

Vurdering for læring

En teoretisk analyse av lærerens vurderingskompetanse

Ingunn Larsen



Masteroppgave i pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

Det Utdanningsvitenskaplige fakultet
Pedagogisk forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2012

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Vurdering for læring

En teoretisk analyse av lærerens vurderingskompetanse

AV:

Ingunn Larsen

EKSAMEN:

PED 4490, Kunnskap, utdanning og læring.

SEMESTER:

Vår 2012

STIKKORD:

Vurdering for læring

Lærerens vurderingskompetanse

Læreplan

Vurdering for læring

En teoretisk analyse av lærerens vurderingskompetanse

© Ingunn Larsen

2012

Vurdering for læring

En teoretisk analyse av lærerens vurderingskompetanse

Ingunn Larsen

<http://www.duo.uio.no/>

Sammendrag

Tittel

Vurdering for læring. En teoretisk analyse av lærerens vurderingskompetanse

Problemformulering

Undersøkelsen har som formål å undersøke hva som er nødvendig vurderingskompetanse hos lærere for å vurdere for læring, og i hvilken grad dette samsvarer med den kompetansen nyutdannede lærere skal inneha på feltet.

Undersøkelsen belyser følgende spørsmål:

- Hvilken kompetanse bør ligge til grunn hos lærere for å vurdere for læring, i følge teori og forskning?
- Hvordan kommer lærerens vurderingskompetanse til uttrykk i læreplandokumenter som styrer grunnskolelærerutdanningen?

Metodisk tilnærming

Den metodiske tilnærming som er benyttet for å svare på problemstillingen er dokumentanalyse. For å belyse hvilken kompetanse som bør ligge til grunn hos læreren for å vurdere for læring brukes sentral litteratur på feltet. Resultatene fra undersøkelsen brukes deretter for å identifisere hvilke læringsutbytter som omhandler vurdering for læring innenfor pedagogikk og elevkunnskap i læreplandokumenter for grunnskolelærerutdanningen 5.- 10.

Konklusjoner

I undersøkelsens første del konkluderes det med at vurdering for læringen inneholder flere ulike elementer som bør ligge til grunn i lærerens vurderingskompetanse. Et overordnet element er at læreren bør inneha teoretiske og praktiske kunnskaper om vurdering for læring. Vurdering for læring blir beskrevet som en prosess. I denne prosessen er det først og fremst sentralt at læreren kan identifisere hvor eleven befinner seg i læringen, for å kunne vite hvor eleven skal. Dette fordrer kompetanse i å utforme læringsmål og kriterier for å kjenne igjen elevens grad av måloppnåelse. Kjernen i vurdering for læring er at eleven får informasjon om egen læringsprosess. Læreren bør derfor kunne formulere tilbakemeldinger som gir eleven svar på hvor han er, hvor han skal, og hvordan han skal komme videre. For at vurdering for læring skal være vellykket er det viktig at eleven blir ansett som medvirkende aktør. En slik praksis fordrer at eleven er delaktig i å utforme læringsmål og kriterier. Hvis læreren utøver en praksis hvor det er synlig for eleven hvordan vurderingen foregår, kan eleven selv lære å utforme læringsmål og utvikle kriterier. Eleven kan da bruke dette for å vurdere seg selv og medelever og vil på den måten være aktiv i egen læringsprosess. En slik måte å organisere undervisningen på fordrer at læreren har et syn på læring som skjer i et *lærende fellesskap*.

Funn i analysen av læreplandokumentene indikerer at nyutdannede lærer vil danne erfaring med vurdering for læring i undervisningen. Begreper som blant annet «vurdering for læring», «læringsfremmede tilbakemeldinger» og «læreplanforståelse» er formulert som læringsutbytter i pedagogikk og elevkunnskap, og samsvarer derfor en viss grad med litteraturen om vurdering for læring. Det problematiserer derimot at et klart flertall av læringsutbyttene er lagt under ferdigheter enn kunnskap.

Implikasjoner for videre forskning

Læreplandokumenter befinner seg på formuleringsarenaen. Dette innebærer at læreplanene uttrykker en ideell virkelighet, man kan derfor ikke slå fast at det som uttrykkes i læringsutbyttene blir realisert i undervisningen. Det ville derfor være interessant å undersøke hvordan læringsutbyttene blir operasjonalisert og kommer til uttrykk i lærerstudentenes undervisning.

Forord

Etter to år som masterstudent på kunnskap, utdanning og læring, sitter jeg igjen med en utvidet forståelse og en stor mengde kunnskap om dagens skole. Dette er perspektiver jeg vil ta med meg tilbake i læreryrket.

Valget om å skrive en masteroppgave innenfor vurdering ble gjort fordi det er et felt som på alle måter er viktig, men også komplekst. Som nyutdannet lærer oppdaget jeg hvor viktig vurderingen er, men samtidig hvor lite kunnskap jeg hadde med meg fra lærerutdanningen. Derfor har det vært av stor interesse å undersøke hva fremtidens lærere skal lære om vurdering.

Jeg vil gjerne takke mine veiledere, Christina Elde Mølstad og Berit Karseth, for konstruktiv veiledning, og ikke minst tilbakemeldinger som har ført prosessen med masteroppgaven videre. Tankene går også til professor Erling Lars Dale, som inspirerte meg til å skrive en oppgave om vurdering for læring.

En stor takk går også til familie og venner, som har vært en stor støtte på alle mulige måter.

Til slutt – takkskaduha, Trond.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemformulering.....	4
1.2	Avgrensing.....	5
1.3	Oppgavens struktur.....	6
2	Metodisk tilnærming	7
3	Vurdering for læring: hva, hvorfor og hvordan.....	11
3.1	Formål og prinsipper med elevvurdering	12
3.1.1	Formativ og summativ vurdering	14
3.2	Prosessene i vurdering for læring	15
3.3	Læreplanforståelse.....	18
3.3.1	Å kjenne igjen grad av måloppnåelse	19
3.4	Formativ bruk av prøver	21
3.5	Tilbakemeldinger som fremmer læring	23
3.6	Egenvurdering og vurdering av medelever	26
3.7	Vurdering for læring: noen fallgruver	29
3.8	Oppsummering	30
4	Analyse av læreplandokumenter	31
4.1	Grunnskolelærerreformene (GLU).....	31
4.2	Forskrift om rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene	34
4.2.1	Læringsutbyttebeskrivelse i forskriften.....	35
4.3	Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn.....	36
4.3.1	Læringsutbytte for pedagogikk og elevkunnskap 1 (PEL 1).....	36
4.3.2	Pedagogikk og elevkunnskap 2 (PEL 2)	37
4.4	Oppsummering	39
4.5	Institusjonenes programplaner.....	39
4.6	Fagplaner i pedagogikk og elevkunnskap	40
4.6.1	Fagplanenes vektlegging av vurdering.....	41
4.6.2	Formuleringer i læringsutbyttebeskrivelsene	42
4.6.3	Pensumlitteratur i pedagogikk og elevkunnskap.....	45
4.7	Vurderingsformer i pedagogikk og elevkunnskap.....	46
4.8	Oppsummering	48

5	Diskusjon.....	50
5.1	Prosessene i vurdering for læring	51
5.1.1	Tilbakemeldinger fra lærer til elev	53
5.1.2	Elevenes egenvurdering og vurdering av medelever	54
5.2	Vurdering: Kunnskap eller ferdighet?	57
6	Konklusjon	61
6.1	Implikasjoner for videre forskning	62
	Litteraturliste	64

1 Innledning

Vurdering i skolen har vært tema for debatter i en årrekke (Lysne 1999 s, 7), og innholdet i denne sammenhengen har i stor grad dreid seg om karakterer og kompetanse. Dobson mfl (2009) viser i tillegg til at vurdering er et av de viktigste temaene innenfor den nasjonale og internasjonale utdanningsdiskusjonen. Hvorfor vurdering er gjenstand for stadige debatter er antageligvis flerfoldige og vil gi mange svar. Et anliggende kan være at alle på et eller annet tidspunkt har gjort seg erfaringer med vurdering - både som elever selv på skolen, og i det videre arbeidslivet.

Sentralt i vurderingsarbeidet er elevens kompetanse. På mange måter ble søkelyset på norske elevers kompetanse satt for alvor, da resultatene fra OECDs undersøkelse om skoleferdigheter, PISA¹ ble kjent i 2001. Resultatene fra denne undersøkelsen slo fast at den norske skolen var middelmådig i lesing, matematikk og naturfag (Hølland 2007, Dale 2010) Påfølgende, viste andre internasjonale tester som PIRLS² og TIMMS³ til samme «nedslående» resultater angående norske elevers leseferdigheter og matematiske kompetanse (Hølland 2007).

Et hovedmål ble dermed å øke elevenes kompetanse og resultatene fra de nevnte testene var med å danne bakteppet for innføringen av Kunnskapsløftet som utdannings – og læreplanreform i 2006. I reformen blir det vektlagt at elevene skal lære å skrive, lese, regne, uttrykke seg muntlig og utvikle digital kompetanse som grunnleggende ferdigheter. Dermed er det slik Utdanningsdirektoratet (2010 s, 1) uttrykker det at «en overordnet målsetning for Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle» (s, 1). Videre påpeker Utdanningsdirektoratet (2010 s, 1) at «vurdering er en viktig del av læringsprosessen.

Vurdering blir dermed løftet frem som et viktig element for å øke elevenes kompetanse. Det har imidlertid blitt pekt på at det er rom for forbedring i vurderingspraksisen i den norske skolen, og i Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, viser departementet til flere områder innenfor vurderingsfeltet som trenger forbedring:

¹ Programme for International Student Assessment

² Progress in International Reading Literacy Study

³ Trends in International Mathematics and Science Study

- Regelverket for individvurdering oppfattes ikke som klart nok
- Det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen
- Både lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse (s, 79)

Fra stortingsmeldingen kan vi lese at det er behov for et tydelig regelverk som ligger til grunn for å kunne vurdere elevenes individuelle kompetanse. Utdanningsdirektoratet gjennomførte forskriftendringer til Opplæringsloven i 2007. Disse trådte i kraft i 2009. Her blir formålet med vurdering i skolen tydeliggjort:

Formålet med elevvurdering i fag er å fremme læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, læringen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærerkandidatane (JF § 3-2).

Formålet med elevvurdering blir her tydeliggjort, ved at den skal fremme læring og uttrykke kompetanse. Til dette formålet blir begrepene *underveisvurdering* og *sluttvurdering* knyttet til vurderingenes hensikt. Underveisvurderingen skal JF § 3-2 brukes som et redskap i læreprosessen, og skal danne grunnlaget for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen i fagene. Videre skal underveisvurderingen gis løpende og systematisk, og den skal gis som meldinger med sikte på faglig utvikling. I § 3-12 blir det fremhevet at elevens *egenvurdering* skal være en del av underveisvurderingen, som altså vil si at elevene skal være aktiv i vurderingen av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling. Elevenes sluttvurdering skal gi informasjon om elevens kompetanse ved avslutningen av opplæringen i faget (JF § 3-2). Til slutt fremhever forskriften at det er de samlede kompetansemålene i læreplanen for faget som skal utgjøre grunnlaget for vurderingen. Faktorer som orden og oppførsel skal dermed ikke være en medvirkende årsak i elevenes sluttvurdering (JF §3-3).

Trekker vi inn læreren i dette perspektivet og legger til betydningen læreren har for elevens læringsprosesser, tydeliggjør det behovet for vurderingskompetanse hos læreren. Som vist til i Stortingsmeldingen ovenfor ble det pekt på at vurderingspraksisen i skolen oppleves som svak. Dette kan følgelig ses i sammenheng med den tredje utfordringen som ble vist til - at

lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig vurderingskompetanse. I evalueringen av L97 viser Klette (2003, s 53) til at læreren har en tendens til å gi elevene ros, men ikke faglige tilbakemeldinger. Lærere bruker ofte generelle utsagn som «flott!» og «fint!» uten å følge opp med konkret informasjon om hva som var bra, og hvordan elevene eventuelt kunne forbedre seg. Lignende funn kan man finne i OECDs (2011) rapport om vurdering i den norske skolen⁴, hvor det utheves at “Giving feedback and fostering student reflection are areas requiring particular attention” (s.57). Her fremheves det at norske elever får skryt, men ikke kritiske akademiske tilbakemeldinger, og det anbefales at tilbakemeldinger som fremmer læring bør få et større fokus i skolen. Videre blir det påpekt at elevinvolvering også er et felt som krever større oppmerksomhet.

Lærerens oppfølging av elevens resultater kom også til syne i OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Vibe mfl (2009) viser til funn i denne undersøkelsen som tilsier at norske lærere i mindre grad følger opp elevenes arbeid og læring, sammenlignet med andre land i undersøkelsen., «Tilbakemelding, evaluering og oppfølging ser ofte ut til å mangle, både fra skoleeier til skoleleder, fra skoleleder til lærer og fra lærer til elev» (s.9). Mangelen på oppfølging viser seg i flere ledd. I denne oppgaven er mitt fokus å undersøke tilbakemeldingen fra lærer til elev som kan bidra til å fremme læring. En slik tilbakemelding er et av kjennetegnene i vurdering før læring.

Vurdering for læring defineres, av Black og Wiliam (2010 s, 2), som et konsept, hvor den overordnede hensikten er at vurdering kan bidra til er å fremme læring. For å kunne oppnå en slik vurderingspraksis, legger jeg lærerens vurderingskompetanse til grunn som et viktig premiss. Haug (2003) påpeker at «nødvendig kompetanse manglar for å kunne oppnå måla med skulen. Det gjeld både fagleg kompetanse, fagdidaktisk kompetanse og generell pedagogisk kompetanse» (s.101). Det er reist kritikk mot lærerutdanningen ved at den oppleves som fragmentert, og at den ikke har rettet seg mot det som foregår i grunnskolen, og pedagogikkfagets rolle har vært uklar (Terum og Heggen 2010 s, 75).

Ved innføringen av ny vurderingsforskrift ble det lovfestet at elever har rett på tilbakemeldinger i opplæringen i form av underveisvurdering. Som en del av underveisvurderingen ligger også elevenes rett til å være delaktige i egen læringsprosess

⁴ Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Norway. Bygger på elevundersøkelser.

gjennom å vurdere eget arbeid. En slik vurderingspraksis blir pekt på som nødvendig for å kunne øke elevenes kompetanse.

Samtidig viser nyere forskning at denne vurderingspraksisen ikke blir gjennomført i ønskelig stor grad, i den norske skolen. I fremtiden vil det derfor være nødvendig at lærere utvikler en slik vurderingskompetanse i lærerutdanningen.

1.1 Problemformulering

Oppgavens problemstilling er å undersøke hva som er nødvendig vurderingskompetanse hos lærere for å vurdere for læring, og i hvilken grad dette samsvarer med den kompetansen nyutdannede lærere skal inneha på feltet. For å kunne svare på dette har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilken kompetanse bør ligge til grunn hos lærere for å vurdere for læring, i følge teori og forskning?
2. Hvordan kommer lærerens vurderingskompetanse til uttrykk i læreplandokumenter som styrer grunnskolelærerutdanningen?

Oppgaven blir på den måten todelt. I den første delen belyses begrepet vurdering for læring, for å danne en forståelse av hvilken vurderingskompetanse læreren bør inneha på feltet. På bakgrunn av denne forståelsen analyserer jeg læreplandokumenter for grunnskoleutdanningen, i oppgavens andre del.

Hovedkilder som er brukt i teorien om vurdering for læring, er litteratur av Black og Wiliam (1998, 2012) og Dale (2010) *Kunnskapsløftet - på vei mot felles kvalitets ansvar?*

Læreplandokumenter som er benyttet til analysen er:

- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1.-7. og 5.-10
- De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 5.-10.
- Fagplaner i pedagogikk og elevkunnskap fra sju ulike lærerutdanningsinstitusjoner.

1.2 Avgrensing

Vurdering for læring er et bredt felt. I problemstillingen har jeg avgrenset ved at jeg velger å undersøke hvilken kompetanse læreren bør ha på feltet. Dette innebærer at jeg undersøker vurdering for læring med i et perspektiv på hva som bør ligge til grunn lærerens i vurderingskompetanse.

I læreplananalysene har jeg avgrenset ved å analysere læringsutbyttebeskrivelsene for 5.- 10. trinn og pedagogikk og elevkunnskap 1 og 2.

1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks kapitler. I det *første kapitlet* presenterer jeg bakgrunnen for oppgavens hovedtema og formål gjennom problemstilling og forskningsspørsmål.

I oppgavens *andre kapittel* vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen jeg har brukt for å søke svar på problemstillingen. Sentralt i dette kapitlet er redegjørelsen for valg av litteratur og dokumenter som er benyttet, samt hvilke metodiske refleksjoner som ligger til grunn for bruk av de ulike kildene.

I det *tredje kapitlet* vil jeg svare på det første forskningsspørsmålet. For å komme frem til hvilken vurderingskompetanse læreren må inneha for å vurdere for læring, vil jeg i hovedsak benytte meg av sentral teori og forskning innenfor feltet vurdering for læring. I dette kapitlet vil jeg søke etter elementer innenfor vurdering for læring som er sentralt for lærerens vurderingskompetanse, og jeg vil på den måten danne grunnlaget for å kunne svare på det andre forskningsspørsmålet.

