungdomsskolen i forhold til at på ungdomsskolen så får du mer fagfokus, og da blir det litt mer fragmentert, mens lærerne i mellomtrinnet er litt mer på det sosiale, hvordan går det her? Og litt mer helhetsgreia på hele ungen, så jeg får sjokk hver gang jeg får unger i ungdomsskolen, jeg synes det er et sånt hav av måter å tenke på... forskjell på. Og det kan jo være da at man er i ungdomsskolen og en annen aldersgruppe, men jeg synes jo at det er for stort sprik i mellom småskolen og ungdomsskolen på lærerne sin tenkning og holdning og den biten der (Im 1–10).

Her er det viktig å være oppmerksom på at hverken foreldre eller elever opplever denne overgangen som entydig negativ. Å møte økte krav og nye rammer for læring er også en del av det «å bli voksen», som en far beskrev det.

Ved noen skoler opplevde også foresatte først og fremst kontinuitet og sammenheng i arbeidet, på tvers av skoletrinn. På spørsmålet om hva som skilte ungdomsskolen fra barneskolen, svarte en foresatt f.eks.:

Egentlig ikke så mye annet enn karakteren. Jeg synes de og har blitt mye på... Jeg tenker på, en har jo korttidsminne da, en tenker jo bare på de siste foreldresamtalene, men det har vært... Der synes jeg at de vært, det virker som det er en plan bak all vurdering som gjøres da, og at det er steg for steg, og konkrete tilbakemeldinger (M 1–10).

Ved flere skoler har også både foreldre og elever gitt uttrykk for at det skjer en viss tilpasning, kanskje særlig på 7. trinn, det siste trinnet på barneskolen, gjennom at man begynner å forberede elevene på det som skal komme i neste skoleår. Noen ganger skjer dette ved at lærer «oversetter» den vurderingen han eller hun gir på prøver og oppgaver, forteller eleven omtrent hva dette ville tilsvare i karakter på ungdomsskolen. Noen foreldre, og elever, hadde også opplevd at man i tillegg til de

vanlige tilbakemeldingene på en prøve eller en innlevert oppgave, også fikk en karakter i parentes.

Foreldre har generelt vært opptatt av at skolene tar de ulike overgangene på alvor, og at man i større grad skal kunne se en sammenheng gjennom hele løpet.

10.4 Kjennskap til vurderingspraksis og vurderingsforskriften

De endringene som har skjedd i vurderingsforskriften de siste årene, har blant annet medført at elver og foresattes rett til vurdering har blitt klarere formulert. I intervjuene fokuserte vi derfor også på foreldrenes kjennskap til forskriftens bestemmelser og endringene i denne. Kjenner foreldre elevenes rettigheter og plikter i forhold til individuell vurdering?

Sammenfattende kan vi si at intervjuene etterlater et inntrykk av at foreldregruppen i liten grad kjenner vurderingsforskriftens formuleringer om elevenes rettigheter. Flere gir inntrykk av at de vet at de og deres barn har rettigheter, uten at de kan si i detalj hva de går ut på. Flere har også gitt uttrykk for at de vet at de er der og kan sjekke hvis de skulle få behov for det.

Alle vi har intervjuet har fortalt om skriftlig og muntlig informasjon fra skolen om dette, ofte på og i tilknytning til foreldremøter og foreldresamtaler, uten at vi har inntrykk av at mange har satt seg veldig godt inn i det. Gjennomgående har imidlertid foreldrene gitt uttrykk for at man har tillit til at man får svar på det man lurer på hvis man kontakter skolen. Flere gir uttrykk for at det er kort vei til læreren, lett å kommunisere, og at de tror de skal kunne finne ut hva opplæringsloven sier hvis det trengs.

Svarene varierer også relativt mye når vi spør hvor godt de kjenner skolens vurderingspraksis. De fleste gir uttrykk for at de har et relativt godt bilde av hvordan deres egne barn blir vurdert, men at de i mindre grad kjenner skolens kultur og praksis på dette feltet. Flere har imidlertid fortalt at man har fått en presentasjon av skolens arbeid på feltet på foreldremøter o.l. De opplever det også gjennomgående som om det har blitt større fokus på dette de siste årene.

Oppmerksomheten rundt nasjonale prøver har også nådd ut til foreldrene, og flere forteller at de har fått relativt omfattende informasjon om resultatene av dem.

10.4.1 Vurdering av eller for læring?

I intervjuene har vi lagt vekt på å gå åpent ut, og la foreldrenes opplevelser og fortolkninger lede samtalene. På den måten har vi ønsket å få fram deres egne

forståelser og bilder av hva vurdering er, for dem og deres barn. Bakgrunnen for dette er blant annet en forståelse av at et begrep som vurdering har en relativt stor grad av fortolkningsmessig fleksibilitet. Det vil si at ulike grupper vil forstå begrepet ulikt, og vi ville også søke å få et bilde av foreldregruppens oversettelser og forståelser av begrepet og fenomenet vurdering.

Et gjennomgående inntrykk er at en relativt stor del av foreldregruppen ikke forstår vurdering som noe annet enn vurdering *av* læring, og aller helst karakterer, nasjonale prøver, etc. Det er dette de fleste spontant begynner å snakke om når temaet er vurdering. Deres forståelse av vurdering handler i mange tilfeller primært om summativ vurdering, og i mindre grad om formativ vurdering.

Vurdering *for* læring, i betydningen lekser eller tilbakemeldinger elevene får i klasserommet eller på utførte oppgaver omtales svært ofte ikke som vurdering. Vårt inntrykk fra foreld reintervjuene er at denne koblingen ofte ikke blir gjort. I stedet velger man å konsentrere seg om evalueringer, prøver, tester, karakterer, eksamen og andre måter å fastsette elevenes faglige nivå. Vurdering for læring, altså ulike former for arbeid og tilbakemeldinger som skjer i skolehverdagen, forstås som *undervisning*, som er noe annet enn *vurdering*.

10.7 Foreldresamtalen er sentral

Et gjennomgående trekk, kanskje aller mest markert på lavere trinn, er at vurdering for foreldrene handler om vurderingssamtalen, den halvårlige samtalen med kontaktlærer om elevens arbeid og kompetanse i ulike fag. Dette framstår ofte som det eneste og/eller det beste kontaktpunktet mellom skole og hjem – samtalen med kontaktlærer er derfor for ved siden av *karakterer* det første foreldregruppen assosierer med ordet *vurdering*.

Jeg har jo lagt merke til at det har blitt mer og mer fokus på vurdering opp igjennom tiden, og når du har et skjema som du hadde med mål og, det virker som det har blitt veldig fokus på vurdering, da. Og at det er veldig sånn ganske konkret. Og vi har jo alltid et inntrykk etter en foreldresamtale, at det er vurdert og at han skal strekke seg etter noen mål, da. Ja, aller helst ungene da, selvfølgelig. Så det er jo i forbindelse med foreldresamtaler vi først og fremst, jeg, tenker på vurdering, da. Men etter at <eleven> begynte på ungdomsskolen, så er jo det med karakterer har jo vært en vurdering hele tiden, da (M 8–10).

Det har åpenbart vært mye fokus på denne delen av vurderingsarbeidet i skolene de siste årene, og mange foreldre gir uttrykk for at dette er viktig for dem. Flere gir også uttrykk for at de setter pris på relativt grundige, omfattende tilbakemeldinger i foreldresamtalen. Gjennom foreldrenes beskrivelser av dette ser vi også at skoler har

prøvd seg fram med litt ulik form på vurderingssamtalene og dokumentasjon i forbindelse med disse. To foreldre beskrev det slik:

Vi fikk en sånn veldig heftig skriftlig vurdering, som du så at det var mye arbeid i. Men det ble bare det ene året.

Ja, det ble det. For det er liksom, den typen vurdering syns jeg er veldig ok, og så plutselig er det borte igjen, så det er noe, det har vært noen skifter og litt prøving og feiling i måten å gi tilbakemelding på som ikke jeg synes er så greit, da (Im 1–10).

Samtidig ser flere foreldre at skolene, da de satte i gang mer systematisk arbeid på dette, var veldig grundige, og utarbeidet veldig omfattende rapporter. I våre intervjuer har da også foreldre uttrykt forståelse for at man må finne en mellomvei, at det ikke er realistisk at man skal kunne gi alle elever like lange og omfattende vurderingsrapporter som det man noen steder opplevde i en periode. At slike lange, omfattende rapporter likevel var noe foreldrene satte pris på, er også klart.

I vurderingssamtalen er det viktig for foreldrene at man opplever at læreren har forberedt seg, at han/hun ikke bare sitter med ei mappe og leser ting tilsynelatende for første gang, slik noen ga uttrykk for at de hadde opplevd:

For han møter jo i grunnen helt uforberedt, både læreren og vi foreldre, på det der. Så egentlig, det der kan jo også være en form for vurdering, men det blir en rar samtale synes jeg i og med at «ja, her ser jeg at det står noe annet, ja...» Jeg har aldri likt den typen samtale, for det er en dialog om hvert enkelt fag, det er nesten ikke dialog om hele ungen (Im 1–10).

Noen opplever det som utfordrende at kontaktlærer skal gi tilbakemeldinger annenhånds, altså gjengi det faglærer har gitt av vurderinger, og noen ganger oppleves det som at kontaktlærer ikke klarer å gjøre dette på en tilfredsstillende måte. Noen har i våre intervjuer derfor ønsket seg vurderingssamtaler med faglærer, og ikke bare med kontaktlærer. Faglærer forventes å kunne være mer konkret på hva som må gjøres for å forbedre læringsprosessen i det enkelte fag. Og slike konkrete tilbakemeldinger er viktig for mange. Dette er eksempler på uheldige utslag av at den halvårlige fagsamtalen slås sammen med samtalen om annen utvikling. Kontaktlæreren som samler inn informasjon fra flere faglærere og formidler videre ser ikke ut til å fungere like godt i alle tilfeller.

Selv om vurderingssamtalen er sentral i tilbakemeldingen til foreldrene, er det flere som etterlyser mer systematisk tilbakemelding. Noen gir uttrykk for at det går for langt tid mellom hver foreldresamtale, og flere foreldre etterlyser hyppigere tilbakemeldinger, slik at de selv kan være med å støtte egne barns læring:

Vurdering er jo, for meg så er det konkrete tilbakemeldinger på hvor du står, og den kan gis enten skriftlig eller muntlig. Og helst, ja takk, begge deler. I stedet for å gå og

vente på at det skal komme noe skriftlig, så ta det underveis! Da er det mye lettere å samarbeide om å nå et felles mål, da. Få hyppigere tilbakemeldinger på hvor barnet er nå (Im 1–7).

Samtidig er andre opptatt av at tilbakemeldinger også kan bli for hyppige, og dermed bidrar til å sementere en tilstand og i liten grad gi rom for endring. Ofte kan det ta tid å endre en negativ utvikling, og for hyppige tilbakemeldinger som ikke viser framgang, trenger da ikke nødvendigvis å fungere positivt. Foreldrene beskriver her vurdering i det korte og det mellomlange tidsspennet som lite koordinert og med lite sammenheng.

Flere har sett en tendens til at vurderingen og tilbakemeldingene derfor har bidratt til å sementere ulikheter heller enn å skape læring og utvikling hos elevene.

Det foregikk en slags faglig lagdeling av klassen som ble veldig sånn fast. Det ble en forventning. Og det er vel litt OK om man klarer å unngå at disse her meldingene blir så hyppige og i mange tilfeller stabile at du kanskje ikke får noen dynamikk i det. Jeg har opplevd at det å ta tak i foreldresamtalebeskjeder i form av det å jobbe litt mer med det hjemme har gitt resultater. Men da må du ha litt tid, også må du ha ro til å holde på med å bearbeide selvtilliten og kyndigheten og sånne ting (Skole 3 (M 1–10)).

Langsiktighet i vurdering oppleves altså som en forutsetning for langsiktighet i foreldres støtte til elvenes læring. Man må hele tiden tenke på sammenhengen mellom vurdering i et kort og et langt tidsspenn.

10.5 Hva er god vurdering?

Hva er *god vurdering* for foreldrene? Et gjennomgående trekk er at de fleste ønsker seg konkrete tilbakemeldinger på hva som er bra og hva som kan bli bedre og hva som må gjøres for å bli bedre. Men henvisning til den perioden der de fikk lange, skriftlige vurderingsskjema ved halvårssamtale, beskrev en det slik:

Og det var veldig sånn detaljert og grundig, og det syns jeg var litt sånn betryggende, ikke sant. Og det var litt sånn klare beskjeder på hva som eventuelt måtte jobbes mer med og hva som var absolutt tilfredsstillende og så videre. Så det syns jeg var veldig sånn god vurdering (Im 1–10).

En annen ved samme skole beskrev det slik:

Jeg syns at de har vært ganske flinke på de fagsamtalene og sagt noe om hva, ok, du har den vurderingen nå, og så jobber du litt mer med det og det og det, så er det ikke noe problem å komme seg enda litt lenger opp. Det syns jeg at de har vært flinke med faktisk. Og så har jeg inntrykk av at i prøveresultat og sånt og, at de og har en liten

tilbakemelding om at ja, det var tre slurvefeil her som gjorde at du ikke fikk maks, så hvis du bare har vært litt mer konsentrert for eksempel, så det har kommet noen sånne typer tilbakemeldinger òg (Im 1–10).

Noen har også fortalt hvordan skolen har vært flink til å gi tilbakemelding når en elev begynte å få problemer i skolen, og hvordan man da klarte å lage et system for jevnlig tilbakemeldinger. Én uttrykte det slik:

Vi hadde møte med kontaktlæreren og etter det jevnlig mailer og kontakt og sånt, vi fikk jevnlig tilbakemelding hvis det skulle være noe. Da var vi jo veldig tett på ham egentlig. Han ble veldig tett fulgt opp av oss, og av skolen. Og...

Jevn kontakt, vi fikk rapporter fordi det var sånn at sønnen vår skulle ha en samtale med en lærer han hadde valgt selv på skolen, og da var det en samtale hver tredje uke, og da fikk vi rapport om det som hadde skjedd. Så det var en sånn planlagt, tett oppfølging (M vg).

Når det gjelder tilbakemeldinger på prøver og innleverte oppgaver, forteller foreldrene om et stort sprik i hvor konkrete disse er, fra en enkel karakter eller et kort «bra», til relativt klare beskjeder om hva som kan forbedres. Vårt gjennomgående inntrykk er at foreldrene likevel ønsker mer konkrete tilbakemeldinger, med klarere signaler om hva det bør jobbes mer med og på hvilken måte.

10.5.1 Egenvurdering/medelevvurdering

Egenvurdering opplever foreldrene som et redskap som blir brukt, dog i varierende grad. Elever ved noen skoler har vært mye mer bevisst på det som skjer av egenvurdering (og medelevvurdering) enn det foreldre ved samme skole har vært. Noe av dette arbeidet er kanskje ikke så synlig for foreldrene, siden det skjer i klasserommet.

Likevel er det noen foreldre som har beskrevet hvordan skolene gjennomfører et system for egenvurdering, og hvordan dette er viktig for elevens læring. En mor fortalte f.eks. om bruken av målark i en ungdomsskole:

Ja, det jeg vil si ift. det, det er at det har skjedd en utrolig positiv utvikling i det siste, og det er spesielt rettet mot det med målark. Og her er de kjempeflinke. De har vært veldig flinke på barneskole <skolens navn>, og sånn som hun <elevens navn> har hatt det fra første klassen, så målark ift. kompetansemål, ift. hva du skal kunne, og det syns jeg har blitt mer, veldig konkretisering da. Og jeg ser at hun sitter jo med disse målarkene i undervisningen, hvordan de skal kunne, og om hun kan... Og det er jo utrolig viktig da ift. vurdering, at eleven faktisk vet hva han skal kunne. I de teoretiske fagene så har de målark i hvert et tema, og så må de krysse av, kan, delvis, ikke og sånt, og jeg ser at hun sitter og krysser og krysser (Im 8–10).

Noen foreldre opplever at det at elevene skal kunne vurdere seg selv også kan være krevende. Det samme gjelder medelevvurdering/kameratvurdering. Noen opplever at egne barn benytter slike verktøy, og at det er givende som et ledd i en læringsprosess, der elevene skolerer i å gi hverandre vurderinger og sammen reflektere over kvaliteten på et arbeid, hva som er bra og mindre bra og hvorfor. Det skaper derfor også større bevissthet om målene for læringen og kriteriene man vurderes etter.

Flere har lagt vekt på, som i sitatet over, at det er viktig at elevene får trening i dette relativt tidlig i opplæringsløpet. Foreldrene rapporterer imidlertid ikke om at de selv tar i bruk målarb når de støtter elevene i deres arbeid i faget.

10.5.2 Medbestemmelse/foreldremedvirkning i vurdering

I litt ulik grad opplever foreldre å bli tatt med i dialogen om vurdering. Vi har sett eksempler på foreldre som refererer til ganske grundig dialog med skolen om hvilket spor eleven skal følge, der arbeidsplanene deles inn i nivå. Andre har fortalt om nesten daglig dialog, f.eks. når de henter unger etter skoletid. Samtidig har andre foreldre ved samme skole ikke opplevd denne kontakten. Dette kan tyde på at lærerne har en individuell og ikke en kollektiv praksis.

Foreldre har gitt uttrykk for at deres egen bevissthet rundt vurdering endrer seg gjennom opplæringsløpet, særlig knyttet til de overgangen vi tidligere har omtalt. Det blir mer alvor også for foreldrene, etter hvert som man nærmer seg ungdomskolen og videregående. Samtidig opplever noen at kontakten er tettere og bedre på de lavere trinnene.

