



Hedmark University College



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no



NTNU

Norwegian University of
Science and Technology



HØGSKULEN I VOLDA

Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet

Innledning

Dette teoretiske bakgrunnsdokumentet om vurdering for læring er ett av seks vedlegg til *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2013-2017* (Utdanningsdirektoratet, 2013). Rammeverket med vedlegg angir de faglige rammene. Direktoratet forutsetter at tilbyderne av den skolebaserte kompetanseutviklingen bygger på disse rammene.

Fire av vedleggene utdyper kapittel 5 i rammeverket, «Faglige innholdselementer i kompetanseutviklingen. Dette kapitlet beskriver hva som kjennetegner god klasseledelse, regning, lesing og skriving. Beskrivelsene er utarbeidet på bakgrunn av forskning, erfaringer fra praksis, Opplæringsloven og læreplanverket.

Flere satsingsområder og temaer, integrerte praksiser

Et viktig mål med den skolebaserte kompetanseutviklingen på ungdomstrinnet er at lærere skal få videreutvikle sin kompetanse innenfor fire satsingsområder - klasseledelse, regning, lesing og skriving. Vurdering for læring og organisasjonslæring skal være gjennomgående temaer når skolene arbeider med ett eller flere satsingsområder. I arbeidet med å beskrive hva som kjennetegner god kvalitet på satsingsområdene og de gjennomgående temaene, er det utarbeidet et teoretisk bakgrunnsdokument om hvert av dem. For lærere som underviser på ungdomstrinnet, vil imidlertid de faglige innholdselementene i kompetanseutviklingen i praksis henge tett sammen. Den skolebaserte kompetanseutviklingen må gjennomføres på en slik måte at den imøtekommer behovene de ulike skolene og lærerne har i sin praksis.

God klasseledelse og god vurderingspraksis henger tett sammen, og er grunnleggende for lærernes pedagogiske praksis. Skal elevenes ferdigheter i regning, lesing og skriving bli bedre, er de avhengige av å ha lærere som er dyktige klasseledere og som har en vurderingspraksis som bygger opp under gode relasjoner, tydelige faglige forventninger til elevene, et trygt læringsmiljø, læringsfremmende tilbakemeldinger og elever som er aktive deltakere i egen læreprosess. Dette er imidlertid ikke tilstrekkelig. Skal elevene i ungdomsskolen forbedre sine grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving, må også alle lærere se dette som sin oppgave og ha tilstrekkelig faglig kompetanse på disse områdene.

Kompetanseutviklingen skal foregå på skolen for alle ansatte. God organisasjonskultur er en forutsetning for kollektiv endring, og derfor blir også måter skolen lærer på kollektivt, som organisasjon, viktig i dette arbeidet.

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (NKV) består av en gruppe forskere og personell fra Universitets- og Høgskolesektoren som har arbeidet med vurderingsspørsmål gjennom flere år. Arbeidsutvalget består av seks personer som har bakgrunn i Nasjonalt nettverk for elev- og lærlingvurdering, et nettverk initiert av Utdanningsdirektoratet med mandat om å oppdatere vurderingskompetansen i lærerutdanningene. Arbeidsutvalget i NKV sammen med førsteamanuensis Lise Vikan Sandvik fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet har utarbeidet dette teoretiske bakgrunnsdokumentet for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet.

Arbeidsutvalget i NKV består av:

Professor Stephen Dobson
Dosent Roar Engh
Førstelektor Gunnar Engvik

Prosjektleder Egil Hartberg
Høgskolelektor/stipendiat Siv Måseidvåg Gamlem
Høgskolelektor Helga Kufaas Tellefsen

Høgskolen I Hedmark
Høgskolen i Vestfold
Norges teknisk-
naturvitenskapelige universitet
Høgskolen I Lillehammer
Høgskulen i Volda
Høgskolen i Oslo og Akershus

Executive summary (English)

The Norwegian national competence group in assessment (NKV) argue in this report that the global debate on assessment for learning has failed to develop to date a coherent view as to what assessment for learning is both theoretically and in terms of practice in schools. NKV propose a move towards a theoretical synthesis of different conceptual contributions including the following: motivation, neo-behaviourialism/systems thought, experience/ connoisseur, subject knowledge, socio-cultural theory and consideration of teaching team dynamics. This theoretical synthesis avoids the pitfalls of letting one theory achieve a hegemonic status, advocating instead a cross-theoretical approach drawing on different theoretical traditions.

A concern for policy makers and assessment experts alike is the need and desire to understand the theoretical and practical relationship between assessment for learning and classroom management (klasseledelse). Points of overlap do exist, for example in a shared concern for the relationship between the teacher and pupil and between peers. But there are differences. We argue that assessment for learning requires a deep and enduring focus upon the curriculum (learning objectives), a focus upon learning, assessment tools, timing of feedback, assessment principles and the relationship between assessment for, of and as learning. These particular concerns occupy a more peripheral position in the field of classroom management.

The theoretical synthesis of assessment for learning proposed in this report roots its understanding in the Norwegian educational context where attention must be duly paid is to current Norwegian assessment practice, existing assessment regulations (vurderingsforskrifter), the use of different assessment tools and the level of assessment literacy amongst pupils, teachers and school leaders. The last mentioned, assessment literacy, is a key meta-theoretical concept that holds both theoretical and practical policy import for different stakeholders: what content and level of assessment literacy is required amongst pupils, teachers and schools leaders? How should such a level of assessment literacy be realized? The indicators proposed at the end of the report move towards an operationalisation of assessment literacy, but it is a concept that requires further consideration if long-term sustainable practice and theoretical understanding in assessment is to be achieved.

Innhold

1	Vurdering	6
2	Vurderingskompetanse.....	7
3	Summativ og formativ vurdering	8
4	Vurdering for læring.....	10
5	Et sideblikk på ungdomstrinnet.....	12
6	Mot en teoretisk syntese.....	13
7	Tilbakemeldinger.....	18
8	Vurdering for læring og motivasjon	21
9	Vurderingspraksis.....	23
9.1	Vurdering for læring og klasseledelse	23
9.2	Vurdering og læring i ulike tidsspenn.....	24
9.3	Vurdering for læring og fagdidaktikk	27
10	Vurderingskultur	28
11	Litteratur	31

1 Vurdering

Stortingsmelding 22 (2010-2011) om ungdomstrinnet, Motivasjon-Mestring-Muligheter peker på tiltak som bør settes i gang for å øke undervisningskompetansen og dermed kvaliteten på elevenes opplæring. Spesielt peker meldinga på områdene klasseledelse, elevvurdering, lesing og regning. Dette dokumentet er utarbeidet etter en forespørsel fra Utdanningsdirektoratet om å levere et teoretisk bakgrunnsdokument for utvikling av skolebasert kompetanseheving i vurdering rettet mot ungdomstrinnet.

Stortingsmelding 22 (2010-2011) peker på sammenhengen mellom vurderingskompetanse og motivasjon og mestring, og viktigheten av å anvende kunnskap om vurdering for å fremme elevenes læring. Kunnskap om og forståelse av vurdering som et sentralt kompetanseelement hos lærere har hatt en sterk vekst i Norge i de siste årene. Dette skyldes hovedsakelig internasjonal forskning, revisjoner av forskriften til opplæringsloven om vurdering (2007 og 2009), prosjekt Bedre vurderingspraksis og Utdanningsdirektoratets 4-årige satsning på vurdering for læring, igangsatt i 2010. I tillegg har den norskskrevne litteraturen om vurdering hatt et stort oppsving i denne perioden (Tveit m.fl. 2006, Dale og Wærness 2006, Engh m.fl. 2007, Helle 2007, Slemmen 2008, Høihilder (red) 2008 og 2009, Dobson m.fl. 2009, Dobson og Engh 2010, Eggen 2011, Engh 2011, Hartberg, Dobson og Gran 2012).

Forskning, litteratur og læreres erfaringer med vurdering for læring viser til økt læringsmotivasjon, mer elevmedvirkning og bedre læringsutbytte (Black og Wiliam 1998 og 2002, Weeden m.fl. 2002, Gardner 2006, Stobart 2008, Hattie 2009, Andrade og Cizek 2010, Dobson og Engh 2010, Engh 2011). Det teoretiske grunnlaget for vurdering for læring er ikke sammenfattet i en avgrenset teori, men kan sies å bygge på et konstruktivistisk og sosiokulturelt lærings syn, og trekke vekslers både på reformpedagogikk og moderne pedagogiske oppfatninger om god undervisning, slike som er formulert blant annet av International Bureau of Education (Engh 2011) og den tyske pedagogikkprofessoren Hilbert Meyer (Meyer 2005) Paul Black og Dylan Wiliam har gjort et forsøk på å sammenfatte og avgrense det pedagogisk-teoretiske grunnlaget for formativ vurdering i artikkelen «Developing the theory of formative assessment» (Black og Wiliam 2009), og anvender der også teori fra pedagogiske forsøk med selvregulert læring og diskursiv klasseromspraksis. Internasjonalt oppstår det nå også enkelte kritiske røster om vurdering for læring (Bennett 2011).

Farene ved manglende teori 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 kontekst. Praksis bør være i kontinuerlig utvikling, og elevene må øves opp til gradvis å utvikle sin egen vurderingskompetanse. 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).

2 Vurderingskompetanse

Vurderingskompetanse er et sentralt aspekt i drøftingen omkring vurdering. I den norske landrapporten til OECD (Utdanningsdirektoratet 2011:91) forklares vurderingskompetanse slik:

Vurderingskompetanse forstås som bruk av metoder, vurderingsformer, og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering, og som sammenheng mellom mål og vurdering. Å utvikle vurderingskompetanse innebærer også å etablere en vurderingskultur med fokus på elevenes og lærlingenes læring, med rom for å prøve og feile og for å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger.

På mange måter omfatter dette avsnittet de sentrale elementene i hva en kompetanseheving i vurdering for læring skal bestå av, samtidig som det kan påpekes at det kontinuerlige utviklingsperspektivet er utydelig. I engelskspråklig litteratur er uttrykket «assessment literacy» som oftest definert noe mer omfattende enn begrepet vurderingskompetanse ovenfor. Det inkluderer i tillegg erfaring i å delta i en utvidet diskusjon om vurdering, slik som Fullan (2007) uttrykker det når han sier '*Commitment to communicate effectively and engage in external assessment discussions.*'¹

Begrepet vurderingskompetanse kommer også til uttrykk i begrepet vurdering som læring (Dobson, Eggen og Smith 2009), slik det blir omtalt i det skotske policybegrepet "Assessment is for learning". Vurdering som læring viser til lærerens og elevens metaforståelse for vurdering for læring, en bevisstgjøring på sammenhengen mellom vurdering, fag og læreprosess.

Å forstå vurdering som læring som rent metodiske tiltak, er å begå et instrumentelt mistak, noe Torrance (2007) har identifisert i en omfattende studie av yrkesfag i England. Han viser hvordan vurdering for læring har blitt til "criteria compliance", en avgrenset læringsaktivitet som erstatter mer autentiske læringsopplevelser. Vi finner et beslektet perspektiv i OECD-rapporten om vurderingspraksis i Norge (Nusche m.fl. 2011: 56)²:

¹ James Popham (2009) peker på at å bygge assessment literacy tar tid, at det er nødvendig for å tilpasse undervisning, og at også elevene forutsettes å utvikle en viss vurderingskompetanse. Dette for at de skal kunne gjøre seg bedre nytte av andres vurdering og bli i stand til å vurdere eget og andres arbeider (Clarke 2005, Stobart 2008, Topping 2010).

² Utdypende syn på «Assessment as learning» finner vi hos Lorna Earl (2002) og Carol Mutch (2012)

In Norway, the OECD review team also encountered a view of formative assessment as somehow “including” a range of small summative tests counting towards a final achievement mark. Teachers’ classroom assessments were frequently used to track students’ progress and provide practice for a final summative assessment (e.g. exam, oral exam, teacher-designed test). Similarly, self-assessment was often understood in a framework of self-marking, not reflection on learning.

I det følgende blir vårt begrep vurderingskompetanse brukt i utvidet form slik begrepet «assessment literacy» i engelskspråklig litteratur er omtalt ovenfor. Et ideelt mål for en satsning på økt vurderingskompetanse er at den skal bli bærekraftig, at den skal være utviklingsbar og anti-instrumentell, at lærerkollegiet skal være felles om utviklingen, og at skoleeiere og skoleledelse skal ha et ansvar for at disse prosessene igangsettes og vedlikeholdes. Et optimalt rammeverk for kompetanseheving må derfor inneholde disse perspektivene. Utfordringen ligger i å utvikle kvalitetsbeskrivelser og indikatorer som ikke resulterer i instrumentell praksis pga manglende innsikt i det komplekse begrepet “assessment literacy”.