I det *fjerde kapitlet* vil jeg kort gjøre rede for bakgrunnen for grunnskolelærerreformene. Her vil jeg sette søkelyset på hvilken plass temaet vurdering har i læreplanen. For å kunne svare på hvordan lærerens vurderingskompetanse kommer til uttrykk i læreplandokumenter som styrer grunnskolelærerutdanningen, vil det sentrale i dette kapitlet være analyse av forskriften om rammeplanen, de nasjonale læringsutbyttebeskrivelsene for grunnskolelærerutdanningen, og et utvalg av institusjoners fagplaner i pedagogikk og elevkunnskap.

I oppgavens femte kapittel vil jeg svare på problemstillingen i lys av teorien om vurdering for læring, og i hvilken grad lærerens vurderingskompetanse vektlegges i lærerstudentenes læringsutbyttebeskrivelse.

2 Metodisk tilnærming

"Den opprinnelige betydningen av ordet metode er *veien til målet*". (Kvale og Brinkmann 2009 s, 121) I dette kapitlet vil jeg belyse hvordan jeg har gått frem for å svare på oppgavens problemstilling.

Metoden som er valgt for undersøkelsen er kvalitativ metode. Innenfor kvalitative metoder er man opptatt av nærhet, ved at undersøkelsene gjerne søker å fange informantenes meninger og intensjoner (Befring 2007, Kleven 2002). Ved å bruke en kvalitativ tilnærming søker jeg å skape mening i begrepet vurdering for læring, og fange opp i hvilken grad planene for grunnskolelærerutdanningen uttrykker intensjonene i vurdering for læring.

Data i kvalitative metoder baseres blant annet på observasjon, intervju eller skriftlige fremstillinger (Befring 2007). «Informantene» i min undersøkelse er skriftlige fremstillinger; som faglitteratur, artikler, forskningsrapporter og læreplandokumenter.

For å skaffe et best mulig datagrunnlag for undersøkelsen, har valg av tekster vært sentralt. I det følgende vil jeg begrunne valgt av litteratur og dokumenter som er benyttet i undersøkelsen.

Hovedkilder som er valgt for å svare oppgavens første forskningsspørsmål er:

- Black, P., & Wiliam, D. (1998): *Inside the black box – Raising Standards through Classroom Assessment*.
- Black, P. & Wiliam, D.(2012) "Developing a Theory of Formative assessment"
- Dale, E.L. (2010) *Kunnskapsløftet – På vei mot felles kvalitetsansvar?*

Vurdering for læring har vært tema i et av masterstudiets emner, og jeg hadde derfor kunnskap om at Black og Wiliam har skrevet flere bøker og artikler på feltet. I forberedelsene til skriving av masteroppgaven oppdaget jeg også at Black og Wiliam i stor grad har blitt sitert av andre forfattere som har gitt ut bøker om vurdering for læring. Et hovedpoeng for

meg var å *selv* skape mening fra innholdet i litteraturen. Black og Wiliam skriver ut i fra en engelsk kontekst. Jeg ville derfor knytte inn et norsk perspektiv på vurdering for læring. Dales litteratur er inspirert av Black og Wiliam, men han knytter samtidig inn begreper som er kjent i den norske skolen. Jeg har også benyttet andre kilder for å finne svar på hva vurdering for læring innebærer. Litteraturen til Engh (2010) har også bidratt til å tilpasse vurdering for læring til en norsk skolekontekst. Jeg referer også til andre forfattere, og det har vært en intensjon å benytte primærlitteratur i mest mulig grad. På grunn av oppgavens tidsramme, var det ikke mulig å søke opp alle kildene. Derfor er sekundærkilder blitt benyttet i noen tilfeller.

For å svare på oppgavens andre forskningsspørsmål har jeg valgt følgende læreplandokumenter:

- Forskrift om grunnskolelærerutdanningene 1.-7 og 5. – 10
- Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10.
- Sju fagplaner i pedagogikk og elevkunnskap

Ved valg av læreplandokumenter, hadde jeg et ønske om å gå nærmere inn i de nasjonale retningslinjene for 5.-10. Begrunnelsen for dette er at elevundersøkelser viser at elever på ungdomstrinnet sjeldnere får tilbakemelding på hva de kan gjøre for å bli bedre i faget enn på barnetrinnet (jf.kap 3).

For å oppnå et helhetsinntrykk av innholdet i de nasjonale retningslinjene, ble hele planen gjennomgått ved første lesing. Deretter falt valget på å undersøke innholdet i pedagogikk og elevkunnskap nærmere. Dette er fordi vurdering er tema i dette faget, og fordi pedagogikk og elevkunnskap er det eneste faget (sammen med praksisopplæringen) som er obligatorisk for alle lærerstudentene.

Det er fire emner i pedagogikk og elevkunnskap, og to av disse emnene inneholder læringsutbytter som omhandler vurderingsfeltet. Derfor er det disse emnene som blir presentert i analysen.

De nasjonale retningslinjene bygger på forskrift om grunnskolelærerutdanningene 1. – 7. og 5. – 10. Jeg valgte derfor å inkludere dette dokument i analysen. På den måten kunne jeg oppnå et helhetlig bilde av hvilke læringsutbytter som blir vektlagt.

For å skape et bredere inntrykk av hvordan vurdering for læring kommer til uttrykk i læreplanene for grunnskolelærerutdanningen, valgte jeg å øke utvalget av læreplaner og pensumlister i pedagogikk og elevkunnskap.

På grunn av tidsbegrensninger var det ikke tid til å kontakte de ulike lærerutdanningsinstitusjonene for å få tilsendt fagplanene. Jeg søkte derfor på nettsidene til lærerutdanninger. Det første kriteriet for utvelgelse av fagplaner var *tilgjengelighet*.

Noen av fagplanene hadde lenker som ikke virket. Disse ble derfor utelukket. Av de som var tilgjengelige la jeg vekt på at de skulle inneholde læringsutyttebeskrivelser av pedagogikk og elevkunnskap 1 og 2. Som et siste kriterium ville jeg at fagplanene skulle representere universitet og høyskole.

Jeg endte til slutt opp med sju ulike fagplaner. Fagplanene er hentet fra følgende institusjoner:

Høgskolen i Vestfold (HiVe), Høgskolen i Telemark (HiT), Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA), Høgskulen i Volda (HiVo), Universitet i Stavanger (UiS), Høgskolen i Bodø (Hibo) og Høgskolen i Sør – Trøndelag (HiST)

Læreplandokumentene ble gjennomgått etter at jeg hadde lest litteratur om vurdering for læring. På den måten hadde jeg forståelse av hvilke elementer som er sentrale. Etersom jeg leste mer litteratur på vurderingsfeltet ble forståelse utvidet, og jeg gikk da tilbake i læreplandokumentene for å undersøke læringsutbyttene.

Læreplandokumenter befinner seg på *formuleringsarenaen*. Engelsen (2009 s, 71) påpeker at læreplandokumenter derfor beskriver en idealistisk virkelighet, hvor de løfter frem den undervisningen som er ønskelig å virkeliggjøre.

Ved å benytte læreplandokumenter i undersøkelsen som «informanter» kan jeg derfor ikke fastslå om studentene vil lære det som læringsutbyttene uttrykker. Et mål er derfor å skape et bilde på hvordan vurdering for læring kommer til uttrykk i planene, og om det samsvarer med hva teorien vektlegger.

3 Vurdering for læring: hva, hvorfor og hvordan

I dette kapitlet vil jeg på bakgrunn av teori og forskning, svare på hvilken kompetanse som bør ligge til grunn hos lærere for å vurdere for læring.

Konseptet vurdering for læring⁵ har i stor grad kommet til syne gjennom arbeidet til den britiske Assessment Reform Group (Lundahl 2011, Dale 2010, Smith 2009, Dobson mfl 2009). Denne reformbevegelsen, som var en gruppe bestående av forskere, innledet arbeidet for å fremme en type vurdering som skulle bidra til å sette elevenes læringsprosess i fokus (Assessment Reform Group 1999).

For å forstå hvorfor det er behov for en type vurdering som vurdering for læring representerer, vil jeg først belyse formål og prinsipper med elevvurdering i et historisk perspektiv. Deretter vil jeg gjøre rede for innholdet i vurdering for læring med vekt på lærerens vurderingskompetanse.

I neste del av kapitlet vil jeg gå nærmere inn på hvordan læreren kan integrere vurdering for læring i opplæringen. Bruk av tilbakemeldinger, og elevens vurdering av seg selv og medelever vil være sentralt her.

I siste del av kapitlet vil jeg peke på noen fallgruver innenfor vurdering for læring.

⁵ Lundahl (2011), viser til at det engelske uttrykket for vurdering for læring; *assessment for learning*, ble første gang brukt på den årlige konferansen *Association for Supervision and Curriculum Development* i England i 1992. Senere ble uttrykket spredd gjennom en guide for *policymakers* utgitt av *The Assessment Reform Group* i 1999(s.64).

3.1 Formål og prinsipper med elevvurdering

Forskrift til Opplæringsloven er, som vi så i innledningskapittelet, tydelig på at vurdering under Kunnskapsløftet skal:

- Fremme læring
- Uttrykke kompetanse.

Formålet og prinsipper med vurdering har imidlertid blitt endret gjennom tidene. Dale og Wærness (2006 s, 144) påpeker at «samfunnsendringer skaper nye betingelser for vurdering[...] i og av utdanning». Disse endringene påvirker følgelig hvilken vurderingskompetanse læreren bør inneha på vurderingsfeltet. For å forstå elevvurdering under Kunnskapsløftet, vil jeg kort, skissere elevvurdering i et historisk perspektiv.

Engh mfl (2011 s, 19-21) viser til at formalisert elevvurdering ble tatt i bruk allerede tidlig på 1800-tallet gjennom årlige eksamener og avgangsvitnemål. I 1869 ble allmueskolens oppgave utvidet, ved at den skulle gi grunnlag for videre skolegang. Formålet med vurderingen var at den skulle bedømme om eleven hadde nok kunnskap til å gå opp et klassetrinn. Vurdering ble uttrykt ved karakterer – enten som bokstavkarakterer, eller tallsymboler. «Like muligheter for alle» ble innført som prinsipp ved Folkeskoleloven i 1860. Da skulle skolen gjelde for alle elever, fra alle samfunnslag, og elever over ni år skulle ha avgangsprøver og vitnemål. Ved innføringen av Normalplanen i 1939 var man opptatt å sikre en best mulig karaktersetting. Karakterer skulle derfor ta utgangspunkt i en prosentfordeling (Normalfordelingsprinsippet), som innebar at elevene ble sammenliknet med hverandre.

Helle (2000 s, 94) henviser til Elvestad og Høihilder (1995), og hvilke tre funksjoner vurdering hadde på første halvdel av 1900 – tallet: *Motivasjon, informasjon og sortering*. Vurderingen skulle motivere eleven til å jobbe hardere, og ha en informerende funksjon ovenfor foreldre og allmenheten. Sorteringsfunksjonen gjorde seg gjeldene ettersom søknadsmengden til utdanning (middelskole) var økende, og gjennom sortering hadde man et verktøy for å prioritere de elevene som var mest lovende for videre skolegang.

Den første læreplanen som hadde vurdering uthevet med egne kapitler var, i følge (Engh mfl 2011 s, 22) Mønsterplanen av 1971 og Mønsterplanen av 1974. Her ble det vektlagt at vurderingen måtte samstemme med skolens målsetting og vurderingsformer. Elevvurdering fikk også en sentral plass i Mønsterplanen av 1985 og i Mønsterplanen 1987. Her tok en i

bruk formell og uformell vurdering. Den formelle vurderingen ble gitt i form av karakterer eller poeng, og fikk konsekvenser for standpunkt-karakteren, mens den uformelle vurderingen ble benyttet i den daglige vurderingsvirksomheten og inneholdt ikke karakterer eller poeng. I dag er disse begrepene erstattet med vurdering med og uten karakter.

I forbindelse med innføringen av L97 ble elevvurdering belyst i Stortingsmelding nr 47 (1995-1996) *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. I meldingen var man blant annet opptatt av:

- Vurderingen må bli mer opptatt av prosess enn resultat
- Det må legges større vekt på veiledning og mindre vekt på rangering
- Elevene må trekkes med i vurderingen
- Det må gis større rom for vurdering av elevene ut fra elevenes egne muligheter (St.meld. nr 47 (1995-1996), s. 12, sitert fra Engelsen 2012 s, 143)

Her ser vi at formålet med vurdering blir knyttet til elevens læringsprosess, samtidig som veiledningsaspekter bli fremhevet.

Dale (2010) ser elevvurdering i en samfunnskontekst, og påpeker at mens flertallet i industrisamfunnet kunne mestre yrkeslivet med liten eller ingen form for formell utdanning, krever flertallet av yrker i kunnskapssamfunnet faglig kompetanse. For å kunne delta aktivt i samfunnet ses dermed utdanning på som essensielt for nesten alle. Elevvurderingens funksjons bør derfor bli knyttet til elevenes videre læring, skolegang og senere yrkesliv. Dale (2010 s, 12) viser til at mellom 10- og 15 % gikk videre av elevkullet på 1950 tallet, og det til sammenligning var 98 % av elevene som gikk videre etter grunnskolen i 2009. Vurderingens hovedformål kan derfor ikke utelukkende være å sortere dem som ikke vil nå videre i skolegangen. Bruk av karakterer for å uttrykke elevenes kompetanse er fremdeles en nødvendighet, men samtidig skal vurderingen fremme læring. For å begrepsfeste dette tankesettet kan det knyttes til *formativ* og *summativ vurdering*.

3.1.1 Formativ og summativ vurdering

Bennet (2011 s, 6) viser til at Scriven (1967) foreslo en distinksjon mellom summativ og formativ mening, i forhold til evaluering. Konteksten i dette tilfellet omhandlet evaluering av programmer. I denne forståelsen ga den summative evaluering informasjon om ulike utdanningsprogrammer, mens den formative evalueringen hadde som hensikt å bruke informasjonen til å forbedre de ulike utdanningsprogrammene. Senere har man fulgt denne tankegangen til å gjelde vurdering i undervisningskontekst. Lundahl (2011 s, 11) sammenfatter den summative vurderingen til å gjelde elevens kunnskapsnivå i forhold til ulike kriterier, som for eksempel en karakterskala eller en statistisk verdi. Resultatene kan dermed brukes til å beskrive og gi informasjon om hvilken kompetanse eleven innehar. Den formative vurderingen sikter på å utvikle elevens kunnskaper, og har som hensikt å påvirke og forme elevens læringsprosess.

Formativ og summativ vurdering kan henholdsvis knyttes til begrepene underveisvurdering og sluttvurdering, som vist til tidligere, blir benyttet i vurderingsforskriften. Et hovedpoeng er at mens den formative vurderingen henspiller til elevene som er underveis i opplæringen, er den summative vurderingen koblet til elevens sluttkompetanse. Som vi skal komme nærmere inn på senere, kan den summative vurderingen også brukes i elevens videre læring. I så måte er den formativ.

Konseptet vurdering *for* læring springer ut fra formativ vurdering og den summative vurderingen kan knyttes til vurdering *av* læring. Samtidig vil jeg henwise til Dale (2010 s, 190) der han påpeker at formativ vurdering ikke utelukkende er synonymt med formativ vurdering, da vurdering for læring også bør inneholde en *sosialiseringssprosess*. Dette vil jeg komme tilbake til, men i første omgang kan en slå fast at vurdering for læring blir formativ dersom informasjonen om elevens læring blir brukt i den videre opplæringen.

3.2 Prosessene i vurdering for læring

Innenfor feltet vurdering for læring har forskerne Paul Black og Dylan Wiliam vært sentrale bidragsyttere. De var begge medlemmer av Assessment Reform Group, og har publisert omfattende forskning for å fremme en vurderingskultur som bidrar til elevenes læring (Lundahl 2011, Dale 2010).

I 1998 publiserte de artikkelen *Assessment and classroom learning*, som bygger på en gjennomgang av 580 vitenskapelige artikler, som ble publisert i 160 ulike tidsskrifter på 1980 – og 1990 – tallet (Lundahl 2011 s. 52). Samme år ble det utgitt en sammenfatning av denne artikkelen: *Inside the Black Box: Raising Standard Through Classroom Assessment* (1998). Her blir det innledningsvis pekt på at ulike reformer i England har hatt et ensidig fokus på elevers resultater og klasserommet blir betegnet som en «svart boks». Til denne «svarte boksen» blir det matet *inputs* fra utsiden som sier hva elevene skal lære, og deretter skapes forventninger om at visse *outputs* skal komme ut i form av forbedring av elevenes resultater. Black og Wiliam (1998) problematiserer videre at man ikke med sikkerhet kan si om disse «inputs» skaper effekt, eventuelt hvilke effekter det skaper, og framholder at: «Learning is driven by what teachers and pupils do in classrooms» (s.1). Vi ser her at fokuset flyttes fra hva som går inn og ut av den svarte boksen, til å gjelde hva som foregår på innsiden - altså på læringsarenaen i klasserommet, hvor det er lærere og elever som er sentrale aktører.