Foreldrene vi har intervjuet har opplevd ulik grad av informasjon fra skolene, men vurdering har generelt fått mer vekt i løpet av de siste årene. Noen har uttrykt at det har blitt mye generell informasjon om læringsmål o.l., og etterlyser mer konkret informasjon om eget barn.

10.6 Kjennskap til læringsmål

Opplever foreldre at de kjenner egne barns læringsmål? Hovedinntrykket her er vel også av varierte praksiser på ulike skoler og blant ulike lærere. Det de fleste legger vekt på, er at skolene har blitt flinke til å utarbeide ukeplaner med oversikt over hva som skal læres, hvilke mål man skal arbeide mot i en periode. Dette oppleves som bra, og som en viktig hjelp i foreldrenes arbeid sammen med egne barn med å planlegge skolearbeidet i uka som kommer.

Samtidig forteller flere om en tendens til at dette blir litt mekanisk, at det blir en måte å sjekke ut at man har gjort noe, utført en aktivitet, og i liten grad hvor godt man har gjort det, og hva man har lært. Foreldrene refererer her til bruk av sjekklister for arbeidet.

Noen foreldre forteller at ukeplanen er den eneste informasjonen de får fra skolen om elevenes læringsmål. Dessuten handler dette om generelle mål for uka, og de etterlyser mer målrettede, tilpassede læringsmål for sine barn:

Én ting er det som står på ukeplanen, men det er så generelt at det handler jo ikke om ditt barn. Det handler om tema de holder på å lære om, du aner ikke hvor barnet står i forhold til det, og hva du som forelder skal fokusere på når du hjelper til med lekser (M 1–7).

Klare læringsmål oppleves generelt som positivt, som viktig for *en god vurderingspraksis*. Samtidig opplever foreldre i varierende grad at målene er tydelige. Også her får vi et inntrykk av relativt store forskjeller, mellom de som mener at de har god oversikt over både mål og forventninger, og andre som opplever skolens informasjon/tilbakemeldinger om dette som uklare. Generelt ser vi at foreldre ofte ønsker klare signaler om hvilket nivå det forventes at eget barn skal ligge på i arbeidet, hva som kreves.

Vi har et inntrykk av at foreldregruppen opplever at det har blitt mye mer fokus på at elevene skal kjenne målene de siste årene. En uttrykte det slik:

Jeg tror det har vært litt mer fokus på det i det siste. Jeg hadde ei hvert fall som sa at «herlighet, han brukte jo så mye tid på de målene, vi måtte jo si til slutt at nå måtte de begynne med undervisningen», for det var en som var så opptatt av å fortelle om hvordan mål vi skulle ha. Det var ut fra en tiendeklassing... Men jeg har hørt litt mer om det ja, for det har vært litt fokus på det i det siste (Im 1–10).

Foreldre i skolene vi har besøkt opplever at målene nyanseres etter elevens nivå, med ulike spor de skal følge etc., og at skolene tar dette på alvor, selv om noen etterlyser mer utfordringer også for de sterke. Det framheves også at ukeplaner o.l. er redskaper som tvinger foreldre til å engasjere seg, i alle fall litt, og får i alle fall noen elever inn i gode prosesser rundt læring. Foreldre opplever at dette arbeidet bidrar til at egne barn lærer arbeidsmåter, oppnår kontinuitet og til en viss grad utvikler langsiktighet i egen læring. Samtidig ser vi at foreldre i ulik grad opplever at egen barn har et veldig bevisst forhold til hva de skal lære. Noen opplever at læringsmål i ukeplaner og andre steder er mest for foreldrene og læreren.

Målene som presenteres i ukeplaner bærer også ofte mer preg av å være arbeidsmål enn læringsmål. Man definerer altså hvilke arbeidsoppgaver som skal utføres, hvilke

regnestykker man skal løse etc., og i mindre grad hva man skal lære gjennom å arbeidet med disse oppgavene.

10.7 Tester og prøver i vurderingsarbeidet

Gjennomgående ser vi at foreldrene i skolene vi har besøkt har gitt uttrykk for at de opplever at testing/vurdering virker motiverende og kan bidra til bedre læring. Flere har imidlertid også pekt på at tester og prøver nok er mest motiverende for de faglig sterke, som opplever mestring på denne måten.

Gjennomgående ser vi at foreldre mener at innsats helt klart bør telle med i vurderingen av arbeidet, og ikke bare i kroppsøving, der det nok var mest tydelig. «Innsatsen er jo nesten det viktigste, er den ikke det?» sa en far, og andre pekte på at i arbeidslivet, hvis de f.eks. skulle få læreplass i en bedrift, ville innsatsvilje være vel så viktig som formelle karakterer. I foreldregruppene ble det imidlertid ofte en diskusjon om forholdet mellom innsats og resultat ved vurdering.

10.7.1 Nasjonale prøver

I foreldregruppen har det kommet til syne en viss ambivalens når det gjelder nasjonale prøver. Noen har uttalt at de føler en viss uro knyttet til nasjonale prøver, flere mener man ikke må legge for mye vekt på det. Nasjonale prøver kan være in inspirasjon for noen, men ikke for alle. Samtidig gir nasjonale prøver mange foreldre en standard, en målestokk å holde egne elevers prestasjoner opp mot. Flere av dem vi har intervjuet, har imidlertid tvilt på at nasjonale prøver har stor betydning for tilpasning av den enkelte elevs læring, slik det for eksempel kommer til uttrykk her: «Jeg tror de (nasjonale prøver) har større funksjon for skolen enn for eleven faktisk, for det er en liten kamp mellom skolene, at de faktisk skårer litt på de nasjonale prøvene» (Im 1–10).

Noen foreldre i vårt utvalg gir også uttrykk for at de har opplevd at svake elever blir tatt ut for ikke å trekke ned snittet på nasjonale prøver, og på den måten «ødelegge» for skolen.

En foresatt beskrev sitt forhold til nasjonale prøver og testing slik:

Hvis de blir brukt konstruktivt så er det sikkert bra det. Jeg syns jo at det er viktig at en skole blir målt på et eller annet vis. For hvis ikke så har en ikke noe å strekke seg etter da. Det er det samme som å vurdere eleven det, må jo vurdere skolen og. Og nivået på skolen da. Men om en sånn ren vitenskapelig test av unger, om det handler om rett eller galt, om det er rett, det vet jeg ikke da. Men jeg tror at alle som driver med et eller annet må vurderes, eller må gjennomgå en eller annen form for

evaluering da. Har du satt deg noen mål så må du komme dit, og hvis en ikke blir røsket litt i, så kommer en ikke dit, tror jeg da. Så i den sammenheng, for skolen er det sikkert viktig (M 8–10).

Som vi har vært inne på, opplever foresatte ofte at det er store forskjeller mellom skoler, og mellom lærere ved samme skole. Vurdering oppleves som et individuelt, heller enn et kollektivt fenomen, der den enkelte lærers faglige kompetanse og personlige egenskaper er viktigere enn skolen som kollektiv. Dette gjelder også i hvilken grad skolen bruker elevvurdering for å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Også her mener foreldrene at dette skjer i ulik grad, noen lærere er flinkere enn andre. Generelt synes mange at skolen burde bli bedre på tilpasset opplæring / undervisning, og at vurdering burde være et viktig redskap i dette.

10.8 Vurderingskompetanse

Foreldrene er relativt samstemte når det gjelder hvilken kompetanse lærere trenger for å gjøre en god vurdering, og legger vekt på en kombinasjon av fagkompetanse og relasjonell kompetanse. Det å mestre faget man skal vurdere i framheves som viktig, men det relasjonelle, det å kunne se eleven, trekkes ofte fram som like viktig. Erfaring er dessuten mye å si. Å være en god vurderer er en kunst med mange aspekter. En mor sa det slik:

En lærer må være en virkelig menneskekjenner, tenker jeg, han må kunne trekke ut den riktige skuffen med det riktige verktøyet, hva han skal bruke på den eleven for å stimulere. (M 1–10)

På to andre skoler beskrev en foresatt god vurderingskompetanse slik:

Nei, en må jo være en menneskekjenner da, tror jeg, og så må han ha kompetanse til å se den enkelte ungen. Og selvfølgelig så må han ha faglig kompetanse hvis det er resultat en snakker om. Men først og fremst så tror jeg at, ja hvis en skal vurdere en unge, eller en elev, så må en ha evnen til å sette seg inn i elevens, i den elevens verden da skulle jeg til å si. Så jeg tror ikke at en som er flinke til å telle sammen poeng, er ikke noe god vurderer. Må ha en som har litt mer... (M 8–10).

Det er ikke veldig stor forskjell på hvordan foreldre beskriver god vurderingskompetanse på ulike skoletrinn. Selv om flere er klare på at det faglige naturlig nok øker i betydning, framhever også foreldre til elever i videregående skole mangfoldet som er nødvendig for å gjøre en god vurdering. En foresatt til en elev i videregående skole svarte slik på spørsmålet om hva god vurderingskompetanse er:

Det å ha vurderingskompetanse da, det er jo å ha tydelige mål som faktisk barna kan forstå og ungdommene kan forstå, der dem er. Og som selvfølgelig er etter læreplaner

og mål for faget. Det her er det meningen du skal kunne i år, men hvis du ikke har mulighet til å nå det målet, da må vi sette opp mål som passer for deg som barn. Eller hvis du har mulighet til å nå lengre, så mener jeg at man faktisk også skal sette opp mål som gjør det. Og så syns jeg jevn tilbakemelding og konkrete mål for hvordan du kan jobbe for nå målene er viktig (Im vg).

10.9 Sammenfattende inntrykk

Intervjuer med foreldre/foresatte i til sammen åtte skoler, viser et mangfoldig bilde. Foreldregruppene er opptatt av vurdering, og mener at god vurdering er viktig for elevenes læring, og et hjelpemiddel for foreldre i deres støtte til egne barns læring. Samtidig er mye av bevisstheten rettet mot vurdering av læring, vurdering i et summativt perspektiv, i større grad enn mot vurdering av læring i et formativt perspektiv. For mange foreldre er det siste ikke «vurdering», men «læring».

Samtidig har foreldre ulike erfaringer, og beskriver ofte ulike praksiser ved én og samme skole. En erfaring er at formen og kvaliteten på vurderingen som skjer, er læreravhengig mer enn den er skole- eller fagavhengig. Foreldregruppen gir uttrykk for at de har fått informasjon om hva loven og forskriftene sier om vurdering, uten at de fleste kjenner disse i detalj. De har også fått informasjon om skolens arbeid med vurdering. Flere har registrert at det har blitt mye mer fokus på vurdering i de siste årene, det er et mye mer uttalt tema nå enn for ganske få år siden.

Den halvårlige foreldresamtalen er åpenbart for mange det viktigste og mest synlige møtet med skolens individuelle elevvurdering. De fleste i våre intervjuer legger også vekt på at de opplever dette som viktig. Samtidig etterlyses også mer løpende tilbakemelding fra skolen, for bedre å kunne følge opp egne barns læring. Dette samsvarer også med intensjonene i lov og forskrift (Se rundskriv Udir-7-2010, s. 5), der det heter at skolen skal ha kontakt med hjemmet gjennom hele opplæringsåret, og at det ikke er tilstrekkelig med de to lovpålagte foreldresamtalene.

Et gjennomgående trekk er at foreldre etterlyser bedre tilpasset opplæring, og at mange også ser vurdering som et redskap som kan bidra til å oppnå dette.

11. Oppsummerende drøftinger

Lise Vikan Sandvik, Trond Buland, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft, Inger Langseth

Denne forskningsrapporten er andre rapport fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS). I lys av prosjektets to av tre hovedproblemstillinger (se kapittel 1) presenteres og analyseres et begrenset empirisk materiale.

2. Hvilke *vurderingspraksiser* finnes i norske klasserom?

3. Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevenes opplevelse av *læringsprosesser* og *læringsutbytte*?

I denne studien er fokuset i all hovedsak rettet mot læringsprosesser. Læringsutbytte vil få større plass i sluttrapporten som leveres i 2014. Det empiriske materialet består av klasseromsobservasjoner, intervjuer med elever, lærere, foreldre og skoleledere ved åtte skoler i 2012 og 2013. I tillegg har vi samlet inn skolenes planer – årsplaner, halvårsplaner og periodeplaner i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving. Utvalget av skoler gir mulighet til å undersøke variasjoner med henblikk på om det utgjør en forskjell å være med på Utdanningsdirektoratets satsing «Vurdering for læring» og om det er forskjeller i arbeidet i de ulike skoleslagene.

Funnene i denne studien er i all hovedsak basert på et kvalitativt materiale. Det betyr at vi søker å finne mønstre av fenomenet vi studerer med utgangspunkt i de faktiske observasjonene vi gjør i klasserommet og i studier av plandokumentene. Disse mønstrene understøttes av deltakernes opplevelse av det studerte fenomenet gjennom de intervjuene vi gjør. Samlet belyser det kvalitative materialet i denne studien arbeidet med vurdering i norske klasserom, og den belyser også hvilken betydning dette har for elevenes læringsprosess i fagene.

I den første rapporten undersøkte vi de ulike aktørenes forståelse av intensjonene i arbeidet med individuell vurdering, både gjennom en kvantitativ kartleggingsstudie og gjennom kvalitative fokusintervjuer med utvalgte aktører. Denne kartleggingen av deres forståelse sier ingen ting om hva som faktisk foregår i skolene og hva som påvirker det daglige arbeidet med vurdering. I rapporten er nettopp dette perspektivet forsøkt ivaretatt, og vi undersøker arbeidet med vurdering i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving for å få en bedre forståelse av forholdet mellom aktørenes oppfatning og operasjonalisering.

Elevperspektivet står også sentralt. Vurdering er til for å fremme læring, motivasjon og mestring, og derfor blir elevstemmene, og også foreldrestemmene, viktige for å søke mer kunnskap om betydningen av dette arbeidet for deres læringsprosesser. Når

det gjelder utvikling av nye praksiser eller videreutvikling av praksiser i en skole, er også skolelederens rolle av stor betydning. Derfor undersøkes også skolelederens arbeid med vurdering i denne studien.

Dette avsluttende kapitlet oppsummerer våre hovedfunn. Vi vil også drøfte arbeidet med individuell vurdering med utgangspunkt i de teoretiske perspektivene på vurdering som danner det teoretiske grunnlaget for forskningsprosjektet som helhet. Her vil spesielt tolkningsfellesskaper, validitet i vurdering, læringsprosesser og ledelse av utviklingsarbeid i vurdering være sentrale perspektiver.

11.1. Arbeid med vurdering i skolene og fagene

Dette kapitlet starter med en oppsummering av hovedfunnene fra analysene av ledelsens arbeid med vurdering, før vi oppsummerer våre funn fra arbeidet i de ulike fagene. Deretter gis en oppsummering av analysene av arbeidet med lokale læreplaner før vi kommer til elev- og foreldreperspektivet.

11.1.1 Ledelse av utviklingsarbeid i vurdering

I første delrapport (Sandvik, et al., 2012) viste videregående skole seg å være i en «særstilling». Spesielt gjaldt dette spørsmål om lærersamarbeid om vurdering og om resultater fra vurdering blir drøftet. Det er nok her mer tale om summativ vurdering, men resultater fra klagesaker som angår undervisningsvurdering, setter sine tydelige spor i dette skolesystemet. Dette inntrykket er forsterket i delrapport 2.

Skoleeiers (fylkeskommunenes) innvirkning på skolens arbeid med vurdering er betydelig. Ifølge skolelederne har skoleeier vært opptatt av nødvendige endringer i skolens praksiser når det gjelder de fire prinsippene i forskriften til opplæringsloven. Dette kan benevnes som systemisk kunnskap, der begrepene er systematisert til et mer komplekst kunnskapssystem (Irgens, 2007, s. 66).

Et særtrekk ved etablering av en felles forståelse rundt validitet og reliabilitet i individuell vurdering i videregående opplæring, er at avgjørelser i klagesaker med grunnlag i kapittel 5 i forskrift til opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2010) synes å ha en styrende funksjon i dette skoleslaget.

Allerede i delrapport 1 fikk vi utslag i en del sentrale spørsmål, der lærere i 1–10-skoler hadde en signifikant annerledes vurdering enn lærere i de øvrige skoleslagene. Dette omfattet tema som lokalt arbeid med læreplaner og om planene hadde klare og konkrete læringsmål, om undervisningsvurdering var en integrert del av undervisningen, om kjennskapet til innholdet i vurderingsforskriften, samt om vurderingsresultatene

ble brukt systematisk for å utvikle skolens vurderingspraksiser. Denne oppfatningen er forsterket i delrapport 2. Skoleledere i 1–10-skoler understreker at det er vanskelig å «holde feltet samlet».

Norge har rundt 1250 skoler med ungdomstrinn, av disse er 770 kombinerte barne- og ungdomsskoler, eller såkalte 1–10-skoler.⁸ Ledelsen av 1–10-skoler, som hovedsakelig ligger i rurale strøk, forsterker inntrykket av at arbeidet med vurdering krever kompetanse og kapasitet. Det som kjennetegner utfordringene i grunnskolen, er mangelen på fagsamarbeid om vurdering. Styling og ledelse av vurdering fordrer andre møtestrukturer enn de skolene har i dag.

Gjennomgående understreker skoleledere ved 1–10-skoler at det er en stor utfordring å samle kollegiet om en kollektiv forståelse av hva som er god vurderingspraksis, nødvendig vurderingskompetanse, og hva som kjennetegner en vurderingskultur bygd på et tolkningsfellesskap. Denne utfordringen kan sees i lys av at barnetrinnet, fram til endringene i forskrift for vurdering i 2007 og 2009, har hatt en 40 år lang tradisjon med å vurdere motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens framgang ut fra forutsetninger og elevens personlige utvikling. Ungdomstrinnet har en like lang tradisjon for vurdering med bruk av karakterer og at vurderingen skulle i utgangspunktet foretas i forhold til målene og innholdet i fagene (se Sandvik m.fl., 2012, s. 55 ff).