3 Summativ og formativ vurdering

Summativ står i motsetning til formativ ³. Summative vurderingsformer har lange tradisjoner både i Norge og internasjonalt. I den hensikt å fortelle elever og omverdenen hvilken kunnskap, hvilke ferdigheter og hvilken kompetanse elevene innehar, blir dette målt ved hjelp av tester av ulike slag. De enkleste testene er oftest konstruert av læreren eller et lærerteam, de mest ekstensive er oftest konstruert av eksterne fagpersoner, slike som nasjonale prøver, PISA, TIMMS og PIRLS. Kritikken mot eksterne, summative prøver er mangfoldig. Noen av den viktigste kritikken dreier seg om selve prøvesituasjonen, prøveformen (oftest flervalgsspørsmål), begrenset faglig fokus, og forståelsen av hva kunnskap og kompetanse er, så vel som den effekten (backwash) summativ testing får på undervisningen (teaching to the test) (Black og William 1998, Harlen 2006, Stobart 2008, Engh 2011). Spørsmålet om kompetanse i det hele tatt lar seg måle, blir også reist i forbindelse med gyldighet av vurderingskonstrukt (Engh mfl. 2007). Svært mange av de spørsmålene som skal besvares i summative tester, er spørsmål som allerede er besvart i lærebøkene, og tester dermed i stor grad elevenes hukommelse. Informasjonen om elevens prestasjoner i testene blir heller ikke nødvendigvis anvendt i videre arbeid.

En annen type kritikk omfatter den verdien som tillegges disse testene (high stakes), og accountability-krav som gjør at det kan få alvorlige konsekvenser for skoler som blir utsatt for testene, så vel som deres skoleledere (Langfeldt m.fl. 2008, Stobart 2008).

³ Swaffield (2011: 443) argumenter for et skille mellom vurdering for læring og formativ vurdering: det første begrepet omfatter det korte og mellomlange tidsspenn og anser vfl som «a learning process in itself», mens det sistnevnte har fokus på det lange tidsspenn, å samle inn informasjon til bruk i elevens fremtidige læring og måloppnåelse (learning objective in the curriculum).

Formativ. På samme måte som vi i matematikk har opplevd en fokusforskyvning fra oppgavesvarene til en vurdering av tankegang, fornuft og læringsstrategi bak valg av utregning og framgangsmåte, har formativ vurdering fokus på tankegang, læreprosess og selvregulert læring. Formativ vurdering finner sted i samspillet mellom elever og lærer, den har et blikk rettet mot målene for læringen, og den stimulerer arbeidsmåter og kommunikasjon som synliggjør elevens tankegang og læringsstrategier, slik at behovet for faglig veiledning tydeliggjøres. Dermed åpnes muligheten for at læreren og medelever kan gripe fatt i den nåværende kompetansen og veilede eleven videre mot målet. Cowie and Bell (1999) definerer formativ vurdering som *"the process used by teachers and students to recognise and respond to student learning in order to enhance that learning, during the learning"*. Nicol og Macfarlane-Dick (2006), legger også vekt på elevene som deltakere i formativ praksis, og sier at *"formative assessment aids learning by generating feedback information that is of benefit to students and to teachers"*. Formativ vurdering skal få positive konsekvenser for det videre arbeidet, som regel slik at eleven nå vil anvende en mer fornuftig læringsstrategi eller en mer rasjonell "reise" mot kompetansemåla (Black og Wiliam 2009, Cizek 2010, Wiliam 2010, Millan 2010, Engh 2011).

Formativ kan også brukes om lærerens praksis. Når læreren får kjennskap til hva elevene mestrer, hva de har forstått og ikke forstått, hvilke læringsstrategier de anvender eller hva som motiverer dem mest, kan han legge om undervisninga slik at den har større sjanse for å treffe læringsbehovet til de elevene han underviser. Begrepet formativ kan dermed benyttes når hensikten med vurderingen er å forbedre en læreprosess og/eller en undervisningspraksis.

I følge Birenbaum (1996) kan synet på vurdering som et summativt måleinstrument eller som en formativ og læringsrettet pedagogisk praksis sies å gjenspeile to ulike kulturer, en testkultur og en vurderingskultur. Mens en testkultur kan betegnes som en konservativ tilnærming som reflekterer et psykometrisk, kvantitativt paradigme, beskriver Birenbaum en vurderingskultur som en konstruktivistisk tilnærming som reflekterer et kontekstuel, kvalitativt paradigme (Birenbaum 1996, 2003). Dette perspektivet understreker vurdering som en del av undervisningen og som et læringsfremmende verktøy som kan brukes ipsativt og målrelatert. Dermed står elevens læring i sentrum, noe som ikke bare innebærer en ny lærerrolle, men likeså viktig en ny elevrolle. Eleven blir en aktiv, ansvarliggjort deltaker i egen læreprosess, og egenvurdering og hverandrevurdering blir verktøy for å fremme en mer aktiv elevrolle og økt læringsutbytte (Sadler 1989, Birenbaum 1996; Black og Wiliam, 2005, 2006; Hattie 2009, Topping 2010). En formativ vurderingskultur innebærer da at denne formes av den sosiale praksisen mellom elever og lærere i undervisningssituasjonen.

Sammenfattende kan man si at formativ vurderingspraksis er sosialt situert der tilbakemeldinger av ulikt slag utgjør en kjerne. Det er ulike klasseromsaktiviteter og undervisningsprinsipper som kan tas i bruk for å implementere gode tilbakemeldingsstrategier, og spesielt kan lærervurdering, hverandrevurdering (peer

assessment) og egenvurdering brukes som medierende verktøy for å gi tilbakemeldinger som fremmer læring, for å aktivere elevene som ressurser for hverandres læring og for å aktivere elevenes evne til å lære å lære. En slik tilnærming og forståelse av formativ vurdering understreker at den er *"far more than just a summative collection of information about learners' achievements: it is also a vital part of the learning process and impact on the course of pupils' learning"* (Harlen og Winter 2004: 391).

4 Vurdering for læring.

Gordon Stobart (2008: 146) sier at uttrykket vurdering for læring oppsto da Assessment Reform Group hadde behov for å anvende et annet begrep enn «formativ» fordi formativ vurdering ofte ble tillagt praksiser som best kunne betegnes som «mini-summative», der hovedhensikten egentlig var å samle dokumentasjon for karaktersetning ved semesterslutt. Begrepet vurdering for læring krever en forståelse av at de konklusjoner som må trekkes når vurderingskompetansen skal heves, vil arte seg forskjellig fra land til land. I Norge kan ikke begrepet forstås uavhengig av hva vurderingsforskriften omtaler som undervisningsvurdering. Elevenes juridiske rett til medvirkning i vurderingsarbeidet står sterkere hos oss enn hva som er vanlig internasjonalt. Samtaler med elever om læring og mappevurdering er eksempler på en formativ vurderingspraksis som står sterkt i Norge, men som ikke er spesielt vektlagt i andre land. I Norge omfatter vurderingsforskriften og undervisningsvurderingsprinsippet hele grunnopplæringa, mens vurdering for læring i mange andre land i hovedsak ser ut til å utspille seg på barnetrinn. Derfor blir det viktig at kompetanseheving må være rotfestet i norsk kontekst, også med hensyn til skolen som en organisasjon der lærerteamene har betydningsfulle posisjoner.

Vurdering for læring må forholde seg til en definisjon av vurderingsbegrepet. Det formative perspektivet blir tydelig når f.eks. Black og William sier:

"the term 'assessment' refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged. Such assessment becomes 'formative assessment' when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet the needs. (Black og William 2001, <http://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>).

Black og William argumenterer videre at begrepet vurdering for læring må forstås som en prosess som pågår gjennom tre faser: bevisstgjøring eller klargjøring av målet for læringsaktiviteten, klargjøring av elevens nåværende kompetanse og til slutt gjennom veiledning om hva eleven kan gjøre for å lukke gapet (close the gap) mellom nåværende kompetanse og læringsmålet. Denne forståelsen er adoptert av den britiske Assessment Reform Group som sier det slik: *"Assessment for learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there"* (Black mfl. 2002). Tilsvarende forståelse finner vi hos Sadler (1989), Ramaprasad, 1983, Boston 2002, William og Thomson, 2007, Stobart (2008) og Engh (2011), Relasjonen til Vygotskys aktuelle og proksimale soner er tydelig.

Tradisjonelt sett har læreren hatt ansvar for disse prosessene, men i et vurderingsteoretisk perspektiv er det viktig å tydeliggjøre hvilken rolle elevene selv har i sin egen læreprosess og hvilken betydning de har for hverandres læring i fellesskapet (Sadler 1998). Slik kan man si at læreren er ansvarlig for å planlegge, iverksette og gjennomføre et positivt læringsmiljø, mens den lærende har ansvar for læringen i dette miljøet (Black og Wiliam 2009).

Det norske begrepet undervisvurdering har et klart formativt aspekt slik det blir forklart i forskriften til opplæringslovens § 3 (heretter kalt vurderingsforskriften). Hensikten er at vurderingspraksisen skal bidra til et bedre læringsutbytte enn en tradisjonell summativ vurderingspraksis. I vurderingsforskriften uttrykkes dette slik:

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag (§3.2)

I det følgende sitatet trer også framtidsperspektivet fram, et perspektiv som i Norge har resultert i begrepet framovermeldinger (Engh 2007, Engh m.fl. 2007)

Undervegsvurderinga skal innehalde grunngitt informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling (§ 3.11)

Det også et poeng å merke seg at vurderingsforskriften § 3.12 som sier at *«Undervegsvurdering skal bidra til at elever og lærlinger i økt grad involveres i vurdering av eget læringsarbeid»* poengterer elevenes deltakelse i vurderingsarbeidet som et ledd i praktiseringen av undervisvurdering.

Vurdering for læring bør altså forankres i det synet på vurdering som framkommer av teksten ovenfor. Sentrale begreper blir da etter dette: dokumentering eller evidens som utnyttes didaktisk, mål, måloppnåelse, faglig veiledning og prosessen mot måloppnåelse, dialog/diskurs, læring og kompetanseheving. Disse begrepene viser til didaktiske faktorer som en del av en undervisning som integrerer undervisning, læring og vurdering (William 2010).

Utdanningsdirektoratet har i noen brosjyrer formulert fire punkter om elevers læring som viser noe sentralt i direktoratets forståelse av den engelske assessment for learning - bevegelsen:

Elever lærer best når de:

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

Det vil gå fram at disse punktene samsvarer med og er integrert i den praksisen som skisseres her.

Like sentralt som dette er det at vurderingskompetansen skal gjøre lærere i stand til å delta i diskusjoner om vurdering og bidra til å utvikle en bærekraftig vurderingskultur på sin arbeidsplass.

5 Med særskilt blikk på ungdomstrinnet.

I motsetning til barnetrinnet har ungdomsskolen lange tradisjoner med karaktersetting. Underveisvurdering bør bidra til å redusere trykket på karakterer. Ved hjelp av faglige kjennetegn på måloppnåelse skal lærerne formidle hvor elevene står i forhold til kompetansemålene i læreplanen, ikke ved karakterbruk. Samtidig er det urealistisk å tro at lærere uten videre er i stand til å forlate sin praksis med bruk av karakter, noe som er med på å forlenge tradisjonen med vurdering av læring eller summativ vurdering. Elever som er vant til karakterer vil forsterke dette bildet gjennom fortsatte forventninger til å få karakterer. Å snu dagens antatt summative vurderingspraksis til å bli gjennomført formativ er sannsynligvis den største utfordringen til dagens ungdomstrinns lærere.

Arbeidet med å redusere frafallet i videregående skole begynner på ungdomstrinnet. Stortingsmelding 16 (2006-2007) pekte på noen negative faktorer i forhold til dagens vurderingspraksis, faktorer som kan frata elevene motivasjon, gi dårligere læringsutbytte, dårlige karakterer og dermed økt sannsynlighet for frafall. Høy vurderingskompetanse og dermed evnen til å gi elevene realistiske utfordringer, god faglig veiledning og mestringsopplevelser kan forstås som virkningsfulle motivasjonelle faktorer (St.m. 22 (2010-2011)). Halvårsvurderingen kan være et godt bidrag til at elevene skal få tiltro til egne mestringsmuligheter og motivasjon til fortsatt skolegang.

