

# Klasseromsvurdering og læring

AV OLGA DYSTHE

Vurdering i skulen blir ofte drøfta lausrive frå læringssyn og undervisning. Mange knyter vurdering først og fremst til eksamen og til prøver og testar. Men det skjer vurdering i klasserommet heile tida med læring som mål. Slik læringsfremjande vurdering gir signal til elevane om kva som er viktig. Ho handlar om daglege rutinar, systematikk og variasjon og ikkje minst om å bruke den informasjonen som ein får gjennom vurdering og tilbakemelding.

Vurdering er blitt eit heitt pedagogisk tema i både Noreg og andre land i etterkant av dei internasjonale testane. Alle ønskjer å heve prestasjonsnivået til elevar og studentar, men det er usemje om kva som skal til. Mange meiner at meir ekstern testing vil føre til betre innsats frå elevane og gi lærarane reiskapar til å forbetre undervisninga og rettleiinga. Alle land må ha eit system som gir informasjon om utdanninga, men slike system har ikkje læring som primært formål. Det blir ofte hevda at dei fungerer læringsfremjande, men mellom dei tiltaka som har vist seg å forbetre pedagogisk praksis og elevprestasjonar, står ikkje testing høgt på lista (Hattie, 2007). Store internasjonale metastudier som samanfattar resultat frå mange enkeltstudiar av vurdering, viser ganske eintydig at det som gir mest uttelling på elevprestasjonar, er samspelet mellom lærar og elev og den kontinuerlege vurderinga lærarane gir som ein integrert del av ordinær undervisning (Black & Wiliam, 1998, Hattie & Timperley, 2007). Nettopp derfor er det verd å vere på vakt mot ein internasjonal tendens som går på å innføre ein vurderingsreiskap i klasserommet som er modellert etter dei internasjonale testane. Dette skjer fordi også psykometrikarane har fått

med seg at klasserommet er den sentrale læringsarenaen, og at resultat frå eksterne testar er vanskelege å bruke til å forbetre elevprestasjonar. Etter mitt syn er vi ikkje tente med at klasseromsvurderinga blir invadert av tenkinga i eit testregime.

Mitt utgangspunkt er eit vidt vurderingsomgrep med glidande overgangar mellom vurdering, undervisning og rettleiing. Formålet med denne artikkelen er å vise kva læringsfremjande klasseromsbasert vurdering kan bety i praksis. Prøver og testar er eitt element, men etter mitt syn ikkje det viktigaste. På den eine sida handlar klasseromsvurdering om å tolke og samtale om læringsmåla i kvart enkelt fag slik at dei blir meningsfylte for elevane. Deretter handlar det om å etablere rutinar og undervisnings- og vurderingsmønster som har innebygd regelmessig sjekk av kva elevane kan om eit emne på førehand, og kva dei meistrar av faglege utfordringar undervegs. Det handlar dessutan om å gi tilbakemelding som peikar framover og å øve elevane opp til å bruke tilbakemeldingane og vurdere seg sjølve. Dette inneber å gjere det gode lærarar alltid har gjort, gjerne på litt andre måtar. Først og fremst inneber det systematikk og konsekvent gjennomføring.

## SAMSVAR MELLOM LÆRINGSSYN OG VURDERINGSPRAKSIS

Vurdering blir ofte diskutert lausrive frå kva læringssyn og elevsyn som ligg til grunn for undervisningspraksisen. Det viser ei manglande forståing av den nære samanhengen mellom dei. Tradisjonell klasseromsvurdering i norsk skule har vore meir eller mindre synonymt med prøver av ulike slag, svært ofte med vekt på å sjekke fakta og avgrensa dugleikar. Testing av kunnskap og dugleikar som er blitt splitta opp i små bitar, er fornuftig ut frå eit behavioristisk perspektiv på kunnskap. Då handlar det primært om *kor mykje* ein elev kan, til dømes i matematikk, historie eller biologi. Men ut frå eit kognitivt perspektiv blir kunnskap oppfatta som evne til å forstå, resonnerer og løyse problem. Då krevst det andre vurderingsformer som gir elevane høve til å demonstrere at dei meistrar dette. I nokre fag krev det meir omfattande skriftlege oppgåver, prosjekt eller ulike kombinasjonar av praktiske og teoretiske oppgåver. Ut frå eit kognitivt og eit sosiokulturelt syn på kunnskap vil testar berre kunne måle avgrensa delar av det som er viktig å lære i skulen. Men vurderingsformene gir sterke signal til elevane om kva som er viktig, og derfor får dei stor tilbakeverkande kraft.

