

# Vurdering av læring eller læring av vurdering?

*Elevvurdering i barneskulen*

**Norunn Lunde Furnes**



Masteroppgåve i Tilpassa Opplæring

TPO4090

UNIVERSITETET I OSLO

## Samandrag

Elevvurdering i barneskulen er i endring i skulepolitiske dokument, gjennom læreplanar med kompetansemål i Kunnskapsløftet 2006 og nye forskrifter om elevvurdering frå 2007.

Lærarar frå tre barneskular i ein distriktskommune i Sogn og Fjordane vart i januar og februar 2008 intervjuet om sine vurderingar av eigen kompetanse i elevvurderinga. Dei fortel om eigen praksis i norskfaget med undervegsvurdering av elevar i 4.-7. klasse. Dette er ein kvalitativ metode, med eit strategisk utval av lærarar som respondentar i semistrukturerte intervju. Problemformuleringa er todelt: Kva haldningar har lærarar i barneskulen til elevvurdering? Korleis opplever lærarar eigen kompetanse i elevvurdering i samband med praktiseringa av Kunnskapsløftet 2006?

Teorigrunnlaget har fleire greiner. Haldningar til elevvurdering definerer eg som ein del av vurderingskulturen. Teoretisk utgangspunkt er både læreplanteori (Goodlad 1978, Imsen 2006) og organisasjonsteori, der taus kunnskap er særleg omtala.

Elevvurdering i barneskulen vert også sett på ut frå nyare forskning på vurdering og vurderingsreiskapar (Dale og Wærness 2005, Haugstveit, Sjølie og Øygarden 2006) og forskning på læringsmiljø i klasserom etter Reform 97 (Haug 2003, Imsen 2003, 2005, 2006 og Klette 2003, 2007) og PISA+ (Klette og Lie, 2006).

Hypotesen om at vurderingskulturen i barneskulen i Gaular har eit tyngdepunkt meir mot vurdering av læring enn læring av vurdering, vart stadfesta i egne funn.

Undersøkinga tyder på at det generelt er lite systematisk arbeid med elevar si eigenvurdering i barneskulen. Elevdeltakinga er mest synleg i elevsamtalene, men er elles lite systematisk i bruk ut frå kva lærarar fortalde om eigen praksis. Døme på dette er at kameratvurdering ikkje er nemnt av respondentane, og at funna tyder på at lærarar ikkje ser heilklassemøtet som ein arena for vurdering i samband med læring.

---

Undersøkinga stadfestar at sjølv i ein liten kommune kan det vere store skilnader på vurderingskulturen i klasseromma. Det er også skilnader mellom skular i kva grad ein set fokus på systematisk arbeid med undervegsvurdering. Ingen respondentar meinte at læreplanen (LK-06 ) har ført til endringar i praksis med dette, trass i at elevvurdering mot kompetansemål i fag er ein ganske ny vurderingstradisjon i barneskulen. Dette skuldast truleg den korte tida det er sidan forskrifta om elevvurdering vart endra frå 1. august 2007.

Lærarane meiner vurderingskompetansen deira er god nok, og at det som kan gjere den betre er synleggjeringa av det som allereie finst av kompetanse og meir erfaringsutveksling og hospitering mellom skulane. Andre moment var meir tid til elevsamtaler og meir overordna retningslinjer for korleis ein systematisk skal gjennomføre og dokumentere elevvurderinga i barneskulen.

Den samla kunnskapen om praksis med vurderingsreiskapar, syner ei mindre breidde i vurderingsformer samanlikna med andre funn frå nyare forskning (Haugstveit, Sjølie og Øygarden 2006). Sjølv om alle respondentane var opptekne av at elevvurdering er viktig, er arbeidet med dette i stor grad overlete til den enkelte lærar. Skulane er ulike, men det ser ut som dei fleste lærarane praktiserer elevvurderinga ut frå ein personleg erfaring og kompetanse som i liten grad er drøfta med kollegaene. Ein stor del av vurderingskompetansen som lærarar faktisk har, vert rekna som sjølvsgatt av lærarar og vert lite teke opp til drøfting. Dette området av vurderingskompetansen meiner eg kjem inn under omgrepet taus kunnskap, og er ein del av skulen sin vurderingskultur.

Ein av konklusjonane er at auka fokus på dokumentasjon av elevvurdering kan føre til hyppigare testing og meir bruk av arbeidsplanar i skuletimane, for å gjennomføre tilpassa opplæring. Slik vert det ei auka skriftleggjering av klasseromma, og også i bruken av vurderingsreiskapar. Om dette skuldast ei medviten satsing ved skulane, eller manglande overordna drøftingar om korleis elevvurdering skal dokumenterast, er uvisst.

## Føreord

Arbeidet med denne masteroppgåva kan karakteriserast som ein intens arbeidsprosess med søkjelys på lokal vurderingskompetanse og kultur for vurdering. Nokre gonger svært engasjerande og interessant, andre gonger meir prega av systematisk handverk som må ligge i botn for det samlande, det analyserande og det oppsummerande. Ein person kommenterte hjarteleg: ”*Nåke so kjedele!*”, då eg fortalde at eg skriv masteroppgåve om elevvurdering. Eg har opplevd elevvurdering som eit spennande felt både nasjonalt og internasjonalt. Utfordringa mi har vore å setje stopp for kva eg kan ta med av nyare forskning.

På kjøleskåpdøra har eg hengande eit minne frå ein tur til England i 2006. Eg var turist og vart overraska over kulturen med alle kortbutikkane der helsingar og små gåver til lærarar ikkje var uvanleg. På ein magnet som eg kjøpte kan dette lesast:

### *Teachers make little ones count*

For meg har denne vesle teksten fått tankane i sving nettopp fordi dei få orda betyr langt meir enn at lærarar underviser små elevar i teljekunsten. Sist eg var kontaktlærar hadde eg denne teksten hengande på tavla i klasserommet for å minne meg på at min jobb som lærar ikkje berre er det reint faglege. Lærarrolla mi inneber også at små og store elevar, unge menneske, kvar dag skal verte sett og høyrde og oppleve at dei er ulike og verdifulle og at dei kan meistre mykje med arbeid og støtte. Dette er ein viktig dimensjon i læring av vurdering.

Eg vil takke:

Alle intervjupersonane som var villige til å bruke tid og dele av erfaringane sine.

Jan Olav Fretland ved HSF i Sogndal for god rettleiing.

Positive skuleleiarar i Gaular kommune

Familien min som heldt ut med ”studenten”. . Ein nær kollega for ”Hold on! Be strong!”

---

# Innhald

<b>SAMANDRAG.....</b>	<b>SIDE 2</b>
<b>FØREORD.....</b>	<b>SIDE 4</b>
<b>1. INNLEIING.....</b>	<b>SIDE 7</b>
1.1 BAKGRUNN.....	SIDE 7
1.2 KVA ER VURDERING?.....	SIDE 8
1.3 PROBLEMSTILLING.....	SIDE 9
1.4 MÅL.....	SIDE 10
1.5 STRUKTUREN PÅ OPPGÅVA.....	SIDE 11
1.6 TEORETISK UTGANGSPUNKT OG BEGREPSBRUK.....	SIDE 12
<b>2. LÆRING OG VURDERING .....</b>	<b>SIDE 13</b>
2.1 LÆRINGSTEORiar OG VURDERING.....	SIDE 13
2.2 LÆREPLAN OG PRAKSIS I SKULEN.....	SIDE 15
2.3 VURDERINGSKULTUR.....	SIDE 17
2.4 KOMPETANSEMÅL OG VURDERINGSKOMPETANSE.....	SIDE 23
2.5 NYARE FORSKING OM LÆRINGS MILJØ I NORSKE BARNESKULAR.....	SIDE 26
2.6 VURDERINGSREISKAPAR.....	SIDE 29
<b>3. METODE .....</b>	<b>SIDE 33</b>
3.1 KVALITATIV METODE OG INTERVJU.....	SIDE 33
3.2 METODEVAL .....	SIDE 36
3.3 UTVAL .....	SIDE 38
3.4 PLANLEGGING OG ORGANISERING.....	SIDE 39
3.5 FØREBUING OG GJENNOMFØRING.....	SIDE 41

---

3.6 ETIKK.....	SIDE 43
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET.....	SIDE 45
<b>4. SAMANDRAG .....</b>	<b>SIDE 47</b>
<b>5. ANALYSE.....</b>	<b>SIDE 59</b>
5.1 VURDERINGSREISKAPAR.....	SIDE 59
5.2 VURDERINGSKOMPETANSE.....	SIDE 65
5.3 VURDERINGSKULTUR.....	SIDE 68
<b>6. OPPSUMMERING.....</b>	<b>SIDE 74</b>
6.1 ELEVURDERING I TILPASSA OPPLÆRING.....	SIDE 74
6.2 VURDERINGSKULTURAR.....	SIDE 84
6.3 VURDERING AV LÆRING ELLER LÆRING AV VURDERING?.....	SIDE 90
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>SIDE 93</b>
<b>VEDLEGG</b>	
BREV TIL SKULANE.....	SIDE 97
INFORMERT SAMTYKKE.....	SIDE 98
INFORMASJON TIL RESPONDENTANE FØR INTERVJU.....	SIDE 99
KODING AV SITAT FRÅ TRANSKRIBERTE INTERVJU, VERSJON 2.....	SIDE 100

# 1. INNLEIING

Dette kapitlet er ei kort orientering om bakgrunnen for mål og val av problemstilling for masteroppgåva. Eg har også teke med noko om strukturen på oppgåva og i siste avsnittet gjer eg kort greie for omgrep og teoretisk utgangspunkt.

## 1.1 Bakgrunn

Eg arbeider som lærar på ein barneskule og ser at tolking og konkretisering av kompetansemåla i læreplanane i Kunnskapsløftet er vesentlege faktorar for korleis ein kan vurdere måloppnåing i fag. Våren 2006 var lærarane i kommunen samla i grupper på tvers av skular for å utarbeide felles fagplanar for grunnskulen. Det som kjenneteiknar desse fagplanane er ei liste med tema som ein meiner skal vere mål og innhald på dei ulike stega ut frå Kunnskapsløftet og lokal tilknytning i kommunen. Arbeidet med korleis ein skal vurdere måloppnåing i fag, vart utsett.

Som foreldre til elevar har eg erfaring for at det er skilnader mellom skular og mellom lærarar og fag når det gjeld elevvurdering og i kva grad elevane vert involverte i dette arbeidet. Eg ser at elevar i alle aldrar er svært opptekne av tilbakemeldingar.

For nokre år sidan opplevde eg som norsklærar i småskulen at elevane vart skuffa etter at eg hadde arbeidd mykje for å skrive ei tilbakemelding i arbeidsboka til kvar enkelt elev. Då dei opna bøkene sine, glade og spente, sa nokre tredjeklassingar: ”Får vi ikkje klistermerke?” Då gjekk det opp for meg at trass i at eg hadde arbeidd ved skulen i fleire år, så visste eg ikkje at det var så ulik vurderingspraksis. Eg kunne eigentleg ikkje hugse at vi lærarar hadde diskutert det nokon gong. Eg valde å ikkje gå inn på klistermerkeordninga, og elevane aksepterte truleg at lærarar også kan vere ulike. Tankane mine vart likevel sette i sving. Korleis skal klistermerkevurderinga fungere i tilpassa opplæring? Kva vil det få å seie for læringsprosessen dersom alle får same vurdering trass i ulikt resultat og ujamn eigeninnsats?

Litteraturen eg les i samband med masterstudiet ”Tilpassa opplæring” har gjort meg nysgjerrig på tema. Det kan verke som lærarar generelt seier dei gjev tilbakemelding i større grad enn kva elevane opplever at dei får. (Imsen, 2003 og Dale og Wærness ,2006). Evalueringa av Reform 97 er også sentral for meg i dette prosjektet når det gjeld vurderingspraksisen i klasserom. Hausten 2006 kom forskingsrapporten ”Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse” frå Høgskulen i Hedmark. Denne rapporten sette søkjelyset på vurderingspraksisen på mellomsteget.

Kunnskapsminister Djupedal har uttala (2007) at lærarar ikkje har nok kompetanse i elevvurdering, og dette har dels provosert og dels forsterka fleire lærarar si interesse for tema.

## 1.2 Kva er elevvurdering?

I daglegtaleten vert orda vurdering og evaluering brukte om kvarandre, men i dei seinare åra er ordet evaluering lite brukt i skulepolitiske dokument. Tendensen er at ein brukar vurdering om det som gjeld grad av måloppnåing eller når ein skal uttrykkje kvaliteten på elevarbeid. Heftet *Vurdering i grunnskulen* (2007) vart delt ut til alle lærarane ved skulen vår i februar 2008. Der står dette om kva elevvurdering er:

*Skulen må ha god oversikt over kompetansen og utviklinga til eleven i forhold til måla i læreplanverket, slik at eleven kan få konstruktive tilbakemeldingar og hjelp til å komme vidare. Denne kartlegginga og tilbakemeldinga kallar vi elevvurdering.*

K-06 skil mellom undervegsvurdering (formativ vurdering)og sluttvurdering (summativ vurdering). I forskrifta til Opplæringslova § 3-1, 3-3 og 3-4 heiter det:

*Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere ei god eigenvurdering.*

*Elevane skal ha undervegsvurdering og sluttvurdering  
Undervegsvurderinga (-) skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakterar.*



---

*På barnetrinnet, til og med 7. årstrinnet, skal skolen berre nytte vurdering utan karakter.*

*Både på barne - og ungdomstrinnet skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla. Det skal kunne dokumenterast at vurdering er gitt.*

*Elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid*

Begrepet formativ vurdering er vurdering for læring, eller undervegsvurdering. Dette er vurdering utan karakter, der ein brukar ord for å gje tilbakemelding. Summativ vurdering kan brukast både med og utan karakter, men er vurdering av læring etter ein lengre periode, som skuleåret. Fleire vurderingsformer har preg av oppsummering, dette gjeld kartleggingstestar, nasjonale prøver og andre prøver i fag. Desse prøvene har ein kartleggande funksjon, men dei er plasserte i skuleåret i motsetnad til sluttvurderinga, som kjem når arbeidet innan eit fag er avslutta for året eller for fleire år i grunnskulen. Hovudfunksjonen til formativ vurdering er den kontinuerlege prosessen der målet er å sjå framover, der elevar og lærarar begge finn fram til strategiar for å nå måla. Det er mange dimensjonar som er viktige for at den formative vurderinga skal fungere optimalt. Desse dimensjonane kjem eg dels inn på når eg syner til nyare forskning om vurdering i barneskulen, og i oppsummeringa av eigen empiri.

LK-06 har målrelatert vurdering, det er ikkje eleven sin innsats, men kompetanse og måloppnåing i fag som skal vere utgangspunktet for vurderinga. Nasjonale prøver skal syne korleis den enkelte eleven står i høve til måloppnåing i fag. Måla syner til standardar eller kriterium som skal vere skriftleg formulerte og synlege for både lærarar og elevar.

### 1.3 Problemstilling

Ved hjelp av eigen empiri, vil eg beskrive ein kultur for vurdering av læring i barneskulen . Eg vil sjå på kva kompetanse på elevvurdering lærarar opplever at skulen har, - og korleis denne kompetansen vert brukt i tilpassa opplæring. For å avgrense forskingsområdet og kunne konkretisere, har eg valt elevvurdering i

norskfaget og særleg lesing og skrivning som utgangspunkt. Å lese og skrive er i tillegg ein av fem basiskunnskapar som er nemnt i alle fagplanane i Kunnskapsløftet. Korleis skulane arbeider med å nå desse kompetansemåla i alle fag er ikkje teke med her. Problemformuleringa er todelt, eg er oppteken både av vurderingskulturen ved skulane og den synlege konkrete vurderingskompetansen til lærarar gjennom val av vurderingsreiskapar:

*Kva haldningar har lærarar i barneskulen til elevvurdering?  
Korleis opplever lærarar eigen kompetanse i elevvurdering i samband med  
praktiseringa av Kunnskapsløftet 2006?*

Eg rekna med å finne den største breidda i døme på elevvurdering mellom dei eldste elevane i barneskulen. Difor har eg avgrensa forskingsområdet og utvalet til å omfatte nokre lærarar som arbeider med norskfaget i 4. ,5. ,6. og 7. klasse i Gaular kommune.

Haldningar til elevvurdering er ikkje berre kva lærarar *seier* om tema, men også kva dei faktisk *gjer* med det. Det er dette eg ser på som kultur for vurdering. Slik sett er vurderingskompetansen ein del av kulturen. Fleire nyare undersøkingar peikar på at lærarar i norsk skule har for dårleg vurderingskompetanse. I denne samanhengen undersøker eg korleis lærarar i kommunen opplever eigen vurderingskompetanse og kva dei meiner kan gjerast for å betre denne. Kompetansen vert synleggjort både ved døme på arbeidsmåtar generelt og vurderingsreiskapar spesielt.

## 1.4 Mål

Den overordna målsetjinga med denne oppgåva er å undersøkje lærarar si oppleving av elevvurdering i barneskulen og eigen vurderingskompetanse i lese - og skriveopplæringa. Eg opplever vurderingspraksisen i barneskulen som ein ubalanse mellom vurdering av læring og læring av vurdering. Læring av vurdering krev at elevane og ikkje berre lærarane er kjende med kompetansemål i fag. I mi oppfatning er *læring av vurdering* den viktigaste dimensjonen av elevvurderinga i barneskulen fordi det er denne sida som eleven kan gjere noko med vidare, det ligg eit potensial

---

her for betre læringsutbyte. Eg har ein hypotese om at *vurdering av læring* tradisjonelt har stått sterkare i grunnskulen og er lettare å dokumentere enn *læring av vurdering*. Trass i at lærarar sjølve meiner at dei kontinuerleg driv med undervegsvurdering, har eg ei kjensle av mykje taus kunnskap og mange usikre lærarar. Det vert difor viktig å setje ord på denne kompetansen og synleggjere døme frå praksis.

Målet mitt er tredelt:

1. undersøkje ”hypotesen” om at vurderingskulturen i barneskulen i Gaular har eit tyngdepunkt meir mot vurdering av læring enn læring av vurdering.
2. beskrive den samla vurderingskompetansen mellom lærarar i kommunen og samanlikne den med funn i nyare forskning.
3. finne ut kva lærarar meiner kan betre eigen vurderingskompetanse.

## 1.5 Strukturen på oppgåva

Vurderingskulturen er ein del av organisasjonskulturen på ein skule, eller skolekoden. Dette er store tema som eg ikkje har forska på. Fokuset mitt er å beskrive vurderingskulturen ut frå kva lærarar fortel om korleis dei praktiserer elevvurdering. Noko av vurderingskulturen er den tause kunnskapen, difor har eg med litt teori om korleis organisasjonar lærer. Sidan vurderingskulturen har nær samanheng med synet på læring, lærarrolla og arbeidsmetodar er det naturleg å ta med nyare norsk forskning på læringsmiljø og vurderingsreiskapar. Dette er ein viktig del i kapittel 2.

Vurderingskompetansen ser eg ved lærarar sine val av vurderingsreiskapar og deira refleksjonar rundt praksis i barneskulen og ny læreplan. Dette samanliknar eg med nyare forskning på tema. Sidan eg ynskjer å dokumentere den samla kunnskapen om vurderingskompetanse i barneskulane i Gaular, vert alle intervju handsame under eitt. Metoddelen i kapittel 3 gjer greie for både refleksjonar og val av kvalitativ metode og gjennomføringa. I kapittel 4 om innhaldet i intervju har eg har valt å ta med mange sitat i samandraget. Sitata er henta frå versjon 2 av dei transkriberte intervju og prega av den munnlege samtaleforma. Eg meiner sitata styrker teksten, og dei er også sentrale i analysen kapittel 5 og den seinare oppsummeringa i kapittel

6. Kwart hovudkapittel startar med ein topptekst som fortel om strukturen og innhaldet som følgjer. Sitata er merka kursiv med brødtekstinnrykk.

## 1.6 Teoretisk utgangspunkt og begrepsbruk

Som pedagog er eg oppteken av korleis elevar skapar kunnskap og korleis dialogen kan brukast som reiskap i undervisning og vurdering. Det pedagogiske grunnsynet mitt er nok inspirert av både kognitiv og sosiokulturell læringsteori.

I denne oppgåva nyttar eg læreplanteori og nokre perspektiv innan organisasjonsteori for å forklare vurderingskultur og omgrepet taus kunnskap i kapittel 2. ”Det du forventar å sjå er det du ser”, skriv Bolman og Deal (2005:54) og syner til at fortolkingane våre av ein situasjon alltid er prega av eigne forventningar, grunnleggande forståingar og verdiar. Slike personlege teoriar avgjer også kva vi ser, kva vi gjer og kva vi oppnår. Å vere merksam på dette er viktig ikkje berre for lærar i klasserom, men og meg sjølv i rolla som intervjuar og forskar.

I oppgåva har eg gjort nokre val når det gjeld omgrep: Eg kallar intervjupersonane *respondentar* sidan dei hovudsakleg har gjeve informasjon ved å svare på spørsmål innanfor eit felt dei arbeider med til dagleg. Respondentar vert av andre også kalla informantar.

Då eg intervjuar respondentane, valde eg å bruke ordet vurderingsformer fordi det har ei opnare og vidare tyding enn vurderingsreiskapar. Eg ynskte at intervjupersonane kunne legge sine tolkingar inn i omgrepet. I arbeidet med intervjumaterialet har eg seinare brukt konsekvent *vurderingsreiskapar*. I litteraturen er begge deler brukt.

I omtalen av lærar og elev vel eg konsekvent hankjønnsforma *han*. Eg brukar hovudsakleg omgrepet *årssteg* for årstrinn, men i intervjuar og analysen er *klasse* brukt fordi det samsvarar betre med språket og organiseringa i kommunen.

Læreplanverket Kunnskapsløftet, som vart innført i 2006, refererer eg til som LK-06.

---

## 2. LÆRING OG VURDERING

Den overordna målsetjinga med denne oppgåva er å undersøkje lærarar si oppleving av elevvurdering i barneskulen og eigen vurderingskompetanse i lese - og skriveopplæringa. Læring og vurdering har nær samanheng difor vil eg i dette kapitlet kort nemne nokre sentrale perspektiv på læring og vurdering (2.1) før eg presenterer læreplanteori (2.2). I Vurderingskultur (2.3) tek eg med strukturelle perspektiv på vurdering i skulen som organisasjon og avsluttar med kulturomgrepet. Her prioriterer eg taus kunnskap som relevant tema for vurderingskompetanse og vurderingskultur. Eg gjer greie for kompetanseomgrepet (2.4) og har teke med ein omfattande del av nyare forskning på læringsmiljø (2.5) og vurderingsreiskapar (2.6) i norske barneskular.

### 2.1 Læringsteoriar og vurdering

Teoriar om korleis barn lærer har endra seg dei siste femti åra, og dette har også påverka vurderingsformene. Frå den tidlege skuletradisjonen kjenner vi metaforen om eleven som eit tomt kar der kunnskap gradvis kan fyllast opp. Ytre motivasjon og hyppige testar kjenneteikna vurderinga i dette pedagogiske synet påverka av behaviorismen. Frå sekstitalet til 1990-åra prega kognitivismen mange læreplanar og offisielle skuledokument i fleire land i Europa. Piaget synte med forskinga si at barnet aktivt konstruerer si eiga forståing av verda i intellektuelle skjema eller mønster. Elevaktive undervisningsformer med vekt på å gå frå det barna kjenner til djupare forståingar av eit emne, vart vanlege i skulane. Både eigenvurdering og logg kan sjåast som vurderingsformer i dette perspektivet på læring. Kritikken kom seinare mot at dette læringssynet ikkje tok nok omsyn til at kulturelle og sosiale skilnader i elevane sin heimebakgrunn har noko å seie for læringsutbyte (Dysthe 1995)

Lev Vygotskij (1978, i Dysthe 2003 ) er kjend for omgrepet ”The zone of proximal development” eller den nære utviklingssona. Han skil mellom det verkelege utviklingsnivået som eleven er på og som syner seg ved sjølvstendig problemløysing – og den mulege utviklinga som kan finne stad gjennom problemløysing under rettleiing av ein vaksen eller i samarbeid med medelevar som er komne lenger. Vygotskij meinte skulen hadde vore altfor oppteken av å teste kva eleven kan i staden

for å sjå på potensiale for framtidig læring. Interaksjon med lærar eller medelev kan fremje læring når utfordringane er innanfor den nære utviklingssona.

Jerome Bruner er kjend for omgrepet ”scaffolding” eller stillasbygging. Dette er eit uttrykk for den hjelpa vaksne eller medelevar kan gje i den nære utviklingssona.

Bruner hevdar at vi lærer på hovudsakleg tre måtar: ved å gjere, ved å skape visuelle bilete av det vi skal lære, eller ved å formulere i ord.

Språk og dialog er sentralt innanfor de sosiokulturelle læringssynet (Dysthe 1995). Her ser ein vurderinga som ein integrert del av det å lære, ikkje som noko vedheng. Ein tenkjer seg at elevane er aktive i vurderinga og er med og formulerer eigne mål for det fagleg arbeidet og for samarbeidsprosessane. Elevsamtalen og respons er saman med mappevurdering døme på vurderingsreiskapar innan ein sosiokulturell tradisjon. Både i kognitiv og sosiokulturell læringsteori er det vesentleg at elevane utviklar gode læringsstrategiar.

Utviklinga av læringsforståing og vurderingsteori har hovudsakleg vore to ulike og skilde forskingsområde. Dale og Wærness (2006:153) hevdar at vurdering er ein viktig sosial reiskap for å skape sjølvforståing gjennom interaksjon. Læreprosessen og kvaliteten i eleven sitt engasjement vert påverka av korleis læraren brukar elevvurderinga til å motivere og forsterke læringa. Ein lærar med høg profesjonell kompetanse kan auke læringsenergien hos eleven. Dale og Wærness nemner dimensjonar som metakognisjon, kompetanse og effektivitet i elevvurderinga som viktige i tillegg til motivasjon.

Ein elev som er motivert for læring, set seg eigne mål og har ei forventning om meistring. Enkelt sagt gjev motivasjonen positiv energi og forsterkar læringsviljen. Denne vert auka dersom eleven utviklar ei kjensle av kompetent dugleik i rolla si som lærande. Vurdering kan fremme motivasjonen når eleven opplever ei kjensle av suksess, men fungere demotiverande dersom eleven opplever nederlag gong på gong.

Dette gjeld både eigenvurdering, vurdering frå medelevar og lærarar. I

Læringsplakaten i Kunnskapsløftet (2006:32) les vi dette:

---

*Motiverte elever har lyst til å lære, er utholdende og nysgjerrige og viser evne til å arbeide målrettet. Erfaringer med å mestre, styrker utholdenheten i medgang og motgang. Fysisk aktivitet fremmer god helse og kan bidra til større motivasjon for læring. Faglig trygge og inspirerende lærere og instruktører, bruk av varierte, tilpassede arbeidsmåter og muligheter for aktiv medvirkning, kan bidra til lærelyst og en positiv og realistisk oppfatning av egne talenter og muligheter.*

Evna til metakognisjon heng saman med refleksjon over eigne tankar og handlingar. At elevar utviklar metakognitive strategiar er ein viktig del av sjølvregulært læring. Då kan eleven både planlegge, overvake og reflektere over eigne læreprosessar. Stortingsmelding 30 *Kultur for læring* (2003-2004) definerer læringsstrategiar slik at elevane lærer evna til å organisere og regulere eiga læring og bruke tid effektivt.

