



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

En kvalitativ undersøkelse av læreres vurderingspraksis i faget religion i Vg3 i videregående skole

Anne Berge

Veileder

Professor Sverre Dag Mogstad

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved

Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen

Det teologiske menighetsfakultet, 2015, Vår

AVH505: Masteravhandling 30 studiepoeng

Erfaringsbasert master i RLE/Religion og etikk

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	s. 3
1.1 Bakgrunn og motivasjon	s. 3
1.2 Tema og problemstilling	s. 4
1.3 Disposisjon av oppgaven	s. 4
1.4 Materiale	s. 5
1.4.1 Dokumentmateriale	s. 5
1.4.2 Materialet fra intervjuene med lærerne	s. 23
1.5 Metode og design av intervjuundersøkelsen	s. 23
2. Teori	s. 30
2.1 Ulike læringsteoretiske perspektiver og vurderingspraksiser	s. 31
2.2 Oversikt over ulike læringsteorier	s. 32
2.3 Modeller av klasserommet basert på teoriene	s. 40
2.4 Vurdering for læring - VFL kontekst og verktøy	s. 41
2.5 Fire prinsipper for undervisvurdering	s. 44
2.6 Læringsteoretisk perspektiv og vurderingspraksis - oppsummert	s. 45
3. Analyse av materialet og funn	s. 46
3.1 Åtte funn fra analyse av intervjumaterialet	s. 46
3.2 Åtte funn fra analyse av dokumentmaterialet	s. 52
3.3 Sammenfallende funn fra intervjumaterialet og dokumentmaterialet	s. 54
4. Drøfting	s. 56
4.1 Disposisjon av drøftingen og forskningsspørsmål	s. 56
5. Konklusjon	s. 70
Kildeliste	s. 72
Vedlegg	s. 75
Brev til intervjukandidater	s. 75
Intervjumalen	s. 76

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og motivasjon

Jeg har arbeidet i videregående i skolen i snart 25 år, dels som lærer med undervisning i blant annet religion, dels som avdelingsleder og de siste par årene som pedagogiske utviklingsleder. I alle tre stillingene vil jeg si at to store kjerneoppgaver har vært, og er, *undervisning* og *vurdering*. Både undervisningens form og innhold og vurderingspraksisen i skolen har endret seg mye gjennom disse årene. Da jeg startet i skolen på 1990-tallet var det mer en individuell og skjønnsbasert sedvanep praksis som rådet. Vi snakket ikke om «vurdering» med et vurderingsspråk slik vi gjør i dag- vi gjennomførte prøver og «satte karakter», og det var en ren summativ vurderingspraksis som rådet. Vi summerte karakterene, fant et gjennomsnitt, vippet opp eller ned og førte dette inn som standpunkt karakter. Etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 (heretter LK06), er det en tydelig og evidensbasert, det vil si en forskningsbasert, skoleutvikling som har etablert seg. Den legger grunnlaget for en kollektiv kompetanseutvikling som har som mål å utvikle en felles og rettferdig undervisnings- og vurderingspraksis i skolen. I tillegg sikres alle elever og lærlinger gjennom LK06 samme vurderingsrettigheter i Kapittel 3 i Forskrift til opplæringsloven¹. «Vurdering for læring» (heretter VFL) er i dag ett av Utdanningsdirektoratets (heretter Udir) nasjonale satsingsområdet² og den vurderingspraksisen skolene og lærerne skal utvikle, da den har vist seg, og viser seg å være, den praksis elevene oppnår best resultater med. Vurdering for læring innebærer en formativ underveisvurdering, hvor vurdering hele tiden brukes som verktøy og grunnlag for videre læring i prosessen frem til sluttvurderingen gjøres. Sluttvurderingen har som mål å gjenspeile elevenes helhetlige kompetanse i faget, og den gjøres først etter at faget er fullført. Den tradisjonelle summative vurderingspraksisen er erstattet med en formativ underveisvurdering, VFL.

Med hovedansvar for utvikling og drifting av nettopp denne felles vurdering for læring-praksisen på egen skole, ble det naturlig for meg å se på en problemstilling i forbindelse med vurdering for læring i min masteroppgave i RLE/ Religion og etikk. Jeg valgte å se på det gjennom ett av mine egne fag, religion.

¹ http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4, 16.5.2015

² <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonalsatsing1/>, 16.5.2015

1.2 Tema og problemstilling

Nesten daglig er spørsmål om riktig og rettferdig vurdering oppe til diskusjon på skolen, enten med elever, foresatte eller lærere. Også skolemyndighetene har sterkt fokus på vurdering, og flere forskningsprosjekt på dette området er blitt gjennomført de siste årene. «Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen»³, er ett av mange eksempler på slike oppdrag fra Kunnskapsdepartementet (heretter KD) eller Udir.

Karakterer er avgjørende for elevers opptak til videre studier og for lærlingers mulighet til å få læreplass, og derfor oppleves det svært viktig for dem at den vurderingen som gjøres er riktig. Nettopp fordi dette er så avgjørende for elevenes/lærlingenes videre fremtid, legger de fleste lærere ned utrolig mye innsats i vurderingsarbeidet. Til tross for dette, har elevers klager på standpunktkarakter vist, og viser fremdeles, at lærer ikke alltid har fulgt forskriften, eller vurdert i tråd med intensjonen i vurdering for læring, og elevene får medhold. At lærer ikke har fulgt forskriften eller vurdert i tråd med vurdering for læring, *kan* henge samme med at *skolen* ikke har utviklet en sikker og forskriftsmessig vurderingspraksis lokalt, og læreren bør sånn sett «frikjennes» for feil praksis. Er det eventuelt slik at skolen lever sitt eget liv uavhengig av de skiftende reformer og forskrifter som vedtas og formålene som blir formidlet gjennom læreplanene? Er det slik en av og til hører, at skoleledelsen følger opp til klasseromsdøra, men derfra kan «alle reformer tilpasses lærerens individuelle praksis»?

Disse sidene ved vurdering har motivert meg til å gå i dybden på dette tema, og min problemstilling er som følger:

Planlegger og gjennomfører faglærer undervisningen i faget religion i videregående skole med vurdering for læring (VFL) som en integrert del av undervisningen?

Jeg har avgrenset oppgaven til å se på praksis etter innføringen av LK06.

1.3 Disposisjon av oppgaven

Oppgaven består av i alt seks kapitler. Kapittel en, innledning, har fire underkapitler, de allerede nevnte to, bakgrunn og motivasjon og tema og problemstilling samt materiale og

³ http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt_NIFU.pdf?epslanguage=no, 16.5.2015

metode. Kapittel to utgjør oppgavens teoridel, kapittel tre presenterer analysen og funn før oppgavens drøftingsdel kommer i kapittel fire. Konklusjonen trekkes i kapittel fem.

1.4 Materiale

For å kunne analysere og besvare min problemstilling, har jeg samlet informasjon fra to typer empirisk materiale, henholdsvis et dokumentmateriale og et intervjumateriale.

1.4.1 Dokumentmateriale

I dette delkapitlet presenterer jeg dokumenter som jeg mener er blant de mest sentrale om VFL etter innføringen av LK06, og som jeg mener er nødvendig å se på for å kunne besvare problemstillingen så utfyllende som mulig.

Materialet sier på den ene siden noe helt konkret i forhold til hva skolen *skal* og *må* gjøre i arbeidet med vurdering, ut i fra det mandatet skolen og læreren er gitt, og på den annen side sier det, gjennom for eksempel forskningsmaterialet, noe om hva det ser i forhold til den vurderingspraksisen som faktisk er i dagens skole.

Ulike typer dokumenter sier noe om vurderingsarbeidet i skolen; skolejuridiske dokumenter, stortingsmeldinger, Norges offentlige utredninger, ulike rapporter fra oppdragsforskning om vurdering i skolen. Hver for seg uttrykker de både krav, intensjon/formål og viktige funn i forhold til vurderingsarbeidet og vurderingspraksisen i norsk skole, og jeg har valgt å presentere dem som separate underkapitler.

Funn fra dette materialet vil så bli sammenfattet i kapittel 3, analysen, å legge grunnlag for drøftingen i kapittel 4.

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)⁴

Opplæringsloven sier i Kapittel 3, § 3-4. *Innhald og vurdering i den vidaregåande opplæringa*⁵ kort og presist hvilke plikter skolens tre «hovedaktører» har i forhold til vurdering. *Rektor* har det organisatoriske ansvaret for skolens praksis, *lærerne* det praktiske ansvaret med å tilrettelegge og gjennomføre opplæring og *elevenes* oppgave er å delta aktivt i den organiserte undervisningen.

⁴ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>, 16.5.2015

⁵ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>, 16.5.2015

Forskrift til opplæringsloven

Opplæringsloven sier i kapittel 3, § 3-4 *Innhald og vurdering i den vidaregåande opplæringa* følgende om vurdering: «Departementet gir forskrifter om vurdering av elevar, lærlingar, lærekandidatar,...»⁶ og i forskrift til opplæringsloven er hele skolens vurderingsarbeid regulert i «Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring»⁷. Forskriften sier i kapittel 3, første del, Generelle føresegner⁸, generelt at alle elever har rett til vurdering, både underveis i opplæringsløpet og etter fullført skoleår. Elevene har også rett på en dokumentasjon av at de har gjennomført opplæringen. Målene for opplæringen og hva som blir grunnlaget for vurderingen skal også gjøres kjent for elevene.

Vurdering i løpet av skoleåret, såkalt underveisvurdering, skal videre være et verktøy for lærer og elev i elevens læringsprosess. Underveisvurderingen skal fungere som en grunnlagt tilbakemelding til eleven, slik at han vet hva han skal arbeide videre med fremover for å øke kompetansen sin. Tilbakemeldingene er også en informasjon til lærer med hensyn til hvordan han bør tilpasse undervisningen til den enkelte elev og elevgruppe.

Det er læreplanenes kompetansemål som danner grunnlag for faglærernes vurdering. Elevens fravær eller innsats i faget skal ikke trekkes inn i faglæreres vurdering av elevens kompetanse i et fag. Både elev og lærer har sine plikter når det gjelder å fremskaffe vurderingsgrunnlag: lærer har ansvar for å arrangere vurderingssituasjoner, og elev har ansvar for å møte opp og delta aktivt i den undervisningen/de aktivitetene lærer arrangerer. Eleven skal også aktivt vurdere sin egen kompetanse gjennom såkalte egenvurderingsaktiviteter. På den måten blir han bevisst sin egen faglige utvikling og hva og hvordan han de kan forbedre seg.

Alle fag vurderes med tallkarakter på en skala fra 1-6 to ganger i året. Hvis faglærer mener at en elev står i fare for ikke å få vurdering på grunn av at vurderingsgrunnlag mangler, skal han/hun varsle elev/foresatte umiddelbart. Elevene har også en juridisk rett til utviklingssamtaler med sin faglærer og kontaktlærer i forhold til sin skolefaglige utvikling. At det nevnte vurderingsarbeidet er gjennomført, skal fra skolens side også kunne dokumenteres at faktisk er gjennomført.

Etter at et fag er fullført skal alle elever få en såkalt sluttvurdering, dokumentert med standpunkt karakter. Sluttvurderingen skiller seg fra den nevnte underveisvurderingen ved at

⁶ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>, 16.5.2015

⁷ <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> 16.5.2015

⁸ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4 16.5.2015

den bare som sier noe om elevens samlede kompetanse i alle fagets kompetansemål, og er i så måte ingen fremovermelding eleven kan benytte til å forbedre seg i faget.

Rundskriv Udir -1-2010 – individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3 (Vurderingsforskriften)⁹

I 2009 ble det innført endringer i forskrift til opplæringsloven kapittel 3 om individuell vurdering i grunn- og videregående skole. Kapitlet omhandler elevenes rett til vurdering og Rundskriv Udir -1-2010 ble utarbeidet som et «... oppslagsverk for tolkning av bestemmelsene i forskrift til opplæringsloven kapittel 3.»¹⁰. Rundskrivet bidrar på den måten til å tydeliggjøre hvordan vurderingsarbeidet i skolen er tenkt og ment å være læringsfremmende for elevene. Innledningsvis omtaler rundskrivet bakgrunn for endringen som ble innført i 2009, og det refererer til blant annet stortingsmeldinger og elevundersøkelser som alle uttalte et behov for endret vurderingspraksis i norsk skole. Stortingsmeldingene og forskningsrapporter vil bli omtalt i henholdsvis punkt 1.3.5, 1.3.7 og 1.3.8.

Læreplanverket til Kunnskapsløftet¹¹

LK06 ble innført i 2006 og læreplanverket består av fire deler; Generell del av læreplanen, Prinsipp for opplæringa, fag- og timefordeling og tilbudsstruktur. Bare de to førstnevnte vil bli omtalt her.

Den generelle delen av læreplanen¹²

Den generelle delen av læreplanen sier ikke noe eksplisitt om vurdering som sådan, men er tydelig med på å danne grunnlaget for den vurderingstenkning som ligger til grunn i vurderingsforskriften med hensyn til at eleven skal være aktivt med i egen læringsutvikling. Eksempler på hvordan den generelle delen av læreplanen er en form for grunnmur i så måte, finner vi blant annet under overskriftene «Det skapende mennesket» og «Det arbeidende mennesket», hvor det står:

⁹ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>, 16.5.2015

¹⁰ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>, 16.5.2015

¹¹ <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/> 16.5.2015

¹² <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>, 16.5.2015

Det fremste mål for utdanning er utvikling. Opplæringa skal møte barn, unge og vaksne på deira egne vilkår og samtidig føre dei inn i grenseland der dei kan lære nytt ved å opne sinn og prøve evner.¹³

Utdanninga skal ikkje berre overføre lærdom - den skal også gi elevane kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap.¹⁴

Skolen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blick for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikkje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen.¹⁵

Den viktigaste av alle pedagogiske oppgåver er å formidle til barn og unge at dei stadig er i utvikling, slik at dei får tillit til egne evner. Ein god lærar aukar også deira uthald til å orke pårøyning og motbakkar.¹⁶

Prinsipp for opplæringa¹⁷

Heller ikke i Prinsipp for opplæringa finner vi noe eksplisitt uttalt om vurdering, men de sammenfatter og utdyper det som står i lov og forskrift. På samme måte som i den generelle delen av læreplanen, ser vi tydelig i innledningen at tenkningen om elevens læring og utvikling er den samme:

Opplæringa skal fremme allsidig utvikling hos elevane og utvikle kunnskapane og ferdigheitene deira. Fellesskolen skal ha ambisjonar på vegner av elevane, gi dei utfordringar og mål å strekkje seg mot.

Samtidig skal skolen og lærebedrifta ta omsyn til at elevane har ulike føresetnader og ulik progresjon, slik at alle kan oppleve gleda ved å meistre og å nå måla sine.¹⁸

¹³ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>, 16.5.2015

¹⁴ ¹⁴ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/>, 16.5.2015

¹⁵ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5>, 16.5.2015

¹⁶ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5>, 16.5.2015

¹⁷ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>, 16.5.2015

¹⁸ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Innleiing/>, 16.5.2015

I delkapitlene Motivasjon for læring og læringsstrategiar og Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader står det eksempelvis vidare klart hvilken tanke som ligger til grunn for det vurderingsarbeidet elevene skal møte i skolen:

Vurdering og rettleiing skal vere med på å styrkje motivasjonen for vidare læring.¹⁹

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre.²⁰

Stortingsmeldinger

Stortingsmeldinger er orienteringer og tilrådingar fra regjeringen/departementet til Stortinget i forhold til en situasjon innen det fag- og ansvarsområde det gitte departementet har. De fire stortingsmeldingene jeg har tatt med her uttaler seg om blant annet det vurderingsarbeidet som gjøres i norsk skole med ca. to, fire og seks års mellomrom fra innføringen av LK06. Det er interessant å se hvordan bildet her har endret seg i løpet av disse årene.

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring²¹

Denne meldingen kommer ut kort tid etter innføringen av LK06 og sier innledningsvis at «Alle har potensial for læring, ...»²² og «Alle må møtes med høye læringsforventninger og inkluderes i gode læringsprosesser tidlig i livet, og de må følges opp raskest mulig hvis problemer avdekkes»²³. Meldingen sier vidare at det er et felles ansvar skolen som institusjon har for å oppfylle dette.

Utover i meldingen beskrives vurderingssituasjonen i Norge, før tiltak og innsats på denne bakgrunn foreslås. Utfordringen med tanke på elevenes læringsutbytte ser ut til å være knyttet til en svært mangelfull helhetsforståelse, metakognitiv forståelse, av hvordan elevene lærer best. Undervisningen er preget av lite systematikk, lite refleksjon rundt hensikt med det som gjøres, og oppsummering av timens aktivitet er også lite utviklet. Det gis lekser, men svært få følger opp disse, noe som viser seg å ha stort utslag på elevenes læring. Oppfølging er viktig,

¹⁹ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>, 16.5.2015

²⁰ <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>, 16.5.2015

²¹ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

²² <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>, 16.5.2015

²³ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>, 16.5.2015

og spesielt viktig er det med raske og konkrete tilbakemeldinger for at eleven skal bli motivert til videre læring. Meldingen viser videre til undersøkelser og forskerfunn som sier at lærerne i videregående skole oppfatter sitt ansvar til å være undervisningen, ikke elevenes læring. I de samme undersøkelsene svarte en svært lav andel av elevene som ble spurt, at læreren sa hva det var viktig at de jobbet med for å forbedre seg i faget sitt.

Stortingsmeldingen refererer og så til en OECD-rapport som beskriver en skolekultur med lave forventninger til elevenes faglige utvikling, og rapporten mener det er en årsakssammenheng mellom dette og Norges lave ferdighetsnivå.

Om tiltakene for å endre på denne situasjonen, sier meldingene at dette er sammensatt. Klasse- og undervisningsledelse preget av god systematikk, struktur og god relasjon nevnes som nødvendig å utvikle, samtidig som høye forventninger og tydelige krav også har vist å ha positive utslag på elevenes læringsutbytte. Vurderingsarbeidet må utvikles til å bli et systematisk og målrettet arbeid. Tilbakemeldingene må virke motiverende for eleven, og de må også ha en «tilbakevirkende kraft» til læreren, slik at han kan tilpasse undervisningen til elevene best mulig. Er disse faktorene til stede, vil elevene i større grad oppleve læreren som en tydeligere lærer og autoritet.

For å endre på den situasjonen som meldingen avdekker, vil KD jobbe målrettet fremover med å utvikle skolen. Departementet vil se på lov- og regelverk, satse på evidensbaser kunnskap og forskning om læring og undervisning for å nå de mål LK06 har, blant annet om at skolens undervisningspraksis skal føre til økt læring for elevene og lærlingene.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen²⁴

I denne stortingsmeldingen er det, som navnet sier, kvaliteten i skolen og på undervisning som er i fokus. For at «... alle skal ha like muligheter til å utnytte sine evner og nå sine mål uavhengig av sosial bakgrunn.»²⁵, må kvaliteten på utdanningen i hele utdanningsløpet, fra barnehage til universitet være god. Meldingen viser også innledningsvis til Stortingsmelding 16 fra 2006-2007, hvor dette også var tema, gjennom dens vektlegging av forbedring av kvalitet for å sikre alle like muligheter til utdanning.

²⁴ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2016

²⁵ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

Meldingen sier at det er mye positivt å si om skolen også; elever og lærere trives for eksempel godt, og det jobbes bra mange steder. Bekymringen her er knyttet til at «Kunnskapsløftets intensjoner i for liten grad preger skolenes og skoleeiers egne planer og strategier.»²⁶ og at «Mye tyder på at evnen til oppfølging ikke er god nok mange steder, og at det er behov for veiledning og en klarere retning.»²⁷ Norske elever presterer lavere enn andre lands elever i sentrale fag som naturfag og grunnleggende ferdigheter som for eksempel lesing. Svake ferdigheter her kan gi «følgefeil» i mange år fremover og påføre Norge en svekket «... konkurranse- og innovasjonsevne...».²⁸

Dette beskrives som en alvorlig situasjon, og for å sikre elevene bedre læringsutbytte, presenterer meldingen en rekke mål for å snu denne utviklingen. Den refererer til at tiltak alt er satt i gang, blant annet arbeid med elevvurdering for å bedre elevenes læringsutbytte. Alvoret understrekes gjennom ordbruk som «... det må arbeides aktivt...»²⁹ og «... så raskt som mulig.»³⁰

Alle parter i Skole-Norge ansvarliggjøres i arbeidet med å bidra til å utbedre kvaliteten på opplæringen. Meldingens innhold er primært rettet mot grunnskolen, men tiltakene som skisseres vil også ha god virkning på opplæringen i videregående skole. Utfordringene med hensyn til å øke elevenes læringsutbytte i grunnskolen og den videregående skolen er ikke vesensforskjellige, slik jeg leser meldingene; «Det er behov for god forståelse av hva som fremmer og hemmer læring»³¹ i begge skolenivåene.

Det meldingen beskriver som god praksis er i stor grad sammenfallende med St.melding16s beskrivelser, men noen momenter er nye, som for eksempel at det er helt avgjørende at læreren har *troen* på at alle elever kan lære og at *kunnskapsbasert skoleutvikling om hva som best fremmer resultater*; gir resultater; «Et kjennetegn ved gode skoler er at ledelsen aktivt trekker inn relevant forskning i diskusjoner med lærerne, slik at metoder og arbeidsformer i

²⁶ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

²⁷ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

²⁸ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

²⁹ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

³⁰ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

³¹ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

skolen er kunnskapsbaserte. »³². Skoleledelsens avgjørende rolle i arbeidet med å utvikle skolen på en slik måte at eleven lærer mer uttrykkes slik:

En OECD-studie slår også fast at skoleledelsen har vesentlig innvirkning på læring og læringsmiljø. 2 Rektor og den øvrige ledelsen har betydning for elevenes læringsutbytte og trivsel på flere måter. Først og fremst ved å ha ansvar for å sette felles mål og inspirere til felles innsats for å nå målene og vurdere om målene er nådd.³³

Departementet viser til at skoleledelse kan ha stor betydning for kvaliteten i opplæringen, særlig gjennom at skoleledelse påvirker faktorer som skolens visjoner og mål, lokale læreplaner og undervisningspraksis. En statlig politikk for skoleledelse må derfor først og fremst rettes inn mot å bedre rektorenes og andre skolelederes evne til å sette mål for skolen samt å følge opp elevenes utbytte av opplæringen. Samtidig har rektorene i løpet av de siste årene fått utvidet ansvar og myndighet og en viktig rolle i å drive utviklingsarbeid i skolen. Dette bør også få betydning for hvilke tiltak en iverksetter for en bedre skoleledelse.³⁴

På bakgrunn av dette foreslår meldingen tiltaket om å utvikles lederutdanning med tydelige krav og forventninger til rektorrollen for rektorer uten lederkompetanse og veiledningskorps som kan hjelpe skolene i sitt utfordrende utviklingsarbeid.

