

Vurdering i skolen. Intensjoner og forståelser

Delrapport 1 fra prosjektet
Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)

Lise Vikan Sandvik, Gunnar Engvik, Henning Fjørtoft,
Inger Dagrun Langseth, Bjørg Eva Aaslid, Siri Mordal
og Trond Buland

Trondheim 28. september 2012

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

NTNU Skole og læringsforskning
Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning

Postadresse: NTNU Program for lærerutdanning, 7491 Trondheim

Besøksadresse: Låven, Dragvoll gård, Trondheim

Web: <http://www.ntnu.no/plu/skole>

ISBN: 978-82-7923-062-8

Forord

Med dette foreligger delrapport 1 fra prosjektet Forsking på individuell vurdering i skolen (heretter FIVIS), utført ved NTNU Program for lærerutdanning, i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. Følgende forskere har vært involvert i datainnsamling og analyse i arbeidet med denne første delrapporten fra prosjektet:

- **Trond Buland**, forsker ved NTNU Skole og utdanningsforskning, NTNU PLU
- **Gunnar Engvik**, førstelektor ved NTNU, Program for lærerutdanning
- **Henning Fjørtoft**, førsteamanuensis i norsk fagdidaktikk ved NTNU program for lærerutdanning
- **Inger Langseth**, førstelektor ved NTNU Program for lærerutdanning
- **Siri Mordal**, forsker i pedagogikk med spesialisering i skoleutvikling, SINTEF Teknologi og samfunn.
- **Lise Vikan Sandvik**, førsteamanuensis i fremmedspråk fagdidaktikk ved NTNU, Program for lærerutdanning
- **Björg Eva Aaslid**, forsker i pedagogikk med spesialisering i skoleutvikling, SINTEF Teknologi og samfunn

Buland er prosjektleder. I tillegg er forsker Thomas Dahl og førsteamanuensis i matematikdidaktikk Kjersti Wæge faglige rådgivere for prosjektet. Begge er ansatt ved NTNU PLU. Forskerne i gruppen har bidratt til rapporten i ulik grad. Sandvik, Engvik, Langseth, Fjørtoft og Buland har hatt ansvaret for de kvalitative analysene, og har i varierende grad bidratt til rapporten. Aaslid og Mordal har hatt hovedansvaret for gjennomføringen av den kvantitative analysen, og har bidratt med dette i rapporten. Thomas Dahl har lest og kommentert rapporten.

Vi vil her benytte anledningen til å takke alle de som har stilt opp i intervjuer, og de som brukte av sin tid til å besvare vår breddeundersøkelse.

Takk også til Christian Lundahl og Ole-Johan Eikeland, samt Utdanningsdirektoratets egne ansatte som har lest utkast og gitt fruktbare innspill til forbedringer.

Trondheim 28. september 2012

Innhold

Sammendrag	1
Summary	3
1. Innledning	7
1.1 Om FIVIS-prosjektet	7
1.2 Delprosjekt 1: Intensjoner og forståelser for vurdering i skolen	7
1.3 Problemstillinger	8
1.4 Begrepsavklaringer	9
1.5 Forsknings spørsmål	11
1.6 Om rapporten	13
2. Forskningsmetode og teoretisk grunnlag	15
2.1 En praksisnær tilnærming	15
2.2 Datagrunnlag for delrapport 1	17
2.2.1 Innledende fokusgruppeintervjuer/erfaringssamlinger	17
2.2.2 Innledende kartleggingsstudie	19
2.2.3 Dokumentstudier	35
2.3. Teoretisk grunnlag for delrapport 1	36
2.3.1 Vurdering i et praksisfellesskap	36
2.3.2 Validitet og validitetskjeder i vurdering	38
2.3.3 Utvikling av vurderingskompetanse som læringsledelse	42
2.3.4 En tredelt analysemodell	45
3. Intensjoner	47
3.1 Nasjonal og internasjonal forskning på vurdering for læring	48
3.2 Politiske dokumenter og føringer for individuell vurdering	49
3.2.1 Fra system- til individnivå	50
3.2.2 Individuell vurdering i skolen	51
3.2.3 Mot et helhetlig kvalitetsvurderingssystem	52
3.2.4 Kan vi «tette hullene» i Kunnskapsløftet?	54
3.2.5 Endringer i norsk vurderingskultur	55
3.2.6 Oppsummering	57
3.3 Politiske dokumenter og føringer for underveis- og sluttvurdering	58
3.3.1 Lærernes kjennskap til nasjonale føringer for underveis- og sluttvurdering	60
3.4 Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform	62
3.4.1. Kunnskapsløftet som styringsreform	62
3.4.2. Kunnskapsløftet som innholdsreform	65
3.4.3 En læreplanteoretisk innramming	65
3.4.4 Lokalt arbeid med læreplaner	66
3.4.5 Sentrale begrep som kjennetegner lokalt arbeid med læreplaner	67
3.4.6 Hva kjennetegner utviklingen av lokale læreplaner?	68
3.4.7 Analyse av arbeid med lokale planer	71
3.4.8 Validitet og reliabilitet i evalueringssystemet i Kunnskapsløftet	77
4. Forståelser	81
4.1 Vurderingskompetanse	81
4.1.1 Hvilken betydning har fagkompetanse?	81

4.1.2	Hvordan forstås arbeidet med mål og kriterier?	84
4.1.3	Vurdering i kortsiktig og langsiktig perspektiv	88
4.1.4	Hvordan brukes vurdering i tilpasset opplæring?	90
4.1.5	Hvordan ledes lærernes utvikling av vurderingskompetanse?.....	92
4.1.6	Hva mener de ulike aktørene om underveis- og sluttvurdering?	95
4.2.	Vurderingspraksiser	101
4.2.1	Hvordan oppfatter lærerne egen vurderingspraksis?	102
4.2.2	Hva preger skolens vurderingspraksis?.....	110
4.2.3	Hva kjennetegner skolens vurderingskulturer?.....	116
4.2.4	Hvordan brukes digital teknologi i vurdering?	120
4.2.5	Hvordan legges det til rette for elevenes medvirkning og læring i vurderingsarbeidet? ...	124
4.2.6	Norsk – et komplekst forhandlingsfelt	136
4.2.7	Engelsk – manglende fagkompetanse og skriveopplæring?	138
4.2.8	Matematikk – fremdeles instrumentelt og poengstyrt?.....	140
4.2.9	Kroppsoving – diskursen om prestasjoner og innsats.....	142
5.	Konklusjoner	145
5.1	Intensjonene i grunnlagsdokumentene	145
5.1.1	Lærernes kjennskap til nasjonale føringer og arbeid med lokale læreplaner.....	146
5.2	Aktørens forståelser av individuell vurdering.....	147
5.2.1	Betydningen av fagkompetanse.....	147
5.2.2	Arbeidet med mål og kriterier.....	148
5.2.3	Vurdering i ulike tidsspenn.....	148
5.2.4	Brukes vurdering i arbeidet med tilpasset opplæring?.....	149
5.2.5	Hvilke holdninger har lærerne til underveis- og sluttvurdering?.....	149
5.2.6	Lærernes og skolens vurderingspraksiser	150
5.2.7	Skolens vurderingskulturer	150
5.2.8	Bruk av digital teknologi i vurdering.....	151
5.2.9	Forståelsen av vurderingens rolle i ulike fag	152
5.3	Læringsprosesser	154
5.3.1	Ledelse av læreres læring	154
5.3.2	Bli elevene motivert av gode vurderingspraksiser?.....	156
5.3.3	Å vite hva elever vet – avsluttende bemerkninger om validitet i vurdering.....	156
Litteratur.....	159	
Figurliste	168	
Tabelliste	170	
Vedlegg	171	

Sammendrag

Dette er den første av tre rapporter fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Prosjektet har som formål å studere vurderingspraksiser i fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving, i grunnskolen og i Vg1 i videregående opplæring. Prosjektet skal bidra til å belyse hvordan vurdering stimulerer til læring og hva som kjennetegner ulike klasseromspraksiser når vurdering brukes som grunnlag for læring. Hovedproblemstillingen vi søker å besvare er:

Hvordan kommer skoleeieres, skolelederens og læreres *vurderingskompetanse* til uttrykk gjennom fortolkninger, forståelser og praksiser?

Rapporten presenterer hovedfunn fra første del av prosjektet. Denne delen av prosjektet er blant annet basert på dokumentanalyser av sentrale føringer, fra overordnede styringsdokumenter, til et utvalg av lokale læreplaner. I de sentrale føringene ligger de *intensjonene* som finnes for vurdering i skolen fra nasjonalt hold og som er forankret i forskning omkring vurdering. Det viktigste formålet med disse analysene er å skape en forståelse av hvilke politiske føringer, prosesser og vedtak som har bidratt til å utvikle dagens rammer rundt individuell vurdering i skolen. Vi har gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere, og kvantitative spørreundersøkelser til de samme gruppene søkt å få et innblikk i ulike aktørers *forståelser* av og begrepsbruk knyttet til vurdering i skolen. Med forståelser menes de ulike aktørenes tolkninger av intensjonene.

Resultatene fra prosjektets første del viser at lærerne generelt er overveiende positive til de nasjonale føringer for individuell vurdering. Over halvparten av lærerne sier seg enige, og 20 prosent sier seg helt enige i at de har god kjennskap til vurderingsforskriften. De som er med i den nasjonale satsingen er noe mer enige i at forskriftens føringer for undervisningsvurdering har bidratt til å endre deres praksis. Et interessant funn er at mens bare halvparten av lærerne rapporterer at de har inngående kjennskap til forskriften, rapporterer de fleste om vurderingspraksiser som ligger svært nært opp til intensjonene.

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

Et flertall av våre informanter mener at lokale læreplaner har klare, konkrete mål. Et flertall av lærerne uttrykker at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen oppleves som motiverende for elevene. Et gjennomgående trekk er at barneskolelærerne har kommet lengst i dette arbeidet, og at vurdering forstås som et arbeid med å bygge opp læringsmål for relativt korte perioder. Mange lærere er mer opptatt av å utvikle vurderingsverktøy som fungerer i det

daglige enn av å følge opp dette i læringsprosesser over lengre tidsspenn. Klasser med mange elever og liten tid til planlegging pekes på som begrensinger i dette arbeidet. Flertallet i vår undersøkelse er enige i at undervisvurdering styrker muligheten for å tilpasse opplæring til den enkelte elev. Kartleggingsprøver benyttes i stor grad, men mange av lærerne uttrykker frustrasjon når det gjelder å benytte resultatene fra slike prøver til rangering av elever. Et flertall av lærerne oppgir også at de benytter resultater fra elevvurderingen til å videreutvikle egen vurderingspraksis.

Krav om slutt- og halvårsvurdering ser ikke ut til å hindre god undervisvurdering, og lærerne rapporterer at de kjenner til hva som skal inngå i disse. Grunnskolens barnetrinn har en historie på over 40 år med å vurdere motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens fremgang ut fra forutsetninger og elevens personlige utvikling. I videregående opplæring har det vært en like lang tradisjon for vurdering med bruk av karakterer og et målrelatert vurderingssystem. Vår analyse antyder at det er ulike vurderingskulturer på tvers av forvaltningsnivå, skoleslag og innad i skolene. Når det gjelder undervisvurdering viser vår studie få signifikante forskjeller mellom fagene. Ett unntak er faget kroppsøving, der lærerne i noe mindre grad enn i de andre fagene opplever at undervisvurdering er en integrert del av deres undervisning, og at de i noe mindre grad setter tydelige mål for elevenes læring. Kroppsøvingslærerne etterlyser også sterkere nasjonale føringer for vurderingen.

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

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

Å kunne delta i en utvidet diskusjon om vurdering er et viktig element i vurderingskompetanse. Vår studie viser at dette er under utvikling, men at det her er relativt store forskjeller mellom skoler. Et flertall i vårt utvalg oppgir at vurdering er et tema lærerne relativt ofte tar opp i lærerkollegiet, og at lærerne samarbeider om å skape gode vurderingspraksiser. Vi finner at det er relativt store forskjeller mellom ulike skoleslag i spørsmålet om vurdering er tema i diskusjoner/samtaler lærere i mellom. Å skape rom for å diskutere vurdering i fag kan synes svært viktig for å sikre en mer valid vurderingspraksis i fagene på skolenivå.

Summary

This report is the first of three reports from the FIVIS project (Forskning på individuell vurdering i skolen/Research on individual assessment in schools). The purpose of the project is to study assessment practices in four curricular areas (Norwegian, English, Mathematics and Physical Education) in primary education and in the first year of secondary education in Norway. The project will investigate how assessment affords learning and what characterizes different assessment practices when assessment is used as a foundation for learning. Our main research question is

How do school owners, school leaders and teachers express their assessment competency through their interpretations, understandings and practices?

This report presents main findings from the first part of the project. It comprises analyses of key documents spanning from national policy makers to local curriculum documents from schools. Research-based policy documents express *intentions* for educational assessment at the national level. The primary purpose of the analyses of these documents is to construct an understanding of the political intentions, processes and decisions that have contributed to the current framework for educational assessment in Norway.

We have also investigated teachers', school leaders' and school owners' *understandings of assessment* and *conceptual vocabularies* through qualitative focus group interviews and quantitative questionnaires. We define *understandings* as the different interpretations of the intentions in the national policy documents.

The results from the initial phase of the project show that teachers are predominantly positive to the national assessment policies. A majority of the teachers in the survey claim to have good knowledge of the regulations covering assessment practices. Participants who have taken part in the national programs for assessment for learning agree somewhat more to the statement that the national policy documents have contributed to a change in their teaching practices. An interesting finding is that while only half of the teachers claim to have extensive knowledge of the regulations, most of the teachers report on practices very similar to the intentions in national policy documents.

Our data show that subject content knowledge is an important factor in teachers' assessment competency. Teachers who have a high level of subject content knowledge themselves particularly voice this view. Teachers at the primary level emphasize this aspect less when asked to consider their assessment competency. The need for subject content knowledge is also strongly voiced in the focus group interviews. Teachers feel that this is a prerequisite for making expectations clear and explicit for their students.

A majority of our informants claim that local curriculum documents have clear and concrete objectives. A majority of the teachers express that clear objectives and criteria enhances student motivation. A predominant feature is that primary school teachers have come the

farthest in developing such practices. Assessment is understood as a practice where learning objectives are designed for relatively short periods of time. Many teachers are more concerned with developing assessment tools that work in a day-to-day situation than following up on learning processes through longer periods of time. Teachers point to a high number of students in the classroom and little time for planning as limiting factors.

The majority of respondents in our survey agree that continuous assessment improves the possibility to differentiate instruction in order to address the needs of individual students. Standardized tests are often used, but many teachers report that they are frustrated about the way they are used to compare and rank students. A majority of the teachers report that they use results from educational assessment in their own professional development.

The requirement for end of semester/year assessments does not seem to hinder high quality continuous assessment, and teachers report that they are familiar with the content requirements involved in the practice of summative assessments. The primary school level has a history of assessing student motivation, effort, work processes and progress based on a personal student development history, which span over 40 years. In secondary education, there is an equally long history of grading and assessing students against learning objectives. Our analysis indicates that there are different assessment cultures across political levels, school types and even within individual schools.

Our study shows few significant differences between the subject areas. Physical education is an exception: Teachers in this subject area are less willing to agree that continuous assessment is an integrated part of their teaching, or that they create explicit learning objectives. Teachers in physical education tend to demand national regulations for assessment to a greater extent than teachers in other subject areas.

In the focus group interviews, clear differences are expressed as far as teachers' understanding of the role of assessment in teaching is concerned. Teachers in mathematics seem to have bigger challenges than other subject area teachers in understanding what mathematical competency is and how this can be assessed. In physical education, tensions seem to be located in the discourse on performance and effort, while in language arts, there are conflicting understandings on what would constitute evidence of learning, as well as what would constitute a valid inference on student competency.

School owners seem to focus predominantly on issues of reliability. Their primary concern is to ensure that schools develop common assessment practices, and that all students are treated fairly in assessment situations. The development of strong interpretive communities, which is necessary for ensuring validity in assessment, is largely relegated to teachers at the individual schools. This means that school owners are not included in the interpretive community when it comes to assessment. Therefore, school owners play a less active role in developing assessment practices based on a strong understanding of validity and subject content knowledge.

A key element in assessment competency is the ability to participate in a community of practice where an extended discussion on assessment is maintained. Our study shows that this

practice is developing, but that there are fairly large differences between schools. A majority of our participants claim that school staffs discuss assessment fairly often, and that they collaborate to develop high quality assessment practices. We also find that there are fairly large differences between the various kinds of schools in this respect. Creating spaces for the discussion of assessment in subject areas seems very important in order to ensure a more valid assessment practice in subject areas across whole schools.

1. Innledning

FIVIS-prosjektet består av tre delprosjekter. I første fase av prosjektet, som nå er gjennomført, har vi sett nærmere på to hovedaspekter: de *intensjoner* som ligger bak endringen i synet på vurdering i norsk skole, og de *forståelser* som aktørene i skolefeltet har av disse intensjonene og av vurderingens rolle mer generelt. Dette vil gi et godt grunnlag for andre fase av prosjektet, der målet er å dykke dypere ned i de *prosesser* og *praksiser* som utspiller seg i skolen. I siste og avsluttende fase av prosjektet dreies fokuset mer mot *elevenes læringsprosesser* og *læringsutbytte*.

Innledningsvis vil vi bemerke at dette er stort og komplekst felt, og at det ikke lar seg gjøre å beskrive det som et enhetlig fenomen. Flertallsformene i avsnittet ovenfor indikerer derfor at det hele tiden vil være snakk om et stort mangfold av både intensjoner og forståelser, prosesser og praksiser, læringsprosesser og -utbytte. Dette mangfoldet representerer en utfordring både for aktørene i skolen og for den som skal forske på slike fenomener. Som vurderingsforskere ser vi imidlertid også at dette mangfoldet er et tegn på kvalitet og fleksibilitet i skolesektoren, og at nye forståelser og innovative praksiser kan utvikles i konstruktive diskusjoner.

I kapittel 1 beskrives FIVIS-prosjektet og dets overordnede problemstillinger. Det gis også noen viktige begrepsforklaringer før prosjektets forskningsspørsmål presenteres.

1.1 Om FIVIS-prosjektet

I konkurransegrunnlaget som prosjektet bygger på spør Utdanningsdirektoratet ”hvordan vurdering stimulerer til læring og hva som kjennetegner ulike klasseromspraksis når vurdering brukes som redskap for læring, spesielt knyttet til fire prinsipper for underveisvurdering som er nedfelt i forskrift til opplæringsloven, kapittel 3. I tillegg skal halvårsvurdering og forholdet mellom underveis- og sluttvurdering belyses.” (Utdanningsdirektoratet, 2011a). For å kunne undersøke dette har vi tatt utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets føringer (Utdanningsdirektoratet, 2010, 2011a, 2011b) for hva som kjennetegner en læringsfremmende vurderingspraksis.

1.2 Delprosjekt 1: Intensjoner og forståelser for vurdering i skolen

Første fase av prosjektet, som denne rapporten bygger på, har vært definert primært som en ”intensjonsstudie”. Vi har gjennom både kvalitative *fokusgruppeintervjuer* og en *spørreundersøkelse til lærere, skoleledere og skoleeieresøkt* å få et innblikk i ulike aktørers

forståelse av og begrepsbruk knyttet til vurdering i skolen. Vurderingskompetanse har vært et av de sentrale begreper vi har sett nærmere på her. I denne delen av prosjektet har vi også basert oss på *dokumentanalyser* av sentrale føringer, fra overordnede styringsdokumenter, til et utvalg av lokale læreplaner. Vi har fokusert på aktørers forståelse av sentrale føringer og bakenforliggende strukturer og hva som er status quo innen forskningsfeltet og praksisfeltet (skolen). Dette innebærer et strukturelt perspektiv på tematikken. Også i dokumentanalysene har vi i denne fasen vært opptatt av bakenforliggende strukturer og føringer heller enn realiserte praksiser i skolen som vi vil se nærmere på i neste fase av prosjektet. I denne delen av prosjektet har det vært viktig å se hvordan de styringssignaler som gis gjennom overordnede dokumenter formidles ned i systemet og mottas og oversettes av aktører i praksisfeltet.

Hensikten med denne delen av prosjektet, har ikke vært å gi noen utfyllende beskrivelse av teori og praksis, men å gi et første bilde av hvordan sentrale aktører tenker rundt individuell vurdering. En annen hensikt med denne delen av prosjektet, har også vært å reise ny, relevante forskningsspørsmål for den videre studien. Denne første fasen av prosjektet har gitt oss et godt grunnlag for videre intervjuer og observasjon av klasseromspraksis.

1.3 Problemstillinger

Prosjektet har tre overordnede problemstillinger:

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

I denne rapporten ligger hovedvekten på problemstilling nummer 1.

1.4 Begrepsavklaringer

Den amerikanske rapporten *Knowing what Students Know* (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001) understreker at alle vurderingspraksiser hviler på tre pilarer:

- en teoretisk modell for å forstå hvordan elevenes kunnskap kommer til uttrykk i forskjellige representasjonsformer, og for å forstå hvordan de utvikler sin kompetanse innenfor et fagområde
- oppgaver eller situasjoner som gjør det mulig å observere elevenes prestasjoner i faget
- en fortolkningsmetode for å trekke slutninger om elevens læring basert på observasjoner av elevenes prestasjoner

Fordi prestasjoner og observasjoner vil variere etter oppgave- og situasjonstype, må også lærerne beherske et bredt spekter av fortolkningsmetoder for å trekke slutninger om elevenes læring. Nasjonale prøver og sentralt gitte avsluttende eksamener er eksempler på vurderingsformer som observerer elevenes prestasjoner på nasjonalt nivå. Disse resultatene kan si noe om generelle mønstre i elevenes læring. Observasjon av elever i klasserommet krever en annen tilnærming: En lærer som samler inn elevenes skriftlige arbeider i et fag må anvende fortolkningsmetoder bygget på *fagkompetanse*, *klasseromserfaring* og *fagdidaktisk* forståelse for å fortolke elevtekstene som bevis for læring i faget. Likevel er begge disse eksemplene kjennetegnet ved at de tre pilarene – en teoretisk modell, observasjon av elevprestasjoner og fortolkning av disse prestasjonene – har en eksplisitt og helhetlig sammenheng. I praksis vil dette bety at lærere må kunne se sammenhengen mellom læreplanmål, undervisning og vurdering. Dersom denne sammenhengen ikke gjøres eksplisitt av lærerne, vil kvaliteten i vurderingen bli svekket (National Research Council 2001: 2-3). Det er dette teoribaserte, fortolkende og eksplisitte praksisfellesskapet er det som kjennetegner god vurderingspraksis og derfor også kan betegnes som vurderingskompetanse.

Et hovedproblem som påpekes i rapporten er den manglende sammenhengen mellom storskalavurderingsformer og det daglige arbeidet i klasserommet. Man kan for eksempel mangle en forståelse for de forskjellige funksjonene til summative og formative vurderingsformer, noe som kan lede til konflikt og frustrasjon både for lærere og elever. Et viktig mål med denne delrapporten er derfor å undersøke hvordan skoleeiere, skoleledere, lærere og elever forstår og fortolker vurderingsbegrepet.

Begrepet *vurderingskompetanse* har ikke blitt definert nærmere av norske skolemyndigheter, og det finnes i dag ingen etablert forståelse i norsk kontekst for hva det vil si å være en kompetent vurderer. Internasjonal forskning på vurdering har vist at vurderingskompetanse består av en rekke delkompetanser som er nødvendig for en god vurderingspraksis. 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.

Definisjonen viser til at vurderingskompetanse ikke bare er noe som finnes i den enkelte lærers hode, men også at dette er noe som er forankret i skolen som organisasjon. Den beskriver også etableringen av en vurderingskultur som en stadig pågående prosess, der utviklingen av nye praksiser står sentralt.

Dette blir spesielt synlig når skoler skal vektlegge vurdering for læring i større grad. Tre nøkkelprosesser i vurdering for læring kan sies å være det å vite hvor den lærende er i sin læring, å lage mål for læringen og å finne ut hva som skal til for å nå målene (Sadler, 1989; Wiliam & Thomson, 2007). Tradisjonelt sett har læreren hatt ansvaret for disse prosessene, men i et vurderingsteoretisk perspektiv er det viktig å tydeliggjøre hvilken rolle elevene selv har i sin egen læringsprosess og hvilken betydning de har for hverandres læring i fellesskapet (Sadler, 1998). Slik kan man si at læreren er ansvarlig for å designe og implementere et effektivt læringsmiljø, mens den lærende har ansvar for læringen i dette miljøet (Black & Wiliam, 2009). Ved å koble de tre prosessene sammen med de ulike aktørene i klasserommet, kan formativ vurdering sees som et konsept bestående av fem strategier:

- Utarbeide tydelige mål og vurderingskriterier
- Utvikle effektive klasseromsdiskusjoner og gode vurderingsoppgaver for dokumentasjon av elevenes kompetanse
- Gi tilbakemelding som fremmer læring
- Aktivere elevene som ressurser for hverandres læring
- Aktivere elevenes evne til å lære å lære (Wiliam & Thomson, 2007)

Her ser vi at en lang rekke didaktiske problemstillinger trer frem, og det er derfor ikke enkelt å skille vurdering fra øvrige undervisnings- og læringsprosesser i skolen.

I engelskspråklig litteratur er uttrykket «assessment literacy» som oftest definert noe mer omfattende enn begrepet vurderingskompetanse ovenfor, og det inkluderer gjerne kunnskaper om rutiner for kvalitetssikring av vurdering *av* læring, som f.eks. testteoretiske begreper som validitet og reliabilitet. Det involverer dessuten erfaring i å delta i en utvidet diskusjon om vurdering, slik som Fullan (2007) uttrykker det når han snakker om en «*Commitment to communicate effectively and engage in external assessment discussions.*»¹ En slik profesjonell

¹James Popham (2009) peker på at å bygge assessmentliteracy 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,

forpliktelse til å delta i samtaler om vurderingens teoretiske og praktiske aspekter anser vi som en helt vesentlig del av det å forstå vurderingens betydning for undervisning og læring i skolen.

På bakgrunn av denne innledende begrepsdefinisjonen finner vi det hensiktsmessig å snakke om *vurderingskultur* som et helt overordnet begrep, der lærere med varierende *vurderingskompetanse* arbeider, og der et mangfold av *vurderingspraksiser* er situert. I tillegg til disse overordnede begrepene kommer også problemstillinger som grader av elevinvolvering i vurderingen, samt i hvilken grad mål og vurderingskriterier er tause og implisitte eller kjente og eksplisitte.

1.5 Forskningsspørsmål

De følgende forskningsspørsmålene vil være relevante for de overordnede problemstillingene. Disse er sortert under vurderingskompetanse, vurderingspraksiser og læringsprosesser. Det må likevel presiseres at det er glidende overganger mellom de ulike kategoriene, og derfor kan man tenke seg at noen av spørsmålene vil gjelde for alle tre kategoriene. I denne rapporten har vi fokus på begrepsforståelse som er gitt betegnelsen vurderingskompetanse hos skoleeiere, skoleledere og lærere.

Vurderingskompetanse:

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

- Hvilke erfaringer har foreldrene med informasjonsflyten mellom hjem/skole om læringsmål, utbytte, vurdering og eventuelle individuelle tilpasninger?

Vurderingspraksiser

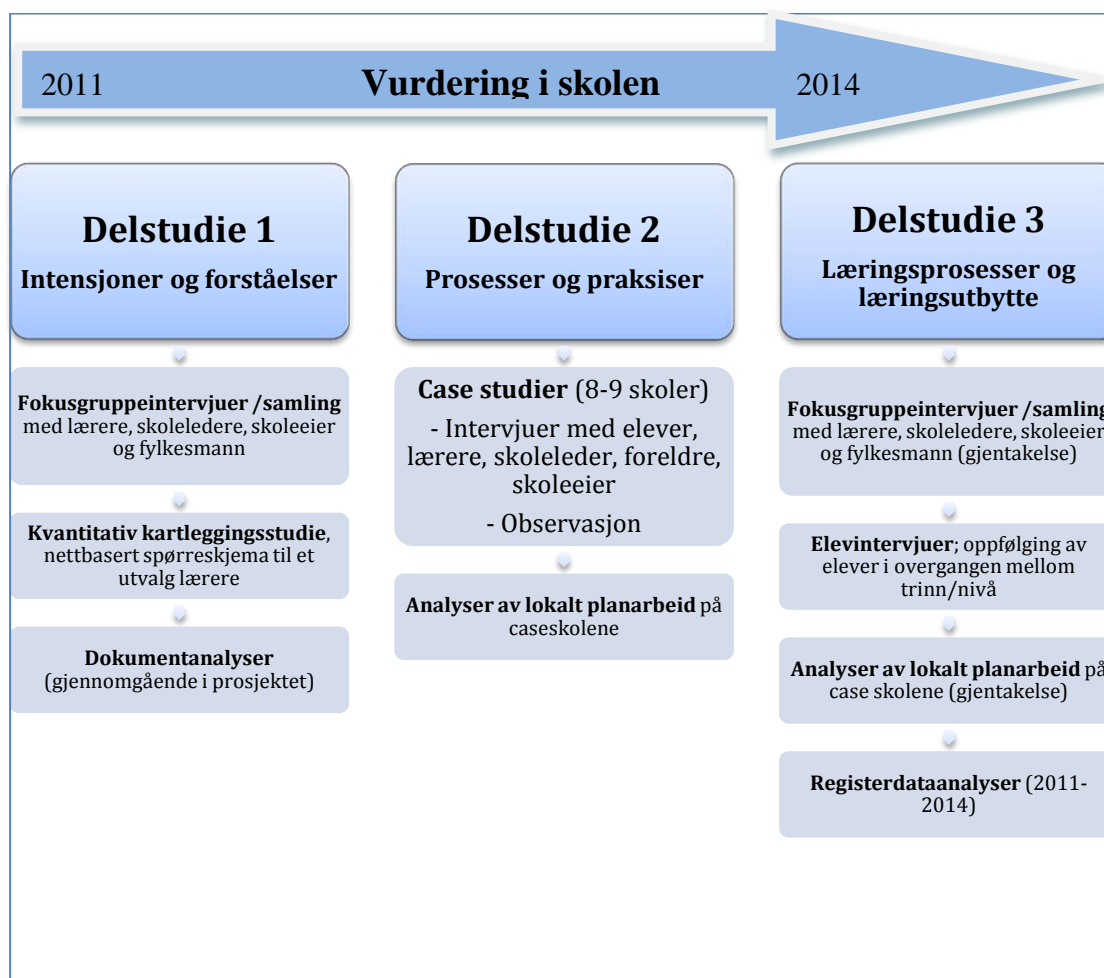
- I hvilken grad er vurderingen målorientert og kriteriebasert?
- Hvordan anvendes klasseromsdialoger som vurderingsverktøy?
- Hvordan anvendes vurderingsoppgaver?
- I hvilken grad får elevene tilbakemelding på arbeidet de gjør underveis, i prosessen?
- I hvilken grad brukes egenvurdering som vurderingsverktøy?
- I hvilken grad brukes medelevvurdering som vurderingsverktøy?
- Er det diskrepanser mellom den generelle forståelsen av vurdering og de faktiske praksisene i klasserommet?
- Forskjeller/likheter i vurderingspraksis gjennom utdanningsløpet
- I hvilken grad anvendes digital teknologi (LMS, programvare) som del av vurderingen?

Læringsprosesser

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

Vi er med andre ord interessert i å undersøke forholdet mellom intensjoner, forståelser og operasjonalisering av individuell vurdering i norsk skole. Prosjektet vil dermed kunne bidra til ny kunnskap om hvordan lærernes egen tenkning om og forståelse av vurdering henger sammen med klasseromspraksisen. Denne kunnskapen vil kunne danne grunnlaget både for endringer og presiseringer i de overordnede nasjonale prioriteringene og for en forskningsbasert tilnærming til etter- og videreutdanning av lærere. Selv om mange av disse forskningsspørsmålene vil bli belyst i enda større grad i de to neste fasene av prosjektet, har de også dannet bakgrunn for denne første fasen av undersøkelsen. I tråd med prosjektets design vil vi imidlertid i det videre arbeidet i sterkere grad bevege oss over mot praksis i klasserommene, og se dette på bakgrunn av det bildet delstudie 1 har gitt av ulike aktørers forståelse og fortolkning av sentralt gitte styringssignaler.

Figur 1 nedenfor gir en samlet oversikt over prosjektets ulike faser og sentrale tema og datainnsamlingsmetoder.



Figur 1: Oversikt over prosjektets metodiske design

1.6 Om rapporten

Rapporten er basert på data innsamlet i perioden fra prosjektstart høsten 2011 til begynnelsen av april 2012. Vi har valgt å fokusere på fagene norsk, engelsk, kroppsøving og matematikk i denne studien. I kapittel 2 vil vi beskrive prosjektets metodiske design, med særlig vekt på å gjennomgå datagrunnlag og metode for fase 1 av prosjektet. Kapittel 3 og 4 gjennomgår vi vår empiri. Her presenteres og drøftes data fra både de kvantitative og kvalitative delene av prosjektet. I kapittel 3 ligger hovedvekten på intensjoner og føringer fra sentral til lokalt nivå. Her gjennomgår vi politiske dokumentet og styringssignaler på ulike nivå i tillegg til at vi har analysert et utvalg av lokale læreplaner. I kapittel 4 ser vi på hvordan disse signalerer og

føringer fortolkes og operasjonaliseres i en lokal kontekst, med vekt på vurderingskompetanse, vurderingspraksiser og elevenes læring.

I kapittel 5 oppsummerer og drøfter vi hovedfunn fra del 1 av prosjektet. Også her presenterer vi våre funn i forhold til aksene sentral-lokal, med vekt på hvilke signaler og intensjoner som kommer fram i sentrale styringsdokumenter, hvordan ulike aktører i systemet forstår og oversetter disse signalene, og hvordan dette dermed er med på å forme skolens vurderingspraksiser. I kapittel 5.3. drøfter vi sentrale deler av våre funn i forhold til utvikling av læringsprosesser i skolen. Denne delen av kapitlet peker fram mot problemstillinger som vil stå sentralt i fortsettelsen av prosjektet.

2. Forskningsmetode og teoretisk grunnlag

I det følgende kapitlet gjøres rede for prosjektets metodiske design. Kildene for denne rapporten, deriblant dokumentstudiene, breddeundersøkelsen og de kvalitative intervjuene, gjennomgås også.

2.1 En praksisnær tilnærming

I prosjektet FIVIS benyttes ulike metodiske tilnærminger for å gi svar på problemstillingene. Selv om hovedvekten i prosjektet ligger på kvalitative metoder, har tilnærmingen også innslag av kvantitativ metode, særlig i den foreliggende rapporten.

Vår kvalitative tilnærming baserer seg på et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap og læring. Utdannings- og språkforskeren James V. Wertsch løfter fram forholdet mellom individets utvikling og den kulturen denne utviklingen foregår i på denne måten: «the study of the relationship between human mental functioning on the one hand, and cultural, historical and institutional settings on the other» (Wertsch, 1995:56). Dette innebærer en oppfatning om at læring er et relasjonelt fenomen og at mennesker konstruerer kunnskap og lærer i interaksjon med det fysiske, sosiale og kulturelle miljøet rundt seg (Vygotsky, 1978, 1986/2000, Creswell, 2003, Finne, Levin og Nilssen, 1995). Utdanningsforskeren Gordon Wells (1999) sier følgende om læring:

Education should be conducted as a dialogue about matters that are of interest and concern to the participants (Wells, 1999: xi).

Han er opptatt av at både læring og forskning bør forstås i et dialogisk perspektiv mellom de ulike aktørene i undervisningen og forskningen. Han framhever at det å forske på *hvordan* elever utdannes er vel så viktig som spørsmålet om *hva* elevene lærer i sin utdanning. Vi er opptatt av hvordan den kulturelle kontinuiteten og den individuelle utviklingen står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre i alle typer aktivitet, og hvordan den situerte konteksten der læring skal finne sted påvirker elevenes læring. Å forstå vurdering som situert sosial praksis, betyr at det som gjelder som legitim kunnskap og praksis i et klasserom er preget av både tradisjoner og den institusjonelle diskursen omkring vurdering (Pryor & Crossouard, 2008). Et fenomen som ”vurdering i skolen” er derfor ikke konstant; det avhenger av hvordan man snakker om det, iakttar det og forstår det (Knudsen, 2009). Vi ser for oss at spesielt dialogen og samspillet mellom lærere og elever (og seg i mellom) vil være interessant å se nærmere på med tanke på sammenhengen mellom vurdering og læring.

For å få nærmere kunnskap om vurderingspraksis i klasserommet, ser vi det som sentralt å være tett på de som er delaktige i prosessene knyttet til vurdering. Dette vil gi oss muligheten til å se nærmere på hvordan konstruksjonen av kunnskap foregår. Med en slik tilnærming vil

det gjøre det mulig å skille vurderingspraksisen fra andre former for klasseromspraksis, og vil gjøre det mulig å si noe om utfallet av ulike tilnærminger i vurderingspraksis – fra ulike informanternes perspektiver. I tråd med en sosialkonstruktivistisk tilnærming som forstår kunnskap som sosialt situert, er metodetriangulering et grep for å gjøre forskningen valid og reliabel. Kvalitative intervjuer og observasjoner vil utgjøre en sentral del av vårt metodiske design. Dette vil hjelpe oss å få fatt på kompleksiteten ved de prosesser som utspiller seg ved vurderingspraksis og å få et helhetlig bilde av vurderingskulturen i klasserommet. Ved hjelp av fokusgruppesamtaler med lærere og andre sentrale aktører, breddeundersøkelse, læreres arbeidsdokumenter og observasjon av deres vurderingspraksiser, vil dette kunne gi et solid utgangspunkt for en studie av arbeidet med individuell vurdering i skolen.

Data er innhentet både gjennom breddeundersøkelser til lærere, gjennom intervjuer med strategisk utvalgte aktører, klasseromsobservasjon, dokument-/tekstanalyser og studier av registerdata. Gjennom strategisk utvalgte case-studier i andre fase av prosjektet vil vi gå i dybden i noen utvalgte skoler. Intervjuer, observasjon og lokalt planverk vil være en sentral del av vårt empiriske materiale. Dette gir oss muligheten til å komme ”tett på” og få fatt på kompleksiteten ved individuell vurdering i skolen på ulike nivåer. Dialogen med de aktørene som står i vurderingssituasjoner i skolehverdagen står sentralt.

For å vite hvordan og hva vi skal spørre om, hva vi skal se etter og for å styrke designets validitet, vil det være sentralt at vi i første fase av prosjektet får nærmere innblikk i de sentrale strukturer for vurdering aktørene må forholde seg til og hvordan de fortolker disse. Det vil også være viktig å få en oversikt over hva som er utbredt praksis og metoder i ulike skoler for å ha et sammenligningsgrunnlag og kunnskapsgrunnlag for videre dataanalyser. Dette kunnskapsgrunnlaget vil innhentes gjennom fokusgruppeintervjuer og breddeundersøkelsen samt dokumentanalyser.

Etter å ha sett nærmere på strukturer, begrepsforståelse, intensjoner og vurderingspraksis i klasserommet vil det være naturlig å rette fokus mot hva ulike former for vurderingspraksiser og vurderingskompetanse fører til. Også dette er viktig å få belyst både gjennom kvalitative og kvantitative data, da opplevelsen av hva man får igjen for ulike former for praksis vil kunne være vanskelig å tallfeste, og det vil mest sannsynlig være store individuelle forskjeller. Både gjentakende fokusgruppeintervjuer og breddeundersøkelsen, casestudiene, samt registerdata vil hjelpe oss å se nærmere på sammenhengen mellom vurderingspraksis og læring, og koplingen mellom disse dataene vil være sentral.

Det metodiske designet har også et *komparativt element*. Vi har gjennomgående i vår datainnsamling/utvalgsstrategi i de ulike delprosjektene valgt å ta med både skoler som er med den statlige satsningen “Vurdering for læring” og skoler som ikke er med. Vi har tatt høyde for denne dimensjonen både i vårt utvalg i de innledende og avsluttende fokusgruppe intervjuer av lærere, rektorer og skoleeiere (delprosjekt 1 og 3) og i den kvantitative kartleggingsundersøkelsen til lærere som gjennomføres i delprosjekt 1. I vårt utvalg av case-skoler i delstudie 2 vil vi ha med ca 50/50 med skoler som er med/ikke med i den nasjonale satsingen. Registerdata som benyttes med tanke på resultater vil også være mulig å se på tvers av denne komparative dimensjonen. Dette gir oss sammenlagt et ganske bredt datamateriale,

fra ulike perspektiver, til å sammenligne disse to gruppene for å se om her er noen tydelige forskjeller. Vi må imidlertid ta høyde for at der vil være både lokale og kommunale satsninger ved siden av den statlige som vil ha påvirkning på våre funn, og det vil ikke være entydige årsakssammenhenger i datamaterialet. Vi ser likevel for oss at den komparative dimensjonen vil være et nyttig supplerende element, spesielt knyttet til hvordan ulike vurderingspraksiser stimulerer til læring.

Det kan også argumenteres for at vår design er *longitudinelt eller langsgående*. Vi kommer til å følge opp informanter på flere måletidspunkter i prosjektperioden både gjennom kvalitative og kvantitative data. Vi følger den samme gruppen med lærere, skoleledere og skoleeiere i delprosjekt 1 og 3. Og vi følger det samme utvalget lærere i breddeundersøkelsen i første og siste fase av prosjektet (så langt det lar seg gjøre å få tak i samme informant/respondentgruppene). I tillegg vil vi gjøre analyser av registerdata, hovedsakelig i form av nasjonale prøver og karakterdata på ulike måletidspunkter. Dette gir oss mulighet til å se på endring/stabilitet over tid.

2.2 Datagrunnlag for delrapport 1

Følgende datainnsamlingsmetoder ligger til grunn for denne rapporten:

- Innledende fokusgruppeintervjuer av lærere, skoleledere og skoleeiere
- Kvantitativ, kartleggende breddeundersøkelse blant et utvalg lærere
- Dokumentanalyser av sentrale dokumenter fra ulike nivåer og nasjonal og internasjonal forskningslitteratur

2.2.1 Innledende fokusgruppeintervjuer/erfaringsamlinger

Vi inviterte høsten 2011 et utvalg lærere, skoleledere og skoleeiere (kommune og fylkeskommune) til *fokusgruppeintervjuer* for å få et bilde av om deres perspektiver på og forståelse av individuell vurdering i skolen.

Et fokusgruppeintervju er en godt planlagt gruppediskusjon, designet for å få tak i synspunkter på gitte tema (Wibeck, 2000). Intervjuene var kvalitative, semistrukturerte intervjuer, der hensikten var å belyse bestemte problemstillinger og sentrale elementer knyttet til vurdering i skolen. I forhold til et rendyrket fokusgruppeintervju, der diskusjonene mellom deltakerne får løpe fritt, ga vår design noen flere føringer. Ved hjelp av vår intervjuguide, ledet vi intervjuene gjennom de tema som var nødvendig i forhold til prosjektets målsettinger. Våre intervjuguiden var utformet med utgangspunkt i prosjektets hovedproblemstillinger og forskningsspørsmål, som gjengitt i kapittel 1.4. Intervjuenes semistrukturerte form ga også rom for å avvike fra guiden og følge interessante problemstillinger der de dukket opp. En slik

modell gjør det mulig for forskeren å følge informantens fortelling og utdype temaer som kommer opp, også der forskerne i utgangspunktet ikke hadde inkludert det i sine intervjuguider. I den fasen av prosjektet vi nå er, der hensikten er å få et bilde av informantenes opplevelse og forståelse av forskningsobjektet, og dessuten å presentere temaer for den videre studien, vil en slik semistrukturert intervjumodell være nødvendig og hensiktsmessig (Thagaard 2003: 84).

Vi valgte å samle rektorene i en gruppe og lærerne i fire grupper, inndelt etter skoleslag; barneskole, ungdomsskole og videregående skole (to grupper). Skoleeiere ble intervjuet i to grupper, inndelt etter grunnskole og videregående skole. Dette har bidratt til å få fram perspektiver på tematikken fra ulike nivåer i skolesektoren.

Det er søkt å gjøre et strategisk utvalg av informanter med tanke på variasjon langs ulike dimensjoner for å få ulike perspektiver på tematikken også innad i gruppene. Vi har derfor intervjuet lærere som underviser i de fire utvalgte fagene, dessuten valgt lærere og rektorer fra skoler med ulike rammebetingelser (størrelse, elevtall, lærertetthet, elevgrunnlag, hvilken satsning de har på vurdering o.l.). Skoleeiere er søkt samlet i forhold til dimensjoner som dekker store/små kommuner/fylker, urban/rural, tonivå/trenivå kommune, om de er med i den statlige satsningen på vurdering eller ikke osv. Intervjuene med lærere og skoleledere ble gjennomført under en samling, i program for lærerutdannings lokaler ved NTNU. Av praktiske årsaker ble intervjuene med skoleeiere gjennomført i to omganger, begge knyttet til samlinger der skoleeiere fra regionene har vært til stede.

Til grunn for intervjuene er det utarbeidet en intervjuguide, og grunnlaget for hovedspørsmålene i guidene er prosjektets tre overordnede problemstillinger: Hvordan tolkes og forstås begrepet vurdering av skoleeiere, skoleledere og lærere? Hvilke vurderingspraksiser finnes i norske klasserom? Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevens læring og læringsprosesser? Disse spørsmålene ble også presentert i invitasjonsbrevet til de vi intervjuet (se vedlegg 1) Vi utarbeidet egne intervjuguider for skoleeiere, skoleledere og lærere (se vedlegg 2). Ut fra erfaringer med det første intervjuet ble antall spørsmål i guiden redusert i de øvrige fokusgruppeintervjuene, som hadde en varighet fra 65 til knapt 90 minutters varighet. Vi foretok intervjuene i desember 2011 (lærere og skoleledere), januar 2012 (skoleeiere i vgo) og februar 2012 (skoleeiere grunnskolen). Med ett unntak ledet to forskere intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert av personer utenfor forskergruppen.

Flere forskere i prosjektet har analysert og kategorisert materialet i NVivo 9 (International, 2011). Analyser og presentasjoner av datamaterialet hviler på en konstant komparativ metodisk tilnærming (Gudmundsdottir, 2001; Postholm, 2005). Denne metoden brukes innenfor kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamaterialet er grunnlaget i analysearbeidet (Postholm, 2005).

Tabellen nedenfor viser fordelingen av informanter i de ulike intervjuene.

Tabell 1: Deltakere i intervjuer

	Skole- leder	Lærere videreg. 1	Lærer videreg. 2	Lærere ungdoms- skole	Lærere Barne- skole	Skoleeier vgs	Skoleeier gr.skole
Deltakere	6 (3 gs, 3 vgs)	6	6	7	8	4	4

Hovedpoenget med disse intervjuene har vært å la informantenes stemme komme frem, innenfor de rammer intervjuguide og intervjuere har satt. På den måten mener vi at vi klarte å initiere gode, fokuserte diskusjoner mellom informantene og mellom informantene og intervjuerne om begrepsforståelse og vurderingspraksis (Thagaard, 1998). Dette har gitt oss et fylldig og fylldig og omfattende kvalitativt datamateriale. Vi har også fått innsikt i spennet av muligheter og utfordringer som kan være aktuelle å følge opp i det videre i prosjektet.

2.2.2 Innledende kartleggingsstudie

Vinteren/våren 2012 er det gjennomført en innledende kartleggingsstudie blant lærere i de fire fagene. Hensikten med en breddeundersøkelse til et utvalg lærere innen de fire utvalgte fagene er å få oversikt over utbredte rutiner og metoder knyttet til vurdering og hvordan lærerne oppfatter disse. Dessuten er hensikten å få økt kunnskap om hvordan lærerne fortolker sentrale føringer for vurdering. Det å spørre et representativt utvalg lærere om deres *holdninger* til individuell vurdering i skolen, deres og skolens *vurderingspraksiser* og *vurderingskompetanse*, deres *kjennskap til nasjonale føringer* for underveis og sluttvurdering og deres oppfatninger om *elevens læring og medvirkning* danner et viktig bakteppe for den følgende datainnsamling i prosjektets senere faser. Breddeundersøkelsen i denne fasen fungerer som et bidrag til å kunne si noe mer om lærernes intensjoner og tolkninger knyttet til individuell vurdering i skolen.

Vurdering i skolen er et komplekst fenomen som kan være vanskelig å fange kvantitativt, da det er store individuelle forskjeller mellom hva man legger i begrepet. Det har derfor vært nyttig å kunne støtte seg på den innledende runden med fokusgruppeintervjuer, som gir en pekepinn på begrepsforståelse og begrepsbruk i lærergrupper på ulike trinn og hva som oppleves som sentrale utfordringer og muligheter i vurderingsarbeidet. Det er likevel viktig at vi tar noe forbehold i fortolkningen av data med tanke på representativitet og generalisering siden begrepsforståelse og operasjonalisering av ulike vurderingsbegreper høyst sannsynlig varierer i stor grad.

Det er viktig å fremheve at den innledende kartleggingen ikke har som hensikt å være en omfattende nasjonal breddeundersøkelse i seg selv, men er ment som et verktøy for vår videre datainnsamling. Hensikten med denne første fasen av prosjektet er å få innblikk i sentrale aktørers forståelse av vurdering og begrepsbruk knyttet til vurdering i skolen. Kartleggingen

gir oss mulighet til å få oversikt over utbredte rutiner og metoder knyttet til vurdering og hvordan lærere oppfatter og vurderer disse. Kartleggingsstudien gir også et sammenligningsgrunnlag når vi skal følge opp faktisk praksis i klasserommet.

Spørreskjema ble utviklet i samarbeid mellom hele forskergruppen. Arbeidet tok utgangspunkt i tidligere forskning rundt vurdering i skolen, og skjedde i tett dialog med oppdragsgiver. På denne måten har vi sikret at spørreskjema både er faglig oppdatert/i tråd med eksisterende forskning, fanger opp eksisterende rammer og strukturelle forhold og er relevant i forhold til praksisfeltets utfordringer. Etter vår vurdering fanger våre spørsmål godt de relevante og viktige dimensjonene vi er ute etter å belyse.

Utvalget

I samarbeid med oppdragsgiver ble det besluttet å trekke et utvalg skoler fra det utvalget som deltar i Utdanningsdirektoratets ”spøringer” som sendes ut en gang i halvåret. For å lette belastningen på skolesektoren gjennomføres spørringene som utvalgsundersøkelser, slik at hver enkelt skole og kommune spørres med intervaller på ett og et halvt år. Hensikten med å trekke et utvalg herfra var å øke mulighetene for en god svarprosent ved at skolelederne allerede har akseptert en spørring dette halvåret, og at informasjon om undersøkelsen til lærerne kunne formidles via disse skolelederne. NIFU er ansvarlig for gjennomføringen av skolespørringene og har bidratt med adresselister til undersøkelsen. Dette letter også belastningen på øvrige skoler i Norge. Vår populasjon var i utgangspunktet lærere innen de ulike fagene i Norge, men ved å bruke utvalget fra skolespørringen er det bare lærere fra skoler som deltar i denne runden av spørringen som får mulighet til å delta.

Utvalget til skolespørringen er representativt, og vi besluttet å trekke tilfeldig 50 prosent av grunnskoleutvalget og 70 prosent av utvalget på videregående nivå.² Grunnskoleutvalget besto opprinnelig av 968 skoler og videregående utvalget av 141 skoler. Sentralt for utvalget var å få en god dekning med tanke på geografi (fylker/landsdel), skolestørrelse, skoletype og kommunestørrelse. Dette ble kontrollert for gjennom deskriptive analyser av både utvalget til spørringen og utvalget til vårt prosjekt. En sentral bakgrunnsfaktor for undersøkelsen er også om skolene er med i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring" eller ikke. Det ble gjort noen justeringer i utvalget for å forsikre oss om at vi hadde med nok skoler i utvalget som er med i satsningen for å ha et grunnlag for å si noe om forskjeller mellom de som er med og de som ikke med. Til sammen ble undersøkelsen sendt ut til 530 grunnskoler og 100 videregående skoler i uke 12.

²For mer informasjon om utvalget til skolespørringen se: Vibe, N. (2012) Spørsmål til Skole-Norge våren 2012. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Nifu Rapport 21/2012

For å sikre oss nok svar fra lærere innen de ulike fag ble det også besluttet å spørre alle lærerne innen de fire fagene på skolen heller enn å sette et bestemt antall lærere per skole. For å sikre en viss spredning langs fag ba vi skoleleder om å fordele de elektroniske spørreskjemaene noenlunde likt på de ulike fag så langt det lot seg gjøre. Dette innebærer at skolelederne har gjort et visst "utvalg" med hensyn til hvilke lærere som svarer i de ulike fag, da noen lærere underviser i flere av fagene. Det å velge alle faglærere ved skolen heller enn et bestemt antall har også konsekvenser for vår mulighet til å beregne svarprosent, da vi ikke kjenner til det totale antallet lærere i de ulike fagene ved skolene.

Det at vi først trekker skoler og deretter lærere på skolen, gjør at lærerne ikke er trukket uavhengig av hverandre. Variansen blant et utvalg av N respondenter i en klynge av observasjoner (for eksempel innen en skole) er gjerne mindre enn variansen blant et utvalg av N respondenter som ikke er klynget fordi det kan være krefter på skolenivå som gjør lærernes praksis eller verdier mer sammenfallende. Dermed kan det bli vanskelig å generalisere til en populasjon av lærere som spenner over skoler med alle typer skolemiljø og ikke bare til en populasjon av lærere som spenner over de typer skolemiljø som er representert i undersøkelsen. Dette må vi også ta høyde for i tolkningen av våre data.

Svarinnngang og svarprosent på skolenivå; brutto og netto utvalg

Nedenfor følger en tabell over beregnet svarinnngang og svarprosent på skolenivå. Vi vil her også si noe om dataenes representativitet.

Tabell 2 viser en oversikt over svarprosenten blant de videregående skolene i utvalget. Siden det var bare 100 skoler som ble trukket ut gir det mindre mening å prosentueres, men dette er gjort for ordens skyld. Tabellen gir oss mulighet til å se på fordelingen langs sentrale variabler både blant de som har deltatt i undersøkelsen og de som ikke har deltatt. Vi ser for eksempel at det er 84 prosent som er offentlige og 16 prosent som er private i det totale utvalget, mens i nettoutvalget (de som har svart) er 93 prosent offentlige og 7 prosent private. De offentlige skolene er altså noe overrepresentert i vårt utvalg. Dette gjenspeiler nok mye virkeligheten blant norske skoler. Vi vil likevel nevne at våre data først og fremst omhandler offentlige skoler, og at de i mindre grad kan generaliseres til private skoler. Dette gjelder både utvalget på videregående og grunnskolenivå. Utover fordelingen på private og offentlige skoler ser imidlertid fordelingen blant de skolene som har deltatt i undersøkelsen og de skolene som er i vårt bruttoutvalg (skolespørringen våren 2012) tilfredsstillende like ut i henhold til formålet med kartleggingen.

Tabell 2: Svarprosent på skolenivå – videregående skoler (Brutto N=100)³

VIDEREGÅENDE SKOLER		Antall skoler total (Brutto)	Fordeling de som ikke har deltatt	Fordeling de som har deltatt (Netto utvalg)	Total (Brutto utvalg)	Sv % skolenivå
Driftsansvar	Offentlig	84	76 %	93 %	84 %	50 %
	Privat	16	24 %	7 %	16 %	19 %
Skoletype	Kombinert	70	69 %	71 %	70 %	46 %
	Ren allmennfag	16	20 %	11 %	16 %	31 %
	Ren yrkesfag	14	11 %	18 %	14 %	57 %
Skolestørrelse (antall elever)	Under 100	29	31 %	27 %	29 %	41 %
	100 - 199	25	27 %	22 %	25 %	40 %
	200 og mer	46	42 %	51 %	46 %	50 %
Region	Midt- og Nord-Norge	26	27 %	24 %	26 %	42 %
	Oslo og Akershus	16	15 %	18 %	16 %	50 %
	Sør- og Vest-Norge	32	29 %	36 %	32 %	50 %
	Øst-Norge	26	29 %	22 %	26 %	39 %
Satsning VFL	Deltar i satsning	35	33 %	38 %	35 %	49 %
	Deltar ikke i satsning	65	67 %	62 %	65 %	43 %
Total		100	100 %	100 %	100 %	45 %

Den totale svarprosenten blant videregående skoler er på 45 prosent. Siden alle norsk, engelsk og kroppsøvlingslærerne på disse skolene har blitt bedt om å svare er dette et godt resultat for vårt formål. En nærmere beskrivelse av utvalget av lærere kommer nedenfor.

³ Tabellen er beregnet ut i fra registerdata fra det totale datasettet til SENTIO.

Tabell 3: Svarprosent på skolenivå – grunnskoler (Brutto N=530)⁴

GRUNNSKOLER		Antall skoler totalt (Brutto)	Fordeling de som ikke har deltatt	Fordeling de som har deltatt (Netto utvalg)	Total (Brutto utvalg)	Sv % skolenivå
Driftsansvar	Kommunal	502	95 %	94 %	95 %	24 %
	Privat (Oppl.lov §2-12)	1	0 %		0,2 %	
	Privat(Priv.sk.lov §2-1)	27	5 %	6 %	5 %	26 %
Skoleslag	1-10 skole	117	22 %	24 %	22 %	26 %
	Barneskole	322	64 %	52 %	61 %	20 %
	Ungdomsskole	91	15 %	24 %	17 %	33 %
Region	Midt- og Nord-Norge	121	23 %	22 %	23 %	23 %
	Oslo og Akershus	58	11 %	11 %	11 %	24 %
	Sør- og Vest-Norge	193	38 %	30 %	36 %	20 %
	Øst-Norge	158	28 %	36 %	30 %	29 %
Skolestørrelse	Under 100 elever	166	33 %	25 %	31 %	19 %
(antall elever)	100 - 300 elever	206	39 %	38 %	39 %	23 %
	Over 300 elever	158	27 %	38 %	30 %	30 %
Satsning	pulje1	37	7 %	7 %	7 %	24 %
	pulje3	77	15 %	12 %	15 %	19 %
Total		530	100 %	100 %	100 %	24 %

Vi ser av tabell 3 en oversikt over fordelingen langs sentrale variabler blant de skolene som har deltatt og ikke deltatt i undersøkelsen. Også her er andelen private skoler svært lav. Vi ser at det både i brutto- og nettoutvalget er flest barneskoler som er representert. Det er ellers

⁴ Tabellen er beregnet ut i fra registerdata fra det totale datasettet til SENTIO.

ingen store avvik mellom brutto og nettoutvalget. Vi ser at det ikke er veldig mange av grunnskolene som har deltatt i satsningen, dette kommer vi nærmere inn på senere i kapitlet. Den totale svarprosenten blant grunnskolene er på 24 prosent. Dette er mindre enn forventet og ønsket. En forklaring på dette kan være de tilbakemeldinger vi har fått fra skoleleder om at de allerede er overbelastet med undersøkelser og at de nettopp har vært gjennom omfattende breddeundersøkelser. Det å spørre skoleledere som allerede er omfattet av den årlige skolespørningen har muligens fungert noe mot sin hensikt, da disse allerede gjør en stor innsats. Vi har imidlertid ikke belastet den øvrige delen av sektoren og bestemte etter gjentatte purringer at svarandelen blant lærere var tilstrekkelig for vårt formål.

Høy svarprosent blir ofte benyttet som en indikator på høy kvalitet i en undersøkelse. Flere studier og eksperimenter har imidlertid utfordret denne antakelsen (AAPOR, 2009; Curtin, Presser & Singer, 2000; Keeter, Miller, Kohut, Groves & Presser, 2000). God representativitet er i så måte viktigere enn høy svarprosent. Om respondentene representerer populasjonen på en god måte avhenger av flere faktorer. Hva er den mest relevante faktoren som beskriver populasjonen? I vårt tilfelle har det vært viktig å få med lærere fra de ulike fagene. Hva er formålet med undersøkelsen? For oss er det å skaffe oss et overblikk over utbredte metoder og rutiner - og begrepsforståelse. Hva skal resultatene brukes til? Resultatene skal gi et bedre grunnlag for våre kvalitative studier. Et lite, representativt utvalg gir resultater som er gyldige for resten av populasjonen, men det er sårbart for tilfeldige avvik. Dette gjør at feilmarginene øker, og det blir vanskeligere å oppnå resultater vi kan være noenlunde sikre på at representerer faktiske trender og ikke tilfeldigheter (dvs. at resultatene er statistisk signifikante). Et stort, ikke-representativt utvalg vil derimot gi resultater som matematisk sett er pålitelige – det er en liten sannsynlighet for at de skyldes tilfeldigheter. Dette blir likevel problematisk hvis det er en systematikk i hvem som svarer. Hvis for eksempel store skoler har en annen vurderingspraksis enn små skoler og det er en overhyppighet av store som svarer, så vil dette gi et tilsynelatende solid resultat, men som ikke er gyldig ut over det aktuelle utvalget.

Vi har gått gjennom skolene som har besvart undersøkelsen, og med unntak av en viss underrapportering fra private videregående skoler så framstår ikke fordelingen av skoler som deltar som betydelig annerledes enn bruttoutvalget og totalpopulasjonen. Vi vurderer dataenes kvalitet som god i forhold til formålet og bruken av undersøkelsen.

Gjennomføringen av datainnsamlingen

SENTIO har vært ansvarlig for den praktiske administreringen av undersøkelsen som ble sendt ut elektronisk. Skolelederne ved de utvalgte skolene fikk tilsendt en e-post med informasjon om undersøkelsen, og fire ulike linker til skjema for de fire fagene. Skolelederne ble bedt om å videreformidle disse linkene til lærerne i de ulike fagene slik at alle fagene ble representert. Lærerne fikk kun mulighet til å svare på ett skjema.

Datapresentasjon og fortolkning

Det å skulle presentere kvalitative og kvantitative data sammen byr både på muligheter og utfordringer. Dataene er samlet etter ulike utvalgsprinsipper og er knyttet til ulike former for validering og generalisering. Vi tar i rapporten for oss både teori, politiske føringer og dokumenter, tidligere forskning og kvalitative og kvantitative data for å belyse problemstillingene. Vi benytter de ulike former for data for å supplere og nyansere hverandre.

I presentasjonen av de kvantitative dataene veksler vi stort sett mellom å presentere oversiktstabeller hvor vi viser prosentvis fordeling i det totale utvalget av lærere, og tabeller som viser de enkelte påstander brutt ned langs sentrale variabler (skoetype, fag o.l.) der vi viser både prosentvis fordeling og gjennomsnittsverdier. Skalaen for snitt-verdiene er oppgitt i overkant av figuren og snittet er markert ved en blå prikk.

Svaralternativene for de fleste spørsmålene er som følger:

Hvor enig/uenig respondenten er i en påstand fra 1-4, hvor 1 = helt uenig og 4 er helt enig.

I hvor stor grad respondenten vurderer at påstanden stemmer, eller i hvor stor grad et fenomen/praksis o.l. er utbredt fra 1-3, hvor 1= i liten grad og 3= i stor grad. Denne skalaen ble bestemt med grunnlag i å kunne sammenligne data på skoleleder og skoleeier nivå.

Respondentene har også fått mulighet til å svare vet ikke på de fleste påstandene.

Vet ikke-kategorien er kun tatt med i de oversiktsanalyser hvor kategorien bidrar med nyttig informasjon. I flere tilfeller har vi for eksempel sett at det er en stor andel som svarer "vet ikke" innen for et bestemt skoleslag. Dette kan si noe om kjennskapen til ulike vurderingsbegreper og praksiser og er interessant for våre problemstillinger. Vi har derfor i noen tilfeller valgt å fremstille vet ikke kategorien i figuren. Ved sammenligning av tall i figurene vil det være viktig å være varsom i de tilfeller hvor en figur har med vet ikke-kategorien og an annen ikke.har denne "ekstra" kategorien. Det gjelder imidlertid ikke mange av figurene i rapporten.

En beskrivelse av lærerne i utvalget

Til sammen 790 lærere innen våre fire utvalgte fag har svart på breddeundersøkelsen som ble sendt ut i april 2012. Nærmere 500 av disse er lærere i grunnskolen og rundt 290 i videregående skole. Tabellen nedenfor viser fordelingen langs fag og skoleslag.

Tabell 4: Antall lærere i utvalget fordelt langs fag og skoleslag

	ENGELSK	KROPPSØVING	MATEMATIKK	NORSK	Total
Barneskole (1-7 årstrinn)	44	31	47	103	225
Ungdomsskole (8-10 årstrinn)	45	20	54	68	187
Kombinert barne- og ungdomsskole (1-10 årstrinn)	21	11	21	32	85
Videregående skole	53	43	78	119	293
Total	163	105	200	322	790

Vi ser av tabell 4 at det er flest lærere i norskfaget som har svart. Det er noen færre kroppsøvingslærere som har svart sammenlignet med de andre fagene.

Lærerne har også blitt spurt om de underviser i andre fag, i tillegg til det faget de har blitt bedt om å svare for. Som forventet svarer nærmere halvparten av utvalget at de i tillegg underviser i 1-2 fag, og 30 prosent svarer at de underviser i 3-4 fag. 13 prosent underviser i 5 fag eller flere. Her finner vi signifikante forskjeller mellom skoleslag, noe som også er forventet.⁵ Det er en større andel av lærerne på barneskolen som underviser i 3-4 fag eller flere. Blant lærerne i videregående er det en større andel som bare underviser i faget (20 prosent), eller i 1-2 fag (66 prosent). Også ved 1-10 skolene er det en ganske stor andel som underviser i 3-4 fag i tillegg (49 prosent). For mer detaljerte data se tabell 2 i vedlegg 4. Vi finner også signifikante forskjeller mellom de ulike fagene.⁶ Det er en høyere andel av kroppsøvingslærerne som underviser kun i dette faget (23 prosent) sammenlignet med de andre fagene. Også matematikklærerne i utvalget ser ut til å undervise i færre fag enn de øvrige. Over 50 prosent underviser i 1-2 fag i tillegg til matematikk.

Demografiske variabler

Kjønnsfordelingen i utvalget viser en noe større andel kvinner (66 prosent) enn menn i det totale utvalget. Her har vi imidlertid en ganske høy missing (186). En større andel kvinnelige lærere ser vi også igjen i de nasjonale tallene for læreryrket, så dette gjenspeiler populasjonen.

⁵ Pearson Chi-square<0.001. Se tabell 2 i vedlegg 4

⁶ Pearson Chi-square<0.001. Se tabell 1 i tabell-vedlegg

Det er imidlertid forskjell mellom trinnene og skoleslagene ved at kjønnsforskjellene er noe større på barnetrinnet enn i videregående, og det ser vi igjen også i vårt utvalg. Overvekten av kvinner er størst på barneskolen (73 prosent kvinner og 27 prosent menn i vårt utvalg), og minst i videregående (64 prosent kvinner og 36 prosent menn).⁷

Aldersfordelingen i utvalget er ganske jevn. 30 prosent av det totale utvalget er i aldergruppen 40-49 år. Tabell 5 nedenfor viser fordelingen langs kjønn og alder. Vi ser at blant de eldste lærerne er der flere menn enn kvinner.