Fleire vurderingsforskarar har vore opptekne av at det må vere samsvar mellom læringsteori og vurdering. Ein av desse er den amerikanske professoren Lorrie Shepard, som i *Handbook for teaching and learning* (2001) kjem med fire påstandar:

1. Det er læringsteori som må ha førsteprioritet, og som bør prege vurderingsformene.
2. Det *var* samsvar mellom behaviorisme og det testsystemet som blei utvikla tidleg på 1900-talet.
3. Nye syn på læring står i dag i motsetning til dette tradisjonelle synet på testing, men teoriar som ein for lengst har gått bort frå, lever vidare og pregar måten vi tenkjer på.
4. Klasserommet er den viktigaste vurderingsarenaen.

Hovudpoenget hennar er at mens det tidlegare var godt samsvar mellom behavioristisk læringsteori og det testsystemet som blei bygt opp, er

samsvaret dårleg i dag fordi det læringsparadigmet som har vakse fram frå rundt 1980, byggjer på kognitive og konstruktivistiske læringsteoriar og etter kvart også på sosiokulturelle perspektiv (for drøfting av dette, sjå Dysthe 2009).

Kva meiner så Shepard kjenneteiknar klasseromsvurdering som samsvarar med det nye læringsparadigmet? For det første er klasseromsvurdering primært vurdering for læring. For det andre må innhaldet i vurderingsoppgåvene vere innretta mot viktige læringsmål, til dømes spegle tenkje- og læreprosessar som er verdsette og blir praktiserte i klasserommet. For det tredje må elevane delta i vurderingsprosessen, mellom anna ved å drøfte kriterium for kva som er eit godt produkt og ein god prosess, og ved at dei blir øvde opp til å vurdere andre og seg sjølve.

## VURDERING FOR LÆRING OG FORMATIV VURDERING

Det er vanleg å setje vurdering *for* læring og vurdering *av* læring opp mot kvarandre og likeeins *formativ* og *summativ* vurdering. Det er viktig å vere klar over at desse distinksjonane handlar om *intensjonen* bak vurderinga og ikkje om ulike former for vurdering. Vurdering *for* læring betyr at vurderinga har som intensjonen å skaffe informasjon som gjer undervisninga og rettleiinga betre, og som fremjar læring. Vurdering *av* læring (summativ vurdering) har som formål å gi ein karakter eller ein skåre og å rangere eller kvalifisere. Det er altså ikkje vurderingsforma eller teknikken i seg sjølv som er formativ eller summativ, men formålet bak og bruken av han. Dylan Wiliam, ein kjend engelsk vurderingsekspert, hevdar at intensjon ikkje er nok; læraren må faktisk bruke informasjonen om det skal kallast formativ vurdering: «*Vurdering fungerer formativt når informasjon om elevprestasjonar som ein får gjennom vurdering, er tolka og brukt for å ta avgjerder om neste steg i undervisninga [eller rettleiinga] som er betre eller betre fundert enn desse avgjerdene ville vore om denne informasjonen mangla*» (Wiliam, 2008). Utfordringa ligg derfor på to plan: Å innføre strategiar og reiskapar som gir lærar og elevar god informasjon, og å bruke dei konstruktivt slik at informasjonen faktisk kan fungere 'formativ' for eleven.