Meld. St. 22 (2010-2011) - Motivasjon-Mestring-Muligheter - Ungdomstrinnet³⁵

Meldingen er, som den sier, rettet mot ungdomstrinnet, men jeg har likevel valgt å se på hva den sier om vurdering ettersom vurderingsforskrift og riktig praksis ikke er forskjellig fra ungdomstrinnet og videregående skole. Meldingen føyer seg også inn i en tidslinje og fyller et rom frem til neste og siste melding (melding 20 i neste delkapittel) så langt i LK06.

Melding 22 har hovedfokus på motivasjon, mestring og muligheter og tar «... sikte på å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, og dermed mer motiverende og relevant.»³⁶ for elevene,

³² <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-id516853/?docid=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

³³ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-id516853/?docid=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

³⁴ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-id516853/?docid=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

³⁵ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010-2011/id641251/?q=vurdering&docid=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1>, 16.5.2015

men vurderingstanken fra de tidligere meldingene videreføres også her. Elevene skal møtes med høye forventninger, få gode tilbakemeldinger med begrunnelser for hva lærerne har vurdert som høy kvalitet/måloppnåelse og lav kvalitet/måloppnåelse ved arbeidet deres. Tilbakemeldingene skal være grunnlaget for elevenes videre arbeid med å forbedre seg:

Forskningen peker videre på viktigheten av en god vurderingspraksis. Elevene lærer best når de forstår hvordan arbeidsoppgaver henger sammen med målene for læringen. De må få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og de må få råd om hvordan de skal forbedre seg.³⁷

Stortingsmeldingen viser ellers til at det satses på å utvikle vurderingspraksisen i norsk skole gjennom nasjonal satsing, og knytter god vurderingspraksis opp mot økt motivasjon for læring og faglig mestring for elevene.

Meld. St. 20 (2012-2013) - På rett vei, Kvalitet og mangfold i fellesskolen³⁸

Navnet på meldingen uttrykker det statusbildet som denne oppsummeringen også gjør, at bildet i norsk skole med hensyn til vurdering kan beskrives med å si at den er på rett vei;

Kunnskapsgrunnlaget som presenteres i denne stortingsmeldingen viser at innsatsen fra elever, lærere, skoleledere og skoleeiere de siste årene har gitt et trendskifte i norsk skole. Norske elever oppnår nå betydelig bedre resultater i de internasjonale undersøkelsene PISA, TIMSS og PIRLS enn for bare få år siden.³⁹

Men meldingen sier også noe om hva som må til for at fremgangen skal fortsette.

Evalueringen av LK06 sier om vurderingsarbeidet i skolen, at det har vært riktig å satse på elevvurdering og dens betydning for økt læringsutbytte for elevene. Lærerne melder tilbake at deres vurderingspraksis er blitt bedre, og at de også har endret egen praksis på dette feltet.

Lærerne formidler tydeligere hvilke mål eleven skal nå, og hva de skal lære. De samtaler også mer med elevene om læringsmålene. Målet lærerne har for timene er

³⁶ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=vurdering&docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1>, 16.5.2015

³⁷ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?docId=STM201020110022000DDDEPIS&q=&navchap=1&ch=3#KAP3-1>, 16.5.2015

³⁸ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=1&q=>, 16.5.2015

³⁹ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&q=vurdering&navchap=1&ch=2>, 16.5.2015

ofte knyttet til fagkunnskap, og inkluderer sjelden mål for grunnleggende ferdigheter og læringsstrategier. Elevene er fornøyde med den opplæringen de får, og mener selv de har et bevisst forhold til hva de skal lære og hva de har lært. Det har skjedd en betydelig endring i lærernes holdninger til elevvurdering og deres vurderingspraksis.⁴⁰

Vurderingskulturer med et kollektivt ansvar for elevvurdering har vokst frem flere steder etter satsingen ble igangsatt, men annen oppdragsforskning skal gå i dybden på dette fremover (to oppdrag refereres til i de to neste delkapitlene).

Selv om Skole-Norge er på rett vei med hensyn til vurderingsarbeidet, sier meldingen at tidligere tiltak for å fremme god vurderingspraksis og ledelse av læringsarbeid skal forsterkes i årene som følger (fra og med 2013), og den nasjonale satsingen på vurdering for læring skal fortsette. At dette er riktig kommer også frem gjennom anbefaling fra OECD, som også sier at Norge bør utvikle skolens evaluerings- og vurderingskompetanse.⁴¹

Avslutningsvis sier meldingen at dette arbeidet krever: «... tydelig retning, lokalt handlingsrom og forankring, kapasitetsbygging, oppfølging»⁴² for at den ovennevnte satsingen skal bli en naturlig implementert praksis i Skole-Norge. Det er ikke et lett arbeid å gå fra politiske ord til ny og endret klasseromspraksis.

Grunnlagsdokument

Dette delkapittelet omhandler noen av de sentrale grunnlagsdokumentene i arbeidet med vurdering for læring etter innføringen av LK06 og frem til i dag. Dette er blant annet dokumenter som viser til stortingsmeldingene over og motsatt.

Sluttrapport - Oppdragsbrev nr. 6 – 2007 om tiltak til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæringen⁴³

⁴⁰ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docid=STM201220130020000DDDEPIS&q=vurdering&navchap=1&ch=3>, 16.5.2015

⁴¹ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docid=STM201220130020000DDDEPIS&q=vurdering&navchap=1&ch=3>, (16.5.2015)

⁴² <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docid=STM201220130020000DDDEPIS&q=vurdering&navchap=1&ch=5#KAP8-1>, (16.5.2015)

⁴³ http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf?epslanguage=no, 16.5.2015

Oppdragsbrevet ble Udir 1. januar 2007, kort tid etter innføringen av LK06 i 2006, og var en bestilling der direktoratet skulle se på flere forhold knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæringen på det gitte tidspunktet. Udir ble blant annet bedt om å se på regelverk, kompetanse, relevans og rettferdighet i vurderingspraksisen og dokumentasjon. Med utgangspunkt i St. melding 16 (2006-2007), sier sluttrapporten at vurderingskulturen i norsk skole er mangelfull i forhold til oppfølging av elevene. Konsekvensen av dette blir at elevene ikke får mulighet til å utvikle seg maksimalt faglig. Vurderingskulturen og -praksisen fungerer ikke som læringsfremmende virkemiddel og er dermed ikke i tråd med LK06 intensjoner om økt læringsutbytte. Andre forhold enn rent målrelaterte faglige forhold tillegges vekt når karakter settes og det viser, i følge sluttrapporten, at det er utfordringer også med den målrelaterte vurderingspraksisen per oppdragets dato.

Rapporten konkluderer med at det tar tid å endre kultur og praksis på dette feltet. Det er krevende å implementere «nytt», men det legges opp til en strategisk utviklingsplan for perioden 2009-2012. Denne skal være kunnskapsbasert, samarbeidsbasert på systemnivå og «treffende» på en måte som gjør at mottakerne/målgruppene ser behovet og poenget tydelig. Det legges og opp til samarbeid med interesseorganisasjonene og brukergruppene for å lykkes med denne strategien. Tanken er at utviklingen skal gå «innenfra og ut»⁴⁴; at lærere og skoleeiere motiveres på en måte som gir dem ekte eierskap og tro på dette arbeidet. Praksisnære og kontekstrelevante tiltak og eksempler er også viktig suksessfaktorer for å lykkes med en slik implementering.

Tilrådingene i Udirs sluttrapport er flere. Målgruppene bør være skoler og deres skoleeiere, og spredning av kunnskap må baseres seg på at de som er med i satsingen forplikter seg til å dele sine erfaringer og parallelt med at Udir legger ut informasjon på sine nettsider. Sluttrapporten er tydelig på innholdet i dette utviklingsarbeidet:

Den videre satsingen bør vektlegge underveisvurdering, med et særlig fokus på vurdering for læring, det vil si vurdering som en integrert del av opplæringen som har til hensikt å bidra til tilpasset opplæring og til å øke elevenes motivasjon og læringsutbytte.

⁴⁴ http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf?epslanguage=no, 16.5.2015

Målet med satsingen vil være å videreutvikle læreres og instruktørers kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Deltakerne skal etter endt opplæring kunne:

- forstå og reflektere over egen vurderingspraksis i lys av vurdering AV læring (summativ vurdering) og vurdering FOR læring (formativ vurdering)

- fortsette å videreutvikle sin vurderingspraksis til i større grad å involvere elevene og lærlingene, støtte læring og utvikling og øke elevenes og lærlingenes motivasjon til å lære.⁴⁵

Grunnlagsdokument Satsingen Vurdering for læring 2010-2014⁴⁶

Dokumentet gir grunnlagsinformasjon for deltakere i den satsing som ble satt i gang på grunnlag av funnene i den ovenfor nevnte «Sluttrapport - Oppdragsbrev nr. 6 – 2007 om tiltak til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæringen»⁴⁷, og bildet grunnlagsdokumentet for Satsingen for 2010-2014 beskriver av vurderingskulturen i norsk skole har ikke endret seg mye. Norge har fremdeles et dokumentert behov for å utvikle skolens vurderingskompetanse i forhold til vurdering for læring. Denne vurderingspraksisen gir elevene størst læringsutbytte, heter det videre, og lærere gir uttrykk for at de finner det vanskelig å følge opp dette slik vurderingsforskriften sier de skal, i følge dokumentet. Grunnlagsdokumentet har til hensikt å avklare ansvar og roller og å være støttende for skolene og skoleeierne i det utviklingsarbeidet de står foran med hensyn til å utvikle en integrert bærekraftig vurderingskultur og -praksis på egen skole. Hovedintensjonen er å utvikle undervisning med læring som mål og økt læring for elevene. Fire prinsipper fra forskriften skal blant annet hjelpe deltakerne med å klargjøre dette. Eleven lærer best når de

- forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem
- får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- får råd om hvordan de kan forbedre seg

⁴⁵ http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf?epslanguage=no, 16.5.2015, s. 35

⁴⁶ <http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20%C3%A6ring%20okt%202011.pdf>, 16.5.2015

⁴⁷ http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf?epslanguage=no, 16.5.2015

- er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling⁴⁸

Her, som nevnt tidligere, understrekes det at praksisnærhet er en viktig suksessfaktor. Videre blir det sagt at det er viktig å komme raskt i gang med å prøve ut bruken av de nevnte fire prinsippene.

Andre viktige sider ved vurdering for læring holdes også frem, som for eksempel at fokuset skal gå fra hva eleven skal *gjøre* til hva de skal *lære*, underveisvurdering som utgangspunkt for justert og tilpasset undervisning for elev og eventuelt faggruppe og trygge og tillitsfulle rammer.

Også her understrekes viktigheten av spredning av erfaringer og praksis for deltakerne i det videre arbeidet med vurdering, og lærende nettverk sies å ha god effekt i denne sammenheng. Videre sier dokumentet også noe om rent organisatoriske og administrative forhold ved deltakelsen.

Grunnlagsdokument Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017⁴⁹

Dokumentet er, som det sier, et grunnlagsdokument for en videreføring av tidligere satsinger på individvurdering etter at LK06 bli innført. Dokumentet sier både noe om den tidligere satsingen (se over), og med utgangspunkt i dette, hvorfor videre satsing frem mot 2017 er iverksatt av Udir.

Bakgrunnen er igjen vurdering for læring; denne vurderingspraksisen viser seg fremdeles å være den mest effektive med hensyn til å oppnå økt læringsutbytte for elevene. Det refereres til internasjonale undersøkelser som påpeker Norges mangelfulle vurderingspraksis på dette feltet; «OECDs rapport... anbefaler blant annet at Norge bør fortsette arbeidet med å gjøre vurdering for læring til en mer integrert del av den daglige undervisningen».⁵⁰

Den nasjonale elevundersøkelsen fra 2013 underbygger dette, og St. meldingen «På rett vei – kvalitet og mangfold i fellesskolen» følger opp med å si at KD også «ønsker «... å videreføre en nasjonal satsing for å øke lærernes og instruktørens vurderingskompetanse og styrke sammenhengene mellom underveis- og sluttvurdering.»».⁵¹

⁴⁸ <http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20l%C3%A6ring%20okt%202020111.pdf>, 16.5.2015, s. 9

⁴⁹ <http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>, 16.5.2015

⁵⁰ <http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>, 16.5.2015, s. 2

⁵¹ <http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>, 16.5.2015, s. 2

Grunnlagsdokumentet inneholder videre svært mange av de tidligere nevnte forhold, men formålsparagrafens intensjon kommer tydelig frem her og begrunner hvordan norsk skole skal innrette opplæringen og hvilken vurderingspraksis som skal råde: «Vurderingsarbeidet må bygge opp under elevenes lærelyst og motivasjon, og sørge for at det åpner for skaperglede og, engasjement og utforskertrang.»⁵² Eleven skal være aktivt medvirkende i eget læringsarbeid og forholdet mellom lærer og elev skal være trygt, respektfylt og tillitsfullt. Slik må skolens vurderingskultur og -praksis være for å kunne ha læring som mål, slås det fast.

Nytt i dette grunnlagsdokumentet for satsingen Vurdering for læringer, er også fokuset på at tilbakemeldinger og oppfølging i norsk skole ikke bare gjelder elevene, men alle skolens ansatte som jobber med å utvikle skolen vurderingspraksis.

Vurdering under kunnskapsløftet - Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis, NF-rapport nr. 17/2010⁵³

I evalueringen av LK06 (EvaKL) har «Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag (SMUL)»⁵⁴ vært ett av flere prosjekt.

«Vurdering under Kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis» er en delrapport i prosjektet nevnt over. Hovedfunnene fra rapportene og Udirs⁵⁵ oppsummeringen danner grunnlaget for dette kapittelet.

Læreren vurderingspraksis og tenkning om vurdering, spesielt underveisvurdering, har endret seg etter innføringen av LK06, og dette har ført til en tydeligere praksis som også kommuniseres til eleven på en klarere måte. Mål for undervisningen og tilbakemeldinger på det arbeidet eleven har levert er del av lærernes vurderingspraksis, og de formaliserer og dokumenterer dette, jamfør rapporten. Elevenes deltakelse i vurderingen blir også stort sett opplevd som positivt, men hovedsakelig er medvirkningen begrenset til

⁵² <http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>, 16.5.2015, s. 3

⁵³ http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/smul_tredje.pdf?epslanguage=no, 16.5.2015

⁵⁴ http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/smul_tredje.pdf?epslanguage=no, 16.5.2015, s. 3

⁵⁵ <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Nordlandsforskning/Vurdering-under-Kunnskapsloftet-tredje-delrapport/>, 16.5.2015

egenvurderingsaktiviteter. Det er i mindre grad elevmedvirkning i forhold til å «medbestemme» for eksempel vurderingskriterier for det arbeidet elevene skal levere.

Lærerne er positivt innstilt til vurdering som utviklingsarbeid. De trenger mer kompetanse, men dette er tidkrevende arbeid, og det er derfor viktig at de får nettopp dette, tid.

Selv om mye har endret seg i positiv retning, er det fremdeles utfordringer knyttet til vurdering. To områder som nevnes er for eksempel forståelsen og tolkningen av selve vurderingsforskriften og planlegging av videre undervisning på bakgrunn av den vurderingsinformasjon lærer hele tiden samler inn gjennom underveisvurderingen.

Lærere og elever fra alle trinn i norsk skole har deltatt i forskningsprosjektet, og forskerne finner at det er ulikheter mellom trinnene i norsk skole og at kompetansebehovet derfor også vil være noe ulikt.

Vurdering i skolen, Utvikling av kompetanse og fellesskap, Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)⁵⁶

Rapporten er en sluttrapport utført av NTNU Program for lærerutdanning i samarbeid med SINTEF Teknologi og samfunn på oppdrag fra Udir og er den siste av tre delrapporter. Sluttrapporten dekker også delrapport 1 og 2 i tillegg til sluttfunnene. Arbeidet har gått over en periode på ca. 3 år fra 2011-2014.

Prosjektet har sett på vurdering fra tre vinkler;

Hvordan kommer skoleeieres, skolelederes og læreres vurderingskompetanse til uttrykk gjennom fortolkninger, forståelse og praksiser?

Hvilke vurderingspraksiser finnes i norske klasserom?

Hvilken betydning har vurderingspraksisene for elevenes opplevelse av læringsprosesser og læringsutbytte?⁵⁷

Funnene viser at det er en positiv og stor interesse for temaet vurdering, men forskerne finner også stor variasjon med hensyn til vurdering på alle arenaer i Skole-Norge, fra time til time, trinn til trinn og fag til fag, for eksempel. Kompetansen til ledere og lærere virker klart inn på

⁵⁶<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2015

⁵⁷<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2015, s. 9

vurderingsarbeidet og -praksisen de finner i sine observasjoner og intervjuer. Måten skolene er organisert på, er et annet viktig funn i denne sammenheng. Der det er fagteam etableres det for eksempel tolkningsfellesskap, hvilket er viktig for å utvikle god vurderingsforståelse og vurderingspraksis. Skoleleders rolle er helt avgjørende når utviklingsarbeid skal gjennomføres og implementeres;

... skoleledelsen spiller en avgjørende rolle for utviklingen av skolens vurderingskultur og vurderingspraksis. Måten skolelederen legger til rette for utviklingsarbeid i skolen på, har betydning for hvilke spenninger og motsetninger som oppstår i skolekulturen når endringer og utvikling skal foregå. Lederens rolle i arbeidet vil bidra til enten å hemme eller å fremme utviklingsarbeidet.⁵⁸

Rapporten forteller videre at det ser ut som elever i Skole-Norge kan en god del om vurdering, uavhengig av alder og klassen de går i. Elevene som intervjues i FIVIS forteller om ulike erfaringer og opplevelser med det vurderingsarbeidet lærerne gjennomfører. De er av den oppfatning at vurdering er viktig for egen læring, og de ser blant annet på tilbakemeldingene som et viktig grunnlag for å lære i fag.

Vurdering for læring er et verktøy også for tilpasset opplæring, gjennom at lærere bruker underveisvurderingen som en tilbakemelding, ikke bare til elevene, men også til seg selv. På den måten kan undervisningen fremover hele tiden justeres og tilpasses eleven/elevgruppen. Forskerne fant imidlertid at lærerne i liten grad praktiserte underveisvurdering på denne måten og konkluderte med: «Vi ser med andre ord et klart potensial for å videreutvikle vurdering for læring som et ledd i utviklingen av tilpasset undervisning.»⁵⁹

Skolene som hadde deltatt i arbeid med VFL hadde i større grad utviklet god vurderingspraksis enn skolene som ikke hadde det, og skolene hadde i tillegg skoleledere som uttrykte seg tydeligere i forhold til intensjonen i og med VFL.

Til tross for de nevnte relativt positive funnene over sier forskerne:

Likevel er det en klar tendens i vårt materiale at mange av skolene ikke har lyktes med å etablere en vurderingskultur, altså en kollektivt forankret forståelse av vurdering for læring og vurderingspraksis for hele skolen, blant hele personalet.

⁵⁸<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2016, s. 11

⁵⁹<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2015, s. 12

Målet om å sette elevens læring i fokus i vurderingsarbeidet har ikke nådd alle lærere og alle skoler.⁶⁰

Basert på det rapporten har funnet totalt sett, setter den opp åtte prinsipper for «... implikasjoner for praksis, forskning og videre satsing på vurdering i skolen.»:⁶¹

Læreplanforståelse er et sentralt element i utviklingen av vurderingskompetanse.

Lærernes disiplinfaglige kompetanse ser ut til å spille en fremtredende rolle, særlig i ungdomsskole og videregående opplæring.

Lærernes og skoleledernes vurderingskompetanse spiller en rolle når skolen skal sikre sammenheng mellom læreplanen, vurdering for læring og vurdering av læring.

Dialogen mellom lærer og elev er preget av tydelige forventninger og tilbakemeldinger og har synlige resultat i klasserommet.

Forståelse av intensjonene i den skolepolitiske satsingen Vurdering for læring øker mulighetene til å realisere dem.

Lærerens evne til å bruke vurdering som utgangspunkt for å utvikle undervisningen øker kvaliteten på elevenes læring.

En felles forståelse av validitet i vurdering og de ulike formålene med vurdering styrker skolens samlede vurderingskultur.

Lærere behøver fagdidaktiske kunnskaper om relevante undervisningspraksiser som legger til rette for at alle elevene deltar, forstår og mestrer.⁶²

⁶⁰ <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2015, s. 119

⁶¹ <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2015, s. 133

⁶² <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2015, s. 133-135

Avslutningsvis sier rapporten at det er viktig for skolene å bygge kollektiv kapasitet gjennom profesjonelle læringsfellesskap, og rapporten lister opp 5 viktige suksesskriterier, ramme faktorer, som kan fremme dette arbeidet;

- utviklingen av vurderingskulturen på den enkelte skolen forankres i et felles rammeverk
- utviklingsarbeidet ledes av skoleledelsen
- lærere og skoleledelse har felles begrepsapparat
- lærere og skoleledelse kan skape forbindelser til allerede eksisterende kunnskap om undervisning, vurdering og læring
- lærerne kan utvikle undervisningen basert på felles utviklingsprosesser med etablerte kriterier for evaluering⁶³

Elevenes læring i fremtiden skole, NOU2014:7⁶⁴

I Meld. St. 20 (2012-2013) På rett vei – Kvalitet og mangfold i skolen, sier KD at det vil «- nedsette et offentlig utvalg som får i mandat å utrede fremtidens kompetansebehov og hvilke kompetanser, ferdigheter og kvalifikasjoner de mener er viktige for å delta i videre utdanning, samfunns- og arbeidsliv»⁶⁵, og NOU 2014:7 Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag, er dette utvalgets delutredning. Om vurdering sier utredningen blant annet følgende; Vurderingssystemet i norsk skole skal ha tre funksjoner. Det skal på den ene siden legge grunnlaget for videre læring og utvikling for elevene og på den andre være informasjon om kompetansen elevene oppnår etter endt opplæring i fagene i norsk skole. Til slutt fungerer også vurderingen som grunnlag for opptak til videre studier og arbeid.

Delutredningen presenterer en historisk linje i Skole-Norges vurderingspraksis, fra tidligere normbasert vurderingspraksis til dagens underveis- og målbaserte vurderingspraksis og den sier i stor grad mye om hvilke krav forskriften inneholder i dag. Rapporten finner, som

⁶³<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no>, 16.5.2015, s.135

⁶⁴<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>, 16.5.2015

⁶⁵<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?q=f%C3%A5r+i+mandat+&docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=4>, 16.5.2015

tidligere dokumenter også har uttalt, at det er mange skoler som arbeider i tråd med forskriftens prinsipper om god vurderingspraksis, men det er også svært store lokale, regionale og nasjonale forskjeller på dette området. Vurderingssystemer i andre land blir presentert for å sammenlikne deres praksis og resultater med norsk praksis og norske resultater, for muligens å kunne fungere som grunnlag for fremtidig praksis hos oss.