Stortingsmelding 22 (2010-2011) om ungdomstrinnet argumenterer for tiltak som styrker elevenes læringsmotivasjon. Meldinga peker på farene ved at elevenes faglige motivasjon er dalende i løpet av ungdomsskolen. Våre møter med elever og lærere bekrefter inntrykket av at det eksisterer en utbredt testkultur på ungdomstrinnet, noe som bekrefter det bildet Stortingsmelding 22 gir av en summativ praksis. Hvordan testresultater kan brukes formativt, og hvordan tester kan erstattes av mer læringsfremmende aktiviteter, som blant annet omfatter økt elevmedvirkning, representerer derfor også sentrale utfordringer.

Meldinga argumenterer for noen sentrale tiltak i forhold til dagens vurderingspraksis:

- Styrke arbeidet med bruk av underveisvurdering
- En forbedret tilbakemeldingspraksis
- Utvikle prøveformer til støtte for elevenes læreprosess
- Utvikle lærernes kompetanse til å sette standpunkt karakterer
- Lage et nasjonalt rammeverk for utvikling av kjennetegn i fag, som samtidig åpner for lokal bearbeidelse
- Flere frivillige kartleggingsprøver i overgangene mellom barne- og ungdomsskole og mellom ungdoms- og videregående skole

NKV mener at for å innfri forventninger knyttet til disse tiltakene kreves det utvikling av en bærekraftig vurderingskultur på ungdomstrinnet. Utdanningsdirektoratets fireårige

“vurdering for læring”-satsing er et skritt i riktig retning, men treffer bare et utvalg av ungdomsskolene.

Et nødvendig utgangspunkt for å utvikle ungdomstrinns læreres vurderingskompetanse er å innhente kunnskap om deres vurderingspraksis, sammenhengen mellom deres oppgavegiving og kompetansemål, arbeidet med bevisstgjøring på mål, hvilke tilbakemeldinger som gis, hvordan de formuleres og oppfattes, og hvilken effekt de har på elevenes videre læringsarbeid. Det vil derfor være behov for å innhente mer informasjon om elevenes opplevelse av tilbakemeldingene, og hvilken betydning de har for deres læringsmotivasjon.

Sammen med elevundersøkelsen er Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god læring ovenfor (Utdanningsdirektoratet 2009, s.4) et mulig utgangspunkt for å innhente nødvendig informasjon om dagens vurderingspraksis. Forskere eller lærere selv kan undersøke i hvilken grad elevene får informasjon om hva som forventes at de skal lære, får tilbakemeldinger om kvaliteten på sitt arbeid, får råd om hvordan de kan forbedre seg, og i hvilken grad de er med på å vurdere sin egen kompetanse og faglige utvikling. Elevundersøkelsene indikerer at foreskrevne praksis er svak og ikke i forbedring, og at situasjonen forverres fra barnetrinn til ungdomstrinn (Topland og Skaalvik 2010).

Sentrale spørsmål som må drøftes kontinuerlig i kommende år er hvilken vurderingskompetanse, med tanke på innhold og nivå, som det er ønskelig å utvikle hos elever, lærere og skoleledere, og hvordan vurderingskompetansen (forstått som “assessment literacy”) kan realiseres. Kompetansehevingen må også inkludere en forståelse av hvordan en praksis basert på vurdering for læring kan bidra til å avhjelpe opplevde problemer i forbindelse med å sette rettfærdige standpunktkarakterer. Det er for tidlig å vite noe om de vurderingskulturene som er utviklet i løpet av den fireårige vfl-satsingen. Det er en risiko for at skoler som var gode på vurdering før satsingen blir enda bedre, mens andre skoler ikke får det kompetanseløftet som etterlyses. Indikatorene nedenfor er ment som et bidrag til å kvalitetssikre arbeidet med å utvikle bærekraftige vurderingskulturer.

6 Mot en teoretisk syntese

En teoretisk studie av vurdering for læring kan ikke begrenses til et sosiokulturelt (tolkningsbasert) og nybehavioristisk (positivistisk) sett med modeller (Baird 2011). Det er nødvendig å trekke veksler på flere teoretiske tilnærminger og vi har valgt å foreslå en teoretisk syntese uten at en del med tilhørende begreper blir hegemonisk ovenfor de andre delene. I eksisterende forskning er det gjerne sosiokulturelle og nybehavioristiske perspektiver som har fått mest oppmerksomhet, hvor det sistnevnte kan forstås som en systemorientering. I tabell 1 nedenfor presenteres teoretiske begreper som kan utledes fra disse perspektivene:

Vurdering for læring retning	Teoretiske begreper	Eks. på kilder
-------------------------------------	----------------------------	-----------------------

Mestring	Motivasjon Formativ og summativ Tilbakemelding	Scrivens (1967) Bloom (2006)
System	Initiation-response-evaluation Informasjon gap Selvregulert læring Kommunikasjon og kompleksitets håndtering	Weiner (1948) Black og William (2009) Wilson (under utgivelse) Ramaprasad (1983)
Erfaring	Vurderingshandling Blikk for øyeblikk Dialog.	Eriksen mfl. (2011) Skogvoll og Dobson (2012) Pryor og Crossouard (2008) Dobson (2008)
Sosiokulturelt	Samhandling og kulturell kontekst Kognitiv acceleration	Pryor og Crossouard (2008), Stobart (2008) Black og William (2009)
Vurdering for læring i fag	«Big ideas» Didaktiske tradisjoner i hvert fag	Dobson og Engh (2010) Bennett (2011)
Teamnivå	Bærekraftig vurderingskultur Interaksjon, kommunikasjon og prosesser Vurdering for, av og som læring	Mutch (2012) Dobson, Engh, Reinertsen, Bjørnsrud og Monsen (2012) Engh (2011)

Tabell 1. Teoretiske begreper som kan utledes fra ulike perspektiv.

Vurdering for lærings historie i utlandet kan føres tilbake til Scrivens (1967) begreper formativ og summativ programvurdering. Men like viktig er Benjamin Bloom på 50-tallet, som kan leses på en snever måte som kun far til taksonomisk tenkning. Han var i tillegg opptatt av vurdering og innførte et fokus på eleven som trenger feedback og korreksjon av feil i løpet av undervisnings/læreprosessen. I denne sammenheng er han kjent for det han kalte "2 Sigma challenge" (elever som fikk én til én oppfølging presterte like bra som de 2 % beste elevene i kontrollgruppene). Han ønsket at det kunne bli gjeldende for alle elever, en oppfølging som var basert på feedback, foreldrestøtte og mestringsopplevelser (Bloom 2006). Benjamin Bloom var også opptatt av vurdering og studerte forholdet mellom vurdering, mestring og motivasjonsteorier, og deltok i debatten om feedback. Det er mulig å tolke hans taksonomiske tenkning som utledet av interessen for elevenes mestringsopplevelser knyttet til tilbakemeldinger om deres læring.

En annen retning som reiser formativ læring som vesentlig finnes i kybernetikk fra 1940-tallet utover. Her er feedback ansett som noe som påvirker systemets videre utvikling og læring (Weiner 1948). Sentral i denne forståelsen er begrepene informasjon, system og læring: "Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way" (Ramaprasad 1983: 4). Vi gjenfinner systemfokuset i nyere teoretiske modeller av vurdering for læring når man beskriver det som kalles "formative interaction" (Black og William 2009):

A formative interaction is one in which an interactive situation influences cognition, i.e., it is an interaction between external stimulus and feedback, and internal production by the individual learner. This involves looking at the three aspects, the external, the internal and their interactions. The teacher addresses to

*the learner a task, perhaps in the form of a question, the learner responds to this, and the teacher then composes a further intervention, in the light of that response. This basic structure has been described as initiation-response-evaluation or I-R-E, but this structure could represent either a genuinely dialogical process, or one in which students are relegated to a supporting role.*⁴

Denne teoretiske forankringen kan knyttes til både selv-regulert læring innen en nybehavioristisk stimulus-bevissthet-respons rammeverk og Luhman inspirerte tolkninger med vekt på deltakere som bruker kommunikasjonsmedier innen lukkede systemer for å kode og håndtere/minske komplekse utfordringer (Wilson 2012). Det er et faremoment at vurdering for læring forstått som system kan ende opp i et syn på elever som objekter 'to whom things are done', som var en trend i den engelske Assessment for Learning-strategien (Swaffield 2011).

Som motsats til et systemfokus på vurdering for læring finnes det en tredje teoretisk retning som vektlegger en annerledes klynge med begreper: vurderingshandling, blikk for øyeblikk, erfaring og dialog. De kretser rundt forsøk på å forstå vurdering for læring som noe som omfavner noe mer enn kognitive prosesser. Vurderingshandling er en enhet som brukes for å avgrense vurdering for læring og har blitt definert internasjonalt som:

«Assessment' refers to all those activities undertaken by teachers, and by their students in assessing themselves, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged" (Black og William 1998: 2).

Men hvis vi setter likhetstegn mellom denne definisjonen og vurderingshandling, er det en fare for at definisjonen blir for generell. Bernstein (2001: 36) tenker i slike baner når han sier at klasserom er et sted for 'continuous evaluation'. Vi forslår en noe annerledes definisjon som vektlegger en avgrensning og som henviser til vurderingserfaringer som kan være skriftlige, muntlige eller nonverbale. Det sistnevnte inkluderer handlinger slik som stemmebruk og kroppslige uttrykk – smil, nikk, håndbevegelser, blikk etc. Gjennom dette kan en få tak i den mer diffuse stemningen knyttet til vurdering.⁵ Eriksen mfl. (2011: 15) definerer vurderingshandling som:

«En vurderingshandling er en skriftlig, muntlig eller nonverbal handling som har vurdering som resultat, uansett om vurdering er det uttalte målet eller ikke. Vurderingen utføres av elev(er) eller lærer(e), og kan gjelde én, noen eller alle elever i en klasse eller elevgruppe. Vurderingshandlingene omfatter også vurderingsrelaterte aktiviteter slik som formulering av læringsmål og kriterier for måloppnåelse».

⁴ Black og William 2009: "Frequently, the teacher's use of the I-R-E format involves the teacher asking students to supply missing words or phrases in the teacher's exposition of the material – a form of extended 'close' procedure. During such interaction, the teacher's attention is focused on the correctness of the student's response – what Davis (1998) terms "evaluative listening", and subsequent teacher 'moves' are aimed at getting the student to make a correct response, through such encouraging responses as, 'Almost' or 'Nearly'."

⁵ jf. Heideggers (1962: 176) *Stimmung* eller det engelske *attunement*, som er en sinnstilstand (state of mind). I Heideggers terminologi uttrykker stemningen hvordan man finner seg selv eksistensielt sett (*Befindlichkeit*): "Existentially, a state of mind implies a disclosive submission to the world, out of which we can encounter something that matters to us". For eksempel vil en skarp stemme når en elev vurderes i klassens påhør, demonstrere for alle at vurdering ikke er noe som kan diskuteres eller forhandles om.

I sammenheng med vekt på vurderingshandling er en vesentlig faktor det vi kan kalle *blikk for øyeblikk* i lærings- og vurderingsprosessen (Skogvoll og Dobson 2012). Det dreier seg om en forståelse av lærerens «*blikket-som-følger-med*» (Monsen 1996). Læreren kan gjerne planlegge i forveien hvordan målrettet feedback skal gis og knyttes til kompetansemål. Men det er viktig å være åpen for det uforutsatte, det lekne, det kreative, eller det som vi med organisasjonsspråk kan si speiler samfunnets behov for innovasjon og improvisasjon. I slike tilfeller er det *blikk for øyeblikket* i lærings- og vurderingsprosessen som gjelder:

[...] temaer dukker opp som ikke var planlagt, men utløser heftig engasjement i klassen. På den annen side hender det også at læreren oppdager at det er elever som har så store huller i sine kunnskaper at det blir nødvendig med et helt annet innhold i undervisningen enn hva lærerplanen tilsier, læreren vil både modifisere forventninger som er nedfelt i lærerplanene og kunne legge helt om på sine egne planer for å utnytte de "gylne øyeblikk" (Monsen 1996: 280-281).