### ULIKE TIDSSPENN

Læraren må tenkje i ulike tidsspenn og byggje inn vurdering på både kort, mellomlang og lang sikt. *Det lange tidsspennet* går over ein periode frå ein termin til eitt år. Då er formålet å følgje prestasjonane og utviklinga til klassen og den enkelte eleven over tid for å kunne ta større grep dersom utviklinga ikkje er tilfredsstillande. Her kan også informasjon frå nasjonale prøver og diagnostiske testar vere viktige element. Elevsamtalen er ein sentral reiskap når det gjeld enkeltelevar. *Det mellomlange tidsspennet* kan gjelde ein undervisningsbolck (t.d. 1-4 veker). Her handlar det om å justere nivå og opplegg undervegs og å få elevane sjølve involverte i vurderinga. Ulike former for vurdering avsluttar kvar bolck. Dersom skulen har valt mappevurdering, vel elevane ut arbeid som skal inn i mappa etter kvar lengre undervisningsbolck, med grunngeving som krev at dei må vurdere eigne arbeid i forhold til mål og kriterium. *Det korte tidsspennet* er dag for dag og time for time. Den profesjonelle læraren vurderer kontinuerleg om klassen og enkeltelevar forstår og heng med for å kunne tilpasse undervisninga. Det handlar om å ha ein plan, men vere klar til å fråvike han når det trengst. Dette er også ein føresetnad for å skape elevengasjement. Den kontinuerlege vurderinga blir ofte tatt for gitt, men Wiliam meiner at det er denne vurderinga som har aller størst innverknad på læring.

### OVERORDNA STRATEGIAR FOR KLASSEROMSVURDERING

Det er nyttig å skilje mellom strategiar og teknikkar. Strategiar er her brukte om overordna prinsipp for undervisning som det er brei semje om innanfor pedagogisk forskning. Reiskapar eller teknikkar er konkrete måtar å setje desse prinsippa ut i livet på. Medan dei strategiane som ein skule vel å leggje til grunn, er forpliktande for alle lærarane, vil reiskapar og teknikkar variere frå fag til fag og vere avhengige av elevgrupper og lærings situasjon. Dessutan må læraren tru på at dette er ein fornuftig måte å gjere det på. Dylan Wiliam (2008) identifiserer fem nøkkelstrategiar for 'vurdering for læring', som eg her har tilpassa litt:

1. Klargjere, forstå og dele læringsmål
2. Gjennomføre aktivitetar som gir informasjon om læring
3. Gi tilbakemelding som fører elevane framover
4. Aktivere elevane som læringsressurs for kvarandre
5. Aktivere elevane som eigarar av si eiga læring

Det er samanhengen mellom desse strategiane som til saman er uttrykk for eit heilskapssyn og ein vurderingskultur. For å gjennomføre dei treng lærarane eit breitt arsenal av vurderingsreiskapar, og eg skal gi eksempel på dette m.a. frå klasseromsstudiar eg har gjort.

### KLARGJERE, FORSTÅ OG DELE LÆRINGSMÅL

Det er eit godt prinsipp at ein må vite kvar ein skal for å kome seg dit. Etter innføringa av Kunnskapsløftet og nye læreplanar har det vore mykje merksemd rundt mål og målformulering i norsk skule. Kanskje er det nettopp når det gjeld å gjere elevane meir medvitne om måla for læringsaktiviteten at Kunnskapsløftet har ført til ny praksis i klasserommet. Spesielt i grunnskulen har det vore lagt ned mykje arbeid i å lage målark og stegark som skal hjelpe elevane til å få klart for seg kva dei skal lære, og at dei i etterkant skal sjekke om dei har nådd måla. Ein del av dette arbeidet ber preg av eit behavioristisk og fragmentert kunnskaps-syn. Tida er inne til at skulane evaluerer bruken av målark og stegark, ikkje for å forkaste dei, men for å sjå om dei generelle og overordna læreplan-måla er blitt borte i mengda av deltaljmål, og om bruken av dei fremjar læring. Kanskje er det også her slik at 'mindre gir meir'. Ein annan reiskap med same formål finn vi i ei dansk bok av Annie Hensel, *Årsplantraet*. Her fortel ho korleis ho og andre lærarar i Århus har visualisert den faglege planen for eit heilt skuleår med individuelle mål og felles mål for klassen. Planen blir brukt regelmessig i klassen for at elevane allereie i småskulen skal forstå og kunne samtale om intensjonar og mål for læringsarbeidet. Her finst det inspirasjon og konkret hjelp for lærarar som lurar på korleis dei skal få alle elevane med, og korleis dei skal skape progresjon i arbeidet. Arbeid med mål og med 'kriterium for måloppnåing' er to sider av