Tabell 5: Lærernes fordeling langs kjønn og alder (prosent)

Lærernes fordeling langs kjønn og alder	Kvinne (%)	Mann (%)	Total (N)
under 30 år	66	35	55
30 – 39 år	68	32	144
40 – 49 år	70	30	181
50 – 59 år	72	28	149
60 år eller eldre	43	58	73
Total (%)	66 %	34 %	602

Når vi krysser kjønn og fag ser vi at det er en noe større andel kvinner som er engelsk- og norsklærere og en større andel menn som er lærere i kroppsøving og matematikk i utvalget.

Lærerne har også blitt spurt om deres ansiennitet eller hvor mange års praksis de har som lærer. Fordelingen er ganske jevn med en samling på midten. Vi ser at 28 prosent svarer at de har 8-15 års erfaring som lærer. Kun 10 prosent har 3 år eller mindre med praksis som lærer. Vi ser også at det er en større andel av lærerne på videregående som har lang praksis som lærer sammenlignet med de andre skoleslagene.

Alle landets fylker er representert i utvalget. Om vi ser på de ulike landsdelene er det en noe mindre gruppe fra Sør-fylkene og Nord-fylkene sammenlignet med Østlands-fylkene, men fordelingen ansees likevel som representativ.

⁷ For tall knyttet til populasjonen se: NOU 2003:16 I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle. SSB, Hovedtall for utdanning 2003.

Lærerne i grunnskolen

Blant lærerne på barnetrinnet er det 33 prosent som underviser på 1-4 trinn og 52 prosent underviser på 5-7 trinn. Kun 15 prosent oppgir at de underviser på både 1-4 og 5-7 trinn.

Blant de 85 lærerne på 1-10 skolene er det flest som underviser på 8-10 års-trinn (81 prosent) og færrest som underviser på 1-4 års-trinn (11 prosent). Vi har laget en ny variabel der lærerne ved 1-10 skolene er inkludert i barneskole/ungdomsskole som benyttes der det er naturlig. Selv om det er en ganske liten gruppe 1-10 skoler som deltar har vi valgt å stort sett ta med disse som egen enhet i analysene, da vi er interessert i hvordan disse skiller seg fra de andre med tanke på kontinuiteten i vurderingsarbeidet fra barne- til ungdomsskolen. Dette vil vi også følge opp senere i prosjektet.

Lærerne i videregående opplæring

De videregående skolene som er med i utvalget er stort sett kombinerte skoler. 77 prosent av lærerne arbeider ved skoler som tilbyr både studieforbereende og yrkesfag. Kun 6 prosent er rene studieforbereende skoler. Når det gjelder størrelsen på de videregående skolene har de fleste (65 prosent) 200 eller flere elever. Bare 18 prosent av lærerne arbeider ved skoler med mindre enn 100 elever. Mange av lærerne i utvalget jobber altså i videregående skoler med et høyt antall elever. Vi har ingen spesielle grunner til å tro at det er noen spesielt store forskjeller når det gjelder vurderingspraksis ved små og store skoler, men vi må i våre fortolkninger av data være bevisste at en stor del av lærerne i videregåendeutvalget arbeider ved store skoler.

Blant lærerne på videregående skole underviser 45 prosent ved studieforbereende hovedretning, 21 prosent ved yrkesfaglig hovedretning og 34 underviser ved begge hovedretninger. Studieforbereende utdanningsprogrammer er med andre ord sterkt representert i vårt utvalg. Blant de 125 lærerne som underviser ved studieforbereende hovedretning oppgir 94 prosent at de underviser ved utdanningsprogrammet studiespesialisering. Dette gjelder også 89 prosent av de som underviser både ved studieforbereende og yrkesfaglig hovedretning.⁸ Blant de 57 som underviser ved yrkesfaglig hovedretning er det flest som underviser ved helse og sosialfag og elektrofag, teknikk og industriell produksjon og design og håndverk (se tabell 3 i vedlegg 4).

Når det gjelder hvilke trinn lærerne i videregående underviser på ser vi at nærmere 70 prosent underviser på flere av trinnene. 14 prosent underviser på Vg1, 12 prosent på Vg2. Vi kommer imidlertid ikke til å gå mye nærmere inn på de ulike trinn i analysene i denne omgang.

⁸ På spørsmålet om hvilket utdanningsprogram lærerne underviste ved i videregående skole var flere svar mulig. For komplett oversikt over fordelingen se tabell 3 i vedlegg 4

Lærernes utdanning og kompetanse

Lærerne har i breddeundersøkelsen blitt spurt om deres utdanning og kompetanse. Nesten alle lærerne (97 prosent) oppgir at de har godkjent lærerutdanning. Tabell 6 viser en oversikt over hvilken type lærerutdanning de har. 42 prosent av det totale utvalget lærere har allmennlærerutdanning og 35 prosent har mer enn fire år med fagutdanning fra universitet/høgskole og PPU.

Tabell 6: Hvilken type lærerutdanning har lærerne?

Hvilken type lærerutdanning har du?	N	Prosent
Førskolelærerutdanning	17	2
Allmennlærerutdanning	300	42
Faglærerutdanning (3-årig)	20	3
Yrkesfaglærerutdanning (3-årig)	3	0
Fagutdanning fra universitet/høgskole og praktisk-pedagogisk, mindre enn fire år	13	2
Fagutdanning fra universitet/høgskole og praktisk-pedagogisk, mer enn fire år	250	35
5-årig integrert lektorutdanning fra universitet/høgskole	45	6
Annen	63	9
Total	711	100

Her finner vi en naturlig og signifikant forskjell mellom de ulike skoleslagene. Det er flere med allmennlærer og førskolelærerutdanning på barneskolen. Denne andelen er noe overraskende også ganske stor på 1-10 skolene, dette på tross av at flertallet av lærerne som arbeider ved dette skoleslaget oppgir at de underviser på 8-10 trinn. 77 prosent av lærerne som arbeider ved en 1-10 skole i utvalget har allmennlærerutdanning, men vi må her ta i betraktning at utvalget i seg selv ikke er særlig stort, og at det derfor kan være problematisk å generalisere. Lærerne i videregående har i større grad fagutdanning fra universitet/høgskole og praktisk-pedagogisk (mer enn fire år). Dette gjelder 58 prosent av de som underviser i videregående. Blant de som ikke har godkjent lærerutdanning oppgir de fleste at deres høyeste utdanningsnivå er høgskole/universitet mer enn fire år, men dette er en liten gruppe som vi ikke vil gå nærmere inn på her.

Lærernes fordypning i faget

Et interessant aspekt ved lærernes kompetanse knyttet til temaet for prosjektet er hvor mye fordypning lærerne har i faget. Solid fagkompetanse ble i fokusgruppeintervjuene trukket frem som en sentral nøkkel i arbeidet med vurdering. I det totale utvalget ser vi at 37 prosent har minst 20 vekttall/60 studiepoeng i faget de svarer for. Dette tilsvarer ett års utdanning på universitet/høgskolenivå. Rundt 20 prosent har minst 60 vekttall/180 studiepoeng. En like stor andel oppgir å ha minst 10 vekttall/30 studiepoeng. Det ser altså ut til at over halvparten av utvalget har minst 60 studiepoeng eller mer i faget. Men finner vi forskjeller mellom de ulike fagene?

Datamaterialet viser signifikante forskjeller mellom fag. Vi ser blant annet at 12-13 prosent av engelsk og kroppsøvlingslærerne oppgir at de ikke har noe fordypning i faget. Samtidig er det 33 prosent av kroppsøvlingslærerne som har minst 180 studiepoeng (minst to år). Dette er en noe større andel enn de andre fagene. Blant matematikklærerne har flest (45 prosent) minst 60 studiepoeng (ett år) fordypning i faget.

Når et gjelder de ulike skoleslagene ser vi som forventet at lærerne på videregående i større grad har fordypning i faget. Nærmere 40 prosent av lærerne på videregående har minst 180 studiepoeng, noe som tilsvarer to års utdanning på normert tid. 45 prosent av ungdomsskolelærerne har minst 60 studiepoeng. Den tilsvarende andel for barneskolelærerne er 36 prosent. Blant lærerne i barneskolen og 1-10 skolene oppgir 12 prosent at de ikke har noe fordypning i faget. Forskjellen mellom skoleslagene er statistisk signifikant.⁹

Lærernes deltakelse i kompetanseheving knyttet til vurdering

På spørsmålet om lærerne har deltatt eller deltar på noe kompetanseheving i vurdering ser vi at 43 prosent svarer nei. Kun 6 prosent oppgir at de deltar/har deltatt på videreutdanning (med vekttall/studiepoeng), mens 38 prosent oppgir at de deltar/har deltatt på etterutdanning/kurs/nettverksarbeid.¹⁰ Studiepoenggivende kompetanseheving knyttet til vurdering er altså ikke utbredt i utvalget. Men *er* kompetanseheving knyttet til vurdering? Lærerne ble i skjemaet bedt om å spesifisere type kurs/videreutdanning/konferanse/ nettverk, og gjerne omfang. Også her er det et ganske stort spenn i hva som ansees som kompetanseheving. Alt fra "korte kurs" på 4 timer, at vurdering har vært tema på planleggingsdager til studiepoenggivende fag direkte knyttet knyttet til vurdering ved ulike høgskoler. Mange lærere refererer også til masterutdanning og videreutdanning i sitt eget fag som kompetanseheving knyttet til vurdering. Også deltakelse i satsningen "Vurdering for læring" nevnes som en form for kompetanseheving.

⁹ Pearson Chi-square<0.001

¹⁰ Dette var et flervalgsspørsmål.

Deltar skolene i den nasjonale satsningen på "Vurdering for læring"?

En viktig bakgrunnsfaktor for kartleggingen er om skolene deltar i den nasjonale satsningen på "vurdering for læring" eller ikke. Hensikten er ikke å evaluere denne satsningen, men å se om vi kan finne noen ulike tendenser mellom de som er med og de som ikke er med – som vi eventuelt kan følge opp videre i datainnsamlingen. Vi ble imidlertid oppmerksomme på at flere av skolelederne og skoleeierne som deltok i skolespørningen har svart at de deltar i satsningen, selv om deres kommuner og fylker enda ikke har blitt inviterte til å delta¹¹. Siden vi oppdaget noe uventede fordelinger også i vårt eget datamateriale langs denne variabelen laget vi en ny variabel basert på registerdata fra Utdanningsdirektoratet. Siden direktoratet ikke har en komplett oversikt over alle skolene som deltar (bare kommuner) ble vi nødt å følge opp dette ved å kontakte de kommunene som hadde skoler i vårt utvalg. Vi anser denne variabelen som bedre kvalitetssikret enn den selvrapporterte og har derfor benyttet denne i våre analyser. Som vi ser av tabellene nedenfor gir de to variablene ganske forskjellige utslag.

Tabell 7: Deltar skolen du arbeider ved i den nasjonale satsningen på "Vurdering for læring"? Lærere (Prosent) Selvrapporering variabel

Deltar skolen din i VFL?	Ja	Nei	Vet ikke	Total (N)
Barneskole (1-7 årstrinn)	44	30	26	188
Ungdomsskole (8-10 årstrinn)	49	22	30	172
Kombinert barne- og ungdomsskole (1-10 årstrinn)	34	39	27	77
Videregående skole	46	17	37	256
Total %	45	24	31	
Total (N)	311	166	216	693

¹¹ Alle fylkeskommuner er med i satsingen (pulje 2). I løpet av satsingsperioden vil ca halvparten av kommunene delta. Pulje 1 med ca 65 kommuner fordelt på 6 fylker startet høst 2010 og faset ut januar 2012, oppstart av pulje 3 med ca 63 kommuner på 6 nye fylker hadde oppstart februar 2012.

Tabell 8: Deltar skolene i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring"? Variabel basert på registerdata. Lærere (prosent)

Deltakelse "Vurdering for læring"	Deltar	Deltar ikke	Total (N)
Barneskole (1-7 årstrinn)	15	85	225
Ungdomsskole (8-10 årstrinn)	17	83	187
Kombinert barne og ungdomsskole (1-10 årstrinn)	20	80	85
Videregående skole	49	51	293
Total (%)	29	72	
Totalt (N)	225	565	790

Når det gjelder lærernes egne svar på om de deltar i den nasjonale satsningen, ser vi at 45 prosent av lærerne totalt svarer ja på at skolen de arbeider ved deltar i satsningen. Det er interessant å se av tabell 7 at hele 31 prosent svarer vet ikke på dette spørsmålet. Det at de ikke vet kan være et tegn på at de ikke er med, eller det kan være at de er usikre på navnet på satsningen, da vi kan gå ut i fra at det eksisterer en del lokale eller kommunale satsninger på vurdering parallelt med den nasjonale. Når vi ser på tilsvarende tall på variabelen som har tatt utgangspunkt i registerdata, ser vi at bare 29 prosent av lærerne faktisk arbeider ved en skole som er med i den nasjonale satsningen, mens 72 prosent ikke gjør det. Det må også tas i betraktning at det er et ulikt antall observasjoner i de to tabellene. Det er likevel tydelig at det hersker noe forvirring blant lærerne om de deltar eller ikke i den nasjonale satsningen. Samtidig er det viktig å huske på at skolene også kan ha andre lokale satsninger på vurdering i skolen som kan påvirke resultatene, noe vi kommer tilbake til i neste avsnitt.

Når vi bryter ned den registerdatabaserte variabelen (som vi benytter i det videre) langs skoleslag, finner vi signifikante forskjeller. Vi ser at det er en større andel av lærerne som arbeider i videregående skole som deltar i satsningen sammenlignet med de andre skoleslagene. Dette er altså deltakere i pulje 2 (2011/2012) av satsningen. Over halvparten av lærerne i utvalget deltar i følge våre data i satsningen, mens tilsvarende tall for barneskolelærerne er 15 prosent.

Tabellen nedenfor viser fordelingen langs satsningens ulike puljer. Siden antall per pulje er så lavt, har vi ikke skilt mellom puljene i videre analyser.

Tabell 9: Fordeling langs de ulike puljene i satsningen "Vurdering for læring". Lærere (prosent)

VFL Ulike puljer	N	%
Pulje 1	30	13
Pulje 2	144	64
Pulje 3	51	23
Total	225	100

Har skolene lærerne jobber ved noen andre lokale initiativer knyttet til vurdering?

41 prosent av lærerne i det totale utvalget svarer bekreftende på at de har lokale initiativer knyttet til vurdering, mens 35 prosent svarer at de ikke vet. Lærerne har fått mulighet til å spesifisere hvilke lokale satsninger dette er snakk om. Det som går igjen i det åpne spørsmålet er at man "stadig arbeider med vurdering og vurderingskriterier", at det er et av satsningsområdene på skolen, eller at der er egne kommunale nettverk/satsninger hvor man jobber med tematikken i fellesskap. Noen nevner også at man jobber med vurdering faggrupper eller fagteam. Det å vie personalmøter og planleggingsdager til å arbeide med vurdering oppgis også som lokale initiativ. Tre personer nevner at det å drive med halvårsvurdering er et lokalt initiativ knyttet til vurdering på skolen. Det altså et ganske stort spenn i hva man mener er en lokal satsning på vurdering.

Skolens ledelse og skoleeierne i utvalget

SINTEF har fått tilgang på de data som gjelder vurdering i skolen i den halvårlige skolespørningen administrert av NIFU. Dette er utvalgsundersøkelser som spør skoler og skoleeier om ulike aktuelle tema. Denne spørningen ble gjennomført i perioden 29 februar – 17 april 2012, og resultatene er beskrevet i Vibe (2012). Til sammen 666 personer fra skolens ledelse og 121 skoleeiere har svart på undersøkelsen. Siden disse dataene ikke brukes i stor grad i rapporten, og siden NIFU er administrativt ansvarlige for denne undersøkelsen skal vi ikke gå inngående inn i representativitet og fordelinger langs bakgrunnsvariabler her. Svarprosenten for undersøkelsen på kommunenivå (skoleeiere) ligger på 71,1 prosent (106 av de 149 kommunene i utvalget har svart). Kommuner i Øst-Norge og store kommuner er noe overrepresentert. Svarprosenten for grunnskoleutvalget (skoleledere) er på 62,3 prosent, og representativitet langs geografi og skolestørrelse er tilfredsstillende. Utvalget på videregående skoler har en svarprosent på 66 prosent (93 av 141 skoler). Store skoler er noe overrepresentert. For mer informasjon om utvalg og gjennomføring se Vibe (2012). Blant respondentene fra skolens ledelse arbeider 86 prosent i grunnskolen og 14 prosent i videregående skole. Alle landets fylker er representert. 94 prosent av skolene er offentlige. Vi ser at 52 prosent av respondentene arbeider ved en barneskole, 18 prosent i en 1-10 skole og 16 prosent i ungdomsskolen. Når det gjelder skolestørrelse er fordelingen

ganske jevn, med en noe større andel mellomstore (41 prosent) og store skoler (32 prosent). I rundt 90 prosent av tilfellene er det skoleleder som har svart på vegne av skolens ledelse. 5 prosent har krysset av for at det er assisterende rektor og 4 prosent for at det er inspektør som har deltatt i undersøkelsen.

Blant de 121 skoleeierne som har svart på undersøkelsen ser vi at 87 prosent svarer på vegne av en kommune, og 13 prosent for en fylkeskommune. Her er altså grunnskolen sterkt representert. I kommunene er det som oftest skolefaglig ansvarlig som svarer på undersøkelsen, 20 prosent oppgir rådgiver/konsulent. I fire prosent av tilfellene har rådmann/assisterende rådmann svart på undersøkelsen eller seksjonsleder/avdelingsleder. Hva som ligger i de ulike stillingene kan vi ikke vite for sikkert, men i hovedtrekk virker det å være skolefagligansvarlige som svarer på vegne av kommunen. Også i fylkeskommunen er i 13 av 18 tilfeller skolefaglig ansvarlig som har besvart undersøkelsen, og det er stort sett en person som har vært involvert i besvarelsen av undersøkelsen (Vibe, 2012). Midt- og Nord-Norge er noe mindre representert i dette utvalget sammenlignet med øvrige landsdeler.

Skoler og kommunens deltakelse i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring"

Når det gjelder skoleledere og skoleeiers deltakelse i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring" er svarfordelingen vist i tabell 7. På grunn av at dataene på dette spørsmålet viste seg å ikke stemme helt med registerdata/listene til Utdanningsdirektoratet har NIFU delt inn svarene i de man vet deltar (sikker status) og de man ikke helt vet (usikker status) og de som helt sikkert ikke deltar.¹² Det må imidlertid tas noe forbehold ved bruk av deltakelse i satsningen som forklaringsvariabel.

Tabell 10: Deltakelse i Vurdering for læring. Skoleledere og skoleeiere som har deltatt i skolespørningen, vår 2012 (prosent)

Deltakelse i den nasjonale satsningen	Skoleledere	Skoleeier
Deltar sikker status	30	43
Deltar usikker status	12	
Deltar ikke	58	57
Total (N)	666	121

Vi ser at rundt 30 prosent av skolelederne i utvalget helt sikkert deltar i den nasjonale satsningen. Det samme gjelder rundt 40 prosent av skoleeierne.

¹² For mer informasjon om dette se Vibe (2012)

2.2.3 Dokumentstudier

I analyser av styringsdokumenter og lokalt arbeid med læreplaner inngår ulike dokumenter. Det innbefatter 12 aktuelle stortingsmeldinger, eller meldinger til stortinget, fra 1988 og fram til våren 2012. I tillegg danner noen sentrale norske offentlige utredninger (NOU), Innstillinger til Stortinget, rapporter fra OECD og norske landrapporter til OECD, basisen for analysene. Deler av analysearbeidet bygger på resultater av søk i stortingsmeldingene der vi har begrenset oss til søkeordene ”individuell vurdering”, ”individvurdering”, ”elevvurdering” og ”vurdering”. Dessuten er aktuell rapporter følgeforskning og Utdanningsdirektoratet vært en del av analyse materialet.

Dokumentanalysen omfatter også dokumentene Opplæringsloven og kapittel 3 i forskriften til denne loven. I tillegg brukes innsamlede læreplaner fra skolene som deltok i fokusgruppeintervjuene. I analysen har vi søkt å forfølge de fire prinsippene som er lagt til grunn for gjeldende forskrift. Videre betones lærernes ansvar og elevens plikter (”aktivitetsprinsippet”) inn i det lokale arbeidet med læreplaner og i undervisningsplanleggingen. Dette er forsøkt analysert gjennom dokumentstudier av lokale planer for fag på kommunalt og på skolenivå, lærernes skriftlige planer for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. I denne analysen har vårt fokus vært på skolenes/lærernes valg av og begrunnelser for innhold, av arbeidsmåter og av lærernes ulike former for vurdering for og av elevens læring.

I det videre arbeidet med dokumentanalysen vil det inngå en vurdering av progresjonen i lokale fagplaner, og hvordan graden av elevens mestring kommer til uttrykk i disse planene. I skolens vurderingskultur inngår også skolens systemer for dokumentasjon og rapportering av underveisvurdering. En beskrivelse av disse systemene og en vurdering av i hvilken grad de understøtter en god vurderingspraksis, vil inngå i våre analyser.

Internasjonal og dels nasjonal forskning danner bakteppet for den nasjonale satsingen på *vurdering for læring*. I dokumentanalysen har vi lagt vekt på å gjennomgå hva forskningslitteraturen forteller om de vurderingspraksiser vi mener er til stede i våre analyser.

I første fase av prosjektet har vi som sagt sett nærmere på hvilken begrepsforståelse sentrale aktører har og hva som er status quo på feltet. Dette innebærer et strukturelt perspektiv på tematikken. Også i dokumentanalysene har vi i denne fasen derfor vært opptatt av bakenforliggende strukturer og føringer heller enn realiserte praksiser i skolen, noe som vil være gjenstand for analyse i neste fase av prosjektet.

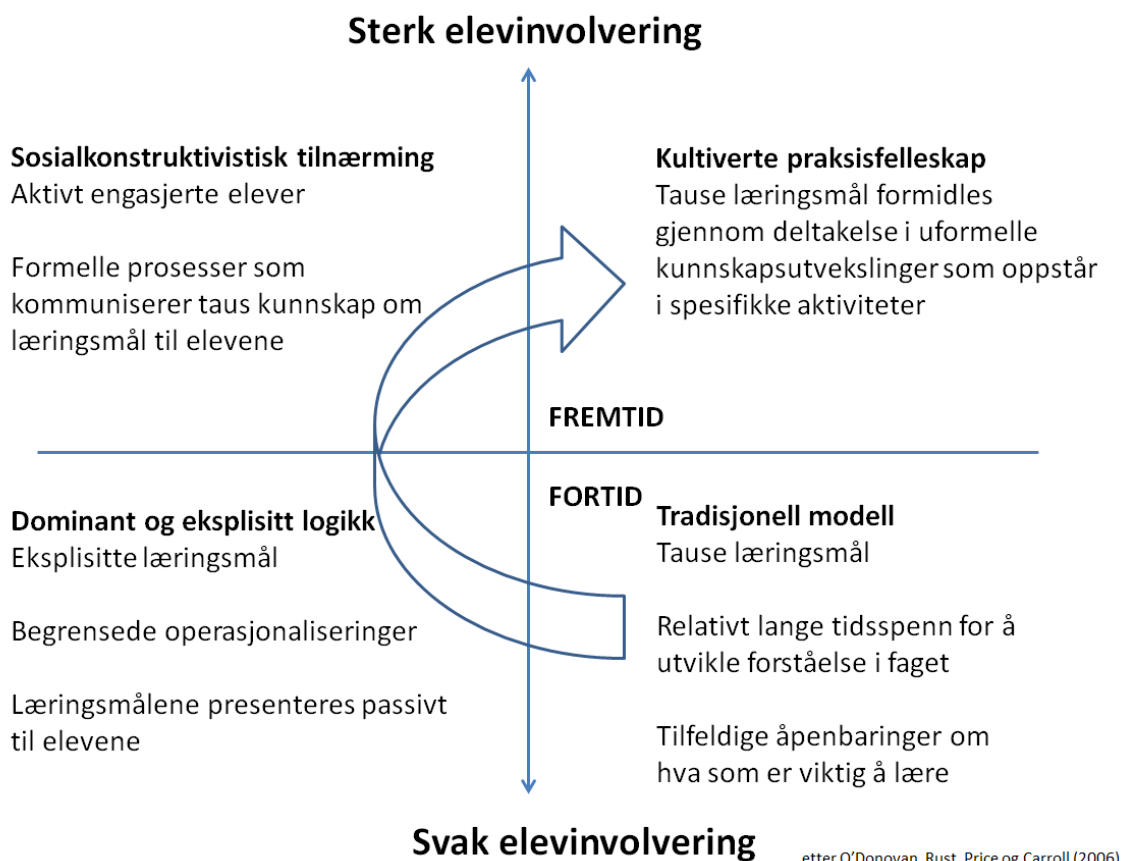
2.3. Teoretisk grunnlag for delrapport 1

I dette delkapitlet redegjøres for det teoretiske grunnlaget for denne rapporten. Innledningsvis presenteres en modell for å forstå vurdering og ulike vurderingskulturer ut fra. Deretter forklares begrepet validitetskjeder i vurdering før det gis en presentasjon av hvordan utvikling av vurderingskompetanse kan forstås som læringsledelse.

2.3.1 Vurdering i et praksisfellesskap

To sentrale aspekter av vurderingskulturer er graden av elevinvolvering og graden av eksplisering av læringsmål. I forskningslitteraturen har dette blitt fremstilt som et paradigmeskifte (O'Donovan, Rust, Price, & Carroll, 2006). Lærere som har en lang praksis i å operasjonalisere læreplanene gjennom læreboka og tilhørende arbeidsoppgaver i sin undervisning, vil ikke umiddelbart være i stand til å gjøre læringsmål og vurderingskriterier eksplisitt for seg selv og elevene. Overgangen fra en taus eller lærebokstyrt undervisningspraksis til en målrelatert undervisningspraksis tar tid og den krever refleksjon og kunnskaper. Det ikke er tilstrekkelig kun å presentere planer med innhold, arbeidsmåter og vurdering for elevene. Planene må i tillegg diskuteres, slik at elevene forstår hva som skal læres og hva som kreves av dem for å oppnå den kompetansen de skal utvikle. Elevens medvirkning i lokalt læreplanarbeid forutsetter at læreren har kompetanse til å gå inn i en dialog med elevene om utviklingen av innhold, arbeidsmåter og vurdering. En slik kompetanse bygger på faglig og teoretisk kunnskap og utvikles i samarbeid med andre (Sadler, 2009).

Vår analysemodell skal forstås med utgangspunkt i mer generelle prinsipper for utviklingen av lærere og elevers forståelse av vurderingsstandarder og vurderingsprosesser. Det vil være spesielt hensiktsmessig å se på graden av elevinvolvering og hvorvidt målene for læringsprosessene er eksplisitte eller implisitte. I et forsøk på å sammenligne disse faktorene har O'Donovan m.fl (2006) konstruert en modell som beskriver en vurderingskulturs utvikling i fire stadier (se fig. 2). Den tar utgangspunkt i en *tradisjonelt taus kultur*, der vurderingspraksisen kjennetegnes ved at lærerens erfaring ikke formidles i eksplisitte mål eller kriterier, og der elevene ikke får anledning til å definere egne læringsmål. Denne kulturen endres når elevene får tilgang til eksplisitte mål, og forskergruppen kaller dette en praksis kjennetegnet ved en kultur preget av *eksplisitt og dominant logikk*: Lærerens tause kunnskap om fagets innholdselementer blir artikulert i vurderingsarbeidet i form av planer og undervisningspraksis. Graden av elevinvolvering er fremdeles lav. Deretter kan kulturen utvikles til en mer elevaktiv klasseromspraksis der vurdering drøftes og diskuteres med alle involverte parter i vurderingsarbeidet. De kaller dette en *sosialkonstruktivistisk kultur*. Men forskerne ser også for seg en fjerde mulighet: Når elevene og lærerne i fellesskap definerer oppgaver, formål og situerer læringen i konkrete aktiviteter, kan vi endelig snakke om et praksisfellesskap (*community of practice*) hvor lærer og elev i fellesskap arbeider med vurdering.



Figur 2: Fire ulike vurderingskulturer (modifisert etter O'Donovan, m.fl. 2006)

Disse fire variantene gjør det mulig å identifisere visse sentrale aspekter av en vurderingskultur.

I Norge har man lagt stor vekt på å eksplisere læringsmål gjennom bl.a. forskriften til Opplæringsloven. Modellen viser imidlertid at eksplisitte læringsmål også kan forstås som et stadium på veien mot et mer integrert praksisfellesskap, der uformelle kunnskapsutvekslinger og kontekstuelte baserte prosesser er viktigere enn formelle prosedyrer der mål formidles til elevene.

Den kan også forstås på et systemnivå, der den tradisjonelle modellen innebærer en vurderingspraksis med lærere som arbeider hver for seg med ulike tilnærminger til og forståelse av vurdering. Den eksplisitte standarden kommer blant annet til uttrykk gjennom læreres og skolars arbeid med å konkretisere læringsmål. I den sosialkonstruktivistiske kulturen blir vurdering diskutert i klassen, og læringsmål er et forhandlingspunkt mellom lærer og elever. Et *praksisfellesskap* på skolenivå eksisterer når en skole har utviklet en felles forståelse for vurdering og en god vurderingspraksis som en naturlig del av skolens virksomhet, det er utviklet vurderingskompetanse på alle nivå i organisasjonen. I et slikt fellesskap er ikke det primære målet å kommunisere eller konstruere mål og kriterier for læringen, men heller å etablere en rekke forskjellige uformelle aktiviteter der både lærere og

elever deltar i kunnskapsutvekslinger og arbeider med konkrete problemer og oppgaver. Slike praksisfellesskaper må ledes og kultiveres av læreren, men hovedvekten ligger på oppgaver og kunnskapsutvekslinger, og ikke på formelle prosedyrer som mål og kriterier.

Det kan rettes flere innvendinger mot denne modellen. For det første bygger den primært på to aspekter skolens vurderingskultur (graden av eksplisering av læringsmål, og graden av elevmedvirkning). Det er ikke sikkert at disse to aspektene er de viktigste i en norsk skolekontekst. Modellen tar heller ikke hensyn til andre sentrale elementer i en vurderingskultur, som f.eks. lærerens klasseledelse, elevenes motivasjon eller i hvilken grad undervisningen setter elevene i stand til å bli selvstendige og selvregulerte i sitt læringsarbeid. Man kan også stille spørsmål ved den lineære tenkingen som modellen representerer, og om overføring av taus kunnskap med stor elevmedvirkning er det siste og endelige målet i utviklingen av en bedre vurderingspraksis. For mange elever med svake grunnleggende ferdigheter vil det trolig være av større betydning at læreren driver eksplisitt undervisning i leseforståelse, skrivestrategier og regneferdigheter enn å delta i uformelle kunnskapsutvekslinger med andre elever.

Modellen kan likevel fungere som et tentativt kart for utviklingen av vurderingspraksiser som gjør det lettere for elevene å utvikle forståelse for faglige mål, delta i læringsarbeidet og forstå sine egne læringsprosesser. Den kan særlig belyse tilfeller der lærerne forstår sin egen vurderingspraksis som god, mens elevene i mindre grad er tilfredse med lærernes praksis. I slike tilfeller kan det hende at lærerne arbeider samvittighetsfullt med læringsmål og vurderingskriterier uten av elevene i særlig grad blir involvert (dominant og eksplisitt logikk).

2.3.2 Validitet og validitetskjeder i vurdering

Et sentralt begrep i hele FIVIS-prosjektet er validitet. I klassisk testteori blir validitet gjerne forstått som en egenskap ved en prøve. Dersom prøven faktisk måler det den sier den skal måle, er den valid. Nyere validitetsforskning har utfordret dette og teoretisert validitet i vurdering gjennom flere varianter av validitet. Popham (2000) nevner for eksempel innholdsvaliditet (*content-related evidence of validity*), kriteriebasert validitet (*criterion-related evidence of validity*) og konstruktvaliditet (*construct-related evidence of validity*) som tre forskjellige aspekter av en tests gyldighet. Disse tre aspektene relaterer seg henholdsvis til om innholdet i en prøve er representativ for et gitt faglig innholdsdomene, om en elevs resultater på en prøve gjør det mulig for læreren å trekke slutninger om elevens prestasjoner i forhold til en variabel uttrykt som et kriterium, og hvorvidt det kan defineres et nettverk av nøkkelrelasjoner og forståelser som samlet gjør det mulig å trekke slutninger om en persons kompetanse på et definert felt. Slike diskusjoner har gjort testkonstruksjon til et stort teoretisk felt, og det har blitt utviklet en lang rekke teorier om hvordan vi kan validere både vår definisjon av det faglige konstruktet og den prøven som skal gi oss bevis for om en person mestrer eller forstår dette konstruktet. Prøver av ymse slag er derfor langt mindre presise enn det lærere ofte kan tro, sier Popham (2000:109).

Messick (1995) har hevdet at det er fragmenterende og ufullstendig å dele opp validitet i innholds-, kriterie- og konstruktvaliditet. Et annet problem med dette er at validitetsbegrepet avgrenses til de tekniske aspektene av *selve prøven*, og ikke til konteksten den inngår i, intensjonen med vurderingen eller effektene på elevens læring og motivasjon. For Messick handler vurdering primært om *mening* – om fortolkninger og slutninger, og om hvilke konsekvenser de får. Messick argumenterer derfor for et forent validitetsbegrep som tar hensyn til vurderingens kontekst, og som også tar hensyn til implikasjonene for de menneskene som blir berørt av vurderingen. Han utvider derfor validitetsbegrepet til å inkludere konsekvensene som prøven har på elevens læring (konsekvensvaliditet).

I dag er altså validitet i vurdering et omfattende begrep som omhandler problemstillinger langt utenfor selve prøvesituasjonen. Til tross for at validitet regnes som et helt avgjørende element i vurdering, er det likevel ikke avklart i teoretisk forstand hvorvidt vi skal ta hensyn til faktorer som ligger uten for selve vurderingssituasjonen. Ifølge Popham kan fokuset på konsekvenser av vurderingen trekke validitetsbegrepet for langt, og det kan miste noe av sin presisjon og verdi dersom det også inkluderer følgene av vurderingen. Messick mener imidlertid at validitetsbegrepet må inkludere slike aspekter hvis vi skal forstå validitet som et dynamisk begrep gjennom hele vurderingsprosessen, og ikke som en statisk egenskap ved prøven. Validitet i vurdering er viktig fordi de slutningene vi trekker og de handlingene vi foretar basert på disse slutningene har avgjørende betydning både for læring, motivasjon og andre kognitive og affektive dimensjoner av en elevs hverdag i skolen.

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

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

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

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

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

Vurdering i faglige kontekster

I norsk sammenheng er det faglige perspektivet på vurdering viktig fordi læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet er til dels svært annerledes enn tidligere planer. Vekten på kompetansemål

og observerbare endringer i elevers kunnskaper, ferdigheter og forståelser krever at lærerne behersker læreplananalyse og operasjonalisering i større grad enn tidligere læreplaner. Denne kompetansen krever lærere med fagkompetanse og som forstår vurdering ut fra fagenes premisser, og dermed blir også det fagdidaktiske perspektivet sentralt i et vurderingsperspektiv, noe som understrekes i blant annet studien til Dansk Clearinghouse, som i 2008 foretok en systematisk gjennomgang av empirisk forskning om lærerkompetanse og elevenes læring (Nordenbo mfl, 2008). Også fagdidaktisk forskning understreker lærerens fagkompetanse og fagdidaktiske kompetanse som sentralt i arbeidet med vurdering (Tellefsen & Martinussen, 2011; Sandvik, 2011). Skriveforskere (Evensen, 2009) har for eksempel påvist at det er vanskelig å definere en felles forståelse av hva god skrivekompetanse er, og at det særlig på mellomtrinnet har vært en påfallende mangel på studier som kan gi holdepunkter for å utforme konkrete læringsmål. Sagt på en annen måte er det i liten grad satt ord på de erfaringene som hver skriveleærer har om hva en kan forvente av elever på et visst trinn. Dette innebærer i sin tur at lærere i ulike klasser, ved ulike skoler og på ulike steder i landet ikke har noen overordnet mal å sammenligne sine individuelle erfaringer med, og derfor kan de utvikle sine egne, idiosynkratiske mål (Evensen 2009:18).

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

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

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

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

2.3.3 Utvikling av vurderingskompetanse som læringsledelse

En endret vurderingspraksis er avhengig av læreres læring og ledelse av denne. I dette prosjektet er vi, i tillegg til elevperspektivet, opptatt av hvordan skoleledelsen og skoleeier legger til rette for at læreres læring skal kunne skje. Det er mange måter å tilegne seg ny kompetanse på for de ulike aktørene i skolen. UDIRS satsing på vurdering har resultert i en rekke kurs og etterutdanningstilbud for lærere og skoleledere. I denne studien er det et ønske å finne ute hva lærerne anser som sin viktigste kilde til kompetanseheving på vurdering, og dergjennom kunne si noe om hvordan denne kompetanseutviklingen kan bidra til å utvikle lærerens vurderingskompetanse.

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

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

Skoleledelsens rolle

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

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

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

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

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

Økt kompetanse gjennom samarbeid

I Norge har formell kompetanseutvikling blant lærere endret seg de siste fem-seks årene (Hagen & Nyen, 2009). Hagen og Nyen refererer til at lærerne i utgangspunktet har en høy formell kompetanse (Hagen & Nyen, 2009). Den profesjonelle utvikling til lærere kan øke når de deltar på ulike kurs. Forskere understreker at formell videreutdanning¹³ med utprøving i praksis i egen undervisning er fruktbart for lærerens utvikling og ikke minst elevenes læring (Klewe, m.fl., 2011; Postholm & Rokkones, 2012). Lærernes praktiske erfaring gir også en positiv effekt på elevens læringsutbytte, og det synes som om de praktiske erfaringene gir mest effekt fra tre-fem år etter endt utdanning. Effekten av utdanningen vil forlenges dersom lærerne jobber i et utviklingsorientert skolemiljø som vektlegger kontinuerlig læring og samarbeid (Hagen & Nyen, 2009).

Dersom læreres kunnskap og ferdigheter skal styrkes og en forbedring av praksis skal kunne skje, må det ifølge den amerikanske forskeren Desimone (2009) være fem kjennetegn ved læreres læring: *innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse* eller *samarbeid* (Desimone, 2009). Læring skjer på ulikt vis, både formelt og uformelt (Avalos, 2011), og forutsatt at refleksjon over egen undervisning og observasjon av og refleksjon over andres undervisning foregår i samarbeid med kolleger, kan det skje en

¹³ Formell videreutdanning blir i teksten brukt om utdanning som blir gjennomført på universitet og høyskoler og som gir studiepoeng.

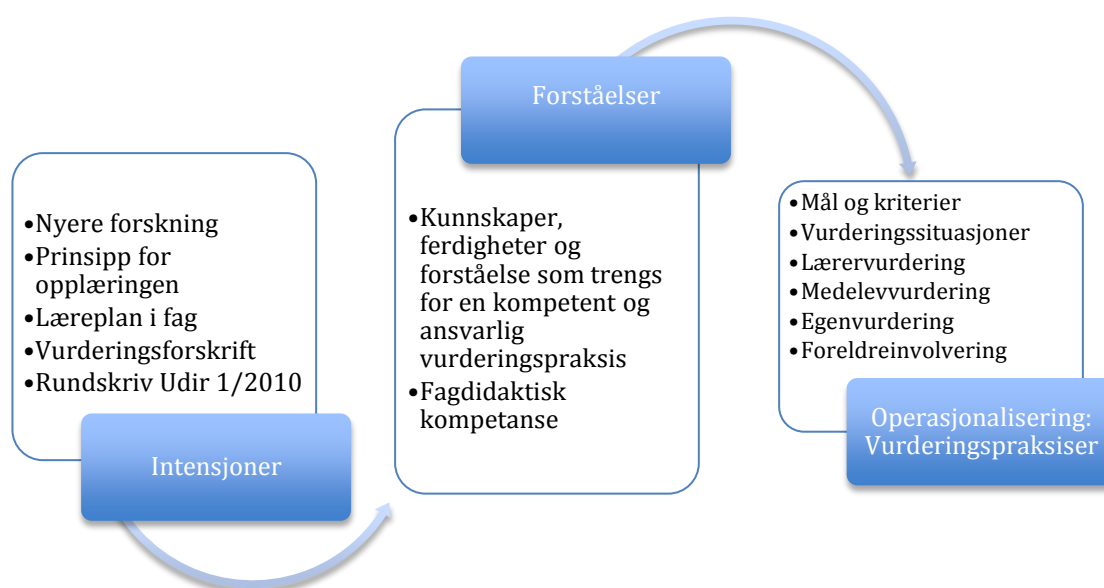
utvikling i skolen. Læring vil kunne finne sted i planlagte refleksjonsmøter lærere imellom, eller i ”uformelle” samtaler med andre kolleger, eller i samtaler med foreldre. Slike refleksjonsmøter kan minne nettopp om den modell for praksisfellesskaper som O’Donovan m.fl. (2007) skisserer, der uformelle kunnskapsutvekslinger skjer innenfor rammene av bestemte aktiviteter som ikke har noen eksplisitte læringsmål eller vurderingskriterier.

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

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

2.3.4 En tredelt analysemodell

Kjernen i vår analyse er forholdet mellom intensjoner og forståelser slik det fremgår av figur 3. Operasjonalisering er her forstått som den konkrete manifesteringen av intensjoner og forståelser i skolens praksis.



Figur 3: Forholdet mellom intensjoner, forståelser og operasjonalisering

Med *intensjoner* forstås i et vurderingsperspektiv de nasjonale styringsdokumentene. Nasjonale føringer sier noe om hvilke intensjoner som finnes for vurdering i skolen fra nasjonalt hold og som er forankret i forskning omkring vurdering. For å forstå hvilken betydning disse har for vurderingens innhold, vil en grundig dokumentanalyse være nyttig. Det viktigste formålet med disse analysene er å skape en forståelse av hvilke politiske føringer, prosesser og vedtak og forordninger som har bidratt til å utvikle dagens rammer rundt individuell vurdering i skolen. Med forståelser menes skoleieres, skolelederens og lærerens tolkninger av disse intensjonene. Disse forståelsene kan si noe om de ulike aktørenes vurderingskompetanse; om hvilke kunnskaper, ferdigheter og forståelser som trengs for å være en kompetent vurderer. I denne modellen har vi i tillegg understreket den fagdidaktiske kompetansen som en viktig delkompetanse. Denne analysen vil kunne si noe om de ulike aktørenes vurderingskompetanse. Breddeundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene vil være viktige datakilder her. Operasjonalisering forstås i denne sammenhengen hvordan aktørenes fortolkninger av intensjonene manifesterer seg i ulike vurderingspraksiser. I vår forståelse av operasjonalisering har vi, i tillegg til Utdanningsdirektoratets (2010, 2011) fire prinsipper for god vurderingspraksis¹⁴, føyd til et femte prinsipp som handler om medelevvurdering. Dette er i tråd med Wiliam og Thomsons (2007) fem strategier for god vurderingspraksis. Elevene skal forstå hva de skal lære (mål og kriterier), og det skal konstrueres vurderings situasjoner som er valide. Dessuten skal elevene få tilbakemelding fra læreren som informerer om kvaliteten på arbeidet og som gir råd om hvordan de kan forbedre seg (lærervurdering). Denne dialogen kan foregå skriftlig og muntlig og den involverer ofte medelever (medelevvurdering). Elevene skal også involveres i eget læringsarbeid ved å vurdere seg selv (egenvurdering). Til sist har vi lagt til foreldreinvolvering som et punkt i operasjonaliseringen av praksiser. I Forskriften til Opplæringsloven fremheves dette elementet som viktig i vurderingsarbeidet.

¹⁴ Se kapittel 3.

3. Intensjoner

Dette kapitlet er en gjennomgangen av norske politiske dokumenter og føringer om individuell vurdering i skolen over nesten 25 år fra 1988 fram til i dag. I første del av dette kapitlet presenteres et sammendrag av nasjonal og internasjonal forskning på *vurdering for læring*. Analysen setter søkelyset på det teoretiske grunnlaget for den nasjonale satsingen på fire grunnleggende prinsipper for vurdering for læring: at elever, lærlinger og lære kandidater lærer best når de:

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

I andre del presenteres en gjennomgang av politiske dokumenter og føringer for *individuell vurdering* fra systemnivå til individnivå, fortrinnsvis meldinger til Stortinget og norske offentlige utredninger, der oppmerksomheten er rettet mot begrepene individuell vurdering og individvurdering¹⁵, et helhetlig kvalitetsvurderingssystem, en svak vurderingskultur og arbeidet med å tette ”hullene” i Kunnskapsløftet gjennom satsing på kompetanseutvikling i vurdering i skolen.

I tredje del belyses hvilke føringer læreplanreformen Kunnskapsløftet (LK06) gir for *underveis- og sluttvurderingen* i skolen, og hvordan LK06 og gjeldende opplæringslov med forskrift understøtter skoleeiere, skoleledere og lærere i deres arbeid med vurdering. Hensikten er å belyse hvordan nyere forskning på vurdering er lagt som sterke føringer for rettigheter men også plikter i arbeidet med individuell vurdering. I analysene beskrives læreres forhold til forskriftene (vurderingsforskriften og læreplanen).

I fjerde del presenteres Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform med en påfølgende læreplanteoretisk innramming. Nasjonale føringer for *lokalt arbeid med læreplaner* følges opp med en oppsummering av vår forskning på implementeringen av de nye læreplanene i skolen og våre innledende dokumentstudier av lokale planer for fagene norsk, matematikk, engelsk og kroppsøving på kommunalt og på fylkeskommunalt skolenivå, med vekt på lærernes skriftlige planer for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen.

Dokumentanalysen avsluttes med en gjennomgang av hva forskningslitteraturen forteller om intensjoner og vurderingspraksiser som kan identifiseres i analysene.

¹⁵ Ved overgangen til ny forskrift for vurdering i grunntidningen, august 2009, ble begrepet individvurdering tatt ut av forskriften.

3.1 Nasjonal og internasjonal forskning på vurdering for læring

Det teoretiske grunnlaget for *vurdering for læring* er ikke sammenfattet i en avgrenset teori, men kan sies å bygge på et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn, og trekke veksler både på reformpedagogikk og moderne pedagogiske oppfatninger om god undervisning, som blant annet er formulert av International Bureau of Education (Engh, 2011) og den tyske pedagogikkprofessoren Hilbert Meyer (Meyer, 2005). Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (NKV) har i et *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring på ungdomstrinnet* (Engh m.fl., 2012)¹⁶, pekt på at forskning, litteratur og læreres erfaringer med vurdering for læring viser til økt læringsmotivasjon, mer elevmedvirkning og bedre læringsutbytte.¹⁷ 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.

Utfordringene 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 & Dobson, 2011).

Særlig har Sadlers forskning (1989, 1998) hatt innflytelse på forskningsfeltet omkring feedback. Han har identifisert tre nødvendige betingelser for at elever skal ha nytte av tilbakemeldinger de får av læreren. Han argumenterer for at eleven må vite 1) hva som kjennetegner god praksis (dvs. ha forståelse for læringsmålene), 2) hvordan hans prestasjon her og nå står i forhold til målene og 3) hva han skal gjøre for å minske avstanden mellom de

¹⁶ Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (NKV) består av et arbeidsutvalg på seks personer som har bakgrunn i Nasjonalt nettverk for elev- og lærlingvurdering (NELVU). Arbeidsutvalget i NKV har sammen med førsteamanuensis Lise Vikan Sandvik fra NTNU utarbeidet dette teoretiske bakgrunnsdokumentet for implementering av vurdering for læring i norsk skole.

¹⁷ Det vises til kilder som Black og Wiliam 1998 og 2002, Weeden m.fl. 2002, Gardner 2006, Stobart 2008, Hattie 2009, Andrade og Cizek 2010, Dobson & Engh 2010 og Engh 2011.

ferdighetene han innehar og de målene han skal nå. For at eleven skal være i stand til å arbeide på denne måten, må han ifølge Sadler evne å vurdere seg selv. Å få til en slik læringsfremmende undervisning krever en lærer som har profesjonsfaglig kompetanse til å vite hvordan hun skal fremme de metakognitive ferdighetene som egenvurdering krever, noe mange lærere ifølge Haugstveit (2005) mangler kunnskap om. Slik informasjon er avgjørende for at en vurdering skal kalles formativ, og dette har vært grunnlaget for svært mye av den internasjonale forskningen som har blitt nevnt i norsk sammenheng: Lærerens fortolkning og anvendelse (feedback) av denne informasjonen er ifølge Hattie og Timperley (2007) det som kan påvirke læring i størst grad.

Kompetansemålene slik de fremstår i læreplanen er et resultat av en komplisert prosess, og vil alltid være et kompromiss over forskjellige faglige ståsteder. Lærerne fortolker disse målene basert på deres utdanning og erfaringer, og omsetter dem i et undervisningsdesign bestående av læremidler, aktiviteter, mål og vurderingsformer. Elevene blir kjent med lærerens design gjennom undervisningen, plandokumenter og andre faktorer, og forsøker med varierende motivasjon og kompetanse å utføre oppgavene de blir pålagt. Validitet i vurdering handler derfor ikke bare om hvorvidt prøveresultatene er gyldige; det handler også om den lange kjeden av fortolkninger og mulige misforståelser som kan oppstå når ”kulepunktene” i Kunnskapsløftet skal omsettes til lærerens klasseromspraksis og elevenes læring.

3.2 Politiske dokumenter og føringer for individuell vurdering

En rekke teorier beskriver vurdering som et legitimerende styringsmiddel i utdanningen (Dahler-Larsen, 2006), og reformer i skolen rammes inn av bestemte formål og forutsetter strukturelle så vel som kulturell fornyelse og endring. Dette danner bakteppet for gjennomgangen av politiske grunnlagsdokumenter og føringer for *individuell vurdering* i skolen.

Engelsen (2009) mener at læreplandokumenter, grunnlagsdokumenter eller politiske premisstekster, som NOUer, stortingsmeldinger/meldinger til stortinget, veiledningstekster fra Utdanningsdirektoratet, er styringsdokumenter som primært informerer om hva som er siktemålet med en skolereform, eller at de beskriver hva man ønsker å oppnå med en reform i skolen. Engelsen hevder videre at noen styringsdokumenter retter oppmerksomheten primært mot ulike virkemidler for implementeringen av en reform, men hevder at ”det kan bli orientert om både siktemål og om virkemidler for implementeringen i alle typer styringsdokumenter” (Engelsen, 2009: 78).

Denne forståelsen er lagt til grunn for vår presentasjon, som har et tidsspenn fra 1988 og fram til 2012. Søkelyset settes på utviklingen av vurdering på system- og individnivå og utviklingen av et helhetlig kvalitetsvurderingssystem. Videre drøftes de politiske føringene for individuell vurdering i Kunnskapsløftet og hvilken betydning det har for en endring i vurderingskulturen i norsk skole.

3.2.1 Fra system- til individnivå

OECD-rapporten fra 1988, om vurdering av norsk utdanningspolitikk, understreker at det i Norge er et sterkt behov for å utvikle en modell for evaluering av den norske skolen der rollene og ansvar til de ulike nivåene blir klargjort (OECD, 1988). I kjølvannet av denne rapporten ble det opprettet et prosjekt med mål om å utvikle en modell for utvikling av den norske skolen (EMIL-prosjektet). Ifølge NOUen *Førsteklasses fra første klasse* (kap. 2.1), bør EMIL-prosjektet ses i sammenheng med innføringen av prinsippet om målstyring av opplæringssektoren generelt (NOU 2002: 10).

Stortingsmelding *Kunnskap og kyndighet* (St.meld. nr. 33, 1991-1992) presiserte at et system for systematisk vurdering av opplæringen ville bidra til å evaluere i hvilken grad opplæringsmålene blir nådd. Resultatene skulle brukes til å bedre måloppnåelse og være til hjelp for myndighetene i innsatsprioriteringene. Disse føringene viste klart at departementet ønsket en systematisk vurdering av opplæringen i skole og bedrift. KUF-komiteen sluttet seg til dette i innstillingen til Stortinget nr. 200 (1991-92).

Fire år senere, i stortingsmeldingen *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonale vurderingssystem* (St.meld. nr. 47, 1995-1996), foreslo departementet å utvikle et nasjonalt vurderingssystem ”slik at staten, de lokale politiske og administrative myndighetene og den enkelte skole kunne arbeide målbevisst for å realisere de nasjonale målene i opplæringen” (kap. 18.2.2). Meldingen løftet fram skolebasert vurdering som metode for systematisk kartlegging, vurdering og rapportering. Flertallet i KUF-komiteen sluttet seg til dette, og ba samtidig departementet ta ansvar for utvikling av midler og metoder for vurdering av læringsutbytte som var hensiktsmessige, og som var viktige for elevens læring og utvikling (Innst.S. nr. 96, 1996-1997).

I forlengelsen av disse politiske føringene oppnevnte departementet et utvalg (Moe-utvalget) som fikk i mandat å utarbeide forslag til et helhetlig, nasjonalt vurderingssystem for grunnskolen. Utvalget foreslo blant annet et nasjonalt opplegg for vurdering av opplæring som skulle favne både grunnskolen og videregående opplæring (NOU 2002: 10).

Med stortingsmeldingen *Mot rikare mål* (St.meld. nr. 28, 1998-1999) varslet departementet at de ville følge utviklingen i skolen nøye slik at departementet kunne medvirke til at kvaliteten i grunnopplæringen utviklet seg tilfredsstillende for alle elever. Hovedutfordringen var i følge meldingen å sette et skarpere søkelys på læringsprosessene, og at det overordnede målet med vurderingsarbeidet var å gjøre opplæringen bedre for elevene, samt videreutvikle institusjonene som lærende organisasjoner. I meldingen pekes det også på behovet for et systematisk utviklingsarbeid på skole- og skoleeiernivå for å oppnå mer kunnskap om hva som har størst betydning for læringskvaliteten. Etter behandlingen av meldingen i Stortinget, satte departementet i gang flere tiltak for å forbedre kvaliteten i grunnopplæringen, som eksempel Elevinspektørene/Elevundersøkelsene.

3.2.2 Individuell vurdering i skolen

I NOU 2002: 10 blir det etterlyst mer informasjon om forholdet mellom undervisning og læring og resultatet av opplæring. Det hevdes at denne mangelen på nødvendig informasjon har gjort det vanskelig å planlegge å arbeide strategisk med kvalitet i opplæringen (NOU 2002: 10). *Vurdering og dokumentasjon av læringsutbytte* er et sentralt kapittel i NOU-en *I første rekke* (NOU 2003: 16). Vurdering av individ og system ble løftet fram som viktig for å sikre kvalitet i opplæringen. Denne forståelsen begrunnes med at vurdering og dokumentasjon av læringsutbytte er avgjørende for å vurdere resultater, prosesser og strukturer på individnivå, lærestednivå, samt regionalt og nasjonalt nivå. Men først og fremst skal vurdering og dokumentasjon av læringsutbytte bidra til elevenes og lærlingenes motivasjon til læring og personlig og faglig videreutvikling, men også som informasjon om læringsutbyttet til foresatte, lærere og instruktører i bedrift og skoleledere. I tillegg kommer skoleeiers behov for vurdering som viser både *resultatkvaliteter* ved den enkelte skole og innenfor skoleeiers samlede ansvarsområde. Videre blir det pekt på at inntak til videregående opplæring og opptaksordninger til høyere utdanning fordrer et verktøy til utvelgelse. Staten har på sin side et behov for et vurderingssystem som rammeverk for kvalitetssikring av grunnopplæringen (ibid.).

I NOUen *I første rekke* presenterer to former for individuell vurderingen: *formativ og summativ vurdering*. Bestemmelser om vurdering var forankret i opplæringsloven og i forskrifter, og det skulle legges vekt på å gi god tilbakemelding og veiledning til elevene med sikte på å fremme læring og utvikling. *Egenvurdering* introduseres som et viktig element i lærerens vurderingspraksis. Individvurderingen skal knyttes til i hvilken grad eleven har oppnådd kompetanse i faget. Vurdering underveis, eller *formativ vurdering*, gis som veiledning i læringsprosessen underveis i opplæringsløpet og skal bidra til å veilede eleven i sin læring. Denne formen for vurdering er ifølge NOU-en viktig med tanke på *mestring og livslang læring*, som knyttes opp mot *elevens faglige framgang og personlige utvikling*.

Det framgår av utredningen *I første rekke* at informasjonen fra den *individuelle vurderingen* (s. 2) skal brukes til ulike formål. Det understrekes at *individvurdering* (s. 2 og 3) skal være en integrert del av opplæringen, samtidig som den skal gi informasjon til ulike interessenter. Det er viktig å merke seg at videreutviklingen et system for vurdering og dokumentasjon av læringsutbytte, skal bidra til å vise vei og motivere til viderelæring, og at dette er viktig med tanke på å oppnå gode læringsresultater. I NOUen understrekes det at denne oppfatningen av vurdering – som motivasjon for viderelæring og utvikling, kan komme i konflikt med et formelt vurderingssystem som legger størst vekt på den avsluttende vurderingen.

Departementet skriver at de ønsker å motvirke økt prøvetryk i skolen, og at vurdering og dokumentasjon av læringsutbytte gjennom oppgaver og prøver skal ha en læringsfunksjon og gi hjelp og motivasjon til videre læringsinnsats.

NOUen *I første rekke* legger på mange måter grunnlaget for en fornyet politisk og faglig interesse og grunnlag for vurdering og dokumentasjon av læringsutbytte i grunnopplæringen. Utredningen foreslo blant annet at mappevurdering tas i bruk både i opplæringen og som en del av vurderingen av elever og lærlinger, både ved sentralt og lokalt gitt eksamen og

fagprøver i grunnopplæringen. Videre; mappevurdering tas i bruk som en del av grunnlaget for underveis- og standpunktvurderingen, det utarbeides kompetansebaserte vurderingskriterier i forbindelse med utarbeidelsen av nye læreplaner i fag, benevnelsen elevsamtalen endres til utviklingssamtalen og bygger på elevens dokumentasjon (mappe/elevbok), resultater av nasjonale prøver og egenvurdering, og det må utvikles hjelpemidler og program for kompetanseheving for å styrke og utvikle vurderingskompetanse hos lærere, instruktører og medlemmene i prøvenemder (NOU 2003: 16).

3.2.3 Mot et helhetlig kvalitetsvurderingssystem

I årene etter utredningen *I første rekke* og fram til våren 2012, er det en rekke stortingsmeldinger/meldinger til Stortinget og noen offentlige utredninger som omtaler individuell vurdering og individvurdering i grunnutdanningen. Denne analysen omfatter en kort gjennomgang av hva noen stortingsmeldinger/meldinger til stortinget og NOUer skriver om disse to begrepene i grunnutdanningen.

Et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) ble etablert i 2004. Hensikten var å heve kvaliteten i opplæringen, og dette skulle skje gjennom tilgang på kunnskap om utdanningssektoren. Det overordnede målet for det nye kvalitetsvurderingssystemet var å bidra til kvalitetsutvikling på alle nivåer i grunnopplæringen, der hensynet til tilpasset opplæring og økt læringsutbytte for den enkelte elev var de primære siktemålene. Kvalitetsvurderingssystemet ble bygd opp rundt et system av nasjonale prøver, forskjellige brukerundersøkelser (noen av dem obligatoriske), skoleporten og det statlige tilsynet.

Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30, 2003-2004) presenterer et systemskifte i styringen av utdanningssektoren. Skoleeiers ansvar for kvalitetsutvikling blir tydeligere, som gir skoleeier sterkere virkemidler til å ivareta sitt ansvar for grunnopplæringen. Dette omfatter blant annet arbeidet med nye læreplaner som gir større lokal handlefrihet. Meldingen vier individuelt tilpasset opplæring stor oppmerksomhet, med vekt individuell progresjon, utforming av individuelle opplæringsplaner og individuell rådgiving på den enkelte skole. Bakgrunnen for å løfte fram individperspektivet i opplæringen er blant annet et ønske og mål om en fornyelse av ungdomstrinnet, men også at dette vil gi ungdomsskoleelevene mulighet til læring og utvikling som var tilpasset lokale forutsetninger og individuelle interesser og behov (kap. 6.2). I meldingen pekes det på to hovedutfordringer ved praktiseringen av gjeldende ordning for individvurdering. Det ene er vurdering av elevenes og læringenes ”helhetlige kompetanse”. Det vises til at læreplanverket, særlig i videregående opplæring, ikke ga nok støtte til å vurdere den helhetlige kompetanse. Et annet problem ved fastsettelse av karakterer er om vurderingen skal være normbasert eller standardbasert¹⁸.

¹⁸ En normbasert karakterfordeling bygger på en gitt fordeling som er fastlagt på forhånd, mens en karakterfordeling som er standardbasert (kriteriebasert) knyttes til faste faglige standarder. Se St.meld. nr 30, 2003-2004, kap. 4.5.2.

Svak vurderingskultur i norsk skole

Stortingsmeldingen ... *og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16, 2006-2007) legger grunnlaget for et skarpere søkelys på manglende evalueringskultur i norsk skole, og at det har ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter. Meldingen viser til OECD-rapporten *Equity in Education* (OECD, 2006), som understreker at en skolekultur basert på lave forventninger til elevenes faglige framgang er en viktig forklaring på det relativt lave ferdighetsnivået og den sosiale reproduksjonen i det norske systemet. Ett av tiltakene er å prioritere vurdering, tilbakemelding og målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte i hele grunnopplæringen. Departementet finner at mange skoler har en svak vurderingskultur, og i tillegg peker de på at regelverket for denne vurderingen blir oppfattet som uklart, lærerutdanningen og skoler mangler tilstrekkelig kompetanse i vurdering, og at det er forsket lite på individuell vurdering i Norge (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Departementet støtter seg blant annet til rapport *Equity in Education* (OECD, 2006) og til de britiske forskerne Black og Wiliam (Black & Wiliam, 1998).

Hovedbudskapet i meldingens kap. 6.3.5 *Tidlig innsats – vurdering og oppfølging* er, at dersom skolene skal lykkes med mer sosial utjevning, må den enkelte møtes med høye læringsforventninger. Tidlig innsats innebærer både vurdering av elevenes kompetanse og oppfølging av resultater. Dette krever at lærerne kan anvende et profesjonelt skjønn for å avgjøre hvilke oppfølgingstiltak som skal iverksettes. Oppsummert vil departementet gjennomgå regelverket om individvurdering, prøve ut ulike virkemidler for vurdering – blant annet felles kjennetegn for å vurdere elevenes faglige utbytte, styrke lærernes kompetanse i vurdering, og prioritere forskning om vurdering i norsk skole. Med tanke på dokumenterte mangler ved kommunenes systemer for vurderinger og oppfølging av skolene, vil departementet vurdere en tettere kobling mellom enkeltelevens resultater på kartleggingsprøver og skoleeiers ansvar for oppfølging.

Stortingsmeldingen ... *og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16, 2006-2007) har en kunnskapsbasert tilnærming til et helhetlig system for vurdering. Samtidig er meldingen langt på vei starten på vei mot dette helhetlige systemet for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2009). Systemet vil, slik Utdanningsdirektoratet ser det, omfatte en realisering av de sentrale prinsippene i forskriften i grunnopplæringen, som er prinsippet om; en målrelatert vurdering, at alle elever og lærlinger har krav på informasjon om hva de mestrer i forhold til målene for opplæringen, at vurdering er et redskap for læring og utvikling, at alle elever og lærlinger har krav på å få vite hva som er målene for opplæringen og hva det legges vekt på i vurderingen av hans/hennes kompetanse, at tilbakemeldinger underveis skal oppleves motiverende og læringsfremmende, og at elever og lærlinger skal delta aktivt i eget lærings- og vurderingsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2009: 5).

3.2.4 Kan vi «tette hullene» i Kunnskapsløftet?

Stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St.meld.nr.31, 2007-2008) understreker behovet for en tettere oppfølging av elevens læring og utvikling på skole- og skoleeiernivå. I meldingen vises det til undersøkelser som forteller at det har vært en tendens i norsk skole til å ”vente og se” i stedet for å gripe inn tidlig i elevenes utvikling og læring. Det skal satses på kompetanseutvikling i skolen, og det er nødvendig med et krafttak for å ”tette hullene i Kunnskapsløftet” (kap. 1.2.3).

Et av disse ”hullene” er de nye læreplanene i Kunnskapsløftet. Målsettingen med lokalt arbeid med læreplaner og lærestoff var at dette skulle gi økt fagdidaktisk kompetanse hos lærere og på skolene. Men studier viste at læreplanene krevde mer av det lokale nivået enn tidligere planer, og at de ga større frihet i hvordan undervisningen skulle organiseres og hvilket lærestoff som skulle formidles. En studie av lokale planer fortalte at mange kommuner har hatt problemer med å omsette de nasjonale planene til gode praktiske dokumenter lokalt. Behovet for veiledning trer tydelig fram, blant annet om forholdet mellom lokalt ansvar for læringsinnhold og den nasjonalt definerte kompetansen i læreplanenes kompetansemål.

I oppsummeringen i NOU *Rett til læring* (NOU 2009: 18) peker utvalget på at en av de grunnleggende utfordringene i norsk skole har vært manglende fokus på resultat, på barn og unges både faglige utviklings- og læringsresultater, sosiale forhold og trivsel. Utvalget peker på forskning som hevder at skolen er tilpasset en gjennomsnittselev som ikke finnes og den verken utfordrer de flinke eller tar godt nok vare på de som trenger ekstra hjelp for å utvikle evnene sine. Denne skarpe kritikken oppsummeres i disse fire hovedutfordringene; tendensen til ensretting og mangel på hensyn til mangfoldet blant dem som får opplæring, ulike oppfatninger av regelverket, mangel på samordning av tilbudene og samarbeidskompetanse og forhold knyttet til den spesialpedagogiske innsatsen.

Stortingsmeldingen *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44, 2008-2009.) har søkelyset på at flere skal fullføre videregående opplæring. Yrkesretting i opplæringen er et sentralt punkt i denne meldingen og departementet foreslår blant annet å styrke kompetansen til aktører i fag- og yrkesopplæringen om temaene læreplanforståelse, *vurdering* og veiledning. På bakgrunn av meldingen settes det i gang et arbeid for å utvikle et helhetlig kvalitetsvurderingssystem for fag- og yrkesopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Også i lærerutdanningen er det iverksatt ulike tiltak for å utvikle lærernes kompetanse. Den nye lærerutdanningen (St. meld. nr 11, 2008-2009) har fått sju kompetanseområder. I stortingsmeldingen *Læreren, rollen og utdanningen* er det med bakgrunn i bestemmelsene i opplæringsloven, læreplanverket og andre forskrifter, og av hva forskning sier om sammenhengen mellom læreres kompetanse og elevenes læring, konkludert med at disse kompetanseområdene viktige for lærere: *Fag og grunnleggende ferdigheter. Skolen i samfunnet. Etikk. Pedagogikk og fagdidaktikk. Ledelse av læringsprosesser. Samhandling og kommunikasjon. Endring og utvikling.* Et blikk på hva kompetanseområdet *Pedagogikk og fagdidaktikk* omfatter, forteller at:

Læreren må kunne virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring. Det innebærer innsikt i hvordan barn og unge lærer, og evne til å skape et godt læringsmiljø der elevene beholder og videreutvikler sin læringslyst og tro på egne evner (St. meld. nr 11, 2008-2009).

