

Bedre vurdering for læring

Rapport fra

"Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"

Inger Throndsen, EKVA/ILS
Therese Nerheim Hopfenbeck, EKVA/ILS
Svein Lie, EKVA/ILS
Erling Lars Dale, PFI



Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2009

ekva 
enhet for kvantitative utdanningsanalyser

Forord

Denne rapporten tar utgangspunkt i følgeforskningen *Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Forskergruppen har fulgt prosjektet og skolene som deltar fra oppstart i november 2007 til våren 2009. I denne perioden har vi samlet data gjennom spørreundersøkelser og intervju. I den første rapporten ble det lagt vekt på lærerstemmene i prosjektet siden de var eneste informanter på dette tidspunktet. I den avsluttende evalueringsrapporten er både elever, lærere, skoleledere og skoleeiere informanter. Sammen gir de viktige bidrag for å kunne få et reelt bilde av situasjonen i skolen når det gjelder elevvurdering. Vi takker lærere, elever, skoleledere og skoleeiere, som alle har gitt verdifulle bidrag og informasjon til denne evalueringen. Deres kunnskap og synspunkter vil være viktig for det videre arbeid med elevvurdering i Norge. Dataene er analysert i lys av den historiske og utdanningspolitiske bakgrunnen for prosjektet og i lys av følgeforskningens teoretiske forankring.

Vi har hatt jevnlig kontakt med vår oppdragsgiver, Utdanningsdirektoratet v/Grethe Hovland, og prosjektgruppen for *Bedre vurderingspraksis*, v/Vivi Bjelke og Hedda B. Huse, i forbindelse med følgeforskningen. Vi takker alle for et godt og konstruktivt samarbeid. Når det gjelder rapportens innhold og anbefalinger, står de for forskergruppens regning. Vi takker også Kjersti Hage Stokke for hennes bidrag som prosjektleder i den første perioden. Vi håper denne evalueringsrapporten vil bidra positivt til det videre arbeidet med elevvurdering i Norge.

Blindern 15.05.09

Forfatterne

Innhold

Sammendrag	7
Om prosjektet Bedre vurderingspraksis	7
Om følgeevalueringen	7
Datainnsamlingen	8
Resultater	8
Anbefalinger	10
Summary	12
About the Project Better assessment practice	12
About the Evaluation Research	12
Data Collection	13
Results	13
Recommendations	15
1 Innledning	17
1.1 Vurdering på barnetrinnet	17
1.2 Vurdering med karakterer	17
1.3 Målrelatert vurdering i hele grunnsopplæringen	19
1.4 Prosjektet Bedre vurderingspraksis	21
Ulike modeller	21
Deltakende skoler	22
1.5 Om følgeforskningen	23
1.5.1 Sammendrag av Delrapport 1	24
1.5.2 Om evalueringsrapporten	24
2 Teori	26
2.1 Vurdering for læring	26
2.1.1 Formativ vurdering	26
2.1.2 Forholdet mellom formativ og summativ vurdering	28
2.1.3 Formativ vurdering og klasseromspraksis	30
2.1.4 Utfordringer med formativ vurdering	30
2.2 Kriterier og taksonomi	31
2.2.1 Norm- og kriteriebasert vurdering	32
2.2.2 Kriterium	33
2.2.3 Analyse av Blooms taksonomi	35
2.2.4 Mestringsnivåer og oppfølging	38
2.2.5 Gradering av kompetansemål	39
2.3 Motivasjon	41
2.3.1 Mestringsforventning	42
2.3.2 Attribusjon	43
2.3.3 Målorientering	45
2.3.4 Oppgavens verdi	46
3 Metode	49
3.1 Innledning	49
3.2 Intervju	49
3.3 Spørreundersøkelsen	50
3.4 Gjennomføring og antall besvarte spørreskjemaer	51
3.5 Analysemetoder og feilmarginer	52
4 Resultater	54

4.1	Lærernes prinsipielle syn på vurdering	54
4.2	Organisering og framdrift.....	56
4.3	Tidligere arbeid med elevvurdering	58
4.4	Kompetanseutvikling	58
4.5	Bruk av kjennetegn i praksis	61
4.6	Elevenes kjennskap til kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse	62
4.7	Tilbakemelding på skolearbeidet	65
4.8	Elevdeltakelse i vurderingen	66
4.9	Motivasjon for læring.....	67
4.10	Lærernes synspunkter på kjennetegnene.....	69
4.11	Taksonomi.....	71
4.12	Synspunkter på kjennetegn.....	72
4.12.1	Nasjonale eller lokale kjennetegn?.....	72
4.12.2	I hvilke fag?.....	74
4.12.3	På hvilke trinn?.....	74
4.12.4	Hvor mange nivåer?	75
4.13	Synspunkter på prosjektet	75
4.14	Hva kjennetegner prosjektskolene?.....	77
5	Analyse av ferdigstilte og innsendte eksempler på kjennetegn.....	80
5.1	Kjennetegn i norsk	81
5.1.1	Strukturen i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn.....	81
5.1.2	Taksonomien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn.....	82
5.1.3	Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn	84
5.1.4	Taksonomien i skolenes eksempler på kjennetegn	84
5.2	Kjennetegn i matematikk	87
5.2.1	Strukturen i læreplanen	87
5.2.2	Strukturen og terminologien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn	87
5.2.3	Taksonomien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn.....	88
5.2.4	Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn	89
5.2.5	Taksonomien i skolenes eksempler på kjennetegn	90
5.3	Mat og helse	91
5.3.1	Strukturen i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn.....	91
5.3.2	Taksonomien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn.....	91
5.3.3	Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn	91
5.3.4	Taksonomien i skolenes eksempler på kjennetegn	92
5.4	Samfunnsfag.....	94
5.4.1	Strukturen i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn.....	94
5.4.2	Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn	94
5.4.3	Taksonomien i de ferdigstilte kjennetegnene og skolenes kjennetegn	95
5.5	Sammenlikning mellom kjennetegn i ulike fag.....	96
6	Svar på Utdanningsdirektoratets spørsmål	98
6.1	Om kjennetegnene i de ulike modellene	98
6.2	Hvordan brukes kjennetegnene og hvilke erfaringer har lærere?	98
6.3	Hvordan oppfattes strukturen i og beskrivelsene av kjennetegnene?	102
6.4	Hva kjennetegner skoler med nytte/ikke nytte av kjennetegnene?	105
7	Anbefalinger.....	107
	Litteratur.....	116
	Vedlegg 1	122

Sammendrag

Om prosjektet *Bedre vurderingspraksis*

Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet iverksatt prosjektet *Bedre vurderingspraksis* med en rekke tiltak for å bedre vurderingspraksisen i norsk skole. Da det er godt dokumentert at mange elever, lærlinger og foresatte ikke får god nok informasjon om hvor elevene står i forhold til målene i læreplanverket, består et tiltak av en utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag på trinn med kompetansemål. Utdanningsdirektoratet definerer *kjennetegn på måloppnåelse* som beskrivelser av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene. Formålet med prosjektet er å prøve ut om kjennetegn kan gi en felles nasjonal retning og en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes kompetanse i fag. Følgende *fire* modeller for felles kjennetegn på måloppnåelse prøves ut:

- Modell A: Skolene utvikler selv og prøver ut kjennetegn på høy og lav måloppnåelse på barnetrinnet.
- Modell B: Skolene prøver ut ferdigstilte eksempler på kjennetegn på høy måloppnåelse på barnetrinnet.
- Modell C: Skolene prøver ut ferdigstilte eksempler på kjennetegn på høy og lav måloppnåelse på barnetrinnet.
- Modell D: Skolene utvikler selv og prøver ut kjennetegn på måloppnåelse knyttet til karakterskalaen på 10. årstrinn, Vg1 og Vg2.

De ferdigstilte eksemplene på kjennetegn er utviklet av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med faggrupper. Da behovet for kompetanseheving i individvurdering ved innføring av nye læreplaner er stort, er Utdanningsdirektoratet også bedt om å sørge for at strukturert kompetansebygging i vurdering blir en del av utprøvingen. Målet er økt vurderingskompetanse på alle nivåer.

Utprøvingen av kjennetegn startet med en pilotering i august 2007 med 8 skoler og gikk over til en omfattende utprøving i november 2007 med 77 skoler. Prosjektet, som retter seg mot hele grunnopplæringen, avsluttes våren 2009. Det. På barne- og ungdomstrinnet skal kjennetegn på måloppnåelse utvikles og/eller prøves ut i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag samt mat og helse på 2., 4., 7. og 10. trinn. I videregående skole deltar Vg1 og Vg2 med fagene norsk og matematikk, i tillegg til andre fag innen studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

Om følgeevalueringen

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo er tildelt ansvaret for følgeforskningen *Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Dette arbeidet er lagt til Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA), som samarbeider med Pedagogisk forskningsinstitutt om oppdraget. Formålet med evalueringen er å gi en vurdering av hvordan de ulike modellene og bruk av felles referanser for kjennetegn på måloppnåelse for fag har fungert for elevene, og hvordan lærerne har opplevd at deres arbeid med vurdering og læring har fungert som følge av utprøvingen. Forskergruppen har gjennom flere rapporter gitt tilbakemelding til skolene og oppdragsgiver underveis i prosjektperioden.

Datainnsamlingen

I alt 77 skoler fra hele grunnopplæringen deltar i prosjektet. Skolene kommer fra alle landets fylker og er valgt ut av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med skoleeier. Datainnsamlingen har foregått i to runder (februar/april og oktober/november 2008), og begge gangene er både intervju og spørreskjema blitt benyttet. I den første runden ble det innhentet data fra lærere som deltar i prosjektet, mens både lærere, elever, skoleledere og skoleeiere har vært respondenter i forbindelse med siste datainnsamling. Intervjuene med lærere og elever var organisert i grupper. For å kunne undersøke effekter av prosjektet, er det også innhentet data fra elever på skoler som ikke deltok i prosjektet (kontrollelever). Til sammen 67 skoleledere, 635 lærere og 893 elever fra prosjektskolene besvarte spørreskjemaet. I tillegg mottok vi spørreskjema fra 31 skoleeiere og 368 kontrollelever.

Resultater

Lærernes prinsipielle syn på vurdering

Med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet har vi nå en læreplan med kompetansemål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike årstrinn. Den faglige vurderingen av elevene skal skje i forhold til kompetansemålene. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at 68 % av lærerne er uenige i at sammenligning av elever bør ligge til grunn for vurderingen. Dessuten mener 6 av 10 lærere at innsats og aktivitet bør telle med i den faglige vurderingen, mens ca 60 % er uenige i påstanden om at et kjennetegn på høy måloppnåelse er at eleven viser stor interesse for faget. Dersom disse oppfatningene gjenspeiler lærernes vurderingspraksis, tyder det på behov for en klargjøring hos enkelte lærere slik at vurderingen i større grad blir i tråd med gjeldende lovverk.

Kompetanseutvikling

Omtrent halvparten av lærerne svarer at de har hatt kontakt med et eksternt fagmiljø som et ledd i skolens kompetanseutvikling i elevvurdering. Veiledningen har i første rekke dreid seg om elevvurdering generelt og har i noe mindre grad vært rettet mot utvikling og bruk av kjennetegn i praksis. Av de som har mottatt veiledning, svarer omtrent 2/3 av lærerne at de er "svært fornøyd"/"fornøyd" med tilbudet. Skoleeiere ga uttrykk for at det har vært vanskelig å finne et fagmiljø som har tilstrekkelig kompetanse innen elevvurdering.

Organisering og framdrift

Spørreundersøkelsen viser at de fleste skolene har organisert arbeidet med kjennetegn i faggrupper. Prosjektet har ikke bare ført til økt fagsamarbeid innen den enkelte skole, men også mellom skoler, og samarbeidet mellom skoler foregår både på lærer- og skoleledernivå. I intervjuene kom det fram at lærerne så på økt fagsamarbeid som positivt. Hele 76 % av lærerne svarer at de har tatt i bruk kjennetegnene i vurderingsarbeidet, mens 70 % sier de har tatt kjennetegnene i bruk i kommunikasjonen om vurdering med elevene. Hovedinntrykket fra intervjuene var imidlertid at bruk av kjennetegn på måloppnåelse i det praktiske arbeidet bare så vidt var kommet i gang. Det viste seg at lærerne hadde svært begrenset erfaring med å gjøre bruk av kjennetegn i praksis da intervjuene ble gjennomført, noe som tyder på at det tar tid å etablere en ny vurderingspraksis. Da elevene i forbindelse med spørreundersøkelsen ble spurt om de forstår hva som menes med *kjennetegn på måloppnåelse i fag*, svarer bare litt over halvparten bekreftende på spørsmålet.

Kjennetegn i praksis

En stor andel av lærerne er ”svært enig” eller ”enig” i at kjennetegnene bidrar til en mer rettferdig vurdering og mer faglig relevante tilbakemeldinger til elevene. Flertallet av lærerne gir også sin tilslutning til at kjennetegnene bidrar til å klargjøre for dem hva elevene må gjøre for å forbedre seg faglig, og at de gjør det lettere å vurdere elevene kun ut fra faglige kriterier. Da intervjuene avdekket at mange lærere hadde svært begrenset erfaring med kjennetegn i praksis, kan en ikke se bort fra at lærernes responser på dette punktet kan være et uttrykk for deres antakelser om kjennetegn i praksis framfor et reelt uttrykk for erfaringer som de har gjort seg.

Kompetansemål, kjennetegn og tilbakemeldinger

Ca 40 % av elevene på 7. trinn svarer at de har god kjennskap til kompetansemålene i de fagene som inngår i prosjektet, mens tilsvarende tall for 10. trinn og videregående skole er henholdsvis 23 % og 30 %. På dette punktet ble det også registrert forskjeller mellom prosjektelevene på 7. trinn og elever i kontrollgruppe fra skoler som ikke deltok i prosjektet. Dette kan tyde på at barnetrinns lærerne som deltar i prosjektet, i større grad har kommunisert med elevene om kompetansemålene. For eksempel svarer 59 % av prosjektelevene på 7. trinn at de vet godt hva de må gjøre for å bli bedre i fagene, mot 48 % av elevene i kontrollgruppa. I snitt gir bare ¼ av prosjektelevene sin tilslutning til at de kjenner kompetansemålene i disse fagene så godt at de kan være med å vurdere eget skolearbeid.

Av de elevene som svarer ”ja” på spørsmålet om de forstår hva som menes med kjennetegn på måloppnåelse i fag, er det en begrenset andel som mener at kjennetegnene gjør det lettere for dem å forstå lærernes tilbakemeldinger og hva som kreves for å nå kompetansemålene i fagene, samt å forstå hva de må jobbe videre med for å forbedre seg (tilslutningen varierer fra 31 % til 56 %). Dette behøver ikke bety at kjennetegnene i seg selv ikke spiller noen rolle i vurderingen, men kan snarere være en indikasjon på at kjennetegnene ikke var blitt tilskrekkelig integrert i lærernes praksis på det tidspunktet spørreundersøkelsen ble gjennomført.

En stor andel av elevene på 7. trinn er ”svært enig” eller ”enig” i at læreren forteller dem hva de skal gjøre for å bli bedre, hva de mestrer i fagene og hva som kreves for ulike grader av måloppnåelse. Tilslutningen til disse spørsmålene er lavere på både ungdomstrinnet og blant elevene i videregående skole. Det kan være grunn til å spørre om bruk av karakterer fører til mindre bruk av læringsfremmende tilbakemeldinger.

Elevdeltakelse og motivasjon

En betydelig større andel av elevene på 7. trinn er ”svært enig” eller ”enig” i utsagn som går på elevdeltakelse i vurderingsarbeidet sammenlignet med elever på 10. trinn og i videregående skole. På barnetrinnet varierte andelen som gir sin tilslutning til utsagn om elevdeltakelse fra 50 % til 74 %, mens andelen lå 20-30 prosentpoeng lavere for de eldre elevene. Ut fra elevenes responser kan det med andre ord se ut til at barnetrinns lærerne, i tillegg til å kommunisere med elevene om kompetansemål og kjennetegn, også i større grad involverer dem i vurderingen. Resultatene viser at på dette området har skolene et stort forbedringspotensial, noe som særlig gjelder ungdomstrinnet og videregående opplæring. Da det ikke ble registrert noen forskjell mellom prosjektelevene og kontroll elevene på dette punktet, ser det ikke ut til at prosjektet hadde ført til økt elevdeltakelse i vurderingen på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

Elevmedvirkning i vurderingen anses som viktig med tanke på at elevene skal bli mer involvert i eget læringsarbeid. Dessuten anses elevmedvirkning som den mest betydningsfulle faktoren når det gjelder å fremme elevenes motivasjon for læring. I spørreundersøkelsen ble det ikke registrert forskjeller mellom prosjektelevene og kontrollevene når det gjelder motivasjon. Det ser med andre ord ikke ut til at prosjektet har hatt noen effekt på elevenes motivasjon for læring på det tidspunktet spørreundersøkelsen ble gjennomført. Økt motivasjon vil trolig først gjøre seg gjeldende når læringsfremmende tilbakemeldinger og elevdeltakelse i vurderingen i større grad er blitt innarbeidet i lærernes praksis. Når det gjelder elevene ved prosjektskolene, viste det seg å være forskjeller i motivasjon hos elever på barnetrinnet og de eldre elevene. Elever på 7. trinn framstår gjennomgående med en mer positiv beskrivelse av sin motivasjon enn eldre elever. Også internasjonal forskning viser at elevenes motivasjon for læring reduseres når de blir eldre, og at denne endringen ofte gjør seg gjeldende i overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Bruk av andre vurderingsformer er en faktor som er blitt trukket fram som en mulig forklaring.

Analyse av kjennetegn

Evalueringen av utprøvingen innebærer også analyser av kjennetegn på måloppnåelse som er utviklet i forbindelse med prosjektet. Dette omfatter både Utdanningsdirektoratets ferdigstilte eksempler på kjennetegn (som prøves ut av modell B- og C-skoler) og kjennetegnene som skolene selv har utviklet (gjelder modell A- og D-skoler). Når det gjelder strukturen i Utdanningsdirektoratets kjennetegn, avviker de i varierende grad fra fagenes oppbygging i læreplanen. Kjennetegnene i norsk har en struktur som i stor grad samsvarer med fagets struktur i læreplanen. I matematikk og samfunnsfag derimot går kjennetegnene på tvers av læreplanens kompetanseområder, noe som gjør at det gjennom kjennetegnene etableres en ny fagkonstruksjon for disse to fagene. Mye tyder på at det har vært vanskelig for lærere som prøver ut modell B og C, å forholde seg til dette. De synes det er vanskelig å se forbindelsen mellom de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn og kompetansemålene i læreplanen. Når det gjelder kjennetegnene til modell A- og D-skolene, viser analyser at de i stor grad er beskrivelser som knytter seg til det enkelte kompetansemål i læreplanen eller til delmål/enkeltema i den lokale planen. Utdanningsdirektoratets oppdrag til skolene om å utvikle nasjonale overordnede kjennetegn som skulle være utgangspunkt for lærernes vurderingsarbeid, har vært for krevende for skolene.

Hvilke skoler har hatt nytte av arbeidet med kjennetegn?

Skoler som synes å ha hatt nytte av arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse, er preget av at:

- lærerne er tilfredse med veiledningen de har fått fra eksternt fagmiljø
- lærerne har en positiv oppfatning av kjennetegnene i forhold til praksis
- skoleleder er fornøyd med skoleeiers bidrag i forbindelse med prosjektet
- skoleeier har ifølge skoleleder hatt jevnlig møter med lærerne
- skoleeier har ifølge skoleleder organisert samarbeid mellom prosjektskolene

Anbefalinger

Forskergruppen er bedt om å komme med råd for det videre arbeidet med elevvurdering. Vi anbefaler at:

- det legges opp en strategi hvor samarbeid om elevvurdering på og mellom skoler står sentralt i arbeidet for en bedre vurderingskultur i norsk skole
- elevene får en større og mer forpliktende rolle i vurderingsarbeidet enn i dag
- begrepet "kjennetegn" erstattes av betegnelsen "kriterier"
- en unngår unødig streng dikotomi mellom vurdering *for* og *av* læring

- det utarbeides nasjonale kriterier med muligheter for lokal bearbeidelse og tilpasning
- det ikke utvikles kriterier på måloppnåelse som implisitt lager en ny struktur i faget
- alle fagene i grunnskolen ses på som like relevante når det gjelder å utvikle kriterier på kompetansemål
- ulike tradisjoner for ipsative (relativt til den enkeltes forutsetninger) vurderingsformer tas opp og avklares overfor alle lærere
- det gjøres klart at læreplanens kompetansemål er å oppfatte som mål ved skoleårets avslutning, noe som gjør det nødvendig med veiledning til lærere om hvordan vurdering gjennom skoleåret skal forholde seg til målene
- kriterier for kompetansemål formuleres slik at det er lett å se sammenhengen med karakterskalaen, eksamen og eksamensveiledninger, samt prestasjonsnivåene på nasjonale prøver
- en unngår å legge opp til for tidkrevende og detaljerte krav til dokumentasjon og rapportering av vurderingsresultater
- det satses på kompetanseheving innen elevvurdering i universitets- og høyskolesektoren for å kunne ivareta behovet for kompetent og relevant veiledning i skolen i tråd med gjeldende prinsipper
- empirisk forskning om vurdering i skolen styrkes ytterligere

Summary

About the Project *Better assessment practice*

The Norwegian Directorate for Education and Training has been appointed by the Ministry of Education and Research to initiate several initiatives for improving assessment practice in Norwegian schools. It has been well documented that students and their parents do not receive enough information about where the students are in relation to the goals in the curricula. One of the initiatives has therefore been to test out different models for criteria for goal attainment in certain subjects where the curricula have specific achievement goals. The Norwegian Directorate for Education and Training has defined criteria for achievement goals as descriptions of the quality of what the students master in relation to the competence goals.

The aim of the project is to explore whether criteria can give a more subject-related and fair assessment of students' competencies in the different subjects. The following four models have been tested out:

- Model A: Schools have developed and tested criteria for high and low achievement goals in Primary school.
- Model B: Schools have tested criteria, which have been developed by experts which can serve as achievement goals in Primary school.
- Model C: Schools have tested criteria which have been developed by experts and which can serve as criteria for high and low achievement goals in the Primary school.
- Model D: Schools have developed and tested criteria for achievement goals related to the grading system in Lower and Upper secondary school.

The criteria which were already made were developed by the Norwegian Directorate for Education and Training in cooperation with experts in the specific subject fields. Since there is a need for improving the competence of student assessment in general, the aim is to improve the assessment competence on all levels.

The project started in November 2007 and will be finished in spring 2009. It includes Primary school (grades 1-7, age 6-12), Lower secondary school (grades 8 – 10, age 13 – 15) and Upper secondary school and Upper secondary education and training (age 16 – 18). In Primary school and Lower secondary school teachers will test out the use of assessment criteria in the subjects Norwegian, Mathematics, Social Science and Home Economics in grade 2, 4, 7 and 10. In Upper secondary school and Upper secondary education and training the schools participate with courses from Vg 1 (Upper secondary level 1) and Vg 2 (Upper secondary level 2) with the subjects Norwegian and Mathematics, including other subjects from vocational education and training program.

About the Evaluation Research

The Institute of Teacher Education and School Development at the University of Oslo has been appointed to evaluate the project *The Evaluation of Models for Assessment Criteria for Goal Achievements in Subjects*. This work is carried out by the EKVA (Unit for Quantitative Analyses of Education) in cooperation with the Institute for Educational Research. The goal for the research group is to evaluate how the different models and use of assessment criteria for goal achievements for subjects have been experienced by students, and how teachers have

experienced their work with assessment and learning as a consequence of this project. During the trialing the research group has reported preliminary findings from the research to the schools as well as to the Directory of Education.

Data Collection

A total of 77 schools participate in the project. The schools are chosen by the Norwegian Directorate for Education in cooperation with the municipalities and represent all the counties in Norway. The data collection has been carried out in February, April, October and November 2008. Interviews and questionnaires have been used both during the spring data collection and the autumn data collection. Only teachers were respondents in the first data collection, while school leaders, teachers, and students were respondents in the second one. Interviews with teachers and students have been organized in groups. To be able to measure the effect of the study we used a student control group from a school with students who did not participate in the project. A total of 635 teachers and 893 students responded to the questionnaires. In addition we received questionnaires from 67 school leaders, 31 school owners, and 368 students from the control group.

Results

Teachers' Beliefs about Assessment

Results from the Questionnaire show that 68% of the teachers disagree that a comparison of students should be the basic for the assessment. 6 out of 10 teachers agree that effort and activity should count as a part of the assessment in subjects, while approximately 60% of the teachers disagree with the statement that a criterion for high goals achievement is that students show great interest for the subject. These results show that there is a need for clarifying the assessment principles in the legislation.

Competence Development

Approximately half of the teachers answered that they have had contact with external professional institutions as a part of the schools' competence development in student assessment. The guidance from these institutions has first of all been concerned with student assessment in general, and less about developing and using assessment criteria in practice. About two thirds of the teachers who received guidance responded in the questionnaire that they were very content or content with what they had been offered. School owners gave the impression that they found it hard to find a professional institution which had enough competence in developing student assessment.

Organizing and Capacity to Fulfill the Project

The survey shows that the project has increased the cooperation among the teachers and the school leaders in schools, and also between schools. In the interviews teachers reported that this increased cooperation with focus on the different subjects was seen as positive. A total of 76% of the teachers answered that they have started using assessment criteria of goal achievement in their assessment work, while 70% of the teachers report to have communicated these assessment criteria while talking to their students. However, the main impression from the interviews is that the work with assessment criteria of goal achievement barely had started at the time of the interviews. It was clear that teachers had minor experience with the use of these assessment criteria in practice. When asked in the questionnaire whether students understand what is meant by the expression *assessment*

criteria of goal achievement, only half of the students responded that they understood the question.

The Use of Criteria in Assessment

A majority of the teachers reported to strongly agree or agree that the criteria contributed to a more fair assessment and more content-based feedback. Most teachers also agree that the criteria help students to clarify what they have to do to improve their learning and it helps teachers to use more objective judgment when assessing the students. At the time of the interviews, several teachers revealed that they had little experience with using the criteria in the classroom. In other words, the teachers' responses might very well be an indicator of their beliefs about work on criteria in assessment, more than what they have actually experienced in the classroom.

The Achievement Goals, Assessment Criteria and Feedback

Approximately 40% of the students in 7th grade answered that they had good knowledge of the achievement goals in the different subjects which were a part of the project. 23% of the students in 10th grade reported to know the achievement goals, while 30 % in Upper secondary school reported to know the goals. Differences were also revealed between the project students in 7th grade and the control students. This could indicate that teachers in Primary school have been communicating more with the students than other teachers. 59 % of the project students in 7th grade report that they know what they have to do for improving their learning well, while only 48% of the students in the control group report the same. One average only one out of four students in the project agree that they know the achievement goals in the subjects well enough to use self-assessment.

Of all the students who answer "yes" on the questionnaire item of whether they understand what "assessment criteria of goal achievement" is, only a few students agree that these assessment criteria make it easier for them to understand the teachers' feedback and what it demands to reach the achievement goals in the subject, including understanding what they have to work on to improve their learning. This does not necessarily mean that the assessment criteria do not work in the learning process. It can rather be seen as an indication of how early the questionnaire was given the students. One explanation can be that the teachers had not integrated assessment criteria in their teaching at the time.

More students in 7th grade than in Lower secondary and Upper secondary school experience that teachers tell them what to do to improve their achievement, what they are good at, and what they need to improve to reach their achievement goals. One can ask whether the use of marks in Lower and Upper secondary school decreases the use of more formative feedback.

Student Participation and Motivation

More students in 7th grade strongly agree or agree to the statements in the questionnaire about student participation in assessment compared to students in 10th grade and Upper Secondary School. In Primary school the results show a variation in the reported answers about student participation, from 50% to 74%, while it is 20-30 % less among the older students. In other words, the impression is that teachers in Primary school involve their students more in the assessment. The results show that this is the area where schools have the greatest potential for developing, especially among the older students. No significant differences were found between the students in the project and students from the control group. Based on these findings, we cannot conclude that this project has increased the student participation.

Student participation in assessment is central when involving students in their own learning. It is also regarded as the most influential variable for increasing student motivation. In the student questionnaire no differences were found between the project students and students from the control group. The project has so far had no effect on students' motivation for learning at the time of the questionnaire. Motivations will probably first increase when feedback and student participation are more integrated in teachers' work. Students from the project schools showed different motivation depending upon age. The younger students had more optimistic and positive attitudes. International research also shows that students' motivation decreases as they grow older, and this change is often seen when making the transition from Primary to Lower secondary school. The use of different assessment systems is one of the explanations given.

Analysis of the Assessment Criteria

The evaluation of the project also involves an analysis of the assessment criteria. This included both the assessment criteria developed by the Norwegian Directorate for Education and Training which were tested out by schools (model B and C) and the assessment criteria which the schools had developed by themselves (model A and D). When it comes to the structure of the assessment criteria in model B and C, there is a discrepancy between these criteria and how the curricula are structured. The assessment criteria in Norwegian schools have a structure which is quite similar to the curricula. Social Science and Mathematics have criteria which create new structures in the curricula. It has been challenging for students to test out model B and C. They find it hard to see the connection between the assessment criteria and the achievement goals in the curricula. Analysis of assessment criteria from model A and D show more of a match between the assessment criteria and the curricula. It seems like the challenge from the Norwegian Directorate for Education and Training has been too difficult for most schools.

Which Schools Have Benefited the Most From the Work on Assessment Criteria?

Schools which have

- teachers who report that they are satisfied with the guidance offered from universities and university colleges
- teachers who have a positive attitude to assessment criteria in schools
- a school leader who is satisfied with the municipalities' participation in the project
- a school municipality which meet teachers regularly
- a municipalities which have been organizing cooperation between the project schools

Recommendations

Our research team has been asked to recommend the future work with student assessment. We recommend the following:

- develop a strategy for cooperation between schools and within schools about student assessment
- increase student participation in the assessment work
- use the word *criteria* when working on student assessment
- avoid narrowing student assessment to a question about assessment *for or of* learning - quality assessment includes both
- develop assessment criteria nationally, but let schools have the possibility for developing them for their specific purpose

- all subjects should be seen as equally important in primary and lower secondary education when it comes to developing assessment criteria
- different traditions for ipsative assessment should be discussed in order to clarify the topic for teachers
- achievement goals should be viewed as goals at the end of a school year, and therefore teachers need more guidance in how to use assessment throughout the school year and how this assessment should relate to the assessment criteria and achievement goals
- assessment criteria should be written in a language which makes it easier to see the connection between the grading system, the exams and the national tests
- continue to support the universities and university colleges in their effort to increase their knowledge of assessment
- avoid developing assessment criteria which make a new structure in the subject
- avoid making a system which is too time-consuming for the teachers, with detailed demands of reporting and documenting assessment results
- strengthen empirical research on student assessment in Norway

1 Innledning

I utredninger og evalueringer slås det fast at det er en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i norsk skole, og det blir påpekt at systematisk vurdering i liten grad brukes som utgangspunkt for elevenes læring. I St.meld. nr. 16 (2006-2007) sies det blant annet: "I norsk skole har manglende vurderingskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter" (s. 77). Også i St.meld. nr. 31 (2007-2008) heter det at tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, generelt ser ut til å ha vært mangelvare i grunnopplæringen, til tross for at vurdering er et sentralt virkemiddel med tanke på å fremme læring og utvikling hos elever og kunne legge til rette for tilpasset opplæring. Innledningsvis vil vi se nærmere på sentrale dokumenter som kan bidra til å forklare hvorfor norsk skole preges av en svak vurderingskultur og -praksis.

1.1 Vurdering på barnetrinnet

Når det gjelder vurderingskulturen på barnetrinnet, bør den ses i lys av tidligere læreplaner. Går en til Mønsterplanen av 1974, ser en at "arbeidsinnsats" og "læreprosessen i seg selv" var del av elevvurderingen (s. 59–60). Også elevens "personlige utvikling" som omfattet mer enn det som omtales som "framgang i de enkelte fag", skulle inngå i vurderingen. Når lærere på barnetrinnet har vurdert elevens "framgang i de enkelte fag", har det vært elevvurdering ut fra "elevens forutsetninger for framgang". Disse retningslinjene for elevvurdering har mer eller mindre vært praktisert i over 30 år. I retningslinjene for elevvurdering i Mønsterplanen av 1987 påpekes det at lærerne overfor elever med "svake forutsetninger for arbeidet" må være spesielt oppmerksomme på elevenes behov for "varsomhet, oppmuntring, råd og veiledning" (s. 76). Dette har bidratt til at den løpende, uformelle vurderingsprosessen på barnetrinnet er blitt preget av allmenn ros som "flott" og "du er flink". Det har også vært avdekket at elever får positive tilbakemeldinger i for eksempel muntlige framføringer, uavhengig av kvaliteten på det de fremfører (Hertzberg 2003). I St.meld. nr. 47 (1995-1996) omtales elevinnsats som del av det som skal inngå i elevvurderingen uten bruk av karakterer. Dette preger fortsatt vurderingspraksisen på barnetrinnet. Det sies videre at vurderingen av innsats er avhengig av "evner og anlegg" og av om eleven har "tillit til egne evner og eigenmotivasjon". Også L-97 bygger i hovedsak på tankegangen om at elevens motivasjon og innsats skal stå i fokus når det gjelder elevvurdering på barnetrinnet. Tilbakemeldinger til elevene skulle omfatte "framgangen til elevene" og "arbeidsprosessen". Tradisjonen på barnetrinnet med å vurdere motivasjon, arbeidsinnsats, arbeidsprosess, elevens framgang ut fra forutsetninger og elevens personlige utvikling har altså en historie på over 40 år. Evalueringen av Reform 97 avdekket en kombinasjon av bruk av allmenn ros og fravær av eksplisitte og klare faglige standarder som et klart trekk ved vurderingsarbeidet på barnetrinnet (Haug 2004, Hertzberg 2003, Klette 2003).

1.2 Vurdering med karakterer

På ungdomstrinnet og i videregående opplæring har det vært tradisjon for vurdering med bruk av karakterer, og vurderingen skulle i utgangspunktet foretas i forhold til målene og innholdet i fagene. Men elevvurdering med bruk av karakterer har slik den har vært praktisert vesentlige svakheter. For det første har bruk av karakterer vært normbasert. Normbasert eller grupperelatert vurdering brukes når det foretas sammenligninger elevene imellom og hvor

kvaliteten på den enkelte elevs resultater ses i lys av de andre elevenes prestasjoner. Manglene i et normbasert vurderingssystem synliggjøres i den tenkningen som ligger til grunn for retningslinjene for karaktergivning i Normalplanen av 1939. Der står det at følgende karaktergrader skulle brukes: Særs godt (Sg), Meget godt (Mg), Godt (G), Nokså godt (Ng) og Lite godt (Lg). Utgangspunktet var det andre ord det som er godt, og "Godt" skulle gis når eleven var "middels flink". Kjernepunktet var altså det som er "middels", og graderingen ga seg ut fra det som var "avgjort over middels" (Mg) og "under middels dyktig, men følger noenlunde med i faget" (Ng). En elev som "i særlig grad" var under eller over middels fikk henholdsvis Lg eller Sg. I Normalplanen av 1939 påpekes det også at karakterene er blitt brukt "meget forskjellig" av lærerne. For at elevvurderingen skulle bli rettferdig, skulle lærerne derfor bruke "normalfordelingen" som et hjelpemiddel. Konsekvensen av en slik vurderingsform er at karakterene til den enkelte elev avgjøres på bakgrunn av hvordan de andre elevene presterer.

Overgangen til et målrelatert vurderingssystem skjedde i 1968 i forbindelse med vurdering i videregående skole. Ifølge opplæringsforskriften skulle "innsikt og forståelse" fra nå av være kriteriet på måloppnåelse i det enkelte fag. Vurderingen var målrelatert i den forstand at målene for vurderingen var elevens innsikt og forståelse. Men også dette målbaserte vurderingssystemet var grupperelatert eller normbasert i og med at elevene ble sammenlignet med hverandre i forhold til hvem som er over og under middels. Denne vurderingsmåten kan sies å ha som intensjon å være rettferdig i utvelgelsen av de elevene som er bedre enn andre.

I Opplæringslova med forskrifter (2001) ble det i forbindelse med vurdering i grunnskolen slått fast at når en setter karakterer, skal en legge vekt på *i hvilken grad* eleven har oppnådd kompetanse i faget (§ 3-6). Ifølge forskriften innebærer karakteren 6 at eleven har oppnådd "særlig høg kompetanse", mens karakteren 1 innebærer at eleven har oppnådd "liten kompetanse i faget". Det slås også fast at karakterer skal gi uttrykk for *i hvilken grad* elevene har nådd de målene de blir prøvd i (§ 4-8). I forskriften for videregående opplæring blir vurdering med karakterer delt inn på følgende måte: *over middels* måloppnåing i faget, *middels* måloppnåing i faget og *under middels* måloppnåing i faget (§ 4-12). *Over middels* måloppnåing i faget knyttes til karakterene 6 og 5, der det skilles mellom svært høy (6) og høy (5) måloppnåelse. *Middels* måloppnåing i faget knyttes til karakterene 4 og 3, der det skilles mellom noe over middels (4) og noe under middels (3) måloppnåelse. Elever som viser *svært svak* innsikt og forståelse av lærestoffet får karakteren 1, mens elever som viser *mangelfull* innsikt og forståelse av lærestoffet får karakteren 2. Ut fra dette forutsetter en rettferdig vurdering at karakterbeskrivelsene forstås på samme måte av lærerne uansett hvor i landet eleven har sin skolegang.

Mye tyder på at det blant lærere fortsatt forekommer normbasert vurdering, og at det derfor er behov for økt grad av rettferdighet i vurderingssystemet. Hægeland mfl. (2005) konkluderer med at lærere i ungdomsskolen gir standpunkt-karakterer på en relativ måte som har sammenheng med skolens elevsammensetning. Dersom en elev har mange skoleflinke medelever, blir eleven tildelt en lavere standpunkt-vurdering enn hva eleven oppnår som avgangsprøveresultat. Omvendt har elever fått tildelt en relativt høy standpunkt-vurdering dersom de har få andre medelever med høyt karakternivå til avgangsprøven. Deres analyser av eksamens- og standpunkt-karakterer bygger på data fra alle elever i avgangskullene i 10. klasse våren 2002 og 2003. Analysene viser også at gjennomsnittskarakterene ved skriftlige eksamener er lavere enn standpunkt, mens de for muntlige eksamener er høyere. De konkluderer med at dette enten kan skyldes at det vurderes feil eller at vurderingene kan være ulike fordi det fokuseres på ulike deler av fagkompetansen. Videre viser undersøkelsen til

Hægeland og Kirkebøen (2006) at standpunkt karakterer i norsk og engelsk er svakt økende. Et annet viktig moment i denne sammenheng er at karakterer er den enkeltfaktoren som entydig viser seg å ha sterkest statistisk effekt på sannsynligheten for om elever blir i videregående skole, eller om de avbryter opplæringen (Utdanningsdirektoratet 2006). Innfridd førsteønske ved opptak til videregående skole, som kan ses som et indirekte mål på elevens karakterer, øker dessuten sannsynligheten for å bli i opplæringen (Grøgaard 1997, Markussen og Sandberg 2004, Støren mfl. 2006). En fersk rapport fra Kommunerevisjonen viste videre at det i Oslo er store forskjeller mellom de enkelte grunnskolene når det gjelder fastsettelse av standpunkt karakterer. Noen skoler framstår over flere år med systematisk høyere karakterer i standpunkt enn til eksamen enn andre skoler gjør (Aftenposten Aften, 14.04.2009). Og dette skjer i den kommunen i landet som er kjent for å gjøre mest for å skape en konsistent vurderingskultur.) Disse eksemplene viser hvorfor det er viktig at elevvurderingen blir rettferdig. Når det gjelder lærernes tilbakemeldinger til elevene på deres prestasjoner og skolefaglige arbeid, viser kvalitativ forskning gjennomført på ungdomstrinnet at det er stor variasjon (St.meld. nr. 31, 2007-2008).

1.3 Målrelatert vurdering i hele grunnopplæringen

Med innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet har vi fått en målrelatert læreplan for hele grunnopplæringen. Læreplantenkningen i Kunnskapsløftet bygger på kompetansemål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike årstrinn. Kompetansemålene skal være utgangspunktet for vurderingen av elevenes måloppnåelse i fagene. Elever vil imidlertid nå kompetansemålene i ulik grad. En forutsetning for å kunne vurdere elevens grad av måloppnåelse er at det utvikles presise kjennetegn som beskriver mestring på flere kompetansenivåer innen forskjellige fag og på ulike trinn i opplæringen. En målstyrt læreplan med mestringsbeskrivelser gjennom hele skoleløpet representerer noe nytt i norsk skole.

En overordnet målsetting med Kunnskapsløftet er økt læringsutbytte for alle elever. Innføringen av læreplan med kompetansemål har langt på vei en viktig bakgrunn i de norske elevenes svake resultater i de internasjonale komparative studiene PISA (Lie mfl. 2001, Kjærnsli mfl. 2004) og TIMSS (Grønmo mfl. 2004). Kvalitetsutvalget leverte i sine to innstillinger sterke argumenter for nødvendigheten av en styrking av læringsutbyttet i norsk skole (UFD 2002, 2003). For det første ble noen ferdigheter, i innstillingenes kalt *basiskompetanser*, utpekt til å være *grunnleggende ferdigheter*. De ble ansett som særlig viktige som basis for videre læring og derfor med spesielt behov for styrking. Innstillingene argumenterte også sterkt for et helhetlig og forpliktende system for *kvalitetsvurdering* av skoler og enkeltelever. Spesielt ble det framholdt at utdanningens kvalitet til syvende og sist står og faller med elevenes læringsresultater (ikke bare de kognitive). Som ledd i et økt fokus på læringsresultater, ble det foreslått en systematisk oppfølging av elevenes kompetanse på sentrale områder gjennom et sett av *nasjonale prøver*.

Et viktig virkemiddel med tanke på økt læringsutbytte hos elevene er å bedre skolens vurderingspraksis. I forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet ble forskriften til opplæringsloven revidert. Denne revideringen ble gjort for at forskriften skulle tilpasses LK06. Revideringen omfattet blant annet bestemmelsene om vurdering i grunnskoleopplæringen og i videregående opplæring. *Underveisvurdering* blir her innført som begrep, og hovedformålet med denne vurderingsformen er å *fremme elevenes læring*. I forskriftens § 3-3 (grunnskolen) og § 4-4 (videregående opplæring) står følgende:

Underevgsvurderinga 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 tilpassa opplæring. Underevgsvurdering kan ein gi både med og utan karakter.

St.meld. nr. 31 (2007-2008) beskriver tilbakemeldinger underveis i opplæringen som et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læringsutbytte. Underevgsvurderinger kan således være et viktig bidrag til å styrke læringsaspektet i vurderingsarbeidet. I § 3-4 står det tydeligere beskrevet hvordan en ved hjelp av underevgsvurdering kan bidra til å fremme elevenes læring:

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 å at eleven på beste måte skal kunne nå desse måla.

Også her kommer det tydelig fram at vurderingen skal foretas i forhold til kompetansemålene slik de er beskrevet i læreplanen. Den beskrivende vurderingen skal gi elevene en forståelse av i hvilken grad de har nådd målene i de ulike fagene og hva som gjenstår for at målene skal nås. En tilsvarende formulering om underevgsvurdering uten karakterer i videregående opplæring finnes i forskriftens § 4-5. Elevenes rett til underevgsvurdering slås fast i § 3-1 (grunnskolen) og § 4-1 (videregående opplæring).

St.meld. nr. 16 (2006-2007) understreker viktigheten av elevenes medvirkning i egen læringsprosess. Her trekkes blant annet medvirkning i vurderingssituasjoner frem som særlig viktig. Forskning viser at elever som lærer å vurdere eget arbeid, øker sitt læringsutbytte og blir mer motiverte for læring (Black & Wiliam 1998). Elevdeltakelse i vurderingen forutsetter imidlertid at elevene gjøres kjent med grunnlaget for vurderingen og hva det legges vekt på i vurderingen av deres kompetanse. Ifølge forskrift til opplæringsloven skal det legges til rette slik at elevene skal kunne delta i vurderingen av sitt eget arbeid (§§ 3-1 og 4-1). Elevundersøkelsen (2007 og 2008) viser imidlertid at elever i liten grad involveres i vurderingsarbeidet. Dette gjelder særlig på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. En mulig forklaring kan være at det meste av vurderingsarbeidet på disse trinnene foregår med karakterer.

Forskriften til opplæringsloven ble også endret i 2007. Endringene innebar blant annet en egen bestemmelse om ”dialog om anna utvikling” (§§ 3-4a og 4-5a). Da den faglige vurderingen kun skal relateres til elevenes grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene, kan det innenfor ”dialog om anna utvikling” være relevant med tilbakemelding til elevene om andre sider ved skolearbeidet deres, som for eksempel innsats og motivasjon (evt. sammen med orden og atferd).

Forskning viser at en kan oppnå store læringsgevinster ved å utvikle vurderingskulturen og vurderingspraksisen i opplæringen (Black mfl. 1998). En læringsorientert vurderingspraksis gir bedre muligheter for faglig utvikling og er således et viktig virkemiddel for å realisere Kunnskapsløftets intensjoner om økt læringsutbytte for alle. Skal læreren kunne hjelpe elevene til å oppnå enda høyere grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene i læreplanen, krever det at læreren har god vurderingskompetanse. En forutsetning for å kunne gi gode tilbakemeldinger er at læreren både har kjennskap til elevens nåværende kompetanse og i tillegg kan konkretisere hva eleven bør gjøre for å kunne nærme seg læringsmålet. Det vil med andre ord si å gi elevene informasjon som hjelper dem til å minske avstanden mellom

nåværende og ønsket prestasjonsnivå (Sadler 1998). For at undervisvurdering skal være et redskap for læring, må tilbakemeldinger både beskrive mestring og gi informasjon om kompetansen til eleven, og i tillegg gi veiledning om hvordan eleven kan forbedre sin faglige kompetanse. Slike kontinuerlig vurderinger og tilbakemeldinger er dessuten et viktig ledd i å gjøre elevene mer selvstendige i læringsarbeidet. Selvstendighet krever dessuten at eleven selv kan reflektere over egen læring. Det innebærer med andre ord at eleven har et metaperspektiv på egen læringsaktivitet og læringsutbytte. Haugstveit (2005) hevder at mange lærere mangler kunnskap om hvordan de kan fremme de metakognitive ferdighetene som egenvurdering krever.

På bakgrunn av forhold som er beskrevet i det foregående, ble det tatt initiativ til prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.

1.4 Prosjektet *Bedre vurderingspraksis*

I Kunnskapsdepartementets oppdragsbrev nr. 06-07 til Utdanningsdirektoratet står følgende:

Faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærer, instruktører og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til faglig mål. Det er derfor avgjørende at lærere har en vurderingskompetanse og vurderingspraksis som bidra til å utvikle elevenes faglige kompetanse, og at elevene lærer seg å vurdere eget arbeid.

Det står videre at det er godt dokumentert at mange elever, lærlinger og foresatte ikke får god nok informasjon om hvor elevene står i forhold til målene i læreplanverket, og at mange elever for eksempel møter ungdomstrinnet med et urealistisk bilde av egen kompetanse. På bakgrunn av dette har Utdanningsdirektoratet fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å iverksette en rekke tiltak for å bedre vurderingspraksisen i norsk skole. Et av tiltakene er en bredt anlagt utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag på trinn med kompetansemål. Ønsket er å prøve ut ulike modeller som kan gi skoleeiere, skoleledere, lærere, elever og foresatte *felles referanser* når det gjelder hva som kjennetegner kvaliteten på måloppnåelse i fag, for eksempel hva som kjennetegner god kompetanse i faget. Målet er at dette skal gi en felles nasjonal retning og en mer *faglig relevant* og *rettferdig vurdering* av elevenes kompetanse i fag. Dessuten anses mer faglig presise tilbakemeldinger om hva elevene mestrer som *læringsfremmende*, noe som vil føre til *økt motivasjon* for læringsarbeidet hos elevene. Det er også et mål at læreren i sin vurderingspraksis har et klarere skille mellom vurdering av elevenes faglig kompetanse og deres innsats, interesse osv. Tydeligere tilbakemeldinger til både elever og foresatte vil kunne bidra til økt innsikt i enkeltelevens faglige kompetanse og læringsprosess og til bevisstgjøring blant lærere om betydningen av vurdering i læringsarbeidet. I oppdragsbrevet står det videre at behovet for kompetanseheving i individvurdering ved innføring av nye læreplaner er stort, og at kompetansen er varierende. Utdanningsdirektoratet blir derfor bedt om å sørge for at strukturert kompetansebygging i vurdering og samarbeid mellom lærerutdanning, kommuner og fylkeskommuner, skoler og lærebedrifter blir en del av utprøvingen slik at en kan få økt vurderingskompetanse på alle nivåer.

Ulike modeller

Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* startet opp i november 2007 og retter seg mot hele grunnopplæringen. På barne- og ungdomstrinnet skal kjennetegn på måloppnåelse utvikles

og/eller prøves ut i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag samt mat og helse på 2., 4., 7. og 10. trinn. I videregående skole deltar Vg1 og Vg2 i prosjektet med fagene norsk og matematikk, i tillegg til andre fag som skolene selv har valgt (se vedlegg 1).