Det er både individuelle og organisatoriske faktorer som påvirker læreres læring, men ifølge Opfer, Pedder og Lavicza (2011a) er det skolens kompetanse og kapasitet til å støtte opp om profesjonell læring og å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som er best egnet til å skape en god utvikling på skolen. Barnetrinnet ved de fire skolene i denne rapporten er ikke organisert i fagteam, mens dette er mer fremtredende på ungdomstrinnet. Individuell vurdering skal i stor grad omfatte elevens utvikling sett opp mot kompetansemål, og det kan stilles spørsmål ved om organiseringen ved disse til 1–10-skolene er til hinder for å utvikle et faglig tolkningsfellesskap på barnetrinnet.

Forskjellen mellom grunnskoler som har / ikke har deltatt i «Vurdering for læring» var større enn det vi kunne se i delrapport 1. Hovedinntrykket fra intervjuene med ledelsen ved seks grunnskoler, er at skoler med flere års erfaringer med «Vurdering for læring» har en operasjonell kunnskap om kjernen i satsingen på vurdering (Irgens, 2007, s. 66). Lederne gir uttrykk for en mer presis og oppdatert forståelse av hva som legges i sentrale begreper i satsingen, som individuell vurdering og underveisvurdering, enn ledere i skoler som ikke har deltatt i denne satsingen.

⁸ Utdanningsdirektoratet (2012). Rammeverk som skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012–2017.

Kort oppsummert har skoleledere ved de fire skolene med tilknytning til den nasjonale satsingen på «Vurdering for læring» lagt vekt på å utvikle forståelser i praksisfellesskaper på skolen. Ledelsen er også opptatt av en konstruktiv forankring av satsingen på flere nivå, alt fra faggruppe- og teamnivå til skoleeieinivå.

Et annet trekk ved skoler som har deltatt i den nasjonale satsingen på «Vurdering for læring», er skoleledelsens erfaringer med et omfattende skoleutviklingsprosjekt. Skolens ledelse synes å komme tettere på skolens kjerneområde, som er elevens læring og utvikling. Skolelederne ved de fire skolene erfarer viktigheten av at de evner å utvikle og kommunisere en klar visjon, at de støtter lærernes profesjonelle utvikling og at skoleledelsen ser betydningen av ekstern kompetanse og støttende nettverk (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011b).

11.1.2 Lærernes arbeid med vurdering i matematikkfaget

Matematikkfaget er preget av ulike vurderingspraksiser innenfor de tre tidsspennene vi har undersøkt. De aller fleste bruker læringsmål for å kommunisere forventninger til elevene. Det varierer imidlertid hvor sterkt disse målene blir dratt inn i undervisningen i klasserommet.

I arbeidet med tilbakemelding viser det seg at klasseromsamtalen, der læreren stiller spørsmål, regner på tavla foran elevene og utfordrer elevenes tenkning, er en viktig formativ vurderingspraksis på alle trinn. De fleste lærerne bruker ulike samtalestrategier for å synliggjøre tenkning og for å samle inn informasjon om elevenes faglige forståelse.

Lærerne bruker mange former for prøver og tester som del av sin vurderingspraksis. Her dreier det seg både om eksternt produserte standardiserte prøver som kartleggingstester og eksamener, og prøver som lærerne lager selv. Noen lærere involverer elevene i å vurdere sine egne prøver, men hos flere av disse består elevaktiviteten i at de skal sette poeng eller karakterer på egne prestasjoner. Praksiser som elevmedvirkning i utviklingen av oppgaver og medelevvurdering er generelt lite anvendt. En av grunnene synes å være at lærerne tviler på at reliabiliteten og validiteten i slike praksiser er god nok.

Lærerne på ungdomstrinnet og i den videregående skolen legger stor vekt på resultater fra prøver, men noen bruker også muntlige situasjoner og observasjoner i klasserommet som grunnlag for vurderingen. Her er samtaler med foreldre/foresatte en viktig praksis. Til tross for satsning på vurdering for læring ved egen skole, sier noen lærere på ungdomstrinnet at innholdet i kurstilbudene de har fått fra lærerutdanningsinstitusjoner har vært for generelt, og at de etterlyser fagspesifikk etterutdanning sammen med egne kolleger.

På videregående blir vurdering stort sett forstått som summativ vurdering. Her ser vi også at enkelte mener at formative praksiser ikke kan planlegges. Lærerne mener at fagkompetanse, læreplanen, sensorerfaring og generelle menneskelige egenskaper er bestanddelene i vurderingskompetanse. De sier at skoleeier pålegger dem en betydelig dokumentasjonsbyrde for å unngå potensielle klagesaker. Dette fører til at arbeidstiden brukes til rutinemessig administrativt arbeid. Yngre lærere opplever dette som et sterkere press enn eldre.

11.1.3. Lærernes arbeid med vurdering i kroppsøving

I delrapport 1 fra FIVIS (Sandvik et al., 2012) skårer lærere i kroppsøving signifikant lavere på spørsmål om egenvurdering og elevmedvirkning. Delstudie 2 gir derimot andre funn; observasjonene synliggjør en rekke sekvenser med egenvurdering og elevmedvirkning i timene. Verken lærere eller elever synes å oppfatte dette som vurdering for læring. Observasjonene har dermed bidratt til å endre bildet av undervisvurdering i kroppsøving, samtidig som intervjuene forteller om manglende begrepsforståelse og språk om vurdering i faget.

Særlig i videregående skole viser det seg et utstrakt samarbeid om mål- og kriteriebasert opplæring i kroppsøving, både innad i seksjonene og utad i nettverk. Videregående opplæring fikk i pulje 2 i den nasjonale satsingen på et felles løft i vurdering. Det som kjennetegner de videregående skolene i utvalget er at de har godt utdannede lærere som arbeider aktivt i sine seksjoner, og har et nettverk utenfor skolen som gir betydelig impulser til vurdering.

I ungdomstrinnet virker det være store variasjoner. Forskjellen her synes å være knyttet til to faktorer: 1) Lærerne har ikke blitt innført i vurdering, 2) Lærerne har liten kompetanse i faget. På den ene siden ser vi tydelige spor etter en summativ tradisjon med vekt på testresultater som grunnlag for både undervis- og sluttvurdering (tradisjonell tilnærming), mens det i skoler som har deltatt i «Vurdering for læring», er en mer avklart og gjennomdrøftet holdning til utvikling av lokale læringsmål, egenvurdering og bruk av kriterier i faget (sosialkonstruktivistisk tilnærming).

Vurdering i kroppsøving på barnetrinnet er problematisk ifølge vårt materiale. Dette kom også til uttrykk i delrapport 1 (Sandvik et al., 2012), der lærerne i mindre grad enn de øvrige lærerne samarbeidet om faget. Lærere på barnetrinnet er de med lavest utdanning i faget, de samarbeider minst, og har med seg en 40 år lang tradisjon med vurdering ut fra arbeidsinnsats.

Lærerne på barnetrinnet peker på utfordringer med en mål- og kriteriebasert opplæring i kroppsøving på barnetrinnet. Lærere som underviser på 4. trinn mener at

elevene bør ha en undervisvurdering som «går på hele mennesket», og ikke kun på noen kompetansemål. Lærerne løfter fram spenningen mellom en markert helhetlig (holistisk) og en diagnostisk/analytisk vurderingsstrategi på barnetrinnet.

11.1.4 Lærernes arbeid med vurdering i norskfaget

Et generelt inntrykk i denne studien er at lærere ser operasjonalisering og eksplisering av kompetansemål som et potensielt hjelpemiddel i undervisning og vurdering, men også at de ikke vil frasi seg muligheten til å forhandle med kolleger og elever om hvordan mål og oppgaver skal tolkes i løpet av læringsprosessen. Dette må regnes som en styrke i faget fordi det viser at lærerne utøver en viss profesjonell autonomi i yrket. I hovedsak kan vi si at bruk av eksplisitte mål og kriterier har blitt en etablert praksis i norskfaget, men observasjonene viser at elevene bare i liten grad blir involvert i å utforme dem. På videregående betyr elevmedvirkningen i enkelte klasserom at elevene får komme med forslag til datoer for prøver.

Det samlede inntrykket fra tiende trinn og Vg1 er at skriveundervisningen i norskfaget har et sterkt fokus på tradisjonelle summative vurderingspraksiser som karakterer, prøver, tentamener og eksamen. Vi ser forsøk på små endringer som kommentar før karakter, men dette ser ut til å være en form for summativ vurdering i formativ drakt, og som ikke fanger alle elevene i klassen. Til tross for at det har etablert seg en kultur for eksplisitte læringsmål og vurderingskriterier, er graden av elevinvolvering liten. Få lærere praktiserer skriveundervisning som krever medelevrespons, revidering og bearbeiding av tekster, og få lærere – om noen – praktiserer noe som ligner på en prosessorientert skrivepedagogikk.

Mange lærere velger å videreføre tradisjonelle praksiser i sin undervisning når det gjelder lesing av litterære tekster i ungdomstrinnet og i videregående skole, og innholdet i undervisningen mangler en tydelig sammenheng med målene i læreplanen.

Det ser ut til å herske uenighet om hvordan kompetansemålene skal fordeles på de ulike karakterene i faget. Flere steder synes det som om lærerne blander sammen *kompetansen* som skal prøves med den *representasjonsformen* kompetansen skal prøves gjennom. I mer teoretisk forstand er det altså vanskelig å skille mellom det konstrukt som skal testes (kunnskaper om litteraturhistorie, skrivekompetanse, tekstforståelse osv.) og den vurderingspraksisen som skal gi læreren informasjon om denne kompetansen (skriftlige prøver, muntlige presentasjoner, lengre skriveoppgaver osv.). Validitetskjeden kan altså svekkes når det hverken er et sterkt fortolkningsfelleskap blant lærerne eller klare eller føringer for hvordan ulike læreplanmål skal sorteres innenfor de ulike karakterene. Dette kan også føre til sviktende reliabilitet i summativ vurdering.

Det ser ut til at skoler som har satset på vurdering for læring har en sterkere kultur for operasjonalisering av kompetansemål, bevissthet om de ulike delkompetansene som elevene skal tilegne seg, og i større grad i er stand til å bruke vurderingspraksiser i ulike tidsspenn for å følge opp elevenes læringsprosesser. Dette kommer tydeligst til uttrykk på barnetrinnet. Det er imidlertid vanskelig å si om dette betyr at satsningen har hatt effekt, eller om årsaken er at skolen har hatt en kultur for felles utviklingsarbeid, lokalt læreplanarbeid, felles refleksjon, praksisdeling og så videre fra før av.

I den videregående skolen vektlegges summativ vurdering i ekstremt stor grad, og våre undersøkelser viser at det er stort behov for fagdidaktisk utvikling innenfor vurdering. I tillegg gjør skoleeiers krav om dokumentasjon og de nasjonale føringene for sluttvurdering med sine mange karakterer at lærernes tid i stor grad går med til summativ vurdering. Det er ønskelig å legge til rette for mer formativ vurdering i norskfaget, både innenfor lesing og skriving.

11.1.5 Lærernes arbeid med vurdering i engelskfaget

Studien viser at å utvikle lokale læringsmål, arbeidsoppgaver og vurderingsformer ut fra kompetansemålene i læreplanen er både faglig og metodisk utfordrende. Lærerne lykkes i varierende grad med å operasjonalisere læringsprosessene slik at det blir en tydelig sammenheng og at de bidrar til refleksjon på høyere taksonomiske nivå. Mange lærere støtter seg til fortolkninger – vurderingspraksiser utviklet av andre aktører enn dem selv (jf. nasjonale prøver, eksamen og lærebøker) i undervisningen. Vår forskning viser at lærere med større grad av fagutdanning planlegger mer selvstendig. En utfordring i engelskfaget er derfor manglende formell kompetanse i engelsk blant lærerne som underviser i faget.

Studien viser at lærebøkene i all hovedsak legges til grunn for planleggingen og gjennomføringen av undervisningen i engelsk på barne-, mellom-, og ungdomstrinnet.

Våre funn viser at det foregår en systematisk opplæring i faget på barnetrinnet og at elevene er innforstått med hva de skal lære, hvordan de skal arbeide mot læringsmålene og hvordan de vil bli vurdert. Funnene aktualiserer samtidig spørsmålet om validitetskjeder i arbeidet. En god praksis tar hensyn til vurderingskriterier som fører til arbeidsoppgaver, og vurderingsformer som leder elevene fram mot kompetanse i læringsmålene. Vi ser imidlertid at kompetansemål rettet mot lesing, arbeid med vokabular og grammatikk vies stor oppmerksomhet, og at lærerne i stor grad ser opplæringen i sammenheng med nasjonale prøver på 5. og 8. trinn.

Våre funn i engelsk viser at undervisningen legger til rette for at elevene kan gå fra en analytisk til en holistisk forståelse av hvilken kompetanse de skal oppnå underveis i opplæringen. Lærernes vurderingspraksiser går fra konvergente vurderingspraksiser, hvor vurderingene kjennetegnes ved forutbestemte kriterier og lukkede svar, til å inkludere divergente vurderingspraksiser, hvor vurderingene kjennetegnes ved intensjonelle kriterier og oppgaveløsninger på flere nivå. Dette innebærer en progresjon mot selvorganisert læring og studieforberedthet. Samtidig ser vi at validitetskjedene i arbeidet med læringsmål, vurderingskriterier og vurderingsformer ivaretas i varierende grad i de faktiske praksisene i klasserommet.

Disse læringsprosessene peker mot ungdomstrinnet, hvor prosessene snus og hvor utfordringene er størst både for elever og lærere. Vi ser at utviklingen av læringsprosessene i engelsk bør knyttes til den enkelte lærer og stillasbygges på skolenivå. Lærere trenger kompetente tilbakemeldinger som kan brukes formativt for å komme videre, på lik linje med elevene. Tilbakemeldingene må følges opp med teoretisk basert refleksjon, slik at lærerne utvikler en felles begrepsforståelse for sentrale fenomen i læringsprosesser og vurderingspraksiser.

I et intervju (skole 2 IM Vg1) beskrev lærerne vurderingskompetanse som «å ha faglig ballast og undervise etter læreplanen og vurderingsforskriftene». Vi mener satsingen «Vurdering for læring» og arbeid med skolebasert kompetanseutvikling er nyttige redskap i denne prosessen. Samtidig vil vi peke på individuelle tilbakemeldinger av kompetente personer som et mulig verktøy i arbeidet med å utvikle gode praksiser i individuell vurdering i engelsk.

11.1.6 Skolenes planarbeid

Arbeidsplanene som ligger til grunn for våre analyser viser at det i liten grad er snakk om en felles forståelse for læreplankategoriene i skolen. Det er store variasjoner både i og mellom fagene når det gjelder begrepsbruk, leservennlighet, mottakerorientering og informasjon i planene.

Planene i det korte tidsspennet i vårt utvalg inneholder et mangfold av begreper, der noen er knyttet til vurdering. Dette kan tyde på at det utvikles kulturer for planarbeid i fagene ved den enkelte skole. Det er stort fokus på arbeidsplanene i korte tidsspenn hos de fleste lærerne i utvalget. Innsamlingen av lokale planer i det korte tidsspennet viser noen tendenser. For 1.–10. trinn utarbeides det i større grad felles arbeidsplaner med felles design i et kollegialt samarbeid om undervisningen. Våre funn indikerer at det ved disse skolene foreligger en felles forståelse av hva det legges vekt på i undervisningen.

I Vg1 utarbeides det derimot arbeidsplaner for den enkelte klasse, der den enkelte lærer er ansvarlig. Arbeidsplaner i Vg1 er generelt noe mer omfattende og mer beskrivende enn planer som utvikles fra 1.–10. trinn. Det utarbeides også halvårs- og årsplaner i det mellomlange og lange tidsspennet ved skolene. Vi ser en svak tendens til at planene i det lange tidsspennet i større grad er knyttet opp mot læreplankategoriene enn de som er utviklet for det korte tidsspennet. Dette kan skyldes at planene i større grad er utviklet i fellesskap med skoleleder og skoleeier og at planene har lengre varighet. Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom fagene og mellom skoler som er med og ikke med i satsingen.

Planene i utvalget er også i varierende grad lesbare utenfor klasserommets kontekst. Planene ser ikke i tilstrekkelig grad ut til å være gjenstand for deling, refleksjon og utvikling utenfor den konteksten de operasjonaliseres i. Forskning peker på at i organisasjoner kan ulike former for refleksjon og evaluering utvikle seg til rituelle praksiser som ikke fører fram til noen reell forståelse eller utvikling. Våre analyser kan tyde på at dette gjelder skolens planleggingspraksiser. Flere av skolene i utvalget ser ut til å ha en rituell planleggingspraksis der rene tekstbehandlingshensyn som f.eks. formateringen av ukeplanen avgjør hvor mye informasjon lærerne fyller inn.

Vurdering kan beskrives som et implisitt fenomen i arbeidsplanene. I ukeplanen er vurdering i stor grad fraværende. Planene beskriver et mangfold av vurderingspraksiser i arbeidsplanene, med varierende validitet. Vår gjennomgang av planarbeidet ved skolene viser at det er mange tolkninger av begrepet *vurderingsformer* i arbeidsplanene og at lærere i varierende grad legger vekt på å beskrive hvordan elevene skal vise sin kompetanse i fagene gjennom arbeidsplaner.