Under overskriften *Læreren i møte med eleven* (St. meld. nr 11, 2008-2009) blir det understreket at både læreplanverket og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet legger stor vekt på å vurdere elevenes faglige læringsutbytte. Dessuten skal dokumentasjon av elevenes kompetanse på ulike trinn brukes i det daglige arbeidet med å styrke elevenes læring, og som grunnlag for mer langsiktig utviklingsarbeid. Samlet sett er forventningene til dagens lærere er mer omfattende enn tidligere, og det er lærernes oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte.

Stortingsmeldingen *Tid til læring* (St.meld. nr. 19, 2009-2010) varsler at lærerne må bruke mer av sin arbeidstid på undervisning, *vurdering* og planlegging av undervisning. For å nå dette målet vil departementet styrke den profesjonelle skole- og klasseledelse, og den kommunale styringen med skolen. Meldingen har en gjennomgang av nytt kapittel 3 i forskriften om individuell vurdering og foretar samtidig en presisering av begrepet ”dokumentasjon”, samt bestemmelser for underveisvurdering og sluttvurdering. Et sentralt tiltak i denne sammenhengen er at Utdanningsdirektoratet i 2010 utarbeider et rundskriv med informasjon og veiledning om regelverket om individuell vurdering som et hjelpemiddel for kommunene (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Motivasjon gjennom vurdering er viet stor oppmerksomhet i stortingsmeldingen *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (St.meld. nr. 22, 2010-2011). Vurdering av elevens kompetanse er i følge meldingen et effektivt verktøy for å øke motivasjon, opplevelse av mestring og for å fremme videre læring. Til hjelp i vurderingsarbeidet og å utøve god vurderingspraksis har lærere og skoleledere nå et rundskriv (Utdanningsdirektoratet, 2010) som er utformet slik at det gir en samlet framstilling av alle forhold som berører individuell vurdering i gjeldende regelverk. Meldingen understreker at kunnskap om og forståelse av vurdering som et sentralt kompetanseelement hos lærere har hatt en sterk vekst i Norge i de siste årene. Bakgrunnen er i hovedsakelig internasjonal forskning, revisjoner av forskriften til opplæringsloven om vurdering (2007 og 2010), prosjekt Bedre vurderingspraksis og Utdanningsdirektoratets 4-årige satsning på vurdering for læring, igangsatt i 2010.

3.2.5 Endringer i norsk vurderingskultur

I stortingsmeldinga *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonale vurderingssystem* (St.meld. nr. 47, 1995-1996), omtales *elevinnsats* som del av det som skal inngå i elevvurderingen uten bruk av karakterer. Dette har i flere tiår vært enerådende på grunnskolens barnetrinn. Vurderingen av innsats knyttes til elevens *evner og anlegg* og av om eleven har *tillit til egne evner og eigenmotivasjon* (St.meld. nr. 47, 1995-1996: kap. 1.0). Det presiseres i samme kapittel at i vurdering uten karakter (som gjelder elever i grunnskolens

barnetrinn) skal det med utgangspunkt i læreplanmålene *legges vekt på elevens forutsetninger, arbeidsmåter og arbeidsinnsats*. Begrunnelsen for en vurdering ut fra elevens forutsetninger er at det skal danne grunnlaget for en individuell veiledning om hvordan kommende opplæring kan legges opp.

Når det gjelder elevvurdering på grunnskolens barnetrinn bygger læreplanreformen fra 1997 i hovedsak på en forståelse av at tilbakemeldingene til eleven skulle omfatte *elevens framgang* og den skulle omhandle *arbeidsprosessen*. Denne tradisjonen med å vurdere motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens fremgang ut fra forutsetninger og elevens personlige utvikling, har en historie på over 40 år (Stokke, Throndsen & Dale, 2008).

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring har det vært tradisjon for vurdering med bruk av karakterer, og vurderingen skulle i utgangspunktet foretas i forhold til målene og innholdet i fagene. Overgangen til et målrelatert vurderingssystem skjedde i 1968 i forbindelse med vurdering i videregående skole (Stokke, Throndsen, S., & Dale, 2008), og i følge opplæringsforskriften skulle *innsikt og forståelse* fra og med 1968 være kriteriet på måloppnåelse i det enkelte fag. Men dette målbaserte vurderingssystemet var også grupperelatert eller normbasert: Elvene ble sammenlignet med hverandre i forhold til hvem som er over og under middels (Stokke, Throndsen, S., & Dale, 2008).

Samlet sett har en vel førtiårig vurderingspraksis i henholdsvis grunnskolens barnetrinn, med vekt på elevens forutsetninger, arbeidsmåter og arbeidsinnsats, og i grunnskolens ungdomstrinn og i videregående opplæring, der vurderingen har utgangspunkt i målene for og innholdet i fagene, ført til en utvikling av vurderingspraksiser i grunnutdanningen som skiller seg klart fra hverandre. Dette kommer til syne ved at kravene til lærernes vurderingskompetanse er ulike og at skoler med 1. – 7. årstrinn har en annen vurderingskultur enn den vurderingskulturen som preger ungdomstrinnet og videregående opplæring. Den norske landrapporten til OECD (Utdanningsdirektoratet, 2011b) mener det er godt dokumentert at norsk grunnopplæring har behov for å videreutvikle vurderingskultur og -praksis med tanke på at vurdering skal være et verktøy for læring og utvikling. Mange elever får ikke god nok tilbakemelding om hvor de står i forhold til målene for opplæringen og om hvordan de kan forbedre seg i fagene. I følge rapporten (Utdanningsdirektoratet, 2011b) gjelder dette spesielt barnetrinnet, som har en vurderingskultur- og praksis som i liten grad vært preget av tydelige standarder for elevenes læringsarbeid og konkrete faglige tilbakemeldinger. Sammenliknet med andre land setter norske lærere i mindre grad klare læringsmål og de følger i mindre grad opp elevenes læringsarbeid systematisk. Med bakgrunn i forskning fra begynnelsen av 2000-tallet og nyere forskning, mener Utdanningsdirektoratet at det ofte legges vekt på andre forhold enn det rent faglige når norske elever vurderes i fag. De finner også at skoler har ulikt syn på hvorvidt innsats og aktivitet i klasserommet skal telle med i vurdering i fag (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

3.2.6 Oppsummering

Denne gjennomgangen av norske politiske dokumenter og føringer om individuell vurdering i skolen over nesten 25 år viser at Storting og regjering i 1988 søkte etter en modell for evaluering av norsk grunnutdanning. Modellen skulle avklare hvilke roller og ansvar de ulike forvaltningsnivåene skulle inneha. Svaret kom ved innføringen av prinsippet om målstyring for hele opplæringssektoren. Med bakgrunn i OECD-rapport fra 1988 ble det i 1992 uttrykt et klart ønske fra departementet (St.meld. nr. 33, 1992)) om en systematisk vurdering av opplæringen i skolen og i bedrift. Dette ville bidra til å komme fram til i hvilken grad målene for opplæringen ble nådd. Det endelige gjennombruddet for tanken om et nasjonalt vurderingssystem kom i 1996 (St.meld. nr. 47, 1995-1996). Vurderingssystemet skulle inneholde en systematisk kartlegging, vurdering og rapportering slik at de ulike forvaltningsnivåene i skole-Norge kunne realisere nasjonens mål for opplæringen.

Vi ser at målstyringen trer fram med stor kraft i aktuelle stortingsmeldinger på 1990-tallet. Den bakenforliggende diskursen synes å være opptatt av sammenhengen mellom undervisning og læring, og resultatet av opplæringen, og at mangelen på slik nødvendig informasjon har gjort det vanskelig å planlegge og arbeide strategisk med kvalitet i opplæringen (NOU 2002: 10). Med NOUen *I første rekke* (2003) blir individperspektivet i vurderingen i grunnutdanningen mer framtredd. I utredningen blir begrepene individuell vurdering og individvurdering knyttet til formativ og summativ vurdering, og til egenrevisning. Utredningen går lagt i å anbefale bruk av mappe i opplæringen og som en del av vurderingen av elever og lærlinger (NOU 2003: 16).

Sammen med etablering av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) i 2004, bidro stortingsmeldingen *Kultur for læring* til et systemskifte i styringen av utdanningssektoren (St.meld. nr. 30 2003-2004). Skoleeiers ansvar ble langt tydeligere, og grunnlaget for å løfte fram individ- og elevperspektivet i vurderingen var blant annet et ønske om å utvikle ungdomstrinnet. I meldingen ... *og ingen sto igjen* (St.meld. nr. 16, 2006-2007), er departementet opptatt av at reglementet for individvurdering ikke er tilfredsstillende, og på bakgrunn av denne meldingen blir det satt i gang utprøving av *kjennetegn på måloppnåelse*. Igangsettingen av dette prosjektet hviler på mange måter på en ambisjon om en nasjonal kunnskapsbasert tilnærming til problematikken individuell vurdering i skolen (St.meld. nr. 16, 2006-2007).

Det er viktig å merke seg at elevvurdering på grunnskolens barnetrinn, fra og med læreplanreformen fra 1997, i hovedsak bygger på en forståelse av at tilbakemeldingene til eleven skulle omfatte *elevens framgang* og den skulle omhandle *arbeidsprosessen*. Denne tradisjonen med å vurdere motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens framgang ut fra forutsetninger og elevens personlige utvikling, har en historie på over 40 år (Stokke, Throndsen, S., & Dale, 2008).

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring har det vært tradisjon for vurdering med bruk av karakterer. Dessuten skulle vurderingen i utgangspunktet foretas i forhold til målene og innholdet i fagene. Overgangen til et målrelatert vurderingssystem skjedde i 1968 i forbindelse med vurdering i videregående skole (Stokke, Throndsen, S., & Dale, 2008), og i

følge opplæringsforskriften skulle *innsikt og forståelse* fra og med 1968 være kriteriet på måloppnåelse i det enkelte fag. Men dette målbaserte vurderingssystemet var også grupperelatert eller normbasert: Elvene ble sammenlignet med hverandre i forhold til hvem som er over og under middels (Stokke, Throndsen & Dale, 2008).

Forskere som fulgte implementeringen av Kunnskapsløftet kom tidlig fram til at læreplanene krevde mer av det lokale nivået enn tidligere, og det ble i 2008 vedtatt å satse på kompetanseutvikling i skolen, for å ”tette hullene” i Kunnskapsløftet. Den nye reformen gir også gjenklang i planene for Grunnskolelærerutdanningen (GLU). Lærerprofesjonen fordrer en utvidet kompetanse i å operasjonalisere læreplanverket, og det legges stor vekt på å vurdere elevenes faglige læringsutbytte.

I 2006 ble grunnlaget for et helhetlig system for vurdering lagt fram (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Samtidig blir det i stortingsmeldingen ”... og ingen sto igjen” (St.meld. nr. 16, 2006-2007) hevdet at det er en svak vurderingskultur i skolen. Et av de viktigste tiltakene for å lykkes med sosial utjevning i skolene er i følge denne meldingen å møte den enkelte elev med høye læringsforventninger.

Til sist vies oppmerksomheten til hva den eksterne evalueringsgruppen fra OECD (2011) mener om hva Norge bør prioritere for å styrke arbeidet med vurdering i skolen. Det etterlyses tydeligere forventninger fra nasjonalt nivå til skole- og skoleeiernivået, og ett av tiltakene er at nasjonale myndigheter må formulere og kommunisere kriterier for hva som er definert som god kvalitet i vårt utdanningssystem. Det andre tiltaket er å videreutvikle og fullføre arbeidet med et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). OECD mener at en vellykket innføring og bruk av et rammeverk for vurdering i skolen er avhengig av kompetanse og kapasitet på nivåene i skoleforvaltningen, og at det må satses på å heve lærernes kompetanse i vurdering (OECD, 2011).

3.3 Politiske dokumenter og føringer for underveis- og sluttvurdering

I følge opplæringsloven (2010) § 13-10 skal kommunen/fylkeskommunen ha et forsvarlig system for vurdering av om kravene i opplæringsloven og forskriftene til loven blir oppfylt. For skoleeiere for private skoler gjelder § 2-12 i opplæringsloven. Skoleeiere skal ha et forsvarlig system for å følge opp resultatene fra disse vurderingene og nasjonale kvalitetsvurderinger som departementet gjennomfører, som er hjemlet i § 14-1 fjerde ledd. Videre skal skoleeier, som en del av oppfølgingsansvaret, utarbeide en årlig rapport om tilstanden i opplæringen. Rapporten skal være knyttet til læringsresultat, frafall og læringsmiljø. Denne årlige rapporten skal drøftes av skoleeier (kommunestyret/ fylkestinget).

Kunnskapsdepartementet vedtok med virkning fra 1.august 2009 endringer i forskrift til opplæringsloven og forskrift til privatskoleloven. Kapittel 3 i gjeldende forskrift gjelder både grunnskolen og videregående opplæring, og omhandler *Individuell vurdering i grunnskolen*

og i videregående opplæring. Under overskriften *I. Generelle føresegn* brukes for første gang formuleringen at elever, lærlinger og lærekandidater *har rett til vurdering* (Opplæringslova, 2010). Denne retten til vurdering "[...] inneber både ein rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa." (Opplæringslova, 2010, § 3-1). I samme ledd er det presisert at *det skal være kjent* for eleven, lærlingen og lærekandidaten hva som er målet for opplæringa og hva som blir vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse. Det skal også være kjent for eleven hva som er grunnlaget for vurdering og hva som blir vektlagt i vurdering i orden og atferd. Går en videre til *II. Undervegsvurdering* blir det understreket at denne vurderingen skal brukes som et redskap for læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten øker kompetansen sin i fag (Opplæringslova, 2010, § 3-11).

Hensikten med endringene i forskriften er å øke læringsutbyttet for alle, og Utdanningsdirektoratet skriver i rundskrivet *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*, at vurdering har store konsekvenser for den som blir vurdert. De prinsipielle endringene i forskriften knytter seg til at vurdering av elever er en del av skolens kjernevirksomhet, og at det er viktig med fastsatte, klare rammer for hvordan individuell vurdering skal gjennomføres. Disse rammene skal bidra til en læringsfremmende vurderingspraksis, men også sikre rettssikkerheten til elever, lærlinger og lærekandidater. En annen prinsipiell viktig endring, som allerede nevnt, elevens rett til vurdering. Denne retten må sees i sammenheng med en motiverende og læringsfremmende vurderingspraksis som tydeliggjør elevens, lærlingens og lærekandidatens plikt til å møte til og delta aktivt i opplæringen (Opplæringslova, 2010).

Den økte oppmerksomheten på retten til vurdering og økt fokus på de læringsfremmende elementene i undervisningsvurdering som det vises til i forrige avsnitt, har ført til at gjeldende forskrift har fått fem viktige innholdselementer:

- Tydeliggjøring av formålet med vurdering og grunnlag for vurdering (§§ 3-2, 3-3)
- Styrking av undervisningsvurdering og en vurderingspraksis som har læring som mål (§§ 3-11, 3-15, 3-16)
- Styrking av elevens, lærlingens og lærekandidatens medvirkning i vurderingsarbeidet i opplæringen (§ 3-12, og dels § 3-8)
- Innføring av halvårsvurdering i hele grunnsopplæringen (§§ 3-13, 3-15)
- Innføring av planlagt samtale med eleven hvert halvår også i grunnskolen (§ 3-11, dels 3-8, samt §§ 20-3 og 20-4)

Begrepet individuell vurdering er i følge rundskrivet til forskriften valgt fordi det dekker de ulike gruppene som vurderes etter dette kapitlet: elever, lærlinger, lærekandidater, praksiskandidater og privatister (Opplæringslova, 2010).

Sluttvurdering i fag skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten ved avslutningen av opplæringen i fag. Denne bestemmelsen er ny og regulerer hva som gjelder for ulike former for sluttvurdering; som standpunktarakter, som

eksamenskarakter og karakter gitt til fag- og svenneprøve og kompetanseprøven. I grunnskolen er sluttvurdering standpunktkarakter og eksamenskarakter. Et annet viktig poeng er at disse sluttvurderingene er enkeltvedtak og kan påklages etter regler i kapittel 5 i opplæringsloven. Bestemmelsene om sluttvurdering regulerer også hvordan eksamen skal gjennomføres.

Standpunktvurdering i fag på trinn med karakter (§ 3-18), understreker at den skal settes ved avslutningen av opplæringen, den skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser kompetanse eleven har i faget, og eleven skal ha muligheter til å forbedre kompetansen sin i faget inntil standpunktkarakteren er fastsatt. I rundskrivet til forskriften skriver Utdanningsdirektoratet at hva som anses som slutten av opplæringen (normalt vil det dreie seg om de siste en til to måneder), og relasjonen mellom underveisvurderingen og standpunktkarakteren er sentral når det skal avgjøres hva som kan være en del av grunnlaget for fastsetting av en standpunktkarakter. I § 3-2 blir den viktige relasjonen mellom underveisvurdering og sluttvurdering presisert, og at disse to formene for vurdering skal ses i sammenheng for å forbedre opplæringen.

3.3.1 Lærernes kjennskap til nasjonale føringer for underveis- og sluttvurdering

To forskrifter står sentralt i arbeidet med underveis- og sluttvurdering: Læreplanen for fag og vurderingsforskriften. Lærerne har i breddeundersøkelsen blitt bedt om å si seg enige/uenige i påstander knyttet til nasjonale føringer for vurdering, deres kjennskap og bruk av vurderingsforskriften og om læreplanens betydning for deres vurderingspraksis. Når vi ser på resultatene i det totale utvalget av lærere ser vi at de i overveiende grad er positive, i form av at de er enige i påstandene. Lærerne opplever selv at de har god kjennskap til nasjonale føringer for underveis- og slutt vurdering. Vi skal se nærmere på noen av disse påstandene.

Lærerne har blitt spurt om de har god kjennskap til innholdet i *vurderingsforskriften*. Over halvparten av lærerne sier seg enige, og 20 prosent sier seg helt enige. Hva man legger i god kjennskap vil nok variere. Det ser av våre analyser ikke ut til at de som deltar i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring" har noe bedre kjennskap til forskriften enn de som ikke deltar. Figur 4 viser resultatene på tvers av skoleslag.

Figur 4: Jeg har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften. Lærere fordelt på skoleslag

Her finner vi signifikante forskjeller mellom lærerne som arbeider i grunnskolen og videregående skole ved at lærerne i videregående i større grad sier at de har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften. 30 prosent av lærerne i videregående sier seg helt enige i påstanden. Om vi ser nærmere på skoleslagene ser vi at det er lærerne i barneskolen og 1-10 skolene som i større grad sier at de ikke har kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften.¹⁹

En ting er å ha kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften, men hva har dette å si for lærernes praktiske virke? Over halvparten av det totale utvalget av lærere sier seg enige i at vurderingsforskriften er viktig for deres daglige arbeid som lærer. Her er imidlertid også 20 prosent uenige. Det er mulig at dette spørsmålet oppfattes noe normativt. At det er klart at vurderingsforskriften blir et bakteppe for deres arbeid, siden dette er lovbestemt. Dette kan være en forklaring på hvorfor så pass mange sier seg enige. Vi finner her ingen signifikante forskjeller mellom de som deltar i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring", og de som ikke deltar. Det vil imidlertid være interessant å følge opp hva dette egentlig innebærer i praksis, og i hvilken grad forskriftens føringer er internalisert i lærerens forståelse og praktiske utførelse av vurderingsarbeidet og i hvilken grad elevenes rett til å klage på fastsettelsen av standpunkt karakteren fra og med ungdomstrinnet fører til økt bevissthet rundt en mer juridisk forpliktende tolking av vurderingsforskriften.

Noe mer konkret har lærerne også blitt spurt om forskriftens føringer for underveisvurdering har ført til *endringer* i deres vurderingspraksis. Her sier bare 45 prosent av det totale utvalget lærere seg enige, mens 25 prosent av lærerne er uenige. Både på denne påstanden og påstanden om forskriften er vanlig for deres daglige arbeid ser vi at 10 prosent av lærerne ikke vet. Dette kan komme av at det kan være vanskelig å vurdere endringer av og påvirkninger på

¹⁹ Det er signifikante forskjeller mellom skoleslagene. Pearson Chi square = 0,00, F-test (Anova) 0,00.

egen praksis. Det kan også komme av at de ikke kjenner forskriftens føringer godt nok til å kunne ha en klar formening om hva som etterspøres. Vi ser at det er noen flere lærere på barneskolen som svarer at de ikke vet om forskriftens føringer har ført til endringer i deres vurderingspraksis sammenlignet med de andre skoleslagene. Heller ikke på denne påstanden finner vi signifikante forskjeller langs deltakelse i den nasjonale satsningen.

En annen forskrift som legger tydelige føringer for lærernes vurderingspraksis er *læreplanene* for fag i Kunnskapsløftet. Lærere har derfor blitt spurt om læreplanen er viktig for deres vurderingspraksis. Det store flertallet sier seg enige i dette. Bare 6 prosent sier seg uenige. Også her finner vi signifikante forskjeller mellom de som arbeider i grunnskolen og videregående skole ved at lærerne i videregående er mer enige i at læreplanene for fag i Kunnskapsløftet er viktig for deres vurderingspraksis. Det vil være interessant å følge opp i hvilken grad lærere tar i bruk læreplanene i sitt lokale arbeid med læreplaner og med vurdering for læring i fag.

3.4 Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform

Hensikten med dette kapitlet er å presentere hovedtrekkene i Kunnskapsløftet som styrings- og innholdsreform. Så introduseres en læreplanteoretisk innramming som viser skoleeier og skolars autonomi i det lokale arbeidet med læreplaner. Deretter drøftes begrepet *lokalt arbeid med læreplaner* med referanse til forskrift til opplæringsloven (Forskrift til Opplæringsloven, 2006) rundskrivet som følger forskriften (Utdanningsdirektoratet, 2010) og Utdanningsdirektoratets veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Fremstillingen av det lokale arbeidet med læreplaner er knyttet til en teoretisk innramming som kort beskriver at arbeidet med læreplaner foregår på forskjellige nivå, som hver har sine karakteristiske trekk.

3.4.1. Kunnskapsløftet som styringsreform

Målstyring, rammestyring og resultatstyring kjennetegner styringsfilosofien bak Kunnskapsløftet. Sentralt i styringsmodellen er målet om å skape en balanse mellom politisk styring og faglig-pedagogisk profesjonalitet (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Det lå i styringsreformen at ansvaret for det lokale arbeidet med læreplaner ble desentralisert til skoleeier, skoleledere og lærere. Dette krevde høy fagkompetanse og dyktighet på flere områder, men det ble gitt få anvisninger om innhold i det fagstoffet som skulle formildes og hvilke arbeidsformer som kunne benyttes for å nå kompetansemålene i læreplanene (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010). Møller mfl. (2010) har identifisert en spenning mellom profesjon og politikk og mellom sentralisering og desentralisering. En konsekvens av dette er at rektorer og lærere opplever at forventningene til dem fra det politiske nivået (styringen) ikke er blitt kommunisert. Det ser ut som om at lærere ikke har fått tilstrekkelig informasjon til å oppfatte "[...] hvordan det nasjonale systemet for kvalitetsutvikling kan bidra til å styrke lærerarbeidet." (Møller, Ottesen, & Hertzberg, 2010:1).

Ved implementeringen av Kunnskapsløftet lå det til grunn en forutsetning av at reformen måtte følges opp av en type styring for å lykkes, et systemskifte (Møller & Aasen, 2009). Med utgangspunkt i prosjektet "Evaluering av Kunnskapsløftet – forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle" finner Aasen og Sandberg (2010) at det blant skoleeiere er generelt uklart hva systemskiftet innebærer. Forskerne hevder at "Det er heller ingen utbredt oppfatning av at det faktisk skjer endringer i styringer av grunnopplæringen i den retning reformen legger opp til." (Aasen & Sandberg, 2010).

I lys av det som er nevnt over, er det interessant å merke seg at OECD mener norske myndigheter på flere områder ikke er tydelige nok i sine forventninger til skoler og skoleeiere. Ekspertgruppen hevder videre at Norge mangler klare kriterier for å definere kvalitet i utdanningssystemet og strategier for å kommunisere dette tydelig til sektoren fra nasjonalt nivå. Et konkret tiltak vil i følge OECD, være å videreutvikle systemet for Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) fordi formålet med og sammenhengen mellom de ulike verktøyene og datakildene i NKVS ikke har vært kommunisert tydelig nok (OECD, 2011). Tabell 11 viser en oversikt over sentrale elementer i NKVS som ble utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i forbindelse med den norske landrapporten til OECD i 2011.

Elementer	Formål	Ansvar for målrettet bruk av informasjonen i NKVS			
		Statlig nivå	Skoleeier	Skoleleder	Lærer
Nasjonale prøver	Kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål Gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleeiere, skoleledere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen og underliggende virksomheter, og å målrette virkemidlene mot kommuner med særlige utfordringer	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen og underliggende virksomheter	Bruke informasjon fra prøvene til å få innsyn i, styre og forbedre egen virksomhet	Bruke informasjon fra prøvene som støtte for å drive bedre opplæring i et utvalg grunnleggende ferdigheter
Internasjonale undersøkelser	Vurdere norske elevers kompetanse sammenliknet med andre land Grunnlag for indikatorutvikling og politikkutforming	Bruke informasjon fra testene til å få innsyn i, styre og forbedre arbeidet i utdanningssektoren i et utvalg fag/fagområder på utvalgte trinn, og som grunnlag for forskning og analyse	Bruke informasjonen til å styrke kunnskapsgrunnlaget		
Brukerundersøkelser	Elever, lærere og foresatte skal få si sin mening om læring og trivsel på skolen	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet Bruke data fra undersøkelsene til forskningsformål	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet Bruke data fra undersøkelsene til forskningsformål	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet	Bruke data fra undersøkelsene som en hjelp til å analysere og utvikle læringsmiljøet
Tilsyn	Avdekke om skoleeiers opptreden er i samsvar med de lovkrav som er gjenstand for tilsynet	Bruke informasjon fra tilsyn til å føre kontroll med om skoleeier følger regelverket, og til politikkutforming	Bruke informasjon fra tilsyn til å lukke avvik/korrigere egen praksis hvis nødvendig		
Skoleporten	Skoler, skoleeiere, foreldre, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnopplæringen	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i sektoren	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet i egen region	Bruke dataene til å sammenstille informasjon som grunnlag for vurdering og utvikling av kvalitet på	

Tabell 11: Oversikt over formål og ansvar i forbindelse med sentrale elementer i NKVS²⁰

²⁰ UDIR (2011b). Norsk landrapport til OECD. Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

3.4.2. Kunnskapsløftet som innholdsreform

Kunnskapsløftets læreplan ble innført i skoleåret 2006–2007, og den bygger på Kvalitetsutvalgets innstillinger (NOU 2002: 10 *Førsteklasses fra første klasse* og NOU 2003: 16 *I første rekke*), evalueringen av Reform 97, internasjonale undersøkelser og annen relevant forskning (St. meld. nr. 11, 2008-2009). De viktigste elementene i innholdsreformen er at grunnleggende ferdigheter styrkes, lese- og skriveopplæring vektlegges fra første årstrinn, og at nye gjennomgående læreplaner utarbeides i alle fag med tydelige mål for elevenes og lærlingenes kompetanse og ny fag- og timefordeling. Den nye læreplanen understreker vektleggingen av læringsutbytte og er et viktig bidrag til å endre fokus fra prosesser og ressurser til utbytte av opplæringen (Backmann og Sivesind, 2012).

Kunnskapsløftet ble innført i det 13årige opplæringsløpet (grunnskole og videregående opplæring) høsten 2006. Norske forskere som Backmann og Sivesind (2012) mener denne reformen bryter en vel hundre års tradisjon i Norge med læreplaner som angir rammer og betingelsesprogram. Et sentralt trekk ved læreplanreformen Kunnskapsløftet er at den er skrevet inn i rammen av et nasjonalt vurderingssystem (NKVS). Dette har ført til at læreplanene i Kunnskapsløftet fokuserer på det som kan vurderes og måles, og i mindre grad beskriver hvordan undervisningspraksis skal organiseres og gjennomføres. I slike målformulerte læreplaner blir det mer åpent hva som kan inngå av innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer (Backmann & Sivesind, 2012).

3.4.3 En læreplanteoretisk innramming

For å belyse det systemiske perspektivet i beslutningsfeltet i læreplanarbeidet som er nevnt over, vil vi i denne analysen støtte oss til forskning som viser skoleeier og skolars autonomi i det lokale arbeidet med læreplaner. Skolen må håndtere skiftende verdier og vekst i kunnskapsmengden på en stabiliserende og fornyende måte, og læreplanarbeidets muligheter ligger i at læreplaner er det viktigste virkemidlet for denne utfordringen. Begrensningene ligger i at det ikke finnes en direkte vei fra læreplaner og inn i opplæringsarenaen. Årsaken til dette er at det foregår arbeid med læreplaner på forskjellige nivå som hver har sine karakteristiske trekk: Det politiske nivået (I), nivået for læreplanutvikling og læreplanimplementering (II) og nivået for formidling og opplæring (III). Disse tre nivåene er innbyrdes avhengige av hverandre og kan derfor ikke betraktes isolert, og i tillegg er arbeidet med læreplaner komplisert og det har en egendynamikk (Engvik 2000, Hopmann, Künsli & Jacobsen, 1995).

I læreplanreformen Kunnskapsløftet har skoleeier og skoleleder (nivå III) et felles ansvar for lokalt arbeid med læreplaner. De nasjonale styringsdokumentene forankrer målet for det lokale arbeidet med læreplaner i elevens læring i fag og legger ansvaret for organiseringen av opplæringen i henhold til lov- og regelverk hos skoleeier som leder arbeidet med å planlegge, organisere og tilpasse opplæringen til lokale forhold. Å utarbeide årsplaner, periodeplaner, ukeplaner eller planer for timer i fag er regulert i et forhold mellom arbeidstaker og arbeidsgiver på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå.

Slik sett er det skoleeier og skoleleder som avgjør hva som skal vektlegges i løpet av et skoleår og hvordan elevens måloppnåelse skal vurderes på et overordnet lokalt nivå III, mens det er læreren i samarbeid med eleven som skal operasjonalisere arbeidet underveis i opplæringen. De målformulerte læreplanene i et desentralisert læreplanarbeid, gir rom for ulike tolkninger og tar således vare på et profesjonelt handlingsrom og valgmuligheter (Backmann & Sivesind, 2012). I forskning på evaluering og ansvarliggjøring i skolen (Backmann, Sivesind, & Bergem, 2008) vises det til at en i Kunnskapsløftets kompetansebaserte læreplaner skaper en slagside gjennom økt dokumentert planlegging og mer vurdering og resultatoppfølging. Skoleledere og lærere må samtidig forholde seg til en læreplan som ikke strukturerer fag, lærestoff og arbeidsmåter og dette innebærer et stort faglig og pedagogisk ansvar. Utdanningsdirektoratet peker på dette forholdet i Norsk landrapport til OECD (Utdanningsdirektoratet 2011b), hvor det refereres til at en del skoler og skoleeier uttrykker usikkerhet rundt hvordan de skal formulere konkrete mål og vurderingskriterier og bekymring for at mangelen på standarder for hva som kreves for de forskjellige karakterene medfører store forskjeller i standpunktvurderingen. Utdanningsdirektoratet konkluderer med at ”problemstillingene knyttet til kompetansemål og vurdering bør følges opp videre” (Utdanningsdirektoratet 2011b: 93).

I sin påfølgende landrapport peker OECD (Nusche, Earl, Maxwell, & Schewbridge, 2011) på at nasjonale myndigheter ikke er tydelige nok i sine forventninger til skoler og skoleeiere og at kvalitet i utdanningssystemet ikke er tydelig definert. Rapporten viser til at det er rom for å utvikle klarere forventninger og kriterier for elevenes kunnskaper og ferdigheter (goals) i de forskjellige fag og på forskjellige årstrinn, og de etterlyser en tydeliggjøring av sentrale aspekt ved god undervisningspraksis og skoleledelse. For å få til et koherent system for evaluering må målene for opplæringen settes i sentrum og alle andre elementer skal arbeide mot disse målene.

3.4.4 Lokalt arbeid med læreplaner

I neste del drøftes begrepet *lokalt arbeid med læreplaner* med referanse til forskrift til opplæringsloven (Forskrift til Opplæringsloven, 2006) rundskrevet som følger forskriften (Utdanningsdirektoratet, 2010) og Utdanningsdirektoratets veiledning i lokalt arbeid med læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2012) (jfr. intensjoner) med referanse til skoleeier, skoleledere, lærere og til dels elevs tolkning og operasjonalisering av arbeid med læreplaner. Så blir begrepet belyst i forhold til nasjonal og internasjonal forskning på området, i tråd med prosjektbeskrivelsen og relevant styringsinformasjon. På bakgrunn av sentrale spørsmål som reises i forskning og empiri vil forskergruppen peke på noen områder hvor det kan settes inn ressurser i lokalt arbeid med læreplaner. Forskningsspørsmålene vil kunne belyse retningen for mulige nasjonale tiltak for læreplanutvikling og læreplanimplementering.

3.4.5 Sentrale begrep som kjennetegner lokalt arbeid med læreplaner

Etter at nye læreplaner for Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble det i stortingsmeldingen *Kvalitet i skolen* (St.meld.nr. 31, 2007-2008), varslet om at departementet ville utarbeide en veiledning i lokalt arbeid med læreplaner og veiledende læreplaner i fag. Dette ble gjort fordi lokalt arbeid med læreplaner ble ansett som en krevende desentralisering. Veiledningen tar utgangspunkt i fire sentrale områder for lokalt arbeidet med læreplaner:

- kompetansemål
- innhold
- arbeidsmåter
- vurdering

Veiledningen viser eksempler på hvordan kompetansemålene kan konkretiseres gjennom disse begrepene. Utover Utdanningsdirektoratets veiledning i lokalt arbeid med læreplaner eksisterer ingen sentralgitte kriterier eller lovfestede retningslinjer for lokale planer. Veiledningen må ses i sammenheng med forskrift til opplæringsloven (Forskrift til Opplæringsloven, 2006) rundskrivet til forskriften (Utdanningsdirektoratet, 2010) og Prinsipp for opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Et sentralt område innen lokalt arbeid med læreplaner er *kjennetegn på måloppnåelse*, som også var gjenstand for utprøving i prosjektet Bedre vurderingspraksis. Prosjektet hadde blant annet som oppgave å prøve ut om lokale kjennetegn på måloppnåelse i fag (Utdanningsdirektoratet, 2009) var egnet til å finne en felles retning for elevvurderingen. På bakgrunn av erfaringene fra prosjektet, sendte Utdanningsdirektoratet i 2009 en anbefaling til Kunnskapsdepartementet om å inføre veiledende nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i et utvalg fag. Dette avsto departementet i første omgang, men i stortingsmeldingen om ungdomstrinnet, *Motivasjon, mestring og muligheter* (St.meld 22, 2010-2011) fastslås det at det er nødvendig å gi skolene ytterligere verktøy for støtte til standpunktvurderingen og at et nasjonalt rammeverk som grunnlag for videreutvikling av kjennetegn skal gi en nasjonal felles retning for vurderingsarbeidet. Samtidig skal nasjonale kjennetegn på måloppnåelse gi rom for lokal bearbeidelse, tolking og tilpasning i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring. NIFUs rapport *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst* peker på at vurdering som gis ved sentralgitteksamen er mer veiledet, diskutert og regulert fra sentralt hold, enn tilfellet er ved standpunktvurdering i fag (Prøitz & Borgen, 2010).

Forskrift til opplæringsloven lovfester i § 3-1 at ”Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse”. Dette innebærer at læreren aktivt skal bruke læreplanen som grunnlag for undervisningen og at elevene skal gjøres kjent med kjennetegn på standpunkt karakteren og eventuelt eksamen i sluttvurderingen og i vurderinger som foregår i underveisvurderingen.

I Prinsipp for opplæringa lovfestes det videre at ”Elevane skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa innanfor ramma av lov og forskrift, medrekna læreplanverket” (Prøitz & Borgen, 2010:5). Elevmedvirkning forutsetter at det lokale arbeid

med læreplanen i opplæringen i faget gjøres eksplisitt for å gi elevene muligheter til gradvis å utvikle egne læringsstrategier, definert som “strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål” (Prøitz og Borgen, 2010:4). Forskrift til opplæringsloven §3-1 fastslår at ”Skoleeigar har ansvaret for at eleven, læringen eller lære kandidaten sin rett til vurdering blir oppfylt”. Det lokale arbeidet med læreplaner skal dokumenteres gjennom et forsvarlig system for vurdering, som i dag er basert på digitale løsninger.

”Utarbeidelse av skriftlige dokumenter og planer er en viktig del av det lokale arbeidet med læreplaner” (Utdanningsdirektoratet, 2012:7). Utdanningsdirektorats veiledning i arbeid med lokale læreplaner nevner tre typer arbeidsplaner i denne sammenhengen: *Årsplaner*, *lærerens arbeidsplaner* og *elevens arbeidsplaner*. Årsplaner for det enkelte årstrinn passer godt i forbindelse med Kunnskapsløftet, der kompetansemålene ikke er gitt etter hvert årstrinn og planleggingen for årstrinnene gjøres lokalt. Lærerens arbeidsplaner kan benyttes som redskap for den enkelte lærers eller lærerteamets planlegging av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2012:7). Elevenes arbeidsplaner ”kan fungere bra for de elevene som har forutsetninger for selvstendig arbeid og som kan planlegge, organisere og regulere eget læringsarbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2012:7).

Intensjonen med slike planer er å operasjonalisere læreplanene for fag og forskrift til opplæringsloven ved hjelp av de fire læreplanbegrepene på skoleleder-, skoleeier-, lærer- og elevnivå. Slik synliggjøres og kvalitetssikres *tiltenkt læringsresultat* (intensjoner) i lokale læringsmål for kompetanse og innhold. Elevenes læringsprosess organiseres rundt vurderingskriterier som avstedkommer aktiviteter og arbeidsmåter. Elevenes *dokumenterte læringsresultat* tar utgangspunkt i vurderingssituasjoner elevene benytter seg av og som legger til rette for en læringsfremmende vurderingspraksis (Gynnild, 2011). Disse læringsresultatene vurderes etter kjennetegn på måloppnåelse. Utdanningsdirektoratets fire begrep for lokalt arbeid med læreplaner vil stå sentralt i en analyse av hvordan det legges til rette for elevenes kompetanseutvikling på lokalt nivå.

Det lokale arbeidet med læreplaner kan organiseres på ulike måter på forskjellige nivå i opplæringen, som for eksempel nettverkssamarbeid, prosjekter der ulike aktører deltar eller som en del av det løpende planarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2012:8). ”Arbeidet skal legge til rette for elevenes læring og utvikling, men et godt ledet utviklingsarbeid vil også bidra til kompetanseutvikling blant personalet” (Utdanningsdirektoratet, 2012:7).

3.4.6 Hva kjennetegner utviklingen av lokale læreplaner?

Det er store variasjoner mellom kommuner og fylkeskommuner når det gjelder involvering i arbeid med lokale læreplaner på skoleeiernivå. Forskningsfunn tyder på at det er forskjeller mellom grunnskolen og videregående opplæring med hensyn til skoleeiers grad av involvering. Det utarbeides for eksempel til dels kommunale, men ikke fylkeskommunale læreplaner (Hodgson mfl., 2010). Dette kan ha en sammenheng med at det stort sett foreligger kompetansemål for hvert trinn i videregående opplæring. Arbeidet med lokale læreplaner

ivaretas gjennom deltakelse i program initiert av Utdanningsdirektoratet (Bedre vurderingspraksis, OTH-prosjektet, og Satsingen på vurdering for læring 2010-2014). I *Kunnskapsløftet – fra ord til handling* (Utdanningsdirektoratet, 2011c), hvor 90 kommuner og 14 fylkeskommuner deltok og hvor intensjonen var å gi eksterne bistand fra kompetansemiljøer for å gjøre det lokale utviklingsarbeidet mer systematisk og kunnskapsbasert viser evalueringen at kompetanseutvikling bør knyttes tett opp til den praksis som skal endres og at lærende skoler har en kultur for samarbeid om planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet, og belønningssystemer som støtter opp under dette (Utdanningsdirektoratet, 2011c). I grunnlagsdokumentet for *Satsing på vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet, 2011a) som er en oppfølging av prosjektet Bedre vurderingspraksis og som omfatter 190 offentlige og 50 private skoleeiere, er målsettingen å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring.

Mye av arbeidet med lokale læreplaner foregår på skolenivå. Nordlandsforskning (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010) påpeker at skoleledere har fått en økt bevisstgjøring om målene for opplæringen og om vurdering og at det samtales mer om resultatene som oppnås. Stortingsmeldingen *Tid til læring* (St.meld. nr.19, 2009-2010) refererer til tidsbrukutvalget som påpeker at det har vært tidkrevende arbeid for skoleledere og lærere å følge opp de sentralt gitte læreplanene i Kunnskapsløftet. Tidsbrukutvalget peker på at skoleleder må sørge for at arbeidsplanfestet tid blir brukt målrettet og effektivt til skolens kjerneoppgaver, som defineres som planlegging av undervisningen, undervisning og vurdering. Videre pekes det på at informasjons- og kommunikasjonsteknologi gir muligheter, men at det også er krevende å ha god oversikt over læremateriell og å bruke teknologien i operasjonaliseringen av undervisningen (LMS) og i et system for dokumentasjon av vurdering. Det kan derfor antas at arbeidet med lokale læreplaner foregår under et visst tidspress på skolenivå.

Engelsen (Engelsen, 2008) peker på en svak læringskultur i utdanningssystemet. Det er utydelige læringsmål. Det mangler fokus på grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, og det mangler fokus på resultater. Engelsen sier videre at det trengs et grundig arbeid lokalt for å kunne operasjonalisere kompetansemålene og integrere arbeidet med grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier i arbeidet med de enkelte fag (Engelsen, 2008). I en rapport fra universitet i Oslo (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011) etterlyses en veiledning i hvordan læringsmål, arbeidsmåter og vurderingsordninger med utgangspunkt i kompetansemål i læreplanen gjøres i praksis. Nordlandsforskning (Hodgson, m.fl., 2010) konkluderer med at norske læreplaner har et høyt ambisjonsnivå, men at det er store variasjoner innen fag og mellom fag og at norske læreplaner er mer overordnet og mindre detaljert og forplikter i mindre grad enn læreplaner i andre land. Dette tyder på at lokalt arbeid med læreplaner er krevende fordi det er et stort lokalt handlingsrom som forutsetter høy faglig og pedagogisk kompetanse blant aktørene.

Nordlandsforskning følger implementering av læreplanene som en del av evalueringen av innføringen av Kunnskapsløftet. Delrapport 3 *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres*

fortolkning, planlegging og syn på LK06 (Hodgson, m.fl., 2010) belyser flere sider ved læreres lokale arbeid med læreplanen gjennom dokumentstudier av skriftlige planer som inngår på skoleeiernivå og ned til den enkelte undervisningsøkt i norsk, samfunnsfag og naturfag på formuleringsnivået. Rapporten viser til at det arbeides forskjellig med lokalt læreplanarbeid i kommuner og fylkeskommuner både på de forskjellige trinnene i grunnopplæringen og ved de forskjellige skolene på hvert trinn. I grunnskolen organiseres planleggingen i samarbeid mellom lærere, mens det i videregående opplæring som oftest planlegges individuelt, og dersom det foregår felles planlegging, skjer det ofte uformelt. I grunnskolen hender det også at lærere underviser etter planer de ikke har laget selv, noe som betegnes som betenkelig ”sett på bakgrunn av at planlegging er en vesentlig del av læreres tenkning om og forberedelse til undervisning” (Hodgson, m.fl., 2010:6). Det er heller ikke skriftliggjort hvordan progresjonen i utviklingen av ferdigheter skal ivaretas i planene og det refereres til annen forskning som viser at heller ikke lærebøkene tar høyde for dette. Det fremgår også at læreplanenes intensjoner når det gjelder kompetansemål, mål for grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier ivaretas i varierende grad i planene i begge skoleslag. Det påpekes videre at læreboka er den viktigste kilden til planlegging og at den i enkelte tilfeller overstyrer andre lokale planer. Læreboka, som ikke lenger kvalitetssikres på nasjonalt nivå, ser ut til å bli det viktigste styringsinstrumentet for operasjonaliseringen av undervisningen når lærere mangler kompetanse eller tid til å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen i fag etter Kunnskapsløftet.

I en undersøkelse rundt arbeidsplaner (Langseth, 2007) hvor 30 arbeidsplaner som gikk over én til tre uker, hovedsakelig hentet fra 10. trinn og VG1 i grunnopplæringen i engelsk og fransk, ble det avdekket betydelige svakheter i arbeidsplanene. Planene beskrev i de fleste tilfeller hva elevene skulle gjøre med referanse kapitler i læreboka og arbeidsoppgaver og i liten grad læringsmål, vurderingskriterier og vurderingssituasjoner med referanse til den kompetansen elevene skulle oppnå. Planene var uttrykk for lærerens tause undervisningspraksis og fungerte for læreren i gjennomføringen av undervisningen, men la ikke til rette for å involvere elevene i læringsarbeidet, slik lov- og regelverket krever. Fokus lå på hva elevene skulle *gjøre*, til forskjell fra læreplanene for Kunnskapsløftet hvor kompetansemålene viser hva eleven skal *kunne*. Planer som kun sier at tekster skal leses og oppgaver fra læreboka skal gjøres, synliggjør ikke i tilstrekkelig grad mål for opplæringen, og elevene vil derfor vanskelig forså hensikten med oppgavene og hva det er forventet at de skal lære. Slik kan arbeidet med planer fort bli et mekanisk arbeid uten fokus på læring.

I Stortingsmeldingen *...og ingen sto igjen* (St.meld.nr. 16, 2006-2007) pekes det nettopp på at ”lærerne setter i gang elevengasjerende aktiviteter, men mange av disse mangler fokus og retning, [...]. Elevoppgaver og aktiviteter blir i mindre grad satt inn i en større kunnskapsmessig, faglig og teoretisk ramme”. (St.meld.nr. 16, 2006-2007: 30) Mye kan tyde på at elevene arbeidet med faget uten å ha oversikt og klare mål for arbeidet. Forskning (Deci & Ryan, 2000) viser i tillegg til at elever som lærer å sette læringsmål, som kjenner målene, som bruker skriftlige planer, og som deltar i utviklingen av arbeidsplaner, i større grad kjennetegnes av at de er motiverte for å gjøre skolearbeid. Undersøkelsen konkluderer med at det ligger et stort uutnyttet potensial i bruk av arbeidsplaner, fordi synliggjøring av arbeidsmål

og innflytelse på egen arbeidsprosess er viktige elementer for å skape indre motivasjon og legge til rette for læring.

I Nordlandsforsknings sluttrapport *Sammenhengen mellom undervisning og læring i Kunnskapsløftet* (Hodgson m.fl., 2012) oppsummeres endringene i undervisningen og måten lærere tenker om undervisning på etter innføringen av Kunnskapsløftet. Rapporten konkluderer med at vurdering og lærernes vurderingspraksis er et område som skiller seg ut i positiv retning. Lærerne rapporterer om endret praksis og endrede holdninger til vurdering siden Kunnskapsløftet ble innført. Kompetansemålene i læreplanen hjelper lærerne til å utvikle læringsmål for undervisningen og til å fokusere på hva som skal læres. Lærerne er tydeligere på målene for undervisningen og de snakker i økende grad med elevene om mål for fagkunnskap. Lærerne er positive til prinsippet om fritt metodevalg. Lærerne rapporterer også at deres vurderingspraksis er bedret. Dette gjelder særlig barnetrinnet.

Sluttrapporten viser samtidig at det gjenstår et betydelig arbeid. Målene lærerne har for timen inkluderer i liten grad grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier, selv om lærerne stiller seg positive til læreplanens fokus på disse kompetansene. Dette kan tyde på manglende kompetanse på feltet. Oppgavene som gis i undervisningen utvikler i liten grad dybdelæring, de er enkle og fører til overflatelæring og det er lite diskusjon i klassene. Forskerne konkluderer med at det ikke har skjedd vesentlige endringer i klasseromspraksisen siden 2007. Undervisningen styres av læreboken og over halvparten av undervisningen er organisert innenfor hele klasser.

3.4.7 Analyse av arbeid med lokale planer

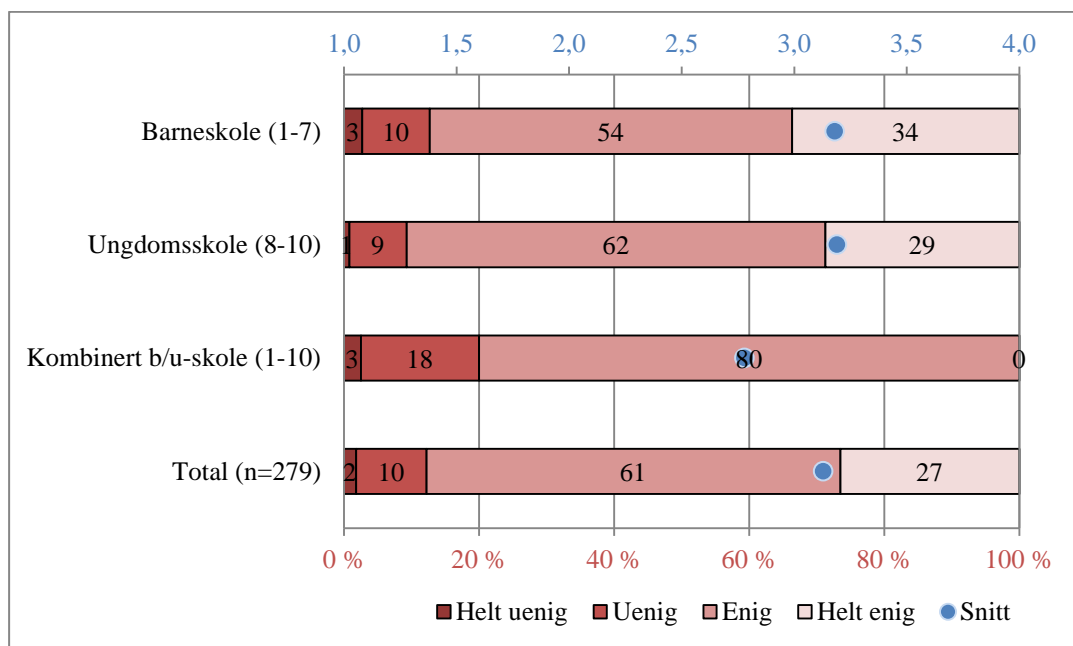
Lærerne i denne studien har i breddeundersøkelsen blitt spurt om det har blitt utviklet lokale læreplaner som de bruker i deres undervisningsfag. 58 prosent av det totale utvalget svarer ja på dette, noe som tyder på at utvikling og bruk av lokale læreplaner er ganske utbredt i utvalget. Når vi ser på svarene på tvers av skoleslag ser vi som forventet at bruken av lokale læreplaner er mindre utbredt i videregående skole. Bare 32 prosent av lærerne på videregående svarer ja på at de har utviklet lokale læreplaner som de bruker. Der er ikke signifikante forskjeller mellom fagene på dette spørsmålet. Vi ser også at de fleste lærerne i grunnskolen sier seg enige (57 prosent) eller helt enige (21 prosent) i at lokale læreplaner og vurdering henger tett sammen.²¹ Lærerne på ungdomsskolen er noe mer enige i dette sammenlignet med de øvrige skoleslag i grunnskolen. Også her svarer 11 prosent av barneskolelærerne at de ikke vet.²²

De som har svart ja på at de har utviklet og benytter lokale læreplaner i faget har blitt spurt nærmere om den lokale læreplanen de benytter har klare og konkrete læringsmål. Dette er et essensielt aspekt knyttet til vurdering, noe som også er presisert i forskriften. Her har bare 281 av lærerne svart, alle fra grunnskolen, så vi må ta noe forbehold ved tolkning av resultater

²¹ N = 399. Spørsmålet har gått til hele utvalget lærere.

²² n = 169.

som brytes ned. Vi ser av figur 5 at de fleste som har lokale læreplaner sier seg enige i at planen har klare og konkrete læringsmål. Lærerne i kombinerte skoler skiller seg noe ut, men her er antallet så pass lite (N=40) at vi ikke kan dra noen videre konklusjoner av dette.



Figur 5: Den lokale læreplanen jeg benytter i mitt undervisningsfag har klare og konkrete læringsmål. Lærere, grunnskolen

De samme lærerne har også blitt spurt om underveisvurdering er beskrevet som en del av de lokale læreplanene. Også her sier rundt halvparten av lærerne (n=285) seg enige, 26 prosent er uenige og 13 prosent svarer at de ikke vet. At en så pass stor andel av de som har utvikler og benytter lokale læreplaner ikke vet om underveisvurdering er beskrevet som en del av planene, kan kanskje tyde på en viss usikkerhet i hva dette innebærer. Vi ser at mange av de som har krysset av for at de ikke vet jobber i barneskolen.

I en analyse av arbeidsplaner i dette prosjektet samlet forskergruppen inn lokale planer fra skolene som deltok i den første intervjurunden. I alt var det syv skoler som ble inkludert i undersøkelsen; to barneskoler, to ungdomsskoler og tre videregående skoler. Planene omfattet fagene norsk, engelsk, matematikk og kroppsøving på alle trinn i opplæringen. Planene ble lastet ned fra Internett fra barneskolene, hvor planene lå tilgjengelig på skolenes hjemmesider og gjennom kontakt de videregående skolene via e-post, hvor planene ligger lukket på læringsplattformer (LMS). Det viste seg vanskelig å innhente læreplaner fra de enkelte skolene og fagene. I kroppsøving fikk vi ikke inn en eneste fagspesifikk plan. Faget stod bare nevnt i timeplanene på ukeplanene. Det kom heller ikke inn planer fra norskfaget på videregående skole. Det viste seg også at ungdomsskolene ikke fulgte opp oppgaven med å sende inn lokale planer. Dermed vil også analysene av dette materialet bare kunne antyde hvordan lærerne på disse skolene arbeider med lokale planer. I alt omfatter undersøkelsen 14 ukeplaner. På barnetrinnet er ukeplanene utarbeidet slik at hvert fag har sin plass på planen. I denne analysen regnes hvert fag som en plan. Bare to årsplaner kom inn, en fra engelsk i videregående skole og en årsplan fra barnetrinnet som omfattet alle fagene.

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) ble lagt til grunn for analysene av læreplanene. I denne delen av forskningsprosessen innebærer det et fokus på mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering for å undersøke i hvilken grad planene uttrykker en eksplisitt vurderingskultur som kommuniserer med elever, foreldre og andre sentrale aktører i skoleverket etter lov- og regelverket. Utdanningsdirektoratet deler, i tråd med begrepene fra den didaktiske relasjonsmodellen, arbeidet med læreplanene i de samme fire læreplankategoriene: *kompetansemål, innhold, arbeidsmåter og vurdering*. Begrepene er tenkt som et felles begrepsapparat for arbeid med læreplanforståelse i samarbeid med andre kolleger i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i Kunnskapsløftet.²³

Det er med utgangspunkt i disse begrepene at læreplanen for fag skal operasjonaliseres i undervisningen og dokumenteres i planer som danner rammen for opplæringen og i et system for vurdering som dokumenterer elevens kompetanse i faget underveis og ved avslutningen av opplæringen. Operasjonaliseringen av læreplanen settes i sammenheng med prinsippet om tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006) som omfatter elevenes forutsetninger og læringspotensial og rammefaktorene for opplæringen i fag og utgjør således en triangulering med forankring i undervisningen og den enkelte elevs kompetanseutvikling.

Kompetansemål

Kompetansemål knyttes til den kompetansen elevene skal ha, forstått som hva elevene skal kunne gjøre med ulikt innhold de har arbeidet med innen kompetansemålet eller grupper av kompetansemål i et fag eller på tvers av fag. Kompetansemålene er beskrevet i læreplanverket. Dette innebærer både kunnskaper, ferdigheter og læringsstrategier som står sentralt i faget i et dannelsesperspektiv. I de innhentede planene viser det seg at engelskfaget i videregående skole har klart formulerte kompetansemål i læreplanen. Det kom også fram av årsplanen i faget i videregående skole. For barnetrinnet sin del er det ingen kompetansemål i ukeplanene. I årsplanen for alle fagene er det heller ikke løftet fram noen kompetansemål. For hver måned er det spesifisert hva som innholdsmessig skal gjennomgås og hvilke aktiviteter man ser for seg. Dette blir nærmere drøftet i de neste underkapitlene.

Innhold

Innhold defineres som det lærestoffet og de aktiviteter som er nødvendige for å mestre den kompetansen som er beskrevet i kompetansemålet. Et viktig prinsipp i veiledningen fra Utdanningsdirektoratet er at disse valgene skal tas lokalt av profesjonelle yrkesutøvere som kjenner lokale forhold og elevene best. Det fremgår også i veiledningen at arbeidet med

²³ Elevforutsetninger og kontekstuelle rammer for planene, som også utgjør en del av relasjonsmodellen, vil inngå i delrapport 2 i en nærmere analyse av lokalt arbeid med læreplaner.

innhold skal knyttes til grader av faglig fordypning der hvor kompetansemålene i faget gjelder for flere år. Sentrale tema og begrep i faget vil da presenteres i flere kontekster med større fordypning fra trinn til trinn i opplæringen i faget. Formål med faget og hovedområdene i faget, slik de er beskrevet i læreplanen for fag, skal gi læreren en holistisk forståelse av retningen for valg av lærestoff og aktiviteter i arbeidet med de lokale læreplanene. Det er lagt inn en betydelig lokal handlefrihet i valg av innhold. Lærers valg av innhold i faget synliggjøres i lokale læringsmål som vanligvis utarbeides for hver time, uke, periode, år og eventuelt for hele opplæringen i faget over flere år. Utdanningsdirektoratet ønsker at valg av innhold i fag skal diskuteres lokalt. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter står sentralt i innholdsbegrepet. Innhold er et spørsmål om valg, verdier, validitet og læringssyn.

I analysene av lokale læreplaner viser det seg at arbeidet med lokale læringsmål synliggjøres på ulik måte. Mens barneskolene ikke har synliggjort kompetansemålene i ukeplanene, har de vært tydelige på hva som er de konkrete læringsmålene til hver uke. Dette gjelder for fagene norsk, engelsk og matematikk. For videregående skole sin del, kommuniserer ikke ukeplanene i engelsk lokale læringsmål, men heller aktiviteter som skal foregå. For matematikkfaget sin del er det utarbeidet konkrete læringsmål for hvert tema, mens det her mangler forankring i kompetansemål for faget.

Disse analysene sier ingen ting om hvordan det faktiske arbeidet med lokale læringsmål foregår, hvordan det operasjonaliseres i hver enkelt undervisningssituasjon. Det vil være gjenstand for analyser i Delrapport 2. Materialet som ligger til grunn for analysene i den foreliggende rapporten kan likevel gi noen indikasjoner på hvordan lærerne tydeliggjør læringsprosessene som foregår i de ulike fagene. Ukeplaner og årsplaner er et verktøy som skal gi informasjon til eleven og foreldre/foresatte om det tilsiktede læringsresultatet. I de planene som foreligger i denne studien kan det synes som denne operasjonaliseringen ikke er tydelig nok. Det kan også si noe om validiteten i vurderingsarbeidet. Fokuset som er lagt på kompetansemål og observerbare endringer i elevers kunnskaper, ferdigheter og forståelse krever at lærerne behersker læreplananalyse og operasjonalisering i større grad enn ved tidligere læreplaner. Dette er sentrale ferdigheter i vurderingskompetanse.

Arbeidsmåter

Det er ikke knyttet spesifikke krav til arbeidsmåter i fag, slik tilfellet for eksempel var i Reform'94, hvor prosjektarbeid var obligatorisk. Hvilke arbeidsmåter som skal brukes bestemmes på lokalt nivå, men det fremheves i veiledningen fra Utdanningsdirektoratet at det skal tas hensyn til elevenes forutsetninger når det gjelder arbeidets omfang og vanskegrad og at opplæringen skal oppleves som meningsfull for alle elever (tilpasset opplæring). Det kan allikevel argumenteres for at arbeidsmåtene i faget knyttes opp mot et sosialkonstruktivistisk syn på læring, gjennom vurdering av elevens individuelle kompetanse til eksamen og gjennom forskrift til opplæringsloven § 3-12 som forskriftsfester elevenes rett til egenvurdering, men ikke tar inn medelevvurdering som begrep. Arbeidsmåtene i faget skal gi elevene mulighet til å utvikle sin egenvurderingskompetanse og sin kompetanse i å løse

oppgaver individuelt. Det skal være en sammenheng mellom arbeidsmåter i faget og eksamen. Arbeidsmåter handler om å utvikle et mangfold av handlingsmønstre i undervisningen og kan knyttes opp mot metodikk, læringssyn og vurderingskompetanse.

I materialet som foreligger i denne rapporten er det særlig på barnetrinnet at arbeidsmåter til en viss grad er synliggjort. Arbeidsmåtene er konkretisert, særlig for matematikkfaget, der foreldre oppfordres til å bruke konkrete (legoklosser, makaroni) for en første tilnærming til addisjon. Det forklares også hvorfor dette er viktig: [...] *forståelsen av mengden blir gjerne en helt annen når du kan holde 7 klosser i hånden i stedet for bare å si tallet*. Det forklares videre hvordan de skal arbeide med butikk på skolen, der elevene skal lære seg å handle. I disse forklaringene kommer lærerens læringssyn og metodikk til uttrykk, der det legges opp til en undersøkende matematikkundervisning og induktiv læring. Dermed synliggjøres arbeidsmåter for elever og foresatte, noe som igjen er en validitetskjede i vurdering.

I planene fra videregående skole kommer ikke arbeidsmåter til uttrykk i de lokale planene. For engelskfaget sin del henvises det til sider og kapitler i læreboka, noe som kanskje kan antyde hvordan lærere fremdeles planlegger undervisning ut fra lærebokas innhold. Dette kan også antyde hvordan mange lærere ikke har klart for seg hvordan lokale læreplaner kan være en del av en mer transparent vurderingspraksis og en del av et praksisfellesskap mellom de ulike aktørene i vurderingskulturen.

Vurdering

Vurdering i fag er lagt til faglæreren og regulert i læreplanen for fag og i forskrift til opplæringsloven. I arbeidet med læreplanen i fag skal elevene forstå hvilken kompetanse de skal oppnå ved undervisningens slutt, og hva som kjennetegner standpunkt karakterene i faget, slik at de kan sette seg langsiktige mål og planlegge sin egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2010). I arbeidet med lokale læreplaner underveis i opplæringen skal faglæreren vurdere elevens kompetanse i faget og grad av måloppnåelse i forhold til hva som kan forventes på det stadiet underveisvurderingen foregår. Eleven skal også vurdere sin egen måloppnåelse. Arbeidet med lokale læreplaner underveis i opplæringen inneholder læringsmål som elevene skal bruke for å forstå hva de skal mestre og vurderingskriterier som elevene skal bruke for å forstå hva de skal arbeide med og hvordan de kan bruke læringsstrategier for å nå læringsmålene og slik oppnå den kompetansen de arbeider mot (egenvurdering). Lokale læreplaner inneholder også en beskrivelse av vurderingssituasjonene det vil bli lagt vekt på i perioden (skriftlig, muntlig etc.) og kan forstås som større arbeid som vurderes med kommentar og eventuelt med karakter (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Lokale læreplaner skal med andre ord kommunisere det tilsiktede læringsresultatet og hvordan dette skal vurderes. I de lokale ukeplanene som foreligger i denne analysen finnes det ingen henvisning til hvordan vurderingsarbeidet skal foregå i noen av fagene. Ordet vurdering nevnes ikke. I årsplanene fra barnetrinnet kommer det fram at de skal bruke ukesluttprøver, ordkjedetester og egenvurdering i vurderingsarbeidet, men det er også det eneste som kommuniseres. Igjen kan dette understreke misforholdet mellom hva som forventes av

lærerne gjennom forskrifter og plandokumenter og hvordan lærerne fortolker dette. Analyser av fokusgruppeintervjuene og breddeundersøkelsen indikerer at lærerne har en forståelse av hvilken betydning klare mål og kriterier har for elevenes læring, og at de nok bruker mye tid på dette arbeidet, både i forkant av undervisning og i selve undervisningen. De involverer også elevene i noen grad i dette arbeidet. Likevel kommer dette arbeidet ikke fram gjennom analyser av lokale læreplaner. Det kan synes som om arbeidet med vurdering er implisitt kunnskap som ikke lærerne oppfatter som relevant å kommunisere til andre i praksisfellesskapet.

Hvis man knytter de lokale planene til vurderingskompetanse slik den er framstilt i figur 3, kan de ulike skolenes arbeid kategoriseres ut fra fire ulike stadier. Det første stadiet beskriver en taus, erfaringsbasert kompetanse, hvor planer kjennetegnes ved hva elevene skal gjøre i perioden og hvor læreren leder undervisningen og elevene gjør arbeidsoppgaver de er pålagt. Det andre stadiet beskriver en eksplisitt kompetanse, hvor planer kjennetegnes ved at innhold, arbeidsmåter og vurdering er gjort kjent for elevene, men hvor læreren leder arbeidet og elevene fremdeles gjør arbeid de er pålagt. Det tredje stadiet beskriver en eksplisitt kompetanse, hvor innhold, arbeidsmåter og vurdering deles og diskuteres og blir forstått av elevene som en kompetanse de skal arbeide mot gjennom eget arbeid og med veiledning fra lærer. Elevene forstår hva de skal lære, hvordan de kan lære og de kan vurdere arbeidet sitt selv. Det fjerde stadiet beskriver en delingskultur, hvor lærer og elev utarbeider planer hvor innhold, vurderingskriterier og vurdering utvikles i fellesskap innen rammen for læreplanen for fag.

Igjen må det understrekes at å analysere lokale planer bare er et lite utsnitt av et større bilde når det gjelder skolenes og lærernes operasjonalisering av vurdering. Likevel kan en slik analyse kanskje si noe om hvor i prosessen mot god vurderingspraksis de ulike skolene befinner seg. Det kan synes som det til en viss grad er en taus, erfaringsbasert kompetanse som kommer til uttrykk i de foreliggende planene. Arbeid med lokale mål og vurderingsarbeidet er underforstått og uttrykkes ikke eksplisitt i de ulike planene.

Hvis vi ser på arbeidet med planene med utgangspunkt i fokusgruppeintervjuene, viser det seg en helt annen bevissthet omkring arbeid med kompetansemål, lokale mål og vurdering. Det berettes fra noen lærere om gode praksiser i forhold til å utarbeide konkrete læringsmål på hele skolen, samtidig som andre lærere uttrykker frustrasjon på egen skoles vegne. Flere lærere uttrykker misnøye med ulike praksiser og uklare retningslinjer i arbeidet med lokale læreplaner. Fra skoleledernes sin side uttrykkes det i intervjuene at de har kommet godt i gang med planarbeidet, selv om det er et stykke igjen til en helhetlig praksis.