Følgende fire modeller for felles kjennetegn på måloppnåelse prøves ut:

- Modell A:** Skolene *utvikler selv og prøver ut* kjennetegn på høy og lav måloppnåelse i norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse på årstrinn med kompetansemål på barnetrinnet
- Modell B:** Skolene *prøver ut* ferdigstilte eksempler på kjennetegn på høy måloppnåelse i norsk, matematikk, samfunnsfag, mat og helse på årstrinn med kompetansemål på barnetrinnet
- Modell C:** Skolene *prøver ut* ferdigstilte eksempler på kjennetegn på høy og lav måloppnåelse i norsk, matematikk, samfunnsfag, mat og helse på årstrinn med kompetansemål på barnetrinnet
- Modell D:** Skolene *utvikler selv og prøver ut* kjennetegn på måloppnåelse i ulike fag knyttet til karakterskalaen. Kjennetegnene utvikles på årstrinn med karakter og med utgangspunkt i de generelle karakterbeskrivelsene i forskriften. På ungdomstrinnet og i videregående skole skal det utvikles kjennetegn på måloppnåelse på 10. årstrinn, Vg1 og Vg2. På 10. årstrinn skal det utvikles kjennetegn knyttet til karakterskalaen i norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse. I videregående opplæring skal det utvikles kjennetegn på måloppnåelse knyttet til karakterskalaen i fellesfagene norsk og matematikk, i tillegg til fag i studieforbereende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Det skal utvikles kjennetegn felles for karakterene 6 og 5, felles for karakterene 4 og 3 og for karakteren 2.

De ferdigstilte eksemplene på kjennetegn i modell B og C er utarbeidet av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med faggrupper. Kompetansemålene i læreplanene er utgangspunktet for utformingen av de nasjonale kjennetegnene på måloppnåelse i fag.

Deltakende skoler

I alt 77 skoler deltar i den nasjonale utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse i fag. Prosjektskolene kommer fra alle landets fylker og er valgt ut av Utdanningsdirektoratet i samarbeid med skoleeier. De er delt inn i regioner (Sør, Øst, Vest, Midt og Nord), og hver region har gjennom hele prosjektperioden hatt sin kontaktperson i Utdanningsdirektoratet. Av de 77 skolene er 59 grunnskoler. Både barnetrinn, ungdomstrinn og to voksenopplæringsinstitusjoner inngår i utvalget. I tillegg kommer 18 videregående skoler. Sju av skolene deltok dessuten i et pilotprosjekt fra slutten av august til begynnelsen av november 2007. Hensikten med piloteringen var ifølge Utdanningsdirektoratet å få kunnskap om hva som ville være hensiktsmessige rammer og prosesser i hovedutprøvingen ved projektskolene (for sluttrapport fra pilotfasen, se Engh 2007). Tabell 1.1 viser hvordan skolene fordeler seg på de ulike modellene. Til sammen 12 av skolene er kombinerte barne- og ungdomsskoler. Som det går fram av tabellen, prøver disse skolene og de to voksenopplæringsinstitusjonene ut to ulike modeller; én modell knyttet til undervisningen på barnetrinnet og én for ungdomstrinnet.

Tabell 1.1: De 77 skolene fordelt etter modell og trinn.

Modell A	Modell B	Modell C	Modell A+D	Modell C+D	Modell C+D	Modell D	Modell D
Barne-trinnet	Barne-trinnet	Barne-trinnet	Barne- og ungdoms-trinnet	Barne- og ungdoms-trinnet	Voksen-opp-læring	Ungdoms-trinnet	Videre-gående
17	18	6	2	10	2	5	18

Som tidligere nevnt, kommer prosjektskolene fra alle landets fylker. Tabell 1.2 viser hvordan prosjektskolene fordeler seg etter modeller og regioner.

Tabell 1.2: Fordeling av skoler etter modeller og regioner (Summen overstiger antall skoler, da noen skoler deltar med to modeller, se tabell 1.1).

Regioner	Modell A	Modell B	Modell C	Ungdomstrinnet Modell D	Videregående Modell D
Sør	3	3	1	2	3
Øst	4	5	6	6	6
Vest	3	4	4	3	3
Midt	3	3	4	4	3
Nord	6	3	3	4	3
Totalt	19	18	17	19	18

Av tabellen går det fram at antall skoler som prøver ut henholdsvis modell A, B, C og D, varierer noe fra region til region. Dersom en ser på det totale antallet prosjektskoler innenfor de ulike modellene, er imidlertid fordelingen noenlunde lik. Prosjektet avsluttes våren 2009.

1.5 Om følgeforskningen

Da det finnes begrenset med dokumenterte erfaringer i bruk av kjennetegn på måloppnåelse i Norge, er Utdanningsdirektoratet også bedt om at oppdraget med utprøving av ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse organiseres med en følgeevaluering. Formålet er å sikre dokumentert kunnskap og et godt grunnlag for beslutninger på nasjonalt nivå.

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo fikk i brev av 14.11.2007 fra Utdanningsdirektoratet tildelt ansvaret for følgeforskningen knyttet til *Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag*. Følgeforskningen er lagt til Enhet for kvantitative utdanningsanalyser (EKVA), som samarbeider med Pedagogisk forskningsinstitutt om oppdraget.

Formålet med følgeforskningen er å gi en vurdering av hvordan de ulike modellene og bruk av felles referanser for kjennetegn på måloppnåelse for fag har fungert for elevene, og hvordan lærerne har opplevd at deres arbeid med vurdering og læring har fungert som følge av utprøvingen. Forskergruppen har gjennom flere rapporter gitt tilbakemelding til skolene og oppdragsgiver underveis i prosjektperioden. Skolerapport 1 (Stokke mfl. 2008a) forelå i juni 2008, mens Utdanningsdirektoratet mottok Delrapport 1 (Stokke mfl. 2008b) i september 2008. Disse to rapportene tok utgangspunkt i resultatene fra den første datainnsamlingen (spørreundersøkelsen i februar og intervjuene i april 2008). En statusrapport om følgeforskningen ble levert Utdanningsdirektoratet i desember 2008, mens Skolerapport 2 forelå i januar 2009. Her ble noen av resultatene fra den andre runden med datainnhenting presentert (intervjuer i oktober/november og spørreundersøkelse i november 2009). Mens det bare var lærere som deltok i undersøkelsene som ble gjennomført våren 2008, besto

respondentgruppen av både lærere, elever, skoleledere og skoleeiere i den sisten runden med datainnsamling.¹

1.5.1 Sammendrag av Delrapport 1

Resultatene fra den første datainnsamlingen viste at et stort flertall av lærerne uttrykte begeistring og interesse for å delta i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. Arbeidet med å utvikle og å prøve ut kjennetegn på måloppnåelse i fag hadde ført til økt bevissthet om elevvurdering og mer fokus på fagsamarbeid på skolene. De fleste skolene har organisert arbeidet i faggrupper. Mange påpekte viktigheten av at elevvurdering nå var blitt satt på dagsordenen, og de så på utviklingsarbeidet som de er med på, som både nyttig og lærerikt. Lærere ga også uttrykk for at arbeidet med kjennetegnene er svært tidkrevende.

En annen viktig tilbakemelding fra lærerne var at de oppfattet informasjonen om selve prosjektet som mangelfull. Dette førte til usikkerhet om hva oppdraget egentlig går ut på og hva som ble forventet av dem. Lærerne uttrykte også behov for å utvikle sin kompetanse både når det gjelder elevvurdering generelt, og spesielt i forhold til arbeidet med kjennetegnene. Intervjuene avdekket at lærere også er usikre på hvordan betegnelsen "kjennetegn" skal forstås, og vi erfarte at det eksisterer ulike oppfatninger av selve begrepet. I den forbindelse var det flere lærere som etterlyste gode eksempler som kunne være til hjelp i arbeidet. Skoler som hadde knyttet til seg personer fra et eksternt fagmiljø og som hadde organisert arbeidet med prosjektet som en del av det lokale læreplanarbeidet, var mest motiverte for arbeidet. Dessuten hadde skoler med motiverte lærere best framdrift. Kun få skoler hadde erfaring med bruk av kjennetegn i vurderingsarbeidet og i kommunikasjonen med elevene da den første datainnhentingen ble gjennomført.²

1.5.2 Om evalueringsrapporten

Dette er den siste rapporten i forbindelse med følgeevalueringen av prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. I innledningskapitlet er det vist til sentrale dokumenter som har hatt betydning for elevvurderingen i norsk skole. I denne rapporten presenteres resultatene fra den siste datainnsamlingen, i tillegg til den teoretiske forankringen som evalueringen bygger på. Både lærere, elever, skoleledere og skoleeiere har vært respondenter i den siste datainnsamlingen. I tillegg til intervju og spørreundersøkelse har vi også foretatt analyse av Utdanningsdirektoratets og skolenes kjennetegn. Til slutt i rapporten tar vi for oss problemstillingene i konkurransegrunnlaget som Utdanningsdirektoratet ønsker belyst. På bakgrunn av funn og den teoretiske forankringen for evalueringen gis anbefalinger til Utdanningsdirektoratet om det videre arbeidet med elevvurdering.

Som tidligere påpekt, tar prosjektet *Bedre vurderingspraksis* sikte på å kombinere en rettferdig vurderingspraksis med faglig relevant og læringsmotiverende elevvurdering som skal legge vekt på elevens mestring. Prosjektet startet i november 2007 og avslutter våren 2009. Vi anser det som umulig for skolene å løse den oppgaven de har fått i løpet av denne prosjektperioden. Det er vanskelig å knytte rettferdighet i elevvurderingen med etablering av

¹ Prosjektskissen for følgeevalueringen finnes på følgende nettsted:
<http://www.udir.no/Artikler/Evaluering-av-modeller-for-kjennetegn-pa-maloppnaelse/>

² Denne rapporten finnes på følgende nettsted: <http://www.udir.no/Rapporter/Evaluering-av-vurdering-for-laring-2008>

tolkningsfellesskap og samtidig ivareta tilpasset opplæring. Oppgavene forbundet med rettferdig, faglig relevant, læringsfremmende og motiverende elevvurdering er for komplisert for å kunne gi enkle løsninger. Dette gjelder både for skolene som deltar i prosjektet og for følgeforskningen. Vi vil allerede her i innledningen markere en begrensning som prosjektet *Bedre vurderingspraksis* har i forhold til det videre arbeid med elevvurdering i norsk skole. Sentralt i prosjektet er å utvikle og å prøve ut kjennetegn på måloppnåelse i fag. Imidlertid er målformuleringene allerede utformet i de nasjonale læreplanene. Prosjektet og følgeforskningen har imidlertid ikke som oppdrag å analysere og vurdere brukbarheten i de målformuleringene som allerede er utformet i de nasjonalt bestemte læreplanene for fag. Dersom målformuleringene er uklare med tanke på at Kunnskapsløftet er basert på en læreplan med kompetansemål og ikke er en innholdsorientert læreplan, ligger ikke svaret på problemet bare i utarbeidelse og bruk av kjennetegn på måloppnåelse. Hvor egnet målformuleringene i de nasjonale læreplanene er og om det er behov for å forandre og justere de nasjonale målformuleringene, er et tema som ligger utenfor dette prosjektet og dets følgeforskning. Videre er et av målene for prosjektet at bruk av kjennetegn på måloppnåelse skal fungere læringsfremmende og at elevvurderingen skal være forbundet med mestring. Et aktuelt spørsmål som det ikke er følgeforskningens oppgave å undersøke, er om læreplanens kompetansemål er utformet med tanke på ulike mestringsnivåer eller ikke. Spørsmålet om de ulike kompetansemålene i fagene medfører realistiske og utfordrende krav og forventninger til elevene, har ikke vært følgeforskningens oppgave å ta stilling til. Det har heller ikke vært oppgaven til de deltagende skolene å vurdere.

Konklusjonen blir at det har ikke vært uforsvarlig å sette i gang et prosjekt med fokus på utvikling og utprøving av kjennetegn på faglig måloppnåelse. Følgeforskningen dokumenterer klare positive tilbakemeldinger. Men det er uforsvarlig å tro at utvikling og utprøving av kjennetegn og de analysene som følgeforskningen bidrar med i kapitlene 4, 5 og 6 og de anbefalingene følgeforskningen gir i kapittel 7, dekker helheten av problemer med elevvurdering i grunnopplæringen.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres den teoretiske forankringen som ligger til grunn for følgeforskningens datainnsamling og analyser. Her gjøres det nærmere rede for hva som forstås med vurdering for læring. Da det å beskrive kompetanse på ulike nivåer er nært knyttet til spørsmål om taksonomi, har taksonomi fått en sentral plass i kapitlet. Vi kommer også nærmere inn på forholdet mellom vurdering og motivasjon for læring.

2.1 Vurdering for læring

Utdanningsdirektoratets prosjekt *Bedre vurderingspraksis* har som mål å utvikle modeller for vurdering hvor tilbakemeldinger til elevene blir en gjennomgående del av opplæringen. Gjennom løpende tilbakemeldinger, korrigeringer og veiledning, skal eleven kunne få innsikt i hvor han eller hun står i forhold til det fagmålet som skal nås. Faglige vurderinger og tilbakemeldinger som skal fremme elevenes læring, blir i forskningslitteratur omtalt som *vurdering for læring - assessment for learning*. Dette begrepet inngår som en del av det som er kjent som *formativ vurdering*. I og med at undervisningsvurderingen, den formative vurderingen, har fått en sentral plass i prosjektet, er det naturlig å ta utgangspunkt i teorien som er utviklet på dette feltet i England. Innledningsvis vil det derfor redegjøres for hvordan de to begrepene formativ vurdering og vurdering for læring, og noe om hvordan de forholder seg til hverandre. Vi vil også gjøre rede for hvordan vi fortolker disse begrepene i denne forskningsrapporten. Der hvor det er relevant, vil litteratur fra sentrale teoretikere i USA og Australia bli trukket inn.

I den mye siterte reviewartikkelen "Assessment and classroom learning" fra 1998, bruker de engelske forskerne Black og Wiliam begrepet "formative assessment" og gir det følgende definisjon:

" ..as encompassing all those activities undertaken by teachers, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged" (ibid. s. 7-8).

Med andre ord, formativ vurdering knyttes ikke til en bestemt prøveform eller metode, men blir i stedet sett på som en rekke handlinger lærere og eventuelt elever gjennomfører for å skaffe seg informasjon om elevenes læring. Denne informasjonen blir så brukt til å gi tilbakemeldinger slik at både undervisningsaktiviteter og læringsaktiviteter elever og lærere er engasjert i, kan endres og forbedres. Siden tilbakemeldingene tar utgangspunkt i hvor elevene er i læringsprosessen, kan en se paralleller mellom formativ vurdering og Vygotskys (2001) teori om den nærmeste utviklingssonen, hvor nettopp det å kunne støtte elevene *der de er* blir viktig.

2.1.1 Formativ vurdering

Reviewartikkelen til Black og Wiliam er en sammenfatning av 250 studier hvor de forsøkte å kartlegge vurderingspraksis i klasserommet. De la særlig vekt på å undersøke i hvilken grad vurderingsarbeid, som de definerte til formativ vurdering, fremmet elevenes læring. I

artikkelen påpeker Black og Wiliam at begrepet ”*formative assessment*” på dette tidspunktet ikke hadde noen klar og tydelig definisjon som var allment akseptert blant forskere. I en nylig publisert artikkel forklarer Black og Wiliam (2009) at de i 1998 forsøkte å sammenfatte det som fantes av forskningsresultater som så ut til å være relevante for området formativ vurdering, for blant annet å kunne klargjøre og etablere en definisjon av formativ vurdering. Deres reviewartikkel tok utgangspunkt i to andre artikler fra perioden 1988 og 1998 og bygget på to omfattende reviewartikler (Natriello 1987, Crooks 1988). Artikkelen belyser hva som ser ut til å være nødvendig for å fremme formativ vurdering, og konkluderer med at *elevens forståelse av vurdering* er grunnleggende for at de skal kunne nyttiggjøre seg den. *Selvvurdering* blir derfor løftet fram som et viktig område i formativ vurdering, sammen med læreres vurdering av eleven. Hvordan elevene deretter responderer på vurderingene, blir avgjørende for elevenes videre arbeid.

Begrepet formativ vurdering ble etter 1998 videreutviklet blant annet gjennom arbeidet i *The Assessment Reform Group (ARG)*, som Black og Wiliam var en del av. Denne gruppen formulerte følgende definisjon på formativ vurdering, som er mye sitert:

The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there (Assessment Reform Group 2002, s.2-3.).

Vi ser her at definisjonen fra 1998 er noe endret, men hovedfokuset er spisset og det samme. Formativ vurdering er den prosess hvor lærere samler og fortolker informasjon/bevis på hvor elevene er i læringsløpet, for deretter å se hvor de kan gå videre og hvordan de best kan nå målet sitt. Ved første øyekast kan det se ut som om definisjonen om formativ vurdering ikke er noe annet enn en beskrivelse av god undervisning. Stobart (2008) forklarer definisjonen ut i fra at forskerne i ARG hadde et behov for å vise viktigheten av vurdering i klasserommet, og ikke bare ved summative vurderinger som avsluttende eksamen. Stobart hevder at definisjonen av formativ vurdering var et forsøk på å balansere fokuset fra summative vurderinger utenfor klasserommet, som først og fremst sjekker elevenes læringsutbytte etter at undervisningen er gjennomført.

Det er her viktig å merke seg at formativ vurdering slik vi kjenner den fra England, ble utviklet i et skolesystem som hadde langt større og mer omfattende system for tester enn det Norge hadde i samme periode, deriblant nasjonale prøver. I Norge ble slike prøver av mange opplevd som fremmed i et system som i stor grad hadde bygget på tillit til lærere og skoler (Hertzberg 2008). Selv om England i ferd med å endre systemet sitt og har kuttet enkelte nasjonale prøver, er det fremdeles viktig å huske på de historiske forskjellene mellom norsk og engelsk vurderingspraksis for å forstå utviklingen av arbeidet med formativ vurdering i England.

Reviewartikkelen fra 1998 og pamfletten ”*Inside the black box*” (Black & Wiliam 2002) førte til at ulike tiltak ble satt i gang ved forskjellige skoler i England, og forskerne arbeidet sammen med lærere for å utvikle en formativ vurderingspraksis. Det var særlig fire områder som ble utviklet i samarbeid med lærere: 1) hvordan man stilte spørsmål i klasserommet, 2) hvordan kommentarer ble skrevet ved vurdering, 3) hvordan elevene brukte par- og selvvurdering, og 4) hvordan lærere kunne bruke summative prøver på en formativ måte (Black, Harrison et al. 2002, Black, Harrison et al. 2003). Da forskerne ønsket å kartlegge hva

som kjennetegner klasserom som bruker formativ vurdering og hvilke endringer som kunne observeres i disse, så man at praksisen var svært variert. Basert på intervju med lærere, innsamlede data og observasjoner, utviklet Black and Wiliam (2006a) et nytt teoretisk rammeverk for formative studier av klasserommet. I senere arbeid, har de videreutviklet denne teorien, blant annet ved å vise hvordan man kan implementere formativ vurdering og hvilke forandringer det kan føre til i et lærerkollegium (Wiliam 2007). De har også beskrevet utfordringer knyttet til overflatisk implementering av formativ vurderingspraksis i skolen, og hva dette kan føre til (Black 2007). I en nylig publisert artikkel ”*Developing the theory of formative assessment*” (Black & Wiliam 2009) oppsummeres dette arbeidet så langt i en revidert definisjon:

Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, peers or learners to make decisions about the next step in instruction that are likely to be better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited (ibid, s. 9).

Med andre ord, det rettes et økt fokus på i hvilken grad lærere bruker den innsamlede kunnskapen om eleven(e) til å korrigere og tilpasse egen praksis, og undervisning til de samme elevene. De hevder da at lærernes justeringer er bedre og grundigere enn hva de ville ha vært om de ikke hadde kunnskap om hvor eleven(e) befant seg i læringsprosessen. Dette kan vi kanskje også forstå, når vi ser på hvordan Black og Wiliam velger å definere formativ vurdering noe strammere enn andre. Mens en del forskere omtaler formativ vurdering og vurdering for læring som tilnærmet det samme, har Black og kolleger følgende distinksjon: Forholdet mellom *formativ vurdering* og *vurdering for læring*, blir av Black og kolleger forklart med at de ser *vurdering for læring* som *hensikten (purpose)*, mens *formativ vurdering* er funksjonen (*function*) eller hvordan det faktisk blir:

Assessment becomes ”formative assessment” when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs (Black, Harrison et al. 2002).

Et slikt krav til formativ vurdering kan oppleves strengt, men vil også rette fokus i sterkere grad på den praksis som faktisk foregår i klasserommet. Stobart (2008) gir eksempler på at formativ vurdering dreier seg om å samle evidens i forhold til hvor den lærende (eleven) er i læringsløpet og å gi tilbakemelding som hjelper eleven til å komme videre. Evidens kan her være alt fra å observere klasseromsøyeblikk, ”penny-dropping moments” og interaksjonen i klasserommet mellom lærer og elev eller mellom elever til bruk av mer tradisjonelle prøver. Det avgjørende er i hvilken grad elevenes svar på prøver blir brukt til å gi tilbakemelding om hva elevene har forstått og hva de ikke har forstått, og dessuten at disse tilbakemeldingene fører til en handling som forbedrer læringen. Det er særlig dette siste punktet som avgjør om en vurdering blir sett på som formativ eller ikke. Med andre ord, vurderingen er formativ dersom den fører til handlinger hos den lærende som gjør at man nærmer seg læringsmålet. I diskusjonen rundt analysene i kap. 7 kan dette være et skille som det er verdt å merke seg.

2.1.2 Forholdet mellom formativ og summativ vurdering

Summativ og formativ vurdering blir ofte satt opp mot hverandre som to dikotomier. Opprinnelig ble de to begrepene brukt i forbindelse med *formative evaluation*, definert som en

prosess som skulle forbedre læringen, mens *summative evaluation* ble definert som evaluering som ikke skulle brukes til utvikling (Scriven 1967).

Ordet formativt blir brukt for å identifisere handlinger som kan fremme læring med utgangspunkt i elevenes arbeid, og hvor de er i forhold til læringsmålet sitt. Harlen (2007) hevder at det er så enkelt som at formativ vurdering har kun én hensikt, nemlig å forbedre læring og undervisning.

Helping students to take this next step is the way in which the evidence of current learning is fed back into teaching and learning. This feedback helps to regulate teaching so that the pace of moving toward a learning goal is adjusted to ensure the active participation of the students (ibid. s. 19).

Denne måten vektlegger at også elever kan delta i dette arbeidet, dersom lærere kommuniserer læringsmålene og vurderingskriteriene til elevene kan videre læring planlegges i forhold til hva som må gjøres for å nå målet.

Summativ vurdering kan være vurderinger som brukes *internt*, det vil si de vurderinger som skolene bruker for å informere om framgang hos elevene til andre lærere, foreldre, og elevene selv. I tillegg kan summativ vurdering brukes for *eksterne forhold*, enten det dreier seg om sertifiseringer, eksamener eller seleksjon (Harlen 2007). Summative vurderinger skal kunne informere samfunnet om den sluttkompetansen eleven har, ved for eksempel endt grunnskoleløp. Grunnskoleeksamen blir slik et eksempel på en summativ vurdering for eleven, som også kan få videre følger for inntak ved videregående opplæring.

Forskerorganisasjonen EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction) har publisert et *position paper* på sine hjemmesider, hvor syv av deres ledende forskere skriver om forholdet mellom vurdering for læring (formativ) og vurdering av læring (summativ). Her hevder forskerne at den vurderingspraksisen vi har i dag har feilet, fordi den alene fokuserer på vurdering av læring, altså den summative. Forskerne advarer mot at dette generelt blir mye *"teaching for the test"*. De frykter at vurderingen ikke blir autentisk, lite fleksibel og uøkonomisk. Det hevdes videre at den formative vurderingen, som er vurdering for læring, er integrert i læreplan, autentisk, avhengig av konteksten og fleksibel. Ved å henvise til de to første PISA-undersøkelsene, hevder forskerne at landene i Europa nå trenger en ny vurderingskultur:

Both Pisa studies point at the need for educational reforms in a range of European countries. These educational reforms may be more wide ranging than focusing on assessment, but re-thinking assessment forms part of a larger drive to effect change across the curriculum (EARLI 2006).

I forskernes argumentasjon ligger det at en ønsker et mer moderne vurderingssystem, hvor vurdering for læring integreres i undervisning, med særlig fokus på hvordan IKT kan brukes til å utvikle oppgaver som informerer elevene om læringen deres mens de lærer. Forskerne understreker at det å endre vurderingspraksis, ikke ekskluderer vurdering av læring:

Rethinking assessment in this manner does not exclude assessment of learning, i.e. summative assessment, but it aims to combine both formative and summative

assessment as two different ways of 'testing' learners, whilst giving both learners and teachers insights into the learning processes at work (Birenbaum, Breuer et al. 2006)

Det er med andre ord mulig å se for seg en skole som inkluderer både summativ og formativ vurdering. Utfordringen ligger i å vite hvilke ulike formål de to vurderingsformene har og på hvilken måte man best kan fremme dette.

2.1.3 Formativ vurdering og klasseromspraksis

Selv om ikke formativ vurdering dreier seg om en bestemt metode eller prøveform, er det enkelte kjennetegn som er karakteristiske for formativ vurdering. Forskere har argumentert for at klasserom hvor formativ vurdering inngår som en del av undervisningen, derfor vil preges av følgende:

- Eksplisitte mål for opplæringen som er kjent, og kriterier som illustrerer hvordan dette målet kan være om det er oppnådd.
- Spørsmålsstilling: Lærere våger å gi elevene tid til å reflektere og tenke før de ber om et svar. Dette gir også lærere bedre anledning til å stille "rikere spørsmål" som kan få elevene til å vise bedre hvor de er i læringsprosessen. Bruk av tilbakemeldinger. Dette er for eleven nøkkelen til å vite hvordan de skal kunne komme seg til det ønskede læringsmålet. Tilbakemeldingen skal hjelpe elevene til å minske gapet mellom det de kan og det de forsøker å strekke seg etter. I en større metastudie som ble gjennomført av Hattie (1999) gjennomgikk han mer enn 500 meta-analyser knyttet til effekten av ulike tiltak i forhold til elevenes læringsutbytte. Analysen baserte seg på 450 000 effektstørrelser fra 180 000 studier, og inkluderte 20-30 millioner elever. Av de 100 forskjellige variablene som ble undersøkt, viste det seg at tilbakemeldinger fra lærere (feedback) hadde den største effekten på læringsutbyttet, med en korrelasjon på $r=.79$. Til sammenligning hadde klassestørrelse så å si ingen effekt, med $r = .05$.
- Vurdering av seg selv og andre: Dette er et av de områdene som ser ut til å øke elevenes forståelse av egen og andres arbeid, særlig når det gjelder kvaliteten. Elever lærer å gi andre vurderinger i forhold til kjente kriterier, og de lærer også å vurdere seg selv. For å kunne gjøre dette, må elevene både vite hva et eksempel på måloppnåelse er (dit de ønsker å strekke seg), og de må vite hvor de selv er i forhold til dette målet. Elever som utvikler kunnskap på dette feltet, øker sin bevissthet om egen læring og blir metakognitive, noe som har en sentral plass innen selvregulert læring. Formativ vurdering er med andre ord knyttet til nyere forskning både innenfor motivasjonsfeltet generelt og selvregulert læring spesielt.

2.1.4 Utfordringer med formativ vurdering

En av utfordringene knyttet til vurdering, er ifølge Black (1999) en mangel på felles forståelse når det gjelder prøvemeter og prøvespørsmål blant lærere. Dessuten mangler det en åpenhet knyttet til hvordan prøver gjennomføres, og slik får man ikke til en kritisk diskusjon rundt hvilke vurderingsformer som benyttes. I tillegg hindrer det skolene fra å gjøre forbedringer når man ikke har åpenhet rundt den vurderingen som skjer. Black hevder videre at det brukes mer tid på "rettinger" enn det som skjer etter at vurderingen er gitt. Det er med andre ord mindre fokus på hva som skal til for at elevene skal kunne forbedre arbeidet sitt.

Sadler (1998) advarer også mot enkelte former for tilbakemeldinger som ikke er formative. Han hevder at tilbakemeldinger som henspiller på eleven som person, ikke hjelper; ”...*But in practice the fallback position of praising the student (as a person) for effort, for trying, leads to praise for work of a quality that does not deserve it.*” Kommentarer som ”Jeg er skuffet over deg”, virker ikke motiverende i forhold til ny læring. Det ser det heller ikke ut til at ros, i form av kommentarer som ” Du er en flink jente/god gutt”, har den ønskede effekten. Det pekes på at tilbakemeldingen må være oppgaveorientert, om den skal være formativ.

I forbindelse med evalueringen av Reform 97 ble det påpekt at lærere gir mye generell ros til elever, men at den sjelden er oppgavespesifikk. Det viste seg at lærere i stor grad vurderte elevenes arbeid med utsagn som ”fint” og ”veldig bra”, og tilsynelatende få faglige vurderinger ble observert (Haug 2004, Hertzberg 2003, Klette 2003). Ros som ikke er mer presis, har vist seg å ha liten effekt på læringsutbyttet (Stobart 2008). Det som derimot gir økt læring, er det som omtales som *powerful feedback*, innholdsrike tilbakemeldinger, men nettopp dette er en av de virkelig krevende oppgavene for lærere. Bruk av kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse, kan synes å være en måte å løse dette på. At også dette kan utvikle seg annerledes enn det som er intensjonen, har blant annet blitt påpekt av Torrance (2007, s. 291), som hevder at det kan føre til instrumentalisme dersom fokuseringen på vurderingskriterier tar overhånd; ”*The more clearly requirements are stated, the easier it would appear for them to be pursued and accomplished*”. Dette kan tolkes dit hen at detaljnivået vurderingskriteriene legges på, kan være avgjørende for om prosessene blir formative eller ikke. For mange detaljer kan virke styrende, mens klare overordnede kriterier kan brukes formativt. Også norske forskere har vært opptatt av dette temaet (Dysthe mfl. 2008).

2.2 Kriterier og taksonomi

Ovenfor ble det påpekt vi at formativ vurdering, slik vi kjenner den fra England, ble utviklet som en reaksjon mot et omfattende testsystem. Vurderingsparadigmet vi har omtalt som vurdering *for* læring er gjerne kjennetegnet av kontekstuelle, prosessorienterte og personlige vurderingskriterier. I dette vurderingsparadigmet er referansen for vurderingen bestemt av lærere og elever i en lokal kontekst. I dette perspektivet, vurdering for læring, skisseres gjerne motpolen å være et vurderingsparadigme der måleinstrumentene er laget og definert av instanser som er eksterne til de enkelte skoler. Her anses referansen for vurderingen å være nasjonalt bestemte kompetansemål med nasjonale kriterier for vurdering. I dette paradigmet er fokuset vurdering *av* læring, og en legger særlig trykk på ansvar for oppnåelse av nasjonalt bestemte kompetansemål. Utvelgelse og sertifisering av elevene blir ansett som viktige funksjoner i vurderingen. Dette vurderingsparadigmet forbindes av de som argumenterer for vurdering for læring, altså med nasjonale testkriterier innrettet på informasjon om elevens grad av måloppnåelse.

I den følgende presenteres teori om elevvurdering i fem avsnitt. I det *første* tar vi opp beskrivelser av den psykometriske testtradisjonen. Beskrivelsen blir gjort ut fra kilder som avgrensar paradigmet vurdering for læring fra norm- og kriteriebaserte tester. I det *andre* avsnittet beskrives perspektivet vurdering for læring, men nå med vekt på kriteriebruken i vurderingen. Kriteriebruk i tilbakemeldingen skal fungere for eleven ved at en i vurderingen vektlegger hva eleven skal gjøre fremover med tanke på forbedringer. I det *tredje* avsnittet innfører vi et avgjørende vendepunkt i argumentet. Vurdering for læring fordrer et

klassifiseringssystem, en taksonomi, som kan si noe om stiger i elevens fremgang. Her inngår analyser av Blooms taksonomi. I det *fjerde* avsnittet fremstiller vi en taksonomitenkning som viser til mestring på ulike nivåer. Dermed åpnes for følgende innsikt: En kan både ha vurdering av elevens mestring og samtidig bruke vurderingen av elevens oppnådde læring som grunnlag for oppfølging med tanke på elevens videre fremgang innenfor et klassifiseringssystem. I det femte avsnittet trekker vi noen konsekvenser når det gjelder vurderingen av elevens grad av måloppnåelse. Argumentet blir at i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* kan en forbinde vurdering av elevens måloppnåelse, med nasjonalt bestemte kompetansemål i fagene som referanse, med vurdering for læring.

2.2.1 Norm- og kriteriebasert vurdering

Normbasert vurdering og kriteriebasert vurdering er sentrale begreper i vurderingsarbeidet innenfor prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (jf. Veiledingsheftet 2007, s. 13).

Robert Glaser (1962) var den som først introduserte begrepet kriteriebasert vurdering som vurderingsform. Han var særlig opptatt av forholdet mellom kriteriebasert og normbasert vurdering. Når det gjelder forholdet mellom disse to vurderingsformene, hevdet han at den prinsipielle forskjellen ligger i den standarden eller målestokken som benyttes som referanse i forbindelse med vurderingen; "*Criterion-referenced measures depend on an absolute standard of quality while norm-referenced measures depend on a relative standard*" (Glaser & Klaus 1962, s. 421). Glaser påpeker at vurdering av kompetanse eller prestasjoner på bakgrunn av kriterier kun kan foretas dersom kriteriene eller standardene som vurderingen skal foretas i forhold til, er presist definert *på forhånd*. I den normbaserte vurdering sammenlignes elevene med hverandre. Elevenes prestasjoner sammenlignes ut fra en normeringsskala. Den brukes særlig når det er behov for utvelgelse.

Patricia Broadfoot (2007) er en viktig bidragsyter innenfor elevvurderingsforskningen. Hun tar opp distinksjonen mellom norm- og kriteriebaserte tester i sin introduksjonsbok om vurdering. Hun setter elevvurderingen på en instruktiv måte inn i sosiale og historiske perspektiver. Broadfoot påpeker at i *de kriteriebaserte testene* blir individuelle elever, grupper av elever, lærere eller institusjoner vurdert ut fra spørsmål om de er i stand til å nå det oppsatte målet, og at de som presterer i samsvar med den definerte standarden skal "pass the test". Testen på bilsertifikat er et klassisk eksempel på kriteriebasert test. Den fremholder kompetansen som individet trenger å demonstrere dersom de skal få bilsertifikatet. I en normbasert test er det uunngåelig slik at det er et nærmere normert antall kandidater som mislykkes. Mislykketheten distribueres i en vurdering i en terminologi om hvem som er best og verst.

I sin sammenligning mellom normbasert og kriteriebasert vurdering skiller Broadfoot mellom ulike kjennetegn. Historisk har den normbaserte testformen i hovedsak prøvd elevens generelle evne til hukommelse, anvendelse av kunnskaper og forståelse av et fagemne. Informasjonen om eleven har gjerne blitt gitt summerisk. Den har blitt gitt i form av generelle karaktergrader hvor elevene er sammenlignet med hverandre for å kunne skille dem fra hverandre. Broadfoot hevder at i kriteriebasert testvurdering er vurderingsformen knyttet til spesifikke læringsmål og ferdigheter/kompetanser som er godt definerte, slik som vi altså finner i Glasers utlegning av kriteriebasert vurdering. Her er det med andre ord tale om eksplisitte standarder. I bruk bestemmer denne testformen elevens kompetanse basert på standarder satt opp på forhånd, og de er forbundet med spesifikke roller eller oppgaver. Vurderingsformen gir derfor informasjon om elevens spesifikke kompetanseprofiler, og

informasjonen kan brukes i kommunikasjon om hva eleven kan eller ikke kan, altså hvilken kompetanse eleven har oppnådd eller ennå ikke oppnådd.

Broadfoot trekker også opp et historisk perspektiv. De kriteriebaserte testformene fungerte innenfor en sammenheng der vurderingen ble gjort innenfor tradisjonen av yrkesvurdering og der det eksisterte liten konkurranse innenfor en hierarkisk bestemt samfunnsform. Dyktige håndverkere definerte standarder som de som skulle bli tatt opp i laug, måtte demonstrere. På 1800-tallet og utover på 1900-tallet utviklet det seg behov for å gjøre utvalg blant elever innenfor et samfunn med voksende sosial mobilitet. Det ble i løpet av 1900-tallet utviklet en "industry of formal examinations" som i hovedsak var normbasert og som passet til en samfunnssituasjon der det eksisterte konkurranse mellom elever. I økt grad ble det ikke bare tilstrekkelig å nå en fastlagt standard, men å være blant de fremste og dermed velplassert i forhold til andre for seleksjon til fordelaktige valgmuligheter. Når det var relativt få stillinger for de som er høyt utdannet, ble *en* av funksjonene i elevvurderingssystemet å ekskludere elever fra videre skolegang på en akseptabel måte.

Situasjonen forandres i en samfunnskontekst som kan forbindes med betegnelser om kunnskapssamfunn. Nå er det ikke konkurranse som er kjennetegnet på situasjonen for de som vokser opp, men rikdommen på læringsmuligheter. En verden hvor "educational opportunities are plentiful" (s. 50). Broadfoot (2007) taler om "a learning society", et samfunn som trenger å utruste elevene med kompetanse og ressurser til å bli selvmotiverende lærende. De trenger å utvikle evnen til å vurdere hva de har og hva de ikke har lært. De trenger å vurdere personlige læringsbehov og læringsmål. De trenger å kunne velge en velegnet måte til å oppnå målene.

Broadfoot trekker også fram at samfunnet er forandret og behovet for vurdering for læring er sterkt, men de statlige og nasjonale vurderingsformene er foreldet. Hun hevder at på den ene siden er det en sterk internasjonal bevegelse mot å finne måter å bygge et kunnskapssamfunn og å fremme livslang læring og nye former for læring. På den andre siden er det samtidig "*the rapid rise in recent years of the much greater use of very traditional forms of examinations and testing for the purposes of monitoring standards and providing for accountability, appears to be working directly against this 'knowledge society' agenda*" (Broadfoot 2007, s. 49).

Konklusjonen blir derfor at det trengs en ny vurderingsform i utdanningen, en vurdering som fremmer elevenes motivasjon og gjør det mulig for den lærende å bruke vurderingsverktøy slik at de er i stand til å håndtere sin egen livslange læring. Broadfoot (2007) fremhever også en vurderingsform som skiller seg fra norm- og kriteriebaserte testformer. Hun kaller det den ipsative vurdering. Standarden for vurderingen er elevens egen fremgang. Her er en opptatt av å identifisere en individuell lærendes fremskritt i relasjon til vedkommendes tidligere prestasjoner (s. 12 og s. 58-59). Fokuset i elevvurderingen blir da på hva som kreves av forbedringer i fremtidige prestasjoner. Men fremgang relatert til hva? Utviklingen av vurderingskriterier om hva som er gyldige referanser for vurderingen av elevens framgang, blir derfor sentralt. Gir tradisjonen om vurdering for læring svaret på hvilke kriterier som er gyldige, når en skal vurdere elevens fremgang?

2.2.2 Kriterium

I veiledningsheftet til prosjektet *Bedre vurderingspraksis* heter det at kriterium betyr skillemerke og gir grunnlag for vurdering og klassifisering. Kriterium utgjør målestokken for det som en vurderer ut fra. Vurdering (assessment) er ifølge den definisjonen Broadfoot

(2007, s. 4) bruker ”*the process of firstly gathering evidence, and secondly interpreting that evidence in the light of some defined criterion in order to form a judgement*”. Kriterium er et overordnet begrep også i forbindelse med den litteraturen som argumenterer for vurdering for læring. Black mfl. (2006a) bruker kriteriebegrepet når de skriver om å praktisere vurdering for læring. De bruker kriterier både når det gjelder tilbakemelding fra lærer til elev og når det gjelder elevenes vurdering av hverandre og elevens egenvurdering. De hevder at kriterium representerer et rammeverk som læreren bruker til å utvikle egnede kommentarer som gir informasjon til eleven om hva de har oppnådd og hva de trenger å forbedre. Kriterium utgjør også rammeverket som hjelper eleven både til å gjøre bedømmelsene omkring eget arbeid og hvordan de kan strukturere eller planlegge kommende arbeidsoppgaver. Kriterium hjelper både lærer og elever til å gjøre læreprosessen og det som oppnås gjennom den, mer gjennomsluktig. Kriterium hjelper derfor elevene til å få overblikk over målene for arbeidet og hva det vil innebære å fullføre arbeidsoppgavene på en vellykket måte. Black mfl. vektlegger også at elevene kan bli oppmuntret gjennom å vurdere hverandre og seg selv ved å anvende kriterier. Elevene utvikler med andre ord vurderingskompetanse ved at de lærer å anvende kriterier på sitt eget arbeid. De taler om ”feedback by marking” forbundet nettopp med å kommunisere til elevene gjennom kommentarer hva de har oppnådd, og hva de trenger å arbeide med fremover.

Det er viktig å fastholde at elevene ikke bare skal bli vurdert, men også at de involveres i vurderingsarbeidet og får erfaring med og kunnskap om vurdering av egen læring. Elevene trenger å forstå hva de faktisk mestrer og hva de trenger å mestre for å oppnå høyere kompetanse. Perspektivet er at elevene lærer ved å innta rollen som lærer og som eksaminator (s. 51) og på den måte bli mer objektive i egenvurderingen. Ved at elevene lærer å begrunne sine bedømmelser i vurderingen av andres og eget arbeid, utvikles det som og Wiliam kaller ”the detachment”, som er nødvendig for velegnet selvvrdering.

Black mfl. (2006a) er også opptatt av formativ bruk av summative tester. For eksempel kan elevene lære å identifisere spørsmål på tidligere eksamensprøver og å utarbeide spørsmål som de kan tenke seg vil være gode spørsmål i en test, og hvilke som ikke er velegnet. De markerer at dette forutsetter at læreren har ”control over setting and the marking” (s. 56). Dermed reiser spørsmålet seg om hvem som er beslutningstakere for kriteriene og hvilken kontekst de blir gjort i. Begrep om intern og ekstern vurdering trer frem som adekvate. I et situert perspektiv tales det om en gjensidig forpliktelse innenfor et praksisfellesskap med gjensidig ansvar, forhandlinger og tolkninger lokalt. Vurderingens gyldighet i den ipsative vurderingen derimot blir personlig og lokalt forankret.

I denne forbindelse er det mange spørsmål reiser seg. Hvilke kriterier brukes når eleven skal vurdere sin egen fremgang? Hva er fremgangen relatert til? I veiledningen til *Bedre vurderingspraksis* fremheves nettopp at vurderingen skal bidra til at elevene forstår hvilken kompetanse de er forventet å oppnå eller har oppnådd og bidra til at elevene forstår hva som skal til for å oppnå *høyere kompetanse*. Også innenfor en tankegang om vurdering for læring snakkes det om å utforme en *læringstrapp med progresjon* for eleven, og det gis eksempler som omtaler formativ bruk av lysskiltvurdering med rødt, gult og grønt (jf. Black mfl. 2006a). Det er i denne sammenhengen det blir viktig å lage et klassifiseringssystem, en taksonomi, som kan si noe om hva som skal gjelde for måloppnåelse på ett eller flere nivåer som representerer fremtidig forbedring. Analyser av taksonomi er derfor en viktig diskusjon når det gjelder å basere vurdering på kriterier med funksjon å vurdere for læring.

Broadfoot (2007) hevder at det er behov for sertifisering av elever, og på de høyeste trinn i utdanningen å utvikle mekanismer som gjør utvelgelse mulig i situasjoner hvor det eksisterer intens konkurranse, også innenfor et kunnskapssamfunn. Imidlertid kan det være grunn til å påpeke at den litteraturen som omtaler vurdering for læring ikke omhandler eller har taksonomi i sitt indekssystem. Verken Broadfoot (2007) eller den omtalte boken *Assessment for learning* av Black mfl. (2006a) omtaler taksonomi. Taksonomi inngår altså ikke i den faglige terminologien i denne litteraturen og faller utenfor litteraturens indekssystem. Ligger et av problemene på den ene siden å skrape skillet innenfor elevvurderingen mellom vurdering av læring (utvelgelse og sertifisering) og på den andre siden vurdering for læring, at nettopp tradisjonen som argumenterer for vurdering for læring er taus når det gjelder spørsmålet om taksonomi? Samtidig aksepteres det at samfunnet har behov for vurdering for sertifisering og utvelgelse, men det tilhører oppgaver for elevvurdering som ligger utenfor tradisjonen for vurdering for læring. En kan derfor innenfor tradisjonen med vurdering for læring argumentere for at deltakerne klarlegger kriterier og anvender dem, uten at en utvikler et sammenhengende system som fremgangen kan vurderes innenfor.

Vi anser at det imidlertid er et behov for å analysere taksonomi for nettopp å klargjøre kriterier som kan brukes *også* innenfor en undervisning som knyttes til vurdering *for* læring. I denne sammenhengen trer analyse av Blooms taksonomi fram som et svært aktuelt eksempel å ta stilling til.

2.2.3 Analyse av Blooms taksonomi

Analysen av Blooms taksonomi ble påbegynt i Delrapport 1 (Stokke mfl. 2008b), men vil bli utdypet her. Først vil vi påpeke problem med områdeinndelingen. Deretter vil vi påpeke problemer innenfor det kognitive området og det hierarkiet som danner utgangspunkt for vurdering av elevens faglige kompetanse.

Områdeinndelingen

Et syn som etablerte seg i pedagogikk-literatur og i læreplantenkningen i 1950-årene, var en tredeling hvor en skiller mellom 1) kunnskap, 2) verdier og holdninger og 3) ferdigheter. En variant av denne tredelingen finner vi i Benjamin Blooms kjente taksonomi, som først ble publisert i 1956. Taksonomien hadde som hensikt å tilby en måte å klassifisere målene for utdanningen på, både for de som laget læreplanene, for lærerne i gjennomføringen av undervisningen og i testingen av om målene var nådd (s. 1–3). I arbeidet med taksonomien ble det skilt mellom tre områder; det kognitive området, et område for det affektive og et område for det psykomotoriske (s. 7–8). Det tredje området i Blooms taksonomi var knyttet til motoriske ferdigheter og til evnen til å manipulere med ting. Det avgjørende poenget i denne sammenhengen er at en på 1950-tallet så dette området som så lite utviklet at en ikke trodde *”the development of a classification of these objectives would be very useful at present”* (s. 7–8).

Denne områdeinndelingen, der det kognitive området i motsetning til de to andre blir knyttet til begrepet kunnskap, er problematisk. Taksonomitenkningen til Bloom er altså ikke begrepet kunnskap integrert med psykomotoriske ferdigheter. Dette kan en se tilbake på 1960-tallet der det i faget forming ikke kunne settes opp kunnskapsmål (jf. Dale 2008). Dersom en forstår kunnskap slik en gjør i Blooms taksonomi, er følgende en logisk konsekvens: Om en definerer praksis slik at den nødvendigvis er knyttet til psykomotoriske og manuelle ferdigheter, blir skolens tradisjonelle undervisning knyttet til *”det teoretiske”*. Dermed oppstår det en tankegang om at kunnskap er teori, at undervisning er teoriformidling og at skolen er

teoretisk. Utvikling av mer undervisning på flere områder blir følgelig forstått som teoretisering. Denne taksonomitenkningen kan ikke brukes i Kunnskapsløftets læreplan når en for eksempel skal utvikle et klassifiseringssystem i faget mat og helse som har integrert i og de fem ulike grunnleggende ferdighetene. Å lese for eksempel oppskrifter og lage mat ved bruk av oppskrifter er en ”psykomotorisk ferdighet” som det må knyttes kognitive dimensjoner til.

En slik tenkemåte bidrar til at det etableres et avgjørende skille i skolen. En skilte mellom skolefaglig *undervisning* med målformuleringer og kunnskap på den ene siden og skolens *sosialisering* på den andre siden. Den skolefaglige undervisningen ble knyttet til kunnskap med hukommelse og utvikling av intellektuelle evner som sentral ingrediens. Verdier, holdninger og interesser, som er avgjørende i identitetsdannelsen, ble tillagt sosialiseringen i skolefellesskapet. En kan her henviser til Eva Nordland (jf. Dale 2008). Fra 1970-tallet knyttes verdier, holdninger og utvikling av interesser til et begrep om sosialisering som altså igjen i hovedsak *skilles* ut fra det begrepet om kunnskap som dominerte den skolefaglige undervisningen.

Som tidligere påpekt, er Blooms taksonomi basert på en tosidig prosess; det kognitive området på den ene siden og det affektive området på den andre siden. Det affektive området er på det høyeste nivået knyttet til internalisering av generaliserte atferdsprinsipper som garanterer indre konsistens i egne meninger, overbevisninger, innstillinger og verdistandpunkter. Dette er det grunn til å se kritisk på. Atferdssikkerhet på det emosjonelle og affektive området, uten å stå under kontroll av kognitiv kritikk, kan ikke gjelde som mål for undervisningen og sosialiseringen i skolen. Verdistandpunkter og holdninger kan ikke være avskjermert fra produktiv, kritisk tenkning selv om det viser seg at det er en indre konsistens mellom elevens holdninger og verdistandpunkter. Om verdioverbevisningene er forankret i emosjonelle og affektive læringsmål og er fastlåste, er de kjennetegnet av dogmatisme om en bruker vurderingssystem som legger vekt på kilder og metoder som bakgrunn for ens stillingtagen. Det kognitive området er nettopp knyttet til å bedømme materialer, metoder og ideer etter kriterier om adekvathet, riktighet og kompetanse til å stille seg kritisk til innhold og til å sammenholde informasjonen i flere tekster med innbyrdes konkurrerende informasjonen. Kritisk tenkning forbundet med fortolkninger av argumenter og motargumenter svekker dogmatisme i fastlåste verdistandpunkter.