Hvis man knytter de lokale planene til vurderingskompetanse, kan de ulike skolens arbeid kategoriseres ut fra fire ulike stadier (se figur 1). Det første stadiet beskriver en taus, erfaringsbasert kompetanse, hvor planer kjennetegnes ved hva elevene skal gjøre i perioden og hvor læreren leder undervisningen, og elevene gjør de arbeidsoppgavene de er pålagt. Det andre stadiet beskriver en eksplisitt kompetanse, hvor planer kjennetegnes ved at innhold, arbeidsmåter og vurdering er gjort kjent for elevene, men hvor læreren leder arbeidet og elevene fremdeles gjør det arbeidet de er pålagt. Det tredje stadiet beskriver en eksplisitt kompetanse, hvor innhold, arbeidsmåter og vurdering deles og diskuteres og blir forstått av elevene som en kompetanse de skal arbeide mot gjennom eget arbeid og med veiledning fra læreren. Elevene forstår hva de skal lære, hvordan de kan lære og de kan vurdere arbeidet sitt selv. Det fjerde stadiet beskriver en delingskultur, hvor lærer og elev utarbeider planer hvor innhold, vurderingskriterier og vurdering utvikles i fellesskap innenfor rammen for fagets læreplan.

11.1.7 Elevenes opplevelse av læring, motivasjon og mestring

Våre intervjuer med elever viser for det første at denne gruppen generelt mener at god vurderingspraksis med tydelige mål og kriterier, der de selv er aktive i egen og andres læringsprosess er viktig for deres læring, motivasjon og mestring. Samtidig ser vi at de etterlyser mer motiverende og utfordrende arbeidsoppgaver. Dette kan forstås som et ønske om mer elevaktivitet, der elevenes situasjonsinteresse skal vekkes. Dette har betydning for utvikling av en mer individuell interesse for faget og for læring generelt. Elevene mener at den faglig dyktige læreren er i stand til å motivere og tilpasse undervisningen og gi en rettferdig vurdering.

Det mange elever først forbinder med ordet vurdering, er vurderingssamtalen. Erfaringene/opplevelsen av denne er delte, og vi ser at faglig utvikling til tider kan komme i skyggen av andre ting. Elevene opplever også vurderingssamtalens form som åpenbart avhengig av den enkelte lærer.

Et gjennomgående inntrykk er at elevene i vårt utvalg er opptatt av tilbakemeldinger og at de skal være knyttet til noe konkret. Innholdsløs ros og kritikk oppleves ikke som læringsfremmende. De søker med andre ord tilbakemeldinger som viser at de gjør framskritt. Samtidig fortelles det ofte om tilbakemeldinger som i varierende grad fungerer læringsfremmende. Denne variasjonen gjelder ikke bare på skolenivå, men også på trinnivå innad i skolene. Det mangfoldet av lokale vurderingspraksiser vi har omtalt flere steder tidligere, er også synlig i elevenes fortellinger om den vurderingen de møter. Elever opplever at det er forskjell på ulike læreres praksis, og noen praksiser oppleves som mer konstruktive og læringsfremmende enn andre.

Ett inntrykk fra våre elevintervjuer er at mange elever opplever at skolehverdagen ofte ikke er preget av tilpasset undervisning. Elever snakker også om behovet for / ønsket om variasjon i undervisningsformer, og at læringen foregår i en inkluderende kontekst der elever føler at de får utfordret seg selv.

Å kunne ta ansvar for egen og medelevers undervisning er et viktig aspekt for elevenes engasjement for økt læringsutbytte. I våre intervjuer ser vi at elevene rapporterer om ulike praksiser på dette feltet. Samtidig fremhever de betydningen av egenvurdering og medelevvurdering for både læring og motivasjon.

Det synes som om elevene i denne studien har svært varierte erfaringer knyttet til vurdering for læring. Dette gjenspeiler andre funn i denne rapporten. Manglende tolkningsfellesskap for vurdering innad i og på tvers av skoler viser et arbeid som er i gang, men som tar tid å internalisere.

11.1.8 Foreldrenes opplevelse av medvirkning

Intervjuene med foreldre/foresatte gir et inntrykk av en gruppe som er opptatt av vurdering, og opplever at god vurdering er viktig for elevenes læring. Vurdering oppleves også som et hjelpemiddel for foreldre i deres støtte til egne barns læring. Samtidig er mye av fokuset i denne gruppen rettet mot vurdering *av* læring, vurdering i et summativt perspektiv, heller enn mot vurdering *for* læring i et formativt perspektiv. For mange foreldre handler «Vurdering for læring» ikke om «vurdering», men om «læring».

Mye fokus i disse intervjuene rettes også mot det vi har kalt reliabilitet i vurderingen. Foreldre er opptatt av at man skal få lik vurdering av likt arbeid, uavhengig av skole og lærer. Vurderingens validitet blir ofte et mindre synlig tema i disse diskursene. Dette er muligens noen foreldre i stor grad «delegerer» til lærerne, å utvikle og benytte vurderingsredskaper som gir gode mål på elevenes prestasjoner, forstås som lærernes og skolens anliggende, og noe foreldre i liten grad er opptatt av og vurderer.

Det er et gjennomgående inntrykk fra foreldregruppene at man har en relativt vid forståelse av hva vurderingskompetanse er og bør være. Faglig kompetanse vektlegges selvsagt, men samtidig er mange foreldre opptatt av at vurderingskompetanse handler om mer enn dette: relasjonelle aspekter, evnene til å se hele eleven, er viktige elementer i kompetansen.

Samtidig ser vi i intervjuene at foreldre har ulike erfaringer med vurdering i skolen. Ofte beskrives ulike vurderingspraksiser ved én og samme skole. En gjennomgående erfaring er at form og kvalitet på vurderingen i større grad er læreravhengig enn skole- eller fagavhengig.

Den halvårlige foreldresamtalen er åpenbart et viktig og synlig møte med skolens individuelle elevvurdering. De fleste i våre intervjuer legger også vekt på at de opplever dette som viktig. Samtidig etterlyser de også mer løpende tilbakemeldinger fra skolen for bedre å kunne følge opp egne barns læring i det daglige. Et gjennomgående trekk er også at foreldre etterlyser bedre tilpasset opplæring, og at mange også ser vurdering som et redskap som kan bidra til å oppnå dette.

11.2 Et mangfold av vurderingspraksiser i ulike vurderingskulturer

Hovedinntrykket av vurderingspraksiser i de ulike fagene er det store mangfoldet av praksiser som kommer til syne. Til grunn for disse varierende praksisene ligger svært forskjellige forståelser av intensjonene med individuell vurdering i skolen, slik det også kom til uttrykk i delrapport 1 (Sandvik et al., 2012). I dette kapitlet drøfter vi dette mangfoldet opp mot det teoretiske bakteppet som ble løftet fram i kapittel 2.

Vår analysemodell forstås med utgangspunkt i mer generelle prinsipper for utviklingen av lærere og elevers forståelse av vurderingsstandarder og vurderingsprosesser, som nettopp ser på graden av elevinvolvering og hvorvidt målene for læringsprosessene er eksplisitte eller implisitte (O'Donovan, Rust, Price & Carroll, 2006). Vi bruker de ulike kategoriene for å drøfte funnene i et elev-, lærer- og skolelederperspektiv.

Den tar utgangspunkt i en *tradisjonelt taus tilnærming*, der vurderingspraksisen kjennetegnes ved at lærerens erfaring ikke formidles i eksplisitte mål eller kriterier, og der elevene ikke får anledning til å definere egne læringsmål. Inntrykket vi sitter igjen med etter våre analyser, er at lærerne har forlatt dette stadiet i stor grad. Likevel kan vi se enkeltlærere med lang erfaring i skolen som arbeider som «privatpraktiserende lærere» i eget klasserom, og som utelukkende stoler på egen fagkompetanse og erfaring i sin undervisning. De tror på en selvstendig elev som tar ansvar for egen læring. Elevene som har disse lærerne opplever ikke at målene og kriteriene for arbeidet er tydelig, men samtidig opplever de at lærerne er engasjerte og utfordrer dem med interessante diskusjoner og perspektiver. Disse lærerne er ofte faglig sterke og autonome, og vi har ofte møtt dem på skoler der det ikke eksisterer en kollektiv kultur for å drive utviklingsarbeid på skolenivå. En lærers profesjonsidentitet kan forstås på forskjellige måter. Irgens (2010) bruker begrepene individuell autonomi og kollektiv autonomi for å beskrive ulike kulturer ved skolene. I en tradisjonell tilnærming vil den individuelle autonomien stå sterkt, men ved å skape en ramme rundt den enkeltes handlingsrom vil man også kunne utvikle tolkningsfelleskaper i skolene i større grad. Delrapport 1 (Sandvik et al., 2012) antyder at mange skoler befinner seg på dette stadiet. Denne studien nyanserer bildet og viser at feltet er i utvikling. Vi ser at mange skoler er på vei til å utvikle vurderingskulturer på skolene som er i tråd med forskriften for god vurderingspraksis. De følgende underkapitlene nyanserer dette bildet.

11.2.1 Arbeid med mål og kriterier godt i gang

Den tradisjonelle tilnærmingen med individuelle autonome lærere endres når elevene får tilgang til eksplisitte mål, og vi kaller dette for en *eksplisitt og dominant tilnærming*: Lærerens tause kunnskap om fagets innholdselementer blir artikulert i vurderingsarbeidet i form av planer og undervisningspraksis (O'Donovan, Rust, Price & Carroll, 2006). Gradene av elevinvolvering er fremdeles lav. Våre analyser antyder at mange skoler er på dette stadiet i arbeidet med vurdering. Dette er skoler som har vært med på satsingen «Vurdering for læring». De har kollektive rutiner for arbeidet med mål og kriterier, og lærerne arbeider trofast etter denne modellen. Særlig er dette tendensen i barneskolene. Samtidig viser analysene i fag at lærerne opererer med mål i det korte tidsspennet, de forholder seg i stor grad til læreboka, og det kan

synes som den faglige progresjonen ikke alltid ivaretas like godt. En streben etter å operasjonalisere kan føre til at helhetlige og langsiktige mål glemmes, og at elevene ikke øves i å utvikle kvalitetsbevissthet (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Dette kommer også til syne gjennom planarbeidet, der det tilsynelatende ikke er sammenheng med skolenes overordnede helårsplaner og planene som konstrueres fra uke til uke.

11.2.2 Ønske om økt elevinvolvering

Elevene etterlyser større involvering og tilpasset opplæring, og nettopp arbeid med læringsfremmende vurdering kan bidra til dette. Dette bekrefter funn fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2011a), som nettopp fremhever elevens ønske om større involvering i egen læringsprosess. Hatties (2007) studier understreker også at elever som har forståelse for læringsintensjonene og som er engasjert i egen og andres læring, også har større engasjement for økt læringsutbytte.

Lærerne mangler forståelse for hvordan elevene kan involveres i vurderingsarbeidet, og tilsynelatende formative praksiser er i praksis summative. Lærerne synes å mangle en del kunnskap, ferdigheter og forståelse for hvordan de kan utvikle den etablerte vurderingspraksisen i fagene sine.

Selvsagt ser vi praksiser som er i tråd med prinsippene om god vurderingspraksis også på skoler i denne kategorien. Men også her er det enkeltlærere som utpeker seg, det er ingen kollektiv kultur for dette arbeidet. Lærerne etterlyser en tydeligere ledelse som tar grep om ledelsesprosessen i utviklingsarbeidet (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011).

11.2.3 Ønske om tydelig ledelse for utvikling av tolkningsfellesskap

Vurderingskulturen kan utvikles til en mer elevaktiv klasseromspraksis der vurdering drøftes og diskuteres med alle involverte parter i vurderingsarbeidet (O'Donovan, Rust, Price & Carroll, 2006). Dette kaller vi en *sosialkonstruktivistisk tilnærming*. Våre funn viser at det er to skoler i vårt materiale som utmerker seg. Disse skolene har en tydelig skoleleder som har arbeidet grundig med å utvikle vurderingsarbeidet på skolen, noe som er i tråd med Timperley et al. (2007) sine elementer i en profesjonell læringskontekst (se kap. 2.4.1) Disse skolene har deltatt på satsingen «Vurdering for læring», og ledelsen ved skolene har arbeidet systematisk med arbeidet, både i team, men også i fagseksjoner. At lærerne har arbeidet i fag har vært sentralt for å lykkes med arbeidet ifølge skolelederne. Elevene involveres i arbeidet med vurdering i ulik grad i de ulike fagene, og flere av lærerne er innovative og utvikler egne vurderingsverktøy.

Når elevene og lærerne i fellesskap definerer oppgaver, formål og forankrer læringen i konkrete aktiviteter, kan vi endelig snakke om et praksisfellesskap (*community of practice*) hvor lærer og elev i fellesskap arbeider med vurdering (O'Donovan, Rust, Price & Carroll, 2006). Våre funn viser at det på skolenivå er vanskelig å identifisere skoler der vi kan snakke om praksisfellesskap som er gjennomgående for alle fag og i alle kontekster. Samtidig ser vi enkeltlærere som er eksemplariske i dette arbeidet, der samspillet med elevene er dynamisk og utfordrende, der læringsmål og vurderingskriterier ikke alltid må kommuniseres fordi de er innforstått hos alle parter i klasserommet. Aktivitetene i klasserommet henger sammen med læringsmålene som er utformet, og dette er læringsmål som er forankret i kompetansemålene i læreplanen. Vurderingsoppgavene er utformet slik at eleven får vist sin kompetanse i tråd med læringsmål og læringsformer. Slik sett eksisterer det praksisfellesskaper på klassenivå.

Et praksisfellesskap som beskrevet over er et ideal det kan synes urealistisk å strebe etter på skolenivå så lenge mangfoldet er så stort. De umiddelbare utfordringene ligger både hos enkeltlæreren og ikke minst hos ledelsen. For enkeltlæreren handler det i stor grad om fagkompetanse og fagdidaktisk kompetanse. Våre funn understreker behovet for faglig etterutdanning og mer tid til faglig arbeid innad i skolene.

Et tolkningsfellesskap er ikke bare viktig på klasseromsnivå, men vel så viktig på systemnivå, og slike praksisfellesskap må ledes og kultiveres av skoleledere på systemnivå (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011a). Det er både individuelle og organisatoriske faktorer som påvirker læreres læring, men ifølge Opfer, Pedder og Lavicza (2011a) er det skolelederens kompetanse og kapasitet til å kunne støtte opp om profesjonell læring og å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som best fører til god utvikling på en skole. Hovedvekten i et slikt utviklingsarbeid bør ligge på oppgaver og kunnskapsutvikling, og ikke på formelle prosedyrer som mål og kriterier. Elevvurdering er ikke lenger et individuelt ansvar, men et kollektivt ansvar på flere nivå i skoleforvaltningen. Slik sett er vurderingspraksiser sterk knyttet til styringsmekanismer i skolen.

11.3 Ulike utfordringer i de forskjellige skoleslagene

I de videre drøftingene vil vi belyse problematikken rundt utvalget av de ulike skoleslagene i denne studien. Også her er begrepet tolkningsfellesskap sentralt.

I valg av skoler lå følgende kriterier til grunn:

- Deltakelse / ikke deltakelse i satsingen «Vurdering for læring».

- Alle skoleslagene skulle være representert (barneskoler, 1–10-skoler, ungdomsskoler, videregående skoler).
- Beliggenhet både i urbane og rurale strøk.

Beliggenhet har vist seg å ikke ha stor betydning for utvikling av læringsfremmende vurderingskulturer. Våre funn viser at det generelt er forskjell på praksiser ved skoler som har deltatt i satsingen «Vurdering for læring» og de som ikke har vært med. Det er tydelig at skolene som har deltatt har kommet lenger i arbeidet. Vi har allerede pekt på ulikheter også på dette området, og understreker utfordringer i forhold til skoleledelsens rolle i utviklingsprosjekter. En skoleleder som setter av tid og som ser dette som et arbeid over tid, vil ha større sjanse for å lykkes med slike prosjekter (Timperley, Wilson, Barrer & Fung, 2007). Dessuten synes det å etablere lærende nettverk nyttig, samtidig som eksternt ekspertise også er viktig i dette arbeidet. Ikke minst handler det om å skape engasjement hos lærerne og involvere dem i dette arbeidet. De må føle at utviklingsarbeidet er relevant for deres daglige arbeid med elevene og deres utvikling som lærere. De skolene som har kommet lengst med å utvikle en kollektiv vurderingskultur er de skolene der disse tre komponentene har vært til stede.

11.3.1 1–10-skolene

Vi har undersøkt praksiser i de ulike skoleslagene, og de skoleslagene som synes å ha flest utfordringer er 1–10-skolene og ungdomstrinnet. Funn viser at skoleledere ved 1–10-skoler synes det er en stor utfordring å samle kollegiet om en kollektiv forståelse av hva som er god vurderingspraksis, nødvendig vurderingskompetanse og hva som kjennetegner en vurderingskultur bygd på et tolkningsfellesskap. Dette kan forstås ut fra svært ulike utfordringer og tradisjoner blant lærere på de ulike trinnene. En 40 år lang tradisjon med ulike forståelser av hva som skal inngå i lærernes og skolens vurderingspraksiser, byr på lederutfordringer. Særlig gjelder dette skillet mellom barnetrinnets formative vurderingspraksiser på den ene siden og ungdomstrinnets eksamensorienterte vurderingsformer på den andre siden.

Det er både individuelle og organisatoriske faktorer som påvirker læreres læring, men ifølge Opfer, Pedder og Lavicza (2011b) er det skolens kompetanse og kapasitet til å kunne støtte opp om profesjonell læring og å involvere lærerne i samarbeidende aktiviteter som best fører til god utvikling på en skole. Barnetrinnet ved de fire skolene i denne rapporten er i liten grad organisert i fagteam, mens dette er mer fremtredende på ungdomstrinnet. Individuell vurdering skal i stor grad omfatte elevens utvikling sett opp mot kompetansemål, og det kan stilles spørsmål ved om organiseringen ved disse til 1–10-skolene er til hinder for å utvikle et faglig tolkningsfellesskap på barnetrinnet.