Ved å sammenfatte ulik forskning som var blitt utført i en klasseromskontekst, søkte Black og Wiliam (1998) etter svar på om formativ vurderingspraksis kunne føre til bedre læringsresultater for elevene. De tok utgangspunkt i at undervisning er å betrakte som en interaktiv prosess, hvor læreren gjør noe, får respons, justerer og fortsetter å undervise basert på denne responsen. På bakgrunn av en rekke analyser innenfor dette feltet, konkluderer de med at det finnes bevis på at arbeid med formativ vurdering fører til bedre resultater. De fant samtidig rom for forbedring i form av hvordan arbeidet i klasserommet kunne systematiseres, slik at vurderingspraksisen kunne føre til bedre læring.

I denne sammenhengen er det viktig å understreke at skolekonteksten Black og Wiliam beskriver, er det engelske systemet. Dette systemet er i større grad, enn det norske, preget av en tradisjon hvor bruk av eksterne tester og standardiserte læreplaner står sentralt (Slemmen 2010)

OECD (2011 s, 43) påpeker at Norge har utviklet en balansert tilnærming til elevvurdering, hvor man både fokuserer på lærerbasert vurdering i klasserommet, og sentrale eksamensformer. OECD (2011 s, 56) fremhever videre at denne balanserte tilnærmingen gir gode forutsetningene for vurdering *for* læring gjennom at norske lærere er mer komfortable med vurderingsansvaret, og ser på vurdering som en del av lærerprofesjonaliteten.

Vurdering for læring krever likevel en stor omskifting i læreres tankemåte og endringer i måten man vurderer på, i følge OECD. For å forstå disse endringene, og hva det innebærer for vurderingspraksisene i klasserommet, vil jeg i det følgende gå nærmere inn på hva vurdering for læring inneholder. For å kunne nærme meg en slik forståelse tar jeg utgangspunkt i Assessment Reform Groups definisjon av vurdering for læring:

Assessment for learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (Assessment Reform Group 2002, sitert fra Wiliam 2009 s. 10)

Som det fremgår av definisjonen blir vurdering omtalt som en prosess, og vurdering i dette perspektivet innebærer at en spør etter bevis for læring, og tolker dem for å bruke dem videre i undervisningen. Følger vi resonnementet videre, ser vi at prosessen foregår i tre steg:

1. Identifisere hvor eleven er læringsprosessen
2. Etablere hvor eleven er på vei
3. Hjelp eleven til å nå målet på best mulig måte.

Engh (2010 s, 39) skisserer disse stegene som en tretrinnsprosess, hvor man først må tolke all eksisterende dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse. Det er med andre ord avgjørende å finne ut hvilken kompetanse eleven allerede innehar. Wiliam (2011) understreker i denne sammenhengen til at det ikke er nok at læreren tar utgangspunkt i hva som allerede er undervist. Elever lærer på ulike måter, og i ulikt tempo. Det vil derfor være nødvendig å sjekke hva elevene har lært av det som har blitt undervist. For å fremskaffe informasjon er det ulike vurderingsverktøy som kan tas i bruk. Eksempler på dette kan være bruk av mapper, vurderingslogg og prøver (Slemmen 2010). Jeg går ikke nærmere inn på hva de ulike vurderingsverktøyene innebærer, men jeg vil poengtere viktigheten av at læreren har kjennskap til ulike vurderingsverktøy som kan brukes for å skaffe informasjon. Når det er

fremskaffet en klar forståelse for hva eleven har lært, må man deretter bygge på denne kunnskapen for å avgjøre hva elevens neste mål er. Målformuleringene til den enkelte elev må derfor ta utgangspunkt i elevens ståsted, for så å avgjøre hvordan eleven best mulig kan nå dette målet.

Black og Wiliam (2012) fremhever at stegene i vurderingsprosessen må bli en *integrert* del av undervisningen for at det skal støtte eleven i læringen. For å følge prinsippene i formativ vurdering, er det også avgjørende at disse stegene foregår i en prosess som innebærer at man foretar en ny vurdering etter det siste steget. Deretter må man på nytt identifisere hvor den lærende befinner seg. På den måten blir informasjonen om den lærende brukt i den videre læringsprosessen, og kan betegnes som en formativ vurderingspraksis.

Smith (2011 s, 16) påpeker at lærerens bruk av vurdering som en informasjonskilde krever høy vurderingskompetanse. Dette forklares med at informasjonen læreren får i vurderingen bør være en del av lærerens undervisningsplanlegging og samtidig grunnlag for å gi elevene informasjon om hvordan de kan styrke egen læring. Smith (2011) viser videre til at hvis lærere skal oppnå en solid vurderingskompetanse, innebærer det både teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap om vurdering. Teoretisk kunnskap om vurdering knytter hun til at læreren vet *hvorfor* de vurderer elevenes læring. Slik jeg tolker Smith, er det viktig at læreren har teoretisk kunnskap om hensikten med vurderingen: at vurderingsinformasjonen skal brukes i det videre læringsarbeidet.

Ser vi tilbake til Assessment Reform Groups definisjon av vurdering for læring, ser vi at det er både lærer og elev som bør være delaktige aktører i vurderingsprosessen. Det er dermed snakk om en rollefordeling som gir både eleven og læreren ansvar for læring. Dette representerer om ikke en kontrast, så muligens en forandring fra en mer tradisjonell form for vurdering, hvor elevene utfører et arbeid for- og deretter mottar vurdering fra- læreren. Spørsmålet blir om det i dette perspektivet kan virke som læreren inntar en mer passiv rolle i vurderingsarbeidet.

Black og Wiliam (2012) går nærmere inn på elevens og lærerens rolle i vurdering for læring, og legger vekt på at det ikke må forstås slik at læreren har mindre ansvar, men det er nødvendig å betrakte elevenes rolle som lærende. Læreren er ansvarlig for å skape og implementere elementene som inngår i læringsmiljøet, og eleven er ansvarlig for læringen

innenfor dette læringsmiljøet. Slemmen (2010 s, 69) knytter en slik rollefordeling til at eleven blir en *aktiv medspiller*, og viser videre til at dette omtales som elevmedvirkning i Kunnskapsløftet. For at læreren skal bidra til at elevene er medvirkende i en læringsprosess, kan elevene være med på å definere læringsmål og utforme kriterier. Dette fordrer at læreren selv innehar en slik kompetanse.

Utforming av læringsmål og kriterier kan vi knytte til læreplanen. Engh (2010 s, 61) viser til at læreren må ha begrep om læreplanen for å kunne utøve en praksis som innebærer vurdering for læring. Dette innebærer innsikt i læreplanens mål, struktur, tenkemåte og prinsipper på en slik måte at det bidrar til å knytte sammen undervisning og vurdering av elevens arbeid. Slik jeg ser det er det dermed nødvendig at lærere har innsikt i læreplanen for å kunne identifisere hvor eleven befinner seg (steg 1) og hvilke mål som skal nås (steg 2).

3.3 Læreplanforståelse

Utgangspunktet for vurdering under Kunnskapsløftet er kompetansemålene som står beskrevet i Læreplanverket (LK06). Kompetansemålene beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæringen innen de ulike fagene etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen, samt etter hvert av årene i den videregående skolen (Thronsen mfl 2008 s. 18).

Kompetansemålene ligger til grunn for hva elevene skal lære, og følgelig til grunn i vurderingsarbeidet. Dette er en endring fra den tidligere læreplanen L97, hvor elevenes læringsmål på forhånd var brutt ned til konkrete læringsmål i hvert fag (Gundem 2008). Ved at kompetansemålene var konkret formulert, var det klargjort på forhånd hva elevene skulle lære, og hva læreren skulle legge vekt på i undervisningen og vurderingen.

Noen av kompetansemålene i LK06 er fremdeles formulert konkret, slik som å kunne gangetabellen, måneder og dager (Thronsen mfl 2008 s, 19). Slike kompetansemål er enkle å måle. Mange av kompetansemålene i LK06 er imidlertid formulert bredere, enn skissert ovenfor (Dale mfl 2010) Dette fordrer at man som lærer må formulere arbeidsoppgaver som leder frem til det overordnede kompetansemålet, hvilket bør være kjent for elevene på forhånd. Dette kan ses i sammenheng med et kognitivt syn på læring. I følge Dyste (2009 s. 44-45) er det innenfor et kognitivt læringsperspektiv, viktig at eleven ser helheten og får

muligheten til å reflektere over hva de skal lære. Et aspekt innenfor kognitiv læringssyn er konstruktivismen, som vil si at kunnskap ikke passivt kan overføres fra lærer til elev, men at den enkelte aktivt konstruerer sin kunnskap (Dysthe 2009 s.45). Overfører vi en slik tankegang til vurdering for læring og prinsippet om elevens aktive rolle, ser vi at eleven kan formulere egne læringsmål for å nå et kompetansemål. På den måten vil eleven selv reflektere over hva som bør gjøres for å komme videre i læringen. Dette fordrer at det overordnede kompetansemålet er kjent for eleven. Engh (2010 s.40) påpeker at det i praksis i undervisningen ofte ikke foregår på denne måten, og at lærere heller går motsatt vei og bryter ned i enkle konkrete læringsmål uten at elevene kjenner til det overordnede målet. Han går videre i denne kritikken og viser til at de ulike lærebøkene ofte formulerer slike konkrete læringsmål, og at lærere dermed tar utgangspunkt i dem istedenfor å ta utgangspunkt i læreplanens kompetansemål.

Slik det er skissert ovenfor, er lærerens forståelse av læreplanen et viktig fundament for å kunne formulere kompetansemål, som leder frem til en helhetlig kompetanse. Hvis vi følger prinsippet om at elevene skal være delaktige i denne prosessen blir det videre viktig at læreren har et syn på læring der elevene får muligheten til å selv være aktive i å nå målene, og være med på å utforme veien videre.

3.3.1 Å kjenne igjen grad av måloppnåelse

Med gode formulerte læringsmål til grunn er det i neste omgang viktig at læreren vet hvilken kompetanse elevene besitter. For å vise tilbake til de tre stegene som er skissert ovenfor er det nå snakk om å etablere hva eleven har lært, for så å kunne avgjøre hvor eleven skal. Black og Wiliam (1998) henviser til bruk av *kriterier* for at lærere og elever skal identifisere hva som skal læres. Throndsen mfl (2008 s, 19) omtaler denne bruken av kriterier som en *kriteriebasert vurdering*, og henviser til Glaser :«vurdering av kompetanse eller prestasjoner på bakgrunn av kriterier kun kan foretas dersom kriteriene eller standardene som vurderingen skal foretas i forhold til er presist definert *på forhånd*». Ved en slik type vurdering er det dermed viktig å definere kriteriene for hva elevene skal lære før arbeidet starter. På den måten vil det være synlig for elevene hva som skal gjøres for å oppnå kompetansemålet.

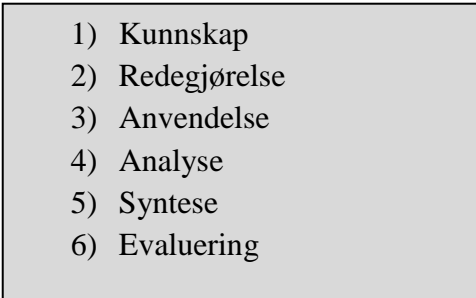
Med kriterier liggende til grunn, er det videre sentralt at læreren kjenner igjen i hvilken grad eleven har nådd målet. Dale (2010 s, 195) henviser til to måter å tenke grad av måloppnåelse på:

- 1) Knyttet til skillet mellom hva eleven kan og hva eleven ikke kan.
- 2) Elever kan nå kompetansemålene, men med ulik grad av kompetanse

Den første måten å tenke gradering innebærer, i følge Dale (2010), at man tar utgangspunkt i hva eleven ikke kan, og hvor langt den er fra å oppnå kompetansemålet. Noen elever vil altså nå målene, mens andre ikke vil. Den andre måten innebærer at alle har forutsetning til å nå mål, men i ulik grad. Altså et annet mestringsnivå. Det handler dermed om i hvilken grad av kompetanse målet er nådd. Dales videre presisering går på at begge disse måtene å vurdere elevene på er nødvendige.

Vi er nå inne på taksonomitenking, og innenfor det kognitive området finner vi Bloom (1956) som klassifiserte og operasjonaliserte pedagogiske mål. Disse målene skulle betraktes som hieratiske og ble rangert i ulike grader, ettersom hvor avanserte de var (Dale 2010 s.208).

Figur 3.2: *Blooms måltaksonomi*

- 
- 1) Kunnskap
 - 2) Redegjørelse
 - 3) Anvendelse
 - 4) Analyse
 - 5) Syntese
 - 6) Evaluering

(Dale 2010 s.208).

Som figuren ovenfor illustrer er det seks ulike områder som beskriver grad av måloppnåelse. Prinsippet i denne tenkningen er at eleven må mestre det laveste nivået for å kunne gå videre til neste nivå. Dale (2010) stiller seg kritiske til denne måten å tenke grad av mestring på. Han presiserer at det også er mulig å vise høy grad av måloppnåelse på de første nivåene hvis elevene skal gjøre rede for kompliserte problemstillinger. På samme måte kan en analyse være enkel i den forstand at elevene er godt kjent med fenomenene på forhånd. I et

perspektiv på læreren som vurderer, vil hovedpoenget i denne sammenhengen være at læreren kan identifisere i hvilken grad eleven har nådd de ulike målene.

For å oppsummere så langt, er det nødvendig at læreren utvikler en forståelse for skille mellom formativ og summativ vurdering for å kunne vurdere for læring. Hensikten med bruk av formativ vurdering er at elevens informasjon skal brukes i det videre arbeidet, og på den måten bidra til å fremme elevens læring. Vurdering innenfor dette perspektivet blir sett på som en prosess, som foregår i tre ulike steg. En prosess hvor både lærere og elever bør være deltakere. Jeg har ovenfor gått inn på noen viktige premisser for å kunne avgjøre hvor eleven befinner seg i læringen, nemlig at læreren har utviklet forståelse for læreplanene som innebærer utforming av kompetansemål, og bruk av kriterier for å angi i hvilken grad eleven har nådd kompetansemål.

Et hovedpoeng er at prosessene må bli integrert i undervisningen. For å oppnå dette foreslår Black og Wiliam (2012, 208) blant annet tre ulike elementer:

- Formativ bruk av prøver
- Tilbakemeldinger som fremmer læring
- Elevenes egenvurdering og vurdering av medelever [Fritt oversatt]

I det følgende følges dette resonnementet ved å gå nærmere inn på hva elementene innebærer og hvilken kompetanse det dermed fordrer av læreren.

3.4 Formativ bruk av prøver

Vi har allerede etablert prinsippet om at vurderingen er formativ hvis informasjonen brukes i det videre arbeidet. I dette avsnittet vil jeg belyse hvordan prøver som i utgangspunktet er summative kan brukes til et formativt formål.

Summative prøver kan være prøver som er laget for å oppsummere hvilken kompetanse eleven har. Et eksempel på slike prøver kan være eksamensoppgaver.

Dale (2010 s, 192-193) beskriver tre ulike måter slike prøver kan brukes formativt:

1. Elevene bruker tegnmarkering med rødt, gult og grønt når de gjennomfører prøver, for å identifisere egne behov i forhold til hva de trenger å arbeide mer med.
2. Elevene kan bruke gamle eksamensoppgaver for å skape et bilde av hva de summative testene inneholder. Deretter kan de lage egne oppgaver og spørsmål. Dette kan føre til at elevene får mer oversikt over faget, og etter hvert identifisere hva en god test inneholder.
3. Elevene kan bruke fasiter på tester i etterkant av en gjennomførelse. På denne måten vil de kunne utvikle forståelse av hvilke kriterier som ligger til grunn for å lykkes.

Lærerens oppgave blir å stille spørsmål som kan avdekke elevens eksisterende læringsbehov.

På denne måten kan summative tester og prøver brukes formativ, og dermed spille en positiv rolle i undervisningen. Det fordrer da at læreren har kompetanse i hvordan ulike prøver utformes, og hva som er hensikten med bruk av prøvene. Videre påpeker (Dale 2010) at ved å inkludere denne formen for tilbakemeldinger i undervisningen og i en strategi for vurdering for læring, vil det kunne bidra til å danne vaner og kompetanse til samarbeid blant elevene.

Et annet eksempel på prøver som kan brukes formativt er nasjonale prøver. Resultatene fra nasjonale prøver skal, i følge Utdanningsdirektoratet (2011), brukes av skoler og skoleiere som grunnlag for kvalitetsutvikling av skolen. Videre peker utdanningsdirektoratet på at prøvene skal være en del av underveisvurderingen.

Dansk Clearing house, gjennomførte i 2009, på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet en studie som omhandlet nasjonale prøver. I denne forskningen blir det vist til at en for sterk fokusering på nasjonale prøver kan legge sterke føringer på lærerens planlegging av undervisning (Nordenbro mfl 2009).

Lundahl (2011) viser til at lærere bør inneha kompetanse i hva nasjonale prøver innebærer, og hva de måler. En slik kompetanse innebærer at læreren ikke «overtolker» resultatene fra prøver, og bruker dem formativt i det videre arbeidet.

