
ELEV VURDERING KOMPETANSE- VURDERING

Sigmund Lieberg

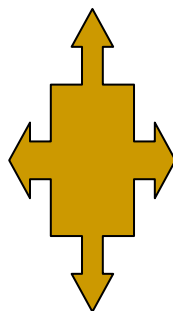
Pedagogisk forskningsinstitutt

UiO

INDRE DRIVERE: Kunnskap om opplæringas resultater

Individens
læring

Fag- og
alders-
kohorters
læring



Synet på læring,
trening og
utvikling

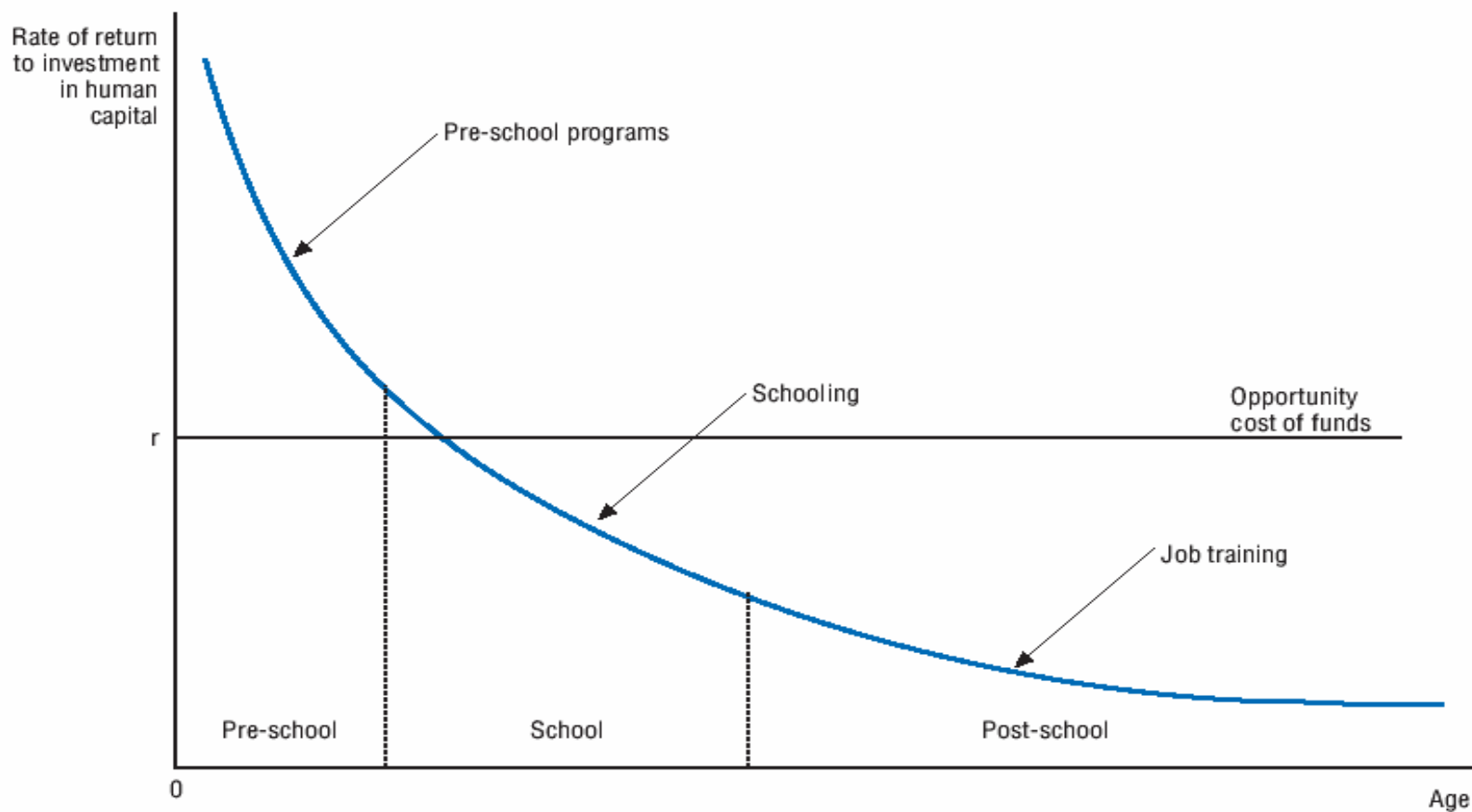
Læringsut-
byttets fordeling:
Sosialt, kjønna,
kulturelt

“Learning begets learning.”

- Cunha and Heckman, den siste Nobel pris-vinner i økonomi peker på at førskolealder gir en unik mulighet for investering i menneskelig kapital.
- Ett grunnleggende prinsipp er at læring på et trinn i utviklingen avler læring på neste.
- Fokus på læring i tidlig barndom øker produktiviteten til neste trinn også videre – prinsippet om bæredyktig utvikling
- Komplementariteten til trinnene kan bli svekket når som helst ved for eksempel en dårlig ungdomsskole, men ikke noe er av så grunnleggende betydning som grunnivået

Rates of return to human capital

investment initially setting
investment to be equal across all ages



Source: Cunha et al. (2005), *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*.

“Skill begets skill.”

- Som forskning viser; ferdighetene lært på et utviklingstrinn påvirker både forutsetningene for læring på neste trinn og den faktiske læringa
- Carneiro and Heckman (2003) : “skill begets skill.”
- In this sense – and with regard also to health and social development – poverty in early childhood has more serious effects than at any other stage in the life cycle

Grunnleggende ferdigheter er erfaringsavhengige

- Som Bronfenbrenner's (1986) kritikk av atferdsgenetikk, viser ny forskning at komplekse ferdigheter er erfaringsavhengige og forutsetter *strukturert erfaring* gjennom sosialt samspill.
- "In sum, a child's development requires positive interaction, modelling, and support from the outside by parents and other care-givers (Leseman, 2002)."

“Skill begets skill.”

- Barns vokabular viser relativ stabilitet fra slutten av barnehagealderen og fram mot voksen alder i den forstand at barn som har et lite vokabular når de begynner på skolen også med sannsynlighet har det ved avslutningen av sin skolegang, og motsatt; barn som har et godt utviklet vokabular i tidlig alder ser ut til å fortsette å videreutvikle det slik at de går ut av skolen med et høyt vokabular og god leseforståelse. Det ser ut til at barn som tidlig får tilstrekkelig stimulering og utviklingsstøtte til å utvikle sitt talespråk, vil påbegynne læringsforløp som understøtter senere læring.

“Skill begets skill.”

- 'Kultur for læring' (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004) slår fast at 'God stimulering i tidlig alder er viktig for læringen senere i livet. Forskning tyder på at barnehagen kan bidra til å redusere forskjeller i læringsutbytte og gi bedre skolerresultater, særlig for barn med minoritetsspråklig bakgrunn, funksjonshemmede barn og barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker' (s. 11).

“Skill begets skill.”

- En grunn til at det er vanskelig å si noe om langtidseffekter av tidlig språkstimulering, er knyttet til 'sleeper-effekter'. Denne effekten har å gjøre med at sammenhenger som ikke er tydelige umiddelbart eller etter kort tid, kan bli det senere. Korrelasjonene mellom barns vokabular i barnehagealder og deres senere leseforståelse blir sterkere etter hvert som barn blir eldre (Snow et al., 2005). Dette kan være et uttrykk for at vokabular har en 'sleepereffekt' på lesing hos unge voksne.

Læreplan I Norge: fra input og prosessorientering til output

- Input, prosesser og output: Praktiske kategorier når en ser på skolens arbeid med læreplaner
- Fra Input, prosess eller Throughput til Output-fokus

Hvordan har vi innrettet innhold og arbeidsmåter for læring?

- Likt/like ($\text{Innhold} \times \text{arbeidsmåter} = \text{input} \times \text{thru-put}$) har i stor grad vært samfunnets formel for skolens læring
- Lærere låner/leier profesjonalitet gjennom sterk læremiddelav-hengighet (+/-)

Hvordan har vi innrettet innhold og arbeidsmåter for læring?