Vygotskyj meiner at tankestrukturar som metakognisjon bør øvast inn gjennom felles arbeid og i sosiale kontekstar. Han hevdar at læringsstrategiar er meir krevjande ferdigheiter enn å tileigne seg konkrete kunnskapar. Difor bør læraren vere både ein formidlar og ein modell gjennom samtaler med elevane, spørsmåla han stiller til elevarbeidet og dei vala eleven har gjort (Dysthe 1995).

Desse metakognitive ferdigheitene fell saman med kva som er dei kompetansane det vert sett etter i PISA-undersøkingane og som seier noko om evna til sjølvregulert læring. Dette gjeld: *læringsstrategiar, motivasjon, sjølvoppfatning og læringsstil.*

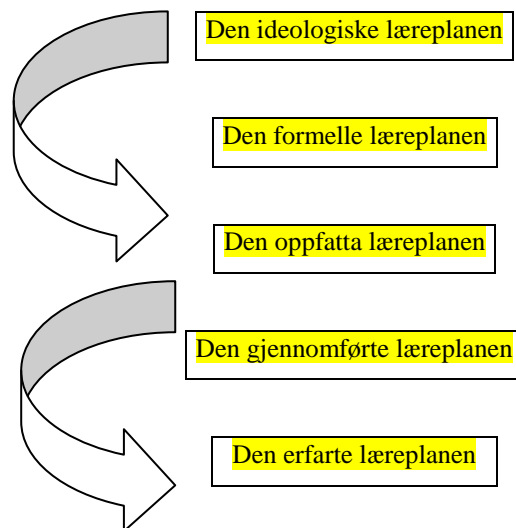
## 2.2 Læreplan og praksis i skulen

John Goodlad (1979, i Imsen 2006) har prøvd å byggje bru mellom praksis og teori når det gjeld læreplanarbeid og er svært kjend og respektert på dette området. Han har tre ulike dimensjonar ved læreplanen:

- Substansiell side : *Kva* (innhaldet i form av arbeidsmåtar, lærestoff, mål, vurdering)
- Sosiopolitisk side : *Kvifor* (den samfunnsmessige og politiske samanhengen)

- Teknisk-profesjonell side : *Korleis* (implementering og realisering av læreplanen i sjølve undervisninga)

Imsen (2006:195) har laga ei forenkla utgåve av modellen til Goodlad som synleggjer at læreplanen kan lesast, tolkast og forståast ulikt på dei ulike nivåa.



Modellen syner ulike læreplanfaser, frå læreplanen på ideplanet med teoriar, forskning og meiningar til *den formelt vedtekne* læreplanen, som i følge Goodlad aldri kan forståast som den faktiske læreplanen slik den vert oppfatta av elevane. Det formelle dokumentet er eit politisk og idealisert bilete av korleis det bør vere. I *den oppfatta læreplanen* finn vi to dimensjonar: både oppfatninga og fortolkinga av innhaldet i læreplandokumentet slik dei ulike aktørane ser det. Til dømes vil lærarar som les læreplanen, tolke råd og retningslinjer slik at dette kan danne utgangspunktet for planlegginga, tilrettelegginga og gjennomføringa av undervisninga. Den iverksette eller *gjennomførte læreplanen* handlar om det som føregår i klasserommet time etter time (Imsen 2006). Goodlad hevdar at dette også er ein oppfatta læreplan fordi den berre eksisterer som ei tolking eller erfaring hos den som har observert undervisninga.

*Den erfarte læreplanen* er det som elevane erfarer og opplever gjennom undervisning og læring i skulen. Som eg skal syne til frå nyare forskning er det mykje som tyder på



---

at det er eit misforhold mellom den iverksette læreplanen slik lærarar ser det, og den erfarte læreplanen slik elevar opplever det.

Skulen er ein stabil organisasjon som det er vanskeleg å endre. Det syner seg at dei små praksisendringane som er registrerte i samband med evalueringa av Reform 97 ikkje kan forklarast som resultat av læreplanreformer. Det meiningsinnhaldet læreplanen får i praksis ved skulane er avhengig av kommunikasjonen rundt læreplanen i den pedagogiske praksisen (*Tidleg oppstart med nye læreplanar*, 2006).

## 2.3 Vurderingskultur

*Vurderingskultur er korleis skulen oppfattar og praktiserer vurdering, kva og kven vurderinga er retta mot og korleis skulen brukar resultatata (Utdanningsdirektoratet 2007)*

Omgrepet vurderingskultur dekker både vurdering av den enkelte eleven og skulen si haldning og evne til vurdering. Sitatet under er frå Kunnskapsdepartementet i 2007 og peiker på utfordringar frå barnesteget til ungdomsskulen når det gjeld elevar som har urealistiske bilete av eigen kompetanse.

*Det er godt dokumentert at mange elevar, lærlingar og foresatte ikkje får god nok informasjon om hvor de står i forhold til målene i læreplanverket og at mange møter for eksempel ungdomstrinnet med et urealistisk bilde av egen kompetanse. Departementet vil derfor at det prøves ut og vurderes ulike modeller som gir skoleeiere, skoleledere, lærere, elevar og foresatte felles referanser når det gjelder hva som kjennetegner kvaliteten på måloppnåelse i fag.*

Vurderingskultur kan sjåast på ut frå fleire grunnlagsteoriar. Eg vel å bruke to ulike perspektiv her og ser først på vurdering i skulen ut frå ei fortolkingsramme om struktur. I slutten av avsnittet om vurderingskultur ser eg på omgrepet ut frå "Human resource" ramma. Det finst også fleire andre måtar å analysere og forstå organisasjonar på. Bolman og Deal (2005) kategoriserer forståingsrammer i fire ulike hovudperspektiv: struktur, sosiale relasjonar, symbol og politikk. Maktfaktoren spelar ei viktig rolle innan polisk ramme, og uttrykket lærarrolle og elevrolle kan tenkjast å ha samanheng med å sjå på organisasjonar som teater (symbolramma). Skulen som

organisasjon oppfattar eg har mest å gjere med struktur og menneskelege relasjonar, det er difor eg vel å omtale nærare desse to rammene. Omgrepa lærande organisasjon og taus kunnskap og vurderingskultur forklarar eg hovudsakleg ut frå ”Human resource”-ramma, men ingen av rammene kan åleine gje ein god nok analysemodell for vurderingskultur.

Bolman og Deal (2005:69) set opp fleire grunnleggande forståingar som ligg i botnen for organisasjonsforståinga innanfor ei strukturell ramme. Kort sagt er dette perspektivet prega av at klare arbeidsdelingar, samordning og kontroll sikrar at enkeltpersonar og grupper fungerer godt saman og at alle utfordringar kan løysast gjennom endringar eller tilpassingar i strukturen. Organisasjonen eksisterer for å nå fastsette mål, og difor vert analyse av resultat viktig.

Når eg vidare skal sjå på skulen og vurderingskultur ut frå ei strukturramme, peikar eg på nokre moment som eg meiner har noko å seie for elevvurdering: det tradisjonelle læreryrket, læreplanar, organisering og ressursrammer.

Tradisjonelt har læreryrket vore oppfatta som eit fritt yrke fordi lærarar har hatt stor metodefridom trass i visse rammer i form av lover og sentrale planar for skuleverksemda. Dei siste tiåra er læreplanane sterkare styrte mot bestemte metodar, og lærestoffet har vorte meir eller mindre obligatorisk, særleg ved innføringa av L-97. I Kunnskapsløftet er det formulert overordna kompetansemål som elevane skal arbeide mot. Lærarane og skulen får ansvaret for å planlegge og legge til rette for val av lærestoff og bruk av metodar. På den eine sida er dette ein fridom, på den andre sida vert lærarane møtte med ein sterkare kontroll av korleis dei løyser profesjonelle oppgåver, som at læringsutbyttet skal målast oftare og meir omfattande enn før. (døme: nasjonale prøver). Den sterke motstanden mellom lærarar knytt til dei nasjonale prøvene syner seg å vere meir retta mot offentleggjering av resultata enn vurderinga i seg sjølv (Haugstveit et al. 2006).

Vurderingsarbeidet får konsekvensar for skulen både når det gjeld organiseringa av fagleg og pedagogisk verksemd, disponeringa av rom, bruken av

---

administrasjonsressursar og lærarressursar (Haugstveit et al. 2006:69). Vurderinga er eit felles ansvar fordi det er ein føresetnad for innsikt i eigen praksis og dermed for endring og utvikling. Nokre omfattande vurderingsformer som elevsamtaler, mappe og planbok krev ein struktur i skularbeidet som må tenkjast gjennom slik at det vert avsett tidsressursar til vurderingsarbeidet. Slik kan det verte synleggjort i årsplanar, arbeidsplanar og timeplanar. Sjølv om utprøvinga av ei vurderingsform berre føregår på eit klassesteg, er det viktig at det er forankra i skulemiljøet ved at planar, erfaringar og resultat vert drøfta med kollegaer og skuleleiing.

Vurderingskulturen kan også sjåast som ein del av skulekulturen eller koden, populært sagt ”slik gjer vi det hos oss”! Bang (2000:23) definerer organisasjonskultur<sup>1</sup> som eit sett av felles delte normer, verdiar og røyndomsoppfatningar som utviklar seg i ein organisasjon når medlemene samhandlar med kvarandre og omgivnadene. Dei synlege uttrykka på ein organisasjonskultur deler han i fire kategoriar: åtferd, språk, fysisk materiell og struktur. Kulturuttrykka spring ut frå kulturinnhaldet: verdiar, normer og grunnleggande oppfatningar på ulike nivå i organisasjonen.

I human resource-ramma er grunntanken at organisasjonen er til for å fylle menneskelege behov, ikkje omvendt. (Bolman og Deal 2005: 138). Teambygging, demokrati og vektlegging av mangfaldet er kjenneteikn innanfor dette perspektivet, der også organisasjonsutvikling er viktig.

Alle enkeltpersonane i ein organisasjon eig kunnskap som saman med den kollektive kunnskapen i organisasjonen utgjer organisasjonen sin totale kunnskap. Slik eksisterer kunnskapen på mange nivå. Korleis kunnskap er lagra i individet og kommunisert i organisasjonen er interessant i denne samanhengen. Eg har laga ein enkel tabell med fire kunnskapsområde inspirert av ”Joharivindauga” (Einarsen og Skogstad 2001:127. Johari etter opphavsmennene Joseph Luft og Harry Ingham)

	<b>EG VEIT</b>	<b>EG VEIT IKKJE</b>
<b>ANDRE VEIT</b>	1. kva vi veit	3. kva vi ikkje veit at vi veit
<b>ANDRE VEIT IKKJE</b>	2.kva vi veit at vi ikkje veit	4. kva vi ikkje veit at vi ikkje veit

Enkeltindivid sine ferdigheiter og sosiale kompetanse er avgjerande for kor gode relasjonane i arbeidet blir, ikkje minst i grupper. Argyris og Schön (1974, 1996 i Bolman og Deal 2005) hevdar at kvart individ er styrte av personlege handlingsteoriar, grunnleggande oppfatningar og verdiar i to kategoriar på ulike nivå: *uttrykte teoriar* og *bruksteoriar*. Dei uttrykte teoriane er dei folk fortel om når dei skal forklare eiga åtferd (eksplisitt), medan bruksteoriar faktisk er dei som styrer det folk gjer.

Argyris og Schön (1978, i Fischer og Sortland 2001:51) fann i si forskning store sprik mellom uttrykte teoriar og bruksteoriar hos folk, ikkje minst hos leiarar. Medan leiarar sjølve oppfatta seg som rasjonelle, opne, demokratiske og opptekne av andre, vart dei gjennom handlingane sine oppfatta av andre som konkurranseprega, kontrollerande og fulle av forsvarshaldningar. Argyris og Schön kalla dette for Modell 1, bruksteori med ei enkel krinslæring fordi personen ikkje set spørsmål ved sine eigne kjerneverdiar og grunnleggande haldningar. Dei forklarar fenomenet personlege teoriar med at alle menneske gjennom oppveksten lærer seg å forenkla og kategorisere all informasjon, for å halde oversikt og skape mening. Etterkvart vert handlingar og resonnement automatiserte slik at vi heller ikkje vert merksame på korleis vi vurderer. Døme kan vere at ein raskt kategoriserer menneske etter utsjånad

---

<sup>1</sup> Bang sin definisjon byggjer på Edgar Schein (1983) sin meir omfattande definisjon av organisasjonskultur. Schein er kjend for omgrepet "grunnleggende antakelser" og vert omtala som "kulturarkitekt" av Bang (2001)

---

eller at ein lærar let førsteinntrykket av ein klasse få feste seg slik at han ureflektert kan ha forventningar om nokre elevar som ”svake” og andre som ”sterke”.

Argyris og Schön utvikla ein alternativ bruksteori, Modell 2, basert på læring og respekt. Personen er her undersøkjande i høve til at det er muleg å misforstå eller tolke situasjonar feil. Målet er stort samsvar mellom uttrykte teoriar og bruksteoriar og ei meir effektiv læring kalla dobbel-krins-læring. Einarsen og Skogstad (2001:163) karakteriserer Modell 2-bruksteori som ein kommunikasjonsstil prega av at ein fortel kva ein meiner, korleis ein har kome fram til (resonnerer) meininga og er undersøkjande i høve til kva andre meiner. Kritikken mot dette er at det er ei krevjande kommunikasjonsform som krev at personen er reflektert og alltid brukar eit språk som er konkret og forståeleg for dei han snakkar med.

Ein lærar i ein klasse er også ein leiar som ser og tolkar heilskapen raskt og tek stilling i situasjonar der og då. Personlege teoriar får konsekvensar for kva han ser, korleis han oppfattar det som skjer og korleis han vurderer heilskapen. Slik kan ein seie at personlege teoriar truleg har å gjere med eit fagleg skjønn og den tause kunnskapen som vert bygd opp gjennom erfaring i yrket.

Haugstveit et al. (2006) syner til at nyare forskning peikar på at lærarar brukar ulike vurderingsstrategiar avhengig av korleis elevar presterer. Svake elevar får meir allmenn sosial vurdering, medan flinke elevar får meir fagleg relevant vurdering. I den same rapporten vert også synt til forskning av Rowe (1987) på korleis læraren si ventetid etter at eit spørsmål er stilt, kan påverke deltakinga og det faglege innhaldet i svara til elevane. Elevar som læraren trudde var dei flinkaste, fekk lenger tid til å tenkje seg om enn dei svakaste elevane. I dei klassane der læraren arbeidde medvite med å utvide ventetida, vart mellom anna dette observert: auka lengde på elevsvar, det var auke i spontane og relevante elevsvar, svara vart grunngjevne betre, færre elevar mislukkast med svara, elevane lytta meir til kvarandre, dei svake elevane deltok meir. Nokre lærarar sa at dei endra forventningane sine til dei svake elevane etter dette prosjektet (Haugstveit et al. 2006: 94). Dømet kan tyde på at nokre lærarar automatisk tilpasser seg elevane meir eller mindre medvite ut frå forventningar som

dei har til dei. Vi kan tenkje oss at forhasta forventningsteoriar pregar læringssituasjonar minst like mykje som teoriar bygd på undersøkingar og refleksjonar. Når lærarar altfor raskt kategoriserer elevane som svake og sterke, kan dette gjere undervisninga mindre mangfaldig og dårlegare tilpassa enn den bør vere, hevdar Sidsel Werner (2008)

Eksplisitt kunnskap er det som vi veit og det at vi veit kva vi ikkje veit. Taus kunnskap kan samanliknast med den automatiserte kompetansen som finst i handverkstradisjonen, eit skjønn som hovudsakleg vert utvikla ved å gjere og erfare, men i liten grad er sett ord på i drøftingar eller gjort skriftleg. Michael Polanyi (2000) som var den første som introduserte omgrepet i 1966, meiner at all kunnskap byggjer på taus kunnskap. Han meiner at kva kunnskap som er taus avheng av kva som er i fokus, og slik er ikkje den tause kunnskapen statisk. Målet for eit individ eller ein organisasjon må vere å få sett ord på større del av denne kunnskapen.

Korleis tilsette og leiinga i skulen ser på læring og kompetanseutvikling kan vere eit kulturelt spørsmål. Kulturen kan hemme og avgrense fagleg refleksjon, men også stimulere og fremje den. Åke Dalin (1999) brukar omgrepet lærande organisasjon om ei verksemd som både organisatorisk og kulturelt er utvikla for å stimulere til individuelle og felles læreprosessar. Han nemner fleire kjenneteikn på lærande organisasjonar, eg nemner nokre her: *Felles eksplisitte mål og utfordringar* for organisasjonen, der dei tilsette raust *deler kunnskap* med kvarandre.

Cathrine Filstad (2007) definerer taus kunnskap som erfaringsbasert vit (know-how) om korleis arbeidsoppgåver skal løysast. Ho meiner at den tause kunnskapen er den viktigaste kunnskapen i ein organisasjon og ser uformelle relasjonar mellom kollegaer som viktig for korleis kunnskapsdeling på arbeidsplassen føregår. Ho kjem også inn på at kunnskapsdeling kan vere eit spørsmål om status, makt og politikk. Kunnskapen som vert tileigna på kurs eller anna formell opplæring i organisasjonen, hevdar ho har liten verdi dersom den ikkje vert brukt i praksis. Filstad meiner at sjølve læringa må finne stad i situasjonen, i sosiale relasjonar mellom kollegaer og innanfor den kulturen og dei normene og verdiane som er representerte på arbeidsplassen.

---

## 2.4 Kompetansemål og vurderingskompetanse

Kompetanse er ikkje berre kunnskap, men evne og vilje til å bruke kunnskapen som grunnlag for handling i ulike situasjonar. I Kunnskapsløftet er det å kunne uttrykkje seg munnleg og skriftleg, lese, rekne og bruke digitale verkty, heilt sentralt for å kunne tileigne seg ny kunnskap og erfaring. Elevvurderinga skal heile tida vere i høve til forholdet mellom den enkelte eleven og kompetansemåla i faga. Slik skal vurderinga gjere det mogeleg for eleven å sjå eiga utvikling i høve til måloppnåing i fag og eleven skal også delta i vurderinga av sitt eige arbeid.

Vurderingsmetodar og målformuleringar har fått eit sterkare fokus enn før med innføringa av dei nye læreplanane for Kunnskapsløftet. Eit døme er kompetansemåla for 2. ,4. ,7. og 10. årssteget, som seier noko om kva elevane skal kunne etter å ha fått opplæring i desse faga. Dei nasjonale prøvene som vart gjennomførde hausten 2007 for 5. og 8. steget, er eit anna døme på at vurdering av elevar sitt læringsutbytte har fått større merksemd. I forskrifta til Opplæringslova om elevvurdering frå 1.august 2007 heiter det mellom anna at elevane skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid.

Utdanningsdirektoratet starta eit stort prosjektarbeid ”Kultur for vurdering” med over 70 norske grunnskular frå hausten 2007. Her er formålet å samle informasjon og erfaring med utarbeiding av nasjonale kjenneteikn på måloppnåing i fag og kva konsekvensar ei eventuell innføring av dette kan få. Bakgrunnen for at elevvurdering og læringsutbytte har fått eit større fokus er funn i nasjonal og internasjonal forskning som tyder på at det er ein lite systematisk og tydeleg vurderingspraksis i norske grunnskular (Dale og Wærness 2006). At den norske vurderingspraksisen har eit forbetningspotensiale vert også peika på i Stortingsmelding 16 (KD 2006-2007).

Det finst lite forskning på om det er ein samanheng mellom lærarar sin vurderingskompetanse og elevar sitt læringsutbytte. Haugstveit (2005) meiner at profesjonsfagleg kompetanse inneber å hjelpe elevane til eigenvurdering, auka metakognitiv kunnskap og gode læringsstrategiar. Vurdering for læring er å samle

informasjon om både læreprosessen og læringsutbytte til eleven, formålet er ei betre læring. Den har fleire likskapstrekk med det som vert kalla undervegsvurdering i forskrifta til Opplæringslova paragraf 3-3. Elevane sin medverknad kan vere på fleire område:

<i>Definere læringsmål</i>		<i>Utforme vurderingskriterium</i>		<i>Vurdere medelevar (kameratvurdering)</i>		<i>Vurdere seg sjølv (eigenvurdering)</i>
----------------------------	--	------------------------------------	--	---	--	---

Dale og Wærness (2006) argumenterer for ein elevaktiv skule med fagkompetanse som mål. I argumentasjonen mot innhaldsorienterte mål, peikar dei på at det viktige er ikkje innhaldet, men kva elevane gjer med innhaldet! Dei hevdar at den fagkompetansen som finst i skulen er mest knytt til den formidlingsorienterte pedagogikken. Dette, saman med læreplanar med innhaldsorientering, har ført til ein diffus vurderingspraksis i skulen. LK-06 bryt med innhaldet som det overordna i læreplanen, og det vil seie at alle fag og alle skular må arbeide med utvikling av elevane sine læringsstrategiar og grunnleggande ferdigheiter (Dale og Wærness 2006)

Dale, Wærness og Lindvig (2005) skriv at læringstrykk handlar om kva forventningar organisasjonen har til at medarbeidarane syner profesjonell kompetanse. Dale og Wærness (2006:250) peikar på tre ulike praksiskontekstar der det er nødvendig å ha forventningar:

- Refleksjon og fornying: kollegiet forventar at medarbeidarane reflekterer over eigen eller andre sin praksis og fornyar den.
- Samarbeid: kollegiet forventar at alle brukar både eigen og andre sin kompetanse i planlegginga og gjennomføringa av undervisninga.
- Gjennomføring: kollegiet forventar at medarbeidarane gjer sitt beste for å gjere eit godt arbeid.

Kjenneteikna som Dale og Wærness (2006) fann på skular som lærande organisasjonar, var ein kombinasjon av gode organisatoriske føresetnader og eit høgt læringstrykk.



---

Lars Helle (2000:21) seier at ei heilskapleg vurdering krev eit mangfald av vurderingsmåtar. Lærar må ha både fagkompetanse, sosial kompetanse og metodekompetanse. Dei fire grunnprinsippa som han skisserer for vurdering (Helle 2000:60), tek eg med her:

- *Vi må vite kva vi skal sjå etter*
- *Vurderinga skal føre til at du også vurderer deg sjølv*
- *Vurderinga skal vere utgangspunkt for dialog*
- *Vurderinga skal fremme refleksjon*

Alle vurdering har både summative og formative element. Kortfatta kommentarar som ”fint!” eller ”ikkje så gale dette her!” hevdar Helle er summative, nesten som karakterar, fordi det syner at vi har kontrollert elevane sitt arbeid, men det har ikkje noko læringspotensial.

Helle (2000) syner til Lawrence Stenhouse som lanserte omgrepet *den forskande læraren* i 1975. Idealet her er at lærar har ei systematisk spørjande haldning til eigen praksis og har evna til å observere, reflektere og prøve ut ny teori og ny dugleik i praksis. Vidare at lærar har vilje og evne til å la andre lærarar observere og diskutere eigen praksis. Desse tankane fell i stor grad saman med *dobbelkrinslæring*, lansert av Argyris og Schön (side 21) og det som kjenneteiknar *lærande skular* (side 24).

Vurderinga som utgangspunkt for dialog er kjenneteikna av informasjon. Ofte er det denne sida av vurderinga som kjem fram i samtaler med elevar og foreldre. Helle presiserer kor viktig det er at denne informasjonen er presis og at dialogen vert tilpassa eleven og foreldra. For å gje presis informasjon, må det gjerast systematisk førearbeid.

Når vurderinga skal fremme refleksjon er det rettleiinga som særleg er i fokus. Helle (2000:66) skil mellom rådgeving og rettleiing. Gode råd kan hjelpe eleven i situasjonen, men det er ikkje sikkert eleven hugsar dei ein annan gong. Difor er refleksjonen viktig fordi ein ser tilbake og analyserer det som er gjort og vurderer ulike alternativ. Prosesserfaringane kan generaliserast slik at dei får ein læringseffekt for framtida.

## 2.5 Nyare forskning om læringsmiljø i norske barneskular

Det finst lite forskning i Noreg om elevvurdering i barneskulen, men forskning på læringsmiljø er relevant sidan elevvurdering er ein del av læringsmiljøet og kan knytast til elevane sitt læringsutbyte, arbeidsmåtane i skulen, lærarrolla og vurderingskompetansen.

Gunn Imsen (2003) fann i evalueringa av Reform 97 store skilnader i skulekultur mellom skulane. Ho forklarar dette dels med tradisjonar frå lokale utviklingsarbeid etter M-87 og stimulering av kollektive arbeidsformer mellom lærarar som har gjort at skular har utvikla seg i ulike retningar. Noko anna som kom fram, er eit lågt læringstrykk i skulen, men eit høgt aktivitetsnivå som kan fremme overflatelæring. Denne kritikken rammar særleg barneskulen (Haug 2003).

Evalueringa etter Reform 97 fann at eit fleirtal av elevane meiner lærarar ikkje tilpassar undervisninga godt nok når det gjeld innhald og arbeidsmåtar. Når lærarar seier dei har mykje samarbeid i klasserom, seier elevane at dei stort sett sit saman i grupper og arbeider med individuelle oppgåver. Imsen (2003) synte også at det ikkje er samsvar mellom den tilpassa opplæringa som lærarar seier dei gjev og det som faktisk vert observert. Mykje av tilpassinga føregår ved at elevane har felles arbeidsprogram eller oppgåver, og læraren går rundt og hjelper kvar enkelt elev under den individuelle arbeidsfasen. Imsen er særleg kritisk til den omfattande bruken av individuell hjelp som kan tyde på at elevane får oppgåver dei har problem med å klare. Det kom også fram at når det var to lærarar i ein klasse, var det ikkje alltid klårt definert kva oppgåver dei ulike vaksne hadde.

Imsen (2003) fann store skilnader i elevresultat i norsk mellom klassar og mellom kjønn, og kom til at nokre dimensjonar ved skulemiljøet påverkar praksisen i klasserommet meir enn andre: skuleleiinga, den kollektive ideologiske orienteringa hos lærarane og den indre motivasjonen til lærarane. Imsen fann også at sjølvoppfatning og forventningar om meistring spelar inn på eleven sitt utbyte av

skulen, i tillegg til fleire faktorar på skulen og i heimen. Ho understrekar at elevane sitt motivasjonsmønster spelar ei viktig rolle.

Skuleforskar Kirsti Klette (2003) peikar på ei auka individualisering i skulen som har ført til mindre samspel og at elevar som strevar har mindre læringsutbyte når dei får ansvar for eiga læring. Funn tyder på at storleiken på klassen har liten innverknad på kva læringsresultat elevane får, men det er semje om at stabile, varige grupperingar er bra for læringa. Den systematiske bruken av klassesamtalen er no mindre brukt.

Klette peikar på faren for forsterking av ulik sosial bakgrunn hos elevar når det er utstrakt bruk av arbeidsplanar i skulen. I ei undersøking der 31 norske klasserom vart observert, peikar Klette (2003) på desse funna:

- *Hyppige skifte av aktivitetar på barnesteget gjer systematisk fordjuping problematisk*
- *Elevane har vanskar med å skjøne meininga bak aktivitetane fordi lærarane ikkje er tydelege nok.*
- *Manglande oppsummeringar etter aktivitetar*
- *Meir vekt på undervisningsform enn fagleg innhald*
- *Uklåre faglege forventningar gjer at foreldre i større grad må følgje opp. Dette kan forsterke sosiale skilnader.*
- *Når elevar svarer direkte feil på eit spørsmål, synst lærarar det er vanskeleg å korrigere dei. Av redsel for å krenke enkeltindividet vert alt berre "kjempesint"*
- *Mange av lærarkommentarane kan synast som ukritisk ros*
- *Mangel på læringsstrategiar både hos lærarar og elevar*

I eit intervju i Bedre Skole nr 4 2005 seier Klette at "lærerne er bejaende og tolerante i klassesituasjonen. Vi vet lite om hvordan de er i vurderingssituasjoner med enkeltelever". Ho kjem og inn på at det er uklåre system for kvalitetsvurdering i skulen. Det er ikkje klårt kva lærarar skal gjere for å vite kva elevar har lært. Det kan verke som sosialiseringsoppdraget i skulen vert prioritert framom kunnskapsoppdraget. Klette stiller spørsmål ved om dette kan gjelde dei yngste lærarane, men hevdar at lærarprofesjonen ikkje har greidd å kombinere desse to oppdraga. Klette åtvarar mot det ho kallar psykologisering av relasjonen mellom lærar og elev. Ho peikar på at dette fører til aksept for at elevar ikkje gjer noko, og det vert lite press og støtte til dei som ikkje vil arbeide. Klette fann også svært ulik klasseleiing, ho fann døme på at elevar kunne velje kva dei ville arbeide med og at det var eit uklårt forhold mellom å gjere og å lære.