Utvalget sier avslutningsvis i kapitlet om vurdering:

Vurderingssystemer skal både gi informasjon og grunnlag for læring og videreutvikling, ... at vurdering og kvalitetsarbeid må ta utgangspunkt i mål for elevenes læring. Det er viktig at de ulike elementene i vurderingssystemene reflekterer bredden i skolens mål.⁶⁶

1.4.2 Materialet fra intervjuene med lærerne

Alle intervjuene med lærerne er transkribert, og sammen med lydopptakene utgjør dette andre del av det empiriske materialet for oppgavens analyse. Funn fra dette materialet vil bli oppsummert i kapittel 3 og, i likhet med funn fra dokumentmaterialet, utgjøre grunnlag for drøftingen i kapittel 4.

1.5 Metode og design av intervjuundersøkelsen

Da jeg skulle velge metode sto valget mellom henholdsvis en kvantitativ metode og en kvalitativ metode med et kvalitativt intervju. Jeg valgte den kvalitative metoden med sitt kvalitative forskningsintervju. Denne metoden var hensiktsmessig i forhold til å besvare min problemstilling fordi «Det kvalitative forskningsintervjuet er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelse av livsverdenen».⁶⁷ og

... intervjuet er spesielt velegnet for å undersøke menneskers forståelse av betydningene i sin livsverden, beskrive deres opplevelser og selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverdenen⁶⁸.

Jeg ønsket å finne ut hvordan læreren konkret tenker i og rundt planleggingen av sitt undervisnings- og vurderingsarbeid, og hvordan de gjennomfører arbeidet med vurdering i

⁶⁶<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>, 16.5.2015, s. 110

⁶⁷ Kvale og Brinkmann 2009:49

⁶⁸ Kvale og Brinkmann 2009:132

praksis. Da vurderte jeg det slik at et intervju, med samtale og dialog om dette, best ville gi meg svaret på dette så og si. Jeg ønsket gjennom intervjuet nærmest å «se» hverdagen til læreren og høre om og forstå den daglige vurderingsverdenen til læreren fra hans virkelige innside.

Jeg valgte videre det semistrukturerte intervjuet som ramme for min intervjuguide. Et semistrukturert forskningsintervju er et godt planlagt og profesjonelt utarbeidet intervju. Intervjuet er retningsstyrt med utgangspunkt i problemstillingen og teorigrunnlaget, men det er ikke 100 % låst. Formen gir rom for en aktiv meningsutveksling, spørsmål og svar mot forhåpentligvis ny og konkret kunnskap om temaet og problemstillingen. Spørsmålene i et slikt intervju er dels av faktakarakter, men også av typen som gir intervjupersonen mulighet til å tenke seg om, reflektere, uttrykke egne meninger og kanskje ombestemme seg.

Det kvalitative intervjuet er en narrativ metode hvor fokuset er på ordet, samtalen og beskrivelser, i motsetning til den kvantitative undersøkelsen som i stor grad er opptatt av nettopp det kvantifiserbare, tall og målbare resultater. Enkelte hevder at det kvantitative resultatet er mer presist, men kvalitative resultat, presist beskrevet og fortolket, gir like sterke resultater selv om de ikke kan telles, veies og måles i samme grad. Jeg stolte derfor på at dette valget var riktig for å kunne besvare min masteroppgaves problemstilling.

Intervjuguiden ble utarbeidet først, og spørsmålene ble formulert på en slik måte at intervjuet fikk den ønskede formen til det nevnte semistrukturerte intervjuet, med en blanding av faktabaserte spørsmål og refleksjons- og meningsspørsmål. Jeg var opptatt av å formulere spørsmål på en ivaretagende måte. Med det mener jeg at intervjuobjektet ikke skulle oppleve spørsmålene som kontrollerende og for eksempel gi ham/henne en følelse av å være kunnskapsløse, eller føle seg avslørt på en eller annen negativ måte. Videre la jeg vekt på at spørsmålene ikke kunne besvares med et «ja» eller et «nei» i for stor grad. Dette ville stoppe den ønskede dybden i svarene og refleksjonen rundt det problemstillingen skal ta opp.

Selve problemstillingen lar seg *strengt tatt* besvare gjennom noen kjernes spørsmål, men jeg valgte å ta med noen innledende og avsluttende «rammespørsmål» også, for på en måte å kunne plassere kjernes spørsmålene/-svarene innenfor en noe videre forståelseskontekst. Mange av spørsmålene hadde i tillegg bakgrunnstekst eller tilleggsinformasjon knyttet til seg for å forankre spørsmålet, samt å forberede intervjuobjektet på det spørsmålet som skulle komme. På den måten ble spørsmålet satt inn i en faglig kontekst tilhørende problemstillingen og også intervjuobjektens hverdag. Intervjuet fikk på den måten også mindre preg av å være et

hastig, oppramsende spørsmål og svar-intervju, mer en faglig samtale rundt temaet vurdering og vurdering for læring. Intervjuguiden foreligger i sin helhet som vedlegg til oppgaven.

Jeg ønsket å intervju lærere og valgte lærere som underviser i faget religion i Vg3 på studiespesialiserende program (SSP) i ordinær videregående skole, fordi dette var målgruppa for oppgavens problemstilling. Jeg har intervjuet tre lærere på tre godt spredte videregående skoler i tre ulike regioner i Akershus fylkeskommune. Antallet var ikke bestemt på forhånd, men da jeg etter hvert kjente igjen noen av tankene, valgte jeg å si at utvalget var stort nok. Ytterligere intervjuer ville bare øke materialet i volum, men ikke tilføre noe nytt. I utvalget var det lærere av begge kjønn, to av lærerne hadde arbeidet svært lenge i videregående skole (mer enn 17 år) og en av dem relativt kort (21/2 år). Alle lærerne fortalte at de arbeidet i team med flere kolleger, og indirekte kan det da kanskje sies at utvalget er noe større enn disse tre lærerne, ettersom planleggingen var tilnærmet lik for alle teamets medlemmer. Den geografiske spredning i utvelgelsen av intervjuobjektene sikret at jeg fikk en bredere praksiserfaring og også en større «livsverden» fordi lærerne ikke var påvirket av hverandre.

Informert samtykke og konfidensialitet var utgangspunktet for kontakt med intervjuobjektene. Jeg kontaktet innledningsvis skolens ledelse via telefon og e-post og presenterte min oppgave og forespørsel, og fikk deretter oppgitt navn på lærere jeg kunne kontakte. Å gå tjeneste vei i en slik sammenheng er viktig også av andre grunner enn det rent formelle. Når for eksempel rektor eller en avdelingsleder sier ja til deltakelse og formidler kontakt, tenker jeg at det også tilfører undersøkelsen en seriøsitet og faglighet som er viktig for resultatet.

Jeg tok telefonisk kontakt og kontakt via e-post med alle lærerne. Alle fikk oversendt et skriv med informasjon som sa at de var sikret anonymitet og konfidensialitet gjennom hele prosessen, og at de når som helst kunne trekke seg fra deltakelse i oppgaven. Jeg understreket i tillegg at oppgaven ble utført av meg privat, som student ved Det teologisk menighetsfakultet (heretter MF), og at dette ikke var et oppdrag i regi av min stilling som utviklingsleder ved min egen skole eller i regi av min arbeidsgiver, Akershus fylkeskommune.

Når et intervju utarbeides og gjennomføres, bør det gjøres i tråd med etiske retningslinjer og det Kvale og Brinkmann kaller «Det etiske prinsippet om velgjørenhet...».⁶⁹ Dette innebærer at det ikke skal være forbundet med stor risiko å delta i undersøkelsen. Som nevnt under 1.4.2.2, var jeg også opptatt av å formulere intervjuguiden på en måte som ivaretok læreren på

⁶⁹ Kvale og Brinkmann 2009:91

en slik måte at han ikke ville oppleve intervjuet som blottstillende og eventuelt krenkende. Jeg fikk hverken i forkant eller i etterkant av intervjuet reaksjoner som tilsa at deltakelse ville kunne medføre negative konsekvenser, eller at deltakelsen hadde medført negative konsekvenser.

Tekniske forberedelser til intervjuet var en enkel oppgave, da intervjuene i sin helhet ble tatt opp med funksjonen «taleopptak» på min mobiltelefon. Det var en diskret og lite distraherende opptaksmetode, kvalitativt bra og sikker. Lydkvalitet ble svært bra. Alle intervjuene ble etter opptak overført til et transkriberingsprogram via iTunes og skrevet ut som tekstdokument. Utstyr til transkribering lånte jeg av IT-avdelingen på MF.

For å «få tak i» den informasjonen du som intervjuer ønsker, må konteksten være trygg slik at intervjupersonene opplever at han/hun blir ivaretatt gjennom hele prosessen og samtalen. Intervjuet er på mange måter også en læreprosess, eventuelt også en erkjennelsesprosess, for intervjuobjektet. Intervjuet må derfor oppleves å være ufarlig, at det å svare åpent og ærlig og kanskje føle seg «avkledd», ikke vil oppleves som et personlig tap. «Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon».⁷⁰

Alle intervjuene ble blant annet av ovennevnte grunn avtalt gjennomført på lærerens egen skole. Tidspunkt for intervjuet ble avtalt til å være når det passet best for lærerne for å sikre han/henne minst mulig belastning med gjennomføring av *min* oppgave og for å sikre at de ikke måtte organisere egen hverdag med vikarer, hvilket kunne resultere i irritasjon og stress. Tidsrammen ble også informert om å være innenfor for ca. 60-90 minutter, også dette for å gi forutsigbarhet rundt intervjuet og eventuelt andre avtaler læreren måtte ha denne dagen. Tidsrammen ble i alle intervjuene overholdt.

I et intervju vil forholdet mellom intervjuer og informant kunne oppleves som et maktforhold. Maktforholdet vil alltid være asymmetrisk, og denne ubalansen er det intervjuerens ansvar å ivareta på en god måte. Jeg var av den grunn opptatt av å presisere at dette var en oppgave i privat regi, at jeg skrev oppgaven som ordinær student i denne sammenhengen og ikke, som tidligere nevnt, på oppdrag i regi av min arbeidsgiver, Vestby videregående skole/Akershus fylkeskommune. Når jeg presiserte det, var det for å sikre at dette ikke ville kunne få noe konsekvens for dem rent jobbmessig.

⁷⁰ Kvale og Brinkmann 2009:144

Den relasjonelle faktoren er avgjørende for et godt intervju. Når intervjupersonen opplever seg ivaretatt og respektert i løpet av intervjuet, øker antakelig dybden og bredden i svarene, hvilket igjen vil øke kunnskapstilfanget og produksjon av tolkningsmaterieil. Jeg hadde derfor beregnet god tid til alle avtalene, startet alle intervjuene med litt småprat og en kopp kaffe, før vi startet opptakene. Lærerne valgte selv hvor vi skulle gjennomføre intervjuet, og også det er viktig, tenker jeg, for da finner de et rom de selv kjenner og vet at gir dem den skjermingen en slik situasjon krever.

Jeg har som nevnt helt innledningsvis valgt vurdering som tema for min oppgave ettersom dette er en av skolens kjerneoppgaver og et tema jeg forholder meg til daglig og er svært interessert i. Nettopp av den grunn var jeg opptatt av å fokusere på at jeg ikke skulle være en del av samtalen som om vi var kolleger. Det er viktig i en slik situasjon at intervjueren opprettholder en form for profesjonellavstand slik at ikke han/hun ikke mister oppdraget sitt og rollen sin av syne. Jeg satte litt ord på denne settingen, og ved i innledningen til intervjuet snakket vi litt om akkurat denne problemstillingen. På den måten ble «maktforholdet» litt avklart og stabilisert. Alle objektene «så» den settingen og uttrykte ingen usikkerhet rundt dette.

Alle lydopptakene ble spilt av og transkribert så ordrett det lot seg gjøre. Kvaliteten på opptakene var god, og ved usikkerhet førte jeg inn kommentarer på hva jeg eventuelt ikke fikk helt tak i. Eventuelle oppfølgingsspørsmål eller avklaringer underveis, ble også oppført med informasjon om dette i parenteser. Intervjuobjektene ble gitt en farge og anonymisert identitet gjennom hele teksten, og alle svarene deres ble skrevet med den fargen som hørte til identiteten. Alle svar per spørsmål ble så samlet under ett og ett spørsmål. Samlet transkribert materiale ble rundt 54 sider.

I arbeidet med en masteroppgave er datakvalitet sentralt og kvalitetsuttrykkene, eller begrepene, verifisering, reliabilitet og validitet nødvendig å forholde seg til. Som student og forsker har du et selvstendig og etisk ansvar for å «... rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig.»⁷¹ Du skal sikre at det arbeidet du utfører og leverer er utført i tråd med de kvalitetskrav et forskningsprodukt krever.

Reliabilitet handler om hvor pålitelige oppgavens resultater er. Resultatene skal være etterprøvbare, og med det menes at resultatene skal bli de samme om samme undersøkelse

⁷¹ Kvale og Brinkmann 2009:81

utføres av andre forskere. I kvalitative sammenheng kan være en utfordring. For eksempel kan to forskere / mennesker som hører det samme og transkriberer det, betone ulike ting; sette komma, pause, punktum og så videre på ulike steder ut i fra en ren subjektiv tolkning.

Validitet dreier seg om gyldigheten ved metoden og sikrer at de spørsmålene jeg stiller faktisk avdekker det jeg er ute etter finne ut av. I denne sammenheng er det viktig at spørsmålene er godt gjennomtenkt, og at alle informantene blir stilt de samme spørsmålene. Er spørsmålene for kritiske og for pågående, kan det være at respondenten ikke svarer ærlig, og da vil heller ikke kunnskapen bli sann og sikker. I mine intervju ble alle respondentene stilt de samme spørsmålene, og jeg satte kryss ved hvert spørsmål som ble stilt med fargekoden den enkelte identitet hadde blitt tildelt. På den måten fikk jeg god oversikt over at alle ble stilt alle spørsmålene. Det var ingen spørsmål som ble avvist av respondentene. Jeg gjennomførte intervjuene uten lange mellomrom og transkribere dem så raskt som mulig, og helst rett etterpå. Dette var viktig for meg, for på den måten var jeg på en måte «fremdeles i intervjusituasjonen» mens jeg transkriberte. Ett spørsmål i ett av intervjuene ble spilt over da intervjuet ble avbrutt og startet på nytt. Jeg vurderer det slik at det spørsmålet indirekte også besvares flere steder senere i oppgaven, og at det derfor ikke svekker resultatet.

Jeg analyserte materiale ved å lese teksten flere ganger, notere «mellomfunn», og for hver gang ble det tydeligere og tydeligere hvilke funn materialet kommuniserte. Til slutt endte jeg opp med åtte funn som ble utgangspunkt for diskusjon mot teori.

Valg av metode er et av de viktigste valgene en gjør i prosessen med å skrive en masteroppgave. Forskningsmetoden skal være et egnet verktøy til å få svar på det spørsmålet problemstillingen reiser. Metodekritikk, mulige svakheter ved valgt metode er i denne sammenheng like viktig å være seg bevisst.

Det kvalitative intervjuet er en narrativ metode hvor fokuset er på ordet og samtalen og beskrivelser, i motsetning til den kvantitative undersøkelsen som i stor grad er opptatt av nettopp det kvantifiserbare, tall og målbare resultater. Mange hevder av den grunn at det kvantitative resultatet er mer presist, og at det kvalitative resultat er for nyansert, subjektivt og fortolket til å være presist og sant. Et kvalitativt intervju vil, nær sagt, naturlig nok ikke kunne representere flere hundre informanter, til det vil det transkriberte materialet bli for omfattende. Antall deltaker vil derfor være lavt og generaliserbarheten vil som følge av det bli svakere. Ettersom jeg selv er «innenfor» yrkesgruppen jeg intervjuer og har arbeidet lenge

med det temaet jeg jobber med i oppgaven, er det en fare for at spørsmålene jeg stiller blir subjektive og ensidige, og til og med ledende, uten at jeg merker det selv. Spørsmålene skal være hypotesetestende og objektive så langt det lar seg gjøre.

Når jeg likevel valgte å bruke denne metoden, og stoler på at den er pålitelig i forhold til mitt utgangspunkt, er det fordi Kvale og Brinkmann sier følgende om metoden i sin bok:

«Intervjuets styrke er dets privilegerte tilgang til objektets dagligverden»⁷², og det var den jeg var opptatt av å få tilgang til.

Etikk og etiske vurderinger preger hele prosessen med å skrive en masteroppgave, og i særdeleshet gjennomføringen av det kvalitative intervjuet. Det henger sammen med selve kjernen i det kvalitative intervjuet: « utforske menneskers privatliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige» (Birch et al. 2002,s 1)»⁷³. Gjennom hele planleggingsfasen, via selv intervjuet og frem ferdig sluttprodukt, må intervjueren vektlegge både etiske og empatiske aspekter ved gjennomføringen. Intervjuobjektene mine ble for eksempel sikret anonymitet i hele prosessen, intervjuene ble gjennomført på deres skole, på deres hjemmebane om en vil, og jeg presiserte at dette var en oppgave jeg skrev i privat regi, at jeg var ordinær student i denne sammenhengen og ikke, som tidligere nevnt, ute på oppdrag i regi av min arbeidsgiver, Vestby videregående skole/Akershus fylkeskommune. Dette var jeg tydelig på for å sikre at resultatet ikke er knyttet til noens arbeidsgiver og for å redusere det asymmetriske maktforholdet som alltid vil prege en intervjusituasjon. Vi gjennomførte intervjuene i trygge og kjente omgivelser, satt også alltid på et sted intervjuobjektet selv valgte og alle samtaler var godt skjermet. Transkribert tekst vil bare bli sitert fra på en måte som alltid vil ivareta intervjuobjektet. Sitater som kan virke latterliggjørende vil bli skrevet ut i ren tekst, så lenge bruken av sitatet ikke mister sin verdi. Rapporten som til slutt publiseres vil også sikre at ingen av deltakerne vil oppleve at dette på noen måte vil medføre negative konsekvenser for dem. Etter slutført skriftlig arbeid, vil lydopptak også bli slettet fra telefon og PC.

Oppsummerer jeg metodevalget mitt, blir det at det kvalitative intervjuet ikke er en «tilfeldig uformell prat over kaffekoppen om noe jeg er svært interessert i», men en profesjonell og særegen form for samtale. Det kvalitative intervjuet er en samtalebasert erkjennelsesprosess. Begge parter skaper ny kunnskap ut i fra en problemstilling og et tema intervjueren har god kunnskap om og interesse for i en tillitsvekkende og etisk ivaretagende setting.

⁷² Kvale & Brinkmann 2009: 181

⁷³ Kvale & Brinkmann 2009: 80

2. Teori

Undervisning og vurdering har alltid vært, og er, som nevnt innledningsvis, to av skolens kjerneoppgaver. Når det gjelder tanker og teori om hvordan elevene lærer best og hvilken undervisning- og vurderingspraksis som er hensiktsmessig, har det vært ulike oppfatninger om dette gjennom skolens historie, så også i dag. Sentrale fagpersoner fra ulike høyskole- og universitetsmiljø, henholdsvis Olga Dysthe, professor i pedagogikk ved Avdeling for utdanningsvitenskap, Universitetet i Bergen, Gunn Imsen, professor i pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Stephen Dobson, professor i pedagogikk, Høgskolen i Hedmark og Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering (heretter NKV)⁷⁴ sier følgende om *dagens lærings- og vurderingsbilde*:

Olga Dysthe: «... det læringsparadigmet som har vokst fram fra rundt 1980, bygger på kognitive og konstruktivistiske læringsteorier og etter kvart også på sosiokulturelle perspektiv...»⁷⁵

Gunn Imsen: «11.9 Det sosiokulturelle perspektivet på 2000-tallet. Som nevnt har Vygotskys teori fått en renessanse på 1990- og 2000-tallet. Samtidig skjer det stadig nyere utviklinger av det sosiokulturelle perspektivet i pedagogisk psykologi.»⁷⁶

Stephen Dobson: «I stedet for at undervisningen gjennomføres, fulgt av en bolk med vurdering, skal tradisjonell undervisning og vurdering settes sammen til en mer eller mindre kontinuerlig, sømløs underveisvurdering.»⁷⁷

NKV: «Det teoretiske grunnlaget for vurdering for læring er ikke sammenfattet i en avgrenset teori, men kan sies å bygge på et konstruktivistisk og sosiokulturelt læringsyn, og trekke vekslers både på reformpedagogikk og moderne pedagogiske oppfatninger om god undervisning, ...»⁷⁸

⁷⁴ http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering

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

Arbeidsutvalget i NKV består av:

Professor Stephen Dobson Høgskolen I Hedmark, Dosent Roar Engh Høgskolen i Vestfold, Førstelektor Gunnar Engvik Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Prosjektleder Egil Hartberg Høgskolen I Lillehammer, Høgskolelektor/stipendiat Siv Måseidvåg Gamlem Høgskulen i Volda, Høgskolelektor Helga Kufaa Tellefsen Høgskolen i Oslo og Akershus

⁷⁵ http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf

⁷⁶ Imsen 2005:270

⁷⁷ Engh 2011:7

Dagens tidsriktige syn på undervisning og vurdering er med andre ord i stor grad preget av det *sosiokulturelle læringsperspektivet* og tanken om at vurdering skal være en integrert del av undervisningen i form av *vurdering for læring*. Dette blir også det teoretiske grunnlaget for problemstillingen min, den teoretiske «veggen» problemstillingen belyses mot.

Jeg har brukt ulike bøker når det gjelder sosiokulturelt læringsteoretisk perspektiv. Roger Säljös *Læring i praksis, Et sosiokulturelt perspektiv*⁷⁹, Ivar Bråten's *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv*⁸⁰, Gunn Imsens *Elevenes verden, innføring i pedagogisk psykologi*⁸¹ og Roar Engh's *Vurdering for læring i skolen*.⁸² Når det gjelder bakgrunn for vurdering for læring, er det hentet fra Utdanningsdirektoratet⁸³ og NKV.

2.1 Ulike læringsteoretisk perspektiver og vurderingspraksiser

For å forstå forskjellen mellom dagens tenkning om læring og ønsket vurderingspraksis som klart annerledes fra tidligere praksis, gis en skjematisk fremstilling over hovedinnholdet i de ulike teoriene, etterfulgt av en relativt *kort* oversikt over behavioristisk læringsteori og kognitiv-konstruktivistisk læringsteori. *Sosiokulturell læringsteori og Vurdering for læring* presenteres mer utfyllende da disse er grunnmuren i dagens lærings- og vurderingspraksis.

Men aller først er det nødvendig å avklare tre sentrale begreper; læringsteori, læring og vurdering.

Læringsteorier kan være både et personlig teorisyn og et samtidssyn, en trend om man vil, for sin tids syn på læring. I læringsteorien ligger blant annet tanker om atferd hos den lærende, motivasjon, mennesket som aktivt eller passivt i læringssituasjonen, kunnskapssyn og lærerens oppgave. Hva man «ser» vil variere fra teoretiker til teoretiker, tid, sted og situasjon. Valg av læringsteori, personlig eller systemisk, vil derfor avgjøre hvordan læreren/ skolen «ser» og forstår elevenes måte å lære på, og dette vil også være avgjørende for lærerens/skolens vurderingspraksis.