Foto: Galleri Lista Fyr, 4563 Borhaug



Foto: Galleri Lista Fyr, 4563 Borhaug

same sak. Det er ikkje ein fase i læringsarbeidet, men eit gjennomgåande tema som må revast inn både i fagleg undervisning og i rettleiing.

#### **INFORMASJON OM LÆRING I DET DAGLEGE**

Det er eit viktig poeng at klasseromsvurdering handlar om å innarbeide rutinar som gjer at både lærar og elevar kontinuerleg sjekkar forståing og læring, i staden for å vente til prøver og testar på seinare tidspunkt avslører manglande læring. Det kan bety noko så enkelt og samtidig fagleg krevjande som stadig å stille strategiske spørsmål som avslører om alle elevane har forstått eller fått med seg kjernepunkt i timen. Elevsvara kan føre til at planen for timen må avvikast. Ein slik fleksibilitet krev stor fagkunnskap kombinert

med evne til å 'lese' elevreaksjonar. Dette er ein del av den tause ekspertisen som mange av lærarane utviklar utan å nytte konkrete metodar eller teknikkar. Men for dei fleste kan det vere ei hjelp i å øve inn undervisningsmønster i klassen som etter kvart sit i ryggmergen: «Slik gjer vi det her hos oss».

I boka *Det flerstemmige klasserommet* har eg skildra fleire slike rutinar eller mønster som gir systematisk informasjon om læring (eller mangel på læring) både til eleven sjølv og til læraren (Dysthe, 1995). Eitt eksempel handlar om å vurdere førkunnskapane til elevane og ta utgangspunkt i desse ved gjennomgang av nytt stoff. Denne typen vurdering er dokumentert som svært viktig for læring gjennom ei lang rekkje

forskningsstudiar. Læraren John i ein av klassane eg observerte, brukte klassesamtalen for å finne ut kva elevane kunne når dei skulle ta fatt på eit nytt tema i historie. Desse elevane var munnleg sterke, og tavla blei snart fylt av notat. Til saman kunne elevane ein heil del om dei fleste tema. Samtalen enda oftast opp i produktiv usemje og diskusjon om kva spørsmål elevane og læraren ønskte svar på. Det førte til at elevane blei engasjerte, og pensum blei brukt til å gi svar på reelle spørsmål som i neste omgang gav føringar på vurderinga. Denne 'skrive-seg-inn-i-eit-emne'-teknikken finn mange nyttig å innarbeide.

I ein andreklasse i vidaregåande skule valde læraren Evy å la elevane bruke skrivning som læringsreiskap i samfunnsfag. Ho innførte frå første veka på skulen teknikken 'miniskrivning med munnleg'. Ofte byrja timen med at ho skreiv tre spørsmål på tavla som hadde vore sentrale lærepunkt i førre timen eller i heimeleksa. Elevane fekk tre–fem minutt til å skrive samanhengande svar. Så gjekk ho nedover rekkjene og bad elevar lese opp svara sine. Deretter kom viktige punkt på tavla. Det heile tok maks ti minutt fordi det var blitt rutine. Då hadde alle elevane fått ein sjekk på om dei faktisk hadde fått med seg sentrale poeng, og læraren visste kva ho måtte ta tak i vidare. Elevane lærte seg dessutan å formulere essensen i ei sak med egne ord. Dei blei også vane med å høyre ulike svar og vurdere eigne svar i forhold til desse. Det fungerte som sjekkpunkt for både lærar og elevar.