Dei internasjonale undersøkingane etter 2000 syner at det er større skilnader mellom klassar i norsk skule enn mellom skular, seier Dale og Wærness (2006) og Peder Haug (2005). Dette gjeld også leseopplæringa, der det har kome fram at i dei beste klassane har elevane jamt over foreldre med høgre utdanningsnivå og elevane får systematisk opplæring i strategiar for å avkode lydar og ord. Det syner seg også at samhandlingsaspektet er tydelegare i dei klassane som har godt lesegjennomsnitt. Peder Haug (2005) peikar på at skular med positive kollektive kulturar held oppe eit fagleg nivå og skaper eit fagleg miljø. Desse skulane lever betre opp til kravet om tilpassa opplæring, dei har det beste samarbeidsklima, dei mest tilfredse leiarane, lærarane og elevane. Dei er også betre til å meistre endring og å nytte ut dei vilkåra som finst for utvikling.

Kirsti Klette og Svein Lie oppsummerer fleire sentrale funn frå PISA+ prosjektet (2006) som langt på veg støttar opp under det som er nemnt ovanfor. Det ujamne læringstrykket i norsk skule, at elevane møter svake krav til innsats, knyter dei særleg til forskingsfunna om klasseleing, fagkompetanse og didaktisk kompetanse, arbeidsplanar som læringsverktøy og tendensar til ei ”tilbaketrekt lærarrolle”. Norskfaget ser ut til å ha ein breiare og meir variert bruk av læringsaktivitetar enn dei andre faga. Likevel verkar det som systematisk bruk av medelevar som læringsressurs og medspelar for læringssituasjonar vart lite brukt. Lærarar manglar kunnskap i lesestrategiar utover den første leseopplæringa, og det er observert lite bruk av utvida tekstforståing i klasseromma.

Observasjonsmaterialet synte stor variasjon i rettleiingskompetansen til lærarar når det gjeld å gje tilbakemelding og rettleiing til enkeltelevar. Nokre klasserom var kjenneteikna av hovudsakleg emosjonell støtte og motivering, medan andre hadde dette konsentrert rundt faglege kommentarar og tilvisingar. Det var mindre vanleg med rettleiing i metakognitive aktivitetar for problemløysing. Svært mykje fokus var på aktivitet der og då, og oppgåvene mangla referanse til læringsmål og ein større samanheng. Klette og Lie kallar dette aktivitetsorientering versus læringsorientering. Trass i auka bruk av arbeidsplanar er det lite systematisk oppfølging på elevane sitt

---

arbeid anten det vert gjort heime (lekser) eller på skulen. Bruken av arbeidsplanar ser også ut til å gje auka fokus på det skriftlege og skriftlege elevarbeid. Vidare peikar Klette og Lie på at arbeidsplanar kan gje auka utfordringar i å skape ein relasjon mellom lærar si undervisning og elevane sine oppgåver, fordi elevane arbeider med ulike fag og oppgåver samstundes. Dette svekkar klasserommet som eit felles læringsrom og kan gjere at fagleg forståing vert overlete til eleven, lærebokteksten og arbeidsplanen, medan læraren spelar ei tilbaketrekt rolle. Denne individualiseringa med auka bruk av arbeidsplanar set større krav til lærarkompetansen når det gjeld å rettleie og avkode enkeltelevar sine problem.

I rapporten *Tidleg oppstart med nye læreplanar* (2006) er det registrert at lærarar ser elevvurdering som det viktigaste området å få ny kunnskap i ved innføringa av LK-06. Av lærarane som deltok i undersøkinga, svara 61% at tilbod om kompetanseheving og møteverksemd ved skulen knytt til kompetanseutvikling har størst nytteverdi for undervisningsarbeidet.

Lærarane gav uttrykk for at dei viktigaste kjeldene for eiga læring og utvikling i samband med innføring av ei ny skulereform, er observasjonar, refleksjonar og samtaler eller diskusjonar med kollegaer.

## 2.6 Vurderingsreiskapar i nyare forskning

I dette avsnittet presenterer eg nokre vurderingsreiskapar og seier litt om korleis dei vert brukte i barneskulen. Eg skriv mest om nyare vurderingsreiskapar, og nemner difor ikkje prøver, testar, vurderingsskjema, logg, elevsamtaler, foreldresamtaler og fagsamtaler. Kva som er nye og gamle vurderingsformer kan diskuteras, men eg har valt å omtale desse: mappe, arbeidsplan og planbok, kunnskapskart, undervisningssamtale (klassemtale) og lærarkommentar.

Mappe er ei systematisk samling av elevarbeid som dokumenterer både læringsprosessen og kompetansen. Mappa kan vere i papirformat eller elektronisk.

Ein tanke bak mappa er at den også skal syne eleven sine refleksjonar over eiga læring og eigenvurdering av eleven sin kompetanse. Slik sett er det metakognitive perspektivet sentralt. Det kan sjå ut som mapper er mest brukt innan norskfaget (Haugstveit, Sjølie og Øygarden 2006). Det er ulike typer mapper:

<i>Arbeidsmappe eller samlemappe</i>		<i>Presentasjonsmappe eller utvalsmappe</i>		<i>Responsmappe</i>
--------------------------------------	--	---	--	---------------------

Viktige grunnprinsipp i mappemetodikken er elevmedverknad, kriterieutvikling, prosessdokumentasjon og sjølvrefleksjon. Faren med dette arbeidet er ein overdriven bruk av skriftlege sjangrar. For at mappa skal ha ein undervegsfunksjon er det viktig at det ikkje går for lang tid mellom kvar gong mappa vert innlevert.

Arbeidsplan. Det finst svært mange omgrep i skulen for om lag det same: A-plan, vekeplan, arbeidsprogram, periodeplan eller planbok. Arbeidsplanar fungerer som vekelekse. Elevane må sjølve passe på at dei får gjort arbeidet gjennom veka, slik opnar dei for ein viss individuell fleksibilitet i skularbeidet. Lærar lagar arbeidsplanen som eit slags oversyn over kva oppgåver elevane skal arbeide med i ulike fag i ein periode. Elevane får arbeidsplanen med heim slik at foreldre kan vere orienterte. Mange planar kan opne for individuell tilpassing fordi lærarar set opp alternative val til enkelte oppgåver, eller dei har obligatoriske oppgåver (MÅ) og tilleggsoppgåver av ulike slag (BØR, KAN). Lærarar kan ha ei oppsummering og vurdering av arbeidet i slutten av planperioden, anten som skriftleg individuell logg eller i ein klassesamtale.

Planboka er ei bok der arbeidsplanen vert limt inn på eine sida og det vert sett av ei tom side med plass til eigenvurdering frå eleven. Det er og plass til vurdering frå foreldre og lærar. Planperioden varierer etter alder, erfaring, behov og ressursar. I planboka er oftast med dei sentrale skriftlege faga norsk, engelsk og matematikk. På dei fleste skulane vert det sett av timar på timeplanen der elevane arbeider individuelt med oppgåvene som er planlagt i boka. Døme på tidsbruk kan vere 6-7 timar i veka i 6. og 7. klasse. På mange skular kan elevane gjere alt arbeidet på skulen, medan andre

---

lærarar fordeler oppgåvene slik at noko skal gjerast heime. Mot slutten av planperioden har kvar elev ein samtale med læraren sin der arbeidet frå perioden vert gjennomgått og eleven får ny plan. Dersom perioden er to veker vil det seie at lærar må planlegge elevsamtale kvar fjortande dag med kvar elev. Sidan mange skular opplever dette krevjande, vert det til at lærarar prøver å finne tid og rom til fleire kortare samtaler i løpet av arbeidstimane.

Plansamtalen vert ein viktig arena for individuell rettleiing og vurdering. Eit hovudmål er å gje eleven hjelp til metakognitiv innsikt ved at han set ord på egne faglege prestasjonar og arbeidsinnsats. Haustveit, Sjølie og Øygarden (2006:86) finn at plansamtalen har tre meir eller mindre faste innslag: *Vurdering av arbeidet som er gjort, planlegging av arbeidet i neste periode og samtale om sosiale forhold heime og/eller på skulen*. Kva element som dominerer, varierer frå samtale til samtale. Nokre lærarar kan ha fokus på kontroll, andre på planlegging eller rein undervisning.

Kunnskapskart byggjer på analyse av kompetansemåla i fag, synleggjort på ein enkel måte. Kartet gjev eleven eit bilete av kunnskapsområda for fag og ei systematisk oversikt over det stoffet eleven skal arbeide med i ein periode. Metoden skal aktivisere og gjere eleven medviten om mål ved at han merkar av på kartet korleis læringsarbeidet går. Dette kan så verte grunnlaget for ein vurderingssamtale med eleven. Kunnskapskart kan framstillast som ulike illustrasjonar, målsirklar eller eit tre er ikkje uvanleg. Greinene på Norskreet representerer hovudområda i faget som går over i meir detaljerte enkeltområde. Treet kan fargeleggast etterkvart som eleven meiner han har arbeidd med eit fagstoff og kan det. Metoden kan ha mykje til felles med stegark.

Undervisningssamtalen er den dialogen lærar har med gruppe eller klasse i tillegg til individuelle samtaler. Denne samtalen synleggjer samspelet mellom vurdering, rettleiing og læring og er med på å utvikle ei felles forståing av grunnlaget for vurderinga og kva kriterium den byggjer på. Fleire forskarar peikar på kor avgjerande det er at lærar byggjer på elevsvar (opptak) og gjer eleven synleg som subjekt og

medspelar i ein læringskontekst. Samtalen er ikkje først og fremst ein kontroll av kva eleven kan, men å følgje opp eleven i den sona han er som lærande person.

Lærar sin vurderingskommentar er sett på som viktig og den vanlegaste vurderingsforma. Kommentaraner kan vere munnlege, skriftlege, kombinasjonar av desse og dei er anten i ein arbeidsprosess eller som sluttkommentar. Dei munnlege andlet til andlet kommentarane kjem i ulike situasjonar og kan vere heilt uformelle eller førebudde, oppmuntrande eller korrigerande. Skriftlege kommentarar vert ofte formaliserte, kan vere berre registreringar av at eit arbeid er gjort og ei påpeiking av kva som er bra og kva som ikkje er bra. Nystrand (1997, i Haugstveit et al. 2006) er oppteken av at lærar i vurderingssituasjonen kan ha ulike roller, frå rettleiar (coach) til kontrollør og at dette påverkar korleis eleven vidare deltek i sin eigen læringsprosess.

Kva kjenneteiknar gode vurderingsreiskapar? Engh (2007:45) syner til at vurderingskompetansen hovudsakleg er å kunne bruke vurderingsreiskapar fleksibelt, men det er umogeleg å fastslå konsekvensane av vurderinga utan å vite noko om korleis den vert praktisert. Nokre sentrale eigenskapar er:

- Vurderingsreiskapane må vere tilpassa formålet
- Felles forståing av vurderingskriteria mellom lærarar
- Vurderingsreiskapane må vere rettferdige, dei må tilpassast elevar
- Vurderingsreiskapen må vurdere det som er relevant kunnskap



---

## 3. METODE

Kapitlet har tre hovuddelar. Først fokuserer eg på intervju som kvalitativ metode og kva som er kritikken mot dette, før eg gjer greie for eige metodeval og utval. I den andre hovuddelen fortel eg om planlegginga, organiseringa og gjennomføringa av sjølvintervju. Eg tek med ein kort omtale av skulane. Den tredje delen av kapitlet omhandlar etikk, reliabilitet og validitet. Desse dimensjonane er vevd inn i heile prosessen, difor er denne delen hovudsakleg ein omtale av dei konkrete utfordringane med masteroppgåva og noko tilvising til teori.

### 3.1 Kvalitativ metode og intervju

Motsetnadene mellom kvantitative og kvalitative metodar er ikkje så konfliktfylte i dag som for 20-25 år sidan. Det er ganske vanleg med kombinasjonar av metodar innanfor samfunnsforskinga, og ikkje minst er det ofte brukt kvantitative data i utviklinga av førforståingar til kvalitative undersøkingar. Kjenneteikn på kvalitative forskingsmetodar er at heile forskingsprosessen, frå førforståinga til valet av forskingsfelt og respondentar og til analysen er prega av kvalitativ tankegang meiner Holter (2002:12). Med førforståing tenkjer eg oppfatningar og teoriar som forskaren har om tema før sjølv forskingsarbeidet startar.

Grønmo (i Holter 2002:73) skriv at omgrepa kvantitativ og kvalitativ først og fremst referer til eigenskapar ved dei data som vert innsamla og analyserte. Dataformer som vert uttrykte i tal eller andre mengdeterminar vert då kvantitative data, medan kvalitative data hovudsakleg er uttrykte ved tekstar. Ulike metodar som intervju, observasjonar og innhaldsanalysar kan brukast til innsamlingar av både kvalitative og kvantitative data. I ei kvantitativ undersøking vil alltid kategoriar av data vere strukturerte på førehand, slik at både observasjonar og intervju er strukturerte og tilrettelagde for samanlikningar og vidare handsaming av datamaterialet. Når det gjeld kvalitative undersøkingar kan desse vere meir eller mindre strukturerte, og hovudarbeidet med eventuell kategorisering av informasjon kan like gjerne kome i etterkant av datainnsamlinga. Felles for alt forskingsarbeid er utarbeiding av ei problemstilling om eit tema som er styrande for forskingsarbeidet.

Steinar Kvale skriv i Nordisk Pedagogikk nr 1 2005 at det kvalitative forskingsintervjuet er mykje brukt innanfor pedagogisk forskning. Han hevdar at fleire aktuelle problem med forskingsmetoden skuldast uavklara prinsipielle føresetnader. Til dømes er han inne på at det er meir utprega i kvalitative intervjuundersøkingar enn andre at det kan vere eit stort engasjement innleiingsvis medan den avsluttande fasen kan vere prega av resignasjon. Ikkje minst kan dette gjelde dersom ein i intervjufasen i stor grad er ustrukturert og samlar inn enorme mengder med informasjon som er svært tidkrevjande å analysere.

I planleggingsfasen hadde eg ei vurdering av kor mange intervju eg burde ha, og eg fekk ulike råd slik at eg oppfatta at det er mogeleg å intervju ein person eller fem-seks personar. Det som er avgjerande er ikkje kor mange intervju men innhaldet og korleis dei vert gjennomførte, og om innsamla data er relevante i høve problemstillinga. Eg ynskte å vere godt førebudd og ha tid nok i samtalene til å få fram vesentleg informasjon. Eg ville også vere målretta slik at eg ikkje samla mykje data som eg ikkje trong. Arbeidet med prøveintervju og intervjuguide vart difor svært viktig.

Noko av kritikken mot kvalitative undersøkingar er at det ikkje er mogeleg å generalisere kunnskapen i forskingsfunna fordi det er for snevert utval. Denne kritikken kan også rettast mot mi eiga forskning dersom det forventast at eg skal seie noko om vurderingskompetansen til alle lærarar i alle barneskular i landet ut frå dei få intervjuar eg har gjennomført. Målet mitt var å undersøke eit utval i eigen kommune, og slik sett meiner eg det er mogeleg å bruke den kunnskapen som kjem fram til å få eit inntrykk av vurderingskulturen og vurderingskompetansen i barneskulen i Gaular. I kva grad desse funna samsvarar med nyare nasjonal forskning på tema gjer eg greie for i kapittel 6.

Steinar Kvale (2005) hevdar at problemet i kvalitative intervju ikkje er at det er for få, men for mange intervjupersonar til at dei enkelte intervjuar kan verte tolka systematisk og forsvarleg. Han brukar omgrepet "tekstinflasjon" og peikar på at det truleg stammar frå eit kvantitetspress som lenge har vore i samfunnsforskninga, der

---

kvantitative analyser frå eit stort tal personar har gjeve vitenskapleg status. Kvale syner til at nyskapande forskning også har bygd på intensive analyser av få personar og at dette gjeld både kvantitativ og kvalitativ forskning innan naturvitenskapleg psykologi og psykoanalysen. Han syner til at fokuseringa på enkeltkasus gjorde det mogeleg å studere i detalj forholdet mellom ei viss åtferd og konteksten denne førekom i, og å formulere logikken i forholdet mellom individet og situasjonen.

Kva med leiande spørsmål? Eit forskingsintervju er i seg sjølv leiande fordi intervjupersonane vert inviterte til å snakke om bestemte tema i ei viss rekkefølge, meiner Kvale (2005)

Ein fordel med leiande spørsmål er at ein kan kome raskt fram til kjernen i eit svar, og det vert enklare i analyseprosessen. Kritikken mot leiande spørsmål er at dei kan påverke personen som vert intervjuet til å svare på ein bestemt måte. Etter mitt syn er dette ei undervurdering av intervjupersonane som sjølvstendige og vaksne menneske som kan vurdere og svare ut frå det dei meiner er rett. Det er også mogeleg å sjå dei transkriberte dokumenta frå eit intervju og vurdere om intervjupersonane er påverka av spørsmålstillinga. Dersom eg skulle intervju barn, er det truleg at eg hadde vurdert dimensjonen påverking sterkare i høve til tema og alderen på barna. Kvale (2006:97) Men anten ein vurderer barn eller vaksne vil det ofte verte naudsynt med oppfølgingsspørsmål for å klargjere om intervjuaren har oppfatta rett. Slike spørsmål er svært ofte leiande spørsmål, og etter mitt syn er dei viktige for å klargjere svar og unngå mistydingar.

Ein annan kritikk mot kvalitative intervju er at forskaren finn det han leiter etter, og det vert kritisert som vilkårlege og subjektive tolkingar avhengig av kven som analyserer intervjuet. Dersom ein lesar kjem fram til heilt andre tolkingar vert det sagt at intervjuundersøkinga er utan vitenskapleg verdi. Til ein viss grad kan eg vere samd i denne kritikken, dersom forskaren ikkje har peika på ulike perspektiv. Elles hevdar Kvale (2005) at mangfald i tolking kan vere ein styrke så sant spørsmåla til teksten og føresetnadene er avklara og kan etterprøvast.

## 3.2 Metodeval

Tittelen *Vurdering av læring eller læring av vurdering?* syner spenninga som eg meiner finst i grunnskulen kring tema vurdering. Eg har valt ein kvalitativ metode styrt ut frå eit fenomenologisk perspektiv der synsvinkelen er hos lærarar. I intervjua spør eg kva kompetanse på elevvurdering dei opplever at skulen har, og korleis denne kompetansen vert brukt i tilpassa opplæring. Ut frå svara analyserer eg i kva grad funna samsvarar med eigen hypotese om kultur for vurdering i barneskulane.

Eg brukte same strukturen i alle intervjua ved at eg spurde spørsmåla frå intervjuguiden ordrett og i same rekkefølga til alle. Intervjua vart likevel ulike fordi oppfølgingsspørsmåla som eg hadde der og då varierte ut frå innhaldet i svara frå respondentane. Eg gjennomførte individuelle samtaler med lærarane nokre veker etter intervjua for å få godkjenning og eventuelle nye innspel på innhaldet i dei transkriberte tekstane.

Intervjuforma er særleg godt eigna når ein skal undersøkje korleis personar forstår si eiga verd, fordi personane kan seie noko om eigne erfaringar og oppfatningar seier Kvale (2006:61). Eg har valt få intervju der intervjuet ikkje vert sette opp mot kvarandre men samla for å gje ei felles framstilling av lærarar sine oppfatningar av elevvurdering og praksis ved barneskulane i Gaular. Eg har markert data som eg finn i alle intervjua ved å skrive ”alle”, medan data som eg finn berre i eit intervju vert markert som ”ein”. Tilsvarende brukar eg ”nokre” når informasjonen kjem frå fleire enn ”ein”.

Tidleg i planleggingsfasen tenkte eg å bruke spørjeskjema til alle lærarane i kommunen i tillegg til intervjua. Dette var hovudsakleg for å få informasjon om kva vurderingsformer som er i bruk på skulane. Det som gjorde meg skeptisk til dette er ikkje berre at spørjeundersøkingar til lærarar generelt har ein låg svarprosent<sup>2</sup>, men

---

<sup>2</sup> Imsen (2003): fråfall i spørjeskjemaundersøking på 31.4 %. Rapporten etter nasjonale prøver 2007, synte at lærarar var den gruppa med størst forfall: 50%. (Sjå nettsida til Utdanningsdirektoratet og litteraturlista her)

---

også at det truleg ville vere mogeleg å få ein liknande informasjon ved å intervju ein lærar frå kvar skule. Sidan skulane er små eller middels store, rekna eg med at kvar lærar hadde eit inntrykk av kva vurderingsreiskapar kollegaene på eigen skule nyttar.

Eit anna moment er at forma som spørjeskjema har, vanskeleg kan fange opp vurderingskulturen i kvar skule. Dette er også krevjande i ein intervjusituasjon, men her kan dette eventuelt følgjast opp i samtalen. Dersom informantane i intervjuet ikkje kunne seie så mykje om kva vurderingsformer andre lærarar nyttar i barneskulen, kunne eg i intervjuet spørje der og då . Om ein brukar spørjeskjema og ikkje får svar på enkelte spørsmål, kan ein ikkje vite bakgrunnen til det. Ein kan heller ikkje ta kontakt med informanten for å undersøkje dette dersom det er anonyme svar i spørjeundersøkinga. Faren for at ein informant nemner langt fleire vurderingsformer enn det som faktisk er realiteten, er tilstades både i spørjeskjema og intervju. Ut frå det eg har nemnt tidlegare, kan ein hevde at faren er større ved bruk av skjema. Oppfølgings spørsmål i intervjuet andlet til andlet og møte i etterkant for å unngå mistydingar i det innsamla materialet, er viktig for å få valide data. Holter (2002) viser til at den kvantitative strukturelle tilnærminga i eit spørjeskjema føreset ein avstand mellom forskar og respondent, og at alle som les spørsmåla oppfattar dei likt. Dette er i kontrast til kvalitative forskingsintervju der deltakarane saman skapar eller forhandlar fram ei eller fleire felles meiningar eller diskursar.

Erfaringa mi frå intervjuet har styrka meg i at eg hadde gjort eit rett val. Dei lærarane eg intervjuet, representerte meir enn ein tredel av kontaktlærarane i kommunen i den aktuelle gruppa 4.-7. klasse. Hovudtema for undersøkinga var vurderingskompetanse og kultur for vurdering. Dersom eg hadde hatt tid og økonomi til rådvelde, ville eg heller valt observasjonar frå klasserompraksis enn spørjeskjema som informasjonskjelde i tillegg til intervju. Her kan videoobservasjonar vere nyttige fordi det skjer mykje på ein gong i eit klasserom som kan vere krevjande å notere i ein deltakande situasjon. Dessutan kan ein gå tilbake til opptaka og vurdere på nytt dersom ein er i tvil. Å innhente løyve til filming av elevar og lærarar barneskulen er eit viktig og stort førearbeid. Video er også avgrensa fordi det berre fangar opp

kameraperspektivet. Eg meiner observasjonsmetoden ville verte for omfattande for ei masteroppgåve, sidan eg rekna med at observasjonar på tre skular måtte gå over ein lengre periode for å fange opp den variasjonen i vurderingskompetanse og vurderingsformer som truleg finst.

Truleg måtte eg brukt mykje informasjon til lærarar om tema på førehand for at dei skulle kunne svare på aktuelle spørsmål i eit skjema. Etterkvart som eg studerte anna forskning og gjennomførte eigne intervju såg eg også at det er mykje taus kunnskap innanfor praksis med elevvurdering. Min konklusjon vart difor styrka ved at spørjeskjema i denne samanhengen ville gje meg ei svært avgrensa informasjonsmengde i høve til innsatsen. Eg vurderte også at den informasjonen eg hadde tenkt å spørje etter, kunne eg også få gjennom intervju. Eg ser at dette er eit punkt som kan diskuterast med omsyn til triangulering. Difor støttar eg meg særleg til andre kvantitative undersøkingar om norske elevar og lærarar (som evalueringa av Reform 97, PISA + ) og samla i tillegg inn døme på arbeidsplanar, testar, vurderingsskjema til elevsamtaler og leseprøver frå skulane samt, at eg såg på fagplanane i norsk for 1.-7.klasse.

Triangulering er opphavleg eit uttrykk frå landmåling, der ein ved hjelp av trekantar og måling av vinklar kan kartlegge eit område. I denne samanhengen er triangulering ei fleirmetodisk tilnærming, dette at ein tek i bruk ulike metodar og data i ei undersøking (Befring, 2007:190). Sidan metodar kan ha varierende eigenskapar og kvalitetar, kan ulike og relevante tilnærmingar styrke grunnlaget for valide konklusjonar.

### 3.3 Utval

Etter prøveintervjuet følgde eg planen med først å skrive brev til skulesjefen i kommunen og vidare eit brev til kvar skule med orientering om masterprosjektet, der eg ynskte at kvar rektor valde ein lærar med erfaring frå mellomsteget dei siste to åra til å verte intervju (vedlegg side 96). Eg søkte også om at dei lærarane som deltok i

intervju fekk løn for 3 timar, eller rett til å avspasere. Dette fekk eg positivt svar på i februar 2008. Ved å spørje skuleleiinga om hjelp til dette, fekk eg også informert om prosjektet. Eg tenkte at rektorane ville velje personar som dei meinte representerte skulen eller var kunnskapsrike. I ettertid har eg oppfatta at det handlar like mykje om å finne lærarar som var villige til å stille i intervju. Når eg ynskte ein lærar med erfaring frå mellomsteget, var dette ut frå at her ville eg truleg finne dei mest varierte vurderingsformene. Sidan eg ville spørje om eventuelle endringar i praksis etter den nye læreplanen, måtte eg ha personar som hadde erfaring frå tidlegare læreplan. Eg hadde ein tanke om at eg ville ha både menn og kvinner representerte, men eg greip ikkje inn i utvalsprosessen før eg såg at det var fare for at det berre vart mannlege informantar. Utvalet kan difor seiast å vere strategisk.

Gaular kommune har tre skular: Bygstad skule, Sande skule og Viksdalen skule. Bygstad skule er ein rein barneskule, medan dei to andre er kombinerte barne og ungdomsskular. Sande skule ligg i kommunesenteret. Tabellen syner elevtalet og tal kontaktlærarar i gruppa 4.-7. klasse skuleåret 2007-2008:

Skular	Bygstad	Sande	Viksdalen
Elevar i 4.-7.klasse	59	69	32
Kontaktlærarar	4	4	2

Mellomsteget er ikkje noko omgrep i den nye læreplanen. Sidan det synte seg vanskeleg å få lærarar berre frå det som før heitte mellomsteget, utvida eg til 4.-7. klasse. To av respondentane var plukka ut av rektorar, og to i samarbeid mellom rektor og meg for å få eit godt utval i kjønn og erfaring. Respondentane hadde mellom tre og tretti år praksis som lærarar. Eg er svært nøgd med variasjonen både i alder og erfaring.