11.3.2 Ungdomstrinnet

For ungdomstrinnet sin del spriker vurderingspraksisene i stor grad. Forskjellen her synes å være knyttet til tre faktorer: 1) Lærere har ikke blitt innført i vurdering, 2) Lærere har liten kompetanse i faget, 3) Ledelsen har ikke vært pådriver for utviklingsprosessen. Igjen synes dette å være et ledelsesproblem. Det er lederens oppgave å legge til rette for utvikling av kollektive kulturer og for å sørge for kompetente lærere på sin arbeidsplass.

Særlig synes engelskfaget å stå i et spenningsforhold mellom pragmatiske løsninger for å få undervisningskabalene til å gå opp og faglig ansvar. I flere tilfeller møter vi lærere på 10. trinn som ikke har undervisningskompetanse til å undervise i engelsk, men som likevel blir satt til denne oppgaven fordi de har et annet språkfag i sin fagkrets. Å kunne drive læreplananalyse og operasjonalisering av denne krever lærere med fagkompetanse og som forstår vurdering ut fra fagenes premisser (Nordenbo et al., 2008). Både analyser av lokalt læreplanarbeid og undervisningspraksiser viser at variasjonene er store på dette området. Også når det gjelder norskfaget synes ungdomstrinnet å ha de største utfordringene. Dette gjelder særlig de summative vurderingspraksisene som er dokumentert i denne studien.

Også i kroppsøvningsfaget på ungdomstrinnet gjenspeiles en testkultur og summative vurderingspraksiser. Dette er særlig tydelig på skoler som ikke har deltatt i satsingen «Vurdering for læring». Funn viser at satsingen «Vurdering for læring» og arbeid med skolebasert kompetanseutvikling er nyttige redskap for å etablere et tolkningsfellesskap. Samtidig vil vi peke på individuelle tilbakemeldinger fra kompetente personer som et mulig verktøy i arbeidet med å utvikle gode praksiser i individuell vurdering (Timperley, Wilson, Barrer & Fung, 2007).

11.3.3 Arbeid i team og faggrupper

Skolene i utvalget har organisert seg på forskjellig vis. På barnetrinnet og ungdomstrinnet er team på trinn den måten de fleste organiserer arbeidet mellom lærere på. Lærerne forteller at de bruker mye tid i team på organisatoriske problemstillinger, og de etterlyser rom for faglig arbeid. Dette fremheves særlig av kroppsøvningslærerne. De etterlyser tydelig mer tid til faglig samarbeid. Samtidig viser våre funn utfordringene lærerne på de lavere trinnene har når det gjelder kompetanse til å drive vurdering i samsvar med prinsippene for god vurderingspraksis. Dette er tydelig i fag som for eksempel engelsk. På mellom- og ungdomstrinnet fremhevet enkelte lærere i intervjuene sin kompetanse nettopp i andre fag enn engelsk. Lærernes motivasjon til godt vurderingsarbeid kan settes i sammenheng med faglig kompetanse, og ser ut til å ha en viss betydning for hvor mye arbeid læreren prioriterer å legge ned i for- og etterarbeid i engelsk i forhold til andre fag de underviser i og som de har mer kompetanse i.

I videregående skole er arbeid i faggrupper den naturlige måten å systematisere samarbeid på, og nettopp dette arbeidet fremheves av lærerne som svært viktig for gode samtaler og felles refleksjon rundt vurdering. Det er særlig i arbeidet med vurdering av skriftlige tekster at lærerne trekker fram arbeidet i faggrupper. De deler aktivt tekster med hverandre for å sikre en rettferdig vurdering. Dette fremheves som et viktig aspekt ved deres egen utvikling som lærer.

Disse ulike praksisene viser noen utfordringer med å legge til rette for faglig samarbeid og utvikling. Dersom man skal styrke læreres kunnskap og ferdigheter og forbedre praksis, må, ifølge den amerikanske forskeren Desimone, fem kjennetegn ved læreres læring være til stede: *innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse* eller *samarbeid* (Desimone, 2009). Det kan synes som organisering i fagteam styrker et slikt arbeid, der lærerne i større grad får mulighet til å samarbeide kontinuerlig over tid enn det som er tilfellet ved teamorganisering.

Læring skjer på ulikt vis, både formelt og uformelt (Avalos, 2011), og forutsatt at refleksjon over egen undervisning og observasjon av og refleksjon over andres undervisning foregår i samarbeid med kolleger, kan det skje en utvikling i skolen. Arbeid i faggrupper kan i større grad gir rom for denne type arbeid. Slike refleksjonsmøter kan minne nettopp om modellen for praksisfellesskaper som O'Donovan et al. (2007) skisserer, der uformell kunnskapsutveksling skjer innenfor rammene av bestemte aktiviteter som ikke har eksplisitte læringsmål eller vurderingskriterier.

11.3.4 Klasseromsdialogen som vurderingsverktøy

I denne studien har vi lagt ved på elevinvolvering, og klasseromssamtalen er et viktig verktøy i det daglige, læringsfremmende vurderingsarbeidet. Når det gjelder elevinvolvering, utpeker kroppsøvingfaget seg i positiv retning. Funn viser at lærere med en gjennomtenkt strategi for hvordan egenvurdering skal være en del av opplæringen, har utviklet dette ved å kombinere fagdidaktisk kompetanse med god innsikt i kunnskapsgrunnlaget for vurdering for læring. Dette kan ha sammenheng med fagets egenart, der nettopp samtalen er et viktig verktøy i all undervisning i faget.

I de andre fagene i denne studien er praksis sprikende. Funn fra matematikkfaget antyder mange praksiser der nettopp den dialogiske instruksjonen (Klette et al., 2005) er det bærende prinsippet. Dette er samtaler som utdyper og skaper innsikt i det faglige innholdet (Svenkerud, Klette og Hertzberg, 2012). I matematikkundervisningen vi har observert, ser vi at enkelte lærere lykkes i å gjøre helklassesamtalen til en engasjerende faglig dialog der læreren stiller utforskende spørsmål, anerkjenner elevenes svar, bruker fornavn og ros bevisst, gjentar elevenes svar for å forsterke og der svar nesten alltid får oppfølgingsspørsmål. Slik

undervisning orienterer seg mot enkeltelevens forståelse. Disse timene er også preget av gode relasjoner og god klasseledelse. Disse lærerne ser ut til å kunne etterspørre valide bevis for mestring og forståelse parallelt med elevens læringsprosess. Andre lærere behandler klassen som en samlet størrelse uten å ta hensyn til hver enkelt elevs forståelse i faget.

Når det gjelder engelskfaget er bildet et annet. Læringsprosessene for barnetrinnet består i stor grad i at elevene lytter til en tekst i læreboka, leser teksten i kor, svarer på noen lukkede spørsmål til teksten og oversetter og skriver glosene til stykket i gloseboka. I klasseromsdialogene på ungdomstrinnet får elevene tilbakemeldinger som omfatter bekreftelser eller korrigerende på svar de avgir og på høytlesning i klassen. Vi observerte i liten grad tilbakemeldinger som utfordrer elevenes refleksjon. På dette trinnet synes elevene i svært liten grad å bli utfordret kognitivt i faget i klasseromsdialogene.

Det samme bildet kan tegnes av norskfaget. Det kan synes som om dialoger og undervisning i tekstforståelse, meningsskapning og strategibruk i mange tilfeller må vike for praksiser som vektlegger at elevene skal huske og reprodusere informasjon om forfattere, litteraturhistoriske epoker og så videre.

Funnene kan knyttes til validitetsbrister i opplæringen. Lærernes kompetanse når det gjelder spørsmål som metode for utvikling av refleksjon kan beskrives som mangelfull i flere tilfeller. Dette er et element i satsingen på «Vurdering for læring» som vi mener bør få større fokus for å kunne etablere praksiser i klasserommet der også dialogen kan bidra til utvikling og læring i større grad.

11.3.5 Vurdering i de ulike tidsspennene

Tilbakemeldingene elevene får bør komme mens den lærende er i en prosess, og ikke når det er for sent for forbedre seg (Hartberg, Dobson & Gran, 2012, 35). Likevel viser studier at dette ikke er like enkelt å gjennomføre i praksis, fordi det foregår læring i ulike tidsspenn (Black og Wiliam, 2005; Dysthe, 2008; Engh et al., 2012). Arbeid med vurdering i ulike tidsspenn realiseres gjennom lærerens undervisning og gjennom lærerens og skolens planarbeid.

Analysen i delrapport 1 (Sandvik et al., 2012) antydte at lærerne ikke har forholdt seg til langsiktige mål i arbeidet med årsplaner, men at de har kommet relativt langt med arbeidet med å operasjonalisere mål på kort sikt. Vi har skilt mellom tre ulike perspektiv i planleggingen: et kort perspektiv som strekker seg over noen uker, et mellomlangt perspektiv som strekker seg fra et halvt til et helt skoleår og et langt perspektiv som strekker seg til sluttvurdering og studiespesialisering.

Det kan synes som om planarbeidet i det korte tidsspennet er forholdsvis tilfeldig, med et fravær av mønster og felles begrepsbruk. Våre analyser kan tyde på at det utvikles kulturer og subkulturer for planarbeidet ved skolene. Vi har også funnet eksempel på at det ikke utvikles arbeidsplaner hos enkeltlærere.

I kroppsøvningsfaget finnes det få planer for det korte tidsspennet i vårt materiale. Planene har dessuten en språkdrakt som forteller at de er ment for lærere, men også for skoleeiere, skoleledere og foreldre. I skoler som har deltatt i den nasjonale satsingen på vurdering for læring er planene utarbeidet i et tolkningsfellesskap på skolen eller i kommunen, og de gjelder for et skoleår, eller for et mellomlangt til et langt tidsspenn. Våre observasjoner understøtter oppfatningen av at kroppsøvningslærerens ukeplan og plan for hver time blir tilpasset den lokale konteksten og rammefaktorer som man i liten grad kan forutse når årsplanen blir laget. For skoler som ikke har vært med i satsingen på vurdering for læring er det i mindre grad samarbeid på skolen om planer i faget.

En klasseromsdialog som motiverer og utfordrer og er orientert mot enkeltelevens forståelse er ett eksempel på vurdering i det korte tidsspennet. Funn fra denne studien viser at mange lærere legger vekt på dette arbeidet. Det er det kontinuerlige, daglige vurderingsarbeidet som totalt sett har størst betydning for elevenes læring (Black og Wiliam, 1998).

Det synes å være et misforhold mellom hva som forventes av lærerne gjennom forskrifter og plandokumenter og hvordan lærerne fortolker og operasjonaliserer dette i arbeidsplaner og undervisning. Analyser av intervjuene og resultater fra breddeundersøkelsen indikerer at lærerne har en forståelse av hvilken betydning klare mål og kriterier har for elevenes læring, og at de bruker mye tid på dette arbeidet, både i forkant av undervisning og i selve undervisningen. De involverer også elevene i dette arbeidet til en viss grad. Likevel kommer dette arbeidet ikke alltid fram gjennom analyser av lokale læreplaner. Det kan synes som om arbeidet med vurdering er implisitt kunnskap som noen lærerne oppfatter som lite relevant å kommunisere til andre i praksisfellesskapet gjennom arbeidsplaner. Utfordringen i skolen ligger i å løfte alle planer opp på et nivå som kan gi elevene like forutsetninger for å utvikle sin kompetanse og sin evne til selvorganisert læring. Dette vil kunne løfte arbeidet med vurdering i det lange tidsspennet, som handler om å sørge for at helhetlige og langsiktige mål ikke glemmes, og at elevene øves i å utvikle kvalitetsbevissthet (Hartberg, Dobson & Gran, 2012).

11.4 Validitet i vurdering

Vurdering handler om å dokumentere læring, forbedre undervisning og fremme læring. For å forstå sammenhengen mellom læreplananalyse og operasjonalisering – denne fortolkningsprosessen – bruker vi i dette forskningsprosjektet begrepene validitet og validitetskjeder (se kapittel 2.2). Vurdering handler om å tolke elevenes bevis for læring i en kontekst, og ikke minst om hvilke konsekvenser det får i det praktiske arbeidet (Kane, 2006).

Dette kan også forstås på individnivå. Validitetsargumentet hos lærere i klasserommet er forankret i en kvalitativ, selvreflekterende prosess som er forankret i et læringssyn hos læreren. Dette læringssynet er påvirket av lærerens utdanning og erfaringer, skolens vurderingskultur og klasseromskulturen. Beviser for læring samles inn og fortolkes, det tas beslutninger på bakgrunn av disse som igjen fører til revidering av læringssynet (Bonnier, 2013). Dette handler om vurdering for læring, der en vurderingsoppgave fremmer læring og motivasjon hos eleven.

11.4.1 Satsingen «Vurdering for læring»

Generelt viser funn at skoler som har deltatt i satsingen «Vurdering for læring» sitter med flere års erfaringer med gode prosesser i et slikt arbeid. Dette arbeidet har ført til grunnleggende endringer i vurderingspraksiser, og har slik bidratt til å styrke undervisningen og vurderingspraksisene i faget. Disse skolene har gjennomarbeidet planverket og brukt mye tid på å utarbeide lokale planer og kriterier. Gjennom slike prosesser har lærerne bidratt til å sikre en lang rekke med kjeder av validitet fra læreplan til undervisningsplanlegging.

Det ser ut til at skoler som har satset på vurdering for læring har en sterkere kultur for operasjonalisering av kompetansemål, bevissthet rundt de ulike delkompetansene som elevene skal tilegne seg, og er i større grad i stand til å bruke vurderingspraksiser i ulike tidsspenn for å følge opp elevenes læringsprosesser i norskfaget. Dette kommer tydeligst til uttrykk på barnetrinnet. Det er imidlertid vanskelig å si om dette betyr at satsningen har hatt effekt, eller om årsaken er at skolen allerede fra før har hatt en kultur for felles utviklingsarbeid, lokalt læreplanarbeid, felles refleksjon og praksisdeling.

Forskere fremhever validitet og verdier i vurdering som to sider av samme sak (Bonnier, 2013, Messick, 1995). De sosiale og etiske sidene ved vurdering er like viktige som de mer tekniske aspektene ved selve vurderingssituasjonen. Dette synes som relevante perspektiver også i denne studien. Den nasjonale satsningen på vurdering for læring betyr at vurderingspraksiser blir tettere integrert i lærernes daglige undervisningspraksis, og det blir vanskeligere enn før å skille

vurderingssituasjoner fra læringssituasjoner. En slik praksis vil bety at vurdering i større grad blir å anse som et prosessuelt fenomen, og i mindre grad som en avgjørende enkelthendelse i skolen. Da er det viktig å ha en kontekstuell forankret forståelse for samspillet mellom læreplanmål, faglig innhold, lærerens verdisyn og de tause praksiser som gjerne er en del av faglige tradisjoner i skolen.

Denne studien viser et mangfold av praksiser både på individuelt og kollektivt nivå. Nettopp verdiperspektivet, det prosessuelle og sosiale aspektet ved vurdering synes i mange skoler å ha kommet for kort. Det fremstår som en utfordring å utvikle praksiser som gjenspeiler et syn på læring og vurdering som læringsfremmende og inkluderende, der tilpasset undervisning bidrar til økt motivasjon og læring.

Dessuten er vurderingspraksiser sterkt knyttet til styringsmekanismer i skolen. Det betyr at vurdering ikke utelukkende dreier seg om undervisnings- og læringsprosesser i klasserommet, men at det også er ett av de områdene der balansen mellom profesjonell autonomi og ekstern styring vil variere. Kunnskapsløftet som styringsreform skulle øke desentraliseringen og gi større handlingsrom og frihet til skoleeier og skoleledere til å drive egen opplæringspraksis (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012). Dette skulle være et ledd i ansvarliggjøringen av profesjonen. Rapporten peker imidlertid på at den statlige styringen i økende grad har blitt skjerpet, og at dette også viser seg i satsingen på individuell vurdering. Elevvurdering oppleves ikke lenger som et individuelt ansvar, men som et kollektivt ansvar på flere nivå i skoleforvaltningen (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz & Hertzberg, 2012).

Balansen mellom individuelle læreres vurderingspraksiser, utviklingen av organisasjonsforankrede praksiser og utdanningsmyndighetene er altså endret, og det er et viktig argument for å forstå validitet i vurdering som del av et større nettverk av fortolkninger og forståelser, der kontekst og verdier vil være sentrale begreper for å validere vurderingspraksiser på alle nivå. Denne tilknytningen til styringsmekanismer fremstår også tydelig i denne studien. Særlig er lærere og ledere i videregående skole opptatt av de organisasjonsforankrede praksisene som handler om å dokumentere vurdering. Forståelsen av at vurdering i stor grad handler om å ha dokumenterte vurderingssamtaler og å ha nok vurderingsgrunnlag kan skygge for en forståelse av vurdering som en læringsfremmende prosess som foregår i det daglige, i dialogen med hver enkelt.

11.4.2 Svekkede validitetskjeder?

Dersom vi forstår validitet i vurdering som en kjede av bevis og fortolkninger, viser intervjuene at lærerne som har deltatt i «Vurdering for læring» er mer bevisste på hvor gyldige deres tolkninger er, sammenlignet med lærere som har ikke har deltatt i den nasjonale satsingen. Disse fortolkningene skjer i et praksisfelleskap, der både

lærernes fagkompetanse, didaktiske kompetanse og kommunikative kompetanse innen vurdering for læring utvikles.