- Innhold og arbeidsmåter har hatt verdi i seg selv
- Aktivitet ensbetydende med læring
- Troen på læring som resultat av den gode vilje og situasjon, ikke øving, trening og måling
- Fokus på output har vært fraværende i betydelig grad

Evalueringen av L-97

- Lærere nøler med å stille eksplisitte faglige krav
- Aktiviteter blir mål i seg selv, er tilfeldige
- Oppsummeringer mangler
- Korrigerende tilbakemeldinger er sjeldne

Aktuell norsk forskning

- Tilpasset opplæring går særlig sammen med individrelatert uformell vurdering (Dale og Wærness)
- Bruk av allmenn ros og fravær av eksplisitte og klare faglige standarder som et klart trekk i arbeidet i klasserommet (Klette)
- Fint og flott uavhengig av elevenes innsats eller kvaliteten på produktet (Klette)
- Lærerens fravær av faglige standarder og krav

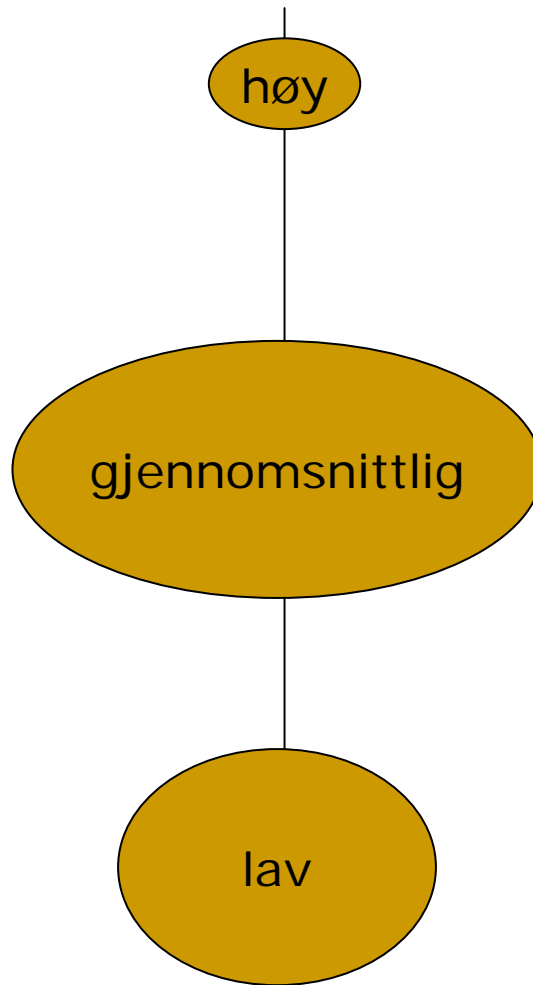
Aktuell forskning

- Det er et økende krav til kompetanse i å behandle komplekse og multiple tekster på ungdomstrinnet og videregående opplæring. I kunnskapssamfunnet er høy leseferdighet viktig, både for den enkelte og for samfunnet.
- Fagspesifikk læring forutsetter generelle ferdigheter i tekstforståelse.
- Det er stor spredning mellom elever fra ulike demografiske grupper mht å mestre språklige ressurser.

OECD. Equity in Education. Thematic Review 2005

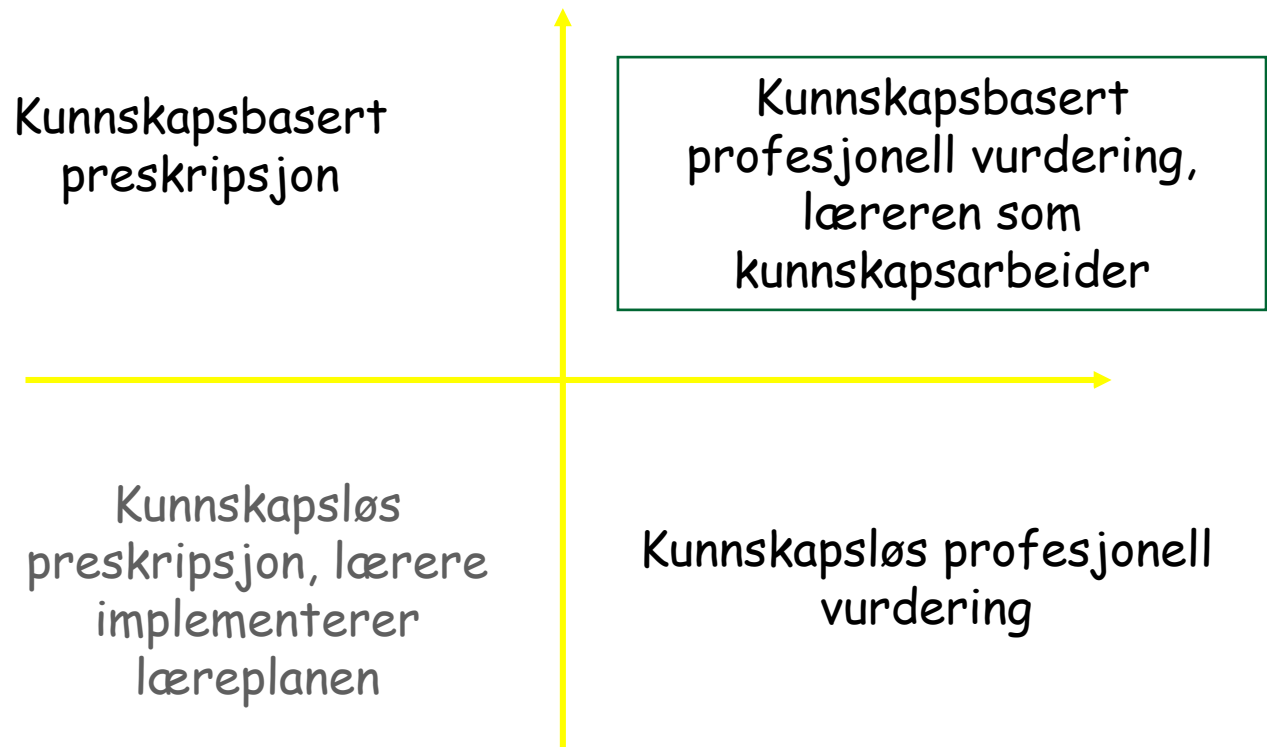
- "We believe that one of the reasons for underachievement at age 15 may be the predominance of a culture of which children are underchallenged. We have been impressed by the quality of care provided for children, the emphasis on social development and the priority given to out-door play but worry that expectations about intellectual development are too low".