Et viktig poeng med å bruke prøver som dokumentasjon på hva eleven har lært, er at læreren bruker informasjonen videre i arbeidet for å styrke elevens læring. For at eleven skal få vite hvor den befinner seg i læringen, er det nødvendig at eleven får tydelige tilbakemeldinger.

3.5 Tilbakemeldinger som fremmer læring

Flere peker på at tilbakemeldinger er selve kjernen i vurdering for læring (Black og Wiliam, 1998, Dale 2010, Hattie og Timperley, 2007, Kluger og DeNisi, 1996, Lundahl 2009).

Tilbakemeldinger kan være muntlige og skriftlige, og er i følge Viddal (2007) «dialoger som fremmer læring, anerkjennelse, engasjement, refleksjon og potensiell kompetanse hos den lærende» (Viddal i Tveit 2007 s. 93). For at tilbakemeldinger skal ha denne effekten fordrer det at den inneholder visse elementer.

Wiliam (2011) viser til Ramaprasads (1983) begrep om hva god «feedback» innebærer:

Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way (Ramaprasad 1983, sitert fra Wiliam 2011 s.4).

Definisjonen ovenfor peker på at tilbakemeldinger er *informasjon* som skal lukke gapet mellom hva eleven har lært, og hvor den skal. Ser vi tilbake til den tidligere omtalte definisjonen av vurdering for læring (JF.Kap.3.2), er en viktig del av prosessen å identifisere hvor eleven befinner seg i læringen. For at eleven skal nå målene best mulig, er det dermed

nødvendig at de får en tilbakemelding som kan vise dem i ønskelig retning. Wiliam (2011) understreker at innenfor et formativt vurderingsperspektiv, kan det kun regnes som «feedback» dersom informasjonen blir brukt i det videre arbeidet. Det vil altså si at tilbakemeldingen må inneholde formuleringer som kan bidra til å fremme elevens forståelse for hvordan han eller hun skal gå videre, eller som Lundahl (2011s, 127) formulerer det, hvordan «koden skal knekkes»

For å integrere en undervisningspraksis som innebærer vurdering for læring, er det viktig at lærere gir eleven tilbakemeldinger som fremmer læring, og sier noe om hvor eleven befinner seg. Hattie og Timperley (2007 s, 83) viser til tre spørsmål som en god tilbakemelding skal gi svar på:

1. Hvor skal jeg?
2. Hvordan gjør jeg det?
3. Hva er neste steg? [oversatt fra Smith 2009 s.33]

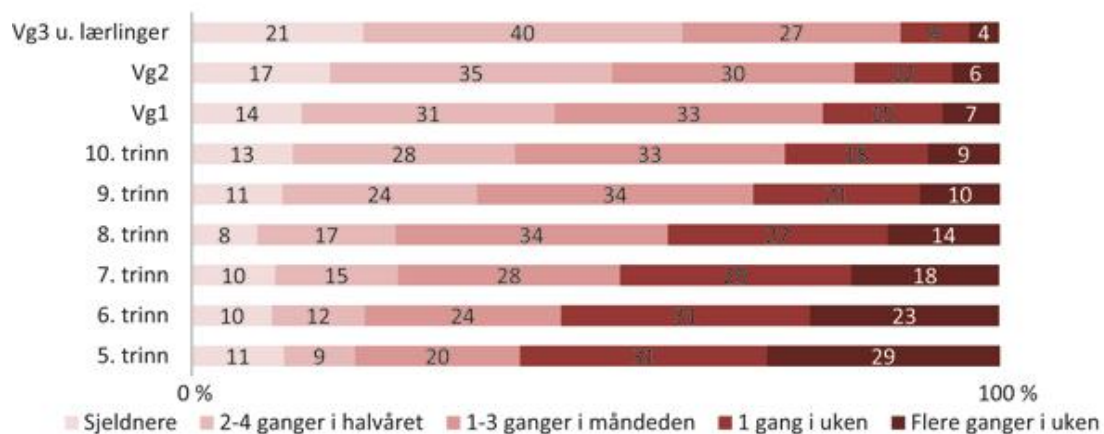
Spørsmålene ovenfor blir knyttet til begrepene *Feed Up*, *Feed Back* og *Feed Forward*. *Feed up* relateres til det første spørsmålet, og omhandler hvilke mål som eleven skal nå. Som vi har sett tidligere, er det i denne sammenhengen avgjørende hvordan kompetansemålelene blir utformet, og at det må være kjent for eleven hvor han er på vei. *Feed back* knyttes til det andre spørsmålet om hvordan eleven gjør det, altså i hvilken grad elevene har nådd målet. *Feed forward* peker på hva elevens neste steg er, og er dermed avgjørende for en formativ vurderingspraksis.

I tilknytning til det siste punktet, kan man i den norske litteraturen finne begrepet *fremovermelding* (Engh 2010, Smith 2009). På den måten skilles det mellom informasjon som peker fremover på hva eleven skal lære, og på informasjon som peker tilbake på hva eleven har lært. Dale (2010) bruker begrepet *konstruktiv tilbakemelding*, som både inneholder aspektet om hva eleven har lært, og *læringsfremmede* meldinger som peker fremover (s.187). Et poeng i denne sammenhengen er at selv om begrepet refereres til ved ulike navn, er det begrepets innhold som bør være klart for læreren, slik at det kan være til hjelp i elevens læring. Hatti og Timperley (2007) påpeker at tilbakemeldingene ikke bør gå på eleven som person, med vise til forbedringer av en arbeidsprosess, eller produkt. Tilbakemeldinger som henviser til forbedring av eleven som person, vil kunne skape en negativ effekt.

Som vist til ovenfor, kan tilbakemeldinger være både skriftlige og muntlige. Krumsvik (2011 s, 69) påpeker at tilbakemeldinger også kan gis digitalt. Han viser videre til fordeler ved å bruke digitale læringsplattformer for å kommunisere tilbakemeldingene mellom lærer og elev. Den ene fordelen er knyttet til tid, hvor det kan oppleves som tidsbesparende ved at tilbakemeldingene blir formidlet digitalt. Den andre fordelen er knyttet til mulighetene for å lagre de ulike tilbakemeldingene. Ser vi tilbake til Viddals (2007) begrep om tilbakemeldinger, kan det være at en digital tilbakemelding vil bidra til å skape engasjement hos elevene. Bruken av digitale verktøy er også en sentral del av Kunnskapsløftet, hvor elevenes bruk av digitale verktøy er en grunnleggende ferdighet. Å gi slike tilbakemeldinger fordrer at læreren innehar kompetanse på feltet.

For å knytte bruken av tilbakemeldinger til den norske skolekonteksten, kan vi se til elevundersøkelsen fra 2010. Her ble elevene spurt hvor ofte læreren forteller dem hvordan de kan bli bedre i faget:

Figur 3.2: *Hvor ofte forteller lærerne hvordan eleven kan bli bedre i faget?*



(Topland og Skaalvik 2010, hentet fra Meld.St nr. 22 s. 60)

I elevundersøkelsen er det 20 prosent av elevene på 10. trinn som svarer at læreren ikke i noen, eller i svært få fag, forteller dem hva de bør gjøre for å bli bedre. Rundt 40 prosent svarer at lærerne forteller dem hva de bør gjøre for å bli bedre i fagene to til fire ganger i

halvåret eller sjeldnere (Meld.St nr. 22 s. 60). Det fremgår også av tabellen ovenfor at elever på ungdomstrinnet sjeldnere får tilbakemeldinger fra læreren om hva de bør gjøre for å bli bedre i fagene, enn elever på barnetrinnet. En forklaring på hvorfor det er slik, ligger utenfor denne oppgaven å besvare, men et hovedpoeng er at undersøkelsen viser et forbedringspotensial i lærerens tilbakemeldingspraksis.

I dette avsnittet har fokuset vært på lærerens tilbakemeldinger til eleven. Som vi har sett tidligere, er det viktig at man innenfor en praksis som fremmer vurdering for læring, vektlegger elevens rolle som deltakende. En måte elevene kan være delaktige aktører på, er å lære hvordan de kan vurdere seg selv og hverandre.

3.6 Egenvurdering og vurdering av medelever

I dette avsnittet vil jeg belyse elementer ved egenvurdering, og elevenes vurdering av hverandre. Deretter vil jeg tydeliggjøre de ulike rollene elevene og læreren har i vurderingspraksisen. Her vil jeg trekke inn de ulike elementene som har blitt beskrevet tidligere i oppgaven.

Egenvurdering er, i følge Slemmen (2010), en måte eleven kan få informasjon om hvor de befinner seg i egen læringsprosess. Elevene blir på den måte medvirkende i læringen.

Elevenes egenvurdering er nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Her blir elevenes egenvurdering omtalt som en del av undervisvurderingen, hvor elevene har krav på å være aktivt deltakende i vurderingen av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling (JF § 3-12). Dermed er elevenes egenvurdering ikke noe læreren bare *bør* legge til rette for, men noe læreren *skal* legge til rette for.

Dale (2010 s, 188) knytter tre positive konsekvenser til elevenes delaktighet i vurderingsarbeidet. Den første konsekvensen er knyttet til motivasjon. Ved at eleven får større eierskap til egen læring vil dette motivere eleven til å forbedre læringen. En motiverende faktor knyttes også til elevenes vurdering av hverandre. Hvis en slik klasseromspraksis er

fremtredende kan det motivere til bedre arbeidsvaner, i form av at elevene tar ansvar for å gjøre ferdig oppgaver, slik at medelever kan vurdere dem.

Den andre positive konsekvensen er at når elevene lærer å vurdere medelevers og eget arbeid, lærer samtidig elevene å kommunisere i et språk om læring. Når et slikt språk er etablert kan det skapes en *sosialiseringssprosess* hvor elevene bruker kriterier på arbeidene sine (Dale 2010, s 188). Læringen foregår dermed ved at elevene sosialiseres gjennom et felles språk om vurdering

En tredje konsekvens er at når eleven mestrer egenvurdering og medelevers vurdering, kan det bidra til at læreren kan identifisere hva eleven kan, eller hva som oppleves som problematisk. På denne måten kan læreren identifisere hvor eleven befinner seg i læringen ut i fra elevens eget språk. (Dale 2010 s.189).

For å trekke det tilbake til spørsmålet som ble stilt tidligere om lærerens rolle kan oppleves som mer passiv ved å la elevene delta i utformingen av kompetanssmål, kriterier og vurdering, ser man i denne sammenhengen at læreren har et stort ansvar ved å legge til rette for å gi elevene et språk om vurdering. Samtidig som læreren har et stort ansvar, kan det også bemerkes at læreren i et slikt perspektiv må gi fra seg noe av ansvaret, slik at elevene kan bli mer aktive og delta i egne læringsprosesser.

Haug (2010) påpeker at gjennom tidligere læreplanreformer (Normalplanen av 1939, M74, M87, L97) var den lærerorienterte praksisen dominerende i skolen. «Elevene lytta mest til læreren, var litt munnlege aktive og dreiv med noko oppgåveløysing» (Haug 2010 s.234). Aktivitetene i klasserommet var dermed preget av at læreren stilte spørsmål, og ga arbeidsoppgaver, mens elevene arbeidet etter lærerens instruksjoner. Overfører man dette bildet til et klasserom som bærer preg av elevenes aktivitet med vurdering av hverandre og seg selv, kan man ane en motsetning til det klasserommet som Haug beskriver.

For å danne en oversikt over de ulike rollene i vurderingsarbeidet, kan det illustreres på følgende måte:

Figur 3.3: *Ulike roller i vurdering for læring*

	Hvor er eleven på vei	Hvor er eleven nå	Hvordan når eleven målet
Lærer	Tydeliggjøre mål og kriterier	Skape bevis på læring	Gi tilbakemeldinger som fremmer læring.
Medelev	Forstå målet og dele læringsintensjoner og kriterier	Gjør elevene til ressurser for hverandre («hverandrevurdering»)	
Elev	Forstå målet og dele læringsintensjoner og kriterier	Gjør elevene til eiere av sin egen læring (egenvurdering)	

(Fritt oversatt fra Lundahl 2011:85)

Som det fremkommer av tabellen, har læreren et ansvar for å tydeliggjøre mål og kriterier. Gi tilbakemeldinger som fremmer læring, og aktivisere elevene ved å gjøre dem til læringsressurs for hverandre. Hvis læreren har kompetanse i å legge til rette for en slik praksis, oppstår det i følge Dale (2010) et lærende felleskap.

Til slutt vil jeg påpeke, at hvis en vurderingspraksis skal fremme læring er det sentralt at det utvikles et læringsmiljø i klasserommet som oppleves trygt for elevene. I

Utdanningsdirektoratets brosjyre *Underveisvurdering i fag* presenteres to ulike læringskulturer: kultur for belønning og kultur for måloppnåelse⁶.

Her blir det beskrevet at i et læringsmiljø hvor det utelukkende blir brukt belønninger i form av karakterer, smilefjes og rangering, vil det ikke føre til bedre læring. I et slikt miljø vil elevene fokusere på å oppnå belønninger, og frykten for å mislykkes kan være fremtredende. Dette gjelder spesielt elever som gjerne ikke oppnår gode resultater. I en kultur for måloppnåelse fokuserer læreren og elevene på at alle kan nå målene, og vurderingen bærer

⁶ Baseres på Black og Wiliam (1998)

preg av en kommunikasjon på hva eleven kan, og hvordan læringen kan forbedres. Læreren bør derfor legge til rette for at det utvikles en slik kultur i klasserommet.

3.7 Vurdering for læring: noen fallgruver

Til sist i dette kapittelet om vurdering for læring, vil jeg komme med noen bemerkninger.

Stobart (2008) viser til at vurdering for læring i noen kontekster kan bli oppfattet som et sett med teknikker. I en slik forståelse brukes de ulike vurderingsverktøyene uten forståelse for hvorfor de skal brukes. Et slikt syn innebærer at man tror at bruken av teknikker utelukkende vil øke elevens resultater.

En slik tankegang kan vi knytte til evidensbasert kunnskap som, i følge Hjordemaal (2009), kan defineres som «kunnskap som påviselig virker» (s.222). Det vil si at det er en forbindelse mellom hva som er målet, og de midlene som brukes for å oppnå målene. Sagt på en annen måte, hvis en følger noen prosedyrer, så oppnår man målet. Hjordemaal (2009) viser videre til at dette er en «ideell relasjon mellom mål og virkemidler som vi gjerne assosierer med naturvitenskaplige og tekniske fagområdet [...]» (s.224).

Et poeng som jeg vil fremheve i denne sammenhengen er at lærerens vurderingskompetanse ikke utelukkende kan bestå i å bruke de ulike vurderingsverktøyene uten å reflektere over hvorfor de brukes. Her støtter jeg meg på Smith (2009), som påpeker at det ikke finnes noen «faste oppskrifter» på hva som er en god vurdering, og vurderingspraksisen er derfor avhengig av lærerens kompetanse til å ta gode bestemmelser som er den beste i forhold til konteksten.

Black og Wiliam (2010) påpeker at vurdering for læring er noe det tar tid å utvikle. Det skal dannes et språk om vurdering, og elever og lærer må bli fortrolige med en slik måte å organisere undervisningen på. Elever er samtidig forskjellige, og krever derfor forskjellige type vurderinger. Det kan dermed ikke forventes snarlige resultater, men det må utvikles over tid.

3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at vurdering for læringen innebærer en prosess som foregår i tre trinn. På det første trinnet er det avgjørende at læreren identifiserer hvor eleven befinner seg i læringen, for å kunne hjelpe eleven dit han skal. Dette fordrer at læreren har kompetanse i og utformer læringsmål og kriterier. Utvikling av læringsmål og kriterier bør være synlig for eleven.

Kjernen i vurdering for læring er tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene skal gi svar på hvor eleven er, hvor han skal, og hvordan han kan nå målet. Læreren bør derfor formulere tilbakemeldinger som fremmer læring.

Et viktig prinsipp i vurdering for læring, er at eleven blir medvirkende i sin egen læringsprosess. En slik praksis kan etableres ved at læreren legger til rette for elevens egenvurdering og vurdering av medelever.

Lærerens vurderingskompetanse bør inneholde praktiske kunnskaper og teoretiske kunnskaper om vurdering for læring. På den måten vil det dannes forståelse for hvorfor man bruker de ulike vurderingsverktøyene, og vurdering kan bli en integrert del av undervisningen.

4 Analyse av læreplandokumenter

I dette kapittelet vil analyse av læreplandokumenter være sentralt. På bakgrunn av teorien om vurdering for læring, vil jeg svare på masteroppgavens andre forskningsspørsmål: «Hvordan kommer lærerens vurderingskompetanse til uttrykk i læreplandokumenter som styrer grunnskolelærerutdanningen?». Læreplandokumentene som er benyttet i analysen er Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5 - 10. trinn og Nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn. Deretter blir et utvalg fagplaner i pedagogikk og elevkunnskap fra lærerskoleinstitusjoner analysert med vekt på vurdering. Analysene baserer seg i hovedsak på læringsutbytter som er plassert under faget pedagogikk og elevkunnskap.