Valg av innhold styres av et positivt potensial eller tilsiktet læringsresultat for undervisningen i faget. Et sentralt spørsmål er hvordan kunnskapen organiseres i tema og undervises gjennom forskjellige arbeidsmåter. Kunnskapsløftet opererer ikke med krav til arbeidsmåter, men det ligger implisitt noen føringer i forskriften til opplæringsloven, slik tidligere nevnt. I undervisningen knyttes tilsiktet læringsresultat til dokumentert læringsresultat i form av vurderingssituasjoner i underveis- og sluttvurderingen av eleven. Alt som kan gjøres for å få elevene nærmere et tilsiktet læringsresultat og som er moralsk forsvarlig, er tillatt. Dette

skaper et stort handlingsrom som må fylles (UDIR, 2010). Eksempelvis refereres det til Det Europeiske Rammeverket (Utdanningsdirektoratet, 2007) som beskriver europeiske standarder for elevenes læring og måloppnåelse i språk på flere nivå. Rammeverket er et verktøy i arbeidet med undervisning, læring og vurdering i grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og muntlig bruk av språket. Den norske Språkpermen (Telemarksforskning-Notodden, 2008) viser hvordan dette arbeidet kan operasjonaliseres i undervisningen både innholdsmessig og metodisk. Slik sett fokuseres det i Kunnskapsløftet i større grad på læringsprosesser og læringsstrategier i opplæringen og i mindre grad på innhold og arbeidsmåter. I delstudie 2 vil det derfor være interessant å se nærmere på to forhold: På hvilket grunnlag avgrenses innhold og arbeidsmåter i faget og hvordan foregår læringsprosessene?

3.4.8 Validitet og reliabilitet i evalueringssystemet i Kunnskapsløftet

Vurderingssystemet i Kunnskapsløftet skal dokumentere måloppnåelse. Samtidig eksisterer det ingen minstestandarder for måloppnåelse. Det nasjonale vurderingssystemet beskriver kjennetegn for grad av måloppnåelse i skriftlige, sentralt gitte eksamensoppgaver. For muntlige eksamensoppgaver eksisterer en annen praksis. På lokalt nivå skal skoleeier utarbeide kjennetegn for måloppnåelse ved lokalt gitt muntlig eksamen og i læreplanen for fag til det foreligger nasjonale kjennetegn for sluttvurderingen. Dette kan ha konsekvenser for validiteten i det lokale arbeidet med læreplaner²⁴. Likeledes kan spørsmålet om reliabilitet belyse noen sider ved kvaliteten på skolens arbeid med lokale læreplaner og elevenes opplevelse av en rettferdig vurdering. Reliabilitet kan forstås gjennom begrepene *intervurderingsreliabilitet*, som beskrives som at kjennetegn på måloppnåelse ved fastsettelse av standpunkt- og eksamenskarakter er i overensstemmelse med andre lærere, skoler, kommuner eller fylkeskommuner som vurderer elever i det samme faget, og *intravurderingsreliabilitet* som handler om lærerens egen stabilitet i vurderinger av elever i fag over tid (Erickson, 2012). Utdanningsdirektoratet kvalitetssikrer sentral gitt eksamen i skriftlige fag på felles samlinger under sensuren, og det vil være interessant å se i hvilken grad dette også foregår til lokalt gitt muntlig eksamen på skoleeier- og skolenivå.

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

Disse utfordringene skal løses på lokalt nivå. Spørsmålet er om oppgaven er overkommelig når systemet innebærer en styring gjennom ansvarliggjøring uten tydelige mål, og hvor

²⁴ Delrapport 2 ønsker å gå nærmere inn på validitetskjeden i lokalt arbeid med læreplanene.

vurderingsresultatene skal vise kvaliteten på prosessene. Våre analyser antyder en utfordring i forhold til denne problematikken, der arbeidet lærerne gjør med planer i denne studien ikke viser en felles forståelse av betydningen av å synliggjøre vurderingsprosessene gjennom blant annet arbeid med lokale læreplaner.

OECD (Nusche, m.fl., 2011) påpeker i sin landrapport for Norge at læringsmålene må bli tydeligere og at kvaliteten på vurderingskriteriene må bli bedre for å få en bedre og mer rettferdig vurderingskultur. Vurdering for læring med fokus på tilbakemeldinger og elevdeltakelse fremheves som spesielt læringsfremmende. Videre foreslås tiltak for å øke læreres profesjonalitet og motivasjon. På skolenivå foreslås det at det iverksettes tiltak for å støtte arbeidet med evalueringen av sentrale prosesser og forbedringen av kvaliteten på undervisningen. Denne studien kan underbygge akkurat dette behovet for tiltak. Arbeidet med lokale læreplaner er en viktig del av de sentrale prosessene på skolenivå, og gjennom å skape et praksisfellesskap i forhold til kompetanssmål, innhold, arbeidsmåter og vurdering i disse planene, kan skolene bidra til å styrke denne validitetsskjeden i vurderingsarbeidet.

Det kan tenkes at noe av usikkerheten bunner i læreplankonstruksjonene, som er uten konkret innhold, uten klare formuleringer for nivå i forhold til måloppnåelse. Dette er noe lærerne i studien også påpeker i fokusgruppeintervjuene. I tillegg kan det tenkes at denne usikkerheten trer fram gjennom styringsmodellen, som man kan se på som styring bakfra gjennom testing og måling av elevens resultater i etterkant. Dette kombineres ofte med en svak kommunal styring, mens det i noen større bykommuner viser seg en sterk byråkratisk styring av læreplanarbeid og vurdering. I tillegg forsterkes usikkerheten i det lokale arbeidet med læreplaner. Dette arbeidet krever kompetanse og kapasitet som det kan synes som det lokale, kommunale nivået ikke har. Tolkingsfellesskapene blir små og utviklingen i skolen tar ulik retning, også innenfor samme kommune. Dette er noe som kommer fram gjennom fokusgruppeintervjuene med skolelederne på kommunalt nivå. Det kommer til syne en styringslogikk som preges av en sterk nasjonal kontroll kombinert med en uvanlig stor og dels ufrivillig lokal frihet. Dette oppleves svært problematisk for skolelederne, og kan uttrykkes på følgende måte – verktøykassen er ikke tilpasset oppgavene.

Lokalt arbeid med læreplaner har gjennom disse analysene blitt prøvd forstått ut fra lokale arbeidsplaner og grad av teoriinformert refleksjon i samtaler om arbeidsplanene og hvordan planene operasjonaliseres i undervisningen. Delstudie 2 vil undersøke hvordan elevenes læringsresultat brukes videre i læringsarbeidet. Det videre arbeidet i denne studien vil i tillegg undersøke i hvilken grad samarbeid om planer fører til økt kvalitet på planarbeidet. Det anses som relevant å undersøke hvordan Utdanningsdirektoratets nettbaserte veiledning i lokalt arbeid med læreplaner generelt og for fag blir brukt hos skoleeier og skoleledernivå og blant lærere. Med utgangspunkt i en slik tilnærming vil man kunne få større kunnskap om lokalt arbeid med læreplaner med utgangspunkt i fag.

Vi ønsker avslutningsvis å spørre om metaforen «tette hullene» i Kunnskapsløftet er den beste for å beskrive implementeringen av en nasjonal læreplan og utviklingen av nye didaktiske praksiser i skolen. Dersom bedre vurdering avhenger av sterke fortolknings- og praksisfellesskap, bør vi kanskje heller problematisere hvordan politiske intensjoner forstås

innenfor en kompleks vev av allerede eksisterende forståelser. Tause kulturer, læringsmålenes paradoksale natur og spenningen mellom politisk styring og lokal handlekraft kjennetegnes nettopp ved ulike tolkninger og forståelser av skolens innhold. Det er i denne veven den nye forståelsen av vurdering skal flettes inn. Hvis vi utelukkende anser dette som «hull» som skal «tettes», risikerer vi å overse tause praksiser som allerede eksisterer i skolen, og som kan omfortolkes og videreutvikles innenfor den nye forståelsen av vurdering.

4. Forståelser

Så langt er intensjonene i styringsdokumentene når det gjelder individuell vurdering i skolen blitt analysert. Arbeidet med lokale læreplaner har også vært gjenstand for analyse. I det følgende presenteres analysene av fokusgruppeintervjuer med skoleeiere, skoleledere og lærere og av breddeundersøkelsen. Begrepene *vurderingskompetanse* og *vurderingspraksiser* er sentrale perspektiver. Vi har spurt informantene om hva de legger i de ulike begrepene vurdering, individuell vurdering, måloppnåelse og graden av måloppnåelse og underveis- og sluttvurdering med den hensikt å identifisere noen mønstre i deres begrepsforståelse. Denne analysen kan bidra til mer kunnskap om hvordan de ulike aktørene fortolker de ulike styringsdokumentene, og om hvilke klasseromspraksiser som følger av disse fortolkningene. Det tredje perspektivet, *læringsprosesser*, vil naturlig få større plass i delstudie 2 (2013), som vil omhandle vurderingspraksiser og hvordan disse operasjonaliseres i skolene. Sammenhengene mellomoperasjonalisering og læringsprosesser vil i denne studien begrenses til de ulike aktørenes omtale av egen praksis, altså om deres *forståelser* av intensjoner og egne vurderingspraksiser. I dette ligger det et metodisk forbehold om begrensningene i egenrapportering av forståelse.

4.1 Vurderingskompetanse

I dette delkapitlet analyseres ulike delaspekter ved aktørenes fortolkninger, forståelser og praksiser omkring vurdering slik vi har definert det i kapitlene 1.3 og 1.4. Aspekter som analyseres er betydningen av fagkompetanse, arbeidet med mål og kriterier og om vurdering som en del av et langsiktig læringsperspektiv. I tillegg analyseres hvordan vurdering brukes i tilpasset opplæring og hvordan lærernes utvikling av vurderingskompetanse ledes. Til sist undersøkes hva de ulike aktørene forstår underveis- og sluttvurdering. Det kan synes vanskelig å kategorisere de ulike forståelsene omkring intensjonene og praksisene i de underoverskriftene som er valgt, både fordi vurderingskompetanse er et så vidt begrep og favner om så mange aspekter som er vanskelig å skille fra hverandre. Likevel har vi valgt denne strukturen fordi vi mener den kan bidra til en bedre forståelse for det komplekse feltet som vurdering er en del av.

4.1.1 Hvilken betydning har fagkompetanse?

Elevene får læringsfremmende respons og deltar i vurdering av egen læring i en faglig kontekst. Tidligere forskning fra norsk skole har vist at lærerens fagkompetanse er viktig for elevenes læringsutbytte, særlig i lesing som grunnleggende ferdighet og i matematikk (Falch og Naper, 2008). Det er dessuten dokumentert at norske allmennlærerstudenter som ikke har ekstra matematikkstudier presterer på nivå med lærerstudenter fra utviklingsland med en langt

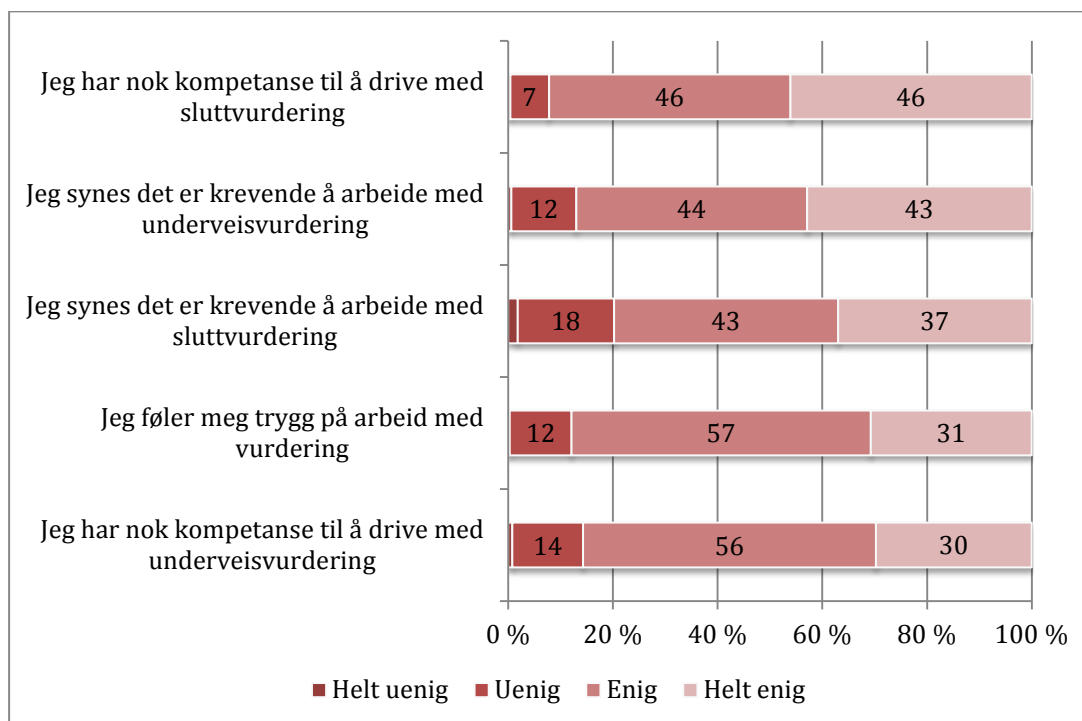
svakere ressursituasjon, og dette har blitt begrunnet med svak faglig basis (Grønmo og Onstad, 2012).

I vårt datamateriale kommer betydningen av fagkompetanse til uttrykk gjennom de ulike aktørenes uttalelser. Særlig er lærerne i ungdomsskole og videregående skole opptatt av betydningen av fagkompetanse i vurderingsarbeidet. En informant fra ungdomsskolen sier det på følgende måte:

[Vurdering] er jo kompetansen vi har til å vurdere, og jeg føler jo til å rettlede og da krever det jo hvert fall at vi har kompetanse innenfor, fagkompetansen da, innenfor fagene våre.

Det faglige perspektivet er et gjennomgående tema hos lærerne, og gjennom fortellinger fra egen skole og egen praksis gir de eksempler på betydningen av å ha solid fagkompetanse når det gjelder vurdering. I kapittel 4.2.6 – 4.2.9 vil vi komme nærmere inn på hvordan dette forstås i de ulike fagene som er representert i denne studien.

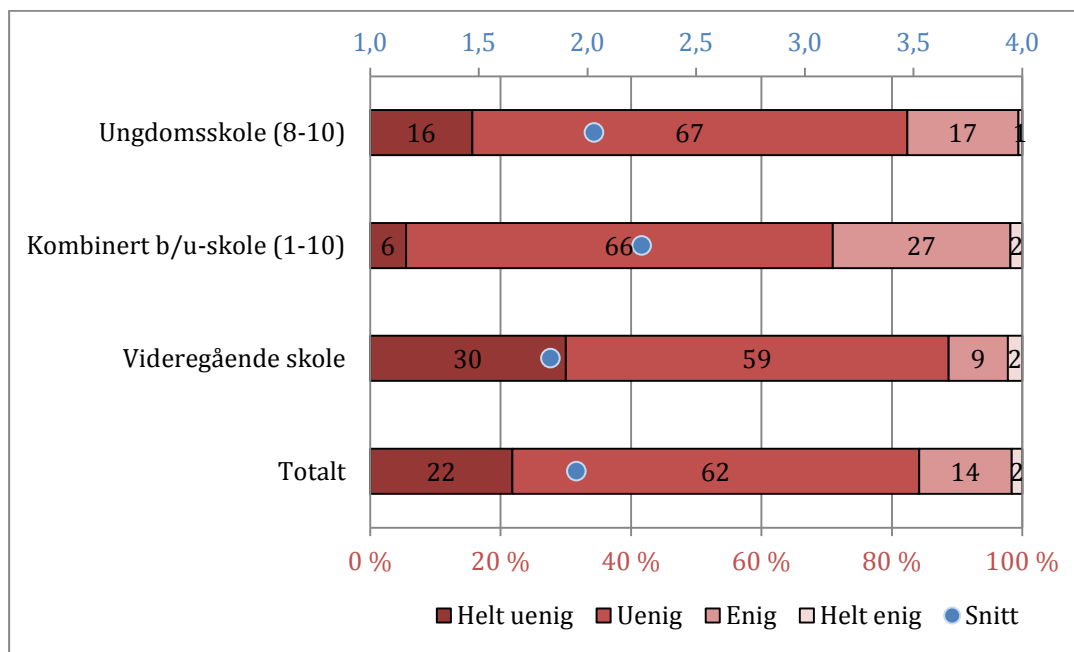
Også breddeundersøkelsen viser noe lignende tendenser. Figur 6 viser i hovedsak at majoriteten av lærerne sier seg enig eller helt enig i at de har nok kompetanse til å drive med vurdering og at de føler seg trygge på arbeidet. Likevel ser vi at 12 % av lærerne i vårt utvalg sier seg uenig i påstanden om at de føler seg trygg i arbeidet med vurdering, mens 14 % sier seg uenige i at de har nok kompetanse til å drive undervisvurdering. Det eksisterer altså variasjoner med hensyn til lærernes oppfattelse av mestring.



Figur 6: Opplevd mestring i arbeidet med vurdering (N=449-667)

Det å føle seg trygg i ulike oppgaver kan ofte være en indikator på mestring. Trygghet forutsetter både kompetanse og erfaring på området, og kan gi et bilde av aktørers opplevelse

av mestring. Her ser vi at det er til dels store, og signifikante, forskjeller mellom de ulike skoleslagene (figur 7).²⁵ Det ser ut til at lærerne på ungdomsskolen og videregående er de gruppene som føler seg tryggest på arbeidet med vurdering, mens 1-10 skolene i mye større grad føler på en utrygghet i forhold til arbeidet. Vi har også sett dette opp mot fag uten å finne signifikante forskjeller.



Figur 7: Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens sluttvurdering. Lærere på tvers av skoleslag (N=444)

Figur 7 viser at lærerne som arbeider i videregående skole er mer uenige i at de er usikre på hva som inngår i elevens sluttvurdering enn sine kollegaer i de andre skoleslagene. Dette kan muligens sees i sammenheng med at lærerne i videregående har en annen utdanning med mer faglig fordypning. Når vi krysser variabelen for lærernes faglige fordypning med opplevelsen av usikkerhet om hva som skal inngå i elevenes sluttvurdering, ser vi en tendens til at de som har ingen eller lite faglig fordypning i faget er mer usikre på hva som skal inngå i elevenes sluttvurdering enn de som har mye faglig fordypning. Dette samsvarer med det inntrykket vi har etter fokusgruppeintervjuer med lærere fra de ulike skoleslagene. Særlig er lærerne i ungdomsskole og videregående skole opptatt av fagkompetanse som en viktig bestanddel i vurderingskompetanse. Kanskje kan dette ha sammenheng med den lange erfaringen spesielt lærere i videregående opplæring har i å drive summativ vurdering, mens lærere på barnetrinnet først ble presentert for en slik tilnærming til vurdering av kompetanse med innføringen av Kunnskapsløftet.

Blant barneskolelærerne er ikke fagkompetanse framhevet på samme måte i fokusgruppeintervjuene. Det kan være mange årsaker til at det ikke ble tema i fokusgruppeintervjuet blant disse lærerne. Likevel viser flere av barneskolelærerne forståelse

²⁵ Resultatene er signifikante p=0,00 (Pearson's Chi-square) F-test (Anova) 0,00, Kendalls Tau-c 0,00.

for at god vurderingspraksis kan bidra til en endring fra fokus på *aktivitet* til fokus på *læring*. De er opptatt av at god vurdering er relevant allerede fra 1. klasse, og særlig er det tydelige mål og elevinvolvering som oppleves som nyttige verktøy i vurderingsarbeidet. Analysene av arbeidet med lokale læreplaner i kapittel 3.4.7. viste også at lærerne på barnetrinnet arbeider grundig med lokale mål.

Også på skoleledernivå trekkes det faglige fram som en viktig del i en lærers vurderingskompetanse. De peker i den sammenhengen også på betydningen av læreplanforståelse og hvordan lærere er i stand til å peke framover i elevenes læring. Det er imidlertid interessant å minne om at skolelederne uttrykte svært forskjellige forståelser av det lokale arbeidet med læreplaner (se kapittel 3.4.7). Igjen understreker dette behovet for praksisfellesskap, der prosesser og forståelser av vurderingspraksiser deles og diskuteres. Det kan altså synes som om at de ulike forvaltningsnivåene mener at fagkompetanse er viktig for god vurderingspraksis. Selv om det fagdidaktiske og fagspesifikke fremheves i denne rapporten som en viktig faktor for å utvikle god vurderingspraksis, betyr ikke det at et tolkningsfellesskap på skolenivå ikke er viktig. På skolenivå handler det om å skape en felles begrepsforståelse for hva individuell vurdering er som et viktig utgangspunkt for det faglige arbeidet. Dette synet støttes også av resultater fra rapporten *Underveis, men i svært ulikt tempo* (NIFU/STEP 37/2010).

Både det faglige og det fagdidaktiske perspektivet er altså svært sentralt i et vurderingsperspektiv (Nordenbo mfl., 2008, Tellefsen & Martinussen, 2011, Sandvik 2011). Dette står ikke i motsetningsforhold til Hatties forskning (Hattie, 2009) på hva som har betydning for elevenes læringsutbytte. Lærere er den viktigste faktoren for å skape et høyt læringsutbytte sier Hattie. Videre sier Hatties metaundersøkelse at det er viktig å forstå betydningen av læringsmål og vurderingskriterier sammen med lærere som evner å utfordre elevenes refleksjon. For å få til et godt vurderingsarbeid som det Hattie beskriver, er høy faglig kompetanse viktig. God vurdering kan derfor sies å være forankret i høy faglig og fagdidaktisk kompetanse (Bennett, 2010; Dobson & Engh, 2010).

4.1.2 Hvordan forstås arbeidet med mål og kriterier?

Vekten på kompetansemål og observerbare endringer i elevers kunnskaper, ferdigheter og forståelse krever at lærerne behersker læreplananalyse og operasjonalisering i større grad enn tidligere læreplaner. Arbeid med læringsmål og vurderingskriterier er en viktig del av dette arbeidet. Dette er igjen sentrale ferdigheter i vurderingskompetanse.

En lærer i videregående skole sier følgende om fag og kriterier: *Men jeg tenker sånn at du må ha trygg faglig kompetanse, og så må du ha noen [...] felles kriterier utarbeidet.* Dette sitatet fungerer som et utgangspunkt for en analyse av aktørenes forståelse og fortolkning av arbeidet med mål og kriterier.

Skoleledere og skoleeiere – standardisering, men ikke innhold?

Intervjuene med skoleledere avdekker store forskjeller i arbeidet med mål og kriterier. En skoleleder i videregående skole forteller om hvordan de i en fellestid med lærerne på skolen skulle diskutere i fellesskap hva de forsto med en god undervisningsøkt. Det viste seg etter denne økta at ingen av lærerne hadde trukket fram tydelige mål i starten av timen og en oppsummering mot slutten av økta som viktige elementer i en god undervisningsøkt. Denne bevisstgjøringen omkring personalets forståelse av god undervisningspraksis oppleves som nyttig for skolelederen i det videre arbeidet med vurdering på skolen. Denne bevisstgjøringsprosessen hos lærere og den forståelsen omkring vurdering som verktøy for læring er noe skolelederne på alle nivå er opptatt av:

Jeg sier i hvert fall til oss så må det gjøres en jobb i forhold ttil det at det skal bli, at det sitter i ryggmargen til lærerne det der med synliggjøring av mål, og det er utrolig viktig at det tas helt ned på småtrinn. Sånn at elevene tenker når de går ut av timen at, altså hvilke mål har jeg jobbet ut fra, og ikke hva vi har gjort.

Samtidig kan det synes som om skolelederne har den oppfatningen om at det er ungdomstrinnet som har kommet lengst i arbeidet med en felles forståelse omkring arbeidet med tydelige mål og kriterier. I alle fall pekes det på at lærerne har utarbeidet mål for hvert tema:

De får forberedelsesark til prøvene og hvor det er satt opp kriteriene for ulike karakterer, når de skal bli vurdert, og så brukes det i den rettefasen og så går de gjennom det etterpå da. Så vi har kommet veldig langt i forhold til den skjematiske delen av vurderingen da.

I en forståelse av vurdering som praksisfellesskap, kan dette utsagnet også tyde på at skolelederne har en forståelse av at vurderingskompetanse handler om noe mer enn bare den praktiske operasjonaliseringen i mål og kriterier.

Det er imidlertid store variasjoner i hvor langt man har kommet med arbeidet knyttet til å utvikle praksisfellesskap i arbeidet med mål og kriterier hos skoleeierne på kommunenivå. Det kan synes som om prosessen har kommet lenger og er i større grad forankret hos de ulike aktørene i kommuner som er med på UDIRs satsing enn skoler som baserer seg på lokale initiativ. Flere skoleeiere på kommunenivå påpeker at skoleledere og lærere sliter med arbeidet om å bryte ned læreplanmålene, og de sier at lærerne ønsker seg flere nasjonale mål.

Skoleeierne på fylkesnivå påpeker at arbeidet med vurdering har blitt implementert gjennom faglige nettverk, og at disse nettverkene har arbeidet spesielt med kriterier for måloppnåelse. Målet har vært å skape felles forståelse for elevenes vurderingsgrunnlag og unngå sprik mellom fagmiljøene. Skoleeierne kommenterer også at det er forskjeller mellom fagenes fortolkningsfellesskap, og at fag som kroppsøving har etterlyst «nasjonal styring» og «felles tolkninger og forskrifter». En skoleeier stiller opp en hypotetisk forskjell mellom skoler som har klare kriterier og «kvantifiserbare krav» for hva eleven skal gjøre, og skoler som ikke har slike krav. Den ene praksisen er ikke bedre enn den andre, ifølge skoleeieren. Det viktigste er «å ha disse tolkningsfellesskapene hvor man får brynt argumentene på hverandre». Sitatet viser at det eksisterer en bevissthet omkring behovet for å fortolke og forstå læreplanmål i

intersubjektive fellesskap, og at det også i noen grad finnes en bevissthet om at det ikke bare er «kvantifiserbare» enheter med læring som skal vurderes i fagene.

Vi tolker skoleeierne beskrivelse av arbeidet med felles tolkninger som uttrykk for en avstemming av både reliabilitets- og validitetshensyn i vurderingen. Skoleeierne kommenterer at eksamen danner utgangspunkt for samtaler om «språk i vurderingen», og bruker reliabilitetsbegrepet eksplisitt for å omtale arbeid med forbedring av vurderersamsvar (*inter-rater reliability*). Når skoleeierne skal diskutere samsvar mellom tallkarakterer, bruker de altså et relativt teknisk vurderingsteoretisk begrep. Dette begrepet sier imidlertid ikke noe om det faglige innholdet i vurderingen. Riktignok nevner de ord som «tolkningsfellesskap», men ordet validitet blir ikke brukt eksplisitt. Spørsmålet om validitet i vurderingen blir først og fremst forstått som et fagspesifikt spørsmål og ikke noe som kan diskuteres på tverrfaglig plan slik vurderersamsvar kan.

Dette kan tolkes som en konsekvens av skoleeierne behov for å håndtere klagesaker i forbindelse med eksamen og annen sluttvurdering: Reliabilitetsproblematikk er kjent i systemet fordi det er noe som skoleeiere på fylkesnivå arbeider med, mens validitetsproblematikk er delegert ned til skole-, nettverks- og individnivå. Når en skoleeier ytrer håp om «*større standardisering*» i vurderingen, kan dette først og fremst altså forstås som et ønske om bedre rutiner og praksiser for å sikre vurderersamsvar. Samtidig ser vi at bruken av vurderingsinformasjon og karakterstatistikk i større skala skal tjene flere funksjoner: Sammenligninger av karakterresultater brukes i policyavgjørelser mellom skoleeiere og politikere, men skoleeierne hevder også at lærerne opplever det som «*ganske nyttig*» å bli informert om utviklingen i karakterresultater over tid. Slik informasjon kan neppe anvendes til å forbedre læringen til elevene, men skoleeierne hevder altså likevel at slik informasjon er et grunnlag for videre beslutninger om skolen.

Bidrar tydelige mål og kriterier til motivasjon og mestring?

Flere av lærerne sier at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen oppleves som motiverende for elevene fordi de vet hva de skal måles i, og at dette er noe de streber etter å få til. Både breddeundersøkelsen og dokumentanalysene viser at barneskolelærerne har kommet lengst i arbeidet med tydelige mål i forkant av undervisningen. Vi ser av figur 12 at 67 prosent av lærerne i utvalget opplever at de setter tydelige mål for elevenes læring. 32 prosent gjør dette bare i noen grad. Her finner vi interessante forskjeller mellom skoleslagene, ved at barneskolelærerne opplever i større grad at de setter tydelige mål for elevenes læring sammenlignet med lærerne i de øvrige skoleslagene.²⁶ Dette kan tyde på at lærere i barneskolen anser dette arbeidet som viktig for å operasjonalisere læreplanmålene. Samtidig er det viktig å peke på at barnetrinnet har vært gjennom en stor utvikling når det gjelder vurdering de siste årene (se kapittel 3.2.5).

²⁶ Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00, Kendall's Tau-c 0,00.

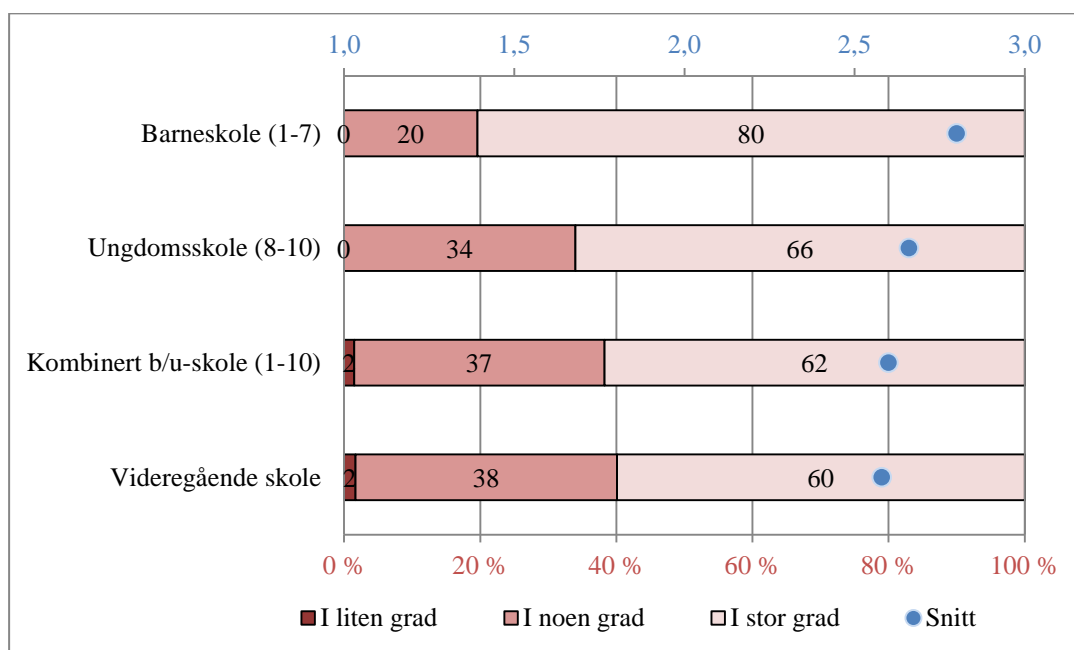
Den samme tematikken berører flere av lærerne i fokusgruppeintervjuene. Bruken av vurdering som læringsfremmende verktøy kommer først og fremst til uttrykk som eksplisitt kunnskap i form av skjemaer og vurderingsrubrikker. Da kan den virke mot sin hensikt og hemme motivasjon for videre læring:

En elev som i går sa “nei, jeg vil ikke”. For da hadde hun et bilde av en rubrikk, og uansett hvordan hun strevde så ville hun komme på den lav måloppnåelse eller under utvikling, det var liksom sånn i utgangspunktet håpløst tror jeg. Så det er noe med hva vi forteller med å bruke rubrikkene også altså, fordi det er jo noen som strever, og strever, og strever, og som blir der. Så det der med vurdering, hvordan skal man motivere og skape ønske om å lære? Det syns jeg er vanskelig.

Denne frustrasjonen kommer til uttrykk hos en lærer i ungdomsskolen. De synes det er krevende å lage gode beskrivelser for kategorien de kaller ”under utvikling” fordi de ofte bare ender opp med negative beskrivelser. Dermed blir det vanskelig å komme med positive kommentarer til elevene som alltid havner i denne kategorien. En lærer forteller at hun ikke pleier å gi elevene tilbakemelding i form av rubrikker. Det er noe hun bruker for seg selv:

Men hvis jeg sitter med et sånt skjema selv da, mens jeg retter, så er det veldig mye lettere å finne ut for min del hvilke nivå eleven ligger på. Også kan jeg ta utgangspunkt i det når jeg gir tilbakemelding, eller framovermelding for å være korrekt, men ja... Så det er det jeg har gjort nå da på tentamenene. Jeg gir elevene en skriftlig tilbakemelding på Itslearning, også har jeg det her skjemaet for meg selv da, som jeg tar vare på.

Denne læreren bruker også ordet framovermelding om den responsen hun gir til eleven. Det kan synes som om denne læreren har etablert en praksis som han opplever er motiverende og læringsfremmende for elevene. Vi kommer nærmere tilbake til de ulike aktørenes opplevde vurderingspraksiser i kapittel 4.2 og til betydningen av individuell vurdering for elevenes medvirkning og læring i kapittel 4.2.5.



Figur 8: Tydelige mål for elevenes læring (N=625)

Lærerne kjenner til og prøver ut ulike vurderingsverktøy. De viser også evne til å reflektere over hvilken betydning de har for elevenes motivasjon. Når det gjelder arbeidet med mål og kriterier, synliggjør at tydelige mål er et felles overordnet prinsipp i de ulike skoleslagene og på de ulike forvaltningsnivåene, men at det er ulikt hvor langt de har kommet i denne prosessen.

4.1.3 Vurdering i kortsiktig og langsiktig perspektiv

Elevenes læring i skolen kan sorteres i ulike tidsspenn (Black og Wiliam, 2005; Dysthe, 2008; Engh m.fl., 2012). Noen mål gjelder for en time, noen for en lengre periode, men kompetansemålene gjelder for mange år. Det er avgjørende for elevenes kompetanseutvikling at både lærere og elever ser samspillet mellom ulike tidsspenn, og tar hensyn til dette i vurderingsarbeidet (Dysthe, 2008; Black og Wiliam, 2005). For de ulike aktørenes vurderingskompetanse er det avgjørende at de ser disse ulike forståelsene av mål og at de kan ta del i den diskursen om vurdering som finnes på de ulike arenaene.

Materialet i denne studien viser at de ulike aktørene har ulik forståelse av vurdering i et slikt perspektiv. Det som likevel er et gjennomgående trekk er forståelsen av vurdering som et arbeid med å bryte ned læringsmål for relativt korte perioder. Mye av diskusjonene som foregår på skolene handler om operasjonalisering i et kortere tidsperspektiv, og det kan synes som om mange lærere er opptatt av å utvikle vurderingsverktøy som fungerer i det hverdagslige. Dette kan forstås som det vi har kalt en eksplisitt logisk standard for vurdering i modellen for praksisfellesskap, se figur 3.

Samtidig må det fremheves at det er flere lærere som ser vurdering med andre briller, og som understreker hvordan vurdering kan bidra til å utvikle skolen i en annen retning. En slik tenkning nærmer seg en sosiokonstruktivistisk forståelse av vurdering, der man ser vurdering som et viktig verktøy for læring og motivasjon i et større perspektiv. En lærer på barnetrinnet sier:

Syns også tema vurdering er helt avgjørende for det vi holder på med, så viktig at vi får virkelig diskutert og fått det litt opp. Får det godt på plass så tenker jeg at vi kan møte en annen skolehverdag om noen år. Som er tydeligere for oss, mindre belastende, mer avklart, tydeligere for alle parter. Og å vite at vi gjør en god jobb istedenfor å tro at vi gjør en god jobb. Så det er grunnen til at jeg syns vurdering er viktig. Det har med langsiktig motivasjon i skolen å gjøre, og den mangfoldige skolen som er bra på en måte, kan bli tydelig samtidig.

Blant barneskolelærerne viste det seg et særlig stort sprik i forståelsen av hva vurdering er. Flere av disse lærerne viste en høy grad av forståelse for vurderingsteori og styringsdokumenter, og ikke minst hvilken betydning disse har for praksis i skolen. Dette gjelder både det konkrete arbeid i hvert enkelt klasserom såvel som de mer overordnede perspektivene på motivasjon, skolehverdag og mangfold. Disse lærerne er også lærebokforfattere, og kan dermed forstås som aktive bidragsytere i arbeidet med å operasjonalisere sentralt gitte føringer for vurderingspraksiser i skolen. De forteller om en

skoleledelse som følger opp arbeidet med vurdering på en seriøs måte, og skolen har også vært en del av Udirs vurderingssatsing.

Den andre grupperingen lærere viser en svakere forståelse av vurdering. Lærerne kan fortelle om et manglende tolkningsfellesskap, og i deres praksisfortellinger kommer en manglende forståelse av arbeidet med mål og kriterier til syne.

Analysen i denne studien antyder at lærerne ikke har forholdt seg til langsiktige mål i arbeidet med årsplaner, men at de har kommet relativt langt med arbeidet med å operasjonalisere mål på kort sikt. 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 (Dysthe, 2008; Engh m.fl., 2012). Det er det kontinuerlige, daglige vurderingsarbeidet som totalt sett har størst betydning for elevenes læring, (Black og Wiliam, 1998), men dette må ikke lede oss til å tro at de kortsiktige læringsmålene er de viktigste. Med fokus på vurdering for læring er det mange skoler som har arbeidet godt med tydelige beskrivelser av mål i form av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse, men mange har hatt størst oppmerksomhet rettet mot de korte og mellomlange tidsspenn (Engh m.fl., 2012). Det kan mange av barneskolene i denne studien være et eksempel på. En streben etter å operasjonalisere, i den hensikt at elevene skal skjønne hva som forventes av dem, kan føre til at helhetlige og langsiktige mål glemmes, og at elevene ikke øves i å utvikle kvalitetsbevissthet (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Det blir interessant å forfølge dette i delstudie 2, med særlig henblikk på arbeidet med lokale læreplaner.

Vurdering som en dialog om elevens læring over tid

Mange lærere er med andre ord opptatt av operasjonalisering i form av mål og kriterier, slik analysene i delkapittel 4.1.2 viser. Samtidig viser flere en bevissthet omkring vurdering som noe mer enn å klargjøre for eleven hvor de skal og hvor de står i sin læring. I intervjuet med lærere i videregående skole, kommer følgende uttalelse fra en av lærerne:

Men vurdering er jo, sånn som jeg tenker, er det alle tilbakemeldinger som vi faktisk gir til elevene våre for at de skal vite hva de skal jobbe videre med. Hva de skal gjøre for å oppnå bedre resultater da. Hvordan de skal løse et problem, hvordan de skal tilegne seg stoff. Så den samtalen og dialogen som hele tiden foregår i et klasserom mellom lærer og elev, jeg tenker at det er en del av en vurderingsprosess det og. Hvis du skal tolke det begrepet vidt ja.

Denne læreren ser betydningen av den kontinuerlige dialogen med elevene om både læringsmål og læringsprosesser. Denne måten å bygge stillaser for elevenes læring på er svært sentralt i god vurderingspraksis (Wiliam & Thomson, 2007). Mange av lærerne i videregående skole og i ungdomsskolen gir uttrykk for at den umiddelbare dialogen med elevene er svært viktig i læringsprosessen og at det er noe de arbeider med for å få til. Dette vitner om en vurderingspraksis der prosesser og arbeidsmåter er synlig for alle aktører:

Det som jeg kanskje syns er beste vurderingen i forhold til elever, det er jo den her dialogen som jeg har med dem underveis, den underveivurderingen, og den kan jo være både skriftlig

og muntlig, men det at du har tiden til å jobbe med hver enkelt elev ikke sant. At du kan sitte og snakke med han, at nå faktisk så det du har gjort der, det var... det mangla.. altså, du må være konkret. Det må være helt konkrete tilbakemeldinger, ikke si at bare "det her var bra", ikke sant. Men hva er det som var bra og hva er det som du kan gjøre bedre.

Dette sitatet understreker igjen hvor viktig det daglige vurderingsarbeidet som er forankret i konkrete mål er for lærerens oppfattelse av elevens læring, og at dette er en kontinuerlig prosess. Til tross for dette reflekterte synet på dialogen mellom lærer og elev som et viktig vurderingsverktøy, er det samtidig flere lærere som peker på at det er ulike rammer som setter begrensninger for denne type vurderingsarbeid.

Flere peker på klassestørrelse og tid som sentrale rammer for å utvikle vurderingen. Tid sammen med elevene pekes på som en utfordring i det daglige arbeidet med vurdering. Lærere som underviser i store klasser uttrykker frustrasjon over at store rettebunker hindrer dem i å drive god vurderingspraksis. Særlig handler det om å få tid til å samtale med hver enkelt om egen utvikling som oppleves som viktig for lærerne: *Å få tid sammen med eleven. Det viser seg som et av kriteriene for at den eleven skal lykkes og, det er jo det forholdet mellom lærer og elev.* Dette fremhever betydningen av å etablere en vurderingskultur der eleven blir en aktiv deltaker i egen læringsprosess. Læreren understreker også at relasjonen til læreren spiller en stor rolle for å få til dette.

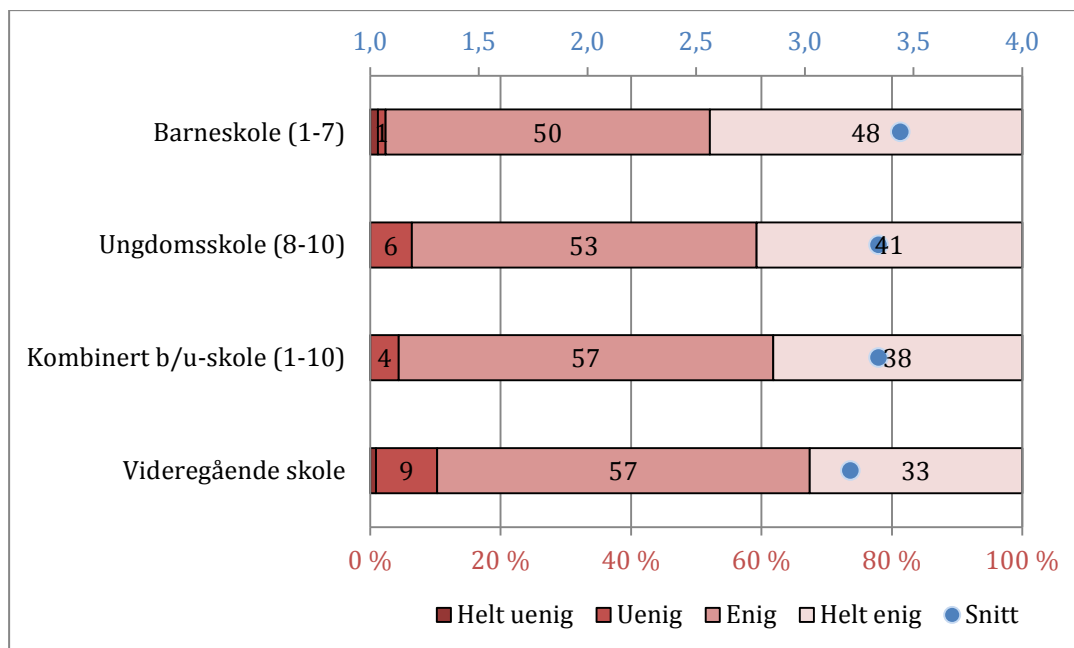
Tid til å drive utviklingsarbeid er også en utfordring for lærerne fordi utvikling og endring av praksiser er krevende, og fordi de har et ønske om at dette skal gjøres på en god måte:

Det tar jo så mye tid, at jeg syns utfordringen ligger mye i å få gjort det ordentlig. En starter ut med så mange ønsker og ambisjoner om å gjøre det her fullstendig, og så på et eller annet tidspunkt så glapp det med tiden eller sånn.

4.1.4 Hvordan brukes vurdering i tilpasset opplæring?

En viktig utfordring i vurdering for læring er bruken av informasjon for å tilpasse undervisning. I breddeundersøkelsen viser tallene at flertallet av lærerne er også enige/helt enige i at underveisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Bare seks prosent av lærerne sier seg uenige. Her finner vi signifikante forskjeller mellom de ulike skoleslag, vist i figur 9.²⁷

²⁷ Resultatene er signifikante p= 0,01 (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00, Kendall's Tau-c 0.00.



Figur 9: Underveisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Lærere (N=625)

Vi ser av figur 9 at snittet ligger noe lavere hos lærerne som arbeider i videregående skole. Ni prosent sier seg uenige i at underveisvurdering styrker lærernes muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Snittet ligger på 3,21 sammenlignet med 2,44 blant lærerne på barnetrinnet. Det kan være mange forklaringer til dette. Kanskje opplever lærerne i videregående skole at tid og store klasser hindrer arbeidet med tilpasset opplæring. Det ligger et stort opplevd dokumentasjonspress på lærerne i forhold til underveisvurdering, og mange av lærerne i fokusgruppeintervjuene påpeker at de bruker svært mye tid på dette (se kapittel 4.1.3).

En lærer på barnetrinnet sier at dette emnet har blitt snakket en del om, og gir uttrykk for at dette er krevende. En barneskolelærer viser til at klassen har anvendt det digitale verktøyet «Alle teller»²⁸ for å kartlegge elevene: *Når vi hadde Alle teller, da, så jeg at jeg hadde sviktet på hoderegning, og nå kjører vi hardt på det.* Det er verdt å merke seg at læreren her påpeker at vurderingen identifiserer en mangel i lærerens egen undervisning, og at denne informasjonen anvendes til å bøte på problemet. Læreren bruker med andre ord resultatene fra kartleggingen til å endre sin egen praksis, og ikke primært til å rangere elevene. Dette er et godt eksempel på en profesjonell holdning til vurdering som bygger på en opplevelse av intern *accountability* – læreren opplever seg som ansvarlig for både undervisningen og elevenes resultater. Når vurderingen så viser at elevenes læringsutbytte er mangelfullt på et område, justerer læreren innholdet i undervisningen.

²⁸ www.alleteller.no

Andre lærere i barneskoleintervjuet rapporterer imidlertid om manglende evne eller mulighet til å anvende informasjonen i kartleggingene konstruktivt. En lærer sier: *I en kartleggingsprøve så bare klumper du sammen alle temaene i en masse. Og hva skal du ta tak i da? Skal du ta tak i alt da?* spør en lærer. En annen svarer *Det blir til slutt ingenting ut av det, vi vet bare hvem som er svak*. Informasjonen er altså vanskelig å operasjonalisere for disse lærerne, og konsekvensen er at resultatene fra kartleggingen bare fungerer rangerende – lærerne identifiserer de svake elevene, men er ikke i stand til å bruke denne kunnskapen i videre planlegging og undervisning. Heldigvis er de samme lærerne i stand til å finne erstatninger som kan si noe om elevenes læringsutbytte, og de forteller at de er mer motivert for å legge til rette for muntlige vurderingsformer der læreren kan snakke med elevene og gi dem kriterier. En lærer som selv lager vurderingsopplegg, opplever *«en større spennvidde i fagene [...] i forhold til alle de der kartleggingsprøvene og testene»*. Her ser vi kimen til en spenning som også har blitt uttrykt i land der standardiserte tester og prøver er mer utbredt enn i Norge. På den ene siden er kartleggingsprøver designet med utgangspunkt i vitenskapelige krav til reliabilitet og validitet, på den andre siden opplever lærerne at mer autentiske og kontekstuelle situerte vurderingsformer har mer umiddelbar nytte i det daglige arbeidet i klasserommet. Likevel må det understrekes at dette ikke handler om et enten eller i forhold til bruk av standardiserte prøver og egenutviklede prøver, men heller et både og, der begge prøveformene tas i bruk for å kartlegge elevenes kompetanse i faget.

Lærerne er i stor grad enige om at vurdering er velegnet for å tilpasse undervisningen, og de bruker også i mange tilfeller egenutviklede prøver for å diagnostisere elevene. Spørsmålet om vurderingens validitet gjenstår imidlertid. Dersom en lærer konsekvent erstatter kartleggingsprøver med alternative, muntlige vurderingsformer kan vi risikere å mangle vesentlige opplysninger om elevenes kompetanse. Dette er kanskje særlig viktig innenfor leseopplæringen, der mange delkompetanser skal automatiseres i løpet av de første årene i skolen. I slike tilfeller kan man problematisere konstruktvaliditeten i de lærerkonstruerte vurderingsoppgavene.

På den andre siden kan vi problematisere de standardiserte kartleggingsprøvenes mulighet til å si noe om elevens læring i faget. Kan vi trekke slutninger om elevenes læring i de enkelte fag basert på kartleggingsprøvene? Hva slags validitet har slike vurderingsformer? Vi reiser slike spørsmål her for å belyse et viktig og vanskelig aspekt av vurderingskompetanse som lærere raskt kommer i berøring med. Det er avgjørende å understreke at dette ikke dreier seg om hvorvidt vurderingen er «sann» eller «objektiv», men heller om de slutninger vi kan trekke av vurderingen er gyldig, hvorvidt disse slutningene kan overføres til den enkelte elevs læringsprosess utenfor den konkrete vurderingssituasjonen, og hvilke handlinger læreren bør foreta seg på grunnlag av disse slutningene.

4.1.5 Hvordan ledes lærernes utvikling av vurderingskompetanse?

En endret vurderingspraksis er avhengig av læreres læring og ledelse av denne. I dette prosjektet er vi, i tillegg til elevperspektivet, opptatt av hvordan skoleledelsen og skoleeier

legger til rette for at læreres læring skal kunne skje. Det er mange måter å tilegne seg ny kompetanse på for de ulike aktørene i skolen. UDIRS satsing på vurdering har resultert i en rekke kurs og etterutdanningstilbud for lærere og skoleledere. I denne studien er det et ønske å finne ut hva lærerne anser som sin viktigste kilde til kompetanseheving på vurdering, og der gjennom kunne si noe om hvordan denne kompetanseutviklingen kan bidra til å utvikle lærerens vurderingskompetanse.

Erfaring og kursvirksomhet – viktige læringsbaner

I materialet fra denne studien er det særlig to læringsbaner som peker seg ut: *erfaring* og *kursvirksomhet*. Tallene fra breddeundersøkelsen understreker dette.

Tabell 12: Kilder for utvikling av egen vurderingspraksis

I hvilken grad er følgende kilder viktige for utviklingen av egen vurderingspraksis? (1=liten grad, 3= stor grad)	Means
Andre lærere ved egen skole	2,51
Tilbakemeldinger fra elevene	2,44
Etterutdanning, kurs o.l.	2,07
Skoleleder	1,98
Fagnettverk o.l.	1,93
Faglitteratur, forskningsrapporter, fagtidsskrifter o.l.	1,90
Tolærersystemet	1,85
Resultater av nasjonale prøver	1,84
Utdanningsdirektoratets hjemmesider om vurdering	1,80
Konferanser	1,78
Videreutdanning (med vekttall/studiepoeng)	1,72
Informasjon fra Internett/andre nettsteder	1,69
Lærere fra andre skoler	1,57
Ekstern veiledning, skolevurdering, o.l.	1,53
Lærerstudenter som er i praksis	1,44
Resultater av internasjonale tester	1,39
Kontakt med andre lærere via sosiale medier (Facebook, Twitter o.l.)	1,24

Den kilden som lærerne i størst grad oppgir som viktige kilder for utviklingen av egen vurderingspraksis er andre lærere ved egen skole. I tråd med Desimones (2009) forskning synes *kollektiv deltakelse* og *samarbeid* (se kapittel 2.3.3) å være en viktig faktor for læreres læring.

Barneskolelærerne skiller seg noe ut i denne sammenheng fordi de i større grad anser ulike kilder som viktige for utviklingen av egen vurderingskompetanse. Blant annet mener 44 prosent av barneskolelærerne at skoleleder i stor grad er en viktig kilde for utviklingen av egen vurderingspraksis. Til sammenligning mener 48 prosent av lærerne i videregående at skoleleder *i liten grad* er en viktig kilde.

Fagnettverk er viktige for lærernes læring

Nettverks- og kursvirksomhet av en viss varighet er ifølge Desimone (2009) viktig for læreres læring. I noen grad kan vi se at dette har betydning for utviklingen av vurderingskompetanse i undersøkelsen. Fagnettverk for lærere ser ut til å være en kilde til læring i noe større grad for lærerne i videregående enn for barneskolelærerne. Forskjellene er imidlertid ikke veldig store. Dette understreker igjen at betydningen av det faglige samarbeidet og det faglige fokuset er viktig for lærernes utvikling og hvordan ulike læringsbaner er viktig for lærernes læring (Dreier, 1999; Wenger, 2004). Etterutdanningskurs o.l. virker å være noe viktigere blant barneskolelærerne enn de øvrige. 25 prosent av lærerne i videregående oppgir at etterutdanning i stor grad er en viktig kilde. Tilsvarende andel blant barneskolelærerne er 40 prosent.

Noenlunde samme tendens ser vi når det gjelder videreutdanning. Grunnskolelærerne oppgir i større grad at dette er en viktig kilde. 53 prosent av lærerne i videregående mener at videreutdanning i liten grad er en viktig kilde for utviklingen av egen vurderingspraksis. Også i fokusgruppeintervjuene er dette en tendens. Særlig fremheves erfaring og fagkunnskaper som viktig:

Først og fremst en solid faglig ballast i bunnen, det setter jeg som veldig viktig. At du har en solid faglig bakgrunn. Dernest så kommer erfaringen gjennom mange år, og det tredje er jo at du da, at du deltar en god del som sensor, og får vurdert sammen med andre for å få erfaringer osv. i den sammenheng. Så det er de tre hovedpilarene som jeg setter opp på det spørsmålet.

Utanningsdirektoratets hjemmeside om vurdering rangeres også høyt som viktig for deres læring. Lærerne er opptatt av faglighet og innhold i arbeidet med vurdering, og resultatet i denne undersøkelsen kan forstås som at lærerne verdsetter innholdet på hjemmesidene høyt.

Tolærersystemet er en mer utbredt kilde for kompetanseutvikling i barneskolen enn øvrige skoleslag. Dette er lite utbredt i videregående. 15 prosent av videregående lærerne svarer at de ikke vet, mens 47 prosent oppgir at dette i liten grad er en viktig kilde.

Også ekstern veiledning og/eller skolevurdering er en mer utbredt kilde i barneskolen enn øvrige skoleslag. Det kan være at skoleledere i videregående skole ikke kommuniserer tydelig

nok resultatene fra eksterne vurderinger og dermed ikke oppfattes som relevant for lærere i videregående skole. Vårt datagrunnlag gir for lite informasjon til å gi svar på slike spørsmål.

Resultater fra nasjonale prøver virker i større grad å være en viktig kilde for kompetanseutvikling blant barneskolelærere enn blant de andre skoleslagene i grunnskolen. Det samme gjelder resultater av internasjonale tester, men denne kilden ansees generelt som lite viktig.

Kroppsøvingslærerne skiller seg ut i forhold til de andre fagene: De opplever i større grad at videreutdanning er en viktig kilde. 30 prosent opplever at VU i stor grad er en viktig kilde. 20 prosent av matematikklærerne oppgir at de ikke vet på denne påstanden. Det kan tenkes at kroppsøvingslærerne ikke har de samme mulighetene til faglig samarbeid på den enkelte skole. De er ofte spredd på ulike trinn og har mange forskjellige klasser å forholde seg til. Etterutdanningskurs gir kroppsøvingslærerne mulighet til faglig påfyll og refleksjon og blir en viktig del av deres læringsbane (Dreier, 1999; Wenger, 2004). Kroppsøvingfaget har også en vurderingspraksis som er ulik de andre fagene. For dette fagets del skjer vurdering i øyeblikket i dialog med eleven. Dette gir kroppsøvingslæreren en unik mulighet til å gi direkte respons til eleven. Men samtidig er det en utfordring for læreren å samarbeide og samtale med andre lærere om de ulike vurderingssituasjonene fordi de bare er erfarte øyeblikk og ikke skrevne ord eller tall på papir. Arenaer der de møter andre kolleger i fag åpner opp for refleksjoner omkring vurderingsarbeid generelt og blir i så måte en viktig for å opprettholde og videreutvikle fokuset på faglig innhold i kroppsøvingfaget. Kroppsøvingslærere opplever i noe større grad at lærerstudenter som er i praksis er en viktig kilde (små forskjeller). Kroppsøvingslærere opplever at resultater fra internasjonale tester i større grad er en viktig kilde. Dette er interessante resultater som vil danne bakteppe for analysene av vurderingspraksis i kroppsøvingfaget i kapittel 4.2.9.

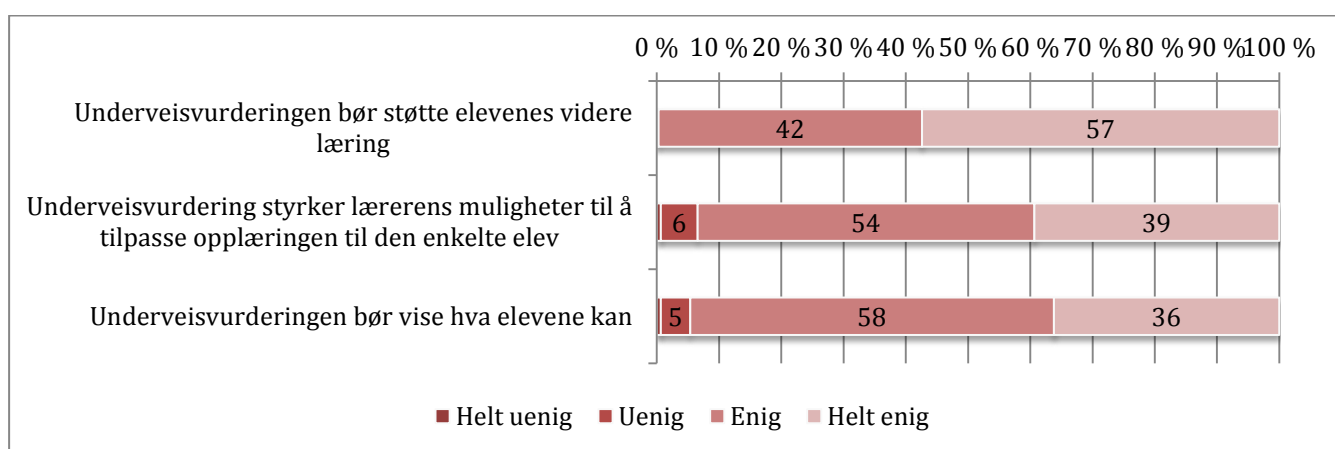
Oppsummerende kan vi si at lærerne i videregående skole har en annen opplevd læringsbane i forhold til kompetanseutvikling enn lærerne på barnetrinnet og i ungdomsskolen. Det faglige perspektivet preger deres valg og forståelser av hva som er viktig for egen utvikling der erfaring oppleves viktig for deres utvikling. Lærerne på barnetrinnet har et mer kollektivt perspektiv på utvikling, der tolærersystem, kursing og eksterne vurderinger er viktige bestanddeler. Fagnettverk synes også som viktig for lærernes kompetanseutvikling, som igjen understreker viktigheten av å se vurdering med utgangspunkt i fagenes egenart.

4.1.6 Hva mener de ulike aktørene om underveis- og sluttvurdering?

I dette kapitlet vil vi spesielt se på de ulike aktørenes holdninger til underveisvurdering og hvordan de ser på forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Man har lange tradisjoner både i Norge og internasjonalt med sluttvurdering. Hensikten med sluttvurderingen er å informere elever og omverdenen hvilken kunnskap, hvilke ferdigheter og hvilke holdninger elevene innehar innen læreplanens kompetansemål. Dette blir målt ved hjelp av tester av ulike slag, som blant annet mapper, læringslogger, samtaler, muntlig lokalgitt eksamen og sentralgitt eksamen. De enkleste testene er oftest konstruert av læreren

eller et lærerteam, de mest ekstensive er oftest konstruert av eksterne fagpersoner. I begrepet undervisvurdering ligger det forståelse av vurdering som en læringsprosess 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 redusere avstanden mellom nåværende kompetanse og læringsmålet (William & Thomson, 2007).

Lærerne har i spørreundersøkelsen blitt bedt om å si seg enige/uenige i påstander knyttet til hensikten med sluttvurdering og undervisvurdering. Vurdering kan gjennomføres med ulike intensjoner, både bevisst og ubevisst, og ulike former for vurdering kan påvirke hverandre. Dette skal vi komme nærmere inn på i analysene av sammenhengen mellom undervis og sluttvurdering. Figur 10 viser en oversikt over hva lærerne har svart på påstandene knyttet til undervisvurdering.



Figur 10: Lærerne om undervisvurdering (N=635-640)

Generelt er lærerne svært enige i påstandene om undervisvurdering. Vi ser av figur 10 at lærerne er mest enige i påstanden om at undervisvurdering bør støtte elevens videre læring. Det er ingen av lærerne som har sagt seg uenige. I denne påstanden ligger det et formativt aspekt ved at man har fokus på læringsprosessen. Dette sier også noe om lærernes forståelse av betydningen av god vurderingspraksis i et videre perspektiv, der elevens læringsprosess i et lengre perspektiv står i sentrum. Vi ser at de fleste også er enige/helt enige i at undervisvurdering bør vise hva elevene kan. Det handler om en forståelse av hvordan vurdering kan ha en diagnostiserende effekt. God vurderingspraksis handler om å kunne identifisere hvor eleven er i sin læring og å vite hva som skal til for å nå målene som er satt. Det er imidlertid interessant å observere at fem prosent av utvalget uenige i at undervisvurderingen bør vise hva elevene kan. Kanskje kan det ha sammenheng med at mange lærere legger vekt på det læringsfremmende aspektet ved undervisvurdering og ikke forstår hva diagnostisering har med undervisvurdering å gjøre. Dette kan være et uttrykk for en oppfattelse av at det ”å vise hva man kan” handler om summativ vurdering og som tradisjonelt ikke har vært oppfattet som en del av en formativ vurderingspraksis. Vi finner ingen signifikante forskjeller mellom fagene, eller mellom de som er med i satsningen eller ikke på disse to påstandene.

I fokusgruppeintervjuene kommer det til syne en forståelse av at undervisvurdering har mye med veiledning i læringsprosessen å gjøre. Man bruker ofte elevens besvarelse som utgangspunkt for en muntlig veiledning. Særlig kommer dette til uttrykk blant lærerne i videregående skole: *Også har du jo den der undervisvurderingen, vi har jo for så vidt vært inne på det her, der vi kanskje legger mye mer vekt på det der med veiledningen, enn vi har gjort før.* Særlig kommer lærerne i norsk med eksempler på hvordan prosessorientert skriving er et utmerket verktøy for god undervisvurdering, se nærmere drøftinger av det i kapittel 4.2.6. Samtidig dukker tidstematikken opp blant lærerne, der de understreker at tidsbruk på undervisvurdering i de skriftlige fagene som engelsk og norsk gjør det vanskelig å drive god vurderingspraksis. Dette fører i mange tilfeller til at lærere velger summative praksiser fremfor formative.

Skoleeierne på kommunenivå peker på en litt annen problematikk i intervjuene. De er opptatt av utfordringene med å utvikle god vurderingspraksis på alle skolene med støtte fra rektorene. Uten et tolkningsfellesskap der alle partene er enige om hva som er hensikten med undervisvurdering, kan det føre til uheldige praksiser der vurderingsskjemaer og andre vurderingsverktøy blir brukt uten tanke på at det skal være læringsfremmende for eleven. Skoleeiere føler seg i mange tilfeller maktesløse i forhold til autonome rektorer som ikke har spilt på lag i utviklingen av en ny vurderingskultur. En skoleeier kommer med eksempel på dette:

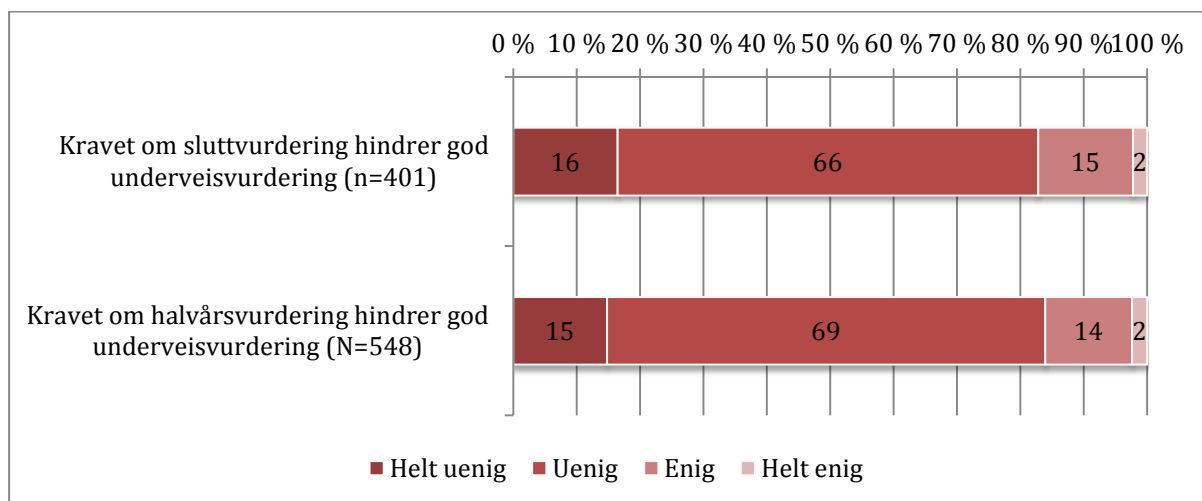
Jeg har grepet inn en gang og det var i forbindelse med det som jeg sa i stad, det her skjemaet, og det gikk faktisk så langt at man langt nede i barneskolen begynte å dele ut fra 1 til 6 stjerner, og det var gjort på to minutter altså. Ingen som protesterte på at sånn skal vi ikke ha det, men det måtte en røst utenfra til.

Dette eksempelet viser hvordan lærernes praksis ikke samsvarer med den forståelse og operasjonalisering man ønsker å oppnå. Arbeidet er sannsynligvis gjort i god tro fordi man har vurdert etter vurderingsskjemaet man har utarbeidet. Likevel vitner dette om en lærer som har utviklet en eksplisitt kunnskap om vurdering og viser dette i form av en summativ vurdering, men det kan synes som om læreren ikke har internalisert denne kunnskapen til å forstå at vurdering skal være læringsfremmende. Skoleeierne peker også på at lærerne i videregående skole ikke har lang nok erfaring med å drive god undervisvurdering sammenliknet med sluttvurdering, som de har lange tradisjoner med.

Også skolelederne forteller om ulike praksiser i forhold til undervisvurdering på de ulike skolene. På barnetrinnet brukes det summative praksiser i arbeidet med undervisvurdering: *Og nå så vet jeg at vi kjører månedsprøver på småtrinn, hvor vi går gjennom de her læringsmålene som har vært og så bruker de vel fredagene på sånn ukessluttoppsummeringssamtaler med tilbakemelding da.* Dette synes å være en bakoverskuende praksis, og ikke en vurderingsform som er rettet mot å tilpasse videre undervisning eller vise eleven hvordan målene skal nås.

Forholdet mellom underveis-, slutt- og halvårsvurdering

Våre informanter fra fokusgruppeintervjuene viste til at arbeidet sluttvurdering, karaktersetting og tester lett kunne komme i veien for arbeidet med underveisvurdering. I det kvantitative materialet kommer interessante perspektiver fram omkring denne problemstillingen.