Taksonomien innenfor det kognitive området

Blooms taksonomi er imidlertid mest kjent for klassifisering innenfor det kognitive området. Benjamin Bloom (1956) var forskningsleder og mest kjent for sitt arbeid med å klassifisere og operasjonalisere pedagogiske mål, også kalt Blooms måltaksonomi. De enkelte målene ble organisert hierarkisk. Det innebar at han rangerte dem i seks nivåer etter hvor avanserte de var:

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

Den hierarkiske organiseringen av de kognitive læringsmålene i Blooms taksonomimodell innebærer at hvert nivå (f.eks. anvendelse) forutsetter at eleven mestrer det som kreves på lavere nivå (dvs. kunnskap og redegjørelse). Bloom anser *kunnskap* som det mest sentrale i

undervisningen. Han forbinder kunnskap med det å huske spesifikke fakta. I læringssituasjonen forventes det at eleven lagrer ulike typer informasjon i sin bevissthet. Dette kan omfatte informasjon om for eksempel spesifikke hendelser eller størrelsen på et bestemt fenomen. På dette første nivået inngår også måter som eleven bruker for å organisere slike isolerte informasjonsbiter i hukommelsen. I tillegg forventes det at eleven kan hente fram den lagrede informasjonen senere, for eksempel i forbindelse med prøver. Det andre nivået, *redegjørelse*, innebærer at eleven skal kunne beskrive og i noen grad utdype med egne ord, det en har lært, mens det tredje nivået, *anvendelse*, blant annet innebærer at eleven kan ta i bruk lærte prinsipper og regler i løsning av ulike typer problemer. Det fjerde nivået, *analyse*, representerer dyktighet i å dele opp eller bryte ned helheter i elementer og være i stand til å forstå sammenhengen mellom dem i den totale konteksten, mens det femte, *syntese*, referer til å kunne sette sammen deler eller elementer slik at de danner en helhet. *Evaluering* anses som det mest avanserte nivået i modellen og henspiller på dyktighet i å foreta ulike former for vurderinger. Blooms taksonomimodell er senere blitt revidert av Anderson og Krathwohl (2001), men prinsippet er det samme. I revisjonen har en identifisert nivå 1 til hukommelse, nivå 2 til forståelse og beholdt anvendelse og analyse som nivå 3 og 4, men endret evaluering til nivå 5 og omdøpt syntese til kreativitet som nivå 6. Dessuten er det i den reviderte modellen utviklet fire typer kunnskap: faktisk kunnskap, begrepskunnskap, prosedyrekunnskap og metakognitiv kunnskap. De tre første typene av kunnskap inngikk også i den første utgaven av modellen.

Og begrepet kunnskap inkluderte, på de laveste taksonominivåene, atferdsformer og testsituasjoner som fremhevet *hukommelse* (s. 62). Hukommelse knyttet til mål i utdanningen ble igjen forbundet med gjenkjenner av ideer, materialer og fenomener. Det var derfor forventet at eleven kunne lagre i sin bevissthet bestemte former for informasjon. Det var også forventet av eleven kunne gjenkalle informasjonen i for eksempel en gitt testsituasjon (s. 62). Det ble fremhevet at hukommelse var den avgjørende psykologiske prosessen knyttet til elevens kunnskap. Det gjaldt særlig i de innledende fasene. Hukommelsen er her knyttet til spesifikke og isolerte biter av informasjon og refererer hovedsakelig til faktainformasjoner innenfor hvert av kunnskapsområdene (s. 63). Kunnskap er i denne taksonomitekningen forbundet med datoer, hendelser, personer, plasser og informasjonskilder som omhandler den spesifikke informasjonen (s. 65). Kunnskap om spesifikke fakta kan altså, ifølge denne taksonomitekningen, "*be isolated as separate, discrete elements in contrast to those which can only be known in a larger context*" (s. 65). Denne spesifikke kunnskapen refererer ifølge denne taksonomitekningen til konkrete fenomener med relativt lavt abstraksjonsnivå (s. 63).

Det er mange kommentarer en kan komme med til denne taksonomien innenfor det kognitive området. En kommentar er at begrepet teori tilhører bare det kognitive området i denne vanlige læreplan- og skoletenkningen. En annen er at en konkret referanse i en spesifikk informasjon kan fungere svært abstrakt for elever som ikke setter det konkrete inn i en meningssammenheng. Å tenke slik at en ser for seg en undervisning med mange informasjonen innenfor de ulike fagene på barnetrinnet, uten at undervisningen er nedfelt i strukturer, er identisk med abstrakt formidling av konkret stoff. Kunnskapen defineres av eksperten som konkret, men i formidlingen fungerer den abstrakt. Tankegangen er kritikkverdig med tanke på å integrere alle elever i gode læreprosesser fra barnetrinnet av. Dessuten ligger det an til at mange med teoretisering ser kunnskapsformidling som identisk med abstrakt kunnskapsformidling. Realiteten er at barna *ikke* får tilgang til eller erverver seg kunnskap som teori ved en slik faktaorientert, konkret kunnskap. Å arbeide med faglig struktur fra første stund gir mer mening. Et typisk eksempel er kunnskapsbegrepet brukt innenfor en logikk som går fra at eleven "kan noen hendelser i den franske revolusjon" med

lave karakterer til at eleven kan for eksempel ”den kronologiske rekkefølgen om revolusjonen i 1789” som kjennetegn på høye karakterer.

En mulig følge av hans taksonomitenkning er for eksempel at ”å gi eksempler”, ”å beskrive...” og ”gjøre rede for...” alltid uttrykker lav måloppnåelse i et fag, i forhold til ”å forklare ...” og ”vurdere...” som er uttrykk for høy måloppnåelse. Det kan imidlertid tenkes situasjoner hvor det å beskrive eller gjøre rede for kan være uttrykk for ”høy måloppnåelse”, som for eksempel når eleven skal beskrive kompliserte situasjoner eller problemstillinger. En elev kan ha ”lav måloppnåelse” ved å analysere forholdet mellom to fenomener når situasjonen er velkjent og enkel. En må derfor ikke se isolert på verbene som beskriver måloppnåelse. En må relatere beskrivelsen til kompleksiteten i den aktuelle situasjonen. Stobart (2008) påpeker derimot at selv om man kan stille seg kritisk til den taksonomitenkning som Bloom står for *kan* tenkningen brukes som et rammeverk for vurdering for læring.

2.2.4 Mestringsnivåer og oppfølging

Et alternativ til Blooms taksonomi er å se nærmere på taksonomisystemet som PISA bygger på. PISA er et psykometrisk vurderingssystem som er kriteriebasert. Det er ikke forankret i de nasjonale læreplanene for fag, i den forstand er de eksterne for lærerne. Det vi vil rette oppmerksomheten mot er selve klassifiseringssystemet. I PISA benyttes formuleringer om hva som kreves for å mestre hver av oppgavene innen henholdsvis lesing, matematikk og naturfag, og det gis en generell beskrivelse av kjennetegn ved kompetansen til elever. Dette gjøres på ulike nivåer (Lie mfl. 2001, Kjærnsli mfl. 2004, 2007). Her finner vi en annen måte å vurdere på og beskrive ulike kompetanse- eller ferdighetsnivåer på enn den som bruker innsikt og forståelse som kriterium, og som sier at 5 og 6 er mestring, mens 4, 3, 2 og 1 representerer manglende grad av mestring. Det er denne logikken i vurderingssystemet som vi først vil rette oppmerksomheten mot. Dersom vi tar for oss lesing, er det å ”finne informasjon” ett av kompetansemålene. Innen dette kompetanseområdet er det i PISA utviklet fem ferdighetsnivåer som eleven vurderes i forhold til. Beskrivelsene på de ulike nivåene er utformet slik at kriteriene for vurderingen går fra det enkle til det avanserte. Tilsvarende er gjort for de andre kompetanseområdene innen lesing (”tolke, forstå” og ”vurdere, reflektere”). I matematikk foretas vurderingen av elevenes kompetanse i forhold til seks ulike ferdighetsnivåer (fra enkel til avansert kompetanse) knyttet til kompetanseområdene ”forandring og sammenheng”, ”rom og form”, ”tall og mål” og ”usikkerhet”. Tilsvarende er gjort for naturfag. Overført til elevvurdering i skolen betyr en slik tankegang at det er mulig å ha måloppnåelse selv på et lavt kompetansenivå.

Beskrivelsene av de ulike ferdighetsnivåene i PISA er utviklet i en kombinasjon av teori og empiri (Lie mfl. 2001). I for eksempel lesing hvor det er utviklet fem kompetansenivåer som elevenes besvarelse skal vurderes i forhold til, er hvert av spørsmålene i testen definert inn i ett av disse fem ferdighetsnivåene. Nivåene er definert etter vanskegrad, der nivå 1 regnes som det letteste og nivå 5 som det mest kompliserte. Når oppgavens nivå skal defineres, er det avgjørende hvilke lese- og tankeoperasjoner som må foretas for å svare riktig. Noen spørsmål krever kun at en henter ut enkel informasjon fra teksten, mens andre spørsmål krever at leseren foretar kompliserte slutninger eller tolkninger på bakgrunn av informasjon som både kan være eksplisitt og implisitt formulert. Ut fra en teoretisk vurdering av hva som synes å definere vanskegraden for en oppgave, blir oppgaven foreløpig plassert på et bestemt ferdighetsnivå. Til syvende og sist er det imidlertid hvor godt elevene svarer, med andre ord elevenes vurdering av vanskegraden, som er avgjørende for nivåplasseringen. Noen oppgaver

kan i praksis vise seg å være vanskeligere enn antatt ut fra den teoretiske analysen. Dette krever en ny gjennomgang av hva hver oppgave krever, og vil kunne medføre at definisjonene av nivåene må endres noe, slik at oppgavene passer inn på det nivået der de ut fra løsningsfrekvensen hører hjemme.

Nasjonale prøver er med sine beskrivelser av mestringsnivåer 1 til 5 inspirert av PISAs måte å beskrive kompetanse- eller ferdighetsnivåer på. I og med dette skiftet fra PISA til nasjonale prøver kommer vi nærmere kompetansemålene i de faglige læreplanene. Nasjonale prøver i lesing tar utgangspunkt i kompetansemål som allerede fins innenfor de ulike fagene i de nasjonalt bestemte læreplanene. Dermed forandres en viktig dimensjon med vurderingen fra å være ekstern til å være intern i den betydning at kompetansemål som er i læreplanene er knyttet til prøvene. Og det er helt klart mulig å bruke prøveresultatene som grunnlag for tilbakemeldinger med funksjon i undervisningen, som hva elevene skal gjøre fremover. Det er også mulig å iverksette oppfølging av elever som oppnår resultater på de ulike mestringsnivåene. Elever på mestringsnivå 1 kan for en lærer tilsi at elevene vil ha utbytte av å øve på å finne informasjon i tekster som har konkurrerende informasjon, forstå og formulere den samlede mening eller temaer i tekster som ikke er for komplekse for eleven, og å øve på å ta stilling til og forholde seg til noe av tekstens innhold.

Gjennom dette eksemplet har vi illustrert at en *kan* ha psykometriske tester også som er nasjonale som kan fungere *innenfor* et konsept med vurdering for læring. Det avgjørende neste skrittet tas om en i lærerens elevvurdering bruker denne taksonomilogikken i alle fag, og at det blir gjort nasjonale bestemmelser om det. Det tilsier at en gjennom hele skolesystemet kan fremheve elevens mestring og samtidig påpeke utfordringer for elevens videre fremgang i faget. Vi oppfatter at det representerer en kjerne i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.

2.2.5 Gradering av kompetansemål

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006) videreføres en målrelatert elevvurdering ikke bare for den videregående opplæringen, men nå for hele grunnopplæringen. Læreplantenkningen i Kunnskapsløftet bygger på kompetansemål som beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring innen de ulike fagene etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen, samt etter hvert av årene i videregående. Elevene vil ”i ulik grad” nå eller kunne nå de fastsatte kompetansemålene. Ifølge veiledningsheftet (s. 13) beskriver måloppnåelsen kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene. Avgjørende blir det da å ha *kriterier* for hvordan graden av måloppnåelse skal vurderes. Måten å tenke elevvurdering på som er presentert ovenfor, følges opp i det tre avsnittene. Det første gjelder forståelse av graden av måloppnåelse. Det andre gjelder hierarkiet som innebærer at analyse og kritisk tenkning er ikke ekskluderende fenomener som forutsetter mestringsnivå 5. Og i det siste avsnittet tar vi opp spørsmål om kontinuitet i elevvurderingen i grunnopplæringen.

Grad av måloppnåelse og kompetanse

Når en bruker uttrykk som ”hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene”, tenker en ofte på ”graden” av elevens måloppnåelse. En tenker seg i hvilken grad eleven har nådd et gitt kompetansemål. Her er det imidlertid viktig å være oppmerksom på at det er to måter å tenke ”grad av måloppnåelse” på. Den ene måten er knyttet til skillet mellom det eleven kan og det eleven ikke kan. Når elevene ikke kan, tenker en på hvor langt eleven er fra å nå et kompetansemål. Da graderer en elevene i relasjon til et gitt kjennetegn på kompetansemålet.

Den andre måten å tenke gradering på er at mange elever kan oppnå det samme kompetansemålet, men de kan nå kompetansemålet med ulik kompetanse. Graderingen blir helt ulik i disse to tilfellene. I det ene tilfellet får en gradering av elevene i forhold til et gitt kompetansemål som noen når og andre ikke. Det vil si at noen elever mestrer kompetansemålet, mens andre gjør det ikke. I det andre tilfellet kan elever nå samme kompetansemål, men med ulikt mestringsnivå. Spørsmålet her blir med hvilken grad av kompetanse målet er nådd.

Det er behov for å bruke begge disse måtene å gradere på i den faglige tilbakemeldingen til elevene. Mange av målene i læreplanen kan tolkes entydig. Lærerne (og elevene) kan lett fastslå om målene er nådd for eksempel når det gjelder å ”nemne dager, måneder og enkle klokkeslett”, som er et kompetansemål i matematikk innenfor kompetanseområdet måling etter 2. årstrinn. I slike tilfeller passer det å si at noen elever når målet og andre gjør det ikke, altså den første formen for gradering. Men ikke alle målformuleringer kan tolkes like entydig. I naturfag innenfor hovedområdet ”Mangfold i naturen” er for eksempel et av kompetansemålene etter 4. årstrinn at eleven skal kunne ”samle og systematisere informasjon og beskrive noen utdødde dyrearter og dyregrupper og hvordan de levde”. Et annet eksempel hentet fra naturfag på samme trinn innen hovedområdet ”Teknologi og design” er at eleven skal kunne ”beskrive konstruksjoner og samtale om hvorfor noen er mer stabile og tåler større belastninger enn andre”. Elevenes beskrivelser kan i slike tilfeller spenne fra relativt enkle utsagn til avanserte beskrivelser og argumentasjon hvor eleven forklarer sammenhenger i lys av matematisk kunnskap om målinger og geometri. På denne måten kan *ulike* ferdighets- og kunnskapsnivåer knyttes til *en* formulering av kompetansenivå. Kompetansemålet kan med andre ord nås fra ulike kompetansenivåer eller i ulik grad. Og det er alltid slik at det er utfordringer i forhold til å lære noe en ikke allerede kan. I prinsippet er det alltid noe en kan og kan lære, om en som elev er på mestringsnivå 1 eller 5.

Analyse og kritisk tenkning

Ut fra denne taksonomitenkningen er det ikke slik at forståelse, innsikt og for eksempel kritisk tenkning er reservert for de elevene i modell D får karakter 5-6. Også de elevene som i modell C får lav kompetanse, ”kan gi uttrykk for kritisk tenkning”. La oss ta et enkelt eksempel: det at elever ”skal kunne gjøre rede for hvordan trafiksikkerhetsutstyr hindrer og minsker skader ved uhell og ulykker, er et kompetansemål etter 10. årstrinn. Om en bruker denne logikken kan elever på mestringsnivå 1 og 2 demonstrere enkle verne- og sikkerhetsutstyr og følge enkle grunnleggende sikkerhetsrutiner. Trafiksikkerhetsutstyret kan altså være enkelt, men mestringsnivå 2 innebærer også at elevene kan analysere relasjonen mellom faktorene «trafiksikkerhetsutstyr», «bruk av det» og «uhell» og «ulykker». Forutsetningen for redegjørelsen er en tosidig analytisk kompetanse. Eleven må for det første kunne skille mellom «utstyr», «bruk», «uhell» og «ulykke» og for det andre kunne forklare relasjonen mellom dem, for i dette tilfellet å kunne gjøre rede for bruk av sikkerhetsutstyr og følge enkle, men grunnleggende sikkerhetsrutiner. Selv om elevene uttrykker kritisk tenkning, kan altså elever være på mestringsnivå 2 når det gjelder kompetanse i naturfag. I slike sammenhenger som er omtalt ovenfor, kan det derfor gi mening å tale om «kritisk tenkning» dersom elevene kan gjøre rede for hva som fremmer og minsker skader ved ulykker, og angi hva som fungerer og ikke fungerer ved forskjellige enkle verne- og sikkerhetsutstyr. Kritisk tenkning blir dermed ikke et eksklusivt fenomen som svært få har evne til å oppnå.

Kontinuitet i elevvurderingen i grunnopplæringen

I forbindelse med prosjektet *Bedre vurderingspraksis* skal tre modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag med kompetansemål prøves ut på barnetrinnet. I tillegg skal en modell for

kjennetegn på måloppnåelse i fag knyttet til karakterskalaen prøves ut på ungdomstrinnet og i videregående skole. Spørsmålet er om modellene fungerer som et godt verktøy til å skape sammenheng mellom vurdering underveis på de ulike trinnene og til slutt i opplæringsforløpet. Prosjektet legger opp til at det er en relasjon med faglig relevante tilbakemeldinger gjennom hele grunnopplæringen, og for første gang i historien har vi gjennomløpende læreplaner for hele grunnopplæringen. I ungdomsskolen og videregående opplæring kreves det en felles begrepsbruk, beskrivelse og forståelse av karakternivåene slik at en mer enhetlig oppfatning av hva karakterene uttrykker kan utvikles.

Gjennom erfaring med gradering av måloppnåelse i fag på barnetrinnet, vil elevene gradvis kunne lære at en prestasjon kan vurderes ut fra ulike kompetansekriterier. En innføring av bruk av et klarlagt klassifiseringssystem for kriterier kan fungere slik at elevens kjennskap til den faglige vurderingen utvikles gradvis. Det skjer ved at kriteriene blir gjentatt, og at eleven forstår regelmessigheten i bruken av vurderingskriteriene. Kriterier i barneskolen kan med andre ord føre til at overgangen til ungdomsskolen ikke blir så vanskelig for mange elever. Selv om elever på barnetrinnet ikke får karakterer, kan vurderingen følge de samme prinsipper. Ved at vurderingskriteriene som er i bruk på barnetrinnet, videreføres på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, men nå med karakterer, vil det altså bli en kontinuitet i skolens vurderingsarbeid. Elevene vil på den måten ikke oppleve noe brudd i vurderingen i overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet og senere videregående opplæring. Å utvikle felles referanser som kommer i regelmessig bruk, øker dessuten muligheten for en rettferdig vurderingspraksis.”

Imidlertid kan det oppstå problemer ikke bare med betegnelser som lav og høy måloppnåelse forbundet med lavt og høyt mestringsnivå, men også mellom lav og høy uten og med karakterer. Ved bruk av karakterer i modell D er det nærliggende å si at lav er forbundet med 1 og 2 og høy med 5 og 6. Det er videre nærliggende å tenke at 3 og 4 da er middels innenfor en tankegang som er typisk i forbindelse med karaktergivning. Men hva skjer om det er høy kvalitet i gjennomføringen av undervisningen, elevene har lært gode læringsstrategier for hukommelse og de fleste av elevene ikke bare ”kan noen hendelser i den franske revolusjon men ”den kronologiske rekkefølgen om revolusjonen i 1789”? Hva blir da middels måloppnåelse om høye karakterer er knyttet til at elevene kan den kronologiske rekkefølgen av revolusjonen i 1789?

Høy kvalitet i måloppnåelsen forandrer ikke på kompetansenivåene men antallet på de som når det og dermed mister uttrykket middels sin funksjon i og med at taksonomien ikke er basert på normering med middels som utgangspunkt. Dessuten oppstår det er problem dersom lav kompetanse på barnetrinnet i modell C er sammenlignbart med det som er 3 og 4 når en har karakterer i modell D.

2.3 Motivasjon

Det er grundig dokumentert at gode tilbakemeldinger til elevene fører til økt læringsutbytte. Kravet til gode tilbakemeldinger er at de inneholder informasjon om hva eleven mestrer, hvor eleven står i forhold til læringsmålene og hva han eller hun bør gjøre for å komme enda nærmere målet. Black & Williams (1998) meta-analyse av mer enn 250 studier hvor fokus var rettet mot feedback til elevene, konkluderer med at faglige tilbakemeldinger i betydelig grad bidrar til elevenes læring. Gode tilbakemeldinger kan dessuten i neste omgang bidra til økt motivasjon. Motivasjon er en sentral faktor i læringsprosessen, og elevenes motivasjon for læring kan enten fremmes eller hemmes gjennom undervisningen og skolens

vurderingspraksis. Ifølge Harlen (2006) er vurdering det virkemidlet som mest effektivt kan dempe elevenes motivasjon. Dette innebærer at vurdering kan ha store konsekvenser for den som blir vurdert. Derfor er det viktig å være klar over hvordan vurdering kan påvirke elevenes motivasjon, enten i positiv eller i negativ retning. Det er flere ulike motivasjonsformer som antas å spille en avgjørende rolle for elevers læring. I denne forbindelse har vi valgt å fokusere på mestringsforventning, attribusjon, målorientering og verdsetting av oppgaver. Et felles trekk ved alle disse motivasjonsformene er fokuset på mestring, og den betydningen lærernes tilbakemeldinger har på elevenes motivasjon for læring.

2.3.1 Mestringsforventning

Ifølge Bandura (1986, 1997) er det viktig for elevenes læringsutbytte og faglige prestasjoner at de har *forventninger* om å lykkes ("self-efficacy belief"). Elevenes mestringsforventning har en rekke konsekvenser. Den påvirker blant annet hvilke oppgaver eller aktiviteter en velger å gi seg i kast med, hvor mye innsats som investeres og hvor utholdende en er, hvor konstruktiv og effektivt en arbeider og hva en til slutt er i stand til å utrette. Forventning om mestring er særlig av betydning når en står overfor utfordringer, og det gjør elever til stadighet i læringssituasjoner. Eller for å si det med Banduras egne ord: "... *efficacy expectations are a major determinant of people's choice of activities, how much effort they will expend, and how long they will sustain effort dealing with stressful situations*" (1997, s. 144).

Til grunn for mestringsforventning ligger elevenes vurdering av egen kompetanse. Bandura knytter "self-efficacy"-begrepet først og fremst til de forventninger en har om å lykkes i bestemte situasjoner, som for eksempel på matematikkprøven neste dag. Det vil si at elevenes forventninger om å lykkes baserer seg på en analyse av egen kompetanse i forhold til bestemte type aktiviteter eller oppgaver. Flere studier viser at elever som lykkes i skolesammenheng, er preget av høye mestringsforventninger (Pressley & McCormick 1995, Wolters & Pintrich 2001, Zimmerman & Martinez-Pons 1990). Positive erfaringer og opplevelse av mestring gjør at de har forventninger om å lykkes i fremtiden også. På den andre side har det vist seg at elever som mislykkes i skolesammenheng, ofte er karakterisert ved lave forventninger til egen mestring. Negative erfaringer bidrar til at disse elevene har en tendens til å trekke i tvil sine forutsetninger for å lykkes. De oppfatter ofte utfordringer som en trussel og er derfor tilbøyelige til å unngå aktiviteter som virker krevende. Fokusering på personlig svakhet eller mangler vil i liten grad motivere for innsats. Dersom eleven ikke har forventninger om å kunne gjøre det som skal til for å løse bestemte læringsoppgaver, har det liten hensikt å anstrenge seg med tanke på å oppnå mestring. Det er lett å skjønne at slike oppfatninger vil påvirke faglige prestasjoner i negativ retning og ha svært negative konsekvenser for videre utvikling. Det bidrar med andre ord til å begrense elevenes læringspotensial.

Ifølge Bandura (1997) påvirkes elevenes mestringsforventninger av flere faktorer. Elevers forestillinger om hva de er i stand til å mestre, er blant annet påvirket av *tidligere erfaringer* i lignende situasjoner. I skolesammenheng betyr dette at gjentatte nederlag eller negative erfaringer vil føre til at forventningene svekkes, mens positive erfaringer bidrar til å styrke tiltroen til egen mestring (Pintrich & Schunk 2002, Pressley & McCormick 1995). En annen viktig faktor som påvirker elevenes mestringsforventning, er *feedback* fra andre. Kommentarer som fokuserer på det eleven får til, og som samtidig signaliser at eleven besitter de ferdighetene som kreves for å forbedre seg ytterligere, bidrar til å styrke elevenes tro på at det er mulig å lykkes i læringsarbeidet. Konkrete råd om hva elevene bør gjøre videre for å kunne

forbedre seg ytterligere, signaliserer et positivt syn på elevenes muligheter til videre læring. Også hos elever som tviler på egen kompetanse, vil konkrete tilbakemeldinger med fokus på hva de mestrer, og hva de bør gjøre videre kunne mobilisere til økt innsats og utholdenhet. Bandura (1997) hevder det er lettere å opprettholde eller styrke elevens mestringsforventninger dersom *signifikante andre* uttrykker tiltro til elevens kompetanse. I skolesammenheng dreier dette seg i første rekke om læreren. Dette understreker lærerens viktige rolle også når det gjelder elevenes motivasjon for læring. I klasserom hvor elever involveres i vurdering av hverandre, vil også tilbakemeldinger fra medelever kunne være en viktig faktor.

Mens beskrivelser av mestring og konkrete tilbakemeldinger med råd om hva en bør gjøre for å forbedre seg, kan påvirke elevens forventninger om å lykkes i positiv retning, vil negative utsagn som trekker elevens kompetanse i tvil, ha motsatt effekt. Feedback kan med andre ord formidles slik at den enten undergraver eller styrker elevens mestringsforventning. Dette understreker effekten tilbakemeldinger kan ha med tanke på enten å opprettholde, eller å svekke elevens motivasjon for skolearbeidet. Feedback som fokuserer på elevens mestring, og som uttrykker tiltro til at eleven kan forbedre seg faglig gjennom konkrete råd om hva elevene bør gjøre videre, er også viktige prinsipper i formativ vurdering (jf. Stobart 2008). Dette illustrerer den nære forbindelsen mellom motivasjonsteori og tenkningen som ligger til grunn for vurdering for læring (jf. 2.1).

Til grunn for mestringsforventning ligger som nevnt, elevens vurdering av egen kompetanse. Forskning viser at yngre elever jevnt over har en mer positiv oppfatning av egen kompetanse enn eldre elever. Ifølge Pintrich & Schunk (2002) er eldre elever mer tilbøyelige til å trekke sin kompetanse i tvil, og de hevder at bruk av andre vurderingsformer kan være en av årsakene til dette. Da elevenes oppfatning av egen faglig kompetanse i stor grad er påvirket av hvordan de oppfatter at lærer vurderer dem, understreker det betydningen av en korrekt og rettferdig vurdering.

Som nevnt viser forskning at elever med høye mestringsforventninger kjennetegnes ved gode faglige prestasjoner, mens lave forventninger som regel er assosiert med svakere prestasjoner. Det bør nevnes at høye forventninger i seg selv ikke er nok med tanke på faglige forbedringer. Nødvendige forkunnskaper og ferdigheter må også være til stede. PISA-undersøkelsene konkluderer med at norske 15-åringer med sine middels faglige resultater har et realistisk forventningsnivå i forhold til prestasjoner (Lie mfl. 2001, Kjærnsli mfl. 2004). De har imidlertid et mer positivt syn på egen kompetanse enn det resultatene skulle tilsi. En mulig forklaring på manglende samsvar mellom elevenes vurdering av egen kompetanse og deres prestasjoner kan være at det generelt stilles for lave forventninger og krav til norske elever, og at tilbakemeldingene ikke har vært faglig relevante.

2.3.2 Attribusjon

Attribusjon har med tilskrivning av årsaker å gjøre. I skolesammenheng kan dette referere til hvordan elever forklarer årsaken til sine skolefaglige prestasjoner. De søker for eksempel etter årsaken til at de lykkes eller mislykkes med en oppgave, på en prøve eller til eksamen (Pintrich & Schunk 2002). Dersom eleven lykkes med en matematikkoppgave, kan han oppfatte årsaken til at han greide oppgaven på forskjellige måter. Han kan for eksempel mene at han lyktes fordi oppgaven var lett, at han hadde flaks, fordi han anstrengte seg eller fordi han har anlegg for matematikk. På tilsvarende måte kan han forklare et dårlig resultat med at oppgaven var for vanskelig, at han hadde uflaks, at han ikke er flink nok i matematikk, dårlig

undervisning eller at han ga opp for tidlig. Det antas at hver av disse attribusjonene har forskjellige konsekvenser for elevenes motivasjon.

Ifølge Weiner (1986, 1991) kan årsaken til henholdsvis gode eller dårlige prestasjoner lokaliseres til enten indre (personlige) eller ytre (situasjonelle) forhold. Både evner og innsats er egenskaper ved individet og kan klassifiseres som indre årsaker, mens flaks og vanskegrad kan betraktes som ytre forklaringer. Når det gjelder indre forklaringer, antas det å ha avgjørende betydning om faglige prestasjoner tilskrives evner eller innsats. Dette har sammenheng med at evner vanligvis betraktes som et stabilt trekk ved personen, mens innsats kan variere på tvers av situasjoner og i forhold til tid. Ifølge Weiner er det derfor gunstigere med tanke på fremtidige forventninger og prestasjoner at elever attribuerer dårlige resultater til lav innsats, framfor manglende evner. Det er fordi innsats gir følelse av *kontroll*. Det får eleven til å tro at det er mulig å lykkes i fremtiden dersom større innsats investeres. Det er med andre ord gunstigere for motivasjonen for læring å ha en innsatsorientert holdning i synet på prestasjoner framfor å være evneorientert.

Kontrollplassering er et sentralt begrep i Weiners attribusjonsteori. Det å føle at en har kontroll over egen læring og utvikling, vil føre til motivasjon for å iverksette den nødvendige innsatsen og til at mestringsforventningene opprettholdes. I tillegg vil det kunne ha positiv effekt på elevenes interesse for skolefaglig arbeid. Forskning viser at innsatsorienterte elever har fokus på læring og er opptatt av å utvikle sin kompetanse og kunnskap gjennom arbeid (Pintrich & Schunk 2002). Innsatsorienterte elever oppsøker derfor utfordringer som gir dem anledning til å utvikle seg videre. De bevarer lettere fatningen dersom de møter vansker eller hindringer, og de vurderer sine prestasjoner ut fra eventuelle forbedringer framfor å sammenligne seg med andre. De vil også være motiverte for å øke innsatsen neste gang dersom det er nødvendig, og de betrakter feil som noe en kan lære av. Det er dokumentert at barn og unge som opplever at de har kontroll over egne prestasjoner, også oppnår gode resultater i skolesammenheng (Wentzel & Wigfield 1998).

Evneorienterte elever har på den andre side en tendens til å betrakte prestasjoner som et mål på egen dyktighet. Når de mislykkes, vil det kunne resultere i lavere forventninger om mestring i fremtiden, og konsekvensen kan bli redusert innsats og engasjement i læringssituasjoner. Dette har ikke bare sammenheng med at evner vanligvis oppfattes som et stabilt trekk som ikke lar seg utvikle, men også at det betraktes som en *ukontrollerbar* egenskap. Følelsen av ikke å strekke til vil sammen med en oppfatning av manglende kontroll kunne gi disse elevene små forhåpninger om at det er mulig å lykkes. De vil med andre ord tenke at "det er ikke noen vits å streve" og at det har liten hensikt å anstrenge seg i forsøket på å oppnå mestring (Dweck & Leggett 1988). På denne måten kan attribusjon av dårlige resultater til manglende evner påvirke prestasjoner i negativ retning. Dette skjer både gjennom lavere mestringsforventning og gjennom redusert innsats og utholdenhet i læringssituasjoner. Dette kan bidra til å forklare hvorfor elever med svake skoleprestasjoner ofte oppleves som passive i skolesituasjonen, også omtalt som *lært hjelpeløshet* (Zimmerman 2000). Passivitet tjener i slike sammenhenger til å beskytte eget selvbilde. Elever som betrakter evner som en stabil og ukontrollerbar egenskap, har også en tendens til å miste motet når de får negative tilbakemeldinger. De har lett for å tolke slik feedback som en indikasjon på manglende evner, og for å unngå ytterligere bekreftelser kan konsekvensen bli fortsatt lav innsats.

En evneorientert holdning til svake prestasjoner vil ikke alltid ha negativ effekt på elevens forventninger om å lykkes i fremtiden. Dette vil ifølge Dweck (1999) være avhengig av om eleven betrakter evner som en stabil egenskap eller noe som kan utvikles og formes over tid

gjennom innsats. Mens yngre elever har en tendens til å oppfatte evner som en ustabil egenskap, er eldre elever mer tilbøyelige til å se på evner som en stabil ukontrollerbar egenskap, som ikke lar seg forbedre gjennom innsats. Det innebærer at evneattribusjoner får en mer dominerende rolle med alderen. Slike uheldige oppfatninger kan imidlertid påvirkes i en mer gunstig retning gjennom lærers tilbakemeldinger til elevene. I den forbindelse er det særlig viktig at lærer forklarer eventuelle svake prestasjoner med manglende innsats fra elevens side, eller at eleven har valgt lite hensiktsmessige strategier. Det vil med andre ord si faktorer som elevene selv kan kontrollere, og som dermed kan justeres ved senere læringsforsøk. Faglige tilbakemeldinger med fokus på betydningen av innsats for læring og konkrete råd om bruk av for eksempel mer effektive læringsstrategier vil kunne gi elevene håp om at det er mulig å forbedre seg i fremtiden.

2.3.3 Målorientering

Det å *sette seg mål* og å styre mot disse målene i læringsarbeidet er en viktig side ved motivasjon for læring. Når elever ønsker å nå oppsatte mål, fungerer det som en drivkraft som kan bidra til å skape og opprettholde deres motivasjon for læring. Det innebærer blant annet at de vil tenke og handle på måter som fører dem nærmere målene. De vil med andre ord engasjere seg i aktiviteter som de mener vil føre dem framover i læringsprosessen. Elevenes kjennskap til og forståelse av hva som ligger i kompetansemålene i læreplanen er derfor en viktig side ved elevenes motivasjon for læring.

Et viktig aspekt ved det å sette seg mål er først og fremst at det etableres standarder som eleven kan vurdere sine prestasjoner i forhold til (Locke & Latham 1990). Målene vil både fungere som en standard som en forsøker å leve opp til, i tillegg til å fungere som en forbindelse mellom oppgaveløsning her og nå og mer langsiktige mål. Det antas at det er den verdien målene har for oppnåelsen av nåværende og fremtidige mål som hjelper eleven til å holde seg på "rett spor". Det handler med andre om de grunnene eleven har for å engasjere seg i læringsaktiviteter.

I tillegg til å sette seg mål for egen læring, spiller også en bredere målorientering en viktig rolle for motivasjon. En viktig forutsetning for å øke læringsutbyttet på en effektiv måte er at den lærende setter seg *mestringsmål*. Det å orientere seg mot *mestringsmål* innebærer at eleven ser på mestring, læring og kompetanseøkning som selve hensikten med skolearbeidet. Kjennetegn ved elever som har satt seg *mestringsmål*, er at de synes det er viktig å forstå lærestoffet, de viser større innsats og utholdenhet når lærestoffet stiller dem overfor utfordringer, og de tar i bruk mer effektive læringsstrategier (dvs. dypere bearbeidingsstrategier), noe som i neste omgang fører til økt læringsutbytte (Pintrich & Schunk 2002). Det viser seg at mål er mest effektive når de er tilstrekkelig utfordrende.

Det å sette seg mål for egen læring står også i nær relasjon til *mestringsforventning*, og ifølge Bandura vil "... *those who have a high sense of self-efficacy set themselves more challenging goals to accomplish*" (1986, s. 348). Det betyr at både *mestringsmålorientering* og *mestringsforventning* henger nært sammen med troen på at innsats nytter. Forskning viser at elever som setter seg *mestringsmål*, i tillegg til å ha tiltro til egen mestring, også attribuerer vellykket læring og oppgaveløsning til egen innsats (Pintrich & Schunk 2002). I situasjoner hvor de opplever at de mislykkes, forklarer de årsaken til prestasjonene ved å vise til faktorer som de selv har kontroll over. Dette gir dem håp om at det er mulig å lykkes bedre neste gang gjennom økt innsats eller bruk av mer effektive strategier. Dette illustrerer det tette samspillet som antas å eksistere mellom ulike motivasjonelle prosesser i forbindelse med læring. Dweck

(1999) hevder for øvrig at elever som er orientert mot mestringsmål, kan beholde fokus på læring selv om deres forventninger om å lykkes skulle være lave. Dette forklarer hun med at elever med mestringsmål heller risikerer å vise at de har begrenset kompetanse på et område, enn å gå glipp av muligheten til å lære nye ting og øke sin kompetanse.

Innen motivasjonsteori blir *prestasjonsmål* betraktet som motsetningen til mestringsmål. Orientering mot prestasjonsmål innebærer at den lærende er mer opptatt av å demonstrere egne evner ved å være andre overlegne. Elever som er orientert mot prestasjonsmål, vil også være mer opptatt av å oppnå sosial anerkjennelse enn å forbedre sin kompetanse. Ifølge Pintrich & Schunk (2002) fører en slik holdning til overfladisk læring.

Også elevenes målorientering lar seg påvirke gjennom undervisning. Det antas at elever vil adoptere den målorienteringen som preger klasseromskulturen (Ames 1992). Et klasserom hvor fokus er satt på mestring og læring og at kompetanseutvikling skjer gjennom innsats, vil i større grad fremme en orientering mot mestringsmål hos elevene. Det betyr at også på dette området spiller innholdet i de faglige tilbakemeldingene en avgjørende rolle. Dessuten blir det fremhevet at orientering mot mestringsmål kan stimuleres ved at elevene deltar aktivt i vurderingen av eget arbeid i forhold til oppsatte mål. Det påpekes på den andre side at en vurderingspraksis som legger opp til sosial sammenligning, vil føre til at elevene adopterer en prestasjonsorientert holdning. I en slik klasseromskultur vil elevene bli mer opptatt av å demonstrere egen dyktighet framfor å bedre sin faglige kompetanse. Situasjoner som inviterer til sosial sammenligning (f.eks. konkurranse elevene i mellom) bør derfor i størst mulig grad unngås.

Det å være orientert mot mestringsmål er også nært beslektet med indre motivasjon, noe som innebærer at en ønsker å engasjere seg i en aktivitet for aktivitetens egen skyld. Dette gjøres det nærmere rede for i neste avsnitt.

2.3.4 Oppgavens verdi

Selv om en elev er ganske sikker på å klare en oppgave, kan det hende at han eller hun ikke gir seg i kast med den. Det er fordi oppgaven ikke tillegges stor nok verdi. Mens mestringsforventning kan relateres til spørsmålet "Can I do this task?", kan verdsetting av oppgaver heller knyttes til spørsmålet "Do I want to do this task and why?". Det innebærer med andre ord at karakteristika ved selve oppgaven kan påvirke elevenes engasjement. I det følgende vil det derfor bli gjort rede for to verdiaspekter som anses som viktige for læring, nemlig interesse og nytte.

Interesse refererer til den gleden en har av å utføre en bestemt type oppgave eller aktivitet (Wigfield & Eccles 1992). En er med andre ord interessert i aktiviteten for aktivitetens egen skyld (også kalt indre motivasjon, "intrinsic value"). Det dreier seg om den subjektive interessen en har for et spesielt tema eller fagområde. Personene opplever at oppgaven har verdi i seg selv, og at utøving av aktiviteten oppleves som positivt. Det dreier seg således om personens egen begrunnelse for å verdsette en bestemt aktivitet. Relatert til skolesammenheng betyr dette at elever med interesse for spesielle aktiviteter vil engasjere seg, fordi aktiviteten oppleves som morsom eller lystbetont. I slike sammenhenger oppleves det å engasjere seg i en aktivitet som belønning i seg selv og er derfor ikke avhengig av annen belønning eller ytre faktorer. Når elever er indre motivert, er deres innsats for å lære og løse oppgaver forbundet med glede for selve aktiviteten eller oppgaven. På den andre side kan manglende interesse

føre til at elever unnlater å utføre oppgaver, til tross for at de har den nødvendige kompetansen.

Nytte refererer til om oppgaven har verdi i forhold til de mål en har satt seg. En aktivitet vil ha positiv verdi for en elev dersom den bidrar til at eleven når målet for aktiviteten, for eksempel å komme inn på et bestemt studium (også kalt ytre motivasjon, ”extrinsic utility value”). Dette kan skje selv om aktiviteten vurderes som lite interessant. Matematikk vil kunne ha høy nytteverdi dersom faget er nødvendig med tanke på senere utdanning og yrkesliv, til tross for manglende interesse for faget. Utbyttet av å engasjere seg i en aktivitet kan således ha høyere verdi enn ønsket om å utføre aktiviteten. Dette aspektet ved verddivurdering kan betraktes som en ytre begrunnelse for å engasjere seg i bestemte oppgaver eller aktiviteter da den har en instrumentell funksjon i forhold til fremtidige mål. I denne sammenheng representerer engasjementet et middel til å nå målet.

Ifølge Eccles & Wigfield (1995) antas det at disse to aspektene ved verdsetting opererer sammen, og at de begge er avgjørende for personens vurdering av en oppgaves verdi. Dersom en elev synes geometri er morsomt og samtidig oppfatter det som nyttig med tanke på fremtidige mål, kan en si at eleven verdsetter aktiviteten høyt. På den andre side kan en elev rapportere om stor interesse for matematikk, men samtidig gi uttrykk for lav verdsetting når det gjelder nytten av matematiske ferdigheter.

Den verdi elevene tillegger ulike typer aktiviteter har særlig innflytelse på hvilke oppgaver de velger å arbeide med. Forskning viser at elever har en tendens til å foretrekke oppgaver som de vurderer positivt, mens de prøver å unngå oppgaver som de vurderer negativt (Wentzel & Wigfield 1998). Dersom oppgaven har høy verdi, fører det til større utholdenhet og innsats fra elevens side, noe som er viktig for læringsutbyttet. Mye tyder på at det eksisterer aldersrelaterte forskjeller når det gjelder elevens verdsetting av aktiviteter. Yngre elever ser ut til å verdsette skoleaktiviteter ut fra den gleden selve aktiviteten gir, mens hos eldre elever spiller trolig nytteverdien større rolle. Dette gjør seg særlig gjeldende i forbindelse med planlegging av videre utdanning og yrkesvalg. Det er også en generell tendens til at verdien av flere skolefaglige aktiviteter devalueres med alderen, og forskning tyder på at dette særlig gjør seg gjeldende i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Pintrich & Schunk (2002) hevder at en mulig forklaring kan være at det i ungdomsskolen tas i bruk andre vurderingsformer. De trekker også fram at vurderingskulturen på ungdomstrinnet i større grad oppfordrer til sosial sammenligning, og at læreren har en tendens til å vurdere den enkelte elevs prestasjoner i forhold til klassekameratenes resultater.

I likhet med de andre omtalte motivasjonsformene er det også mulig å påvirke elevens verdsetting av skolefaglige aktiviteter i positiv retning (Pintrich & Schunk 2002). Som nevnt viser forskning at elever har en tendens til å verdsette læringsoppgaver som de mestrer. Det betyr at også i denne forbindelse er fokus på mestring et viktig prinsipp for undervisningen. Mestring er igjen avhengig av at fagstoffet settes inn i en meningsfylt sammenheng ved at nytt lærestoff knyttes til det elevene kan fra før. Det forutsetter at læreren har god kjennskap til elevenes kompetanse innen det aktuelle fagområdet. Kunnskap om elevenes kompetanse er også viktig for å kunne gi elever læringsoppgaver som er passe utfordrende. For lette eller for vanskelige oppgaver kan føre til at interessen avtar. Dessuten antas det at elevens interesse kan påvirkes enten positivt eller negativt i enten positiv eller negativ retning av hvordan eleven oppfatter at andre personer (lærere, jevnaldrende, foreldre) verdsetter bestemte aktiviteter. Ifølge Gardner (2006) er det en særlig effektiv måte å øke elevenes interesse ved å involvere dem i vurderingen av eget og medelevers arbeid i forhold til oppsatte mål. Det er

også viktig å gjøre lærestoffet relevant slik at elevene lettere forstår hensikten med å engasjere seg i læringsaktiviteter.

Motivasjon er et sammensatt fenomen som har stor betydning for læring. Som det går frem av denne gjennomgangen, er det svært nære relasjoner mellom de ulike motivasjonsformene og viktige prinsipper som ligger til grunn for vurdering for læring. Lærers vurderingspraksis og lærers tilbakemeldinger til elevene på deres arbeid spiller en avgjørende rolle med tanke på enten å fremme eller hemme elevenes motivasjon for læring.

3 Metode

3.1 Innledning

Til den avsluttende delen av følgeforskningen gjennomførte vi høsten 2008 en omfattende empirisk undersøkelse bestående av to hoveddeler som gjensidig utfylte hverandre, en intervjuundersøkelse og en spørreskjemaundersøkelse. Begge disse undersøkelsene bygget i stor grad på og utfylte perspektivene og funnene fra den første runden med datainnhenting (undersøkelse 1 og 2, se Stokke mfl. 2008b). Temaene i de empiriske undersøkelsene var i stor grad styrt av hvilke spørsmål oppdragsgiverne ønsket svar på, men de var også påvirket av ulike signaler fra deltakende skoler og skoleeiere. I tillegg er vurderingsfeltet gjennom ulike skolepolitiske signaler løftet fram som et sentralt tema, noe som har medført mye debatt om ulike forhold i skolen, blant annet om lærernes og rektorenes tidsklemme, nasjonale og andre prøver som vurdering *for* læring, samt behovet for kriterier for en mer rettferdig vurdering.

Både elever, lærer, skoleledere og skoleeiere berørt av prosjektet har kommet til orde i våre undersøkelser. Siden vi hadde som en viktig premiss å undersøke effekter av prosjektet, valgte vi i tillegg til elevene på prosjektskolene å få tilsvarende data fra elever (her kalt *kontrollelever*) på skoler som ikke deltok i prosjektet. På den måten prøvde vi å få et bilde av på hvilken måte elevenes situasjon er blitt forandret gjennom prosjektet.

Både intervjuguider og spørreskjema ble diskutert med oppdragsgiver før gjennomføringen.

Intervjuene og spørreundersøkelsen høsten 2008 hadde følgende respondentgrupper:

- lærere fra deltakende projektskoler
- elever, både fra projektskoler og fra andre, utvalgte "kontrollskoler"
- skoleledere ved projektskolene
- skoleeiere, representanter fra kommuner/fylkeskommuner involvert i prosjektet

3.2 Intervju

Lærer- og elevintervjuene var organisert som intervju i fokusgrupper. Samtalene med skoleledere og representanter fra skoleeier ble gjennomført individuelt. Intervjuene ble gjennomført i oktober/november 2008. I valg av intervju skoler sørget vi for at alle modeller og alle trinn var representert, i tillegg til at skolene hadde en viss geografisk spredning. Skolene hørte hjemme i regionene Nord, Midt og Øst. Oversikten i tabell 3.1 viser antall deltakere i intervjuundersøkelsen fordelt på modeller og trinn.

Tabell 3.1: Oversikt over antall personer som deltok i intervjuene i oktober/november 2008.

	Modell A	Modell B	Modell C	Modell D ungdomstrinnet	Modell D videregående, studieforberedende fag	Modell D videregående, yrkesfag	Totalt
Lærere	4	13	4	5	8	9	43
Elever	3	6	6	6	12	14	47
Rektorer	1	1		1	1		4
Skoleeiere	1	1		1	1		4

Det ble gjennomført i alt 26 intervjuer; 18 gruppeintervjuer (ti med lærere og åtte med elever) og åtte intervjuer med enkeltpersoner. I forbindelse med lærerintervjuene ble noen sentrale funn fra første datainnsamling (undersøkelse 2) fulgt opp, og i tillegg ble noen nye tema tatt opp. Elevintervjuene ble gjennomført med elever fra 7. og 10. trinn, samt Vg1 og Vg2.

Hvert intervju varte 60-75 minutter, bortsett fra elevintervjuene som vanligvis var noe kortere. To personer fra forskergruppen gjennomførte intervjuene. Den ene hadde ansvaret for å lede selve samtalen, mens den andre hadde i oppgave å notere underveis. Notatene ble renskrevet umiddelbart etterpå. Det som kom fram i intervjuene, ble benyttet til å justere de ulike spørreskjemaene som var under utarbeiding på samme tid. Data fra intervjuene vil dessuten bli brukt til å illustrere nærmere funn fra spørreundersøkelsen.

3.3 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen ble gjennomført de to siste ukene i november 2008. I utarbeidingen av lærerspørreskjema tok vi utgangspunkt i spørreskjemaet som ble benyttet i februar 2008 (undersøkelse 1). Vi beholdt spørsmål som ble ansett som viktige å følge opp, samt utvidet med noen nye. Spørreskjemaet gikk til lærere som i *inneværende* skoleår underviser i fag som inngår i prosjektet på 2., 4., 7. og 10. trinn, samt Vg1 og Vg2. Spørreskjemaet var også beregnet på lærere som deltok i prosjektet i de aktuelle fagene, og på de aktuelle trinnene *forrige* skoleår. I enkelte tilfeller kunne det dreie som om de samme lærerne.