#### OPPSUMMERANDE VURDERING

Det finst ei rekkje vurderingsteknikkar for å undersøkje kva elevane sit igjen med av kunnskap etter ei undervisningsøkt, og kva som manglar. Det kan gjerast så enkelt som å bruke dei siste fem minuttane av timen til munnleg oppsummering: «Kva har vi lært? Kva spørsmål har de?» I mange barneskuleklassar er Fredagssjekken eit fast innslag. Han kan ta mange former. Ofte er det ei prøve, men det kan vere like effektivt at kvar elev deler eit ark med ein strek på midten og skriv på eine sida punktvis kva dei har lært, og på andre sida kva dei lurar på. Ei rask oppsummering på tavla gir samtidig repetisjon og

høve til å ta opp problempunkt. Det er elles urovekkjande mange klasseromsstudiar viser at mange lærarar manglar rutinar for oppsummering og vurdering av læring etter ei fagøkt. Dei går berre vidare til neste tema. Klette m.fl. (2003) dokumenterte i sine observasjonsstudiar i samband med evalueringa av L 97 at dette var ein gjennomgåande veikskap. Grunnen kan vere at lærarane ikkje er klar over kor viktig det er, at dei manglar repertoar, eller at det er krevjande å få elevane med på det. Slik oppsummerande vurdering kan gjerast munnleg eller skriftleg, formelt eller uformelt, men det *må* gjerast for å kunne følgje opp enkeltelevar eller heile klassen når det viser seg nødvendig.

Historielæraren Ann (vg) valde eit undervisningsmønster der elevane skreiv logg dei siste fem–sju minutta av dei fleste historietimane. Tekstane samla ho inn, las raskt igjennom dei, kommenterte nokre få individuelt og resten kollektivt neste dag. I intervju med meg fortalde ho at ho ikkje skjønna korleis ho kunne undervise før ho byrja å skaffe seg informasjon om kvar elevane var, kva dei hadde forstått eller misforstått, og kva dei var opptekne av. Er dette vurdering? Etter mitt syn er det ei minst like viktig form for vurdering som tradisjonelle prøver fordi det kontinuerleg avdekkjer manglande forståing på eit tidspunkt då det går an å gjere noko med det.

Prøver av ulike slag har også sin plass i klasseromsvurderinga. Dei gir elev og lærar meir samla informasjon om kva den enkelte eleven må ta igjen eller jobbe vidare med. Men det er tre føresetnader som må oppfyllest for at prøver skal verke læringsfremjande. For det første må oppgåvene formulerast slik at dei krev tenking og forståing av eleven, og at dei ikkje berre testar reproduksjon av fakta og terminologi. For det andre må elevane kjenne kriterier for kva som er eit godt arbeid. Og for det tredje må vurderingsinformasjonen bli brukt aktivt av lærar og elev. Det er altfor vanleg at prøver blir vurderte, eleven får sin karakter og kastar prøva i papirkorga. Å skape god vurderingspraksis handlar ikkje minst om korleis prøveinformasjonen blir brukt. Dersom læring står i sentrum, må prøveresultatet følgjast

---

opp, både av lærar og elev. Det betyr at retting, omarbeiding og rettleiing må synleggjerast, kanskje ved at det blir sett inn i vekeplanane på lik linje med gjennomgang av nytt stoff, øving og prøving. Det krev tid, men kanskje færre prøver og meir oppfølging både i klassen og av den enkelte gir større utteljing for prestasjonane.

Både Shepard (2001) og Wiliam (2008) nemner mapper (portfolio) som ein viktig reiskap som gir rom for å dokumentere prosess så vel som produkt. Mappa gir dessutan elev og lærar oversyn over kva eleven får til eller treng hjelp til. Når mappa blir brukt pedagogisk, får eleven sjølvinnstikt samtidig som ho er eit bindeledd til heimen. Mapper kan fungere som ein overordna strategi som inkluderer alle dei fem prinsippa til Wiliam, men dei kan også bli brukte reint instrumentelt til berre berre å samle oppgåver. Sidan eg har skrivne om mapper i mange andre samanhengar, går eg ikkje nærare inn på dette temaet her (Dysthe, 2001, 2007, 2008).