Funnene i denne studien viser altså at det på mange områder kan synes som om fagenes validitetskjeder er svekket. Særlig gjelder dette det store fokuset på å dokumentere summativ vurdering på ungdomstrinnet og i videregående skole: Det er viktig å ha gode rutiner for å samle inn og oppbevare informasjon om elevenes læring, både av hensyn til reliabilitet og juridiske rettigheter. Det ser likevel ut til at uklare forventninger til hva som regnes som tilstrekkelig dokumentasjon skaper en følelse av press hos enkelte lærere, og for disse kan dette bety mindre tid til formativ vurdering.

I kroppsøvingfaget, som er det faget som i denne studien viser seg å ha best gjennomarbeidede årsplaner, ser vi at det skjer en svekkelse på veien fra lærerens operasjonalisering til tekstene som skal informere elever og foreldre om de videre læringsmålene.

I matematikkfaget, norskfaget og engelskfaget synes det vanskelig for flere lærere å skille mellom det konstrukt som skal testes og den vurderingspraksisen som skal gi læreren informasjon om denne kompetansen. Usikkerheten rundt det mulige misforholdet mellom konstrukt og representasjonsform kan svekke validiteten og den overordnede kvaliteten i vurderingen fordi aktørene ikke har et godt skille mellom 1) elevens faglige kompetanse, 2) bevis for elevens læring slik de fremstår i en bestemt situasjon, og 3) slutningene som lærere og elever trekker på grunnlag av bevisene for det generelle læringsutbyttet. Når lærerne er opptatt av hva som er tilstrekkelig vurderingsgrunnlag i faget i forhold til arbeidsmengden i eget vurderingsarbeid heller enn å fokusere på hva som kan regnes som et godt grunnlag for å trekke gyldige slutninger om elevens kompetanse, gir det et inntrykk av at validiteten i vurderingen ikke er særskilt høy.

Norskfaget synes å stå i en særstilling i videregående skole. Skoleeiers krav om dokumentasjon og de nasjonale føringene for sluttvurdering med sine mange karakterer, gjør at lærernes tid i stor grad går med til summativ vurdering. Slik systemet er definert i dag, ser det ut til at det store forhandlingsrommet i faget og de manglende sammenhengene mellom læreplan, standardiserte tester og avsluttende eksamener og karakterer blir revidert med tanke på både validitet og vurdering for læring. Det gjelder særlig en klargjøring av hvilke karakterer de ulike kompetansemålene hører til, og hva som kan regnes som gyldige bevis for henholdsvis skrivekompetanse, lesekompetanse og muntlig kompetanse.

I kapitlet 11.10. 3 understreker vi hvor viktig samarbeid i faggrupper er for utvikling av kompetanse og bedre vurderingspraksiser. Vi konkluderer med at lærernes sterke ønske om faglig samarbeid er et argument som understøtter en oppfatning av at validiteten i deres vurderingspraksiser bør styrkes.

11.4.3 «Backwash» og summative praksiser

Ifølge Brooks (2002) er det et grunnprinsipp i utdanning at vurderingssystemer skal komplementere læreplanen. Men når lærere skal forberede elever på større eksterne tester og eksamener, blir dette forholdet snudd på hodet slik at undervisningen blir drevet av de summative vurderingspraksisene. I vurderingsforskning brukes derfor betegnelsen «backwash»-effekt for å beskrive hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og læring.

Kvaliteten på læringsprosessene kan knyttes til i hvilken grad validitetskjeden ivaretas. Lærernes valg av læringsprosesser har mye å si for elevenes kompetanseutvikling i fagene. For engelskfaget sin del peker disse mot en ujevn progresjon for mål og kriterier underveis i opplæringen. Undervisningen styres i stor grad av nasjonale føringer for evaluering – nasjonale prøver og skriftlig eksamen – og innebærer et smalere fokus enn intensjonene for faget i Kunnskapsløftet. Det kan synes som om kompetansemålene i læreplanen kommer i skyggen av de nasjonale føringene for vurdering. Samtidig setter evalueringene standarden for hvilken kompetanse elevene skal oppnå på noen sentrale områder i faget. Vår forskning viser at fenomenet «backwash» er med på å øke validiteten i undervisningen på disse områdene. Sammenhengen mellom nasjonale prøver og underveis- og sluttvurdering bør imidlertid klargjøres, slik at den ikke hemmer utviklingen av gode læringsprosesser og ferdigheter i faget som ikke testes i de nasjonale evalueringene.

Dersom forventningene til elevenes læring styres av en eksternt definert summativ vurdering, kan dette fremme et sterkt fortolkningsfellesskap blant lærere på tvers av skoler. Dette forutsetter imidlertid at konstruktet som testes har høy gyldighet både i forhold til læreplanmålene og i forhold til lærernes egen fagkompetanse. Det forutsetter også at de har tilstrekkelig evne til å vite hvordan elevenes kompetanse kommer til uttrykk i ulike representasjonsformer. En annen mulighet er at den eksternt definerte summative vurderingen kan få en uheldig backwasheffekt, der lærerne utelukkende legger vekt på aktiviteter som ligner på eksamensoppgavene. Da kan det bli vanskelig for læreren å implementere daglig formativ vurdering som ikke bare vektlegger oppgaver knyttet til konstruktet som skal testes, men der også elevenes misforståelser, motivasjon, forventninger, tolkninger og resonnementer kommer til syne.

11.5 Reliabilitet i vurdering

Denne studien løfter frem en sentral problematikk når det gjelder reliabilitet. Vurderingssystemet i Kunnskapsløftet skal dokumentere måloppnåelse. Samtidig eksisterer det ingen minstestandarder for måloppnåelse. Det nasjonale vurderingssystemet beskriver kjennetegn for grad av måloppnåelse i skriftlige,

sentralt gitte eksamensoppgaver. For muntlige eksamensoppgaver eksisterer en annen praksis. På lokalt nivå skal skoleeier utarbeide kjennetegn for måloppnåelse ved lokalt gitt muntlig eksamen og i læreplanen for fag til det foreligger nasjonale kjennetegn for sluttvurderingen. Dette kan ha konsekvenser for validiteten i det lokale arbeidet med læreplaner. Likeledes kan spørsmålet om reliabilitet belyse noen sider ved kvaliteten på skolens arbeid med lokale læreplaner og elevenes opplevelse av en rettferdig vurdering.

Disse utfordringene skal løses på lokalt nivå. Spørsmålet er om oppgaven er overkommelig når systemet innebærer en styring gjennom ansvarliggjøring uten tydelige mål, og hvor vurderingsresultatene skal vise kvaliteten på prosessene (Parkes, 2013). Våre analyser i delrapport 1 antyder en utfordring med tanke på denne problematikken, der arbeidet lærerne gjør med planer i denne studien ikke viser en felles forståelse av betydningen av å synliggjøre vurderingsprosessene gjennom blant annet arbeid med lokale læreplaner.

Analysene av lokale læreplaner i denne studien understreker denne problematikken. Det er få spor etter disse beslutningsprosessene – fra skolens årsplaner til de enkelte trinnenes og klassenes ukeplaner og periodeplaner. Det kan være flere årsaker til at dette arbeidet ikke synliggjøres i stor nok grad. Forskning viser at lærere har liten kunnskap om fundamentale konsepter for måling av kompetanse (Campbell & Evans, 2000), og denne studien understreker dette.

Funn viser at foreldre og elever er opptatt av en rettferdig og lik vurdering. Begrepet vurderersamsvar er sentralt også for skoleledelsen og for lærerne. I klasseromskonteksten går reliabilitetsbegrepet ut over en slik forståelse. I klasserommet er dynamikk og utvikling sentralt, og ikke minst er samspillet mellom lærer og elever viktig for hvordan prøvene utformes og vurderes. Denne store spennvidden innen prøvesituasjoner krever og tillater varierende konseptuelle og metodologiske tilnærminger til reliabilitet (Parkes, 2013). Vurdering for læring som konsept utvider begrepsrammene, og dette krever også nye kunnskaper, ferdigheter og forståelser på ulike nivå i skolen for at vurderingen skal være reliabel.

11.6 Vurderingskompetanse utvikles i fagene

Denne rapporten kan fortelle om vurderingspraksisene ved de åtte skolene vi har studert. Ut fra våre analyser har vi sagt noe om bruk av ulike didaktiske verktøy og metoder, omfanget av elevvurderingen, samt likheter og forskjeller i vurderingspraksiser. I vårt materiale kan vi ikke se at den nasjonale satsingen på vurdering har skapt grobunn for innovative undervisningsmetoder i stor grad. Likevel ser vi at mange lærere tar i bruk mål og kriterier i sitt arbeid, og det preger

utviklingsarbeidet ved mange av skolene. Eksisterende praksiser blir videreført, og mange av disse praksisene er i tråd med retningslinjene for god vurderingspraksis. Det kan imidlertid synes som om mange av lærerne ikke har utviklet en forståelse av at det de gjør i det daglige er læringsfremmende vurdering. De har ikke utviklet en forståelse av hva som faktisk forstås med begreper som undervisvurdering og elevinvolvering. Tradisjonelle læringsfremmende vurderingspraksiser, som for eksempel prosessorientert skriving, er ikke å se i vårt materiale. Et hovedinntrykk er at skolene har utviklet mange summative praksiser i formativ drakt.

Våre undersøkelser synes å vise at behovet for fagkompetanse og fagdidaktisk kompetanse er stort for å videreutvikle skolenes og lærernes vurderingspraksiser. Dette understrekes gjennom både observasjoner og intervjuer.

Vår erfaring er imidlertid at det arbeidet som er gjort for å fremme bedre vurderingspraksis i norsk skolekultur, primært synes å ha hatt et allmenpedagogisk preg. Det har i all hovedsak dreid seg om betydningen av tydelige mål og kriterier i arbeidet med vurdering. Delrapport 1 (Sandvik et al., 2012) om vurderingspraksis i norske skoler viser at lærerne er godt i gang med vurdering for læring. Imidlertid viser våre funn i denne studien at det fremdeles gjenstår et betydelig arbeid med å oversette innholdet i denne satsningen til fagenes egenart.

Vår analyse viser at lærerne mener at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen oppleves som motiverende for elevene. Dette understreker også elevene. Tall fra breddeundersøkelsen Delrapport 1 viser at flertallet av lærerne også er enige / helt enige i at undervisvurdering støtter elevenes læring, og at slik vurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Samtidig viser funn fra observasjonene at arbeidet med mål og kriterier fort kan bli instrumentelt og for lite faglig fundert. Lærerne strever også med å involvere elevene i vurderingsarbeidet.

Det faglige perspektivet på vurdering er viktig fordi læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet er annerledes enn tidligere planer. Vekten på kompetansemål og observerbare endringer i elevens kompetanse krever at lærerne behersker læreplananalyse og operasjonalisering i større grad enn i tidligere læreplaner. Denne kompetansen krever lærere med fagkompetanse som forstår vurdering ut fra fagenes premisser. Våre funn viser at mange lærere har utfordringer med å utvikle valide vurderingspraksiser. Dermed blir også det fagdidaktiske perspektivet sentralt i et vurderingsperspektiv.

Vi finner at lærernes vurderingspraksis speiler ulike kulturer på tvers av skoleslag og innad i skolene. Lærerne rapporterer om betydelige forskjeller i vurderingspraksis mellom lærere, noe våre observasjoner understøtter. Det er også tydelig i analysen at fagkompetanse er en viktig faktor i lærerens vurderingskompetanse. Lærere med høy

fagkompetanse er mer opptatt av at utdanning og egne erfaringer som lærer er viktige for egen utvikling, mens lærere med lavere fagutdanning løfter fram etter- og videreutdanning som sentrale elementer i utviklingen av egen vurderingskompetanse.

Også på skolenivå er det utfordringer med henhold til fagkompetanse. I barneskolen og på ungdomstrinnet ser vi lærere som underviser i fag de ikke har faglig fordypning i. Dette synes i noen tilfeller å føre til tilfeldige praksiser. Lærerne med liten eller ingen fagkompetanse synes å ha lavere læreplanforståelse enn lærere med høy fagkompetanse, og de evner i mindre grad å operasjonalisere intensjonene som ligger i de ulike nasjonale føringene. Dette kan føre til en instrumentell tilnærming til vurdering. Det kan synes som om det er et behov blant lærerne for å utvikle flere verktøy for å fortolke og forstå hva som ligger i de faglige begrepene som omhandler læring og vurdering. Dette ser vi både gjennom arbeidet med lokale læreplaner og gjennom våre observasjoner og intervjuer.

For å videreutvikle vurderingskulturer i norske skoler som vi ser spor av gjennom denne studien, kan det tenkes at det heller er det faglige utviklingsarbeidet enn det allmennpedagogiske som bør prioriteres i tiden framover. Funn fra FIVIS og annen forskning tyder på at dette er en riktig vei å gå. Dette bør legge føringer for hvordan de ulike forvaltningsnivåene i skolen leder det videre arbeidet med vurdering for læring.

Litteratur

- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap. I: J. Møller & E. Ottesen (red.). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 186–201). Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E. M., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (20). Oslo: Nifu, UiO.
- Afflerbach, P. (2007). *Understanding and Using Reading Assessment K-12*. Newark, DE: International Reading Association.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), s. 10–20.
- Andrade, H.L. (2010). Students are the definite source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. I: H.L. Andrade & G.J. Cizek (red.). *Handbook of formative assessment* (s. 90–105). New York: Routledge.
- Backmann, K. & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I: T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (Postholm), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter ock inblickar i lärarutbildningen ock skola* (s. 240–260). Stockholm: Liber.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D. & Wubbels, T. (2007). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), s. 533–548.
- Bell, Sherry M. & McCallum, R. Steve (2008). *Handbook of Reading Assessment*. Boston: Pearson.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. I: M. Birenbaum & F.J.R.C. Dochy (Red.), *Alternatives in assessment for achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston, MA: Kluwer, s. 3–29.
- Birenbaum, M. (2003). New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. I: M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (red.), *Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards* (1) (s. 13–36). Netherlands: Springer.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Black, P. & Wiliam, D. (2005). Changing teaching through formative assessment: Research and practice. I: CERI (Red.), *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms* (s. 223–240). Paris: OECD.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning* (s. 81–100). London: Sage Publications.

- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T. & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling*. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Oslo: Fafo: Karlstads Universitet.
- Boaler, J. og Humphreys, C. (2005). *Connecting Mathematical Ideas. Middle School Video Cases to Support Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bonner, S.M. (2013). Validity in Classroom Assessment: Purposes, Properties and Principles I: J.H. McMillan (red.) *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s. 87–106). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washinton DC: SAGE Publications.
- Brookhart, S.M. (2013). Classroom Assessment in the Context of Motivation Theory and Research. I: J.H. McMillan (red.) *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s. 35–54). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washinton DC: SAGE Publications.
- Brookhart, S.M. (2007). Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses. I: J.H. McMillan (red.). *Formative classroom assessment, theory into practice* (s. 43–62): New York: Teachers College Press.
- Bråten, I. (red). (2007). *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Campbell, C. & Evans, J.A. (2000). Investigation of preservice teacher`s classroom assessment practicies during student teaching. *The Journal of Educational Research*, 93(6), s. 350–355.
- Chapin, S. H., O`Connor, C. og Anderson, N.C. (2009). *Classroom Discussion. Using math talk to help students learn. Second edition*. Sausalito, CA: Math Solutions.
- COE. (2012) Alderson, C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COE, C. o. E. (2012) Compass. A manual for Human Rights Education with Young People. Council of Europe (COE).
- Colbjørnsen, T. (2011). Skoleeiers arbeid med vurdering – konsekvenser for ledelse i skolen. I: J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 119–146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Collins, A.M. (2011). *Using Classroom Assessment to Improve Student Learning. Math Problems aligned with NCTM and Common Core State standards*. Reston, VA: NCTM.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practicies on students. *Review of Educational Research*, 58(4), s. 438–481.
- Crooks, T. J., Kane, M. T. & Cohen, A. S. (1996). Threats to the Validity of Assessments. *Assessment in Education* 3(3), s. 265–286.
- Dahler-Larsen, P. (1998): *Den rituelle refleksjon. Om evaluering i organisationer*. Odense: Odense universitetsforlag.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitetet i Oslo.

- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), s. 181–199.
- Dobson, S. & Engh, R. (red.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster (G. Bureid, Trans.). I: S. Kvale & K. Nielsen (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (Vol. 1., 70–88). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. I: *Bedre Skole 4*, s. 16–23.
- Dysthe, O. (1993). *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. 2. utgåva. Oslo: Samlaget.
- EFLUSL (2009) *Evaluating Languages. Report of the Evaluation of Foreign Languages at Upper Secondary Level (EFLUSL) Project Dublin*, European Network of Policy-Makers for the Evaluation of Educational Systems by the Inspectorate of the Department of Education and Science, Ireland. Dublin: Department of Education and Science
- Eggen, A., Smith, K. & Dobson, S. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engelsen, B. U. (2008). *Kunnskapsløftet. sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo
- Engh, R. (2011). Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Engh, R., Dobson, S., Sandvik, L. V., Gamlem, S. M., Engvik, G., Hartberg, E. & Tellefsen, H. K. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf
- Engvik, G. & Andreassen, R.-A. (2009). Nyutdannede lærere i lærende skoler. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (153–163). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. I S. Dobson & R. Engh (red.), *Vurdering for læring i fag* (s. 201–213). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Engvik, G. (2012). Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere i videregående opplæring. I M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. (Kap. 3.) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Erickson, G. (2012). *Forelesning 29. februar 2012 for Nätverk för Språk-, läs- og skrivutvecklare: Bedömning för Lärande och Likvärdighet*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Eritsland, Alf Gunnar (2007). *Skrivepedagogikk. Teori og metode*. Oslo: Samlaget.
- Evensen, L.S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15–23). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fettermann, D.M. (1998). *Ethnography Step by Step*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation – a meta-analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199–208.