Norske elevers læring



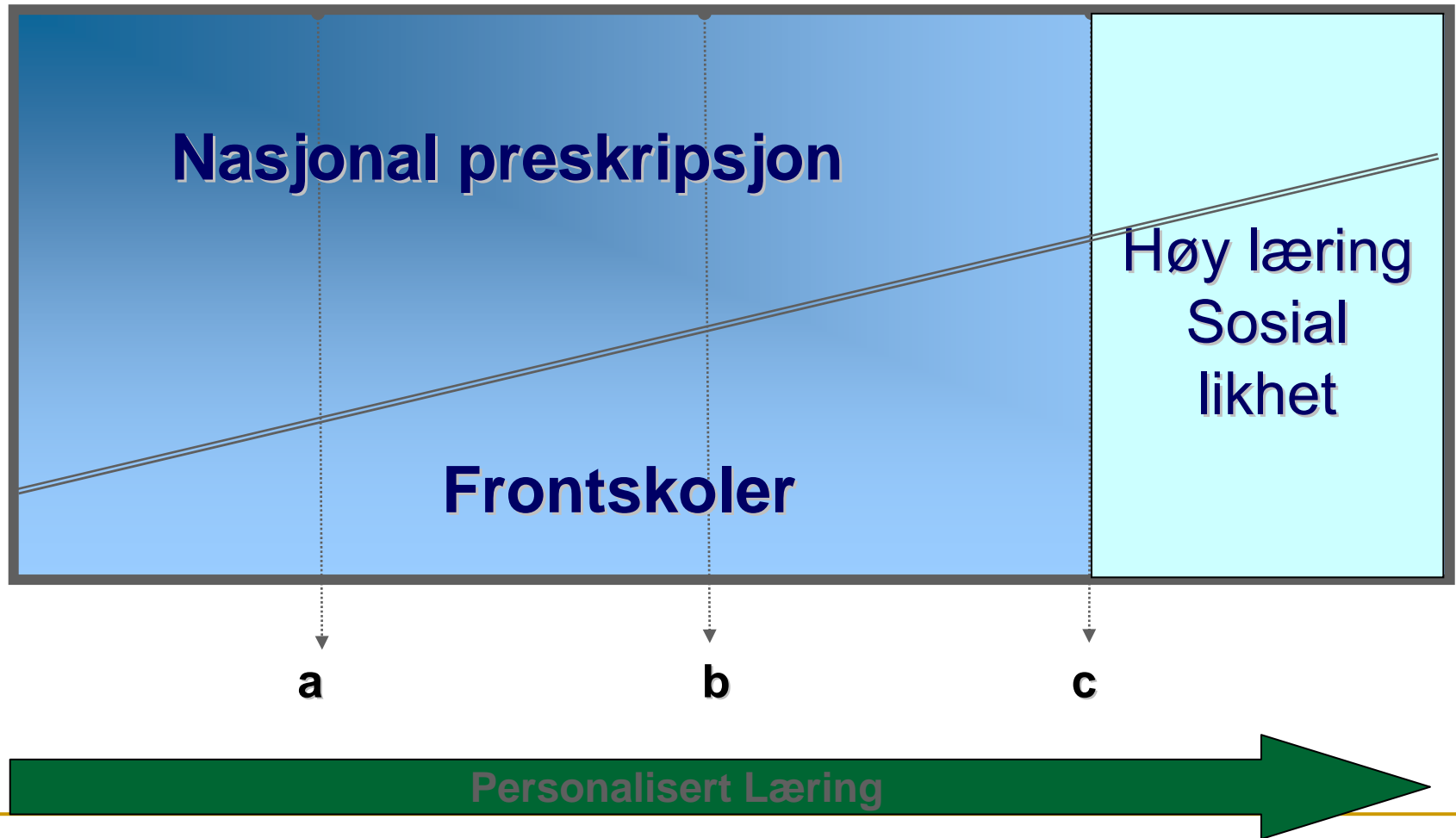
En utfordring – ulike løsninger

Fremtidens skole må
være kunnskapsbasert



Skolens tradisjoner har
vært kunnskapsfattige

Å nå høy læring og sosial likhet



L-97 og vurdering

- Elevvurdering:
 - Fremme læring og utvikling
 - Tilbakemelding om framgang til eleven om arbeidsprosesser og resultat
 - Eleven: aktiv deltaker i arbeidet med vurdering
 - Eleven: øve opp evne til å ta medansvar for og vurdere sitt eget arbeid
- Individuell vurdering uten karakterer er en del av den daglige opplæringa
- På Ungdomstrinnet tar vurdering utgangspunkt i mål og innhold i faga

L-97 og vurdering

- L-97 har lagt vekt på å gi eleven en ny rolle i vurderingsprosessen. ”Elevane skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar for og vurdere sitt eige arbeid.” (L97).
- I Kunnskapsløftet er ferdighetene til å delta i vurderingsprosesser nedfelt i flere kompetansemål for ulike fag.

Elevrolle og vurdering

- Både i kognitiv og sosiokulturell læringsteori er det vesentlig at elevene utvikler gode læringsstrategier. Disse strategiene kan blant annet utvikles ved at elevene i samspill med lærer reflekterer over og vurderer sine egne læringsprosesser.

SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI OG ELEVVRURDERING

- Mange av de vurderingsredskapene som er tatt i bruk i skolen de siste åra, har sin teoretiske forankring i ulike sider ved sosiokulturell læringsteori:
- Mappevurdering: formålet med mappene er i første rekke å stimulere til læring ved å dokumentere de læringsforløpene som eleven har deltatt i.

SOSIOKULTURELL LÆRINGSTEORI OG ELEVVRURDERING

- Respons-grupper. Bruken av responsgrupper kan også være en del av et stillas som hjelper eleven til å nå den nærmeste utviklingssonen.
- Elevsamtalen blir stadig oftere tatt i bruk for å veilede og vurdere i elevens læringsprosess. Den gir rom for dialog. Gjennom elevens deltakelse er læreren i mer direkte kontakt med elevens læringssituasjon. I elevsamtalen kan læreren ta hensyn til elevens utviklingszone, og tilpasse veiledningen til den.

Kognitiv og sosiokulturell læringsteori

- Det å utvikle evnen til å reflektere over egen læring er en krevende intellektuell ferdighet og et viktig mål både innen kognitiv og sosio-kulturell læringsteori.
- Vygotsky mener at slike tankestrukturer bør øves inn gjennom felles arbeid og i sosiale kontekster. Elevene reflekterer først over egen læring sammen med andre elever, med lærer eller i andre sosiale kontekster. Deretter går dette over i indre refleksjon som del av en individuell læringsstrategi

En latent motsetning i holdningen til vurdering blant lærere på barnetrinn og ungdomstrinn.

- Lærerne i 1.-7. klasse er opptatt av balansen mellom den individrelatert og den målrelaterte vurderingen. Mange mener nok at den individrelaterte vurderingen er avgjørende fordi den tar hensyn til hele elevens kompetanse, både den faglig/intellektuelle, de individuelle læringsevnene og skolens evne til å legge til rette for de sosiale sidene ved et godt læringsmiljø.
 - Mange av lærerne på barnetrinnet kan synes å ha en noe forenklet forståelse av målrelatert vurdering. Den blir først og fremst knyttet til formell vurdering med karakter, og sett på som en rendyrket summativ vurdering.
 - Det synes likevel som om disse holdningene er under endring. Haugstveit (2005) sier i en artikkel der hun bygger på intervju med lærere om vurdering og vurderingspraksis, at det kan synes som om lærerne har blitt mer opptatt av vurdering de siste årene. En lærer uttaler: "Jeg [...] tror kanskje man har fått et høyere bevissthetsnivå på hva vurdering er, og kanskje mer diskusjon på hva vi driver med av vurdering."
- Fra: Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden: Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse.2006

Hva sier forskningen?

- **Individrelatert vurdering versus målrelatert vurdering** Når lærerne omtaler sin vurderingspraksis med egne elever på 5. – 7. trinn, kommer det fram at det er individrelatert vurdering som i hovedsak preger deres praksis, dvs. vurdering i forhold til den enkelte elevs forutsetninger:
- *Det er kjempeviktig at de skal beholde litt selvtillit. Så det er ofte jeg tenker, oi, så fornøyd du er med det du har gjort i forhold til det det er. Men jeg synes at det er kjempeviktig i barneskolen, og at vi kan få lov til at de kan ha en positiv tro på seg selv. (Hanna 07.02.02)*
- *[...] hvis du har en elev som nekter å gjøre noen ting, så er det ingen vits å begynne å vurdere målene, altså, da må du se an litt, for noen må faktisk vurderes individuelt selv om de går i 7. klasse. (Liv 12.02.02)*
- Når lærerne beskriver sin egen vurderingspraksis i intervjuene, kommer det fram at de bruker vurderingen formativt, og at de ser på formativ vurdering som synonymt med en positiv og rosende vurdering.
- Fra:Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden:Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse.2006

Hva tenker lærere om vurdering?