⁷⁸ http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf, 29.05,2015

⁷⁹ Säljö 2001

⁸⁰ Bråten 2002

⁸¹ Imsen 2005

⁸² Engh 2011

⁸³ <http://www.udir.no/vurdering-for-laring/>, 31.5.2015

Roger Säljö sier i Ivar Bråtens bok følgende om læringsteori: «En rimelig forventning til en teori om læring er at den skal kunne brukes til å utvikle skole, utdanning og andre miljøer der læring pågår.»⁸⁴, og Gunn Imsen sier i sin bok at «Teorier er briller til å se med.»⁸⁵ og at «Læringsteorienenes bidrag må være å hjelpe læreren til å se elevens forståelsesprosess klarere.»⁸⁶.

«Begrepet «læring» er omstridt på begynnelsen av det 21. århundret.»⁸⁷, sier Ivar Bråten i innledningsvis i sin bok, og referer til at det ikke er enighet om definisjon på læring, hvor og hvordan læring skjer. Roger Säljö sier i sin bok, Læring i praksis - Et sosiokulturelt perspektiv, at «Som art er mennesket lærende. Faktum er at dette er et av dets mest særpregede trekk: evnene til å ta vare på erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenhenger. Men læring er ingen homogen eller éndimensjonal foreteelse eller prosess.»⁸⁸, og hans grunnleggende antakelse er at vi aldri kommer til å løse gåten om hvordan «læring går til» og få et endelig svar på dette.

Gunn Imsen oppsummerer sitt delkapittelet «7.3 Hva er læring?»⁸⁹ med å si at «Definisjonene er alle nøye med å presisere at årsaken til atferdsendringen eller personlighetsendringen er øvelse eller erfaring ...»⁹⁰.

Det ser med andre ord ut til at det ikke er en (trylle-)formel eller klar definisjon for læring.

Når det gjelder vurdering velger jeg her å bruke Roar Engh: «... Kunnskapsløftet (LK06) bruker konsekvent begrepet vurdering om det som uttrykker kvaliteten på elevenes arbeider eller deres grad av måloppnåelse.»⁹¹

2.2 Oversikt over ulike læringsteorier

I modellen under viser jeg skjematisk forskjellene mellom behavioristisk læringsteori, kognitiv og konstruktivistisk læringsteori og sosiokulturell læringsteori og presenterer dem så hver for seg.

⁸⁴ Bråten 2002:53

⁸⁵ Imsen 2005:164

⁸⁶ Imsen 2005:165

⁸⁷ Bråten 2002:11

⁸⁸ Säljö 2001:13

⁸⁹ Imsen 2005:165

⁹⁰ Imsen 2005:168

⁹¹ Engh 2011: 23

Rammen er *basert* på Gunn Imsens oversikt i hennes bok «Elevens verden, innføring i pedagogisk psykologi». ⁹²

Læringsteori/ Viktige representanter	Ytre atferd vs Indre prosesser	Motivasjon/ Drivkrefter i læringen	Mennesket aktivt vs passivt?	Kunnskapssyn	Lærerens oppgave
Behavioristisk Læringsteori/ John B. Watson Burrhus F. Skinner Edward Lee Thorndike	Ytre atferd Enkle læringsformer	Ytre belønning Hedonisme	Mest passiv læring «Flaskepåfylling»	Ferdig kunnskap som overføres til individet. Tabula Rasa	Legge til rette oppgaver Gi belønning Gi «straff»/Gi minuspoeng
Kognitiv Læringsteori/ Jean Piaget Jerome Bruner Konstruktivistisk Læringsteori/ Piaget Bruner Dewey	Indre hukommelsesprosesser Komplekse læringsformer Indre prosesser «skjema»	Finne strukturer og mønstre Indre motivasjon Nysgjerrighet, trang til å «finne ut av» Indre motivasjon	Både aktiv og passiv. «Lagre» kunnskap Aktivt	Ferdig kunnskap, men preget av individets bearbeiding Kunnskap konstruert av individet	Strukturere, forklare, stimulere gode læringsstrategier Legge til rette for aktivitet. Samspill mest med ting, men også sosialt
Sosiokulturell Læringsteori -Vygotsky -Mead -Dewey -Lave -Wenger -Bruner m.fl.	Ytre kultur og indre, mentale prosesser	Være et sosialt vesen	Aktivt	Overlevert fra kulturen, internalisert hos individet	Strukturere, gi hjelp og støtte, «tøye» eleven, sosialt samspill, vekt på språk

Behavioristisk læringsteori

Læringsteori/ Viktige representanter	Ytre atferd vs Indre prosesser	Motivasjon/ Drivkrefter i læringen	Mennesket aktivt vs passivt?	Kunnskapssyn	Lærerens oppgave
Behavioristisk Læringsteori/ John B. Watson Burrhus F. Skinner Edward Lee Thorndike	Ytre atferd Enkle læringsformer	Ytre belønning Hedonisme	Mest passiv læring «Flaskepåfylling»	Ferdig kunnskap som overføres til individet. Tabula Rasa	Legge til rette oppgaver Gi belønning Gi «straff»/Gi minuspoeng

⁹² Imsen 2005:176

Det behavioristiske paradigme ble utviklet og etablert i USA i først halvdel av 1900-tallet og har i stor grad preget synet på undervisning og vurdering frem til godt ut på ca. 2000-tallet. Enkelte vil hevde at dette synet fremdeles praktiseres i dagens skole.

Det var Amerikaneren J. B. Watson som utarbeidet behaviorismen i første halvdel av 1900-tallet⁹³, og fokuset den gangen var på atferdspsykologien, men vi snakker også om et behavioristisk læringsteoretisk perspektiv; behaviorismens syn på hvordan vi lærer.

Det behavioristiske læringsteoretiske synet la grunnlag for en enkel undervisningspraksis som i stor grad resulterte i det Gunn Imsen beskriver som « ... det monologiske klasserommet, ... »⁹⁴. Læreren er den aktive og den som presumtvt vet mest og best og har all «kunnskapsmakten» i klasserommet. Hans oppgave er å overføre kunnskapen til elevene, og de er som passivt mottakende tabula rasa'er. Læreren fyller på ferdig kunnskap så langt timer og bok rekker. Vurderingspraksisen er i stor grad preget av at læreren lager oppgaver/prøver som tester reproduksjon av overlevert kunnskap og den har et mer kvantitativt preg enn kvalitativt. Læreren sjekker ut hvor mye eleven husker. Tilbakemeldinger vil være av typen rett eller galt svar; belønning og straff. Motivasjonstanken er enkel; belønning for og i form av rett svar! Vurderingen av læringen skjer ved at læreren måler hvor mye elevene reproduserer/memorerer av den påfylte lærerkunnskapen, og elevene belønnes ut i fra kvantitet ikke kvalitet. Rett svar blir belønnet med for eksempel «ja, bra og fint» og feil svar blir straffet med «feil, galt og nei». Læringsformen er enkel; fra lærer til elev, og så på en måte tilbake til lærer gjennom prøven. Det behavioristiske læringsperspektivet er ikke opptatt av elevenes «innside» i læringsprosessen; hva eleven tenker og opplever eller de erfaringer han har med seg eller de refleksjoner han gjør seg underveis.

⁹³ Imsen 2005:30

⁹⁴ Imsen 2005:330

Kognitiv og konstruktivistisk læringsteori

Læringsteori/ Viktige representanter	Ytre atferd vs Indre prosesser	Motivasjon/ Drivkrefter i læringen	Mennesket aktivt vs passivt?	Kunnskapssyn	Lærerens oppgave
Kognitiv Læringsteori/ Jean Piaget Jerome Bruner Konstruktivistisk Læringsteori/ Piaget Bruner Dewey	Indre hukommelsesprosesser Komplekse læringsformer Indre prosesser «skjema»	Finne strukturer og mønstre Indre motivasjon Nysgjerrighet, trang til å «finne ut av» Indre motivasjon	Både aktiv og passiv. «Lagre» kunnskap Aktivt	Ferdig kunnskap, men preget av individets bearbeiding Kunnskap konstruert av individet	Strukturere, forklare, stimulere gode læringsstrategier Legge til rette for aktivitet. Samspill mest med ting, men også sosialt

Kognitiv læringsteori og konstruktivistisk læringsteori vokser frem på 1900-tallet. Det er mange ulike grener/ typer, men de mest kjente representantene og navnene innen disse tradisjonene er Jean Piaget (1896-1980), Jerome Bruner (1915) og John Dewey (1859-1952), og teoriene deres uttrykker klart nye tanker om læring i forhold til behaviorismens syn.

Felles for dem, og nytt her, er at elevens «innside» nå er en viktig «læringsarena» det tas hensyn til i læringssammenheng. Læring blir til i hodet til individet og gjennom individuelle tankeprosesser. Læreren er aktiv som kunnskapsformidler og rydder for elevene, men selve læringsprosessen skjer gjennom at den ferdige, og dels komplekse kunnskapen tas inn i deler, og så bearbeides den av eleven. Egenaktivitet og «learning by doing» beskriver deler av klasseromspraksisen. Eleven er her mer nysgjerrig på kunnskap og langt mer egenmotivert og aktiv i sin kunnskapsskaping og -lagring. Jo mer stimulert eleven blir, jo mer utforsker eleven. Eleven bygger selv kognitive hukommelsesskjemaer og lager kunnskapsstrukturer. Eleven gjør seg erfaringer og kunnskap om dette lagres, nye erfaringer på dette, ny kunnskap og så videre i en «evig» utviklingsprosess. Begrepet «læringsstrategi» blir sentralt i undervisnings- og læringssammenheng i disse perspektivene.

Som med alle nye tanker, fikk også kognitiv og konstruktivistisk læringsteori både tilhengere og motstandere. Den behavioristiske tankegangen dominerer frem til på 1950-1960, men så vekkes virkelig interessen for disse perspektivene igjen. I faghistorisk sammenheng snakkes det om at det oppstår en såkalt «Piaget-bølge» på denne tiden, og på 2000-tallet får vi på nytt en fornyet interesse for de konstruktivistiske og kognitive læringsteoriene.

Sosiokulturell læringsteori

Læringsteori/ Viktige representanter	Ytre atferd vs Indre prosesser	Motivasjon/ Drivkrefter i læringen	Mennesket aktivt vs passivt?	Kunnskapssyn	Lærerens oppgave
Sosiokulturell Læringsteori -Vygotsky -Mead -Dewey -Lave -Wenger -Bruner	Ytre kultur og indre, mentale prosesser	Være et sosialt vesen	Aktivt	Overlevert fra kulturen, internalisert hos individet	Strukturerer, gi hjelp og støtte, «tøye» eleven, sosialt samspill, vekt på språk

Lev Vygotsky (1896-1934) er dette læringsteoretiske perspektivets hovedperson og grunnlegger. Teoriene hans ble utarbeidet i løpet av hans korte levetid, og også her ble teoriene omfavnet av tilhengere og kritisert av motstandere. I den vestlige verden har hans sosiokulturelle perspektiv virkelig fått en renessanse på slutten av 1900-tallet og begynnelsen av 2000-tallet.

Vygotskys sosiokulturelle læringsperspektiv er klart annerledes enn de tidligere perspektivene, og spesielt annerledestenkende er han med hensyn til det sterkt individuelle perspektivet på læring og kunnskapstilegnelse vi finner hos tidligere teoretiker.

Det sosiokulturelle perspektivet tenker også at læringen skjer hos den enkelte, og også her er den lærendes egenaktivitet avgjørende for kunnskapsdannelsen, men den individuelle, indre aktiviteten skjer i samspill med andre. Det sosiale aspektet ved læring er her helt avgjørende, og kan sies å være opphavet til all læring. Sosial aktivitet skaper læring.

Kunnskaper og ferdigheter utvikles i sosiale praksiser og samhandling med andre, først som deler, så som helheter og først da kan eleven bruke dem i egen virksomhet, tenkning og refleksjon.

Kunnskaper og ferdigheter kan sies å ha en opprinnelse og foredling (sosiogenese) gjennom historien⁹⁵. De overleveres i kulturen fra person til person, generasjon til generasjon og konserveres, men i overleveringen blir de brukt på nytt og i nye sammenhenger, ny praksis. På den måten lever de videre i samfunnet, men endret.

⁹⁵ Bråten 2002:35

Kunnskap er ikke her noe eleven passivt mottar og så kopierer, memorerer og reproducerer. Kunnskap i et sosiokulturelt perspektiv er kunnskap aktivt konstruert i en sosial sammenheng, forstått og internalisert hos den lærende.

Kontekstualisering av læring er et sentralt aspekt i denne sammenheng. Alle tilhører en kontekst, en kulturell virkelighet. Ettersom det sosiale aspektet ved læring er så sentralt for Vygotsky og det sosiokulturelle læringsperspektivet, blir også den sosiale konteksten eleven alltid hører til i sentral i forståelsen av læring. Samfunnets kultur, språket og fellesskap blir en grunnmur eller ramme for individets/elevens læring.

Summen av disse faktorene avgjør hvor langt vi kan komme, men det sosiale aspektet ved læringen, at vi lærer sammen, gjør at vi kan komme lenger enn på individuell måte/egen hånd.

Individet kan sies å ha to kontekster; en stor og primær kontekst og en mindre kontekst. Den store er elevens hverdag og virkelighet (levetår av alle slag), og det er her han sosialiseres først, primærsosialisering⁹⁶. Den lille konteksten er klasserommet eller læringsarenaen, her skjer sekundærsosialisering⁹⁷. Eleven tar alltid med seg den primære, store og vide konteksten til den sekundære, klasserommet. Derfor er kontekstualitet så sentralt i det sosiokulturelle læringsperspektivet. Imsen sier følgende om læring og kontekst; «... utvikling som en prosess hvor vi fra begynnelsen av er ett med kulturen, men hvor individualitet og selvstendighet er noe som utvikler seg gradvis som en følge av læring.»⁹⁸

Mennesket er et sosialt og kommuniserende vesen og språket er dets viktigste redskap i læringsprosessen i følge det sosiokulturelle læringsperspektivet. Talen/språket er utgangspunktet for kunnskapstilegnelse og språket er det sentrale «verktøyet». Dette legger dermed grunnlaget for en kommunikasjonsorientert pedagogikk.

Læringen er knyttet til ulike former for kommunikasjon, og dialogen er den viktigste og mest grunnleggende praksisen for å kunne føre kunnskap videre. Gjennom samtale og dialog kan mennesker forstå hverandres virkelighet og «verdener».

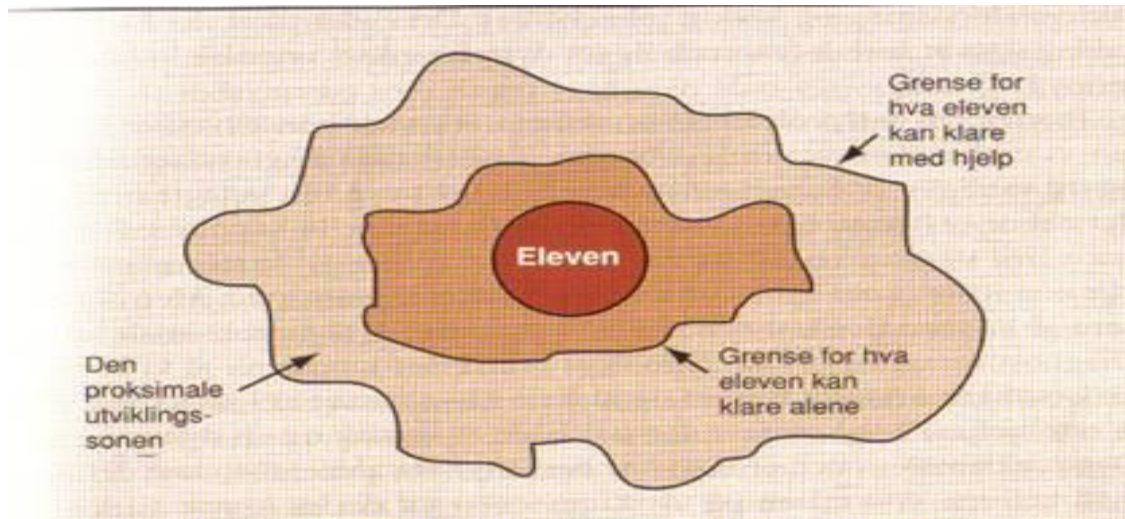
Dialogen er ikke bare å forstå i tradisjonell forstand som samtale mellom to personer, den er videre i sosiokulturelt perspektiv: en ytre samtale, samtalen med andre og en indre samtale, samtale med oss selv, tenkning og refleksjon.

⁹⁶ Imsen 2005:54

⁹⁷ Imsen 2005:54

⁹⁸ Imsen 2005: 41

I det sosiokulturelle perspektivet er ikke intelligens og kvantitet grunnlaget og utgangspunktet for læring. Evner og utviklingspotensial er sentrale aspekt ved individets læring. Helt sentralt i denne sammenheng står Vygotskys tanker om den såkalte proksimale utviklingssonen⁹⁹(se bildet).



Den proksimale utviklingssonen er et lærings- og vekstbegrep som sier at mennesket hele tiden har et potensial til å utvikle seg videre mot et neste mål/stadium. Det eksisterer ikke et endelig maksimalt oppnåelig læringsmål.

I samspillet med, og under veiledning fra en som kan og vet mer (en voksen/ en lærer), veiledes den lærende hvordan han/hun kan nå neste mål, og gradvis vil den lærende være i stand til å utføre handlingen alene. Den voksne viser og modellerer hvordan oppgaven/handlingen skal gjøres, og støtter eleven til han klarer seg alene.

Den proksimale utviklingszone forutsetter at elevene må få undervisning som hele tiden ligger litt foran det stadiet eleven er trygg på/har lært. På den måten sikrer læreren/den voksne at eleven har noe å strekke seg etter. Læringsmotivasjonen ligger nettopp i denne lille avstanden mellom å beherske fullt og helt, har lært, og ikke beherske helt ennå; den proksimale utviklingssonen.

⁹⁹http://wiki1r2009.wikispaces.com/file/view/proksimal_utviklingssone.jpg/95071520/proksimal_utviklingssone.jpg, 24.05.2015

I denne utviklingssonen møtes gammel og ny kunnskap. Læreren bygger på mange måter et stillas, «Scaffolding»¹⁰⁰, rundt eller på den gamle kunnskapen som eleven kan støtte seg til i læring av ny kunnskap. Her vil behovet for stillas henge sammen med elevens utfordringer, store utfordringer, kraftige «lærerstillas», mindre utfordringer, mindre stillas. Gjennom bruk av språket kan eleven stille spørsmål, læreren kan be eleven forklare, og på den måten kan stillaset opprettholdes litt til eller langsomt bygges ned, parallelt med elevens selvstendighet. Eleven har nå internalisert kunnskapen og kan handle selvstendig og starte på neste proksimale utviklingssone...

I Ivar Bråten's bok «Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv», sier Roger Säljö følgende om dette:

Læring av sosiokulturelle ferdigheter og kunnskaper skjer altså i en syklus som kan beskrives i tre stadier:

- a) et innledende stadium, der den som lærer ikke behersker ferdigheten, men er avhengig av støtte utenfra
- b) et stadium der den som lærer behersker noen av momentene eller har innsikt i deler av oppgaven, men fortsatt trenger støtte utenfra
- c) et avsluttende stadium der en kan gjennomføre en oppgave uten støtte utenfra¹⁰¹

Støtte og hjelp fra andre med større erfaring, eventuelt det erfarne kollektivet, er helt i orden så lenge hjelperne ikke tar over, men er på siden.

Læringsprosessen forutsetter at det er kommunikasjon mellom lærer (kunnskapsinnehaveren) og elev slik at læreren hele tiden vet hvor elevens proksimale utviklingssone er. Også her kommer språkets sentrale plass i sosiokulturelt læringsperspektiv frem; det må være en aktiv dialog i form av samtale (ord) eller tekst (skrift) mellom elev og lærer.

Lærerens oppgave i sosiokulturelt perspektiv blir summen av det som er nevnt over. Læreren blir den medierende hjelperen, kan en si, den som sikrer at læringen skjer. Læreren må «finne» eleven, så å si, i forhold til kontekst og individuell proksimal utviklingssone i sin klasseromskontekst. Verktøyene blir samhandling og språk, både dialogen og teksten, før en utviklingsplan kan lages for den enkelte elev. Så må stillasene bygges opp og ned i en «evig»

¹⁰⁰ Imsen 2005:260

¹⁰¹ Bråten 2002: 49

motivasjonssyklus, hvor gammel kunnskap møter ny kunnskap. Læreren lærer ikke for elevene, elevene lærer med læreren.

2.3 Modeller av klasserommet basert på teoriene

Ut i fra de nevnte læringsteoretiske perspektivene, kan Sten Ludvigsen sin modell, «Tre modeller for undervisning»¹⁰² langt på vei oppsummere ulike læringsteoretiske «klasserom».

Et behavioristisk læringsteoretisk klasserom tilsvarer mye av det tradisjonelle klasserommet til Ludvigsen, og det samme gjelder i forhold til det kognitive og konstruktivistiske læringsperspektivet og det Ludvigsen sier om et konstruktivistisk klasserom. Det sosiokulturelle læringsteoretiske perspektivet fanges godt opp i det Ludvigsen omtaler som klasserom som læringsfellesskap.

"Tradisjonelle klasserom"	"Konstruktivistisk klasserom"	"Klasserommet som læringsfellesskap"
Tett relasjon til pensum	Tett relasjon til elevens forkunnskaper	Tett relasjon til elevenes kulturelle bakgrunn og forkunnskaper
Formidling av informasjon	Bearbeiding av forestillinger i forhold til en gitt representasjon	Bearbeiding av forestillinger i forhold til lokale diskurser
Aktivitetene tett relatert til lærebøker og arbeidsbøker	Aktivitetene tett relatert til primære kilder og materiale som kan manipuleres	Aktivitetene tett relatert til materiale som konstrueres av elevene selv og materiell som kan manipuleres
Lærerstyrt undervisning	Aktivitetsorientert undervisning	Problem- og aktivitetsorientert undervisning
Bredde og fragmentering	Dybde og integrasjon av tema og begreper	Dybde og integrasjon av tema og begreper
Rett svar	Resonnering med begreper	Resonnering med begreper i ulike læringsfellesskap
Individuelt arbeid	Individuelt arbeid	Systematisk arbeid i grupper
Prøver med vekt på gjengivelse	Tester med vekt på adekvat forståelse	Prosjekt-fremleggelse Portefølje
PC som ressurs: drill og øvelser	Støtte for individuell konstruksjon av kunnskap	Tilgang på informasjon som må omformes ved hjelp av refleksjon i læringsfellesskapet

¹⁰² <http://folk.uio.no/jonv/pluto/nettdid/iktlaerteori.html>, 24. 05. 2015

2.4 Vurdering for læring - VFL kontekst og verktøy

For å kontekstualisere og konkretisere *vurdering for lærings* plass og funksjon i dagens Skole-Norge, vil jeg starte med å sitere Roger Säljö i Ivar Bråten sin bok «Læring i et sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv»;

I et sosiokulturelt perspektiv representerer institusjoner ulike virksomhets-systemer (eller bare *virksomheter*) i samfunnet. Et virksomhetssystem er definert ved at det har en bestemt målsetting og et bestemt ansvar i samfunnet. For å løse disse oppgavene utvikler en intellektuelle redskaper og artefakter som medfører at en kan forbedre sine arbeidsmetoder. Mange virksomhetssystemer benytter seg også av forskning for å etablere systematiske kunnskaper på sitt område.