Monsen trekker på forskning rundt innføring av *Reform 94*, og hvordan læreren ofte kan ha en fornemmelse av elevens behov for feedback eller deres eget behov for feedback fra klassen. Denne fornemmelsen blir et "gyllent øyeblikk", kommunisert og synlig som en ladet stemning, noe som er til stede i måten elever beveger sine kroppar på eller gjennom et blikk delt mellom eleven og læreren: Det tause er artikulert og lærerens *blikk for øyeblikk* i lærings- og vurderingsprosessen blir aktualisert. Internasjonalt finner vi blikk for øyeblikk i uttrykket "moments of contingency, " (Rowland 2005, Black og William 2009: 8)

Fokus på vurdering for læring som erfaring og som prosess har lenge vært sentral i Eisners arbeid med "connoisseur"-begrepet, hvor det er viktig for eleven å opparbeide en kritisk holdning til eget arbeid (Dobson 2010). For Eisner er ekspressive mål viktige som utbytte i læringssammenheng, de kan ikke forutses før undervisningen begynner, slik som tilfellet er med læreplandefinerte kompetansemål. Sagt på en annen måte, Eisner vektlegger ånd, prosess og produkt i vurdering for læring, med vekt på det førstnevnte. Det er av betydning for elevens læring å komme i dialog med både lærer og medelever. I Norge vil dette kunne inkludere elevsamtalen/læringssamtalen, fagsamtalen, muntlig prøve/praktiske prøver og forskjellige former for klasseundervisning der elevens stemme er synlig. Pryor og Crossouard (2008) har teoretisert dette som konvergente (lukkede) og divergente (åpne) former for spørsmål stilt av læreren hvor hensikt er å finne ut hvor eleven står i sitt læringsarbeid. Dobson (2008) har utvidet den dialogiske, diskursive forståelse av vurdering for læring ved å henvise til den lingvistiske komponent i en vurderingshandling. Han identifiserer forskjellige former for språkspill (Wittgenstein) med hvert sitt sett med normer: undersøkende spørsmål-svar, evaluerende utsagn, rapport/beskjed, åpning/avslutningsutsagn osv.

Et fjerde teoretisk perspektiv i vurdering for læring finner vi hos dem som er opptatt av en sosiokulturell tilnærming til vurdering for læring. Her vektlegges vurderingshandling som skjer i en kulturell kontekst hvor deltakere samhandler med bruk av forskjellige

former for vurderingsartifakter (f.eks. vurderingsskjema) (Pryor og Crossouard, 2008). Målet med samhandling i en formativ vurderingskontekst er å få til *cognitive acceleration* gjennom konstruksjon av en stillas som støtte eleven i sin neste utviklingszone (Black og Williams 2009: 15-23).

Et femte teoretisk perspektiv i tenkning om vurdering for læring vektlegger en fagdidaktisk tilnærming (Bennett 2011). Fokus er på hva som skjer i hvert fag og samtidig på tvers av fag. Det sistnevnte kan illustreres med Japans fokus på "*big question teaching*" (det som kalles *hatsumon*). Klassen settes i gang med jobbing etter problembaserte prinsipper slik at et spørsmål stilles til klassen, og elevene arbeider i små grupper. Deretter drøftes løsninger i helklasse. Hensyn til fagenes egenart og hvordan eleven sosialiseres inn i fagtradisjoner er satt på dagsorden i boka «Vurdering for læring i fag» (Dobson og Engh 2010).

Her til lands og internasjonalt er det et teoretisk perspektiv om vurdering for læring som er svakt og trenger videre utforskning. Noen vil kanskje plassere det som et undertema av en system-rettet teoretisering av vurdering for læring (omtalt ovenfor), siden den vektlegger det organisatoriske. Men vi foretrekker å la det stå for seg selv siden den vektlegger blant annet interaksjon, diskurs og prosesser som kan ligge utenfor klasserom vurderingshandlingene. Det gjelder rollene som utspilles på teamnivå og i skolens vurderingskultur. Med team menes:

"When teachers from a like subject discipline or when working together with the same pupils across subjects meet to discuss and plan pupil work in relation to standards and assessment, knowledge of a tacit and explicit, individual and collective character is founded. As a corollary, with increased engagement in the team and in the teaching of the discipline in the classroom, assessment cultures are not only established and cemented, but at the same time open to continual revision".⁶

Begreper som er av interesse for å forstå vurderingshandlingene på teamnivå er: former for interaksjon, kommunikasjon og prosesser innen og mellom undervisningsteam. Et sentralt spørsmål i dette teoretiske er hvordan bærekraftig vurderingskultur, som vektlegger blant annet vurdering for læring, kan skapes i skoler over tid (Engh 2011). I en kommende artikkel i et temanummer av *Policy Futures in Education* (nr.5 2012) viser Mutch hvordan utvikling av bærekraftige vurderingskulturer er avhengige av hvordan vurdering *for, av og som* læring knyttes sammen med målrettet arbeid i klasserom, i skolen utenfor klasserommene og på det lokale og nasjonale utdanningspolitiske nivå.

Innledningsvis i dette kapitlet argumenterte vi for at vurdering for læring bør forstås ut fra flere teoretiske perspektiv uten ett enkelts dominans. En tendens i eksisterende forskning, både nasjonalt og internasjonalt, er en for sterk vektlegging av sosiokulturelle og nybehavioristiske perspektiv. En teoretisk syntese forsøker å vise kompleksiteten av vurdering for læring-paradigmet med å plassere ulike teoretiske begrep og perspektiv i sammenheng, og vise hvordan de spiller både sammen og mot hverandre. Med dette blir

⁶ Upublisert definisjon utviklet av en forskergruppe med følgende medlemmer: Halvor Bjørnsrud, Stephen Dobson, Roar Engh, Lars Monsen og Anne B. Reinertsen.

det mulig å se hvordan vurdering for læring omfatter prosess, forholdet prosess og produkt/utbytte (formativ og summativ), strukturelle forhold og rammefaktorer (inkl. forskrifter), det indre (selv-regulert læring) og det ytre (interaksjonen mellom elev-lærer og mellom elever), bruk av erfaring/emosjon og former for tekst og figurlige uttrykk så vel som det organisatoriske (f eks. teamnivået).

Det finnes flere måter å konstruere en teoretisk syntese på. I dette dokumentet har vi gjort det i samsvar med Elias (1986) som brukte begrepet "*figuration*" (eller konfigurasjon) om sin teori. Han hevder at alle menneskelige prosesser krever et mangfold av teoretiske tilnærminger for å fange opp den dynamiske relasjonen mellom prosess og struktur, og mellom en persons indre og den ytre samfunnskontekst. Hans teori legger veien åpen for en dialog mellom ulike faglige posisjoner, psykologiske, sosiologiske, pedagogiske, psykometriske, politiske, historiske og estetiske. Matrisen ovenfor skal forstås på den måten.

7 Tilbakemeldinger

Tilbakemelding på et arbeid eller et utsagn er et helt sentralt element i en læreprosess. Når lærer eller medelev responderer på faglige utsagn og konkrete uttrykk, muntlige, skriftlige og figurlige, legges grunnlaget for elevens videre læring. Bruken av tilbakemelding er derfor et viktig forskningsfelt i formativ vurderingspraksis (Kluger og DeNisi 1996, Black og William 1998; Butler og Winne 1995; Hattie og Timperley 2007, Shute 2008, Engelsen m.fl. 2009, Hartberg, Dobson og Gran 2012). Fordi forskning kan vise at store deler av lærers respons både kan hemme videre læring og være relativt verdiløs (Kluger og DeNisi 1996, Henderlong og Lepper 2002), er det en nødvendig oppgave å få innsikt i de ulike former for respons, spesielt hvilke typer som fremmer læring, og hvilke som hemmer videre faglig utvikling.

Begrepet tilbakemelding kan forstås på ulike måter, og dermed tilsløre den prosessen som skjer. En tilbakemelding kan forstås som en ensidig informasjon eller instruksjon fra en part, som en innbydelse til dialog, som innholdet i en dialog (f.eks. om hvordan en oppgave skal forstås), som en oppfordring til refleksjon, som et forslag til en forbedret arbeidsprosess, (f.eks. å velge en annen læringsstrategi), som en ferdig dom over et arbeid, som motiverende personlig støtte, m.m. For å tydeliggjøre prosessen kan det være en fordel å anvende mer presise uttrykk som tilbakemelding, framovermelding, respons, dialog, faglig veiledning eller dialogisk interaksjon. Dette forutsetter imidlertid at vi oppnår et visst tolkningsfellesskap rundt bruken av begrepene.

Tidligere forskning på tilbakemelding studerte gjerne sammenhengen mellom bruk av karakterer og elevens læring, og fant da at karakterer kunne ha en hemmende effekt på læring. Ruth Butler og Mordecai Nisan (1984) sa for eksempel at: "*Grades may encourage an emphasis on quantitative aspects of learning, depress creativity, foster fear of failure, and undermine interest.*"

Black og Williams metastudie (1998) bekreftet karakterers negative effekt. Senere forskning på tilbakemelding påpeker at den beste effekten for læring er når eleven blir bevisst hva han kan forbedre, og hvordan det kan skje (framovermelding). Effekten minker når tilbakemeldingen består av ros, belønning eller straff (Kluger og DeNisi 1996; Gipps 2000, Hattie 2009). Valerie Shute (2008) foreslår to prinsipper for effektiv tilbakemelding. Først skal tilbakemelding ha til hensikt å støtte elevens læring gjennom å fokusere på hva, hvordan og hvorfor – altså på faget, og ikke på eleven. Videre påpeker Shute at tilbakemeldingen bør være elevsensitiv og basert på tillit (jfr. Black og William 2009, Hattie og Gan 2011). Det er også et poeng at utbyttet av en tilbakemelding er avhengig av klimaet eller læringskulturen i en klasse, der lærerens relasjon til elevene og elevenes relasjoner til hverandre spiller viktige roller (Perrenoud 1998, Shute 2008).

Hattie og Timperley (2007:81) definerer tilbakemelding som informasjon gitt av en agent (lærer, elev, forelder, artefakt) vedrørende aspekt på ytelse eller forståing som har til hensikt å redusere skilnaden mellom hva som er forstått og hva som er ønskelig å forstå. De fremhever at effektiv tilbakemelding svarer på de tre spørsmålene; Hvor skal jeg? (læringsmål); Hvordan skal jeg komme dit? og Hvor skal jeg videre? Denne forståelsen sammenfaller med hva Ramaprasad (1983) og Sadler (1989) framhevet som sentralt for en formativ vurderingspraksis. Ramaprasads uttrykk «Closing the gap» viser tydelig hensikten med tilbakemeldinger. Han påpeker at informasjon *om* gapet ikke alene skal forstås som en tilbakemelding, da informasjonen også må kunne brukes.

Kluger og DeNisi (1996) og Hattie og Timperley (2007) har beskrevet ulike nivåer for hva en tilbakemelding kan rettes mot. Uttrykket nivå (level) kan feiltolkes i retning at ett nivå enten er viktigere enn de andre eller skal brukes tidligere. Hattie og Timperley peker på det problematiske i det sistnevnte nivået fordi det kan ta oppmerksomheten bort fra oppgaven og faget. Nivåene kan sammenfattes slik:

- Oppgaven
- Prosessen
- Selvregulering
- Personen selv.

Oppgavenivået dreier seg hovedsakelig om oppgava er forstått og løst korrekt, og evt. tilførsel av ytterligere bakgrunnsinformasjon. Prosessnivået dreier seg om den kompetansen løsninger forutsetter, hvordan tilsvarende oppgaver ble løst tidligere, og om mulige læringsstrategier. Selvregulering har med motivasjon, attribusjon, egenvurdering, vilje og selvtillit å gjøre, mens det personlige nivået gjelder tilbakemelding i form av generell ros, oppmuntring eller kritikk («*flink jente*», eller «*jeg hadde nok ventet mer av deg*»). Hattie og Timperley (2007) mener at det mest effektive er en «responsløyfe» som inkluderer de tre øverste nivåene, fra oppgavetolking til læringsstrategi til selvregulering. Tilbakemelding på det personlige nivået kan flytte elevens fokus fra det å lære, til det å framtre som vellykket eller å unngå å framtre som uvitende. En kompliserende faktor er at tilbakemelding uten hensyn til det personlige kan virke demotiverende (Hartberg, Dobson og Gran 2012).

For at læreprosessen skal bli vellykket forutsetter det at læreren er bevisst den form tilbakemeldinger får, hvilke nivåer den bør rettes mot, at læreren har kjennskap til elevens læringsbehov eller vet hvordan han kan skaffe seg slik informasjon, at den informasjonen som gis kan og vil bli brukt, og at læreren gir eleven tid og rom til å forbedre sitt arbeid (Butler og Winne 1995). I tillegg må læreren ha tilstrekkelig innsikt i faget til å gi adekvate råd, og som nevnt er læringsmiljøet eller klimaet i undervisningssituasjonen også avgjørende.