- Vurderingsmåtene gir ofte muligheter for elevenes egenvurdering. Dette stiller lærerne seg positive til, men de opplever også at de mangler kunnskaper og erfaring på dette området.
 - Det er et uavklart spenningsforhold mellom individrelatert og målrelatert vurdering. Lærere mangler kunnskaper og erfaring i å gi også elever som strever med skolearbeidet, en vurdering som både er målrelatert og virker støttende og læringsfremmende.
 - Lærerne ser hvilken plass elevvurderingen har som en viktig del av profesjonskompetansen, og de ser også antydninger til en styrking av lærerprofesjonen i en sterkere vektlegging av rollen som veileder overfor både elever og foreldre.
- Fra: Tove Brit Haugstveit, Gunvor Sjølie og Bjarne Øygarden: Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse. 2006

Hva sier forskningen?

- Det blir ofte vanskelig å praktisere målrelatert vurdering, særlig overfor svake elever. Lærerne ser dessuten på individrelatert vurdering som mer i samsvar med læreplanens overgripende læringssyn og kravene til tilpasset opplæring enn den målrelaterte vurderingen.
- Lærerne savner erfaring med målrelatert vurdering, kanskje fordi den ikke har sterk tradisjon i barneskolen. De savner også en form på den målrelaterte vurderingen. "Bra" blir et tomt uttrykk som til slutt ikke betyr noe annet enn "jeg har sett på arbeidet ditt."

Hva sier forskningen?

- Etter å ha undersøkt klasseromspraksis etter reform 97, skriver Klette (2003:54): Hyppig bruk av allmenn ros kombinert med fravær av eksplisitte og klare faglige standarder for elevenes klasseromsarbeid, var [...] karakteristisk for våre klasserom, og man kan spørre seg om lærernes individorientering og redsel for å krenke enkeltindividet har som en av flere konsekvenser en tilbaketrukket og passiv lærerrolle i arbeidet som elevenes faglige veileder
- Bruk av ros er hyppig forekommende på barnetrinnets klasserom. I observasjonsnedtegnene har vi registrert mye bruk av kollektiv ros [...] Men vi registret også hva vi kan karakterisere som ukritisk bruk av ros. [...] For at ros skal få positive læringseffekter må det knyttes til situasjoner der det er berettiget. [...] Gjennomgående gir lærerne få eksplisitte produktkrav og standarder for hva som kjennetegner gode arbeidsbesvarelser og framføringer. (Klette 2003: 49 – 50) Klette, Kirsti (2003): “Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer I norske klasserom etter reform 97”. I: Klette, Kirsti (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*. Oslo. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo

Hva tenker lærere om vurdering?

- Lærerne er villige til å prøve ut nye vurderingsredskaper selv om dette krever at de må omorganisere undervisningsarbeidet.
- Nye vurderingsmåter som kan brukes til tilpasset opplæring ser lærerne som en stor fordel, men den rommer også en mulig motsetning til læreplanens mål om å legge til rette for sosiokulturelle læringsprosesser.

- Boud (1995), som rett nok arbeider innenfor voksenopplæring, nevner Rorty's term "*final vocabulary.*" "*This is*", sier han, "*the use of vocabulary which includes terms such as "good", "right", "rigorous", "professional standards" and the like. Even though it is apparently positive, it is language which leaves no room for manoeuvre. It has the final say. (...) They are empty rhetoric, and have no place in any discourse about learning*".
- De ordene, begrepene og språkbruken som er knyttet til vurdering, og som elevene møter gjennom lærernes vurderingspraksis, blir modeller for deres egen vurdering.

Hva sier forskningen?

Læreres kommunikasjon med elevene

- Ulike forskere har kartlagt lærernes kommunikasjon med elevene og har funnet en struktur preget av følgende: Læreren tar et initiativ, elevene gir en respons, og læreren gir en tilbakemelding i form av en vurdering
- Ofte er denne vurderingen et "galt" eller "riktig" svar. For å fremme metakognitiv tenkning kan en med utgangspunkt i elevens utviklingszone i større grad ha en kommunikasjon som preges av IRF-struktur: Initiation – Response – Follow-up (gi videre utfordringer til eleven).
- Vibeke Grøver Aukrust har undersøkt samtaledeltakelse i norsk klasserom og mener IRE/IRF-strukturen ikke lenger er så hyppig forekommende i norske klasserom: Skolens undervisnings- og læringsformer har [...] endret seg i betydelig grad i retning av mer gruppe- og prosjektarbeid og større bruk av teknologiske redskaper, og denne endringen har betydning for samtale og elever og lærere utvikler. [...] skolen i dag legger mer vekt på læringsprosesser og strategier og mindre vekt på faktakunnskap som kan kontrolleres gjennom spørsmål. (Aukrust 2003)

Hva sier forskningen?

- Utviklingen i i skolen synes å gå i en retning der de felles læringsarenaene svekkes, delvis med begrunnelse i tilpasset opplæring. I stedet får en arbeidssituasjoner der lærestoff, arbeidsmetoder, tempo, vanskegrad osv i stor grad er opp til den enkelte elev, og der også utvikling av motivasjon, læringsstrategier, arbeidsvaner osv. blir et individuelt ansvar. Lærerne mener at individualiseringen ikke svekker samhandling i elevgruppen. Lærerne uttaler seg entydig positive til individualiseringen, og de ser det ikke som problematisk at for eksempel den såkalte helklassesamtalen svekkes.

Sentrale spørsmål om vurderingspraksis

- Hvorfor vurderer vi?
- Hvilke forventninger har til vurderingsarbeidet?
- Hva skal vi bruke vurderingsprosessen og resultatene til?
- Hvordan er forholdet mellom forventninger og resultat?
- Hvordan følger vi opp bruken av vurderingsresultatene?

Sentrale spørsmål om vurderingspraksis

- Hvordan forstår vi begrepet vurdering?
- Hvilke former for vurdering bruker vi og hvorfor?
- Hvilke metoder og verktøy bruker vi?
- Hva er erfaringene med vårt vurderingsarbeid?
- Sterke og svake sider?
- Hvilke mål og kriterier arbeider vi med i forhold til vårt vurderingsarbeid?
- Hvordan trekkes elever inn i vurderingsarbeidet?
- Hvordan praktiseres selvverurdering?
- Hva måler vi elevene på?

Sentrale spørsmål for å utvikle en ny vurderingspraksis 1

- Hvordan er forholdet mellom de vurderingsformer vi praktiserer og skolens pedagogiske verdigrunnlag?
- Hvordan står de vurderingsformer vi praktiserer i forhold til K-løftets intensjoner om å styrke elevenes læring og deres personlige og faglige utvikling?

Sentrale spørsmål for å utvikle en ny vurderingspraksis 2

- Hvilke krav stiller vurderingsarbeidet til de som vurderer?
- Hva innebærer det å være en god vurderer?
- Hvordan behandler vi og bruker resultatene av vurderingene – og hvem gjør denne jobben?
- Hvordan arbeider vi med tolking og vurdering av resultatene?
- Hvem har nytte av det og på hvilken måte?
- Hvordan skaper vi sammenheng mellom vurderingsarbeidet og kompetanseutviklingen på området?

Innholdet i en vurderingskultur

- Vurdering er ikke bare et spørsmål om å være tilfreds eller å få kritikk
- Vurdering skal være meningsfull og ha betydning
- Vurdering forutsetter oppmerksomhet og samarbeid i skolen
- Vurdering forutsetter kompetanse og må føre til økt profesjonalisering
- Vurdering handler både om å være i stand til å vurdere og bli vurdert
- Vurdering tar tid og nytter
- Vurdering er noe som skal utvikles og læres
- Vurdering forutsetter bevisst fokus, klare mål og midler
- Vurdering avspeiler verdisyn og må samspille med skolens verdigrunnlag og mål

Hva skal en vurderingskultur inneholde?

- Verdigrunnlag – for alle?
- Regelsett – om hva, for hvem og til hva?
- Redskaper – for hvem og hva og til hva?

Hva skal danne basis for vurdering av eleven?