Et virksomhets-system som er av særlig interesse for læring, er selvsagt skolen.¹⁰³

Videre sier han at «En rimelig forventning til en teori om læring er at den skal kunne brukes til å utvikle skole, utdanning og andre miljøer der læring pågår»¹⁰⁴.

Vurdering for læring har *nettopp* dette som utgangspunkt; skolen er institusjonen/arenaen, og forventingen til og troen på Vurdering for læring som metode, er også *nettopp* at den skal bidra til å utvikle skolen som læringsarena og øke elevens læringsutbytte.

Vurdering for læring er ikke et eget læringsteoretisk perspektiv, men mer verktøy og metoder for god undervisning- og vurderingspraksis, og lar seg derfor ikke presentere slik de tidligere læringsteoretiske perspektivene er blitt presentert. Jeg baserer derfor det «teoretiske» grunnlaget her på Udirs materiale og på det NKV sier om vurdering for læring.

Nasjonalt kompetansemiljø i vurdering sier følgende om VFL;

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,...¹⁰⁵

¹⁰³ Bråten 2002:52

¹⁰⁴ Bråten 2002:53

¹⁰⁵ http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf, 24.05.2015

VFL bygger også på den stadig økende kunnskap om sammenhengen mellom vurdering og læring som er i ferd med å bygge seg opp både nasjonalt og internasjonalt. Målet er hele tiden å fremme elevenes læring, og «Norske og internasjonale studier viser at vurdering for læring (formativ vurdering) er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen på, og deres muligheter til å lære.»¹⁰⁶. For å komme til eleven må denne kompetanse først ut til lærerne, og derfor er VFL også blitt ett av de mest sentrale satsingsområdene i Skole-Norge. Udir fortsetter arbeidet som ble startet i 2010 gjennom «Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014-2017.»¹⁰⁷. Nasjonalt og lokalt arbeides det målrettet med VFL, og langsam kan vi se økt motivasjon for læring hos elevene, økt interesse for medvirkning hos elevene, og sist, men ikke minst og det viktigste; læringsutbytte *blir* bedre.

Læringsteori/ Viktige representanter	Ytre atferd vs Indre prosesser	Motivasjon/ Drivkrefter i læringen	Mennesket aktivt vs passivt?	Kunnskapssyn	Lærerenes oppgave
Vurdering for Læring	Indre hukommelsesprosesser Komplekse læringsformer	Indre motivasjon Råd, ros, positive tilbakemeldinger Kvalitativ ikke kvantitativ Evne- ikke IQ- begrenset Aktiv bruk av læringsstrategier	Aktiv i eget læringsarbeid Involvert i eget læringsarbeid Egenvurdering Hverandrevurdering	Sosialt konstruert i samspill med omgivelsene Kontekstualisert Ferdig kunnskap, men preget av individets bearbeiding Konstruksjon av kunnskap	Være læringsleder; trener og veileder, ikke dommer Bygge relasjoner Skape dialog Tilpasse opp- læringen Bygge stillaser Gi tilbake- og framovermeldinger Gi råd, ros Strukturere, Forklare, stimulere Bruk av læringsstrategier

Vurdering for læring – verktøy og metoder i praksis/praksisbilde

Som tidligere nevnt utgår VFL fra et kognitivt, konstruktivistisk og sosiokulturelt syn på læring. Dette preger da også VFLs syn på hvordan mennesket lærer, atferd, motivasjon, hva kunnskap er, og hva lærers oppgave er i denne sammenheng. Vurdering for læring handler oppsummert om en måte å tenke læring på som innebærer læringsaktiviteter hos både lærer og elev som fremmer læring. Lærings- og kunnskapssyn i et VFL-perspektiv betyr å utvikle

¹⁰⁶ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>, 24.05.2015

¹⁰⁷ <http://www.udir.no/PageFiles/83395/Grunnlagdokument%202014-2017.pdf>, 24.05.2015

elevenes kompetanse, evne til å løse (komplekse) oppgaver. Kompetansen beskrives i kompetansemålene i skolens læreplaner.

VFL har ikke et spesielt utarbeidet sett med bestemte teknikker, prosedyrer eller skjema som skal følges til punkt og prikke, men heller det som omtales som prinsipper for hva god VFL-praksis er. Utgangspunktet er begrepet *underveisvurdering* slik det er brukt i forskrift til opplæringsloven kapittel 3, henholdsvis i § 3-2 og § 3-11;¹⁰⁸

§ 3-2. Formålet med vurdering

Formålet med vurdering i fag er å **fremje læring undervegs** og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. **Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing** til elevane, lærlingane og lærekandidatane.

Undervegsvurdering skal **brukast som ein reiskap i læreprosessen**, som **grunnlag for tilpassa opplæring** og **bidra til** at eleven, lærlingen eller lærekandidaten **aukar kompetansen sin i fag**.

Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten **ved avslutninga av opplæringa i faget**.

Formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialiseringprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd.

Undervegsvurdering og sluttvurdering skal sjåast i samanheng **for å betre opplæringa**. Kunnskap om elevens, lærlingens og lærekandidatens utvikling i fag, orden og åtferd gjennom **undervegsvurdering gir læraren grunnlag for å fastsetje standpunktkarakter** i fag, orden og åtferd.

§ 3-11. Undervegsvurdering

Undervegsvurdering skal **brukast som ein reiskap i læreprosessen**, som **grunnlag for tilpassa opplæring** og **bidra til at eleven, lærlingen og lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag**, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal **gis løpande og systematisk** og kan vere både **munleg og skriftleg**.

¹⁰⁸ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4, 24.05.2015

Undervegsvurderinga skal **innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen** til eleven, lærlingen og lære kandidat og skal **gjevast som meldingar med sikte på fagleg utvikling**.

Eleven, lærlingen og lære kandidat har minst éin gong kvart halvår rett til ein **samtale med kontaktlæraren** eller instruktøren **om sin utvikling i forhold til kompetansemåla** i faga. Samtalen kan gjennomførast i samband med halvårsvurderinga utan karakter, jf. § 3-13 og i samband med samtalen med foreldra etter § 20-3 og § 20-4.

Læraren skal **vurdere** om eleven har **tilfredsstillande utbytte av opplæringa**, jf. opplæringslova § 5-1 og § 5-4. (Mine uthevinger)

I dette ligger at alt vurderingsarbeid frem til standpunktkarakter i faget settes skal være såkalt formativ, les læringsfremmende og kompetanseutviklende, og ikke summativ, les avsluttet og sluttvurdert. Vurderingsarbeidet har med andre ord ett hovedmål; økt læring. Elevens læring og kompetanseutvikling er i fokus hele tiden.

2.5 Fire prinsipper for undervisvurdering

Handlingsrommet innenfor undervisvurderingen er stort for den enkelte lærer/elev, men fire forskningsbaserte prinsipper er sentrale i VFL. De strukturerer og rammer inn undervisningspraksisen i skolehverdagen.

Forskning viser at elevenes læringsutbytte styrkes og øker når de:

1. Forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.

Da er mål, kriterier og kjennetegn viktig.

2. Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.

Tilbakemeldinger og råd og om veien videre er viktig for elevenes og lærlingenes motivasjon og for at de kan justere egen læring.

3. Får råd om hvordan de kan forbedre seg.

Tilbakemeldinger og råd og om veien videre er viktig for elevenes og lærlingenes motivasjon og for at de kan justere egen læring.

4. Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Når elever og lærlinger involveres i vurderingsarbeidet blir de mer klar over hva som skal læres og hvordan de lærer. Samtidig kan de ved hjelp av egenvurdering få et bilde av hvor de står i forhold til målene de skal nå.¹⁰⁹

De fire prinsippene gjenspeiler VFLs læringsteoretisk grunnlag; eleven drives av indre prosesser i kunnskapsbygging, bruker det kjente som forståelsesgrunnlag for det nye som skal læres, motivasjon og drivkraft skapes gjennom språk i form av dialoger, positive tilbakemeldinger fra lærer og eleven er aktiv i læringsprosessen gjennom egenvurdering og dialog med lærer. Læreren er aktiv læringsleder. Han kommuniserer mål, kriterier og kjennetegn i forkant og gir positive tilbakemeldinger/framovermeldinger i etterkant. Dialogen kan være skriftlig tilbakemeldinger eller muntlige fagsamtaler. Gjennom VFL «finner» læreren eleven (både i den store og den lille konteksten) og tilpasser undervisningen ut i fra dette. Han bygger «læringsstillas» og sikrer eleven hele veien gjennom tilbakemeldingene. På den måten blir læreren mer en trener for eleven enn en dommer. Sammen med læreren beveger eleven seg lenger og lenger ut i Vygotskys proksimale utviklingszone - helt til han står på egne «kunnskapsben». Men det betyr bare at VFL-sirkelen settes i gang igjen og igjen helt frem til sluttvurdering/standpunkt i faget settes. Kunnskapsbygging/læringen blir sosialt konstruert i samspill og dialog med omgivelsene i den lille og den store konteksten.

2.6 Læringsteoretisk perspektiv og vurderingspraksis - oppsummert

Jeg har i dette teorikapittelet presentert de ulike læringsteoretiske perspektivene og VFL og deres syn på læring i forhold til ytre atferd versus indre prosesser, motivasjon og drivkrefter i læringen, mennesket som aktiv eller passivt i læringsprosessen, kunnskapssyn og lærerens oppgave. Jeg har også presisert at det er sosiokulturelt læringsperspektiv som blir det teoretisk utgangspunktet sammen med prinsippene i VFL, ettersom det er stort sammenfall mellom disse. VFL bygger i stor grad på kognitivt-konstruktivistiske og sosiokulturelt læringsperspektiv.

Det som er viktig å merke seg er at læringsteoretisk syn og vurderingspraksis må passe sammen. Elevene må få mulighet til å vise kompetanse gjennom relevant vurderingspraksis. For det behavioristiske paradigmet gjorde det det/gjør det det. Med utgangspunkt i VFL, *vurdering for å lære*, og sosiokulturelt læringsperspektiv skal vurderingen gjøres fortløpende

¹⁰⁹ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Viktige-prinsipper-for-vurdering>, (29.05.2015)

og være integrert i undervisningen. Er den det? Min problemstilling stiller nettopp det spørsmålet.

3. Analyse av materialet og funn

Det empiriske materialet som ligger til grunn for analysekapittelet er todelt; intervjuene danner grunnlaget for del en og dokumentmaterialet danner grunnlag for del to. Jeg velger å se på dem hver for seg ut i fra de samme forskerspørsmålene jeg stiller, så ser jeg på funnene fra hver del og ser om det er sammenfall mellom noen av funnene.

Problemstillingen og forskerspørsmålene holdes opp som en bakvegg materialet belyses mot, og jeg har hele tiden stilt spørsmålene: Hva er intervjumaterialet og dokumentmaterielates mening?, Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuobjektene/dokumentmaterialet forteller meg om det jeg ønsker å vite?, Hvordan kan materialet hjelpe meg til å utvide min kunnskap om det fenomenet jeg undersøker? og Hva forteller dette materialet meg om det jeg ønsker å få kunnskap om?

3.1 Åtte funn fra analyse av intervjumaterialet

a) VFL – individuell forståelse

Hovedspørsmålet som ligger til grunn, og som på mange måte kommer opp indirekte gjennom andre spørsmål i oppgaven, er spørsmål 17 i intervjuguiden (vedlegg 2);

«17. VFL – vurdering for læring, er (på en måte) ikke en egen teori, mer en praksis og VFL utgår fra underveisvurderingsbestemmelsen / intensjonen i Forskrift til opplæringsloven. Kan du si litt om hvordan du oppfatter VFL / utgangspunktet?»

Lærerne er umiddelbart med på hva det spørres om, og de har helt klart kjennskap til begrepet og uttrykket VFL. Alle vet i all hovedsak hva VFL er, men alle forstår det på sin måte og uttrykker sin kjennskap til begrepet *svært* ulikt: «Det er jo blant annet det at eleven skal kunne forbedre seg i løpet av året da...» (Lars, 17), «Ja, det er der jeg tenker at for eksempel samtalen med utgangspunkt i en påstand der eleven har forberedt seg...» (Frida 28) og «... ja, det er jo liksom å få elevene selv til å forstå hvordan, hva de har fått til og hva de ikke har fått til da, det er vel egentlig det...» (Nils 21/2).

Ingen av lærerne benytter en klar definisjon på VFL eller siterer Forskrift til opplæringsloven i sitt svar på spørsmålet, og ingen uttrykker heller en lokal, les egen skoles, forståelse og bruk

av uttrykket VFL. På et senere spørsmål angående behov for eksplisitt vurderingskompetanse, svarer alle positivt på dette: «... ja absolutt, eksplisitt kompetanse om vurdering, det tror jeg er veldig bra, »(Nils 21/2), «... noen korte punkter som man må kjenne til selvfølgelig.» (Lars, 17) og «... å bare bli satt inn i en skole uten å kjenne til jussen som ligger i vurdering..., det er jo livsfarlig...»(Frida, 28).

b) Individuell og noe tilfeldig planlegging

I spørsmål 15 spør jeg om planleggingen av undervisningen med utgangspunkt i følgende utsagn: «Planlegge baklengs» er en god teknikk eller metode for å sikre seg god oversikt over vurderingsåret» (vedlegg 2). Uttalelsen har igjen sitt utgangspunkt i det som Udir sier om denne praksisen på sin hjemmeside¹¹⁰:

Å starte med slutten

I begynnelsen av for eksempel skoleåret bør lærere og elever jobbe med å få en felles forståelse av hvilken kompetanse eleven skal oppnå i det lange løp. Det handler om å avklare ambisjoner – hva sikter vi mot? Det handler også om å få oversikt over det store bildet – hva skal vi oppnå og hvordan skal vi jobbe for å komme dit?

... Poenget er å ha det store bildet med seg i det daglige arbeidet, og på den måten passe på å holde stø kurs mot det langsiktige målet. Underveis må vi sjekke om vi er på rett vei. Da stopper vi opp og vurderer om det vi har oppnådd er tilfredsstillende, og om det er med på å bygge opp den samlede kompetansen i faget eller lærefaget. Hvis ikke må vi kanskje justere opplæringen.¹¹¹

Ingen av læreren responderer på en måte som tilsier at de kjenner til uttrykket eller tanken som ligger til grunn for dette uttrykket, slik det fremkommer fra Udir. En av lærerne sier det ganske tydelig; «..., nei, jeg vet ikke helt hva som menes med det spørsmålet der.» (Lars, 17). En annen forstår det slik at når året er slutt, ser man seg tilbake og vurderer hva som var bra og ikke bra i forhold til hva som skal tas med videre neste år, for eksempel. Men dette betyr ikke at læreren ikke planlegger undervisningen i det hele tatt. Alle lærerne gir uttrykk for at

¹¹⁰ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Sammenhengen-mellom-underveis-og-sluttvurdering/>, 25.05.2015

¹¹¹ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Sammenhengen-mellom-underveis-og-sluttvurdering/>, 25.05.2015

de planlegger timene sine både på kort og lang sikt. De har dels halvårsplaner som brytes ned i periodeplaner og tema for en periode, og det er faste prøveplaner som ligger til grunn for hva de jobber mot i løpet av terminen. Det som igjen preger dette arbeidet er at alle gjør det på sin måte, har sin egen praksis. Det ser ut som det er en fare for noe tilfeldig planlegging og gjennomføring når det ikke er bestemte rammer, klart uttalte rammer eller kriterier for planleggingen av undervisningen.

... i religion, så har det dessverre blitt litt for mye sånn at vi ser hvor langt vi er kommet når vi har den prøven, og så har vi prøve i det vi har vært gjennom, og så håper vi at vi har planlagt ganske godt på forhånd sånn at vi rekker det vi hadde tenkt, men, ja,...(Nils, 21/2)

c) Sedvanep praksis og individuell praktisering av de fire prinsippene

Jeg introduserer spørsmålet om de fire prinsippene ved å si at VFL bygger på fire såkalte prinsipper for læring – de er læringsfremmende prinsipper.

Så presenteres prinsippene i tur og orden, og jeg spør enkelt og rett frem; «Hva tenker du om dette/disse prinsippene?» Disse prinsippene er indirekte med i andre spørsmål som også underbygger dette funnet.

Alle lærerne sier seg enig i at presentasjon av målene, kriterier og kjennetegn er viktig, at tilbakemeldinger er viktige og kan fungere motivasjonsfremmende for det videre arbeidet for elevene og at egen vurdering av arbeidet også er viktig; «Ja, det er helt nødvendig»(Frida, 28), «Ja, er helt enig det ... flinke til å formidle til elevene hva vi forventer at de skal lære, ja.» (Nils, 21/2) og «... ved begynnelsen av året, ... jeg gjennomgår målene i læreplanen, hva som står der...»(Lars, 17). Måten de gjør det på er igjen helt ulik; muntlig, skriftlig på It's learning (digital, pedagogisk læringsplattform), skriftlig på planer de deler ut, del av prøvene de gjennomfører, for å nevne noen måter de formidler dette på.

At det ikke er noen faste måter å gjøre det på, men mer en sedvanep praksis på bruken, gjenspeiles i uttalelser som; «Ja, altså det jeg gjør da, i alle fag ...»(Lars, 17), «... så pleier jeg også...»(Lars, 17), og «Men jeg har jo mine måter å gjøre det på kan du si da, men, jo da, jeg er helt enig i at dette er viktig, ja»(Lars, 17).

d) VFL som redskap for tilpasset undervisning for lærer og elev

«Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.»¹¹² og «... får konsekvenser for den vidare opplæringen.»¹¹³

I svarene på de spørsmålene jeg stilte på det som går på dette med at VFL er et redskap for å tilpasse opplæringen for eleven og et verktøy for læreren til å justere sin undervisning, svarer ingen av lærerne at de bevisst benytter tilbakemeldingen på en måte som får konsekvenser for den videre undervisningen de har planlagt. De har halvårsplaner, periodeplaner, prøveplaner og andre planer ferdig ved skolestart/terminstart, og disse planene, som dels bygger på fjorårets erfaringer, er sterkt førende for undervisningen. Følgende uttalelser underbygger dette: «Så håper vi at vi har planlagt ganske godt på forhånd, sånn at vi rekker det vi hadde tenkt, men, ja...»(Nils, 21/2), «Vi lever i et strengt regime, med prøveplaner som vi må forholde oss til, og da får vi to prøver om høsten og tre om våren, og elevene er veldig opptatt av vi følger dette.»(Nils, 21/2), «Alt er halvårsbasert»(Nils, 21/2), «... vi følger tidligere erfaring, ikke sant, ... hvor langt er vi nødt til å ha kommet før jul, og hva skal vi gjøre etter jul...»(Nils, 21/2), «Fordi, for det første har alle fag årsplaner... hver årsplan bygget ned i en periodeplan...»(Frida, 28). Det er tydelig at «hit» må lærerne komme før neste vurdering i følge planene sine.

e) Læringsteoretisk forankring; ubrukte begreper versus bevisst bruk

Vurdering for læring har blant annet utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori, og spørsmålet jeg stilte rent konkret, men som da også er indirekte med i andre spørsmål angående VFL, var: «I VFL snakker man om at eleven hele tiden skal strekke seg, jamfør sosiokulturelt læringsperspektiv, og Vygotskys proksimale utviklingszone blir ofte nevnt i den sammenheng. «Hvordan jobber du elevene ut og gjennom disse sonene?»(Vedlegg 2).

Alle lærerne kjente til Vygotsky, men ingen nevner eller bruker uttrykket sosiokulturelt læringsperspektiv eller læringsteoretisk grunnlag i noen av svarene i intervjuet. Alle kjenner også til Vygotskys omtalte proksimale utviklingszone, men nevner heller ikke dette konkret i

¹¹² https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4, 25.05.2015

¹¹³ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/II-Undervegsvurdering/> 25.05.2015

noen av svarene før dette spørsmålet stilles. En av lærerne sier det ganske klart, om en med litt humor; «... det er veldig sjelden at jeg tenker på Vygotsky når jeg planlegger undervisningen, må innrømme det, men men...»(Nils 21/2). Men, om de ikke bevisst tar utgangspunkt i sosiokulturelt læringsperspektiv eller tenker på Vygotsky i planleggingen, så praktiserer alle sammen tankene hans.

En av lærerne er helt bevisst på å bruke oppgaver på ulike nivåer og på det han kaller «... flytsonen, dette forholdet mellom mestring og utfordringer, at det blir kjedelig hvis det blir for lett...»(Lars, 17). En annen av læreren sier også i denne sammenheng følgende om sin praksis: «Ja, og det er klart at jeg har brukt sonen for elevene, for noen ganger så har jeg hjulpet dem så langt, de har brukt meg så lenge at jeg har sagt at, nå må du tenke etter; holdt jeg sykkelens mens du sykla nå, eller syklet du selv, ikke sant?»(Frida, 28).

Et annet spørsmål gikk på begrepet «stillasbygging» i læringssituasjon. Uttrykket stillas stammer fra Jerome Bruner, se teoridelen.

Begrepet var ikke kjent for alle; «Altså, jeg har ikke hørt dette uttrykket noen gang...»(Lars, 17), mens en av lærerne umiddelbart svarte med å bruke uttrykket «modellering» som kan fungere som stillasbygging; « Ja, når det gjelder modellering...»(Frida, 28).

I praksis viser det seg likevel at de alle sammen bruker ulike former for stillas og modeller. De benytter eksempletekster, filmer av gode presentasjoner, ulike fasiter, modellerer gjennom egen undervisning ulike presentasjoner eller de lager helt enkle spørsmål/svar -rammer som rammer inn det målet eleven til slutt skal nå på egen hånd.

f) Kritiske suksessfaktorer for oppfylging av intensjon

VFL har vært en av overskriftene i Skole-Norge i flere år nå og er tema på mange samlinger, nettverksdager, kurs og liknende. VFL er med andre ord godt kjent, men ikke alltid like lett å gjennomføre viser forskningsresultater. Lærerne nevner flere utfordringer med å implementere VFL i undervisningen i forbindelse med de ulike spørsmålene jeg stiller; godt arbeid med VFL avhenger blant annet av tid, klassestørrelse, antall elever i gruppa, fag og en av lærerne med relativt kort erfaring uttrykker også oftere at dette med VFL ikke alltid er så lett; «... jeg synes at vi jobber med det hele tiden, og hele tiden har det fokuset å skulle gjøre det på en best mulig måte, men jeg synes ikke at vi, jeg selv da, ikke når helt frem alltid.» (Nils, 21/2).