Dette bildet kompliseres ytterligere av behovet for at tilbakemeldinger fungerer ulikt overfor ulike elever. Yngre elever er antakelig mer opptatt av å bli rost for innsats, de eldre for mestring. Noen liker å få åpen anerkjennelse i klassen, mens andre vil ha den privat (Stobart 2008). Prestasjonsmotivasjon og prestasjonsangst virker inn på opplevelsen av tilbakemeldinger, og er ulikt fordelt, og kjønnsperspektivet, som er under utforskning (Crossouard 2011), trenger videre avklaring. Evnen til selvregulering vil spille en rolle for muligheten til å utnytte tilbakemeldinger. Engelsen, Eide og Meling (2009) påpeker i en studie at høytpresterende elever ser ut til å få en mer faglig tilbakemelding enn lavtpresterende elever. Den sistnevnte gruppa får tilbakemeldinger som ligger mer mot det sosialpedagogiske, noe som kan være et dilemma med tanke på mulighet til læring og utvikling av selvregulering (Dale og Wærness 2006).

Spørsmålet om når en tilbakemelding skal gis, er også relevant. Kulhavy (1977) og Kulik and Kulik (1988) mener at utsett tilbakemelding bare i spesielle eksperimentelle situasjoner ser ut til å støtte læring, og at utsett tilbakemelding kan være til hinder for læring. Øyeblikkelig respons er i følge Valerie Shute (2007) best når det gjelder å korrigere umiddelbare feil og misforståelser, mens utsatt respons er best når det gjelder å fremme refleksjon og overføring av læring. Hun mener også at vanskegraden kompliserer dette spørsmålet, øyeblikkelig respons gjelder ikke når oppgavene er enkle eller når eleven er dypt konsentrert.

Responstida kan forkortes og antallet tilbakemeldinger økes når elevene får trening i å vurdere hverandres arbeider. Effektiv hverandrevurdering forutsetter kjennskap til mål og vurderingskriterier, og den styrkes ved innøving av en positiv kommunikasjonsform. Bevisstheten om at kun vurderingskriteriene skal utgjøre vurderingsgrunnlaget og oppøving fra tidlig alder til å formulere utfordringer positivt reduserer faren for betenkelige situasjoner (Clarke 2005, Topping 2010, Engh 2011). Hverandrevurdering krever at lærerens kjennskap til elevene kan sette elevene sammen slik at det hindrer uønskede konsekvenser som f.eks. at elever som presterer lavt må vise fram sine arbeider til elever som latterliggjør prestasjonene. På den andre siden kan bestevenners forsiktighet overfor hverandre resultere i at forbedringspotensialet ikke utnyttes. Shute (2007) hevder at hverandrevurdering kan være mer effektiv enn lærerens vurdering, fordi åpenheten for medelever ofte er større enn for læreren. Mange lærere har allerede erfart at hverandrevurdering er et sterkt og positivt vurderingsinnslag i undervisningen (Engh 2011).

Egenvurdering kan betraktes som å gi seg selv tilbakemeldinger. Egenvurdering er et effektivt verktøy for læring (Hattie 2009, Andrade 2010), men det forutsetter som oftest informasjon utenfra for å vite hvilke kriterier som skal vurderes. Hverandrevurdering er en måte å framskaffe slik informasjon på, den kan bidra både til løsning når man står fast, og til refleksjon over læringsstrategier og et styrket metaperspektiv på eget arbeid. Elever som arbeider i gruppe med å løse felles utfordringer, er et eksempel på en virksomhet der hverandrevurdering kan opptre naturlig underveis i læreprosessen. Zimmerman og Pons (1986) mener at det først og fremst er elever med høy måloppnåelse som søker aktivt etter tilbakemeldinger fra medelever.

Tilbakemeldingers effekt på læringsutbyttet er et stort forskningsfelt som på langt nær er ferdig utforsket. Her kan vi bare gi en kortfattet oversikt over sammenhengen mellom tilbakemeldinger og læring, og det er viktig at fremtidig forskning knytter det opp mot motivasjon, selvoppfatning og vurderingskultur.

8 Vurdering for læring og motivasjon

Katzell og Thompson (1990: 144) definerer motivasjon som «the conditions and processes that account for the arousal, direction, magnitude and maintenance of effort». Motivasjon er etter dette knyttet til både indre og ytre forhold. Motivasjon kommer innenfra, men indre forhold som attribusjon, selvoppfatning og målorientering påvirkes av ytre stimuli og kontekst. Generelt vil motivasjon for læring resultere i økt innsats og bidra til økt læringsutbytte. Svært mye av elevenes motivasjon for å lære har sammenheng med de erfaringene som gjøres i skolen, relasjonen til lærere, faglig veiledning, mestringserfaringer og mestringmuligheter, læreres tillit til elevenes læringspotensial, tilknytning til jevnaldrende, variasjon i undervisningen, trivsel, elevenes påvirkningsmuligheter, elevsamarbeid og deltakelse. I tillegg til nevnte kontekstuelle faktorer påvirkes læringsmotivasjonen av fagene, deres autensitet, meningsfullhet og i hvilken grad de samsvarer med interesser, verdier og muligheter til identitetskonstruksjon (Brophy 1988, Engh 1999, Woolfolk 2004, Skaalvik og Skaalvik 2007, Harlen 2006, Smith 2009, Hattie 2009). Det må påpekes at motivasjon også påvirkes av faktorer utenfor skolen slik som familiens oppfølging, og sosioøkonomisk og etnisk kultur (Bernstein 1971). I de siste årene har det teoretiske fokus hovedsakelig vært på skolefaktorer som skolestørrelse og læringsmiljø (Bakke 2010).

De ovennevnte skolefaktorer er ansett som sentrale for elevenes læring, samtidig som de er faktorer som lærere har muligheter til å påvirke. Læreres tilrettelegging, igangsetting og ledelse av elevenes læreprosesser er svært avgjørende for hvorvidt disse faktorene skal bidra positivt til elevenes innsats og læring. Lærere står fritt til å velge både undervisningsmetoder, arbeidsmåter og oppgaver, og deres evner til relasjonsskaping, faglig veiledning og til å tilrettelegge for elevenes aktive deltakelse er derfor avgjørende for elevenes motivasjon og læringsutbytte. Stiggins (2001) mener f.eks. at lærere ikke har noe virkemiddel som er mer effektivt enn vurdering når det gjelder å fremme både umiddelbar og varig læring.

Hidi og Renninger (2006) har utviklet en firefasert teori om motivasjonsskaping som viser hvordan prosessen fra en situasjonsbestemt interesse til en velutviklet personlig interesse kan foregå. De viser hvordan læreren kan bidra til at denne utviklingen stimuleres gjennom didaktiske tilnærminger som også forbindes med vurdering for læring. Gjennom å skape nysgjerrighet, bruke ressurser som kan vekke interesse, engasjere elevene i undervisningen, sette elevene til å samarbeide, klargjøre mål og hensikter med lærestoffet, gi læringsfremmende respons og individuelle utfordringer, mener Hidi og Renninger at den kontekstuelle skapte begynnende interessen kan vedlikeholdes og videreutvikles til mer varige og meningsfulle interesser. Samtidig peker de på forskning som bekrefter at de tiltakene som her er nevnt, normalt resulterer i økt læringsutbytte (Hidi og Renninger 2006, jfr. Smith 2007).

For at elevenes motivasjon skal utvikles slik Hidi og Renninger beskriver, må lærere være i stand til å utnytte ovennevnte faktorer konstruktivt. Vurdering for læring kan i stor grad bidra til å utvikle en slik kompetanse. De didaktiske konsekvensene av vurdering for læring er rettet mot mestringserfaringer og mestringmuligheter, tilknytning til jevnaldrende, elevsamarbeid, variasjon, elevenes påvirkningsmuligheter og aktive deltakelse. I tillegg vil medinnflytelse, samarbeid og deltakelse igjen kunne påvirke opplevelse av og refleksjon rundt fagenes autensitet og meningsfullhet, så vel som oppgavevalg og oppgavers utforming. Dermed kan den graden læringsaktivitetene samsvarer med elevenes interesser og deres muligheter til identitetskonstruksjon styrkes (Broadfoot 1996, Engh 1999, Rowe 2000, Harlen 2006). I Queensland, Australia, blir bruken av "rich tasks" (relativt omfattende, sammensatte oppgaver) uttrykt som en motivasjonsskapende faktor (Klenowski 2007).⁷

Vurdering for læring kjennetegnes blant annet av at læringsmål klargjøres, at vurderingskriterier deles, at lærer gir læringsfremmende tilbakemeldinger og at elevene vurderer sin egen læring. Dette korresponderer med motivasjonsfremmende faktorer som målorientering, kunnskap om hvordan prestasjoner kan forbedres, refleksjon over eget læringsutbytte og valg av læringsstrategier (Harlen 2006, Stobart 2008, Smith 2009). Smith (2009) legger også vekt på den motivasjonen som oppstår i dialogen mellom elev og lærer om elevens læring og mestring. Sammen med medinnflytelse og mulighet til større kontroll over viktige deler av læringsaktivitetene (internal locus of control) enn ved tradisjonell klasseundervisning, vil motivasjonen bli styrket (Skaalvik og Skaalvik 2007).

⁷ http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/html/about/about_rt.html. Rich tasks kan defineres slikt: "Assessment tasks are 'rich' if they provide assessment information across a range of course outcomes within one task, optimising students' expression of their learning. Rich assessment tasks then reduce the need for more assessment. Rich assessment tasks: : explicitly describe the expectations of the task to the learner; engage the learner; connect naturally with what has been taught; provide opportunities for all students to make a start; are learning activities; provide opportunities for students to demonstrate subject knowledge, skills and understandings; focus on the critical areas of learning within a subject; assist teachers to determine the specific help which students may require in content areas. (Plummer, 1999:15).

9 Vurderingspraksis

Læreres vurderingskompetanse vil manifesteres i undervisningen på ulike måter. I det følgende tar vi opp tre sentrale forhold som er avgjørende for en god vurderingspraksis. Det gjelder først lærerens evne til å lede elevenes læring, og å bruke vurdering som et nødvendig verktøy for å optimalisere elevenes læringsutbytte. Så retter vi oppmerksomheten mot vurderingens rolle i forhold til elevenes kortsiktige og langsiktige læreprosess på sin vei mot helhetlig kompetanse. Kapitlet avsluttes med et fagdidaktisk perspektiv som er nødvendig for å utvikle et helhetlig bilde av optimal elevvurdering.

9.1 Vurdering for læring og klasseledelse

Kapitlet *Summativ og formativ vurdering* oppsummeres ved å løfte fram en sosialt situert formativ vurderingspraksis, der ulike tilbakemeldinger fra og mellom deltakerne i læringskonteksten utgjør en kjerne. Videre er utbyttet av en tilbakemelding knyttet til læringskulturen i en klasse, og relasjonene mellom lærer og elever og mellom elevene forstås som avgjørende. Det hevdes også at ulike klasseromsaktiviteter og undervisningsprinsipper kan inngå i implementeringen av gode tilbakemeldingsstrategier. I kapitlet *Vurdering for læring* blir begrepet festet til didaktiske faktorer som understøtter og utvikler et godt læringsmiljø og integrerer undervisning, læring og vurdering.

Innledningsvis er en positiv og støttende relasjon til hver elev trukket fram som et viktig læringsfremmende element i lærerens tilbakemeldinger på et arbeid eller et utsagn i en læreprosess. Videre understrekes det at etableringen av en god læringskultur og et læringsfellesskap er avgjørende for utbyttet av undervisningen. Dette peker klart i retning av at kompetanse i vurdering for læring er en integrert kompetanse, og at kjennetegn på god vurderingspraksis kan knyttes tett opp mot god klasseledelse.

Kleven (2010) mener tilrettelegging for læring har to hovedelementer: Tilrettelegging av fagstoffet og tilrettelegging for livet i klasserommet. Kjernen i klasseledelse er i følge Kleven å skape et arbeidsfellesskap der læring blir et felles mål for både lærere og elever. Kleven bruker begrepet "den primære handlingsvektoren" om arbeidet med stoff og fag. Denne primære handlingsvektoren blir forstyrret av andre vektorer, og Kleven skiller her mellom atferdsproblemer, som er noe som enkeltelever kan ha, og problematferd, som er atferd som forstyrrer målrettet aktivitet i arbeidet med lærestoffet. Den faglige delen av klasseledelsen er kanskje det viktigste elementet for å skape en sterk primær handlingsvektor i klassen (ibid). Østrem (2008) finner at emosjonell støtte til elevene, klasseledelse og støtte til elevens læring er tre hovedelementer som preger lærerens arbeid i klasserommet (Østrem 2008). God klasseledelse bidrar slik til å skape en positiv læringskultur som elevene tar del i og har medansvar for, men lærerens arbeid i klasser og grupper er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læring (Nordenbo 2008).