For å sette læreplandokumentene inn i en kontekst, vil jeg først belyse sentrale sider ved grunnskolelærerreformen med hovedvekten på faget pedagogikk og elevkunnskap.

4.1 Grunnskolelærerreformen (GLU)

I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) Læreren, rollen og utdanningen blir det påpekt at den fireårige allmennlærerutdanningen gir for bred kompetanse, og at derfor ikke gir rom for den faglige fordypningen som skolen trenger» (s.15) På bakgrunn av dette påpeker regjeringen at det er nødvendig at lærere utvikler en spesialisert kompetanse, som er rettet mot de ulike trinnene i opplæringsløpet. Regjeringen foreslår derfor å strukturere lærerutdanningen i to ulike løp: Lærerutdanning for 1.-7- trinn og lærerutdanning for 5. – 10. trinn.

I følge Haug (2010) var et av formålene med å reformere lærerutdanningen å utvikle en mer helhetlig og skolenær lærerutdanning. I stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) pekes det på at fagene i lærerutdanningen må ha et innhold som er tilpasset behovene for lærerkompetanse i fagene på ulike årstrinn. Det vektlegges samtidig at de ulike institusjonene må utvikle fagplaner som er i henhold til læreplanverket fra 2006 (LK06). Den nasjonale evalueringen av allmennlærerutdanningen (NOKUT 2006) fremhevet videre at pedagogikkfagets rolle og funksjon burde bli tydeligere: «integreringen av praksis, fagstudium, fagdidaktisk- og pedagogisk teori er en stor utfordring for allmennlærerutdanningen» (s.5). I Stortingsmelding

nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* foreslår regjeringen et nytt og utvidet pedagogikkfag for å styrke lærerrollen, og skape en læreridentitet som bringer skolen fremover. Det blir videre påpekt at «pedagogikkfaget må være det sentrale og samlende faget i lærerutdanningen, og danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrollen» (s.20). Det legges videre vekt på at faget skal være relevant for læreryrket, gjennom at det kontinuerlig må utvikles og tilpasse seg samfunnets og skolens utvikling.

Det nye faget, pedagogikk og elevkunnskap, skal fylle tre hovedfunksjoner:

1. Gi en faglig plattform
2. Gi metodisk kompetanse
3. Gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold (Stortingsmelding nr.11 (2008-2009))

For å kunne danne en faglig plattform må undervisningen, i følge stortingsmelding nr.11 (2008-2009), ha god sammenheng med virkeligheten. Samtidig skal faget gi studentene en metodisk kompetanse, hvor praktiske, pedagogiske og faglige problemstillinger som læreren står ovenfor i skolehverdagen blir behandlet. For å ivareta relasjonelle og sosiale forhold, er det også en forutsetning at faget bidrar til refleksjon om skolens formål, pedagogisk grunnsyn, og etikk og holdninger.

Det legges videre vekt på i stortingsmelding nr.11 (2008-2009), at pedagogikk og elevkunnskap skal være det samlende faget i lærerutdanningen. Faget blir utvidet fra 30 studiepoeng til 60 studiepoeng, slik at faget kan favne om flere momenter.

Pedagogikk og elevkunnskap er strukturert på følgende måte:

Figur 4.1 Oversikt over Pedagogikk og elevkunnskap i lærerutdanningen

1. studieår	Tre undervisningsfag à 60 studiepoeng.	Pedagogikk og elevkunnskap (15 Stp.)	Praksisopplæring Veiledet, vurdert og variert praksisopplæring i minst 100 dager fordelt på alle studieår.
2. studieår	Et undervisningsfag kan i 4. studieår kan erstattes av ett undervisningsfag og ett skolerelevant fag hver på 30 Stp eller to undervisningsfag hver på 30 Stp.	Pedagogikk og elevkunnskap (15 Stp.)	
3. studieår		Pedagogikk og elevkunnskap (15 Stp.)	
4. studieår		Pedagogikk og elevkunnskap (15 Stp.)	

Kilde: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn og 5. – 10. trinn 2010:5

For å følge utviklingen i reformen, opprettet Kunnskapsdepartementet en følgegruppe for lærerutdanningsreformen i januar, 2010. Denne gruppen har fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å følge, og vurdere reformprosessen både nasjonalt, regionalt og lokalt. Hensikten er at følgegruppen skal gi råd til Kunnskapsdepartementet og institusjonene i reformarbeidet (Munthe mfl 2011). Hittil, har følgegruppen gitt ut to rapporter: *Grunnskolelærerstudenter – første semester i de nye utdanningene* (2011), og «*Med god gli i kupert terreng*» (2012). Blant temaene i den sistnevnte rapporten er hvordan grunnleggende ferdigheter kommer til uttrykk i institusjonenes planer. Følgesgruppen konkluderer med at «Det blir helt tydelig lagt ned et stort utviklingsarbeid i fagmiljøene rundt omkring i landet. Hvor langt de ulike institusjonene har kommet, varierer likevel en del, og det gjenstår en del utfordringer» (s.9).

I forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene, og i de nasjonale retningslinjene, blir det beskrevet hvilket utbytte lærerstudenten skal ha etter endt studie. Læringsutbyttene er formulert etter nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk, og beskrevet i form av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

Kunnskapsdepartementet (2011) utdyper innholdet i kategoriene på følgende måte:

Kunnskaper: Kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper, prinsipper, prosedyrer innenfor fag, fagområder og/eller yrker.

Ferdigheter: Evne til å anvende kunnskap til å løse problemer og oppgaver. Det er ulike typer ferdigheter – kognitive, praktiske, kreative og kommunikative ferdigheter.

Generell kompetanse: Generell kompetanse er å kunne anvende kunnskap og ferdigheter på selvstendig vis i ulike situasjoner gjennom å vise samarbeidsevne, ansvarlighet, evne til refleksjon og kritisk tenkning i utdannings- og yrkessammenheng (Kunnskapsdepartementet 2011).

Kunnskapsdepartementet (2010 s, 4-5) viser til i rundskriv nr. F-05-10 at læringsutbyttene etter endt utdanning skal fungere som et fundament for arbeid i skolen og videre kompetanseutvikling. Videre påpekes det at arbeidsgruppen som utviklet det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket har problematisert de tre kategoriene, hvor det ble pekt på at det ikke kan trekkes et absolutt skille mellom kunnskaper og ferdigheter. Dette fordi ferdighetene som beskrives delvis er av teoretisk eller kognitiv art, og dermed kunne blitt beskrevet under kunnskaper. Det trekkes videre frem at man kan problematisere dette i forhold til lærerutdanningen også, ved å se på skillet mellom kategoriene ferdigheter og generell kompetanse.

4.2 Forskrift om rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene

Ved innføringen av den nye grunnskolelærerutdanningen ble Rammeplanen for allmennlærerutdanningen erstattet med Forskrift om rammeplanen som definerer de nasjonale rammene for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5. – 10. trinn. Denne ble fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2010, og gjelder for universiteter og høyskoler som gir grunnskolelærerutdanning. Forskriften skal sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig

kvalitet. Utdanningene skal i tillegg forholde seg til *opplæringsloven og læreplanverk for grunnopplæringen* (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7 og 5.-10 § 1)

4.2.1 Læringsutbyttebeskrivelse i forskriften

I forskriften er det listet opp læringsutbytte som er særskilt for kandidater på retningen for 5.-10. trinn (JF § 2). For å danne et inntrykk av hva som regnes som særskilt kan det være hensiktsmessig å oppsummere disse punktene:

Kandidaten:

- Har solide faglige og fagdidaktiske kunnskaper i fagene som inngår i utdanningen
- Har kunnskap om arbeid med videreutvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter
- Kan tilrettelegge for progresjon i de grunnleggende ferdighetene i opplæringen
- Har kunnskap om det helhetlige opplæringsløpet, med vekt på overgangen mellom barnetrinn til ungdomstrinn og fra ungdomstrinn til videregående opplæring (s. 2).

Som det fremgår ovenfor er ikke vurdering nevnt som et særskilt læringsutbytte.

Fagdidaktiske kunnskaper blir imidlertid nevnt som et begrep, og i følge stortingsmelding nr.11(2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* ligger vurdering som kompetanseområde under fagdidaktikk.

Videre presenteres felles læringsutbytte for kandidater i begge utdanningsløp, og det er listet opp ti punkter for hva kandidaten skal ha kunnskap om. Av disse punktene er det ett som nevner vurdering, hvor det står at: «Kandidaten skal ha kunnskap om et bredt repertoar av arbeidsmåter, læringsressurser og læringsarenaer og om sammenhengen mellom mål, innhold, arbeidsmåter, **vurdering** og de enkelte elevenes forutsetning» (s.2, min utheving).

Vurdering har altså ikke fått et eget punkt, men ses i sammenheng med mål, innhold og arbeidsmåter.

Under hvilke ferdigheter kandidatene skal ha utviklet etter endt utdanning, er det listet opp tolv punkter. Av disse punktene handler, - også her - ett punkt om vurdering: « [Kandidaten skal kunne] Vurdere og dokumentere elevs læring og utvikling i forhold til opplæringens mål, gi læringsfremmende tilbakemeldinger og bidra til at elever kan vurdere egen læring» (s.3). Her ser vi at beskrivelsen er mer detaljert, hvor «læringsfremmede tilbakemeldinger» og elevens vurdering av egen læring er satt i sammenheng med vurdering.

4.3 Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn

Læringsutbyttene i de nasjonale retningslinjene er på lik måte, som i forskriften, delt inn i kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Jeg følger derfor denne strukturen når jeg viser til læringsutbyttene som omhandler vurdering. Hovedvekten er i det følgende på læringsutbytter som ligger under *pedagogikk og elevkunnskap 1* (PEL 1) og, *pedagogikk og elevkunnskap 2* (PEL 2), men i noen tilfeller har jeg gått til andre fag i retningslinjene for å skape et mer helhetlig bilde.

4.3.1 Læringsutbytte for pedagogikk og elevkunnskap 1 (PEL 1)

Dette emnet setter, i følge de nasjonale retningslinjene, søkelyset på læreres arbeid i møte med elevene, elevgruppen og lærestoffet. Hovedfokuset i emnet er planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet.

Under kunnskap er det listet opp åtte punkter, og av disse er det ett som beskriver hvilken kunnskap studenten skal ha om vurdering: «Ha kunnskap om klasseledelse, varierte arbeidsmåter og vurderingsformer i skolen» (s.17). Videre blir det listet opp seks punkter under hvilke ferdigheter studentene skal ha utviklet etter emnet.

Av disse er halvpartene av punktene koblet direkte til vurdering:

- Kan planlegge, lede, variere og vurdere læringsarbeid.
- Kan forklare relasjonen mellom faglig innhold, arbeidsmåter og vurdering.
- Kan legge til rette for læring og vurdering for læring i elevfelleskapet (s.17-18).

Som vi ser her, blir begrepet *vurdering for læring* benyttet. Formuleringen viser også at studentene, i følge læringsutbyttet, skal kunne legge til rette for dette i elevfelleskapet.

Under generell kompetanse, blir det listet opp tre punkter, der det ene punktet peker på at studenten skal inneha generell kompetanse i å «Vurdere, veilede og gi omsorg til den enkelte elev»

Læringsutbyttene som er beskrevet ovenfor kan knyttes direkte til hvilken kompetanse studentene skal inneha om elevvurdering. I oppgavens tredje kapittel, ble det pekt på ulike elementer som bør ligge til grunn i en vurderingspraksis som innebærer vurdering for læring. Av disse var blant annet læreplanforståelse. I læringsutbyttebeskrivelsen er det ett punkt som omhandler læreplan, og er lagt under ferdigheter: «[studenten] kan gjennomføre læreplananalyse med vekt på de grunnleggende ferdighetene» (s.18). Som det fremkommer her, blir læreplananalyse fremhevet som et utbytte studentene skal inneha, men følgelig knyttet til grunnleggende ferdigheter. Utforming av kriterier ble også sett på som en viktig del av læreplanforståelsen. Læringsutbytter som beskriver en slik kompetanse, er lagt under «skolefagene» i de nasjonale retningslinjene.

Videre ble mulighetene ved å bruke digitale tilbakemeldinger belyst i teorien om vurdering for læring. Det er ingen av læringsutbyttene som direkte uttrykker noe i en slik retning, men under ferdigheter står det beskrevet at studentene etter endt lærerutdanning «kan vurdere ulike læremidler og reflektere over didaktiske muligheter med bruk av IKT» (s. 17)

4.3.2 Pedagogikk og elevkunnskap 2 (PEL 2)

Dette emnet har den *lærende eleven* i sentrum. Hovedfokuset, i følge nasjonale retningslinjer, er «tilrettelegging av læringsprosesser for enkeltelever innenfor et stort elevmangfold, der

hver enkelt elev med sine unike personlige, sosiale og kulturelle forutsetninger for læring, er en del av skolens felleskap» (s.18).

Av de ni punktene som er listet opp under hvilke kunnskaper studenten skal besitte etter dette emnet, er det ingen som omhandler vurdering. Man må til beskrivelse av ferdigheter for å finne vurdering. Her det listet opp sju punkter, og tre av disse omhandler vurdering:

- Kan analysere elevenes læringsstrategier og læringsutbytte ved hjelp av ulike vurderingsformer og kartleggingsmetoder, og trekke konsekvenser for arbeidet med læringen.
- Kan vurdere elevenes måloppnåelse med og uten karakter, og begrunne vurderingene.
- Kan gjennomføre læringsrettet tilbakemelding.

Her kan man observere en progresjon i forhold til utbyttebeskrivelsen fra PEL 1. Fra at studentene skal ha ferdigheter i å forklare relasjonen mellom faglig innhold, arbeidsmåter og vurdering, skal studentene etter PEL 2 ta i bruk analytiske evner for å gjennomføre ulike vurderingsformer. Her ser vi også at begrepene «måloppnåelse» og «læringsrettet tilbakemelding» er tatt i bruk.

I teorien som er vist til om vurdering for læring, ble elevens mulighet til å vurdere eget arbeid sett på som et sentralt element. Det er ingen av læringsutbyttene under pedagogikk og elevkunnskap som beskriver «elevens egenvurdering». Hvis vi ser til læringsutbyttene som er plassert under praksis, er det ett læringsutbytte som sier at studenten skal ha utviklet ferdighet i å «legge til rette for elevens egenvurdering» (s.24). I denne sammenhengen ble også «elevens vurdering av hverandre» løftet frem som sentralt. Læringsutbytter som omhandler dette er ikke omtalt noe sted i de nasjonale retningslinjene.

Hvordan læreren kan bruke tester som nasjonale prøver, var også en faktor som ble pekt på i kapittel 3. Under pedagogikk og elevkunnskap har dette ikke blitt løftet frem som et læringsutbytte. Ser man til praksisopplæringen for 3. og 4. studieår kan man finne følgende læringsutbytte: «[Studenten] har kunnskap om kvalitetssystem som verktøy for læring og skoleutvikling» (s.26).

4.4 Oppsummering

For å oppsummere så langt, har vi sett ovenfor at forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene inneholder to læringsutbytter som omhandler vurdering. Den ene peker på kunnskap om vurdering, mens den andre viser til at studentene i løpet av grunnskolelærerutdanningen skal kunne anvende «læringsfremmede tilbakemeldinger», og legge til rette for elevenes egenvurdering.

I de nasjonale retningslinjene har vi sett at gjennom to emner i faget pedagogikk og elevkunnskap, skal studentene blant annet lære om «vurdering for læring», «læringsrettet tilbakemelding» og «læreplananalyse».

Videre viser analysen at elementer som elevenes vurdering av hverandre ikke er nevnt i de nasjonale retningslinjene, eller i forskriften om rammeplanen.

For å skape et bredere bilde på hvordan vurdering blir vektlagt i grunnskolelærerutdanningen, vil jeg i det følgende rette blikket mot læreplanene til et utvalg av lærerutdanningsinstitusjoner.

4.5 Institusjonenes programplaner

Med utgangspunkt i forskriften til rammeplanen og de nasjonale retningslinjene skal den «enkelte institusjon utarbeide programplaner for grunnskolelærerutdanningen med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger» (Forskrift om rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene s.5).

De ulike grunnskolelærerutdanningene skal altså utforme programplaner som er overordnet for studiet. I programplanen skal man, i følge nasjonale retningslinjer, sørge for at følgende perspektiver blir ivarettatt: «Faglig kompetanse, en differensiert og integrert lærerutdanning, dannelse, det flerkulturelle perspektivet, samiske forhold og samiske elvers rettigheter, tilpasset opplæring, vurdering og grunnleggende ferdigheter» (s. 8-9)

Under punktet vurdering, blir følgende beskrevet:

Lærere må kunne utvikle og kommunisere tydelige mål for opplæringen, vurdere elevens læringsutbytte, gi elevene faglige relevante tilbakemeldinger og legge til rette for elevenes egenvurdering (s.9).

I avsnittet ovenfor legges det dermed vekt på hva læreren må kunne i forhold til vurdering. For at lærerstudentene skal kunne oppnå denne kompetansen, blir det videre fremhevet at Programplanen skal legge til rette for at:

[...] studentene får opplæring i å analysere og vurdere elevenes læringsprosesser og resultater, og i å gi læringsstøttende tilbakemeldinger. Lærere skal kunne vurdere elevens læringsutbytte med og uten karakterer, og begrunne vurderingen. Lærere må også forstå og bruke resultater fra ulike prøver, kartleggingsverktøy og kvalitetsvurderingssystemer i oppfølging av elevens læring(s. 9).