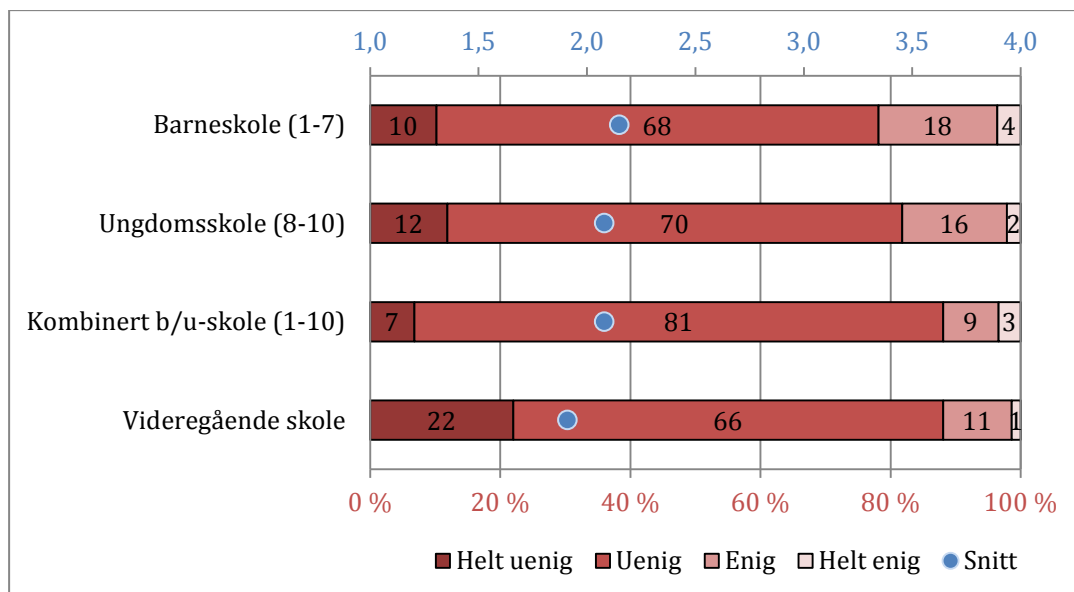
Figur 11: Lærerne om sluttvurdering og halvårsvurdering.

Lærerne (med unntak av de som arbeider i barneskolen) har blitt spurt om kravet til sluttvurdering hindrer god underveisvurdering. Her ser vi at en stor andel av lærerne sier seg uenige (66 prosent) eller helt uenige (16 prosent). Her finner vi ikke signifikante forskjeller mellom skoleslagene eller fagene. En ganske stor andel har også svart vet ikke på dette spørsmålet, men disse er ikke tatt med i analysen som er presentert i figur 11.²⁹ De samme resultatene som ovenfor ser vi igjen på spørsmål om halvårsvurdering hindrer god underveisvurdering. Her har lærerne i alle skoleslagene blitt spurt, og også her svarer en ganske stor andel at de ikke vet.³⁰ Dette virker altså ikke å være noen stor utfordring i vårt utvalg. Når det gjelder halvårsvurdering finner vi imidlertid noen signifikante forskjeller mellom skoleslag.³¹

²⁹ 11 prosent av 452 lærere har svart vet ikke på denne påstanden om sluttvurdering.

³⁰ 14 prosent av 634 lærere har svart vet ikke på påstanden om halvårsvurdering. Ganske mange av disse jobber i barneskolen.

³¹ Resultatene er signifikante $p=0,01$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00, Kendall's Tau-c 0,00.

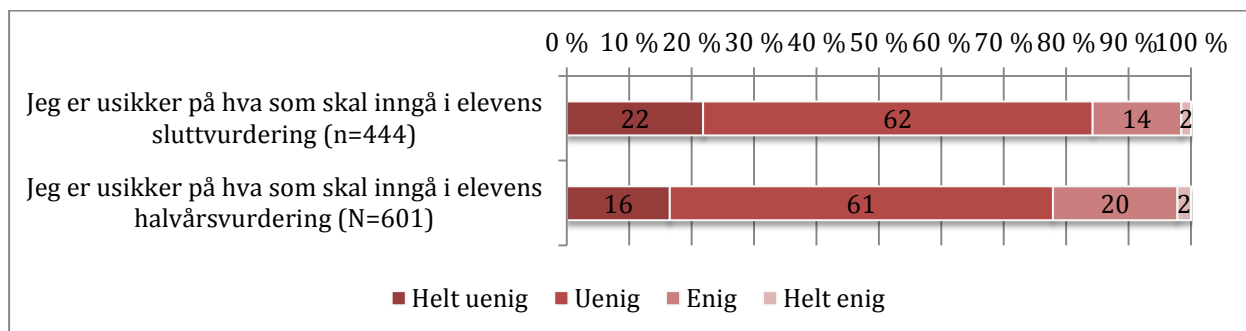


Figur 12: Kravet om halvårsvurdering hindrer god undervisvurdering. Lærere (N=548)

Vi ser av figur 12 at lærerne på videregående i større grad er uenige i påstanden sammenlignet med lærerne ved de øvrige skoleslagene. Halvårsvurderingen, eller karaktersetning i videregående opplæring, har andre særtrekk enn i grunnskolen. Hvis vi ser på barnetrinnet, med lang vurderingspraksis som vektlegger arbeidsinnsats og interesse, er det ikke underlig at disse lærerne oppfatter spenninger mellom de to vurderingsformene. Lærerne i videregående opplæring bruker kanskje undervisvurdering i mer summativ sammenheng, der de nok ser på undervisvurdering som et virkemiddel til å klargjøre grunnlaget for halvårsvurderingen. Kanskje er fokus på fag også avgjørende her. Lærere i videregående opplæring underviser i få fag, mens lærere i grunnskolen har en bredere inngang til undervisvurderingen. Det bringer med seg et videre perspektiv på elevene enn for eksempel læreren i matematikk i videregående skole.

Er lærerne usikre på hva som skal inngå i elevenes slutt- og halvårsvurdering?

Et annet moment som ble tydelig gjennom fokusgruppeintervjuene var noe usikkerhet knyttet til hva som skal inngå i sluttvurderingen og halvårsvurderingen av elevene. Hvis vi ser på resultatene fra breddeundersøkelsen, er bildet noe annerledes.

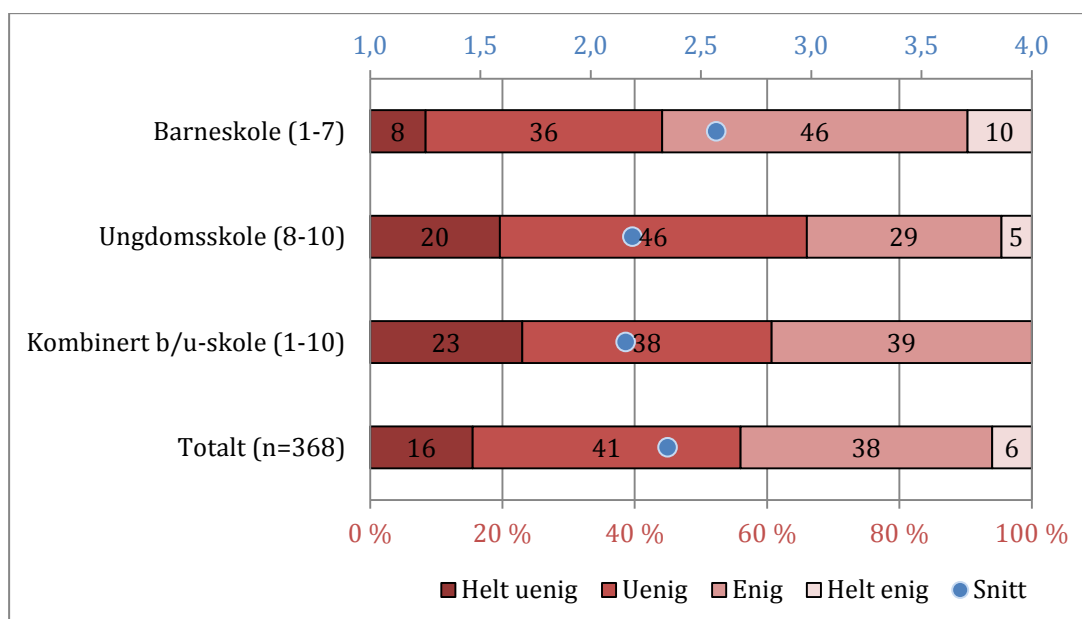


Figur 13: Er lærerne usikre på hva som skal inngå i elevenes slutt og halvårsvurdering?

Av figur 13 ser det ut til at lærerne i utvalget ikke er spesielt usikre på hva som skal inngå i elevenes slutt- og halvårsvurdering. Bare 14 prosent sier seg enige i at de er usikre på hva som skal inngå i sluttvurderingen, men 20 prosent er enige i at de er usikre på hva som inngår i halvårsvurderingen. Her må vi være bevisst en viss forskjell i antallet som har svart, siden spørsmålet om sluttvurdering ikke har gått til barneskolelærerne. Påstanden om sluttvurdering viser signifikante forskjeller mellom skoleslagene.³²

Er resultater fra nasjonale prøver en viktig støtte for lærernes vurderingsarbeid?

Eksterne prøver/tester er også noe elever og lærere må forholde seg til. Nasjonale prøver gjennomføres både på barne- og ungdomstrinnet. Er resultatene fra disse noe lærerne kan benytte seg av i sitt vurderingsarbeid?



Figur 14: Resultater fra nasjonale prøver er en viktig støtte for mitt vurderingsarbeid (N=368)

Totalt sett ser vi at lærerne i grunnskolen er noe uenige i denne påstanden. Snittet ligger på 2,35, 41 prosent er uenige, og 16 prosent sier seg helt uenige. Når vi ser på forskjellene mellom skoleslagene, ser vi at barneskolelærerne er noe mer enige enn de andre.³³ Her berører vi flere og sammensatte problemstillinger. Men igjen kan det pekes på vurderingskulturene i barnetrinnet sammenliknet med ungdomsskole og videregående skole. I kapittel 3.2.5 er disse kulturene og tradisjonene drøftet, der det understrekes at barnetrinnet ble trukket inn i en annen vurderingstradisjon med innføringen av Kunnskapsløftet. Det kan tenkes at nasjonale prøver har bedre gjenklang i barnetrinnet enn i de øvrige fordi de ikke har dette kravet om sluttvurdering hengende over seg. De har heller ikke lange tradisjoner for

³² Resultatene er signifikante p= 0,00 (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00, Kendall's Tau-c 0,00.

³³ Resultatene er signifikante p= 0,00 (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00, Kendall's Tau-c 0,00.

sluttvurdering som kan påvirke synet på hvordan nasjonale prøver som hjelpemiddel for å tilrettelegge undervisningen.

I fokusgruppeintervjuene kommer det frem at flere av lærerne på videregående skole er opptatt av hvordan eksamensresultater kan fungere som diagnostiserende i forhold til egen undervisningspraksis:

Jeg ser jo og på slutten av året, så ser jeg jo gjerne på resultatene da, for jeg måler jo gjerne eksamensresultatet opp mot standpunktkarakterene som jeg har satt på dem. Og hvis jeg ser store avvik der, så må jeg jo begynne å gå i meg selv og se hva er det egentlig som har skjedd underveis her? Hva er det som gjør det, og er det noe med min undervisningspraksis, er det noe der som gjør det?

Dermed brukes resultater formativt for læreren i den forstand at han reflekterer over egen praksis, samtidig som det nok i virkeligheten er vanskelig for læreren i dette tilfellet å vite hva han kunne gjort annerledes i egen undervisning for å bedre elevenes læringsprosess. For å foreta en gyldig vurdering og utvikling av denne praksisen på basis av resultater, burde læreren brukt kunnskap om elevenes spesifikke kompetanse i vurderingssituasjonen. Den forståelsen av bruken av tester som denne læreren uttrykker, kan igjen si noe om læreres evne til å forstå sammenhenger i de ulike validitetskjedene som ulike vurderingsformer er et uttrykk for.

Oppsummerende viser undersøkelsen at de ulike aktørene har ulike forståelser av underveis- og sluttvurdering. Det kan synes som om det på skolenivå er et behov for å etablere en felles forståelse av begrepene for å sikre en valid og reliabel vurdering på alle nivå i skolesystemet.

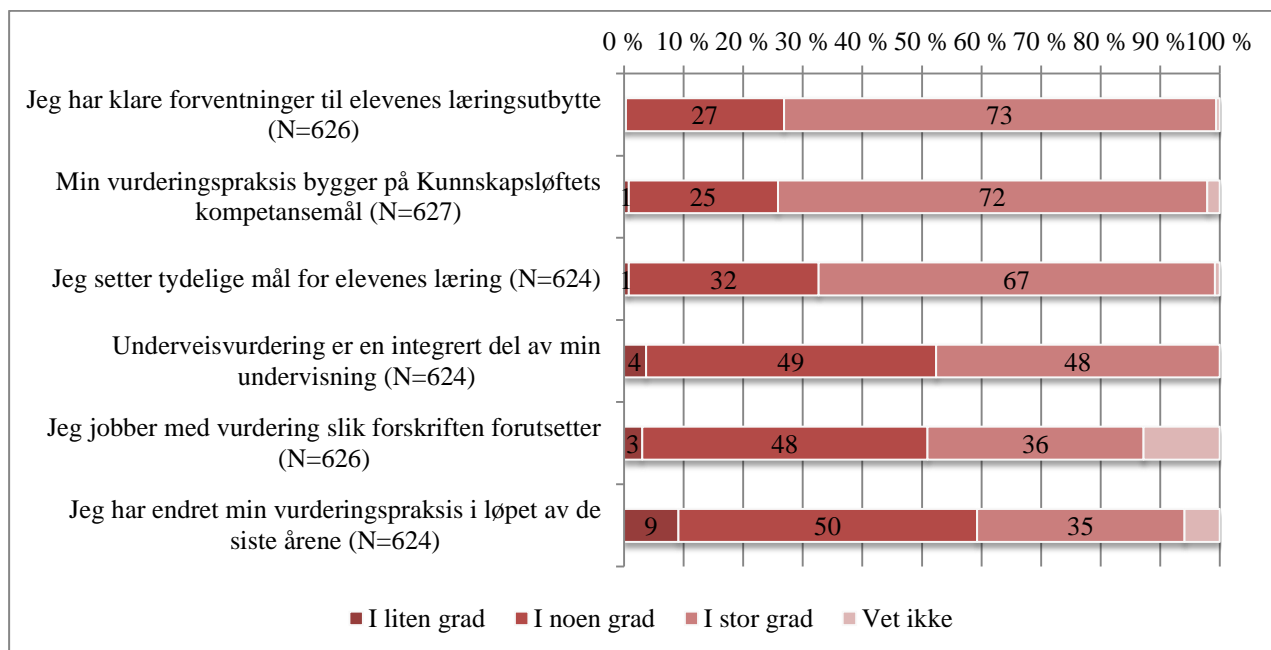
4.2. Vurderingspraksiser

Vi har i kapittel 2.3.1 løftet fram vurdering for læring som 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. Dessuten viser forskning at ulike klasseromsaktiviteter og undervisningsprinsipper kan inngå i implementeringen av gode tilbakemeldingsstrategier (William & Thomson, 2007).

Vi er interessert i å undersøke læreres vurderingspraksiser, og da særlig hvordan feedback eller tilbakemeldinger praktiseres, både i klasseromskonteksten og på andre arenaer, som blant annet i form av tilbakemeldinger på prøver. I denne første studien er fokuset lagt på lærernes opplevde vurderingspraksis for underveisvurdering og sluttvurdering og for bruk av teknologi i vurderingsarbeidet. Dessuten ser vi på hva som preger skolens opplevde vurderingspraksiser og om hvilke kjennetegn som kan identifiseres i skolens vurderingskulturer. Siden vurdering er noe som skjer i fag, vil det være naturlig å knytte analysene i dette kapitlet opp mot de ulike fagene som er gjenstand for granskning i denne studien.

4.2.1 Hvordan oppfatter lærerne egen vurderingspraksis?

Å beskrive lærernes vurderingspraksis gjennom en breddeundersøkelse er ingen enkel øvelse. Hva lærerne legger i vurdering varierer i stor grad, og til dels mangler det kanskje et felles språk knyttet til vurderingsfeltet. Vi har imidlertid tatt utgangspunkt i det som er nedfelt i vurderingsforskriften, og bedt lærerne om å krysse av for i hvilken grad ulike påstander knyttet til vurderingspraksis stemmer.



Figur 15: Lærernes vurderingspraksis

73 prosent av lærerne opplever at de i stor grad har klare forventninger til elevenes læringsutbytte. Når det gjelder lærernes forventninger finner vi ingen store forskjeller mellom skoleslag eller fag. Vi ser at omtrent en like stor andel mener at deres vurderingspraksis bygger på Kunnskapsløftets kompetansemål. På denne påstanden ser vi at lærerne i videregående opplever dette i større grad enn lærerne ved de andre skoleslagene i utvalget. Det er vanskelig å tenke seg hva som kan være årsaken til dette resultatet. Kanskje henger det sammen med at lærere på lavere trinn i større grad tenker operasjonalisering i konkrete læringsmål, slik analysen i kapittel 4.2.2. tilsier, og at de dermed ikke er like bevisst kompetansemålene når de svarer på dette spørsmålet.

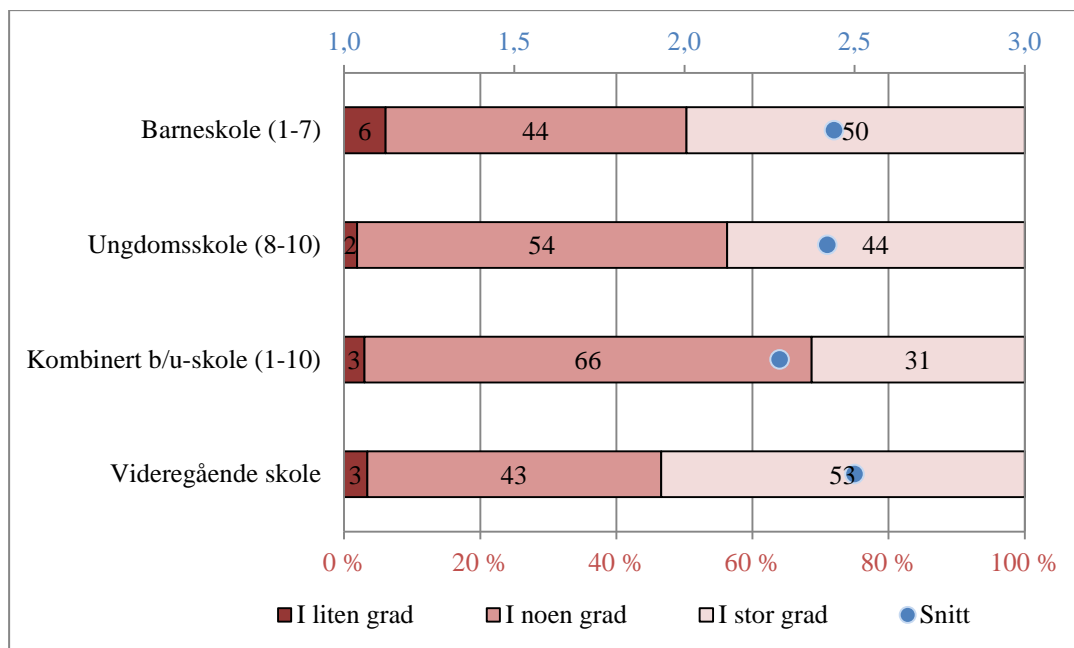
Lærernes arbeid med undervisvurdering

Når det gjelder undervisvurdering ser vi av figur 15 at 48 prosent oppgir at undervisvurdering i stor grad er en integrert del av deres undervisning. Bare 4 prosent oppgir

at dette stemmer i liten grad. Her finner vi signifikante forskjeller mellom skoleslagene.³⁴ Tabell 18 viser at lærerne i videregående i noen større grad opplever at undervisvurdering er integrert i deres undervisning. Vi ser at snittet er lavest hos lærerne ved de kombinerte barne- og ungdomsskolene, og seks prosent av lærerne i barneskolen oppgir at undervisvurdering i liten grad er integrert i deres undervisning. Igjen kan det tenkes at barneskolelærerne har relativt kort erfaring med læringsfremmende vurdering knyttet til konkrete mål, og at de derfor mener selv at de ikke har integrert dette godt nok. Dette resultatet er ikke i tråd med rapporten *Vurdering under Kunnskapsløftet* som Nordlandsforskning kom med i 2010. Den viser til et omvendt resultat, der flertallet av lærerne på barnetrinnet sier at undervisvurdering er en del av deres daglige undervisningsarbeid mens flertallet av lærerne på ungdomstrinnet og i videregående skole ikke sier det. Resultatene tolkes i rapporten (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomilson, 2010:70) som et resultat av ulike fag- og undervisningstradisjoner på de ulike skoleslagene. Siden resultatene fra vår undersøkelse og Nordlandsforskning sin er så sprikende, kan det også være et tegn på at begrepsforståelsen omkring undervisvurdering på de ulike trinnene og på de mange skolene i Norge ikke er enhetlig og at det er svært forskjellig hvor langt de ulike skolene har kommet i arbeidet med å etablere et tolknings- og praksisfelleskap omkring vurdering. Dette er også noe som kommer frem i rapporten *Undervis, men i svært ulikt tempo* (Ottesen & Møller, 2010). Den viser at vurderingspraksis er i ferd med å endres, men at begreper og praksis i varierende grad diskuteres på fellesarenaer for hele skolen og at mye fremdeles er opp til den enkelte lærer. Skolene har i liten grad arbeidet systematisk med å utvikle tilbakemeldingskultur og kompetanse i undervisvurdering, men dette er områder både rektorer og lærere ønsker å utvikle ifølge rapporten. Ulike prosesser og lite systematisk arbeid er noe rapporten *Kunnskapsløftet som styringsreform – et løft eller et løfte?* (Aasen, Møller, Rye, Ottesen, Prøitz, Hertzberg, 2012) også påpeker som en utfordring i forvaltningen av individuell vurdering.

På denne påstanden om undervisvurdering finner vi også signifikante forskjeller knyttet til lærernes alder. De lærerne som er eldre opplever i større grad at undervisvurdering er integrert i deres undervisning. Dette kan tyde på at dette er noe som tar tid og krever noe erfaring for å få innarbeidet. Tid og erfaring er jo også noe lærerne påpeker som sentrale byggeklosser i egen kompetanseutvikling, slik vi har vist i kapittel 4.1.3.

³⁴ Resultatene er signifikante $p=0,01$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,05, Kendall's Tau-c 0.33.



Figur 16: Underveisvurdering er en integrert del av min undervisning (N=624)

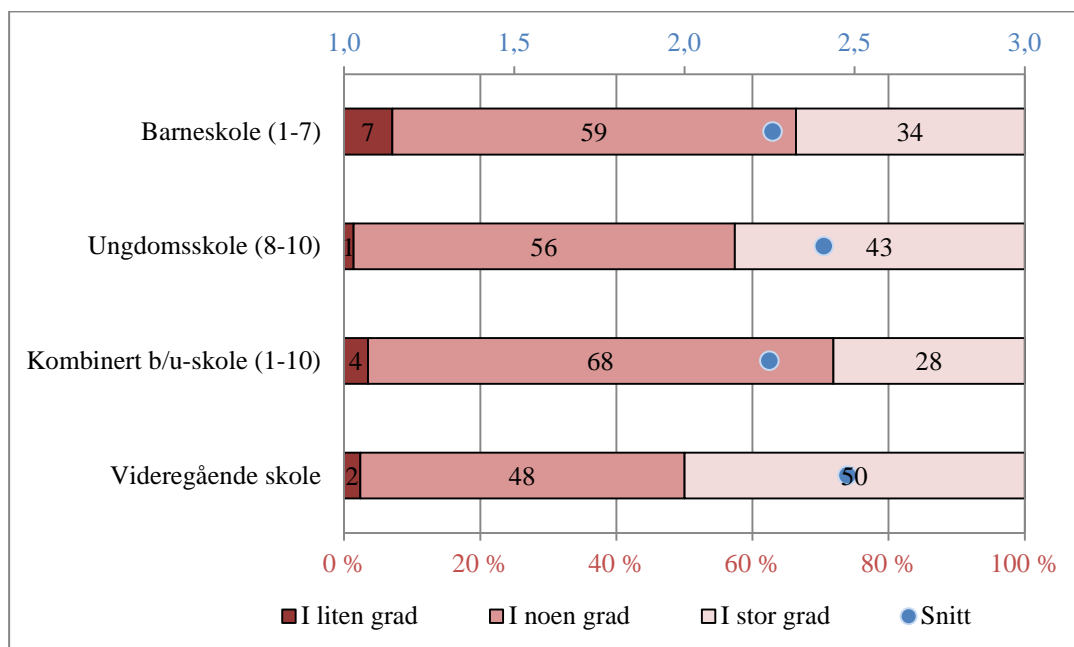
Arbeider lærerne etter forskriftens føringer?

Det å ha klare forventninger og tydelige mål for elevenes læring er sentrale elementer ved vurderingsforskriften, og vi ser av lærerne i stor grad svarer bekreftede på dette. På spørsmål om lærerne jobber med vurdering slik forskriften forutsetter svarer imidlertid 48 prosent at de bare gjør det i noen grad (Figur 15). Samtidig ser vi at 13 prosent svarer at de ikke vet på denne påstanden. Dette kan komme av at de ikke helt kjenner til forskriftens føringer for vurderingspraksis. Vi ser altså at på tross av at over halvparten av lærerne sier seg enige, og 20 prosent sier seg helt enige, i at de har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften, så er det bare 36 prosent som opplever at de i stor grad jobber med vurdering slik forskriften forutsetter. Forklaringene på dette kan være mange, og trenger ikke å bety at lærerne ikke følger forskriften. Dette vil være interessant å følge opp i videre datainnsamling. På påstanden knyttet til om lærerne jobber med vurdering slik forskriften forutsetter finner vi også signifikante forskjeller mellom skoleslagene.³⁵

Figur 17 nedenfor viser at lærerne som arbeider i videregående i større grad opplever at de jobber etter forskriften, enn lærerne ved de andre skoleslagene. Her ser vi også en sammenheng med om lærerne har noen fordypning i faget de underviser i. De som har flere studiepoeng/vektall opplever at påstanden i større grad stemmer. Det er likevel viktig å understreke at dette er lærernes mening om egen praksis, noe annet er om dette er noe som faktisk skjer i det daglige arbeidet. Neste fase i prosjektet vil studere lærernes praksiser ved hjelp av klasseromsobservasjoner, analyse av lokalt læreplanarbeid og dybdeintervjuer, noe som vil kunne gi et dypere og rikere bilde av lærernes praksis. Likevel er det verdt å merke

³⁵ Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) $0,00$, Kendall's Tau-c $0,00$.

seg at lærerne i videregående skole opplever at de tilfredse med egen kompetanse i større grad enn lærere i de andre skoleslagene. Dette stemmer godt overens med betydningen av fagkompetanse for god vurderingspraksis som ble fremhevet i kapittel 4.2.1. Dette er interessante spor som vi vil følge opp i prosjektets neste fase.



Figur 17: Jeg jobber med vurdering slik forskriften forutsetter (N=546)

Også skoleledere og skoleeiere har i skolespørningen blitt stilt spørsmål om i hvilken grad de mener at lærernes vurderingspraksis samsvarer med intensjonene i forskriften. Nærmest alle skoleeierne mener at den i noen grad (55 prosent) eller i stor grad (43 prosent) gjør det. Her ser vi at det av flere av de skoleeierne som *ikke* deltar i satsningen som i stor grad opplever at lærernes vurderingspraksis samsvarer med intensjonene.³⁶ Blant skolelederne er det noen flere (54 prosent) som opplever at lærernes vurderingspraksis i stor grad samsvarer med intensjonene i forskriften sammenlignet med skoleeierne. Hos skolelederne finner vi ikke signifikante forskjeller mellom de som deltar og ikke i den nasjonale satsningen. Der er imidlertid forskjeller langs skoleslag. Det ser ut til at det er en større andel av skolelederne som arbeider i videregående skole som opplever at lærernes vurderingspraksis i stor grad samsvarer med intensjonene (66 prosent) sammenlignet med de som arbeider i barneskolen (49 prosent) og ungdomsskolen (51 prosent).³⁷ Det kan henge sammen med de lange tradisjonene man har i videregående skole med å drive sluttvurdering, mens barneskolene ikke har disse tradisjonene å lene seg på.

³⁶ Resultatene er signifikante p= 0,03 (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00 Kendall's Tau-c 0,03.

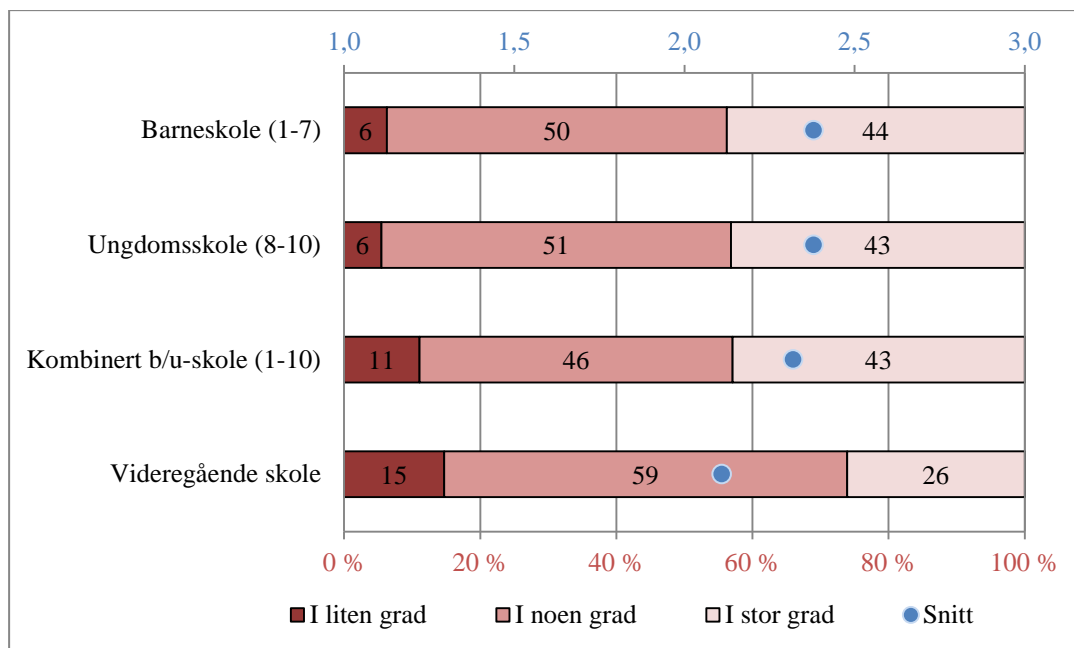
³⁷ Resultatene er signifikante p= 0,03 (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00 Kendall's Tau-c 0,00.

Har lærerne endret vurderingspraksis?

Vi ser av figur 18 at det er en ganske stor andel som opplever at de har endret sin vurderingspraksis i løpet av de siste årene. Halvparten av utvalget har endret sin vurderingspraksis i noen grad, mens 35 prosent har gjort det i stor grad. Dette kan muligens sees i sammenheng med endringer i vurderingsforskriften, og et økt fokus på vurdering i skolen. Her finner vi signifikante forskjeller mellom skoleslagene ved at barneskole- og ungdomsskolelærerne i større grad opplever at de har endret sin vurderingspraksis.³⁸ Det er igjen interessant å se at særlig barnetrinnet opplever en utvikling, som ikke har lange tradisjoner for slikt arbeid. Samtidig er det interessant å se resultatene fra dette spørsmålet i sammenheng med det forrige i figur 17. Her er det lærerne i videregående skole som er mest tilfredse med egen praksis, mens figur 18 viser at det er også de samme lærerne som i minst grad har endret praksis de siste årene. I Elevundersøkelsen uttrykkes et sterkt behov for å videreutvikle vurderingspraksisen i videregående opplæring og det er elevene i dette skoleslaget som i minst grad opplever at de fire prinsippene om god vurdering praktiseres. Klasseromsobservasjoner i neste fase i prosjektet vil kunne si noe mer om denne problematikken.

Figur 18 har også noen interessante resultater i forhold til lærernes alder. De eldre lærerne (50 år og oppover) opplever i mindre grad at de har endret sin vurderingspraksis de siste årene. Det kan tenkes at de har en kompetanse som er god nok og at de vurderer egen erfaring som mer relevant i arbeidet som vurderer enn endringer i forskriften og det økte fokuset på vurdering for læring. Dette er likevel interessant å følge opp i delstudie 2, der vi skal undersøke operasjonaliseringer i større grad. Er det en forskjell på unge og eldre lærere i forhold til god vurderingspraksis, eller har disse erfarne lærerne en kompetanse omkring vurdering som er taus og som bør tydeliggjøres for yngre kolleger som et ledd i kompetanseheving og erfaringsdeling og som et ledd i veien mot et praksisfellesskap?

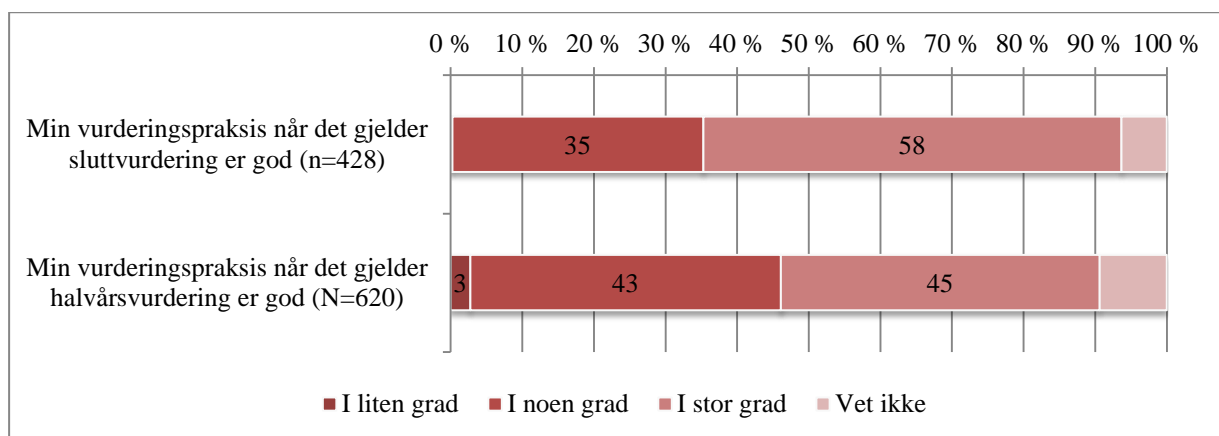
³⁸ Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) $0,00$, Kendall's Tau-c $0,00$.



Figur 18: Jeg har endret min vurderingspraksis i løpet av de siste årene (N=587)

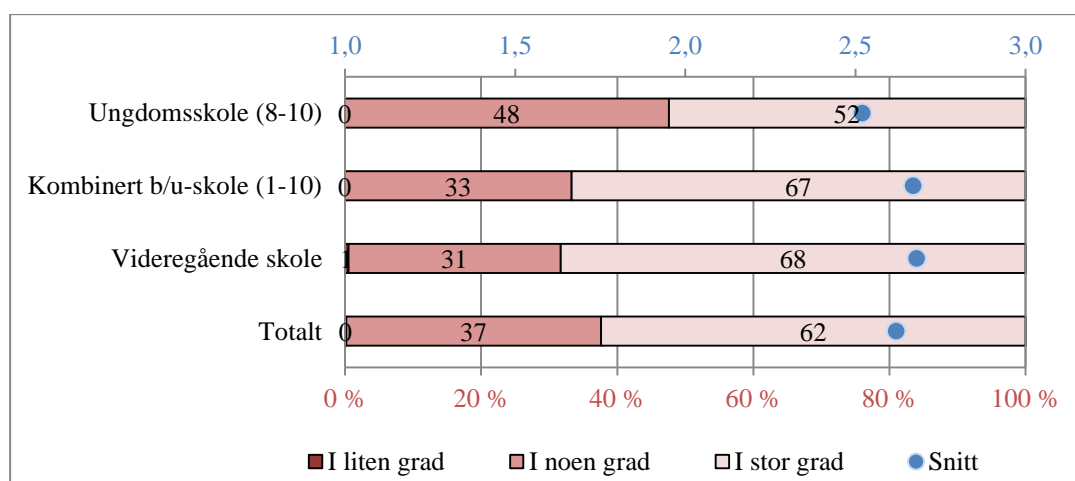
Opplever lærerne egen vurderingskompetanse om god?

I det totale utvalget av lærere ser vi at 58 prosent opplever i stor grad at deres vurderingspraksis knyttet til sluttvurdering er god, mens 45 prosent opplever det samme knyttet til halvårsvurdering (se figur 19).



Figur 19: Opplever lærerne egen vurderingspraksis som god?

Det virker altså som det er noe mer usikkerhet knyttet til egen vurderingspraksis når det gjelder halvårsvurdering. 9 prosent svarer at de ikke vet på denne påstanden. Her må det bemerkes at barneskolelærerne ikke har blitt spurt om sluttvurdering så antallet (n) er noe forskjellig mellom disse to påstandene. På disse påstandene finner vi også forskjeller mellom skoleslagene. Figur 20 viser at lærerne som arbeider i videregående i noe større grad opplever at deres vurderingskompetanse knyttet til sluttvurdering er god sammenlignet med lærerne i ungdomsskolen. Den samme tendensen ser vi når det gjelder halvårsvurdering.



Figur 20: Min vurderingspraksis når det gjelder sluttvurdering er god (N=401)³⁹

Om vi oppsummerer våre funn om forskjeller i ulike skoleslag, ser vi at lærerne ved de videregående skolene i større grad hevder å arbeide etter forskriften, og at undervisvurdering i større grad er en integrert del av deres undervisning. De opplever også i større grad at deres vurderingspraksis knyttet til sluttvurdering og halvårsvurdering er god enn de lærerne som arbeider i ungdomsskolen eller kombinerte barne- og ungdomsskoler. Det kan altså virke som at lærerne i videregående har en noe større tiltro til egen vurderingspraksis. Igjen kan dette henge sammen med faglig kompetanse og trygghet som vurderer i fag. Samtidig må disse resultatene leses med forbehold. De sier bare noe om lærerens opplevelse av egen praksis. Delstudie 2 vil gjennom klasseromsobservasjoner undersøke den faktiske praksisen nærmere.

Samtidig ser vi at lærerne som arbeider i barneskolen i større grad opplever at de setter tydelige mål, og lærerne i barne- og ungdomsskolen opplever i større grad at de har endret sin vurderingspraksis de siste årene. Dette kan tyde på at kanskje forskjellene mellom skoleslagene er i ferd med å endre seg, og at der er bevegelse med tanke på lærernes vurderingspraksis i skolen. Samtidig kan dette være et tegn på et manglende tolkningsfellesskap med henhold til vurdering på tvers av skoleslag. Vi har også sjekket for om det er forskjeller i vurderingspraksis mellom de som er med i den nasjonale satsningen eller ikke. Her finner vi ingen signifikante forskjeller.

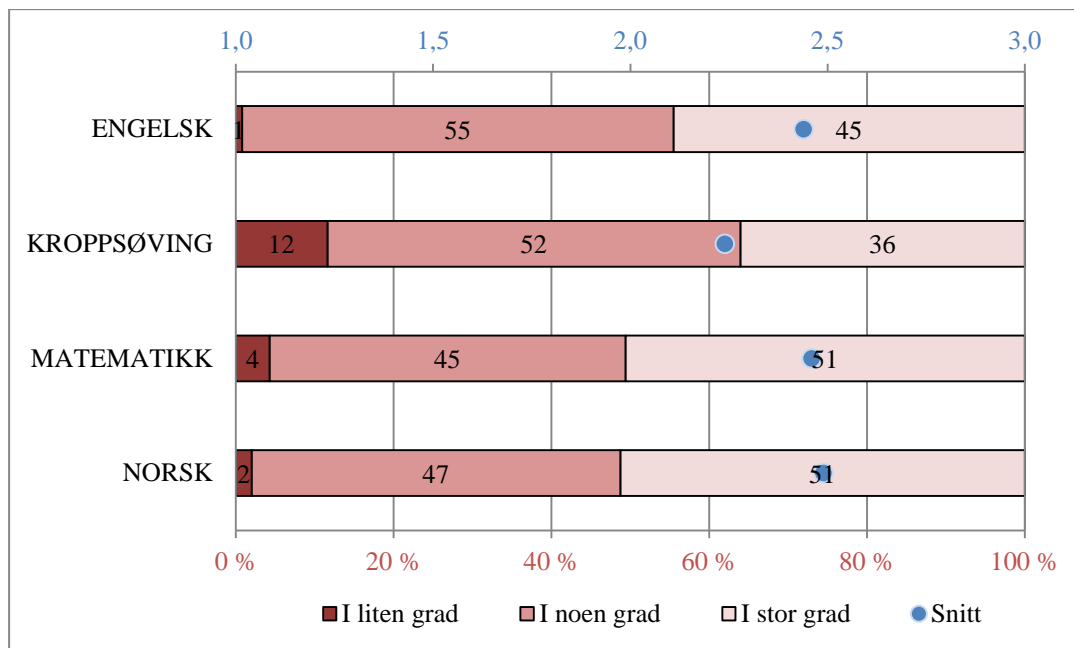
Er det forskjeller i vurderingspraksis mellom de ulike fagene?

Et av formålene med breddestudien var å finne forskjeller mellom de fire fagene som vi har valgt å se på i prosjektet. Vi finner noen få signifikante forskjeller mellom disse fagene når det gjelder lærernes vurderingspraksis. Generelt ser vi at kroppsøvningsfaget skiller seg noe ut

³⁹ Resultatene er signifikante $p = 0,03$ (Pearson Chi-square), Kendall's Tau-c 0,00.

fra de andre, noe vi behandler nærmere i kapittel 4.2.5 og 4.2.9. Vi vil komme med en utdyping av hvert fags vurderingspraksis med utgangspunkt i fokusgruppeintervjuene i de neste kapitlene.

Vi ser av figur 21 at kroppsøvlingslærerne i utvalget i noe mindre grad opplever at underveisvurdering er en integrert del av deres undervisning. 12 prosent svarer i liten grad.⁴⁰ Også hos engelsklærerne er det en noe mindre andel som svarer at underveisvurdering i stor grad er integrert i undervisningen. Men forskjellen til de andre fagene er ikke så stor. Dette vil bli belyst nærmere i delrapport 2.

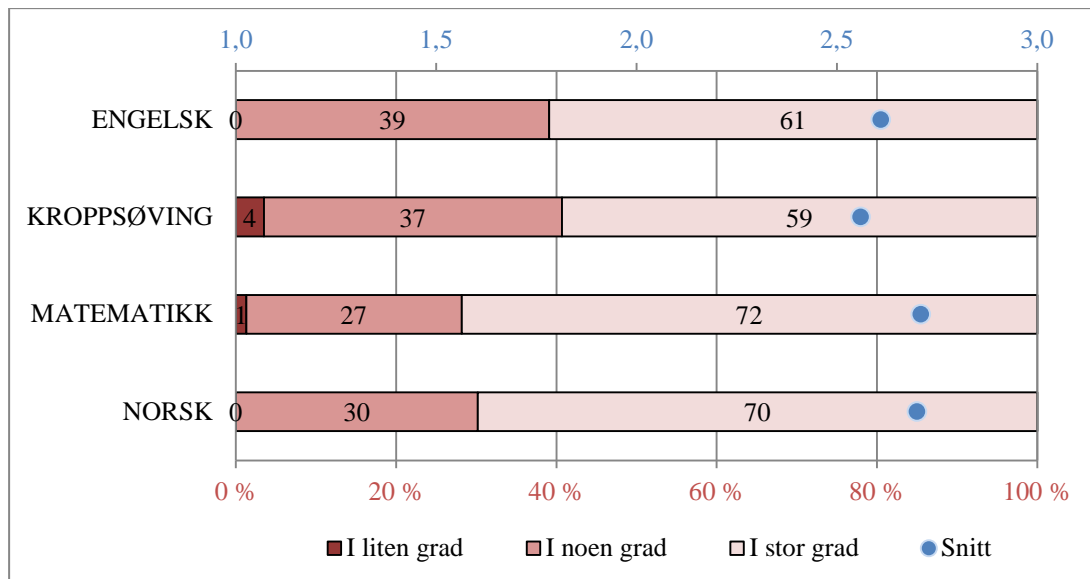


Figur 21: Underveisvurdering er en integrert del av min undervisning i fag (N=624)

Også på spørsmålet om lærerne setter tydelig mål (figur 22) for elevenes læring finner vi noen forskjeller mellom de ulike fagene.⁴¹ I figur 22 ser seg vi igjen at kroppsøvlingslærerne har et noe lavere snitt enn de andre. 4 prosent oppgir at de i liten grad setter tydelige mål for elevenes læring. Vi ser at matematikk- og norsk lærerne opplever dette i større grad enn de andre faglærerne. Rundt 70 prosent sier at de i stor grad setter tydelige mål. Disse forskjellene kan henge sammen med de ulike fagenes egenart. Det som blir viktig i å etablere gode praksiser er å skape et tolkningsfellesskap innad i fagene for hva en valid vurdering innebærer.

⁴⁰ Resultatene er signifikante $p = 0,00$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,01, Kendall's Tau-c 0,05.

⁴¹ Resultatene er signifikante $p = 0,01$ (Pearson Chi-Square), F-test (Anova) 0,05, Kendall's Tau-c 0,04.



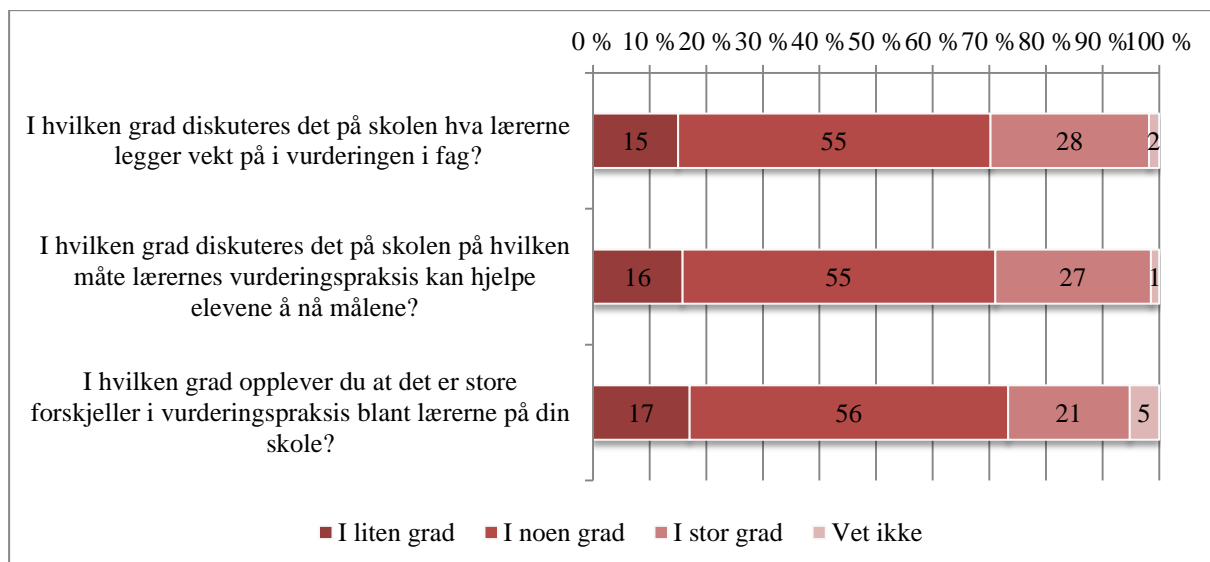
Figur 22: Jeg setter tydelige mål for elevenes læring i fag (N=619)

Igjen er dette resultatene som sier noe om lærernes *opplevelse* av egen vurderingspraksis. En analyse av arbeid med lokale læreplaner og klasseromsobservasjoner vil gi bedre svar på hvordan dette arbeidet faktisk foregår i praksis.

Oppsummerende viser analysene av lærernes opplevelse av egen vurderingspraksis at det er forskjeller mellom skoleslag. Lærerne i videregående skole viser gjennomgående at de er mest tilfredse med egen vurderingspraksis. Dette gjelder både i forhold til begrepet undervisningsvurdering og til forskriftens føringer. Samtidig er det disse lærerne som sier de har endret praksis minst de siste årene.

4.2.2 Hva preger skolens vurderingspraksis?

I tillegg til å bli spurt om sin egen vurderingspraksis har lærerne blitt bedt om å uttale seg om vurderingspraksis og vurderingskulturen ved skolen. Innen denne tematikken har vi også tilsvarende data fra skoleleder og skoleeier, fra Utdanningsdirektoratets skolespørring 2011.

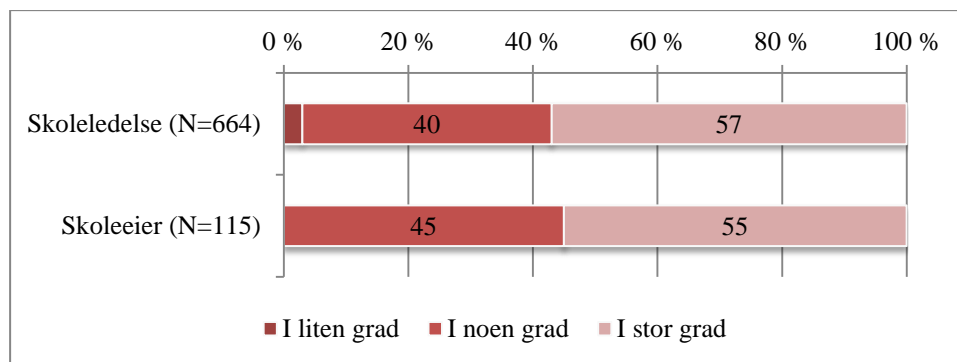


Figur 23: Vurderingspraksis ved skolen, Lærere (N=615-619)

Vi ser av figur 23 at over halvparten av lærerne i det totale utvalget i noen grad diskuterer på skolen hva lærerne legger vekt på i vurdering, og på hvilken måte lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene. Over halvparten av lærerne opplever også i noen grad at det er store forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne ved skolen. 21 prosent opplever dette i stor grad, mens 5 prosent ikke vet. Dette samsvarer med resultater fra andre nasjonale rapporter (Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomilson, 2010). Disse resultatene sier ingen ting om arbeidet innad i faggrupper og om det i større grad oppleves som en arena der vurdering diskuteres.

Diskuteres vurdering i fag på skolene?

Diskusjoner om hvordan lærernes vurderingspraksiser kan hjelpe elevene å nå målene virker mer utbredt i ungdomsskolen enn i de andre skoleslagene, men forskjellene er ikke spesielt store. Vi hadde en antakelse om at de som deltar i satsningen kanskje i større grad diskuterer slike tema. Dette får vi imidlertid ikke bekreftet gjennom vårt kvantitative materiale. Vi finner ikke signifikante forskjeller mellom de som deltar i satsningen og de som ikke deltar. Vi ser imidlertid at de lærerne som har deltatt eller deltar i etter- og videreutdanning om vurdering i noe større grad diskuterer denne tematikken på skolen enn de som ikke deltar, men heller ikke her er forskjellen veldig stor.



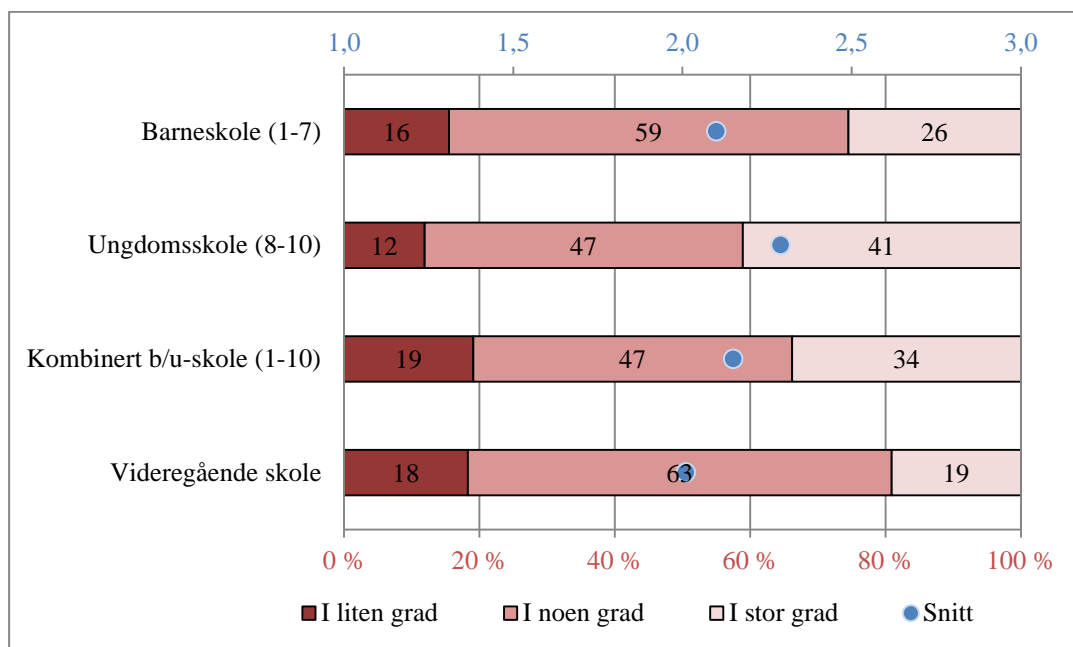
Figur 24: I hvilken grad diskuteres det på skolen hva lærerne legger vekt på i vurderingen av fag? Skoleledere og skoleeiere. Skolespørningen V2012

Vi ser av figur 24 at representanter for skolens ledelse og skoleeier som har svart i skolespørningen 2012 er ganske enige når det gjelder i hvilken grad man diskuterer hva lærerne legger vekt på i vurderingen av fag på skolen. Over halvparten av skoleledelsen og skoleeierne opplever i stor grad at dette diskuteres i skolen. Det ser altså ut til at skolens ledelse og skoleeierne opplever dette i større grad enn lærerne. Vi ser også blant skolens ledelse at de som arbeider i ungdomsskolen og videregående skole opplever at dette temaet diskuteres i noe større grad enn de som arbeider i barneskolen. Det kan være flere forklaringer på dette. Ansvar for all dokumentasjon (karaktersetting/standpunkt/eksamen), klagesaker, karakterrappporter til skoleeiere og vitnemål fra videregående opplæring til en felles database som brukes som grunnlag for Samordnet opptak, ligger til skolens ledelse. I noen sammenhenger er det rektor selv som skal gjøre jobben, men rektor kan i mange tilfeller delegere oppgavene til en annen i ledelse. Sett på den bakgrunn er det rimelig å anta at skoleledere/skoleeiere svarer slik de gjør i vår undersøkelse. Samtidig kan dette si noe om fortolkningen av vurderingspraksiser. Skoleleder og skoleier kan forstå dette som den summative vurderingen, slik vi har drøftet ovenfor. I tillegg kan dette handle om ulike forståelser for hva vurderingspraksis er og hva som diskuteres. Når en skoleleder har lagt til rette for dialog om vurdering på sin skole, kan det oppleves av skoleleder at de har diskusjoner i gang. Dette kan indikere at det er et spenn mellom intensjoner og forståelser også på dette planet.

Det er også noen forskjeller i svarene i de ulike regionene. For eksempel sier 75 prosent av skolens ledelse i Oslo/Akershus at hva lærerne vektlegger i vurderingen i stor grad diskuteres på skolen (n=93) sammenlignet med 47 prosent i Midt- og Nord-Norge (n=153). Oslo-skolene og skoler i Akershus er underlagt et regime i rapportering av karakterer som overgår alle andre områder i landet. Skoledirektør i Oslo har gjort dette til en stor skolepolitisk sak, noe som nok har påvirket praksiser i denne regionen. Vi ser også at det er en større andel av de som arbeider i store skoler som krysser av for at dette i stor grad diskuteres på skolen enn de som arbeider ved små skoler. Disse analysene kan tyde på at det ikke eksisterer en felles forståelse av hva som er praksis i de ulike skoleslagene. Sett i lys av modellen som vi løftet fram i kapittel 2.3.1, kan vi si at det eksisterer mange ulike vurderingskulturer med ulike oppfatninger omkring egen praksis.

Denne tendensen gjelder også spørsmålet om diskusjoner rundt læringsfremmende vurdering. Lærerne som jobber i ungdomsskolen oppgir i noe større grad at de diskuterer på skolen hvilken måte lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene – sammenlignet med de andre skoleslag.⁴² 40 prosent av ungdomsskolelærerne gjør dette i stor grad, sammenlignet med 19 prosent av lærerne i videregående. Utslagene i figuren over kan tyde på at alle lærere på ungdomstrinnet som har elevene på ett trinn har mange diskusjoner i fellesskap. Det er ikke vanlig i videregående opplæring. Her er seksjoner, avdelingen og fagteam mer aktuelle arenaer for slike drøftinger.

Vi finner her også noen forskjeller mellom de som deltar i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring", og de som ikke deltar – ved at en større andel av de som *ikke* deltar i satsningen (30 prosent) opplever at de i stor grad diskuterer hvordan vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene, mens blant de som deltar svarer 21 prosent det samme. Men forskjellene er ikke så store (Pearson $r = 0,05$).

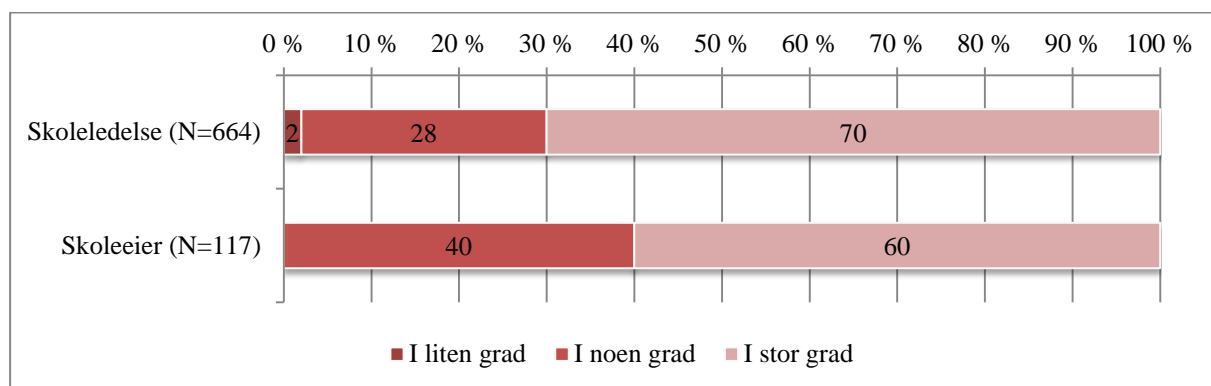


Figur 25: I hvilken grad diskuteres det på skolen hvordan lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene - på tvers av skoleslag (N=610)

Når vi ser på svarene til skoleledelsen og skoleeier, ser vi av figur 26 nedenfor at begge disse aktørgruppene opplever i stor grad at det diskuteres på skolen hvordan lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene. Også her ser vi at skoleledelsen og skoleeierne opplever at dette diskuteres i mye større grad enn det lærerne oppgir (se figur 25). Om dette kommer av at skoleledere og skoleeiere diskuterer dette seg i mellom, eller om de svarer slik som de «bør» svare på disse spørsmålene kan vi bare spekulere i. Likevel er dette

⁴² Resultatene er signifikante $p = 0,00$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) $0,00$, Kendall's Tau-c $0,02$.

et tegn på at det ikke eksisterer et tolkningsfellesskap mellom til ulike forvaltningsnivåene i skolen.



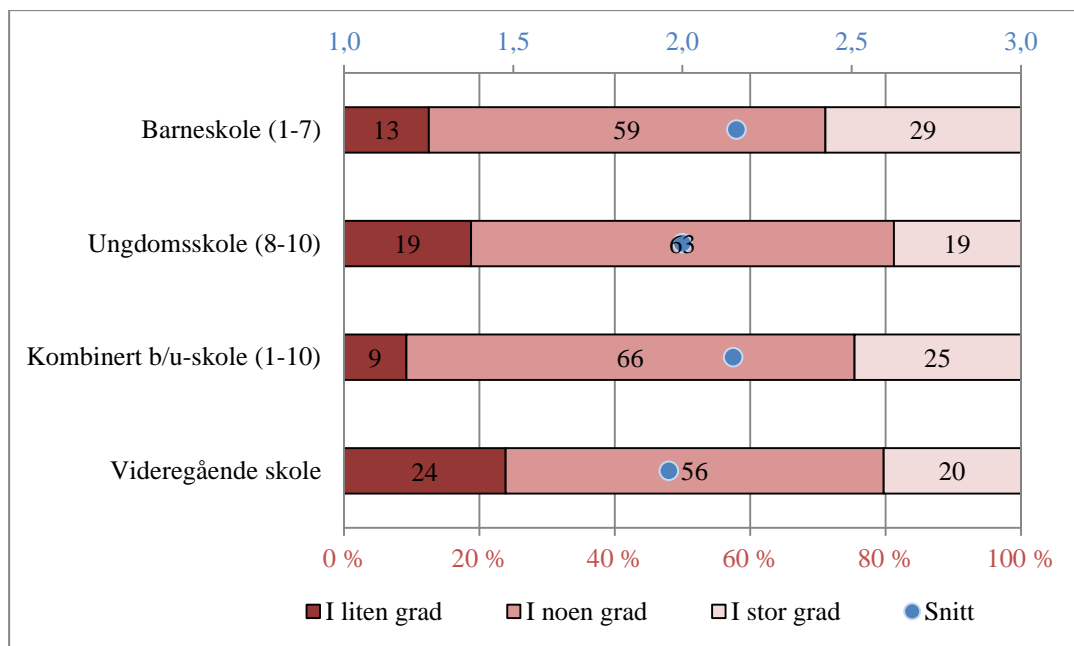
Figur 26: I hvilken grad diskuteres det på skolen hvordan lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene. Skoleledelse og skoleeier. Skolespørningen V2012.

Blant skolens ledelse finner vi en liten forskjell mellom de som arbeider i grunnskolen og videregående ved at ledelsen i videregående opplever i noe større grad at dette diskuteres sammenlignet med de som arbeider i grunnskolen, men forskjellene er ikke så store. Det kan også se ut til at de som arbeider ved mellomstore og store skoler opplever at dette temaet diskuteres i noe større grad enn de som arbeider ved små skoler.

Er det forskjell i vurderingspraksis blant lærerne på skolen?

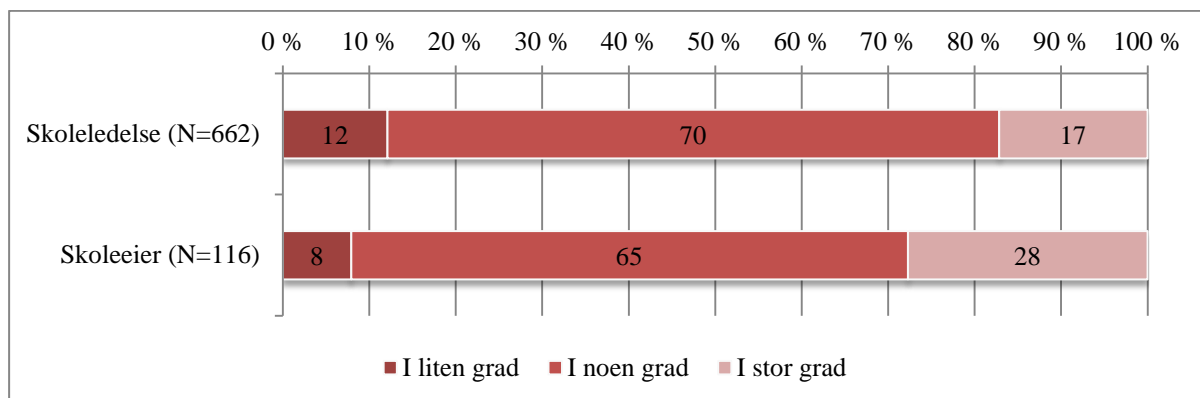
Når det gjelder spørsmålet om forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne på skolen virker dette noe mer utbredt i barneskolen og i de kombinerte skolene enn i videregående⁴³. 24 prosent av lærerne i videregående oppgir at det i liten grad er store forskjeller i vurderingspraksisen blant lærerne. Dette kan synes som et viktig funn, som forteller en god del om hva som har preget vurderingspraksisene fram til 2007/2009 i de to skoleslagene. Et annet viktig poeng er at barnetrinnet ikke har den sterke korrigeringen gjennom eksamensordningene, sensur og lignende.

⁴³ Resultatene er signifikante $p=0,01$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,01, Kendall's Tau-c 0,01.



Figur 27: Er det store forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne på skolen – på tvers av skoleslag (N=583)

Også skoleledelsen vil ha en oppfatning av om det er store forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne ved skolen. Vi ser av figur 28 under at 70 prosent av representantene for skolens ledelse opplever dette i noen grad. Skoleeierne har blitt spurt om de opplever store forskjeller i vurderingspraksis blant skolene i kommunen/fylket. Over halvparten opplever dette i noen grad, mens 28 prosent opplever dette i stor grad. Det ser ut til at skolelederne som arbeider ved store skoler opplever dette i noe større grad enn de som arbeider ved små skoler.