Klasseromsforskerne Griffin og Mehan (1981) viser til at fagaspektet og samhandlingsaspektet ved undervisningen synes å være komplementære størrelser

innenfor en større enhet – som i denne sammenhengen er en klasse. Fag- og samhandlingsaspektet er integrert i hverandre i så høy grad at det er uråd å skille dem (Griffin og Mehan 1981, i Hoel, 2010). Hoel (2007, 2010) argumenterer for at klasseledelse også er læringsledelse, noe som foregår gjennom de faglige vurderingene læreren foretar når det gjelder valg av metode, redskaper og arbeidsformer. Slik Hoel ser det, skjer klasseledelse integrert med læringsaktiviteter og undervisning i faget.

Et av kjennetegnene ved god klasseledelse er at læreren evner å etablere strukturer, regler og rutiner (Utdanningsdirektoratet 2009). Hoel (2007, 2010) understreker at dette er viktige områder i lærerkompetanse, men hun finner at norsk forskning og litteratur om klasseledelse er løsrevet fra fag og undervisning i fag. Vekten i denne forskningen mener Hoel, har vært lagt på det psykologiske og det sosiale og at fagene i seg selv blir perifere eller uinteressante. Det kontekstuelle rundt undervisningen, med vekt på didaktisk og fagdidaktisk innsikt og vurderinger, er i for liten grad løftet fram. En årsak til dette kan være at mye av forskningen som angår klasseledelse, har vært rettet mot elever eller elevgrupper som av "[...] *ein eller annan grunn representerer avvik og problem i skolen.*" (Hoel 2010, s. 90).

Det sentrale her er at klasseledelse også omhandler læringsledelse, hvor lærer også evner å formulere tydelige forventninger som motiverer sine elever. Dette innebærer blant annet at læreren evner å kunne holde fokus på temaer og oppgaver i undervisningen, og å være i stand til å differensiere undervisningen slik at den er målrettet og aktiviserer elevene. Egenvurdering, hverandrevurdering og dialoger om mål og læringsstrategier kan stå som eksempler fra vurdering for læring på differensiert, målrettet og elevaktiv undervisning. Læreren er den ansvarlige leder av læreprosessene, og må kunne intervensere på en hensiktsmessig måte for å skape og opprettholde god læringsledelse (Andersen 2006).

Vurdering for læring er i siste del av kapitlet Vurdering for læring beskrevet som en prosess i tre faser; undervisning, læring, vurdering. Denne beskrivelsen viser at vurdering for læring spiller en viktig rolle i praktiske handlingssituasjoner i skolen generelt, men i lærerens klasse- og læringsledelse spesielt (Dahler-Larsen 2006).

Når vurdering for læring og klasse- og læringsledelse knyttes sammen, vil et viktig element i lærerens profesjon være å kunne utvikle beskrivelser som kjennetegner kompetanse på ulike nivå sett i forhold til mål/kompetansemål, og sammen med elevene utvikle beskrivelser av hva som kreves av et spesifikt arbeid eller en oppgave. Utdanningsdirektoratets fire prioriterte punkter om sentrale sider ved vurdering for læring som er referert ovenfor, forsterker et slikt fokus på lærernes praktiske handlinger (Utdanningsdirektoratet 2009, s. 4).

9.2 Vurdering og læring i ulike tidsspenn

Læring i skolen kan sorteres i ulike tidsspenn. 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 William 2005). I vurderingssammenheng er det særlig forholdet mellom læring i det mellomlange og det lange tidsspenn som er viktig. Skolen retter ofte fokus mot hva elevene er i stand til å prestere på slutten av en emneperiode i et fag. Et slikt fokus kan komme i konflikt med det viktige fokuset på læreprosesser som varer i ett eller flere år, de vi kan kalle elevenes lange kompetansereise.

Elevene går på skolen først og fremst for å bygge kompetanse, ikke for å lære en lang rekke enkeltelementer. I OECDs prosjekt Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) beskrives kompetanse som evnen til å møte og løse komplekse utfordringer og oppgaver (Rychen og Salganik 2003). Bakgrunnsdokumenter for Kunnskapsløftet nevner ulike situasjoner som elevene skal forberedes til å møte utfordringer i: Videre utdanning, yrkesliv, samfunnsnivå og på det personlige plan (KD 2004). Det er altså viktigst å utvikle den sammensatte kompetansen som går på tvers av kunnskaper og ferdigheter fra arbeidet med de mange faglige enkeltområdene. For å bidra til elevenes helhetlige fagkompetanse må lærere kunne definere og gjenkjenne viktige faglige utviklingssteg, og se dem som en helhetlig faglig utvikling. Evalueringer av Kunnskapsløftet har pekt på at det er vanskelig å finne denne "røde tråden" i læreplanene (Rønning 2009). Det har vært lite oppmerksomhet på en helhetlig læreplananalyse. Da LK06 ble utgitt, brukte lærerne mer tid på å "bryte ned" kompetansemålene enn å se dem i sammenheng (Engh 2011).

Det er det kontinuerlige, daglige vurderingsarbeidet som totalt sett har størst betydning for elevenes læring, (Black og William 1998, Bernstein 2001), 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. 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, og Gran 2012). For å balansere dette må lærere jobbe iherdig med å få elevene til å se at det de lærer i korte tidsspenn sjelden har stor verdi isolert sett, men at lærdommen utgjør viktige byggesteiner for kompetansebygging i et langt tidsspenn.

Også i prosjekt Bedre vurderingspraksis var arbeidet svært ofte knyttet opp mot det mellomlange tidsspenn. Dermed ga det liten støtte til kompetanseutvikling på tvers av emner (Thronsen 2009). Det er behov for at elever og lærere oftere "løfter blikket" fra det daglige læringsarbeidet, og vurderer utviklingen mot de langsiktige målene. Det er forskriftsfestet (KD 2009) at elevene minst én gang per halvår har rett på en samtale om sin utvikling i faget, men om ikke forholdet mellom de korte og lange tidsspenn drøftes mer enn to ganger per år, kan det bli vanskelig for elevene å forstå innholdet i læringsarbeidet. I tillegg viser det seg at det er ganske svake tradisjoner for å fylle elevsamtaler med et innhold som fokuserer på det lange tidsspenn. Det er lettere å

snakke om det som har skjedd i det emnet som det er jobbet med i den siste tiden før elevsamtalen.

Hvis tilbakemeldinger har fokus på langsiktige mål, vil vurderingen skje mens eleven er underveis, fordi de er inne i en kontinuerlig prosess mot en stadig høyere kompetanse. Dersom tilbakemelding har fokus på avgrensede mål for et bestemt emne eller en bestemt oppgave, blir timingen viktig, og faren for å gi tilbakemelding på feil tidspunkt øker. Det er lange tradisjoner i skolen for å gi tilbakemeldinger på det minst gunstige tidspunktet i det mellomlange tidsspenn, når undervisningen i temaet er avsluttet.

Lærerens timing og balansering av vurdering i de ulike tidsspenn kan i stor grad påvirke elevens syn på seg selv som lærende, gjøre dem usikre på egen mestringsevne. Dette kan illustreres med metaforene dommerrolle og trenerrolle. Dersom læreren kontinuerlig inntar dommerrollen i vurderingsarbeidet ('jeg følger med dere hele tiden, og alt teller') får elevene sjelden mulighet til å være på treningsfeltet. De får ikke nok tid til å prøve og feile, men må til stadighet vise seg fra sin beste side. Det blir naturlig å prioritere de trygge oppgavene for ikke å avsløre hva de ikke mestrer. Colvin (2008) sier at elevene da opererer i komfortsonen, der de velger å gjøre oppgaver som er enkle sett i forhold til den kompetansen de allerede har utviklet. De beste betingelsene for læring fins derimot ifølge Colvin i læringssonen, der elevene møter oppgaver som utfordrer kompetansen deres. I denne sonen må læreren oppfordre elevene til å prøve og feile, formidle det som nødvendig å trene på det man ikke kan for å komme videre.

Vurdering i ulike tidsspenn kan avgjøre om elevene oppfatter læreren som en motstander eller medspiller. De beste lærerne gjør det klart for elevene at undervisningsforløpet er en treningsprosess, der det alltid er mulig å videreutvikle seg. Undervisningen i de fleste fag er emneorganisert. Det er avgjørende at elevene ser sammenhengen mellom disse emnene, og da bør ikke emneavslutninger framstå som domsavsigelser. Virkelig læringsfremmende underveisvurdering bør se helhetene, også på tvers av emner.

Det er et godt utgangspunkt når en elev oppdager et gap mellom det han allerede mestrer og det han må mestre i nær eller fjern framtid. Dette kan føre til ytterligere læring når eleven forsøker å tette gapet. Men gapet kan også møtes ved å senke ambisjonsnivået og fornekte verdien av å videreutvikle kompetansen (Hattie og Timperley 2007). Elevenes forhistorie vil være med på å avgjøre hvilke valg de tar. I følge Weiners attribusjonsteori (1986) vil man prøve å finne et svar på hvorfor man lykkes eller mislykkes med en oppgave. Slike attribusjoner, gjøres i følge Weiner i forhold til tre dimensjoner: Stabilitet, lokalisering og kontrollerbarhet. Stabilitet handler om i hvilken grad faktorene er stabile eller ustabile (mislykkes jeg hver gang, eller bare i dag?). Lokalisering handler om hvor ansvaret plasseres (indre eller ytre årsaker) Kontrollerbarhet handler om i hvilken grad man har kontroll over årsaken (kan jeg gjøre noe fra eller til?).

Elever med erfaringer som tilsier at økt innsats og mer effektive læringsstrategier fører til suksess, velger gjerne å gå tungt inn for å mestre det som forventes av dem. Det

motsatte gjelder de som i mindre grad har erfart at innsats har betydning, uansett om de normalt presterer godt eller dårlig. Følelsen av om man lykkes eller ikke i skolen henger sammen med hvem eller hva man sammenligner seg med (Skaalvik og Skaalvik 2007). Dersom læreren benytter grupperelatert vurdering og rangerer elevene, reduseres muligheten for å se sammenheng mellom innsats og suksess. Noen kan ha anstrengt seg mer enn vanlig, og rangeres fortsatt lavt, Andre vil få gode resultater selv med liten innsats.

Domsavsigelser på slutten av et emne kan som vist redusere læringsmotivasjonen og elevenes tro på at økt innsats blir belønnet. Det er derfor avgjørende at læreren går inn i trenerrollen, bidrar til å oppdage faglige gap som det er mulig å tette, og gir elevene nødvendig støtte til å tette gapet. Slik kan elevene lære at denne formen for læringsarbeid representerer nødvendig utvikling på veien mot høyere helhetlig kompetanse.

9.3 Vurdering for læring og fagdidaktikk

Det foreligger lite norsk forskning når det gjelder sammenhengen mellom fagdidaktisk tilnærming og vurdering, men betydningen av å se vurdering for læring i tilknytning til fag påpekes både nasjonalt (Dobson og Engh 2010) og internasjonalt (Bennett 2010). God vurdering er forankret i høy fagkompetanse. Det er i fag elevene skal få læringsfremmende respons og være aktivt med i vurdering av egen læring. Lærerens fagkompetanse er avgjørende for hvilke tilbakemeldinger elevene får på arbeidet sitt, og kvaliteten på disse tilbakemeldingene er avgjørende for elevenes læring. Dette fagdidaktiske perspektivet er svært sentralt i et vurderingsperspektiv (Nordenbo mfl. 2008, Martinussen og Tellefsen 2011, Sandvik 2011).

Shulman (1986) mener at mange studier av lærerkompetanse ignorerer det han kaller "subject matter". Få stiller spørsmål ved hvordan en lærer omdanner sin kunnskap til det som det skal undervises i, noe Shulman kaller "the missing paradigm". Shulman etterlyser et teoretisk rammeverk, og utvikler selv tre hovedkategorier i det han kaller "content matter" med tanke på lærer-kompetanse eller undervisningskompetanse:

- *Subject matter content knowledge*, som sier noe om kunnskapen som læreren har og samtidig noe om hvordan læreren bruker denne kunnskapen. Læreren må ikke bare fortelle *hva* som er riktig, men også *hvorfor* det er riktig,
- *Pedagogical content knowledge* som refererer til det som er relevant kunnskap for læreren i undervisningssammenheng. Dette handler om hvordan elevkunnskap og misoppfatninger kan bidra som grunnlag for videre læring.
- *Curricular knowledge* som omfatter alt relevant undervisningsmaterieell – inklusiv læreplanen. Det handler om å vite hvordan faget skal bygges opp oppover i klassetrinnene.