Programplanen er, som nevnt, overordnet for hele grunnskolelærerutdanningen, og innholdet i denne viser derfor til alle fagene i utdanningen. De ulike institusjonene har også utarbeidet fagplaner for hvert fag, og jeg vil nå gå nærmere inn i planene for pedagogikk og elevkunnskap.

4.6 Fagplaner i pedagogikk og elevkunnskap

I fagplanene ser jeg på hvordan læringsutbyttene som angår vurdering kommer til uttrykk. Spørsmålet i denne sammenhengen er hvordan vurdering blir vektlagt i fagplanen og hvordan læringsutbyttene om vurdering er formulert. Skapes et lignende bilde som i de nasjonale retningslinjene, eller har noen av institusjonene gjort det annerledes? I så fall hvordan?

I den følgende analysen vil jeg også se nærmere på pensumlitteraturen som omhandler vurdering i pedagogikk og elevkunnskap. Til slutt, belyser jeg hvordan studentene *selv* skal bli vurdert.

4.6.1 Fagplanenes vektlegging av vurdering

De ulike institusjonene har beskrevet et samlet læringsutbytte for pedagogikk og elevkunnskap. Noen av institusjonene har beskrevet samlet læringsutbytte for hele faget, mens andre har beskrevet etter hvert emne. For å danne et bilde av hvordan *vurdering* er vektlagt i faget trekker jeg i det følgende frem hva de ulike institusjonene skriver om vurdering.

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) og Universitet i Stavanger (UiS) skriver at et hovedfokus er planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. Høgskolen i Sør – Trøndelag (HiST) har benyttet en lignende formulering, der det uttrykkes at: «Hovedfokus er didaktisk refleksjon med vekt på planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet» (s, 2) Høgskolen i Bodø (HibO), har formulert overordnet mål for hele studiet pedagogikk og elevkunnskap, og skriver at studentene skal bli i stand til og «kritisk kunne analysere, vurdere og reflektere over læreres og elevers arbeid i lys av relevante dokumenter, forventninger, samfunnsforhold rammefaktorer og ulike teorier knyttet til læring og utvikling»(s,1)

Høgskolen i Telemark knytter målet for emnet til læringsvirksomheten på 5. – 10. trinn, og skriver at «studenten skal ha grunnleggende kunnskap og kompetanse i lærerens oppgaver med å lede, stimulere, organisere og vurdere læringsvirksomhet på 5.-10. trinn»

Høgskolen i Vestfold (HiVe) formulerer et avsnitt om det å være elev. Her står det: «Forhold som angår og har betydning for elevenes ulike læringsforutsetninger [...] og forholdet mellom summativ og formativ vurdering og elevenes selviaktakelse av egen og medelevers læringsprosess»(s,2)

Høgskolen i Volda: «Innhaldet i emnet går inn på fire område som er grunnleggjande for tilrettelegginga av elevane si læring og utvikling: Lærarrolla, læreplan, læring og undervisning» (s,1) Under punktet *læring*, påpekes det at vurdering må ligge til grunn for god læring. Under punktet *undervisning*, fremheves det blant annet vurderingsformer som et premiss for hva læreren kan gjøre for å sikre at hver enkelt elevs læring blir optimal.

4.6.2 Formuleringer i læringsutbyttebeskrivelsene

Lesingen av de ulike institusjoners fagplaner i PEL 1 og PEL 2, viser at fire av sju grunnskolelærerutdanninger ikke har gjort forandringer fra læringsutbytteformuleringene i de nasjonale retningslinjer. En av institusjonene har gjort noen forandringer, mens to av institusjonene har foretatt flere endringer.

Forandringene innebærer tre ulike former:

1. Læringsutbytter som er blitt fjernet
2. Læringsutbytter som er skrevet om
3. Nye læringsutbytter er lagt til

Figur 4.2 *Forandringer i fagplanens læringsutbyttebeskrivelser som omhandler vurdering*⁷

Ingen forandringer	Noen forandringer	Flere forandringer
Høgskolen i Oslo og Akershus Høgskolen i Vestfold Høgskolen i Sør-Trøndelag Høgskolen i Volda	Universitet i Stavanger	Høgskolen i Telemark Høgskolen i Bodø

I det følgende vil jeg henvise til læringsutbytteformuleringene til Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Bodø (Universitetet i Nordland) og Universitetet i Stavanger, ettersom det er interessant å belyse hvilke forandringer som har blitt foretatt i forhold til lærerstudentens vurderingskompetanse. Læringsutbyttene er her også lagt under kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Jeg følger derfor denne strukturen i den videre fremstillingen.

⁷ Figur, inspirert av Følgegruppen til Kunnskapsdepartementets rapport: «Med god gli i kupert terreng» 2012

Pedagogikk og elevkunnskap 1

Høgskolen i Telemark har gjort flere forandringer. Antall læringsutbytter er fremdeles likt som de nasjonale retningslinjene, men punktene har blitt omformulert, og nye begreper er blitt tatt i bruk. Høgskolen i Bodø har redusert antall punkter, og omformulert noe. Universitetet i Stavanger har benyttet samme formuleringer som retningslinjene, men har noen steder føyd til ord for å konkretisere. Dette kommer til uttrykk på følgende måte:

KUNNSKAP:

- Gjøre rede for vurdering og formulere læringsmål og kriterier i vurderingsarbeidet i skolen med og uten karakter (HiT s.1)
- Klasseledelse, varierte arbeids- og vurderingsformer, og hvordan lærere kan bygge et godt og inkluderende læringsmiljø basert på observasjon og elevkunnskap (Hibo s.3)

«Læringsmål» og «kriterier» har ikke blitt benyttet i de nasjonale retningslinjene, og er dermed forandret.

FERDIGHETER:

- Kunne planlegge, begrunne, lede og vurdere undervisningsoppgaver på et grunnleggende nivå og legge til rette for differensiering og progresjon i opplæringen i forhold til barns ulike forutsetninger (tilpasset opplæring) (Hibo s.3)
- Planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning i ulike fag for elevgruppen 5-10 (UiS s 1)

GENERELL KOMPETANSE:

- Integrere kunnskap om læring i planlegging, gjennomføring og vurdering i skolen (HiT s.2)
- Kunne vurdere, veilede og knytte relasjoner til den enkelte elev (Hibo s. 3)

Universitet i Stavanger har beskrevet studentens generelle kompetanse i sammenhengende tekst istedenfor punkter. Angående vurdering skal studenten ha «utviklet en grunnleggende

innsikt i hvordan lærerens vurderings og veiledningsarbeid kan ha innvirkning på elevens utvikling og læring»(s.2).

Pedagogikk og elevkunnskap 2

Under kunnskaper er det ingen punkter som omhandler vurdering i retningslinjene. Høgskolen i Telemark har lagt til et punkt under denne kategorien som sier at studenten skal kunne «analysere læreplanen for å planlegge vurderingsarbeidet gjennom hele skoleåret» (s.3)

FERDIGHETER

- Utvikle kriterier for måloppnåelse i alle fag for å fremme elevenes læring (HiT s,3)
- Bruke veiledningsfaglige ferdigheter i studiet (HiT s, 2)
- Kunne gjennomføre kartleggingsprøver, læringsrettet tilbakemelding, og vurdering av og for læring ovenfor foreldre og foresatte (Hibo s, 3)
- kunne legge til rette for læring med utgangspunkt i kunnskaper om barns utvikling og læring, og kunne vurdere og analysere læringsutbytte med utgangspunkt i kunnskap om elevenes ulikheter [...] (Hibo s, 3)

GENERELL KOMPETANSE:

- Utvikle egen bevissthet om vurderingskulturens bidrag til læring (HiT s,4)
- Studenten skal ha innsikt i hvordan egen kommunikasjon kan bidra til å etablere et konstruktivt samarbeid med både elever og foresatte om elevens faglige, personlige og sosiale læring og utvikling (UiS s,2)

4.6.3 Pensumlitteratur i pedagogikk og elevkunnskap

Ved å gjennomgå de ulike pensumlistene i pedagogikk og elevkunnskap, dannes det et bilde av hva studentene skal lære om vurdering. Innholdet på de ulike pensumlistene var varierende. Alle de sju pensumlistene inneholder litteratur om vurdering. De aller fleste har en bok om vurdering for læring på pensumlisten. Dette variert mellom følgende to bøker:

Slemmen, Trude (2010) *Vurdering for læring i klasserommet 2. utg.*, Oslo, Gyldendal akademisk (165 s)

Engh, R. Dobson, S., Høihilder, E.K. (2007) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Av de sju pensumlistene som ble analysert, er det kun en pensumliste hvor internasjonal litteratur er representert, og det med boken:

Hattie, J. *Visible learning. A synthesis of over 800 – meta-analyses relating to achievement*. Routledge 2009 (s. 22-261).

Ingen av de andre institusjonene har dermed internasjonal litteratur på sine pensumlister. Her vil jeg trekke til Munthe mfl, som nylig undersøkte pensumlistene i pedagogikk og elevkunnskap. I denne undersøkelsen konkluderte de med at:

«Lærerutdanningsinstitusjonene bør vurdere om mer internasjonal og mangfoldig forskningslitteratur kan bli en del av pensum i PEL-faget i GLU-utdanningene. Det gjelder både nordisk og engelskspråklig litteratur» (Munthe mfl 2012 s.14)

4.7 Vurderingsformer i pedagogikk og elevkunnskap

De nasjonale retningslinjene påpeker at institusjonene har ansvar for at «studentene møter varierte arbeidsmåter og formative og summative vurderingsformer i utdanningen» (s.10). Ved at retningslinjene benytter begrepene formativ og summativ, viser dette til den samme terminologien som blir benyttet om vurdering i grunnskolen (Jf. Opplæringslova).

Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Sør Trøndelag har et eget punkt i fagplanen som heter *Vurdering for læring*.

HiST skriver under dette punktet at studentene skal få fremovermeldinger fra faglærere eller medstudenter på innhold, språk og sjanger på innleverte skriveoppgaver. På muntlige presentasjoner vil studentene få tilbakemelding av faglærer eller medstudenter. Her finnes også et eget punkt om egenvurdering, hvor det heter at studentene skal danne «refleksjon over egen læring, både åpent[?]og målrelatert». (s,7)

Høgskolen i Vestfold legger vekt på at den vurderingen studentene opplever skal kunne overføres til studentenes egen vurderingspraksis, når de er ferdigutdannet:

Studentene skal erfare en eksemplarisk praksis, som skal bidra til å utvikle studentenes vurderingskompetanse til bruk i sin fremtidige lærerprofesjon. I skolefagene vil studentene også få erfaring til å tilrettelegge for tilpasset opplæring, som skal gjøre elevene (studentene) til aktive deltagere i sin egen læringsprosess. Dette innebærer tydelige mål, vurderingskriterer, egenvurdering og kamaretvurdering (som) alle momenter som bidrar til vurdering for læring (s,5)

Høgskolen i Telemark bruker begrepene underveis- og sluttvurdering for å markere forskjellene i vurderingsformene. I første semester skal studentene levere to oppgaver. Det står ikke beskrevet noe mer enn at oppgavene skal være levert og godkjent. I andre semester

skal studentene levere nye to oppgaver. Hva oppgavene skal handle om foreligger ikke i denne planen, men det blir skrevet at:

- 1) Studentene skal få mulighet til å komme med innspill på oppgaven, og de skal være deltakende i utarbeidelsen av vurderingskriterier.
- 2) Studentene skal vurdere en tildelt gruppebesvarelse ut fra kriterier gitt av faglærer (s,3)

Oppgavene blir vurdert godkjent/ikke godkjent.

Høgskolen i Bodø vektlegger i sine vurderingsordninger at faglærere samarbeider om å gjennomføre individuelle utviklingssamtaler. Videre blir det skrevet at vurderingen skjer gjennom hele året gjennom ulike oppgaver og innleveringer hvor studentene skal få læringsrettede tilbakemeldinger.

Høgskolen i Oslo beskriver at studentene skal lage en individuell digital dokumentasjonsmappe. Emnene for arbeidskravene blir listet opp, hvorav ingen i første semester handler om vurdering. Det andre semesteret skal studentene «gjennomføre en analyse av en faglig elevsamtale»(s,11) Det blir ikke brukt begreper i emneplanen som indikerer at studentene vil få kommentarer eller veiledning på oppgavene utover godkjent eller ikke godkjent. I programplanen for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. kan man imidlertid finne under tema *Elev- og studentvurdering* at studentene skal tilegne seg kunnskap om ulike former for underveisvurdering, samtidig som de skal kunne anvende vurderingsformene i arbeidet i grunnskolen. Det blir videre lagt vekt på at studentene gjennom pedagogikk og elevkunnskapsfaget og praksisopplæringen, skal danne en forståelse for sammenhengen mellom mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering i elevers læringsarbeid generelt.

Videre, skal studentene begrunne vurderingene, og arbeide med å utvikle elevers evne til å vurdere egen læring i alle skolefag skal de kunne begrunne Arbeidskrav og eksamensformer som studentene selv møter i utdanningen, gir dem erfaring med et bredt spekter av vurderingsformer.

Høgskolen i Vestfold fremhever veiledning som en vesentlig lærings- og undervisningsform. Veiledningen skjer i grupper, individuelt av faglærere, praksislærere og rektor (ved partnerskolen).

Høgskolen i Volda og Universitet i Stavanger nevner i sine fagplaner at studentene skal levere arbeidskrav. Utover dette er det ikke henvisninger til noe som kan bli oppfattet som formativ vurdering.

Flere av institusjonen bruker mapper som vurderingsform i utdanningen. Med formuleringer som at «gjennom mappevurdering i fagene vil studentene få opplæring i å gi læringsrettede tilbakemeldinger til elevene»(HiOA s,8), og at «studentene skal erfare undervisvurdering og sluttvurdering gjennom mappevurdering» (HiVe s,4), viser det at studentene skal oppleve en vurderingsform som man kan ta med i utførelsen av læreryrket.

4.8 Oppsummering

Analysen av institusjonenes fagplaner viser at det er få som har gjort store forandringer fra de nasjonale retningslinjene. De forandringene som har blitt gjort er særlig ved å formulere læringsutbytter noe annerledes, eller sette to læringsutbytter sammen. Det er særlig en fagplan som inneholder flere forandringer. Høgskolen i Telemark har lagt til flere utbytter som omhandler vurdering. De har også flyttet noen læringsutbytter til under kunnskap.

Fagplanene viser også at studentene i varierende grad vil oppleve formativ vurdering i sin egen læringssituasjon. I noen av fagplanene blir det beskrevet at elevene selv skal få læringsrettede tilbakemeldinger, lære å utforme kriterier og vurdere medstudenters arbeid. Om disse intensjonene blir fulgt opp i praksis, kan det bidra til at studentene kan bruke erfaringene de danner i det videre yrkeslivet.

Til sist viser analysen av pensumlistene i pedagogikk og elevkunnskap at alle har litteratur om vurdering for læring på i sine litteraturlister. Det er derimot bare en institusjon som har internasjonal litteratur på pensumlisten.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg i lys av teori om vurdering for læring, diskutere hvordan vurdering kommer til uttrykk i læreplanene for grunnskolelærerutdanningen. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er i hvilken grad læreplandokumentene uttrykker hvilken vurderingskompetanse lærerstudentene skal ha etter endt utdanning. Jeg vil først diskutere hvordan de ulike elementene som ligger grunn i vurdering for læring blir beskrevet i læreplandokumentene. Deretter vil jeg diskutere læringsutbyttene på bakgrunn av læreplandokumentenes kategorisering under kunnskap og ferdigheter.

I analysen av de nasjonale retningslinjene, så vi at det første emnet i pedagogikk og elevkunnskap har fokus på lærerens arbeid i møte med elevene. En ferdighet i dette emnet var at studentene skal legge til rette for vurdering for læring i elevfellesskapet. Dette læringsutbyttet vitner om at vurdering for læring er på agendaen i grunnskolelærerutdanningen. Hva som ligger i begrepet vurdering for læring er derimot ikke gjort rede for, men læringsutbyttet uttrykker videre at læreren skal *legge til rette for* vurdering for læring i elevfellesskapet. Hvordan læreren skal legge til rette for dette i elevfellesskapet, er ikke spesifisert. Ser vi til litteraturen om vurdering for læring var det, som nevnt, en forutsetning at læreren kan legge til rette for en *vurderingskultur* i klasserommet. Black og Williams (1998) studier viste at hvis læreren legger til rette for en kultur for *måloppnåelse*, vil det kunne bidra til å fremme læring. I kontrast til dette var det, som vist til, en kultur for belønning hvor stadige krav til prestasjoner kan bidra til å hindre læring. I de nasjonale retningslinjene er det ingen læringsutbytter som direkte viser til vurderingskulturen i klasserommet. I fagplanen til Høgskolen i Telemark, så vi at lærerstudenten skal oppnå en generell kompetanse hvor det utvikles bevissthet om vurderingskulturens bidrag til læring. På denne måten uttrykkes det, i følge fagplanen, at vurderingskulturen i klasserommet påvirker læring, og det er viktig at man som lærer legger til rette for dette. Selv om en slik forståelse ikke uttrykkes direkte i de nasjonale retningslinjene, kan vi foreløpig merke oss at begrepet vurdering for læring er vektlagt gjennom et eget læringsutbytte.