Når det gjelder elevene, ble bare et utvalg av elevene ved projektskolene spurt om å delta i spørreundersøkelsen. I grunnskolen ble det bestemt at 10 øremerkete elever i A-klassen/gruppen på henholdsvis 7. og 10. trinn skulle spørres om å delta (konkret: de ti første på klasselisten). Det vil si at barneskoler og ungdomsskoler deltok med elever fra henholdsvis 7A og 10A, mens kombinerte barne- og ungdomsskoler skulle delta med elever fra *både* 7A og 10A. På bakgrunn av disse utvalgsriteriene ble det for grunnskolens vedkommende sendt spørreskjema til i alt 540 elever på 7. trinn (54 skoler som prøver ut modell A, B eller C) og 190 elever på 10. trinn (19 skoler som prøver ut modell D). Elevspørreskjemaet var på forhånd prøvd ut på ca 80 elever på 10. trinn ved en skole som ikke deltar i prosjektet, og språklige justeringer og andre endringer ble gjort etter tilbakemelding fra utprøvingen og statistiske analyser.

Når det gjelder videregående skole, ble det bestemt at utvalget av elever skulle knyttes til henholdsvis én norsklærer og én matematikklærer som deltar i prosjektet. Hver lærer skulle delta med ti av sine elever (dvs. de ti elevene som står først på klasselisten) på Vg1 (ev. Vg2). Det var norsklæreren og matematikklæreren som kommer først alfabetisk, som skulle gjennomføre undersøkelsen med sine elever. Ut fra utvalgsriteriene ble det til sammen sendt ut 360 elevspørreskjemaer til de videregående skolene i prosjektet (18 videregående skoler prøver ut modell D).

Det ble også sendt ut spørreskjema til skoleledere (i alt 77) og til kontaktperson hos skoleeier (til sammen 32).

Da formålet med evalueringen blant annet er å vurdere hvordan skolenes deltakelse i prosjektet har fungert for elevene, valgte vi å foreta en sammenligning med elever ved skoler som *ikke* deltar i prosjektet, heretter betegnet som *kontrollelever*. I den forbindelse ble det tatt kontakt med skoler med forespørsel om de kunne tenke seg å delta som kontrollgruppe. Utvalget av kontrollskoler hadde samme geografiske spredning som projektskolene. I tillegg

bestrebet vi oss på å velge kommuner som var noenlunde ”lik” kommunene hvor prosjektskolene hører hjemme. I kontrollgruppa er det både ”rene” barneskoler og ungdomsskoler, samt kombinerte barne- og ungdomsskoler. Det var elever i henholdsvis klasse/gruppe 7A og 10A som ble bedt om å svare. Kontrollgruppa omfattet ikke elever i videregående skole. Spørreskjemaet til kontroll elevene var identisk med elevspørreskjemaet som ble sendt til prosjektskolene, bortsett fra at spørsmål vedrørende *kjennetegn på måloppnåelse* i fag var erstattet med ellers likelydende spørsmål om *vurderingskriterier*.

Når det gjelder spørreundersøkelser generelt, er validitet et viktig og vanskelig tema. Dette knytter seg først og fremst til om respondentene svarer troverdig eller om de svarer slik de tror det ”forventes” av dem (Karabenick mfl. 2007). Utprøvingen av kjennetegn har vært ledsaget av en klar målsetting. Via fellesmøter og veiledning skapes det forventning til deltakerne både når det gjelder veien å gå og ikke minst når det gjelder framdrift. I en slik situasjon må vi ta høyde for at det uvilkarlig kan bli en viss tendens blant lærerne til å framstille situasjonen ved skolen i et litt ”flatterende” lys. Det samme kan gjelde for skoleledere og skoleeiere. Men når det gjelder elevene, er dette problemet mindre, siden det ikke er knyttet tilsvarende forventninger til dem. I datamaterialet er det en tendens til at skoleledere og skoleeiere har en mer positiv oppfatning vedrørende ulike sider ved prosjektet enn det lærerne i prosjektet har. Som alltid i tolkninger fra spørreskjema data må vi ta hensyn til usikkerheter i hva spørsmålene ”egentlig” handler om. Feillesninger og misforståelser av begrepsbruk er alltid mulig, og dette gjelder naturlig nok elevene i større grad enn de voksne respondentene. Alle spørreskjemaene finnes bakerst i rapporten (se vedlegg 2).

3.4 Gjennomføring og antall besvarte spørreskjemaer

Skolene ble bedt om å gjennomføre spørreundersøkelsen i løpet av de to siste ukene i november. De var på forhånd blitt varslet om den forestående undersøkelsen. Da det ble sendt ut puring 9. desember pr e-post, manglet spørreskjemaer fra 16 skoler. Det ble gjennomført en ringerunde 12. desember til de 12 skolene som vi fortsatt ikke hadde mottatt spørreskjemaer fra. Det ble satt endelig strek for innhenting av spørreskjemaer like etter nyttår. Alle data ble da registrert i statistikkprogrammet SPSS for videre analyser. Oversikten i tabell 3.2 viser det totale antall lærere, elever og skoler som inngår i det endelige datamaterialet. I tillegg mottok vi spørreskjema fra til sammen 67 skoleledere og 31 skoleeiere, samt fra 368 elever i kontrollgruppa (202 elever på 7. trinn og 166 elever på 10. trinn).

Tabell 3.2: Oversikt over deltakende lærere, elever og skoler i spørreundersøkelsen i november 2008 (gjelder ikke ”kontrollgruppeelevene”).

	Antall	Respondenter fordelt på modell/trinn	Antall skoler
Lærere	635	Modell A: N=140	74
		Modell B: N=150	
		Modell C: N=111	
		Modell D/ungd.tr.: N=87	
		Modell D/vgs: N=147	
Elever	893	Barnetrinn: N=406	71
		Ungdomstrinn: N=158	
		Videregående: N=329	

Når det gjelder lærerspørreskjemaene, var det stor variasjon i hvor mange spørreskjema vi mottok i retur fra den enkelte skole. Dette kunne variere fra to skjema til omkring 20. Til en

viss grad kan dette trolig tilskrives en usikkerhet angående hvilke lærere på skolen som faktisk oppfattes som å *delta* i prosjektet, og det er derfor ikke mulig å angi noen bestemt svarprosent for lærernes vedkommende. Populasjonen av aktuelle lærere har rett og slett vist seg å være svakt definert, og vi har i en slik situasjon ikke funnet det formålstjenlig å gjøre en nærmere analyse for å undersøke representativiteten. Men åpenbart har det vært utbredt vegring på noen skoler. Enkelte skoler ga beskjed til oss at lærerne hadde latt være å besvare spørreskjemaet da det er frivillig. Dessuten var det såpass mange som ti skoleledere som tross purring ikke har besvart spørreskjemaet.

For elevene var det høy deltakelse på de skolene som gjennomførte undersøkelsen blant elevene. Totalt var det en svarprosent på 82 %, høyest i videregående skole (91 %). Frafallet skyldes særlig manglende gjennomføring på noen få skoler, delvis grunnet mangel på aktuelle elever.

3.5 Analysemetoder og feilmarginer

Lærer- og elevdata utgjør hovedparten av vårt datagrunnlag. Når det gjelder elevene, har alle skolene et rimelig likt antall, ti eller litt lavere på barneskoler og tjue eller litt lavere på kombinerte barne-/ungdomsskoler og videregående skoler. Men for lærerne gir få spørreskjema fra enkelte skoler det nokså uhensiktsmessig å foreta rapportering og sammenlikninger på skolenivå. To lærere kan vanskelig gi et representativt bilde av holdningen til lærerne på en skole. Gjennomgående har vi derfor gjennomført våre oppsummeringer og analyser på elev- og på lærernivå, altså latt alle elevene/lærerne telle likt. Vi har likevel i tillegg også prøvd å systematisere noen sentrale resultater på skolenivå for å kunne se elever, lærere og skoleledere i sammenheng (se nedenfor og kap 4.14).

Når det gjelder analysemetoder, har vi stort sett valgt å foreta enkle oversikter i form av krysstabeller og liknende. Elever og læreres svar er sammenliknet på tvers av modeller (A-D), trinn og/eller fag etter hva som framstår som interessant. Svarene er oftest gjengitt i form av prosentandel som er ”svært enig”/”enig” i ulike utsagn. I noen tilfeller har vi hatt som intensjon å kunne utarbeide informative indekser (konstrukter eller samlevariabler) som sammenfatter og styrker informasjonen for å lette sammenlikninger mellom trinn og modeller. Faktoranalyser og reliabilitetsanalyser har imidlertid vist at slike forslag ikke har fungert så bra, og vi har derfor helt unnlatt å bruke disse her.

I tillegg til analysene nevnt ovenfor har vi prøvd systematisk å identifisere hva som kjennetegner skoler der prosjektet synes å tilfredsstillende bestemme suksesskriterier (lærerne oppfatter arbeid med kjennetegnene som nyttig og lærerikt). Dette har vi gjennomført som enkle bivariate korrelasjonsanalyser etter først å ha aggregert til skolenivå både lærerdata og elevdata i form av gjennomsnittsverdier eller ”prosentandel som mener at...”. Skolelederdata ble også lagt inn i den aggregerte datafila.

Et viktig tema ved presentasjonen av resultatene er feilmarginer og eventuelt ”signifikante” forskjeller mellom modeller, trinn og fag. På den ene siden er det åpenbart at våre skoler eller respondenter ikke er probabilistisk (tilfeldig) utvalgte og derfor i prinsippet ikke kan sies å representere en bestemt populasjon. Å slutte fra vårt utvalg til en populasjon gir derfor ikke mening. Å anslå utvalgsfeil i form av feilmarginer og slutte om ”signifikante” forskjeller er derfor også i prinsippet meningsløst. Vi har de data vi har om våre skoler, lærere og elever, og vi har i hovedsak nøydt oss med å sammenlikne disse. Men likevel er det lite tilfredsstillende å være helt uten grep når vi skal vurdere om målte forskjeller i svar er ”tilfeldige” eller større

enn en rimelig feilmargin skulle tilsi. Vi har derfor i kapittel 4 i mange tilfeller valgt å tillegge de oppgitte prosentandelene en "feilmargin" slik det ofte gjøres i slike situasjoner, ofte til og med ukommentert. Disse feilmarginene forteller hvor stor feilmargin på grunn av tilfeldigheter i utvalget vi hadde hatt med tilsvarende data (samme svar fra like mange respondenter) **hvis utvalget vårt hadde vært et enkelt probabilistisk utvalg**. Med slike feilmarginer lar det seg også gjøre å snakke om "signifikante" forskjeller, men da uttrykkelig i betydningen beskrevet her.

Ved beregning av feilmarginer har vi tatt utgangspunkt i standard framgangsmåte med å definere feilmarginer som 2 ganger standardfeilen, som i sin tur er standardavviket dividert med kvadratrota av antall respondenter. Standardavviket for prosenttall er bestemt ved kvadratrota til produktet $p(100-p)$, der p er prosenttallet.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultater fra intervjuene og spørreskjemaundersøkelsen som ble gjennomført i oktober/november 2008. Som tidligere nevnt har både lærere, elever, skoleledere og skoleeiere deltatt i disse undersøkelsene. Når det gjelder lærerne, har vi i presentasjonen av resultater både sett hele lærergruppen under ett, men vi har også sett nærmere på hvordan lærere på ulike trinn svarer. Der hvor vi har funnet det interessant, er lærerne også blitt fordelt på undergrupper ut fra modell, eller ut fra om de er ”nye” eller ”gamle” i prosjektet. Elevene er også fordelt på undergrupper på bakgrunn av trinn, i tillegg til at elevene ved projektskolene er blitt sammenlignet med en kontrollgruppe. Som forklart i kapittel 3.5 har vi for hver tabell angitt omtrentlige feilmarginer for de gitte prosenttallene, som er basert på det antall respondenter som er gitt i tabell 3.2. Kort beskrevet blir feilmarginene lavere med mange respondenter, og de blir også forholdsvis lave når prosenttallene er veldig små (< 10 %) eller veldig store (> 90 %).

Resultatpresentasjonen er organisert med utgangspunkt i temaene i selve spørreundersøkelsen. Enkelte tema er for eksempel å finne i både lærer- og elevspørreskjemaet, eller i både lærerspørreskjemaet og spørreskjemaet til skoleleder. I noen sammenhenger er det derfor mulig å se nærmere på hvordan ulike respondenter svarer på de samme spørsmålene. Vi ser det som lite hensiktsmessig å gjengi hvordan svarene fordeler seg på alle spørsmålene. I stedet har vi valgt å presentere det vi anser som mest sentralt for prosjektet, samt i tilfeller hvor det er forskjeller av betydning mellom trinn eller modeller. Vi har benyttet sitater fra intervjuene for å utdype eller illustrere nærmere funn fra spørreundersøkelsen.

4.1 Lærernes prinsipielle syn på vurdering

Et område vi anså som viktig å få innblikk i, var lærernes prinsipielle syn på elevvurdering. I forbindelse med spørreundersøkelsen skulle derfor lærerne ta stilling til en rekke utsagn om vurdering. Flere av utsagnene står sentralt i prosjektet og omtales eksplisitt i Forskrift til opplæringsloven. Tabell 4.1 viser i hvilken grad lærerne er enige eller uenige i utsagn om elevvurdering.

Tabell 4.1: Lærernes syn på elevvurdering (angitt i prosent, N=635). Feilmarginer er på 1-4 prosentpoeng (minst for de laveste og høyeste prosenttallene). Tallene i parentes viser resultatet fra spørreundersøkelsen som ble gjennomført i februar 2008.

Hvor enig eller uenig er du i utsagnene?	Enig	Nøytral	Uenig
Sammenligninger mellom elever bør ligge til grunn for vurdering av den enkelte elev.	9 (14)	23 (24)	68 (62)
Elevens innsats og aktivitet i klasserommet bør telle med som en viktig del av den faglige vurderingen av eleven.	59 (66)	20 (17)	20 (17)
Et godt vurderingssystem skiller klart mellom elevenes læringsprosess og deres faglige kompetanse.	48 (54)	36 (37)	16 (9)
Det er bare elever som har kompetanse på høyt nivå i et fag, som har mestring i faget.	2 (2)	6 (10)	92 (89)
Høy måloppnåelse i et fag kjennetegnes ved at eleven viser stor interesse for faget.	14 (16)	27 (29)	58 (55)

Tabell 4.1 viser at 68 % av lærerne er uenige i at sammenligning mellom elever bør ligge til grunn for vurderingen. I forskrift til opplæringsloven går det klart fram at vurderingen av den enkelte elevs kompetanse i fag ikke skal foretas på bakgrunn av slik sammenligning, men at vurderingen skal forholde seg til kompetansemålene i LK06. I henhold til lovverket er det målrelatert vurdering som ligger til grunn for vurdering av elevenes kompetanse (jf. 1.3). Unntaket er kroppsøvingsfaget i grunnskolen, der det også skal legges vekt på elevens forutsetninger.

Forskriften sier også at den enkelte elevs forutsetninger og vurdering i orden og atferd ikke skal inngå i vurderingen av hva elevene mestrer i forhold til kompetansemålene. I vurderingen er det derfor viktig at det skilles mellom læringsaktiviteter og innsats på den ene siden og faglige prestasjoner på den andre. Tabellen viser imidlertid at hele 6 av 10 lærere er enige i at innsats og aktivitet *bør* telle med i den faglige vurderingen, mens i underkant av 60 % er uenige i påstanden om at et kjennetegn på høy måloppnåelse er at eleven viser stor interesse for faget. Dersom lærernes responser til disse utsagnene gjenspeiler deres vurderingspraksis, kan resultatene tyde på behov for en klargjøring blant en del av lærergruppen for at den faglige vurderingen i større grad skal bli i tråd med gjeldende lovverk (jf. 1.3). At vurdering i fag tar utgangspunkt i kompetansemålene, betyr på den annen side ikke at lærere ikke skal vurdere elevenes innsats, interesse osv, men det kan i så fall høre inn under det som omtales som ”dialog om anna utvikling” i forskriften (ev. sammen med orden og atferd). Det er positivt at hele 9 av 10 lærere både i den første og i den siste spørreundersøkelsen var uenige i påstanden om at det bare er elever som har kompetanse på høyt nivå i et fag, som viser mestring i faget.

Når en sammenligner resultatene fra den siste spørreundersøkelsen med resultatene fra den første (jf. tallene i parentes i tabellen), ble det kun registrert små forskjeller i lærernes oppfatninger når det gjelder disse aspektene ved elevvurdering. Det er allikevel verdt å merke seg at de små endringene som har skjedd, entydig har gått i positiv retning. For å undersøke nærmere om lengden på tiden som prosjektdeltaker kan ha hatt betydning for lærernes oppfatninger på dette området, fordelte vi lærerne på to undergrupper. Den ene gruppen består av lærere som oppgir at de er ”nye” i prosjektet i inneværende skoleår (kalles *lærergruppe 1* senere i rapporten) og lærere som også deltok i prosjektet forrige skoleår (kalles *lærergruppe 2*). Her registrerte vi flere interessante gruppeforskjeller som går i favør av lærergruppe 2. For eksempel var 11 % av lærerne i gruppe 1 enig i at sammenligning mellom elever bør ligge til grunn for vurderingen av den enkelte elev, mens tilsvarende tall for gruppe 2 var bare 6 %. Forskjellene viste seg å være enda større for andre sider ved elevvurdering. Mens 66 % av lærerne i gruppe 1 var enig i at elevenes innsats og aktivitet bør telle med i den faglige vurderingen, ga 48 % av lærerne i gruppe 2 sin tilslutning til dette. Når det gjelder å skille mellom læringsprosess og kompetanse i den faglige vurderingen, var 54 % av lærerne i gruppe 2 enig, mot 42 % i lærergruppe 1. Som et siste eksempel kan vi nevne at 22 % av lærerne i gruppe 1 var enig i at et kjennetegn på høy måloppnåelse er å vise stor interesse, mens tilsvarende tall for lærergruppe 2 var 13 %. Dette viser at hos lærere som deltar i prosjektet på andre året, er holdningene til disse viktige aspektene ved elevvurdering i større grad i overensstemmelse med lovverket enn hos ”nykommerne”. Deres holdninger er trolig blitt påvirket i ”positiv” retningen gjennom deltakelse i prosjektet.

Når det gjelder lærernes syn på elevvurdering, ble det også undersøkt om det eksisterer forskjeller mellom trinnene. I tabell 4.2 har vi gjengitt noen utsagn hvor forskjellene viste seg å være størst. Dersom lærernes responser til utsagn om sammenligning, innsats, aktivitet og

interesse gjenspeiler deres vurderingspraksis, er det særlig barnetrinnslærerne som med fordel kan ha et tydeligere faglig fokus i vurderingen.

Tabell 4.2: Lærernes syn på elevvurdering fordelt på trinn (prosent av lærere som er "enig" i utsagnene). Feilmarginer er på 1-10 prosentpoeng (minst for de laveste og høyeste prosenttallene og for barnetrinnet).

Utsagn	Barne-trinnet	Ungdoms-trinnet	Videre-gående
Sammenligninger mellom elever bør ligge til grunn for vurdering av den enkelte elev.	10	7	5
Elevens innsats og aktivitet i klasserommet bør telle med som en viktig del av den faglige vurderingen av eleven.	68	40	45
Et godt vurderingssystem skiller klart mellom elevenes læringsprosess og deres faglige kompetanse.	41	63	53
Det er viktig å få tydelig fram det eleven ikke mestrer.	54	38	47
Et kjennetegn på høy måloppnåelse er at eleven viser stor interesse for faget.	21	14	12

4.2 Organisering og framdrift

Ifølge lærerne er det på ungdomstrinnet og i videregående vanligst å organisere prosjektarbeidet i faggrupper. På barnetrinnet er det omtrent like vanlig å organisere arbeidet på trinn som i faggrupper (kan også være snakk om faggrupper på det enkelte trinn). Drøyt 40 % av lærerne på barnetrinnet og i videregående rapporterer at elevene er involvert i arbeidet, mens tilsvarende tall for ungdomstrinnet er 23 %. Åtte av ti skoleledere oppgir at prosjektet er organisert som en del av det lokale læreplanarbeidet på skolen. Når det gjelder "nye" lærere i prosjektet (dvs. lærergruppe 1), viser det seg at omtrent en tredel av lærerne har overtatt kjennetegn som ble utviklet forrige skoleår og bruker dem i elevvurderingen, mens litt over 40 % av de nye lærerne tar utgangspunkt i kjennetegn som ble utviklet forrige skoleår og videreutvikler dem før bruk. På snaut halvparten av skolene (44 %) har lærerne som deltar i prosjektet, fått frikjøpt tid til arbeidet (f.eks. 1 time pr uke). Når det gjelder spørsmålet som hvem som fungerer som skolens prosjektleder, viser det seg at ved snaut halvparten av skolene (45 %) er det undervisningsinspektør/avdelingsleder som har denne funksjonen. På ca ¼ av skolene er prosjektlederansvaret gitt til en lærer/noen av lærerne. Dette forekommer oftest på ungdomstrinnet og barnetrinnet. Når det gjelder skoleleders rolle i prosjektet, svarer mange av dem at de koordinerer/legger til rette for arbeidet (88 %), deltar i faglige diskusjoner knyttet til arbeidet med kjennetegn (80 %) og motiverer og følger opp lærerne som deltar i prosjektet (94 %). Ikke fullt så mange sørger for at kjennetegnene kvalitetssikres (72 %) eller er direkte involvert i utviklingsarbeidet (59 %). Ifølge 3 av 4 skoleledere er hele personalet på skolen involvert i prosjektet. Dette tallet virker noe høyt da det i Utdanningsdirektoratets oppsummering av skoleeierreportene står at ved de fleste skolene er det grupper av lærere som deltar i utprøvingen av kjennetegn. Det er mye som tyder på at det på ulike måter foregår et utstrakt samarbeid mellom prosjektskolene. Ca ¾ av skolelederne rapporterer at skolens lærere/prosjektgruppe samarbeider med lærere/prosjektgrupper på andre skoler. Omtrent 6 av 10 skoleledere oppgir at de samarbeider med skoleledere ved andre projektskoler.

Skoleeierne ble også spurt om sin rolle i prosjektet. De svarer at de i først rekke har ansvar for å videreformidle informasjon fra Utdanningsdirektoratet til projektskolene (100 % svarer "Ja"), motivere og følge opp skolene (97 %), ha møter med skolens ledelse og koordinere

arbeidet med kompetanseheving (begge 84 %), samt delta i faglige diskusjoner på skolene knyttet til utprøvingen av kjennetegn (74 %). Spørsmål om skoleeiers involvering i prosjektet ble også stilt til skolelederne. Det viste seg å være noenlunde samsvar mellom svarene til de to respondentgruppene.

I forbindelse med spørreundersøkelsen ønsket vi også opplysninger om framdriften i prosjektet. Hele 76 % av lærerne svarer at de har tatt i bruk kjennetegnene i vurderingsarbeidet, mens 70 % sier de har tatt kjennetegnene i bruk i kommunikasjonen om vurdering med elevene. Da tilsvarende tall i den forrige spørreundersøkelsen var ca 35 % for begge disse spørsmålene, kan dette vitne om god framdrift i prosjektet på flere av skolene.

Da vi på grunnlag av spørreundersøkelsen sammenlignet bruk av kjennetegn i praksis mellom lærere på ulike trinn, registrerte vi enkelte forskjeller. Over 80 % av lærerne på ungdomstrinnet og i videregående rapporterer at de har tatt i bruk kjennetegnene i vurderingsarbeidet og i kommunikasjonen med elevene, mens tilsvarende tall for barnetrinnet er henholdsvis 71 % og 63 %. Ca halvparten av lærerne på barne- og ungdomstrinnet har tatt kjennetegnene i bruk i kommunikasjonen med foreldrene. For videregående er dette tallet betydelig lavere (14 %). At foreldrekontakt ikke anses som like relevant i videregående skole som i grunnskolen, er forståelig. Vi foretok også sammenligning mellom lærergruppe 1 og 2. På spørsmål om de har tatt kjennetegnene i bruk i henholdsvis vurderingen og i kommunikasjonen med elevene, var tallene for gruppe 2 noe høyere enn for gruppe 1, men forskjellene er ikke store (hhv. 81 % mot 74 % og 72 % mot 69 %). Når det gjelder implementering av kjennetegn i praksis, ser det med andre ord ikke ut til at lærerne som har vært med siden prosjektstart, har hatt en bedre framdrift enn de nye lærerne. En mulig forklaring kan være at lærerne som har vært med siden oppstarten, har brukt relativt lang tid på å utvikle kjennetegn, mens de nye lærerne har overtatt kjennetegn som ble utviklet forrige skoleår, og har dermed relativt raskt kunnet ta kjennetegnene i bruk.

Et generelt inntrykk fra intervjuene (som ble gjennomført i oktober/november 2008) var imidlertid at bruk av kjennetegn på måloppnåelse i det praktiske arbeidet bare så vidt var kommet i gang ved de skolene vi besøkte. Det var med andre ord ikke blitt skikkelig innarbeidet i lærernes vurderingspraksis på det tidspunktet. En del av lærerne hadde derfor i liten grad skaffet seg erfaring med bruk av kjennetegnene i forbindelse med undervisningen. Intervjuene ble riktignok gjennomført på et lite utvalg av projektskolene, men en må ta høyde for at dette kan være situasjonen ved flere skoler. Følgende sitater er hentet fra intervjukskoler:

Vi har ikke tatt det ordentlig i bruk i praksis ennå. Det skal prøves ut nå fram mot jul. Vi har akkurat introdusert kjennetegn på lav og høy måloppnåelse på 7. trinn (lærer, barnetrinnet).

Vi har så vidt tatt dem i bruk i forbindelse med en prøve. Vi kan ikke si så mye om praksis ennå, det er for tidlig (lærer, videregående).

Vi har akkurat gjennomført en matematikkprøve hvor elevene på forhånd fikk presentert hva som krevdes for de ulike karakterene (lærer, ungdomstrinnet).

Ungdomsskolelæreren (jf. siste sitat) henviste til at vi burde høre med elevene hvordan de hadde opplevd dette. I intervjuet hevdet elever på 10. trinn at de ikke hadde hørt om kjennetegn på måloppnåelse og at dette var ukjent for dem. Dette illustrerer at det må arbeides

aktivt med kjennetegnene dersom elevene skal få et forhold til dem. Matematikklæreren var dessuten den eneste ved skolen som til da hadde prøvd ut kjennetegn i praksis, mens alle lærerne som ble intervjuet bekreftet at de hadde *snakket* med elevene om ulike grader av måloppnåelse. Men også elevene på 7. trinn hevdet at dette var ukjent for dem.

Vi vet fra internasjonal forskning at implementering av ny vurderingspraksis i klasserommet kan ta tid (jf. 2.1.). Et viktig mål for prosjektet og for innføringen av en bedre vurderingspraksis er at elevvurderingen skal bli mer motiverende, rettferdig og læringsfremmende for elevene. Det er derfor særlig interessant å se i hvilken grad den nye vurderingspraksisen har ”nådd” elevene ved prosjektskolene, for eksempel om de har fått økt motivasjon som følge av ny vurderingspraksis. Dette kommer vi tilbake til senere i rapporten.

4.3 Tidligere arbeid med elevvurdering

En del skoler har hatt fokus på elevvurdering gjennom lengre tid og har utviklet gode rutiner for vurdering, mens andre skoler har hatt lite fokus på dette. Gode rutiner kan blant annet omfatte bruk av bestemte vurderingsverktøy og en plan for bruken av dem. Vi antok at en viktig faktor for arbeidet med kjennetegn for måloppnåelse ville være hva slags vurderingskultur som i utgangspunktet preget skolen.

I forbindelse med den første undersøkelsen ble lærerne bedt om å besvare spørsmål om skolens rutiner for elevvurdering. Da det viste seg at responsene til lærere ved samme skole varierte relativt mye, valgte vi denne gangen å be skolens leder besvare spørsmål vedrørende skolens rutiner for elevvurdering.

Det viste seg at 30 % av skolene hadde en skriftlig, forpliktende plan for elevvurdering før de ble med i prosjektet. Omtrent en tredel av skolelederne rapporterer at lærerne ved skolen brukte kriterier i vurderingen av elevene og i sine faglige tilbakemeldinger til dem allerede før de ble med i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. På drøyt 40 % av skolene var elevene ifølge skoleleder blitt involvert i vurderingsarbeidet. På spørsmål om hva skoleeier har bidratt med på vurderingsfronten før skolen ble med i prosjektet, svarer 20 % av skolelederne at skoleeier hadde utarbeidet retningslinjer for hvordan skolene bedre kunne systematisere vurderingsarbeidet sitt. Videre rapporterer 4 av 10 skoleledere at skoleeier bidro med felles kompetanseheving innen elevvurdering.

Også skoleeier ble bedt om å besvare spørsmål om ”før-situasjonen” når det gjelder arbeidet med elevvurdering. Snaut 1 av 5 skoleeiere rapporterer at de hadde en skriftlig forpliktende plan for elevvurdering før oppstart av prosjektet. Videre sier 84 % at de hadde rutiner for rapportering av skolens resultater på nasjonale prøver og ved eksamener. Drøyt halvparten hadde pålegg om systematisk bruk av kartleggingsprøver og lignende, samt hadde satt i verk felles kompetanseheving for alle skolene i sitt område (hhv. 55 % og 52 %). Snaut 30 % av skoleeierne ga veiledning til skoleledere på bakgrunn av skolens resultater, mens 1 av 5 skoleeiere hadde utarbeidet retningslinjer for hvordan skolene bedre kunne systematisere vurderingsarbeidet sitt.

4.4 Kompetanseutvikling

Et viktig mål for prosjektet *Bedre vurderingspraksis* er også å utvikle lærernes kompetanse i elevvurdering, slik at vurderingen blir rettferdig, mer faglig relevant og læringsfremmende. I avtalen Utdanningsdirektoratet har inngått med skoleeier har skoleeier forpliktet seg til å

etablere et samarbeid om kompetansebygging i vurdering med en lærerutdanning eller en pedagogisk universitets- eller høyskoleinstitusjon. I novemberundersøkelsen svarer litt over halvparten av lærerne (54 %) at de har hatt kontakt med et eksternt fagmiljø. I tabell 4.3 er lærernes responser til spørsmål vedrørende eksternt veiledning blitt fordelt på trinn, og her fremgår det at barnetrinnslærerne rapporterer om noe mer aktivitet på dette området enn de andre lærerne. Blant dem som har hatt kontakt med en eksternt fagperson, ser det ut til at veiledningen i første rekke har dreid seg om elevvurdering generelt, og i mindre grad har vært rettet mot utvikling og bruk av kjennetegn, altså det mange lærere opplever at de har behov for i forbindelse med prosjektet. Når det gjelder veiledning i bruk av kjennetegn, viser tabellen noenlunde likt resultat for de ulike trinnene. Da vi sammenlignet svarene til lærergruppe 1 og 2, ble det registrert kun små forskjeller.

Tabell 4.3: Lærernes deltakelse i kompetanseutvikling og deres syn på bidragene fra eksternt fagmiljø fordelt på trinn (prosentandel som er "svært fornøyd"/"fornøyd"). Bare de som har svart "Ja" på det første spørsmålet, har besvart de fire siste spørsmålene og teller med i prosenttallene for disse spørsmålene. Feilmarginer er 5-10 prosentpoeng (minst for barnetrinnet).

Utsagn	Barne-trinnet	Ungdoms-trinnet	Videre-gående
Har du hatt kontakt med person fra eksternt fagmiljø?	61	53	39
Jeg har deltatt på kurs om elevvurdering for hele personalet.	86	77	52
Jeg har fått hjelp til å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fag.	48	44	43
Jeg har fått veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i vurderingen av elevene.	61	54	50
Jeg har fått veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i kommunikasjonen med elevene om vurdering.	51	39	35

Lærerne fikk i tillegg spørsmål om hvor tilfredse de er med veiledningen: "Hvor fornøyd er du med bidraget fra eksternt fagmiljø"? Det viste seg at lærerne i videregående er noe mer fornøyd med veiledningen enn barne- og ungdomstrinnslærerne; 70 % er "svært fornøyd"/"fornøyd" på videregående mot henholdsvis 64 % på ungdomstrinnet og 63 % på barnetrinnet. Eller sagt på en annen måte; i snitt er ca en tredel av lærerne "misfornøyd"/"svært misfornøyd" med veiledningen de har fått. Også her ble det kun registrert små forskjeller mellom lærergruppe 1 og 2.

Det er verdt å merke seg at samtidig med at lærere etterlyser kunnskap om elevvurdering og behov for kompetanseutvikling, har litt under halvparten av læreren *ikke* fått veiledning fra universitet eller høyskole. Hvorfor det er slik, er det vanskelig for oss å kommentere. Noen kommentarer fra intervjuene kan likevel gi oss en indikasjon på situasjonen. En representant for skoleeier sa dette:

Vi har hatt møte med både høyskolen og universitetet. Universitetet egner seg godt for oss. Vi har inngått avtale med en fra universitetet. Det har vært uklart i starten hva vi har behov for, og hva de kan bidra med. På det teoretiske er de bra skolert, utfordringen er å overføre dette i praksis. Jeg tror vi kunne ha noe å bidra med tilbake til dem. Så pr. i dag har det vært lite kontakt. Vi er usikre på hva de kan tilføre oss, hva vi trenger og hva kan de bidra med tilbake.

I hvilken grad skoleeier sitt syn på universitet og høyskole er representativt, er usikkert. Det er likevel verdt å merke seg kommentaren om at skoleeier mener skolen selv kunne ha noe å bidra med tilbake til universitets- og høyskolemiljøet når det gjelder praksis.

De lærerne som har fått veiledning, gir gjennom intervjuene ulike tilbakemeldinger som kan tyde på at veiledningen i stor grad er avhengig av den veilederen de har knyttet seg til. Ved en skole blir veileder omtalt i svært rosende ordelag. Denne veilederen ble også omtalt som svært dyktig av skoleeiers representant.

Vi har hatt en hel dag om kjennetegn. Vi brukte en planleggingsdag. Da fikk vi bedre forståelse av hva kjennetegn er. Foreleser brukte case, det var nyttig. Vi jobbet i grupper og la fram for hverandre etterpå (lærer, barnetrinnet).

Ved en annen skole ga lærerne derimot uttrykk for frustrasjon etter veileder sitt besøk.

Vi har hatt besøk av veileder på skolen bare én gang, og det skjedde i turboekspressfart. Vi opplevde det som lite tilfredsstillende (lærer, ungdomstrinnet).

Lærerne ved denne skolen hadde dessuten fått beskjed av veileder om at de måtte utforme kjennetegnene i et mer akademisk språk "...fordi dette skal sendes inn til Utdanningsdirektoratet, og da kan det ikke se slik ut". Lærerne hevdet at de hadde brukt et språk som elevene kunne forstå, og at det var det viktigste for dem.

Sitatene over kan stå som mulige utfordringer som skoler og skoleeier kan stå overfor. Det generelle inntrykket er at lærernes erfaringer med veiledningen fra universitets- og høyskolesektoren i stor grad synes å være avhengig av den veilederen de har kontakt med.

Ser en nærmere på hvordan skolelederne svarer på spørsmål angående veiledning, viser det seg at 76 % av skolelederne oppgir at skolen har hatt kontakt med eksternt fagmiljø. Videre svarer 60 % av dem at lærerne har fått hjelp til å utvikle kjennetegn, mens 75 % svarer at de har fått veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i vurderingen av elevene. Dessuten er hele 83 % av skolelederne "svært fornøyd"/"fornøyd" med veiledningen som er gitt, noe som ligger betydelig over lærerne. Det kan være ulike årsaker til at skoleledere rapporterer om høyere aktivitet og er mer fornøyd enn lærerne. Det kan tenkes at det ved enkelte skoler bare er noen av lærerne som har fått veiledning (f.eks. prosjektgruppa) og at andre lærere ved samme skole derfor vil rapportere at de ikke har fått veiledning. Ved ca ¼ av skolene viser det seg at en lærer/noen av lærerne fungerer som prosjektleder, og det er da en fare for at skoleleder ikke har fullt innblikk i alle sider ved prosjektet.

Som nevnt har skoleeier gjennom sin avtale med Utdanningsdirektoratet forpliktet seg til å etablere et samarbeid om kompetansebygging i vurdering med en lærerutdanning eller en pedagogisk universitets- eller høyskoleinstitusjon. Våre data viser at 81 % av skoleeierne har tatt kontakt med et eksternt fagmiljø. Tiltakene innen kompetanseutvikling har ifølge skoleeier vært følgende: Kurs om elevvurdering (79 % svarer "Ja"), veiledning til lærerne om hvordan kjennetegn kan brukes i vurderingen av elevene (80 %) og veiledning til lærerne om hvordan kjennetegn kan brukes i kommunikasjonen om vurdering med elevene (64 %). Også disse tallene ligger betydelig over lærernes. Dette kan bety at til nå har skoleeiers kompetansehevingstiltak innen elevvurdering bare kommet deler av lærergruppen til gode. Vi ønsket også skoleeiers vurdering av veiledningen som er gitt. Hele 92 % av de som har svart, oppfatter veiledningen som "svært relevant"/"relevant" for prosjektet.

Ifølge avtalen mellom skoleeier og Utdanningsdirektoratet skal skoleeier også drive erfaringsspredning til andre skoler i sitt område som ikke er med i prosjektet. Nærmere 3 av 4 skoleeiere sier de er i gang med slik erfaringsspredning. På spørsmål om kompetansehevingen gjennom bruk av eksterne veiledere også er kommet andre skoler til gode, svarer 61 % av skoleeierne bekreftende på dette.

4.5 Bruk av kjennetegn i praksis

Det viser seg å være bred enighet blant lærerne om at kjennetegnene bidrar til både mer rettferdig vurdering og mer faglig relevante tilbakemeldinger til elevene. I tabellen nedenfor gis en nærmere oversikt over andelen lærere som er ”svært enig”/”enig” i utsagn som knytter kjennetegnene til praksis, og tabellen viser at det er gjennomgående høye tall for alle utsagn bortsett fra det siste. Lærerresponser fordelt på trinn viser at prosentandelen lærere som gir sin tilslutning til disse utsagnene, er gjennomgående høyest på ungdomstrinnet. Forskjellen mellom ungdomstrinnet på den ene siden og barnetrinnet og videregående på den andre er størst for utsagnet om at kjennetegnene gjør det lettere å skille mellom prosess og kompetanse i tilbakemeldinger til elevene. Lavere tilslutning blant lærerne på barnetrinnet kan ha sammenheng med en tidligere vurderingstradisjon hvor aktivitet og innsats skal inngå i vurderingen av eleven. Når det gjelder videregående skole, kan forklaringen være at særlig lærere innen yrkesfag har tradisjon for å vurdere elevenes aktivitet og innstilling.

Tabell 4.4: Prosentandel av lærere på ulike trinn som er ”svært enig”/”enig” i utsagn om kjennetegn. Feilmarginer er på 1-10 prosentpoeng (minst for de høyeste prosenttallene og for barnetrinnet).

Utsagn	Barne-trinnet	Ungdoms-trinnet	Videre-gående
Kjennetegnene klargjør for meg hva elevene må gjøre for å forbedre seg faglig.	80	96	90
Kjennetegnene bidrar til en mer rettferdig vurdering.	76	94	83
Kjennetegnene bidrar til en mer faglig relevant tilbakemelding til elevene.	88	94	86
Ved bruk av kjennetegn er det lettere enn tidligere å vurdere elevene kun ut fra faglige kriterier.	77	90	75
Kjennetegnene er et nyttig verktøy i kommunikasjonen med de foresatte i forbindelse med vurdering av eleven.	83	96	75
Kjennetegnene gjør det lettere for meg å skille mellom prosess og kompetanse i tilbakemeldinger til eleven.	71	91	75
Kjennetegnene erstatter kompetansemålene i læreplanen.	30	34	25

Som det går fram av tabellen, er det få som er uenige i utsagnene. Som vi har vært inne på tidligere, var det svært få av lærerne ved intervjukolene som hadde kommet skikkelig i gang med utprøvingen av kjennetegnene. Dette gjaldt både i vurderingen av og i kommunikasjonen med elevene. Det kan derfor tenkes at disse svarene for noen læreres vedkommende snarere er et uttrykk for deres antakelser om kjennetegn i praksis, og slik sett ikke et reelt uttrykk for virkelige erfaringer. Når det gjelder det siste utsagnet, ”Kjennetegnene erstatter kompetansemålene i læreplanen”, er omtrent en tredel av lærerne på både barne- og ungdomstrinnet ”svært enig”/”enig”, mens andelen er noe lavere i videregående. I Utdanningsdirektoratets veiledningshefte slås det fast at kjennetegn på måloppnåelse ikke skal være en erstatning for kompetansemål. Selv om en formulerer kjennetegn, er det fortsatt

kompetansemålene som beskriver hva som er målene for opplæringen og den kompetansen elevene skal arbeide for å utvikle. Lærernes respons på dette utsagnet bør imidlertid ses i forhold til lærernes forståelse av hva som ligger i betegnelsen kjennetegn (jf. Skolerapport 1 hvor det kom fram at det er stor variasjon i lærernes forståelse av begrepet). Dersom det fortsatt er lærere som setter likhetstegn mellom kjennetegn og delmål, er det forståelig at de svarer at kjennetegnene erstatter kompetansemålene. Når det gjelder spørsmålet om kjennetegn erstatter kompetansemål, ble det både på ungdomstrinnet og i videregående registrert en viss forskjell mellom lærergruppe 1 og 2. Forskjellen besto i at en større andel av de nye lærerne i prosjektet ga sin tilslutning til at kjennetegnene erstatter kompetansemålene. Forskjellen var særlig stor på ungdomstrinnet (49 % av lærerne i gruppe 1 mot 16 % i lærergruppe 2). På ungdomstrinnet ser det med andre ord ut til at det er de nye lærerne i prosjektet som bidrar til at en tredel av lærerne på dette trinnet oppfatter kjennetegnene som erstatning for kompetansemålene i læreplanen. På dette punktet ble det ikke registrert noen forskjell mellom de to lærergruppene på barnetrinnet.

Når det gjelder forholdet mellom kjennetegn og karakterer, var ca 9 av 10 lærere ”svært enig”/”enig” i at kjennetegnene ”... klargjør hva som ligger i de ulike karakterene”, ”... fører til at vurderingen foretas på bakgrunn av kriterier i forbindelse med karaktersettingen” og ”... klargjør for elevene hva som ligger i de ulike karakterene”. Dette kan tyde på at lærerne opplever kjennetegnene som nyttige i forbindelse med karaktersettingen. Sammenligninger mellom trinn viste ubetydelige forskjeller mellom lærerne på ungdomstrinnet og i videregående på dette punktet.

4.6 Elevenes kjennskap til kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse

Det å sette seg læringsmål og forstå hva som ligger i målene, anses som svært viktig for elevenes motivasjon for skolefaglig læring (jfr. 2.3.3). Et av skolens sentrale mål er dessuten å gjøre elevene i stand til å vurdere seg selv. Dette forutsetter at elevene er kjent med målene for opplæringen og at de forstår hva kompetansemålene i læreplanene innebærer. Målene må tas aktivt i bruk i forbindelse med undervisningen dersom elevene skal kunne involveres i prosessen med å nå dem. Dersom elever skal kunne vurdere seg selv i forhold til læreplanmålene, må de både ha kjennskap til kompetansemålene og kriteriene som ligger til grunn for vurderingen (eller kjennetegn på måloppnåelse). Da dette står helt sentralt i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, ønsket vi i forbindelse med spørreundersøkelsen til elevene å få informasjon om elevenes kjennskap til kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse i fag. Elevene ble bedt om å vurdere dette i forhold til fag som inngår i prosjektet. For elever på 7. og 10. trinn betyr det fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse, mens elevene i videregående ble bedt om å se det i forhold til fagene norsk og matematikk. Her ble det registrert til dels store forskjeller mellom trinnene. Det viser seg at 7. trinnselevne gjennomgående svarer mer positivt enn de andre elevene på utsagn som ”Jeg kjenner godt til kompetansemålene i fagene”. Mens 40 % av elevene på 7. trinn svarer ”Ja, i alle fagene”, er tilsvarende tall for 10. trinnselevne og elevene i videregående, henholdsvis 23 % og 30 %. Ser en alle trinnene under ett, er det utsagnet ”Jeg vet godt hva jeg mestrer i disse fagene” som får høyest tilslutning (i snitt svarer 56 % ”Ja, i alle fag”), mens ”Jeg kjenner kompetansemålene i disse fagene så godt at jeg kan være med å vurdere mitt eget skolearbeid” får lavest tilslutning (i snitt 25 %).

De relativt store forskjellene mellom trinnene kan tyde på at barnetrinns lærerne i større grad har kommunisert med elevene om kompetansemålene i læreplanen. En sammenligning mellom prosjekt- og kontrollgruppeelevene kan eventuelt bekrefte en slik antakelse. Når en

sammenligner prosjektelevene på 7. trinn med like gamle elever i kontrollgruppa, ligger prosentandelen av prosjektelever som svarer ”Ja, i alle fag” jevnt over ca 10 prosentpoeng høyere enn hos kontrollevene på de ulike utsagnene. For eksempel svarer 59 % av prosjektelevene på 7. trinn at de vet godt hva de må gjøre for å bli bedre i fagene, mot 48 % av elevene i kontrollgruppa. Det at lærerne på barnetrinnet i større grad ser ut til å ha kommunisert med elevene om kompetansemål, kan ha sammenheng med at en større andel av barnetrinnlærerne har fått veiledning i forbindelse med prosjektet (se tabell 4.3).

Når en sammenligner elever på 10. trinn ved projektskolene med 10. trinnselever i kontrollgruppa, er imidlertid tendensen motsatt. På spørsmål rettet mot kjennskap til kompetansemål går tallene oftere i favør av kontrollevene, til tross for at aktivt arbeid med kjennetegn på måloppnåelse krever at elevene også bevisstgjøres på kompetansemålene. Kjennskap til og forståelse av kompetansemålene er en forutsetning for at kjennetegn på måloppnåelse skal ha noen mening i den faglige vurderingen. I denne forbindelse nøyer vi oss med å peke på at når det gjelder kjennskap til kompetansemålene, synes det å være et forbedringspotensial, særlig i forhold til elever på ungdomstrinnet, men også for elever i videregående.

På spørsmålet om de forstår hva som menes med kjennetegn på måloppnåelse i fag, svarer i snitt 57 % av prosjektelevene bekreftende på dette. Her ble det registrert små forskjeller mellom trinnene, men prosentandelen som svarte ja på dette spørsmålet, var noe lavere blant elevene på 7. trinn enn blant de eldre elevene. I et prosjekt hvor kjennetegn på måloppnåelse står helt sentralt, er det noe overraskende at ikke flere elever er blitt forklart hva som ligger i betegnelsen på en slik måte at de skjønner hva det betyr. Elevene som svarte bekreftende på spørsmålet om kjennetegn, ble videre bedt om å besvare noen spørsmål vedrørende kjennetegn knyttet til fag. Elevene på 7. og 10. trinn ble bedt om å foreta sin vurdering i forhold til prosjektfagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse, mens elevene i videregående ble bedt om å se det i forhold til norsk og matematikk. Elevene hadde tre svaralternativer, ”Ja, i alle fagene”, ”Ja, i noen av fagene” og ”Nei, ikke i noen fag”. De hadde anledning til å krysse av for kun ett svaralternativ. I tabell 4.5 gjengis alle utsagnene og en oversikt over hvordan elevene på ulike trinn svarte.

Ser en nærmere på svarkategorien ”Ja, i alle fagene” (se tabell på neste side), er prosentandelen av elever på barnetrinnet gjennomgående høyere enn for de andre trinnene, slik tendensen også var når det gjaldt spørsmål vedrørende elevenes kjennskap til kompetansemål. En kan ikke se bort fra at det kan være en mulig sammenheng her, nemlig at lærerne på barnetrinnet i større grad har snakket med elevene om både kompetansemål og kjennetegn. De relativt lave tallene behøver nødvendigvis ikke bety at elevene ikke oppfatter kjennetegnene positivt. En mer sannsynlig forklaring kan være at kjennetegnene ikke i tilstrekkelig grad er blitt integrert i lærernes praksis.

Tabell 4.5: Elevenes responser til alternative utsagn om kjennetegn (prosent av de som har svart). "Alle fagene" betyr norsk, matematikk, samfunnsfag, mat og helse på barne- og ungdomstrinnet, norsk og matematikk på videregående. Feilmarginer er på 5-10 prosentpoeng (minst for de laveste og høyeste prosenttallene og for barnetrinnet).

Utsagn	Ja, i <u>alle</u> fagene			Ja, i <u>noen</u> av fagene		
	b-tr	u-tr	vgs	b-tr	u-tr	vgs
Kjennetegnene gjør det lettere for meg å forstå hva som kreves for å nå kompetansemålene i fagene.	36	33	31	63	63	68
Kjennetegnene gjør det lettere for meg å forstå lærernes tilbakemeldinger om hvor jeg står i fagene.	50	31	34	47	59	61
Når læreren bruker kjennetegnene i sine tilbakemeldinger til meg, blir jeg mer motivert for skolearbeidet.	38	19	22	47	62	59
Når læreren bruker kjennetegnene, blir det lettere for meg å forstå hva jeg må jobbe videre med.	56	39	42	38	51	51
Når læreren bruker kjennetegnene i vurderingen, blir vurderingen i fagene mer rettferdig.	47	38	40	45	54	55

Lignende spørsmål ble også stilt til elevene i kontrollgruppa, men i stedet for kjennetegn på måloppnåelse ble betegnelsen "vurderingskriterier" benyttet. Det viste seg at 46 % av kontrollgruppeelevene forsto hva som menes med vurderingskriterier (mot 57 % av prosjektelevene som oppga at de forsto uttrykket "kjennetegn på måloppnåelse"). Dette viser at en noe større andel av prosjektelevene er fortrolige med uttrykket som det spørres etter. Her er det med andre ord en viss forskjell mellom elever som deltar i prosjektet, og elever som ikke deltar. En kan spørre seg om ikke denne forskjellen burde vært større på et tidspunkt hvor prosjektet har pågått et helt år. Dette støtter opp under det vi har vært inne på tidligere, nemlig at det tar tid og kan være en utfordring for lærere å implementere nye vurderingsformer i sin undervisningspraksis.