Norskfaget nevnes svært ofte som et fag det er lettere å jobbe systematisk med VFL i, enn for eksempel religionsfaget. Faget er gjennomgående over tre år, tema gjentas, og du blir godt kjent med elevene og de med deg; «Mye lettere i norsk, helt annerledes i norsk for der jobber vi jo igjen og igjen med de samme kompetansemålene i mye større grad.»(Nils, 21/2). Klasser med mange elever er mer utfordrende enn små grupper spesielt med tanke på tilbakemeldinger og individuell oppfølging; «... hvis du har 5 klasser, full stilling, hvis det er 30 stk. i hver av de klassene da, og som du vet, gymlærerne har kanskje 250-300 elever, så jeg forsøker nok i jobben min å gjøre det litt lett for meg selv og da...»(Lars, 17), «... har tilrettelagte grupper i norsk og der er det 15 stykker istedenfor tretti, ikke sant, og da har jeg mulighet til å holde litt lenger i sykkelen»(Frida, 28).

Lærere med mange års undervisningspraksis ser ut til å ha et bedre grep på VFL enn lærere med få års undervisningserfaring. Med færre år i skolen kommer uttalelser som «... det er litt vrient å få til i praksis, det må jeg si,» (Nils, 21/2) og «... så strever jeg litt med å finne formen på det, ja»(Nils, 21/2) oftere, enn der lærere har jobbet i skolen i mange år. Deltakelse i nettverk av ulik art, der VFL er tema, ser det ut som alle lærerne mener vil styrke arbeidet med å utvikle VFL i skolen. To av lærerne sier det helt tydelig; «Ja, jeg synes det er helt nødvendig, jeg,»(Frida, 28) og «Ja, det tro jeg nok...»(Nils, 21/2).

g) Elevperspektiv/ -syn på VFL

«Forskning har vist at norske elever har et større læringspotensial enn det de tar ut i skolen, og at en formativ vurderingspraksis vil bidra til mer effektiv læreprosess og et bedre læringsutbytte.»¹¹⁴. VFL har derfor vært satsingsområde i heles Skole-Norge de siste årene, og intensjon og «poenget» med å jobbe slik VFL beskriver formidles også til elevene. Interessant er det derfor å høre i intervjuene at elevene, spesielt de faglig sterke, ikke opplever den delen av VFL som kalles egenvurderingen, som positiv, selv om den gjennom forskning viser å ha aller størst innvirkning på økt læringsutbytte. Alle lærerne rapporterer om det samme;

... Jeg opplever nok litt sånn akking og åkking fra elevenes del om egenvurdering, mas,... jeg opplever at elevene ikke bryr seg så mye, synes det er irriterende, de skjønner ikke vitsen, de tenker liksom det er din jobb å vurdere meg, ikke min jobb å vurdere meg,...(Nils, 21/2)

¹¹⁴ <https://www.ntnu.no/plu/vurdering-for-laring-ressurser>, 25.05.2015

..litt rart for de ønsker mer kjedelig undervisning, det er sånn jeg tolker det, de ønsker mer at jeg bare skal ha PPP og snakke, og så skal de få med seg det og så skal de gjengi det,... elever er på en måte mer konservative og ønsker ikke å være så aktive som jeg skulle ønske de var,...(Lars, 17)

... elevene i dag er blitt mere instrumentelle i sin læring, altså, de tror de kan komme til meg og si at jeg lærer ikke egentlig noe av samtale, jeg lærer best av å sitte med en bok og bare gjøre oppgaver...(Frida, 28) og ... og så er det elever her vet du, de vil jo helst at læreren skal stå på tavla og fortelle, for de er jo veldig ressurssterke elever, de er gammeldagse, så det er ikke alle som liker at alt det der... veldig konservativ og gammeldagse tavleundervisning, så ja.(Frida, 28)

h) Tro på VFL som verktøy for effektive læreprosesser og bedre læringsutbytte for elevene

Med sterkt fokus på VFL og forskning som viser til at dette er riktig praksis for økt læring, er det interessant å høre om lærerne opplever det samme, at de faktisk ikke bare utfører VFL, men også tror på intensjonen og det læringsteoretiske grunnlaget for denne praksisen.

Alle lærerne uttaler seg positivt. De tror at intensjonen kan oppfylles og at vi er på rett vei i dagens Skole-Norge med hensyn til vurdering integrert i undervisningen på den måten VFL legger opp til; «... jeg synes nå at vi har vært på god vei...»(Frida, 28). De sier samtidig at det er en krevende oppgave å fylle kravene; «... for jeg synes det er for mange praktiske hensyn ... jeg synes ikke vi, jeg selv da, ikke alltid når helt frem alltid»(Nils, 21/2). Men, de jobber alle aktivt for å oppfylle intensjonen i egen undervisningspraksis; «Ja, altså jeg føler selv at jeg gjør så godt jeg kan da... Håper og tror at jeg er inne på et riktig spor... og jeg prøver å ha et bevisst forhold til dette og gjøre noe med det...»(Lars, 17).

3.2 Åtte funn fra analyse av dokumentmaterialet

a) Behov for kompetanseutvikling i forhold til læringsteoretisk grunnlag; hva fremmer læring? og vurderingskompetanse

Nasjonale og internasjonale funn (OECDs rapporter) uttaler seg om vurderingskompetanse i norsk skole, og de sier det er behov for kompetanseutvikling på to områder spesielt; på den ene siden dreier det seg om læreres behov for å forstå hva som *fremmer læring* på et læringsteoretisk grunnlag og et metakognitivt nivå, og på den annen siden er det snakk om

kompetanseutvikling i forhold til konkret vurderingskompetanse, for eksempel hvordan integrere VFL i undervisningen.

Det overordnede, metakognitive aspektet ved læring, det vil si spørsmål rundt hva man har lært, om man har forstått det, hva man må gjøre for å forstå bedre, og hvordan læringen henger sammen med det man har lært tidligere, ser ikke ut til å være fremtredende i denne undersøkelsen.¹¹⁵

b) Individuelle praksiser

På dette nivået pekes det på individuelle forskjeller i hele Skole-Norge; regional, lokale og individuelle forskjeller i det vurderingsarbeidet som utføres.

c) De fire prinsippene for god undervisvurdering; mål, tilbakemeldinger egenvurdering

Mål, tilbakemeldinger og egenvurdering synes å være del av undervisningspraksisen flere og flere steder, og elevene sier også dette.

d) Tilbakemeldinger som verktøy for tilpasset undervisning

Tilbakemeldinger på det arbeidet eleven har gjort benyttes ikke som en tilbakemelding til lærere og som verktøy for tilpasset undervisningen. Tilbakemeldingen har bare eleven som adressat.

e) Nettverksdeltakelse

Skoler som har deltatt eller deltar i ulike former for satsingsarbeid i forhold til VFL, for eksempel nettverk, gjør det bedre enn skoler som ikke deltar i dette.

f) Kritisk suksessfaktor; læreplanforståelse

FIVS rapporten setter opp dette som ett av åtte viktige og sentrale punkter som påvirker arbeidet med VFL i positiv retning.

g) På rett vei

Flere av meldingene og rapportene sier at arbeidet med å utvikle god vurderingspraksis og en kollektiv vurderingskultur går i riktig retning. Mange steder er skolene og lærerne «på rett

¹¹⁵ <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&q=metakognitiv&navchap=1&ch=4>

vei». Selv om de sier dette, understekes også viktigheten av å fortsette dette arbeidet fordi vi ikke er i mål ennå...

h) Ansvar

Alle har et ansvar for å øke egen vurderingskompetanse, utvikle en god vurderingspraksis og være medlem av en kollektiv vurderingskultur på sin skole. Men det slås fast at det først og fremst er et ledelsesansvar å initiere, gjennomføre, implementere og drifte dette vurderingsarbeidet.

3.3 Sammenfallende funn

Ser jeg funnene fra de to delene av det empiriske materialet samlet, er det interessante å se at det er mange tilnærmet like funn. Her skriver jeg kort på hvilken måte funnen er sammenfallende. (I) står for funn fra intervjumaterialet, (D) står for funn fra dokumentmaterialet:

VFL – individuell forståelse (I, a)

Behov for kompetanseutvikling i forhold til læringsteoretisk grunnlag; hva fremmer læring? og vurderingskompetanse (D, a)

Funnene sammenfaller ved at det er en svært stor individuell forståelse av VFL og hva som fremmer læring. Undervisning- og vurderingspraksis blir dermed også svært ulik.

Individuell og noe tilfeldig planlegging (I, b)

Kritisk suksessfaktor; læreplanforståelse (D, f)

Funnene er like i at læreren ikke alltid følger Udirs anbefaling om å «planlegge baklengs»¹¹⁶. Den sier at lærerne må se *hele* læreplanen, også formålet, og undervisningsåret under ett, *før* de starter et skoleår. Denne måten å planlegge på, vil sikre at sluttvurderingens grunnlag ivaretas gjennom planlagt underveisvurdering/VFL gjennom hele skoleåret.

Sedvanep praksis i forhold til/individuell praktisering av de fire prinsippene (I, c)

De fire prinsippene for god underveisvurdering; mål, tilbakemeldinger egenvurdering (D, c)

¹¹⁶ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Sammenhengen-mellom-underveis-og-sluttvurdering/>

Her sier begge funnene at læreren praktiserer de fire prinsippene for god undervisningsvurdering, men de har alle sine egne måter å gjøre det på.

VFL som redskap for tilpasset undervisning for lærer og elev (I, d)

Tilbakemeldinger som verktøy for tilpasset undervisning (D, d)

Sammenfallet er tydelig i at tilbakemeldinger lærer gir på elevarbeid ikke får konsekvenser for den videre opplæringen/undervisningen for elevgruppa. Læreren ser ikke tilbakemeldingene som en tilbakemelding til seg selv.

Læringsteoretisk forankring; ubrukte begreper vs. bevisst bruk (I, e)

Behov for kompetanseutvikling i forhold til læringsteoretisk grunnlag; hva fremmer læring? og vurderingskompetanse (D, a)

Likheten mellom disse to funnene ligger i behovet for kompetanseheving, slik at det blir en læringsteoretisk bevissthet rundt egen praksis og et profesjonelt språk for egen undervisnings- og vurderingspraksis.

Kritiske suksessfaktorer for oppfylning av intensjon (I, f)

Kritisk suksessfaktor; læreplanforståelse, Nettverksdeltakelse (D, e, f)

Disse to funnene sier begge noe om at det er faktorer som avgjør om lærere/skoler lykkes godt eller dårlig med å utvikle en god VFL-praksis. Eksempelene er henholdsvis antall timer et fag har, antall elever det er i en gruppe, læreplanforståelse og nettverksdeltakelse.

Tro på VFL som verktøy for effektive læreprosesser og bedre læringsutbytte for elevene (I, h)

På rett vei (D, h)

Det bygges gode og kollektive vurderingskulturer Skole-Norge. Det er krevende å utvikle noe godt, hvis man ikke har troen på det man skal skape. Funnet i dokumentmaterialet, på rett vei, underbygger og sammenfaller på den måten med funnet i intervjumaterialet, om at lærerne har tro på VFL som verktøy for effektive læreprosesser og bedre læringsutbytte for elevene.

Selv om det var stor grad av sammenfall i funnene fra dokumentmaterialet og intervjumaterialet, var det to unntak; Elevperspektiv/ -syn på VFL (I, g) og Ansvar (D, g)

Elevperspektiv/-syn på VFL (I, g)

Bare lærerne i intervjumaterialet snakket tydelig om at elevene ikke alltid synes egenaktivitet og egenvurdering er deres «jobb», men lærerens.

Ansvar (D, g)

Dokumentmaterialet slår fast at alle har ansvar i forhold til å utvikle en god vurderingspraksis, men at det først og fremst er skoleledelsens ansvar.

4. Drøfting

4.1 Disposisjon av drøftingen og forskningsspørsmål

Jeg har formulert en hovedproblemstilling for masteroppgaven og videre fire forskningsspørsmål som skal bidra til å besvare denne. I dette kapittelet besvarer jeg ett og ett forskningsspørsmål gjennom å diskutere mine empiriske funn i lys av valgt teori. Drøftingen i masteroppgaven er på mange måter en «samtale» mellom det meningsinnholdet funnene uttrykker og teorien. Problemstillingen og dens forskningsspørsmål danner bakgrunn og «styrer» diskusjonen. Etersom jeg har funn fra to ulike typer empirisk materiale, dokumentene og intervjuene, velger jeg å diskutere dem hver for seg ut i fra hvilke/t forskningsspørsmål de naturlig sorterer inn under og besvarer.

Forskningsspørsmål 1: Hvilken kunnskap har lærere om begrepet (intensjon i) VFL, hva VFL står for?

Jeg har valgt å stille dette forskningsspørsmålet ut i fra tanken om at når lærere kjenner til intensjon og forstår den fullt og helt, vil teori og undervisningspraksis lettere falle på plass. Et tydelig funn fra dokumentanalysen er behov for kompetanseutvikling i forhold til læringsteori og vurderingspraksis med hensyn til hva som fremmer læring. Det er behov for kompetanseheving i forhold til det sosiokulturelle læringsperspektivets tanker om hvordan læring oppstår i og hos eleven. Det er behov for kompetanseheving i forhold til å forstå vurdering som integrert del av undervisningen som læringsfremmende tiltak. Dette er nettopp kjernen i VFL.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet ser læring som et resultat av en prosess der læreren er den medierende faktoren i læringsprosessen. Læreren nær sagt diagnostiserer og lokaliserer eleven i møtet med ham. Læreren finner eleven der hvor eleven er i sin såkalte proksimale utviklingszone. Gjennom bruk av ulike verktøy og artefakter, som for eksempel språket,

kommuniserer læreren med eleven gjennom hele læringsløpet. Læreren bygger stillaser opp og ned og lager læringsmodeller eleven kan bruke i læringsprosessen frem til målet. VFL legger akkurat samme prosess til grunn for læring. Langs veien mot mål brukes ulike vurderingsartefakter som skriftlige og muntlige tilbakemeldinger, fremovermeldinger, fagsamtaler, oppgavemodeller og så videre, frem til delmålet eller hovedmålet er nådd.

Funnet i dokumentmaterialet er basert på ulike undersøkelser og intervjuer med lærere, skoleledere og skoleeiere, dels brede utvalg, dels mindre utvalg, og jeg forstår det på flere måter. På den ene siden kan det være snakk om en ren begrepsmessig avklaring. Informantene forstår ikke spørsmålene helt ut i fra bruken av det teoretiske vokabularet i for eksempel oppdragsforskere spørsmål, og sånn sett gir uttrykk for mangelfull kompetanse i sine svar. Tolkningen blir da at læreren ikke forstår eller kjenner til det gjeldende læringsteoretiske grunnlaget, eller hva som fremmer læring. En eventuell oppfølging med begrepsforklaring vil da avsløre om dette funnet er reelt eller ikke. Det er derimot også mulig å forstå funnet som reelt, ut i fra at læreren som regel er det siste leddet som blir informert i dette vurderingsskiftet. Det kan være en lang rekke fra KD, Udir, skoleeier, skoleledelse (som kan skiftes ut med jevne mellomrom), før en ny læringsteoretisk forståelse er helt på plass på lærerplan og hos den enkelte lærer.

Det sosiokulturelle perspektivet handler ikke minst også om et personlig syn på hva man faktisk tror på i forhold til hvordan læring skjer. Vygotsky og andre som brakte sine nye og overbeviste tanker til torgs, og brøt med det den gang gjeldene synet, møtte ikke bare medhold og enighet fra sine samtidige. En mulig grunn til behovet for kompetanseheving, kan da være at læreren faktisk ikke er overbevist, og ikke tror på dette nye synet og denne endrede vurderingspraksisen som læringsfremmende. Han heller faktisk mer til tradisjonell og behavioristisk praksis og praktiserer dette, selv om det ikke er i tråd med forskriften. Bare en klagesak vil kunne avdekke denne malpraksisen hos lærer (og eleven vil få medhold). Videre er det mulig å se et behov for kompetanseheving ut i fra at sosiokulturelt læringssyn og VFL endrer flere sider av den lærerrollen lærere har vært i kanskje størstedelen av sitt lærerliv. Fra å være mer eller mindre monologisk og formidlende, med elevene bokstavelig talt litt på avstand, og artefakter som kritt og tavle som kritiske faktorer, er det «plutselig» nye verktøy som gjelder; språk, dialog, relasjon, elevaktivitet og elevnærhet. Kanskje kjenner noen lærere på dette skiftet som såpass personlig krevende at de rett og slett velger ikke å forholde seg til det? Kompetanseheving i form av veiledning og øvelse må inn. En her siste mulig forståelse

av dette behovet for kompetanseheving, er den som litt uformelt omtales som «en hver reform kan tilpasses min praksis». Lærer forholder seg rett og slett ikke til dette. Arbeidet med å utvikle en formativ vurderingspraksis vil bety en såpass stor pedagogisk-administrativ omlegging av egen undervisning, at lærer faktisk ikke mestrer å gjennomføre det eller orker å ta belastningen med å gjøre det. Valget blir at læreren fortsetter «rett frem» som tidligere.

Når jeg ser på det samme forskningsspørsmålet ut i fra intervjumaterialet er VFL - individuell forståelse og læringsteoretisk forankring; ubrukte begreper versus bevisst bruk to tydelige funn.

I intervjuet med lærerne ble stort sett alle spørsmål stilt med en ordlyd som gjenspeiler det læringsteoretiske språket. Mens jeg stilte spørsmålene nikket lærerne gjenkjennende til det som ble sagt, og umiddelbart kan man da få inntrykk av at de har den teoretiske forståelsen for det de ble spurt om på plass.

I svarene ble dette bildet annerledes. Det klare teoretiske bildet perspektivene har av rolleforståelse, aktivitet, artefakter og så videre, ble da svært individualiser og privatisert. «Det er jo blant annet det at eleven skal kunne forbedre seg i løpet av året da...»(Lars, 17), «Ja, det er der jeg tenker at for eksempel samtalen med utgangspunkt i en påstand der elev har forberedt seg...»(Lars, 17) og «... ja, det er jo liksom å få elevene selv til å forstå hvordan, hva de har fått til og hva de ikke har fått til da, det er vel egentlig det...»(Nils, 2,5).

VFL og sosiokulturelt perspektiv kan på mange måter sies å være et tenkt oppsett av en optimal læringsprosess(se tabeller kapittel 2, teori). Når lærerne i sine svar ikke responderer med å presentere et perfekt teoretisk bilde, men kanskje heller uttrykker et litt overflatisk et, kan det tolkes på flere måter. På den ene siden kan det være et uttrykk for at de faktisk ikke følger denne praksisen, men kjenner til den fra praktisk pedagogisk utdanning(PPU) eller ulike kurs de har deltatt på. På en annen side, er det også fullt mulig å tenke seg at de jobber i tråd med det, men at de har transformert perspektivene til sitt egen praksis og ikke lenger tenker og uttrykker seg i et sosiokulturelt læringsteoretisk språk. Kanskje tenker de også at et slikt fagspråk kan være avstandsskapende til elever også. Å snakke om utviklingszone, artefakter og mediering, modeller og selvregulert læring i for eksempel religionsundervisningen, kan kanskje heller forvirre elever, vil noen kunne tenke. Ser man det fra den siden, er det lett å se «hver lærer sin praksis og sitt tilpassede undervisningsspråk».

Ubrukte begreper versus bevisst bruk var óg et funn som også besvarer forskningsspørsmålet.

Proksimal utviklingssone, modellering og stillasbygging er tre viktig og ofte nevnte begreper og verktøy i sosiokulturelt læringsperspektiv og VFL. På spørsmål som gikk på om de bruker disse verktøyene i praksis, kom det frem at lærerne faktisk gjør dette, men de omtaler ikke bruken av dem i egen undervisning som bevisst bruk av læringsteoretiske verktøy og verktøy i VFL.

Det er flere måter å forstå dette på. På den ene siden kan dette være, som nevnt over, at et læringsteoretisk språk fremmedgjør praksisen i klasserommet sammen med eleven, og at læreren over tid bruker et mer praksisnært språk når de beskriver hva de gjør. På den annen side kan det være at det er en vellykket og kanskje «kollegaarvet» sedvanep praksis de bruker og beskriver, og at den ikke er fundert på det VFL læringsteoretisk bygger på. VFL sies jo også å være utviklet ut i fra god undervisningspraksis.¹¹⁷

Sammenlikner jeg diskusjonen av funn mot teori fra de to ulike materialene, vil jeg si at de besvarer forskerspørsmålet ulikt. Dokumentmaterialet, for eksempel stortingsmeldingene, omtaler på mange måter en samlet lærerpraksis for hele Skole-Norge som i større grad viser at det er behov for konkret kompetanseheving i forhold til VFL, enn materialet fra intervjuene gjør. I intervjumaterialet er avstanden mellom forsker og lærer svært kort, og her forstår jeg kompetansehevingsbehovet på en annen måte. Her vil jeg si at praksis på mange måter er på plass, men at det profesjonelle vurderingsspråket ikke benyttes i undervisningen eller på skolen i særlig grad. Slik jeg ser det, er det to ulike kompetansehevingsbehov som uttrykkes, henholdsvis i forhold til vurderingspraksis og profesjonelt vurderingsspråk for egen vurderingspraksis.

Forskningsspørsmål 2: Hvilken kjennskap til kravene i Forskrift til opplæringsloven har lærerne?

Dette forskningsspørsmålet valgte jeg å stille fordi VFL ligger så tydelig til grunn for viktige deler av vurderingsforskriften, for eksempel § 3-11. Undervegsvurdering¹¹⁸. Det er på mange måter to sider av samme sak. Ett tydelig funn fra dokumentanalysen svarer på dette spørsmålet, og det dreier seg om hvordan lærerne arbeidet med de fire prinsippene for god undervisningsvurdering; mål, tilbakemeldinger og egenvurdering, slik de er formulert i forskriften

¹¹⁷ http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf, 25.05.2015

¹¹⁸ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/> (29.05.2015)

til opplæringsloven. Funnet er formulert og forklart som følger; de fire prinsippene for god undervisvurdering, mål, tilbakemeldinger og egenvurdering synes å være del av undervisningspraksisen flere og flere steder, og elevene sier også dette.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet som ligger til grunn for VFLs praksis, og dermed også vurderingsforskriftens paragrafer og formuleringer, tenker læring som en mer eller mindre sømløs prosess. Læringsmålet formuleres klart og tydelig for elevene fra starten av som noe som ligger «der fremme», plasseres kontekstuellt og drives frem i et dialogisk klasserom. Kommunikasjon mellom lærer og elev, elevinteraksjon og egenaktivitet er viktige kjennetegn ved dette perspektivet og VFLs tanker om hvordan vi lærer best.