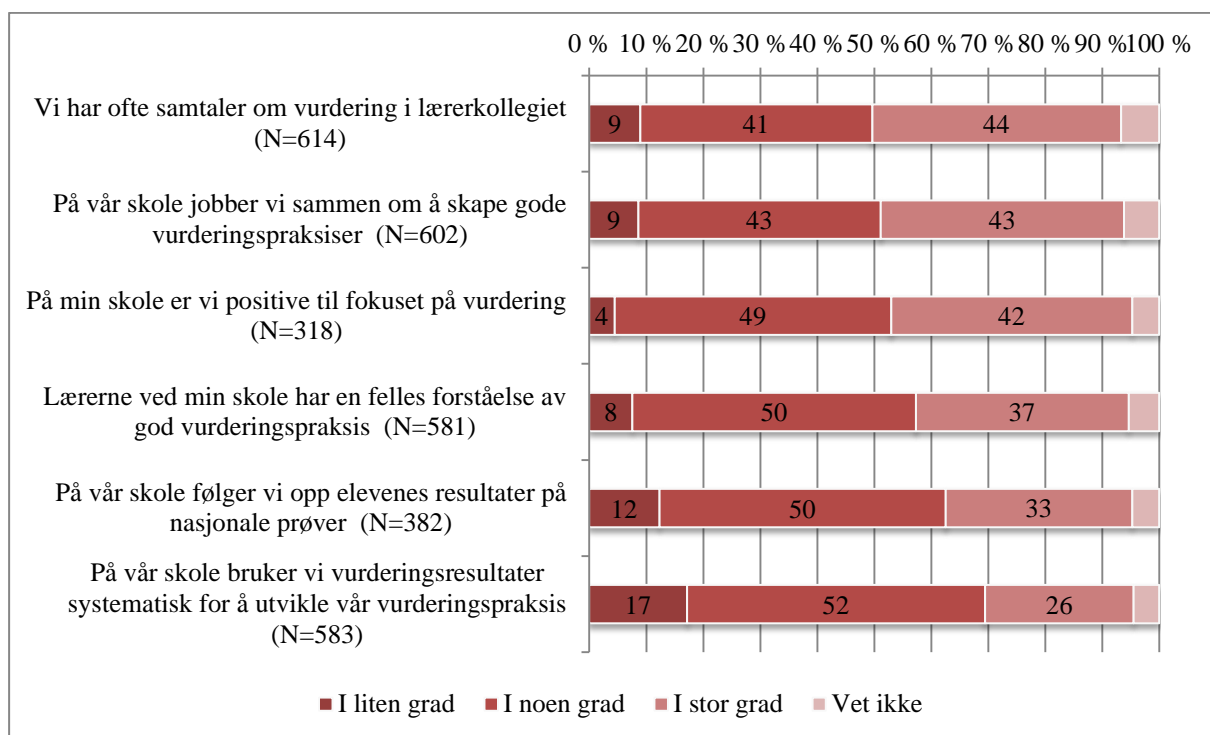
Figur 28: I hvilken grad opplever du at det er store forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne ved din skole/blant skolene i din kommune/FK? Skoleledelse og skoleeiere. Skolespørningen V2012

Oppsummert tyder disse resultatene omkring skolenes vurderingspraksis på at det er ulike kulturer som eksisterer på tvers av forvaltningsnivå, skoleslag og innad i skolene. Å kunne delta i en utvidet diskusjon omkring vurdering har vi definert som en av komponentene i

vurderingskompetanse. Både breddeundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene viser at dette er noe som er under utvikling. Diskusjoner omkring vurdering er også viktig for utvikling av et praksisfellesskap, og denne undersøkelsen viser at opplevelsen av dette hos de ulike partene også er nokså ulik. Det viser seg også at de skolene som har vært med på vurderingssatsingen ikke utpeker seg spesielt i den ene eller andre retningen.

4.2.3 Hva kjennetegner skolenes vurderingskulturer?

Lærerne har blitt bedt om å oppgi i hvilken grad ulike påstander knyttet til skolens vurderingspraksis og vurderingskultur stemmer. Disse spørsmålene ble stilt for å få et helhetlig bilde av opplevelsen av skolenes vurderingskultur.

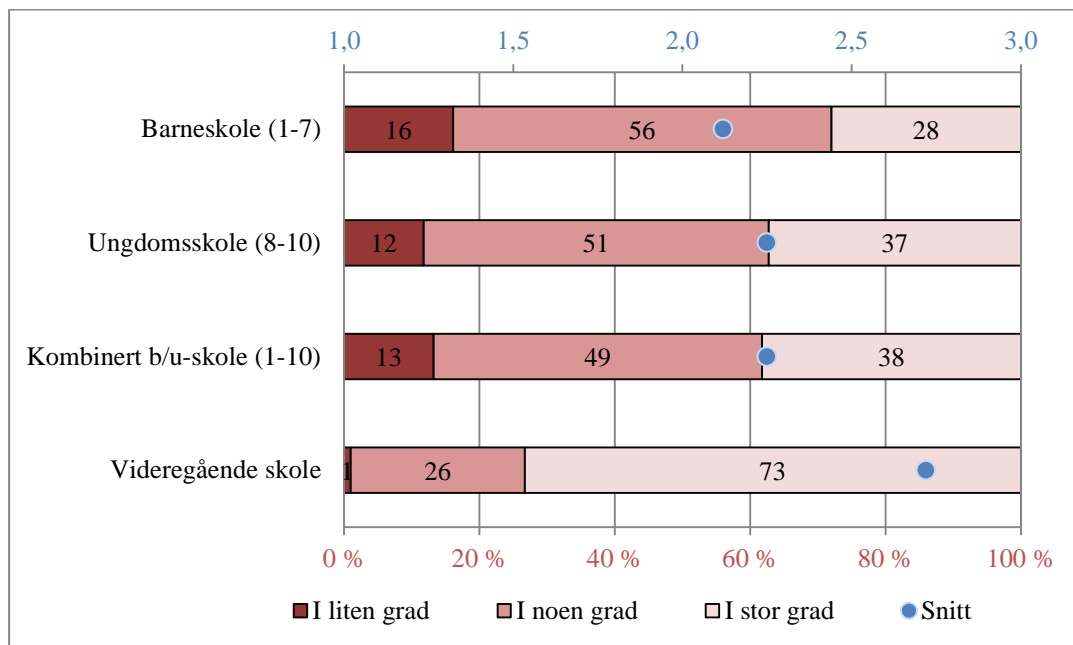


Figur 29: Vurderingskulturen ved skolen. Oversiktstabell.

Vi ser av oversiktsfiguren figur 29 at lærerne generelt er ganske positive til skolens vurderingskultur. Vi ser at en stor andel av lærerne i stor grad og i noen grad har samtaler om vurdering i lærerkollegiet. Dette virker altså å være et svært vanlig samtaletema. De fleste opplever også at de på skolen i stor grad eller noen grad jobber sammen om å skape gode vurderingspraksiser, og at de er positive til fokuset på vurdering. Halvparten av utvalget opplever at lærerne i noen grad har en felles forståelse av god vurderingspraksis. Samtidig så vi i figur 27 at en like stor andel av lærerne opplever at det i noen grad er store forskjeller i vurderingspraksis mellom lærerne. Dette minner oss på at forskjellige vurderingspraksiser også kan være gode, og at man kan ha en felles forståelse av god vurderingspraksis og likevel ha ulike praksiser. Vurderingspraksiser er ogsåfagavhengige og fagspesifikke. Dermed vil

man med slike spørsmål også kunne få sprikende svar. Delstudie 2 vil gi mulighet til dypere studier av det fagspesifikke arbeidet med vurdering.

Vi finner noen interessante forskjeller mellom de ulike skoleslag, og mellom de som deltar/har deltatt i kompetanseheving knyttet til vurdering eller ikke. Generelt ser vi at lærerne i videregående skiller seg noe ut ved at de i større grad opplever at påstandene stemmer. Dette bekrefter altså at der er ulike vurderingskulturer mellom videregående og grunnskolen.



Figur 30: Vi har ofte samtaler om vurdering i lærerkollegiet - på tvers av skoleslag (N=573)

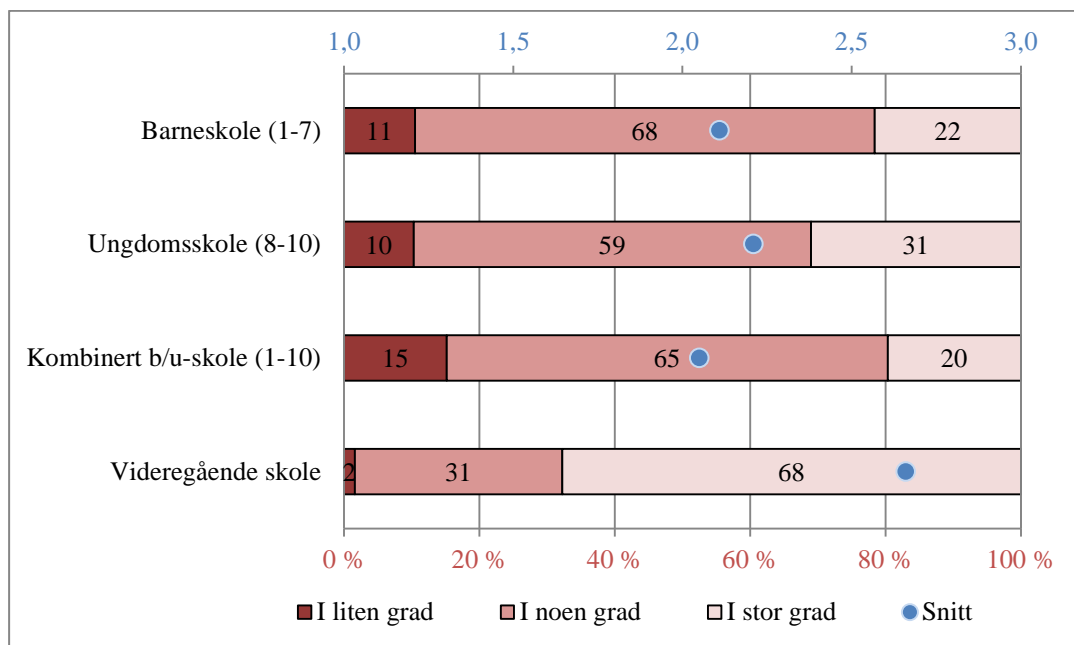
Figur 30 viser en tydelig forskjell mellom lærerne i videregående og de øvrige skoleslag når det gjelder i hvilken grad de har samtaler om vurdering i lærerkollegiet.⁴⁴ En naturlig forklaring på dette er at lærerne i videregående jobber mer intensivt med tanke på sluttvurdering og karaktersetting enn de øvrige skoleslagene. Vi ser at også barneskolelærerne skiller seg fra de øvrige skoleslag i grunnskolen ved at de i noen mindre grad samtaler om vurdering. På denne påstanden ser vi også at de som deltar i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring" i noe større grad samtaler om vurdering til sammenligning med de som ikke deltar i satsningen.⁴⁵ De lærerne som har deltatt i kompetanseheving knyttet til vurdering oppgir også at de i noe større grad har samtaler om vurdering enn de som ikke har deltatt i etter- og videreutdanning.

⁴⁴ Resultatene er signifikante p= 0,00 (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00, Kendall's Tau-c 0,00.

⁴⁵ Resultatene er signifikante p= 0,03 (Pearson Chi-square), Kendall's Tau c 0,01.

Eksisterer en felles forståelse av god vurderingspraksis?

Lærerne i videregående utmerker seg ved at de i større grad opplever å ha en felles forståelse av god vurderingspraksis sammenlignet med de andre skoleslagene.⁴⁶ Figur 31 viser også at lærerne i de kombinerte barne- og ungdomsskolene i mindre grad opplever at lærerne har en felles forståelse av god vurderingspraksis, noe som kan vise til ulike vurderingskulturer mellom de ulike trinn i grunnskolen. Vi har pekt på årsaker til tidligere. Skoler, skoleledelse og lærere har over lang tid (mer enn 40 år) hatt en målrelatert vurderingspraksis. Eksamensresultater og vitnemål, som gir billetten inn i høyrere utdanning, har stor oppmerksomhet i hele systemet i videregående opplæring. Når lærerne svarer at skolen har en felles forståelse av god vurderingspraksis, kan det tolkes som et resultat av en valideringsprosess som hver enkelt lærer arbeider med nær sagt daglig, som avdelingsleder følger opp og som rektor er den øverste ansvarlige for.



Figur 31: Har lærerne ved skolen en felles forståelse av god vurderingspraksis? – på tvers av skoleslag (N=550)

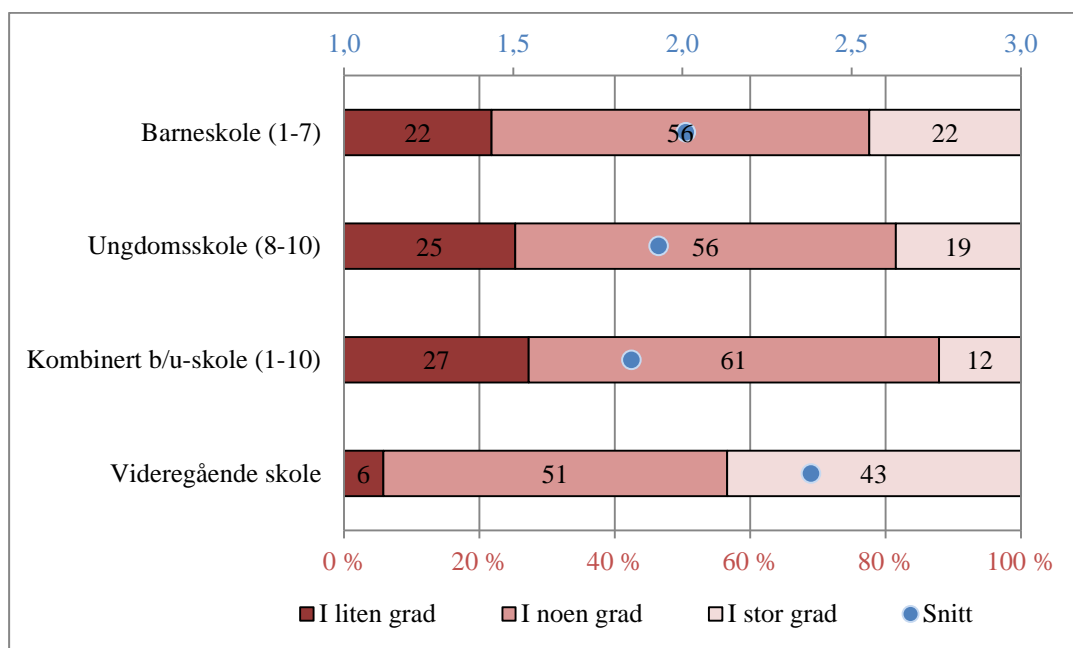
Vi ser også at en større andel av de lærerne som deltar i den nasjonale satsningen oppgir at lærerne ved skolen i stor grad har en felles forståelse av god vurderingspraksis (48 prosent) sammenlignet med de som ikke deltar i satsningen (36 prosent).⁴⁷ Det er altså mulig at deltakelse i satsningen har gjort man i fellesskap har fått reflektert rundt hva som er god vurderingspraksis.

⁴⁶ Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) $0,00$, Kendall's Tau-c $0,00$.

⁴⁷ Resultatene er signifikante $p=0,03$ (Pearson Chi-square), Kendall's Tau-c $0,04$.

Hvordan brukes vurderingsresultatene for utvikling av vurderingspraksiser?

På spørsmål om lærerne på skolen bruker vurderingsresultater systematisk for å utvikle vurderingspraksisen er det 17 prosent i det totale utvalget som svarer at dette gjøres i liten grad (se figur 32). Rundt halvparten av utvalget gjør dette i noen grad. Også her ser vi at lærerne i videregående i større grad har en slik systematisk tilnærming til bruken av vurderingsresultater.⁴⁸



Figur 32: På vår skole bruker vi vurderingsresultater systematisk for å utvikle vår vurderingspraksis (N=557)

Også her skiller lærerne i de kombinerte skolene seg noe i andre retningen. 27 prosent av lærerne ved dette skoleslaget oppgir at skolen i liten grad benytter vurderingsresultater på denne måten. Hvis skårene er riktige, tyder dette på at videregående skole er mer utviklingsorienterte enn de øvrige. Samtidig viste resultatene i figur 18 om hvorvidt lærerne opplevde at de hadde endret vurderingspraksis de siste årene at det var lærerne i videregående skole som i minst grad har endret praksis de siste årene. Når de likevel ser at vurderingsresultater skal ligge til grunn for en systematisk utvikling av egen praksis, er dette et uttrykk for en indre accountability, og i tråd med § 2-1 i forskriften til Opplæringsloven, som sier at skolen og lærebedriften jevnlig skal vurdere i hvilken grad organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringen medvirker til å nå de målene som er fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Et av formålene med slik skolebasert vurdering er å sette fokus på skolens utviklingspotensial, i tillegg til at den er et helt nødvendig grunnlag for skoleeierens tilstandsrapport. Når vi ser nærmere på svarene til de lærerne som deltar i den nasjonale satsningen og de som deltar/har deltatt i kompetanseheving knyttet til vurdering ser vi at en større andel av de som deltar i satsningen (38 prosent) svarer at de i stor grad bruker

⁴⁸ Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-square), F-test (Anova) $0,00$, Kendall's Tau-c $0,00$.

vurderingsresultater systematisk i videreutvikling av vurderingspraksiser sammenlignet med de som ikke deltar (23 prosent)⁴⁹. De som deltar/har deltatt i kompetanseheving knyttet til vurdering har også i større grad en slik praksis enn de som ikke har deltatt i kompetanseheving i følge svarene til lærerne i vårt utvalg.

Skoleeierne og skolens ledelse har blitt spurt om i hvilken grad skolens resultater (for eksempel data fra halvårsvurderinger, prøver og brukerundersøkelser) brukes systematisk for å videreutvikle praksis. Nærmere halvparten av både skoleeierne og skolens ledelse svarer at dette i stor grad er tilfelle, og en like stor andel har svart i noen grad. Dette virker altså å være en ganske utbredt praksis.

Det å jobbe sammen om å skape gode vurderingspraksiser er sentralt for en god vurderingskultur ved skolen. Også her merker lærerne som arbeider i videregående skole seg ut ved at de i større grad gjør dette sammenlignet med de andre skoleslagene (se tabell 37). 66 prosent av lærerne i videregående oppgir at de i stor grad jobber sammen om gode vurderingspraksiser til sammenligning med 33 prosent blant barneskolelærerne, og nærmere 40 prosent blant ungdomsskolelærerne. Som tidligere nevnt kan dette utslaget ha sammenheng med det faglige samarbeidet lærere i videregående skole har i fagseksjoner, faggrupper/fagteam og lignende. Fokusgruppeintervjuene avdekker at slike fora i ungdomstrinnet blir i mange tilfeller brukt på elevsaker, organisering (logistikk) og lignende, og mindre på didaktiske spørsmål om vurdering. All vurdering foregår i fag, og å skape rom for å diskutere vurdering i faget synes svært viktig for å skape en god vurderingskultur i skolen.

4.2.4 Hvordan brukes digital teknologi i vurdering?

En viktig forandring i skolelandskapet som har kommet de siste årene er bruken av digital teknologi for å støtte undervisning og læring i skolen. Slik teknologi kan lette arbeidet med administrative rutiner som tilgang til vurderings- og fraværsinformasjon, kommunikasjon mellom lærer, elev og foresatte og andre viktige aspekter av skolen. Med «digital teknologi» mener vi her både LMS-systemer (f.eks. Itslearning og Fronter), verktøy som skal håndtere vurdering i fagspesifikk sammenheng (f.eks. Alle teller), samt systemer for lagring av resultater og kartleggingsdata (f.eks. Vokal og SkoleArena) og lignende verktøy for behandling av informasjon. Felles for mange av disse verktøyene er at de skal lette rutiner omkring innlevering og arkivering av elevbesvarelser, administrativ kommunikasjon, faglig kommunikasjon og feedback, samt også i noen tilfeller sosialt og relasjonsbyggende arbeid. Vi har ikke fokusert spesielt på såkalte Web 2.0-applikasjoner i intervjuene, men dette nevnes også av noen få lærere som eksempler på bruk av IKT i vurdering.

I kartleggingsundersøkelsen kommer det frem at teknologiske hjelpemidler generelt sett er mye brukt, men lærerne at lærerne er delt i synet på om dette er verdifullt: Halvparten av

⁴⁹ Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-square), Kendall's Tau-c 0,00.

utvalget sier seg enige i at teknologiske hjelpemidler og verktøy er nyttige i vurderingsarbeidet, mens 19 prosent sier seg helt enige og 22 prosent sier seg uenige.

Grunnskolen: teknologistøttet undervisning og vurdering

Det ser ut til å være store variasjoner i anvendelsen av LMS og andre teknologiske verktøy i arbeidet med vurdering på barnetrinnet. Noen lærere anvender digitale flervalgsoppgaver i LMS som gir elevene automatisk feedback sammen med åpne oppgaveformer som læreren må gi tilbakemelding på. De anvender også programvare for å dokumentere og følge opp resultater på kartleggingsprøver (Vokal). Lærerne på ungdomstrinnet forteller for eksempel om bruk av LMS for å skriftlige tilbakemeldinger. Disse oppgavene kan ha en godkjent-ikke godkjent-vurdering, og hvis en elev blir underkjent, kommuniseres dette på LMS sammen med en ny innleveringsfrist slik at eleven kan prøve igjen.

Andre lærere nevner føring av fravær som eneste eksempel på bruk av LMS i vurderingsarbeidet, og gir uttrykk for å være i oppstartsfasen med dette. Det påpekes at både lærere, skoleeiere og statlige myndigheter vegrer seg mot å stille eksplisitte krav til bruk av teknologi i undervisning og vurdering.

En lærer i videregående bruker små glosestester og flervalgsprøver i LMS i språkfag bevisst for å unngå karakterer. En annen lærer bruker digitale mapper i engelsk og norsk. Elevene arbeider etter vurderingskriterier, men får også levere inn ekstra oppgaver:

For at vi skal få et bedre bilde av dem, så kanskje det lønner seg for dem og jobbe med andre ting enn det de allerede har levert, som de kanskje, jeg skal ikke si stagnert på, men som jeg kanskje føler at, sammen med eleven da, at ikke fører fram til noe, kanskje vi bør skifte kurs. Så lenge vi holder oss innenfor læreplanen.

Hensynet til validitet i mappevurderingen balanseres mot elevenes innsats og mot motivasjon for å revidere gamle tekster og skrive nye. En slik praksis kan sies å være formativ, og mulighetene for å revidere digitale tekster kan virke motiverende for enkelte elever. Slik praksisen beskrives, er det imidlertid vanskelig å se om tekstbehandlingsteknologi og digital lagring av tekstene utgjør noen reell skrivepedagogisk forskjell for elevene.

En lærer i ungdomsskolen legger ut kriterier på LMS i forkant, og *retter (...) med kommentarer i dokumentet og med karakter samme sted*. En annen på samme trinn lar elevene lese opp presentasjoner foran et webkamera som de leverer inn på LMS, og oppretter diskusjonsforum for at elevene skal øve på debatter. Denne læreren sier at kommunikasjonen i stor grad foregår på skolens LMS, men også at kolleger på samme skole bruker Web 2.0-verktøy utenfor skolens LMS, som f.eks. produksjon av digitale plakater med www.glogster.com og forskjellige bloggtenester.

Lærerne nevner at en stor fordel med innlevering på LMS er at elevtekstene er lagret, slik at elevene ikke kan kaste dem. En lærer påpeker at *i hvert fall en tredjedel av besvarelsene, de går i søppeldunken, hvis det er papir*. En tilsvarende bakdel er at LMS'ene mangler tekniske løsninger som lærerne foretrekker å bruke i vurdering: De bruker termer som «befriende» og

«behagelig» om det å skrive tilbakemeldinger på papir, og om det å kunne tegne piler og markere i teksten. På den andre siden kommenterer de også at elevene slipper å måtte tyde håndskriften deres. De mener også at elevene opplever håndskrevne tilbakemeldinger på papir som lettere og mer personlig. De kommenterer at elevene blir frustrerte over at de møter forskjellige praksiser hos hver enkelt lærer – der en lærer bruker LMS mye, kan andre nekte. Lærerne er imidlertid usikre på om dette egentlig er et didaktisk problem. En slik usikkerhet viser at lærerne har noen grad av refleksjon om fordeler og ulemper ved skriving i digitale læringsmiljø, men vi ser få tegn til mer systematiske undersøkelser eller evalueringer om hva elevene faktisk foretrekker i undervisningen. Valget av verktøy skjer først og fremst etter lærerens preferanser, eller etter generelle og intuitive meninger om hva som er best for elevene.

Videregående skole: Fra læringsstøtte til innsyns- og styringsverktøy

I videregående kommenterer skolelederne i intervju at det er store forskjeller mellom fagtradisjoner når det kommer til skriftlige tilbakemeldinger. Yrkesfag nevnes som eksempel på et område der forskjellene er størst, særlig mellom Bygg og TIP på den ene siden, og HS på den andre. De kommenterer også at fylkeskommunen har klare forventninger til at vurderingssamtaler (fagsamtaler) mellom lærer og elev er dokumentert i forbindelse med eventuelle klagesaker. Et system som SkoleArena gir elevene mulighet til å krysse av for at de har sett lærernes tilbakemeldinger. Imidlertid kommenterer en skoleleder at det er en *klar overvekt* av sterke og ambisiøse elever som gjør dette.

Et problem som særpreger videregående opplæring er de juridiske reglene som styrer innsyn i informasjon fra vurderingen. En av skoleeierne har bedt skolene åpne for at foreldrene skal ha innsyn i den dokumentasjonen som finnes i skolens digitale plattformer. Elever som er over 18 år, kan imidlertid selv nekte foreldrene innsyn i denne informasjon. Dette eksemplet viser hvordan ønsket om god og helhetlig oppfølging av elevene hindres av lovverket, og at ansvaret for bruken av informasjon fra vurderingen i siste instans blir liggende hos eleven. En slik situasjon er ikke heldig og kan gjøre arbeidet med oppfølging av enkeltelever vanskelig. Elever som har lave prestasjoner, kan for eksempel velge å tilbakeholde denne informasjonen for å unngå negative reaksjoner i hjemmet. Hvis dette skjer over lengre tid, kan det bli vanskelig for foreldre/foresatte å oppdage at eleven ikke mestrer skolesituasjonen.

Et annet problem som kommer til syne i intervjuet med skoleeierne på fylkesnivå, er at dokumentasjonen i digitale plattformer ikke egentlig brukes til læringsstøttende arbeid. En skoleeier sier at fylkeskommunen har «lagt bestemmelser» for hva som skal deles på plattformen, men uttrykker samtidig at de har manglende oversikt over hva som faktisk deles. Ansvaret for å kvalitetssikre informasjonen er delegert til ansatte som arbeider med IKT-systemene:

Vi har noen sånne superbruker[e] på avdelingen, som er inne og følger med, hva egentlig lærerne og skolene gjør. Slik at vi prøver [å] sikre oss og har kvalitet på det. så hadde vi en opprydding i fjor, det er litt sånn ymse da, kan du si, som blir lagt inn der av informasjon.

Et problem som synliggjøres her, er at informasjon som lagres i Skolearena og lignende plattformer ikke har noen læringsstøttende funksjon. Isteden tjener den til å sikre en form for *accountability* i systemet som primært kjennetegnes ved at skoleeierne ønsker informasjon om arbeidet i skolen. Sitatet viser at denne informasjonen anvendes av skoleeier for åveråvketrekke slutninger om lærernes og skolens arbeid – «hva egentlig lærerne og skolen gjør» – og ikke til å forbedre kvaliteten på undervisning og læring. Et slikt syn på vurdering er nettopp det som Black og Wiliam har kritisert med sin *blackbox*-metafor: Den politiske styringen av skolen bygger ikke på det som faktisk finner sted innenfor klasserommets vegger, men vurderingsresultater forstått som en output. Konsekvensen er økt fokus på resultater og tilsvarende mindre fokus på de prosessene som er nødvendige for at læring skal finne sted.

I et validitetsperspektiv kan vi dessuten problematisere datagrunnlaget for skoleeierens innsyn til det som «egentlig» skjer i klasserommet: Er vurderingsresultater i Skolearena og lignende plattformer et godt grunnlag for å trekke slutninger om lærernes og skolens virksomhet? De fleste forskere vil trolig svare nei på dette spørsmålet, blant annet fordi datagrunnlaget er altfor spinkelt til å kunne utsi noe om hva slags klasseromspraksiser, læringsprosesser og læringsutbytte som faktisk finnes i fagenes forskjellige kontekster.

Et tredje problem er kompetansen til de såkalte superbrukerne. Som sitatet viser, kommenterer skoleeieren at kvaliteten på informasjonen i de digitale plattformene er varierende. Mens de fleste skoler har IKT-utdannede spesialister som kan håndtere de tekniske aspektene ved drift av systemet, er det mindre sannsynlig at de samme personene også har formell kompetanse i arbeid med vurdering. Det er grunn til å spørre om slike superbrukere har den nødvendige fag- og vurderingskompetansen som trengs for å kvalitetssikre informasjonsflyten på digitale plattformer. Dette er spesielt viktig i et validitetsperspektiv, for dersom informasjonen i plattformene ikke gir solid informasjon om elevenes læring kan senere beslutninger om tilpasning av undervisningen bygge på uriktige antakelser om elevenes behov.

Selv om noen av skoleeierne påpeker at teknologiske hjelpemidler har lettet arbeidet med vurdering i noen grad, synes det likevel som om IKT-verktøyene først og fremst støtter arkivering og dokumentasjon, og ikke læring og tilpasning av undervisningen. Det er likevel positivt å se at skoleeieren uttrykker at bruken av LMS, der lærerne og elevene selv deltar og kommuniserer i det daglige, er det viktigste i arbeidet med vurdering. Dette er ifølge skoleeieren en arena der elevene får *direkte tilbakemelding på hva det er de har prestert, hva er den aktuelle oppgaven, hva det er de må forbedre*. Hvis teknologien anvendes på en slik måte i skolehverdagen, kan den understøtte det arbeidet som ellers gjøres i klasserommet. Sammenholder vi med Elevundersøkelsen blir bildet mer nyansert, for her sier elevene i videregående at de sjelden får tilbakemeldinger om hva de skal gjøre for å forbedre seg

Intervjuet med skoleeiere i videregående viser at det eksisterer en bevissthet om betydningen av læringsrettede tilbakemeldinger og at læringsplattformer kan brukes til et slikt formål. Det reiser imidlertid nye spørsmål om de juridiske aspektene som er knyttet til informasjon fra vurderingen, til kompetansen til de som skal håndtere denne informasjonen, til bruken av den

i undervisningen og til de positive og negative effektene bruken kan ha på elevens læringsutbytte og motivasjon for videre skolearbeid. På kommunenivå er det mer uttalte forskjeller mellom skoleeierne: En skoleeier sier at kommunen har vært *velDIG flinke* på dette feltet, og at de ønsker å bruke LMS og lignende teknologi *ikke bare for å rapportere opp over og kontrollere* men også fordi det er *nyttig for lærerne*. En annen skoleeier sier at de bare *anviser lisensen*, og at de rett og slett ikke vet i hvilken grad lærerne tar tatt det i bruk. I noen grad anvendes LMS til hjem-skole-samarbeid, men dette gjelder ikke vurdering for alle skoleeierne. Samtidig gjør de det klart at de forstår at lærerne arbeider med å utvikle sine undervis- og sluttvurderingspraksiser, og at systemene og verktøyene som er tilgjengelige ikke er tilstrekkelige.

LMS og andre verktøy kan lette arbeidet med visse tidkrevende rutineoppgaver i skolen, men kan også bli en ekstra arbeidsoppgave som lærerne må utføre for å tilfredsstille skoleeierens ønske om innsyn i skolen. Rapporten *Tidstyvene* (Jordfald, Nyen, & Seip, 2009) dokumenterer at tiden som lærere anvender til dokumentasjon og etterarbeid i forbindelse med vurdering har økt de siste årene. Når skoleeierne i vårt intervju tror at mer dokumentasjon betyr mer innsikt i hva lærere «egentlig» gjør, kan konsekvensen bli at lærerne bruker mindre tid til å anvende denne informasjonen i arbeidet med elevene.

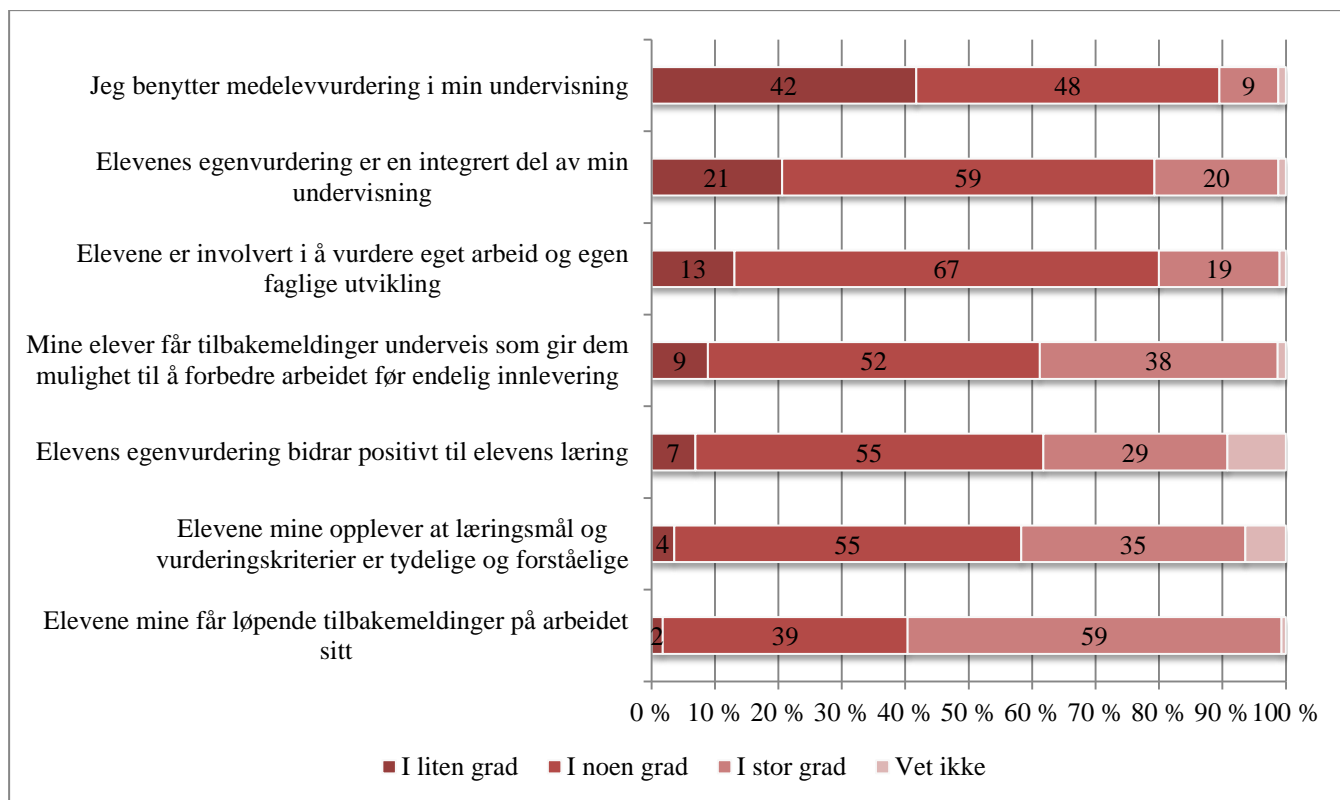
For å unngå uheldige konsekvenser, må lærerne derfor være bevisste på bruken av IKT som arbeidsredskap og på effekten dette kan ha på læring og motivasjon. Skoleeiere må på sin side balansere behovet for informasjon om skolens virksomhet med en best mulig bruk av de teknologiske hjelpemidlene slik at det ikke skapes et unødvendig dokumentasjonspress som ikke har noen utviklende funksjon for skolens virksomhet.

4.2.5 Hvordan legges det til rette for elevenes medvirkning og læring i vurderingsarbeidet?

I denne innledende studien har vi ikke intervjuet og observert elevene, men i både breddeundersøkelsen og i fokusgruppeintervjuene har vi bedt lærerne svare på ulike spørsmål om elevmedvirkning i vurderingsarbeidet og om medelevvurdering.

Elevenes medvirkning

Figuren nedenfor viser hvordan vårt utvalg stiller seg til utvalgte påstander angående deres egen vurderingspraksis, og i noen grad til hvilke holdninger de har i forhold til vurderingsarbeidet.

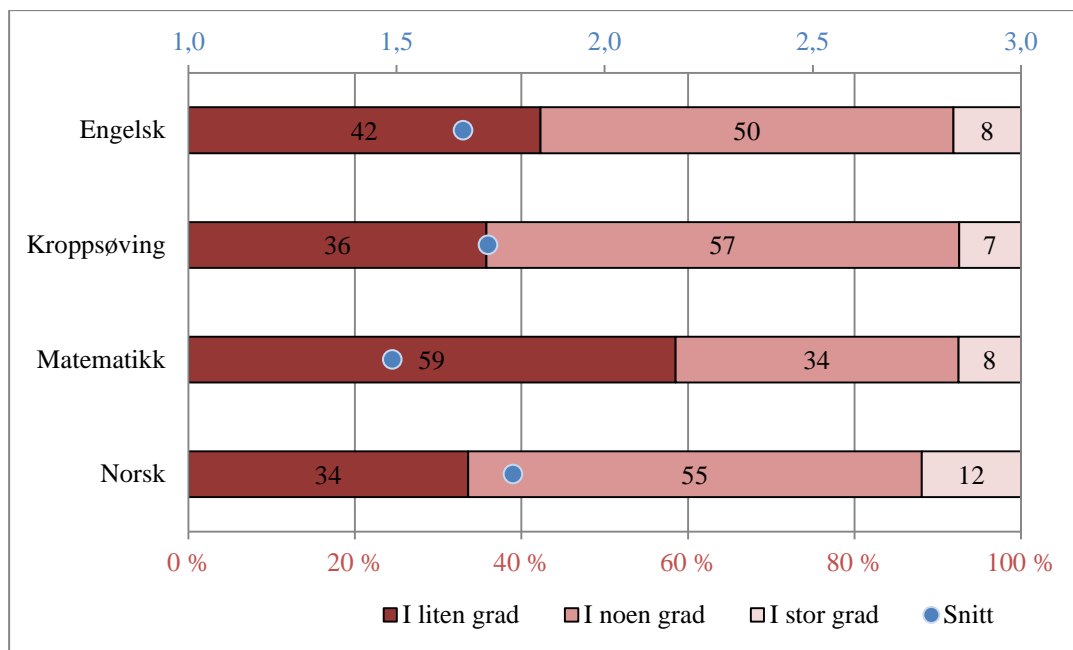


Figur 33: Elevenes medvirkning (N=604-609)

Av figuren ser vi at lærerne i vårt utvalg stort sett mener at de integrerer elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Dette vises både gjennom bruk av egenvurdering, tilbakemeldingspraksis og elevenes involvering. Også det at utvalget mener at elevenes egenvurdering bidrar positivt inn i elevens læring kan, tyder på et positivt syn på egenvurdering som verktøy, noe som gjør det enda mer sannsynlig at denne vurderingspraksisen tas i bruk.

Medelevvurdering – lite benyttet

Vi ser derimot at medelevvurdering i liten grad blir benyttet. Bare 9 % sier at medelevvurdering anvendes i stor grad. Ser vi på påstand to og tre i figuren kan disse også tyde på at elevens egenvurdering som en integrert del av undervisningen, og involveringen av elevene i vurderingsarbeidet, ikke blir praktisert i altfor stor grad. Bare ca. 20 % av vårt utvalg mener at dette blir praktisert i stor grad. Disse tallene bekreftes ved å se på fokusgruppeintervjuene. Lærerne sier at de av og til tar i bruk medelevvurdering i muntlige presentasjoner, men at de i varierende grad legger til rette for egenvurdering. Når vi ser på denne påstanden i lys av de fire ulike fagene i prosjektet, finner vi ingen signifikante forskjeller. Forskjellene eksisterer først og fremst mellom skoleslagene, og ikke mellom fagene.



Figur 34: Jeg benytter medelevvurdering i min undervisning, fordelt på fag (N=605)

Resultatene fra kartleggingen stiller seg annerledes når det gjelder bruk av medelevvurdering. Tabellen over viser at medelevvurdering blir benyttet i varierende grad i de ulike fagene, samtidig som den viser at det kanskje ikke er den formen for vurdering som blir mest praktisert. Funnene er signifikant på samtlige utprøvde tester.⁵⁰ Dette vil si at medelevvurdering bli klart minst benyttet i matematikk hvor hele 59 % av lærerne angir at det blir benyttet i liten grad. Videre viser figuren at medelevvurdering blir mest brukt i norskfaget hvor hele 67 % sier at de i noen eller stor grad benytter seg av denne formen for vurdering. Også kroppsøvingslærerne mener de benytter medelevvurdering i relativt stor grad: Her sier 64 % av lærerne at de benytter medelevvurdering i noen eller stor grad.

I hvilken grad de ulike vurderingsformene tas i bruk kan avhenge av fagenes egenart. Mens vurdering av muntlige ferdigheter i norskfaget ofte er kjennetegnet med elevpresentasjoner der elevene vurderer hverandre, er matematikkfaget i større grad knyttet til skriftlige tekster som vurderes av læreren. Det er interessant å se at svært mange av kroppsøvingslærerne mener de tar i bruk medelevvurdering i sin undervisning. Kroppsøvingsfagets egenart og læreplaner gir klare åpninger for hva kroppsøvingslærerne mener om medelevvurdering. I fysisk aktivitet er det en rekke muligheter til respons fra medelever, det være seg i lagspill, parrøvelser, i orientering o.l. Dette er på mange måter læringskjernen i faget, som lærene er opplært til å bruke. I læreplanene er FairPlay et sentralt element, og elevens respons på dette er viktig. Flere kompetansemål handler om at skal elevene gjennomføre og vurdere egne treningsopplegg, samt få respons fra medelever.

Samlet sett kan bruken av medelevvurdering i kroppsøvingsfaget bygges rundt en forståelse av læreplanen – men også rundt fagets egenart og rundt lærerrollen – med vekt på en aktiv og

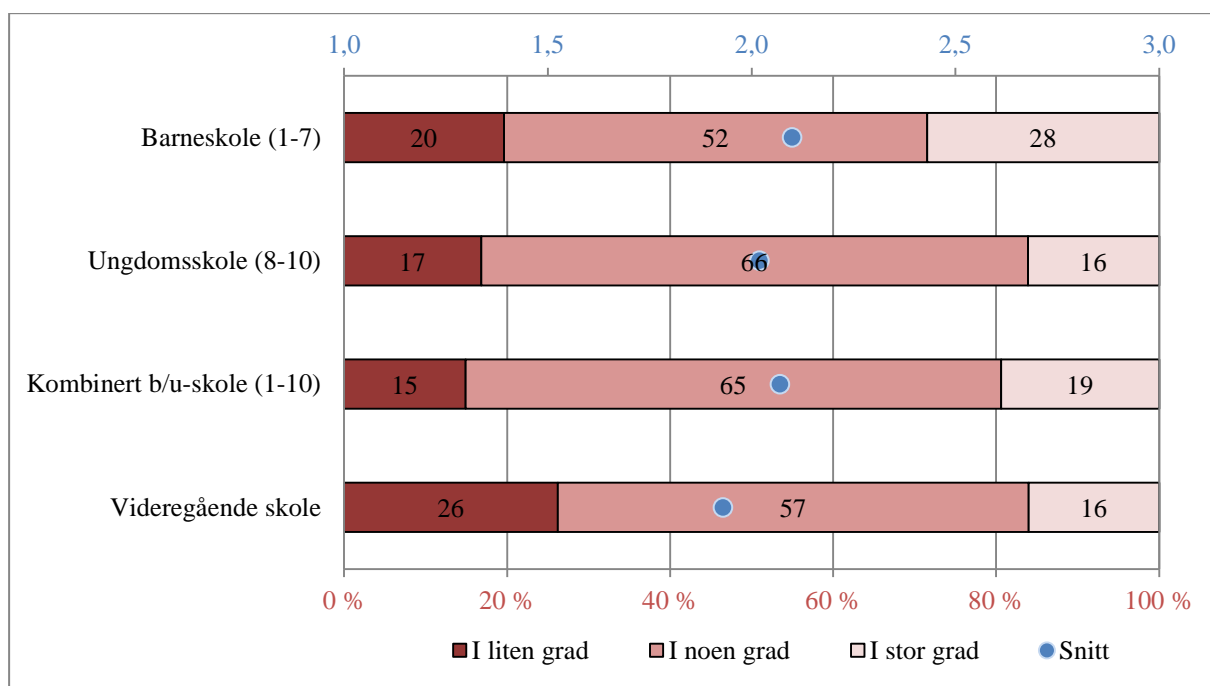
⁵⁰ Resultatene er signifikante p=0,00 (Pearson Chi-square), F-test (Anova) 0,00, Kendall'sTau-c 0,05.

tett kontakt med elever og deres utvikling. Disse aspektene bidrar til at lærerne bruker medelever i vurdering. Det tallene i vår undersøkelse ikke sier noe om, er i hvor stor grad kroppsøvingslærerne utarbeider tydelige mål og kriterier for dette vurderingsarbeidet og hvordan de involverer elevene i dette.

Vi har også sett på medelevvurdering i forhold til de ulike skoleslagene, men her finner vi ingen signifikante forskjeller. Men også her kan man ane en tendens til at medelevvurdering blir mest brukt i barneskolen og minst i den videregående skolen. 39 % av lærerne i barneskolen mot 47 % av lærerne i videregående angir at de benytter medelevvurdering i liten grad.

Egenvurdering – mest brukt på lavere trinn

I figur 35 ser vi at det ikke er store gjennomsnittlige forskjeller mellom de ulike skoleslagene når det gjelder påstanden om elevens egenvurdering er en integrert del av undervisningen. Likevel er det signifikante forskjeller mellom skoleslagene når det gjelder bruk av egenvurdering i undervisningen.⁵¹

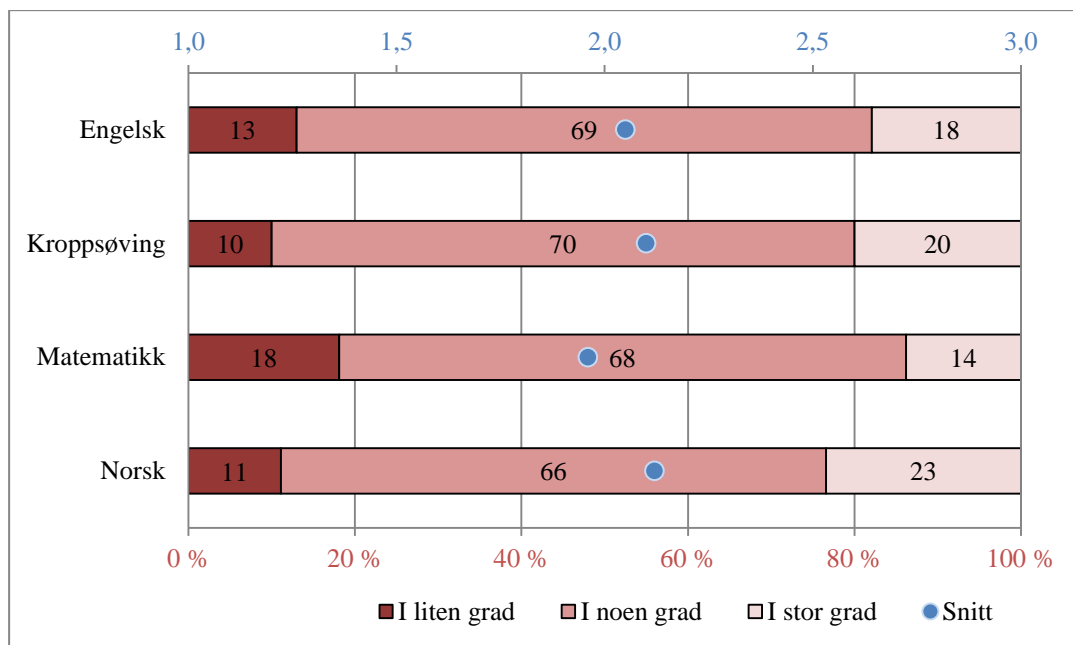


Figur 35: Elevens egenvurdering er en integrert del av min undervisning (N=606)

Figuren viser at det er barneskolene og de kombinerte skolene som i størst grad integrerer elevenes egenvurdering i undervisningen, mens de videregående skolene i minst grad ser på egenvurderingen som en integrert del av undervisningen. Hele 28 % av barneskole-lærerne mener at egenvurdering i stor grad er integrert i undervisningen, mot 16 % av lærerne i videregående skole. Dette kan igjen sees i sammenheng med de drøftingene vi gjorde i

⁵¹ Resultatene er signifikante $p=0,05$ (Pearsons chi-square)

kapitlet 4.2.2, der de videregående skolene i større grad er preget av lange tradisjoner med en summativ vurderingspraksis. Dette vil kunne prege deres praksiser i langt større grad enn barneskolene som først de seneste årene har etablert et gjennomgående arbeid med vurdering av elevene.



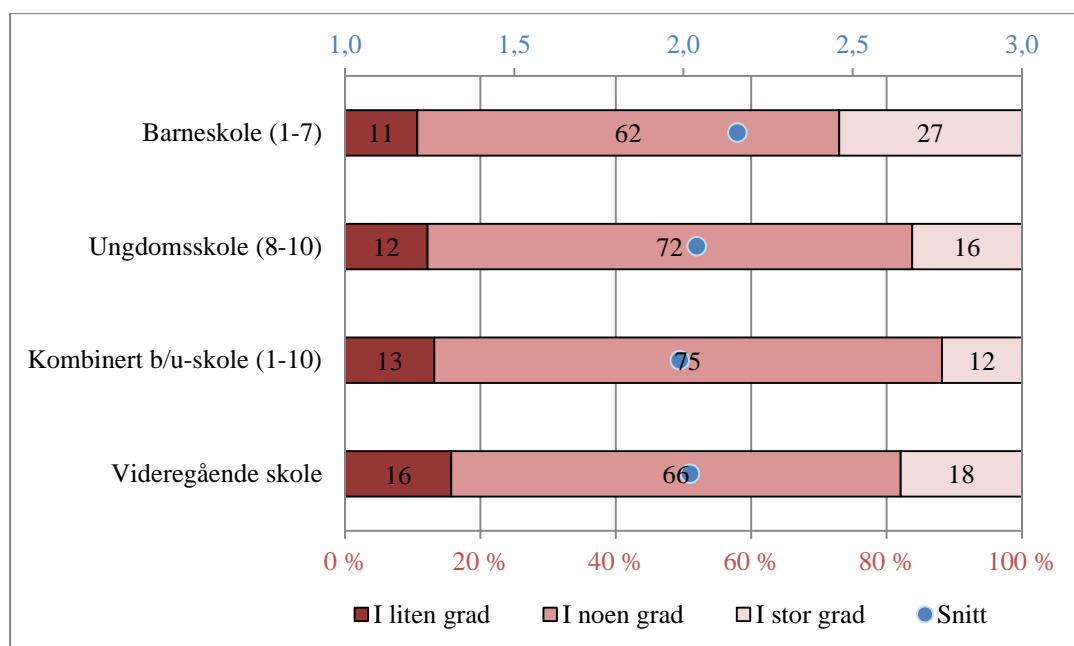
Figur 36: Elevene er involvert i å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling, fordelt på fag (N=598)

Når det gjelder utvalgets svar på om elevene er involvert i å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling ser vi i figur 36 at det er kroppsøvingslærerne og norsklærerne som mener dette i størst grad. Også her er forskjellene signifikante.⁵² Vi ser i midlertid også her at matematikklærerne mener dette skjer i minst grad. I kapittel 4.2.8 kommer vi nærmere inn på vurdering i matematikkfaget. Vi ser altså de samme tendensene når det gjelder elevenes involvering fordelt på fag, som vi så i forhold til medelevvurdering fordelt på fag. Igjen kan dette forklares ut fra fagets egenart og de fagtradisjonene som ligger der. Å endre vurderingspraksis tar tid, noe som også er et sentralt element i det store vurderingsbildet.

Men her finner vi også signifikante forskjeller mellom skoleslagene når det gjelder elevenes involvering i vurdering av eget arbeid og faglig utvikling.⁵³ Vi ser av figur 37 at 11 % på barneskolene mener dette i liten grad blir gjort, mens 16 % på videregående mener dette i liten grad blir gjort.

⁵²Resultatene er signifikante F-test (Anova) 0,05.

⁵³Resultatene er signifikante Kendall's Tau-c 0,05.



Figur 37: Elevene er involvert i å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling, fordelt på trinn (N=604)

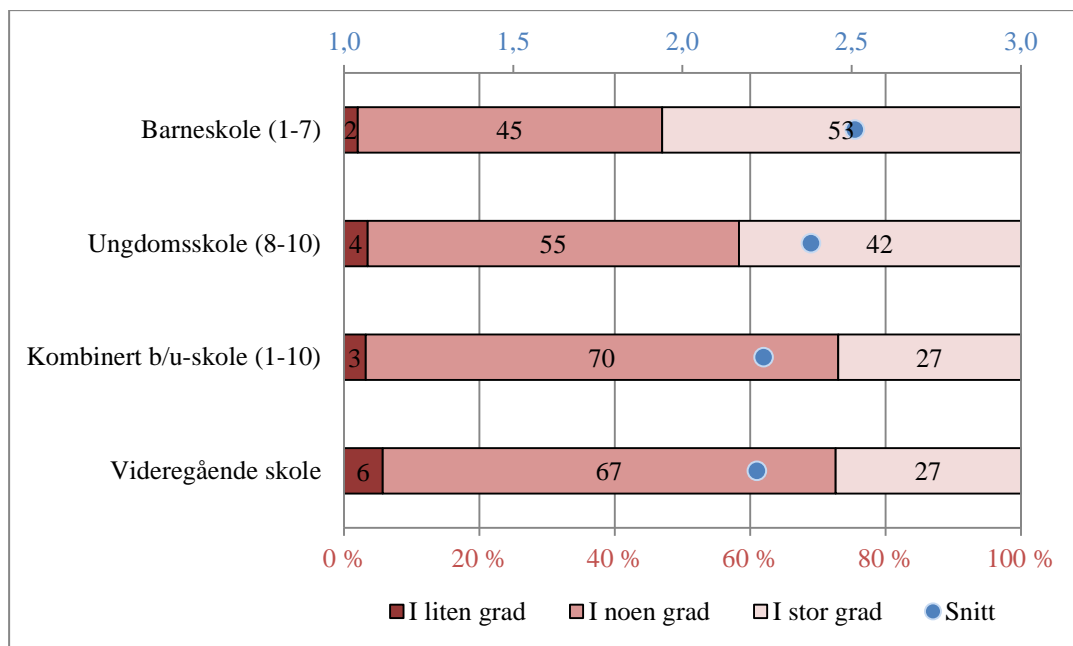
Medvirkning i utvikling av mål og kriterier

Når det gjelder arbeidet med å utvikle mål og kriterier i fellesskap med eleven, kan det synes som om de fleste lærerne vi intervjuet, mener at en slik tilnærming til læring bidrar til elevenes læring. Denne holdningen uttrykkes på følgende måte av en lærer i ungdomsskolen:

Jeg tror det at det å ta med elevene når det gjelder utarbeiding av, altså kravene og kriteriene, da får de det metaspråket de trenger for og selv kunne både vurdere hverandre og kanskje forstå tilbakemeldingene fra meg da.

For jeg tenker at når elevene er såpass aktivt med på å lage kriteriene for eksempel, at de virkelig forstår hva de blir vurdert etter, at det er gjennomsliktig hva som skal til for eksempel for å få de ulike karakterene. At det ikke skal være noen maktskjevhet mellom den allvitende lærer og den uvitende elev da. Det kan være en trygghet for dem.

Denne læreren bruker begreper som «metaspråket» og «gjennomsliktig», noe som kan tyde på at denne læreren har etablert en forståelse av hvordan disse begrepene kan operasjonaliseres i en praksis som fremmer elevenes læring. I breddeundersøkelsen har vi sett nærmere på hvordan dette fordeler seg på ulike skoleslag.



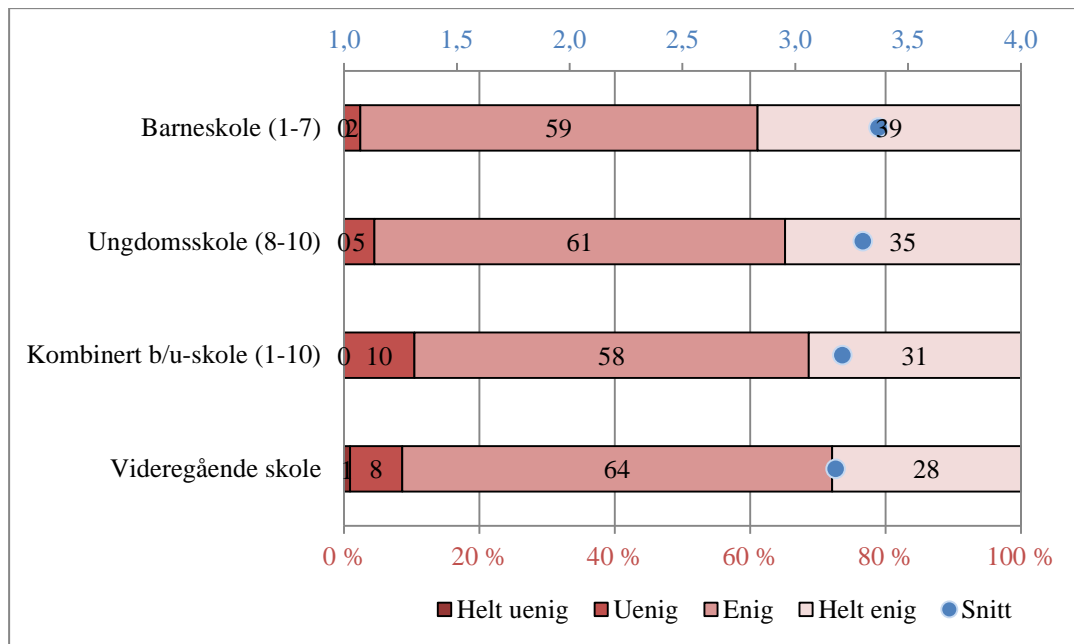
Figur 38: Elevene mine opplever at læringsmål og vurderingskriterier er tydelige og forståelige, fordelt på skole. (N=570)

Vi har også spurt lærerne om deres elever opplever at læringsmål og vurderingskriterier er tydelige og forståelige. Også her er forskjellene signifikant på samtlige utprøvde tester⁵⁴. Også her scorer barneskolen best, det vil si at læringsmål og vurderingskriterier er tydelige og forståelige i størst grad på barneskolen, mens de i minst grad er tydelige og forståelige på videregående. Likevel ser vi at samtlige grupper mener at læringsmål og vurderingskriterier er tydelige. Vi har også sett på denne variabelen i forhold til fag, men her fant vi ingen signifikante forskjeller. Det kan antas at det arbeidet som gjøres i forhold til læringsmål og kriterier er godt og at skolene har kommet et stykke på vei når det gjelder dette arbeidet.

I tillegg har vi spurt lærerne om de mener det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet. Denne påstanden er ikke inkludert i den første oversikten, (figur 29) som omhandler elevenes medvirkning da den har andre svarkategorier. Figur 39 under viser i midlertid at lærere ved samtlige skoleslag er enige i at involvering av elever i vurderingsarbeidet er viktig. Likevel finner vi også her signifikante forskjeller.⁵⁵ Tendensen er at barneskolelærere mener involvering er viktigere enn lærere i videregående. Viktigheten ser altså ut til å synke med trinnene oppover.

⁵⁴ Resultatene er signifikante $p=0,05$ (Pearson Chi-square) F-test (Anova) 0,05, Kendall's Tau-c 0,05.

⁵⁵ Resultatene er signifikante F-test (Anova) 0,01, Kendall's Tau-c 0,00.



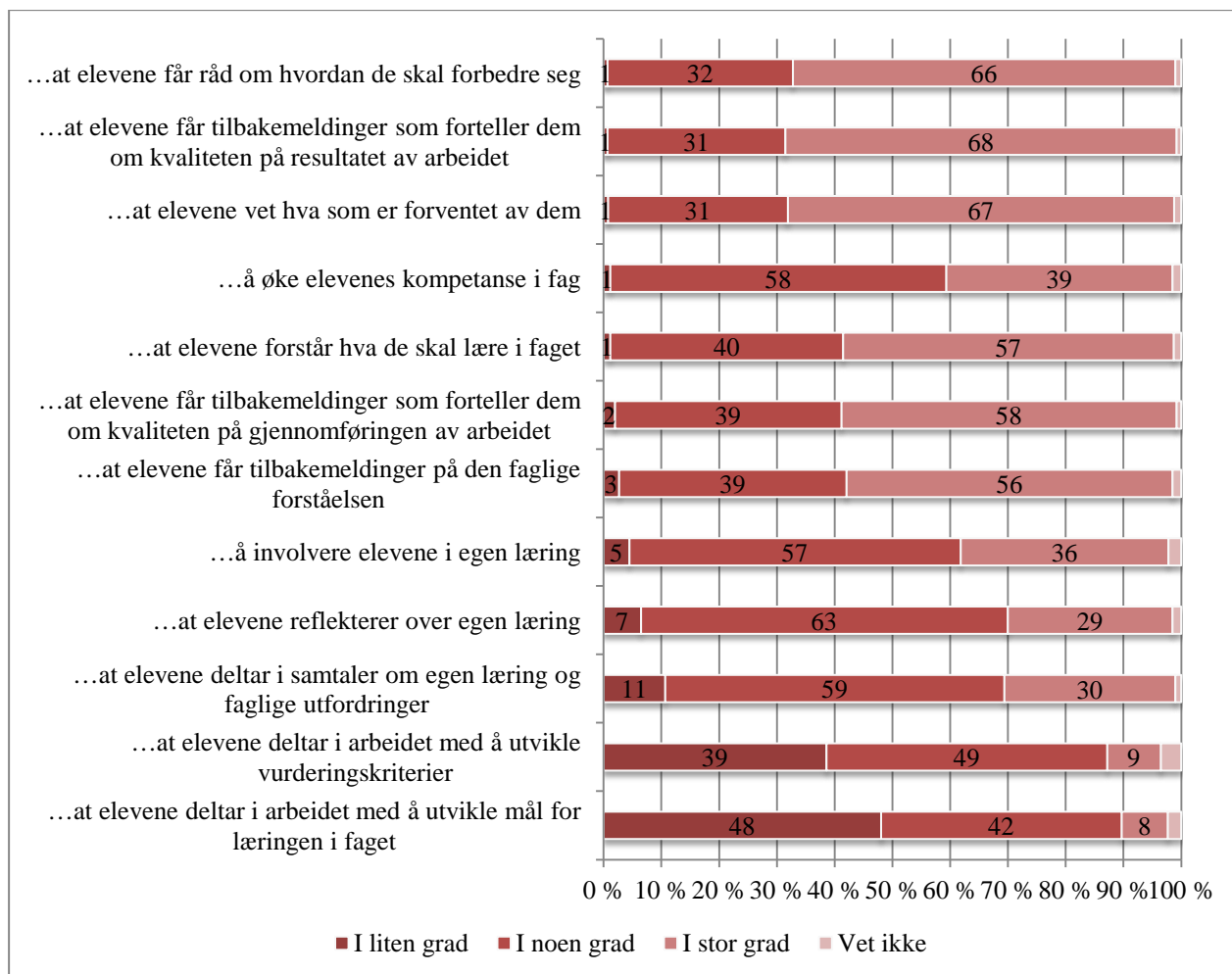
Figur 39: Det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet, fordelt på skoleslag (N=622)

Vi har også spurt utvalget om de mener halvårsvurdering er nyttig for elevene læring, og vi kan si at utvalget i stor grad er enig i at det er nyttig. Ca 70 % av utvalget er enig i dette, og her finner vi ingen signifikante forskjeller hverken på skoleslag eller på fag. Vi ser imidlertid en liten tendens til at halvårsvurdering oppleves som viktigere av vårt utvalg jo høyere opp i trinnene man kommer.

Oppsummerende kan man si at det generelt kan virke som om norsk og kroppsøving er de fagene som har kommet lengst når det gjelder elevmedvirkning. Dette kan ha sammenheng med de ulike praksisene som allerede eksisterer i fagene, og som gjør det henholdsvis lettere eller vanskeligere å integrere nye ideer og praksiser i undervisningen. Dette vil vi forfølge videre i studiens neste fase.

Elevenes læring

Elevenes læringsprosess er det sentrale i god vurderingspraksis. Vi har undersøkt lærernes holdninger til elevenes læring og hvordan denne oppfattes i forhold til vurderingspraksisen.



Figur 40: Elevenes læring fordelt (N=604-609)

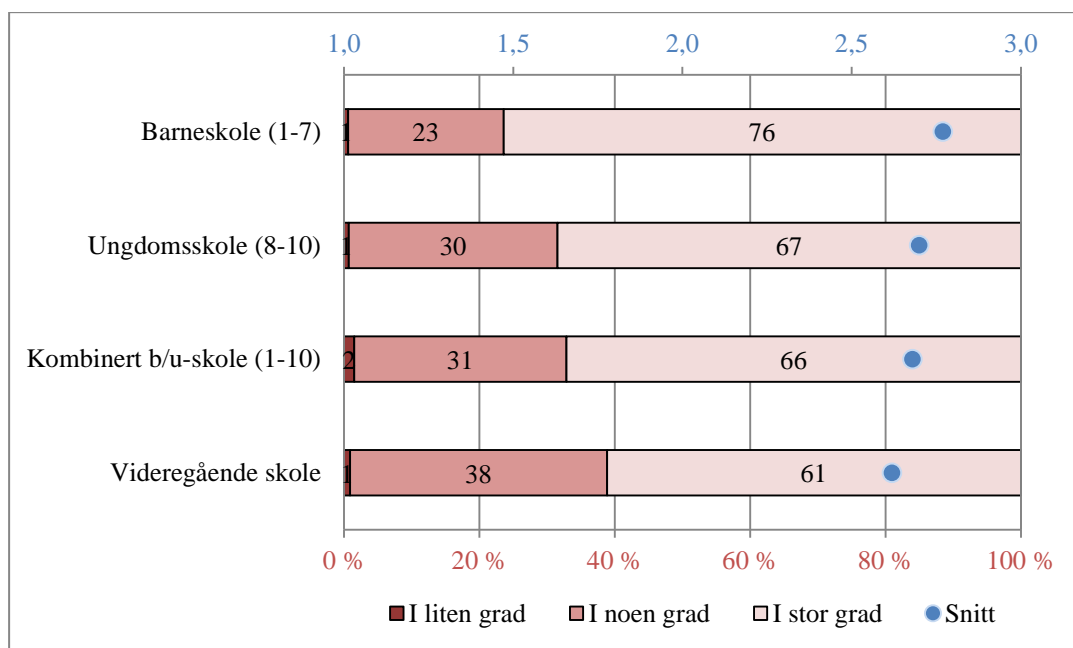
Figuren over viser en oversikt over de påstandene i spørreskjemaet som omhandler elevenes læring. Samtlige lærere i utvalget har blitt bedt om å ta stilling til i hvor stor grad påstandene stemmer (i hvor stor grad bidrar vurdering til...). Vi ser at de fleste påstandene blir besvart med i stor eller noen grad av utvalget, det er kun de to siste påstandene hvor andelen som har krysset av «i liten grad» er betydelig. Disse to påstandene omhandler elevens involvering i selve utviklingen av mål og vurderingskriterier, noe som da muligens sees på som en vanskelig oppgave, og som da i liten grad blir benyttet. Hvis vi ser på svarene fra tabell 38 mener flertallet av lærerne at mål og kriterier og elevmedvirkning er viktige elementer. Når det er et språk mellom forståelsen av hvilken betydning dette har for læringsprosessen og den faktiske gjennomføringen, kan det tyde på at lærerne ikke helt har klart å operasjonalisere sine forståelser i gode praksiser.

Vet elevene hva som forventes av dem?

Vi finner ingen signifikante forskjeller hverken mellom skoleslag eller fag på spørsmål om i hvor stor grad elevene får råd om hvordan de skal forbedre seg. Vi ser heller ikke store forskjeller når det gjelder i hvilken grad elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om

kvaliteten på resultatet av arbeidet. Det vi ser er at dette er påstander hvor mer enn 95 % av lærerne svarer i noen eller i stor grad. Dette viser at det er enighet både mellom skoleslag og fag at elevene får tilbakemeldinger og råd om hvordan de skal forbedre seg.