- Klare mål – tilpasset måltrapp
- Mål kommunisert og reflektert sammen med eleven
- Kriterier for måloppnåelse utviklet sammen med eleven
- Mål kommunisert og reflektert sammen med rettighetshavere

Hva er kompetanse?

- En endring i begrepsbruken fra kvalifikasjoner til kompetanser, selv om det langt fra er enighet om, hvordan kompetanser skal defineres.
- Kvalifikasjoner refererer til evnen til å utføre en på forhånd definerte arbeidsfunksjon
- Kompetanse dreier seg om »å kunne analysere, vurdere, treffe beslutninger og forholde seg kreativt i forhold til de situasjoner en stilles overfor

-
- **Hva er en 'kompetanse'?**
 - **En kompetanse er evnen til å mestre en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave.**
 - Denne funksjonelle definisjonen knytter kompetanser til å mestre utfordringer på konkrete områder innen yrke, sosiale roller, eller personlige prosjekter i vid eller avgrenset forstand. Oppmerksomheten rettes mot resultater, i handling eller adferd. Dette leder fram til at:
 - **Kompetanser manifesterer seg (er observerbare) i handlinger som individer gjør i konkrete kontekster og situasjoner.**

DeSeCo

- Tre overordnede nøkkelkompetanser
- Bygger på vurderinger av ekspertgrupper:
- Å handle autonomt og reflektert
- Å kunne bruke verktøy interaktivt
- Å Delta og fungere i sosialt heterogene grupper

Kompetansemål geografi

- *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*
- navnsette og plassere hjemstedet, hjemkommunen, hjemfylket og landet sitt på tegninger, kartskisser eller modeller
- beskrive landskapsformer og geografiske benevnelser ved å utforske landskapet nær skolen og hjemmet

Kompetansemål etter Vg2 studieforberevende utdanningsprogram -norsk

■ **Muntlige tekster**

■ *Mål for opplæringen er at eleven skal kunne*

- • vurdere og gi tilbakemelding på andres muntlige presentasjoner
- • vurdere egen muntlige utvikling
- • bruke fagkunnskap fra egne programfag i foredrag og diskusjoner om skole, samfunn og arbeidsliv
- • presentere norskfaglige emner og problematisere det framlagte stoffet

■ **Skriftlige tekster**

■ *Målet for opplæringen er at eleven skal kunne*

- • lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold

Om kompetansemål

- Kompetansemål skal beskrive hva eleven skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike trinn og skal utformes innenfor hovedområdene i faget

-
- Målene skal være konkrete og forståelige å forholde seg til for lærere, elever og foreldre, og være utformet slik at de er egnet som grunnlag for dialog mellom alle aktører som er involvert i opplæringen
 - Individvurdering i faget skal være målrelatert
 - Målene skal være utformet slik at de gir rom for at det er flere veier til målet

Kompetansemål og elevvurdering

- Når vurdering skal utføres, kan det være i forhold til mål på ulike nivå:
- i forhold til læringsmålene i læreplanens fagdel
- i forhold til delmål som springer ut av de mer overordnede læringsmålene eller ferdighetene som det er forventet at elevene skal ha nådd
- Vurderingen skjer så i forhold til disse delmålene
- I dette arbeidet er det viktig å utvikle kriterier som kan tas i bruk i vurderingen. Kriteriene kan være uttrykk for faglige mål, for arbeidsprosesser og for sosiale mål.

Kompetanse i norsk 1

- Hva vil det si å ha gode språkferdigheter?
- Kommer dagens unge til å skrive SMS-språk eller kanskje "ravisk"? ("Får når seter åp håre så blir jæ åpsat, å når slår ut håre blir jæ slått ut")

Kompetanse i norsk 2

- KAL-prosjektet viste at selv de flinkeste på ungdomsskolen velger å skrive fortellinger til avgangsprøven i norsk. Undersøkelsen viste også at elevene arbeidet for lite med argumenterende tekster. Skal man klare seg i arbeidslivet, med de kravene som er til skriftlig kommunikativ kompetanse, må en kunne mer enn å fortelle godt. En må kunne resonnerer, argumentere, drøfte, begrunne, søke og gjøre rede for eget og andres syn. Dessuten må en kunne beherske samhandlingsnormene i de nye teknologiske mediene(e-post, elektroniske møter, blogger osv.).

Kompetansemål og elevvurdering

- Det å bruke læreboka betyr at man for en stor del overlater operasjonaliseringen til læreboka. Strukturen og innholdet i læreboka virker slik avgjørende inn på arbeidsoppgaver og arbeidsmåter i skolen. Men læreplanens mål kan også tas opp i klassen, og gjennom en prosess kan lærerne på trinnet i samarbeid med klassen/gruppa utvikle delmål for kortere eller lengre perioder, for prosjekter eller tema som springer ut av de overordnede målene. Mange skoler utvikler ulike typer kunnskapskart for å gjøre målene mer konkrete for elevene, og på den måten gi dem en klarere forståelse av hvilke kunnskaper og ferdigheter de skal tilegne seg.

Opplæringslovens forskrift- ny

- **§ 3–1** *Rett til vurdering*
- Elevar i offentlege grunnskolar og skolar som er godkjende etter opplæringslova § 2-12, har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Kapitlet gjeld ikkje dei som får privat grunnskoleopplæring i heimen etter opplæringslova § 2–13.
- Det skal leggjast vekt på å gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane. Det skal også leggjast til rette for at elevane kan gjere god eigenvurdering.
- Skoleeigaren har ansvaret for at elevane får oppfylt rettane sine.

Opplæringslovens forskrift- ny

- **§ 3–3** *Undervegsvurdering og sluttvurdering*
- Elevane skal ha undervegsvurdering og sluttvurdering.
- Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter.
- Sluttvurderinga skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av grunnskoleopplæringa.

Opplæringslovens forskrift- ny

- **§ 3–4** *Vurdering utan karakter*
- 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 og dei andre måla 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.

Opplæringslovens forskrift- ny

- **§ 3–7** *Grunnlaget for vurdering med karakterar i fag*
- Grunnlaget for vurdering med karakterar er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.
- Karakterane skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderinga skjer, og ut fra det som er forventa på dette tidspunktet. Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn, så nær som i faget kroppsøving. I kroppsøving skal det leggjast vekt både på oppnådd kompetanse og på føresetnadene til den enkelte eleven
- Vurdering i orden og i åtferd skal ikkje inngå i fagvurderinga.

Ny vurderingstenkning; Fra vurdering av læring til vurdering for læring

- Vurdering av læring:
 - fører til undervisning for slik vurdering
 - minimerer individuelle forskjeller i stedet for å bygge på dem
- Vurdering for læring er:
 - formativ
 - integrert i lærings situasjonen
 - fleksibel

Utdanningsdirektoratet bes om:

- som ledd i å tydeliggjøre sammenhengen i hele opplæringsløpet i grunnopplæringen, vurdere og eventuelt foreslå felles bestemmelser om vurdering for grunnskole og videregående opplæring.
- å vurdere og eventuelt foreslå endringer i forskriftens omtale av grunnlaget for vurdering med og uten karakter.

-
- å vurdere og evt. utarbeide forslag til felles karakterbeskrivelser for grunnskole og videregående opplæring hvor karakterskalaen beskriver mestring på alle karakternivåer. Dette gjelder ikke karakterskala for opplæring i bedrift og fag-/svenneprøve.
 - å foreslå ulike modeller for hvordan sentrale bestemmelser om individvurdering kan gjøres mer tilgjengelig for brukerne. Dette kan for eksempel være generell omtale av vurdering i læreplanverket/[1]fagspesifikke bestemmelser om vurdering/ beskrivelse av konsekvenser av forskriftens bestemmelser i læreplanverket/ulike former for mykere styring (veiledninger, nettbaserte tips og råd, rundskriv osv).