- Geertz, C. (1973). *The Interpretations of Cultures*. London: Basic Books.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research in School Practice. I V. Richardson (Red.), *Fourth Handbook for Research on Teaching* (s. 226–240). New York: Macmillan.
- Gynnild, V. (2011) *Kvalifikasjonarammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid* Otta: Universitets- og høgskoleforlaget.
- Hagen, A. & Nyen, T. (2009). *Kompetanseutvikling for lærere*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Halvorsen, K. A. (2010) Kompetent klasseledelse – ledelse, læring og mestring i teknologitette klasserom. I: Andreassen, R.-A., Irgens, E. J. og Skaalvik, E. M. (red.) *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Halvorsen, K. A. (2012). Distribuert ledelse. I M. B. Postholm (red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83–96). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hammersley, M. (1990). *Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays*. Buckingham: Open University Press.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hartberg, E., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, s. 81–112.
- Hattie, J. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Hattie, J. (2012) Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London: Routledge.
- Haugstveit, T. B. (2005). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn. Norsk pedagogisk tidsskrift, (6), 417–430.
- Hellekjær, G. O. (2012) Fra Reform 94 til Kunnskapsløftet: en sammenligning av leseferdigheter i engelsk blant avgangselever i den videregående skolen. I: Hopfenbeck, T. N., Kjærnsli, M. og Olsen, R. V. (red.) *Kvalitet i norsk skole: Internasjonale og nasjonale undersøkelser av læringsutbytte og undervisning*. s. 153–171. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hidi, S. & Renninger, A. (2006). A four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Hitchcock, G. & Hughes, D. (1995). *Research and the Teacher. A Qualitative Introduction to School-Based Research*. New York: Routledge.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. og Tomlinson, P. (2010) *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*, Bodø: Nordlandsforskning.
- Hoekstra, A., Brekelman, M., Deijard, D. & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), s. 663–673.
- Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), s. 76–91.

- Huber, J. og Mompoin-Gaillard, P. (2011) *Teacher education for change - The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe.
- Illeris, K. & Andersen, V. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.): *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kane, M.T. (2006). Validation. I: R.L. Brennan (red.). *Educational Measurement* (s. 17–64). Westport, CT: Praeger.
- Klette, K. (2007) Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91(4), s. 344–358.
- Klette, K. m.fl. (2005). *Koder til bruk i videoanalyse*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt og Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Klewe, L., Andersen, F. Ø., Andresen, B. B., Topland, B. & Neset, T. (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet*. Oslo: Oxford Research AS.
- Kulbrandstad, Lise Iversen (2003). *Lesing i utvikling. Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Bergen: LNU/Fagbokforlaget.
- Kullberg, B. (1996). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Forskrift til opplæringsloven* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html> [lest: 15.02.2012].
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *LOV 1998-07-17 nr 61: Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. (<http://www.lovdata.no/all/hl-19980717-061.html>). Oslo: Lovdata.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *FOR 2006-06-23 nr. 724: Forskrift til opplæringslova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langseth, I. (2007) *En undersøkelse rundt arbeidsplaner i skolen. Gjennom ordene*. Fagtekster fra et førstelektorprogram utg. Trondheim, Program for lærerutdanning, NTNU.
- Langseth, I. (2013) Læringsledelse i teknologitette klasserom. Lesing på Internett, et område for kreativitet, prøving og feiling. I: Postholm, M. B. og Hoel, T. L. (red.). *Klasseledelse – for elevens læring*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.
- Lantolf, J.P. (2000). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33, 79–96.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I Illeris, K (red.). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

- Madsen, U.A. (2003). Pædagogisk etnografi – forskning i det pædagogiske praksisfeltet. Århus: Forlaget Klim.
- McKenna, Michael C. og Stahl, Katherine A.D. (2009). *Assessment for Reading Instruction. Second Edition*. New York: Guilford.
- McMillan, J.H. (2008). *Assessment Essentials for Standard-based Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Mellin-Olsen, S. (1990). Oppgavediskursen. I Nissen, G. og Blomhøj, M (red.): *Matematikundervisning og Demokrati. Initiativ vedr. Matematikundervisning*. Roskilde: IMFUFA, RUC.
- Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning. *American Psychologist* 50(9), 741-749.
- Michaels m.fl. (2010): Michaels, S., O'Connor, M.C., Hall, M.W., Resnick, L.B. (2010): *Accountable Talk Sourcebook for Classroom Conversation that Works. Version 3.1*. Pittsburgh: Institute for Learning, U. of Pittsburgh. ifl.lrdc.pitt.edu/ifl/index.php/download/index/ats/ nedlastet 18.03.2013
- Mordal, S., Aaslid, B. E., Lindemann, B. og Jensberg, H. (2013) To år med fremmedspråk - erfaringer og betraktninger. Sl-uttrapport i evalueringen av fremmedspråk som fellesfag på 6.-7. trinn i barneskolen i perioden 2010–2012. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Moss, P.A. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Researcher*, 23(2), 5–12.
- Moss, P.A. (2003). Reconceptualizing validity for classroom assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4), 13–25.
- Moss, P.A., Brian J. Girard B.J. & Haniford, L.C. (2006). Validity in Educational Assessment. Review of Research in Education, Vol. 30, *Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts*, 109-162.
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). Styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 15–26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist* 22(2), 155–175.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. og Schewbridge, C. (2011) *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education*. Norway: OECD.
- Nordenbo, S. E. Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Universitetet i Aarhus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- O'Donovan, B., Rust, C., Price, M. & Carroll, J. (2006). «Staying the distance»: The Unfolding Story of Discovery and Development Through Long-Term Collaborative Research into Assessment. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1(4).
- Olaussen, B. S. (2009) Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selvregulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93(3), s. 189–201.

- Opfer, V. D., Pedder, D. G. & Lavicza, Z. (2011a). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement* 22(2), 193-214.
- Opfer, V. D., Pedder, D. G. & Lavicza, Z. (2011b). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443–453.
- Parkes, J. (2013). Reliability in Classroom Assessment. I: J.H. McMillan (red.) *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s. 107–124). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore. Washinton DC: SAGE Publications.
- Penne, Sylvi (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne%5B1%5D.pdf>
- Popham, J.W. (2000). *Modern Educational Measurement. Practical Guidelines for Educators*. Third Edition. Needham, MA: Pearson Education.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. L. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: en review av læreres læring for elevenes utbytte. I M. B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Postholm, M. B. (red.) (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Prøitz, Tine Sophie og Borgen, Jorunn Spord (2010). *Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnopplæringen*. NIFU STEP <http://www.nifu.no/publications/934462/>.
- Rust, C., Price, M. og O'Donovan, B. (2006) Improving Students' Learning by Developing their Understanding of Assessment Criteria and Processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(2), s. 147-164.
- Rødnes, K. A. og Lange, T. D. (2012) *Læreres bruk av og erfaringer med veiledninger til læreplaner for fag og veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sadler, D.R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.
- Sadler, R. (2009). *Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement. Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Sandvik, L.V. (2011). *Via mål til mening. En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning* (Doktoravhandling, NTNU, Trondheim).
- Sandvik, L. V., Engvik, G., Fjørtoft, H., Langseth, I. D., Aaslid, B. E., Mordal, S. & Buland, T. (2012). *Vurdering i skolen – intensjoner og forståelser. Delrapport 1 fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen» (FIVIS)*. Trondheim: NTNU, Program for lærerutdanning og SINTEF.
- Schüllerquist, I.M. (2008). *Läsa texten eller «verkligheten». Tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. Stockholm: Institutionen för didaktik och

- pedagogisk arbeid. Stockholms universitet. <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:198476>.
- Shepard, L.A. (1997). The centrality of test use and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16(2), 5–8,13,24.
- Shepard, L.A. (2006). Classroom assessment. I R.L. Brennan (red.). *Educational measurement*. Westport, CT: American Council of Education/Praeger.
- Simensen, A. M. (2007) *Teaching a Foreign Language. Principles and Procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Smith, J.K. (2003). Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22(4)., 26–33.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogperspektiv* (s. 23–39). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- St. meld. nr. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring.
- St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*
- St.meld. nr. 20 (2012-2013). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*.
- Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: Open University Press.
- Svenkerud, S., Klette, K. og Hertzberg, F (2012). «Opplæring i muntlige ferdigheter». *Nordic Studies in Education* 1.
- Taras, M. (2010) Assessment for learning: understanding theory to improve practice *Journal of Further and Higher Education*, 31(4), s. 363–371.
- Taylor, L. (2005) Key Concepts in ELT. Washback and Impact. *ELTJ. Oxford Journals*, 59(2), s. 154–155.
- Telemarksforskning-Notodden (2008) *Den Europeiske Språkpermen*. Utdanningsdirektoratet. [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.fremmedspraksenteret.no/>
- Tellefsen, H.K. & Martinussen, G. (2011). Vurdering som en del av undervisning og læring. I: T.L. Hoel, T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim, 10. og 11. mai 2010.* (s. 341–352). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrer, H. & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Tønnessen, Elise Seip og Vollan, Magnhild (2010). *Begynneropplæring i en sammensatt tekstkultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf. Lastet ned fra www, april 2013
- Utdanningsdirektoratet (2007) *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Tema/Verktoy/Felles-europeisk-rammeverk-for-sprak/>

- Utdanningsdirektoratet (2009). *SLUTTRAPPORT. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2010). *Rundskriv Udir - 1 - 2010 - Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet Udir – 7- 2010. *Informasjon om endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 20 og forskrift til privatskoleloven kapittel 4 – Foreldresamarbeid i grunnskolen og videregående opplæring*, Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011a). *Elevundersøkelsen 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011b). *Nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2014)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2011c) *Sluttrapport Kunnskapsløftet – fra ord til handling. 2006-2010*. FAFO og Universitetet i Karlstad Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011d). *Grunnlagsdokument. Satsing på Vurdering for læring 2010-2014*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012). Udir - 08 - 2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2012) Veiledning til lokalt arbeid med læreplaner.
- Utdanningsdirektoratet, U. (2012) *Lærerveiledning til nasjonale prøver 2012* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Vurdering/Nasjonale-prover/Innhold-NP/Retningslinjer/Larerveiledninger-til-nasjonale-prover-2012/>
- Van Eekelen, I.M., Boshuizen, H.P.A., Vermunt, J.D. (2005). Self regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447–471.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. I J.P. Lantolf (Red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 247–262). Oxford: Oxford University Press.
- Weigle, S.C. (2008) *Assessing Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksis-fællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.
- Wibeck, V. (2000). Fokusgruppen: om fokuserande gruppintervju som undersøkingsmetode. Lund: Studentlitteratur.
- Wiggins, G. & McThighe, J. (2005). *Understanding by Design*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Wiliam, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*, Bloomington, IN: Solution Tree.
- Wiliam, D. (2013). Feedback and Instructional Correctives. I: J.H. McMillan (red.) *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment* (s. 197–214). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore, Washinton DC: SAGE Publications.
- Wiliam, D. (2011). Embedded formative assessment. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Wiliam, D. (2011) What is assesement for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37 [internett] Tilgjengelig fra: <http://elsevier.com>

Figurliste

Figur 1. Fire ulike vurderingskulturer (modifisert etter O`Donovan m.fl., 2006)	29
Figur 2. Eksempler på strategier observert i matematikktimene	68
Figur 3. Eksempel på årsplan 10. trinn	73
Figur 4. Eksempel på arbeidsplan 10. trinn	73
Figur 5. Lærernes beskrivelser av skrivekompetanse	105
Figur 6. Eksempel på ukeplan for 7. trinn hentet fra Internett.....	149
Figur 7. Eksempel på lokalt planarbeid i matematikk på Vg1.....	150
Figur 8. Vurderingsrubrikk for de store oppdagelsene (M 1–7).....	174

Tabelliste

Tabell 1. Oversikt over skoleslag som er med i casestudien	23
Tabell 2. Klasseromsobservasjoner fordelt på fag og trinn	25
Tabell 3. Oversikt over gjennomgåtte planer	27
Tabell 4. Oversikt over deltakere i intervjuer	28
Tabell 5. Oversikt over elevenes timeplanfestede læringsløp i engelsk som fellesfag i grunnopplæringen.	121

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide skoleledere

Presentasjon

- Runde rundt bordet; stilling, bakgrunn, tid i skolen, tid som leder

Vurderingspraksis

Overordnet spørsmål: Beskriv din skoles vurderingspraksis / Hvordan arbeider man med vurdering ved denne skolen?

Planlegging av vurdering av arbeidet i perioden?

- Hvor detaljert er planleggingen?
- Hva er forholdet mellom læringsmål og vurderingen?
- Når du planlegger undervisningsaktiviteter, er det en sammenheng mellom aktivitetene i klasserommet og den planlagte vurderingen?
- Kan du si noe om sammenhengen mellom det du nå har sagt og kompetansemålene i læreplanen?
- Lokal læreplan og vurdering: hvordan henger dette sammen?

Hva gjøres når det vurderes/metoder og «verktøy»/«måleinstrumenter»

Hva legges det vekt på?

Hva bør være avgjørende i vurdering?

Når skjer vurdering?

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Hvordan involveres elevene i vurderingen av eget arbeid?

Medelevvurdering?

Egenvurdering?

Er skolens vurderingspraksis i tråd med gjeldende lov, forskrift og andre føringer?

Hvordan bruker skolen teknologi i vurderingsarbeidet (her tenker vi på LMS (Fronter / It's learning), SkoleArena eller andre verktøy)?

Hvordan forstår du din rolle / ledelsens rolle i arbeidet med vurdering?

Vil du/dere si at ledelsen er en pådriver i å utvikle skolens vurderingspraksis?

Er skoleeier en pådriver i arbeidet med å utvikle skolens vurderingspraksis?

Hvordan følger ledelsen opp læreres vurderingspraksis?

Tema i medarbeidersamtaler?

Hvilke føringer har du som skoleleder lagt på dine læreres arbeid med vurdering?

Er vurdering noe som diskuteres mellom lærerne?

Har du som leder gjort noe for å stimulere slike diskusjoner?

Hva finnes av arenaer, rom og tid for slike diskusjoner i skolen?

Har skolen en «kollektiv» vurderingspraksis eller mange individuelle praksiser?

Individuelle vurderingspraksiser, avhengig av lærer?

Faglige forskjeller, «faglige vurderingspraksiser»?

Brukes resultater fra elevvurdering i skolevurdering og arbeidet med å utvikle skolen?

Vurderingskompetanse

Hva er vurderingskompetanse?

Hva slags kompetanse er nødvendig for å kunne vurdere?

Har din skole endret vurderingspraksis i løpet av din tid som leder?

Hva vil du si har vært sentralt i formingen av din skoles praksis?

Har skolen gjort noe for å øke lærernes vurderingskompetanse de siste årene?

Etterutdanning, kurs etc.

Læringsprosesser / elevenes læring

Hvordan brukes vurderingsresultater videre i undervisning i din skole?

Vurdering og læring: hvordan henger vurdering og undervisning sammen?

Sammenheng mellom vurderingspraksis og undervisning i din skole?

Hvordan påvirker vurderingen elevenes læring?

Gir bedre vurdering også bedre læring?

Hvordan formidler du vurderingsresultater til elever og foreldre?

Hvordan ser du på forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering?

Metodisk?

Formål?

Tilbakemelding til foreldre/foresatte:

Hvor viktig er det at foreldre får tilbakemelding på vurdering?

Hvordan gir skolen foreldre/foresatte tilbakemeldinger?

- Skriftlig/elektronisk fra skolen
- I foreldresamtaler
- Lærer tar kontakt med foreldre
- Foreldre tar kontakt med lærer/skolen

Har foreldre/foresatte på noen måte innflytelse på skolens vurdering av sine barn?

Får foreldre plass til å gi egne innspill til vurderingen?

Blir foreldre hørt i spørsmål om vurdering?

Deltar foreldre i diskusjoner om hvordan vurdering skjer / bør skje?

Har dere inntrykk av at foreldre foreldre/foresatte bruker skolens vurderinger aktivt?
Hvordan?

- Økt innsats med leksehjelp?
- Tar kontakt med skolen med ønske om mer tilpasset opplæring?
- Annet?

Begrepsforståelse

Hva legger du i begrepet vurdering?

Individuell vurdering / elevvurdering?

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Operasjonalisering

Hvor godt kjenner du/dere vurderingsforskriften?

Hvor godt kjenner dine lærere vurderingsforskriften?

Hvor god/viktig er vurderingsforskriften i skolens arbeid med vurdering?

Har endringer i forskriften ført til endringer i skolens praksis?

Hvordan bruker man ved din skole læreplanens kompetansemål i din vurdering?

Lokal læreplan og vurdering: hvordan henger dette sammen?

Vedlegg 2: Intervjuguide lærere

Kort presentasjonsrunde

- Rundt bordet: fag, år i skolen, utdanningsbakgrunn etc.

Vurderingspraksis

Overordnet spørsmål: Beskriv din egen vurderingspraksis

Hva gjør du når du vurderer?

Metoder og redskaper for vurdering?

Oppgaver/prøver/tester etc.?

Hva ser du etter i faget?

Hva legger du vekt på?

Hva er/blir avgjørende i din vurdering?

Hvordan planlegger du vurdering av arbeidet i perioden?

- Hvor detaljert er planleggingen?
- Hva er forholdet mellom læringsmål og vurderingen?
- Hvordan knyttes læringsmålene og vurderingen til kompetansemål i læreplanen (og andre styringsdokument, vurderingsforskriften)?
- Gjøres individuell vurdering eksplisitt for eleven? Når, Hva, Hvordan? Oppgavelyd.
- Får elevene informasjon om hvilken vurderingsform som benyttes (kommentarer/karakter)?