Ball, Hill, og Bass (2005, 2008) mener at lærerens fagkunnskap er en forutsetning for å kunne vurdere elevs læring. De legger vekt på behovet for å skille mellom "specialized content of knowledge", "knowledge of content and students" og "knowledge of content

and teaching". Etter dem må lærere ha mer spesialisert matematikkunnskap enn for eksempel ingeniører.

Nordenbo m.fl. (2008) har studert sammenhengen mellom lærerkompetanser og elevers læring. De peker på tre avgjørende kompetanser: Relasjonskompetanse (sosial kompetanse), regelledelseskompetanse (klasseledelsekompetanse) og didaktisk kompetanse. Studien viser at den didaktiske kompetansens tilknytning til undervisningsinnhold er en forutsetning for godt læringsutbytte, «*viktigere enn både klassestørrelse og niveauspredning*» Spesielt gjaldt dette faget matematikk.

En underkommunisert side ved å være en god lærer er lærerens vurderingspraksis i klasserommet og evnen til å justere undervisningen ut fra erfaringer. Dette viste seg bl.a. i prosjekt Bedre vurderingspraksis. Gjennom diskusjoner og spørsmål med deltakende lærere ble det tydelig at fagkompetanse betydde mye for å forstå målene i LK06 og ut fra disse lage funksjonelle kjennetegn på måloppnåelse (Martinussen og Tellefsen 2010). Uten slik kompetanse vil arbeidet med å utvikle kjennetegn kunne resultere i en snever form for fagopplæring (Engh 2011).

Sistnevnte studie er basert på Rowlands rammeverk som sorterer undervisningskompetanse i fire kategorier, fagkompetanse, valg av metoder og arbeidsmåter, sammenhenger med tidligere og påfølgende læring og «contingency» eller blikk for øyeblikket (Rowland m.fl. 2005, 2006). Disse kompetansene forstår vi som nødvendige for at vurdering skal resultere i optimalt læringsutbytte.

Lærerens fagkompetanse er aktualisert gjennom kravet til grunnleggende ferdigheter som elementer i alle fag. Lesing og regning er for eksempel ikke lenger forbeholdt de tidligere lesefagene, men skal inngå i alle fag. Lesing skal brukes blant annet til å innhente informasjon, reflektere over, tolke, søke mening og forholde seg kritisk til fortellinger og fagstoff. Lesing som grunnleggende ferdighet defineres i læreplanen i matematikk som å tolke og dra nytte av diagrammer, tabeller, symboler og former. Dette viser en sterk kobling mellom lesing og faglig læring.

Å drive god leseopplæring i fag krever høy vurderingskompetanse for å sikre validitet, at man vurderer det man skal vurdere (Evensen 2009). Elevers svar på skriftlige spørsmål kan gi gyldig informasjon om deres skrivekompetanse, men tester også en ukjent grad av lesekompetanse. Valid vurdering forutsetter forståelse for fagets kompleksitet, noe som forsterkes i dagens multimodale virkelighet.

10 Vurderingskultur

Vurderingskultur er et begrep som innbefatter at vi har en forståelse av både vurderingsbegrepet, kulturbegrepet og ikke minst hvilket innhold og nivå den ønskelige vurderingskompetansen bør ha på ulike nivåer. Selv om disse begrepene brukes smertefritt i dagligtale, er de eksempler på at vi trenger tolkingsfelleskap når vi bruker fagspråk.

I dette dokumentet har vi brukt vurdering om det arbeidet med vurderingshandlinger som blir gjort for å bli kjent med elevens kompetanse, elevens måte å arbeide i faget på, bruk av læringsstrategier, bevisstgjøring av mål og kjennetegn på måloppnåelse, i det hele tatt alt som dreier seg om å kartlegge elevens kompetanse og hjelpe ham i videre læringsarbeid mot kompetansemålene.

Kulturbegrepet kan forklares på forskjellige måter. Opprinnelig har ordet sammenheng med det som dyrkes. Antakelig fins det ingen aspekter ved våre liv som ikke blir berørt av kulturen, derfor lar begrepet seg vanskelig innramme av en definisjon. I wikipedia finner vi f.eks. en definisjon av kultur som er slik: *" det fellesskap av idéer, verdier og normer som et samfunn, dvs. en gruppe mennesker har, og som de forsøker å føre videre til den kommende generasjon"* (vår oversettelse).

(<http://en.wikipedia.org/wiki/User:AlotToLearn>)

Dette kunne ha vært et fruktbart utgangspunkt for å forstå begrepet vurderingskultur. Imidlertid er det ikke slik i en skole eller i et samfunn at det eksisterer bare en type mennesker som har en atferd som begrunnes i de samme ideene, verdiene og normene som alle andre. Noen vil bruke kulturbegrepet som om det er noe som eksisterer hos noen men ikke hos andre, og kulturdepartementet har ideer om hva som tilhører kultursektoren og hva som ikke gjør det. Andre forstår begrepet som et spesielt sett med holdninger, normer og verdier som regulerer menneskets handlinger, i tråd med UNESCO, hvor kultur defineres som «den helhet av karakteristiske, åndelige, materielle, intellektuelle og emosjonelle trekk som kjennetegner samfunnet eller en sosial gruppe» (<http://www.unesco.no/kultur>).

En måte å forstå kultur på kan være å betrakte begrepet som tre samspillende faktorer. De tre faktorene er det fysiske miljøet, menneskene og de relasjonene og samvirket som menneskene har sammen. Dette igjen er påvirket av meninger, oppfatninger, verdier, erfaringer og normer. Når vi sier at kulturen i skolen "ligger i veggene", røper ikke språkbruken noe om hva som konstituerer de verdier og normer som utgjør skolekulturen. Miljøet i en skole skiller seg fra de fleste andre miljøer mennesker ferdes i, undervisningsarealer, personsammensetning, ansvarsfordeling og materielle forhold påvirker samhandlingene til aktørene i skolen. Undervisningsaktivitetene i skoler med lukkede klasserom skiller seg f.eks. fra skoler med åpne undervisningsarealer.

Begrepet vurderingskultur må ses i sammenheng med vår forståelse av begrepet vurderingskompetanse (assessment literacy) ovenfor. Når begrepet vurderingskultur blir brukt i omtalen av en skole, må det aksepteres at begrepet rommer flere ulike praksiser avhengig av lærerne, elevene og forholdene nevnt i forrige avsnitt. Vi forklarte vurderingskompetanse til også å inkludere evnen til å diskutere vurdering i utvidede sammenhenger og bidra til en kontinuerlig kompetanseutvikling. Av det følger at vurderingskultur må forstås som en foranderlig ramme rundt et akseptert sett med verdier og normer som regulerer vurderingshandlingene uten å styre dem i detalj. Vurderingskompetanse er noe som utvikles og ikke noe som besittes. Kompetansen

utvikles i en kontinuerlig vekselvirkningsprosess når vurderingsutfordringer tilpasses den konteksten vurderingshandlingene finner sted i.

I skolen varierer vurderingskulturen fra en skole til en annen. Prestasjonsorienterte kulturer som er opptatt av resultater som grunnlag for rangering og sammenlikning, kan forstås som en motsetning til lærings- og utviklingsorientert vurderingskultur der oppgaveorientering, mestring og forståelse har fokus (Skaalvik 2007). Den første er forbundet med konkurranse og kan skape tapere og unnvikelsesstrategier for å unngå negative læringserfaringer, den siste har oppmerksomheten rettet mot framgang og samarbeid og blikket rettet mot kompetansemålene. Vurdering for læring er et pedagogisk paradigme som bør bidra til en læringsorientert vurderingskultur.

Selv om kulturen er menneskeskapt, bidrar den også til å påvirke de handlingene og samhandlingene som finner sted i kulturen. En vurderingskultur er derfor dialektisk, den skapes på nytt og på nytt, og endrer den påvirkningen som aktørene blir utsatt for over tid (Dahler-Larsen 2006). Mens erfaringene og kompetansen med vurdering videreutvikles, utvikles også vurderingskulturen.

Når Stortingsmelding 16 (2006-2007) slår fast at det er en svak vurderingskultur i norsk skole, er dette et forhold som det må arbeides med på flere nivåer. Både elever, lærere, skoleledelse og foreldre er bidragsyttere til en vurderingskultur. En bærekraftig vurderingskultur peker mot en endringsprosess som skjer gjennom kontinuerlige forbedringer, noe som forutsetter at skolekulturen er åpen overfor endringer. For at dette skal kunne skje, må skolen være en lærende organisasjon, der deltakerne er motivert til og i stand til å bære vurderingskulturen framover, både individuelt, i team og i plenum. Prosessen er avhengig av at skoleledelsen er positiv til utviklingen og støtter aktivt opp om denne. Skolekulturen og vurderingskulturen er ufravikelig knyttet til hverandre.

11 Litteratur

- Andrade, H. (2010). Students as the definitive source of formative assessment. I. H. Andrade and G. Cizek (Red). *Handbook of formative assessment*. New York, Routledge. s.90-105.
- Andrade, H. and Cizek, G. (red). *Handbook of formative assessment*. New York, Routledge. s.90-105.
- Arter, J. og McTighe, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom. Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*, Thousand Oaks, California. Corwin Press.
- Baird, J. (2011); Does the learning happen inside the black box? I, *Assessment in Education. Principles, policy and Practice*. Bind 18, nr. 4, s343-346.
- Bennett, R. (2011). Formative Assessment. A Critical review. I, *Assessment in Education*, bind. 18, s5-25
- Ball, D. L., Hill, H. og Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching; Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator, Fall (s14-22 og 43-36)*.
- Ball, D. L., Thames, M. H., og Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching. What makes it special? *Journal of Teacher Education 59*, (5), 389–407.
- Bennett, R. (2011). Formative Assessment. A Critical review. In, *Assessment in Education*, Bind 18 nr. 1, s5-25
- Bernstein, B. (2001). *Pedagogy, symbolic control and identity* (London, Taylor og Francis).
- Berge, K.L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve - ideologi og strategier. I A. J. Aasen og S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161–188). Bergen. Fagbokforlaget
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000. Towards a pluralistic approach to assessment. I M. Birenbaum og F.J.R.C. Dochy (Red.), *Alternatives in assessment for achievement, learning processes and prior knowledge* (s. 3–29). Boston, MA. Kluwer.
- Birenbaum, M. (2003). New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. I M. Segers, F. Dochy og E. Cascallar (Red.), *Optimising New Modes of Assessment. In Search of Qualities and Standards* (Vol. 1, s. 13–36). Springer Netherlands.
- Black, P. og William, D. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London. King's College London.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B, William, D (2002). 'Working inside the Black Box - Assessment for Learning in the Classroom'. *Phi Delta Kappan* Volume 86, Issue: 1: 9-21
- Black, P. og William, D. (2005). Changing teaching through formative assessment. Research and practice. I CERI (Red.), *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris. OECD.
- Black, P. og William, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. I J. Gardner (Red.), *Assessment and learning. Theory, practice and policy* (s. 9–25). London. Sage Publications.
- Black, P. og William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), s.5-31.
- Bloom, S (2006). Foreword. I, Benjamin S. Bloom . portraits of an educator. Red. Guskey, T. Lanham. Rowman og Littlefield Education
- Boston, Carol (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research og Evaluation*, 8(9). Lest 5. januar 2012 fra <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=9>
- Broadfoot, P.M. (1996). Assessment and learning. Power or partnership? I H. Goldstein and T. Lewis (red), *Assessment. Problems, developments and statistical issues*. Chichester. John Wiley og Sons Ltd.