Når det gjelder i hvor stor grad elevene vet hva som er forventet av dem, finner vi i midlertid noen signifikante forskjeller.⁵⁶



Figur 41: Elevene vet hva som er forventet av dem fordelt på skoleslag (N=601)

Her ser vi at lærerne i barneskolen i størst grad mener elevene vet hva som er forventet av dem, mens lærerne i videregående skole i minst grad mener elevene vet hva som er forventet (beregnet ut fra gjennomsnittet). Det er likevel viktig å påpeke at nesten alle lærere i noen eller stor grad er enig i påstanden. Ser vi påstanden opp mot de fire ulike fagene finner vi derimot ingen signifikante forskjeller. Også på påstandene om vurdering bidrar til å øke elevens kompetanse i fag finner vi signifikante forskjeller på skoleslag men ikke på fag.⁵⁷

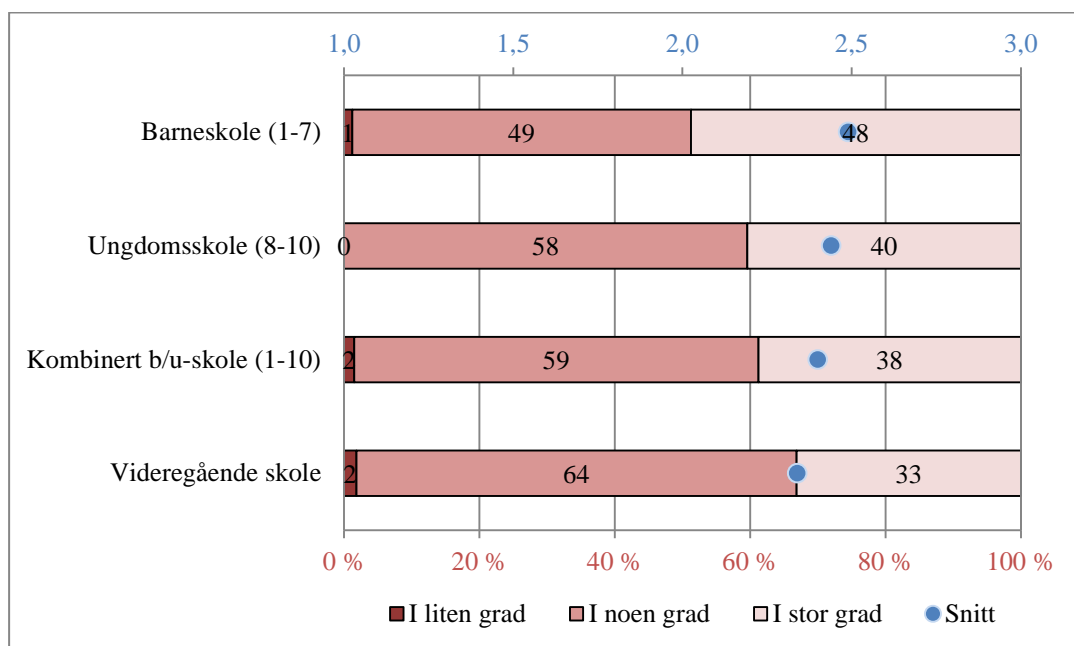
Bidrar vurdering til kompetanseheving?

I figur 42 ser vi at lærerne ved barneskolen er de som i størst grad mener vurdering bidrar til å øke kompetansen i faget, mens lærerne på videregående er de som i minst grad mener dette. På barnetrinnet har det de siste årene vært et sterkt fokus på den formative vurderingspraksisen, noe som nok gjenspeiles i disse resultatene. Igjen er det viktig å påpeke

⁵⁶ Resultatene er signifikante F-test (Anova) 0,05 og Kendall's Tau-c 0,01.

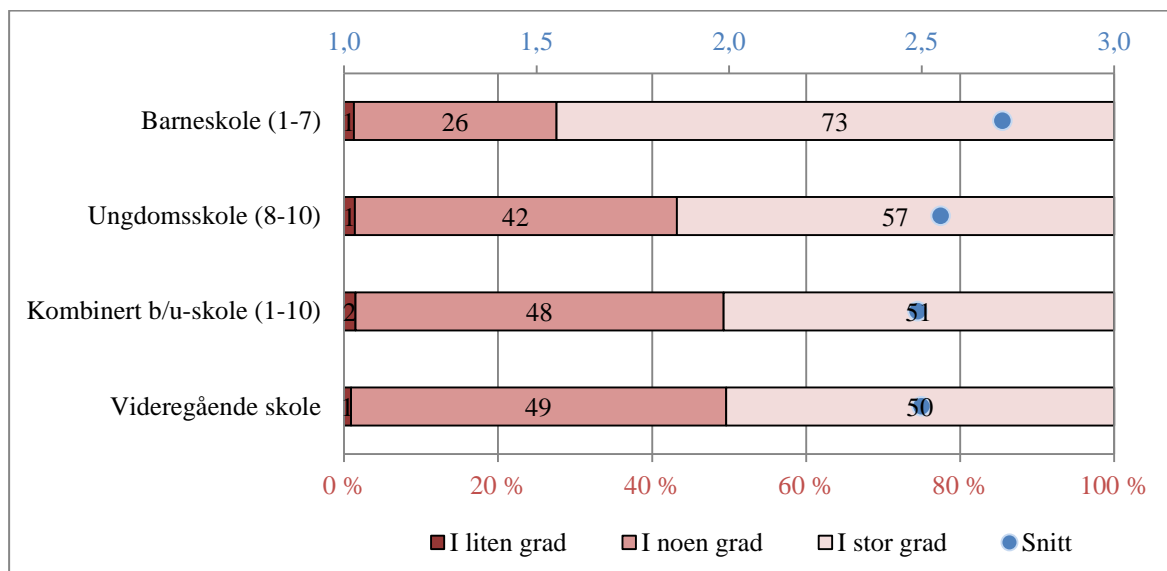
⁵⁷ Resultatene er signifikante Kendall's Tau-c 0,05 og F-test (Anova) 0,05.

at samtlige skoleslag i stor grad er enig i at vurdering bidrar til å øke elevens kompetanse, og at det kun er 2 % som i liten grad er uenig i dette på det videregående nivået.



Figur 42: Vurdering bidrar til å øke elevenes kompetanse fordelt på skoleslag (N= 605)

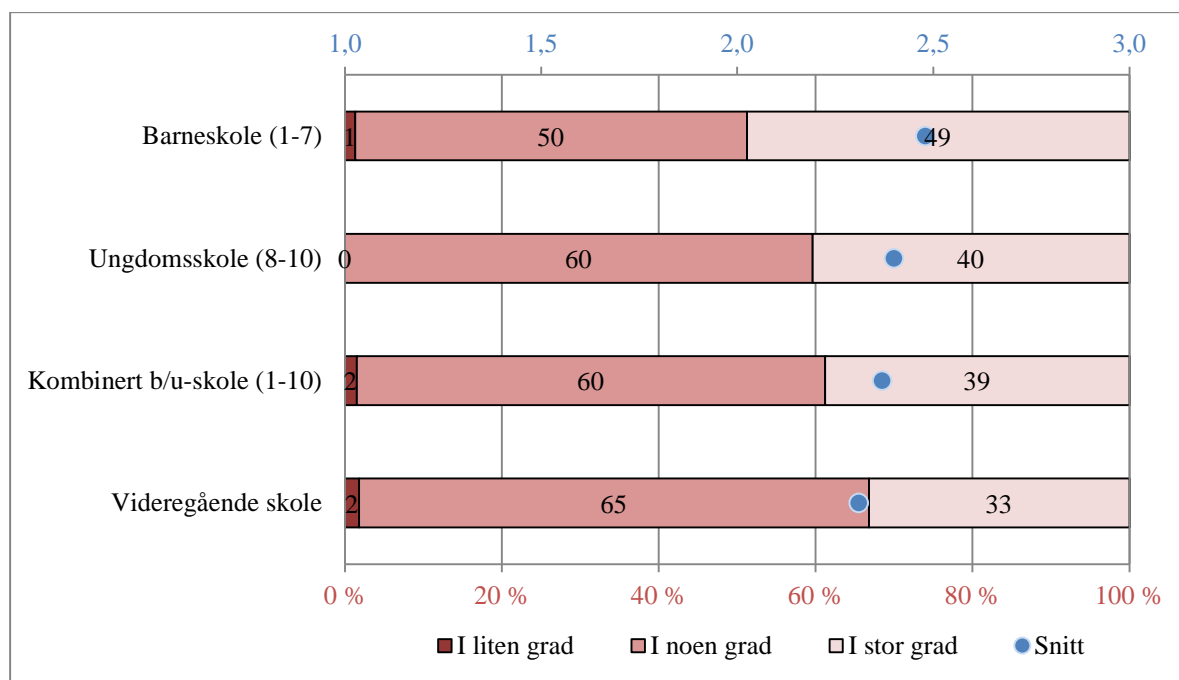
På spørsmål om i hvor stor grad lærerens vurderingspraksis bidrar til at elevene forstår hva de skal lære i faget, finner vi igjen signifikante forskjeller mellom skoleslagene (se figur 43).⁵⁸



Figur 43: Min vurdering bidrar til at elevene forstår hva de skal lære i faget fordelt på skoleslag. (N=597)

⁵⁸ Resultatene er signifikante p= 0,00 (Pearsons Chi-square) F-test (Anova) 0,00, Kendall's Tau-c 0,00.

Også her er det lærerne på barneskolen som i størst grad sier seg enig i påstanden, mens lærerne på videregående mener at vurderingen i mindre grad fører til forståelse hos elevene. Den samme tendensen finner vi også i neste tabell hvor lærerne i barneskolen i større grad mener at deres vurdering bidrar til å øke elevens kompetanse enn elevene i videregående. Også her er forskjellene signifikante mellom gruppene.⁵⁹ Vi har også sett på hvordan dette fordeler seg på de ulike skoleslagene, der videregående skole i mindre grad enn de andre mener at deres vurdering har en læringsfremmende effekt.



Figur 44: Min vurdering bidrar til å øke elevenes kompetanse i fag

Et viktig perspektiv som kan være verdt å nevne i denne analysen av elevenes medvirkning og læring er hvordan ulike skoleslag har ulike vurderingskulturer, se kapittel 4.1.3. Et kanskje enda viktigere perspektiv er de ulike fagenes egenart, eller fagenes vurderingskulturer. Vurdering er, slik vi har argumentert i denne drøftingen, avhengig av fag, og de ulike fagenes didaktikk representerer ulike tradisjoner og har fagspesifikke særtrekk som naturlig nok vil styre formen på vurderingen. Dermed kan man kanskje ikke forvente at praksiser vil være like på tvers av verken skoleslag eller fag, men at det heller vil være naturlig å studere det enkelte fags forståelser og operasjonaliseringer av individuell vurdering for å se om det er etablert praksisfellesskap omkring vurdering.

⁵⁹ Resultatene er signifikante F-test (Anova) 0,00 og Kendall's Tau-c 0,00.

4.2.6 Norsk – et komplekst forhandlingsfelt

Norskfaget er det sentrale faget for lese- og skriveopplæring i skolen. Å være en kompetent skriveopplærer og leseopplærer innebærer å være en kompetent vurderer. For at vurderingen av elevenes kompetanse skal være gyldig, må man som lærer ha god forståelse av hva som skal vurderes. Har man ikke det, kan man svært fort vurdere noe annet enn det man faktisk tror man vurderer (Evensen, 2009). I den multimodale virkeligheten vi befinner oss i, ligger det for norskfagets del særlige utfordringer i det å definere hvilke begreper som ligger til grunn for lesekyndighet og skriftkyndighet. Lav forståelse for fagets kompleksitet kan føre til vurderingspraksiser som ikke har tilstrekkelig validitet i forhold til læreplanmålene eller norskfaget som historisk og kulturell kontekst.

I fokusgruppeintervjuene med lærerne på de ulike skoleslagene er det særlig tre aspekter som peker seg ut som sentrale for lærernes vurderingspraksis. For det første er det bruk av mappe som vurderingsform. I den forbindelse løftes også prosessorientert skriving fram som en metode som anvendes for å fremme skrivekompetanse hos elevene. Det kan være en av årsakene til norskfaget også skårer høyt på medelevvurdering i breddeundersøkelsen fordi denne vurderingsformen naturligvis åpner opp for slike praksiser. Dessuten er utstrakt bruk av muntlige presentasjoner med medelevvurdering også ofte anvendt i norskfaget.

Lærerne på barnetrinnet kommenterer at de har med seg positive erfaringer og modeller for vurderingspraksiser fra lærerutdanningen, og at dette ikke nødvendigvis er knyttet direkte til den statlige satsningen på vurdering som har kommet i senere tid. En lærer setter arbeidet med vurdering for læring i direkte sammenheng med prosessorientert skriving som vurderingspraksis:

Det er faktisk ti år siden, det var når jeg tok fordypning på lærerskolen når jeg gikk på høyskolen her, da hadde jeg faktisk ganske dyktige forelesere her som jobbet veldig mye med tekst da, hvordan gir du tilbakemelding og hvordan driver du elevene videre, og så måtte du selvsagt bruke det selv når du skrev oppgaver. Og vi var veldig konkret på at vi må jobbe med elevtekster som normalt, og vi måtte liksom, hvordan tilbakemelding gir man her? Hvorfor det? Hvordan driver du eleven videre i tekstsakingen? Hva får han til og hva får han ikke til? Og hun var veldig flink til å gi oss samme type gode tilbakemeldinger, så det har jeg hvert fall tatt mye med meg fra henne.

Den formative vurderingspraksisen fra lærerutdanningen fungerte som en modellering for senere yrkespraksis. Sitatet viser at dette er mer enn en enkel modell for kommentartyper og tilbakemeldinger. Spørsmålene som læreren stiller seg selv om elevens mestring av tekstproduksjon viser en høy grad av refleksjon over balansen mellom læringsfremmende dialog og faglige krav (Hoel, 2000). Sitatene indikerer også at vurdering for læring er et samlebegrep på fagspesifikke praksiser som allerede er kjent blant lærere.

I intervjuet med lærerne på ungdomstrinnet viser en lærer til forskjellige kriteriebaserte vurderingsverktøy med grader av måloppnåelse og sjekklister. Disse verktøyene anvendes i dialog med elevene for å få frem gråsoner og nyanser som vurderingsverktøyene alene ikke dekker. Denne læreren kommenterer også at skriftlige tilbakemeldinger er tidkrevende å utforme, og at de elevene som trenger det mest *har kastet det i søpla før de har forlatt klasserommet*. De kommenterer også en endring i egen praksis sammenlignet med et tiår

tilbake. Mens de før ikke hjalp elever med tips og råd på tentamen, har de nå et mer prosessuelt syn på slike situasjoner, og de tilbyr gjerne støtte og hjelp til å komme i gang med arbeidet, samt veiledning underveis.

Mappevurdering omtales som *kanskje den eneste vurderingsformen* som gjør det mulig å sikre en valid vurdering av elevenes samlede kompetanse på slutten av et skoleår, men dette skaper også *et helt vanvittig rettingsarbeid*. Dette oppleves som stressende av denne norsklæreren. Elevene opplever ifølge lærerne slike arbeidsformer som positive, særlig når de selv får anledning til å utarbeide krav og kriterier. Dette bekreftes også av Elevundersøkelsen. Som en lærer sier: *da får de det metaspråket de trenger for å selv kunne både vurdere hverandre og kanskje forstå tilbakemeldingene fra meg*. De vektlegger behovet for gjennomsiktighet, og for å unngå *maktskjevhet mellom den allvitende lærer og den uvitende elev*. Slike utsagn vitner om en tydelig bevissthet om vurderingens effekt på elevenes læring, og bevissthet om at elevmedvirkning i vurderingsarbeidet fremmer en metakognitiv bevissthet om egen og andres læring (Dysthe, 1995; Hoel, 2000; Sadler, 1989, 1988).

Det kan være mange årsaker til at elevene kaster elevetekstene de får tilbakemelding på. For det første sier nasjonal og internasjonal forskning (Hoel, 1995; Sandvik, 2011; Sommers, 1982; Straub, 2000) at tilbakemeldinger som gis på ferdige tekster har liten betydning for elevenes læring. For det andre må tilbakemeldingene være tydelige nok slik at elevene forstår dem. Tilbakemeldinger som elevene får underveis i skriveprosessen har derimot stor betydning for elevenes utvikling av skrivekompetanse. Materialet i denne studien viser at lærerne har en høy bevissthet omkring dette, men at de synes det er vanskelig å gjennomføre i praksis. Særlig kommer dette til uttrykk hos lærerne i videregående skole. De sliter med nok tid til å drive den skriveopplæringen de forstår har god effekt på elevenes læring fordi de opplever et sterkt press i forhold til dokumentasjonskrav og at de skal gi tre standpunkt karakterer faget.

En lærer bruker mappevurdering og lar elevene skrive læringslogger underveis der de beskriver hva de har arbeidet med, hvordan de har arbeidet, hva de synes de har lært, og hva de må jobbe mer med fremover. Fokuset her ligger på forbedring av de tekstene som ligger i mappen, og minner dermed om hovedtrekkene i den prosessorienterte skrivingen som metode. Imidlertid har læreren valgt å la elevene velge mellom mappebasert vurdering med loggskrivning eller fortløpende karakterer fra læreren. Denne valgmuligheten setter læreren i *en ganske utfordrende situasjon fordi en liten gruppe vil ha karakter der og da*. Når læreren spør elevene hvorfor de heller vil ha karakter, svarer det at de vil bli *ferdig med det*, og at de ikke orker å revidere og forbedre sine egne tekster.

Lærerne som diskuterer norskfaget i intervjuet er uenige i hva slags kompetanse elevene egentlig kan vise i de forskjellige oppgavetyperne i norskfaget, og i store deler av diskusjonen er karakterene utgangspunktet for diskusjonen. De er opptatt av hva som må til for å få toppkarakter, og hvordan de kan sikre reliabilitet i vurderingen. Sensorveiledningene som blir publisert i forbindelse med eksamen nevnes som en kilde til informasjon om vurdering. Veiledningene hjelper dem med grovinnstillingen mellom *under middels og middels, og over middels, og det her med reproduksjon, og det her med selvstendighet og det her med*

refleksjon i teksten, som den kvinnelige norsklæreren uttrykker det. Prosedyrene og dokumentene knyttet til standpunktvurdering, eksamenssensur og karaktersetting har altså formet mye av videregående lærernes syn på vurdering i norskfaget. De oppfatter nivåbeskrivelsene i sensorveiledningene som konkrete beskrivelser av måloppnåelse, noe som er en trygghet i arbeidet med å skille firere fra femmere.

Disse eksemplene viser at bevisstheten om vurderingens formative effekt er voksende i skolens norskfag, men de får også frem det komplekse forhandlingsfeltet som læreren må forholde seg til. Elevene ønsker tallkarakterer, men blir samtidig stresset av dem. I noen grad kan ytre mekanismer virke stimulerende på elevenes vilje til å skrive i faget, men dette ser også ut til å gå på bekostning av den formative vurderingen. Spenningen mellom tradisjoner og vaner knyttet til summativ vurdering og et nytt ønske om å endre vurderingens form og funksjon over på formative praksiser kommer til syne i slike eksempler. Det er også eksempler på at det eksisterer ulike forståelser og praksiser av individuell vurdering i norskfaget og at det nok er en vei å gå mot et praksisfellesskap når det gjelder vurdering i norskfaget.

Hvor er lesingen?

Det bør også legges til at ingen av lærerne diskuterer elevenes lesekompetanse når de blir bedt om å snakke om vurdering. Diskusjonen om vurdering i norskfaget skjer primært med utgangspunkt i inndelingen muntlig og skriftlig norsk slik det er definert gjennom sensorveiledninger til avsluttende eksamen, og ikke gjennom en kompetanseorientert forståelse for norskfaglige kunnskaper og ferdigheter. Denne fundamentale mangelen bør være en tankevekker for alle som er opptatt av lesing som grunnlaget for læring i både skolesammenheng, på arbeidsplassen og for livslang læring. Skolelederne nevner imidlertid lesing som grunnleggende ferdighet, og en skoleleder i grunnskole viser til bruk av kartleggingsprøver med bl.a. leseferdigheter og ordkjedetester, resultater fra nasjonale prøver, møter med småtrinn og mellomtrinn, samt veiledningsmøter med PPT to ganger i året. Her er det altså forskjeller på hva som fremstår som viktig for lærere og skoleledere.

4.2.7 Engelsk – manglende fagkompetanse og skriveopplæring?

Engelskfaget, som også er et gjennomgående fag i skolen og det første fremmedspråket for majoriteten av elevene i skolen, er på lik linje med norskfaget et sentralt fag for lese- og skriveopplæringen. Det er i dette prosjektet interessant å undersøke begreps- og innholdsvaliditeten også i engelskfaget og hvorvidt det eksisterer et tolkningsfellesskap blant engelsk- og norsklærere i forhold til læringsfremmende vurdering av lese- og skriftkyndighet i disse fagene. I fokusgruppeintervjuene med lærerne i ungdomsskole og videregående skole, kommer det frem at engelsklærerne arbeider grundig med vurdering av skrivekompetanse. De forteller hvordan prosessorientert skriving er en velegnet metode for god vurderingspraksis også i engelskfaget, og de viser en høy fagkompetanse i måten de diskuterer skriveopplæringen på. De anvender fagbegreper på høyt nivå og viser hvordan faglighet er

viktig for drive god undervisningsvurdering. Samtidig fremhever de sentrale dilemmaer i forhold til vurdering i språk: Hvordan skal komponentene innhold, form og struktur veies opp mot hverandre i elevene tekster? De uttrykker også en frustrasjon i forhold til bruk av rubrikker som opererer med beskrivelser av grader av måloppnåelse som verktøy, og flere peker på at enklere sjekklister med som angir kriterier uten beskrivelser av måloppnåelse er godt nok som vurderingsverktøy i det daglige arbeidet med læringsfremmende vurdering. Denne evnen til faglig refleksjon både i forhold til fag og vurdering vitner om lærere som i stor grad er autonome som vurderere. Samtidig er det verdt å huske på at i analysene av arbeidet med lokale læreplaner i engelsk, viste planene for engelskfaget liten grad av operasjonalisering i forhold til innhold, arbeidsmåter og vurdering. Dermed kan man tenke seg at disse lærerne har en taus kunnskap som de ikke har operasjonalisert og synliggjort i alle leddene i validitetskjeden. En tydeligere delingskultur og et praktiserende fellesskap kan være viktige verktøy for å tydeliggjøre lærings- og vurderingsprosessene.

Engelskfaget i grunnskolen har flere utfordringer, noe som også kommer til syne i vårt materiale. Flertallet av lærerne som underviser i faget har ingen formell utdanning i engelsk ut over videregående skole. Den siste store undersøkelsen på området, utført av SSB i 1999, fortalte at 70 % av lærerne på småskoletrinnet og 50 % på mellomtrinnet som underviste i engelsk ikke hadde noen lærerutdanning i faget. Det samme gjaldt for en av fem engelsklærere i ungdomsskolen. Bare ca. 10 % av allmennlærerstudentene har de siste årene tatt engelsk som en del av sin fagportefølje. I tillegg har nå førskolelærere med tilleggstudium fått anledning til å undervise i grunnskolen sine første år. Nesten ingen av disse førskolelærerne har engelsk som fag. Siden engelskundervisningen på barnetrinnet gjerne blir lagt til klassestyrer, vil svært mange lærere måtte ta engelsk uten å ha fått noen som helst innføring i fremmedspråkmetodikk gjennom sin lærerutdanning. Dette dilemmaet vil ha betydning for både lærernes tolkning av læreplan og vurderingspraksisen i faget.

Dette synliggjøres som en aktuell problematikk også i denne studien. I kapittel 2.2.2 presenteres utvalget i breddeundersøkelsen, og det viser seg at 12-13 prosent av lærerne i engelsk på barnetrinnet ikke har fordypning i faget. I intervjuene med barneskolelærerne kan det synes som om engelsk ikke er et fag de arbeider så grundig med som de andre store fagene som norsk og matematikk, og lærerne fremhever også i presentasjonene av seg selv at det er de andre fagene de har kompetanse i. De gir uttrykk for at arbeidet med lokale læreplaner i engelsk ikke blir gjort like grundig som for eksempel i norskfaget. En lærer uttrykker frustrasjonen på følgende måte: *En ting er å sette de kriteriene og lage skjema og sånt, det er ganske artig og ganske klargjørende for en selv, men så er det å få det til å bli nyttig for elevene. Det syns jeg er vanskelig.*

Et annet dilemma er lærerens forståelse av fagets innhold. Muntlighet og lekbetont tilnærming til språklæring er noe som vektlegges de første skoleårene i engelskfaget (Simensen, 2007). Det vil være interessant å undersøke hvilke vurderingspraksiser som eksisterer på dette nivået og hvordan det muntlige og vurderingen av denne blir ivarettatt videre opp i skolesystemet. Det samme gjelder fokuset på det skriftlige. Det kan antas at det skriftlige er et område det ikke arbeides like mye med i grunnskolen sine første sju år, og at det dermed ikke eksisterer en

klar innholds- og begrepsvaliditet i forhold til vurdering av skriftlighet blant lærerne i engelskfaget på mellomtrinnet. Dette kan føre til vurderingspraksiser som ikke fremmer elevenes språklæringskompetanse, og som igjen påvirker elevenes opplevelse og forståelse av vurdering i engelskfaget når de begynner på ungdomstrinnet, der det skriftlige har en svært sentral plass i faget. Dette er noe vi ikke har funnet belegg for i materialet så langt, og det er noe som vil være gjenstand for analysene i Delstudie 2, der læringsprosesser står sentralt. Det vi imidlertid kan si noe om, er at verken muntlighet eller lesing er noe som overhodet ikke nevnes av lærerne når de uttaler seg om vurdering i engelsk. Derfor kan man anta at den samme utfordringen gjelder for engelskfaget som for norskfaget – det er sentralt eksamen som styrer innholdet i undervisningen og dermed også legger føringer for det vurderingsarbeidet lærerne faktisk gjør.

4.2.8 Matematikk – fremdeles instrumentelt og poengstyrt?

Matematikkfaget har en lang tradisjon for testing og prøver, og faget kan i verste fall undervises som et dekontekstualisert sett med ferdigheter. Et problem med en slik instrumentell tilnærming er videre at denne formen for matematikk er “enkel” å undervise, i den forstand at den ikke krever høyereordens tenkning og en utprøvende læringsstrategi (Hodgen og Wiliam, 2006; Skemp, 1989).

Mange matematikdidaktikere har imidlertid påpekt at kompetanse i matematikk betinges av en såkalt *relasjonell forståelse*: Elevene vil ikke forstå matematiske prinsipper og prosedyrer fullt ut før de kan se dem anvendt i en virkelig kontekst. Studier fra USA har vist at formen på vurderingen kan påvirke elevenes svar i stor grad. Elever som svarer feil på konvensjonelle flervalgsprøver kan for eksempel fortolke sine egne svar i riktig retning i intervjuer og samtaler, og slike funn har blitt brukt for å argumentere for mer varierte undervisnings- og vurderingsformer i matematikkfaget (Driscoll og Bryant, 1998: 21). Et viktig aspekt med forskning på vurdering i matematikk er å kunne identifisere hvilke alternativer til tradisjonelle tester og prøver som er i bruk i norske klasserom, og hvilke tanker norske lærere gjør seg om forholdet mellom matematikk som abstrakt vitenskap og dens anvendelse i en virkelighetsnær kontekst.

I intervjuene hevder flere av lærerne at matematikk er et mer «konkret» fag å vurdere i, og at det er enklere å gi tilbakemeldinger til elevene. Som en ungdomsskolelærer sier: *«ofte er det sånn enten eller, enten kan du Pytagoras eller så får du ikke til det»*. En lærer i videregående fremmer lignende synspunkter:

I realfag er det litt enklere, i gåsetegn da, for enten så har du det rett, eller så har du det feil, i matte. Men da er jo til meg, og det sier jeg jo til elevene og, at den siste prøven den veier tungt. Og da sier jeg at den veier tungt, altså den veier mye, men det har hendt seg at jeg lar tvilen komme tiltalte til gode ja.

Her ser vi at realfag generelt oppfattes som lettere å vurdere fordi det i hovedsak handler om å identifisere om eleven har svart riktig på oppgaven. I tillegg fremkommer det også at læreren legger størst vekt på den siste prøven før endelig karaktersetning, en praksis som er i strid med

intensjonen i § 3-17i forskriften til Opplæringsloven, der det heter at sluttvurderingen skal «gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa.»

Når vi spør lærerne i videregående om egenvurdering og hverandrevurdering, uttrykker en lærer at det er «*vanskelig å gjøre i realfag*»:

Jeg kunne jo selvsagt gjort det sånn at de hadde rettet prøvene til hverandre da, men for eksempel i matte så er det ikke noe mye foredrag da. Det er stort sett jeg som står fram på tavla der, det er bare sånn jeg føler at matematikk bør være da for at de skal kunne komme seg gjennom det. Men det er jo andre realfag som selvsagt er mer egnet da til den typen vurdering.

Dette kommer også frem i breddeundersøkelsen, der matematikkfaget er det faget som i minst grad benytter seg av medelevvurdering og egenvurdering. Her ser vi igjen at fagets egenart blir brukt som argument for at det ikke er mulig å integrere egen- og hverandrevurdering, samt arbeide med grunnleggende ferdigheter i matematikkfaget. En slik forståelse av hva matematisk kompetanse kan føre til at lærerens repertoar av undervisnings- og vurderingsformer blir svært begrenset. Det er også vanskelig å se at dette skal kunne endre seg, siden årsakene til dette er lokalisert utenfor lærerens kontroll (det er faget som er slik), og ikke som noe læreren kan endre (jeg mangler kompetanse om alternative vurderingsformer for å avdekke matematisk kompetanse).

Imidlertid er ikke alle lærerne enige i at matematikkfaget bare dreier seg om rett og feil svar på oppgaver. I Intervjuet med ungdomsskolelærerne forekommer følgende replikkveksling:

Hvis vi snakker matematikk, så er jo eksamen, den er jo poengstyrt rett og slett. Du skal jo ha en viss poengsum for og...

- Det er ikke det lenger...

Ja, men i praksis så blir det jo sånn omtrentlig det da, det står jo på oppgavene hvor mye poeng du får. Også kan du jo selvfølgelig justere litt opp og ned på helhetsinntrykk og sånne ting da. Men det er klart at har du en viss poengsum så vil du ofte havne på en karakter da. Det gjør du nok.

Til tross for innvendingen fra en kollega, fortsetter altså denne læreren å argumentere for en instrumentell og poengstyrt matematikkundervisning.

En skoleeier på videregående nivå som selv har arbeidet som matematikklærer kommenterer disse problemstillingene og påpeker at de siste årenes fokus på undervisningsvurdering har medført i nye muligheter for både muntlige og skriftlige vurderingsformer:

Det er derfor det blir et paradoks for meg som har vært matematikklærer for eksempel, at du blir konfrontert med hvor enkelt det er å vurdere matematikken i fht norsk muntlig. Det skal det jo ikke være, det skal ikke være sånn. Da har jo jeg gjort noe feil hvis jeg ikke har vurdert eleven muntlig underveis i klasserommet, men bare på de skriftlige matematikktestene. For det er jo det man tror, mens norsk læreren kan vurdere underveis de muntlige ferdighetene i norsk.

Betydningen av slike praksiser er godt dokumentert i nyere matematikdidaktikk.

Matematikdidaktikeren Lee påpeker viktigheten av å utvikle en matematisk samtaleform i

klasserommet. Ved å fokusere på evnen til å anvende fagbegreper og utvikle egne matematiske resonnementer, kan elevene få en dypere forståelse for den matematiske teorien som ligger bak de mange oppgavene de arbeider med. En slik innlemmelse i den matematiske samtalen kan også føre til økt faglig selvtilit for mange elever fordi de blir del av et fellesskap som utvikler ny kunnskap og fordi de blir bedre i stand til å analysere sine egne læringsprosesser med metakognitive perspektiver (Lee, 2006).

Slike praksiser finner vi bare spor av hos en av lærerne i intervjuet. Denne læreren, som arbeider på barnetrinnet, har skrevet lærebok og holdt kurs for lærere, og sier at vurdering har blitt viktigere og viktigere for hans praksis i klasserommet. Han vektlegger at han fokuserer på et bredere konstrukt for matematisk kompetanse. Han gjør et poeng av at han aldri ser i bøkene som elevene gjør lekser i fordi han ikke vet hvor mye hjelp de har fått hjemme, hvor lang tid de har brukt og hvilke strategier de har anvendt: «jeg vet ikke deres forståelse av oppgaven». Han vektlegger betydningen av en-til-en-samtaler mellom lærer og elev, og lar også elevene sitte i par og vurdere oppgavene de har gjort i lekse:

Den samtalen som jeg har i matematikk, nå er det for øvrig mange ganger jeg har forandret på det jeg har gjort de to-tre siste årene, men jeg vender tilbake til det jeg har gjort. At med tre timer i løpet av en uke, så rekker jeg en tredjedel av elevene hver time. Å gå inn å ha en kort samtale om forståelsen av det vi holder på med. Da har vi en start, en lavterskelstart, i krok eller aktivitet, og så jobber de. Og i den aktiviteten så går jeg og snakker med og vurderer, og forteller og forklarer. Og måten jeg jobber på der er at, jeg vet jo hvor elevene mine ligger hen, så jeg starter med de flinkeste tidlig i uka, for de forstår raskest og vet kanskje det meste allerede. Så jeg får krysset av de på kriteriene som vi for eksempel jobber med, og i time to så går jeg nedover på det jeg tenkte (...), så når uken er ferdig så har jeg vært gjennom alle elevene på så langt vi kom da. Det gjør at når uken er slutt, så ser jeg på det arket, jeg har hele elevlista, 48 stk., jeg underviser alle på trinnet vårt, 44 nå, også er kriteriene bortover. Også ser jeg hvilke de har nådd. Også ser jeg “oi, alle har passert kriterium 1, jøss, så de skjønnte starten på det”. Også er det noen få som har kommet lenger opp, og noen har kanskje gått til 2'eren og noen 3. Også ser jeg av det speilet hvor jeg skal legge undervisningen min neste uke.

Denne lærer beskriver både en systematikk og et bevissthetsnivå som langt overgår de andre som uttaler seg spesifikt om vurdering i matematikkfaget. Han innhenter informasjon om elevenes ståsted, tilpasser undervisningen etter elevenes behov, og fokuserer først og fremst på matematisk forståelse, ikke på antall rette svar. Sammen med skoleeieren på videregående nivå er han den eneste som uttrykker et syn på faget som vektlegger høyereordens tenkning og som vektlegger bruk av varierte og tilpassede læringsstrategier.

Det fremkommer altså til dels store forskjeller mellom lærernes praksiser. Mye av dette ser ut til å bygge på svært varierende forståelser av hva matematisk kompetanse er og hvordan elevene kan eller bør arbeide for å lære. Selv om disse eksemplene ikke er representative, kommer det altså frem svært store forskjeller i lærernes matematikkdiraktiske kompetanse.

4.2.9 Kroppsøving – diskursen om prestasjoner og innsats

Kroppsøvingfaget er det fjerde gjennomgående faget vi undersøker. Det er flere begrunnelser for å velge dette faget: Uroen rundt vurdering og fastsetting av standpunkt karakter i faget er løftet opp på høyt politisk nivå. Kunnskapsdepartementet har gitt Utdanningsdirektoratet i

oppdrag å foreta en omfattende gjennomgang av kroppsøvningsfaget, som omfatter å vurdere læreplan, innholdet i opplæringen, vurderingen og privatistordningen. Endringene settes i verk fra og med skoleåret 2012–2013 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Kroppsøvningsfaget står også overfor en frafallsproblematikk, som særlig er gjeldende i videregående opplæring. Faget har ikke eksamen for elever, verken på ungdomstrinnet eller i videregående opplæring, og faget inngår som ett av flere fag som er på ”klagetoppen”. Samtidig ligger det i fagets egenart at er rom for mye elevsamarbeid og dialoger med elevene. Breddeundersøkelsen viser også at kroppsøvningsfaget er det faget som kommer best ut når det gjelder arbeidet med medelevvurdering.

Etter innføringen av Kunnskapsløftet har testing av elevens ferdigheter fått en større plass lærernes vurderingspraksis (Vinje, 2008), og i kroppsøving er lærernes notater sammen med resultater av fysiske tester viktig (Prøitz og Borgen, 2010). En av lærerne i våre intervjuer peker akkurat denne tematikken:

Nå har de endret vurderingskriteriene igjen, det syns jeg er... alle gymlærerne i hele [navn på fylket] var nå i mot det der da. Men vi endret nå lell da, så nå skal det gå på prestasjoner istedenfor på individuell vurdering eller sånn etter forutsetningene da. Og det syns vi er tragisk da, for å si det sånn. Så nå blir det mange som ikke gjør det så bra, for å si det sånn. Skal vi følge det som står i forskriftene da. Og det, ja, jeg tror ikke det skaper noe mer iver for kroppsøvningsfaget da, syns ikke jeg da. Det blir flere “tapere” da, og det syns vi er synd.

Det er en uenighet blant kroppsøvningslærere på ulike nivå hvorvidt forutsetninger skal danne utgangspunktet for vurdering. Lærerne vi snakket med var tydelige på at å vurdere prestasjoner ene og alene vil føre til enda større frafall og lavere motivasjon i forhold til faget.

Undersøkelser viser også at svært mange elever ikke trives og er motivert for kroppsøvningsfaget (Annerstedt, 2010). Innsats skal ikke være en del av vurderingen, likevel er det en gjengs oppfatning blant lærerne at det er noe som vurderes i kroppsøving: *I kroppsøving så blir jo det stort sett muntlig da. Sånn som bra innsats og i den duren. Kanskje ikke så veldig konkret da, på hva er en bra innsats liksom?* Dette innspillet fra læreren resulterer i en dialog mellom de ulike lærerne om vurdering av innsats i faget, og det hele illustreres med et eksempel som skisserer hele problematikken:

L1: Innsats er noen ting du gjør for å oppnå et mål, men det kan jeg ikke vurdere. Utenom kanskje i kroppsøving da.

L2: Du kan ikke det der heller skjønner du.

L1: Ikke innsats i gym?

L2: Nei. På vår skole så har vi sagt at, jo, vi ser på den likevel, men egentlig så er den ikke det. Og det blir jo litt rart da. For noen er jo, du kan jo sette folk til å springe 60 meter, og da har du en som ikke gjør noen ting i timene, men kan springe på 8 blank, som har voldsomt talent for det. Da er det en 6'er til den som nekter å gjøre noe mer den timen der han, da har faktisk han på en måte 6'er i den aktiviteten der han, så har du den som står på og prøver flere ganger og som alltid gjør sitt beste, som springer på 10,3, ja han fikk 3'er... Også har du han andre. Så den har vi hatt en diskusjon på altså.

En utfordring i kroppsøvfingsfaget er at det skal ha et helsefremmende og forebyggende aspekt samtidig som det er et ferdighetsfag hvor elevene skal vurderes etter kriterier i ulike kompetansemål uten hensyn til elevenes forutsetninger. Dette viser at oppmøte og punktlighet, holdninger, innsats og deltakelse er faktorer som er viktig for at læring skjer, men som ikke er læringsmål (Melograno, 2007, i Prøitz og Borgen, 2010).

Når denne rapporten føres i pennen er læreplanen for kroppsøvfingsfaget under revisjon. Kanskje vil endringene gi lærerne klarere rammer for undervisningen. Også på skoleiernivå pekes på det på denne tematikken som en utfordring:

Det er noen fag som har større utfordringer enn andre, og kroppsøvfingsfaget hos oss i Sør Trøndelag, det har jo vært ett hett tema når det gjelder vurdering, og der er man veldig frustrert fordi at man har ikke felles tolkninger og forskrifter, og savner mer... Jeg tror at de har gitt uttrykk for at de savner mer nasjonal styring. Altså tydeligere og klarere.

Det etterlyses fra skoleeierne side nasjonale føringer og rammer å forholde seg til. Samtidig viser de til et behov for en vurderingsstandard der teoribasert dialog og et praktiserende fellesskap er essensen: *Og jeg sier ikke at den ene praksisen er bedre enn den andre, men poenget mitt er bare det at det er viktig å ha disse tolkningsfellesskapene hvor man får brynt argumentene på hverandre.*

I formålet med faget står det at elevene skal kunne *oppleve mestring og mestringsglede på alle nivå og under alle forutsetninger* (Utdanningsdirektoratet, 2005). Dette kan misforstås og kan lett føre til at elevene vurderes i forhold til hverandre i et normbasert vurderingssystem og ikke et kriteriebasert. Denne problematikken kan tyde på at også kroppsøvfingsfaget står overfor et validitetsproblem i forhold til innhold og begreper i faget. I Delstudie 2 ønsker vi å rette spesiell oppmerksomhet mot forholdet mellom lokalt læreplanarbeid og den faktiske vurderingspraksisen hos den enkelte lærer.

5. Konklusjoner

Vårt forskningsoppdrag har vært å undersøke arbeidet med individuell vurdering i grunn- og videregående skole. I delstudie I har vi vært særlig opptatt av spenningen mellom intensjonene som ligger i ulike styringsdokumenter og de ulike aktørenes forståelse av disse. For det første har vi vært interessert i hvordan begrepet vurdering tolkes og forstås av skoleeiere, skoleledere og lærere. Med utgangspunkt i dokumentanalyser som kan fortelle om intensjonene, har vi gjennom en kartleggingsundersøkelse og fokusgruppeintervjuer undersøkt aktørenes fortolkninger av disse. For det andre har vi undersøkt hvilke vurderingspraksiser de ulike aktørene oppfattes finnes i de ulike skolene og klasserommene. Og for det tredje har vi i noen grad sett på hvordan de ulike aktørene oppfatter betydningen av vurderingspraksisene for elevenes motivasjon og læring i fagene. I dette siste kapitlet vil vi derfor kommentere resultatene fra de foregående kapitlene på grunnlag av problemstillingene, samt komme med noen åpninger for de videre undersøkelsene i FIVIS-prosjektet.

5.1 Intensjonene i grunnlagsdokumentene

Kunnskapsløftet som styringsreform bygger på målstyring, rammestyring og resultatstyring. Sentralt i styringsmodellen er målet om å skape en balanse mellom politisk styring og faglig-pedagogisk profesjonalitet, samt at ansvaret for det lokale arbeidet med læreplaner ble desentralisert til skoleeier, skoleledere og lærere. Dette krever høy fagkompetanse og dyktighet på flere områder, men det er gitt få anvisninger om innhold i det fagstoffet som skal formidles og hvilke arbeidsformer som kan benyttes for å nå kompetansemålene i læreplanene. Lokalt arbeid med læreplaner er forsøkt fulgt opp gjennom en veiledning utarbeidet av Utdanningsdirektoratet. Den usikkerheten som har vært knyttet til lokalt arbeid med lærerplaner, spesielt i grunnskolen, kan tenkes å bunne i læreplankonstruksjonene, som mangler konkret innhold og klare formuleringer for grader av måloppnåelse. I tillegg kan det tenkes at denne usikkerheten trer fram gjennom styringsmodellen for Kunnskapsløftet, som man kan se på som styring bakfra gjennom testing og måling av elevens resultater i etterkant.

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet fokuserer på det som kan vurderes, og beskriver i mindre grad hvordan undervisningspraksis skal organiseres og gjennomføres. I slike målformulerte læreplaner blir det mer åpent hva som kan inngå av innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer. I kjølvannet av implementeringen av Kunnskapsløftet kom forskere tidlig fram til at læreplanene krevde mer av det lokale nivået enn tidligere, og i 2008 ble det vedtatt å satse på kompetanseutvikling i skolen for å ”tette hullene” i Kunnskapsløftet.

Fra internasjonalt hold har det kommet anbefalinger om hvordan det videre arbeidet med implementeringen av Kunnskapsløftet bør følges opp. OECD mener Norge bør prioritere for å styrke arbeidet med vurdering i skolen, og etterlyser tydeligere forventninger fra nasjonalt nivå til skole- og skoleeivnivået. Et av tiltakene som foreslås er at nasjonale myndigheter må

formulere og kommunisere kriterier for hva som er definert som god kvalitet i vårt utdanningssystem. Et annet tiltak er å videreutvikle og fullføre arbeidet med nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS). OECD mener videre at en vellykket innføring og bruk av et rammeverk for vurdering i skolen er avhengig av kompetanse og kapasitet på nivåene i skoleforvaltningen, og at det må satses på å heve lærernes kompetanse i vurdering. NKVS skulle fra 2004 bidra til et systemskifte i styringen av utdanningssektoren, som i neste omgang innebar at skoleeiers ansvar ble langt tydeligere. Igangsettingen av dette prosjektet hviler på mange måter på en ambisjon om en nasjonal kunnskapsbasert tilnærming til problematikken individuell vurdering i skolen.

Vårt fokus på vurderingskompetanse hos de sentrale aktørene kan forstås som et forsøk på å kartlegge hva denne kompetanse består i på de forskjellige nivåene. Vi legger stor vekt på aktørenes fortolkning og forståelse fordi både spørreundersøkelsen og intervjuene viser at begrepene som anvendes i den offentlige debatten ikke er entydige. Flere av informantene vektlegger også selv betydningen av tolkningsfellesskap der ulike forståelser kan synliggjøres, argumentasjon fremføres og praksiser utfordres og utvikles. De vektlegger også betydningen av nettverkssamarbeid, kollektive prosesser og ledelse av utviklingsprosesser. Vurderingskompetanse kan derfor ikke utelukkende forstås som et sett med kunnskaper og ferdigheter i den enkelte lærers hode, men er like gjerne et organisasjonsmessig begrep som berører både formelle prosedyrer i et skolefellesskap og mer individualiserte klasseromspraksiser.

5.1.1 Lærernes kjennskap til nasjonale føringer og arbeid med lokale læreplaner

De kvantitative dataene viser at lærerne i overveiende grad er positive og enige i påstandene knyttet til nasjonale føringer. Halvparten av lærerne (45 prosent) rapporterer at de har en god kjennskap til forskriften. De som er med i satsningen er noe mer enige i at forskriftens føringer har endret deres vurderingspraksis og at forskriften er viktig for deres daglige arbeid som lærer enn de som ikke er med i satsingen. Men forskjellene er ikke veldig store.

Det som er spesielt interessant i denne studien er det paradokset at mens bare halvparten av lærerne rapporterer at de har inngående kjennskap til forskriften, rapporterer de fleste lærerne om vurderingspraksiser som ligger svært nært opp til intensjonene.

De fleste lærerne er enige i at Kunnskapsløftet er viktig for deres vurderingspraksis. Det store flertallet er også enige i at de har god forståelse av forholdet mellom underveis og sluttvurdering. Barneskolelærerne er noe mer uenige/usikre sammenlignet med andre skoleslag.

Utvikling og bruk av lokale læreplaner er ganske utbredt i utvalget (58 prosent), men minst i videregående skole. De fleste som har besvart vårt spørreskjema, er enige i at de lokale læreplanene har klare, konkrete mål. Analyser av lokale læreplaner viser at denne praksisen i liten grad er synliggjort i de ulike årsplanene fra skolene som deltok i fokusgruppeintervjuene. Dette funnet underbygges med tidligere forskning på arbeid med lokale læreplaner. Lærerne

uttrykker også i intervjuene at de har klare mål for læringa. Det kan altså synes som om dette arbeidet foregår i stor grad, men at det ikke kommer til uttrykk gjennom planarbeidet i skolene.

På spørsmål om underveisvurdering er beskrevet som en del av de lokale læreplaner, svarer 13 prosent at de ikke vet. De fleste opplever en god sammenheng mellom læringsmålene for faget og kjennetegn på måloppnåelse, og mellom læringsmål og elevenes arbeidsoppgaver. Her er lærerne i videregående skole noe mindre enige enn de øvrige. Resultatene av kartleggingsstudien viser små forskjeller mellom de ulike fagene innen denne tematikken.

5.2 Aktørenes forståelser av individuell vurdering

Mens vi på den ene siden har analysert intensjonene i grunnlagsdokumentene og hvordan dette konkretiseres i arbeidet med lokale læreplaner, har vi på den andre siden analysert lærernes forståelser av individuell vurdering. Sentrale aspekter i disse analysene har vært vurderingskompetanse og vurderingspraksiser. Vurderingskompetanse handler ifølge den definisjonen vi legger til grunn i denne studien ikke bare om bruk av metoder, vurderingsformer, og vurderingsresultater, utvikling av et fagspråk om vurdering, og som sammenheng mellom mål og vurdering, men inkluderer i tillegg å kunne delta i en utvidet diskusjon om vurdering. I det følgende vil vi sammenfatte funnene fra disse analysene.

5.2.1 Betydningen av fagkompetanse

Både analysene av breddedata og fokusgruppeintervju viser at lærerne anser fagkompetanse som en viktig faktor i deres vurderingskompetanse. Særlig er det lærere som selv har høy fagkompetanse som svarer dette. Lærere i barneskolen med lite faglig fordypning fremhever ikke dette som vesentlig for god vurderingspraksis. Det viser seg også at lærere med høy fagkompetanse er mer opptatt av at egen erfaring som lærer er viktig for egen utvikling enn lærere med lavere fagkompetanse. De mener at etter- og videreutdanning er sentralt for deres utvikling av vurderingskompetanse.

Oppsummerende kan det synes som om at de ulike forvaltningsnivåene mener at fagkompetanse er viktig for god vurderingspraksis. Selv om det fagdidaktiske og fagspesifikke fremheves i denne rapporten som en viktig faktor for å utvikle god vurderingspraksis, betyr ikke det at et tolkningsfellesskap på skolenivå ikke er viktig. På skolenivå handler det om å skape en felles begrepsforståelse for hva individuell vurdering er som et viktig utgangspunkt for det faglige arbeidet.

5.2.2 Arbeidet med mål og kriterier

Et viktig funn er at flere av lærerne uttrykker at tydelige mål og kriterier i forkant av undervisningen oppleves som motiverende for elevene fordi de vet hva de skal måles i, og at dette er noe de streber etter å få til. Både breddeundersøkelsen og dokumentanalysene viser at barneskolelærerne har kommet lengst i arbeidet med tydelige mål i forkant av undervisningen. Her finner vi interessante forskjeller mellom skoleslagene, ved at barneskolelærerne opplever i større grad at de setter tydelige mål for elevenes læring sammenlignet med lærerne i de øvrige skoleslagene. Dette kan tyde på at lærere i barneskolen anser dette arbeidet som viktig for å operasjonalisere læreplanmålene. Dette er også noe som kommer tydelig fram i fokusgruppeintervjuene.

I arbeidet med mål og kriterier har ulike praksiser kommet til syne. Mye kan tyde på at formuleringen av tydelige mål er et felles overordnet prinsipp i de ulike skoleslagene og på de ulike forvaltningsnivåene, men det er ulikt hvor langt de har kommet i denne prosessen. Lærerne kjenner til og prøver ut ulike vurderingsverktøy. De viser også evne til å reflektere over hvilken betydning de har for elevenes motivasjon. I vår teoretiske ramme vil det bety at lærerne beskriver en endring i praksis fra en vurderingskultur preget av tause og implisitte normer til en mer dominant og eksplisitt praksis der mål og kriterier blir formidlet til elevene.

5.2.3 Vurdering i ulike tidsspenn

Et gjennomgående funn i prosjektet er at lærere primært forstår vurdering som et arbeid med å utvikle læringsmål for relativt korte perioder. Mange av diskusjonene som foregår på skolene handler om operasjonalisering i et kortere tidsperspektiv, og det kan synes som om mange lærere er mer opptatt av å utvikle vurderingsverktøy som fungerer i det hverdagslige enn å følge opp læringsprosesser over lengre tid.

Tid og klassestørrelse er de viktigste faktorene som fremheves som begrensende for vurderingsarbeidet. Særlig handler det om å få tid til å samtale med hver enkelt om egen utvikling som oppleves som viktig for lærerne. Det å få tid til å drive utviklingsarbeid er en annen utfordring. Arbeidsmengden for lærere i store klasser er også en utfordring som hindrer god utvikling over tid. Lærerne uttrykker frustrasjon over at store rettebunker hindrer dem i å drive god vurderingspraksis.

Det kan reises flere spørsmål til slike didaktiske problemstillinger, som f.eks. om økt elevmedvirkning vil kunne redusere tiden som lærerne bruker til summativ vurdering, eller om lærerne ikke greier å oversette sin generelle innsikt i og motivasjon for vurdering for læring til mer fagspesifikke praksiser. Datamaterialet vårt gir ikke mer detaljerte svar på dette, men når vi ser at elevmedvirkningen i mange klasserom er lav, kan vi spørre om det ikke ville være mulig å flytte noe av det tidkrevende arbeidet med vurdering over på elevene.

5.2.4 Brukes vurdering i arbeidet med tilpasset opplæring?

En viktig utfordring i vurdering for læring er bruken av informasjon for å tilpasse undervisning. I breddeundersøkelsen viser tallene at flertallet av lærerne er også enige eller helt enige i at underveisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Kartleggingsprøver brukes for eksempel i stor grad for å få informasjon om elevens faglige ståsted. Lærerne i fokusgruppeintervjuene uttrykker imidlertid frustrasjon fordi informasjonen de samler inn er vanskelig å anvende i den videre tilpasningen av undervisningen. Konsekvensen er at resultatene fra kartleggingen bare fungerer rangerende – lærerne identifiserer de svake elevene, men er ikke i stand til å bruke denne kunnskapen i videre planlegging og undervisning. Dette kan være en indikasjon på at den nødvendige kompetansen for å anvende kartleggingsresultater mangler i praksisfeltet. Lærerne rapporterer likevel at de finner alternative vurderingspraksiser som kan si noe om elevenes læringsutbytte, og at de er mer motivert for å legge til rette for egenkonstruerte prøver og muntlige vurderingsformer der læreren kan snakke med elevene og gi dem kriterier. Her ser vi at lærerne utviser en fleksibilitet som kan sies å være et tegn på god vurderingskompetanse.

5.2.5 Hvilke holdninger har lærerne til underveis- og sluttvurdering?

Lærerne sier seg i stor grad enige i at underveisvurdering bør støtte elevenes videre læring og at underveisvurdering bør vise hva elevene kan. Majoriteten av lærerne er også enige i at underveisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse undervisning til den enkelte elev. Lærerne i videregående skole er imidlertid noe mindre enige i dette enn sine kollegaer i andre skoleslag.

Krav om slutt- eller halvårsvurdering virker ikke å hindre god underveisvurdering, vurdert ut fra data fra de ulike undersøkelsene. Noen små forskjeller finnes når det gjelder halvårsvurdering. Her er lærerne i videregående skole noe mer uenige i at halvårsvurderingen er til hinder enn de andre. Dette kan sees i sammenheng med at halvårsvurderingen, eller karaktersetting i vgo, har andre særtrekk enn i grunnskolen. Lærere på barnetrinnet har gjerne lang erfaring med vurderingspraksiser som vektlegger arbeidsinnsats og interesse. Da er det ikke underlig at disse lærerne oppfatter større spenninger mellom de to vurderingsformene.

Lærerne i utvalget virker ikke særlig usikre på hva som skal inngå i elevenes slutt- og halvårsvurdering, men er noe mer usikre på halvårsvurderingen. Spesielt lærerne i videregående skole sier seg uenige i at de er usikre. Dette kan sees i sammenheng med at lærerne på dette trinnet har mer faglig fordypning.

Lærerne er noe uenige i at resultater fra nasjonale prøver er en viktig støtte for deres vurderingsarbeid. Barneskolelærerne merker seg ut ved at de er noe mer enige i påstanden. Dette må igjen sees i sammenheng med ulike vurderingskulturer, og en mulig forklaring kan være at de har noe mindre målinger og tester generelt i skoleløpet, og at de nasjonale prøvene derfor blir en viktig referanseramme. Det er også grunn til å spørre hvor godt kvalifisert lærere er til å fortolke og anvende slike datamengder for å tilpasse undervisningen til elevenes behov, og om skolene som organisasjoner har kapasitet til å håndtere data som går på tvers av

tradisjonelle faggrensener. Vi kan ikke trekke noen konklusjoner om dette basert på våre undersøkelser, og nøyer oss med å stille spørsmålet her.

5.2.6 Lærernes og skolenes vurderingspraksiser

Vi har sett nærmere på lærernes oppfatning av egen vurderingspraksis knyttet til forskriftens føringer. Lærerne ved de videregående skolene skiller seg noe fra de andre i disse påstandene om vurderingspraksis. De opplever for det første at de i større grad arbeider etter forskriften og de opplever i større grad at undervisvurdering er en integrert del av deres undervisning.

Sammenlignet med lærere i ungdomsskolen eller kombinerte barne- og ungdomsskoler opplever disse lærerne også i større grad at deres vurderingspraksis knyttet til slutt- og halvårsvurdering er god. Det kan altså virke som at lærerne i videregående har en noe større tiltro til egen vurderingspraksis enn lærere i grunnskolen. Dette kan muligens sees i sammenheng med at videregående skoler har en lang tradisjon for sluttvurdering. Videregående skoler har avsluttende karakter i nær samtlige fag på hvert årstrinn, noe som bidrar til å forsterke trykket på halvårsvurdering og sluttvurdering.

Samtidig ser vi at lærerne som arbeider i barneskolen i større grad opplever at de setter tydelige mål, og lærerne i barne- og ungdomsskolen opplever i større grad at de har endret sin vurderingspraksis de siste årene. Omleggingen av forskriften først i 2007 og ikke minst i 2009, har ført til store endringer i dette skoleslaget.

Oppsummert tyder resultatene på at det er ulike kulturer som eksisterer på tvers av forvaltningsnivå, skoleslag og innad i skolene. Å kunne delta i en utvidet diskusjon omkring vurdering har vi definert som en av komponentene i vurderingskompetanse. Både breddeundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene viser at dette er noe som er under utvikling. Diskusjoner om vurdering er også viktig for utvikling av et praksisfellesskap, og denne undersøkelsen viser at opplevelsen av dette hos de ulike partene også er nokså ulik. Det viser seg også at de skolene som har vært med på vurderingssatsingen ikke utpeker seg spesielt i den ene eller andre retningen.

5.2.7 Skolenes vurderingskulturer

I breddeundersøkelsen ble lærerne bedt om å oppgi i hvilken grad ulike påstander knyttet til *skolens* vurderingspraksis og vurderingskultur stemmer. Disse spørsmålene ble stilt for å få et helhetlig bilde av opplevelsen av skolens vurderingskultur.

Vi ser at en stor andel av lærerne i stor grad og i noen grad har samtaler om vurdering i lærerkollegiet. Dette virker altså å være et svært vanlig samtaletema. De fleste opplever også at de på skolen i stor grad eller noen grad jobber sammen om å skape gode vurderingspraksiser, og at de er positive til fokuset på vurdering. Samtidig fant vi at en stor andel av lærerne opplever at det i noen grad er store forskjeller i vurderingspraksis mellom

lærerne. Dette minner oss på at forskjellige vurderingspraksiser også kan være gode, og at man kan ha en felles forståelse av god vurderingspraksis og likevel ha ulike praksiser.

Vi finner noen interessante forskjeller mellom de ulike skoleslag og mellom de som deltar/har deltatt i kompetanseheving knyttet til vurdering eller ikke. Generelt ser vi at lærerne i videregående skiller seg noe ut ved at de i større grad opplever at lærerne på skolen har en felles forståelse av god vurderingspraksis. Lærerne i de kombinerte barne- og ungdomsskolene i mindre grad opplever at lærerne har en felles forståelse av god vurderingspraksis, noe som kan vise til ulike vurderingskulturer mellom de ulike trinn i grunnskolen. Vi har pekt på årsaker til tidligere. Skoler, skoleledelse og lærere har over lang tid (mer enn 40 år) hatt en målrelatert vurderingspraksis. Eksamensresultater og vitnemål, som gir billetten inn i høyrere utdanning, har stor oppmerksomhet i hele systemet i videregående opplæring. Når lærerne svarer at skolen har en felles forståelse av god vurderingspraksis, kan det tolkes som et resultat av en valideringsprosess som hver enkelt lærer arbeider med nær sagt daglig, som avdelingsleder følger opp og som rektor er den øverste ansvarlige for. Indre og ytre *accountability* (ansvarsstyring) kan være dekkende begreper her.

Lærerne som deltar i den nasjonale satsningen og de som deltar/har deltatt i kompetanseheving knyttet til vurdering svarer at de bruker vurderingsresultater til å videreutvikle egen vurderingspraksis i større grad enn de som ikke deltar. De som deltar/har deltatt i kompetanseheving knyttet til vurdering har også i større grad en slik praksis enn de som ikke har deltatt i kompetanseheving i følge svarene til lærerne i vårt utvalg.

Det å jobbe sammen om å skape gode vurderingspraksiser er sentralt for en god vurderingskultur ved skolen. Også her merker lærerne som arbeider i videregående skole seg ut ved at de i større grad gjør dette sammenlignet med de andre skoleslagene. Som tidligere nevnt kan dette utslaget ha sammenheng med det faglige samarbeidet lærere i videregående skole har i fagseksjoner, faggrupper/fagteam og lignende. Skolehverdagen er organisert med tanke på denne typen samarbeid. Fokusgruppeintervjuene avdekker at slike fora i ungdomstrinnet blir i mange tilfeller brukt på elevsaker, organisering (logistikk) og lignende, og mindre på fagdidaktiske spørsmål som vurdering. All vurdering foregår i fag, og å skape rom for å diskutere vurdering i faget kan synes svært viktig for å skape en god vurderingskultur i skolen. Slik skapes i større grad tolkningsfelleskap blant lærerne, noe som kan bidra til en mer valid vurderingspraksis i fagene på skolenivå.

5.2.8 Bruk av digital teknologi i vurdering

I kartleggingsundersøkelsen kommer det frem at teknologiske hjelpemidler generelt sett er mye brukt, og at lærerne opplever dette som verdifullt. Det ser ut til å være store variasjoner i anvendelsen av LMS og andre teknologiske verktøy i arbeidet med vurdering på barnetrinnet. Noen lærere anvender digitale flervalgsoppgaver i LMS som gir elevene automatisk feedback sammen med åpne oppgaveformer som læreren må gi tilbakemelding på. De anvender også

programvare for å dokumentere og følge opp resultater på kartleggingsprøver. Lærerne på ungdomstrinnet forteller for eksempel om bruk av LMS for skriftlige tilbakemeldinger.

De kommenterer at elevene blir frustrerte over at de møter forskjellige praksiser hos hver enkelt lærer – der en lærer bruker LMS mye, kan andre nekte. Lærerne er imidlertid usikre på om dette egentlig er et didaktisk problem. En slik usikkerhet viser at lærerne har noen grad av refleksjon om fordeler og ulemper ved skriving i digitale læringsmiljø, men vi ser få tegn til mer systematiske undersøkelser eller evalueringer om hva elevene faktisk foretrekker i undervisningen. Valget av verktøy skjer først og fremst etter lærerens preferanser, eller etter generelle og intuitive meninger om hva som er best for elevene.

5.2.9 Forståelsen av vurderingens rolle i ulike fag

I spørreundersøkelsen finner vi lite signifikante forskjeller i de ulike fagene. Det eneste unntaket er kroppsøvingfaget, som skiller seg noe ut fordi lærerne i utvalget opplever i noe mindre grad at undervisvurdering er en integrert del av deres undervisning. Også engelsklærerne har noe lavere snitt på denne variabelen sammenlignet med de to andre fagene. Kroppsøvingslærerne opplever også at de i noen mindre grad setter tydelige mål for elevenes læring. Også her er engelsklærerne noe lavere i snitt enn de andre to fagene. I norskfaget er det etablert gode tradisjoner for undervisvurdering gjennom prosessorientert skriving, selv om mange lærere uttrykker at tid og arbeidsbyrde blir et hinder for god vurderingspraksis.

En stor andel av lærerne oppgir at de i stor grad benytter *resultater* fra undervisvurdering *videre i tilpasningen av sin egen undervisning*. Over halvparten av utvalget oppgir også at de i noen grad benytter *resultater* fra undervisvurdering systematisk for å *videreutvikle egen vurderingspraksis*. Men dette virker altså noe mindre utbredt. De som har deltatt i EVU oppgir i større grad at de benytter resultater fra undervisvurdering systematisk for å videreutvikle egen vurderingspraksis enn de som ikke har deltatt i EVU. Det er gjennomgående lite forskjeller mellom skoleslagene i analysene av hvordan lærerne benytter undervisvurdering. Det vi ser er at barneskolelærerne i noe større grad benytter resultater fra undervisvurdering for å tilpasse egen undervisning- til sammenligning med de andre skoleslagene. Når det gjelder forskjeller mellom fag ser vi (igjen) at kroppsøvingslærerne skiller seg noe ut. De benytter i mindre grad undervisvurdering for å fremme elevenes videre læring enn de andre faglærerne. Norsklærerne gjør dette i større grad. Kroppsøvingslærerne opplever også at de i mindre grad benytter vurderingsresultater for å tilpasse egen undervisning.

Men de virkelige forskjellene mellom lærernes forståelse av vurderingens rolle i undervisningen fremtrer i fokusgruppeintervjuene. Her ser vi hvor forskjellige lærernes forståelse kan være, også innenfor ett enkelt fag. Matematikkfaget oppleves for eksempel som «enklere» å vurdere, både av matematikklærerne selv og av lærere i andre fag. Flere av lærerne vi har snakket med ser på vurdering i matematikk som en ukompliserttetteprosess, og ikke som en fortolkningsprosess der læreren trekker slutninger om elevens matematiske

forståelse basert på bevisene som fremkommer i forskjellige lærings- og vurderingssituasjoner. Med andre ord kan forståelsen av matematisk kompetanse, som jo er selve konstruktet for vurderingen, sies å være svakt konsipert.

Kroppsøving utmerker seg med å være det faget der flest lærere etterlyse nasjonale føringer for vurderingen. Det er også det faget der færrest lærere svarer at undervisningsvurderingen er en integrert del av deres undervisning. Lærerne uttrykker bekymring over at faget har dreiet fra en ipsativ vurderingskultur der individets forutsetninger ligger til grunn, og over på en kriteriebasert kultur der utelukkende individuell prestasjoner teller. Hva lærerne vektlegger i vurderingen er i siste instans en forhandling mellom det å være tro mot vurderingsforskriften og formuleringene om formålet med faget som sier at elevene skal oppleve mestring og motivasjon for faget uansett kompetansenivå. I den siste varianten spiller innsats en rolle. I et validitetsperspektiv fremstår altså kroppsøving et minefelt av motstridende føringer og intensjoner.

I språkfagene ser vi tegn til sprikende forståelse av hva som utgjør gode bevis for læring, og hva som kan regnes som gyldige slutninger om elevenes kompetanse. Flere lærere beskriver sine forventninger til elevenes skrivekompetanse med et forholdsvis rikt begrepsapparat, og praksisene som fremkommer i intervjuene er i flere tilfeller gode eksempler på formativ vurdering som er tilpasset formålet og elevens behov. Lærerne vektlegger spesielt arbeid med skriftlige tekster, hvordan de gir respons på disse tekstene og i hvilken grad elevene er i stand til å dra nytte av tilbakemeldingene for å forbedre egen læring. Mappedvurdering nevnes som en mulighet for å sikre behovene for faglig bredde og for at elevenes samlede kompetanse skal kunne vurderes mot slutten av en periode. Et lignende begrepsapparat finner vi ikke på tilsvarende vis for muntlige ferdigheter og for lesekompetanse. Selv om lærerne nevner eksempler på muntlige *prestasjoner*, er det vanskelig å se at de har et eget begrepsapparat for å snakke om muntlig *kompetanse* som teoretisk konstrukt. Og endelig blir elevenes lesekompetanse lite kommentert og beskrevet, til tross for at flere lærere nevner kartleggingsprøver og nasjonale prøver i lesing.