Ser en nærmere på trinnene, viser det seg at elevene på 7. trinn ved prosjektskolene er gjennomgående mer positive enn de like gamle kontrollelevene når det gjelder den betydningen kjennetegn/vurderingskriterier har for deres forståelse av kompetansemål, motivasjon for å lære og i hvilken grad de opplever at vurderingen blir mer rettferdig. Dette kan ha sammenheng med at barnetrinnet tidligere ikke har hatt tradisjon for vurdering på samme måte som ungdomstrinnet og videregående skole hvor en har karakterer. Det kan også være en indikasjon på at barnetrinnslærerne i prosjektet har snakket med elevene om kompetansemål og har tatt i bruk kjennetegn. Samtidig kan det bekrefte tidligere omtalte funn hvor elever på 7. trinn skiller seg ut i positiv retning sammenlignet med eldre elever. Når det gjelder elevene på 10. trinn, er tendensen helt motsatt. Her gir kontrollelevene oftere sin tilslutning til utsagn om betydningen av *kriterier* i vurderingen enn det prosjektelevene gjør i forhold til betydningen av kjennetegn. Da vi ikke har intervjuet elevene ved kontrollskolene, har vi ikke mulighet til å si noe mer om bakgrunnen for svarene deres. Det er som nevnt tegn fra intervjuene med prosjektelevene som tyder på at lærerne på det tidspunktet i liten grad hadde brukt kjennetegnene aktivt i kommunikasjonen med dem om deres måloppnåelse. I spørreundersøkelsen svarer riktignok hele 70 % av lærerne at de har tatt kjennetegnene i bruk i kommunikasjonen om vurdering med elevene. Det er imidlertid et spørsmål om hvor innarbeidet dette var blitt i lærernes praksis på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

4.7 Tilbakemelding på skolearbeidet

I forskrift til opplæringsloven står det at elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til de faglige målene, og at faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærer er en viktig del av elevenes læringsprosess (jf. 1.3). På spørsmål vedrørende tilbakemeldinger på skolearbeidet svarer i snitt 65 % av lærerne at de har regelmessige samtaler med den enkelte elev om måloppnåelsen i faget, mens 19 % gir sin tilslutning til at elevene er med på å sette opp egne mål (jf. 2.3.3 om betydningen av å kjenne til målene). Hele 96 % av lærerne forteller den enkelte elev hva han/hun mestrer i faget og hva som må gjøres for å bli bedre. Ca ¾ av lærerne forteller elevene hva som kreves for å oppnå ulike grader av måloppnåelse. I tabell 4.6 har vi sammenlignet lærernes responser med elevenes responser på noen av disse spørsmålene, samt foretatt en sammenligning mellom trinn.

Tabell 4.6: Elever og lærere om tilbakemeldinger til elever (prosent som svarer "svært enig"/"enig"). Tallene i parentes gjelder kontrollgruppeelevene på 7. og 10. trinn. Feilmarginer er på 1-7 prosentpoeng (minst for de høyeste prosenttallene og for barnetrinnet).

	Elever			Lærere		
	b-tr	u-tr	vgs	b-tr	u-tr	vgs
Lærer forteller hva eleven skal gjøre for å bli bedre.	89 (92)	74 (73)	71	97	96	96
Lærer forteller hva eleven mestrer.	85 (89)	72 (68)	67	97	96	94
Lærer forteller hva som kreves for ulike grader av måloppnåelse.	82 (83)	67 (65)	69	60	97	95

Det går fram av tabellen at en relativt stor andel av elevene hevder de får tilbakemelding fra lærer om hva de skal gjøre for å bli bedre og hva de mestrer i fagene. Tallene er særlig høye på barnetrinnet og lavere på høyere trinn. Da vi finner den samme tendensen i kontrollgruppa, er det grunn til å spørre hva som skjer i overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Fører bruk av karakterer til mindre bruk av læringsfremmende og motiverende tilbakemeldinger? Eller fører bruk av karakterer til at elevene i mindre grad fokuserer på lærernes tilbakemeldinger for øvrig? Det er godt dokumentert i internasjonal pedagogisk forskning at tilbakemelding på elevenes arbeid bidrar til å fremme elevenes læring (Black & Wiliam 1998, Black & Wiliam 2006b, Hattie & Timperley 2007). Ifølge Black & Wiliam fungerer imidlertid tilbakemeldinger best når kommentarene ikke blir kombinert med karakterer, fordi karakterer tar interessen bort fra kommentarene. Spørsmålet er derfor om lærere på ungdomstrinnet og i videregående skole i større grad burde benytte underveisvurderinger uten bruk av karakterer. Her er det også grunn til å vise til forskriften hvor det står at elever på alle trinn skal ha en beskrivende vurdering uten karakter (jf. 1.3). Det er også grunn til å nevne at Black & Williams funn kan tyde på at mye av det arbeidet lærere legger ned i kommentarer, kan være bortkastet dersom det gis karakter samtidig.

Ser en nærmere på lærernes svar på de samme spørsmålene om tilbakemeldinger (de tre kolonnene til høyre i tabellen), har de gjennomgående en høyere rapportering enn elevene. Dette gjelder alle trinn, men særlig på ungdomstrinnet og i videregående skole. På dette punktet er det med andre ord manglende samsvar mellom det lærerne mener de formidler til elevene, og det elevene oppfatter at de formidler. Det kan se ut til at lærere på barnetrinnet i mindre grad enn de andre informerer elevene om grad av måloppnåelse.

4.8 Elevdeltakelse i vurderingen

Elevdeltakelse i vurderingsarbeidet er fremhevet i flere sentrale dokumenter for norsk skole. I forskrift til opplæringsloven (§ 3-4, § 4-5) står det at eleven, lærlingen og lære kandidaten skal kunne delta i vurderingen av sitt eget arbeid, og i Læringsplakaten slås det fast at skolene skal legge til rette for elevmedvirkning i vurderingen. Elevdeltakelse i vurderingsarbeidet er viktig fordi det kan bidra til at elevene lettere ser sammenhengen mellom det de kan og det de må jobbe videre, samtidig som det vil kunne gi elevene økt utbytte av de tilbakemeldingene som læreren gir. Dersom elevene involveres, vil heller ikke grunnlaget som vurderingen baserer seg på, forbli lærerens ”hemmelighet”, men vil derimot bli synlig for elevene. Det hevdes at elevenes medvirkning i vurderingen kanskje er den mest betydningsfulle faktoren i vurderingsarbeidet, men at den i stor grad er blitt oversett (Harlen 2006). Den betydningen tilbakemeldinger kan ha når det gjelder elevenes motivasjon for læring, er grundig dokumentert (jf. 2.3). Måten elevene involveres i vurderingsarbeidet må selvsagt tilpasses deres alder og modenhetsnivå.

I utgangspunktet ville en forvente at eldre elever i større grad enn yngre er involvert i vurderingen. Elevenes svar på spørreundersøkelsen tyder imidlertid på det motsatte. En betydelig større andel av prosjektelevene på 7. trinn er ”svært enig”/”enig” i utsagn om elevdeltakelse (se tabell 4.7). I flere tilfeller er andelen opp til 20–30 prosentpoeng høyere på 7. trinn enn på 10. trinn og i videregående skole. Her skulle elevene svare i forhold til de fagene som inngår i prosjektet.

Tabell 4.7: Elever om deltakelse i vurderingen (prosent som svarer ”svært enig”/”enig”). Tallene i parentes gjelder kontroll elevene på 7. og 10. trinn. Feilmarginer er på ca 5 prosentpoeng.

	Elever		
	b-tr	u-tr	vgs
Lærerne spør meg hvordan jeg vurderer mitt eget arbeid i fagene som er nevnt ovenfor.	61 (69)	40 (46)	35
Lærerne spør om jeg har forslag til hvordan jeg bør arbeide for å forbedre meg i disse fagene.	74 (78)	47 (56)	49
Lærerne ber meg vurdere eget arbeid i forhold til kompetansemålene i læreplanen.	64 (64)	40 (43)	37
Lærerne ber elevene vurdere hverandres skolearbeidet.	54 (48)	39 (29)	30
Lærerne lar elevene være med å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes.	50 (58)	36 (38)	31

Ut fra elevenes responser kan det med andre ord se ut til at barnetrinns lærerne, i tillegg til å kommunisere med elevene om kompetansemål og kjennetegn, også i større grad involverer dem i vurderingen. Også Elevundersøkelsen (2007 og 2008) viser at elever i liten grad involveres i vurderingsarbeidet, noe som særlig gjelder på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Her har skolene et stort forbedringspotensial. Internasjonal forskning viser nettopp at selv vurdering er den faktoren som sterkest bidrar til økt motivasjon for læring (jf. 2.1 og 2.3).

I kontrollgruppa fant en den samme forskjellen mellom 7. og 10 trinn som er beskrevet for prosjektelevene. Når en sammenligner prosjektelevene med elevene i kontrollgruppa, ble det imidlertid kun registrert små forskjeller, og andelen elever som svarte ”svært enig”/”enig” på spørsmål om elevdeltakelse, var oftere høyere hos kontroll elevene enn hos prosjektelevene.

Så når det gjelder økt elevdeltakelse, ser det ikke ut til at dette prosjektet har hatt noen målbar effekt så langt.

4.9 Motivasjon for læring

Et viktig mål for Kunnskapsløftet er økt læringsutbytte hos elevene. Økt læringsutbytte er blant annet avhengig av at elevene er motiverte for skolefaglig læring. I forbindelse med evalueringen av prosjektet er det derfor interessant å se om endret vurderingspraksis kan ha ført til økt motivasjon for læring. Spørsmålene vedrørende elevenes motivasjon for læring valgte vi å knytte til fagene norsk og matematikk, da disse to fagene er gjennomgående for alle skolene som deltar i prosjektet. Elevenes tilslutning til utsagn om motivasjon varierte i snitt fra 69 % - 98 %. Tabell 4.8 viser enkelte av utsagnene og hvordan svarkategoriene ”svært enig”/”enig” fordelte seg på ulike trinn.

Tabell 4.8: Fordelingen mellom trinn på enkelte av utsagnene om motivasjon i norsk og matematikk (prosent av de som har svart ”svært enig”/”enig”). Feilmarginer er på 1-7 prosentpoeng (minst for de aller høyeste prosenttallene og for barnetrinnet).

Utsagn	b-tr	u-tr	vgs
Jeg er sikker på at jeg vil greie å forstå stoffet som det blir undervist i. (gjelder norsk)	90	77	80
Jeg gir meg sjelden før jeg er fornøyd med det jeg gjør. (gjelder norsk)	82	78	73
Jeg er interessert i å lære i norskfaget på skolen.	86	76	72
Jeg synes det er viktig å forstå fagstoffet så godt som mulig. (gjelder matematikk)	98	94	98
Når jeg arbeider med matematikk, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig.	88	69	71
Når jeg setter meg ned for å lære noe vanskelig i matematikk, kan jeg klare det.	94	79	83

Som det går fram av tabellen, ble det registrert forskjeller mellom trinnene. Elever på barnetrinnet har gjennomgående en mer positiv eller optimistisk oppfatning enn eldre elever. Vi har på bakgrunn av motivasjonsspørsmålene ikke grunnlag for å hevde at vi har et pålitelig mål på elevenes motivasjon. Til det trengs et mer omfattende og grundig måleinstrument. Det er imidlertid interessant å se at forskjellen som ble registrert mellom yngre og eldre elever, samsvarer med den tendensen som beskrives i internasjonal forskning. Det vil si at elevenes motivasjon for læring reduseres, og at denne endringen ser ut til å gjøre seg gjeldende i overgangen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet (jf. 2.3). Her blir bruk av andre vurderingsformer trukket fram som en av flere mulige forklaringer (Schunk & Pintrich 2002). Tabellen viser også at forskjellen mellom elever på 10. trinn og elever i videregående er ubetydelig. Det var ikke forskjeller i elevenes responser når en sammenlignet fagene norsk og matematikk.

Det ble ikke registrert noen forskjell mellom prosjektelevene og elevene i kontrollgruppa verken på 7. eller 10. trinn. I kontrollgruppa fant vi samme tendens som hos prosjektelevene. Dette innebærer altså forskjeller i motivasjon hos elever på henholdsvis 7. og 10. trinn, men ingen forskjeller mellom fag. Dette kan tyde på at prosjektelevenes motivasjon for læring så langt ikke er blitt påvirket av at en ny vurderingspraksis er innført. Det kan med andre ord se ut til at på dette området har ikke effekten av prosjektet nådd elevene ennå. Som vi har vært inne på tidligere, kan det ta tid å implementere nye vurderingsformer i skolen. Økt motivasjon

hos elevene som en følge av bedre vurderingspraksis vil trolig først gjøre seg gjeldende når læringsfremmende tilbakemeldinger og elevdeltakelse i større grad er blitt innarbeidet i lærernes praksis.

I forbindelse med intervjuene besøkte vi en videregående skole hvor flere av lærerne var godt i gang med å bruke kjennetegnene både i vurderingen av elevene og i kommunikasjonen med dem om vurdering. Her ga elevene uttrykk for at de forsto hva som ligger i uttrykket kjennetegn på måloppnåelse, og de fortalte at de var blitt mer motivert for skolearbeidet fordi de på forhånd fikk vite hva de ulike karakterene krevde.

Når jeg får kjennetegn i starten av timen, blir jeg veldig motivert for å jobbe (elev, videregående/yrkesfag).

Jeg blir mer motivert fordi jeg vet hva jeg må jobbe med for å bli bedre. Vi er veldig fornøyd med hvordan vurderingen er hos oss (elev, videregående/yrkesfag).

Læreren forklarer alltid hva de ulike karakterene settes etter. Hun sier hva som gir lav, middels eller høy måloppnåelse. Det er fint, for da vet vi grunnen til at vi får den karakteren vi får. Da ser vi bedre hva vi må jobbe mot for å forbedre oss. Kjennetegn på måloppnåelse står alltid på oppgaven vi får utdelt (elev, videregående/yrkesfag).

Som en ser er disse sitatene hentet fra en skole hvor kjennetegnene ble brukt aktivt overfor elevene. I dette tilfellet er det ingen tvil om at en endret vurderingspraksis har hatt en positiv effekt på elevenes motivasjon for læring.

Et sentralt spørsmål knyttet til utarbeidingen av kjennetegn er hvilket detaljeringsnivå kjennetegnene skal legges på. Dersom kjennetegn skal brukes formativt, bør de ifølge Torrance (2007) ikke være for detaljerte (jf. 2.1.4). Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5, men trekker her frem følgende kommentar fra en elev i videregående skole da dette også kan knyttes til motivasjon:

Jeg blir ikke mer motivert av å høre at jeg har høy måloppnåelse på kommaregler (elev, videregående).

Også lærerne ble spurt om elevenes motivasjon for læring i skolefagene. Da elever er svært forskjellige, er det forståelig at det kan være vanskelig å si noe generelt om dette. Vi ba derfor lærerne foreta vurderingen ut fra ”de fleste av sine elever”. Når det gjelder lærernes oppfatning av elevenes motivasjon for læring, ble det registrert til dels store forskjeller mellom trinnene. Det er en gjennomgående tendens til at lærere på barnetrinnet oppfatter sine elever som mer motiverte for skolearbeidet enn lærerne på ungdomstrinnet. Størst forskjell mellom trinnene ble registrert i forbindelse med utsagnet om at elevene gjør sitt beste når de arbeider med skolefag. Her ga 85 % av barnetrinns lærerne sin tilslutning (dvs. er ”svært enig/”enig”), mens det gjaldt for 60 % av lærerne på ungdomstrinnet og 70 % av lærerne i videregående skole. Lavest tilslutning på alle trinn fikk utsagnet om at elevene fortsetter å jobbe selv om stoffet er vanskelig; 58 % på barnetrinnet, 47 % på ungdomstrinnet og 51 % i videregående.

Sammenligner en elevenes responser til spørsmål vedrørende deres motivasjon for læring med lærernes responser til spørsmål om elevenes motivasjon, ser en et visst sammenfall i svarmønsteret. Som vi har sett tidligere rapporterer elever på barnetrinnet om relativt høy

motivasjon for læring. Lærernes svar tyder på at de også oppfatter elevene som motiverte. På ungdomstrinnet ble det registrert lavere verdier både hos elevene og lærerne på spørsmål angående elevenes motivasjon for skolearbeidet. Et relevant spørsmål i denne forbindelse er om en bedre vurderingspraksis med fokus på tydelige læringsmål, elevenes mestring og relevante faglige tilbakemeldinger kan bidra til å opprettholde motivasjonen som en finner hos yngre elever? Det er også et spørsmål om en vurderingspraksis som domineres av karakterer, kan bidra til mer negative holdninger til skolearbeidet hos eldre elever. Spørsmålet er om underveisvurderinger uten bruk av karakterer bør få en større plass i lærernes arbeid med vurdering på ungdomstrinnet og i videregående skole (jf. 4.7).

Lærerne ble også spurt om hvorvidt bruk av kjennetegn i vurderingen fører til økt motivasjon hos elevene. Beregning av gjennomsnitt viser at de fleste lærerne er ”enig” (altså ikke ”svært enig”) i at ”kjennetegn fører til at elevene blir mer motiverte for skolearbeidet”. Dersom en legger inntrykk fra intervjuene til grunn, kan det hende at dette først og fremst er et uttrykk for lærernes antakelser, og ikke virkelige erfaringer. Det ble ikke registrert forskjeller mellom trinn. Det samme spørsmålet ble også stilt til elevene. Her ble det imidlertid benyttet andre svaralternativer, slik at elev- og lærerresponsene ikke uten videre kan sammenlignes. Elevresponsene på de ulike trinnene er gjengitt i tabell 4.9 hvor ”alle fagene” henspeiler på fag som er med i prosjektet. For grunnskolen dreier det seg om norsk, matematikk, samfunnsfag, mat og helse, mens elevene i videregående skulle svare ut fra fagene norsk og matematikk.

Tabell 4.9: Andel av elevresponser fordelt på trinn og svaralternativer på et spørsmål om kjennetegnens betydning for deres motivasjon. Feilmarginer er på 5-10 prosentpoeng (minst for de laveste prosenttallene og for barnetrinnet).

Når læreren bruker kjennetegnene i sine tilbakemeldinger til meg, blir jeg mer motivert for skolearbeidet.	b-tr	u-tr	vgs
Ja, i alle fagene	38	19	22
Ja, i noen av fagene	47	62	59
Nei, ikke i noen fag	15	18	19

Som det går fram av tabellen, svarer en mye større andel av elevene på barnetrinnet ”Ja, i alle fagene” enn det eldre elever gjør. Dette kan ses i sammenheng med at elevene på 7. trinn i større grad også får tilbakemeldinger om hva de må gjøre for å forbedre seg (jf. 4.7) og deltar i vurderingen (jf. 4.8). Det å vurdere seg selv og andre blir sett på som en svært viktig faktor når det gjelder å øke elevenes motivasjon for læring (se 2.3).

4.10 Lærernes synspunkter på kjennetegnene

Vi ønsket også å få innblikk i lærernes erfaringer med bruk av kjennetegn i praksis. Disse spørsmålene skulle kun besvares av lærere som i inneværende skoleår underviser på trinn med kompetansemål i læreplanen. Lærere ved skoler som prøver ut modell A og D, skulle foreta sine vurderinger i forhold til de kjennetegnene som skolen selv har utviklet, mens lærere ved skoler som prøver ut modell B og C, skulle foreta sine vurderinger i forhold til Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn. Spørsmålene var knyttet til fagene som inngår i prosjektet. Det vil si at lærere i grunnskolen skulle svare i forhold til fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse, mens lærere i videregående skole skulle svare i forhold til norsk og matematikk. Lærerne skulle kun svare dersom de underviste i de aktuelle fagene.

Resultatene er vist i tabell 4.10. Den viser store forskjeller mellom på den ene side modell A og D (dvs. modeller som utvikler kjennetegn selv) og på den andre side modell B og C (dvs. modeller som prøver ut ferdigstilte eksempler på kjennetegn) når det gjelder lærernes oppfatning av kjennetegnene. Prosentandelen som er "svært enig"/"enig" i de ulike utsagnene om kjennetegn, er betydelig høyere for modell A og D, og den er særlig høy på ungdomstrinnet (DU) og i videregående skole (DV). Her er det særlig i fagene norsk og matematikk at tilslutningen er stor (ofte med en prosentandel på over 90). Som det går frem av tabellen, får de ferdigstilte kjennetegnene en betydelig lavere tilslutning i samtlige utsagn og fag. Blant de som prøver ut modell B og C, er det utsagnene om at de ferdigstilte kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene for lærere og elever som får spesielt lav tilslutning. Nettopp dette burde være en av kjennetegnenes viktigste funksjon. Her er det særlig lave tall for kjennetegnene i matematikk, samt mat og helse. Ser en nærmere på hvor mange som svarer "svært enig" på spørsmålene om kjennetegn, finner vi i grunnskolen en betydelig større andel blant lærerne som prøver ut modell A og D sammenlignet med dem som prøver ut modell B og C. Dette gjelder i alle fag bortsett fra mat og helse. Når det gjelder spørsmålet om kjennetegnene egner seg til å bli brukt av andre, ble det i alle fag registrert en større tilslutning blant lærerne som utvikler kjennetegn selv.

Tabell 4.10. Lærernes svar på utsagn om kjennetegn fordelt på modeller og fag (prosent som er "svært enig"/"enig"). Feilmarginer er på 1-10 prosentpoeng (minst for de aller høyeste prosenttallene). Videregående skole deltar ikke med samfunnsfag og mat og helse.

Utsagn	Fag	Modell				
		A	B	C	DU	DV
Det er samsvar mellom kjennetegnene og kompetansemålene i fagene.	matematikk	90	76	62	97	96
	norsk	91	79	51	93	100
	samfunnsfag	80	77	50	91	-
	mat og helse	94	53	53	88	-
Kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse.	matematikk	79	67	59	91	91
	norsk	84	70	55	97	98
	samfunnsfag	70	67	55	96	-
	mat og helse	83	42	56	93	-
Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for meg som lærer.	matematikk	84	49	49	94	84
	norsk	87	73	57	90	86
	samfunnsfag	75	61	45	91	-
	mat og helse	83	37	56	80	-
Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for elevene.	matematikk	74	36	50	94	86
	norsk	77	55	48	90	92
	samfunnsfag	73	41	39	87	-
	mat og helse	83	37	56	80	-
Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler.	matematikk	77	57	60	91	86
	norsk	74	66	53	84	91
	samfunnsfag	68	57	50	78	-
	mat og helse	89	37	61	79	-

Disse resultatene stemmer godt over ens med våre inntrykk fra intervjuene. I intervjuene kom det fram at lærerne oppfattet de ferdigstilte kjennetegnene som uklare og ulne, og de oppfatter dem som lite nyttige i utviklingsarbeidet. Dette er også kommentert i Delrapport 1 (Stokke mfl. 2008b).

Når det gjelder modell B og C, hadde skolene vi besøkte valgt å se bort fra de ferdigstilte kjennetegnene. De hadde i stedet tatt utgangspunkt i sine lokale planer.

Vi utvikler våre kjennetegn ut fra våre lokale planer, og så ser vi etterpå om de passer til noen av Utdanningsdirektoratets kjennetegn. Noen ganger gjør de det, men ikke alltid. Vi lager kjennetegn som elevene kan forstå (lærer, barnetrinnet, modell B).

Jeg synes at våre kjennetegn kunne erstatte noen av de ferdigstilte. De er mye mer presise. Vi har oppdaget at det er samme kjennetegn på 4. og 7. trinn i norsk! (lærer, barnetrinnet, modell B).

De ferdige kjennetegnene sier oss ingen ting! Når kjennetegnene er så vide, er det fare for at fortolkning og praksis blir veldig ulik. De ferdige kjennetegnene er ikke til noen nytte (lærer, barnetrinnet, modell C).

Bøygen har vært å forstå de ferdigstilte kjennetegnene. Derfor gjør vi det på vår måte! Utdanningsdirektoratet sa vi kunne finne vår vei, ikke ta utgangspunkt i de ferdigstilte (skoleleder, barnetrinnet).

Mye tyder altså på at mange modell B- og C-skoler har valgt å løse oppdraget på nettopp denne måten (dette kommer vi tilbake til i kap. 5). Ifølge lærerne er dette gjort i overensstemmelse med Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsdirektoratet sa at vi skulle vurdere dem, ikke nødvendigvis bruke dem (lærer, barnetrinnet).

I videregående skole er det bare fagene norsk og matematikk som er felles for alle skolene som er med i prosjektet. Derfor ble lærere som underviser i et felles programfag på et yrkesfaglig utdanningsprogram bedt om å vurdere kjennetegnene som er utviklet innen sitt fag. Lærerne ble også bedt om å oppgi hvilket fag det dreide seg om. Dette ga mange ulike fag med relativt få respondenter innen hvert fag. Det har derfor lite for seg å rapportere prosentandeler ”svært enig”/”enig” innen det enkelt fag. Det mest hensiktsmessige er derfor å se alle yrkesfagene under ett. Hos yrkesfaglærerne fikk alle utsagnene om kjennetegn en tilslutning på 95–100 %, bortsett fra utsagnet ”Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler”. Her var 82 % av lærerne ”svært enig”/”enig”. Forklaringen kan være at noen opplever kjennetegnene som ”for lokale” til at de kan benyttes av andre lærere.

4.11 Taksonomi

Lærerne ga i intervjuene uttrykk for at det å skulle beskrive kompetanse på ulike nivåer kan være problematisk (se også Delrapport 1). I forbindelse med spørreundersøkelsen var et av spørsmålene rettet mot taksonomi. Her skulle lærerne ta stilling til følgende utsagn: ”Å hente ut informasjon fra en tekst representerer lav måloppnåelse, mens høy måloppnåelse alltid forutsetter drøfting av stoffet.” Dette utsagnet er i tråd med Blooms måte å beskrive ulike kompetansenivåer på (jf. 2.2.3). Det viste seg at i snitt fordelte lærernes responser seg med omtrent en tredel på hvert av de tre svaralternativene ”enig”, ”nøytral” og ”uenig”. Dette kan på den ene siden illustrere stor usikkerhet blant lærerne, eller på den andre siden stor uenighet om hva som skiller kompetanse på ulike nivåer. Det var færre lærere på barnetrinnet (29 %) som ga sin tilslutning til dette utsagnet, sammenlignet med lærere på henholdsvis

ungdomstrinnet (42 %) og i videregående skole (38 %). I intervjuene viste det seg at lærerne på disse trinnene var mer eller mindre kjent med Blooms taksonomi.

Vi er nok inspirert av Bloom, men vi bruker det ikke fullt ut. Den måten å beskrive kompetanse på har vært hensiktsmessig for oss. I og med at vi skal lage kjennetegn på tre nivåer, blir det å tenke middels og over og under middels (lærer, videregående skole).

Ifølge veileder har vi brukt noe som ligner Bloom, uten at vi har vært klar over det. Det har fungert for oss (lærer, ungdomstrinnet).

Dette spørsmålet ble også benyttet i den første spørreundersøkelsen, og utfallet ble omtrent det samme (Stokke mfl. 2008b).

4.12 Synspunkter på kjennetegn

Hovedformålet med prosjektet *Bedre vurderingspraksis* er å prøve ut om bruk av kjennetegn kan være veien å gå med tanke på å forbedre elevvurderingen. Derfor ble både lærere, skoleledere og skoleeiere bedt om å ta stilling til spørsmål som går på eventuell utvikling av kjennetegn i fremtiden.

4.12.1 Nasjonale eller lokale kjennetegn?

Når det gjelder spørsmålet om det i fremtiden bør utvikles kjennetegn nasjonalt eller lokalt, var det mulig for lærerne å svare "Ja" på mer enn ett av svarsvaralternativene. Dette forklarer hvorfor svarprosenten overstiger 100 for hver av modellene i tabell 4.11.

Tabell 4.11: Lærernes tilslutning til utsagn om kjennetegn (prosent av de som har svart "Ja") fordelt på modeller. Feilmarginer er på 7-10 prosentpoeng (minst for de laveste prosenttallene).

Utsagn	Modell				
	A	B	C	DU	DV
Jeg mener det er viktig at skolene selv utvikler kjennetegn på måloppnåelse i fag.	25	25	19	39	35
Jeg mener vi bør ha nasjonalt fastsatte kjennetegn som kan brukes i elevvurderingen uten bearbeiding lokalt.	53	50	55	43	49
Jeg mener det bør utvikles nasjonalt fastsatte kjennetegn, som skolene selv videreutvikler/bearbeider lokalt.	43	53	59	61	60

Av tabellen går det fram at det blant lærerne er størst tilslutning til at det bør utvikles nasjonalt fastsatte kjennetegn som skolene selv videreutvikler/bearbeider lokalt. Dette gjelder for alle modellene bortsett fra modell A, hvor det er størst oppslutning om nasjonalt fastsatte kjennetegn som kan brukes i elevvurderingen uten lokal bearbeiding. Det er lavest tilslutning til at skolene selv bør utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fag. Dette gjelder også for alle modellene, og tilslutningen er klart lavest på barnetrinnet (modell A, B og C). Dette har trolig sammenheng med at lærere på barnetrinnet vanligvis underviser i mange fag, og gjerne i fag som de ikke har faglig fordypning i gjennom utdanningen. Følgende sitater illustrerer noe av det som tabell 4.11 forteller:

Noe må være fast, men det må gis rom for lokale tilpasninger. Når elever for eksempel flytter, er det viktig at det er noen faste rammer. Men det må ikke bli helt rigid, det må være mulighet for lokalt skjønn (lærer, videregående skole).

Vi ønsker noen nasjonale rammer, som samtidig rommer elevinnflytelse og lokal tilpasning (lærer, ungdomstrinnet).

Vi ønsker nasjonale kjennetegn. Dette er en såpass krevende jobb at dette bør dyktige fagfolk gjøre. Dessuten tar det mye tid. Det vi trenger nå er tid til å gjøre en god jobb (lærer, barnetrinnet).

Når det gjelder videregående skole, undersøkte vi om det på dette punktet er forskjeller mellom norsk- og matematikklærere på den ene siden og lærere som underviser i programfag på yrkesfaglig utdanningsprogram. Her viser det seg at 8 av 10 programfaglærere på yrkesfaglig utdanningsprogram ønsker nasjonalt fastsatte kjennetegn som videreutvikles/bearbeides lokalt. Blant norsk- og matematikklærerne er det omtrent like mange som ønsker nasjonalt fastsatte kjennetegn som kan brukes i elevvurderingen *uten* bearbeiding lokalt, som de som ønsker nasjonalt fastsatte kjennetegn som skolene selv videreutvikler/ bearbeider (5 av 10 lærere i begge tilfeller). Svært få norsk- og matematikklærere ønsker at skolene selv skal utvikle kjennetegn, mens blant programfaglærerne på yrkesfaglig utdanningsprogram er det lavest tilslutning til nasjonalt fastsatte kjennetegn som kan brukes i elevvurderingen uten lokal bearbeiding. Dette kan være en indikasjon på noe ulike oppfatninger på dette området blant de to lærergruppene i videregående skole. Vi gjengir to sitater som kan illustrere dette:

Det bør absolutt utvikles nasjonale standardkjennetegn. Elevene får jo de samme oppgavene til eksamen, så da bør det være en nasjonal standard for vurderingen også. Dette bør henge nøye sammen. Vi blir veldig skuffet hvis dette arbeidet ikke følges opp. En 4-er i Alta må være det samme som en 4-er her hos oss. En nasjonal standard vil også være en god hjelp for nyutdannede lærere, for de lærer ingenting om vurdering i lærerutdanningen (lærer, programfag på studieforbereidende utdanningsprogram/videregående skole).

Vi ønsker oss noe på et mer generelt plan. Men for at det ikke skal bli vanskelig for elevene å forstå det, må vi konkretisere det mer. Vi må ikke glemme profesjonen (lærer, programfag på yrkesfaglig utdanningsprogram/videregående skole).

Selv om hovedinntrykket er at lærere stiller seg positive til kjennetegn, kom det i forbindelse med intervjuene også fram motforestillinger hos enkelte lærere. Vi gjengir her to sitater:

Det er en stor fare for at en liste av kjennetegn gjør at kvaliteten som har med helhet å gjøre mistes av syne, siden slike kjennetegn nesten uvegerlig fører til en vektlegging av detaljer framfor helheten ... Erfaring tilsier at det raskt kan oppstå en situasjon der kjennetegnene oppfattes som en oppskrift på en god tekst, noe som ikke er særlig formålstjenlig i forhold til å utvikle kreativitet, originalitet og skriveglede hos elevene (lærer, videregående skole).

Vi kan få til en mer lik praksis på vår skole, eller i vår kommune, men ikke i hele landet. Det er umulig. Jeg ser ikke for meg at det går an å lage noe felles nasjonalt når det gjelder vurdering, for det må være mer spesifikt enn det nasjonale vil være (lærer, barnetrinnet).

Denne læreren peker på et dilemma som dreier seg om det nasjonale kontra det lokale. Hvor generelle eller konkrete skal nasjonale kjennetegn være? Lærerne på denne skolen var opptatt av at kjennetegnene måtte formuleres slik at de var anvendelige i praksis. Tilbakemelding fra veileder gikk imidlertid på at kjennetegnene deres var for spesifikke og private. Dette kommer vi tilbake til i kap. 5.

Også blant skoleledere og skoleeiere var det størst tilslutning til nasjonalt fastsatte kjennetegn som skolene selv videreutvikler/bearbeider lokalt (hhv. 73 % og 74 % svarte ”Ja”).

4.12.2 I hvilke fag?

Vi ønsket også å få fram synspunkter på hvilke fag det i fremtiden bør utvikles nasjonalt fastsatte kjennetegn for. Her var det to svaralternativer, nemlig ”Alle fag” og ”Noen sentrale fag”. Mens 81 % av ungdomstrinns lærerne og 72 % av lærerne i videregående skole ønsker nasjonale kjennetegn i alle fag, er det blant lærerne på barnetrinnet størst oppslutning om nasjonale kjennetegn i noen sentrale fag. Ser en nærmere på de ulike modellene på barnetrinnet, skiller modell C seg ut ved at flertallet av lærerne ønsker nasjonale kjennetegn i alle fag. Dette kan ha sammenheng med at modell C prøves ut på skoler hvor også ungdomstrinnet er med i prosjektet, og at barnetrinns lærernes oppfatning om dette kan ha blitt påvirket av lærerne på ungdomstrinnet.

At et stort flertall av lærerne på ungdomstrinnet og i videregående ønsker nasjonale kjennetegn i alle fag, kan trolig ses i sammenheng med at lærerne som underviser på disse trinnene, er svært opptatt av at vurderingen skal være rettferdig og at den skal være mest mulig lik over hele landet. Dette er først og fremst fordi vurderingen har avgjørende betydning for elevenes muligheter for opptak til videre utdanning.

Jeg er opptatt av at vi får et godt verktøy til å sette karakterer etter. Det er behov for felles retningslinjer for å oppnå mer rettferdighet i vurderingen. For eksempel sier elever som kommer hit fra andre skoler at de får lavere karakterer her. Derfor er det viktig at vi får det beste verktøyet (lærer, videregående skole).

Når det gjelder skoleledere og skoleeiere, er det også blant dem flertall for nasjonale kjennetegn i alle fag (hhv. 54 % og 53 %).

4.12.3 På hvilke trinn?

Vi ønsket også å høre lærernes mening om hvilke trinn det i fremtiden bør utvikles nasjonalt fastsatte kjennetegn for. Svaralternativene var ”Alle trinn med kompetansemål i læreplanen” og ”Noen av trinnene med kompetansemål i læreplanen”. Innen alle modellene var det stort flertall for nasjonalt fastsatte kjennetegn for alle trinn med kompetansemål i læreplanen. Tilslutningen til dette svaralternativet varierer fra 73–86 %, og det er små forskjeller mellom trinn/modeller. Her var oppslutningen størst blant lærerne som prøver ut modell C (82 %) og modell D (86 % både på ungdomstrinnet og i videregående).

Også blant skoleledere og skoleeiere var det størst oppslutning om nasjonalt fastsatte kjennetegn for alle trinn med kompetansemål i læreplanen (hhv. 94 % og 87 %).

4.12.4 Hvor mange nivåer?

Det siste spørsmålet om kjennetegn dreide seg om hvor mange nivåer nasjonale kjennetegn på måloppnåelse bør ha, for at det skal kunne fungere som et godt vurderingsverktøy. Svaralternativene var "Ett nivå", "To nivåer", "Tre nivåer" og "Flere enn tre nivåer". Hos lærerne var det størst oppslutning om tre nivåer. Ønsket om tre nivåer er særlig sterkt på ungdomstrinnet (84 %) og i videregående skole (79 %). Også et flertall av lærerne på barnetrinnet ønsker tre nivåer på nasjonalt fastsatte kjennetegn, men tilslutningen er ikke like høy innen de ulike modellene (modell A: 54 %, modell B: 64 %, modell C: 72 %). Ser en nærmere på andelen lærere som ønsker kjennetegn på to nivåer, er den betydelig lavere. Størst tilslutning er det blant lærerne som prøver ut modell A (33 %), mens 22 % og 13 % av lærerne på henholdsvis modell B- og C-skoler ønsker nasjonale kjennetegn på to nivåer. Få av lærerne på ungdomstrinnet og i videregående skole gir sin tilslutning til dette svaralternativet (henholdsvis 2 % og 4 %). Svært få lærere ønsker kjennetegn på måloppnåelse på bare ett nivå. Her varierer tallene fra 1 % oppslutning på ungdomstrinnet til 6 % blant lærerne på barnetrinnet som prøver ut modell B. Modell B innebærer nettopp utprøving av kjennetegn på bare ett nivå (dvs. kjennetegn på høy måloppnåelse).

Når det gjelder skoleledere og skoleeiere, var det også blant dem størst tilslutning til nasjonale kjennetegn på tre nivåer (hhv. 68 % og 57 %).

4.13 Synspunkter på prosjektet

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført i februar 2008, viste at hele 82 % av lærerne var positive til å delta i prosjektet. Vi fant denne positive holdningen hos lærere på alle trinn. Intervjuene og spørreundersøkelsen som ble gjennomført våren 2008, avdekket at lærerne opplevde arbeidet med kjennetegn som både nyttig og lærerikt. Dessuten ga mange uttrykk for at det var flott at elevvurdering var satt på dagsordenen. I den siste spørreundersøkelsen er i snitt 75 % av lærerne "svært enig"/"enig" i at "Det er fint at jeg og skolen er med på dette prosjektet". Tilslutningen kan fortsatt karakteriseres som høy, men den representerer en liten nedgang i forhold til den første undersøkelsen (82 %). En mulig forklaring kan være at det generelt kan være en utfordring å holde motivasjonen oppe i et prosjekt som går over lengre tid. Mest fornøyd med å delta i prosjektet er lærerne i videregående (92 % er "svært enig"/"enig"). Tilsvarende tall for ungdomstrinnet er 79 %, mens tilslutningen blant lærerne på barnetrinnet er lavere (69 %). På barnetrinnet hvor flere modeller prøves ut, var 74 % av lærerne som prøver ut modell C fornøyd med å delta i prosjektet, mot 66 % av lærerne som prøver ut henholdsvis modell A og B.

Den jevnt over positive holdningen ble også registrert i forbindelse med intervjuene:

Nå føler jeg at jeg virkelig samarbeider med de andre innen faget mitt (lærer, videregående skole).

Da vi sammenlignet lærergruppe 1 og 2, var gruppeforskjellen ubetydelige. Det viste seg imidlertid at lærerne i gruppe 2 oftere enn lærerne i gruppe 1 var "svært enig" i at det var fint å være med i prosjektet. Dette gjaldt for alle trinn. En mulig forklaring kan være at nye lærere er blitt involvert i prosjektet på et tidspunkt hvor prosjektet "går sin gang" og dermed kanskje ikke har fått den oppfølging de kan ha behov for.

Nærmere analyser viser også at lærere ved skoler der noen i ledelsen (rektor/underv.insp./avd.leder) fungerer som prosjektleder, i større grad er fornøyd. Begeistringen for å delta i

prosjektet er lavere ved skoler der en lærer/noen av lærerne har fått i oppgave å lede prosjektet. Dette bekrefter det en vet fra før, nemlig hvor viktig det er at skoleledelsen engasjerer seg om en skal lykkes med endringsprosesser i skolen (Aas 2009). På nærmere ¼ av skolene er prosjektet ledet av lærer/lærere.

Lærerne ble også spurt om sine synspunkter vedrørende andre sider ved prosjektet. Tabell 4.12 viser lærernes responser til utsagn som dreide seg om eget læringsutbytte, tidsbruk, nytte og organisering.

Tabell 4.12: Lærernes synspunkter på prosjektet (prosentandel som svarer "svært enig"/"enig"). Feilmarginer er på 5-10 prosentpoeng (minst for de høyeste prosenttallene og for barnetrinnet).

Hvordan synes du det er å delta i prosjektet?	Barne-trinnet	Ungdoms-trinnet	Videregående
Det er veldig lærerikt.	76	87	85
Det tar for mye tid.	79	82	75
Det er veldig nyttig.	74	87	87
Prosjektet er godt organisert på skolen vår.	69	57	76

Tabellen viser at en noe større andel av lærerne på ungdomstrinnet og i videregående skole gir sin tilslutning til at de opplever prosjektet som lærerikt og nyttig sammenlignet med lærerne på barnetrinnet. Dette synes noe underlig da en ville forvente at lærerne på barnetrinnet har mest å hente på å delta i prosjektet (jf. St.meld. nr. 16, 2006-2007). På den andre side kan nettopp svak bevissthet om elevvurdering være en mulig forklaring til barnetrinnslærernes oppfatninger på dette punktet.

Tabellen viser også at ca 8 av 10 lærere synes arbeidet med prosjektet tar for mye tid, og her er det små forskjeller mellom trinnene. Når det gjelder organiseringen av prosjektet på den enkelte skole, er lærerne i videregående oftere fornøyd enn de andre, mens lærerne på ungdomstrinnet er minst fornøyd (bare litt over halvparten svarer "svært enig"/"enig"). Da lærergruppe 1 og 2 ble sammenlignet, fant vi at lærerne som har vært med siden prosjektstart er mer positive til disse sidene ved prosjektet enn de som er nye. Dette betyr at en større andel av dem var "svært enig" i utsagn som gikk på godt læringsutbytte, god nytte og god organisering, samtidig som de sjeldnere var "svært enig" i utsagnet om at prosjektet tar for mye tid. Denne gruppeforskjellen ble registrert på alle trinn, og en mulig forklaring kan være at lærere som har vært med siden oppstarten, i større grad har fått et eierforhold til prosjektet og derfor lettere ser de positive sidene ved å delta.

Når det gjelder skolelederne, viser også de en svært positiv holdning til prosjektet. Hele 70 % er "svært enig", mens 30 % er "enig" i at det er fint at skolen er med i prosjektet (N=67). En svært stor andel av skolelederne gir sin tilslutning til at prosjektet har ført til bedre vurderingskompetanse hos lærerne, at de gjennom arbeidet med kjennetegn har fått et godt verktøy å bruke i elevvurderingen, og at prosjektet har ført til bedre vurderingspraksis (prosentandelen som er "svært enig"/"enig" varierer fra 94 % - 100 %). Dessuten mener omtrent 3 av 4 skoleledere at elevene er blitt mer motiverte for læring, mens 4 av 5 er "svært enig"/"enig" i at elevene er blitt mer involvert i vurderingsarbeidet som en følge av prosjektet. Som vi har sett tidligere, tyder ikke våre funn på at prosjektet har ført til økt motivasjon hos elevene, og de er heller ikke mer involvert i vurderingen enn kontrolllevne (jf. 4.8 og 4.9).

Skolelederne ble også bedt om å vurdere skoleeiers bidrag i prosjektet. Av de som har svart på dette spørsmålet, er 8 av 10 skoleledere ”svært fornøyd”/”fornøyd” med sin skoleeier. Ifølge skolelederne har skoleeiers innsats i første rekke bestått i å videreformidle informasjon fra Utdanningsdirektoratet (100 % svarer ”Ja”), etablere kontakt med eksternt kompetansemiljø (73 %), ha møter med skolens ledelse (72 %), organisere samarbeid mellom prosjektskolene (62 %) og delta i skolens arbeid med prosjektet (62 %).

Også skoleeierne (N=31) er positive til skolens deltakelse i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* (84 % er ”svært enig”, mens 10 % er ”enig”). Skoleeier fikk i tillegg anledning til å beskrive med egne ord sine erfaringer fra prosjektet. Dette var utformet som et åpent spørsmål, og skoleeierens svar ble gjennomgått og kodet i kategorier. De ulike kategoriene ble kvantifisert etter hyppighet for å få fram tendenser i datamaterialet. Bare de grupperinger av svar som forekom oftest, gjengis her. Flere av skoleeierne trakk fram at prosjektet har bidratt til å sette elevvurdering på dagsordenen, noe de så på som svært positivt. De rapporterer om stort engasjement på skolene, at lærerne er blitt mer bevisste og har fått et mer reflektert forhold til egen vurderingspraksis. Prosjektet har også bidratt til at flere lærere har fått øynene opp for vurdering som et læringsfremmende virkemiddel, og mange hevder at lærernes vurderingskompetanse er blitt bedre. Disse synspunktene stemmer godt overens med skoleeierens responser til lukkede spørsmål om effekter av prosjektet (en stor andel er ”svært enig”/”enig” i spørsmål som dreier seg om dette). Flere av de som har besvart dette spørsmålet, hevder at oppfølgingen fra Utdanningsdirektoratet har vært god. På den annen side trekker flere fram at de opplevde Utdanningsdirektoratets oppdragsbeskrivelse som utydelig. Uklarheter knyttet til hva oppdraget egentlig gikk ut på bidro til mye famling og lite effektiv jobbing i startfasen, og prosjektet blir også karakterisert som svært tids-/arbeidskrevende. Flere gir dessuten uttrykk for at det har vært vanskelig å finne et fagmiljø som har tilstrekkelig kompetanse innen elevvurderingsfeltet, mens noen etterlyser konkrete råd fra Utdanningsdirektoratet når det gjelder å få til spredning av kompetanse på en god måte.

4.14 Hva kjennetegner prosjektskolene?

Det ble også foretatt analyser på skolenivå for å kunne sammenligne skoler. Resultatene må imidlertid tolkes med en viss varsomhet da det er relativt stor variasjon mellom antall lærere som har svart på spørreskjemaet ved de ulike skolene (se 3.5).

I forbindelse med den første spørreundersøkelsen, identifiserte vi to ”suksessfaktorer” i prosjektet; nemlig at lærerne opplevde arbeidet med kjennetegn som *nyttig* og *lærerikt* (Stokke mfl. 2008a, 2008b). I tillegg viste første undersøkelse at en svært stor andel av lærerne var *begeistret* for å være med i prosjektet. Vi ønsket derfor å se nærmere på sammenhengen mellom disse tre faktorene, som vi i fortsettelsen også omtaler som lærernes holdninger til prosjektet, og andre områder som står sentralt i prosjektet. Analysene viste flere interessante sammenhenger, men kun de som er signifikante blir presentert her.

På skolenivå ble det registrert signifikant sammenheng mellom lærernes holdninger og framdriften i prosjektet (korrelasjon på omtrent -.5). Negativ korrelasjon i denne forbindelse indikerer at på skoler hvor lærerne ikke er særlig positive til prosjektet (dvs. ikke opplever at det er nyttig, lærerikt eller fint å være med) har de i mindre grad tatt kjennetegnene i bruk i vurderingen av elevene og i kommunikasjonen med dem. Det viste seg også å være signifikant sammenheng mellom lærernes holdninger til prosjektet og hvorvidt de forteller elevene hva som kreves for å oppnå ulike grader av måloppnåelse (korrelasjon i overkant av

.4). Dette betyr at de som opplever prosjektet som nyttig og lærerikt, også i større grad kommuniserer med elevene om hva ulike grader av måloppnåelse innebærer. Dette funnet virker rimelig da det å kommunisere med elevene om grad av måloppnåelse også har å gjøre med "hvor langt" lærerne er kommet i prosjektet.

Det var også signifikant sammenheng mellom lærernes holdninger til prosjektet og deres syn på om innsats/aktivitet og interesse bør telle med i den faglige vurderingen (korrelasjon på omtrent .4). Det vil si at på skoler hvor lærerne mener at elevenes innsats og interesse bør inngå i vurderingen av elevenes faglige kompetanse, opplever ikke lærerne i like stor grad prosjektet som nyttig og lærerikt.

I tillegg ble det på skolenivå registrert signifikant sammenheng mellom lærernes holdninger til prosjektet og i hvilken grad de er fornøyde med veiledningen de har fått fra eksternt fagmiljø (korrelasjon i området .3 til .4). Det betyr at på skoler hvor lærerne er fornøyde med veiledningen, har de også en positiv holdning til prosjektet. Det var sterkest sammenheng mellom det å være fornøyd med veiledningen og opplevelsen av at det har vært lærerikt å delta i prosjektet ($r=.43$). Selv om korrelasjonsberegninger ikke kan brukes som kausal årsaksforklaring, er det mye som tyder på at god veiledning har hatt avgjørende betydning for om lærerne opplever prosjektet som lærerikt.