### 3.4 Planlegging og organisering

Eg valde å gjennomføre eit prøveintervju på ein skule for å undersøkje i kva grad dei planlagde spørsmåla gav svar på det eg ville undersøkje, om informanten skjønna kva eg snakka om og om det tekniske utstyret var i orden. Dette prøveintervjuet var svært viktig fordi det gav meg ei erfaring som gjorde meg tryggare i opptakssituasjonen. Eg fekk også prøvd ut at nokre spørsmål fungerte greitt medan andre ikkje var gode nok. Til dømes måtte eg presisere at eg ynskte døme frå norskfaget, og eg såg også at eg måtte vere meir oppfølgjande i samtalen, for å unngå mange generelle svar. Slik fekk eg korrigert intervjuguiden (januar) til ti spørsmål som vart brukte i alle intervjua i februar.

#### **INTERVJUGUIDE:**

1. Opplever du at elevvurdering i barneskulen er noko som lærarar er opptekne av på arbeidsplassen din?
2. Meiner du at det er ein samanheng mellom elevvurdering og læring?
3. Er det viktig at elevane i barneskulen er kjende med vurderingskriteria?
4. Kan du seie noko om korleis du praktiserer elevvurdering i lesing og skriving i ein klasse?
5. Er det vurderingsformer som du har særleg god erfaring med ?
6. Kjenner du til andre vurderingsformer som vert brukte på skulen din?
7. Opplever du at den nye læreplanen har ført til endringar i skulen når det gjeld elevvurdering?
8. Tidlegare kunnskapsminister Øystein Djupedal uttala i september 2007 at lærarar har for dårleg kompetanse på elevvurdering. Er dette ei oppfatning du deler?
9. Dersom du er samd , kva meiner du kan gjerast for å auke lærarar sin kompetanse i elev vurdering ?
10. Dersom du er usamd, kva gjer lærarar bra når vi snakkar om elevvurdering i barneskulen?



---

Eg var klår over at dei tre første spørsmåla i intervjuet kan oppfattast som leiande fordi dei inviterer til svara ja eller nei. Eg gjorde dette medvite og lærarane fekk tilsendt spørsmåla på førehand og kunne tenkje seg om før dei svara (side 97). Eg meiner også at desse spørsmåla var direkte i tråd med det eg ville undersøkje. Dessutan hadde eg oppfølgingsspørsmål som naturleg kunne tilpassast samtalen der og då og slik få konkretiserte og utfyllande svar.

For min eigen del hadde eg to tilleggsspørsmål som eg ikkje hadde sett opp i intervjuguiden fordi eg ynskte spontane svar frå lærarane. Det gjaldt oppfølging av lekser og i kva grad lærarar automatisk kom inn på dette i samband med elevvurdering. Eg spurde også om elevvurdering er tema på møte mellom lærarar anten i team eller fellesmøte.

### 3.5 Førebuing og gjennomføring av intervju

Prøveintervjuet vart gjennomført med ein respondent som visste i god tid at tema var elevvurdering, men fekk spørsmåla dagen før prøveintervjuet. Dei andre respondentane fekk tilsendt brev med orientering om tema og spørsmål (side 97) om lag ei veke eller fleire dagar før intervjuet. Etter prøveintervjuet endra eg nokre av spørsmåla og utarbeidde intervjuguiden som eg brukte i dei følgjande tre intervju. I samband med intervju skreiv rektor, informant og eg under på eit ark om informert samtykke (side 98). Den skriftlege teksten var ikkje utarbeidd då eg gjennomførte prøveintervjuet, der hadde vi ein munnleg avtale. Seinare skreiv vi under på eit liknande skjema som eg hadde brukt for dei andre informantane. Eg var først usikker på i kva grad prøveintervjuet kunne brukast, men dei delane av intervjuet som fell saman med intervjuguiden har eg valt å ta med. Likeeins informasjon som kom fram i dette intervjuet gjennom oppfølgingsspørsmål. Dette meinte eg kunne gjerast ut frå metodevalet mitt der eg ikkje samanlikna lærarar og skular, men brukte all informasjonen samla til å analysere ein samla ”tenkt” vurderingskultur og vurderingskompetanse.

## **Informert samtykke.**

Nokre dagar før intervju sende eg framlegg til skriftleg avtale til rektor ved skulane og til intervjupersonane (vedlegg, side 98). Teksten på skjema var lik for alle skulane med unnatak av dato og namn. Eg sende dette framlegget på epost og det vart godkjent av alle. Avtalen vart underskriven av rektor, informant og meg sjølv då vi møttest i samband med intervju. På to av skulane hadde rektor sett av eit rom der vi kunne samtale uforstyrta og gjere opptak. Ein respondent ynskte intervju på kveldstid, dei andre intervju føregjekk i skuletida. Til alle intervju hadde vi avsett ein klokkeperiode, men hadde tilrettelagt for meir tid dersom behov.

## **Opptak av lyd og transkribering.**

Opptaksutstyret som eg nytta var Olympus digital Wave player , på storleik med ein mobiltelefon og med innebygd mikrofon og stor lagringskapasitet. Denne vart lagt på eit bord mellom informanten og meg. Før lydopptaka starta, klargjorde eg føremålet med intervjuet og at vi når som helst kunne ta ein pause dersom det var ynskjeleg. Dette vart gjort heilt på slutten av eitt intervju , og i starten av prøveintervjuet. For prøveopptaket sin del var det eg som raskt oppdaga at eg hadde sagt namnet til respondenten og eg ynskte difor å starte intervjuet på nytt. Den første delen vart difor sletta. Elles er alle intervju teke i eitt opptak. Eg hadde papir og blyant attmed meg for å notere stikkord som eg ynskte å følgje opp i samtalen. Dette er ein vane eg har fordi eg skulle hugse å spørje om det eg oppfattar som viktig der og då. Eg orienterte intervjupersonane om dette, men noterte berre når det var lange svarekvensar som hadde fleire element som eg ynskte å spørje meir om. Kvaliteten på lyden var slik at eg oppfatta greitt det som vart sagt då eg seinare starta med transkribering.

Eg kunne lagre intervju i ulike filer og mapper og også overføre lyd til pc. Dette vart gjort då eg skulle transkribere opptaka. Eg skreiv først ein versjon av kvart intervju med tilnærma dialekt og pauseteikn ( ein prikk for kvart sekund) slik at det vart mest mogleg rett ut frå opptaket. Denne versjonen meinte eg var ueigna dersom noko skulle siterast. Difor skreiv eg ein ny versjon 2 med fokus på innhaldet. Der omsette

---

eg tekstane til nynorsk rettskriving, men valde å halde på det munnlege preget med litt oppattaking og småord. Versjon 2 er den versjonen av intervjuet som informantane fekk lese gjennom og som vert sitert i teksten i kapitla 4, 5 og 6. I begge versjonane markerte eg med feit skrift for teksten til intervjuar og kursiv for teksten til intervjupersonane.

## Lagring av opplysningar

Frå første stund då eg lagra intervjuet, kalla eg dei med bokstavnamn A, B, C, D. Dette var tilfeldig, det hadde ikkje nokon samanheng med korkje personnamn, skulenamn eller kva intervjuet eg gjennomførte først og sist. Versjon 2 vart då A2, B2, C2, D2. Det er versjon 2 av alle intervjuet som informantane fekk tilsendt og vi gjekk gjennom i møte. Eg hadde venta meir innvendingar eller rettingar, men det var berre ein informant som melde tilbake endringar. Dette var endringar som gjekk på ordval og finjustering av innhald. Eg tok inn desse endringane fordi dei gjorde teksten tydelegare. Elles var det eg som hadde tilleggs spørsmål til informantane for å vere sikker på at eg hadde forstått rett. Ingen av desse spørsmåla eller svara eg fekk, endra teksten i intervjuet, men gav meg likevel ei tydelegare forståing. Dei er teke med som merknader i teksten etter sjølve intervjuet. I dette møtet bad eg også om å få døme på vekeplanar, testar, leseprøver og fagplanar i norsk. Dette fekk eg frå alle skulane.

## 3.6 Etikk

I dette prosjektet møter ein etiske utfordringar på mange plan, særleg i sjølve intervjusituasjonane og korleis ein lagrar og brukar den innsamla informasjonen. Difor har eg lagt vekt på informasjon til intervjupersonane på førehand og at vi alle skreiv under på informert samtykke der eg vert gjort ansvarleg saman med intervjupersonane. Ikkje minst var det viktig for meg å involvere rektorane ved skulane i dette, som skuleeigar og arbeidsgjevar sine representantar. Alle avtalene var skriftlege og underskrivne av både lærar, rektor og meg sjølv.

Ei anna etisk utfordring er at eg sjølv er tilsett på ein av barneskulane i Gaular og at dette kan tenkjast å påverke både sjølve intervjusituasjonen og korleis eg legg fram eigen empiri. Sjølv om eg kjenner alle intervjupersonane, har eg teke rolla som intervjuar og forskar, ikkje som ven eller kollega. Dette var ikkje minst viktig i sjølve intervjusituasjonane, fordi denne samtaleforma ikkje er lik den praten som ein elles har når ein møtest. Som intervjuar måtte eg heile tida ha eit kritisk fokus på det som vart sagt, analysere der og då og spørje oppatt for å klargjere både intervjupersonen og mi eiga forståing av det som vart sagt. I respekt for intervjupersonane påla eg meg sjølv ei aktiv, lyttande rolle samstundes som eg utfordra intervjupersonane vidare på konkretisering av det dei sa om elevvurdering.

Kvale (2006:90) nemner fleire kvalitetskriterium for eit intervju, særleg var eg oppteken av at idealintervjuet i stor grad vert tolka der og då. Eg prøvde i stor grad å verifisere mi tolking av svara til intervjupersonane.

Strukturen med førebuing, underskriving av avtale, opptaksutstyr og intervjuguide har vore viktige element for å ivareta den profesjonelle og etiske dimensjonen. Starten av alle intervjuar var prega av at personane gav uttrykk for at det var ein ny situasjon for dei å gjere opptak. Vi snakka om dette før opptaket starta og alle fekk tilbod om å høyre gjennom intervjuet like etterpå. Det er mogeleg at intervju med opptak av lyd gjorde at nokre lærarar vegra seg for å delta.

Det er ved å tenkje gjennom kva konsekvensar studien har for deltakarane at eg har valt eit design der alle intervjuar vert samla i ein base og ikkje samanlikna mot kvarandre. Måten eg lagra informasjonen på og koda sitata i analyse og oppsummering i denne oppgåva, har ei etisk grunngjeving.

## **Kodinga**

I samandraget av intervjuar måtte eg finne ei anna koding som verna meir om informantane men samstundes kunne etterprøvast. Eg valde å skrive alle sitat i kursiv og markerte dei etter spørsmåla i intervjuguiden. Som døme vert då første sitat etter

---

første spørsmål i intervjuguiden markert med 1a. Andre sitat vert markert med 1b osv. Eg har laga ein eigen tabell (side 99 )som gjer det mogeleg å finne att sitata i dei opphavlege intervju, der det til dømes kan stå at sitat 2a er å finne i intervju B2 side 3. Eg meiner dette er svært viktig for å verne om intervjupersonane sidan det er små miljø. Elles er ikkje dette eit prosjekt som inneheld særleg sensitive opplysningar, det gav lærarane uttrykk for då dei vart intervju. Sjølv har eg vurdert det annleis. Det er særleg data om vurderingskulturen og lærarar sin kompetanse i elevvurdering som gjer at eg ser det som viktig å skjerme skulane og dei som har delteke i intervju.

### 3.7 Reliabilitet og validitet

I engelsk språk gjev *reliable* og *valid* oss assosiasjonar til påliteleg og gyldig. Verifiseringsarbeidet der reliabilitet og validitet er ein viktig del, er ikkje ein avgrensa del av undersøkinga, men omfattar heile forskingsprosessen i følge Kvale (2006:164)

Reliabilitet har samanheng med konsistens i forskingsfunn. Særleg gjeld dette i intervju, transkripsjonsfasen og analysefasen. Leiande spørsmål, intervjuteknikkar og val av kategorisering og ord er moment som påverkar i kva grad forskinga kan oppfattast som truverdig.

Kvale (2006:165) omtalar validering i sju fasar: frå tematiseringa, planlegginga, intervjuinga, transkriberinga, analyseringa, til valideringa og rapporteringa. Eg har kome inn på dei fleste av desse fasane tidlegare i kapitlet og i kapitel 4, men vil her særleg omtale tematiseringa og valideringa som eigne punkt.

Forskningsundersøkinga avheng mellom anna av kor solid den teoretiske førforståinga er, og kor logisk utleiinga er frå teori til forskningsspørsmål. Intervjuguiden som eg etterkvart kom fram til byggjer på at eg ser vurderingskompetansen som ein del av vurderingskulturen. Vurderingskulturen har truleg nær samanheng med skulekoden (organisasjonskulturen) som kan variere frå skule til skule og som eg ikkje har som

mål å undersøkje. Vidare tenkjer eg at eit tema som er viktig i ein organisasjon anten vert sett på dagsorden gjennom planar og som sak på kurs og møter – eller at det kan vere så sjølvstøtt og innarbeidd i organisasjonen at det ikkje vert teke opp som sak anna enn uformelle erfaringsutvekslingar mellom lærarar. Dette undersøker eg både gjennom direkte spørsmål (døme 1)<sup>3</sup> i intervjuet, men også gjennom konkretiseringar i svara på fleire andre spørsmål i intervjuguiden og ved å sjå på i kva grad vurdering er sak på møteplanar og utviklingsplanar. I samband med innføringa av Kunnskapsløftet og nye kompetansemål i fag vil eg forvente at ein skulekultur med vekt på kunnskap og utvikling vil kjenne til at forskriftene for elevvurdering er endra i 2007 og at undervegsvurdering i barneskulen også inneber kompetansemål og ein viss grad av elevmedverknad. Ut frå analyse og tolking av korleis og kva lærarar uttalar seg her, vil eg kunne seie noko om oppfatta læreplan, kompetanse på elevvurdering og ein eventuell vurderingskultur.

Kvale (2006:159) brukar omgrepet ”Treenigheten generaliserbarhet, reliabilitet og validitet” og meiner desse omgrepa er særleg brukte for å diskvalifisere den kvalitative forskinga. Han kjem inn på kor viktig det er å unngå dei ekstreme posisjonane som ”subjektiv realisme” der alt kan bety alt og på den andre sida det positivistiske søket etter den einaste sanne og objektive meininga.

Eg vel å bruke Kvale sine definisjonar av omgrepa og sjå på validitet som ein sosial konstruksjon. Han kjem inn på at dersom generalisering i kvalitative intervju skal vere mogeleg må forskaren presentere nok informasjon til at lesaren sjølv kan gjere analytiske generaliseringar (2006:163). Dette har vore eit mål for meg i arbeidet med masteroppgåva.

---

<sup>3</sup> Syner her til spørsmål 1 i intervjuguide side 40.

## 4. SAMANDRAG

I samandraget av intervjudata har eg valt å sortere svara frå respondentane etter spørsmåla i intervjuguiden. Der det er oppfølgingsspørsmål som eg meiner fører til ei vidare forståing av svaret på spørsmålet, er dette teke inn. Eg brukar ei meiningsfortetting av svara i tillegg til at utvalde sitat er tekne med.

Sitata er koda med nummer i høve til spørsmåla i intervjuguiden og rekkefølga er sett alfabetisk til a, b, c, d, e, f, som ikkje må forvekslast med intervju A, B, C, D. Eg har laga ein tabell (vedlegg side 99) som syner kva sidetal sitata er henta frå i versjon 2 av dei transkriberte intervju. I tillegg har eg nytta tala 1, 2 og 3 for å vere meir presis med kvar sitatet er plassert på sida i dokumentet. Til dømes vil kjelda B2 side 1.3 seie at sitatet står i nedste tredelen av side 1 i versjon 2 av det transkriberte intervjuet B. Tilsvarande vil 1.1 seie øvste tredelen av sida og 1.2 vere midtfeltet på same sida. For å skilje sitat frå resten av teksten nyttar eg kursiv og innrykk med enkel linjeavstand. Alle spørsmål og sitat frå intervjuar er sette med feit skrift for å synleggjere dette i teksten. Eg brukar omgrepa klasse (årssteg) og klasserom fordi desse orda er dei som er i dagleg bruk og det samsvarar også med den eksisterande organiseringa av grunnskulen i kommunen, der kontaktlærarar i praksis har ansvar for det som tidlegare formelt vart kalla klasse i skulepolitiske dokument. Sidan arbeidsplan kan vere eit vidare omgrep enn lekseplan, har eg valt presiseringa ”oppfølging av lekser” både i intervju og analyse.

### **Opplever du at elevvurdering i barneskulen er noko som lærarar er opptekne av på arbeidsplassen din?**

Fleire respondentar brukar orda ”trur” og ”føler” når dei seier at lærarar er opptekne av elevvurdering. Alle gjev uttrykk for at dei sjølve er opptekne av dette. Sjølv om ingen syner til at det vert teke opp som sak på møta på skulen, så nemner nokre at det er eit samtaleemne mellom lærarar. Ein respondent nemner rektor som pådrivar for gjennomføring av obligatoriske kartleggingstestar i norsk:

*Men i haust fekk vi desse skjema frå rektor med avsett tid på kor tid lesetestane skulle vere gjennomført. Det er obligatorisk og då er det eit teikn på at det vert teke seriøst, det synest eg. (1a)*

Ein annan intervjuperson legg særleg vekt på at lærarar må få gjere dette på ulike måtar fordi dei er ulike som personar men alle har eleven som fokus. (1b). Nokre intervjupersonar signaliserer med ein gong at dei er usikre på om dei gjer godt nok arbeid:

*”Vi snakkar om det og vi lurar på om vi er gode nok: veit vi nok og gjer vi rett og skal vi justere det vi gjer. Vi snakkar og om at vi skulle hatt meir kurs i dette. Men vi er opptekne av det, det er vi” (1c)*

## **Er det nokon samheng mellom elevvurdering og læring for elevane sin del?**

Alle respondentane meiner at det er ein viktig samheng mellom elevvurdering og læringsutbyte for elevane. Dei brukar uttrykket ”tilbakemeldingar til elevar” og nemner særleg samtalen mellom elev, lærar og foreldre. Ein respondent er særleg oppteken av elevar som slit :

*ved hjelp av testar kan ein finne manglar hos eleven og dermed gje litt ekstra hjelp til denne eleven (2a).*

Dei fleste intervjupersonane snakka i generelle vendingar i svara sine, men sitatet nedanfor er teke med fordi det også fokuserer på måla med elevvurderinga.

*Det er ulike måtar å kartlegge på, men det er viktig å kartlegge for å legge til rette og tilbakemelde til ungar og foreldre – så vi kan finne vegen vidare ilag. Det er viktig for elevane at dei veit kvifor og korleis ein kan jobbe vidare. Det fører til motiverte ungar og bevisstgjorte ungar. Det er viktig å vere konkret.*

***Eg synest det er spesielt interessant det du seier om å finne vegen vidare ilag. Har du nokre døme på korleis du tenkjer deg dette?***

*Ja, det kan for eksempel vere at vi gjennomfører skriftlege testar før ein elev-foreldre-lærar-samtale. Då kan vi heilt konkret sjå kva elevane har prestert og så finne ut kva som kan vere naturlege mål for neste steg. Det kan vere eit døme.(2b)*

Motivasjon vart nemnt av andre respondentar i andre samhengar, men ingen andre gav tydeleg uttrykk for at elevane må få vite korleis dei kan arbeide vidare. Sidan spørsmålet kunne oppfattast som leiande, stilte eg oppfølgingsspørsmål også til denne informanten. I denne samheng kan det sjå ut som vegen vidare er å setje seg nye mål.

## **Er det viktig at elevane er kjende med kriteria for vurdering i fag, for eksempel norsk?**

*Frå gong til gong tenkjer dei vel ikkje så nøye på kva eg vurderer...(3a).* Sitatet illustrerer kvardagen i barneskulen slik ein lærar opplever det. Barn ser ikkje



automatisk læringsmåla utan å verte gjort merksame på dei. Respondenten kom vidare inn på korleis delmål i arbeidsplanen til elevane er tema for systematiske prøver i fag annankvar veke.

*Ja, til ein viss grad.....Samstundes er det mykje å halde styr på. Eg trur igjen at ein må vere konkret og kort og ikkje ta alle måla, men litt og litt. Det er lærar sitt ansvar at måla vert nådde, meiner eg.(3b)*

Dette sitatet illustrerer den nære samanhengen mellom elevvurdering og kompetansemåla i fag. Eg oppfattar svaret som at det er lærar sitt ansvar å formulere delmål som er tilpassa eleven, konkrete og realistiske mål.

*Ja, ikkje det at dei har fått dei skriftleg, men når vi snakkar om oppgåvene og når eg presenterer dei så veit dei at dette blir evaluert når dei leverer inn eit skriftleg arbeid.(3c)*

I denne delen av intervjuet kom respondentane med døme for å syne korleis dei meiner elevane er kjende med vurderingskriteria. Det kom tydeleg fram den nære samanhengen mellom kompetansemål og vurderingskriterium. Utanom testane, er alle døme refererte til situasjonar der lærar munnleg har:

*presentert ei oppgåve for klassen  
delteke som rettleiar i ein skriveprosess eller  
gjeve tilbakemelding i samtale med elev, åleine eller i gruppe .*

Ingen respondentar kom med døme på at elevar arbeider systematisk med kriterium for eigenvurdering. Det er likevel truleg at dette er ein del av elevsamtalene og foreldresamtalene slik det går fram av **3b**. Ein intervjujuperson nemner særleg bevisstgjerjing og motivasjon i denne samanhengen. Døme på det som vert fagleg vurdert i samtalene er arbeidsinnsats, lekser, konsentrasjon, prøveresultat, kva eleven kan arbeide meir med heime (manglar) og kva som er eleven sin faglege styrke.

I intervjuet kom respondentane indirekte inn på døme der vurdering av andre elevar kan finne stad: dramatiseringsaktivitetar, lesegrupper eller å forklare noko for andre elevar på tavle. Ingen av døma kom automatisk, men var resultat av oppfølgingsspørsmål. Det som kan vurderast er då arbeidsmåtar eller korleis ein tekst vert framført (fortelje med eigne ord, vere i rolle eller lese høgt.). Ut frå svara tolkar eg det slik at her er aktivitetane meir i fokus, ”*dette såg dei*” (**3d**) og lærar trong lite å

gripe inn . Unnataket er lesegrupper med lærar, der det vart nemnt avkoding, lesefart og forståing som vurderingsområde som elevane var kjende med (3e).

### **Kan du seie noko om korleis du praktiserer elevvurdering i lesing og skriving i ein klasse**

Alle respondentane kom inn på at dei prøver å følgje opp at elevane har gjort leksene, men med unnatak av lesegruppe (ein respondent) og lesetestar (alle) var det ingen døme på systematisk oppfølging av elevar i leseopplæringa. Dei fleste prøver så godt dei kan å ”høyre” når elevar les høgt i klassen (sjeldan) eller det vert sporadisk arrangert felleslesing der elevar les for kvarandre.

Når det gjeld stille lesing, eller mengdelesing, nemnde nokre respondentar leselystprosjekt. Eg kjenner til at kommunen har kjøpt inn eit leseopplegg som heiter ”Grip boka” som er i bruk ved alle skulane minst annankvart år etter eit fast system. Målgruppa er dei tre eldste årskulla i barneskulen og opplegget har ein intensiv leseperiode på fem-seks veker. Dette har vore i bruk sidan 2005, men vart ikkje nemnt direkte på namn av intervjupersonane. I dette opplegget skal ei gruppe med 3-4 elevar lese i same boka og avtale når dei skal ha læresamtale, etter å ha lese same teksten. Medan dei les, skal dei finne døme på skildringar av personar, miljø eller døme på spenning eller humor i teksten. I læresamtalen skal ein elev starte kvar samtalerunde og dele døma han/ho har funne med å lese høgt for dei andre. Det er ein fast struktur på samtalen, alle skal kunne delta.

*Skulen er med på desse leseprosjekta med leselyst, som eg synst er veldig motiverande og veldig verdifulle. Inne i det systemet ligg det at dei skal lese høgt frå dei bøkene som dei har og då skal dei velje sjølv eit stykke eller eit utdrag frå ei bok. Dette skal dei lese høgt for dei andre i klassen. Eg let dei også lese høgt medan dei driv med arbeidsoppgåver. I tillegg til at dei skal lese høgt på leseleksa heime. (4a)*

Det kan verke som høgtlesingsleksa i arbeidsplanane varierer med at elevane skal lese høgt ein tekst ein gong i veka eller fire gonger i veka. Ut frå døma som eg har undersøkt, er tekstane i eigne lesebøker. Det er også døme på at eleven vel ei bok han les frå og skal lese nokre sider høgt dagleg, men eleven må sjølv strukturere dette i

arbeidsplanperioden. Mykje tyder på at når elevar øver inn tekstar til framføring er dette i staden for eiga lekse i høgtlesing.

Oppfølginga av leseleksa varierer:

- Lærar har for lita tid til å følgje opp på skulen
- Lærar spør høgt om elevane har gjort leksa, og ser kven som rettar opp handa
- Lærar tek stikkprøver og høyrer på enkeltelevar som les medan klassen har arbeidsplan.
- Lesegruppe ein fast dag i veka med eigen lærar.
- Kunnskapstest om språklege verkemiddel som sjanger, oppbygging av tekst, rettskriving, grammatikk. Faglærar lagar spørsmåla og rettar.
- Spørsmål til innhald i ein tekst, måle leseforståinga. Faglærar lagar spørsmåla.

I tillegg er det kartleggingsprøver i lesedugleik (ein intervjuperson nemnde dette) og Carlstens lesetestar som fleire respondentar nemnde. Truleg vert desse gjennomført to gonger i året. Når det gjeld skriftlege norskarbeid nemner alle arbeidsbøker og at dei prøver å oppsummere arbeidsplanen og at elevane gjer det dei skal.

*No er det slik at ein får kanskje ikkje tid til å sjå direkte på alle oppgåvene kvar gong til alle elevane, men eg prøver i allfall med jamne mellomrom at ein har vore innom alle. Og då ser ein gjerne tilbake i bøkene og tilbake på oppgåvene.*

***Eg lytta til det du sa om skriftlege kommentarar. Har du ein spesiell mal du går etter når du gjev kommentarar i skriftleg norsk?***

*Ikkje nokon formell skriftleg mal. Når eg skriv dei kommentarane har eg jo tankar for meg sjølv kva eg vil evaluere. Og når det gjeld norsk, tenkjer eg at setningsbyggnaden skal evaluerast og rettskrivinga. Når det gjeld rettskriving er eg litt nøye på at det er rettskrivingsreglar som vi har jobba med, slik at dei skal ha ein føresetnad for å gjere det rett. Så ser eg etter orden, spesielt i ei innføringsbok. Der kjem jo skriftforming inn som ein del av det eg evaluerer. Innhaldet også sjølv sagt og særleg dersom det er forming av ein fri tekst. (4b)*

## **Er det vurderingsformer som du har særleg god erfaring med ?**

I tillegg til den daglege uformelle tilbakemeldinga til elevar som er oftast brukt, nemner alle elevsamtalene som viktige for lærar og elev til å samtale om fagleg utvikling. På svara til oppfølgingsspørsmål i intervju oppfatta eg det som at den sosiale utviklinga til eleven vert prioritert framom den faglege delen, men at alle har ein fagleg del med. Det er ikkje sikkert at norskfaget er ein del av det faglege i alle

samtalene med elevane. Elevsamtalene vert organisert på ulike måtar, men felles for alle er at dei ikkje følgjer ein fast struktur. Det er lærar der og då som tek initiativ til samtalene og det varierer i kva grad eleven er førebudd. Samtalene føregår ofte på gangen, og særleg ein lærar nemner at dette er ”den gode samtalen” som han og eleven tek medan klassen sit att åleine i klasserommet og arbeider etter ein arbeidsplan.