Målformuleringer / læringsmål / grunnlag for vurdering? Når og hvordan?

Elevmedvirkning?

Er du trygg på din egen praksis? Er vurdering noe som oppleves som vanskelig/lett?

Hvordan gir du tilbakemeldinger?

Når skjer vurdering?

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Hvordan involverer du elevene i vurderingen av eget arbeid?

Bruker dere medelevvurdering som redskap?

Er det viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet?

Hvordan bidrar elevens egenvurdering positivt til elevens læring?

Benyttes i underveisvurdering for å kartlegge elevenes fremgang i fag?

Benyttes i underveisvurdering for å fremme elevenes videre læring?

Hvordan bruker du teknologi i vurderingsarbeidet (her tenker vi på LMS (Fronter / It's learning), SkoleArena eller andre verktøy)?

Er vurdering noe som diskuteres mellom lærere?

Har skolen en «kollektiv» vurderingspraksis eller mange individuelle praksiser?

Har lærerne ved skolen en felles forståelse av god vurderingspraksis?

Individuelle forskjeller?

Forskjeller mellom fag?

Vil du/dere si at skoleledelsen er en pådriver i å utvikle skolens vurderingspraksis?

Er skoleeier en pådriver i arbeidet med å utvikle skolens vurderingspraksis?

Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens halvårsvurdering.

Teknologiske hjelpemidler og verktøy er nyttige i vurderingsarbeidet.

Vurderingskompetanse

Hva er vurderingskompetanse?

Hva er det sentrale i vurderingskompetanse?

Hva slags kompetanse er nødvendig for å kunne vurdere?

Har du endret vurderingspraksis i løpet av din tid som lærer?

Hva vil du si har vært sentralt i formingen av din praksis?

Hvordan har du «lært» vurdering? / Hvorfor vurderer du slik du gjør?

Tar skolen initiativ for å øke lærernes vurderingskompetanse?

Etterutdanning?

Kurs etc.?

Har du/dere deltatt i etterutdanningstiltak o.l. på feltet vurdering?

Læringsprosesser / elevenes læring

Hvordan bruker du dine vurderingsresultater videre i undervisning?

Hvordan styrker underveisvurdering lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev?

Hvordan påvirker vurderingspraksisen din måte å jobbe som lærer / i klassen?

Vurdering og læring: hvordan henger vurdering og undervisning sammen?

Sammenheng mellom din vurderingspraksis og din undervisning?

Hvordan påvirker vurderingen elevenes læring?

Bidrar vurderingen til bedre læringsresultater?

Hvordan formidler du vurderingsresultater til elever og foreldre?

Hvordan ser du på forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering?

Metodisk?

Formål?

Tilbakemelding til foreldre/foresatte:

Hvor viktig er det at foreldre får tilbakemelding på vurdering?

Hvordan får foreldre/foresatte tilbakemeldinger?

- Skriftlig/elektronisk fra skolen
- I foreldresamtaler
- Lærer tar kontakt med foreldre
- Foreldre tar kontakt med lærer/skolen

Har foreldre/foresatte på noen måte innflytelse på skolens vurdering av sine barn?

Får foreldre plass til å gi deres egne innspill til vurderingen?

Blir foreldre hørt i spørsmål om vurdering?

Deltar foreldre i diskusjoner om hvordan vurdering skjer / bør skje?

Har dere inntrykk av at foreldre foreldre/foresatte bruker skolens vurderinger aktivt?
Hvordan?

- Økt innsats med leksehjelp?
- Tar kontakt med skolen med ønske om mer tilpasset opplæring?
- Annet?

Begrepsforståelse

Hva legger du i begrepet vurdering?

Individuell vurdering / elevvurdering?

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Operasjonalisering

Hvor godt kjenner du vurderingsforskriften?

Hvor god/viktig er vurderingsforskriften i arbeidet du gjør med vurdering?

Har endringer i forskriften ført til endringer i din praksis?

Hvordan bruker du læreplanens kompetansemål i din vurdering?

Lokal læreplan og vurdering: hvordan henger dette sammen?

Vedlegg 3: Intervjuguide elever

<om oss og hva vi vil vite noe om / snakke om>

Innledende spørsmål

Tema: Venner, motivasjon, mestring, lærer

- Venner og trivsel på skolen
- Motivasjon for skolearbeid?
- Sterk motivasjon i noen fag (norsk, matematikk, engelsk, kroppsøving)?
- Klasseledelsen/undervisningen til en god lærer i disse fagene?
- Gode læringsresultater?

Tema: Læringsprosesser

Hvordan arbeider du/klassen i og med fagene norsk, matematikk, engelsk, kroppsøving?

Stikkord: Individuelt arbeid, arbeid i grupper, bruk av læringsmateriell, osv...

Mer spesielt:

Får dere vite hva som er målet med undervisningen?

Har dere muligheter til å påvirke undervisningen (aktiv deltakelse)?

Får elevene i klassen «tilpasset opplæring»? Hvis ja, hvordan?

Hvordan oppfatter og bruker du tilbakemeldinger fra læreren?

Har dere egenvurdering?

Har dere medelevvurdering?

Er det laget korte beskrivelser som forteller om hva dere må «kunne» i fagene norsk, engelsk, matematikk, kroppsøving?

Har dere oppgaver/prøver/tester i disse fire fagene?

Hvis ja, gir læreren tilbakemelding på det dere har gjort?

Får dere muligheter til å ta en egenvurdering av det dere har gjort i oppgaven/prøven/testen?

Andre stikkord: Medelevvurdering, klasseromsdialog, foreldreinvolvering
Bruker dere digital teknologi til innleveringer, tilbakemeldinger, dokumentasjon, dialog og undervisvurdering?

Hvilke erfaringer har dere med sluttvurdering?

Kan dere si noe om:

1. Lærerens forventninger til dere
2. Sammenhengen mellom mestring og motivasjon i de fire fagene vi forsker på

Ulike arbeidsmåter i bruk / hvor ofte?

- Gruppearbeid
- Prosjektarbeid
- Læreren underviser på tavla
- Individuelt arbeid med oppgaver fra boka
- ???

Hvor ofte har dere undervisning/arbeider med fag utenfor klasserommet?

Hvordan liker dere de ulike arbeidsmåtene?

Hva er bra / mindre bra?

Hva synes dere at dere lærer mest av?

Synes dere at de oppgavene dere får / arbeider med gjør at dere lærer det dere skal / vil lære?

- Hvorfor / hvorfor ikke?

Er læreren flinke til å forklare slik at dere forstår det dere skal gjøre?

Får dere mye hjelp av hverandre når dere arbeider med oppgaver o.l.?

Tilbakemeldinger/vurderinger

Vet dere hva dere skal lære i de ulike fagene? Hva som er målet for undervisningen/læringen?

Hvordan får dere / har dere fått informasjon om det?

- Muntlig/skriftlig?

Har dere diskutert dette i gruppen?

Får dere vite hva det er dere skal lære før dere begynner på et arbeid / en oppgave / et prosjekt / en periode? Vet dere hva målene er?

Får dere selv være med å definere målene /hva dere skal lære i en periode / en oppgave?

Får dere være med å bestemme hva dere må / bør gjøre for å nå målene dere har satt?

Har dere ofte prøver/tester i de ulike fagene?

Hva synes dere om det?

Hvordan får dere tilbakemelding på det dere gjør på prøver/tester? Hvordan får dere vite hva dere har gjort bra / mindre bra?

- Muntlig/skriftlig?
- I gruppe/individuell?

Synes dere lærerne er flinke til å se hva dere trenger å øve mer på? Hva dere er gode og mindre gode i?

Er lærerne flinke til å fortelle hva dere må gjøre for å lære mer?

Får dere (ofte) tilbakemeldinger fra læreren når/mens dere jobber i gruppe eller alene?

Får dere beskjeder/tips underveis om hvordan dere kan gjøre ting annerledes/bedre?

Får dere klare beskjeder når dere er ferdig med et arbeid:

- Om hva som er bra / mindre bra?
- Om hva dere kan gjøre annerledes og hvordan?

Får dere mye lekser/hjemmearbeid?

Går det greit å gjøre leksene/hjemmearbeidet?

- Hvis ikke, hva er utfordringen?
- Får dere ofte hjelp fra foreldre med leksene?
- Forteller foreldrene dere hva dere gjør bra og hva dere kan gjøre bedre?

Hvordan gjennomgår læreren det dere gjør hjemme/leksene?

Hvordan får dere tilbakemeldinger på dette?

Karakterer, der det er aktuelt:

Vet dere i forkant av en prøve/oppgave hva som er grunnlaget for karakterene dere skal få? Hva det legges mye/mindre vekt på?

Synes dere at karakterene dere får gir et godt bilde av det dere har lært / det dere kan?

Synes dere at karakterene dere får hjelper dere til å finne ut hvordan/hva dere må gjøre for å bli bedre i faget?

Når dere får karakterer, får dere også en begrunnelse for hvorfor dere får den karakteren?

Skriftlig/muntlig?

Diskuterer dere karakterene dere får med lærerne?

Har dere noen gang klaget på en karakter?

Synes dere ofte at karakterene dere får ikke gir et godt bilde av det dere har prestert?

Virker det som om ulike lærere setter karakter på ulike måter?

Egenvurdering?

Får dere (og hvordan) være med å vurdere deres eget arbeid?

Hva synes du om dette: er det lett/vanskelig?

Får dere vurdere hverandres arbeid?

Presentere arbeid for hverandre og gi tilbakemeldinger på det?

Synes dere at dere vet hva dere er gode / mindre gode i?

Er det lett å vite om dere har nådd målene?

Synes dere at dere vet hva dere må arbeide mer med for å bli bedre?

Er det stor forskjell på fag her?

Vedlegg 4

Intervjuguide foreldre/foresatte

<om oss og hva vi vil vite noe om / snakke om, samt anonymitet og den slags>

Kort presentasjonsrunde rundt bordet

Alder

Erfaring med skolen / flere barn?

Foreldrekontakt eller andre roller i forhold til skole?

Overordnet spørsmål: Fortell om deres erfaringer med elevvurdering i skolen (både den skolen vi nå er på, og andre / tidligere skoler)

Skolens vurderingspraksis

Hvor godt kjenner du skolens vurderingspraksis?

Hvordan arbeider ditt barns skole med vurdering?

Har du fått informasjon fra skolen om hvordan de gjennomfører vurdering?

Har dette vært:

Tema på foreldremøter

Tema i foreldresamtaler

Tema i skriftlig/elektronisk informasjon fra skolen

Har du inntrykk av at skolens ledelse legger vekt på vurdering?

Har du inntrykk av at skolens lærere legger vekt på vurdering?

Hvor viktig er skolens vurderingspraksis for dere?

Skiller denne skolens vurderingspraksis seg fra andre/tidligere skoler deres barn har gått på?

Egne barn og vurdering

Er vurdering viktig for deg og dine barn?

Noe dere snakker om hjemme?

Hvordan blir ditt barn vurdert?

(metoder/framgangsmåter/hyppighet osv.)

Får ditt barn lik vurdering fra ulike lærere / har skolen én eller flere vurderingspraksiser?

Kjenner du de vurderingskriterier som dine barns lærere legger til grunn?

Tror du at ditt barn kjenner vurderingskriteriene som lærerne legger til grunn?

Har du inntrykk av at den vurderingen ditt barn får gir et riktig inntrykk av barnets faglige nivå og utvikling?

Hvordan får ditt barn tilbakemeldinger på vurdering? Hvor ofte?

Tror du ditt barn forstår tilbakemeldingene fra skolen?

Deltar ditt barn selv i vurderingen?

Trenes til egenvurdering?

Bidrar vurderingen og tilbakemeldingene positivt til ditt barns læring?

Har dere negative erfaringer knyttet til vurdering?

Opplever dere at deres barns lærere er kompetente på vurdering?

Tilbakemelding til foreldre/foresatte

Hvor viktig er det at dere som foreldre får tilbakemelding på vurdering?

Hvordan får dere som foreldre/foresatte tilbakemeldinger?

Skriftlig/elektronisk fra skolen

I foreldresamtaler

Lærer tar kontakt med dere

Jeg/vi tar kontakt med lærer/skolen

Har dere som foreldre/foresatte på noen måte innflytelse på skolens vurdering av ditt barn?

Får dere gi deres egne innspill til vurderingen?

Føler dere at dere blir hørt?

Får dere delta i diskusjoner om hvordan vurdering skjer / bør skje?

Har dere inntrykk av at skolen bruker elevvurderingene aktivt?

I utviklingen av sin undervisning?

I tilpassingen av opplæringen til ditt barns behov

Bruker dere som foreldre/foresatte skolens vurderinger aktivt? Hvordan?

Økt innsats med leksehjelp?

Tar kontakt med skolen med ønske om mer tilpasset opplæring?

Annet?

Om vurdering

Hva legger du i begrepet vurdering (faglig vurdering / individuell vurdering)?

Hva bør etter din mening være hensikten med elevvurdering? (vurdering av eller for læring?)

Sluttvurdering/underveisvurdering: hvordan forstår du disse begrepene?

Og hva mener du er / bør være det viktigste i skolens vurderingspraksis?

Hvordan ønsker/forventer du at ditt barns faglige utvikling skal vurderes i skolen?

Hvor viktig tror du vurdering er for ditt barns læring?

På hvilken måte?

Hvor viktige tror dere nasjonale prøver etc. er for skolens utvikling?

Hvor viktige tror dere nasjonale prøver o.l. er for ditt barns faglige utvikling?

Bør innsats telle med ved vurdering, eller bør faglige vurderinger bare konsentrere seg om resultatet?

Hva slags kompetanse tror du er nødvendig for å kunne gjennomføre en god vurderingspraksis?

Andre sider ved vurdering dere ønsker å snakke om?

Vedlegg 5: Guide for klasseromsobservasjon

Vurderingspraksiser og læringsprosesser/læringsutbytte

Begrep som omtaler vurderingspraksiser og læringsprosesser/læringsutbytte i delrapport 1 settes sammen til begrepsskyer («clusters») som angir fokus for observasjoner i delrapport 2:

- A. observasjoner (perioder: innledende, midtveis, avsluttende)
- B. påfølgende intervju av lærer (dekker det som ikke kommer frem under observasjonen)
- C. påfølgende intervju av elever (dekker elevenes opplevelse)

Dokumentasjon som kan samles inn i forbindelse med observasjonen:

- Oppgaver og oppgavelyd
- Vurderingskriterier, rubrikker eller sjekklister
- Årsplaner, halvårsplaner, arbeidsplaner, kursbeskrivelser
- Lærebøker i faget
- Arbeidsbøker i faget
- Arbeidsark
- Lærerens notater
- Tilbakemeldinger
- Skriftlig kommunikasjon mellom lærer og elev, ev. foreldre
- Halvårsvurderinger og andre rapporter
-

Nasjonal forankring

Utdanningsdirektoratets begrep og fire grunnleggende prinsipp for *lokalt arbeid med læreplaner*:

Begrep

Hvordan arbeider lærerne etter veiledende begrep i lokalt arbeid med læreplaner:

- kompetansemål
- innhold
- arbeidsmåter
- vurdering

(Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner UDIR)

Prinsipp

Hva kjennetegner ulike klasseromspraksiser når elevene:

- forstår hva de skal lære
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet
- får råd om hvordan de kan forbedre seg
- er involvert i eget læringsarbeid

(Vurderingsforskriften: Kapittel 3 i opplæringsloven)

Observasjon

foretatt av :

Skole _____ Klasse

Fag _____ Dato

Observasjonsperiode: innledende midtveis eller avsluttende i en arbeidsperiode på _____ timer

Innledende (introduksjon av et tema/arbeidsperiode)

Læringsmål	
Vurderingskriterier	
Vurderingsformer (produkt)	
Faglig kvalitet	
Forventninger	
Engasjement (motivasjon, mestring, relasjon elev/lærer)	
Klasseromsdialogen	
Elevens mulighet til påvirkning, aktiv deltakelse	
Klasseledelse	
Teknologibruk	

Midtveis (arbeid underveis i økta/opplegget)

<p>Arbeidsoppgaver</p> <ul style="list-style-type: none">- fra lærebøker- teknologistøttede- egendefinerte <p>Grad av tilpasset opplæring</p> <p>Elevens mulighet til aktiv deltakelse / påvirkning</p> <p>Organisering (metoder)</p> <ul style="list-style-type: none">- samarbeid- individuelt arbeid- klassediskusjon <p>Bruk av refleksjon</p> <ul style="list-style-type: none">- instrumentelt- læringsstrategier <p>Uformelle tilbakemeldinger</p> <ul style="list-style-type: none">- fra lærer- medelever- egenvurdering <p>Klasseledelse</p>	
---	--

Avsluttende (gjennomføring av vurdering og tilbakemeldinger)

<p>Vurderingsform (produkt)</p> <ul style="list-style-type: none">- kjennetegn på måloppnåelse- vurderingskriterier <p>Tilbakemeldinger (metode)</p> <ul style="list-style-type: none">- Klasseromsdialog- individuell vurdering- egenvurdering- medelevvurdering- informasjonsflyt hjem-skole <p>Læringsprosess:</p> <p>Elevers oppfattelse av tilbakemeldinger</p> <p>Elevers anvendelse av tilbakemeldinger</p> <ul style="list-style-type: none">- videre arbeid <p>Lærers anvendelse av vurderingsresultat</p> <ul style="list-style-type: none">- tilpasse undervisningen <p>Lærers bruk av evalueringer (logg etc.)</p> <p>Klasseledelse</p>	
--	--