Særlig sterk sammenheng ble registrert mellom lærernes holdninger til prosjektet og deres oppfatninger av kjennetegnene i praksis (korrelasjonen varierer fra $r=.57$ til $r=.67$). På skoler hvor lærerne er preget av en positiv holdning til prosjektet, er lærerne også av den oppfatning at kjennetegnene klargjør for dem hva elevene må gjøre for å forbedre seg faglig, samt fører til mer rettferdig vurdering og mer faglig relevante tilbakemeldinger. Det viste seg også å være signifikant sammenheng mellom lærernes holdninger til prosjektet og i hvilken grad de mener at elevene blir mer motiverte for skolearbeidet som en følge av arbeidet med kjennetegnene (korrelasjon på omtrent .3). Her er ikke sammenhengen like sterk. Lærerne er med andre ord noe mer i tvil om bruken av kjennetegn bidrar til økt motivasjon hos elevene. Det ble også foretatt korrelasjonsanalyser på skolenivå med utgangspunkt i elevenes responser til spørsmålene i spørreskjemaet. Her valgte vi å se på sammenhengen mellom elevenes oppfatninger når det gjelder lærernes bruk av kjennetegnene og andre sentrale aspekter ved vurdering. Elevenes oppfatninger betyr i denne forbindelse om de mener lærernes bruk av kjennetegn gjør det lettere å forstå hvor de står faglig, at de blir mer motiverte for skolearbeidet og at det blir lettere for dem å forstå hva de må jobbe videre med.

Vi registrerte at på skoler hvor elevene har en positiv oppfatning av kjennetegnene slik de er beskrevet over, mener de også at vurderingen blir mer rettferdig når lærerne bruker kjennetegnene i forbindelse med vurderingen (korrelasjon i området .4 til .6). Dette kan tyde på at elevene oppfatter at mer eksplisitte kriterier bidrar til mer rettferdighet i vurderingen. På skoler hvor elevene har en positiv holdning til lærernes bruk av kjennetegn, viser det seg at elevene også har god kjennskap til kompetansemålene og vet godt hva de mestrer i fagene (korrelasjon i området .3 til .4). Bruk av kjennetegn på måloppnåelse krever at kjennetegnene relateres til kompetansemålene for at de skal ha noen mening, derfor virker dette fornuftig.

Våre funn viser dessuten signifikant sammenheng mellom elevenes oppfatninger av kjennetegnene i praksis og grad av elevinvolvering i vurderingen (korrelasjon i området -.3 til -.4). Negativ sammenheng betyr at på skoler hvor elevene i liten grad deltar i vurderingen av eget og medelevers arbeid, er elevene heller ikke av den oppfatning at kjennetegnene gjør det lettere å forstå hvor de står faglig, gjør dem mer motiverte for skolearbeidet eller gjør det

lettere for dem å forstå hva de må jobbe videre med. Dette bekrefter nettopp hvor viktig det er med elevdeltakelse i vurderingen.

Da vi korrelerte elevenes svar med lærernes responser til de spørsmålene som er referert ovenfor, ble det ikke registrert noen signifikante sammenhenger mellom dem.

Det ble også foretatt korrelasjonsberegninger på skolenivå mellom lærerresponser og responsene til skolens leder. Her ble det kun registrert få signifikante sammenhenger, men den tydeligste sammenhengen var mellom lærernes holdninger til prosjektet og skoleleders vurdering av skoleeiers bidrag i prosjektet (korrelasjon på omtrent .3). Det betyr at på skoler hvor lærerne er positive til prosjektet, er også skoleleder fornøyd med skoleeiers engasjement. Det var også signifikant sammenheng mellom lærernes positive holdning til nytten av å arbeide med kjennetegn, og det at skoleeier både har hatt jevnlig møter med lærerne og har organisert samarbeid mellom prosjektskolene. Disse funnene kan være en indikasjon på at skoleeiers engasjement har vært avgjørende for hvor vellykket prosjektet har vært på den enkelte skole, vellykket i betydningen nyttig og lærerikt. Dessuten var det nesten signifikant sammenheng mellom lærernes tilfredshet og skoleleders rapportering om at skoleeier allerede før prosjektet *Bedre vurderingspraksis* kom i gang hadde bidratt med felles kompetanseheving innen elevvurdering.

Vi har også sett nærmere på hvilke (uavhengige) variabler som best kan forklare variansen (et mål på spredning) i de avhengige variablene ”det er nyttig” og ”det er lærerikt” å delta i prosjektet. Ved hjelp av multippel regresjon fant vi at det først og fremst er følgende to variabler som har påvirket at lærerne opplevde arbeidet med kjennetegn som *nyttig*:

- Kjennetegnene bidrar til en mer rettferdig vurdering
- Lærerne har tatt i bruk kjennetegnene i sitt vurderingsarbeid

Når det gjelder lærernes oppfatning av at det er *lærerikt* å delta i prosjektet, viste det seg å være påvirket av følgende to variabler:

- Kjennetegnene klargjør for lærerne hva elevene må gjøre for å forbedre seg faglig
- Lærerne er fornøyd med veiledningen de har fått i forbindelse med prosjektet

5 Analyse av ferdigstilte og innsendte eksempler på kjennetegn

Ifølge Utdanningsdirektoratets veiledningshefte som er utarbeidet til prosjektet *Bedre vurderingspraksis*, har forskning dokumentert at ”like prestasjoner vurderes ulikt”, ”mange elever ikke får god nok informasjon om hvor de står i forhold til målene i læreplanverket” og ”mange elever møter ungdomstrinnet med et urealistisk bilde av egen kompetanse” (2007, s. 3). Veiledningen påpeker at følgende *tre* spørsmål er sentrale i utprøvingen som dette kapitlet tar utgangspunkt i: Hvordan tolkes, konkretiseres og realiseres kompetansemålene i læreplanene? Hvordan vurderer lærere og skoler om kompetansemålene er nådd? Og på hvilken måte gir lærerne faglige tilbakemeldinger til elevene om hvor de står i forhold til kompetansemålene?

I veiledningsheftet bringes også inn spørsmål om kjennetegn i andre sammenhenger. En forklaring på at det stilles ulike krav til kvalitet på elevers arbeid, kan være at det mangler tolkningsfellesskap på skoler og mellom skoler for ”hvordan målene i læreplanene forstås og hva som kjennetegner ulik måloppnåelse i fagene” (s. 4). Her knyttes altså kompetansemålene i læreplanen sammen med kjennetegn på måloppnåelse i fag. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne mestre etter endt opplæring på ulike årstrinn, og det påpekes at elevene vil ”i ulik grad nå, eller kunne nå de fastsatte kompetansemålene” (s. 13). Kjennetegn på måloppnåelse forstås som ”en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen” (s. 13).

I forbindelse med bruk av eksempler på kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet sies det helt klart at kompetansemålene i læreplanverket skal være utgangspunktet for utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse i fag. Ifølge veiledningsheftet er fellestrekk ved kjennetegnene at de skal være:

- beskrivelser av hva elevene faktisk mestrer
- beskrivelser som kan skape tolkningsfellesskap
- beskrivelser som kan være utgangspunkt for lokalt arbeid med vurdering
- beskrivelser som knytter seg til flere kompetansemål av gangen

I veiledningsheftet påpekes det også at kompetansemålene i de ulike fagplanene er formulert innenfor hovedområder. Det står videre at hovedområdene i den enkelte fagplanen utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Det betyr at kompetansemålene i læreplanen må ses i sammenheng med hverandre. Kjennetegnene som utvikles i prosjektet skal derfor ta utgangspunkt i flere kompetansemål av gangen. Prinsippet om at kjennetegn på måloppnåelse tar utgangspunkt i flere kompetansemål av gangen er brukt i utviklingen av de ferdigstilte kjennetegnene i norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse. Ifølge veiledningsheftet er kjennetegnene i de tre førstnevnte fagene delt inn i kategorier eller grupper. Det sies videre at ”Det fins ingen fasit på hvordan de felles kjennetegnene i et fag skal utformes, men et viktig prinsipp er at kjennetegnene skal dekke de samlede kompetansemålene i faget”.

I dette kapitlet presenteres våre analyser av kjennetegn på måloppnåelse i fag. Det er foretatt analyser av både Utdanningsdirektoratets ferdigstilte eksempler på kjennetegn og innsendte kjennetegn fra skoler. Da Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn er i fagene *norsk*, *matematikk*, *samfunnsfag* og *mat og helse*, har vi analysert kjennetegn i norsk og matematikk fra grunnskoler og videregående skoler, mens kjennetegnene i mat og helse og samfunnsfag er

fra grunnskoler. Omtalen av kjennetegn innen de ulike fagene innledes med en analyse av de ferdigstilte kjennetegnene og etterfølges av en analyse av de lokalt utviklede kjennetegnene. Først sammenligner vi strukturen i kjennetegnene med fagets oppbygging i læreplanen, deretter ser vi nærmere på hvilke taksonomiformer som benyttes. Vi anser analyser med utgangspunkt i taksonomi som relevant da det her dreier seg om å beskrive kompetanse på ulike nivåer. Fra skolene har vi mottatt flest arbeider innen matematikk, færrest innen samfunnsfag og mat og helse. Da datagrunnlaget innen det enkelte fag varierer, og fagene i utgangspunktet er svært ulike, vil følgelig presentasjonen av dem også måtte bli noe forskjellig. Fagene presenteres i følgende rekkefølge: Norsk, matematikk, mat og helse og til slutt samfunnsfag.

Å utarbeide gode beskrivelser av kompetanse på ulike nivåer er ikke uproblematisk. I vår omtale av taksonomi trekker vi fram noen eksempler på kompetansebeskrivelser som skoler har sendt inn. Dette er ikke ment som noen kritikk av skolenes arbeid, men hensikten er å illustrere problemer som skoler står overfor. Det er i denne forbindelse relevant å peke på erfaringene som har vært gjort i Sverige. Tholin (2006) analyserer i sitt arbeid 85 svenske skolars arbeid med kriterier i perioden 1995-2006. Han oppsummerer arbeidet med å hevde at uavhengig av hva som skulle vurderes, fikk man inntrykket av at lærere stilte spørsmålet: "Hva kan måles i dette faget?" i stedet for spørsmålet "Hva er det viktigste å måle i dette faget?" Dermed blir det som oppfattes som målbart, styrende for utviklingen av kriterier.

5.1 Kjennetegn i norsk

5.1.1. Strukturen i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn

I LK06 er norskfaget strukturert i fire hovedområder; muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster, i tillegg til språk og kultur. Det er formulert kompetansemål innen hvert hovedområde, og områdene er felles for alle trinnene med kompetansemål (2., 4., 7. og 10. trinn, samt Vg1 og Vg2).

Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn i norsk, som inngår i utprøvingen til modell B og C, er utviklet innen følgende tre hovedområder:

- Tekstkompetanse, som består av fire delområder;
 - sammensatte tekster
 - muntlig bruk av språket
 - lesing og leseutvikling
 - skriving og skriveutvikling
- Språk- og kulturforståelse
- Vurdering

Når det gjelder utvikling av kjennetegn innen *tekstkompetanse*, har det skjedd en videreføring av hovedområdene "sammensatte tekster" og "muntlige tekster" i norskplanen. I tillegg er det blitt utviklet egne kjennetegn for henholdsvis lesing og leseutvikling og skriving og skriveutvikling. I læreplanen er lesing og skriving nevnt som spesifikke kompetansemål innen hovedområdet "skriftlige tekster". Det "å kunne uttrykke seg skriftlig" og "å kunne lese" er dessuten blant læreplanens grunnleggende ferdigheter. Det innebærer at det i eksemplene fra Utdanningsdirektoratet i forbindelse med norskfaget er egne kjennetegn på måloppnåelse for disse to grunnleggende ferdighetene.

Språk- og kulturforståelse er det andre området det er utviklet kjennetegn for. Dette er en direkte videreføring av hovedområdet ”språk og kultur” i læreplanen. Det ser med andre ord ut til at de ferdigstilte kjennetegnene innen norskfaget, dekker alle hovedområdene i norskplanen slik at de samlede kompetansemålene i faget skulle være ivaretatt.

Eksemplene fra Udanningsdirektoratet har i tillegg utviklet egne kjennetegn innenfor området *vurdering*. Går en til læreplanen, viser det seg at vurdering er et spesifikt kompetansemål innen hovedområdet ”skriftlige tekster” på 4. trinn. På 7. og 10. trinn finner en vurdering som ett av målene innen områdene ”muntlige tekster” og ”skriftlige tekster”. Det er med andre ord blitt konstruert et nytt hovedområde som det er blitt utviklet kjennetegn for, med utgangspunkt i ett spesifikt kompetansemål.

Dette viser at de ferdigstilte kjennetegnene i norsk, enten tar utgangspunkt i fagets hovedområder i læreplanen og viderefører disse eller er utviklet i tilknytning til spesifikke kompetansemål i læreplanen. De sistnevnte knytter seg da ikke til flere kompetansemål av gangen.

5.1.2 Taksonomien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn

Når det gjelder de ferdigstilte kjennetegnene i norsk, ser det ikke ut til at de bygger på noen bestemt taksonomi, da det varierer hvordan kompetanse på ulike nivåer beskrives. En gjennomgang av kjennetegnene viser at forskjellen mellom høy og lav måloppnåelse i noen tilfeller går på *verbet* som benyttes, for å beskrive elevens kompetanse. Eksempel på et kjennetegn på lav måloppnåelse på området ”muntlig bruk av språket” på 4. trinn er å delta i diskusjon og uttrykke egne meninger, mens tilsvarende for høy måloppnåelse er å delta i diskusjon og begrunne egne meninger. Her blir det å kunne begrunne betraktet som mer avansert enn det å kunne uttrykke seg. En slik måte å beskrive kompetanse på kan sies å være inspirert av Blooms taksonomitenkning. Men denne måten å beskrive forskjeller mellom kompetansenivåer på, er ikke gjennomgående for de ferdigstilte kjennetegnene i norsk.

I andre tilfeller viser det seg at forskjellen mellom høy og lav kan gå på *mengden* av noe. Innen området ”lesing og leseutvikling” på 4. trinn er det å lese enkle tekster med flyt og forståelse et kjennetegn på lav måloppnåelse, mens tilsvarende for høy måloppnåelse er å lese lengre tekster. Mens et kjennetegn på lav måloppnåelse for området ”skrivning og skriveutvikling” på 2. trinn er å bruke bokstaver og ord i egen tekstskepning, er det å bruke bokstaver, ord og setninger i egen tekstskepning et kjennetegn på høy måloppnåelse. På 4. trinn er det å skrive tekster ved hjelp av enkel tekstbehandling kjennetegn på lav måloppnåelse, mens kjennetegnet på høy måloppnåelse er å skrive, lagre og gjenhente tekster ved hjelp av digitale verktøy.

En tredje måte som benyttes for å skille mellom høy og lav måloppnåelse, går på *hvor kjapt* eleven er i stand til å utføre oppgaver. Et eksempel på dette er at lav måloppnåelse i ”lesing og leseutvikling” på 4. trinn er å finne relevante opplysninger i en enkel tekst, mens kjennetegnet på høy måloppnåelse er å finne relevant informasjon raskt i ulike tekster. I dette tilfellet er dessuten forskjellen mellom lav og høy måloppnåelse også representert ved enkle tekster kontra ulike tekster, altså ikke mellom enkle tekster og mer komplekse tekster. På 7. trinn er det å lese tekster på hovedmålet med flyt et kjennetegn på lav måloppnåelse, mens tilsvarende for høy måloppnåelse er å lese tekster på hovedmålet raskt, nøyaktig og med flyt.

Disse eksemplene illustrerer at det ikke synes å ligge noen spesifikk taksonomi til grunn for beskrivelser av kompetanse i de ferdigstilte kjennetegnene i norsk.

Skillet mellom kompetansenivåer

Et viktig prinsipp for utvikling av kjennetegn bør være at forskjellen mellom de ulike kompetansenivåene kommer tydelig fram i beskrivelsene av elevenes mestring. Når det gjelder de ferdigstilte kjennetegnene i norsk, finnes det eksempler på kjennetegn på lav og høy måloppnåelse hvor skillet ikke er tilstrekkelig tydelig. For eksempel er det å samtale om personer og handling i fortellende tekst vurdert som kompetanse på høyt nivå, mens det å gjengi hovedtrekk i noen eventyr og fortellinger anses som lav måloppnåelse på området "språk og kulturforståelse" på 2. trinn. Et annet eksempel er hentet fra området "vurdering" på 4. trinn. Å vurdere hva som er bra i egne tekster og si hvorfor de syns det, er et kjennetegn på lav måloppnåelse. Tilsvarende kjennetegn på høy måloppnåelse er å vurdere hva som er bra i egne tekster, og begrunne det ut fra enkle, gitte kriterier. Såpass like beskrivelser på høyt og lavt kompetansenivå vil ikke gjøre det mulig å utvikle en kompetansebeskrivelse på middels nivå. Det er heller ikke noe tydelig skille mellom å skrive med sammenhengende håndskrift uten unødvendig fysisk belastning og å skrive med sammenhengende og funksjonell håndskrift. Dette er ferdigstilte eksempler på henholdsvis lav og høy måloppnåelse innen området "skrivning og skriveutvikling" på 4. trinn.

Definering av kompetansenivå

Det å formulere kjennetegn på måloppnåelse slik at beskrivelsen er tilpasset det aktuelle kompetansenivået, kan være utfordrende. Når det gjelder de ferdigstilte kjennetegnene i norsk, finnes det eksempler på kjennetegn på lav måloppnåelse hvor "lista" synes å ligge relativt høyt. Innen området "sammensatte tekster" på 4. trinn er det å lage sammensatte tekster med tekst, lyd og bilder et kjennetegn på lav måloppnåelse. Dette må anses som temmelig avansert og ligger etter vår mening på et høyt nivå, tatt i betraktning elevenes alder. Går en til fagplanen i norsk for 4. trinn, viser det seg dessuten at det å lage sammensatte tekster med tekst, lyd og bilder (som her altså er definert som kjennetegn på lav måloppnåelse) er helt identisk med et av kompetansemålene i læreplanen. Det vil si at et spesifikt kompetansemål i fagplanen benyttes som eksempel på kjennetegn på lav måloppnåelse.

Faglig relevant tilbakemelding

En av intensjonene ved prosjektet *Bedre vurderingspraksis* er å øke elevenes muligheter for å bli vurdert ut fra den kompetansen de har i faget. Som tidligere nevnt skal den faglige vurderingen gjøres i forhold til kompetansemålene. Det vil si at elevenes motivasjon (som hos Bloom er definert som et affektivt læringsmål, jf. 2.2.3) ikke skal inngå i den faglige vurderingen. Det viser seg imidlertid at ett av de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn i norsk inneholder beskrivelse av et affektivt læringsmål. Innen området "muntlig bruk av språket" på 2. trinn er det å uttrykke egne følelser og meninger og *visse interesse* for andres ytringer i ulike samtaler definert som høy måloppnåelse. Dette kjennetegnet signaliserer at elevens interesse skal inngå i den faglige vurderingen. En slik kompetansebeskrivelse er uheldig. Den kan ha ført til forvirring hos lærere som prøver ut de ferdigstilte kjennetegnene, og i verste fall ha bidratt til å opprettholde en uønsket vurderingspraksis. Tilbakemelding til elever om måloppnåelse med utgangspunkt i dette kjennetegnet kan ikke sies å være faglig relevant.

5.1.3 Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn

Vi mottok kjennetegn i norsk fra omtrent 30 skoler, hvorav halvparten var fra barnetrinnet. På barnetrinnet er det tre ulike modeller for kjennetegn på måloppnåelse som prøves ut; modell A innebærer at skolene selv utvikler kjennetegn, mens skoler som har modell B og C skal prøve ut/videreutvikle Utdanningsdirektorats ferdigstilte kjennetegn. Modell D prøves ut på ungdomstrinnet og i videregående og innebærer at kjennetegn på måloppnåelse utvikles i forhold til karakterskalaen.

Ifølge veiledningsheftet til Utdanningsdirektoratet skal kjennetegn på måloppnåelse omfatte flere kompetansemål av gangen. Analyser av kjennetegn fra skoler som prøver ut modell A og D, viser imidlertid at de i liten grad har løst oppdraget på denne måten. De fleste skolene har utviklet kjennetegn med utgangspunkt i det enkelte kompetansemål i læreplanen, mens andre har valgt å utarbeide kjennetegn i forhold til enkelttema eller delmål for undervisningen (f.eks. brevskrivning, intervju, grammatikk, konfirmasjonstale, tolkning av film, tolkning av episke skjønnlitterære tekster).

Det ble registrert at kjennetegn på måloppnåelse på tvers av kompetansemål var utviklet ved kun én av barneskolene og én videregående skole, og ikke ved noen av ungdomsskolene. På ungdomstrinnet og i videregående skole skal kjennetegn på måloppnåelse brukes i sammenheng med karakterskalaen. Når det gjelder videregående skole, er det eksempler på at Utdanningsdirektoratets veiledninger til eksamen i norsk er brukt som utgangspunkt for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse. Dette forekommer også på ungdomstrinnet.

Når det gjelder modell B og C, viste det seg at også disse skolene i stor grad har utviklet kjennetegn med utgangspunkt i spesifikke kompetansemål eller delmål/enkelttema. Av de innsendte arbeidene er det kun én av skolene som prøver ut modell C, har tatt utgangspunkt i de ferdigstilte kjennetegnene og videreutviklet dem. En lærer på en barneskole som i utgangspunktet skal prøve ut modell C, skrev følgende i et notat som ble sendt inn sammen med skolens kjennetegn i norsk:

”Vi prøvde å bruke kjennetegnene, men det ble for vanskelig. Hva skulle elevene forholde seg til, kompetansemål og delmål som de alltid blir gjort kjent med, eller kjennetegn som er vanskelige å forstå? Selv om vi prøvde å lage et enklere språk til elevene, mener jeg at kjennetegnene er ubrukelige i sin nåværende form. ... Hvis ikke kjennetegnene blir satt i forbindelse med de målene vi faktisk skal ha opplæring etter, er det fare for at kjennetegnene blir viktigere enn målene.”

Det viste seg at enkelte skoler på barnetrinnet hadde valgt å utvikle kjennetegn på måloppnåelse på tre nivåer (lav, middels, høy) ut fra begrunnelsen om at de fleste elever befinner seg på middels nivå.

5.1.4 Taksonomien i skolenes eksempler på kjennetegn

Analyser av skolenes kjennetegn i norsk, avdekket at det i de fleste tilfellene ikke ser ut til å ligge noen bestemt taksonomi til grunn for utviklingen av dem. Det finnes noen unntak, og disse vil vi komme nærmere inn på senere i dette avsnittet. Men det generelle inntrykket er at i de tilfellene det er mulig å identifisere noen taksonomi i skolenes beskrivelser av kompetanse på ulike nivåer, ser det ut til å dreie seg om en blanding av ulike taksonomiformer.

I noen tilfeller går forskjellen mellom høy og lav måloppnåelse på *mengden av noe*. Et kjennetegn på lav måloppnåelse på barnetrinnet kan være at "eleven har lest to bøker i løpet av leseperioden", mens høy måloppnåelse innebærer at "eleven har lest tre bøker". Et annet eksempel på lav måloppnåelse på barnetrinnet er at "eleven kan opptre i ulike språkroller", mens høy innebærer at "eleven kan opptre i mange ulike språkroller". Et tilsvarende eksempel fra ungdomstrinnet er at det i sjangeren fortelling er det å "ha noen få kjennetegn på sjangeren" lav måloppnåelse (2), mens å "ha de fleste kjennetegn" er middels (3-4), og høy måloppnåelse (5-6) refererer til å "ha med alle kjennetegn". På tilsvarende måte går skillet på *graden av noe*, som for eksempel ved muntlige fremføringer på ungdomstrinnet. Her vurderes nivået på måloppnåelsen ut fra i hvilken grad den muntlige presentasjonen er "ren opplesing fra manus" (lav), "delvis frigjort fra manus" (middels) eller "helt frigjort fra manus" (høy). I andre sammenhenger kan grad av måloppnåelse dreie seg om *grad av selvstendighet*. Et eksempel fra barnetrinnet på lav måloppnåelse kan være at "eleven klarer å fortelle om opplevelser med veiledning", mens høy måloppnåelse innebærer at "eleven kan fortelle sammenhengende om opplevelser med egne ord". Beskrivelser av høy og lav måloppnåelse kan også gå på mestring av det *enkle* kontra *det mer sammensatte*, som for eksempel "eleven kan lage enkle sammensatte tekster" (lav), kontra "eleven kan lage sammensatte tekster" (høy).

På alle trinn ble det også registrert beskrivelser av ulike kompetansenivåer som er inspirert av *Blooms måltaksonomi*. Mens det "å kunne reprodusere innholdet i tekster" er kjennetegn på lav måloppnåelse, er det "å kunne forstå og analysere tekster" middels måloppnåelse, mens høy måloppnåelse er kjennetegnet ved at "eleven kan vurdere og drøfte litteratur". Et annet eksempel på lav måloppnåelse er "å delta i diskusjoner og uttrykke egne meninger", mens høy måloppnåelse er beskrevet som "å delta i diskusjoner og begrunne egne meninger". Med utgangspunkt i de innsendte arbeidene viste det seg at tre av ungdomsskolene og to videregående skoler var tydelig påvirket av Blooms taksonomi.

Ser en nærmere på hvordan enkelte skoler skiller mellom ulike grad av måloppnåelse i sine beskrivelser, er det i noen tilfeller ikke like åpenbart hva som skiller ulike nivåer når det kommer til vurdering. Hva er for eksempel forskjellen mellom "å lytte og delta" (lav) kontra "å lytte og delta aktivt" (høy) på barnetrinnet? Det er heller ikke lett å se noe tydelig skille mellom "å oppsummere med egne ord det en har lest" (lav) og "å trekke ut hovedelementer og deretter referere det en har lest" (høy). Et annet eksempel fra barnetrinnet er "å kunne gi en enkel vurdering av ulike typer tekster" (lav) og "å kunne vurdere ulike typer tekster" (høy). En annen utfordring knytter seg til selve nivået som kompetansebeskrivelsene refererer til. Ser en nærmere på hvordan skoler har definert ulike nivåer for måloppnåelse i norsk, finnes forskjeller med hensyn til hvor "lista skal ligge". På barnetrinnet gjelder dette særlig for lav måloppnåelse. På en skole er kjennetegnet på lav måloppnåelse på 2. trinn definert ved at "eleven kan kjenne igjen navnet sitt, kan noen ordbilder og kjenner igjen flere bokstaver". Ved en annen skole er kjennetegnet på lav måloppnåelse på 2. trinn at "eleven kan lekeskrive og tegne". Lav måloppnåelse er i disse to tilfellene definert på et veldig lavt nivå og hører til ferdigheter som en forventer å finne hos elever som er langt yngre, enn elever på dette trinnet. På den andre side finnes det også beskrivelser på lav måloppnåelse som kan være vanskelig å nå. For eksempel er det "å bruke tankekart som strategi for leseforståelse og reflektere sammen med andre over leste tekster" også en beskrivelse på lav måloppnåelse på 2. trinn. Dette må anses som temmelig avansert for elever på 2. trinn, men beskriver allikevel lav måloppnåelse. Det er med andre ord stort sprik mellom denne kompetansebeskrivelsen og de to som er nevnt overfor. Når det gjelder kjennetegn på høy måloppnåelse, har flere barneskoler valgt å benytte formuleringer som er identisk med kompetansemål i læreplanen. I

disse tilfellene er det med andre ord ikke blitt definert nærmere hva kompetanse på høyt nivå vil si.

Problemer knyttet til hvilket nivå kjennetegnene refererer til, finner en også på ungdomstrinnet. Ved en ungdomsskole hvor tekst skal vurderes står det under kategorien *Formelt* at kjennetegnet til karakterene 2 er å ha ”stor bokstav i starten av setninger og i egennavn”, mens kjennetegn for måloppnåelse til karakteren 3-4 er ”å beherske de viktigste kommareglene, ha konsekvent synsvinkel og tid av verbet, og dessuten skrive høyfrekvente ord riktig”. ”Stort sett korrekt rettskriving” gir karakteren 5-6. Under kategorien *Språk* kan en se at det kreves at eleven har ”noe variert ordforråd”, ”tekstbinding” og ”varierte setningsbygging” for å oppnå karakteren 3-4, mens på høyeste nivå står det at eleven skal ha ”hensiktsmessig bruk av skilletegn”, ”varierte ordforråd”, ”variasjon i setningsbygging” og ”bevisst bruk av virkemidler”. Etter vår mening fremkommer det ikke alltid hvorfor noen beskrivelser er plassert på karakteren 3-4, mens andre er knyttet til karakterene 5-6. Noen kjennetegn er dessuten vanskelig å forstå rent språklig, som for eksempel ”forfatteren må kunne vise ikke bare fortelle” (karakterene 5-6). Til sammenligning har en annen ungdomsskole følgende kjennetegn for måloppnåelse under kategorien *Språk*: ”uklart språk med liten variasjon” gir karakteren 2, ”varierte ordforråd” gir karakteren 3-4 og ”varierte ordforråd med god flyt, god setningsoppbygging, samsvarer godt med sjangeren” gir karakteren 5-6. Disse eksemplene illustrerer utfordringer som er knyttet til beskrivelser på ulike nivå. Etter vår oppfatning er det å kunne sette stor bokstav i starten av setninger og egennavn et noe lavt nivå på ungdomstrinnet, selv om karakteren er 2. Det kan med andre ord se ut til å være behov for en gjennomgående drøfting av hvilket nivå en skal legge seg på, slik at ikke skolene opererer med for ulike standarder.

Vi finner tilsvarende problemer i videregående opplæring, hvor det ikke alltid er like klart hvorfor nivåene er definert slik de er gjort. Et eksempel er hentet fra *muntlig norsk* hvor elevene skal vurderes etter forskjellen mellom ”å bruke noen argumenter som har sammenheng med emnet”, (lav), ”bruke noen saklige og relevante argumenter” (middels), og endelig i hvilken grad elevenes bruk av argumenter er ”gjennomgående relevant og saklig” (høy). Det er særlig forskjellen mellom middels og høy måloppnåelse som er uklar, da det ikke er helt enkelt å forstå hva som er den reelle forskjellen.

Et viktig prinsipp for et kjennetegn er at det beskriver en kompetanse som lar seg måle. Ser en på skolens kjennetegn i norsk, finnes det beskrivelser hvor dette ikke alltid lar seg gjøre. Hvordan skal en lærer på barnetrinnet for eksempel kunne vurdere om ”eleven stopper ofte opp etter en setning og tenker gjennom innholdet”? Og hva vil det si ”å skrive en kort tekst med noe sammenheng”? Dessuten kan det være vanskelig å vurdere om en elev ”kan lytte” (lav) eller ”kan lytte aktivt” (høy).

Et viktig krav til et kjennetegn er at det beskriver mestring. De aller fleste kjennetegnene i norsk tilfredsstiller dette kravet. Men en finner enkelte beskrivelser på lav måloppnåelse som ikke gjør det. For eksempel kan en elev på barnetrinnet ”ha problemer med å samhandle med andre”, ”ha problemer med å ta imot beskjeder” eller ”klarer ikke å forklare sammenhenger på en god måte”. Også på ungdomstrinnet er det eksempler på kjennetegn som beskriver mangler, framfor det eleven mestrer, for eksempel ”uklart språk med liten variasjon”. Sett på bakgrunn av tidligere veiledninger til karakterskalaen kan lærere ha blitt oppmuntret til en slik praksis. Det er derfor forståelig at slike formuleringer forekommer. Dette ble ikke registrert på videregående skole.

5.2 Kjennetegn i matematikk

5.2.1 Strukturen i læreplanen

Matematikkfaget i LK06 er et gjennomgående fag på alle trinn i grunnskolen og Vg1 og Vg2 i videregående skole. Faget er strukturert i hovedområder som er noe forskjellig på ulike årstrinn. Tabellen nedenfor viser hovedområdene (på nynorsk). Det er formulert konkrete kompetansemål innen hvert hovedområde.

Årstrinn	Hovedområde				
1.–4.	Tall	Geometri	Måling	Statistikk	
5.–7.	Tall og algebra	Geometri	Måling	Statistikk og sannsynlighet	
8.–10.	Tall og algebra	Geometri	Måling	Statistikk, sannsynlighet og kombinatorikk	Funksjoner
Vg1T	Tall og algebra	Geometri		Sannsynlighet	Funksjoner
Vg1P	Tal og algebra	Geometri	Økonomi	Sannsynlighet	Funksjoner
Vg2T	Geometri	Kombinatorikk og sannsynlighet	Kultur og modellering		
Vg2P	Tall og algebra i praksis	Statistikk	Modellering		

5.2.2 Strukturen og terminologien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn

Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn i matematikk er utviklet for 2., 4. og 7. trinn. Disse kjennetegnene er for hvert av disse trinnene gitt for tre kategorier:

- Begreper og ferdigheter
- Problemløsning
- Kommunikasjon

Ingen av disse tre kategoriene framstår som hovedområder i læreplanen, så strukturen av kjennetegnene er i prinsippet ikke bygget på læreplanen selv. Det er altså innført et eget grep, og her ser vi virkelig et radikalt forsøk på å virkeliggjøre ideen om å ha kjennetegn som går på tvers av kompetansemål, og faktisk også på tvers av hovedområder. I så måte skiller kjennetegnene i matematikk seg radikalt fra de andre fagene. Kjennetegnene er formulert både for høy og lav måloppnåelse. I det følgende skal vi gå litt nærmere inn på hver av de tre kategoriene.

Kjennetegnene for *Begreper og ferdigheter* er på hvert av trinnene gitt for tre områder, som vi her kan kalle begrepsforståelse, tallforståelse og metodemestring. Noen av de samme formuleringene forekommer på ulike trinn, og det ligger her en tydelig progresjon, ikke bare mellom lav og høy måloppnåelse, men også fra 2., via 4. til 7. trinn. Et eksempel (begrepsforståelse) viser dette (tabell 5.1):

Tabell 5.1: Et eksempel på kjennetegn på måloppnåelse innenfor Begreper og ferdigheter

	2. trinn	4. trinn	7. trinn
Lav måloppnåelse	Gjenkjenne noen trekk ved sentrale begreper	Gjenkjenne og beskrive trekk ved noen begreper	Gjengi egenskaper ved noen begreper
Høy måloppnåelse	Beskrive og sammenlikne trekk ved sentrale begreper	Beskrive trekk ved sentrale begreper og utnytte sammenhenger mellom begreper	Gjengi og analysere egenskaper ved sentrale begreper og utnytte sammenhenger mellom begreper

Et åpenbart dilemma her er at disse formuleringene i prinsippet ikke relaterer seg til matematikkfaget, men kan anvendes like godt i alle fag. Dette kunne altså vært brukt som en felles tilnærming på tvers av fag. Vi ser videre at kjennetegn for graden av måloppnåelse er knyttet til en taksonomi gjennom ordene ”gjenkjenne”, ”sammenlikne”, ”beskrive”, ”gjengi”, ”analysere” og ”utnytte sammenhenger”. På den annen side er det i praksis slik at hvor krevende slike mål er, selvsagt i stor grad avhenger av hvilke begreper det faktisk dreier seg om. Følgelig gir ikke slike kjennetegn noen enkel anvisning på hvor elevene befinner seg, og de fortøner seg for oss som svært vanskelige å bruke i praksis. Går vi til kompetansemålene, så er det mange aktuelle ”sentrale” og andre begreper som nevnes. For 4. trinn kan vi for eksempel peke på noen få, som tydelig nok viser at utfordringene til ”høy måloppnåelse” i aller høyeste grad varierer fra begrep til begrep:

- kjenne att og beskrive trekk ved sirklar, mangekantar, kuler, sylindrar og enkle polyeder
- gjere overslag over og måle lengd, areal, volum, masse, temperatur, tid og vinklar
- beskrive plassverdisystemet for dei heile tala, bruke positive og negative heile tal, enkle brøkar og desimaltal i praktiske samanhengar, og uttrykkje talstorleikar på varierte måtar

Et annet eksempel er hentet fra kategorien *Kommunikasjon*. Og her ser vi det samme: her kommuniseres ikke graden av utfordringen, siden den i praksis avhenger sterkt av hvilke løsningsmetoder det faktisk dreier seg om.

Tabell 5.2: Et eksempel på kjennetegn på måloppnåelse innenfor ”Kommunikasjon”

	2. trinn	4. trinn	7. trinn
Lav måloppnåelse	Fortelle om egne løsninger og løsningsmetoder med veiledning	Forklare egne løsninger og løsningsmetoder med veiledning	Beskrive egne og andres resonnement knyttet til enkle problemstillinger med veiledning
Høy måloppnåelse	Fortelle om egne og andres løsninger og løsningsmetoder	Forklare egne og andres løsninger og løsningsmetoder	Gjøre rede for egne resonnement og forklare andres

Vi ser altså at de ferdigstilte kjennetegnene i matematikk skiller seg sterkt fra kjennetegnene i de andre fagene når det gjelder oppbygning og struktur. Det er ikke mulig å finne igjen strukturen fra hovedområdene eller kompetansemålene. Det er faktisk et åpent spørsmål om ikke kjennetegnene formulert på denne måten, fjerner seg så mye fra de faglige kompetansemålene at tilbakemeldingen til elevene vanskelig kan bli tilstrekkelig faglig relevant. Og som vi skal se, har lærerne tydeligvis hatt problemer med å følge tankegangen bak denne formuleringen av kjennetegn.

5.2.3 Taksonomien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn

Et annet aspekt ved de ferdigstilte kjennetegnene i matematikk er hvilken underliggende taksonomi som ligger i dem, hvilke ord og prinsipper som brukes for å skille mellom nivåer

av måloppnåelse. Som det framgår av eksemplene ovenfor, er dette markert på litt ulik måte, men noen trekk går igjen. Et typisk begrepspar fra tabell 5.1 er skillet mellom ”gjenkjenne” og ”beskrive”, samt mellom ”gjengi” og ”gjengi og analysere”. Et annet skille går på referanse til ”noen” begreper versus ”sentrale” begreper, men her er det uklart hvilket forhold det er mellom disse. Andre steder finner vi progresjon fra ”enkle situasjoner” til bare ”situasjoner” (4. trinn), fra ”data fra enkle situasjoner” til bare ”data” (7. trinn) eller fra ”enkle, rutinemessige beregninger” til bare ”beregninger” (7. trinn). Går vi til tabell 5.2, finner vi et tydelig skille mellom ”med veiledning” og uten. I tillegg er det tydeligvis en progresjon både fra ”fortelle om” til ”forklare” og fra ”egne” til ”egne og andres” løsninger.

Når det gjelder beskrivelser av lav kompetanse i matematikk som forteller hva eleven mestrer ”med veiledning”, kan en spørre seg som slike formuleringer gir informasjon om elevens egentlige kompetanse i faget. Sett i forhold til Vygotskys (1978) ”nærmeste utviklingszone” forteller denne type beskrivelser hva eleven kommer til å mestre på egen hånd i fremtiden, og de fungerer først og fremst som en pekepinn på hvordan undervisningen i faget bør tilrettelegges med tanke på å fremme elevens utvikling (for øvrig er beskrivelser av hva eleven mestrer ”i samarbeid med veileder” et gjennomgående trekk ved de ferdigstilte beskrivelsene på lav måloppnåelse i mat og helse, se 5.3.2).

I matematikk ser vi altså at forskjellene mellom høy og lav måloppnåelse i noen tilfeller har tydelig paralleller til Blooms taksonomi, gjennom verbene som benyttes for å beskrive elevens kompetanse. Men vi ser også bruk av andre grep som med og uten veiledning, eller med og uten ordet ”enkle”, og dette peker i andre retninger enn Bloom. Det er derfor vanskelig å se at det ligger en enhetlig taksonomi bak formuleringene av de ferdigstilte kjennetegnene i matematikk.

Et annet spørsmål er hvilket forhold det er (og bør være) mellom trinnene, for eksempel mellom høyt nivå på 2. trinn og lavt nivå på 4. trinn. Flere steder synes dette å være uklart, for eksempel mellom ”fortelle om egne og andres løsninger” (høyt nivå på 2. trinn) og ”forklare egne løsninger med veiledning” (lavt nivå på 4. trinn). Hva som er mest avansert her, framgår ikke av formuleringene alene, men avhenger av hva slags ”løsninger” det dreier seg om, og de er jo gjerne svært forskjellige på 2. og 4. trinn.

5.2.4 Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn

Vi har analysert kjennetegnene i matematikk som er sendt inn fra omtrent 60 prosjektskoler, de fleste fra barnetrinnet, men også ungdomstrinnet og videregående skole er representert. I vår analyse skiller vi mellom skoler som har utviklet kjennetegnene selv (modell A på barnetrinnet og D på ungdomstrinn og videregående skole), og de som har bygget på og videreutviklet de ferdigstilte kjennetegnene diskutert ovenfor (modell B og C på barnetrinnet).

Vi konstaterer for det første at skolene har hatt en svært variert tilnærming til arbeidet med kjennetegnene. Noen skoler har laget noe som fortøner seg som en lokal årsplan, mens andre har listet opp konkrete oppgaver og oppgavetyper som er egnet for å undersøke måloppnåelsen. Det er derfor vanskelig å sammenlikne skolenes bidrag i detalj. Vi vil her trekke fram noen karakteristiske trekk og sammenlikne med de ferdigstilte kjennetegnene.

For skoler med modell B eller C er det spesielt interessant å se hvordan den spesielle strukturen i de ferdigstilte kjennetegnene er fulgt opp. Av de 12 skolene med en av disse

modellene er det bare to som egentlig har videreutviklet en versjon med kjennetegn på tvers av hovedområder, men begge disse har sett behovet for en presisering. En av skolene skriver:

”Vi mente imidlertid at kjennetegnene slik de fremstår i heftet ble for generelle, og vi måtte ”bryte disse ned” til egne kjennetegn som passer inn i den daglige undervisningen. Samtidig så vi at noen av kjennetegnene setter krav til måten vi underviser på, slik at vi i større grad enn før måtte være bevisste på hva slags oppgaver/utfordringer vi gir barna slik at de faktisk er i stand til å oppnå høy måloppnåelse.”

Det er flere interessante poenger ved denne uttalelsen, og to ting nevnes spesielt her. For det første pekes det på at kjennetegnene som de står, er for generelle. Og for det andre impliserer den siste setningen at de ferdigstilte kjennetegnene for denne skolen de facto har fungert som målformuleringer ut over læreplanen selv, og det er ikke i tråd med forutsetningene. Etter vår mening må det være slik at alle kjennetegn på måloppnåelse må forankres trygt i kompetansemålene selv.

For de 15 innsendte versjonene med modell A er det fire som kan sies å følge opp de ferdigstilte kjennetegnene ved å formulere kjennetegn på tvers av hovedområdene. De har enten utviklet noe over samme lest, eller gjennomført en enkel revisjon. Når det gjelder ungdomstrinn og videregående skole, er det bare én skole (av 26) som har laget en versjon med kjennetegn på tvers av hovedområder.

Langt de fleste skolene, uavhengig av modell og klassetrinn, har utviklet kjennetegn for hvert hovedområde, og mange av dem har utviklet spesifikke kjennetegn for hvert kompetansemål, eller til og med for deler av disse. Vi konstaterer altså at langt de fleste lærerne har sett det som mest relevant og nyttig at kjennetegnene stort sett følger opp eller presiserer de faglige kompetansemålene. I så måte følger de ikke opp tenkningen som ligger bak de ferdigstilte kjennetegnene i matematikk.

5.2.5 Taksonomien i skolenes eksempler på kjennetegn

Som vi pekte på ovenfor, kan de ferdigstilte kjennetegnene vanskelig sies å bygge på en bestemt taksonomi, selv om flere tilfeller tydeligvis er inspirert av Blooms versjon. Vi har også analysert skolenes innsendte kjennetegn angående hvilke grep som er brukt for å markere hierarkier. Det viste seg at særlig på videregående skole, men også på ungdomstrinnet, synes tenkningen bak Blooms taksonomi å stå sterkt, stort sett gjennom systematisk bruk av karakteriserende verb i kjennetegnene (se ovenfor).

På barnetrinnet er mange av kjennetegnene formulert slik at det skilles mellom om utfordringene mestres med eller uten veiledning (”selvstendig”). Vi finner for øvrig også igjen mange av de øvrige taksonomiske variantene som vi beskrev for de ferdigstilte kjennetegnene.

På ungdomstrinnet og videregående skole er kjennetegnernes forhold til karakterer et viktig tema. Kjennetegnene skulle i utgangspunktet formuleres for hvert av tre nivåer: Lav måloppnåelse (karakter 2), middels måloppnåelse (karakter 3 og 4) og høy måloppnåelse (karakter 5 og 6). Skolene har stort sett fulgt opp dette, og det er også formulert som et mål for skolene at de på denne måten kan være med å bidra til felles nasjonale kjennetegn.

I mange tilfeller er hierarkier i skolenes innsendte forslag konkretisert ved å vise til spesifikke oppgaver med økende vanskegrad. I slike tilfeller er det et problem at kjennetegnene fort kan bli utrolig detaljerte, og at bestemte oppgaver plasseres inn på nivåer etter vanskegrad uten særlig empirisk evidens. Det er velkjent innen testteori at riktig svar på én oppgave (eller et begrenset sett av oppgaver) i seg selv ikke kan gi en særlig pålitelig indikasjon på kompetanse. Det er også velkjent at tilsynelatende like utfordringer kan ha store forskjeller i vanskegrad på grunn av svært små forskjeller i tall eller ordbruk. Å bruke noen få konkrete oppgaver til å karaktersette elevens kompetanse er derfor en farlig vei å gå. Særlig urolig kan man bli ved å sammenlikne hvordan skolene har løst dette på forskjellig måte. Slik situasjonen framstår gjennom de ulike konkrete oppgavene i skolenes kjennetegn, er det åpenbart et godt stykke å gå før kjennetegnene kan bidra til mer *rettferdige* karakterer, i betydningen at kravene til hver karakter er de samme fra skole til skole.

5.3 Mat og helse

5.3.1 Strukturen i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn

I LK06 er faget mat og helse delt i tre hovedområder for elevens kompetansemål: mat og livsstil, mat og forbruk samt mat og kultur. Strukturen i de ferdigstilte kjennetegnene er ikke angitt i egne kategorier. En ser imidlertid av oppsettet at de samme tre hovedområdene (mat og livsstil, mat og forbruk, mat og kultur) er brukt i utviklingen av tre ulike kjennetegn. Så i mat og helse er hovedområdene i læreplanen brukt implisitt i utarbeidelsen av kjennetegnene. Det er laget eksempler på høy og lav måloppnåelse innenfor hvert av hovedområdene med vektlegging på temaet matlaging innenfor mat og livsstil, valg av matvarer innenfor mat og forbruk og det å lage et trivelig måltid som ivaretar kultur og tradisjon innenfor hovedområdet mat og kultur.

5.3.2 Taksonomien i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn

I de ferdigstilte eksemplene er kjennetegnet på lav måloppnåelse at elevene lager mat ”i samarbeid med veileder”, at de velger matvarer ”i samarbeid med veileder” og at elevene på 7. trinn ”i samarbeid med veileder” lager trivelige måltider som viser kulturelle særtrekk. Kjennetegn på høy måloppnåelse etter 4. trinn er at elevene kan arbeide ”selvstendig” med matlaging, at de kan velge sunne matvarer og at de etter 7. trinn kan ”lage trivelige måltider som viser kulturelle særtrekk”. Skillet mellom lav og høy måloppnåelse ligger i at høy måloppnåelse forbindes med at elevene ”kan lage trivelige måltid...” og lav måloppnåelse at elevene kan lage trivelige måltid ”i samarbeid med veileder” (se forøvrig 5.2.3 hvor ”med veiledning” er kommentert i forbindelse med matematikk).

5.3.3 Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn

Det er 12 eksempler som er sendt inn og som blir vurdert i det følgende. Åtte av de lokalt utarbeidede kjennetegn på måloppnåelse bruker samme struktur som er i læreplanen og som er implisitt til stede i de ferdigstilte eksemplene. Det er imidlertid fire som har forandret struktur. I det ene tilfellet er hovedområdene for kjennetegnet gjort til ”matlaging”, ”mat og helse” og ”mat og kultur”. Vi ser her at *ett* hovedområde har samme kategorisering som faget som helhet, samtidig som det å lage mat er blitt område. Det å gjøre matlaging til et hovedområde er ikke uten problemer i forbindelse med læreplanen for faget. Det kommer frem ved at en deler faget i to ulike deler. Den ene delen blir knyttet til praktisk arbeid, og den andre delen forstås som teori. Det er ett eksempel som tydelig viser denne tradisjonelle

todelingen. Denne måten å tenke på fører til at det utvikles kjennetegn på den praktiske delen av faget. Et eksempel er at en utvikler måloppnåelse i ”praktiske ferdigheter”. Dette får stor betydning for hva som forstås med elevens *kompetanse i faget* mat og helse. Hva er kompetanse i faget om faget deles i en ”praktisk del” og en ”teoretisk del”? En kan spørre: Er grunnleggende ferdigheter i faget del av en praktisk del eller del av en teoretisk del? Er en ”høy” kompetanse i ”praktisk ferdighet” identisk med en elev som har høy kompetanse i faget?