*Vi har ofte arbeidsplan eller eg set klassen i gang med eit arbeid før eg tek elevar ut på gangen.....Etter nokre minuttar er kanskje samtalen ferdig. Slik kan vi ha samtalar relativt ofte. (5a)*

Ein respondent er oppteken av at elevsamtalene vert gjennomført før foreldresamtalene, ein annan er oppteken av at samtalene med elevar kjem i samband med resultat frå ulike prøvar. Alle seier at samtalene er korte, dei varierer frå få minuttar til kanskje eit kvarter. Nokre nemner at dei ynskjer hyppigare samtaler, men at dette er vanskeleg å få tid til. Fleire er opptekne av at det må vere noko konkret som skal samtalast om. Alle gjev uttrykk for at desse samtalene er minst to gonger i skuleåret, men det kom ikkje fram i kva grad elevar som strevar med noko fagleg eller sosialt har oftare samtale enn andre elevar.

Neste sitat er døme på den uformelle daglege tilbakemeldinga:

*Ein har så mykje ein skal gje til ein heil klasse og då prøver eg så godt som eg kan – når dei arbeider med oppgåver – at eg då kan gå rundt og sjå, ikkje berre på arbeidet dei gjer akkurat den timen, men vi kan og sjå tilbake på andre oppgåver, bruke litt tid på det. Dei har veldig liten tidsressurs, det var betre med tolærarsystem tidlegare...*

***Du sa i starten av intervjuet at du er usikker på om du gjer nok. Kan eg oppfatte deg slik at det er akkurat dette her, det daglege du tenkjer på då?***

*Ja, det er det! For vi har mykje vi skal gjere, mykje vi skal gjennom, mykje vi skal formidle og vi har ein del felles aktivitetar som vi skal gjere i norsktimane.....og då spør eg: Når evaluerar vi då? Det som eg trur, det er at vi gjer kanskje meir enn vi er klar over. Vi gjev tilbakemeldingar på veldig enkle måtar. Eit smil, eit nikk og eit kroppsspråk: ”dette var bra” eller ”flott”. Vi gjev den typen tilbakemeldingar også i andre situasjonar: ”Nei, her må du skjerpe deg”, ”Her må du gjere det slik” eller ”Høyr på kva dei andre gjorde”. Så eg trur nok at den typen tilbakemeldingar føregår mykje meir enn vi greier å krysse av i noko skjema.*

***Det er ei blanding av korrigering og oppmuntring eller støtte?***

*Ja, det er jo dette her med pisk og gulrot.....det er ikkje alltid berre det eine eller det andre. Det kan vere begge deler i same stund.(5b)*

## Kjenner du til andre vurderingsformer som vert brukte på skulen din?

Dei fleste hadde få eksempel her, noko som kan tyde på at dei kjenner godt til kva kollegaene gjer – eller det kan også tyde på at lærarane veit lite om kvarandre. Ein respondent nemnde logg og mappevurdering (6a), men visste ikkje om desse vurderingsformene var i bruk på skulen dette skuleåret. I tillegg til nasjonale prøver vart nemnt at spesialpedagogar nyttar ulike testar som KOAS eller Kåre Johnsen-test.

*I utgangspunktet så er det dei daglege tilbakemeldingane. Så er det nokre lærarar som kanskje driv meir og hyppigare med innlevering av oppgåver der elevane får tilbakemelding på kva dei ikkje har fått med seg og at dei må øve meir på noko.(6b)*

På spørsmål frå meg i oppfølgingsmøte etter intervjuet spurde eg om respondentane var kjende med digital mappe og stegark. Nokre hadde høyrte orda men kunne ikkje forklare kva det var og kjende heller ikkje til at dette var brukt på eigen skule. Ein intervjuperson hadde høyrte dette omtala på kurs, men det var ikkje eit eige tema på kurset (6c).

## Opplever du at den nye læreplanen har ført til endringar i skulen når det gjeld elevvurdering?

Her meinte alle at den nye læreplanen K-06 førebels ikkje har ført til endringar i vurderingspraksis hos lærarane på barneskulen. Derimot vert dei nasjonale prøvene direkte og indirekte nemnt som ein endringsfaktor. Nokre nemner elevsamtalen spesielt, men seier også at denne kom eigentleg inn i samband med L-97. Sitatet nedanfor er med fordi det gjev eit ærleg bilete av lærarrolla slik eg i periodar har opplevd den i skulen:

*Elevsamtalen har vel blitt meir fokusert på sjølv om den har vore ei stund.....Måtar å evaluere på blir stadig diskutert, men om det har blitt så store endringar hos alle, det er eg ikkje sikker på.....kanskje er vi ikkje flinke nok til å gå inn på alle dei nye tinga. Andre vil kanskje seie at vi klarar å halde stand. Nokre synst jo det blir rikeleg med forandringar. Dei fleste brukar vel det som dei føler seg trygge på, det som vi veit noko om og det som vi veit gjev ein effekt. Det gjeld både evaluering og arbeidsmåtar. (7a)*

Ein respondent kom inn på at vurdering skulle vere tema på møteplanen ved skulen og at det såleis vil verte prioritert i 2008. (7b)

Ein respondent sa *i dag så er det mykje fokus på kunnskap, kunnskap, kunnskap (7c).*

Eg valde å ta denne setninga ut av heilskapen og inn her fordi eg opplevde engasjementet i uttalen til denne respondenten som ei svært sterk situasjonsomtale av samfunnet generelt og skulen spesielt. Samanhengen var eigentleg at respondenten svara på kva han meiner lærarar gjer bra når det gjeld elevvurdering, og såleis kjem sitatet att i punkt 10 i sin rette samanheng.

*Det har vel vore fokus på elevvurdering i mange år, så det er ikkje berre læreplanane men det er like mykje presset frå dei nasjonale prøvene. Det er jo bra på den måten at vi er veldig opptekne av å snakke om læringstrykk.....Ungane skal vere klar over at dei er der for å lære. Dette med å gje tilbakemeldingar og testar og alt dette her, det er ein del av det. Det skal vere meningsfullt å gå på skule og det er det ikkje viss du dillar deg gjennom dagane.....(7d)*

Respondenten seier her direkte at nasjonale prøver har vore ein viktig endringsfaktor for læringstrykket i skulen. I kva grad dette skal tolkast som ein motsetnad til det førre sitatet, kan diskuteras. Eg meiner det også kan illustrere ulike skuletradisjonar og kjem attende til dette i samband med analyse og drøfting.

### **Tidlegare kunnskapsminister Øystein Djupedal uttala i september 2007 at lærarar har for dårleg kompetanse på elevvurdering. Er dette ei oppfatning du deler?**

Ingen av lærarane meinte at kompetansen var for dårleg, men alle var audmjuke i høve til at dei kunne verte betre. Medan ein respondent peika på at kompetansen kanskje er for dårleg når det gjeld å synleggjere den elevvurderinga som faktisk er i klasserommet til dagleg, meinte ein annan at det viktige er ikkje å bruke mange ulike slag vurderingsverktøy, men at kvar finn det som fungerer for den enkelte lærar og brukar det.

Det kom også fram at det trengst meir tid for lærarar til å gjere eit godt nok arbeid med elevvurdering. Ein respondent sa at kanskje lærarar har noko å lære om korleis

ein kan få til den gode dialogen som fører til auka læreutbyte for elevane og gjev dei motivasjon for vidare arbeid..

*Mitt inntrykk er at læraren heile tida er den som følgjer klassen, og han har eit inntrykk...Alle lærarar har ein slags elevvurdering på ein eller annan måte, om dei brukar det eine verktøyet eller det andre, er kanskje ikkje så nøye.(8a)*

*Det er vanskeleg å svare på dette. Det er jo klart at vi kan alle bli betre på vurdering. Men eg trur samtidig at – og det er eit lite hjartesukk frå meg då - eg trur ikkje det er viktig å kunne alle vurderingsformene. Eg trur rett og slett at vi må finne og kunne noko som fungerer for kvar av oss –som vi veit fungerer og som vi tek med oss vidare og brukar. ....*

***Så du meiner kompetansen eigentleg er god nok mellom lærarane?***

*.....Eg trur ikkje kompetansen er for dårleg, det trur eg ikkje .(8b)*

Respondenten er inne på den fridomen lærarar må ha til å velje arbeidsmåtar som er høvelege i situasjonen og som ein kjenner seg trygg på. Neste intervjujuperson omtalar det eg meiner er den ”tause kunnskapen” i lærarhandverket når det gjeld elevvurderinga, det som lærarar automatisk gjer der og då men har vanskar med å forklare fordi det er så samansett.

*Tja. Eg vil seie at eg føler vel meir at vi har ikkje kompetanse til å synleggjere den evalueringa som vi gjer. Vi evaluerer jo heile tida med måten vi snakkar til elevane på. Eg føler nok det at vi av og til er litt usikre på: ”– har eg evaluert no eller kva er det eg har gjort”. Vi får av og til skjema og evalueringssmalar som vi slit litt med å fylle ut. Eg veit ikkje om han har rett i dette eller kva han har, men eg føler at det er meir den kompetansen på å setje namn på det vi gjer. Det ligg meir der.(8c)*

Respondenten nedanfor set ord på ressursbruken og at lærarar treng meir tid til å gjere ei god elevvurdering:

*Eg er ikkje sikker på om eg har klart for meg kva du synst om Øystein Djupedal si utsegn om at lærarar har for dårleg kompetanse.. Eg oppfattar deg vel som at du meiner kompetansen er grei nok?*

*Ja, vi føler vel det at vi er på rett veg. Det som ikkje er greitt nok, det er at vi synest vi skulle ha gjort endå meir systematisk og endå meir tilbakemelding og brukt endå meir tid på det. Er det muleg?...Eg har jo ein intensjon om å ha elevsamtalar etter kvar .....test. Men det er jo ikkje snakk om det. .... det har eg ikkje tid til rett og slett. Det tykkjer eg blir for krevjande.*

*.....*

*Då oppfattar eg deg slik at det lærarar treng, det er meir tid, ikkje nødvendigvis meir kompetanse?*

*Ja. Det trur eg. Men som sagt, eg veit ikkje om det vi gjer er det perfekte. Det kan godt hende at det finst andre metodar og andre måtar for ikkje å snakke om korleis snakkar vi med elevane. Det har faktisk vore eit kurs om det no og nokre av oss har vore på dette, om den gode samtalen. Der lærer vi korleis vi fører ein dialog med elevane. Ein dialog som fremmer deira arbeidslyst og interesse og motivasjon. Det er jo svært viktig.(8d)*

Her meiner respondenten at lærarane på skulen ynskjer å gjere meir av det same som dei gjer no, fordi dei opplever å vere på rett veg. Fokuset på dialogen er interessant sidan elevsamtalen er nemnt av alle respondentane som viktig i høve til elevvurdering.

### **Kva meiner du kan gjerast for å auke lærarar sin kompetanse i elev vurdering ?**

*Eg tenkjer at du er jo egentleg ganske oppteken av elev-vurdering, men eg lurar på om du kanskje har hatt ein del om det i utdanninga di sidan du er oppteken av det? Nei, det har eg faktisk ikkje. Det eg hadde om elevvurdering fekk eg gjennom praksis.(9a)*

***Du var inne på noko litt tidlegare i intervjuet, at lærarar er ulike og at ein har ikkje heilt oversikt over kva dei andre lærarane driv med i alle klassane. Kan eg då forstå deg slik at du tenkjer at om lærarar hadde hatt meir erfaringsutveksling, så er det egentleg kompetanse i miljøet?***

*Eg trur at det er stor kompetanse. Sjølv sagt kan vi jo reise på kurs, vi lærer på ulike måtar. Men eg trur at det vi lærer mest av eller det vi har mest å gå på, det er å lære av kvarandre – ikkje berre i denne skulen men vi er i ein kommune med tre skular. Eg trur rett og slett på hospitering og å reise rundt å sjå og lære av kvarandre - det er kanskje mest lærerikt av alt i elevvurderinga.(9b)*

Intervjupersonen uttrykkjer stor tru på at lærarar har ulik kompetanse som dei kan lære av kvarandre og nemner hospitering som eit viktig døme. Ein annan respondent nemner to element som eg tek fram som vesentlege her: saknet av ein kultur for å dele erfaringar på arbeidsplassen og at lærarar får enkle malar som kan hjelpe til med å dokumentere elevvurdering:

*For ein del år sidan så fekk vi jo stadig dette med undervisningspakkar. Kanskje det er eit spørsmål om enkle evalueringsmalar, rett og slett enkle evalueringskrav stilt til lærarane. Til dømes at i løpet av semesteret så skal du ha gitt tilbakemelding på det og det og det og sånn og slik. Det skal jo dokumenterast at ein har gjort det, ikkje berre i samband med ein elevsamtale eller foreldresamtale, men og elles. Kanskje*



*må det dokumenterast slik at eleven er klar over at det er evaluering, og at læreren er tydeleg på at no evaluerar eg. Eg trur nok dette er ulikt frå lærar til lærar og. Iallfall sånn som eg oppfattar det når vi diskuterer.*

**Ja, opplever du at lærarar veit mykje om korleis andre lærarar gjer det i klasserommet?**

*Vi har litt samtaler på teama. Elles er det vel framleis slik at vi held på med ting i klasserommet som vi kanskje har for oss sjølve. Vi har ikkje alltid så lett for å dele verken positive erfaringar eller nedturar i eit klasserom. ....(9c)*

Neste sitat er teke med fordi fleire respondentar gav uttrykk for at elevsamtalen er viktig. Då vert det også rett å utvikle lærarar sin dialogkompetanse slik denne informant er inne på:

*Det kan godt hende at det finst andre metodar og andre måtar for ikkje å snakke om korleis snakkar vi med elevane. Det har vore eit kurs om den gode samtalen som nokre av oss har vore på. Der lærer vi korleis vi fører ein dialog med elevane. Ein dialog som fremmer deira arbeidslyst og interesse og motivasjon. Det er jo svært viktig. Det kan godt hende vi har mykje å lære mange av oss. (9d)*

## **Kva gjer lærarar bra når vi snakkar om elevvurdering i barneskulen?**

Sitata nedanfor summerer svara frå respondentane. Dei fleste er kjenneteikna av at den uformelle undervegsvurderinga til elevane er vanskeleg å dokumentere, men den er tilpassa eleven og må få variere fordi lærarar er ulike personar.

*Ja, eg trur nok at lærarar er veldig flinke til å tilpassa seg den einskilde eleven. Det trur eg og er viktig. Ja eg trur at det er viktigaste av alt når det gjeld elevvurdering. I dag så er det mykje fokus på kunnskap, kunnskap, kunnskap. Eg trur nok at dette med å ta vare på eleven og tilpasse fornuftig, det er vi gode til.(10a)*

*Alle lærarar har ein slags elevvurdering på ein eller annan måte, om dei brukar det eine verktøyet eller det andre, er kanskje ikkje så nøye. Mitt inntrykk er at læraren har ei overordna oversikt over elevane sine (10b)*

Nokre er særleg opptekne av vurdering i prosessar framom vurdering etter at eleven har gjort eit arbeid ferdig, resultatvurdering.

*Ja igjen så er vi jo veldig ulike. Men eg prøver iallfall å gje tilbakemelding der og då, både på godt og gale. Det trur eg er viktig. Eg har ikkje noko skjema der eg kryssar av at no har eg evaluert han Per og no skal eg evaluere ho Kari. Eg prøver å gje konkrete klare tilbakemeldingar der og då, på dei arbeida dei gjer.*

***Så du tenkjer at det som har størst effekt er at dei får ei rask tilbakemelding mens dei er i situasjonen?***

*Eg trur det, gjerne før dei er ferdige med ei oppgåve så kan det vere lurt å evaluere den prosessen dei er i og kor langt dei er komne. Det kan vere med og på ein måte hjelpe dei vidare, for då kan ein gjere det. Dersom ein tek ei ferdig oppgåve og så evaluerer og seier: "ja men dette var ikkje bra" –så er det ikkje noko motiverande å sette i gang og gjere oppgåva om igjen. (10c)*

*Ja, no må vi jo snakke ut ifrå oss sjølve. Eg synst vi gjer det bra i forhold til det systemet vi har bygd opp på elevvurdering.(10d)*

Nedanfor presenterer eg ei liste ut frå kva informantane nemner som viktige resultat av den gode lærarkompetansen i elevvurderinga.

- *lærarar tilpassar seg den enkelte elev*
- *lærar har oversikt*
- *lærarar tilpassar fag fornuftig*
- *konkrete tilbakemeldingar*
- *skulen arbeider systematisk med kartlegging*
- *raske tilbakemeldingar til elevar der og då*
- *lærarane samarbeider om arbeidsplanar og testar*

## 5. ANALYSE AV FUNN

I tråd med hovudmåla for oppgåva (side 10), vel eg ei temaorientert datasortering ( Holter : 251) for analysen av intervjumaterialet. Hovudtema er vurderingskultur og vurderingskompetanse. Vurderingsreiskapar ser eg som ein viktig del av metodekompetansen i elevvurderinga, og har difor skilt det ut som eit eige punkt i analysen.. Her tek eg med ein kort omtale av det respondentane fortel om, før eg går vidare til generell lærarkompetanse i elevvurderinga. Til slutt presenterer eg analyse og funn som eg meiner seier noko om vurderingskultur i barneskulen i Gaular. Her er særleg dei første spørsmåla i intervjuguiden viktig, men også ulike svar gjennom oppfølgingsspørsmål. Spørsmål 6 i intervjuguiden kommenterer eg innanfor alle dei tre hovuddelane i analysen, medan eg vel å ta med spørsmål 7 berre innanfor hovuddelen kultur for vurdering sidan dette seier noko om eventuelle endringar i vurderingspraksis.

I teksten samanliknar eg funn i intervjumaterialet og innsamla dokument frå skulane med dimensjonar av dei tre hovudtema som eg presenterer etter kvart. Kjeldene utanom intervjumaterialet utgjer ein svært liten del av analysen, sidan dette materialet er avgrensa til å gjelde berre døme på planar, skjema og testar frå dei aktuelle årsstega og lærarane sitt arbeid. Difor vert dette materialet berre brukt i den grad det kan synleggjere ein tendens som også er i intervjumaterialet. Sitat som er teke med tidlegare vert berre synt til gjennom koden. Nyare sitat er merka 11 for vurderingsreiskapar, 12 for vurderingskompetanse og 13 for vurderingskultur.

### 5.1 Vurderingsreiskapar

Dei reiskapane for elevvurdering som respondentane seier at dei brukar, har fått ein kort omtale og er samla i ein tabell etter ulike kategoriar. Seinare følgjer ein breiare omtale av vurderingsreiskapane. I tabellen er også teke med kor mange respondentar som fortalde om kategorien, fordi dette kan seie noko om likskap og ulikskap i vurderingspraksis. Nasjonale prøver er ikkje med i tabellen fordi dei gjeld berre 5.klasse i barneskulen. Fleire respondentar var utan erfaring med nasjonale prøver, men alle hadde meiningar om dei som eg kjem kort inn på i oppsummeringa kapitel 6.

Kategorien ”tilbakemelding” er så vid at eg har delt opp i tre deler: uformell munnleg tilbakemelding, skriftleg lærarkommentar ( to setningar eller kortare) og skriftleg vurderingsmelding (meir enn to setningar)

Vurderingsreiskap	Kor mange respondentar fortalde om dette?	Omtale av praksis
Uformell individuell tilbakemelding ( <i>11a</i> ) Her kan også inngå samtaler i klasserom med enkelt elevar og grupper.	Alle	Mest brukt. Tilfeldig. Kroppsspråk og korte verbale kommentarar, tilpassa eleven. Funksjon: rettleiing og motivasjon.
Elevsamtale ( <i>11b</i> )	Alle	Ulik organisering. Grad av fagleg innhald varierer. Lærar styrer samtalen.
Samtale med elev og foreldre ( <i>11c</i> )	Alle	Systematisk etter plan. Alle er førebudde. Ulike skjema er i bruk.
Lærar observerer og rettar. Arbeidsbok, lykkjeskriftbok og andre skriftlege tekstar. ( <i>11d</i> )	Alle	Lærar ser etter innsats, orden, skrift, rettskriving, språk og tekst- kompetanse.
Skriftleg lærarkommentar ( <i>11e</i> )	Alle	Variere frå eit ord til to setningar. Kan også vere poeng, smilefjes eller klistermerke.
Lesetestar ( <i>11f</i> )	Alle	Nokre lesetestar er ”heimelaga”, andre utarbeidde av fagfolk.
Veketest, periodetest ( <i>11g</i> )	Nokre	To eller fem spørsmål til kvart fag. Poeng eller korte skriftlege kommentarar eller smilefjes.
Kartleggingsprøver ( <i>11h</i> )	Nokre	Systematisk og utarbeidde av fagfolk .Bruken varierer mellom lærarar og skular.
Klasseteam, lærarar samarbeider om elevar ( <i>11i</i> )	Ein <sup>4</sup>	Deler erfaringar til ein viss grad. Samtaler om elevar si utvikling.
Skriftleg vurderingsmelding fylldige skriftlege kommentarar ( <i>11j</i> )	Ein	Elevane ynskjer meir av dette.. men tidkrevjande for lærar. Ingen skriftlege kriteriemalar.

Dei ti kategoriane i tabellen nedanfor har glidande overgangar og truleg kunne den uformelle tilbakemeldinga vore delt i fire underkategoriar som *kroppsspråk* (klapp, nikk, blick, smil), *eittordskommentarar* (fint, bra, flott, feil, ja, nei, tja sagt med ulikt

<sup>4</sup> Dette er truleg lite utbreidd sidan det krev to lærarar i same fag og same gruppe for å kunne samarbeide om ei fagleg vurdering av eleven. Tradisjonelt vert denne arbeidsforma brukt for å samarbeide om elevar si sosiale utvikling. Sidan lese og skrive skal vere kompetansar innan alle fag etter K-06 kan det tenkjast eit auka samarbeid mellom lærarar slik som i klasseteam.

---

trykk og tonefall), *korte samtaler med ein elev* i klasserom og *klASSESAMTALER* der alle kan lytte og delta. Få respondentar kom mykje inn på dette, eg fekk inntrykk av at denne daglegdagse vurderingsforma er så sjølvstøtt at det berre vart nemnt ved sidan av dei andre vurderingsreiskapane. Særleg ein intervjuperson var oppteken av denne dimensjonen som ein del av den vurderingskompetansen som ikkje vert synleggjort.

*Det som eg trur, det er at vi gjer kanskje meir enn vi er klar over. Vi gjev tilbakemeldingar på veldig enkle måtar. Eit smil, eit nikk og eit kroppsspråk ... (11k)*

Ut frå mi erfaring og kjennskap til skulen burde heilklASSESAMTALEN vere i ein eigen kategori, men ingen av respondentane nemnde denne spesielt. KlASSESAMTALEN har tradisjonelt vore eit sentralt innslag i undervisninga, med store variasjonar frå ei form som overhøyring til ein fagleg samtale med engasjement og stor deltaking frå elevar. Når dette ikkje vart nemnt, kan det vere at ein ikkje ser denne samtalen som del av elevvurderinga, trass i at vi også her kan finne korrigeringar og vurderingskommentarar frå både lærar og elevar.

Elevsamtalene er av alle respondentane framheva som viktige reiskapar i elevvurderinga som dei har god erfaring med. Ut frå informasjonen som eg fekk i intervju og oppfølgingssamtaler vert elevsamtalene teke på kort varsel for eleven, i skuletida<sup>5</sup>. Lærar tilrettelegg arbeid for dei elevane som er att i klasserommet eller det kjem ein situasjon som gjev lærar tid til å gjennomføre ein samtale. Her er lærar førebudd, men elevane sitt høve til førebuing varierer mykje. Ein av respondentane brukar skjema, dette vert også nytta seinare i samtalen med foreldre. Elevane som har skjema er difor førebudde på dei tema som er tekne opp der. Dei andre respondentane har ei meir uformell form i elevsamtalene, men alle er opptekne av at samtalene må ha utgangspunkt i noko konkret. Dette kan vere resultat frå skriftlege arbeid eller ulike prøver. ”Den gode samtalen” vart dette kalla av ein respondent som fortalde korleis dette kunne gjerast ofte medan klassen elles arbeider med arbeidsplan (13b) Ingen av

---

<sup>5</sup> På to av skulane skal lærarane innarbeide tid i planane sine til to elevsamtaler i året.

respondentane syner til eigne faglege samtaler med elevar, alle gjennomførte elevsamtaler der også den sosiale utviklinga var i fokus. Elevmedverknaden er truleg ulik frå samtale til samtale, men dersom skulen meiner dette er ein svært viktig reiskap i elevvurderinga, så er utfordringa på fleire plan innan organiseringa:

- Skal eleven som deltek i samtalen få førebu seg? Er elevsamtaler frivillige?
- Er det greitt for skulen at elevar er utan lærar i klasserommet sjølv om dei arbeider med arbeidsplan?
- Skal kvar lærar åleine ha ansvaret for å gjennomføre elevsamtaler i skuletida dersom skulen meiner at dette er ein viktig reiskap i elevvurderinga?

Samtale mellom foreldre og lærarar ser ut til å ha ein samordna praksis i Gaular ved at dei er nedfelte i planar og skal organiserast to gonger i skuleåret. Alle skulane inviterer elevane med i samtalene, og dette gjeld alle klassane i barneskulen. Vurderingsforskrifta seier at elevane skal vere med frå dei er 12 år. Det finst ei mengd ulike skjema til bruk i desse samtalene som kan kallast eit møte på skulen mellom elev, foreldre og lærar der lærar styrer samtalen. Møta varer i om lag 30 minuttar, er førebudde av partane og organiserte i god tid på førehand. Det kan vere ei stor utfordring for enkelte barn å delta i denne samtalen på ein god måte. Dette verka respondentane svært merksame på, og det er truleg difor at dei legg vekt på konkrete tema som eleven er kjend med.

Eg oppfattar at dette er den viktigaste arena for lærarar i barneskulen å dokumentere elevvurdering. I tillegg vert enkelte av foreldra orienterte om prøver gjennom året fordi nokre lærarar sender heim prøveresultata med lærarkommentarar til underskriving av foreldre. Fleire skular har faste tema som skal takast opp i desse møta mellom heimen og lærar. Dette er ofte tema som gjeld den sosiale sida ved skulen, trivsel, helse, orden, arbeidsmengde, uro i klasserom, skuleveg, busskøyriing og mobbing. Det finst mange variantar av vurderingsskjema som skulane nyttar , og felles for alle er at den faglege delen er berre ein del av møtet, samt at det skal seiast noko om eleven si utvikling i dei fleste faga. Dersom dette også skal gje rom for eleven si eigenvurdering må tida og innhaldet for desse møta få ei sterk prioritering.

---

At lærar samlar inn arbeidsbøker og skriftlege oppgåvetekstar er vanleg, men som ein av respondentane sa, er det nokre lærarar som gjer dette oftare enn andre. Det varierer om lærarar rettar, skriv vurderingskommentarar eller berre ser gjennom elevtekstane og noterer for eigen del kva han har lagt merke til. Den siste funksjonen kan knapt kallast elevvurdering utan at det vert teke opp i ein elevsamtale seinare. Ein annan respondent fortalde at han ser gjennom elevarbeid i klasserommet saman med ein og ein elev medan dei andre elevane arbeider med arbeidsplan. I den situasjonen vert det også ei oppfølging av lekser, både kontroll og rettleiing.