At de fire prinsippene for god undervisning er på plass kan på forstås på flere måter. Det kan være at læreren tar et bevisst utgangspunkt i sosiokulturelt læringsperspektiv når han planlegger og gjennomfører undervisningen sin, jamfør drøfting under punkt 1. Læreren tenker læringsteoretisk. Ved å ha et klart mål for øyet hele tiden, vil den kontekstuelle kunnskapen eleven besitter fra før, enten sosialt eller faglig, kommet til overflaten. Dette vil kunne hjelpe eleven på vei mot målet. Læreren skaper et ytre forkunnskapsstillas, kan man nesten si. Kanskje presenterer også lærer en modell av det endelige målet, slik at eleven har et konkret læringsprodukt foran seg i læringsprosessen. Utover i læringsprosessen vil en lærer som er bevisst på det sosiokulturelle perspektivets vekt på språket som artefakt, legge opp til en dialog enten skriftlig eller muntlig, kanskje også elektronisk via Fronter eller It's learning. Tilbakemeldingene vil inneholde informasjon eleven kan bygge videre på i egen prosess og kommunisere med lærer om i neste omgang. På den måten oppstår det et dialogisk klasserom, enten i selve klasserommet eller på nettet via Fronter eller It's learning. Elevenes egen vurdering av eget arbeid, enten individuelt eller i grupper, er med bevisste sosiokulturelle øyne en aktivitet som gjennomføres for å stimulere eleven til selv å flytte seg utover i Vygotskys proksimale utviklingszone (selvregulert læring).

På den annen side er det også fullt mulig å se det samme funnet ut i fra en mer mekanisk instrumentell praksis, og ikke en bevisst praksis forankret i et sosiokulturell læringsteoretisk syn eller forståelse av VFL. Lærere kan rett å slett få en instruks, for eksempel, fra sin avdelingsleder, rektor eller skoleeier, som sier hvordan undervisningen skal legges opp. Læreren skal først snakke om målet for undervisningen, rettingen av prøver skal ha form av tilbakemeldinger om hva som er bra, hva som ikke er bra og må jobbes mer med og eleven skal se på eget arbeid og uttale seg om det. Da har lærer gjort det han skal i tråd med

arbeidsgivers bestemmelser, og arbeidsgiver kan svare at de arbeider i tråd med vurderingsforskriften. Her er det ikke snakk om at det ligger noe læringsteoretisk forståelse i bunn eller til grunn for praksis, men både lærer og elev vil i undersøkelser svare på en lik måte, nemlig at de fire prinsippene oppfylles.

Videre er det mulig å se en praksis der mål formuleres og snakkes om ved oppstart, der tilbakemeldinger har den form og det innhold de skal ha, der eleven aktivt tas med i eget læringsarbeid som en kollegaarvet praksis. Slik har denne kollegaen alltid jobbet, og det har vist seg at denne praksisen alltid har gitt gode læringsresultater. Det er mer snakk om en kopiert eller arvet sedvanep praksis som alltid har fungert godt, enn en ny læringsteoretisk bevisst innarbeidet praksis.

VFL er også, som tidligere nevnt, et resultat av god praksis, ikke bar et læringsteoretisk perspektiv. Her vil lærer jobbe helt i tråd med forskrift, men mer ut ifra at dette har alltid vist seg å fungere «for meg», og ikke ut i fra en bevisst læringsteoretisk forankret praksis.

Ser jeg på det samme forskningsspørsmålet ut i fra intervjumaterialet, er det også her ett funn som tydelig skiller seg ut, og det er funnet om sedvanep praksis og individuell praktisering av de fire prinsippene.

Når jeg stiller spørsmål som angår forskriften, og når de konkretiseres i samtalen, nikker lærerne og viser at de kjenner igjen det jeg snakker om, men det er ingen av dem som bruker formuleringer fra forskriften ordrett eller systematisk underbygger egen praksis med det.

Alle lærerne innleder ganske likt i denne sammenheng;

Altså, ikke sant, vi kjenner ikke ordrett til hva som står der, eller hvilket punkt det er eller sånn, men innholdet er ikke ukjent. Hvis jeg hadde sett innholdet så hadde det jo det vært kjent, men jeg kan ikke påstå at jeg vet hva som står i den paragrafen, men, jeg er jo helt med på at vurdering for læring er en form for undervisvurdering...
(Lars, 17)

Vi har gjennomgått den (forskriften) på avdelingsmøte. Jeg husker ikke den ordrett, men den var jo utgangspunktet for at vi skulle integrere vurderingen i læringen og i undervisningen.(Frida 28)

Jeg kan ikke liksom ramse det opp for deg, men jeg vil si det, at det handler om det elevene har krav på av undervisvurdering, og at det er et veldig skarpt skille mellom undervisvurdering og sluttvurdering.(Nils 2.5)

Forskriftsformuleringene og kravene i den bygger, som sagt, på sosiokulturelt læringsperspektiv og VFLs tanker om hva som fremmer læring best. Når læreren ikke kan svare konkret på spørsmål angående forskriften, kan det helt klart være et uttrykk for at de faktisk ikke har kjennskap til forskriften. Dermed kan det være at de heller ikke handler i tråd med den og heller ikke helt i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet og VFLs tanker om hva som fremmer læring best. Det kan på den annen side være at de har en praksis som er helt i tråd med intensjon og tanken i VFL, men at de ikke forankrer praksis i jus, og heller ikke benytter det juridiske språket i skole- og hverdagssamtalen. Juridisk språk kan oppleves som lite pedagogisk og avstandsskapene, kan noen kanskje tenke?

Videre er det også mulig å se manglende kjennskap til forskriften som et resultat av at lærer har jobbet lenge i skolen og har en praksis som han i liten grad har måttet endre på etter innføringen av kunnskapsløftet. VFL bygger som tidligere nevnt på god undervisningspraksis i tillegg til sosiokulturelt læringsperspektiv, og kanskje har lærere som har «fått det til» tidligere i mindre grad festet seg ved det nye juridiske, ettersom de alltid har jobbet slik forskriften forlanger. En uttalelse som underbygger denne måte å tolke funnet på, kom fra en av lærerne da det var snakk om undervisvurdering: «Jeg mener jo at mange lærere har brukt det lenge da, altså det er jo ikke noe nytt.»(Lars, 17). Her er det god og vellykket sedvanep praksis som ligger til grunn.

Sosiokulturelt læringsperspektiv og VFL har som nevnt klare tanker om lærerens funksjon, elevens oppgave i læringsprosessen og vektlegger språket som en viktig artefakt i læringsprosessen. Kommunikasjon mellom lærer og elev er avgjørende for at eleven skal flytte seg utover i sin proksimale utviklingszone, og eleven må få være en aktiv deltaker i læringsprosessen. I forskriften «oversettes» dette på en måte, og kommer til uttrykk gjennom prinsippene om at eleven skal kjenne mål og vurderingskriterier, elevene skal få læringsfremmende tilbakemeldinger og elevene skal få vurdere eget arbeid.

Det er derimot ingen fast oppskrift eller konkret beste praksis som er beskrevet, og dermed vil det være naturlig at læreren beskriver mange individuelle og ulike praksiseksempler på hvordan de praktiserer de omtalte prinsippene. Uttrykt på en annen måte, kan man da også si

at det er mange måter å arbeide i tråd med et sosiokulturelt syn på læring, så lenge man jobber innenfor perspektivet «hjørneflagg».

Videre er det selvfølgelig også mulig å se funnet om sedvanep praksis og individuell praktisering av de fire prinsippene fra en mer negativ vinkel. Det kan da tolkes slik at læreren er fullstendig eller delvis uenig i forskriften og dens underliggende læringssyn, og i mindre grad, eller over hodet ikke, vil innordne seg den nye forskriften og dens tanker. Læreren fortsetter som tidligere, fordi en endret praksis vil koste for mye rent «læringsideologisk», praktisk eller også rent personlig.

Ser jeg på diskusjonen av funn mot teori fra de to ulike materialene, vil jeg si at de besvarer forskerspørsmålet tilnærmet likt. Det er lærere i begge leire (i dokumentmaterialet er det også elever som uttaler seg om lærere) som representerer en praksis, og som forteller om en praksis som tilsier at de har kjennskap til forskriften. I mange tilfeller gjør de det forskriften sier de skal gjøre. Det er derimot ingen som beskriver egen praksis ut i fra forskriftsbestemmelsen, eller som uttrykker seg med det juridiske vokabularet som helt sikkert slår fast en bevisst og juridisk forankret undervisningspraksis.

Forskningsspørsmål 3: Hvordan praktiseres de fire prinsippene i VFL?

Dette spørsmålet kan ligge noe opp til forskerspørsmålet som ble stilt over, men jeg har valgt å stille dette spørsmålet eksplisitt, ettersom de fire prinsippene om god undervisningsvurdering er de som skal gå igjen i all planlegging og gjennomføring av undervisningen. De skal være læringsfremmende verktøy og bidra til at eleven øker læringsutbyttet. Jeg velger derfor å se spisset på praktiseringen av de fire prinsippene.

Analysen av dokumentmaterialet gir to funn, og det først er individuelle praksiser.

Ser man nøye på de fire prinsippene skal

Elevene forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem

Elevene få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen

Elevene få råd om hvordan de kan forbedre seg

Elevene være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling¹¹⁹

Det er lett å gjenkjenne tankegangen i et sosiokulturelt læringsperspektiv og tenkningen i VFL. Målet formidles, og eleven og læreren får mulighet til å plassere dette i de to kontekstene eleven alltid arbeider innenfor, den primære og sekundære. Læreren får aktivt tak i den kunnskap eleven besitter og skal bygge videre på gjennom dialog om målet. Læreren får her muligheten til å finne eleven eller gruppas posisjon i den proksimale utviklingssonen. Hvor er eleven/gruppa vurdert mot målet? Klasserommet er et dialogisk klasserom der språk og ulike kommunikasjonsformer gjør at verdifull kunnskapsinformasjon utveksles mellom læreren og elevene i en gjentakende og løpende prosess.

Eleven er aktiv i eget læringsarbeid, ny kunnskap bygges kontinuerlig på gammel kunnskap og internaliseres hos eleven. Eleven mottar ikke passivt kunnskapspåfyll fra en monologisk formidler som bare lærer fra seg.

Individuell praksis kan på en side oppfattes som en praksis hos en svært selvstyrt lærer som ikke vil innordne seg, og ikke vil delta i å profesjonalisere en ny vurderingspraksis. Han tilpasser på en måte, litt uformelt sagt, enhver ny reform til sin egen gamle praksis. Videre kan grunnen til en individuell praksis også være at han ikke tror på disse fire prinsippene som læringsfremmende i det hele tatt. Han er uenig i dette perspektivets lærings- og kunnskapssyn. Målet er selvsagt, vil han kanskje hevde, og kanskje forstår han elevens egenvurdering som at eleven skal sette karakter på sitt eget arbeid? Dialog om utvikling vil utfordre lærer på en samtale han kanskje ikke har hatt med elever tidligere. Konklusjonen for denne læreren blir nei, dette tror jeg ikke på, dette gjør jeg ikke.

På den annen side kan individuell praksis forstås på en mer positiv måte. Leser man vurderingsforskriften og de fire prinsippene nøye, står det faktisk ikke noe om hvordan disse prinsippene skal praktiseres helt konkret. Det står kun at lærere skal sørge for at eleven forstår målet og kriteriene, at eleven får tilbakemeldinger, at eleven skal få råd om forbedringspotensial og at eleven skal være aktivt involvert i eget læringsarbeid. Lærere vises derfor tillit til å løse disse oppgavene selv, og de gis full metodefrihet i hvordan de vil utvikle sin vurderingspraksis i forhold til å jobbe inn de fire prinsippene.

¹¹⁹ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/>, 31.05.2015

Individuell praksis av de fire prinsippene kan også være viktig å se på ut i fra hvor internalisert lærings- og kunnskapssynet til lærere er. At lærere følger opp praktiseringen av de fire prinsippene, betyr ikke nødvendigvis at lærere følger opp tenkningen rundt de fire prinsippene som læringsfremmende verktøy. Kanskje gjør han det bare ut i fra en standardisert instruks gitt av sin overordnet, og finner en løsning på det, helt uten refleksjon rundt læringsfremmende praksis. På den annen side kan det være at dette er en praksis som han helt og fullt finner er i overensstemmelse med det han selv tenker gir best læringsresultat for elevene.

Tilbakemeldinger som verktøy for tilpasset undervisning, var det andre funnet i dokumentmaterialet. Dette funnet viser at læreren gir tilbakemeldinger som er tilpasset den enkelte elev, men at han ikke bruker den samme tilbakemeldingsinformasjonen som en tilbakemelding for å justere egen undervisning. Den får ingen konsekvenser for den videre opplæringen som sådan.

Det sosiokulturelle læringsperspektivet og VFL legger begge vekt på at læring skjer i et sosialt samspill mellom lærer og elev. Læreren kommuniserer målet, eleven plasserer det i sin kunnskapskontekst, prøver, øver og gjennomfører. Læreren er med på siden i den grad eleven trenger støtte. Eleven leverer et «produkt» som læreren så vurderer. Læreren gir tilbakemelding og eleven jobber videre utover i sin utviklingszone. Tilbakemeldingen læreren gir, er læringsfremmende for eleven, tilpasset eleven slik at han hele tiden jobber seg utover i egen læringssone.

Når ikke læreren selv benytter tilbakemeldingsinformasjonen, kan det være flere grunner til det. Forstår man tilbakemelding i et sosiokulturelt perspektiv, snakkes det mye om eleven i entall og hvordan læring skjer hos individet, den enkelte. I vurderingsforskriften benyttes også termen eleven/elevene gjennomgående som adressat eller mottaker av tilbakemeldinger. Ser man det slik, overskygger nok dette det som også er viktig å tenke på med hensyn til tilbakemeldingene. Summen av tilbakemelding til enkeltelever forteller læreren noe om hva hele elevgruppa mestrer, hvor hele elevgruppa er i gruppas proksimale utviklingszone.

Videre kan man forstå den mangelfulle bruken av disse tilbakemeldingene som et resultat av at læreren er presset på pensum og tid. Han må forberede elevene til eksamen, og da må de kunne det og det. Ofte er det laget halvårsplaner og årsplaner som nøye porsjonerer ut stoff

og tid. Dette presset gir ikke rom for å stoppe opp og justere kursen for hele gruppa, selv om tilbakemeldingen skulle tilsi det, og selv om læreren selv ser det.

En justering for hele gruppa vil også kunne innebære mye merarbeid i form av at lærer må lage nye planer, lage differensierte planer for grupper av elever, for eksempel, og sånn sett restarte hele eller deler av læringsløpet. En mulig måte å forstå at lærer ikke benytter tilbakemeldingen som en tilbakemelding til seg selv, kan være at dette merarbeidet ikke er ønskelig. Det koster rett å slett for mye for læreren.

Sedvanep praksis i forhold til de fire prinsippene/ individuell praktisering av de fire prinsippene, var ett av to funn i intervjumaterialet. Lærerne sier seg enig i at innholdet i de fire prinsippene er viktige. Mål, kriterier og kjennetegn er de positive til, tilbakemeldinger er viktig og kan ha en motivasjonsfremmende funksjon, sier de, og egenvurdering mener de også at er viktig. Det ser her ut som alle lærerne har gjort sosiokulturelt læringsperspektiv og VFLs tanker om dette som viktige verktøy i læringsprosessen til sine, og de har utviklet en praksis der disse er en selvfølge. Når de så skal utdype og eksemplifisere sin praksis, er det påfallende hvor ulik den er.

Denne ulike eller individualiserte praksisen kan, som nevnt over, være et uttrykk for at de hver for seg ikke vil innordne seg en felles praksis på egen skole. Ettersom de alle i utgangspunktet nikker gjenkjennende til prinsippene, og er enige i at de er læringsfremmende, er det kanskje mer nærliggende å se dette ut i fra at sosiokulturelt læringsperspektiv og VFL ikke standardiserer en bestemt vurderingspraksis. De representerer bare modeller for hvordan læring skjer i individet. Lærere gis tillit, handlingsrom og metodefrihet i dette vurderingsarbeidet. Sånn sett er ikke denne individuelle praksisen nødvendigvis negativt i det hele tatt, kanskje heller positiv. Elevene unngår å få standardisert og mekanisk gjennomførte vurderingsopplegg i alle sine timer.

Individuell praksis kan på den annen side muligens være sårbar for å gå over i en privat vurderingspraksis, som på sikt ikke nødvendigvis representerer det læringsperspektivet som best fremmer læring.

Det andre funnet, VFL som redskap for tilpasset undervisning for lærer og elev, sammenfaller helt med funnet i dokumentmaterialet, og jeg henviser derfor i det store og hele til drøftingen der. Ett moment i denne sammenheng, som bare kommer tydelig frem i intervjumaterialet, vil jeg derimot diskutere eksplisitt her. Lærerne har tro på tilbakemelding til eleven og ser helt

klart tilbakemeldinger som læringsfremmende og motivasjonsfremmende verktøy. Sånn sett arbeider de helt i tråd med sosiokulturelt perspektiv og VFLs syn på tilbakemeldingens funksjon. Når de likevel ikke benytter tilbakemeldingene nær sagt *læringsfremmende* for seg selv, ser det ikke ut til at det skyldes mangel på kunnskap om tilbakemeldingens funksjon, men heller sedvanep praksis og tid. Sosiokulturelt perspektiv på læring og VFL forholder seg jo ikke til et visst antall timer i et fag, om fag er gjennomgående eller ikke eller om en klasse består av 5 eller 30 elever. Det presenterer kun en modell for hvordan dette perspektivet tenker at læring foregår i og hos den enkelte, her elev. Ser man en lærers undervisningsplan opp mot dette, vil det ofte være en halvårsplan/årsplan for et fag med et gitt antall timer, som legger mye av rammene for det vurderingsarbeidet læreren ser seg i stand til å gjennomføre. Følgende uttalelser underbygger dette; «Alt er halvårsbasert»(Nils, 21/2) og «Så håper vi at vi har planlagt ganske godt på forhånd, sånn at vi rekker det vi hadde tenkt, men, ja...» (Nils, 21/2). Det er tydelig at «hit» må *lærerne* komme på et gitt tidspunkt, koste hva det koste vil, uansett hva tilbakemeldingene sier.

Når lærerne ikke lytter til tilbakemeldinger, er det også mulig å se dette ut fra sedvanep lanlegging; «Vi følger tidligere erfaring, ikke sant, ... hvor langt er vi nødt til å ha kommet før jul, og hva skal vi gjøre etter jul...»(Nils, 21/2). Her er det mulig å tenke at lærerne ikke en gang reflekterer over hva tilbakemeldingene kan gi av viktig informasjon, men bare baserer seg på at dette vet vi «alt om» fra før.

Forskningsspørsmålet jeg skulle besvare var hvordan de fire prinsippene i VFL praktiseres.

Sammenfatter jeg diskusjonene ut i fra dokumenter og intervjuer vil jeg si at det er et relativt likt bilde som avdekkes. Lærere benytter de fire prinsippene som er tenkt å bidra til at eleven øker sitt læringsutbytte. De gjør det alle på sin individuelle måte, muligens diktert, muligens læringsteoretisk reflektert. Forskrift og læringsteoretisk perspektiv gir metodefrihet og rom for det. På den annen side viser det seg like tydelig at lærerne ikke selv benytter seg av tilbakemeldinger som læringsfremmende verktøyet for *sin egen* undervisning.

Dette kan skyldes ulike forhold, men fastlåste fremdriftsplaner, sedvanep praksis og tidligere erfaring ser ut til å være grunn til ikke å justere kursen selv om tilbakemeldingene skulle tilsi det.

Forskningsspørsmål 4: Hvilke tanker gjør faglærer seg om intensjonen i VFL?

Dette forskningsspørsmålet ønsket jeg å stille for å sjekke ut forankringen for dagens vurderingspraksis hos skoleeier, skoleleder og lærer. De kan alle utmerket godt ha kjennskap til gjeldende lovverk, læringsteoretiske tanker, VFL som begrep, og de kan ha en tidsriktig og korrekt vurderingspraksis uten å forstå den hundre prosent. Jeg tenker at hvis de ikke helt forstår, eller fullt og helt har troen på det de gjør, jobber de mer instruert enn reflektert.

Funnet i dokumentanalysen er som følger; på rett vei.

På rett vei betyr som det sier at vi går i riktig retning, men også at vi ikke er helt i mål.

Ser man på dette fra en positiv vinkel, kan det forstås som at det bare er et spørsmål om tid, så er vi der at alle omfavner VFL hundre prosent, og jobber fullt og helt i tråd med dette paradigmet. Da har vi en integrert VFL-praksis i alle klasserom. Læreren er veilederen som finner eleven, gir ham individuelle mål tilpasset kunnskaps- og mestringsnivå innenfor den konteksten han til en hver tid er i. Elev og lærer har en aktiv og læringsfremmende dialog i et sosialt samspill med klassen eleven er en del av. Da er vi i mål, praksis er vellykket og intensjon oppfylles.

På den annen side kan funnet også ses fra et mer utfordrende ståsted, nemlig at vi er på vei, men at vi ikke får med oss alle og kanskje ikke kommer i mål?

VFL er et resultat av et syn på læring som vinner innpass i Skole-Norge tidlig på slutten av 1900-tallet, start 2000-tallet, og som for alvor blir tatt inn i skolehverdagen med innføringen av LK06 i 2006 og den nye vurderingsforskriften i 2007, revidert i 2009.

Her formuleres vurdering for læring i forskriftsformuleringer, og parallelt med dette synliggjøres den nye tenkningen gjennom ulike satsinger i regi av Udir.

For mange innebar, og innebærer, dette fremdeles en ny måte å tenke læring på som kanskje bryter helt med det de har praktisert som lærere. Et læringssyn er like mye en lærers personlige syn på hva han tenker gir resultater, og kanskje er det lærere som overhode ikke lar seg overbevis om at dette er veien å gå, selv om de setter seg inn og forstår det nye perspektivets tenkning. Andre vil videre tenke at samtale og dialog tar tid fra undervisning, mål er selvsagte og lærer er vel den som presumptivt vet mest og best i sitt fag?

Elevaktiviteter er bortkastet tid, og elever kan ikke vurdere eget arbeid, det har de ikke kunnskaper nok til å gjøre. Slike tanker vil noen kunne tenke når nytt skal erstatte gammelt og

kjent læringssyn og undervisningspraksis. Protesten kan bunne i generell endringsvegving eller i redsel for hva den nye rollen vil kreve av læreren.

Funn i intervjumaterialet som besvarer forskningsspørsmålet er; tro på VFL som verktøy for effektive læreprosesser og bedre læringsutbytte for elevene.

Når lærerne har tro på VFL som et effektivt verktøy i læreprosessen, kan det være flere årsaker til dette. VFL baserer seg blant annet på tenkningen i det sosiokulturelle perspektivet, der læring skjer i en kontinuerlig prosess i dialogisk og kontekstuel samspill mellom lærer og elev. VFL betyr i litt tydelig uttalt tekst at lærer skal *vurdere for læring, for at eleven skal lære*. Læreren skal i løpet av året ikke praktisere vurdering *av læring* og gi eleven en «karakterdom». Mange lærere har erfart at elever bare er opptatt av karakteren når de har levert tilbake arbeider, at elever har kastet oppgaver i søpla og ikke lest tilbakemeldingene i det hele tatt. Gjennom vurdering for læring kan de i store deler av året legge opp til en prosess der fokuset flytter seg fra karakter til læring. De får eleven til å være med i egen læringsprosess, og eleven får bedre og bedre resultater. Det effektive ligger i at vurderingsformen gir økt læringsutbytte for eleven. Tidligere stoppet kanskje eleven opp i lærings- og utviklingsprosessen fordi han var misfornøyd med karakteren. Når elever for eksempel har sagt «Jeg får bare treere, jeg», så er det kanskje i denne sammenheng et bevis på at den måten å vurdere på er lite effektiv, for den flytter jo ikke eleven utover i læringssonen.