-

[

-
- Å planlegge og iverksette en bredt anlagt utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag på trinn med kompetansemål. Utprøvingen skal iverksettes fra og med skoleåret 2007-2008 og omfatte et utvalg skoleeiere. Varighet på utprøvingen vil være to skoleår. Direktoratet skal rapportere om utprøvingen etter ett skoleår. Erfaringer skal vurderes, jf punkt 4 i dette oppdragsbrevet om følgeevaluering. Det er en forutsetning for utprøvingene at alle skoler som ønsker det kan benytte deler av materialet som prøves ut, ha tilgang til informasjon og erfaringer fra utprøvingen og mulighet til å dele egne erfaringer med andre.
 - Å utvikle ulike verktøy/veiledningsmateriell som kan stilles til disposisjon for skolene (ikke prøver/tester) for vurdering som bygger på læreplanene for fag i Kunnskapsløftet og som inspirerer og støtter det lokale vurderingsarbeidet.

-
- Å utvikle ulike verktøy/veiledningsmateriell som kan stilles til disposisjon for skolene (ikke prøver/tester) for vurdering som bygger på læreplanene for fag i Kunnskapsløftet og som inspirerer og støtter det lokale vurderingsarbeidet.
 - Å kartlegge og vurdere opplegg for vurdering som allerede er i bruk i kommuner og fylkeskommuner, inkludert underveisvurdering av lærlinger og skriftlig vurdering uten karakter på barnetrinnet.
 - Å gjennomgå de sentrale ordningene for sluttvurdering, herunder fag- og svenneprøver og evt. foreslå endringer. Denne gjennomgangen skal inkludere hvilken funksjon eksamen skal ha i forhold til standpunktvurdering.

-
- Direktoratet skal vurdere utvikling av et felles rammeverk som grunnlag for oppgaveutforming og felles rammer for sensorveiledninger, vurdering av elevens og lærlingenes prestasjoner og bruk av resultater ved lokalt og sentralt gitt eksamen, inkludert fag- og svenneprøver.
 - Å kartlegge og vurdere erfaringer (omfang og innhold) med bruk av digitale verktøy i underveis- og sluttvurdering. Foreslå hvordan bruk av digitale verktøy og systemer i underveis- og sluttvurdering kan videreutvikles, inkludert bruk av digitale verktøy til eksamen og prøver.

Hvorfor vurdering for læring?

- De engelske forskerne Black and Williams (1998) beskriver resultatene oppnådd gjennom bruk av formativ vurdering "as among the largest ever reported for educational interventions".
- Gjennom systematisk bruk, medfører formativ vurdering:
 - høyere oppnådd kompetanse for eleven
 - rettferdighet i forhold til økt læringsutbytte
 - Styrking av elevenes læringsstrategier

Formativ evaluering

Gode erfaringer

- OECD – CERl studiet om formativ vurdering i ungdomsskolen (2005) forteller at formativ vurdering, når det blir gjennomført systematisk, fører til større likhet i læringsresultater og fremmer innsikt i egne læringsstrategier.

Formativ evaluering

- Vurdere elever med det formål å gi dem tilbakemeldinger underveis i læringsarbeidet om status i forhold til kravene som gjelder.
- Identifisere det ufullstendige, dårlige og det uferdige

Formativ evaluering

- Etablere klare faser for formativ og summativ evaluering
- Hvilke kontrakter gjelder?
- Etablere klare prosedyrer og regler for hele evalueringen

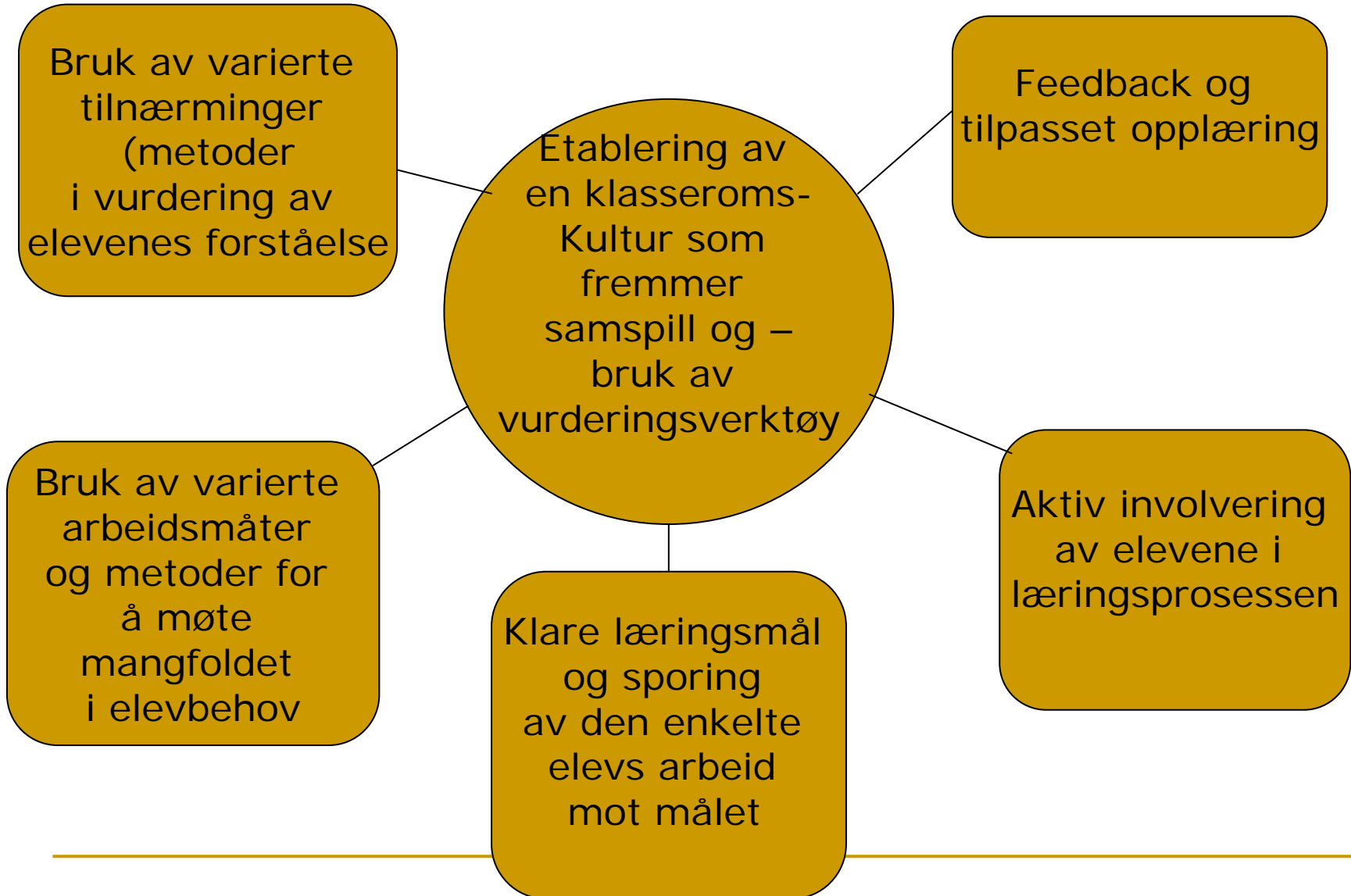
Bør - verdier
(Læringsmålene)

GAP

Formativ v.
er å finne ut
om det er et
gap mellom
Er - verdier
og bør -verdier
og finne
mekanismer
for å minske
gapet

Er - verdier
(Hva man faktisk
har lært)

Hva kjennetegner vurdering for læring?



Aktiv involvering av elevene: Arbeid med mål og kriterier for måloppnåelse

- Det er viktig å gjøre elevene til aktive deltakere i utviklingen av vurderingskriterier. Dersom dette skjer på varierte måter i mange fag og på alle klassetrinn, får klassen og elevene gradvis erfaring med å bli vurdert, men også med selv å vurdere medelever og eget arbeid på en slik måte at de utvikler en bedre innsikt i selve læringsprosessene. Mange undersøkelser viser at dersom elevene deltar også i denne fasen av læringsarbeidet, virker det motiverende på det videre arbeidet. De får en klarere forståelse av hva de skal arbeide med, hvilke mål de skal nå og hva de blir vurdert ut fra. En slik kriterieutvikling kan vektlegge både arbeidsmåter, orden og sosiale ferdigheter, men det er ekstra viktig å la kriteriene også inneholde de faglige målene for eleven.