I litteraturen om vurdering for læring, ble det vist til vurdering for læring som en tretrinnsprosess. Denne prosessen innebærer at læreren må identifisere hvor eleven befinner seg i læringen, hvor den skal, og hvordan den skal komme dit. Læreplanforståelse, tilbakemeldinger og elevens vurdering av hverandre og seg selv er noen av elementene som bør ligge til grunn i lærerens vurderingskompetanse. I det følgende vil jeg diskutere i hvilken grad disse elementene kommer til uttrykk i læreplandokumentene.

5.1 Prosessene i vurdering for læring

Et avgjørende poeng i vurderingsprosessen er, som vi har sett tidligere, at eleven vet hva de skal lære. Utforming av kompetansemål blir dermed fremhevet som en kompetanse læreren bør inneha. I de nasjonale retningslinjene er det, som vi har sett, et læringsutbytte som beskriver at studentene skal kunne gjennomføre læreplananalyse med vekt på de grunnleggende ferdighetene.

En annen avgjørende faktor er at det er kjent for eleven hva som skal til for å oppnå ønsket kompetansemål, og i den forbindelse er utvikling av kriterier som er synlige for elevene sentralt. I de nasjonale retningslinjene er det ingen læringsutbytter under pedagogikk og elevkunnskap som uttrykker at studentene skal kunne utvikle kriterier. Læringsutbytter som omhandler utvikling av kriterier i forhold til vurdering, blir imidlertid skrevet under de ulike «skolefagene». Et eksempel er fra læringsutbyttebeskrivelsen fra norskfaget hvor det står skrevet at studenten skal kunne: «bruke læreplanen i faget til å formulere mål for opplæringa [...] og relevante kriterium for vurdering(s.32). Ettersom det er fagene som danner grunnlag for kompetansemålene, gir det på den ene siden mening at studentene skal opparbeide en slik kompetanse i de ulike fagene. På en annen side vil det kanskje være hensiktsmessig at læringsutbytter som omhandler utvikling av kriterier også blir opparbeidet som en kompetanse i pedagogikk og elevkunnskap. Samtidig er det i denne sammenhengen viktig å understreke at det er læreplandokumentene som uttrykker at dette ikke forekommer i pedagogikkfaget, og det er nødvendigvis ikke slik det utspiller seg i undervisningen.

I vurderingsprosessen, er det å kunne identifisere hvor eleven befinner seg i læringen en sentral kompetanse hos læreren. Denne kompetansen brukes videre for å kunne vurdere i hvilken grad eleven har nådd målet.

I denne sammenhengen blir det blant annet henvist til formativ bruk av summative prøver, og kjennetegn på måloppnåelse. Under formativ bruk av summative tester, henviser jeg til hvordan elevenes resultater på Nasjonale prøver kan bli brukt i den videre opplæringen. Lundahl (2011) argumenterer i denne sammenhengen for at lærere bør ha kunnskap om ulike eksterne tester, slik at de kan bli brukt på en konstruktiv måte i vurderingsarbeidet.

Det er ingen læringsutbytter under pedagogikk og elevkunnskap som viser til at lærerstudenter skal inneha denne kompetansen. Det blir likevel vektlagt i de nasjonale retningslinjene at programplanene til lærerutdanningsinstitusjonene må legge til rette for at «[...] lærere må [...] forstå og bruke resultater fra ulike prøver, kartleggingsverktøy og kvalitetsvurderingssystemer i oppfølgingen av elevers læring» (s.9). Som vi har sett tidligere, er nasjonale prøver en del av nasjonalt kvalitetsvurderingssystem, og følgelig uttrykker setningen ovenfor at kompetanse i å bruke nasjonale prøver formativ skal bli vektlagt i utdanningen. Det er imidlertid ikke formulert som et eget læringsutbytte under pedagogikk og elevkunnskap, men er lagt til som læringsutbytte i praksisopplæringen, hvor det heter at studenten skal ha «kunnskap om kvalitetssystem som verktøy for læring og skoleutvikling» (s.26).

I litteraturen om vurdering for læring, blir det pekt på at perspektivene i vurderingsprosessene både omhandler elevens rolle som lærende og lærerens rolle som tilrettelegger. Et viktig premiss for at elevene kan gjøre fremgang i læringen er at læreren gir tilbakemeldinger som kan fremme elevens læring.

5.1.1 Tilbakemeldinger fra lærer til elev

Som vist til tidligere er innholdet i tilbakemeldinger fra lærer til elev, et område i den norske skolen som kan forbedres. Klette (2003) fremhever blant annet at norske elever i stor grad får skryt, men ikke faglige tilbakemeldinger som hjelper eleven videre i læringen. Som vi har sett tidligere er kjernen i vurdering for læring - at den er formativ. Hattie (2007) pekte samtidig på at tilbakemeldingene kan utgjøre en ulempe hvis den går direkte på elevene som person. På bakgrunn av dette er det en forutsetning at man som lærer kan gi profesjonelle tilbakemeldinger. Med profesjonelle tilbakemeldinger mener jeg at de skal være knyttet til kompetansemålene i Kunnskapsløftet, og de skal peke på elevenes forståelse eller manglende forståelse av utført arbeid og gi råd for hvordan arbeidet kan forbedres.

Som vist til, tyder imidlertid de siste års elevundersøkelser på at det er rom for forbedring på dette feltet. Elevundersøkelsene viser at en andel elever svarer de sjeldent får råd fra læreren om hvordan arbeidet kan forbedres. Undersøkelsen viser også at elevene får sjeldnere tilbakemeldinger etter jo høyere trinn de er på.

I de nasjonale retningslinjene så vi at det er ett læringsutbytte som fremhever hvilken kompetanse studentene skal ha om tilbakemeldinger, hvor det heter at studentene skal gjennomføre læringsrettede tilbakemeldinger.

Her er det naturlig å tenke at *læringsrettet* handler om læring og at den skal peke fremover. Det vitner altså om at studentene, i følge planen, skal kunne gi elevene formative tilbakemeldinger. Dette er det eneste punktet i retningslinjene for pedagogikk og elevkunnskap som sier noe om tilbakemeldinger, og i dette tilfellet gjelder det lærerens tilbakemeldinger til elevene. Ser man imidlertid til *forskrift om grunnskolelærerutdanningene*, blir det pekt på at studentene skal kunne gi «læringsfremmende tilbakemeldinger». Jeg vil her påpeke at man går fra å bruke begrepet *læringsfremmende* i forskriften, til *læringsrettet* i de nasjonale retningslinjene. Ser man samtidig til litteraturen om vurdering for læring har jeg vist til *konstruktive tilbakemeldinger og fremovermeldinger*. I vurderingsforskriften henvises det også til bare *meldinger*. Selv om flere begreper blir benyttet, er det innholdet i begrepene som er det sentrale. Felles for de alle er at de skal gi eleven råd i det videre arbeidet, hvilket man kan si at læringsutbyttet i de nasjonale retningslinjene uttrykker. Det finnes også et læringsutbytte som omhandler tilbakemeldinger under retningslinjene for praksisopplæringen.

Her uttrykkes det at studentene skal «håndtere ulike typer tilbakemeldinger»(s.25). Black og Wiliam (2012) påpeker, som vist til, at elementene i vurdering for læring er noe som må prøves ut i praksis, over tid. En kan her påpeke at slik det kommer til uttrykk i de nasjonale retningslinjene, oppstår det en progresjon i forhold til at studentene også skal utøve bruken av tilbakemeldinger i praksis.

En måte å gi tilbakemeldinger på, er i følge Krumsvik (2011), å benytte digitale tilbakemeldinger. Et poeng med å benytte denne tilbakemeldingsformen er at den er tidsbesparende, praktisk i forhold til lagringsmuligheter og man integrerer digital kompetanse i vurderingsarbeidet. I de nasjonale retningslinjene er det ingen læringsutbytter som direkte kobler tilbakemeldinger til IKT, og det fremkommer heller ikke av de ulike fagplanene at studentenes skal oppnå en slik kompetanse. Samtidig har jeg vist til læringsutbytter som omhandler bruk av digitale verktøy, hvor studentene skal «reflektere over didaktiske muligheter ved bruk av IKT» (s.17). Et ord som er interessant i læringsutbyttet ovenfor er muligheter. Ved å formulere setningen på denne måten, skapes det et bilde på at ulike muligheter ved bruk av IKT vil være en del av studentenes kompetanse. Om dette innebærer mulighetene ved å gi digitale tilbakemeldinger kan man imidlertid ikke si noe om.

Ovenfor, har jeg diskutert hvordan læringsutbytter som omhandler lærerens tilbakemeldinger til eleven, kommer til uttrykk i planene. Et annet perspektiv som blir fremhevet i teorien om vurdering for læring, er elevenes vurdering av seg selv og medelever.

5.1.2 Elevenes egenvurdering og vurdering av medelever

Dale (2010) knytter elevenes egenvurdering og vurdering av medelever til *lærende felleskap*, hvor eleven blir aktiv aktør i egen læring og medelevers læring. Lærerens oppgave er å legge til rette for at elever lærer å vurdere hverandre og eget arbeid. En slik praksis fordrer at læreren har kompetanse i å legge til grunn for dette.

I analysen av de nasjonale retningslinjene er det ingen læringsutbytter som omhandler elevens egenvurdering eller vurdering av medelever i pedagogikk og elevkunnskap.

Ser vi imidlertid til forskrift om grunnskolelærerutdanningene står det at studentene skal kunne bidra til at elever kan vurdere egen læring. Begrepet egenvurdering dukker også opp i

de nasjonale retningslinjene under praksisopplæringen, hvor studentene skal ha utviklet ferdigheter for hvordan man skal legge til rette for elevens egenvurdering. Spørsmålet som da dukker opp, er hvorfor elevens egenvurdering ikke er vektlagt i pedagogikk og elevkunnskap. Hovedfokuset i pedagogikk og elevkunnskap 2 var, som vist til, *den lærende eleven*. I et perspektiv om vurdering for læring, vil elevenes egenvurdering nøre opp under den lærende eleven gjennom at han eller hun blir aktive i sin egen læringsprosess.

Hvis vi ser læringsutbytter som omhandler elevenes egenvurdering sammen med læringsutbytter som omhandler tilbakemeldinger, ser vi at lærerens tilbakemeldinger til eleven, slik det kommer til uttrykk i retningslinjene, blir vektlagt i større grad. Læringsutbyttene om tilbakemeldinger følger, som nevnt, en progresjon fra pedagogikk og elevkunnskap til praksisopplæringen. Elevenes egenvurdering blir følgelig kun vektlagt i studentenes praksisopplæring, noe som fordrer at studentene møter en praksislærer som har kompetanse på dette feltet.

Det kommer ikke til uttrykk i forskrift om grunnskolelærerutdanningene eller de nasjonale retningslinjene at studentene skal kunne legge til rette for at elevene lærer å vurdere hverandre. Selv om ikke vurdering av medelever er nevnt som begrep i de nasjonale retningslinjene, eller elevenes egenvurdering er et læringsutbytte i pedagogikk og elevkunnskap, er det som nevnt tidligere - et læringsutbytte som henviser til begrepet *vurdering for læring*. Det vil dermed være opp til dem som utformer læringsutbytter i institusjonenes egne fagplaner som avgjør hvordan vurdering for læring vil bli operasjonalisert. Jeg vil her påpeke at ingen av institusjonene har elevenes egenvurdering eller vurdering av medelever som et eget læringsutbytte under pedagogikk og elevkunnskap i sine fagplaner. Høgskolen i Vestfold har imidlertid beskrevet at et hovedfokus i pedagogikk og elevkunnskap 2, er at studentene skal lære om forholdet mellom summativ og formativ vurdering, og elevens selviaktakelse av egen og medelevers læringsprosess. Slik sett viser det at disse faktorene er ivarettatt.

En kommentar i denne sammenhengen blir om vektleggingen av læringsutbytter i de nasjonale retningslinjene i stor grad virker førende i institusjonenes utforming av læringsutbytter i fagplanene. På en annen side er det ikke i denne sammenhengen mulig å dra

noen endelig slutninger hvorvidt elementene i elevenes egenvurdering, og vurdering av medelever blir vektlagt i pedagogikkundervisningen.

I forlengelsen av perspektivet på tilbakemeldinger, egenvurdering og vurdering av medelever vil jeg trekke inn hvordan studentene *selv* skal være involvert i vurderingsarbeidet i egen læring. Hvis vi tar utgangspunkt i at studentene vil kunne oppleve egne erfaringer ved ulike former for vurdering, kan de dra nytte av dette i utførelsen i det videre læreryrket. Fagplanene til de ulike institusjonene uttrykker i varierende grad hvordan lærerstudentene selv skal bli vurdert, og hvorvidt det er lagt opp til en formativ vurderingspraksis i løpet av studiet. For å trekke til noen eksempler, beskriver Høgskolen i Vestfold at studentene selv skal erfare momenter som finnes innenfor vurdering for læring, slik som tydelig mål, vurderingskriterier, egenvurdering og kameratvurdering (vurdering av medelever). I planene til Høgskolen i Telemark kommer dette enda tydeligere frem når det blir beskrevet hvordan studentene selv skal erfare elementer i vurdering for læring, slik som at studentene skal være aktive i utarbeidelsen av vurderingskriterier, samt vurdere medstudenters oppgaver. Ved at studentene skal respondere på medstudenters arbeid vitner det dermed om at de vil danne erfaring med en slik type vurdering. Likeledes kan man si at når det blir lagt vekt på at studentene skal møte elementer som ligger under vurdering for læring i vurderingen av dem selv, er det grunn til å tro at erfaringsgrunnlaget vil kunne virke positivt i utførelsen av lærerrollen. Høgskolen i Bodø, som beskriver at studentene skal få individuelle utviklingssamtaler, samtidig som vurderingen skal skje *underveis* i hele semesteret, viser også til formuleringer som vi kjenner igjen fra vurderingsspråket beskrevet tidligere.

Samtidig blir beskrivelsene av hvordan studentene skal oppleve vurdering beskrevet i varierende grad. Mens noen av institusjonenes fagplaner utdypet og peker på viktigheten av at studentene skal oppleve ulike formative vurderingsformer, strekkes det ikke lengre enn til at studentene skal levere arbeidskrav som må bli godkjent for å kunne ta eksamenen i noen av de utvalgte fagplanene. Hvordan dette vil komme til uttrykk i selve undervisningen av lærerstudentene kan man ikke dra noen slutninger om, men det er likevel verdt å merke seg at slik det er formulert i de ulike fagplanene, er det noen av institusjonene som benytter et språk om vurdering, og vektlegger den formative vurderingen, mer enn andre.

Ovenfor, har jeg diskutert i hvilken grad ulike elementer i vurdering for læring kommer til uttrykk i planene. I det følgende vil jeg diskutere læringsutbyttene i et perspektiv på vurdering som kunnskap eller ferdigheter.

5.2 Vurdering: Kunnskap eller ferdighet?

Som vist til tidligere beskriver Kunnskapsdepartementet (2011) at kunnskaper er forståelse av teorier, fakta, begreper og prinsipper, mens ferdigheter er anvendelse av kunnskapen. Med denne forståelsen liggende til grunn, vil jeg i det følgende gå nærmere inn på og diskutere vurdering som kunnskap, og vurdering som ferdigheter på bakgrunn av hvordan det kommer til uttrykk i de ulike læringsutbyttebeskrivelsene.

Som vist til i kapittelet om vurdering for læring, legger Smith (2011) vekt på nødvendigheten av å ha et teoretisk fundament i bunn for å bruke vurderingsverktøyene på en måte som fremmer den formative vurderingspraksisen. På den måten blir ikke vurderingsaktiviteten noe som kun består i et sett teknikker, men den teoretiske kunnskapen om *hvorfor* man bruker de ulike verktøyene ligger til grunn for *hvilken* vurderingsform som blir benyttet. Videre ble det hevdet at lærere også bør se verktøyene som kan brukes i vurdering for læring i en teoretisk kontekst, slik at det vil det være tydeligere hvilke verktøy som fungerer i de ulike situasjonene, samt hvordan de kan evalueres for å forbedres i det fremtidige arbeidet. Følger man dette resonnementet bør lærere dermed ha kunnskap om vurdering for å kunne bruke metodene i klasserommet, og samtidig forbedre dem.