Skriftlege lærarkommentarar kan vere som smilefjes, eit enkelt ord eller eit par setningar der funksjonen verkar å vere oppmuntring og eventuell rettleiing. Ein respondent fortalde at han laga smilefjes til resultatet av ein test når det var mykje rette svar. Dersom feil svar på testen, skreiv han kanskje ”dette må du øve meir på” og eit enkelt råd om korleis. Døme på andre kommentarar sjå *III*

Lesetestar av typen Carlsten verkar å vere innarbeidde ved alle skulane, og ved den eine skulen er det også nedfelt i planar for skulen at desse skal gjennomførast to gonger i året. Eg fekk inntrykk av at denne praksisen er lik, og at lærarar ser lesetestane som viktige fordi dei seier noko om både lesefart og leseforståing. Ein respondent fortalde også at enkle lesetestar vart laga av lærarar. Lesetestane vart av fleire respondentar brukte i samtaler med elevar og foreldre, som eit konkret utgangspunkt i elevvurderinga. Ein intervjujuperson fortalde at han brukte lesetest før og etter ein periode på fem veker med leselystprosjekt i klassen. Resultata vart lagt inn på datamaskin og han laga eit stolpediagram med kategoriane lesefart, rette svar og feil svar. Dette diagrammet (utan elevnamn) vart brukt på samtaler med elevar og foreldre for å syne utviklinga før og etter den intensive leseperioden. Alle elevane hadde fått auka lesefart og dei aller fleste fekk meir poeng for rette svar. Fleire respondentar nemnde dette som ein viktig motivasjonsfaktor i leseopplæringa. (*IIIm*)

Veketestar eller periodetestar er brukt av fleire respondentar, men berre ein skule har sett dette i system slik at det er gjennomført på alle klassestega. Elles kan det sjå ut

som testar er litt i bruk eller ikkje i bruk i det heile på dei andre barneskulane. Ein respondent omtalar testar som ein del av læringstrykket i skulen:

*Vi er veldig opptekne av å snakke om læringstrykk hos oss.....at ungane skal vere klar over at dei er der for å lære. Dette med å gi tilbakemeldingar og testar ....er dei del av det. Det skal vere meiningsfullt å gå på skule og det er det ikkje viss du dillar deg gjennom dagane.....(11m)*

Forma på desse testane varierer men alle er laga av lærarar og knytt til arbeidsplanen. Elevane får spørsmål frå tema dei har arbeidd med siste veka eller den siste perioden. Ein respondent fortel at spørsmåla er henta frå basisfaga engelsk, norsk og matematikk og at elevane får to spørsmål i kvart fag. Ein annan respondent fortel om fem spørsmål frå kvart fag. På ein skule er også KRL, samfunnsfag og naturfag med i testen, slik kan elevar som gjer alt rett få tretti poeng. Prøvene vert samla av lærar etterkvart slik at det er mogeleg for eleven å sjå utvikling over tid. Denne utviklinga vert også tema i samtalen med foreldre. Felles praksis for alle respondentane som brukar slike testar, er at elevane syner dei heime og får underskrift av foreldre. Ein lærar gav korte skriftlege kommentarar på veketesten, dei andre gav poeng.

Kartleggingsprøver i lese og skriveugleik er utarbeidde Læremiddelsentralen. Dei er obligatoriske i 2. klasse, men det finst materiell til innkjøp og gjennomføring på fleire klassesteg.

Eit klasseteam er samansett av dei lærarane og assistentane som arbeider i ein klasse. Ein av respondentane nemnde dette i samband med elevvurdering, og eg forstod praksis slik at lærarar samtalar om fagleg utvikling for enkeltelevar og at kontaktlærar formidlar denne vurderinga vidare i samtale med elev og foreldre. Dette vert såleis ei indirekte form for elevvurdering som kan tenkjast vert viktigare sidan basiskunnskapar som å uttrykkje seg munnleg, lese og skrive i alle fag er formulerte som kompetansemål i Kunnskapsløftet.

Skriftleg vurderingsmelding er når lærar skriv ein tekst med respons til eleven på eit fagleg arbeid. Dette er vurdering mot konkrete kriterium eller delmål som eleven er kjend med. Ein respondent uttrykkjer at dette tek tid, og difor vert det sjeldan gjort. Utan at det var tema i intervjuet, har eg inntrykk av at denne vurderingsforma er meir



---

vanleg i ungdomsskulen enn i barneskulen. Respondenten som fortalde om dette sa at elevane ynskjer ei slik tilbakemelding oftare dersom dei har fått det ein gong.

## 5.2 Vurderingskompetanse

I denne delen vil eg først sjå på kva respondentane meiner lærarar har god kompetanse på (spørsmål 10). Vidare vil eg sjå på kva respondentane meiner lærarar treng meir kompetanse i (spørsmål 8) og korleis dei best kan få denne kompetansen (spørsmål 9). I intervjuguiden er dette svara til dei tre siste spørsmåla<sup>6</sup>.

### God vurderingskompetanse i dag

Ut frå det respondentane nemner, er lærarar gode til å ha oversikt over elevane, gje tilbakemeldingar der og då, differensiere fag og tilpasse seg ulike elevar. At lærarar samarbeider om arbeidsplanar og testar og skulen arbeider systematisk med kartlegging vert også nemnt. Få respondentar nemner det same, difor er desse momenta ei samleliste over kva respondentane meiner lærarar er gode til. Dette må sjåast som uttrykk for den gode kompetansen som samla finst i kommunen.

Dei ulike dimensjonane ved lærarrolla som dette inneber, har eg forenkla sett opp som kompetanse i høgre kolonne i ein tabell. Alle momenta byggjer på innhald i intervjuet. Ei utsegn er så generell, at eg har vore i tvil om respondenten legg same innhaldet i usegna som eg gjer. I dette tilfellet er det parentes rundt kompetanseelementa. Når eg tek det med, er det fordi den også illustrerer taus kunnskap<sup>7</sup>. Særleg påstanden ”lærar har oversikt” er i den samanhengen det vart sagt, knytt til både kartlegging og det daglege arbeidet mellom elevar.

---

<sup>6</sup> Intervjuguide side 40.

<sup>7</sup> Taus kunnskap finn du meir om side 21.

<b>SITAT</b>	<b>Kva inneber dette for lærarrolla?</b>
<i>lærar har oversikt (12a)</i>	(Lærar observerer elev og grupper) <sup>8</sup> Lærar er ofte eller dagleg med elevane (Lærer reflekterer over observasjonane) Lærar har fagleg og sosial kompetanse. Lærar samarbeider med andre lærarar
<i>lærarar tilpassar seg den enkelte elev(12b)</i>	Lærar kjenner eleven Lærar tilpassar språk slik at eleven forstår Lærar er oppteken av trivsel og tryggleik Lærar er tilretteleggjar og rettleiar
<i>lærarar tilpassar fag fornuftig (12c)</i>	Lærar er oppteken av tilpassa opplæring Elevane får ulike faglege oppgåver ut frå meistringsnivå Elevar får ulik mengd med arbeid ut frå arbeidskapasitet
<i>konkrete tilbakemeldingar (12d)</i>	Lærar gjev kommentarar som byggjer på fakta og er aktuelle og forståelege for eleven.
<i>raske tilbakemeldingar til elevar der og då (12e)</i>	Lærar er oppteken av at respons som kjem tidleg har størst læringseffekt. Meir prosessorientert enn resultatorientert i tilbakemeldingane.
<i>skulen arbeider systematisk med kartlegging (12f)</i>	Skulen ser vurdering av læring som viktig, det er sett opp systematisk plan for gjennomføring. Skulen tilrettelegg med materiell.
<i>Lærarane samarbeider om arbeidsplanar og oppfølging av dei i form av testar (12g)</i>	Lærarar samarbeider om mål for læring og vurdering av læring. Lærarar ser vurdering av læring som viktig dokumentasjon til foreldre.

Påstanden om at lærarar samarbeider om arbeidsplanar og oppfølging er ut frå det ein av respondentane fortalde. Dette samarbeidet ytrar seg utanfrå som ei arbeidsdeling der ein brukar same verkty, at dei ulike faglærarane set arbeidsoppgåver og testspørsmål inn i ein felles mal. Truleg har prosessen dit vore gjennom felles

<sup>8</sup> Orda *observere* og *reflektere* vart ikkje brukte av respondentane. Heller ikkje *prossessorientert* og *resultatorientert*.

---

drøftingar slik at dei som deltok i innføringa av arbeidsplanane og testane også har ei sams forståing av kvifor og korleis. Det går også fram av intervjuet at det er eit kontinuerleg arbeid med dette (**12h**) men at lærarane merkar at det går lenger og lenger tid mellom kvar gong dei justerer praksis. Respondenten konkluderer med at dette er fordi dei er nøgde med det dei har.

### **Kan kompetansen verte betre?**

Alle respondentane var audmjuke i høve til at ein som lærar og menneske alltid kan utvikle seg og verte betre. Ingen meinte at lærarkompetansen i elevvurderinga er for dårleg, men to respondentar gav uttrykk for at lærarar er usikre på forventningane og om dei gjer nok. Særleg gjeld dette den daglege undervegsvurderinga med uformelle tilbakemeldingar. Ein respondent var særleg oppteken av at lærarar har vanskar med å synleggjere denne kompetansen og etterlyste føringar frå skuleleiing og malar for korleis dette kan gjerast. Ein annan peika på betre dialogkompetanse som viktig. Ein tredje respondent var særleg oppteken av lærarar sin fridom til å vere ulike og gjere dette slik det høver for den enkelte.

### **Korleis kan lærarar auke kompetansen på elevvurdering?**

Nedanfor har eg sett opp dei forslaga som respondentane hadde om tiltak for å auke kompetansen. Det eg la merke til både i intervjusituasjonen og seinare, er at ingen av respondentane hadde sams framlegg til kva som kan auke kompetansen :

- 1. lærarar deler positive og negative erfaringar med kvarandre på eigen skule*
- 2. kurs i utvalde tema, til dømes elevsamtalen*
- 3. synleggjering av den kompetansen i elevvurdering som lærarar faktisk har*
- 4. lærarar hospiterer på andre skular i kommunen*
- 5. betre tid til systematisk elevvurderingsarbeid*
- 6. skuleleiinga må legge føringar for kva som trengst av dokumentasjon i elevvurdering*
- 7. malar for evaluering*
- 8. Studentane i lærarutdanninga må få kunnskap om elevvurdering.*

Første framlegget inneber observasjon og refleksjon for å kunne dele erfaringar med andre lærarar. Både dette framlegget og at lærarar hospiterer på andre skular i kommunen, syner ei sterk tru på at det er mykje kompetanse som finst unytta i skulen. To av respondentane kom inn på dette med ulike praksis i klasserom og dei har ulike løysingar til korleis vurderings-kompetansen mellom lærarar kan verte betre. Den eine verkar å ha tru på malar og system i organisasjonen, han saknar klårare retningslinjer for kva som eigentleg er forventa. Den andre respondenten legg meir vekt på at lærarar kan verte inspirerte av kvarandre og prøve nye arbeidsmåtar ved å hospitere på ein annan skule. Forslaget er interessant, det inneber meir enn eit besøk eller ei erfaringsutveksling. Det inneber også å oppleve over ein tidsperiode ein annan klasseromsituasjon enn ein er i til vanleg. Dersom det i tillegg vert tid for lærarar til å reflektere og samtale om praksis i denne hospiteringsperioden, kan det verte eit lærerikt prosjekt. utfordringa vil verte om det er ein open kultur for ei slik læreform, og om lærarar trur at dei får noko att for å dele erfaringar med andre.

Nokre framlegg kan gjennomførast med prioritering og utan store økonomiske kostnader. Dette kan gjelde punkta 1, 2, 3 og 6. Når det gjeld tid til systematisk arbeid med elevvurdering og hospitering på andre skular, vil det krevje auka økonomisk ramme til skulane. Dei framlegga som gjeld instansar utanfor skulen (6 og 7) og kommunen(8) er innspel som kan takast vidare i systemet.

### 5.3 Vurderingskultur

Då eg starta undersøkinga av kva haldningar lærarar har til elevvurdering, var eg audmjuk i høve til at haldningar som del av ein kultur er vanskeleg å påvise. Eg har teke utgangspunkt i at haldningar ikkje berre eksisterer som tankar inne i ein person, men også kjem til uttrykk i interaksjon, gjennom språk og handlingar. Slik tenkjer eg at haldningar til vurdering kjem fram ikkje berre gjennom kva lærar seier at han tenkjer og gjer, men og kva menneska rundt erfarer av handlingar. Det kan vere skilnad på uttrykt teori om elevvurdering og praksis med elevvurdering. Denne skilnaden kan eg ikkje seie så mykje om i eigne funn fordi synsvinkelen ligg hos

---

lærarar. Det er likevel mogeleg å samanlikne det lærar seier at han meiner med det lærar seier at han faktisk gjer. Døme på dette kan vere når lærar seier at han meiner det er ein samanheng mellom elevvurdering og læring og at det er viktig at elevar er kjende med vurderingskriteria. Då vert det interessant å sjå på kva lærar gjer for å involvere elevane slik at dei kan utvikle eigenvurderinga. Svara på dette spørsmålet vil seie oss noko både om vurderingskultur og vurderingskompetanse.

For å undersøkje kva som pregar kulturen for vurdering på barneskulane, har eg studert intervjutekstane men også lese litt om korleis fagplanen i norsk er utforma på dei ulike skulane. Eg har også sett på dokumenta respondentane har gjeve meg som omfattar vekeplanar/arbeidsplanar, testar, vurderingsskjema og prøver.

Dei spørsmåla i intervjuguiden som særleg fangar opp dette tema er dei tre første spørsmåla og ikkje minst sjølve samtalen etter ulike oppfølgingsspørsmål.<sup>9</sup> Vidare vil spørsmåla seks og sju også omfatte kultur for vurdering når det gjeld generelt om det er samarbeid mellom lærarar og fornying eller endringskompetanse i samband med innføringa av ny læreplan ved skulane. Dimensjonane som eg samanliknar respondentane sine svar mot er hovudsakleg desse:

- Den oppfatta læreplanen, lærarrolla og elevvurdering
- Elevmedverknad
- Kollegasamarbeid.

Som intervjuar la eg vekt på konkretisering, kva er det som gjer at intervjupersonen meiner elevvurdering er viktig og kvifor trur han at dei andre lærarane ved skulen er opptekne av elevvurdering?

Det første spørsmålet inviterer respondenten til å tenkje på om elevvurdering er ein del av den uformelle kollegasamtalen. Difor spurde eg om elevvurdering også er sak på formelle møte. Medan alle respondentane gav uttrykk for at både dei og andre lærarar er opptekne av elevvurdering, var det ingen som nemnde at det hadde vore sak

---

<sup>9</sup> Spørsmåla i intervjuguide finn du på side 40.

på møte. Ein respondent nemnde at rektor hadde teke dette opp som tema hausten 2007, konkretisert ved kartleggingsprøver og lesetestar(*1a*). Ein annan la vekt på at elevvurdering hadde vore snakka om på team(*1c*). Eg oppfatta difor respondentane slik at elevvurdering er viktig, men det er sjeldan eller aldri formell sak på møter mellom lærarar. Slik eg har forstått er det heller ingen av desse lærarane i barneskulen som har delteke på kurs om elevvurdering dei seinare åra. Unnataket er at ein respondent i oppfølgingssamtalen (*13a*) nemner kurs om nye fagplanar og ”den gode samtalen”. Det er ikkje sikkert at kurset om fagplanar også inneheld vurdering, men truleg omfattar dialogkunnskap og samtaler med elevar noko om korleis ein kan gje tilbakemeldingar.

Då eg fekk fagplanane i norsk frå dei ulike skulane, såg eg at alle hadde følgt LK-06 og formulert kompetansemål for kvart årssteg. Ein skule hadde i tillegg til kompetansemåla formulert tiltak, arbeidsmåtar og kartlegging. Denne planen vart utarbeidd våren 2007 av faggruppa i norsk ved skulen. I kva grad lærarane på skulane brukar fagplanen i norsk, vart ikkje sagt noko om i intervjuet. Det eg oppfattar gjennom observasjon og tolking, er at kompetansemåla kan finnast att som overordna formuleringar i halvårsplanar og enkelte arbeidsplanar. Utover dette er det grunn til å tru at fagplanen er lite brukt. I kva grad lærarar med ein utvida fagplan brukar planen annleis eller oftare, kjenner eg ikkje til. Eg reknar med at lærarar som gjer det, ville nemne dette som aktuelle erfaringar. Eg har lagt merke til at respondenten frå skulen med utvida fagplan var den einaste som brukte omgrepet kartlegging, det same omgrepet som er formulert i alle årsstega i denne fagplanen for lese og skriveopplæringa ved skulen. Det kan vere tilfeldig at denne intervjupersonen er særleg oppteken av dette, eller det kan vere eit uttrykk for at denne dimensjonen av elevvurdering er sterkare vektlagt av skuleleiinga og difor fokusert på i møte med lærarane.

Alle respondentane kjem inn på uformelle undervegsvurderingar men brukar litt ulike ord. Den eine respondenten nemner at tilbakemeldingar ”der og då ” (*12e*) er ein styrke, og det kan kanskje verke motstridande til det vedkomande seier først i intervjuet der han er usikker på om undervegsvurderinga er god nok. Eg tolkar dette

slik at denne læraren meiner at formativ vurdering er eit viktig temaområde for læringssituasjonar, han er særleg oppteken av at vurderinga må vere prosessorientert framfor resultatorientert. Denne oppfatninga vert også styrka ved at respondenten uttrykkjer stor skepsis til nasjonale prøver og nemner særleg at det er andre lærarar som ”driv hyppigare innleveringar i norsk” og slik er meir opptekne av vurdering av læring (12i). Ein respondent legg særleg vekt på at trivselen er viktig for læring, og det han seier kan tolkast som at den sosiale utviklinga til eleven er overordna eller nokre gonger i motsetnad til den faglege utviklinga. Denne respondenten framhevar også at lærarar har stor kompetanse i å tilpasse seg elevar.

*Eg meiner at skal du få ein elev til å lære å lese og skrive, rekne og lære engelsk, så må det sosiale ligge i botnen, trivselen må vere på plass. I dag så strevar mange ungar med ulike forhold på heimebane og skulen.....Nei, trivselen må på plass først! Dei må vite at dei er ivaretekne, og så kan læringa byrje!...(12j)*

Ein annan respondent framhevar samarbeidet på skulen om system for elevvurdering som viktigaste kompetansen. (12k)

Ingen av respondentane kunne peike på konkrete endringar i praksis med elevvurdering i samband med innføring av LK-06. Sitatet nedanfor illustrerer også korleis lærarar kan oppleve endringar i læreplanar og innføring av nye arbeidsmåtar i skulen.

*Elevsamtalen har vel blitt meir fokusert på sjølv om den har vore ei stund.....Måtar å evaluere på blir stadig diskutert, men om det har blitt så store endringar hos alle, det er eg ikkje sikker på.....(13k)*

Det kjem fram lite materiale om elevmedverknad i elevvurderinga i barneskulen i Gaular ut frå samtalene med intervjupersonane. Elevmedverknad ser eg som ein dimensjon både i vurderingskulturen til skulen og vurderingskompetansen til lærarar. Det er mogleg at intervjupersonane ikkje var kjende med dei nye forskriftene til Opplæringslova frå 1. august 2007, der elevmedverknad er sentralt. Likevel har elevrespons vore nedfelt i fagplanane i norsk frå L-97 (døme: fagplan norsk 2. klasse s.118, 5. klasse s.122, 6. klasse s.123), slik at det er grunn til å forvente ein viss kompetanse på dette området. Ei forklaring kan vere at lærarar ikkje er merksame på

at dette kan vere ein del av elevvurderinga, eller at ein meiner at arbeidsmåten ikkje er god. Det kan også vere at ein ikkje har prioritert å gjere nok erfaringar på området, slik at dette ikkje er arbeidsmåtar som lærarane er trygge på. Kameratvurdering kan vere ein måte for elevar og lærarar å utvikle eit språk i elevvurderinga som også kan vere til hjelp for eleven si eigenvurdering. Lesegrupper er eit døme på ein arena der dette kan føregå, men respondenten som spesielt nemnde lesegruppe, kom ikkje inn på elevvurdering i forholdet mellom elevar, berre mellom lærar og elev . Det ser difor ut til at lærarane i barneskulen svært lite nyttar systematisk den læringa som elevar i grupper kan gje kvarandre.

*Vi brukar og lesegrupper. Då kan eg gje tilbakemelding til ein og ein elev....(13b).*

Likevel er det grunn til å tru at auka fokus på eleven både i form av elevsamtaler og at alle elevar er med i samtalen mellom foreldre og lærarar kan vere eit uttrykk for at dette er i utvikling.

Liten elevmedverknad gjeld undervegsvurdering og ikkje elevdemokrati generelt eller arbeidsformer spesielt. Eit unntak frå dette kom fram i eine intervjuet og gjeld dramatiseringar, der respondenten nemnde dette:

*Dei fekk jo tilbakemelding og evaluering kvar gong vi fekk dette til å fungere bra. Når det plutselig vart mykje kaos og altfor mykje hende....., då var det ikkje nødvendig å seie det eigentleg. Dei var så sjølvkritiske at dette såg dei, slik skulle det ikkje vere.(13c).*

Dette kan tyde på at elevane er aktive og tek meir del i vurderingar av framføringar av ulike slag, eller det kan vere at dei i desse situasjonane har meir kompetanse på kva som er forventa av dei, og at dei har eit språk å kommunisere dette på til kvarandre. Truleg spelar også motivasjonen ei stor rolle for arbeidsinnsatsen og det kan tenkjast at situasjonen med publikum påverkar prosess og resultat.

Alle respondentane var opptekne av at det er viktig å ha noko konkret å snakke om på samtalene med elevar og foreldre. I denne samanhengen meinte alle at resultat frå lesetestar eller prøver av ulike slag var aktuelt å legge fram i fagdelen av samtalen (13d). Dersom ein ser på dei vurderingsskjema som skulane nyttar i samtalene, er tema også korleis eleven opplever skulekvardagen generelt. Samtalene vil alltid vere



---

prega av dei som deltek og kva dei har på hjarta, men det er nærliggande å tru at hovudfokus i fagdelen av samtalen kan verte vurdering av læring. Dette fordi lærar prioriterer dokumentasjon og resultat frå prøver og testar i ulike fag som viktig innhald i den faglege delen av samtalen.

Ein respondent fortalde at elevsamtalene alltid var før samtalene med foreldra. Dette vil seie at eleven to gonger er i samtale om same vurderinga, sidan det er same skjema som er i bruk. Tanken bak er truleg at elev og lærar skal få førebu seg. Utfordringa både i elevsamtalene og i møta vil vere om eleven deltek i samtalen og om lærar har fokus mot framovermeldingar: korleis ein kan lære av vurderinga, setje seg nye mål og få råd om arbeidsmetodar.

Nokre respondentar kom inn på foreldrerolla i intervjuet ved at den eine tok opp utfordringa med dominerande foreldre i samtalene og den andre meinte at lekser er viktige fordi då vert også foreldra involverte i eleven si læring.

Språket i intervjuet kan til ein viss grad seie noko om kulturen på den enkelte skulen. Ein av respondentane uttrykte seg svært ofte som ”vi” (**13g**), noko som gav meg inntrykk av at kollegaene samarbeidde og var godt kjende med kvarandre sin praksis når det gjeld å dokumentere elevvurdering.. I svar på oppfølgingsspørsmål kom det også fram at ved denne skulen fanst felles maler for både arbeidsplanar og testar for alle årsstega. Eg har notert at ein annan respondent er oppteken av at lærarar kan verte betre til å dele erfaringar. Ein tredje respondent framhevar at lærarar er ulike som personar og har ulik praksis. Dei to siste utsegna kan tyde på ein kultur litt meir prega av individualisme og det er ikkje utenkjeleg at dette også kan prege elevvurderinga slik at det er større skilnader mellom praksis i klasseromma. Dette seier likevel ingenting om kvaliteten på læringsmiljøa, berre at den eine skulen ser ut til å vere meir samordna på planar og systematiske testar gjennom heile skuleåret. Det kan også tolkast som ein tydeleg kultur for vurdering av læring.

Også andre respondentar brukte ”vi” nokre gonger, og eg ser at dette fell saman med at dei omtalar noko som skulen har felles praksis på, slik som vekeplanar (**13h**). Eit

anna døme er at alle respondentane svarar med ”vi” i samband med spørsmål der dei vert konfronterte med påstandar om lærarar generelt (**13i**).

To respondentar signaliserte tidleg i intervjuet at dei var usikre på om dei som lærarar gjer godt nok arbeid med den daglege undervegsvurderinga til elevane, og den eine nemnde særleg at dette inneber også kroppsspråk og korte kommentarar som ein automatisk tilpassar situasjonen utan at det er planlagt (**13j**). Det verkar som den delen av elevvurderinga som har å gjere med dagleg rettleiing og motivasjon er eit felt med mykje automatisert kompetanse, som lærarar har vanskar med å setje ord på. Eg kallar dette taus kunnskap, og det er truleg i dette området dei sterkaste undervisningstradisjonane i skulen ligg, fordi praksis vert rekna som sjølvsgt og innanfor lærar sitt ansvarsområde. Utan ein sterk grad av sjølvrefleksjon eller kollegarefleksjon over praksis er det grunn til å tru at mange kan stivne i handlingsmønster eller ”det som vi veit fungerer”

*....Nokre synst jo det blir rikeleg med forandringar. Dei fleste brukar vel det som dei føler seg trygge på, det som vi veit noko om og som vi veit gjev ein effekt.....(13k)*

Ein respondent ynskte meir tid til systematisk oppfølging av enkeltelevar i individuelle samtaler to gonger i månaden. Slik eg forstod respondenten ville han nytte denne samtalen til oppsummering av resultat på testar eller prøver. Truleg vil ein slik samtale også innehalde rettleiing, men eg oppfatta dimensjonen vurdering av læring som viktigare. At respondenten også var oppteken av at lærarar kan utvikle betre dialogkompetanse, ser eg som ei aukande forståing av at læring av vurdering er viktig.

## 6. OPPSUMMERING

Med bakgrunn i måla og problemformuleringane for oppgåva<sup>10</sup>, startar eg med ei drøfting av lærarar sin vurderingskompetanse i barneskulen. Her samanliknar eg funn i eigen empiri med trådar frå nyare forskning på læringsmiljø og elevvurdering. Hovudpunkta i kapitlet er Elevvurdering i tilpassa opplæring (6.1) og Vurderingskultur (6.2). I den første delen har eg eit særleg elevperspektiv og brukar vurderingsreiskapar som utgangspunkt med fokus på undervegsvurdering, eigenvurdering og elevdeltaking. Innan vurderingskultur (6.2) er eg oppteken av vurderingskompetansen til lærarar og kva som ser ut til å påverke vurderingskulturen. Eg tek med kva lærarar meiner kan betre kompetansen, og samanliknar med forskning på organisasjonslæring. Siste delen av kapitlet er ei oppsummering av trekk frå vurderingskultur i egne funn. Denne delen har form som ein konklusjon: Vurdering av læring eller læring av vurdering? (6.3)

### 6.1 Elevvurdering i tilpassa opplæring

Den samla vurderingskompetansen mellom lærarar i kommunen kan ikkje kommenterast med få ord. Det er trekk av elevvurdering som er sams for alle skulane, og det er også store skilnader mellom skulane i kva grad elevvurderinga er systematisk og nedfelt i planar eller er ein del av den enkelte lærar sin profesjonelle fridom. Med dette meiner eg at lærar sjølv avgjer kva som er høvelege vurderingsreiskapar, kor ofte dei skal brukast og kva som skal vurderast.