5.3.4 Taksonomien i skolens eksempler på kjennetegn

Alle de 12 innsendte arbeidene bruker samme skille mellom lav og høy måloppnåelse som benyttes i de ferdigstilte kjennetegnene. Det er fem punkter vi vil ta opp i forbindelse med kriteriet som brukes for å beskrive noe lav og høy eller høy måloppnåelse i faget. *Det første punktet* gjelder skillet mellom ”selvstendig” og ”i samarbeid med veileder”. Dette skillet handler om elevens *relasjon til undervisningen*. Vi ser det om vi skiller mellom *gjennomgåelse* av noe som skal lages, og *utførelsen* av det som skal gjøres. I et av de innleverte eksemplene er kriteriet på høy måloppnåelse at eleven kan planlegge, lage trygg og ernæringsmessig god mat og at eleven ”utfører oppgaven selvstendig og riktig”. Eksemplet er helt i samsvar med de ferdigstilte kjennetegnene. Et annet innsendt eksempel på høy måloppnåelse er at eleven ”følger godt med ved gjennomgåelsen” og at eleven ”leser oppskriften godt”. Det ”å følge godt med” som høy måloppnåelse i gjennomgåelsen, innebærer at de som er selvstendige i gjennomførelsen, tidligere har hatt ”veiledning”. Dermed trer det fram at de som har høy måloppnåelse ved å være ”selvstendig” i gjennomføringen, i stor grad også har hatt veiledning som grunnlag for det de gjør.

Skillet mellom lav og høy måloppnåelse er derfor primært et skille innenfor elevens relasjon til undervisningen. De elevene som følger godt med under gjennomgåelsen *på forhånd* av det som skal gjøres og *gjør det som blitt sagt*, eller som leser det de skal gjøre fra oppskrifter og gjør det andre har fortalt dem, har høy måloppnåelse. Skillet mellom hva en kan gjøre uten mer veiledning (hjelp), i forhold til en spesifikk utførelse av en arbeidsoppgave er relatert til det eleven kan og ikke kan gjøre selvstendig i forhold til en spesifikk *utførelse* av en arbeidsoppgave. Skillet er viktig for å tilrettelegge *undervisningen* for å fremme elevens kompetansutvikling i faget. Skillet mellom lav og høy er imidlertid ikke slik at det er fravær av veiledning, eller at elevene ikke har samarbeid med andre, når de kan gjøre noe selvstendig. Skillet mellom lav og høy dreier seg derfor om *tidspunktet* i relasjonen mellom gjennomgåelse og utførelse av en spesifikk oppgave.

Det andre punktet vi vil ta opp er skillet mellom lav og høy måloppnåelse og elevens kompetanse i faget. I et av de lokalt utarbeidede eksemplene er mat og helse forstått som et ”praktisk fag” og en lager det en kaller mer ”konkrete kjennetegn ” på høy og lav måloppnåelse. Et kjennetegn på høy måloppnåelse er at elevene ”klarer å følge med på maten når den står på komfyren, passer på når noe koker og steker slik at maten blir vellykket”. Dette kan sies å være et kjennetegn som en kan forbinde med *nøyaktighet i gjennomføringen*. Lav måloppnåelse er følgelig at eleven ”ikke klarer” eller ”i noen grad” eller bare ”av til” eller ”ikke alltid” klarer å følge med eller passe på.

Disse skillene mellom høy og lav fører oss igjen inn i undervisningen. Nå er det ikke skillet mellom gjennomgåelse og utførelse, men spørsmålet om elevene er eller ikke er urolige, om de er eller ikke er konsentrerte i gjennomgangen før utførelsen og i selve gjennomføringen av den spesifikke oppgaven. Dersom eleven ”klarer å følge med på maten når den står på

komfyren og passer på når noe koker, slik at maten blir vellykket”, blir det vurdert som høy måloppnåelse. Men om denne konsentrasjonen i utførelsen er gjort i en situasjon der de samarbeider med andre elever eller med voksne, er det i denne sammenheng et eksempel på lav eller høy måloppnåelse i gjennomføringen?

I et lokalt laget eksempel er nøyaktighet i gjennomføringen av matlagingen brukt som kjennetegn på høy måloppnåelse. Men er nøyaktighet i gjennomføringen av en oppgave det samme som høy kompetanse i matlaging? Det er flere situasjoner der grundighet og nøyaktighet i gjennomførelse av det å lage mat kan forbindes med å utføre *enkle* arbeidsoppgaver i faget. Det innebærer at kjennetegnet om at elever ”klarer å følge med på maten når den står på komfyren” er en forutsetning for å kunne lage mat, men kjennetegnet sier ikke noe om *kompleksiteten* i den matlagingen en holder på med. Resonnementet innebærer at elever kan være kjennetegnet av å ha høy måloppnåelse, samtidig som kompetansen når det gjelder mestringsnivå i faget ikke er vurdert.

Det tredje punktet gjelder konsekvensen av denne måten å skille mellom kjennetegn på lav og høy måloppnåelse når en i modell D skal gi karakterer i faget på ungdomstrinnet. Ved en av skolene knyttes karakter 2 til betegnelsen lav måloppnåelse som er kjennetegnet av følgende etter 9. trinn: ”de kan ikke arbeide selvstendig”, ”de kan ikke arbeide hygienisk”, ”de gjør ikke mellomarbeid/ etterarbeid”, ”de kan ikke lage gjærdeig” og ”elevene kan ikke skrive ned fremgangsmåten”. Høy måloppnåelse (karakterene 5-6) blir dermed logisk hva elevene kan, for eksempel ”praktisere oppvaskrutiner” riktig. Karakterene 3-4 blir etter denne logikken at eleven ”delvis” kan praktisere for eksempel oppvaskrutiner riktig.

Å praktisere oppvaskrutiner er viktig *uavhengig* av vanskegraden i den maten elevene lager. En kan spørre om det er holdbart at karakterene, forbundet med elevenes faglige kompetanse, gis ut fra de omtalte kjennetegnene på lav og høy måloppnåelse? Om vi går inn i eksemplene som er innsendt fra skolene, kan vi finne at lav måloppnåelse etter 4. trinn er at eleven har ”god kjennskap til hvilke matvarer og hva slags drikke som er sunne, og hvilke som er usunne”, at eleven kan ”bruke mål og vekt i enkle oppskrifter” og at eleven vet ”hvordan ulike matvarer skal oppbevares”. Vi kan koble dette med eksemplet ovenfor hvor høy måloppnåelse (karakterene 5-6) er at elevene praktiserer oppvaskrutiner riktig, mens karakterene 3-4 innebærer at eleven ”delvis” kan praktisere oppvaskrutiner riktig. Om en kobler disse to eksemplene, kan en elev etter 10. trinn ha karakter 5-6 fordi eleven praktiserer oppvaskrutiner riktig, men vurderes å ha ”lav måloppnåelse” ut fra kriteriene som en skole har utarbeidet etter 4. årstrinn, som kjennetegn på lav måloppnåelse ved at elevene har ”god kjennskap til hvilke matvarer og hva slags drikk som er sunne, og hvilke som er usunne” osv. (jf. avsnittet ovenfor).

Det fjerde punktet vi ønsker å ta opp er spørsmålet om *vurdering av oppførsel* på kjøkkenet. Ved en skole gis karakter 5-6 når eleven ikke tar kontakt med elever på andre grupper, mens i et annet tilfelle gis eleven karakter 5-6 om eleven ”viser god evne til samarbeid”. I noen sammenhenger blir det at ”eleven viser gode evner til samarbeid” vurdert som høy kompetanse, mens i andre sammenhenger blir det å gjøre noe i samarbeid med andre vurdert som lav kompetanse. Og hva betyr det at ”god evne til samarbeid” inngår i kriteriet på høy kompetanse i faget, mens lav måloppnåelse i 100 % av eksemplene innebærer å lage mat i samarbeid med en veileder?

Det femte punktet dreier seg om taksonomi. Én av skolene henviser til Blooms taksonomi ut fra hierarkiet 1) faktakunnskap, 2) forståelse, 3) anvendelse, 4) analyse, 5) syntese og 6)

vurdering. Det er imidlertid ikke ett eksempel som viser til anvendelse av den logikken som kommer til uttrykk i skalaen for nasjonale prøver i lesing. En anvendelse av den måten å tenke på kunne innebære at mestringsnivå 1 innebærer å bruke en enkelt oppskrift med lite konkurrerende informasjon, mens mestringsnivå 5 innebærer å kunne lokalisere og kombinere ulike elementer fra ulike oppskrifter og skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon. For øvrig bør det nevnes at Blooms taksonomi ikke har utarbeidet en taksonomi for ”praktiske ferdigheter”.

5.4 Samfunnsfag

5.4.1 Strukturen i de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn

I LK06 er samfunnsfag delt i tre hovedområder: historie, geografi og samfunnskunnskap. I studieforbereende utdanningsprogram er det utviklet læreplaner for geografi, historie og etter Vg 1/Vg 2 i videregående studiespesialiserende utdanningsprogram med blant annet samfunnsfag med følgende fem hovedområder: Individ og samfunn, arbeidsliv- og næringsliv, politikk og demokrati, kultur og internasjonale forhold. Læreplanen i historiefaget i videregående har to hovedområder: Historieforståelse og metoder og det andre er samfunn og mennesker *i tid*. Læreplanen i geografi har fire hovedområder: Geografiske kilder og verktøy, landskap og klima, ressurser og næringsvirksomhet og demografi og utvikling. Det innebærer at læreplanen samfunnsfag i grunnskolen kan forbindes med 11 hovedområder om en bruker strukturen fra den videregående opplæringen som gjennomgående for grunnsopplæringen. Dette er komplisert. Og det blir ikke mindre vanskelig når en i grunnskolen ikke har betegnelser på hovedområder innenfor læreplanen i samfunnsfag, annet enn disiplinbetegnelsene geografi, historie og samfunnskunnskap. I og med at det ikke brukes samlende hovedområder under disiplinbetegnelsen i grunnskolen, er det mange kompetansemål som blir listet opp under hver disiplin (mellom 10 og 15 kompetansemål). Til sammenligning er det i naturfag seks hovedområder og fra to til åtte kompetansemål innenfor hvert hovedområde i naturfag etter 7. trinn.

De ferdigstilte kjennetegnene i samfunnsfag har en faglig struktur som verken er lik grunnskolens fagplan eller planen for videregående opplæring. Måten en har strukturert kjennetegnene i samfunnsfag på legger opp til en helt ulik fagkonstruksjon. De ferdigstilte kjennetegnene er inndelt i tre hovedområder: Kilder og metode, natur og samfunn og verdier og normer. Gjennom kjennetegnene har en her konstruert *et nytt kategorisystem* for faget. Kjennetegnbeskrivelsene i samfunnsfag tar ikke bare utgangspunkt i flere kompetansemål av gangen, men tar utgangspunkt i *en annen fagkonstruksjon* enn det som er tilfellet i læreplanene for samfunnsfag.

Vi tar ikke her stilling til hvilke fagkategorier som utgjør grunnlaget for å inndele faget i hovedområder, men en kan spørre seg om beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer innen ”natur og samfunn” er beskrivelse av kvaliteten i elevens oppnådde kompetanse innen området historie i grunnskolen historie eller området individ og samfunn i videregående opplæring.

5.4.2 Strukturen i skolenes eksempler på kjennetegn

Denne analysen er foretatt med utgangspunkt i 12 innsendte arbeider. Av de 12 skolene bruker halvparten av dem strukturen i læreplanen dvs. historie, geografi og samfunnskunnskap. Den andre halvparten bruker den samme strukturen som i de ferdigstilte

eksemplene. Et relevant spørsmål er om høy eller lav måloppnåelse i ”verdier og normer”, er høy eller lav oppnåelse i historie, geografi eller i samfunnskunnskap? Og hvilken relasjon har hovedområdet ”verdier og normer” til hovedområdene ”kilder og metode” og ”natur og metode”? Hva er høy måloppnåelse innenfor hovedområdet ”verdier og normer”, sammenlignet med lav måloppnåelse innenfor områder ”kilder og metode”? I det ene tilfellet kan en ”diskutere og vurdere hvordan ulike tankesett, verdier og kulturelle normer kan påvirke samfunnsforhold og menneskelige relasjoner både i og utenfor Norge” og ”finne informasjon i en eller flere kilder, og forklare faglige begreper” i motsetning til eksempel på lav måloppnåelse innen kilder og metoder: ”undersøke faglige spørsmål og presentere resultatene” og bruke denne kompetansen til å ”diskutere og vurdere hvordan ulike tankesett ...”.

Perspektivet i resonnetet er at det som er lav måloppnåelse innenfor ett hovedområde i de ferdigstilte kjennetegnene, kan brukes til høy måloppnåelse innenfor et annet hovedområde. Dette er mulig fordi de tre hovedområdene ”kilde og metode”, ”natur og samfunn” og ”verdier og normer” *ikke* er relatert til hverandre. Det er derfor mange grunner til å ta opp spørsmålet om taksonomi.

5.4.3 Taksonomien i de ferdigstilte kjennetegnene og skolens kjennetegn

I de ferdigstilte kjennetegnene gjenfinner vi tydelig Blooms taksonomi. ”Finne kilder” og ”gi eksempler” er uttrykk som er forbundet med lav måloppnåelse. ”Formulere faglige spørsmål”, ”tolke informasjon” og ”forklare...” er verb som knyttes til høy måloppnåelse. En kan også merke seg at ”å beskrive” er et kjennetegn på lav måloppnåelse innenfor området verdier og normer etter 7. trinn mens det er del av en høy måloppnåelse innenfor området natur og samfunn.

I de ferdigstilte kjennetegnene er det også slik at ”det å formulere faglige spørsmål, planlegge og gjennomføre faglige undersøkelser” og ”vurdere resultater” er kjennetegn på høy måloppnåelse, men om eleven gjør det samme ”med veiledning” er det kjennetegnet av lav måloppnåelse. Her reises det ikke spørsmål om det faglige spørsmålet som formuleres, er komplisert eller enkelt. Å formulere et komplisert faglig spørsmål med veiledning, som innebærer bearbeidelse av informasjon med konkurrerende informasjon, er imidlertid faglig vanskeligere enn å formulere faglige spørsmål med utgangspunkt i en tekst hvor en kan lokalisere tydelige uttrykte fagtermer med liten konkurrerende informasjon. Denne måten å tenke mestringsnivå på fordrer en annen taksonomitekning enn den som Bloom representerer. Av de 12 innsendte arbeidene er det tre som tydelig bruker Bloom. Her oppfattes det ”å beskrive” som lavere enn ”å forklare” og det ”å gi eksempler, finne informasjon og fortelle” er lavere enn å beskrive, tolke, forklare, drøfte og reflektere.

Selv om enkelte bruker Bloom, er det imidlertid kombinasjoner av Bloom og spørsmålet om det er med eller uten veileder som forekommer oftest. Denne kombinasjonen medfører at høy måloppnåelse i historie kjennetegnes av at eleven kan ”finne fram til og bruke ulike typer kilder, sammenligne og vurdere dem kritisk”, mens lav måloppnåelse er kjennetegnet av at ”eleven kan bruke ulike typer kilder, sammenligne og vurdere dem kritisk ved hjelp av ledende spørsmål”.

En kan spørre om logikken er brukt på en gjennomarbeidet måte når høy måloppnåelse er kjennetegnet av at eleven kan ”hente informasjon fra bilder, film, tegninger, grafer, tabeller, globus og kart”, mens lav måloppnåelse er kjennetegnet av at eleven kan ”lese informasjon fra

bilder, film, tegninger, grafer, tabeller, globus og kart”? I ett tilfelle er det ”å kunne greie ut om steder, fakta og bruke definisjoner, begreper og faktauttrykk til å forklare årsaker og konsekvenser knyttet til samfunnet” kjennetegnet av høy måloppnåelse, mens det ”å kunne fortelle litt om” i en ellers identisk målformulering er kjennetegnet av lav måloppnåelse. Nyansene mellom høy og lav måloppnåelse blir følgelig uklare.

Uklarheten kommer også til uttrykk i et annet eksempel som er innsendt. Skillet mellom lav og høy måloppnåelse på mellomtrinnet er i ett tilfelle at ”eleven vet hvordan man oppfører seg i ulike sosiale settinger”, mens en elev som ”kan si noe om hvordan man oppfører seg i gitte situasjoner” er kjennetegnet av lav måloppnåelse. Er det mengden av det eleven sier som er skillet mellom ”å kunne vite” og å ”kunne si noe”? Er det slik at de som ikke kan si noe, ikke vet noe? Skillet mellom kjennetegnet på lav og høy måloppnåelse blir uklart når det gjelder spørsmål om mestringsnivå. Et annet eksempel på kjennetegn på lav måloppnåelse er at eleven etter 7. trinn ”kjenner til ulike internasjonale organisasjoner og deres virke”, mens en elev som ”kjenner til ulike internasjonale hjelpeorganisasjoner” er kjennetegnet av høy måloppnåelse.

Det siste temaet vi skal ta opp er skillet mellom ”kunnskap” og ”kompetanse”. I samfunnsfag er ”samfunnskunnskap” et hovedområde. Derfor vil vi reise spørsmålet her uten å drøfte det nærmere: Hva er kriteriet for elevens *fagkompetanse* innenfor et hovedområde som har *kunnskap* som overordnet begrep? Ett av de innsendte eksemplene kan illustrere spørsmålet. Kunnskapsbegrepet brukes her innenfor en logikk som går fra at eleven ”kan noen hendelser i den franske revolusjon” (karakter 2 og 3) til at eleven kan for eksempel ”den kronologiske rekkefølgen om revolusjonen i 1789” (karakter 5 og 6). Hva skiller denne måten å tenke taksonomi på innen området samfunnskap når en har en læreplan med kompetansemål som har kunnskap som overordnet begrep? Om elevene fra mellomtrinnet blir trent i hukommelse som læringsstrategi i samfunnsfag, hva vil middels måloppnåelse (karakter 3 og 4) være om de fleste elevene kan den kronologiske rekkefølgen av revolusjonen i 1789 på ungdomstrinnet?

5.5 Sammenlikning mellom kjennetegn i ulike fag

Det framgår av delene i dette kapitlet at det på ulike måter er flere forskjeller mellom fagene når det gjelder både de ferdigstilte og de lokalt utviklede kjennetegnene. Det er grunn til å tro at de ferdigstilte kjennetegnene har hatt betydelig innflytelse på lærernes måte å gripe oppgaven an. Det er derfor grunn til å legge betydelig vekt her på de signalene som Utdanningsdirektoratet indirekte sendte ut gjennom de ferdigstilte kjennetegnene i veiledningsheftet.

Vi har i det foregående omtalt noen grunnleggende trekk som innbyr til å kommentere forskjellene mellom fag. For det første gjelder det hvordan kjennetegnene er strukturert. For norskfaget er kjennetegnene strukturert på samme måte som kompetansemålene i læreplanen. slik at det blir en klar sammenheng mellom dem, selv om det ikke er en enkel en til en korrespondanse. Til en viss grad finner vi dette i faget mat og helse, selv om de tre hovedområdene ikke finnes som overskrifter i kjennetegnene. For fagene matematikk og samfunnsfag er kjennetegnene strukturert etter helt andre prinsipper enn hovedområdene i læreplanen. I samfunnsfag forekommer de tre kategoriene *Kilder og metoder*, *Natur og samfunn* samt *Verdier og normer*, som definitivt går på tvers av hovedområdene i læreplanen (Historie, Geografi og Samfunnskunnskap). Samsvaret mellom kjennetegn og kompetansemål er enda svakere i matematikk. Her er de tre kategoriene for kjennetegn nesten helt frikople

fra eller går helt på tvers av hovedområdene. Denne fundamentale ulikheten i å strukturere kjennetegnene har trolig skapt usikkerhet blant lærere. Denne usikkerheten kunne vært unngått gjennom en mer styrt prosess og med mer samarbeid mellom de ulike faggruppene som har utviklet kjennetegn. Det kan imidlertid tenkes at Utdanningsdirektoratet bevisst har ønsket ulike tilnærminger i de forskjellige fagene.

Når det gjelder taksonomi, har vi pekt på at innen hvert av fagene har det forekommet et vell av ulike taksonomiske grep. Det dreier seg om Bloomske hierarkier i form av verb som indikerer ulike vanskegrader, og det dreier seg om en rekke andre forskjellige hierarkier (med og uten tillegg som ”med veiledning”, ”på en saklig måte”, ”med variert ordforråd”, ”i enkle situasjoner” osv.). I denne sammenheng er det verdt å påpeke at læreplanen heller ikke har noen enhetlig taksonomi i de ulike fagene.

Til slutt vil vi peke på to viktig poeng som ikke direkte har med verken taksonomi eller struktur å gjøre. Hierarkiene, ikke bare fra lav til høy måloppnåelse, men også mellom klassetrinn, må være gjennomtenkte, slik at en kan finne igjen en tydelig progresjon. Det er vanskelig å få til hvis ikke kjennetegnene konkretiseres tydelig nok og forankres godt nok til faglige kompetansemål. Særlig i matematikk er dette problematisk, fordi det flere steder refereres til ”løsninger” og ”metoder” som om graden av utfordringer her er uavhengig av hvilke løsninger eller metoder det dreier seg om.

Det siste poenget går på forholdet til kompetansebeskrivelsene for ulike mestringsnivåer i Nasjonale prøver. På flere steder i de ferdigstilte og de innsendte kjennetegnene kan det naturlig trekkes tråder til disse, men det er ikke gjort. Vi kommer tilbake til dette spørsmålet.

6 Svar på Utdanningsdirektoratets spørsmål

I det følgende gis svar på problemstillingene som Utdanningsdirektoratet ifølge konkurransegrunnlaget (jf. s. 7-8) ønsker belyst i forbindelse med evalueringen av prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. Svarene tar utgangspunkt i data fra intervju og spørreundersøkelse, i tillegg til analyser av de ferdigstilte og innsendte kjennetegnene.

6.1 Om kjennetegnene i de ulike modellene

- *Oppfattes kjennetegnene som relevante i forhold til kompetansemålene i læreplanene for fag?*
- *Oppfattes kjennetegnene som gode i forhold til å vektlegge de samlede kompetansemålene i faget?*
- *Oppfattes kjennetegnene som relevante mht allmenne oppfatninger av hva som kjennetegner hhv høy og lav måloppnåelse?*

Vi velger å besvare disse tre spørsmålene samlet, og vi gir bare en kort kommentar her. Mer utfyllende svar kommer senere i kapitlet da det viser seg at noen av spørsmålene er overlappende. Våre analyser av Utdanningsdirektoratets ferdigstilte kjennetegn og de innsendte kjennetegnene gir sammen med lærernes svar i spørreskjema og intervju noen konklusjoner på dette. De fleste lærerne foretrekker å ha en nær sammenheng mellom kjennetegn og kompetansemål, om ikke nødvendigvis en streng en til en forbindelse. Det innebærer at strukturen på de ferdigstilte kjennetegnene slik de framstår i faget norsk oppfattes som mer relevant enn strukturen i samfunnsfag og matematikk. Tilsvarende synes strukturen på kjennetegnene i samfunnsfag og matematikk å etablere fagenes innholdsstruktur på en annen måte enn kompetansemålene forutsetter. Og da er det også usikkert hvorvidt kjennetegnene samlet sett vektlegger kompetansemålene på en god måte.

Når det gjelder skillet mellom høy og lav måloppnåelse, uttrykker lærere i intervjuene at det har vært vanskelig å utvikle kjennetegn som alle kan enes om er relevante uttrykk for kompetansebeskrivelser på ulike nivåer. Vi har også identifisert at det kan være problematisk å ha kontinuitet i uttrykkene høy og lav måloppnåelse. For eksempel har vi funnet kjennetegn på lav måloppnåelse på barnetrinnet som samsvarer med beskrivelser til karakterene 3-4 på ungdomstrinnet.

6.2 Hvordan brukes kjennetegnene og hvilke erfaringer har lærere?

- *Hvordan brukes og erfares kjennetegnene som en støtte i forhold til det lokale læreplanarbeidet og i det lokale arbeidet med kriterier for vurdering?*

I Delrapport 1 (Stokke mfl. 2008b) svarte 40 % av lærerne at arbeidet med kjennetegnene var organisert som lokalt læreplanarbeid. I spørreundersøkelsen som ble gjennomført i november 2008, svarte også åtte av ti skoleledere at prosjektet var organisert som en del av det lokale læreplanarbeidet på skolen (se 4.2). Ut i fra det innsamlede datamaterialet vi har, er det derimot vanskelig å si noe om de *erfaringene* som har vært gjort i forhold til det lokale læreplanarbeidet, og det lokale arbeidet med kriterier for vurdering, da lærere i intervju sier de har lite praksiseksempler så langt. Slik sett representerer intervju og spørreskjemadata i dette kapitlet i stor grad læreres *antakelser* om temaene vi tar opp, og i noe mindre grad erfart praksis. I et av intervjuene forklarte lærere at de hadde utviklet kjennetegn ut i fra sine lokale planer, og dette var også tilfelle ved flere skoler hvor vi intervjuet skoleledere. De få

kommentarene angående dette området, virker det som om det lokale læreplanarbeidet har vært en støtte for utviklingen av kjennetegnene, og ikke omvendt (se lærersitater kap. 4). Det er ikke registrert store forskjeller mellom de ulike skoleslagene på dette punktet.

- *Hvordan brukes og erfares kjennetegnene som en god hjelp for en faglig relevant og rettferdig vurderingspraksis?*

Selv om det er 76 % av lærere som svarer i spørreundersøkelsen at de har tatt i bruk kjennetegn i sitt vurderingsarbeid, svarte de fleste lærere i intervju at de hadde for liten erfaring i utprøvingen til å kunne si noe om det. Dette forbeholdet gjør at det er vanskelig å konkludere med at bruk av kjennetegn i vurderingsarbeidet gir en mer rettferdig vurderingspraksis. Basert på intervjuene, er det likevel mulig å konkludere med at lærerne selv mener det er betydelig større *faglig fokus* på tilbakemeldinger til elevene. Et eksempel på dette kan være at lærere på småskoletrinnet sier i intervju at de har fått større fokus på læringsmålene, og at dette gjør dem flinkere til å gjennomføre tilpasset opplæring.

Når det gjelder hvorvidt elevvurderingen er mer rettferdig, gir lærere i ungdomsskolen og i den videregående opplæring i større grad uttrykk for at de er opptatt av en rettferdig elevvurdering, med bakgrunn i deres erfaringer med karaktersetting. Her har lærere forventninger fra elever som lurer på hvorfor de får de karakterene de får, og lærere gav derfor i intervjuene uttrykk for at de ønsket nasjonale standarder fordi dette ville kunne føre til en mer rettferdig vurdering av elevene, uavhengig av hvilken skole i landet de gikk på. Ved en videregående skole, forklarte lærerne at de visste at en rettferdig elevvurdering innebar at de ikke kunne la seg påvirke av elevenes innstilling til arbeidet. Lærerne synes det kunne være "fortærende" å se at elever som sluntrer unna når det gjaldt frammøte, kunne være blant de elevene som fikk høyest måloppnåelse. Likevel var disse lærerne klare på at innsatsen ikke skulle telle med. I barneskolen hevdet flere av lærerne at det var vanskelig og ikke å vurdere innsats.

Både lærere og elever er opptatt av sammenhengen mellom rettferdig elevvurdering og karaktersetting i ungdomsskolen og på videregående. Selv om noen elever hevdet at enkelte medelever fikk lettere gode karakterer enn de selv, og at dette ikke var rettferdig, svarte flertallet av ungdomsskoleelever i intervju at *de kjente seg igjen i karakterene de selv fikk*. Det er også flest lærere ved ungdomsskolen (94 %) som oppgir at kjennetegnene bidrar til en mer rettferdig vurdering (se tabell 4.4). Dette tallet er derimot noe høyt dersom en sammenligner med hva ungdomsskoleelevene svarte. Bare 38 % av elevene bekrefter at bruk av kjennetegn gjør elevvurderingen mer rettferdig i alle fag, mens 54 % av ungdomsskoleelevene svarte at den blir mer rettferdig i noen fag. Slik sett kan det her se ut som om elever og læreres opplevelse av hva som er en rettferdig elevvurdering fremdeles varierer.

Det er færre lærere på barnetrinnet som tror vurderingen blir mer rettferdig. 76 % av lærerne på barnetrinnet oppgir i spørreundersøkelsen at de tror kjennetegn bidrar til en mer rettferdig elevvurdering. Hva som er årsaken til dette vet vi ikke, men det kan være sannsynlig at erfaring med karakterer i ungdomsskolen og videregående gjør at lærere her rapporterer om høyere tro på rettferdig elevvurdering med hjelp av kjennetegn.

Når det gjelder analyser av de innsendte kjennetegnene viste det seg også at lærere ved enkelte skoler har utviklet forskjellige kjennetegn i samme fag. Her vil elevene derfor kunne oppleve at lærere ved samme skole har ulik tolkning av måloppnåelse, noe som kan oppleves som urettferdig.

- *Hvordan erfares kjennetegnene som motiverende for lærings - og utviklingsarbeidet?*

Elevene fikk spørsmålet om de var enig i at læreres bruk av kjennetegn i tilbakemeldinger gjorde dem mer motivert for skolearbeid i *alle fag*. Her sa bare 19 % av elevene på ungdomstrinnet og 22 % av elever i videregående seg enige, mens 38 % av barnetrinnselever var enige i utsagnet. Når samme spørsmål ble stilt til å gjelde *noen fag*, økte elevenes svar til henholdsvis 45 % for barnetrinnet, 54 % for ungdomstrinnet og 55 % for videregående (se tabell 4.5). Det kan med andre ord sies å være noe oppslutning til at bruk av kjennetegn øker motivasjonen i enkelte fag.

Ved spørsmål om i hvilken grad bruk av kjennetegn gjør det lettere for elevene å forstå hva de skal jobbe videre med, ser vi derimot at det er noe sprik mellom elevsvar og lærersvar. På ungdomstrinnet svarer for eksempel 39 % positivt på dette i alle fag, og 51 % svarer positivt i noen fag, mens hele 96 % av lærerne på ungdomstrinnet mener at kjennetegn klargjør for dem hva elevene må gjøre for å forbedre seg faglig. Dette funnet er kanskje ikke overraskende. Det har vært påpekt at det å skulle veilede og gi gode tilbakemeldinger, det å klargjøre for elever på en tydelig måte hvordan de kan forbedre seg faglig, er kanskje langt vanskeligere enn det man tidligere har erkjent (Dysthe 2008).

Selv om det ikke ble registrert forskjeller i motivasjon når en sammenligner prosjektelevene med kontrollevene, har vi valgt å ta med et eksempel fra en skole som har jobbet mye med dette.

Intervjuet med elever og lærere ved denne skolen kan gi et bilde på hvordan en slik vurderingspraksis *kan* erfares. Dette eksempelet må tas med forbehold i og med at det er en av 77 skoler, og vi vet ikke hvor representativ denne skolen er. Samtidig kan det tenkes at arbeidet som ble avdekket ved denne skolen, kanskje er noe av det viktigste datafunn vi har avdekket. I elevintervjuene ved denne skolen var elevene gjennomgående positive til vurderingspraksisen som hadde blitt utviklet, etter at prosjektet kom i gang. Hovedgrunnen til dette, var at elevene visste hva som skal vurderes *før* de fikk en oppgave eller en prøve. Elevene kunne også redegjøre for kjennetegn på måloppnåelse og kompetansemål, og relaterte dette til skolehverdagen sin. Flere av elevene fortalte at kunnskapen om hva som teller gjorde dem mer motivert for å arbeide, og de var svært fornøyde med måten lærerne vurderte arbeidet deres. De forstod vurderingen de fikk, og opplevde den som rettferdig. Tilsvarende fortalte lærere med stor entusiasme om hvordan kjennetegn for måloppnåelse hadde gitt elevene økt motivasjon. Lærerne fortalte hvordan de arbeidet, og hvordan de sammen som kolleger hadde kommet fram til en praksis med stor grad av åpenhet rundt vurderingen. Intervjuene fra denne skolen, var også de som i størst grad gav et sammenfallende bilde av skolekulturen, hvor elever og lærere bekreftet hverandres opplevelse uavhengig av hverandre. Med andre ord, det lærerne fortalte om bruk av kjennetegn, var svært gjenkjennende når vi intervjuet elevene. Denne skolen står derimot i en særstilling, og er den eneste i det kvalitative datamaterialet som peker seg ut og viser noe om hva en slik vurderingspraksis kan føre til. Når vi likevel har valgt å fokusere på denne skolen, så er det fordi elever og lærere her har erfart hva kjennetegn med måloppnåelse kan være, og begge grupper hevder at det har gitt økt motivasjon og lærelyst. Det gir derfor en viss grunn til optimisme med tanke på muligheter for å kunne gjennomføre en bedre vurderingspraksis i skolen.

- *Hvordan brukes og erfares kjennetegnene som en god hjelp til å skape sammenheng mellom vurdering underveis og til slutt i læringsforløpet?*

Dette spørsmålet er det vanskelig å besvare basert på intervjudata og spørreskjemadata, siden lærere selv sier de er kommet kort. Når det gjelder intervjudata, peker lærere i videregående skole og ungdomsskole seg ut når det gjelder ønsket om å ha nasjonale standarder fordi dette knyttes til karakterene. Disse standarder ønsker de å knytte også til underveisvurdering, fordi lærere vil at elevene skal ha erfaring med samme vurdering på eksamen og ved fastsetting av standpunkt-karakterer, som ellers i klasserommet. Lærere sier at de nyttiggjør seg av karakterveiledninger som er tilgjengelige fra Utdanningsdirektoratet på nettet, og disse vurderingene brukes underveis og også i sammenheng med den avsluttende vurderingen. Det er vanskelig å skille mellom den praksisen lærere hadde *før* prosjektet og arbeidet som de videreutvikler *etter* at de ble med i prosjektet. På mange måter kan det se ut som om lærere i videregående skole og ungdomsskolen perfektioniserer det systemet de allerede hadde, og tydeliggjør kjennetegn ytterligere for elevene.

- *Hvordan brukes og erfares kjennetegnene som bidrag til økt forståelse, forutsigbarhet og åpenhet i vurdering for elever, lærere og foresatte?*

Halvparten av lærere ved ungdomstrinnet og barnetrinnet oppgir å bruke kjennetegnene når de snakker med foreldrene, men igjen er det vanskelig å vite om dette har økt forståelsen, eller gjort vurderingen mer forutsigbar og åpen. En av årsakene til dette, er at resultatene fra lærerintervjuene gir noe motstridende signaler. Dessuten er det ikke alltid samsvar mellom det som sies i lærerintervjuene, og det vi finner i spørreskjemaet. Eksempelvis svarer 96 % av lærerne i ungdomsskolen i spørreundersøkelsen at de opplever at kjennetegn er nyttige verktøy i kommunikasjon med foresatte. Flertallet av lærere oppgir derimot i intervjuene at de ikke har tatt kjennetegnene i bruk, og slik ikke har erfaring med å snakke med foreldrene om dem.

Ved en skole trekkes det fram at de først og fremst har snakket med foreldre på foreldremøter, men at det er såpass få lærere ved skolen som arbeidet med kjennetegn, at de ikke har snakket så mye om det enda. I disse intervjuene snakker også lærere om hva de *tror* kan komme til å skje, dersom de tar kjennetegn i bruk. Noen lærere tror blant annet at kjennetegn kan være motiverende dersom de blir gjort mer konkrete for elevene.

Barnetrinns-lærere ved en skole som utvikler kjennetegn selv, sier de tror elevene ser at arbeidet er mer målrelatert nå, i og med at lærerne bruker noe de kaller for ukas mål. Lærerne sier videre at de tror målene foreløpig er for lite konkrete til at de kan fungere i underveisvurderingen. Noen lærere på barnetrinnet forteller at de fortalte om bruk av kjennetegn på et foreldremøte, men ble møtt av foreldreuttalelser av typen ”masse nye fine ord på det samme”. I hvilken grad dette øker forståelsen i kommunikasjonen, er dermed usikkert. Intervjudata viser først og fremst variasjon blant lærere på dette området, også innad på den enkelte skole. Ved en ungdomsskole var det kun en av lærerne som hadde erfaring med bruk av kjennetegn, men denne læreren mente til gjengjeld at bruk av kjennetegn var fint for elevene, fordi elevene måtte se logikken i vurderingen: det skulle ikke være hemmelig hva lærere tenker.

- *Hvordan brukes kjennetegnene som utgangspunkt for å utvikle læreres og elevers kompetanse i vurdering?*

På bakgrunn av spørreundersøkelsene og intervjuene, er det klart at kjennetegn for måloppnåelse oppleves som et godt utgangspunkt for å utvikle vurderingskompetanse.

De fleste lærere gir i intervjuene uttrykk for at det er positivt at elevvurdering har blitt satt på dagsordenen, og de er også positive til å kunne diskutere vurdering med kolleger. Temaet oppleves som direkte relevant for lærer i deres daglige arbeid, og dette er en av årsakene til at de vurderer prosjektet som viktig. Så mange som 87 % av lærere i ungdomsskolen og videregående opplever prosjektet som nyttig (se tabell 4.11). Noe av dette kan henge sammen med læreres uttalelser om at utdannelsen på dette området har vært mangelfull, og lærere etterlyser kompetanseheving i vurdering. Dette har igjen blitt bekreftet av skoleledere og skoleeiere, hvor enkelte kommer med til dels svært kritiske kommentarer til universitets- og høyskolemiljø, og det de hevder er vanskeligheter med å finne dyktige veiledere som kan hjelpe sektoren i kompetanseheving. Det er med andre ord en positiv holdning til prosjektet, men uttalt ønske om ytterligere kompetanseheving.

- *Hvordan brukes og erfares kjennetegnene som erstatning for kompetansemålene i læreplanen for fag?*

Fra spørreundersøkelsen vet vi at flest lærere på ungdomsskolen er enige i at kjennetegnene erstatter kompetansemålene i læreplanen for fag henholdsvis 34 % på ungdomstrinnet, mot 30 % på barnetrinnet og 25 % i videregående opplæring (se tabell 4.4). At bare en fjerdedel av lærere i den videregående opplæringen svarer positivt på dette, fikk vi også bekreftet i intervjuene. Her uttalte lærere i videregående at kjennetegnene *ikke* må erstatte kompetansemålene. Lærerne var her særlig opptatt av dette når de lar elever være med i arbeidet med å utvikle kjennetegn, at man da må være særlig kritisk overfor dette forholdet, slik at dette ikke skjer. Når det gjelder lærere i ungdomstrinnet og barnetrinnet, hadde ingen av dem vi intervjuet ytterligere kommentarer på dette området.

6.3 Hvordan oppfattes strukturen i og beskrivelsene av kjennetegnene?

- *Oppfattes kjennetegnene som språklig enkle og forståelige i de ulike fagene?*

Gjennom intervjuene kom frem at mange lærere oppfatter de ferdigstilte kjennetegnene (modell B og C) som vage og ulne. Kommentarene gikk først og fremst på at kompetansebeskrivelsene er så generelle at de gir altfor stort rom for subjektive tolkninger, noe de hevder ikke bidrar til en mer rettferdig vurdering. Kommentarer gikk også på at det kan være vanskelig å forstå hva som menes med enkelte av kjennetegnene, særlig i fag hvor det etter lærernes oppfatning ikke var noen tydelig relasjon mellom kjennetegn og kompetansemål. Det er trolig en av årsakene til at mange skoler som opprinnelig skulle prøve ut de ferdigstilte kjennetegnene, har valgt å se bort fra dem, og i stedet har utviklet kjennetegn som har en klarere tilknytning til kompetansemålene i læreplanen (jf. kap.) 5). Dette må også ses i sammenheng med selve strukturen i de ferdigstilte kjennetegnene. Blant lærerne som skulle utvikle kjennetegn selv (modell A og D), ble ikke det språklige aspektet ved kjennetegnene sett på som problematisk. De fremhevet nettopp hvor viktig det var å formulere kjennetegn på en slik måte at de var forståelige for elevene. Dette var også lærerne som skulle prøve ut de ferdigstilte kjennetegnene opptatt av.

Elevspørreskjemaet inneholdt spørsmål om kjennetegnene gjør det lettere for elevene å forstå kompetansemålene, hvor de står i fagene og hva de må jobbe videre med i de ulike fagene (jf. tabell 4.5). Elevenes tilslutning til disse spørsmålene varierte fra ca 30–50 %. At en relativt

begrenset andel av elevene svarer ”ja” på disse spørsmålene, behøver nødvendigvis ikke være en indikasjon på at kjennetegnene er vanskelige å forstå rent språklig. Det kan snarere være et utslag av at bruken av kjennetegn i kommunikasjonen med elevene ikke var blitt tilstrekkelig innarbeidet i lærernes praksis på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført, noe som kom tydelig fram i forbindelse med intervjuene.

Vi har ikke foretatt noen direkte språklig analyse av kjennetegnene i de ulike fagene ut fra begrepsbruk og hvorvidt de er språklig enkle og forståelige. Våre analyser har i første rekke vært rettet mot kjennetegnenes innholdsaspekt. Vi har imidlertid registrert at enkelte kompetansebeskrivelser kan være formulert på en slik måte at de kan være vanskelige å operasjonalisere (jf. kap. 5). Det er for eksempel benyttet formuleringer som beskriver kompetanser som ut fra vår vurdering vanskelig lar seg måle.

- *Oppfattes kjennetegnene som tydelige beskrivelser av hva som skiller hhv høy og lav kompetanse i faget (gjelder kun modell B og C)?*
- *Oppfattes kjennetegnene som tydelige beskrivelser av hva som skiller fagkompetansen i de ulike karakteruttrykkene (1-6)?*

Dersom en sammenligner modell A-skoler med modell B- og C-skoler, er det en betydelig mindre andel av lærerne som prøver ut de ferdigstilte kjennetegnene som gir sin tilslutning til at ”Kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse” (jf. tabell 4.9). Som våre analyser viser, finnes det blant de ferdigstilte kjennetegnene eksempler på at skillet mellom høy og lav kompetanse i faget kan være utydelig (jf. kap. 5). Intervjudata tyder på at lærernes svar på dette spørsmålet ikke nødvendigvis bare har å gjøre med at de ferdigstilte kjennetegnene oppfattes som utydelige med hensyn til hva som skiller lav og høy faglig kompetanse. Forklaringen kan også knyttes til forhold som har å gjøre med grupperingen av kjennetegn og forholdet mellom kjennetegn og kompetansemål, noe vi kommer tilbake til senere.

Når det gjelder skillet mellom ulik grad av fagkompetanse og forholdet til de ulike karakteruttrykkene, er det blant lærerne på ungdomstrinnet og i videregående skole en svært stor andel av lærerne (91–98 %) som slutter seg til at kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse (jf. tabell 4.9). Våre analyser av skolenes kjennetegn viser imidlertid at det ikke alltid er like opplagt hva som for eksempel skiller middels måloppnåelse (dvs. karakterene 3 eller 4) fra høy måloppnåelse (karakterene 5 eller 6). Vi har også sett eksempler på at nivået som de ulike kompetansebeskrivelsene legger seg på, kan variere fra skole til skole. Dette har med den enkelte skoles vurderingskultur å gjøre. Det fører til at noen skoler stiller strengere krav i sin vurdering av elevene enn andre.

Til slutt bør det nevnes at noen lærere ga uttrykk for at de ikke likte å bruke betegnelsen *lav måloppnåelse* overfor elever, og til en viss grad også overfor foreldre. Dette gjaldt særlig lærere på barnetrinnet.

- *Hvordan oppfattes grupperingen av kjennetegn i de fire fagene?*

Som det går fram av våre analyser, er de ferdigstilte kjennetegnene gruppert svært forskjellig i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag samt mat og helse (jf. kap. 5). Strukturen i de ferdigstilte kjennetegnene avviker ikke bare når en sammenligner fagene med hverandre, men de er også svært forskjellige med hensyn til i hvilken grad de avviker fra fagets oppbygning i læreplanen. Vi har tidligere vært inne på at den store forskjellen mellom fagene når det

gjelder strukturen i de ferdigstilte kjennetegnene, har ført til usikkerhet hos lærerne og i liten grad har bidratt til å støtte dem i arbeidet. Dette har gitt seg utslag i at lærerne har etterlyst flere gode eksempler (jf. Delrapport 1) og er trolig en medvirkende årsak til at mange modell B- og C-skoler har valgt å se helt bort fra de ferdigstilte kjennetegnene i det videre arbeidet.

Når det gjelder de lokalt utviklede kjennetegnene, er det lite relevant å snakke om grupperinger av kjennetegn all den tid skolene har valgt å utvikle kjennetegn til det enkelte kompetansemål eller delmål. Skolenes kjennetegn befinner seg med andre ord på et veldig detaljert nivå.

- *Er det opplagt hvilke kjennetegn som relaterer seg til hvilke kompetansemål i læreplanene for fag?*

Når det gjelder kjennetegn som skolene selv har utviklet, tar de som tidligere nevnt i stor grad utgangspunkt i det enkelte kompetansemål i læreplanen eller i delmål/enkeltema. Koblingen mellom kjennetegn og tilhørende kompetansemål er således svært tydelig for lærerne. I spørreundersøkelsen ble det blant lærere som prøver ut modell A og D, registrert stor tilslutning til spørsmål som dreier seg om samsvaret mellom kjennetegn og kompetansemål og om kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for lærer og elever. Dette gjaldt for alle de fire fagene i grunnskolen og for norsk og matematikk i videregående skole (jf. tabell 4.9).

Ser en nærmere på hvordan barnetrinns lærere som prøver ut de ferdigstilte kjennetegnene svarer på de samme spørsmålene, er det betydelig færre som rapporterer at de ser koblingen mellom kjennetegn og tilhørende kompetansemål (jf. tabell 4.9). Dette gjelder i alle fire fag, men det er en tendens til at spørsmål rettet mot norskfaget kommer mer positivt ut enn de tre andre fagene. Dette har trolig sammenheng med at strukturen for kjennetegnene i norsk er mer i tråd med den en finner for kompetanseområdene i læreplanen. I matematikk og samfunnsfag avviker som nevnt grupperingen av kjennetegnene sterkt fra de prinsipper som ligger til grunn for fagets oppbygning i læreplanen, mens i mat og helse er alle kompetansemål innen samme hovedområde i faget slått sammen til ett kjennetegn på henholdsvis høy og lav måloppnåelse. Både sammenslåing og avvikende strukturering av de ferdigstilte kjennetegnene kan ha bidratt til at lærere ikke oppfatter relasjonen mellom kjennetegn og kompetansemål som like opplagt i disse fagene. Dette er trolig en viktig årsak til at skoler som i utgangspunktet skulle prøve ut/videreutvikle de ferdigstilte kjennetegnene, i stor grad har valgt å se bort fra dem og har i stedet utviklet kjennetegn med utgangspunkt i det enkelte kompetansemål eller enkeltema. Dette betyr at det i forbindelse med prosjektet *Bedre vurderingspraksis* ikke ser ut til å ha vært noen reell utprøving av modell B og C.

At lærere kan ha vansker med å se forbindelsen mellom de ferdigstilte kjennetegnene og kompetansemål ble også bekreftet i intervjuene. Flere lærere beskrev derfor at de først utviklet kjennetegn i tilknytning til kompetansemålene, og at de deretter forsøkte å plassere dem inn under de ferdigstilte kjennetegnene hvor de mente at de passet best. Av og til var ikke dette mulig. Det kom frem at det særlig var i matematikk at relasjonen mellom kjennetegn og kompetansemål opplevdes som særlig problematisk.

- *Hva kjennetegner et såpass åpent og allikevel presist kjennetegn som gir nasjonal retning, og samtidig opprettholder den lokale handlefriheten?*

I intervjuene med lærerne kom det fram at de ikke ønsket kjennetegn som var så vage og generelle som de ferdigstilte kjennetegnene. For det første hevdet de at såpass runde formuleringer gir rom for altfor mange tolkningsmuligheter, noe som ikke ville føre til en mer rettferdig vurdering. For det andre mente de at forbindelsen mellom kjennetegnene og kompetansemålene i læreplanen måtte være tydeligere, ellers vil det være fare for at vi får ”en ny læreplan i læreplanen”. Dette var det flere som kom inn på i intervjuene. I tillegg har vi mottatt notater fra lærere som formidler det samme.

Lærernes oppfatninger på dette området kan også ses i sammenheng med hvordan skolene har løst oppdraget. Mens Utdanningsdirektoratet i utgangspunktet har bedt skolene om å utvikle eksempler på kjennetegn som kan brukes nasjonalt, viser analysene at skolene har tatt det nære perspektivet i forbindelse med arbeidet sitt (jf. kap. 5). Slik skolenes kjennetegn fremstår er de først og fremst utviklet med tanke på å skulle brukes lokalt. Til tross for dette mener en relativt stor andel av lærerne ved modell A- og D-skoler at ”Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler”. Dette gjelder særlig på ungdomstrinnet og videregående skole (jf. tabell 4.9). Ser en skolenes kjennetegn i forhold til Utdanningsdirektoratets, fremstår de som to ytterpunkter på en skala som går fra det nasjonale/overordnede til det lokale/konkrete.

Til tross for uttrykt misnøye med de ferdigstilte kjennetegnene, viser spørreundersøkelsen at det er størst oppslutning blant lærerne om at eventuelle fremtidige kjennetegn bør utvikles sentralt, og at skolene videreutvikler/bearbeider dem lokalt. På barnetrinnet er det like mange som ønsker nasjonale kjennetegn som kan brukes direkte uten bearbeiding lokalt (jf. tabell 4.10). I forbindelse med intervjuene var det ingen som ga uttrykk for at dette representerer noen innskrenking av skolens handlefrihet. Lærerne ga snarere uttrykk for at de så det som helt nødvendig at dersom det i fremtiden skulle innføres kjennetegn på måloppnåelse måtte de utvikles sentralt. De understreket at kjennetegnene ikke måtte være for generelle, og at det måtte være en klarere kobling mellom kjennetegn og den læreplanen som de var satt til å undervise etter.