Tradisjonell vurderingspraksis, vurdering av læring, handlet i de fleste tilfeller om at et tema ble testet og en karakter ble satt, noen ganger helt uten kommentarer. Uten samtale rundt dette, visste eleven ofte ikke hvor «manglene» var, de kunne føle seg urettferdig behandlet av lærer og relasjonen mellom dem kunne bli både konfliktfylt og distansert. Konflikter stopper heller opp prosesser enn å fremme dem. VFL tenker relasjonelt samspill mellom lærer og elev. Nærhet til eleven i læringsprosessen gjør at misforståelser og konflikter i mindre grad oppstår. På den måten kan VFL også forstås som et effektivt verktøy; læringsprosessen får fokuset, ikke konflikten og uenigheten.

Videre er det mulig å forså VFL som verktøy for effektive læringsprosesser og bedre læringsutbytte ved at eleven i VFL trekkes aktivt med i vurderingen av eget arbeid, og selv bidrar til en effektiv læringsprosess. Dette er helt i tråd med hva sosiokulturelt syn på læring tenker om den lærende; aktiv med i egen læringsprosess, ikke passiv mottakende. Elever kan for eksempel leverer inn arbeid ut i fra kriterier og måloppnåelse lagt ut av lærer, lærer

vurderer, leverer tilbake, eleven vurderer på nytt, kanskje hjemme som hjemmelektse? Når lærer skal gjennomgå, kan han for eksempel heller spisse gjennomgangen mot det som ser ut til å være felles utfordringer i stedet for å gjennomgå alt, også det som ingen trenger veiledning på. Lærer og elev sparer tid og kan overføre den til videre lærings- og vurderingsarbeid.

En siste måte å se funnet opp mot sosiokulturelt syn på læring, er perspektivets vektlegging av kontekst i læringssammenheng. Egenvurderingen kan bidra til at lærer får tak i den kontekstuelle rammen rundt det arbeidet eleven har levert, og kan vurdere eleven også ut i fra dette. Han forstår elevens kompetanse på én måte til, som ytterligere styrker lærers vurdering av denne. På den måten blir lærer raskere sikker på at han virkelig har funnet eleven der eleven er i læringssonen. Da kan videre tilbakemeldinger skreddersys bedre til eleven, hvilket gir eleven et godt utgangspunkt for å sikre seg et bedre læringsutbytte.

Oppsummerer jeg funnene fra dokumentmaterialet og intervjumaterialet vil jeg si at de besvarer forskerspørsmålet på hver sin måte, men at funnet i intervjumaterialet kan sies å underbygge funnet i dokumentmaterialet. De som gir stemme til at vi er *på rett vei* får på en måte støtte av lærerstemmene i intervjumaterialet som bekrefter at dette er en *rett vei* å gå, den gir effektivt økt læringsutbytte for elevene, og det er jo intensjonen i VFL.

5. Konklusjon

Min problemstilling stiller et helt konkret og lukket spørsmål om læreres vurderingspraksis; Planlegger og gjennomfører faglærer undervisningen i faget religion i videregående skole med vurdering for læring (VFL) som en integrert del av undervisningen?

Jeg valgte å stille et så direkte spørsmålet ut i fra at tidsbildet i Skole-Norge når det gjelder vurdering, både pedagogisk og juridisk, sier at VFL som en integrert del av undervisningen er den undervisnings- og vurderingspraksisen som skal planlegges og videreutvikles.

Bakgrunnen er at evidensbasert forskning på vurdering tydelig viser at denne vurderingspraksisen gir eleven best læringsutbytte.

Funnene jeg har presentert baserer seg på et materiale som dekker hele Skole-Norge og intervjuene med lærerne.

Samlet sett besvarer funnene problemstillingen i stor grad med et «ja!». Lærerne kjenner til forskriftens innhold og krav, og de følger opp, og ønsker å følge opp disse, så godt de kan.

Videre kjenner alle til VFL og de fire prinsippene for god undervisvurdering, og de praktiserer dem i undervisningen sin. Ett forhold var riktignok at de ikke benytter tilbakemeldingene som tilbakemeldinger til seg selv. Sist, men ikke minst, har de også god tro på at VFL er riktig vei å gå for å bidra til at elevene lærer mest mulig og får så gode karakterer som mulig. At alle lærernes praksis viser seg å være svært individuell og variert, er ikke et brudd med vurderingstanken i VFL. Sosiokulturelt perspektiv på læring og VFL gir læreren full metodefrihet i sitt undervisvurderingsarbeid.

I intervjuene var jeg nøye med å bruke et læringsteoretisk språk og uttrykk hentet fra vurderingsforskriften og VFL. I løpet av intervjuene merket jeg flere ganger at lærerne nikket gjenkjennende til min innledende tekst til spørsmålet og selve spørsmålet. Jeg tolket det som at de forsto meg fullt ut. Det gjorde de nok også, men i sine svar uttrykte de seg «helt annerledes». De brukte ikke samme språk eller uttrykk for å beskrive egen VFL-praksis. (Jeg var inne på at de kanskje ikke gjør det av hensyn til elever, at et slikt akademisk lærings-teoretisk språk kan virke avstandsskapene.)

En konsekvens av dette er, at det i den videre satsingen på å utvikle en god og læringsfremmende vurderingspraksis, er like viktig å utvikle og profesjonalisere et likt og felles vurderingsspråk i Skole-Norge når det gjelder vurdering/VFL. Når språk og praksis gjenspeiler hverandre, vil det kunne føre til at den gode vurderingspraksisen jeg har funnet kommer enda bedre til sin rett.

6. Litteraturliste

Bråten, Ivar (2002): «Ulike perspektiver på læring» i Bråten, Ivar (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Oslo, J. W. Cappelens forlag a.s

Engh, Roar (2011): *Vurdering for læring i skolen, på vei mot bærekraftig vurderingskultur*, 1. utg. Kristiansand, Høgskoleforlaget A/S – Norwegian Academic Press

Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden, Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utg. Oslo, Universitetsforlaget

Kvale, Steinar, Svend Brinkmann (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg. Oslo, Gyldendal Akademisk

Ryen, Anne (2002): *Det kvalitative intervjuet, Fra vitenskapsteori til feltarbeid*, Bergen, Fagbokforlaget

Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis, Et sosiokulturelt perspektiv*, Oslo, J. W. Cappelens forlag a.s

Säljö, Roger (2000): «Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper», i Bråten, Ivar (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*, Oslo, J. W. Cappelens forlag a.s

Lenker fra internett:

Lovdata:

http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
(16.5.2015)

Lovdata:

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> (16.5.2015)

Lovdata:

<http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724> (16.5.2015)

Rettferdig standpunkt vurdering – det (u)muliges kunst?

Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/5/Standpunkt_NIFU.pdf?epslanguage=no
(16.5.2015)

Udir: Vurdering for læring, nasjonal satsing

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/> (16.5.2015)

Udir: Individuell vurdering Udir-1-2010

<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/> (16.5.2015)

Udir: Kunnskapsløftet Hovedinnhold Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og i videregående opplæring danner fundamentet for opplæringen i skole og bedrift.

<http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/> (16.5.2015)

Udir: Generell del av læreplanen
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/> (16.5.2015)

Udir: Generell del av læreplanen
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-skapande-mennesket/> (16.5.2015)

Udir: Generell del av læreplanen
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/#a4.5> (16.5.2015)

Udir: Prinsipp for opplæringa
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/> (16.5.2015)

Udir: Prinsipp for opplæringa, inleiing
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Innleiing/>
(16.5.2015)

Udir: Prinsipp for opplæringa, Motivasjon for læring og læringsstrategiar
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/> (16.5.2015)

Udir: Prinsipp for opplæringa, Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/> (16.5.2015)

Udir: Vurdering for læring - Nasjonal satsing på Vurdering for læring
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>, (24.05.2015)

Udir: Vurdering for læring - Fire prinsipper for undervisvurdering
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Viktige-prinsipper-for-vudering>
(29.05.2015)

Udir: Vurdering for læring - Sammenhengen mellom undervis- og sluttvurdering
<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Undervis-og-sluttvurdering/Undervis-og-sluttvurdering/Sammenhengen-mellom-undervis-og-sluttvurdering/> (25.05.2015)

St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395//id441395/?docId=STM200620070016000DDDEPIS&ch=1&q=> (16.5.2015)

St.meld. nr. 31 (2007-2008) - Kvalitet i skolen
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/?docId=STM200720080031000DDDEPIS&ch=1&q=> (16.5.2015)

Meld. St. 22 (2010 – 2011) - Motivasjon – Mestring – Muligheter — Ungdomstrinnet
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/?q=vurdering&docId=STM201020110022000DDDEPIS&ch=1,16.5.2015>

Meld. St. 20 (2012–2013) - På rett vei

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=1&q=> (16.5.2015)

Sluttrapport - Oppdragsbrev nr. 6 – 2007, om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring
http://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf?epslanguage=no (16.5.2015)

Grunnlagsdokument Satsingen *Vurdering for læring* 2010 - 2014
<http://www.udir.no/PageFiles/35141/Grunnlagsdokument%20for%20satsingen%20Vurdering%20for%20I%20C3%A6ring%20okt%20%202011.pdf> (16.5.2015)

Grunnlagsdokument Videreføring av satsingen *Vurdering for læring* 2014 - 2017
<http://www.udir.no/Upload/Vurdering/Grunnlagsdokument-2014-2017.pdf> (16.5.2015)

Vurdering under kunnskapsløftet - Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/smul_tredje.pdf?epslanguage=no (16.5.2015)

Vurdering under Kunnskapsløftet, tredje delrapport
<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Nordlandsforskning/Vurdering-under-Kunnskapsloftet-tredje-delrapport/> (16.5.2015)

Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap, Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)
<http://www.udir.no/Upload/Forskning/2015/FIVIS%20sluttrapport%20desember%202014.pdf?epslanguage=no> (16.5.2015)

NOU - Norges offentlige utredninger 2014: 7, Elevenes læring i fremtidens skole
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf> (16.5.2015)

Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet 2012-2017 Vedlegg 5 Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet
http://www.udir.no/Upload/Ungdomstrinnet/Rammeverk/Ungdomstrinnet_Bakgrunnsdokument_vurdering_for_laring_vedlegg_5.pdf, (29.05.2015)

Klasseromsvurdering og læring, av OLGA DYSTHE
http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Bibliotek/2/BedreSkole-4-08_Dysthe.pdf (29.05.2015)

Sten Ludvigsen: Tre modeller for undervisning
Fra *Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, læring og klasserommet*. Bedre skole 1999, nr. 2. <http://folk.uio.no/jonv/pluto/nettdid/iktlaerteori.html> (29.05.2015)

Ressurser om vurdering for læring
<https://www.ntnu.no/plu/vurdering-for-laring-ressurser> (25.05.2015)

7. Vedlegg

Brev til intervjukandidater

Til den det måtte gjelde

19. januar 2015

Deltakelse i kvalitativt intervju i forbindelse med erfaringsbasert masteroppgave i religion ved Det teologiske menighetsfakultet

Rektor/ass. rektor/avdelingsleder ved din skole har godkjent at jeg kan kontakte faglærer i religion for forespørsel om deltakelse i en kvalitativ undersøkelse ifm min masteroppgave ved Det teologiske menighetsfakultet

Som deltaker/respondent i det kvalitative intervjuet gjøres oppmerksom på følgende:

- Respondentens navn, alder, skole, klasse osv. vil ikke bli brukt i oppgaven; respondenten sikres full anonymitet.
- Respondentens svar/opplysningene nedtegnes manuelt eller tas opp på lydbåndopptaker og anonymiseres ved transkribering til PC. Lydbåndopptak vil ikke bli lagret på PC.
- Respondenten kan til en hver tid trekke seg fra deltakelse i intervjuene.
- Intervjuene vil i sin helhet finne sted på din skole, evt. annet sted som avtales.
- Det er i utgangspunktet planlagt ett intervju som vil vare fra 1-2 timer (ca. 90 minutter) men flere intervjuer kan evt. avtales hvis behov for det.
- Evt. spørsmål kan stilles til Anne Berge, 45236867
- Epost: anne.berge@vestby.vgs.no

Mvh

Anne Berge
Student

Intervjuguide

Problemstilling presenteres

1. Vurdering er en av skolens kjernevirksomheter/oppgaver.

(Skolens vurderingsarbeid/kultur/fokusområde i forhold til denne kjerneoppgaven)

? Kan du beskrive dette, si litt om dette på egen skole?

2. Skolen har hovedansvaret for den pedagogiske driften, dvs. ansvar for vurderingsarbeidet på skolen. (-Er den bare lærers ansvar/arbeid, privatisert praksis?) (-Er den ledelsens ansvar/arbeid også?)

? Hvordan tar/distribuerer skolen dette ansvaret? Kan du si litt om det?

3. Vurderingsinformasjon: Hva? Hvordan? Hvorfor? Hvor?

? Kan du si litt om hvordan dere informeres /får greie på det dere skal gjøre mht vurderingsarbeidet?

(les årshjul, skolestartinformasjon, nytt fra Udir osv.)

4. Nettverksdeltakelse

? Er skolen med i nettverk for vurdering og evt. hva kan du si om dette?

5. Noen skoler er med i nasjonale/regionale nettverk for VFL

? Hvordan tenker du at evt. deltakelse i nasjonale/regional nettverk vil påvirke en skoles vurderingsarbeid?

6. Forskrift til opplæringsloven sier ganske mye om vurderingsarbeidet skolen skal utføre og vurderingskapittelet er likt for elevene i US og VGS; én gjennomgående og felles vurderingsforståelse i norsk skole. VFL utgår fra underveisvurderingsbestemmelsen i Forskrift til opplæringsloven.

? Hva vet du om forskriften, kapittel 3, og innholdet i vurderingskapittelet?

(«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.»)¹²⁰

7. Underveisvurdering er et hyppig brukt begrep i skolen i dag og er et krav i dagens vurderingsarbeid.

(«Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag.»)¹²¹

? Kjenner du til hva som ligger i dette kravet, intensjonen? Hvorfor man mener at u.v er så veldig viktig?

8. «Underveisvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.»¹²²

? Kan du si litt om hvordan du praktiserer dette?

9. «Systematisk betyr at vurderingsarbeidet må være planmessig, og at vurderingene følges opp og **får konsekvenser for den videre opplæringen** Det understrekes også at underveisvurderingen kan være både skriftlig og muntlig. Se også § 3-16 om kravet til dokumentering av underveisvurderingen.»¹²³

? Kan du si litt om hvordan du praktiserer dette?

10. «Underveisvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.»¹²⁴

? Kan du si litt om hvordan du praktiserer dette?

11. «Eleven, lærlingen og lære kandidaten har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale med kontaktlæraren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga.»¹²⁵

¹²⁰ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

¹²¹ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

¹²² https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

¹²³ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/II-Underveisvurdering/>

¹²⁴ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

¹²⁵ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

? Kan du si litt om hvordan denne samtalen er?

12. «Halvårsvurdering i fag er ein del av undervegsvurderinga og skal syne kompetansen til eleven i forhold til kompetansemåla i læreplanverket. Ho skal også gi rettleiing om korleis eleven kan auke kompetansen sin i faget.»¹²⁶

(«Frå 8. årstrinnet skal eleven ha halvårsvurdering utan karakter og halvårsvurdering med karakter. Halvårsvurderinga med karakter skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har nådd ut frå det som er forventa på tidspunktet for vurderinga.»)¹²⁷

? Kan du si litt om hvordan dette praktiseres?

13. Egenvurdering holdes frem som noe av det mest effektive for elevens læring, og også fra AFK side har egenvurderingen i vurderingsarbeidet blitt gjort svært tydelig gjennom en hel nettverksdag viet til dette. Noen synes dette er lett/andre synes dette er krevende og at den tar tid fra undervisningen.

(«Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling»)¹²⁸

? Kan du si litt om hvordan egenvurdering praktiseres i ditt fag og hos deg, i religionsfaget?

14. Eleven skal ha mulighet til å forbedre kompetansen sin/karakteren sin seg helt frem til standpunkt, sier opplæringsloven.

(«Standpunkt karakteren må baserast på eit breitt vurderingsgrunnlag som samla viser kompetansen eleven har i faget, jf. § 3-3. Eleven skal ha høve til å forbetre kompetansen sin i faget inntil standpunkt karakteren er fastsett.»)¹²⁹

? Kan du si litt om hvordan du ivaretar dette kravet i religionsfaget ditt?

15. «Planlegge baklengs» er en god teknikk eller metode for å sikre seg god oversikt over vurderingsåret.

¹²⁶ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

¹²⁷ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

¹²⁸ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

¹²⁹ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4

(«I begynnelsen av for eksempel skoleåret bør lærere og elever jobbe med å få en felles forståelse av hvilken kompetanse eleven skal oppnå i det lange løp. Det handler om å avklare ambisjoner – hva sikter vi mot? Det handler også om å få oversikt over det store bildet – hva skal vi oppnå og hvordan skal vi jobbe for å komme dit?

... Poenget er å ha det store bildet med seg i det daglige arbeidet, og på den måten passe på å holde stø kurs mot det langsiktige målet. Underveis må vi sjekke om vi er på rett vei. Da stopper vi opp og vurderer om det vi har oppnådd er tilfredsstillende, og om det er med på å bygge opp den samlede kompetansen i faget eller lærefaget. Hvis ikke må vi kanskje justere opplæringen.»¹³⁰)

? Kan du si noe om hvordan du planlegger vurderingen i faget religion for ett års undervisning, religion er jo ikke et gjennomgående fag?

16. Variasjon i vurderingsformer er også et krav vi må oppfylle

? Kan du si litt om hvordan du gjør det i faget religion?

17. VFL – vurdering for læring, er (på en måte) ikke en egen teori, mer en praksis og VFL utgår fra underveisvurderingsbestemmelsen / intensjonen i Forskrift til opplæringsloven.

? Kan du si litt om hvordan du oppfatter VFL / dette utgangspunktet?

18. Tidligere gjorde vi en vurdering av det vi mente eleven skulle ha lært. I dag holdes det et skarpt skille opp mellom VAL (summativ vurdering) og VFL (formativ) gjennom skoleåret.

? Hva tenker du om dette skillet?

19. VFL bygger på fire sk prinsipper for læring – de er læringsfremmende prinsipper

(Det er særlig fire prinsipper som er sentrale i vurderingsarbeid som har til formål å fremme læring.)¹³¹

«Prinsipp 1

Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Da er mål, kriterier og kjennetegn viktig.»¹³²

¹³⁰ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Sammenhengen-mellom-underveis-og-sluttvurdering/>

¹³¹ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Viktige-prinsipper-for-vudering>

? *Hva tenker du om dette prinsippet?*

«Prinsipp 2 og 3

Tilbakemeldinger og råd og om veien videre er viktig for elevenes og lærlingenes motivasjon og for at de kan justere egen læring.»¹³³

1. “Hvor skal jeg (målet)?
2. Hvor er jeg (hva viser dette arbeidet)?
3. Hvordan skal jeg gå fram for å forbedre kompetansen min?»¹³⁴

? *Hva tenker du om dette prinsippet?*

«Prinsipp 4

Når elever og lærlinger involveres i vurderingsarbeidet blir de mer klar over hva som skal læres og hvordan de lærer. Samtidig kan de ved hjelp av egenvurdering få et bilde av hvor de står i forhold til målene de skal nå.»¹³⁵

? *Hva tenker du om dette 4. prinsippet?*

20. I VFL er læring og kunnskapsbygging knyttet tett til at eleven selv er aktiv i læringsprosessen, ikke passivt og mottakende.

? *Kan du si litt om hvordan du jobber for å få elevene aktivt med i læreprosessen i faget religion?*

21. Lærers rolle i dette vurderingsbildet - Fra Dommer/VAL til Trener/VFL i større grad

? *Kan du si litt om hvordan du forstår/ser på lærerens rolle ut i fra et VFL-perspektiv?*

(Hvordan denne evt. har endret seg de siste årene?)

? *Hva tenker du om denne rolleendringen?*

¹³² <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Viktige-prinsipper-for-vudering>

¹³³ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Viktige-prinsipper-for-vudering>

¹³⁴ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Sammenhengen-mellom-underveis-og-sluttvurdering/>

¹³⁵ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/#Viktige-prinsipper-for-vudering>

22. I VFL er læringsperspektivet at vi skal bygge ny kunnskap på kjent kunnskap og tilpasse undervisningen til dette

? Hva tenker du om dette i religionsfagsammenheng?

23. I VFL snakker man om at eleven hele tiden skal strekke seg, jfr. sosiokulturelt læringsperspektiv, og Vygotskys proksimale utviklingssone blir ofte nevnt i den sammenheng. (ta med et bilde)

? Hvordan jobber du elevene ut og gjennom disse sonene?

24. «Stillasbygging» brukes ofte som bilde på hvordan læreren er med eleven ut i utviklingssonen.

? Har du noen eksempler på «stillasbygging» i religionsundervisningen din?

25. Språk, samtalen/dialogen er sentral i VFL

? Hvordan jobber du med å etablere den gode dialogen?

26. Sluttvurdering skal settes på et bredt grunnlag, varierte prøveformer, faglig skjønn og gjennom underveisvurdering blir dette sluttvurderingsbildet klarere.

«Det er etter hvert kommet mange rapporter som beskriver at lærere som jobber godt med underveisvurderingen, mener det er lettere å få til en god standpunktvurdering.»¹³⁶

? Hva tenker du om den påstanden?

27. VFL overfører mye vurderingsaktivitet til eleven; lærer *kan* spare tid til forberedelser og vurdering. Læreren er driveren og tilretteleggeren, eleven er i stor/større grad aktiv nå enn tidligere.

? Kan du si litt om hvordan du opplever dette?

28. Eget syn/fokus på vurdering;

? Hva tenker du om denne vurderingsoppgaven, den kjerneoppgaven, lærer har i dagens skole?

¹³⁶ <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Underveis-og-sluttvurdering/Underveis--og-sluttvurdering/Sammenheng-mellom-underveis-og-sluttvurdering/>

29. Skolejus/vurderingsjus har kommet tydelig frem de siste årene.

? Eksplisitt vurderingskompetanse, behov for dette?

(på den måten at det vil evt. rydde opp i evt. misforståelser/misnøye med dagens praksis?)

30. Siste spørsmål; Intensjonen i VFL/forskriften («Underevgsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag.»)¹³⁷

? Hva tenker du om den etter samtalen her; kan den oppfylles, tenker du?

Takk!

Per kandidat noteres også:

Kandidat nr.: ...

Kjønn: ...

Antall år arbeidet som lærer: ...

Formell kompetanse, formell kompetanse i faget, universitet/høgskole/lærerskole, annet?

¹³⁷ https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4