I analysedelen vart det nemnt fleire trekk ved vurderingskulturen, som gjer at det er like rett å snakke om vurderingskulturar som ein felles vurderingskultur. Tabellen side 76 er eit forsøk på å kategorisere trekk ved vurderingskulturen som er felles ved skulane i venstre kolonne, og ulikskapar som kom fram gjennom intervjuet i høgre kolonne. Det som er felles ved alle skulane er uttrykt frå respondentane i intervjuet, med unnatak av punktet taus kunnskap. Dette omgrepet vart ikkje brukt direkte av respondentane, men ein av dei tok opp tema i intervjuet og var oppteken av at lærarar må få kompetanse til å synleggjere denne forma for elevvurdering som han kalla kontinuerlege tilbakemeldingar. Eg kjem tilbake til døme frå fleire respondentar om

---

<sup>10</sup> Sjå målformuleringar side 10

taus kunnskap. Vidare i drøftinga kjem eg innom fleire av punkta, men ikkje alle får like mykje plass.

### **Felles vurderingskultur i norskfaget**

Elevane deltek i samtaler mellom foreldre og lærar. Stort fokus på skriftleg dokumentasjon av elevvurdering i samtalene.

Alle brukar arbeidsplanar

Taus kunnskap

Lite systematisk arbeid med kompetansemål.

Meir fokus på skriftleg vurderingskultur enn munnleg.

Liten kunnskap om andre vurderingsformer

Alle skulane brukar kartlegging.

Lite systematisk arbeid med eigenvurdering og kameratvurdering .

Alle skulane har leselyst-prosjekt

### **Ulik vurderingskultur i norskfaget**

Frå utydeleg til tydeleg vurderingskultur, frå tilfeldig til systematisk vurdering.

Bruken av testar etter arbeidsplanperiode

Proessorientert vurdering

Kjenner lite til kva kollegaene gjer med elevvurdering

Synet på skulen sitt mandat:  
Trivsel først eller læring først?

Ulikt syn på vurderingskompetanse

Ulikt kor ofte ein brukar kartlegging.

Kultur for å dele.  
Frå eg-kultur til vi-kultur

Lesegruppe

Det som skulane i Gaular har felles, er ein sterk tradisjon med at alle elevar i barneskulen deltek på samtalene saman med foreldre og lærar to gonger i året. Dette møtet mellom heim og skule vert oppfatta som den viktigaste arenaen for barneskulen til å dokumentere elevvurderinga. Alle respondentane har til felles at dei ser på desse samtalene som viktige, og at dei prioriterer dokumentasjon på elevvurdering i desse samtalene. Det er elles ingen tradisjon for skriftlege vurderingsmeldingar om elevar til heimane i barneskulen.

Skilnadene i Gaular er tydelegast når det gjeld bruken av testar i samband med arbeidsplanar. Her varierer skulane sin praksis frå at det ikkje er testar i det heile, at enkelte lærarar gjennomfører ulike testar, til at det er eit gjennomført system for kva som skal vurderast, og når, i samband med arbeidsplanane. At skulane i Gaular har

---

ulik praksis med elevvurdering i barneskulen, stemmer også med forskning elles i landet, som syner store skilnader i læringsmiljø ikkje berre mellom skular men også mellom klassar. (Haug 2003 og Imsen 2003).

Det er tydeleg at lærarar som brukar testar er opptekne av at dette er ei dokumentasjonsform som fungerer, sidan alle kan sjå utviklinga over tid og foreldre vert kontinuerleg orienterte om eleven sine resultat på testane når dei vert sende heim til underskriving. Lærarane gjer også mykje for å rette prøvene så raskt som muleg, elevane får dei att same dagen eller neste skuledag. Ein respondent nemner i samband med testar at eit auka læringstrykk i skulen er av det gode, elevane skal vite at dei er der for å lære. Her er læringstrykk brukt som omgrep i høve til elevane sitt læringsmiljø. Det er interessant at respondenten nemnde dette, måten det vart sagt på tydar på at det kan ha vore drøfta mellom lærarar på denne skulen. Eit av funna i forskning på læringsmiljø i grunnskulen etter Reform 97, var at det er eit svakt læringstrykk i grunnskulen (Haug 2003). Eg kjem seinare inn på at læringstrykk også kan brukast om skulen som ein lærande organisasjon (Dale og Wærness 2006)

Respondentar som brukte testar meinte at elevane var motiverte for dette og opptekne av kva resultat dei hadde oppnådd. Sidan testane er knytte til arbeidsplanane, kan det seiast at dei måler om eleven har nådd ein viss kompetanse etter ein periode med arbeid i eit tema.

Den formative funksjonen til testane kan diskuterast når lærarvurderinga er poeng åleine. Som éin respondent sa det, er systemet med poeng og karakterskala prinsipielt nokså likt. Begge er effektive ved at lærar ikkje treng tenkje mykje på formuleringar til den enkelte eleven, og eleven kan raskt lese ein sum eller ein karakter. Poeng fungerer truleg også som ein ytre motivasjon, slik at elevane er positive og har lyst til å gjere sitt beste på testen. (Helle 2000:13 om motivasjon og karakterar) Innvinginga mot poeng er at eleven ikkje får tilbakemelding om kvifor svaret ikkje kvalifiserte til poeng, eller kva han kunne gjort annleis. Dette må i så fall takast som munnleg lærarkommentar seinare, noko som også samsvarar med det den eine respondenten uttrykte. Han ynskde at det var tid til elevsamtaler etter kvar test.

Slike samtaler har noko til felles med plansamtalen som er omtala side 28, men planbok som vurderingsreiskap er ikkje i bruk i Gaular.

Elevar samanliknar seg gjerne meir med dei andre elevane enn dei ville gjort utan poeng og karakterar. Dette kan tenkjast å påverke vanskegraden av spørsmåla som lærar lagar til veketesten.

***Er dei opptekne av poenga?***

*Ja, det er dei veldig opptekne av. Så spør dei kva dei andre har. Trur ikkje det er heilt bra, men det er no slik at dei er opptekne av dette.*

***Ja? Kvifor er det ikkje bra i tilfelle?***

*Nei, .....om nokon har gjort det dårleg .....då er det kanskje ikkje så kjekt for vedkomande elev dersom han oppdagar at alle andre har det betre. Men eg prøver å gjere spørsmåla sånn at dei fleste skal klare ein god del, slik at dei får ei nokolunde positiv oppleving av desse testane.....(14a)*

Sitatet illustrerer tydeleg eit dilemma med poengpraksis, at elevane opplever poenga som ein slags premie. Premien vert etter resultat, ikkje etter innsats eller orden. Slik kan dette vere ei annleis vurdering enn elevane tidlegare har fått i barneskulen. Nokre vil kanskje seie at denne vurderinga er meir i tråd med at elevar skal målast opp mot kompetanssmål. Dersom testane vert gjort enklare for å oppnå at alle elevane får ei positiv oppleving, er det truleg at testane vert meir ein aktivitet og mindre ein reiskap for å måle i kva grad eleven har nådd måla for perioden. Då kan det kallast overflatelæring, noko som også samsvarar med evalueringa etter Reform 97 (Haug 2003).

Testane har dei same spørsmåla til alle elevane i ein klasse, og er berre tilpassa for enkeltelevar med eigen arbeidsplan. Ein av respondentane kom inn på at det er mogeleg å lage oppgåvetypar som gjer det lettare for fleire elevar å syne kva dei kan, men han hadde førebels ikkje prøvd ut dette i praksis. Hovudintrykket er at elevane får bruke den tida dei treng til å gjennomføre testen innanfor ein skuletime.

Det kan tenkjast at testane berre måler kunnskap som kan formulerast skriftleg. Det er difor avgjerande at lærar i tillegg gjer tydeleg for elevane dei munnlege kompetansmåla som elevane også skal vurderast mot i barneskulen, og legg til rette

---

for vurderingssituasjonar der alle kan delta. Om ikkje, vil den erfarte læreplanen (sjå side 16) for elevane truleg ikkje likne så mykje på innhald og mål i LK-06.

Forsking frå ungdomsskule (Dysthe 1995) tyder på at elevane vert meir opptekne av den formelle vurderingsforma som karakterar er, enn ei eventuell skriftleg tilbakemelding saman med karakteren. Difor fungerer skriftlege tilbakemeldingar best åleine dersom vurderinga skal ha ein formativ funksjon for skrivinga.

Kari Smith (2007) syner til fleire forskarar<sup>11</sup> som hevdar at eit sterkt fokus på ytre belønning som gåver, premiar eller karakterar, har ein negativ innverknad på den indre motivasjonen og fører til overflatelæring. Smith meiner likevel at det er truleg at prosessar som starta med ytre motivasjon, kan skape ei interesse for læringsprosessen i seg sjølv. Ho nemner læraren som den som har størst sjanse til å vekke eleven sin indre motivasjon. Alle respondentane var opptekne av at motivasjon er viktig, men dei hadde ulike tankar om korleis. Ein lærar nemnde testane som viktige fordi dei er konkrete og både elev, lærar og foreldre kan sjå resultat over tid.

Er testane gode vurderingsreiskapar i tilpassa opplæring? Dette er eit vanskeleg spørsmål. Som Engh (2007) skriv, er det avhengig av korleis dei vert brukte. Det er ikkje tvil om at dei fungerer som nyttig kontrollreiskap for læraren. Ein respondent sa ”Personleg får eg jo god oversikt på den måten” (*14b*). Eg kan ikkje sjå at dei er gode reiskapar for eleven si eigenvurdering i seg sjølv, men eg skjønner at dei kan brukast slik dersom organiseringa av skulen legg til rette for oppsummeringar i klasse eller samtaler individuelt eller i grupper. Varierte, spesifikke tilbakemeldingar gjev ein betre formativ funksjon enn poeng åleine. Utfordringa er at dette er meir tidkrevjande for lærar. Kanskje kan poenga vere så viktige for enkelte elevar sin motivasjon at ein må vurdere å halde fram, men gradvis påverke motivasjonsfaktorane. Målet må vere som Smith (2007) seier at lærar etterkvart kan greie å tenne den indre motivasjonen til eleven.

---

<sup>11</sup> Ho syner til desse forskarane: Crooks 1988, Kohn 1993, Kellaghan et al.1996, Deci et al.1999

Ein respondent hadde erfaring med veketestar utan poeng, berre med tilbakemeldingar. Her var kommentarane korte, som smilefjes for alt rett eller eit par korte setningar om kva som er feil og korleis dette kan arbeidast med vidare. På den måten vert tilbakemeldinga ei slags ”framovermelding” som kan hjelpe eleven til betre eigenvurdering dersom rådet vert følgd opp i andre samanhengar.

Smilefjes åleine eller generelle kommentarar som ”Fint” og ”Bra” kan ha motiverande funksjon dei første gongene, men peikar i seg sjølv ikkje på kva som kan gjerast betre. (Helle 2000:65 ) Slik fungerer dei ikkje som hjelp vidare for eleven i den nære utviklingssona, fordi dei gjev ingen utfordringar. På den andre sida kan vi seie at desse kommentarane kan tenkjast å fungere som stadfesting på at eleven har meistra noko, men sidan det som er meistra godt ikkje vert spesifisert, taper vurderingskommentaren den verdien som læring av vurdering kan gje. Slik skaper vurderinga ikkje refleksjon (sjå side 25), eit av grunnprinsippa som Helle (2000) set for vurdering.

Praksis med korte generelle tilbakemeldingar kan også vere eit døme på at lærarar legg til grunn at eleven har same oppfatning som lærar av kva kompetansemål som elevarbeidet vert målt mot i oppgåver, noko som ikkje er sjølv sagt. Funn i intervjuundersøkinga tyder på at læraren meinte dette kom fram i den munnlege presentasjonen av ei oppgåve, men felles for alle respondentane var at elevane ikkje hadde arbeidd systematisk med vurderingskriteria, dei eksisterte hovudsakleg som kunnskap i lærar sitt hovud og i enkelte målformuleringar på arbeidsplanar ved eine skulen. Dette kan vere eit døme på at lærar ikkje er tydeleg nok, ein diffus vurderingspraksis slik Klette (2003) og Dale og Wærness (2006) også fann i forskning om vurderingspraksis.

Nyare forskning peikar vidare på elevar si manglande forståing av samanhengen mellom arbeidsoppgåver og læringsmål, noko som kan fremme overflatelæring (Haug 2003, Klette 2003). For dei fleste elevar vil det truleg vere slik at ei oppsummering er viktig også i etterkant av arbeidsoppgåver, for at læring av vurdering kan finne stad.



---

Her kan både klassesamtalen, individuelle samtaler eller gruppesamtaler ha ein slik funksjon.

Arbeidsplanane varierer med omsyn til valfridom, men alle er hovudsakleg ei liste med oppgåver utarbeidd av lærar, som elevane skal arbeide med heime. Nokre planar har lekse for kvar dag, andre har ei liste over kva som skal vere gjort etter ein periode eller ei veke i dei ulike faga. Ein respondent sa at enkelte elevar har tilpassa arbeidsplan og eigne spørsmål i høve til testen, men eg oppfatta at dette er sjeldne tilfelle. Nokre arbeidsplanar har ein rubrikk for kva alle må gjere og ein annan rubrikk for dei som vil gjere meir. Andre arbeidsplanar er korte tekstar med det som alle skal gjere, der tilpassinga i norsk kan vere kor mange sider ein må øve i leselekse (mengde) eller at eleven kan velje ei bok sjølv og lese 3 sider til kvar dag i ein periode.

Få av arbeidsplanane har formulert delmål for perioden, fokus er på arbeidsoppgåver og tema. Dersom heller ikkje undervisninga legg vekt på dette, er det sannsynleg at elevar får lita forståing for samanhengen mellom arbeid og mål, noko som også kom fram i klasseromundersøkinga til Klette (2003) der ho fann at elevane hadde vanskar med å skjønne meininga bak aktivitetane fordi lærarane ikkje var tydelege nok. Ein respondent kom inn på at lærarar kanskje ikkje er tydelege nok i vurderingssituasjonen, slik at elevane veit kva som skal vurderast og når dei vert vurderte.

Ingen av respondentane sa at dei arbeidde systematisk med kompetansemål og eigenvurdering saman med elevane. Eg har grunn til å tru at alle lærarane hadde eigne formuleringar for læringsmål, og kva dei vurderer, men dette var ikkje skriftleggjort for elevane. Unnatak finst i ein av arbeidsplanane, men målformuleringane har ein tendens til å vere generelle. Utanom elevsamtalene ser det ikkje ut til at elevar arbeider med eigenvurdering eller får opplæring i læringsstrategiar for å nå eigne mål. Kameratvurdering, eller dette at medelevar gjev respons og rettleiing til kvarandre, er heller ikkje brukt systematisk i norskfaget. Med den nye forskrifta for elevvurdering, gjeldande frå 1. august 2007 er dette truleg ei av

utfordringane for barneskulane i Gaular. Samanlikna med forskingsfunn (Klette og Lie 2006), er denne utfordringa felles for mange skular.

Ein respondent uttala at han ofte brukte arbeidsplan, og at dette var slik han kunne organisere elevsamtalene. Arbeidsplan kan bety både ein plan for ein skuletime, ei økt, skuledagen eller veka (Klette 2007). Felles for desse metodane er at elevane får presentert ei liste med skriftlege oppgåver og kanskje nokre val innanfor planen. Dette set krav til at elevane kan lese og forstå kva dei skal gjere. Det er fleire forskarar som peikar på at tendensen med bruk av arbeidsplanar i skuletida vil seie mindre tid til klassesamtalen som tradisjonelt har vore ein viktig arena for det felles læringsmiljøet (Klette 2007, Imsen 2003). Særleg svake elevar ser ut til å tape på dette og den auka skriftleggjeringa av klasserommet som bruken av arbeidsplanar fører med seg (Klette og Lie 2006). Det kan seiast at dette er tilpassa undervisning sidan elevane heile tida får noko å gjere, og lærar kan gå rundt og hjelpe dei som treng det. Klette fann at svært mange treng hjelp, og stiller spørsmålet ved om dette er rett utnytting av lærar si tid. Ho meiner den auka individualiseringa gjev mindre felles læringsopplevingar for elevane i klasserommet, slik som heilklassesamtalen.

Arbeidsplanane er ikkje introduserte i skulen i form av offisielle direktiv eller satsingar (Klette 2007), men er ei arbeidsform som har vakse fram for å realisere tilpassa opplæring. I prinsippet frigjer arbeidsplanane læraren si tid frå å vere formidlar til å kunne rettleie, støtte og hjelpe dei elevane som treng det mest. Døme på dette i egne funn, er lærar som organiserer elevsamtaler medan klassen arbeider etter arbeidsplan, eller lærar som går rundt og følgjer opp lekser med ein og ein elev.

Oppfølginga av leksene eller arbeidsplanane varierer også. Testane kan sjåast på som ei form for oppfølging av arbeidsplanen. Denne oppfølginga er hovudsakleg skriftleg og er ikkje i bruk på alle skulane. Når det gjeld leseopplæringa, har dei fleste elevane ein tekst (i norskfaget) å lese på arbeidsplanen, men oppfølging av høgtlesing eller leselekse generelt ser ut til å ha lite fokus mellom elevane i 4. -7. klasse i barneskulen.

---

Ein respondent fortalde om lesegrupper og korleis han gav respons på høgtlesing til ein og ein elev. Ingen av respondentane nytta høgtlesingssituasjonar til at elevar kan gje respons til kvarandre. Dette samsvarar også med det Klette og Lie (2007) fann, at medelevar som læringsressurs og medspelar for læringssituasjonar vert lite brukt. Det er mogeleg at respondentane ikkje automatisk kopla kameratvurdering til elevvurdering i intervjusituasjonen, men ein av respondentane som fekk oppfølgingsspørsmål til dette, sa at det brukte han ikkje.

I norskfaget kan det sjå ut som spesifikke vurderingar av det skriftlege arbeidet har mykje større plass enn vurdering av munnleg, slik som høgtlesing, framføring og formulering. Det verkar som lærarar gjev meir skriftlege tilbakemeldingar på særlege elevarbeid som vert gjort på skulen, testar og prøver enn kva elevane arbeider med heime. Dette er likevel ikkje eintydig, sidan det er døme på at lærarar gjev vurderingar på større skriftlege arbeid av typen ”innføring” i norskfaget. Dette kan vere tekstar som elevane har arbeidd med i ein periode både på skulen og heime.

Respondentane sa noko om kva dei vurderer i slike tekstar, men ingen av dei hadde arbeidd systematisk med at elevane er kjende med kriteria for vurdering. Ingen av respondentane gav uttrykk for å ha malar for elevvurdering i norsk på barneskulen. Eg kjenner til at det finst døme på malar i ungdomsskulen, så her kan praksis i barneskulen vere eit utslag av at elevvurdering utan karakter ikkje er prioritert med omsyn til å lage felles vurderingskriterium. Tradisjonelt har også vurdering utan karakter vore meir knytt til individ og mindre til mål (Helle 2000:62). På småskulesteget har all vurdering vore individrelatert, på mellomsteget (5.-7.klasse) har det vore kombinasjon av mål- og individrelatert vurdering, og på ungdomsskulen har vurderinga utan karakter vore individrelatert, medan vurderinga med karakter skal vere målrelatert.

Ein respondent var tydeleg på at læraren må ha oversikt, og at han kan presentere måla litt etter litt. Dette synet er i motsetnad til praksis med kunnskapskart, stegark,

målsirklar eller ”norsktre”<sup>12</sup>, som alle er døme på vurderingsreiskapar i eleven si eigenvurdering der kombinasjonen heilskap og detaljar i kompetansemål vert synleggjort. Elevar lærer på ulike måtar, og det kan tenkjast at heilskap og illustrasjonar over mål kan ha ein effekt i høve til eleven si eigenvurdering.

Ein av arbeidsplanane hadde formulert delmål for fag, og det er truleg ut frå ei felles forståing på denne skulen av at det er viktig at elevane ser samanheng mellom det dei gjer og kvifor dei gjer det. Om lærarane har henta desse delmåla frå læreverk eller fagplanen i norsk er uvisst, men det viktigaste for elevane er at dei opplever eit samsvar mellom arbeidsmetodane og fagemne som dei skal lære noko om, og det som er læringsmålet for perioden.

*Slik prøver vi å kople arbeidsplanen og det vi jobbar med opp mot at dette er eit læringsmål. (14c)*

Det er ingen eintydig praksis på kva som vert vurdert i norsk. Døme på vurderingstradisjonar som er mykje i bruk, er innsats, orden og særleg handskrifta. Dette kan også ha med alderen på elevane å gjere, at det er i barneskulen elevane lærer samanhengande skrift og legg seg til arbeidsvanar som følgjer dei seinare i livet. At skrifta er tydeleg og at det er god orden, kan også hjelpe eleven til ein struktur og læringsstrategi som kan brukast seinare. Det er nyttig å forstå si eiga handskrift, og også nyttig å gjere seg forstått. Faren er likevel når ei form vert eit hovudfokus i norskfaget.

Samtalene vert av alle respondentane peika på som svært viktige i elevvurderinga. Dette gjeld både elevsamtaler og samtaler med elevar og foreldre. Her er også den einaste situasjonen der eleven si eigenvurdering ser ut til å vere i fokus. Det er ulike forventningar frå lærarar om kva tema som skal takast opp i elevsamtalene. Det er også ulikt kor systematiske desse samtalene er med omsyn både til innhald og organisering. Alle lærarane gav uttrykk for at det sosiale har ein plass i desse

---

<sup>12</sup> Disse vurderingsreiskapane er omtala på side 29-32

---

samtalene, det varierer difor kor stor fagleg del det er i kvar samtale. Mykje tyder på at lærarar ser innsats og orden som ein viktig del av vurderinga. Det er truleg at spesifikke faglege kommentarar ikkje er prioritert like høgt i alle samtalene, men når det er med, er det i høve til dokumentasjon i form av resultat på ulike prøver i fag og/eller lærar sitt inntrykk av eleven i klasserommet.

## 6.2 Vurderingskultur

I følgje Argyris og Schön (side 20) har alle menneske både eksplisitte teoriar og bruksteoriar, som er styrande for handlingane deira. Når intervjuar spør lærarar etter haldningane deira til elevvurdering, vil truleg svara vere deira uttrykte teoriar om elevvurdering. Bruksteoriane kan vi vere meir eller mindre medvitne om, avhengig av tidlegare fokus på personleg refleksjon og utvikling. Dette er ei innvending mot å bruke intervju som kjelde til kunnskap. Når eg likevel har gjort det, er det fordi det overordna målet med intervjuet var å få fram lærarar si oppleving av eigen vurderingskompetanse og praksis med vurderingsreiskapar. Dette er ei viktig side av vurderingskulturen som lærarar kan seie noko om. I tillegg har eg sett noko på i kva grad det er eit systematisk arbeid med elevvurdering ved skulen og analysert språk og omgrep i intervjumaterialet. Dette til saman gjer at eg kan sjå enkelte trekk av vurderingskulturen ved kvar skule, og eg kan seie at alle skulane har sitt særpreg.

Slik samsvarar dette også med forskning i evalueringa av Reform 97, der det var skilnader både mellom skular og klasserom. Imsen (2003) forklarar dette med at skulane har utvikla seg ulikt gjennom prosjekt og lokal tilknytning i læreplanar. Det kan også ha å gjere med lærarar si oppleving av yrket og eigen handlefridom. To av respondentane uttrykkjer at lærarar er ulike. Den eine la særleg vekt på at lærarar må få vere ulike i korleis dei praktiserer elevvurderinga, og det kan oppfattast på fleire måtar. Det kan vere ein aksept for mangfaldet i skulen, eller det kan vere ei vegring mot å bruke meir tid på samarbeid.

Den andre respondenten som uttrykte at lærarar er ulike, kom også inn på dette med stadige endringar.

*Måtar å evaluere på blir stadig diskutert, men om det har blitt så store endringar hos alle, det er eg ikkje sikker på.....kanskje er vi ikkje flinke nok til å gå inn på alle dei nye tinga. Andre vil kanskje seie at vi klarar å halde stand. Nokre synst jo det blir rikeleg med forandringar. Dei fleste brukar vel det som dei føler seg trygge på, det som vi veit noko om og det som vi veit gjev ein effekt. Det gjeld både evaluering og arbeidsmåtar. (7a)*

Sitatet illustrerer tydeleg korleis lærarar er ulike i møte med det nye, men at dei fleste held seg til det dei meistrar slik at det vert lite endringar i praksis trass i diskusjonar eller snakk. Ein viss skepsis til det nye er ein styrke dersom det vert balansert med undersøking og refleksjon. Elles stadfestar dette det Haug fann (2003) at lærarar truleg treng å prøve ut metodar for seg sjølv før dei prøver det på elevar, ein metodekompetanse.

Respondenten byggjer også opp om læreplanteori på den måten at vi kan tenkje oss at lærarar som les den formelle læreplanen, diskuterer og oppfattar den i meir eller mindre grad på sine personlege måtar. Korleis lærarar gjennomfører den oppfatta læreplanen i møte med elevane, kan tenkjast å variere mykje, og forskingsfunn tyder på at læreplanar i svært liten grad påverkar praksis i klasserommet (Imsen 2006). Når det gjeld elevvurdering, sa alle respondentane at det ikkje hadde vore diskutert endringar eller gjennomført endringar på skulen deira i samband med innføringa av Kunnskapsløftet i 2006. To av respondentane nemnde kva som har påverka praksis med elevvurdering. Den eine nemnde rektor som pådrivar for system og gjennomføring, den andre nemnde særleg nasjonale prøver. At skuleleiar kan påverke det som skjer i klasserommet, er også funne i forskning på læringsmiljø ved Imsen (2005).

Nasjonale prøver skapte eit stort engasjement då dei vart gjennomførde og offentleggjorde i 2004. Respondentane kom sjølve inn på tema utan at eg tok dette opp. Ingen karakteriserte nasjonale prøver som undervegsvurdering, men truleg kjem

---

det av at berre éin respondent hadde erfaring med gjennomføring av slike prøver. Ein annan respondent var særleg oppteken av at det er urettferdig å offentleggjere resultat frå nasjonale prøver når skulane ikkje har felles praksis på kva elevar som skal delta og korleis dei førebur elevane på prøvene. Dersom ”svake” elevar ikkje skal delta på prøven fordi det vil gje klassen og skulen eit dårleg resultat, så meinte denne respondenten at noko var feil. Han var også oppteken av døme frå media på at lærarar har drilla sine elevar i prøveoppgåvene, slik at klassen og skulen skulle få eit godt resultat. Dette er det Hølleland (2007:36) kallar ”teach to test”. Han omtalar to sider ved dette som kan forringe resultata av prøven: Ulik førebuing for elevar gjev ulike føresetnader for å ta prøven. Då vert ei samanlikning misvisande. Eit anna moment er at det vert brukt meir tid på å måle ferdigheiter som kan målast i høve til ferdigheiter som ikkje kan målast.

Nasjonale prøver hadde eg lite fokus på i intervjuet, fordi eg var mest oppteken av den kontinuerlege undervegsvurderinga som alle lærarar har erfaring med. Det er interessant å samanlikne engasjementet mot nasjonale prøver med engasjementet hos ein annan respondent som hadde positive erfaringar, noko som illustrerer kor ulike vurderingskulturane ved skulane kan vere. Elles er det interessant at lærarar som tok del i gjennomføringa av nasjonale prøver i 2004 opplevde førebuinga og oppsummeringa som ei kompetanseheving i følgje rapport (MMI 2005). Ein respondent meinte også at nasjonale prøver har ført til endringar i praksis med elevvurdering, i motsetnad til læreplanar.

Den viktigaste sida av vurderingskulturen som eg meiner kjenneteiknar alle respondentane, er ei usikker haldning til undervegsvurderinga og dels manglande kunnskap om andre vurderingsformer enn dei har erfaring med sjølve. Dette er trekk som også kjem fram i anna forskning, særleg at lærarar ikkje alltid veit så mykje om kollegaene sin praksis i eit anna klasserom (Haug 2005). Dale og Wærness (2006) fann at det kan vere større skilje mellom klassar enn mellom skular.