#### **GI TILBAKEMELDING SOM FØRER ELEVANE FRAMOVER**

Eit av dei best dokumenterte funna i internasjonal pedagogisk forskning er at tilbakemelding (feedback) er svært viktig for læring og fremjar elevane sitt prestasjonsnivå (Crooks, 1988, Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemelding byggjer alltid på vurdering, men fungerer best når kommentarane ikkje blir kombinerte med karakterar fordi karakteren tar interessa bort frå kommentarane. Dermed er mykje av arbeidet læraren har lagt ned, bortkasta. Ein enkel sjekk på eigen tilbakemeldingspraksis er å spørje seg om ein gir eleven svar på følgjande tre spørsmål:

1. Kvar skal eg? (Målet)
2. Kvar er eg? (Kva viser dette arbeidet?)
3. Korleis skal eg gå vidare?

På engelsk bruker ein stikkorda *'Feed up, Feed back og Feed forward'* om dei tre punkta (Hattie & Timperley, 2008). Det er punkt tre elevane er mest misnøgde med. Det å vere konkret på kva eleven skal gjere for å bli betre, er også det vanskelegaste for læraren. Samtidig er det innlysande at

sjølv om enkelte elevar kan dra slutningar sjølv om kva dei må gjere når dei får peika ut problem-punkt i eit arbeid dei har levert, så er det mange som ikkje har aning om korleis dei skal takle det, og som heller ikkje brukar kommentarane til noko utan at læraren følgjer dei opp.

Det finst mange studiar om tilbakemelding som gir konkrete råd. Det har t.d. vist seg å vere meir læringsfremjande om læraren berre markerer feil utan å rette, men berre dersom det er bygt opp ei felles forståing for dette mellom elevar og lærar, og ein har rutinar for korleis elevane skal handtere det. Studiar viser også at dei fleste lærarane kommenterer for mykje. Spesielt for svake elevar er det meir hjelp i å fokusere på få ting kvar gong og så følgje dette opp til elevane meistrar det. Alle elevar må få oppleve å skape produkt som blir ferdige, og som dei kan vere stolte av. Halvferdige arbeid er demotiverande og vitnar om vurderings- og rettleiingsprosessar som ikkje blei følgde opp. Sidan så mykje lærartid går til å kommentere, er det viktig å sikre at elevane faktisk lærer korleis dei kan bruke tilbakemeldingane for å bli betre. I lys av det vi veit om verdien av tilbakemeldingar, har både lærarane og rektor eit stort ansvar for å vurdere om tilbakemeldingspraksisen ved skulen held mål. Kanskje dette bør vere utviklingsområde nr. 1 dei neste åra? Det tar tid å innarbeide systematiske måtar å arbeide på for både lærarar og elevar.

#### **ELEVANE SOM LÆRINGSRESSURS FOR KVARANDRE**

Eit sentralt element i klasseromsvurdering er å øve opp elevane i å vurdere og gi tilbakemelding til medelevar (Jensen, 2008). Her er det mange teknikkar å velje mellom, men igjen er poenget at dette blir brukt systematisk slik at teknikken blir ein del av vurderingskulturen i klassen. Eitt eksempel er ein fysikkklasse der ingen fekk levere inn labrapport før han var sjekka og signert av ein medelev, med utgangspunkt i ei kort sjekklister. Det førte til at elevane snakka saman om kva som mangla. Dessutan blei den eleven som sjekka andre, meir merksam på om han sjølv hadde alt i orden. Hovudformålet med alle former for respons

frå medelevar er at elevane på denne måten får innsikt og trening i å bruke vurderingskriterium. Samtidig lærer dei å skjerpe blikket, noko som kjem dei til gode når dei skal vurdere sitt eige arbeid. Slik eigavurdering er eitt av dei generelle måla i læreplanen og viktig på både kort og lang sikt. Ein metode for dette er mappevurdering, som kan gi elevane ei kjensle av kontroll og eigarskap over eiga læring. I siste instans er det berre eleven sjølv som kan lære.