- Brophy, J.E. (1988). On motivating students. I Berliner, D. og Rosenshine, B. *Talks to Teachers*. New York. Random House.
- Butler, R. (1988). Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation. The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance. *British Journal of Educational Psychology*. Nr. 58.1-14.
- Butler, D.L. og Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning. A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, s.245-281.
- Cicek, G.J. (2010). An Introduction to Formative Assessment. History, Characteristics, and Challenges. I H Andrade and G. Cizek (Red). *Handbook of formative assessment*. New York, Routledge. s.3-17.
- Clarke, S. (2005) *Formative assessment in action: weaving the elements together*. New York, Hodder Murray.
- Cowie, B og Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education. Principles, Policy and Practice*. 6 (1) s. 32-42.
- Crossouard, B. (2011): Absent presences: the recognition of social class and gender dimensions within peer assessment interactions. I, *British Educational Research Journal*.
- Dahler-Larsen, P. (2006) *Evalueringsskultur. Et begreb bliver til*. Odense, Syddansk Universitetsforlag. Dale, L. E., Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform*. Sluttrapport. Universitetet i Oslo.
- Dobson, S. (2008). *Theorising the Academic Viva in Norwegian Higher Education*. Upublisert PhD. London. Institute of Education.
- Dobson, S. og Engh, R. (2010) (red.). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A. og Smith, K. (2009) (red.). *Vurdering, prinsipper og praksis* Oslo. Gyldendal
- Earl, L. (2002). Assessment for Learning. I Hawley W. D.(red) *The Keys to effective schools . educational reform as continuous improvement* Thousand Oaks, California. Corwin.
- Elias, N. (1986): Introducition. i *Quest for excitement*. Oxford: Basil Blackwell, s19-62.
- Engelsen, K. S., Eide, T. og Meling (2009). "Er "kjempebra" godt nok?" *Spesialpedagogikk*(3). 4-11. Earl, L. (2002) Assessment as Learning. I Hawley, W.D. (The Key to Effective Schools, Educational Reforms as Continuous Improvement. Thousand Oaks, California. Corwin.
- Engh, R. (1999) Den store jakten. I. Engh, R. (red.) *Skolen i mulighetenes årtusen. undringer underveis*. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- Engh, R. (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr.2: 107-119.
- Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011) *Vurdering for læring i skolen*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K. og Sand. S (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring*. Høgskolen I Hedmark, Rapport 7.
- Evensen, L. S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse. En kompleks utfordring. I O. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg og H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 15–23). Oslo. Universitetsforlaget.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. London. Routledge College Press
- Gardner, J. (2006). *Assessment and Learning*. SAGE Publications. London.
- Harlen, W. (2006) On the Relationship of Assessment for Formative and Summative purposes. I Gardner, J. (red.) *Assessment and Learning*. London, Sage Publications.
- Hartberg, E, Dobson, S. og Gran, L. (under utgivelse 2012). *Feedback i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational research*

- 7(1), s. 81-112.
- Hattie, J. (2009) *Visible Learning, a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London. Routledge.
- Hattie, J. og Gan, M. (2011). Instruksjon basert på feedback. I R. E. Meyer og P. A. Alexander (red.) *Handbook of Research on Learning and Instruction*. (kap. 13). New York. 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.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. Oxford. Blackwell
- Hellekjær, G.O. (2005). *The Acid Test. Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities?* (Doktoravhandling, UiO, Oslo)
- Henderlong, J. og Lepper, M. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation. A Review and Synthesis. I, *Psychological Bulletin*, bind. 128, Nr. 5, s774 –795.
- Henderlong, J. og Lepper, M. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation. A Review and Synthesis. I, *Psychological Bulletin*, bind. 128, Nr. 5, s774 –795.
- Hidi, S. og Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*. 41(2), 111–127
- Hertzberg, F. (1990). Den prosessorienterte skrivepedagogikken. I C. Elbro mfl. (red.), *Læring og skriving i sprogvitenskapelig perspektiv*. Fredrikshavn. Dafolo forlag.
- Hoel, T. L. (2007). Klasseledelse gjennom klassekultur. I P. Andersen (red.). *Klasse og læringsledelse* (s. 30-41). København: Unge Pædagoger.
- Hoel, T. L. (2010). Underviser nyutdanna lærarar i fag? I T. L. Hoel, G. Engvik og S. Hanssen (red.). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, s. 77 – 98. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Igland, M. (2008). *Mens teksten blir til. Ein kasusstudie av lærarkommentarar til utkast* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo, Oslo).
- Katzell, R.A. og Thompson, D.E. (1990). Work Motivation, Theory and Practise. *American Psychologist* Nr. 45. s. 144-153.
- Klenowski, V. (2007). Evaluation of the Consensus-based Standards Validation Process. Queensland Government. Department of Education.
- Klette, K. (Red.) (2003). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Kluger, A.N. og DeNise, A. (1996). The effects of Feedback Interventions on Performance. A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, s.254-284.
- Kulik, J. A. and C.-L. C. Kulik (1988). "Timing of feedback and Verbal Learning." Review of Educational Research **58**(1). 79-97.
- Kulhavy, R. W. (1977). "Feedback in Written Instruction." Review of Educational Research **47**(1). 211-232
- Kunnskapsdepartementet (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Midlertidig utgave. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *-og ingen sto igjen . tidlig innsats for livslang læring. Elektronisk ressurs*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). LOV 1998-07-17 nr 61. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *St. meld. nr. 18 (2010-2011) Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011).. *St Meld. 22 (2010–2011). Mestring – Motivasjon – Muligheter*. Oslo. Dep.

- Langfeldt, G. Elstad, E. og Hopmann, S. (red.). (2008). *Ansvarlighet i skolen . politiske spørsmål og pedagogiske svar. resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"* Oslo. Cappelen akademiske.
- Luongo-Orlando, K. (2003). *Authentic Assessment. Designing Performance-Based Tasks*, Markham. Pembroke
- McMilan, J.H. (2010). The Practical Implications of Educational Aims and Contexts for Formative Assessment. I. H. Andrade and G. Cizek (Red). *Handbook of formative assessment*. New York, Routledge. s.41-58.
- Martinussen, G., og Tellefsen, H.K. (2010) Vurdering for læring – kjennetegn på måloppnåelse. T.M.Guldal, C.F.Dons, S.Sagberg, T.Solhaug og R. Tromsdal (red) *Fou i praksis 2009, Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s.171 – 180). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Martinussen, G., og Tellefsen, H.K. (2011) Vurdering som en del av undervisning og læring i matematikk. T.Løken Gard Hoel, T.M.Guldal, C.F.Dons S.Sagberg, T.Solhaug og K. Wæge (red) *Fou i praksis 2010, Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning* (s.341– 352). Trondheim. Tapir Akademisk Forlag.
- Meyer, H. (2005) *Hvad er god undervisning?* Gyldendal Lærebibliotek. København.
- Monsen, L. (1996). Kan vi målstyre læreplanreformer. I. Blichfeldt J. (red), *Utdanning for alle. Evaluering av reform 94*. Oslo . Tano Aschehoug
- Mutch, C. (2012). Assessment for, of and as learning. Developing a sustainable assessment culture in New Zealand schools. I, Policy Futures in Education. Temanummer red. Dobson, S.
- Nicol, David J.; Macfarlane-Dick, Debra (2006). "Formative assessment and self-regulated learning. a model and seven principles of good practice". *Studies in Higher Education* 31 (2). 199–218.
- Niss, M., og Højgaard, T. J. (2002). *Kompetencer og matematiklæring*. Undervisningsministeriet.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikçi, Wendt, R. E. og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole; Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. and Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Norway*
- OECD/CERI (2005). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. Paris. OECD.
- Phye, G.D. (red.) (1997). *Handbook of Classroom Assessment. Learning, Adjustment, and Achievement*, San Diego. Academic Press
- Plummer, F (1999). Rich assessment tasks. exploring quality assessment for the School Certificate. I, SCAN Bind. 18 Nr 1 February s14-19.
- Popham, W.J. (2009). "Is Assessment Literacy the 'Magic Bullet'?", <http://www.hepg.org/blog/19> , nedlastet 10.08.2011.
- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Postholm, M.B. (2008). Teachers developing practice. Reflection as key activity I *Teaching and Teacher Education*, Volume 24, Issue 7, s. 1717-1728
- Pryor, J. og Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20.
- Prøitz, T. S. og Borgen, J. S. (2010). Rettferdig standpunkt-vurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt-karakter i fem fag i grunnopplæringen. *Rapport 16/2010*. Oslo. NIFU-STEP.
- Ramaprasad, A. (1983). On the Definition of Feedback. *Behavioural Science*, 28.1, s.4-13.
- Rowe, K (2000). Assessment, Performance Indicators, 'League Tables', Value-added Measures and School Effectiveness? Consider the Issues and 'Let's Get Real!' *Journal of Educational Enquiry*, Vol.1, Nr. 1. s. 73-98.

- Rowland, T., Huckstep, P. og Thwaites, A. (2005). Elementary teachers mathematics subject knowledge. the knowledge quartet and the case of Naomi, *Journal of Mathematics Teacher Education* 8, hefte nr 3 (s. 255–281).
- 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 og Practice*, 5(1), 77–84.
- Sandvik, L.V. (2011). *Via mål til mening. En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning*. (Doktoravhandling, NTNU, Trondheim)
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I, *Perspectives of curriculum evaluation*.
- Red. Tyler, R, Gagne, R. og Scriven, M. s39–83. Chicago, IL. Rand McNally.
- Segaard, S. B. (2007) *Refleksivitet i følgeforskning. Strategi, roller og utfordringer*. Fagkonferansen 2007, Trondheim 3-5 januar. Lastet ned fra <http://www.svt.ntnu.no/iss/fagkonferanse2007/intern/papers/s.b.segaard@stv.uio.no/Segaard-FAGKONFERANSEN2007.pdf> (08.08.2011)
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching, *Educational Researcher* 15, hefte nr 2 (s. 4–14).
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), s.153-189.
- Simensen, A. M. (2007). Teaching a foreign language. Principles and procedures. Oslo. Fagbokforlaget
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2007) *Skolens læringsmiljø. selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København, Akademisk Forl.
- Skogvoll, V. og Dobson, S. (2012). Connoisseurs – med blikket for øyeblikket. Et kroppsfenomenologisk essay om det profesjonelle. I (Haaland, Ø, Dobson, S. og Haugsbakk, G. red) *Pedagogikk for en ny tid*. Valset. Oplandske forlag.
- Slemmen, T. (2008). Vurdering for læring på barnetrinnet. Oslo. Gyldendal.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. Oslo. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. Nr. 2.100-106.
- Smith, K. (2008). Samspillet mellom vurdering og motivasjon. I. *Vurdering, prinsipper og praksis*. s. S. 23-38. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogperspektiv*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Steinsholt, K. og Dobson, S. (2011). Dannelsen. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap. Trondheim. Tapir
- Stiggins, R.J. (2001). *Student-involved Classroom Assessment*. Upper Saddle River, New Jersey. Merrill Prentice Hall.
- Stobart, G. (2008) *Testing times. the uses and abuses of assessment*. London, Routledge.
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for learning. I *Assessment in Education. Principles, policy and practice*. Bind 18, nr. 4 s433-449.
- Thagaard, Tove (1998) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget, Bergen
- Thronsen, I., Hopfenbeck, T. N., Lie, S., og Dale, E. L. (2009). *Bedre vurdering for læring. Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo. Universitetet i Oslo. Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Topland, B. og Skaalvik, E. (2010). Meninger fra klasserommet. Analyse av Elevundersøkelsen Kristiansand. Oxford Research.
- Topping, K.J. (2010). Peers as a Source of Formative Assessment. I H. Andrade and G. Cizek (Red). *Handbook of formative assessment*. New York, Routledge. s.61-74.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. I, *Assessment in Education. Bind. 14, Nr. 3, s 281–294*.

- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)*. Oslo. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Vurdering – et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *SLUTTRAPPORT. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2009). *Materiell for helhetlig arbeid med læringsmiljøet*. Publisert på <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Helhetlig-materiell-for-bedre-laringsmiljo>, 3.12.2009.
- Utdanningsdirektoratet (2010). Rundskriv 1 Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Konkurransesgrunnlag for forskning på individuell vurdering i skolen. Vedlegg 1. Avtaleutkast*. Oslo. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Norsk landrapport til OECD*. Oslo.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.. Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and Language*. London, Cambridge. The MIT Press.
- Weeden, P., Winter, J. og Broadfoot, P. (2002) *Assessment*. London, RoutledgeFalmer.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. og Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom. A sociocultural approach. I L.P. Steffe og J. Gale (Red.), *Constructivism in education*. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum.
- Wibeck, Victoria, (2000) *Fokusgrupper. om fokuserade gruppintervjuer som undersøkningsmetode*, Lund. Studentlitteratur.
- Wiener, N. (1948). *Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine*. New York, NY. John Wiley og Sons Inc.
- Wikipedia <http://en.wikipedia.org/wiki/User:AlotToLearn>. Nedlastet 25.1.2012.
- William, D. (2010) An Integrative summary of the Research Literature and Implications for a new Theory of Formative Assessment.. I H. Andrade and G. Cizek (Red). *Handbook of formative assessment*. New York, Routledge. s.18.40.
- Wilson, D. (under utgivelse 2012). *Underveisvurdering som profesjonalisering av spesialundervisning*.
- Woolfolk, A. (2007) *Educational psychology*. Boston, Pearson.
- Zimmerman, B.J og Pons, M.M. (1986). Development of a Structured Interview for Assessing Students Use of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23 (4), s.614-628.
- St. Meld 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter. Ungdomstrinnet*. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011.html?id=641251>, nedlastet 10.08.2011.