At lærarar er usikre på elevvurdering kan skuldast fleire ting: Ny læreplan og ny forskrift om elevvurdering treng tid for å verte gjennomført. Klette (2005) fann at det

er uklåre system for korleis elevvurderinga skal gjennomførast. Gjennom media har Utdanningsforbundet (Hjetland 2007) og kunnskapsministeren (2007) offentleg uttala at lærarar har for dårleg kompetanse på elevvurdering. Truleg har lærarar ikkje hatt vurderingsformer og elevvurdering som læringstema i lærarutdanninga.

Ein respondent sa at han opplever som lærar at det er så mykje som elevane skal ”gjennom” fagleg sett og mange aktivitetar på skulen. Slik kan det tenkjast at det som ikkje er prioritert av skuleleiinga, eller som lærarar ikkje sjølve tek initiativ til, ikkje vert arbeidd med i skulen. Imsen (2003) fann at rektor ved ein skule er ein av faktorane som kan påverke elevane sitt læringsmiljø. Også ein av respondentane nemnde rektor som pådrivar for gjennomføring av kartleggingsprøver i norsk og matematikk i barneskulen.

Ein annan grunn til den usikre haldninga til elevvurdering, meiner eg ein respondent sette ord på då han sa at ”vi gjer meir enn vi er klar over” Han nemnde døme som kroppsspråk og små kommentarar som lærar automatisk brukar i situasjonar med elevar der og då – men som er vanskelege å setje ord på. Det er dette eg meiner er den tause kunnskapen, som kan ha eit unytta læringspotensial. Slik kan lærarar sine bruksteoriar også prege skulekvardagen og dermed den erfarte læreplanen for elevane saman med mange andre rammefaktorar. Haugstveit (2005) fann at lærarar i stor grad ser på formativ vurdering som synonymt med ei positiv og rosande vurdering. Klette (2003) sette ord på eit stort dilemma i vurderingspraksisen i barneskulen: Lærarane som vart observerte, gav ofte generell ros, men dei sette ikkje tydelege og faglege standardar for elevane sitt arbeid. Haugstveit (2005) fann at lærarar saknar erfaring og ei form på den målrelaterte vurderinga i barneskulen.

Som intervjuar fann eg det påfallande å merke kor mange ord og omgrep respondentane nytta om undervegsvurdering i form av skriftlege vurderingsreiskapar i høve til den uformelle munnlege undervegsvurderinga som finn stad dagleg. Trass i at alle meinte det var den som var mest i bruk, så vart det berre nemnt i ein undersetning. Noko av forklaringa kan vere at intervjuar vart oppfatta som lærar, at respondentane gjekk ut frå at han utan vidare skjøna kva dei snakka om. I



---

oppfølgingsspørsmål, som i dømet under, tyda pausane og svaret til respondenten på at tankane arbeidde, men innhaldet i svaret syner at det eigentleg ikkje vart svara på spørsmålet. Eg meiner dette er eit døme på den tause kunnskapen, at respondenten ikkje set ord på det som vert gjort.

*Tenkjer du, når du gjev ei munnleg tilbakemelding – og ei skriftleg tilbakemelding – at det er litt forskjell på korleis ein gjer det?*

*Ja...det er forskjell. Eg trur kanskje at den munnlege har like stor verdi som den skriftlege.....Kanskje meir. (14d)*

Intervjuar sa ingenting om kva som var verdifullt eller ikkje, men det var det første respondenten tok tak i. Der og då oppfatta eg svaret som ein uttrykt teori om at munnleg og skriftleg vurdering har lik verdi. Gjennom det respondenten tidlegare hadde fortalt, opplevde eg eit engasjement for systematiske, skriftlege vurderingsreiskapar. Dei munnlege vurderingsformene som vart nemnt, var elevsamtaler og eit døme på prosessorientert skriving. Desse er sjeldnare i bruk.

Klette og Lie (2006) fann store variasjonar i rettleiingskompetansen til lærarar. Noko av kritikken<sup>13</sup> mot lærarar sin praksis i klasserom har vore at lærarar er for generelle i kommentarane til elevar (Helle 2000), lærarar rosar ofte og utan grunn (Klette 2003), lærarar er lite systematiske og tydelege i vurderinga (Dale og Wærness 2006), og at dei hyppige skifta mellom aktivitetar kan fremje overflatelæring (Haug 2003). Det siste punktet kan også ha med organiseringa i skulen å gjere, sjølv om studiane fann dette gjennom klasseromobservasjonar.

Gjennom intervjumaterialet i eiga forskning finn eg døme på generelle kommentarar og nokre døme på utydeleg vurdering. Det er ikkje grunnlag for å seie at all kritikken ovanfor gjeld barneskulane i Gaular, men det kan vere utslag av den tause vurderingskompetansen. Dersom det er slik at munnleg og skriftleg vurderingsreiskap har like stor verdi, burde det finnast eit betre språk og ein omgrepstradisjon rundt dette. Det fann eg ikkje, men ein respondent var oppteken av

---

<sup>13</sup> Forsking om dette finn du i denne oppgåva på sidene 20-27.

at dialogkompetansen til lærar er viktig og ynskte meir kunnskap om dette. Det kan tenkjast at dialogkompetansen kan påverke vurderingstradisjonen og vere ein måte å utvikle eit språk kring munnlege vurderingsformer.

Eg fann nokre kjenneteikn på ein lærande skule i egne funn, som samsvarar med Dale og Wærness (2006) sitt omgrep *læringstrykk* side 23. Respondenten frå ein av skulane syntte gjennom språkbruk og forteljingar frå praksis døme på kollegabasert samarbeid og evne til fornying og vilje til gjennomføring av det som er planlagt. Eg la særleg merke til at respondenten brukte ordet ”vi” svært ofte og også at vurderingssystemet ved denne skulen verka vere gjennomført på ein systematisk måte.

Haugstveit (2005) fann at lærarar saknar grundige felles drøftingar med kollegaer om kriterium og grunnlag for vurdering. Særleg i 5. ,6. , og 7. klasse fann ho at lærarane merka dilemma mellom individrelatert og målrelatert vurdering. Lærarane såg på vurderingspraksis i overgang mellom barneskule og ungdomsskule som eit totalt brot og som særleg problematisk for dei svake elevane. Ein respondent fortalde at ved hans skule gjennomfører lærarar systematiske testar i alle klassar etter arbeidsplanperiodar. Slik vil truleg ikkje overgangen mellom barneskule og ungdomsskule vere så dramatisk, fordi elevane i fleire år har fått poeng, eit vurderingssystem som liknar mykje på karakterar.

Respondentane uttrykkjer ulike syn på kva som kan auke vurderingskompetansen til lærarar. Ein respondent fortalde at kollegaene ofte delte erfaringar om arbeidsmåtar i skulen, og at dei slik kunne lære av kvarandre. Også ein annan respondent omtala verdien av å dele erfaringar, men påpeika at lærarar eigentleg gjer det lite. Filstad (2007) hevdar at den viktigaste læringa føregår i organisasjonen, på arbeidsplassen og gjerne i uformelle samanhengar. Ho påpeikar også at den viktigaste kunnskapen er den tause kunnskapen, difor har kurs og konferansar liten verdi i høve til læring. Den viktigaste læringa føregår saman med kollegaer. Dette samsvarar også med funn i samband med tidleg innføringa av Kunnskapsløftet. Dei fleste lærarane ynskte kompetanseheving på arbeidsplassen. Lærarane som deltok i undersøkinga sa og at det dei hadde lært mest av var observasjonar, refleksjonar og drøftingar på

---

arbeidsplassen. Også Haug (2005) påpeikar at skal det skje endringar på anna enn overflata, må den enkelte lærar få høve til å prøve ut det som er nytt på sin måte, få tid til å erfare, få høve til å justere og prøve på nytt, få tid til å tenkje og forstå og drøfte med andre. Det nye må gjerast til kvar sitt eige, og på sin måte.

### 6.3 Vurdering av læring eller læring av vurdering?

Hypotesen om at elevvurdering i barneskulen har eit tyngdepunkt mot vurdering av læring, vart stadfesta i undersøkinga. Funn av vurderingsreiskapar i barneskulen kan ikkje seiast å vere berre formative eller summative. Det er korleis reiskapane vert brukte med elevar, som er avgjerande for å seie om vurderinga fører til læring eller berre fungerer som ei kartlegging og ein informasjon til elev, lærar og foreldre. Når praksis med elevvurdering vert vurdert mot grunnprinsippa for vurdering (side 25) og kvifor ein skal vurdere, syner praksis at hovudfokus mellom lærarar er størst mot dokumentasjonen av elevvurderinga. Det finst få døme på at lærarar forventar eigenvurdering frå elevar, og ingen respondentar arbeider systematisk med at elevar skal kjenne kompetansemåla. Kameratvurdering er ikkje registrert i bruk.

Det er likevel nokre dimensjonar frå funna i undersøkinga om praksis og vurderingskultur, som peikar mot læringspotensial i vurderinga både for elevar og lærarar:

- Nokre døme på ein vi-kultur, kollegaer deler erfaringar med kvarandre.
- Erkjenning av at lærarar har ein automatisert handlingskompetanse (taus kunnskap) som må synleggjerast og utviklast. Dialogen er eit døme.
- Lesegrupper som vurderingsreiskap i norskfaget har potensial for utvikling av eigenvurdering og kameratvurdering.

Det personlege engasjementet til den som skal arbeide med barn og unge er noko av det mest avgjerande for resultatet (Haug 2005). Dette engasjementet har ikkje vore tema i undersøkinga, men i intervju kunne det positive engasjementet merkast ved måten respondentane omtala elevane.

*I dag så er det mykje fokus på kunnskap, kunnskap, kunnskap.  
.....trivselen må på plass først! Dei må vite at dei er ivaretekne, og så kan  
læringa begynne! (14e)*

Ei overordna målsetjing med denne oppgåva var å undersøkje lærarar si oppleving av elevvurdering i barneskulen. Sitatet ovanfor illustrerer tydeleg eit dilemma som lærarar møter i samband med at skulen har eit samansett mandat. Kunnskapsmandatet har vore i fokus for denne oppgåva, men praksis i skulen syner at lærarar kan oppleve sosialiseringsmandatet som overordna kunnskapsmandatet.

---

## Litteratur

- Bachmann , Kari og Peder Haug (2006): *Rapport om tilpassa opplæring. (Lese 25.04.08)*  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset\\_opplaring.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Bang, Henning (2000): *Organisasjonskultur*. 3.utgåve. Otta: Tano.
- Bedre vurderingspraksis. Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag – en veiledning.*  
Oslo. Utdanningsdirektoratet (2007)
- Befring, Edvard (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Blomberg, Wenche (2005): *VADE MECUM. Liten kokebok for kildehenvisnings-og litteraturlisteskrivere*. Universitetet i Oslo. Studieavdelinga.
- Bolman, Lee G. og Terrence E. Deal (2005): *nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. 3.utgåve. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, Erling, Jarl Inge Wærness og Yngve Lindvig (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo: L ringslabens publikasjon 10/2005.
- Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin,  ke (1999): *Veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Djupedal, Øystein (05.09.2007): Tale på dialogkonferansen 2007, Gardermoen i Oslo  
[http://www.regjeringen.no/nb/tidligere\\_statsraader/Kunnskapsminister\\_Oystein\\_Kar\\_e\\_Djupedal\\_/taler\\_artikler/2007/Kultur-for-vurdering.html?id=479915](http://www.regjeringen.no/nb/tidligere_statsraader/Kunnskapsminister_Oystein_Kar_e_Djupedal_/taler_artikler/2007/Kultur-for-vurdering.html?id=479915) ( 3.12.07)
- Dysthe, Olga (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal,.
- Dysthe, Olga (2003): *Dialog, samspel og læring*. Oslo. Abstrakt forlag as.
- Einarsen, St le og Anders Skogstad (red.) (2001): *Det gode arbeidsmiljø. Krav og utfordringer*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Engh, Roar, Stephen Dobson og Eli Kari Høihilder (2007): *Vurdering for læring*. Kristiansand S. Høyskoleforlaget.
- Filstad, Cathrine (2007): ”Læring på jobben, ikke på kurs” . Bergen: artikkel 10. mai 2007.  
<http://www.forskning.no/artikler/2007/mai/1178607732.83> (Lese 25.04.08)

- 
- Fischer, Grete og Nils Sortland (2001): *Innføring i organisasjonspsykologi*. 3.utgåve. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fjørtoft, Henning (2007): *Vurdering og vurderingsverktøy*. Norsk læreren nr 2, 2007.
- Haug, Peder (2003) : *Evaluering av Reform 97*. Noregs Forskningsråd.
- Haug, Peder (2005): "Når skulen skal bli betre". Notat 5.januar 2005. Høgskulen i Volda.  
Lenke 25.04.08 frå:<http://www.mrfylke.no/fagom.aspx?m=26348&amid=1133844>
- Haugstveit, Tove Britt (2005): "Vurdering som profesjonsfaglig –kompetanse –Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5. ,6. ,og 7. trinn" i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr 06, 2005*.
- Haugstveit, Tove, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden (2006): *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. Rapport fra et KUPP prosjekt*. Høgskolen i Hedmark. [http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2006/05/rapp05\\_2006.pdf](http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2006/05/rapp05_2006.pdf) (25.04.08)
- Helle, Lars (2000): *Elevvurdering. Kontroll eller læring?* Otta: Tano Aschehoug.
- Hoff, Trude (2007): *Vurdering i grunnskolen: for bedre læring, mestring og måloppnåelse*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Holter, Harriet og Ragnvald Kalleberg (red.)(2002): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Hølleland, Hallvard (2007): "Nasjonale prøver og kvalitetsutvikling i skolen". I: *Elevvurdering i skolen - grunnlag for kulturendring*. Sverre Tveit (red.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Håstein, Hallvard og Sidsel Werner (2004): *Men de er jo så forskjellige. Tilpasset opplæring i vanlig undervisning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, Gunn ( 2006): *Lærerenes verden, innføring i generell didaktikk*. 3.utgåve. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte. En empirisk studie av grunnskolenes 4. ,7. og 10. trinn*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Kalleberg, Ragnvald og Harriet Holter (red.)(2002): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.
- Klette, Kirsti og Svein Lie (2006): *Sentrale funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Klette, Kirsti og Svein Lie (2007): *Tid for tunge løft*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale\\_undersokelser/Tid\\_for\\_tunge\\_loft.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Forskning/Internasjonale_undersokelser/Tid_for_tunge_loft.pdf) (25.04.08)

---

”Kompetansemål i Norsk etter ny læreplan” 1.-7. årssteg. (2006) Sande skule og Viksdalen skule.

Kunnskapsløftet (2005): *Utdannings og forskningsdepartementet*: Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen. Midlertidig trykt utgave september 2005. *Utdanningsdirektoratet, Oslo*.

Kvale, Steinar (2005): ”Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews” I: *Nordisk Pedagogikk – 2005 – Nr 01*. Aarhus Universitet, Danmark.

Kvale, Steinar (2006): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

L-97 : *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement ,1996.

Nasjonale prøver, rapport frå MMI etter gjennomføringa 2005. Oslo: Utdanningsdirektoratet. (Lese 25.04.08 )  
[http://www.utoanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering\\_av\\_eksternvurderere\\_2005.pdf](http://www.utoanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Evaluering_av_eksternvurderere_2005.pdf)

*Nasjonale prøver 2007: Brukernes evaluering av gjennomføringa*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Synovate, ved Håkon Kavli 29.02.2008. (14.03.08)  
[http://www.utoanningsdirektoratet.no/upload/Brukerevaluering%20av%20nasjonale%20prøver%202007%20\(m\\_vedlegg\).pdf](http://www.utoanningsdirektoratet.no/upload/Brukerevaluering%20av%20nasjonale%20prøver%202007%20(m_vedlegg).pdf)

*Opplæringslova : Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17.juli 1998 med endringar 29.juni 2007*. Oslo: Kunnskapsdepartementet .  
<http://www.lovdato.no/all/nl-19980717-061.html> (25.04.08)

”Plan for lese og skriveopplæringa på Bygstad skule”. Bygstad skule, 2007.

Polanyi, Michael (2000): *Den tause dimensjonen – en introduksjon til tus kunnskap*. Oslo: Spartacus forlag.

Sjyvollen, Ragnhild Bakke ( 2007): ”Elevenes syn på elevvurdering”. I: *Elevvurdering i skolen - grunnlag for kulturrendring*. Sverre Tveit (red.) Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, Kari (2007): ”Vurdering som motivasjonsfremmende redskap for læring”. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift – 2007-Nr 02*.

*Stortingsmelding nr 30( 2003-2004): Kultur for læring*. Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

*Stortingsmelding nr. 16 (2006/2007): .....og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Oslo.

Säljö, Roger (2005): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

*Tidleg oppstart med nye læreplanar. Kartlegging av erfaringar med førebuing og iverksetjing.* Arbeidsrapport nr 196. Høgskulen i Volda og Møreforskning. Randi Bergem, Finn Ove Båtevik, Kari Bachmann og Marit Kvangarsnes (2006). Volda. [http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Tidleg\\_oppstart.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Tidleg_oppstart.pdf) (25.04.08)

Turmo, A. og Svein Lie (2004): *Hva kjennetegner norske skoler som skårer høyt i PISA 2000?* Oslo: Universitetet i Oslo, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.

Tveit, Sverre (red.)(2007): *Elevvurdering i skolen - grunnlag for kulturendring.* Oslo: Universitetsforlaget.

*Vurdering i grunnskulen.* Oslo: Pedlex skoleinformasjon, 2007.

Werner, Sidsel (2008): ”Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse – en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler”. Oslo: Universitetet i Oslo. Samandrag lese 25.04.08.  
<http://www.uv.uio.no/forsk/disputaser/SidselWernersammendrag.html>



---

Norunn Lunde Furnes  
Bygstad 16.januar 2008

**Til skulane i Gaular:**

Bygstad skule ved rektor  
Sande skule ved rektor  
Viksdalen skule ved rektor

Dei siste to åra har eg vore student knytt til Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Oslo, samstundes som eg arbeider på Bygstad skule. I samband med masterstudiet Tilpassa opplæring, tenkjer eg å skrive ei oppgåve om elevvurdering i barneskulen våren 2008. Prosjektplanen er no godkjend , og eg skal bruke kvalitativ metode for å søkje kunnskap frå praksisfeltet . Utanom teori og nyare forskning på elevvurdering er eg særleg interessert i å undersøkje korleis lærarar praktiserer elevvurdering i skulekvardagen. Kunnskapsminister Djupedal uttala i september 2007 at lærarar har for dårleg kompetanse i elevvurdering. Eg ynskjer å undersøkje i kva grad lærarar deler denne oppfatninga. Eg tenkjer å få eit oversyn over kva desse lærarane eg intervjuar meiner er gode eksempel på elevvurdering i lesing og skriving eller norskfaget. Den delen av elevvurdering som eg er særleg oppteken av er den formative vurderinga, eller undervegs-vurdering. Det er også interessant å få vite om lærarar ser på elevvurdering som viktig for læring, og korleis dette kan gjerast i tilpassa opplæring.

Planen er at eg intervjuar ein lærar frå kvar av skulane i Gaular. Til dette treng eg hjelp av skuleleiarane til å velje ut ein lærar . Det er ynskjeleg at denne læraren har erfaring frå mellomsteget dei siste åra og særleg i norskfaget. Eg kan ikkje rekne med at lærarar stiller i kø for å verte intervjuar, det er difor eg bed dykk som rektorar å legge til rette for at lærarane kan verte intervjuar i arbeidstida si. Eventuelt at dei kan avspasere tida som dei har brukt dersom lærarane sjølve meiner at dette er praktisk.

Eg håpar at det som kjem fram i oppgåva kan vere nyttig for skulane og eg trur at auka fokus på tema i seg sjølv kan føre til refleksjon over praksis og at vi får fleire ord på ”den tause kunnskapen ”som enkelte har sagt pregar elevvurderinga.

Eg har laga eit sett med spørsmål som dei aktuelle lærarane får tilsendt når dei seier ja til å delta. Intervjuet vert også teke opp og lydopptaket vert koda og anonymisert og lagra på datamaskin . Eg skriv ut (transkriberer) intervjuet som eit dokument og dette får læraren tilsendt om lag ei eller to veker etter intervjuet. Det vert avtala tid til eit møte mellom lærar og meg der vi går gjennom intervjuet og ser om det er mistydingar eller feil som eg bør rette opp. Truleg vil tidsbruken for lærar verte om lag 3 timar eller meir medrekna tid til å lese gjennom spørsmåla, intervjuet og samtalen etterpå.

Sidan intervjuet også er eit lydopptak, treng eg eit stille og uforstyrra rom som vi kan disponere om lag ein time. Eg ynskjer å gjennomføre intervjuar så snart som mogeleg , og håpar at de kan hjelpe meg med dette!

Med helsing og ynskje om godt samarbeid!

Norunn Lunde Furnes tlf 97677231

---

## AVTALE OM INTERVJU

I samband med masteroppgåve i tilpassa opplæring, har Norunn Lunde Furnes søkt om å få gjennomføre eit prøveintervju av ein lærar på ..... skule. Intervjuet skal gjennomførast i februar 2008.

..... skule er positiv til at ein lærar på skulen vert intervjuet og har lagt til rette for dette. Opplysningane som kjem fram i intervjuet skal ikkje knytast til personen eller skulen med namn . Det er ein føresetnad at intervjuopptaket vert lagra forsvarleg slik at ikkje informasjon kjem på avveggar og vert misbrukt.

Norunn Lunde Furnes og lærar gjer avtale om tid og stad for prøveintervju. Lærar deltek i intervjuet som ein sjølvstendig person og svarar ut frå egne opplevingar av realitetar i skulen. Lærar skal få kopi av det transkriberte intervjuet slik at eventuelle mistydingar kan rettast opp tidleg i prosessen.

### Stad og dato:

.....

Rektor:.....

Lærar: .....

Masterstudent:.....

## ELEVVRDERING

K-06 skil mellom undervegsvurdering og sluttvurdering

### Sjå forskrifta § 3.1 og § 3.3:

*Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere ei god eigenvurdering. Undervegsvurderinga (-) skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakterar.*

### §3.4 Vurdering utan karakter

*Skal gis i form av en beskrivende vurdering av hvor eleven står i forhold til kompetansemålene i faget og de andre målene i læreplanverket med sikte på at elevene på beste måte kan nå disse målene  
Det skal kunne dokumenteres at vurdering er gitt  
Elevene skal kunne delta i vurderingen av sitt eget arbeid*

.....  
..Nedanfor har eg sett opp nokre stikkord for formativ vurdering: Vurdering for læring:  
**formativ vurdering** , heng saman med elevens progresjon.

*Kontinuerleg  
Brukar ord til å tilpasse tilbakemelding  
Ser framover, vert brukt til å bestemme neste steg i undervisning og læring  
Mottakarar er lærarar og elevar i klasserommet*

### INTERVJUGUIDE:

Opplever du at elevvurdering i barneskulen er noko som lærarar er opptekne av på arbeidsplassen din?

Meiner du at det er ein samanheng mellom elevvurdering og læring?

Er det viktig at elevane i barneskulen er kjende med vurderingskriteria for fag?

Kan du seie noko om korleis du praktiserer elevvurdering i lesing og skrivning i ein klasse?

Er det vurderingsformer som du har særleg god erfaring med ?

Kjenner du til andre vurderingsformer som vert brukte på skulen din?

Opplever du at den nye læreplanen har ført til endringar i skulen når det gjeld elevvurdering?

Tidlegare kunnskapsminister Øystein Djupedal uttala i september 2007 at lærarar har for dårleg kompetanse på elevvurdering. Er dette ei oppfatning du deler?

Kva meiner du kan gjerast for å auke lærarar sin kompetanse i elev vurdering ?

Kva gjer lærarar bra når vi snakkar om elevvurdering i barneskulen?

## KODING

<b>kode</b>	<b>kjeldeplassing</b>	<b>kode</b>	<b>kjeldeplassing</b>
<b>1a</b>	A2 side 1.3	<b>11a</b>	C2s.3.2,3.3 D2s.5.2,8.2
<b>1b</b>	B2 side 1.1	<b>11b</b>	B2 s.2.1,C2s.4.3,D2s.3.1
<b>1c</b>	D2 side 1.2	<b>11c</b>	C2s.4.2, D2s.5.2
		<b>11d</b>	A2s.2.3,B2s.2.2,C2s.1.3,4.1
<b>2a</b>	A2 side 1.1	<b>11e</b>	C2s.1.3, D2 s.1.2
<b>2b</b>	B2 side 1.2	<b>11f</b>	A2s.2.1,B2s.1.3
		<b>11g</b>	A2s.2.2,3.1 D2s.3.3
<b>3a</b>	D2 side 1.3	<b>11h</b>	B2 s.1.3
<b>3b</b>	B2 side 1.3	<b>11i</b>	A2 s.4.3
<b>3c</b>	C2 side 2.1	<b>11j</b>	C2s.2.1 D2s.1.3
<b>3d</b>	C2 side 4.1	<b>11k</b>	C2s.3.3
<b>3e</b>	B2 side 1.3	<b>11l</b>	B2s.5.3
		<b>11m</b>	D2 s.7.1
<b>4a</b>	C2 side 2.1		
<b>4b</b>	C2 side 2.1	<b>12a</b>	A2s.4.3
		<b>12b</b>	B2s.5.1 og 5.2
<b>5a</b>	B2 side 3.1	<b>12c</b>	B2s.4.1, 2.3, D2 s.4.3
<b>5b</b>	C2 side 3.2	<b>12d</b>	B2s.2.2, C2 s.7.3
		<b>12e</b>	C2s.7.2
<b>6a</b>	B2 side 5.3	<b>12f</b>	D2s.3.3, 5.2 vedlegg
<b>6b</b>	C2 side 5.1	<b>12g</b>	D2s.6.1, D2s. 7.3
<b>6c</b>	D2 side 9.3	<b>12h</b>	D2s.7.2 og 7.3
		<b>12i</b>	C2 s.5.1
<b>7a</b>	C2 side 5.3	<b>12j</b>	B2 s.5.2
<b>7b</b>	B2 side 4.1	<b>12k</b>	D2 s.8.1 og 8.3
<b>7c</b>	B2 side 5.1		
<b>7d</b>	D2 side 6.3		
		<b>13a</b>	D2 side 9
<b>8a</b>	A2 side 4.3	<b>13b</b>	B2 side 1

<b>8b</b>	B2 side 4.2	<b>13c</b>	C2 side 4
<b>8c</b>	C2 side 6.2	<b>13d</b>	B2 side 1, C2 side 4
<b>8d</b>	D2 side 8.1	<b>13e</b>	C2 side 4.3
		<b>13f</b>	C2 side 2.2
<b>9a</b>	A2 side 5.2	<b>13g</b>	D2 side 1.3, 1.5 og 2.1
<b>9b</b>	B2 side 4.3	<b>13h</b>	C2 side 1.5
<b>9c</b>	C2 side 7.1 og 6.3	<b>13i</b>	C2 side 6, D2 s.8, B2 s.4
<b>9d</b>	D2 side 8.3	<b>13j</b>	C2 side 6
		<b>13k</b>	C2 side 5.3
<b>10a</b>	B2 side 5.1		
<b>10b</b>	A2 side 4.3	<b>14a</b>	A2 side 3.1
<b>10c</b>	C2 side 7.3	<b>14b</b>	D2 side 3.1
<b>10d</b>	D2 side 8.3	<b>14c</b>	D2 side 2.1
		<b>14d</b>	D2 side 8.2
		<b>14e</b>	B2 side 5.1