I denne artikkelen har eg tatt eit heilskaps- perspektiv på klasseromsvurdering, og med utgangspunkt i eit vidt vurderingsomgrep har eg gitt eksempel på korleis det er mogleg å integrere vurdering for læring i undervisninga. Eg har ønskt å vise at klasseromsbasert vurdering ikkje treng å bety så mykje nytt, men det krev ei grundig gjennomtenking av kva strategiar og teknikkar ein vil prioritere. Ei konsekvent haldning til bruk av prøver, og ikkje minst rutinar for oppfølging, er heilt nødvendig. Det som gir best utteljing på elevprestasjonar over tid, er det produktive samspelet mellom lærar og elev og den kontinuerlege vurderinga lærarane gir som ein integrert del av ordinær undervisning. Skal klasseromsvurdering ha noko som helst sjanse til å gi seg utslag i form av forbetra læring og betre elevprestasjonar, er nøkkelen systematisk gjennomføring over lang tid og stor grad av elevinvolvering frå første stund. Det gjeld same kva for strategiar og reiskapar skulen eller lærarteamet vel å satse på.

#### LITTERATUR:

- BLACK, P. J., & D. WILLIAM** (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1) 7-77.
- CROOKS, T.J.** (1988). The impact of classroom evaluation on students. *Review of Educational Research*, 5, 438-481.
- DYSTHE, O.** (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- DYSTHE, O.** (2001). Mappemetodikk med sosiokulturell forankring. I O. Dysthe (red): *Dialog, samspel og læring*, s. 333-348. Oslo: Abstrakt forlag.
- DYSTHE, O.** (2007). Mappevurdering som opplæringsform. I S. Tveit (red.) *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*, s. 133-143. Oslo: Universitetsforlaget.
- DYSTHE, O.** (kjem 2009). Læringsyn og vurderingsformer. I J. Frost (red.) *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- DYSTHE, O., S. FJELLKÅRSTAD, H. LØDØEN & M. SØLVBERG** (2008). Innføring av mapper og mappemetodikk ved Tonning skule. Strategiar og utfordringar i prosjektet «Mappemetodikk og tilpassa opplæring». [http://skolenettet.no/moduler/templates/Module\\_Article.aspx?id=50440&epslanguage=NO](http://skolenettet.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=50440&epslanguage=NO)
- HATTIE, J.** (2007). Developing potentials for learning. Evidence, assessment, and progress. Keynote lecture, EARLI, Budapest.
- HATTIE, J. & H. TIMPERLEY** (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, 88-118.
- HENSEL, A.** (2007). Årsplantræet og portfolio - nyttige redskaper i den løbende evaluering og elevplaner. Fredrikshavn, Dk: Dafolo.
- JENSEN, R.** (2008). Læring og vurdering. Delrapport 1. Høgskolen i Østfold.
- KLETTE, K. ET AL** (2003). Klasserommets praksisformer etter Reform 97. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- SHEPHARD, L.** (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (red.) *Handbook of research on teaching*, s. 1066-1101. Washington DC: AERA.
- WILLIAM, D.** (2008). When is assessment learning oriented? Keynote lecture, Northumbria Assessment Conference (ENAC), Potsdam.



**OLGA DYSTHE** er professor i pedagogikk ved Avdeling for utdanningsvitenskap, Universitetet i Bergen. Språk, kommunikasjon, læring og vurdering har vore sentrale tema i hennar forskning. Ho har lang skuleerfaring og har gitt ut ei rekke bøker og artiklar for lærarar, m. a. *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skiving* (1993), *Det flerstemmige klasserommet* (1995), *Dialog, samspel og læring* (2002).