Etablering av en klasseromskultur som fremmer samspill og bruk av vurderingsverktøy

- Legge til rette for / sørge for at elevene føler seg trygge og føler fortrolighet i klasserommet
- Erkjenne elevenes individuelle og kulturelle forskjeller
- Planlegge for elevene læring, ikke for aktiviteter

Aktiv involvering av elevene i læringsprosessen

- Formativ vurdering handler om å hjelpe elevene i å utvikle sine egne læringsstrategier (learning to learn skills), noe som også kalles å utvikle metakognitive strategier. Elever utrustes gjennom dette med sitt eget språk, sine egne redskaper for læring gjennom aktiv involvering. Dette øker overførbarheten i bruken av slike ferdigheter i dagliglivet.

Aktiv involvering av elevene i læringsprosessen

- Kontrollstrategier for egen læring er således viktig. Dette forutsetter imidlertid at elevene har motivasjon og selvtillit. Det blir derfor en viktig utfordring for lærere å hjelpe elevene med å bygge slik trygghet og motivasjon.

Klare læringsmål og sporing av den enkelte elevs arbeid mot målet

- Oppfølging av elevenes utvikling (som for eksempel bruk av loggbøker, individuell tilbakemelding)
- Tilpasse læringsmål, dvs. individuelle og relevante læringsmål

Feedback og tilpasset opplæring

- God tilbakemelding handler også om å ha eksplisitte kriterier for deltakernes prestasjoner eller klare prestasjonsforventninger som gjør læringsprosessen mer gjennomsiiktig. Dette kan virke modellerende for elevenes forståelse av hvordan man lærer å lære (jobber med læring)

Bruk av varierte tilnærminger (metoder) i vurdering av elevenes forståelse

- **Bruk av diagnostisk materiell / vurdering**
- **Utvikle spørreteknikker**
- **Samhandling med elevene og oppfølging av elevenes utvikling (mappevurdering, loggbøker, språkperm mm.)**

Bruk av varierte tilnærminger (metoder) i vurdering av elevenes forståelse

- Måter å stille spørsmål til elevene på i klasseromssamtaler
- Kvaliteten på kommentarene til elevenes skriftlige arbeider
- Her viktig med relasjonen til det faglige innhold og til individets behov
- Selv- og gjensidig evaluering

Bruk av varierte arbeidsmåter og metoder for å møte mangfoldet i elevbehov

- Elevmangfold: etnisk tilhørighet, emosjonelt, kulturelt, læringsmessig, kjønn, multiple intelligenser med videre
- Hvordan møte dette mangfold gjennom:
- variert klasseromsarbeid
- aktiv bruk av varierte læringsstrategier

Bruk av varierte arbeidsmåter og metoder for å møte mangfoldet i elevbehov

- variasjon av den enkeltes arbeidsmåter
- variasjon i kommunikasjon
- Variasjon av innhold

Feedback og tilpasset opplæring

- Tilbakemelding på deltakerens arbeid er grunnleggende for vurdering
- Tilbakemelding må være spesifikk og inneholde forslag til forbedringer i læringsarbeidet

Formative og summative vurderingsredskaper

- Målbeskrivelser
- Kriterieutvikling
- Læringssamtalen/Plansamtalen(hver 3. uke)
Klasseromssamtalen
- Prøver
- Eksamen/ Tentamen
- Logg/vurderingsdagbok/klarsedagbok/gruppedag-
bok
- Kunnskapskart
- Portefolio

Formative og summative vurderingsredskaper

- Vurderingsskjema
- Skriftlig kommentar (Lærerrespons)
- Elevrespons til andre
- Elevens egenvurdering
- Muntlig kommentar (Lærerrespons)
- Måleark
- Kartleggingsprøver
- Diagnostiske tester
- Nasjonale prøver

Valg og bruk av vurderingsredskaper

- Når man skal kartlegge vurderingsredskapene og plassere dem i et slikt skjema, vil man raskt oppdage at få av disse redskapene er "rene" i den forstand at alle lærere uten videre vil plassere dem på samme sted. For å gjøre en mest mulig faglig relevant kartlegging, mener vi det kan være nyttig å ta utgangspunkt i spørsmål som dette:
 - - Hva er hensikten med det valgte vurderingsredskapet?
 - - Hvor ofte brukes dette vurderingsredskapet?
 - - I hvilke situasjoner blir vurderingsredskapet brukt?
 - - Hvordan er elevenes deltakelse og medvirkning
 - - Hvordan er vurderingskriteriene framforhandlet?
 - - Hvordan formidles informasjon fra vurderingen til eleven?
 - - Hvordan blir den samlede informasjonen om vurderingen brukt innad på skolen?
 - - Hvordan gis informasjon fra vurderingen videre til foreldrene?
 - - Hvordan bruke summative redskaper (eksamen, nasjonale prøver) til å styrke elevenes læring?

- En del forskning viser at lærere bruker ulike vurderingsstrategier avhengig av om eleven er høytpresterende eller lavtpresterende (Black & Williams 1998).
- Det kan se ut som om lærere gir mer allmenn, sosial vurdering til svake elever, mens flinke elever får mer faglig relevant vurdering.

Undervisningssamtalen som vurdering for læring i tilpasset opplæring

- Undervisningssamtalen er viktig for læring og vurdering. Noen undersøkelser avslører trekk ved samtalene i klasserommet som er av interesse i vår sammenheng (Rowe 1987). En observasjon Rowe gjorde, gjelder lærernes ulike behandling av elevene. Lærerne hadde på forhånd identifisert sine fem beste og fem svakeste elever, og observasjonene viste at de beste fikk klart lengre tid til å tenke seg om enn de svakeste. Når en så på hva slags vurdering de to gruppene fikk, viste det seg at de svakeste elevene fikk mer åpenlys ros enn de fem beste, men det var vanskelig å vite hva som ble rost. Rosen til de beste elevene var ikke så åpen, men mer faglig relevant. Mønsteret var at de beste fikk ros for sine korrekte/gode besvarelser, mens de svakere elevene ble oppmuntret i mer generelle vendinger. Dette er en observasjon som er gjort i mange klasserom, og det er uttrykk for et dilemma lærerne ofte står overfor.

Undervisningssamtalen som vurdering for læring i tilpasset opplæring 2

- De fleste lærere gav elevene svært kort tid til å komme med svar, gjennomsnittlig ett sekund. I noen klasser arbeidet lærerne bevisst med å utvide ventetiden, og i disse klassene ble følgende endringer observert:
 - - Lengden på elevenes svar økte
 - - Svarene ble bedre begrunnet
 - - Antall spontane og samtidig relevante svar økte
 - - Færre elever mislyktes med svarene
 - - Elevene lyttet mer til hverandre
 - - Mer undring
 - - Svake elever bidro mer
 - - Varierte innspill fra elevene
 - Også lærerne endret sine samtalemønster. Det var åpenbart at det ble færre spørsmål fra lærerne, og spørsmålene ble mer varierte. Lærerne hevdet også at de svake elevene deltok på en mer aktiv måte, noe som førte til at lærerne etter hvert fikk andre forventninger til dem.

- ❑ Dersom det er riktig, betyr det da at det ikke blir stilt andre forventninger til de svake elevene enn å delta eller ”å gjøre så godt de kan”?
- ❑ Blir elevene på denne måten plassert i en faglig passiviserende læringssituasjon fordi læreren gjennom vurderingen ikke greier å gi faglig stimulerende veiledning? Kan det være selve innholdet i vurderingen som i så fall ikke stimulerer eleven til ytterligere faglig innsats, han har jo fått høre at det var bra nok at han gjorde så godt han kunne? Dette er perspektiver som kan tydeliggjøres om man analyserer og bevisstgjør seg om sin egen vurderingspraksis.