På skoleeiersiden ligger hovedfokuset på reliabilitet, og det ser ut til at det ikke eksisterer noen grad av bevissthet om validiteten i vurderingen. Utviklingen av et godt fortolkningsfellesskap som kan fremme validitet i alle ledd i undervisning og vurdering er helt og holdent delegert ned til fagnivå i skolen. Årsaken er trolig at det er et mål å unngå byrdefulle klagesaker, og at en «rettferdig» vurderingspraksis så å si er ensbetydende med høy reliabilitet, særlig mellom standpunkt- og eksamenskarakterer og i form av vurderersamsvar (*inter-rater reliability*).

Det er altså ulike aspekter av elevvurderingen som vektlegges hos de forskjellige aktørene. Lærernes fagbakgrunn er trolig helt sentral når elevene arbeider med oppgaver og prøver som lærerne selv har utviklet. Et slikt krever en innforståthet med det faglige innholdet som gjør det mulig å skape valide sammenhenger mellom læreplanmål, oppgave og vurderingskriterier. Vi vil også påpeke behovet for å etablere et slikt fortolkningsfellesskap på tvers av fag og på tvers av nivåer i systemet. Selv om mange lærere sier at de er enige i forskriftens intensjoner og at de har endret praksis i egen undervisning de siste årene, viser intervjuet med

matematikklærerne at det stadig er en vei å gå i implementeringen av gode vurderingspraksiser i klasserommet. På lignende vis peker norsklærernes manglende bevissthet om leseundervisning på at det fremdeles mangler en bredt forankret forståelse av hva det vil si å være kompetent som elev i de enkelte fag.

5.3 Læringsprosesser

Så langt har vi oppsummert funnene som i all hovedsak har handlet om lærernes forståelser av individuell vurdering. Det viktigste aspektet med vurdering i skolen er imidlertid elevenes læring, og dette er noe som vil være et sentralt tema i Delstudie 2. Likevel handler det å skape gode prosesser for individuell vurdering i skolen om noe mer enn elevenes læring. Det handler i like stor grad om lærernes kompetanse til å drive god vurderingspraksis, og det handler om skolelederens og skoleierens tilretteleggelse for å øke lærernes kompetanse på dette området. Derfor vil det i dette prosjektet være like naturlig å se på hvordan disse læringsprosessene foregår. Man kan tenke seg læringsledelse av vurderingsarbeid som en validitetsskjede fra systemnivå til individnivå.

Vår forskningsanalytiske ansats til dette har vært å forstå skoleeierens skolelederens og læreres forståelse av vurderingsstandarder og vurderingsprosesser gjennom fire ulike tilnærminger. Vurderingskompetanse beskrives som en utvikling fra en *tradisjonelt taus standard* hvor vurdering bygger på lærerens erfaring gjennom prøving og feiling, gjennom en *eksplisitt logisk standard*, hvor lærerens tause kunnskap om vurdering blir artikulert i vurderingsarbeidet i form av planer undervisningspraksis og så gjennom en *sosialkonstruktivistisk standard* hvor vurdering drøftes og diskuteres med alle involverte parter i vurderingsarbeidet. Den siste tilnærmingen beskriver en eksplisitt standard som kjennetegnes ved et *praksisfellesskap (community of practice)* hvor skoleleder, lærer og elev i fellesskap arbeider med vurdering (O'Donovan, Rust, Price, & Carroll, 2006). Denne modellen bidrar til å visualisere skoleeierens, skolelederens og læreres vurderingskompetanse og vi vil se våre funn opp mot denne modellen. Dette kan bidra til å løfte fram noen problemstillinger som er aktuelle å undersøke nærmere.

Vi vil i dette kapitlet vil vi peke på sentrale deler av våre funn i forhold til læringsprosesser på de ulike nivåene som kan bidra til nye spørsmål og problemstillinger inn i Delstudie 2.

5.3.1 Ledelse av læreres læring

Skoleledelsen er en sentral faktor i tilrettelegging av lærernes profesjonsutvikling ved den enkelte skole. I opplæringslovens § 10-8 Kompetanseutvikling, har skoleeier ansvaret for å ha riktig og nødvendig kompetanse i virksomheten. Skoleeier skal også ha et system som gir undervisningspersonale, skoleleder og andre arbeidsgrupper i skolen, nødvendig kompetanseutvikling. Hensikten er å fornye og utvide den faglige og pedagogiske kunnskapen

og å holde seg orientert om og være på høyde med utviklingen i skolen og i samfunnet (Opplæringslova, 2010). Skoleledere skal med andre ord lede læreres læring som i neste omgang vil påvirke elevenes læring.

Vi har undersøkt hva som er en viktig kilde for kompetanseutvikling for lærerne i breddeundersøkelsen. Resultater fra nasjonale prøver virker i større grad å være en viktig kilde for kompetanseutvikling blant barneskolelærere enn blant de andre skoleslagene i grunnskolen. Det samme gjelder resultater av internasjonale tester, men denne kilden ansees generelt som lite viktig, aller minst blant lærerne i de kombinerte b/u skolene. Hovedtrekkene når det gjelder forskjeller mellom fag er at kroppsøvlingslærerne skiller seg ut i forhold til de andre fagene. Kroppsøvlingslærere opplever i større grad at videreutdanning er en viktig kilde.

Oppsummerende kan man si at lærerne i videregående skole har en annen opplevd læringsbane i forhold til kompetanseutvikling enn lærerne på barnetrinnet og i ungdomsskolen. Det faglige perspektivet preger deres valg og forståelser av hva som er viktig for egen utvikling der erfaring og fagnettverk oppleves viktig for deres utvikling. Lærerne på barnetrinnet har et mer kollektivt perspektiv på utvikling, der tolærersystem, kursing og eksterne vurderinger er viktige bestanddeler.

I intervjuene med skoleeiere i dette prosjektet kommer det fram ulike erfaringer og kulturer for å drive utvikling av læreres læring. Særlig viser det seg store regionale forskjeller blant skoleeiere på kommunenivå. Dette kan ha sammenheng med ulike styringsmodeller på kommunenivå, men det kan også være slik at skoleeierne på den ene siden mangler klare retningslinjer og kriterier for hvordan de skal initiere til skolebasert kompetanseutvikling, mens skolelederne på den andre siden ikke har verktøy og nok kompetanse til å forstå hvordan dette skal gjennomføres på egen skole. Dette oppleves som en frustrasjon blant disse aktørene i denne studien.

Vi har tidligere fokusert på sju elementer som kjennetegner en profesjonell læringskontekst:

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

Disse punktene samsvarer med mange funn i vår studie. Tid pekes på som en utfordring, motivasjon er en annen. Dessuten viser undersøkelsen vår at lærende nettverk og etter- og videreutdanning oppleves som viktig for lærernes læring. Vi vet ikke i hvor stor grad skoleeierne og skolelederne tar del i og er aktivt med og leder dette arbeidet, og det vil være relevant å undersøke i delstudie 2. Dette handler om hvorvidt det er skapt et praktiserende

fellesskap for utviklingsarbeidet. Vi mener at vår forståelse av vurderingskompetanse er sentralt for å lykkes med dette arbeidet.

5.3.2 Blir elevene motivert av gode vurderingspraksiser?

Vi har allerede pekt på et sentralt funn når det gjelder lærernes opplevelse av mestring som vurderer: Det er lærerne med høy fagkompetanse som er tryggest i arbeidet med individuell vurdering. Lærerne generelt i studien understreker imidlertid at å se elevenes mestring i vurderingsarbeidet er svært motiverende for å fortsette utviklingsarbeidet.

Motivasjon for å lære er sentralt for elevenes mestring i fagene. 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 (Engh m.fl., 2012). I tillegg til nevnte kontekstuelle faktorer påvirkes læringsmotivasjonen av fagene, deres autentisitet, 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 sosioøkonomiske forhold (Bernstein, 1971). I denne studien konsentrerer vi oss i all hovedsak om hvordan skolefaktoren vurdering kan påvirke læringsmotivasjonen i faget.

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; Sandvik, 2011; 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).

Dette har ikke denne studien kunnet gi noe svar på, men lærerne i studien mener av elevenes motivasjon øker når målene er tydelige og når de får gode tilbakemeldinger som er forankret i tydelige mål og kriterier. Elevenes mestring og motivasjon vil være viktig i våre analyser i delstudie 2.

5.3.3 Å vite hva elever vet – avsluttende bemerkninger om validitet i vurdering

Denne første delrapporten fra FIVIS-prosjektet har forsøkt å gi et utfyllende bilde av de sentrale intensjoner og føringer som ligger bak endringene i vurderingskulturen i norsk skole, og hvordan disse blir forstått og fortolket av aktørene i skolesystemet. Som vi har sett, legger en stor mengde offentlige dokumenter føringer for hvordan vurderingskulturen i skolen skal

utvikles. Arbeidet med å fortolke disse dokumentene og omsette dem til gode undervisnings- og læringsprosesser er et formidabelt stykke arbeid, og krever sammensatt kompetanse, god ledelse, bistand fra eksterne eksperter og ikke minst kapasitet til å utvikle lærende organisasjoner. Det er derfor ikke uventet at utviklingen av en ny forståelse for vurderingens rolle og implementeringen av nye vurderingspraksiser i klasserommet er både tid- og ressurskrevende.

Det er imidlertid nødvendig å si noen avsluttende ord om hva kvalitet i vurdering kan være, og hvordan dette henger sammen med validitet. I kapitlet om vurderingskompetanse viste vi til rapporten *Knowing what Students Know* (Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001), som understreket at all god vurdering hviler på 1) en teoretisk modell for hvordan elevenes kompetanse representeres, 2) oppgaver som gjør det mulig å observere elevenes kompetanse, og 3) en fortolkningsmetode for å trekke slutninger om elevens læring basert på observasjon av disse oppgavene. Med andre ord må lærere kunne designe oppgaver som er tilpasset den kompetansen som elevene skal tilegne seg, og de må kunne fortolke elevenes løsningsstrategier og -forslag som bevis for deres måloppnåelse innenfor kompetanseområdet.

Validitetsbegrepet står sentralt i hele FIVIS-prosjektet, og gjennomsyrrer svært mange av problemstillingene som vi har forsøkt å kartlegge i denne studien. Dersom vi forstår validitet i vurdering som en kjede av bevis og fortolkninger, viser altså intervjuene at lærerne i liten grad er bevisst sine egne fortolkninger. Dette er et ledd i kjeden som er svært komplekst, der både lærernes fagkompetanse, didaktiske kompetanse og kommunikative kompetanse settes på prøve. Det legger også føringer for de videre konsekvensene av vurderingen, som for eksempel elevens videre læring og motivasjon. Det er også grunn til å bemerke at enkelte lærere ser ut til å stole mer på egenkonstruerte vurderingsoppgaver enn på tester og vurderinger som er konstruert av fagpersoner.

Vi må understreke at det er viktig å stille slike spørsmål både i overordnet forstand og i mer konkrete fagdidaktiske kontekster. For at vurderingen av elevenes ferdigheter skal være gyldig, må man som lærer ha god forståelse av hva som skal vurderes. Har man ikke det, kan man svært fort vurdere noe annet enn det man faktisk tror man vurderer (Evensen, 2009). Et eksempel er nettopp bruken av skriftlige ukesluttprøver i grunnskolen og skriftlige faktaprøver i ungdomsskolen og i videregående skole. Lærere bruker skriftlige prøver for å vurdere om elevenes periodemål er nådd. Elevene skal svare på spørsmål fra leseoppgaver og muntlige oppgaver de har hatt i løpet av perioden. En slik prøve kan gi gyldig informasjon om elevens skrivekompetanse, men i hvor stor grad er den samtidig en prøve på elevens lesekompetanse? Dette eksemplet avdekker et behov for å undersøke hvordan lærerne forstår hovedbegrepene som vurderingen hviler på (Evensen, 2009). Et annet viktig perspektiv inn i dette er hvordan læreren bruker den informasjonen han nå får om elevenes kompetanse etter denne prøven til å tilpasse undervisning for hver enkelt elev.

Slike kontekstualiserte undersøkelser av lærernes forståelse og klasseromspraksiser viser at de generelle problemstillingene som angår undervisning og vurdering må forstås både på generelt grunnlag og i de enkelte fagenes historikk. Vurdering for læring er kanskje et nytt begrep i skolen, men mange av de praksisene som allerede er etablert kan innlemmes som

eksempler på allerede kjente praksiser som kan videreføres. Samtidig må disse praksisene omfortolkes inn i nye begrepsmessige, juridiske og didaktiske rammer, og dette er et arbeid som krever både engasjement, tid, ressurser, ledelser og flere andre aspekter som er nødvendige for organisasjonslæring og profesjonsutvikling.

Endringer som introduseres ovenfra i skolesystemet lander ikke i et vakuum; de blir fortolket inn i faglige tradisjoner og selvforståelser som alltid allerede eksisterer. Dersom målet er å sikre at læreplanmålene i Kunnskapsløftet fortolkes og operasjonaliseres på en gyldig måte, bør forståelsen av validitet og validitetskjeder etableres i hele utdanningssystemet. Når våre undersøkelser viser at eiersiden er mest opptatt av reliabilitet og lavt antall klager på karakterer, og når vi ser at for eksempel etter- og videreutdanning har stor betydning for oppbyggingen av vurderingskompetanse blant lærerne, er det derfor grunn til å peke på de forskjellige fagdidaktikkdisiplinens rolle i lærerutdanning og skoleutvikling. Vi vil derfor minne om at det arbeidet som er gjort for å fremme bedre vurderingspraksiser i norsk skolekultur primært synes å ha hatt et allment pedagogisk preg, og at det fremdeles gjenstår et betydelig arbeid med å oversette innholdet i denne satsningen til de enkelte fags didaktiske selvbilde.

Validitet i vurdering er et stort og omfattende felt, og delstudie 2 vil kunne gi mer utdypende informasjon om hvordan kompetansemålene i læreplanen operasjonaliseres og fortolkes. Neste rapport vil undersøke forholdet mellom fortolkning og operasjonalisering, og der er det større rom for å si noe utfyllende om validitetsperspektiver på lærernes klasseromspraksiser. Men allerede på dette stadiet ser vi noen interessante trekk ved lærernes forståelse av fagenes egenart og hvordan elevenes prestasjoner fortolkes som bevis for kompetanse. I intervjuene får vi et bilde av de forskjellige aktørenes forståelse av validitet i vurderingen. I motsetning til reliabilitetsbegrepet nevnes aldri ordet «validitet» eksplisitt, men det fremkommer likevel at dette er noe som oppleves som viktig for flere av lærerne. Et hovedfunn er at lærerne er mest opptatt av det elevene produserer, og ikke hvordan de selv fortolker disse produktene. Bare unntaksvis kommenterer de mulige svakheter i egne slutninger, fortolkninger og konklusjoner. Lærerne kommenterer imidlertid behovet for fagdisiplinær kompetanse, og at det er nødvendig å ha faglig trygghet for å kunne utarbeide mål og kriterier, dvs. gjøre forventningene i faget eksplisitte og tydelige for elevene.

Vi vil imidlertid allerede her bemerke at det hadde vært en fordel om begrepsapparatet og forståelsen av vurderingens mange aspekter var sterkere forankret hos de forskjellige aktørene i skolesystemet. Dette dreier seg ikke om å etablere faste prosedyrer for vurderingen, men heller om å etablere et begrepsapparat og et fortolkningsfellesskap på de forskjellige nivåene i systemet som gjør det mulig å belyse flere perspektiver på vurderingens mange funksjoner. Et slikt fellesskap er nødvendig for å vite hva elever vet – og også for å fremme skolens kompetanse og kapasitet til å utvikle undervisnings- og vurderingspraksiser som best mulig støtter elevenes faglige utvikling. Det er også nødvendig for å øke elevenes involvering og medvirkning i hele læringsprosessen – fra mål, oppgaver og kriterier via utvikling av kunnskaper og ferdigheter, og frem til faglig forståelse og mestring av meningsfulle aktiviteter.

Litteratur

- AAPOR (2009). *Response rates - an overview*. American Association for Public Opinion Research.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Backmann, K., & Sivesind, K. (2012). Kunnskapsløftet som reformprogram: fra betingelser til forventninger. I T. Englund, E. Forsberg & D. Sundberg (red.), *Vad räknas som kunskap? Läroplansteoretiska utsikter och inblickar i lärarutbildningen och skola*, 240-260. Stockholm: Liber.
- Backmann, K., Sivesind, K., & Bergem, R. (2008). Evaluering og ansvarliggjøring i skolen. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar*. (95-122). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Bakkenes, I., Vermunt, J. D., & Wubbels, T. (2007). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul
- Birenbaum, M. (2003). New Insights Into Learning and Teaching and Their Implications for Assessment. I M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (red.), *Optimising New Modes of Assessment. In Search of Qualities and Standards* (Vol. 1, 13-36). Springer Netherlands.
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box Raising standards through classroom assessment*. London: King's College London.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21 (1), 5-31.
- Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., & Söderström, Å. (2010). *Kunnskapsløftet – fra ord til handling. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling*. Oslo: Fafo, Karlstads Universitet.
- Brophy, J.E. (1988). On motivating students. I Berliner, D. og Rosenshine, B. *Talks to Teachers*. New York. Random House.
- Crooks, T.J., Kane, M.T., & Cohen, A.S. (1996). Threats to the Validity of Assessments. *Assessment in Education* 3(3), 265-286

Curtin, R., Presser, S., & Singer, E. (2000). The effects of response rate changes on the index of consumer sentiment. *Public Opinion Quarterly*, 64(4), 413-428.

Dahler-Larsen, P. (2006). *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Dale, L.E., Engelsen, B.U., & Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonalisering. En analyse av en læreplanreform*. Sluttrapport. Oslo: Universitetet i Oslo.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.

Dobson, S. & Engh, R. (red.) (2010). *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Dreier, O. (1999). Læring som endring av personlig deltakelse i sosiale kontekster (G. Bureid, Trans.). In S. Kvale & K. Nielsen (red.), *Mesterlære. Læring som sosial praksis* (Vol. 1. utgave, 70 - 88). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, O. (1995) *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam/Gyldendal

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

Engelsen, B.U. (2009). Et forskerblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dahle (red.). *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Kap. 3. Oslo: Universitetsforlaget.

Engh, R. (1999). Den store jakten. I. Engh, R. (red.) *Skolen i mulighetenes årtusen. Undringer underveis*. Oslo: Cappelen Akademisk

Engh, R., Dobson, S., Sandvik, L.V., Gamlem, S.M., Engvik, G., Hartberg, E., & Tellefsen, H. K. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med implementering av vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_4.pdf

Engvik, G. (2000). *Læreplanarbeid i Studieretning for idrettsfag - en solskinnshistorie i Reform 94? En beskrivelse og undersøkelse av bakgrunnen for læreplanarbeidet i idrettsfag i R 94*. Trondheim: G. Engvik.

Engvik, G., & Andreassen, R.-A. (2009). Nyutdannede lærere i lærende skoler. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. M. Skaalvik (red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (153-163). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Erickson, G. (2012). Forelesning 29. februar 2012 for Nätverk för Språk-, läs- og skrivutvecklare: *Bedömning för Lärande och Likvärdighet*. Gudrun Erickson. Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Evensen, L.S. (2009). Vurdering av skrivekompetanse: En kompleks utfordring. I O. Haugaløkken, L.S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otnes (red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* 15–23. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falch, T. og Naper, L.R: (2008). *Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Forskrift til Opplæringsloven (2006). *Forskrift til opplæringsloven*. Hentet fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>
- Forskrift til Opplæringslova (2010). *Forskrift til opplæringslova, FOR 2006-06-23 nr. 724*:. Hentet fra <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20110610-0581.html>
- Grønmo, L.S. og Onstad, T. (2012). Mange og store utfordringer. Et nasjonalt og internasjonalt perspektiv på utdanning av lærere i matematikk basert på data frå TEDS-M 2008. Oslo: Unipub.
- Gudmundsdottir, S. (2001). Narrative Research in School Practice. I V. E. Richardson (red.), *Fourth Handbook for Research on Teaching* (226-240). New York: Macmillan.
- Gynnild, V. (2011) Kvalifikasjonsrammeverket: Begreper, modeller og teoriarbeid. I *Uniped. Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk* (18-32).
- Hagen, A., & Nyen, T. (2009). *Kompetanseutvikling for lærere*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- 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. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London:Routledge.
- Hodgson, J., Rønning, W.og Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport. Rapport 4/2012, Nordlandsforskning.
- Hoel, T.L. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellesskap*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom. Om læreres fortolking, planlegging og syn på LK06*. Rapport 3/2010. Nordlandsforskning.

Hoekstra, A., Brekelman, M., Deijard, D., & Korthagen, F. (2009). Experienced teachers' informal learning: Learning activities and changes in behavior and cognition. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 663-673.

Hoekstra, A., & Korthagen, F. (2011). Teacher Learning in a Context of Educational Change: Informal Learning Versus Systematically Supported Learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76-91.

Hopmann, S., Künsli, R., & Jacobsen, B. W. (1995). *Læseplanarbejdets muligheder og begrænsninger*. København: Danmarks Lærerhøjskole.

Innst. S. nr. 96 (1996-97) *Innstilling fra Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*.

International, Q. (2011). NVivo 9.

Jordfald, B., Nyen, T. & Seip, Å.A. (2009): *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidstid*, Oslo: Fafo

Jørgensen, M. W., & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag/Samfundslitteratur.

Keeter, S., Miller, C., Kohut, A., Groves, R.M., & Presser, S. (2000). Consequences of reducing nonresponse in a national telephone survey. *Public Opinion Quarterly*, 64(2), 125-148.

Klewe, L., Andersen, F. Ø., Andresen, B. B., Topland, B., & Neset, T. (2011). *Utbytte av videreutdanning. Deltakerundersøkelsen 2011: Utbytte av deltakelse i Kompetanse for kvalitet*. Oslo: Oxford Research AS.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/>.

Langseth, I. (2007). En undersøkelse rundt arbeidsplaner i skolen. *PPU-serien. PPU-serien vol. 30* (Gjennom ordene. Fagtekster fra et førstelektorprogram ed., 37-55). Trondheim: Program for lærerutdanning, NTNU.

Lave, J., & Wenger, E. (2000). Legitim perifer deltagelse. I Illeris, K (red.). *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.

Messick, S. (1995). Validity of Psychological Assessment. Validation of Inferences From Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry Into Score Meaning. *American Psychologist* 50(9), 741-749.

Møller, J. & Aasen, P. (2009). Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle., I: J. Møller. T.S.Prøitz & P. Aasen (red.). *Kunnskapsløftet - tung bår å bære? Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. 21 – 43. NIFU STEP.

Møller, J., Ottesen, E., & Hertzberg, F. (2010). Møtet mellom skolens profesjonsforståelse og Kunnskapsløftet som styringsreform. *Acta Didactica Norge*, 4(1).

Nordenbo, S. E. Larsen, M.S., Tiftikçi, N., Wendt, R.E. & Østergaard S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Universitetet I Aarhus: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

NOU 2002: 10.(2002). *Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

NOU 2003: 16.(2003). *I første rekke*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

NOU 2009: 18 (2009). *Rett til læring*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste

Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W., & Schewbridge, C. (2011). *OECD Review of Evaluation and Assessment in Education*. Norway: OECD.

O'Donovan, B., Rust, C., Price, M., & Carroll, J. (2006). "Staying the distance": The Unfolding Story of Discovery and Development Through Long-Term Collaborative Research into Assessment. *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1(4).

OECD (2006). *Equity in Education*. OECD

OECD (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Norway: OECD.

OECD (1988). *OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet, Kultur- og vitenskapsdepartementet: H. Aschehoug & Co. OECD

Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011a). The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement* 22(2), 193-214.

Opfer, V. D., Pedder, D. G., & Lavicza, Z. (2011b). The role of teachers' orientation to learning in professional development and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 443-453.

Opplæringslova (2010). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.

Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3: Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsreform. Oslo: NIFU STEP rapport 37/2010.

Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., & Glaser, R. red., (2001). *Knowing what Students Know. The Science and Design of Educational Assessment*, Washington, DC: National Academy Press

Popham, W.J. (2009). "Is Assessment Literacy the 'Magic bullet'?" Hentet fra <http://www.hepg.org/blog/19>

Popham, W.J. (2000). *Modern Educational Measurement. Practical Problems for Educational Leaders*. Third Edition. Boston: Allyn and Bacon

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Rokkones, K. L. (2012). Læreres profesjonelle utvikling: en review av læreres læring for elevenes utbytte. I M. B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Prøitz, T.S. og J.S. Borgen (2010): *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?*. Oslo: NIFU STEP rapport 16/2010.

Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.

Sadler, D.R. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77–84.

Sadler, R. (2009). Fidelity as a precondition for integrity in grading academic achievement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35, 727-743

Sandvik, L.V. (2011). *Via mål til mening. En studie av skriving og vurderingskultur i grunnskolens tyskundervisning* (Doktoravhandling, NTNU, Trondheim).

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø. selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København, Akademisk Forlag.

Smith, K. (2009). Vurdering i et dialogperspektiv. I J. Frost (Red.), *Evaluering i et dialogperspektiv*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.

Sommers, N. (1982). *Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers*. Washington, DC: National Institute of Education.

Steinsholt, K. & Dobson, S. (red.) (2011). *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

St.meld. nr. 33, innst. S. nr. 200 for 1991-92 (1992). *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen* Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html>.

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*.

St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*.

St.meld nr 22 (2010-2011). *Mestring – Motivasjon – Muligheter*.

St.meld. nr. 28 (1998-99) *Mot rikare mål*.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ...og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring* Hentet fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html>.

St.meld. nr. 47 (1995-96). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*.

St. meld. 19 (2009–2010). *Tid til læring – oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*.

St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*.

Stokke, K. H., Thronsen, I., S., L., & Dale, E. L. (2008). *Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Oslo: UiO, Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS).

Straub, R. (2000). The student, the text, and the classroom context: A case study of teacher response. *Assessing Writing*, 7(1), 23–55.

Telemarksforskning-Notodden. (2008). Den Europeiske Språkpermen. Hentet fra
<http://www.fremmedspraksenteret.no/nor/gammel-nettside/den-europeiske-spr%C3%A5kpermen/spr%C3%A5kpermen-13-18-%C3%A5r>

Tellefsen, H.K. & Martinussen, G. (2011). Vurdering som en del av undervisning og læring. I: T.L. Hoel, T.M. Guldal, C.F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & K. Wæge (red.), *FoU i praksis 2010. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim, 10. og 11. mai 2010*. (s. 341-352). Trondheim: Tapir

Thagaard, T. (1998) *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget.

Timperley, H., Wilson, A., Barrer, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington: New Zealand Ministry of Education.

Utdanningsdirektoratet (2007). Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering. Hentet fra <http://www.udir.no/Tema/Verktoy/Felles-europeisk-rammeverk-for-sprak/>

Utdanningsdirektoratet (2009). *Sluttrapport. Oppdragsbrev nr. 6 - 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Rundskriv. Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra

http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2010/5/Udir_1_2010_Individuell_vurdering_i_grunnskolen_og_videregaende_opplaring.pdf

Utdanningsdirektoratet (2011a). *Grunnlagsdokument. Satsingen Vurdering for læring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/VFL-skoler/>.

Utdanningsdirektoratet (2011b). *Norsk landrapport til OECD. Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2011c). *Sluttrapport Kunnskapsløftet - fra ord til handling, 2006-2010*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet (2011d). *Elevundersøkelsen 2011*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Utdanningsdirektoratet (2012.) *Veiledning til lokalt arbeid med læreplaner*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Vibe, N. (2012). *Spørsmål til Skole-Norge våren 2012. Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere*. Nifu Rapport 21/2012

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Wenger, E. (2004). *Praksis-fællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry. Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wiliam, D. & Thomson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? I C.A. Dwyer (red.), *The future of assessment. Shaping teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Aase, P., Møller, J. Rye, E., Ottesen, E. Prøitz, T.S., Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen* (NIFU 20/2012). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Aasen, P., & Sandberg, N. (2010). Hvem vet best? Om styring av grunnopplæringen under Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1).

Figurliste

Figur 1: Oversikt over prosjektets metodiske design.....	13
Figur 2: Fire ulike vurderingskulturer (modifisert etter O'Donovan, m.fl. 2006).....	37
Figur 3: Forholdet mellom intensjoner, forståelser og operasjonalisering.....	45
Figur 4: Jeg har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften. Lærere fordelt på skoleslag.....	61
Figur 5: Den lokale læreplanen jeg benytter i mitt undervisningsfag har klare og konkrete læringsmål. Lærere, grunnskolen.....	72
Figur 6: Opplevd mestring i arbeidet med vurdering (N=449-667).....	82
Figur 7: Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens sluttvurdering. Lærere på tvers av skoleslag (N=444).....	83
Figur 8: Tydelige mål for elevenes læring (N=625).....	87
Figur 9: Undervisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Lærere (N=625).....	91
Figur 10: Lærerne om undervisvurdering (N=635-640).....	96
Figur 11: Lærerne om sluttvurdering og halvårsvurdering.....	98
Figur 12: Kravet om halvårsvurdering hindrer god undervisvurdering. Lærere (N=548).....	99
Figur 13: Er lærerne usikre på hva som skal inngå i elevens slutt og halvårsvurdering?.....	99
Figur 14: Resultater fra nasjonale prøver er en viktig støtte for mitt vurderingsarbeid (N=368).....	100
Figur 15: Lærernes vurderingspraksis.....	102
Figur 16: Undervisvurdering er en integrert del av min undervisning (N=624).....	104
Figur 17: Jeg jobber med vurdering slik forskriften forutsetter (N=546).....	105
Figur 18: Jeg har endret min vurderingspraksis i løpet av de siste årene (N=587).....	107
Figur 19: Opplever lærerne egen vurderingspraksis som god?.....	107
Figur 20: Min vurderingspraksis når det gjelder sluttvurdering er god (N=401).....	108
Figur 21: Undervisvurdering er en integrert del av min undervisning i fag (N=624).....	109
Figur 22: Jeg setter tydelige mål for elevenes læring i fag (N=619).....	110
Figur 23: Vurderingspraksis ved skolen, Lærere (N=615-619).....	111
Figur 24: I hvilken grad diskuteres det på skolen hva lærerne legger vekt på i vurderingen av fag? Skoleledere og skoleeiere. Skolespørningen V2012.....	112
Figur 25: I hvilken grad diskuteres det på skolen hvordan lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene - på tvers av skoleslag (N=610).....	113
Figur 26: I hvilken grad diskuteres det på skolen hvordan lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene. Skoleledelse og skoleeier. Skolespørningen V2012.....	114
Figur 27: Er det store forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne på skolen – på tvers av skoleslag (N=583).....	115
Figur 28: I hvilken grad opplever du at det er store forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne ved din skole/blant skolene i din kommune/FK? Skoleledelse og skoleeiere. Skolespørningen V2012.....	115
Figur 29: Vurderingskulturen ved skolen. Oversiktstabell.....	116
Figur 30: Vi har ofte samtaler om vurdering i lærerkollegiet - på tvers av skoleslag (N=573).....	117

Figur 31: Har lærerne ved skolen en felles forståelse av god vurderingspraksis? – på tvers av skoleslag (N=550)	118
Figur 32: På vår skole bruker vi vurderingsresultater systematisk for å utvikle vår vurderingspraksis (N=557).....	119
Figur 33: Elevenes medvirkning (N=604-609)	125
Figur 34: Jeg benytter medelevvurdering i min undervisning, fordelt på fag (N=605)	126
Figur 35: Elevens egenvurdering er en integrert del av min undervisning (N=606)	127
Figur 36: Elevene er involvert i å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling, fordelt på fag (N=598)	128
Figur 37: Elevene er involvert i å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling, fordelt på trinn (N=604)	129
Figur 38: Elevene mine opplever at læringsmål og vurderingskriterier er tydelige og forståelige, fordelt på skole. (N=570)	130
Figur 39: Det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet, fordelt på skoleslag (N=622)	131
Figur 40: Elevens læring fordelt (N=604-609)	132
Figur 41: Elevene vet hva som er forventet av dem fordelt på skoleslag (N=601).....	133
Figur 42: Vurdering bidrar til å øke elevenes kompetanse fordelt på skoleslag (N= 605)	134
Figur 43: Min vurdering bidrar til at elevene forstår hva de skal lære i faget fordelt på skoleslag. (N=597)	134
Figur 44: Min vurdering bidrar til å øke elevenes kompetanse i fag	135

Tabelliste

Tabell 1: Deltakere i intervjuer	19
Tabell 2: Svarprosent på skolenivå – videregående skoler (Brutto N=100)	22
Tabell 3: Svarprosent på skolenivå – grunnskoler (Brutto N=530)	23
Tabell 4: Antall lærere i utvalget fordelt langs fag og skoleslag	26
Tabell 5: Lærernes fordeling langs kjønn og alder (prosent)	27
Tabell 6: Hvilken type lærerutdanning har lærerne?.....	29
Tabell 7: Deltar skolen du arbeider ved i den nasjonale satsningen på "Vurdering for læring"? Lærere (Prosent) Selvrapporteringvariabel	31
Tabell 8: Deltar skolene i den nasjonale satsningen "Vurdering for læring"? Variabel basert på registerdata. Lærere (prosent)	32
Tabell 9: Fordeling langs de ulike puljene i satsningen "Vurdering for læring". Lærere (prosent)	33
Tabell 10: Deltakelse i Vurdering for læring. Skoleledere og skoleeiere som har deltatt i skolespørringen, vår 2012 (prosent).....	34
Tabell 11: Oversikt over formål og ansvar i forbindelse med sentrale elementer i NKVS	64
Tabell 12: Kilder for utvikling av egen vurderingspraksis	93
Tabell 13: Underviser du i andre fag i tillegg til FAGET? På tvers av de ulike fagene. Lærere (prosent)	209
Tabell 14: Underviser du i andre fag i tillegg til FAGET? På tvers av skoleslag. Lærere (prosent).	209
Tabell 15: Hvilket utdanningsprogram underviser du ved? Lærere (Flere kryss mulig) (n=280).....	210

Vedlegg

Vedlegg 1: Invitasjonsbrev til deltakere i intervju

Forskning om individuell vurdering i skolen – invitasjon til fokusgruppeintervju

Forskningsprosjektet FIVIS (“Forskning på individuell vurdering i skolen”) gjennomføres i regi av NTNU Skole- og læringsforskning - Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning, i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn. Prosjektet er finansiert av Utdanningsdirektoratet og skal vare fra 2011 til 2014. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan vurdering stimulerer til læring og hva som kjennetegner ulike klasseromspraksiser, der vurdering brukes som et redskap for læring. Forskerne som deltar i prosjektet er ansatt ved NTNU, Program for lærerutdanning, og SINTEF Teknologi og samfunn.

Prosjektet har tre overordnede problemstillinger:

- 1) Hvordan forstås begrepet *vurdering* av skoleeiere, skoleledere, lærere og elever?
- 2) Hvilke vurderingspraksiser finnes i norske klasserom?
- 3) Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevenes læring og læringsprosesser?

Prosjektet fokuserer på fagene matematikk, norsk, engelsk og kroppsøving. Disse fagene er gjennomgående i skolen, dvs. at de undervises både i barne- og ungdomsskole og i videregående opplæring.

Som et ledd i dette prosjektet vil vi invitere et utvalg av lærere, skoleledere og representanter for skoleeiere til fokusgruppeintervjuer ved NTNU PLU, torsdag 8.12. 2011. Hensikten med disse intervjuene er å få et første bilde av hvordan ulike aktører i og omkring skolen tenker i forhold til vurdering. Dette vil i neste omgang blir fulgt opp med en breddestudie og case-studier i noen utvalgte skoler.

Intervjuene vil bli gjennomført i grupper på 4-8 personer og ha et omfang på 1,5 – 2 timer. Hensikten med intervjuene vil være å få fram fortellinger om personenes egen vurderingspraksis og forståelse av sentrale begreper. Dette er ingen kunnskapstest, men et nyttig og nødvendig redskap for å få et bilde av vurderingspraksis i skolen i dag. Intervjuene vil bli brukt som bakgrunn for vår første rapport, våren 2012.

Ved å delta i dette forskningsprosjektet bidrar dere derfor til å gi oss et godt grunnlag for vårt arbeid, og dermed også til et arbeid som vil oppleves som nyttig for deltakerne og norsk skole. Gjennom å delta i fokusgruppeintervjuer vil dere også få en mulighet til å utveksle erfaringer rundt vurdering med lærere og skoleledere fra andre skoler.

Alle intervjuene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen resultater vil bli publisert slik at opplysninger kan tilbakeføres hverken til individ eller skole. Det er frivillig å delta, og hvis noen i løpet av et intervju skulle ønske å forlate intervjuet, er dette selvsagt greit.

Nærmere informasjon om tid og sted vil bli ettersendt.

Med hilsen

Trond Buland

Prosjektleder

Vedlegg 2: Intervjuguider

Intervjuguide - lærere

Begrepsforståelse:

Hva legger du i begrepet vurdering?

Individuell vurdering/elevvurdering?

Måloppnåelse og graden av måloppnåelse

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Vurderingspraksis:

Beskriv din egen vurderingspraksis?

Hva gjør du når du vurderer?

Hva legger du vekt på?

Ha er/blir avgjørende i din vurdering?

Hvordan gir du tilbakemeldinger?

Når skjer vurdering?

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Hvordan involverer du elevene i vurderingen av eget arbeid?

Hvordan opplever du sammenhengen mellom underveisvurdering og sluttvurdering/standpunktkarakter?

Hvordan bruker du teknologi i vurderingsarbeidet (her tenker vi på LMS (Fronter/It's learning), SkoleArena eller andre verktøy)?

Er vurdering noe som diskuteres mellom lærere?

Har skolen en "kollektiv" vurderingspraksis eller mange individuelle praksiser

Vurderingskompetanse:

Hva er vurderingskompetanse?

Hva slags kompetanse er nødvendig for å kunne vurdere?

Har du endret vurderingspraksis i løpet av din tid som lærer?

Hva vil du si har vært sentralt i formingen av din praksis?

Hvordan har du "lært" vurdering?/Hvorfor vurderer du slik du gjør?

Læringsprosesser/elevenes læring

Hvordan bruker du dine vurderingsresultater videre i undervisning?

Hvordan påvirker vurderingspraksisen din måte å jobbe som lærer/i klassen?

Vurdering og læring; hvordan henger vurdering og undervisning sammen?

Sammenheng mellom din vurderingspraksis og din undervisning?

Hvordan påvirker vurderingen elevenes læring?

Hvordan formidler du vurderingsresultater til elever og foreldre?

Hvordan ser du på forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering?

Metodisk?

Formål?

Operasjonalisering:

Hvor godt kjenner du vurderingsforskriften?

Hvor god/viktig er vurderingsforskriften i forhold til det arbeid du gjør med vurdering?

Har endring i forskrift ført til endringer i din praksis?

Hvordan bruker du læreplanens kompetansemål i din vurdering?

Stikkord: Måloppnåelse og graden av måloppnåelse

Lokal læreplan og vurdering; hvordan henger dette sammen?

Hvordan har skolen/du utformet lokale læreplaner der det framgår klart hva som er måloppnåelse i faget, eller hva som er ulike grader av måloppnåelse?

Intervjuguide - skoleledere

Begrepsforståelse:

Hva legger du i begrepet vurdering?

Individuell vurdering/elevvurdering?

Måloppnåelse og graden av måloppnåelse,

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Vurderingspraksis:

Beskriv skolens vurderingspraksis for sluttvurdering og fastsetting av standpunktkarakterer?

Hvordan arbeider lærerne når de setter sluttvurdering/standpunktkarakter?

Hva legger lærerne vekt på i sluttvurderingen/i fastsetting av standpunktkarakteren?

Hva er, etter din vurdering, mest avgjørende for lærerne når de foretar sluttvurdering eller fastsetter standpunktkarakter?

Beskriv skolens praksiser for underveisvurdering: Når og i hvilken form skjer denne vurderingen?

Hvordan involveres elevene i vurderingen av eget arbeid?

Hvordan bruker skolen teknologi i vurderingsarbeidet (her tenker vi på LMS (Fronter/It's learning), SkoleArena eller andre verktøy)?

Hvordan forstår du din rolle i arbeidet med vurdering?

Hvordan følger du opp læreres vurderingspraksis?

Har du grepet inn og krevd en ny faglig vurdering før karakterene blir fastsatt? (Bakgrunn i forskriftens bestemmelse § 3-18.)

Er lærernes vurderingspraksis tema i medarbeidersamtaler?

Hvilke føringer har du som skoleleder lagt på dine læreres arbeid med vurdering?

Er vurdering noe som diskuteres mellom lærere?

Har du som leder gjort noe for å stimulere diskusjoner om skolens/lærernes vurderingspraksiser?

Hva finnes av arenaer, rom og tid, for slike diskusjoner i skolen?

Har skolen en "kollektiv" vurderingspraksis eller mange individuelle praksiser?

Brukes resultater fra elevvurdering i en systematisk skolevurdering?

Vurderingskompetanse:

Hva er vurderingskompetanse?

Hva slags kompetanse er nødvendig for å kunne vurdere?

Har din skole endret vurderingspraksis i løpet av din tid som leder?

Hva vil du si har vært sentralt i formingen av din skoles praksis?

Læringsprosesser/elevenes læring:

Hvordan brukes vurderingsresultater videre i undervisning i din skole?

Vurdering og læring; hvordan vil du beskrive sammenhengen mellom lærernes vurderingspraksis og deres undervisning?

Hvordan påvirker vurderingen elevenes læring?

Gir bedre vurdering også bedre læring?

Hvordan formidler du vurderingsresultater til elever og foreldre?

Hvordan oppfatter du sammenhengen mellom underveisvurdering og sluttvurdering/standpunktkarakter?

Metodisk?

Formål?

Operasjonalisering:

Hvor godt kjenner du vurderingsforskriften?

Hvor godt kjenner dine lærere vurderingsforskriften?

Hvor god/viktig er vurderingsforskriften i forhold til skolens arbeid med vurdering?

Har endring i forskriften ført til endringer i skolens praksis?

Har skolen utviklet lokale læreplaner som grunnlag for vurdering i fag?

Lokal læreplan og vurdering; hvordan henger dette sammen?

Intervjuguide - skoleeiere

Begrepsforståelse:

Hva legger du i begrepet vurdering?

Individuell vurdering/elevvurdering?

Underveisvurdering/sluttvurdering?

Ansvar for og implementering av vurderingspraksis:

Hvem har ansvaret for skolenes vurderingspraksis i din kommune/fylkeskommune?

Hvordan arbeider skoleeier for å utvikle god vurderingspraksis i skolene/kommunen/fylkeskommunen?

Hvilke oppgaver og funksjoner anser skoleeier som de viktigste i utviklingen av god vurderingspraksis i skolene/kommunen/fylkeskommunen?

Hvilke praksiser har skoleeier for å gi tilbakemelding til/komme i dialog med skoleledere om skolens vurderingspraksis?

Hvordan ”kontrollerer” skoleeier at skolene gjennomfører individuell vurdering slik opplæringsloven og forskriften forutsetter?

Har skoleeier grepet aktivt inn i vurderingsarbeidet ved enkelte skoler i kommunen/fylkeskommunen? Eksempler?

Hvordan bruker skoleeier teknologi i vurderingsarbeidet (her tenker vi på LMS (Fronter/It's learning), SkoleArena eller andre verktøy)?

Hvilke erfaringer har skoleeier med bruk av teknologi i vurderingsarbeidet?

Er vurdering noe som diskuteres mellom skoleeiere?

Har skoleeier gjort noe for å stimulere slike diskusjoner?

Hva finnes av arenaer, rom og tid, for slike diskusjoner i skolen?

Vurderingskompetanse:

Hva er vurderingskompetanse?

Hva slags kompetanse er nødvendig for å kunne vurdere?

Har din kommune endret vurderingspraksis i løpet av din tid som leder?

Hva vil du si har vært sentralt i formingen av vurderingspraksis i din kommune?

Læringsprosesser/elevenes læring:

Hvordan brukes vurderingsresultater videre i skoleutviklingen i din kommune/fylkeskommune?

Hvordan formidles skolenes vurderingsresultater til kommunestyret/fylkets politiske organer?

Vurdering og læring; hvordan henger vurdering og undervisning sammen?

Hvordan påvirker vurderingen elevenes læring?

Gir bedre vurdering også bedre læring?

Operasjonalisering:

Hvor godt kjenner skoleeier, skoleledere og lærere i din kommune vurderingsforskriften?

Hvor god/viktig er vurderingsforskriften i forhold til kommunens arbeid med vurdering?

Har endring i forskrift ført til endringer i kommunens vurderingspraksis?

Hvordan bruker kommunen læreplanens kompetansemål i vurderingsarbeidet?

Har kommunen utarbeidet lokale læreplaner og kjennetegn for måloppnåelse?

Brukes dette aktivt av skolene/lærerne i vurderingsarbeidet?

Vedlegg 2: Spørreskjema

Til deg som er norsklærer i grunnskolen/videregående skole

Din skole er trukket ut til å delta i et forskningsprosjekt som gjennomføres av SINTEF og Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Prosjektet handler om hvordan underveis- og sluttvurdering foregår i grunnskolen og videregående opplæring, og hvordan vurdering stimulerer til læring. Det vil ta ca. 10-15 minutter å besvare skjemaet. Du er blitt bedt om å uttale deg om vurdering i norskfaget.

Om underveis- og sluttvurdering

Med denne undersøkelsen ønsker vi å fange opp ulike aktørers synspunkter og praksis i forhold til individuell vurdering (dvs. underveisvurdering og sluttvurdering). Med underveisvurdering menes en løpende og systematisk vurdering av kompetansen til eleven som kan være både muntlig og skriftlig. Dette inkluderer også halvårsvurdering. Sluttvurdering i grunnskolen og i videregående er standpunktkarakterer og eksamenskarakterer (samt karakterer til fagprøve/kompetanseprøve).

Gjennom å besvare denne undersøkelsen, vil du bidra til å gi oss et godt datagrunnlag for prosjektet og våre videre analyser. Dette vil i sin tur kunne bidra til forskning som kan gi gode innspill til hvordan man kan styrke kvaliteten på vurderingsarbeidet, basert på erfaringer fra praksisfeltet. God oppslutning er avgjørende for at undersøkelsen skal kunne gi oss et riktig bilde av hvordan lærere jobber med vurdering for læring, og for å få fram et representativt bilde av deres synspunkter.

Deltagelse og anonymitet

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan velge å trekke deg når som helst underveis, og du trenger ikke svare på alle spørsmål, hvis du synes noe er vanskelig. Etter at skjemaet er sendt, kan du ikke lenger trekke deg fra undersøkelsen, fordi vi da ikke har anledning til å spore svaret tilbake til deg. Resultatene fra undersøkelsen vil bli anonymisert i rapportene. Din identitet vil være skjult for forsker, og det er kun forskerne i prosjektgruppen som har tilgang til datamaterialet. Det vil ikke framgå hvilke skoler som har deltatt i undersøkelsen i noe publisert materiale fra undersøkelsen. Du skal kun besvare undersøkelsen én gang.

Lykke til!

Undersøkelsen gjennomføres av forskere ved SINTEF Teknologi og samfunn og NTNU i Trondheim. Prosjektleder er forsker, Trond Buland (trond.buland@plu.ntnu.no)

Om deg og din skole

Hvilket skoleslag arbeider du ved:

- Barneskole (1-7 årstrinn)
- Ungdomsskole (8-10 årstrinn)
- Kombinert barne- og ungdomsskole (1-10 årstrinn)
- Videregående skole

Hvilke trinn underviser du på?

- 1.- 4. års-trinn
- 5.- 7. års-trinn
- Både på 1.-4. års-trinn og 5.-7. års-trinn

Hvilke trinn underviser du på?

- 1.- 4. års-trinn
- 5.- 7. års-trinn
- 8.- 10 års-trinn

Hvilke trinn underviser du på?

- Vg1
- Vg2
- Vg3
- Flereavdisse

Hvilken hovedretning underviser du ved?

- Studieforberevendeopplæring
- Yrkesfagligopplæring
- Både studieforberevende og yrkesfaglig opplæring

Hvilke utdanningsprogram underviser du på?

- Studiespesialisering
- Idrettsfag

- Musikk, dans og drama
- Bygg- og anleggsteknikk
- Design og håndverk
- Elektrofag
- Helse- og sosialfag
- Medier og kommunikasjon
- Naturbruk
- Restaurant- og matfag
- Service og samferdsel
- Teknikk og industriellproduksjon

Underviser du i andre fag, i tillegg til norsk?

- Nei
- 1 – 2 fag
- 3 – 4 fag
- 5 – 6 fag
- Flereenn 6 fag

Utdanning/kompetanse

Har du godkjentlærerutdanning?

- Nei
- Ja

Hvilken type lærerutdanning har du?

- Førskolelærerutdanning
- Allmennlærerutdanning
- Faglærerutdanning (3-årig)
- Yrkesfaglærerutdanning (3-årig)
- Fagutdanning fra universitet/høgskole og praktisk-pedagogisk utdanning, mindre enn 4 år
- Fagutdanning fra universitet/høgskole og praktisk-pedagogisk utdanning, mer enn 4 år
- 5-årig integrert lektorutdanning fra universitet/høgskole
- Annen _____

Hva er ditt høyeste utdanningsnivå?

- Ungdomsskole, grunnskole
- Videregående skole med allmennfag/studiespesialisering
- Videregående skole med yrkesfag/yrkesskole
- Høgskole eller universitet mindre enn 4 år
- Høgskole eller universitet mer enn 4 år

Hvor mye fordypning har du i norsk? (som en del av din grunnutdanning eller videreutdanning)?

- Ingen
- Mindre enn 10 vekttall/30 studiepoeng
- Minst 10 vekttall/30 studiepoeng
- Minst 20 vekttall/60 studiepoeng
- Minst 40 vekttall/120 studiepoeng
- Minst 60 vekttall/180 studiepoeng

Har du deltatt/deltar du på noe kompetanseheving i vurdering?

- Nei
- Ja, videreutdanning (med vekttall/studiepoeng)
- Ja, etterutdanning/kurs/nettverksarbeid o.l.

Hvis ja, hva slags type kompetanseheving i vurdering var dette?

(spesifiser type kurs/videreutdanning/konferanse/nettverk, og gjerne omfang)

Deltar skolen du arbeider ved i den nasjonale satsningen på "Vurdering for læring"?

- Nei
- Ja
- Vet ikke

Har skolen du arbeider ved noen andre lokale initiativer eller satsninger knyttet til vurdering?

- Nei
- Ja
- Vet ikke

Hvisja, hvilke

I mitt undervisningsfag har vi utviklet lokale læreplaner som jeg bruker

Nei

Ja

Mestring og motivasjon for arbeid med vurdering

Her følger noen påstander om din opplevelse av det å arbeide med individuell vurdering.

Marker i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand

	Helt	uenig	Uenig	Enig	Helt	enig	Vet
							ikke
Jeg føler meg trygg på arbeid med vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å arbeide med underveisvurdering er en viktig del av læreryrket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har nok kompetanse til å drive med underveisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har nok kompetanse til å drive med sluttvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er interessant å jobbe med vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil gjerne lære mer om underveisvurdering for å øke min egen kompetanse på feltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil gjerne lære mer om sluttvurdering for å øke min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

egen kompetanse på feltet.

Jeg synes at undervisvurdering er et nyttig verktøy for meg som lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min vurderingspraksis er viktig for elevenes læring og faglige utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er krevende å arbeide med undervisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er krevende å arbeide med sluttvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er positiv til bruken av halvårsvurderinger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Mestring og motivasjon for arbeid med vurdering

Her følger noen påstander om din opplevelse av det å arbeide med individuell vurdering.

Marker i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Jeg føler meg trygg på arbeid med vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Å arbeide med undervisvurdering er en viktig del av læreryrket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har nok kompetanse til å drive med undervisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes det er interessant å jobbe med vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg vil gjerne lære mer om undervisvurdering for å øke min egen kompetanse på feltet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes at undervisvurdering er et nyttig verktøy for	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

meg som lærer

Min vurderingspraksis er viktig for elevenes læring og faglige utvikling

Jeg synes det er krevende å arbeide med underveisvurdering

Jeg er positiv til bruken av halvårsvurderinger

Kjennskap til nasjonale føringer for underveisvurdering/sluttvurdering

Her følger noen påstander knyttet til de nasjonale føringer for vurdering.

Marker i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand

	Helt	uenig	Uenig	Enig	Helt	enig	Vet
							ikke
Jeg har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en god forståelse av forholdet mellom underveisvurdering og sluttvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forskriftens føringer for underveisvurdering har ført til endringer i min vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vurderingsforskriften er viktig for mitt daglige arbeid som lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det bør innføres nasjonale kjennetegn på måloppnåelse knyttet til sluttvurdering i alle fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreplanen (Kunnskapsløftet) er viktig for min vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kjennskap til nasjonale føringer for undervisvurdering

Her følger noen påstander knyttet til de nasjonale føringer for vurdering.

Marker i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand

	Helt	uenig	Uenig	Enig	Helt	enig	Vet
							ikke
Jeg har god kjennskap til innholdet i vurderingsforskriften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har en god forståelse av forholdet mellom undervisvurdering og sluttvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forskriftens føringer for undervisvurdering har ført til endringer i min vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vurderingsforskriften er viktig for mitt daglige arbeid som lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreplanen (Kunnskapsløftet) er viktig for min vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følger noen påstander knyttet til lokale læreplaner og det lokale arbeid med læreplaner.

Marker i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand

	Helt	uenig	Uenig	Enig	Helt	enig	Vet
							ikke
I mitt undervisningsfag er undervisvurdering beskrevet som en del av de lokale læreplanene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Den lokale læreplanen som jeg benytter i mitt undervisningsfag har klare og konkrete læringsmål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole har vi utarbeidet gode lokale læreplaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Lokale læreplaner og vurdering henger tett sammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I mitt undervisningsfag er det en klar sammenheng mellom læringsmålene for faget og kjennetegn på måloppnåelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I mitt undervisningsfag er det en god sammenheng mellom læringsmålene for faget og elevens arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følger noen påstander knyttet til lokale læreplaner og det lokale arbeid med læreplaner.

Marker i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke	Ikke relevant
På vår skole har vi utarbeidet gode lokale læreplaner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lokale læreplaner og vurdering henger tett sammen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I mitt undervisningsfag er det en klar sammenheng mellom læringsmålene for faget og kjennetegn på måloppnåelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I mitt undervisningsfag er det en god sammenheng mellom læringsmålene for faget og elevens arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følger noen påstander knyttet til kompetansemål og måloppnåelse.

Marker i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand

	Helt	uenig	Uenig	Enig	Helt	Vet	Ikke
							ikke relevant
I mitt undervisningsfag er det en klar sammenheng mellom læringsmålene for faget og kjennetegn på måloppnåelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I mitt undervisningsfag er det en god sammenheng mellom læringsmålene for faget og elevens arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I mitt undervisningsfag er det utarbeidet lokale planer som viser mål, innhold, arbeidsmåter og kriterier for vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om individuell vurdering i skolen

Her følger noen påstander knyttet til din mening om vurdering i skolen.

Sett et kryss i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand.

	Helt	uenig	Uenig	Enig	Helt	Vet	Ikke
							ikke
Underveisvurderingen bør vise hva elevene kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underveisvurderingen bør støtte elevenes videre læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underveisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kravet om halvårsvurdering hindrer god underveisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens halvårsvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultater fra nasjonale prøver er en viktig støtte for mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

vurderingsarbeid

Teknologiske hjelpemidler og verktøy er nyttige i vurderingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Halvårsvurdering er nyttig for elevens læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Om individuell vurdering i skolen

Her følger noen påstander knyttet til din mening om vurdering i skolen.

Sett et kryss i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand.

	Helt uenig	Uenig	Enig	Helt enig	Vet ikke
Underveisvurderingen bør vise hva elevene kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underveisvurderingen bør støtte elevenes videre læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Underveisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kravet om sluttvurdering hindrer god undervisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kravet om halvårsvurdering hindrer god undervisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens sluttvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens halvårsvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultater fra nasjonale prøver er en viktig støtte for mitt vurderingsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Teknologiske hjelpemidler og verktøy er nyttige i	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

vurderingsarbeidet

Halvårsvurdering er nyttig for elevens læring

Om individuell vurdering i skolen

Her følger noen påstander knyttet til din mening om vurdering i skolen.

Sett et kryss i forhold til hvor enig eller uenig du er i hver påstand.

	Helt	uenig	Uenig	Enig	Helt	enig	Vet
							ikke
Undervisvurderingen bør vise hva elevene kan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Undervisvurderingen bør støtte elevenes videre læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Undervisvurdering styrker lærerens muligheter til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Det er viktig å involvere elevene i vurderingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Elevens egenvurdering bidrar positivt inn i elevens læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Kravet om sluttvurdering hindrer god undervisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Kravet om halvårsvurdering hindrer god undervisvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens sluttvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Jeg er usikker på hva som skal inngå i elevens halvårsvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Teknologiske hjelpemidler og verktøy er nyttige i vurderingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
Halvårsvurdering er nyttig for elevens læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Din vurderingspraksis

Her følger noen påstander knyttet til din vurderingspraksis i norsk.

Sett et kryss i forhold til i hvilken grad påstandene stemmer

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Underveisvurdering er en integrert del av min undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har klare forventninger til elevenes læringsutbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg setter tydelige mål for elevenes læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg jobber med vurdering slik forskriften forutsetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min vurderingspraksis bygger på Kunnskapsløftets kompetansemål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har endret min vurderingspraksis i løpet av de siste årene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter vurderingsverktøy tidlig i skoleåret for å kartlegge elevenes ståsted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter teknologiske hjelpemidler/redskaper i vurderingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min vurderingspraksis når det gjelder halvårsvurdering er god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Din vurderingspraksis

Her følger noen påstander knyttet til din vurderingspraksis i norsk.

Sett et kryss i forhold til i hvilken grad påstandene stemmer

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Underveisvurdering er en integrert del av min undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har klare forventninger til elevenes læringsutbytte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg setter tydelige mål for elevenes læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg jobber med vurdering slik forskriften forutsetter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min vurderingspraksis når det gjelder sluttvurdering er god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min vurderingspraksis bygger på Kunnskapsløftets kompetansemål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har endret min vurderingspraksis i løpet av de siste årene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter vurderingsverktøy tidlig i skoleåret for å kartlegge elevenes ståsted	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter teknologiske hjelpemidler/redskaper i vurderingsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Min vurderingspraksis når det gjelder halvårsvurdering er god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følger noen påstander knyttet til bruken av underveisvurdering og vurderingsresultater.

Sett et kryss i forhold til i hvilken grad påstandene stemmer.

I I I Vet

	litengrad	noengrad	storgrad	ikke
Jeg benytter undervisvurdering for å kartlegge elevenes fremgang i fag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter undervisvurdering for å fremme elevenes videre læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter resultater fra undervisvurdering videre i tilpasningen av min egen undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter resultater fra undervisvurdering systematisk for å videreutvikle min egen vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vurderingspraksis ved din skole

Her følg noen påstander om vurderingspraksis ved din skole. Sett et kryss i forhold til i hvilken grad påstandene stemmer

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
I hvilken grad diskuteres det på skolen på hvilken måte lærernes vurderingspraksis kan hjelpe elevene å nå målene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I hvilken grad diskuteres det på skolen hva lærerne legger vekt på i vurderingen i fag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I hvilken grad opplever du at det er store forskjeller i vurderingspraksis blant lærerne på din skole?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I hvilken grad mener du at tilbakemeldingene elevene får bidrar til at de lærer bedre?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I hvilken grad mener du at tilbakemeldingene elevene får bidrar til at de når kompetansemålene?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følgernoenpåstanderknyttettilvurderingskulturenved din skole.

Sett et kryss i forholdtilhvorstor grad du er enig i hverpåstand.

	I litengrad	I noen grad	I storgrad	Vet ikke
Vi har ofte samtaler om vurdering i lærerkollegiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne ved min skole har en felles forståelse av god vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole bruker vi vurderingsresultater systematisk for å utvikle vår vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole følger vi opp elevenes resultater på nasjonale prøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse bidrar til å utvikle en felles og god vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse arbeider aktivt for kompetanseutvikling knyttet til vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier arbeider aktivt for kompetanseutvikling knyttet til vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole jobber vi sammen om å skape gode vurderingspraksiser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På min skole er vi positive til fokuset på vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følgernoenpåstanderknyttettilvurderingskulturenved din skole.

Sett et kryss i forholdtilhvorenigelleruenig du er i hverpåstand.

	Helt u enig	U enig	En ig	Hel ten ig	Vet ikke
Vi har ofte samtaler om vurdering i lærerkollegiet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne ved min skole har en felles forståelse av god vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole bruker vi vurderingsresultater systematisk for å utvikle vår vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse bidrar til å utvikle en felles og god vurderingspraksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens ledelse arbeider aktivt for kompetanseutvikling knyttet til vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleeier arbeider aktivt for kompetanseutvikling knyttet til vurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
På vår skole jobber vi sammen om å skape gode vurderingspraksiser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Er skoleeier (kommunen/fylkeskommunen) en pådriver for å videreutvikle vurderingspraksis?

- Nei
- Ja
- Vet ikke

Er skoleleder en pådriver for å videreutvikle vurderingspraksis?

- Nei

- Ja
 Vet ikke

I hvilken grad er følgende kilder viktige for utviklingen av din egen vurderingspraksis?
Sett et kryss i forhold til i hvilken grad påstandene stemmer.

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Andre lærere ved egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerefraandreskoler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleleder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagnettverko.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etterutdanning, kurso.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferanser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videreutdanning (med vekttall/studiepoeng)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglitteratur, forskningsrapporter, fagtidsskrifter o.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolærersystemet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerstudenter som er i praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekstern veiledning, skolevurdering, o.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultateravnasjonaleprøver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultateravinternasjonale tester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbakemeldingerfraelevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningsdirektoratetshjemmesideromvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informasjon fra internett/andre nettsteder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt med andre lærere gjennom sosiale medier	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(facebook, twitter o.l.)

I hvilken grad er følgende kilder viktige for utviklingen av din egen vurderingspraksis?
Sett et kryss i forhold til i hvilken grad påstandene stemmer.

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Andre lærere ved egen skole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerefraandreskoler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skoleleder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fagnettverko.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Etterutdanning, kurso.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Konferanser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videreutdanning (med vekttall/studiepoeng)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faglitteratur, forskningsrapporter, fagtidsskrifter o.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolærersystemet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerstudenter som er i praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ekstern veiledning, skolevurdering, o.l.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Resultateravinternasjonale tester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tilbakemeldingerfraelevne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utdanningsdirektoratetshjemmesideromvurdering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Informasjon fra internett/andre nettsteder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontakt med andre lærere gjennom sosiale medier (facebook, twitter o.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Elevenesl ring og medvirkning

Her følger noen påstander knyttet til elevinvolvering i vurdering.

Sett et kryss i forhold til i hvilken grad påstandene stemmer

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
Elevene mine opplever at læringsmål og vurderingskriterier er tydelige og forst�aelige	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevenes egenvurdering er en integrert del av min undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg benytter medelevvurdering i min undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene mine f�r løpende tilbakemeldinger på arbeidet sitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevene er involvert i � vurdere eget arbeid og egen faglige utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mine elever får tilbakemeldinger underveis som gir dem mulighet til � forbedre arbeidet før endelig innlevering	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elevens egenvurdering bidrar positivt til elevens læring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Her følger noen påstander knyttet til din vurderingspraksis, og hvordan denne påvirker elevene.

I hvilken grad mener du at din vurdering bidrar til...

I liten grad	I noen grad	I stor grad	Vet ikke
-----------------	----------------	----------------	-------------

- | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ...å øke elevenes kompetanse i fag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene forstår hva de skal lære i faget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene vet hva som er forventet av dem | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på gjennomføringen av arbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på resultatet av arbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene får tilbakemeldinger på den faglige forståelsen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene deltar i arbeidet med å utvikle vurderingskriterier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene deltar i arbeidet med å utvikle mål for læringen i faget | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene reflekterer over egen læring | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene deltar i samtaler om egen læring og faglige utfordringer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...at elevene får råd om hvordan de skal forbedre seg | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ...å involvere elevene i egen læring | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Tilsluttnoenbakgrunnsspørsmål

Er du kvinne eller mann?

Kvinne

Mann

Hvorgammelderdu?

- under 30 år
- 30 – 39 år
- 40 – 49 år
- 50 – 59 år
- 60 år eller eldre

Hvor mange års praksis har du som lærer?

- Under 1 år
- 1-3 år
- 4-7 år
- 8-15 år
- 16-23 år
- 24-30 år
- 30+ år

I hvilket fylke arbeider du?

- Østfold
- Akershus
- Oslo
- Hedmark
- Oppland
- Buskerud
- Vestfold
- Telemark

- Aust-Agder
- Vest-Agder
- Rogaland
- Hordaland
- Sogn og Fjordane
- Møre og Romsdal
- Sør-Trøndelag
- Nord-Trøndelag
- Nordland
- Troms
- Finnmark

Tusen takk for ditt bidrag i forskningen!

Vedlegg 4: Tabeller

Tabell 13: Underviser du i andre fag i tillegg til FAGET? På tvers av de ulike fagene. Lærere (prosent)

Underviser du i andre fag i tillegg til FAGET?	Nei	1 – 2 fag	3 – 4 fag	5 – 6 fag	Flere enn 6 fag	Total (n)
ENGELSK	8	47	34	9	2	156
KROPPSØVING	23	35	30	10	3	101
MATEMATIKK	8	54	23	14	1	195
NORSK	8	46	32	11	3	288
Total (N)	75	346	220	82	17	740

**Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-Square), Kendall's Tau c 0.3

Tabell 14: Underviser du i andre fag i tillegg til FAGET? På tvers av skoleslag. Lærere (prosent).

Underviser du i andre fag i tillegg til FAGET?	Nei	1 – 2 fag	3 – 4 fag	5 – 6 fag	Flere enn 6 fag	Total (n)
Barneskole (1-7 årstrinn)	2	18	43	30	7	206
Ungdomsskole (8-10 årstrinn)	6	60	32	3	0	179
Kombinert barne- og ungdomsskole (1-10 årstrinn)	4	27	49	17	4	82
Videregående skole	21	66	13	1	0	273
Total (N)	75	346	220	82	17	740

**Resultatene er signifikante $p=0,00$ (Pearson Chi-Square), Kendall's Tau c 0.0

Tabell 15: Hvilket utdanningsprogram underviser du ved? Lærere (Flere kryss mulig)
(n=280)

Hvilket utdanningsprogram underviser du ved?	%
Studiespesialisering	74
Idrettsfag	11
Musikk, dans, drama	2
Bygg- og anleggsteknikk	7
Design og håndverk	12
Elektrofag	13
Helse og sosialfag	22
Medier og kommunikasjon	9
Naturbruk	3
Restaurant og matfag	8
Service og samferdsel	10
Teknikk og industriell produksjon	19