På bakgrunn av analysen av de nasjonale retningslinjene kommer det frem at det er ett punkt under kunnskaper som handler om vurdering direkte, mens det er seks punkter som er plassert under ferdigheter. Det ene punktet studentene skal ha kunnskap om er «Ulike vurderingsformer». Vurderingsformene er ikke operasjonalisert, så en helhetlig forståelse av hvilke vurderingsformer studenten skal ha kunnskap om er det ikke mulig å dra noen konklusjoner om. På bakgrunnen av utgreiingen om vurdering i tidligere kapittel, kan vi imidlertid anta at ulike vurderingsformer på et overordnet nivå inneholder formativ og summativ vurdering. Om det også inneholder ulike former for verktøy som bruk av

egenvurdering, tilbakemeldinger og formativ bruk av summative prøver, vites ikke. Læringsutbyttet favner på den måten bredt, og det ville være opp til dem som utformer institusjonenes fagplaner å definere hva som ligger under ulike vurderingsformer.

Av de sju fagplanene som har blitt analysert på institusjonsnivå er det særlig en som stiller seg annerledes enn de nasjonale retningslinjene, når det gjelder hvilke kunnskaper studentene skal ha om vurdering. Dette eksempelet finner vi hos Høgskolen i Telemark, som beskriver at studentene skal «gjøre rede for vurdering og formulere læringsmål og kriterier i vurderingsarbeidet i skolen med og uten karakter». Ved å forandre læringsutbyttet «kunnskap om ulike vurderingsformer» i de nasjonale retningslinjene til «å gjøre rede for vurdering» kan man si at læringsmålet fremdeles favner bredt. Å gjøre rede for vurdering peker på at studentene skal ha kunnskap om vurdering, men samtidig er det ikke konkretisert hva slags type vurdering. Når det da i samme setning blir vist til at studenten skal ha kunnskap om formulering av læringsmål og utvikle kriterier i vurderingsarbeidet, er det interessant av følgende grunn: Begrepene læringsmål og kriterier er ikke nevnt i de nasjonale læringsutbyttene under pedagogikk og elevkunnskap, men er, som vist til ovenfor, plassert under læringsutbyttene i de ulike fagene. Ved at Høgskolen i Telemark kobler disse begrepene for det første til *kunnskap* om vurdering, og for det andre til pedagogikk og elevkunnskap vil det muligens bidra til en mer helhetlig forståelse av relasjonen mellom vurdering og læreplan.

Som vist til tidligere er utforming av læringsmål (hvor eleven skal) en viktig faktor i formativ vurdering. Funn fra evalueringen av Kunnskapsløftet viser også at de overordnede kompetansemålene i LK06 er formulert bredt, som videre krever at læreren har innsikt i hvordan kompetansemålene kan brytes ned i mindre deler. Fallgruvene her er, som tidligere vist til, at de enten kan bli for smale og oppleves instrumentalistiske, eller for brede og være vanskelige å måle. Ettersom kompetansemålene beskriver hvilken kompetanse elevene skal ha i fag, er det derfor viktig at lærere har overordnet innsikt i faget hvor det undervises i, og på den måten er det naturlig å tenke at utforming av læringsmål i de enkelte fagene ligger under nettopp fag. Samtidig vil jeg reise et spørsmål om kompetansemål og utvikling av kriterier er et pedagogisk anliggende, og eventuelt også burde ligget under pedagogikk og elevkunnskap.

Videre har Høgskolen i Telemark også tilført et eget punkt under kunnskaper i pedagogikk og elevkunnskap 2, hvor det heter at «studentene skal kunne analysere læreplanen for å planlegge

vurderingsarbeidet gjennom hele skoleåret» I de nasjonale retningslinjene ligger det, som nevnt ovenfor, et punkt om at «studentene skal kunne gjennomføre læreplananalyse med vekt på de grunnleggende ferdighetene» (s.18). Dette punktet er imidlertid plassert under ferdigheter. Høgskolen i Telemark har dermed foretatt en forandring ved å plassere læreplananalyse under kategorien kunnskap.

På bakgrunn av hvordan det skrives i de nasjonale retningslinjene, kan vi spore at en klar overvekt av utbytter som omhandler vurdering er plassert under ferdigheter.

Samtidig har en absolutt dikotomi mellom kunnskaper og ferdigheter blitt problematisert ved utformingen av nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk (Kunnskapsdepartementet 2010), hvor det blir påpekt at å trekke et absolutt skille mellom kunnskaper og ferdigheter kan by på utfordringer i og med at noen av ferdighetene delvis er av teoretisk art. Ser man dette i lys av skille mellom teori og ferdigheter innen vurdering for læring, er det mulig å spørre seg om vurdering som teori og vurdering som metode også glir inn i hverandre, og et klart skille ikke er mulig å opprettholde.

Likevel vil jeg fremholde at å vurdere elevenes læringsarbeid, legge til rette for vurdering for læring i klasserommet, og å gi tilbakemeldinger som fremmer læring, fordrer kunnskap om hva det innebærer, hvorfor man gjør det, og hvordan man gjør det. En slik helhetlig forståelse av vurdering for læring, bidrar til at det ikke blir oppfattet som et sett med teknikker, men det ligger en dypere forståelse bak, som igjen kan føre til bedre læring.

Selv om begreper som omhandler vurdering er nevnt i de nasjonale retningslinjene, er det samtidig blitt pekt på at elementer som egenvurdering og elevenes vurdering av hverandre ikke er nevnt. På en annen side ville det vært vanskelig å nevne alt studentene skal lære i faget i slik utbytter.

Hvis retningslinjene hadde inneholdt læringsutbytter for alle elementene i pedagogikk og elevkunnskap kunne man påpekt at den nasjonale styringen ville blitt sterkt førende, og man kunne dratt linjene til en instrumentalistisk måte å utforme læringsmål på. Ved at noen av læringsmålene favner bredt, er det imidlertid opp til hver enkelt grunnskolelærerutdanning å vite hva som bør vektlegges i utdanningen av lærerstudentene. Ser man på planene til institusjonene i utvalget i denne oppgaven, kan man påpeke at noen av dem ser ut til å ha

tilført og formulert læringsutbytter om vurdering på en måte som vitner om at det finnes en bred forståelse om emnet. Hvordan dette utspiller seg i praksis er imidlertid ikke mulig å si noe om, men på bakgrunn av hva læringsutbyttene uttrykker kan man i alle fall påpeke at vurdering blir vektlagt annerledes i noen fagplaner enn andre.

6 Konklusjon

Problemformuleringen i denne oppgaven var å undersøke hva som bør være nødvendig kompetanse hos lærere for å vurdere for læring, og i hvilken grad dette samsvarer med den kompetansen nyutdannede lærere skal inneha på feltet. I det følgende vil jeg svare på problemstillingen ved og først belyse hva lærerens vurderingskompetanse bør inneholde, for og deretter se det i sammenheng med hvordan lærerens vurderingskompetanse kommer til uttrykk i læreplandokumentene for grunnskolelærerutdanningene.

Det er flere elementer som bør ligge til grunn i lærerens vurderingskompetanse for å kunne vurdere for læring. På et overordnet nivå bør læreren både ha teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap om vurdering for å danne en solid vurderingskompetanse. Praktiske kunnskaper omhandler ulike vurderingsverktøy som kan benyttes, slik som for eksempel mapper og prøver. En teoretisk kunnskap innebærer at læreren har en forståelse for *hvorfor* vurderingsverktøyene blir tatt i bruk. Hvorfor man bruker de ulike vurderingsverktøyene kan knyttes til hovedprinsippet med vurdering for læring: at vurderingsinformasjonen blir brukt for å planlegge den videre undervisningen, og som grunnlag for å styrke elevens læring.

Videre er det sentralt at læreren forstår vurdering for læring som en tretrinnsprosess, hvor det først må identifiseres hvor eleven befinner seg i læringen, for og videre etablere hvor eleven skal og til slutt hjelpe eleven å nå målet på best mulig måte. Læreren bør videre sørge for at denne prosessen er synlig for eleven. For å integrere en slik praksis er det viktig at læreren gir eleven underveisvurdering i form av tilbakemeldinger. Disse skal gi svar på hvor han er, hvor han skal, og hvordan han skal komme dit. Læreren bør derfor formulere tilbakemeldinger som er tydelige på disse områdene. For å kunne gi slike tilbakemeldinger er læreplanforståelse et viktig element som bør ligge til grunn. Dette innebærer innsikt i læreplanens kompetansemål, forståelse for hvordan kompetansemål bør formuleres og utvikle kriterier for vurderingsarbeidet.

Analysen av de ulike læreplandokumentene viser at det er tatt i bruk begreper som samsvarer med begreper vi finner i teorien om vurdering for læring. Dette er begreper som «egenvurdering», «læreplanforståelse», «måloppnåelse» og «læringsrettede tilbakemeldinger». Ett læringsutbytte omhandler også at studentene skal kunne legge til rette

for vurdering for læring. Slik sett er mulig å anta at vurdering for læring er på agendaen i grunnskolelærerutdanningen, og at nyutdannede lærer vil inneha en viss kompetanse i å vurdere for læring.

Et sentralt funn i analysen er at det er en klar overvekt av læringsutbytter som er lagt under ferdigheter. Hvis vi tar utgangspunkt i kvalifikasjonsrammeverkets definisjon av kunnskaper og ferdigheter, omhandler kunnskaper blant annet forståelse av teorier, begreper og prosedyrer. Ferdigheter er anvendelsen av kunnskapen. Ser vi dette i sammenheng med teorien om vurdering for læring, innebærer en solid vurderingskompetanse både kunnskap om vurdering og praktiske kunnskaper. Praktiske kunnskaper kan i så måte knyttes til ferdigheter. Det stilles derfor spørsmål om vurdering for læring, slik det kommer til uttrykk i de nasjonale retningslinjene, blir sett på som en ferdighet og ikke en kunnskap.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

Læreplandokumenter befinner seg på formuleringsarenaen, og denne undersøkelsen kan derfor ikke konkludere hvordan vurdering for læring blir realisert i undervisningen. Videre forskning ville derfor vært å undersøke hvordan vurdering for læring blir operasjonalisert og kommer til uttrykk i lærerstudentens undervisning. Med læreplananalysen til grunn, ville det vært interessant å undersøke om det er et gap i forhold til hva læreplandokumentene uttrykker og hvordan det utspiller seg i undervisningen.

Litteraturliste

Assessment Reform Group (1999). *Beyond the black box*. University of Cambridge School of Education.

Bennet, R., (2011). *Formative assessment: a critical review*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:1, 5-25

Black, P., & Wiliam, D. (1998): *Inside the black box – Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King`s College London School of Teacher Education.

Black, P. Harrison, C. Lee, C. Marshall, B & Wiliam, D (2010) 4.utgave. *Assessment for learning – Putting it into practice*. Glasgow: Open University Press.

Black, P. & Wiliam, D.(2012) “Devoloping a Theory of Formative assessment” I Gardner, J: *Assessment and learning*. London:Sage Publications.

Befring, E. (2007). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.

Dale, E.L, Engelsen, B. U. & Karseth, B. (2011) *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en lærelanreform*. Sluttrapport. Universitet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt, Forskningsprosjektet ARK. Med støtte fra Utdanningsdirektoratet.

Dale, E.L. (2010) *Kunnskapsløftet – På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget

Dale, E. L & Wærness, J.I. (2006) *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dobson, Stephen (Red), Eggen, Astrid Birgitte & Smith, Kari. (2009) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektivet på elev og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk.

Dysthe, Olga (2007) «Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet» I Hølland, Halvard (Red) *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger, utfordringer* (s.200 -226) Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Dysthe, Olga (2009) *Lærings syn og vurderings praksis*. I: Frost, J. *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.

Engh, R. (2010). *Vurdering for læring. Hva og hvorfor?* I: Dobson, S. & Engh, R. *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engh, R. Dobson, S. & Høihilder, E.K. (2011) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Engelsen, Britt Ulstrup (2012) *Kan læring planlegges?* 6. utgave, revidert fra 1. utgave 1990. Oslo: Gyldendal akademiske.

Engelsen, B.U(2009) *Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06*. I: Dale (red) *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.

Forskrift til opplæringslova <http://lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html> (lest 4.3.12)

Gundem, B. (2008) *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget

Hattie, J. & Timperley, H. (2007) *The power of feedback*. *Review of Educational Research*. Vol 77, No, 1, s 81-112.

Haug, Peder (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

Helle, Lars (2000) *Elevvurdering. Kontroll eller læring?* Tano Aschehoug.

Hølland, Halvard (2007). *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger, utfordringer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Klette, K. (2003) «Lærerens klasseromsarbeid; Interaksjons – og arbeidsformer i norske klasserom etter reform 97». I Klette (red). *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitet i Oslo.

Kleven, T, A. (2002). Innledning. I T, A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (s.11-24). Oslo: Unipup forlag.

Kluger & DeNisi (1996) The effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and Preliminary Feedback Intervention. *Psychological Bulletin*. Vol 119, No 2, 254 -284.

Kunnskapsdepartementet (2011) *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*.

Tilgjengelig på nett:

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf> . Sist lest 20/4 2012.

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

Lundahl, Christian (2011) *Bedömning för lärande*. Norstedts forlag.

Lysne, Anders (1999). *Karakterer og kompetanse. Stridstema i norsk skolehistorie. Bind 1*. AVA forlag.

Melding til Stortinget (2009-2019) Motivasjon, Mestring, Muligheter

Munthe mfl. (2012) "Med god gli i kupert tereng" GLU – reformens andre år. Følgegruppen for Grunnskolelærerutdanningen.

<http://ffl.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%201%C3%A6rerutdanningen%20%28FFL%29/Rapport%202%20fra%20F%C3%B8lgegruppen.pdf> (Lest 5.6.12)

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1:*

Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

Nordenbo, S.E., Søgård, Larsen, Tiftikci, N., Wendt, R.E. Østegaard (2008) Lærerkompetanse og elevers læring førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. København: Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning ved Århus Universitet.

OECD (2011) *Reviews on Evaluation and Assessment in Education*. Paris: OECD publishing.

Slemmen, T. (2009) *Vurdering for læring i fag*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

Smith (2011) *Vurdere for å fremme læring. I: Krumsvik (red) Lærerarbeid for elevenes læring 5-10*. Kristiansand: Høyskoleforlaget

Smith, Kari (2009). Samspillet mellom vurdering og motivasjon, i Dobson, Stephen (Red) *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektivet på elev og læringsvurdering*. Gyldendal Akademisk.

Stobart, G. (2008). *Testing times. The uses and abuses of formative assessment*. London: Routledge.

Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) ...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*

Thronsen,mfl (2009). Bedre vurdering for læring - Rapport fra "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag".

Vibe mfl (2009) «Å være ungdomsskolelærer i Norge»

Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS) Rapport nr.23. Nifu Step.

Viddal, M.L. Tilbakemeldingsdiskurser i elevsamtalen. I: Tveit, Sverre (2007) *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget

Utdanningsdirektoratet (2010) Rundskriv om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3

Utdanningsdirektoratet (U.Å.) Underveisvurdering i fag. Lære mer og bedre – hvilken betydning har lærerens vurderingspraksis.

http://www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Underveisvurdering_i_fag_bm.pdf (lest 20.6.12)

Wiliam, Dylan (2011). *What is assessment for learning?* Studies in Educational Evaluation 37 (2011) 3-14.

Læreplandokumenter

Rundskriv F-05-10:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Rundskriv_F_05_10_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf (Sist lest 5/7-12)

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1. – 7 og 5. -10:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf (Sist lest 5/7-12)

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. Trinn:

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf (Sist lest 5/7-12)

Fagplaner i pedagogikk og elevkunnskap 1 og 2

Høgskolen i Telemark:

PEL 1: <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/content/view/full/31290/language/nor-NO> (Lest 1.7.12).

PEL 2: <http://fagplaner.hit.no/nexusnor/content/view/full/31291/language/nor-NO> (Lest 1.7.12)

Høgskolen i Oslo og Akershus: http://www.hioa.no/content/download/3664/40733/file/PEL-5-10_fagplan_2011-08-02.pdf (Lest 1.7.12)

Høgskolen i Sør – Trøndelag: PEL 1 og 2: <http://hist.no/attachment.ap?id=19027> (Lest 1.7.12)

Høgskulen i Volda:

PEL 1:

<http://hivolda.studiehandbok.no/layout/set/popup/content/view/full/22403/language/nor-NO> (Lest 1.7.12)

PEL 2:

<http://hivolda.studiehandbok.no/layout/set/popup/content/view/full/22913/language/nor-NO> (Lest 1.7.12).

Høgskolen i Bodø:

PEL1

<http://www.hibo.no/index.php?ID=11253&lang=nor&displayitem=PED129L|000|1|2013|NO&module=studieinfo&type=emne> (Lest 1.7.12)

PEL 2:

<http://www.hibo.no/index.php?ID=11253&lang=nor&displayitem=PED130L|000|1|2013|NO&module=studieinfo&type=emne> (Lest 1.7.12)

Høgskolen i Vestfold PEL 1 og 2:

http://www.hive.no/getfile.php/Filer/Om_HVE/Praksis/Grunnskole/Programplan%205-10-190410.pdf (Lest 1.7.12)

Universitet i Stavanger:

Pel 1: http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/grunnskolelaerer_5-10/?subjectID=GLU2100_1%3A2011%3ABOKM%C3%85L (Lest 1.7.12)

PEL 2: http://www.uis.no/studietilbud/laererutdanning/grunnskolelaerer_5-10/?subjectID=GLU2200_1%3A2011%3ABOKM%C3%85L (Lest 1.7.12)