Elevvurdering for læring

- Både PISA-undersøkelsen og andre undersøkelser tyder på at dyktige elever har et repertoar av læringsstrategier de kan velge i, og vet når de skal bruke hvilken strategi. De vet at de har kontroll over egen læring, hvordan de skal legge opp arbeidet, hvordan de for eksempel skal gå fram ved lesing av tekster, hva de forstår og ikke forstår, og hva de kan gjøre når læringen bryter sammen

Elevvurdering for læring

- Svake elever de vet ikke riktig hva de skal lære, og har vansker med å avgjøre om de forstår eller ikke. De har ikke tilstrekkelig kunnskap om seg selv som lærende og sitt eget strategirepertoar.

Elevvurdering og inkludering

- ❑ Hvilke konsekvenser får prinsippet om inkludering for vurderingsarbeidet i skolen?
- ❑ For det første må planlegging, innhold og arbeidsmåter i undervisningen tilpasses alle elevene, både de faglig sterke og faglig svake, med sikte på å stimulere dem til framgang og utvikling.

Elevvurdering og inkludering

- ❑ Gjennom individuelle arbeidsplaner kan innhold og arbeidsmåter legges slik opp at det blir et meningsfylt arbeid for alle, også for de elevene som sliter med skolearbeidet.
- ❑ Vurdering av faglig framgang i et inkluderingsperspektiv innebærer at vurderingsredskaper og vurderingsuttrykk må være varierte og fleksible, slik at alle elever kan bedømmes på en adekvat måte

- Formelle, standardiserte tester, som nasjonale prøver og liknende, dokumenterer visse ferdigheter som kan brukes i et større sammenlikningsperspektiv på nasjonalt og internasjonalt nivå. I et inkluderingsperspektiv bør skolen også ha en uformell bruk av standardiserte tester/prøver for å gi et mer nyansert og riktig bilde av alle elevenes faglige kompetanse, og dette er særlig viktig i forhold til de svakeste elevene.

- For å vise at jeg kan _____
- har jeg lyst til å
- skrive en rapport
- lage en fotofortelling
- samle en utklippsbok
- bygge en modell
- lage en dans
- lage et tankekart
- snakke inn på bånd
- lage en tegning
- osv.
- (Se for eksempel Armstrong, Thomas (2003): *Mange intelligenser i klasserommet*, Abstrakt forlag, Oslo

- For å utvikle læringsstrategier må en ha metaperspektiv på egen læring. Det kan omfatte
 - a) kunnskap om seg selv som lærende person (egen eller andres oppfatning om hvordan en lærer, hvordan hukommelsen fungerer, hva en må gjøre for å forstå, egne læringsstiler osv.)
 - b) kunnskap om oppgave (vite at oppgaver er forskjellige, forstå hva den enkelte oppgaven går ut på, vite at oppgaver krever ulik innsats osv.)
 - c) kunnskap om strategier og arbeidsmåter som kan anvendes i forbindelse med den aktuelle oppgaven

- Selv om læreren ikke skriver logg (noen lærere gjør det), så bør læreren se på loggen som en kilde til å utvikle sin forståelse av hvordan læring skjer i klassen og hos den enkelte elev.
 - For elevene kan bruken av logg blant annet:
 - - utvikle evnen til å ta ansvar for egen læring
 - - utvikle evnen til å reflektere over hva de har forstått eller ikke har forstått
 - - gi en mulighet til å si fra om hva de trenger mer hjelp til
 - For læreren kan loggen blant annet gi:
 - - innsikt om hvor eleven står faglig
 - - innsikt om hva eleven trenger mer hjelp til
 - - tilbakemelding om hvordan undervisningen fungerer, få idéer til videre arbeid
 - - forståelse for den enkelte elevens læringsstil og læringsstrategi

- Lærerens kommentarer har alltid representert en svært vanlig og viktig vurderingsform. Hovedfunksjonen både med muntlige og skriftlige kommentarer er å gi eleven ei tilbakemelding på et arbeid, en framføring eller en prestasjon av et eller annet slag.
- I all vurdering er det viktig at eleven har tillit til at lærerens vurdering bygger på bestemte kriterier for det arbeidet som er utført. Trolig vil det styrke elevens forståelse og utbytte av kommentarene dersom kriteriene er utviklet sammen med eleven, og at det er tatt hensyn til elevens forestilling om hva han kan greie i forhold til denne oppgaven. Det betyr ikke at eleven skal bestemme, og kanskje gjennom det legge seg på et for lavt prestasjonsnivå.

- Skal frekvente vurderingsformer som skriftlige lærerkommentarer fungere produktivt og læringsfremmende, må først og fremst eleven oppleve at det angår han og arbeidet hans. Læreren bør uttrykke interesse, respekt og forståelse for det arbeidet som er gjort. I tillegg skal selvsagt kommentaren slå ned på ting eleven burde greidd bedre, på manglende orden og krav som ikke er oppfylt. Til slutt skal kommentaren peke framover, det skal motiveres for videre arbeid, kanskje med det samme temaet, eller i alle fall slik at eleven tar med seg kommentaren og rådene og kritikken inn i neste oppgave.

- Hvilken elev skriver vi til?
- Hva slags veiledning er det denne eleven trenger?
- Hvilke oppgaver og læringsstrategier er det riktig å peke på for eleven?
 - - Er det prosessen, innholdet, det estetiske eller mer formelle sider ved et arbeid som skal vektlegges?
 - - Er det noe i den skriftlige kommentaren som motiverer
 - - Er det særlige element vi bør legge inn i slike kommentarer for å styrke potensialet og verdien av dem?
 - - Er det slik at de er sluttkommentarer, eller er de heller et ledd i de langstrakte prosessene der det er lengre tidsavstand mellom de ulike produktene, og hvordan kan det prege kommentaren?
 - - Hvordan få kommentaren til å være gyldig, til å bli husket og aktuell, når elevene skal lage den neste oppgava, i neste måned, om et halvt år, eller neste skoleår?

Eleven og vurderingssamtalen

- Hva er det som vurderes i slike situasjoner?
- Vurderer elevene ut fra de samme mål og kriterier som læreren?
- Hva skjer når elevene vurderer hverandre?
- Hvilken funksjon har det at elevene deltar i vurderingen av medelever ?

Vurdering for læring– en gjennomgående svakhet

- **Vurdering og dens bruk for undervisning og læring forblir et svakt område.**
- Svakheter knyttet til fagenes kunnskapsområder
- Slik kunnskap omfatter et klart bilde av fremgang/ fagets læring
- God praksis spres ikke
- Elevens arbeid og oppgaver har ofte liten individuell tilpasning og blir utilstrekkelig som grunnlag for informasjon om elevenes fremgang
- Kontekstens betydning underestimert

Ugunstige rammer for vurdering

- Når aktiviteter har få rutiner og liten stabilitet
- Når aktørene involvert i arbeidet ikke er enige om målene
- Når det er lav fleksibilitet på virkemidler
- Når det mangler kompetanse og ressurser for vurdering
- Når det mangler prioritering av vurdering

Læringens verdi

Jeg kjenner mine læringsmål og føler jeg har kontroll over min læring

Jeg lærer mange ulike ting og fag

Jeg vet at om jeg må forbedre meg eller bli utfordret til å gjøre det, så vil jeg få hjelp

Jeg vet hvordan godt arbeid skal se ut og klarer meg selv i læringsarbeidet



Mine foreldre er involvert i skolen og jeg føler tilhørighet her

Jeg kan samarbeide godt med både læreren min og med andre

Jeg liker å bruke IKT og vet hvordan det kan hjelpe meg i læringsarbeidet

Jeg vet hvordan jeg blir vurdert og hva jeg behøver å gjøre for å forbedre arbeidet mitt

Jeg kan få jobben jeg ønsker