6.4 Hva kjennetegner skoler med nytte/ikke nytte av kjennetegnene?

Svar på dette spørsmålet baserer seg på korrelasjonsanalysene som er beskrevet i 4.14.

Skoler som har nytte av arbeidet med kjennetegn er preget av at:

- lærerne er tilfredse med veiledningen de har fått fra eksternt fagmiljø
- lærerne har en positiv oppfatning av kjennetegnene i forholdet til praksis (dvs. at kjennetegnene klargjør for dem hva elevene må gjøre for å forbedre seg faglig, fører til mer rettferdig vurdering og mer faglig relevante tilbakemeldinger, bidrar til økt motivasjon hos elevene og til at lærerne forteller elevene hva som kreves for å oppnå ulike grader av måloppnåelse)
- skoleleder er fornøyd med skoleeiers bidrag i forbindelse med prosjektet
- skoleeier har ifølge skoleleder hatt jevnlig møter med lærerne
- skoleeier har ifølge skoleleder organisert samarbeid mellom prosjektskolene

Selv om korrelasjoner ikke kan tolkes kausalt, kan disse funnene være en indikasjon på at både veiledningen lærerne har fått og skoleeiers involvering i prosjektet har hatt avgjørende betydning for om skolene har opplevd arbeidet med kjennetegn som nyttig.

Skoler som ikke har nytte av arbeidet med kjennetegn er preget av at:

- framdriften i prosjektet er svak, det vil si at lærerne i mindre grad har tatt i bruk kjennetegnene i vurderingen av elevene og i kommunikasjonen med dem
- lærerne mener at elevenes innsats/aktivitet og interesse bør telle med i den faglige vurderingen

7 anbefalinger

Utdanningsdirektoratet har bedt forskergruppen komme med anbefalinger til det videre arbeidet med elevvurdering. Sentralt i vår følgeforskning har vært å studere om og hvordan utarbeidete ”kjennetegn på måloppnåelse” kan fungere klargjørende i det praktiske arbeidet, og om dette kan være en god vei å gå for et nasjonalt initiativ videre. Som nevnt i kapittel 1 er det en stor utfordring å utvikle gode ”kjennetegn på måloppnåelse” for mål som allerede har fått en bestemt formulering. Ideelt sett ville det vært bedre å formulere målene og ”kjennetegnene” samtidig, for å kunne ha større fleksibilitet og få bedre overensstemmelse. I dette kapitlet redegjør vi for noen dilemmaer og avveininger basert på de innsamlede data i følgeforskningen og på vårt beste skjønn. Problemfeltet med elevvurdering i norsk skole er så mangefasettert og komplisert at vi ikke kan formulere et tydelig råd om en klar og helhetlig strategi for utviklingen videre.

I vår gjennomgang av noen sentrale problemområder vil vi markere tydelig de punkter der vi har et klart råd om den videre utviklingen.

Et løft for lærerne

Vi har tidligere i denne rapporten beskrevet at de fleste lærere synes å være veldig fornøyd med og har hatt et stort behov for kompetansehevingen i elevvurdering som prosjektet *Bedre vurderingspraksis* har representert gjennom utprøvingen av kjennetegn. Prosjektet har i seg selv vært med på å sette i gang prosesser på skolene som øker satsingen på elevvurdering, og i tillegg har det ført til økt fagsamarbeid på og mellom skoler. Vi er ikke i tvil om at de fleste involverte skoler har fått et løft i arbeidet med elevvurdering gjennom deltakelse i dette prosjektet.

Vi anbefaler en strategi hvor samarbeid om elevvurdering på og mellom skoler står sentralt i arbeidet for en bedre vurderingskultur i norsk skole.

Elevmedvirkning

Gjennom elevintervjuene og spørreundersøkelsen har vi fått bekreftet at det kan synes å ligge et stort potensial i å inkludere elevene i større grad når det gjelder elevvurdering. Elevene bør utfordres til å bli mer aktive i vurderingsarbeidet gjennom i større grad lære å ta ansvar for hva de som elever gjør med tilbakemeldingene lærerne gir. Dersom elevene opplever at de i større grad vet *hva som vurderes, hva de vurderes i forhold til, og hva de kan gjøre for å forbedre seg*, ligger her muligheten til å motivere for ny innsats. Læringsarbeidet kan da bli et felles og delt ansvar mellom lærer og elev. I spørreundersøkelsen ble det imidlertid ikke registrert økt motivasjon hos elever ved prosjektskolene, sammenlignet med kontrollgruppa. Vi har konkludert med at dette kan ha sammenheng med at formativ vurdering ikke har blitt integrert som en del av læreres undervisningspraksis i stor nok grad enda. Gjennom elevintervjuene mener vi at skolen som er beskrevet i kap. 6.2, framstår som et godt eksempel på hvordan elevmedvirkning i vurderingsarbeidet kan fremme økt motivasjon og forståelse for vurdering hos elevene dersom lærere klarer å etablere en slik praksis.

Vi anbefaler at elevene får en større og mer forpliktende rolle i vurderingsarbeidet enn i dag.

Terminologi

Vi konstaterer at det er et stort behov ute i skolen for gode prinsipper for elevvurdering som er i tråd med kompetansemålene i læreplanene. Det er et åpenbart behov for klare og rimelig enkle retningslinjer for hvordan lærerne skal forholde seg til disse målene, både fordi lærerne hver dag må vurdere elevenes kompetanse i forhold til dem, og også fordi en meningsfull nasjonal tilnærming forutsetter en mest mulig enhetlig forståelse og praksis. Ut fra erfaringene vi har beskrevet og diskutert i denne rapporten, synes det for oss tydelig at begrepet "kjennetegn", og spesielt i betydningen "kjennetegn på måloppnåelse" ikke er så gunstig å bruke. Å dømme etter skolenes eget arbeid med kjennetegnene, og ikke minst deres innsendte kjennetegn, så tyder alt på at det har hersket mange ulike fortolkninger. Vi har også satt spørsmålsteget ved om ikke de ulike faggruppene som utarbeidet de "ferdigstilte" kjennetegnene sendt ut fra Utdanningsdirektoratet, også har hatt forskjellig forståelse av sitt oppdrag (se kap. 5). Sammenhengen, eller mangel på sådan, mellom kjennetegn og kompetansemål er her så forskjellig fra fag til fag at det samlede budskapet kan ha blitt forvirrende. Men så er det da heller ikke enkelt å formidle en slik original idé. Vi mener at terminologien ikke er god nok, og at man i hvert fall burde erstatte "kjennetegn" med "kriterier", når det er snakk om målestokken for vurdering. Kriterier er det vi vurderer ut i fra og er en internasjonalt kjent og brukt betegnelse. Kjennetegn er et begrep som passer å bruke når vi skal beskrive det typiske ved et fenomen. Når lærere skal vurdere elevbesvarelser, bruker de kriterier som målestokk, mens de kan bruke kjennetegn på det som er karakteristisk for en besvarelse.

Også på et annet punkt mener vi det er behov for å nyansere terminologien, og her dreier det seg om uttrykkene vurdering *av* og *for* læring. Dette ser vi ut i fra teorien som er lagt fram i kapittel 2, spørreskjemaene i kapittel 4 og gjennomgangen av kjennetegnene i kapittel 5. Vi har argumentert for at bruk av ulike mestringsnivå innebærer en kombinasjon av vurdering *av* og *for* læring. Måling av elevens kunnskap anser vi som en forutsetning for at læreren skal kunne gi faglig relevant tilbakemelding. Vi har presentert en tankegang hvor en slik vurdering *av* læring kan bidra til at elevene forstår hva som skal til for å oppnå en høyere kompetanse. Med bakgrunn i elevenes ulike prestasjoner følger lærerne opp elevene med veiledning for å utvikle elevenes mestring med utgangspunkt i hvor den enkelte elev er. På denne måten kan vurdering *av* læring også være vurdering *for* læring.

Vurdering *for* læring er forbundet med ulike aspekter. Et aspekt er måling av elevens kunnskaper som grunnlag for vurdering *for* læring. Et annet er forbundet med vektlegging av den nære oppfølgingen av elevens prestasjoner, enten dette dreier seg om elevenes selvvurderinger, parvurdering eller lærerens tilbakemeldinger i klasserommet. Slik kan vurdering *for* læring gjøre seg nytte av både summative og formative vurderinger.

Vi anbefaler at begrepet "kjennetegn" slik det er brukt i utprøvingen, erstattes av betegnelsen "kriterier". Vi anbefaler også at en er nøye med å unngå en unødig streng dikotomi mellom vurdering *for* og *av* læring, ved å presisere at mange vurderingssituasjoner og – former har både formative og summative elementer.

Nasjonale og/eller lokale kriterier

Vi tolker de fleste av våre data dit hen at en fruktbar tilnærming mot nyttige kriterier som fremmer både motivasjon for læring og en rettfærdig karaktersetning eller beskrivelse av måloppnåelse, er avhengig av en nasjonal tilnærming. Vi har i de innsendte "kjennetegnene"

sett ulike tilnærminger, enkelte av dem i tråd med intensjoner og definisjoner, mens andre er det i mindre grad. Selv de ferdigstilte "kjennetegnene" er svært forskjellige fra fag til fag, mens forskjellene bare i liten grad kan spores tilbake til fagets egenart eller kompetansemålenes presise utforming. Vi har også sett hvor arbeidskrevende det er rundt om på skoler å skulle utvikle lokale kriterier på denne måten. På bakgrunn av dette, er vi enige med flertallet av lærere som ønsker at det blir utviklet felles *nasjonale* kriterier. Selvsagt kan det også være aktuelt, og i noen sammenhenger også viktig, med lokal bearbeiding og presisering av slike kriterier, men hovedregelen bør etter vårt syn være at kriteriene er nasjonale og gjelder som en standard for alle. Dette vil også kunne bidra til mer enhetlig og rettferdig vurdering rundt i landet.

På bakgrunn av dette anbefaler vi at det utarbeides nasjonale kriterier med muligheter for lokal bearbeidelse og tilpasning.

Utarbeiding av nasjonale kriterier er forbundet med mange problemer og utfordringer, som vi utdyper i de følgende avsnittene. Dersom det skal utvikles nasjonale kriterier i tråd med "kjennetegn på måloppnåelse", er det nødvendig med avklaringer på vesentlige punkter.

Forhold mellom kriterier og målene selv

I det følgende vil vi i henhold til argumentasjonen ovenfor stort sett bruke ordet "kriterier" i stedet for "kjennetegn". Men våre betenkeligheter går lenger enn til terminologi. Et viktigere spørsmål er hvilket forhold det eventuelt skal være mellom kriteriene for måloppnåelse og kompetansemålene, slik disse (og dermed hele fagstoffet) er strukturert i læreplanene for fag. For diskusjonens skyld bruker vi her de ferdigstilte eksemplene på "kjennetegn" som utgangspunkt, men også de innsendte eksemplene viser at dilemmaet har vært tydelige på de fleste skolene. I kortversjon består dette dilemmaet av at lærere synes å ha behov for klare kriterier for måloppnåelse *av de enkelte målene*. Riktignok kan det gjerne være slik at noen kompetansemål kan ha tilnærmet likelydende eller til og med helt felles kriterier. Men jo flere mål som slås sammen i så måte, desto mer fjerner kriteriet seg fra det faglig spesifikke som lærerne (og elevene) har fokus på. Tilbakemeldinger fra lærere, særlig i intervjuene og via innsendte "kjennetegn", vitner om at de tydelig ønsker målnære kriterier. Vi mener dette er et såpass tydelig signal at det bør stå sterkt i den videre diskusjonen. Men det er også viktig å peke på faren for at det blir en u håndterlig mengde av kriterier hvis det skal knyttes slike til hvert eneste mål.

Etter vår oppfatning, og tydeligvis også lærernes, oppstår det ytterligere problemer når kriteriene i tillegg til å gjelde mange mål også går på tvers av hovedområdene i læreplanen. Det fører til at kriteriene i stedet for å understøtte og være med på å definere fagets struktur og egenart, lager en ny struktur på faget. I matematikk er dette gjort ved å introdusere noen kognitive kategorier på tvers av hovedemnene ("Problemløsning", "Begreper og ferdigheter" og "Kommunikasjon"). Problemet er da blant annet at slike kategorier like gjerne kan brukes i flere andre fag, og de er bare løst knyttet til faget selv, slik dette er formulert i læreplanen. For samfunnsfagets vedkommende er noe tilsvarende gjennomført ved å strukturere etter tredelingen "Kilder og metoder", "Verdier og normer" og "Natur og samfunn", noe som i hvert fall for de to førstes vedkommende kunne gjelde mange fag, mens den siste synes å relatere seg til alle tre hovedområdene "Historie", "Geografi" og "Samfunnskunnskap". Slik dette er gjort i de ferdigstilte "kjennetegnene" for matematikk og samfunnsfag, kan kriteriene her leses som en helt ny måte å strukturere faget på. Vi mener denne tilnærmingen er uheldig.

Vi fraråder at det utvikles kriterier på kompetansemål i fag på en måte som implisitt lager en ny struktur i faget.

På hvilke trinn og for hvilke fag skal det eventuelt utarbeides nasjonale kriterier?

I utgangspunktet synes det uoverkommelig å utarbeide egnete kriterier i alle fag og på alle trinn med kompetansemål, og som i seg selv kommuniserer godt nok hvordan skalaene (nivåene for måloppnåelse eller karakterene) er ment å fungere. Det vil kreve et massivt dokument med svært detaljerte kriterier for å imøtekomme et slikt behov.

Tolkningsmulighetene vil alltid være tilstede, mens en enhetlig og rettferdig vurdering forutsetter at det etableres et tolkningsfellesskap på tvers av skoler og fag. Et viktig uavklart problem er hvordan man skal forholde seg til kompetansemålene på et trinn som ikke selv har egne kompetansemål. Hvordan skal kompetansemålene for 10. trinn i det hele tatt forstås som retningslinjer for vurdering av elever på 8. og 9. trinn? Når det ikke er kompetansemål for trinnet, kan det heller ikke lages kriterier for måloppnåelse på en entydig måte. For det første ville det være et bortimot uoverkommelig problem å sørge for at det var meningsfull og tydelig progresjon fra trinn til trinn når det gjelder kravene til måloppnåelse på hvert nivå, og for det andre måtte disse formuleringene være så fleksible at de ikke binder skolene i hvordan lærestoffet struktureres fra trinn til trinn og gjennom skoleåret. Dette spørsmålet kan for øvrig ikke gis noen gode svar før det kommer en avklaring angående veiledninger *til læreplaner for fag* når disse er utarbeidet. (jamfør oppdragsbrev nr. 50-2008 fra Kunnskapsdepartementet).

Men likevel kan det innvendes at det ikke er så mye vunnet for grunnskolens vedkommende hvis det bare er trinn med kompetansemål som ”fortjener” klare kriterier. Fra et vurderingsperspektiv er 10. trinn det trinnet i grunnskolen som trolig har en sterkest vurderingskultur, i og med at viktige standpunkt karakterer må settes i alle fag. Og i fag med eksamen kommer tilbakemeldinger til skolen og lærerne om hvordan ”nivået” på skolens elever er sammenliknet med landsfordelingen. Samme argumenter kan anføres for hele videregående skole, der vurderingskulturen gjennomgående står sterkere, blant annet fordi det kommer hyppigere tilbakemeldinger som hjelper lærerne til å normere sin vurdering. Alt i alt er det altså en viss grunn for å hevde at behovet for klare kriterier kanskje er like stort på trinn i grunnskolen der det *ikke* er kompetansemål.

Vi vil også påpeke at på barnetrinnet er det i dag stort sett en svak vurderingskultur, og den atskiller seg på mange måter fra den som søkes fremmet ved de nye signalene. Spesielt har vi påvist at mange lærere på barnetrinnet framstår med et prinsipielt syn om at elevene skal ”honoreres” for innsats, og de har levd i en tradisjon i overensstemmelse med det. Dette innebærer indirekte at faglig vurdering gjøres på grunnlag av elevenes kognitive (og emosjonelle og fysiske) forutsetninger. Prinsipielt er en slik form for ipsativ vurdering nå i strid med god faglig vurdering. Som vi har presisert tidligere, står man her altså overfor utfordringen å endre en etablert tradisjon som har eksistert forholdsvis lenge (se kap. 2.2.1). Vi tror at klare nasjonale kriterier kan bety mye i så henseende. Og vi mener at det bør sies i enda tydeligere ordelag enn i dag at innsats, utholdenhet og interesse er viktige forutsetninger for å nå kompetansemål, men det kan aldri representere kompetansemål i seg selv.

Hvilke fag bør så prioriteres når det gjelder utvikling av nasjonale kriterier, hvis det ikke skal gjelde alle fagene? Det er gode argumenter for å fokusere spesielt på fagene matematikk,

norsk og samfunnsfag, som alle er prioritert i utprøvingen. Sammen med engelsk og naturfag ville man da dekke de største fagene i grunnskolen.³ Men argumentet ovenfor teller i motsatt retning. Det er trolig i de mange ”små” fagene at vurderingskulturen er svakest. I disse fagene (kroppsøving, mat og helse, RLE, kunst og håndverk, samt musikk) danner det seg trolig lett lokale varianter av kriterier, og karakterer i disse fagene til sammen betyr mye for det samlede resultatet ved avslutning av grunnskolen. I og med at alle fag teller like mye ved inntak til videregående opplæring, er det kanskje disse fagene som bør prioriteres dersom man ønsker best mulig å ivareta et rettferdighets- eller harmoniseringsperspektiv? I så måte er det for øvrig prisverdig at ”Mat og helse” er valgt ut i utprøvingen.

Vi anbefaler at i grunnskolen ses alle fagene på som like relevante når det gjelder å utvikle kriterier på kompetansemål. Vi anbefaler også at ulike tradisjoner for ipsativ vurderingsformer tas opp og avklares overfor alle lærere, og spesielt på barnetrinnet.

Hvordan skal kriteriene ”gjelde” på ulike tidspunkt i skoleåret?

Et annet spørsmål gjelder hvordan kriteriene skal brukes gjennom skoleåret. Det er og blir et dilemma at kompetansemålene i prinsippet handler om oppnådd kompetanse ved skoleårets slutt. På en måte blir det da litt ”urettferdig” tidlig i skoleåret å bruke rigide kriterier som i prinsippet bare er relevant ved avslutningen. All vurdering gjennom skoleåret er i det alt vesentlige å oppfatte som vurdering for videre læring, men motivasjonen kan lett svekkes hvis man møter urealistiske krav tidlig i skoleåret. Men på den annen side, med intensjonen om å lage nasjonale kriterier som skal bidra til tydeligere fokus på konkrete læringsmål og mer rettferdig vurdering, blir det viktig også å kunne forholde seg til og ha et svar på hvordan dette skal henge logisk sammen. Fra et elevperspektiv er det viktig å vite *når* en skal vurderes, slik at de tørr å stille spørsmål og gjøre feil. Faren er at elever forholder seg tause dersom de tror at spørsmål kan fremstille dem som lite kompetente faglige, og slik vurderes lavere. En oppklaring på dette området, vil derfor også være viktig sett ut i fra elevenes rettferdighets forståelse..

Et spesielt problem gjelder standpunkt karakterene, idet disse som nevnt *ikke* skal representere et slags ”gjennomsnitt” gjennom skoleåret. Da blir det i prinsippet ikke relevant å bruke verken terminkarakterer eller prøver gjennom skoleåret som premisser for den endelige karakteren. Men dette vil ha som konsekvens at lærerne vil få store problemer med å kunne begrunne de avgitte karakterene. Det kan føre til et stort press i retning av prøver i form av lokale årseksamener i alle fagene. Dette problemet er for øvrig relevant ut fra kompetansemålene som allerede eksisterer, men blir ytterligere aktualisert gjennom eventuelle nasjonale kriterier for måloppnåelse.

Vi anbefaler at det gjøres klart at læreplanens kompetansemål er å oppfatte som mål ved skoleårets avslutning. Dette gjør det nødvendig med veiledning til lærere om hvordan vurdering gjennom skoleåret skal forholde seg til målene.

Taksonomi og ulike mestringsnivåer

I prosjektet har vi merket at et utvalg av skolene bruker Blooms taksonomi, og dette gjelder også de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn i samfunnsfag. I spørreundersøkelsen var ett av spørsmålene rettet mot taksonomi, og resultatet her kan tyde på stor usikkerhet blant lærerne

³ Vi refererer her til små og store fag ut i fra timetallet de er tildelt i Kunnskapsløftet.

og at diskusjonen om Blooms taksonomi ikke har stått sentralt i den veiledningen lærerne har fått i forbindelse med prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. I Utdanningsdirektoratets veiledningshefte tas det heller ikke opp. Derfor drøfter vi og kritiserer vi tankegangen bak Blooms taksonomi i kapittel 2. Ut i fra dette vil vi anbefale en videre drøfting av bruken av denne måten å tenke kompetansebeskrivelser på ulike nivåer, også med utgangspunkt i våre reservasjoner.

På mange måter representerer kriterier for måloppnåelse en forutsetning for pålitelige nasjonale kompetanseskalaer, og i så måte representerer de et virkemiddel for styrking både av validiteten og reliabiliteten til slike skalaer. Men det er også nødvendig å se dette i lys av at elever og lærere også erfarer andre kompetanseskalaer i skolehverdagen. For det første skal elevene vurderes etter karakterer fra 1 til 6 i alle fag fra og med 8. trinn. For det andre er det for tiden nasjonale prøver på høsten i 5. og 8. trinn, og her blir elevene vurdert etter henholdsvis tre og fem nivåer (intervaller i henhold til gitte prosentiler). Og hvert nivå er beskrevet med hensyn til hva elever på hvert av disse nivåene typisk mestrer. Høsten 2009 skal det for øvrig gjennomføres nasjonale prøver også på 9. trinn. I internasjonale studier som PISA (stort sett 10. trinn), TIMSS (4. og 8. trinn) og PIRLS (4. trinn) blir internasjonalt gjennomsnitt standardisert til 500 poeng, mens standardavviket blant elever settes til 100 poeng. Også i disse studiene grupperes elevene i nivåer (intervaller med like store spenn i poeng) etter prestasjoner, og hvert nivå er beskrevet som kompetansebeskrivelser i form av hva som typisk mestres av elevene på dette nivået. Men det relateres ikke til noen konkrete kriterier.

Vi mener det er uheldig at det allerede finnes flere ulike skalaer som elever og lærere må forholde seg til. Og de trenger i hvert fall ikke enda flere. Nasjonale prøver har foreløpig definert en type kompetanseskala som ikke henger sammen med noe annet i skolen. Og da tenker vi ikke bare på antall nivåer, men også på hvordan disse nivåene er forankret, nemlig utelukkende gruppe- (norm-) relatert til en nasjonal fordeling. Vi anbefaler at det gjøres noen grep for å unngå ytterligere forvirring med ulike skalaer som ikke kan relateres til hverandre. Vi er dessuten bekymret for en eventuell innføring av en gradert nivåskala for måloppfyllelse (for eksempel tredelt i ”lav”, ”middels” og ”høy”) som inviterer til en tankegang om en normering. På mange måter representerer kompetansebeskrivelser knyttet til *typiske* utfordringer som mestres (slik det er gjort i nasjonale prøver og internasjonale studier) et alternativ til opplegget med rigide kriterier for måloppnåelse tett knyttet til målene selv. Vi mener det kan være vel verdt å diskutere grundig en framgangsmåte på linje med den som anvendes i for eksempel PISA eller i de nasjonale prøvene (se *Veiledning i oppfølging av resultater fra nasjonal prøve i lesing 8.trinn, Høsten 2008*).⁴

I forbindelse med analysen av innsendte kjennetegn tok vi opp skillet mellom kompetansenivåer. I gjennomgangen av kjennetegn i norsk sa vi at forskjellene bør komme tydeligere fram i beskrivelsene av elevenes mestringsnivåer. Vi påpekte at i flere av de innsendte kjennetegnene var det eksempler på kjennetegn på lav og høy måloppnåelse hvor skillet ikke er tilstrekkelig tydelig. Dette gjelder særlig i forhold til spørsmål om hva som er kriterier for lav kompetanse. I modell D brukes lav kompetanse i forbindelse med karakteren 2, mens i modell C skal en skille mellom høy og lav kompetanse. Vi har påpekt at en finner glidende overganger, slik at det noen ganger er liten forskjell mellom høy og lav, mens det andre ganger er stor forskjell. I vår gjennomgang av kjennetegn ser vi behovet for en gjennomgående drøfting av hvilket nivå en skal legge seg på slik at ikke skolene opererer med

⁴ <http://www.utdanningsdirektoratet.no/Artikler/Veiledningsmaterieell-i-lesing-pa-norsk/> (lastet ned 4.mai 2009).

ulike standarder. Et annet viktig spørsmål er hva betegnelsen skal være for de som ikke har oppnådd noen av kompetansemålene på et gitt trinn. Et eksempel på dette kan være at enkelte elever etter 2. trinn ikke har oppnådd de kompetansemålene som er satt opp. Et annet eksempel er at elever etter 10. trinn ikke har nådd noen av de kompetansemålene som er knyttet til 8. 9 og 10. trinn. Vi oppfatter ikke disse elevene som uten kompetanse, de kan ha kompetanse på lavere nivå enn de kompetansemålene som er gitt etter 8. 9. og 10. trinn. Et spørsmål kan være om det passer å kalle dette for lav kompetanse?

I tillegg vil vi nevne at det i skolen er en økende bruk av læremidler der spesielle vurderingsverktøy brukes. Noen kommuner har løftet spesielt fram slike som kommunale felles tiltak. Vi tenker her særlig på mål- eller stegark, som nå er i bruk i mange skoler.

I prosjektet *Bedre vurderingspraksis* brukes betegnelsen høy og lav måloppnåelse. Det kan være interessant å ta opp spørsmålet om betegnelsen høy og lav måloppnåelse er identisk med høyt og lavt mestringsnivå. Er det slik at høy måloppnåelse alltid er forbundet med høyt mestringsnivå? Det er mulig å tenke seg at en kan ha høy måloppnåelse på oppgaver som er svært enkle. Vi kan altså ha høy måloppnåelse på et lavt kompetansenivå. *Vi anbefaler derfor en grundig gjennomgang av dilemmaer knyttet til høy og lav måloppnåelse.*

Vi tilrår at i det videre arbeidet med kriterier for kompetansemål legges vekt på en avklaring av momentene og dilemmaene beskrevet i disse avsnittene. Vi anbefaler spesielt at kriterier for kompetansemål blir formulert slik at det er lett å se sammenhengen med karakterskalaen, eksamen og eksamensveiledninger, samt prestasjonsnivåene på nasjonale prøver.

Faren for mer vurderingsbyråkrati

Det er velkjent at det har vært en betydelig økning av administrative arbeidsoppgaver for lærerne de siste årene. Det har vært stilt spørsmål om i hvilken grad denne økningen kommer elevenes læring til gode. Statsråden er svært opptatt av dette og har nedsatt en kommisjon for å prøve å finne og redusere ”tidstyvene” i forhold til målrettet undervisning i norsk skole. Vi deler fullt ut denne bekymringen, og vi mener det i vår sammenheng er viktig å unngå at nye prinsipper for vurdering skal bli en ny tidstyv med svært formell og detaljert rapportering om grader av måloppnåelse. Vi ønsker her å komme med en tydelig advarsel mot dette, og særlig i forhold til krav om skriftlig dokumentasjon og hyppig rapportering. Det er forståelig og nødvendig at noe vurdering også skal dokumenteres skriftlig, men utfordringen er nå å gjøre det på en slik måte at det er gjennomførbart i praksis, og at ikke krav om dokumentasjon stjeler unødig tid fra det viktige vurderingsarbeidet som skjer i klasserommet.

Vi advarer mot for tidkrevende og detaljerte krav til dokumentasjon og rapportering om vurderingsresultater.

Lærerutdanningen og kompetanseheving i skolen

Gjennom enkeltintervju med skoleeier, skoleledere og lærere har det kommet til dels krass kritikk av høyskole og universitetsmiljøer for manglende kunnskap om elevvurdering. Enkeltveiledere har blitt trukket fram som spesielt dyktige, mens sektoren som helhet har noe mindre tillit. Spørreundersøkelsen viste at om lag 1/3 av lærerne som har fått veiledning, har vært ”misfornøyd/svært misfornøyd” med tilbudet.

Vi registrerer denne kritikken og ser på det som en av de store utfordringene framover. Hvordan kan forskningsmiljøet i Norge øke egen kompetanse til beste for norsk skole? Og hvordan kan skoler i større grad nyttiggjøre seg den kompetansen som i dag eksisterer i sektoren? Hvordan kan samarbeidet mellom praksisfeltet og universiteter og høyskoler styrkes? Her vil vi påpeke at også universitet og høyskoler har et praksisfelt med lang vei å gå for å få en konsistent og rettferdig vurdering av studentene. Vi anbefaler derfor en videre satsing på kompetanseheving både for høyskole- og universitetsmiljøene og for lærere i skolen i tråd med nyere forskning både nasjonalt og internasjonalt. Denne satsingen bør favne bredt og fange opp ulike aspekter ved vurdering, slik at ikke satsingen blir for smal.

Vi anbefaler satsing på kompetanseheving innen elevvurdering i universitets- og høyskolesektoren for å kunne ivareta behovet for kompetent og relevant veiledning i skolen i tråd med gjeldene prinsipper.

Forskning og utviklingsarbeid

Vår følgeforskning tar opp spørsmål knyttet til evaluering av vurderingspraksis, men berører ikke sammenhengen mellom en eventuell forbedring av faglig relevant tilbakemelding og økt læringsutbytte hos elevene. Det er behov for mer kunnskap om læringsfremmende vurdering, og forholdet mellom elevvurdering og læringsresultat bør særlig vektlegges i fremtidig forskning. I denne sammenhengen vil vi også fremheve behovet for forskning rettet mot vurdering *av* læring (resultatvurdering) som kan fungere som læringsfremmende vurdering, altså som vurdering *for* læring. Nå som elevvurdering i hele grunnopplæringen kan ses under ett, er det behov for å se nærmere på hvordan elevens kompetanseoppnåelse etter de ulike trinnene i opplæringen utgjør en forutsetning for videre læring. Det er særlig grunn til å fremheve forskning rettet mot sammenhengen mellom sluttvurdering i grunnskolen som forutsetning for læring i videregående opplæring. Det er også behov for mer systematisk innsikt i mekanismer som kan føre til mer rettferdig vurdering, særlig hva som kan hindre store systematiske forskjeller fra lærer til lærer, fra skole til skole og fra vurderingsform til vurderingsform.

Vi anbefaler mer norsk forskning på vurderingsområdet, både angående teoretiske analyser og empiriske studier med fokus på praksisfeltet.

Mot et enhetlig og helhetlig system for elevvurdering

Når det nå skal tas noen viktige avgjørelser om vurderingsprinsipper i norsk skole i de kommende årene, er det uhyre viktig at de ulike delene blir sett i sammenheng. Vi tenker her på lærernes formelle og uformelle vurdering, med og uten karakterer, av daglig leksehøring eller framlegging, småprøver, tentamener og årsprøver. Men vi tenker også på hele det nasjonale vurderingssystemet bestående av nasjonale prøver, kartleggingsprøver og offentlig eksamen, ja, til og med deltakelse i internasjonale studier. Vi tenker også på andre virkemidler (stegark og liknende) som er i bruk gjennom læremidler og kommunale tiltak. Vi har prøvd å avveie alle disse hensynene, men vi finner det vanskelig å gi noen klare og helhetlige råd om veien videre ut over det vi har lagt fram her.

Helt til slutt: Det er et svært viktig veivalg for norsk skole når man skal få på plass et godt og helhetlig felles system for elevvurdering som både er læringsfremmende, faglig relevant og rettferdig. For lærerne er det avgjørende at de får et godt verktøy til hjelp i elevvurderingen. All erfaring tyder på at ingen forskrifter i seg selv er tilstrekkelig til å skape en god og

enhetlig vurderingskultur, siden et slikt dokument alltid vil være gjenstand for ulik fortolkning og ulike subkulturer. Bare gjennom eksempler, veiledning, praktisering, samarbeid og tilbakemelding er det mulig å oppnå et godt tolkningsfellesskap. Hvordan dette skal fremmes, er også et viktig spørsmål.

Litteratur

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Anderson, L.W. og Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for learning, teaching, and assessing*. NY: Longman.
- ARG (2002). Assessment for learning: 10 principles. *Assessment Reform Group*. UK: University of Cambridge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W.H. Freeman.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E. Dochy, F. Ridgeway, J. et al. (2006). *EARLI position paper. A learning integrated assessment system*. *Educational Research Review*, 1, 61 – 67.
- Black, P. (2007). Full marks for feedback. *Make the Grade: Journal of the Institute of Educational Assessors*, 2 (1), 18-21.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (1998). *Working inside the black box – Assessment for learning in the classroom*. London: School of Education, King's college.
- Black, P. (1999). Assessment, Learning Theories and Testing Systems. I: P. Murphy (red.): *Learners, Learning and Assessment*, 118-134. London: The Open University.
- Black, P., C. Harrison, et al. (2002). *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*. London: King's College London, Department of Education and Professional Studies.
- Black, P., C. Harrison, et al. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. Buckingham: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall B. & Wiliam, D. (2006a). *Assessment for learning. Putting it into practice*. Berkshire: Open University Press.
- Black, P. & Wiliam, D. (2006b). Developing a theory of formative assessment. I: J. Gardner (red.): *Assessment and Learning*, 81-100. London: Sage.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*, 21 (1), 5-31.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1. Cognitive domain*. New York: McKay.

- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. NY: The Continuum International Publishing Group.
- Crooks, T.J. (1988). The Impact of classrooms evaluation on students. *Review of Educational Research*, 5, 438-481.
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C.S. (1999). *Self theories, their roles in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dysthe, O. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 3, 16-23.
- Dysthe, O., Engelsen, K.S., Madsen, T.Gj., & Wittek, L. (2008) A theory-based discussion of assessment criteria. The balance between explicitness and negotiation. I: A. Havnes & L. McDovell (red.): *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*, 121-130. Routledge, Research in Education.
- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (3), 215-225.
- Forskrift til opplæringslova (2006). Kunnskapsdepartementet.
- Gardner, J. (2006). Assessment and learning: An introduction. I: J. Gardner (red.): *Assessment and Learning*, 1-5. London: Sage.
- Glaser, R. & Klaus, D.J. (1962). Proficiency measurement: Assessing human performance. I: R.M. Gagné (red.): *Psychological principles in system development*, 419-474. NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Grøgaard, J.B. (1997). En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenestens målgruppe – rekruttering og tiltak første skoleår. I: B. Lødding og K. Tornes (red.): *Idealer og paradokser. Aspekter ved gjennomføring av reform 94*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Grønmo, L.S., Bergem, O.K., Kjærnsli, M., Lie, S. & Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd i realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Acta Didactica, 5. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 94*. Oslo: Norges forskningsråd.

- Haugstveit, T.B. (2005). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse – Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 6, 417-430.
- Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. I: J. Gardner (red.): *Assessment and Learning*, 61-80. London: Sage.
- Harlen, W. (2007). Criteria for evaluating systems for assessment. *Studies in Educational Evaluation*, 33, 15-28.
- Hattie, J. (1999 June). Influences on student learning (Inaugural professorial address, University of Auckland, New Zealand).
- Hattie, J. & H. Timperley (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1), 81-112.
- Hertzberg, F. (2003). Arbeid med muntlige ferdigheter. I: K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*, 137-171. Oslo: Unipub.
- Hertzberg, F. (2008). Assessment of writing in Norway - a case of balancing dilemmas. I: A. Havnes & L. McDovell (red.): *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary Education*, 51-60. Routledge, Research in Education.
- Hægeland, T. & Kirkebøen, L.J. (2006). *Skoleresultater 2006. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Statistisk sentralbyrå.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L.J., Raaum, O. & Salvanes, K.J. (2005). Familiebakgrunn, skoleressurser og avgangskarakterer i norsk grunnskole. *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse*. Statistisk sentralbyrå.
- Karabenick, S.A., Wooley, M.E., mfl. (2007). *Cognitive processing of self-report items in educational research: Do they think what we mean?* *Educational Psychologist*, 42 (3), 139-151.
- KD (2007). St.meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet.
- KD (2008). St. meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A. & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I: K. Klette (red.): *Klasserommets praksisformer etter reform 97*, 39-76. Oslo: Unipub.
- KUF (1996). St. meld. nr. 47 (1995-1996). *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- KUF (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Lie, S., M. Kjærnsli, et al. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling.
- Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990). *A theory of goal and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (2006). Midlertidig utgave. Kunnskapsdepartementet/ Utdanningsdirektoratet.
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: NIFU skriftserie, 4.
- Natriello, G. (1987). The impact of evaluation processes on students. *Educational Psychologist*, 22, 155-175.
- Opplæringslova med forskrifter (2001). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pressley, M. & McCormick, C.B. (1995). *Advanced educational psychology for educators, researchers, and policymakers*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Sadler, R. (1998). Formative assessment: Revisiting the territory. *Assessment in Education*, 5 (1), 77-84.
- Sadler, R. (1987) Specifying and Promulgating Achievement Standards. *Oxford Review of Education*, 13 (2), 191 – 209.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. I: R.W. Tyler: *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83 Chicago: Rand McNally.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times The uses and abuses of assessment*. Oxon: Routledge Taylor and Francis group.
- Stokke, K.H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L. (2008a). *Skolerapport 1. Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag i prosjektet "Bedre vurderingspraksis"*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.

- Stokke, K.H., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L. (2008b). *Evaluering av vurdering for læring. Underveisrapport fra følgeforskningen "Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag"*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo.
- Støren, L.A., Helland, H. & Grøgaard, J. (2007). *Og hvem stod igjen...? Sluttrapport fra prosjektet gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. Oslo: NIFU STEP, Rapport 14.
- Tholin, J. (2006). *Att kunna klara sig i ökänd natur. En studie av betyg och betygskriterier – historiska betingelser och implementering av ett nytt system*. Doktoravhandling ved Institutionen för pedagogik och didaktik, Högskolan i Borås.
- Torrance (2007) Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post – secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 14 (3), 281-294.
- UFD (2002). *Førsteklasses fra første klasse*. NOU 2002:10
- UFD (2003). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. NOU2003:16.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Vurdering – Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*.
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale*, Gyldendal norsk forlag.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1991). Metaphors in motivation and attribution. *American Psychologist*, 46 (9), 921-930.
- Wentzel, K.R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wiliam, D. (2007). Content then process: Teacher learning communities in the service of formative assessment. I: D. Reeves (red.): *A head of the curve: the power of assessment to transform teaching and learning*, 182-204. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- Wolters, C.A. & Pintrich, P.R. (2001). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English and social studies classrooms. I: H.J. Hartman (red.): *Metacognition in learning and instruction. Theory, research and practice*, 103-124. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. I: M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.): *Handbook of self-regulation*, 13-39. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational psychology*, 82 (1), 51-59.
- Aas, Marit (2009) *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo

Vedlegg 1

Oversikt over antall videregående skoler i utprøvingen som deltar med hvilke utdanningsprogram og programområder/fag på vg1 og vg2.

	Utdanningsprogram eller fag	Antall skoler	Programområde vg2 (gjelder for enkelte av skolene)
Yrkesfaglige utdanningsprogram	Norsk Y	4	
	Matematikk P (Y)	4	
	EL	2	Elenergi, Automatisering
	SS	3	Salg og service
	DH	1	Frisør
	BA	1	
	HS	8	Helsearb.fag, Hudpleie, Barne- og ungdomsarb.fag, Helseservice
	TP	4	Produksjons- og industriteknikk
	MK	1	
	RM	1	Kokk- og servitørfag
Studieforberedende utdanningsprogram	Norsk ST	14	
	Matematikk T (ST)	10	
	Matematikk P (ST)	7	
	Tysk	1	
	Engelsk	1	
	Historie	1	
	Samfunnsfag	1	
	Rettslære	1	
	Markedsføring og ledelse	1	
	Idrettsfag	2	
	Musikk, dans og drama	1	Drama

LÆRERSPØRRESKJEMA

Bedre vurderingspraksis Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo

Om deg selv

1 **Skolens navn:** _____

2 **Jeg deltar i prosjektet i følgende fag:** (Sett ett eller flere kryss)

Grunnskolen:	Matematikk	Norsk	Samfunnsfag	Mat og helse
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Videregående:	Matematikk	Norsk		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
	Andre studieforberedende fag	Yrkesfag		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

3 **I inneværende skoleår deltar jeg i prosjektet på følgende trinn:**

(Sett ett eller flere kryss)

2.	4.	7.	10.	Vg 1	Vg 2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4 **Dersom du deltok i prosjektet forrige skoleår, kryss av for trinn.**

NB! Gjelder kun dersom du deltok i fag som er med i prosjektet. (Sett ett eller flere kryss)

2.	4.	7.	10.	Vg 1	Vg 2
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5 **Jeg har vært ansatt år i skolen**

6 **Hva slags stilling har du?**

Lærer	Adjunkt	Adjunkt m/tillegg	Lektor	Lektor m/tillegg
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7 **Kjønn**

kvinne	mann
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Veiledning

Din skole er med i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* med utprøving av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Prosjektet er i regi av Utdanningsdirektoratet. Vi er en gruppe forskere ved Universitetet i Oslo som følger og evaluerer prosjektet.

Dette spørreskjemaet besvares av lærere som i inneværende og/eller forrige skoleår underviser/underviste på 2., 4., 7. og 10. trinn i fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse, i tillegg til lærere på Vg1 og Vg2 som underviser i norsk og matematikk og andre fag som inngår i prosjektet.

Lærere som deltok i prosjektet forrige skoleår, skal besvare spørsmålene ut fra det trinnet de underviser på i inneværende skoleår.

Behandlingen av informasjon i spørreskjemaet er i tråd med Datatilsynets retningslinjer og din anonymitet er sikret gjennom disse.

I spørreskjemaet ønsker vi å innhente informasjon om:

- deg selv, hvilke trinn og hvilke fag du underviser i
- ditt syn på elevvurdering
- skolens og ditt arbeid med prosjektet
- kompetanseutvikling i elevvurdering
- elevdeltakelse i vurdering i fag
- elevenes motivasjon for læring
- dine tanker om prosjektet
- forhold mellom kompetansemål og kjennetegn

Takk for at du tar deg tid til å fylle ut skjemaet!

2

Ditt syn på hva som er god elevvurdering

Nedenfor finner du noen utsagn om elevvurdering. Du skal ta standpunkt til utsagnene helt uavhengig av prosjektet som du og skolen din nå er med i.

8 **Hvor enig eller uenig er du i utsagnene?**

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Enig	Nøytral	Uenig
a) Sammenligninger mellom elever bør ligge til grunn for vurdering av den enkelte elev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Elevenes innsats og aktivitet i klasserommet bør telle med som en viktig del av den faglige vurderingen av eleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Et godt vurderingssystem skiller klart mellom elevenes læringsprosess og deres faglige kompetanse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Det er viktig å få tydelig fram det eleven ikke mestrer i den faglige tilbakemeldingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Det er bare elever som har kompetanse på høyt nivå i et fag, som har mestring i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Tilbakemeldinger fra elevene i en vurderingssamtale bør kunne bidra til at læreren endrer undervisningen i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Høy måloppnåelse i et fag kjennetegnes ved at eleven viser stor interesse for faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Elevvurderingen bør inngå som en viktig del av undervisningen i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Å hente ut informasjon fra en tekst representerer lav måloppnåelse, mens høy måloppnåelse alltid forutsetter drøfting av stoffet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Et godt vurderingssystem er ett som sikrer hyppige tilbakemeldinger til elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Et kjennetegn på høy måloppnåelse er at eleven viser stor interesse for faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Skolens og ditt arbeid med prosjektet

9 Hvordan organiserer skolen arbeidet i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Ja	Nei	Vet ikke
a) Arbeidet er organisert i faggrupper (evt. på tvers av trinn).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Arbeidet er organisert på det enkelte trinnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Arbeidet er organisert med elevdeltakelse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Arbeidet er organisert som en del av det lokale læreplanarbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lærere som er nye i prosjektet dette skoleåret, har overtatt kjennetegnene som ble utviklet forrige skoleår og bruker dem i elevvurderingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Lærere som er nye i prosjektet dette skoleåret, tar utgangspunkt i kjennetegnene som ble utviklet forrige skoleår og videreutvikler dem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10 Hvem fungerer som skolens prosjektleder? (Besvares dersom skolen har organisert arbeidet som et prosjekt med leder).

(Kryss av i bare én boks)

a) Rektor	<input type="checkbox"/>
b) Ass.rektor/underv.insp./avd.leder	<input type="checkbox"/>
c) En lærer/noen av lærerne	<input type="checkbox"/>

5

11 Hvor langt er du kommet med hensyn til å ta kjennetegnene i bruk i inneværende skoleår?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Ja	Nei
a) Jeg har tatt i bruk kjennetegnene i mitt vurderingsarbeid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg har tatt i bruk kjennetegnene i kommunikasjonen om vurdering med elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg har tatt i bruk kjennetegnene i kommunikasjonen om vurdering med elever og foresatte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kompetanseutvikling i elevvurdering

12 Har du i forbindelse med prosjektet hatt kontakt med person(er) fra eksternt fagmiljø? (Eksternt fagmiljø kan være høyskole, universitet, konsulentfirma o.a. Gjelder ikke prosjektmedarbeidere fra Utdanningsdirektoratet. Kontakten kan dreie seg om kurs, veiledning m.m.)

(Kryss av i bare én boks)

	Ja	Nei	Vet ikke
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dersom du svarer *Ja* på dette spørsmålet, går du til [spørsmål 13](#).

Dersom du svarer *Nei* eller *Vet ikke* på dette spørsmålet, går du videre til [spørsmål 15](#).

13 På hvilken måte har person(er) fra eksternt fagmiljø bidratt til din kompetanseheving i elevvurdering?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Ja	Nei	Vet ikke
a) Jeg har deltatt på kurs om elevvurdering for hele lærerpersonalet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg har fått hjelp til å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg har fått veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i vurderingen av elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg har fått veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i kommunikasjonen med elevene om vurdering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14 Hvor fornøyd er du med bidraget fra eksternt fagmiljø?

(Kryss av i bare én boks)

Svært fornøyd	Fornøyd	Misfornøyd	Svært misfornøyd
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7

Elevdeltakelse i vurderingen i fag

Vi er interessert i å få informasjon om hvordan elevene dine involveres i vurderingsarbeidet og ber deg ta stilling til utsagnene nedenfor.

15 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
--	------------	------	-------	-------------

a) Jeg har regelmessige samtaler med den enkelte elev om måloppnåelsen i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg bruker tilbakemeldinger fra elever til å justere undervisningen videre i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) De fleste elevene deltar aktivt med å sette opp egne mål i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg forteller den enkelte elev hva han/hun skal gjøre for å bli bedre i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg forteller den enkelte elev hva han/hun mestrer i faget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg forteller elevene hva som kreves for å oppnå ulike grader av måloppnåelse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 Hvor ofte bruker du kjennetegnene som verktøy for å gi tilbakemelding på elevenes måloppnåelse?

(Gjelder for de fagene du underviser i og som inngår i prosjektet)

	Ukentlig	En gang pr mnd	En gang pr halvår	En gang i året eller aldri
a) Hvor ofte gir du elevene <u>skriftlige</u> tilbakemeldinger i forhold til kjennetegnene på måloppnåelse i fag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Hvor ofte gir du elevene <u>mundtlige</u> tilbakemeldinger i forhold til kjennetegnene på måloppnåelse i fag?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8

Elevers motivasjon for læring

Vi ønsker å få din generelle oppfatning av elevenes motivasjon for læring i skolefagene. Med elever menes her "de fleste av dine elever".

17 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Når elever setter seg ned for å lære noe vanskelig, kan de klare det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Elever synes det er viktig å forstå fagstoffet så godt som mulig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Når elever arbeider med skolefag, fortsetter de å jobbe selv om stoffet er vanskelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Elever velger oppgaver som de kan lære av.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Når elever arbeider med skolefag, gjør de sitt beste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Elever er interessert i å lære på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Elever liker faglige utfordringer som gjør at de kan lære nye ting.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Arbeidet med kjennetegn fører til at elevene blir mer motiverte for skolearbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9

21 Hvor mange nivåer synes du nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fag bør ha for at det skal bli et godt vurderingsverktøy?

(Sett bare ett kryss)

Ett nivå, det vil si bare på høyt nivå	To nivåer, det vil si på høyt og lavt nivå	Tre nivåer	Flere enn tre nivåer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22 Hvordan synes du det er å delta i prosjektet Bedre vurderingspraksis?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Det er veldig lærerikt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Det tar for mye tid.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Det er veldig nyttig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Prosjektet er godt organisert på skolen vår.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Det er fint at jeg og skolen er med i dette prosjektet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11

Dine tanker om prosjektet

18 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Ja	Nøytral	Nei
a) Jeg mener det er viktig at skolene selv utvikler kjennetegn på måloppnåelse i fag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg mener vi bør ha nasjonalt fastsatte kjennetegn som kan brukes i elevvurderingen uten bearbeiding lokalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg mener det bør utvikles nasjonalt fastsatte kjennetegn, som skolene selv videreutvikler/bearbeider lokalt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19 Dersom det i fremtiden blir nasjonalt fastsatte kjennetegn, hvilke fag synes du de bør utvikles for?

(Sett bare ett kryss)

Alle fag	Noen sentrale fag	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20 Dersom det i fremtiden blir nasjonalt fastsatte kjennetegn, hvilke trinn synes du de bør utvikles for?

(Sett bare ett kryss)

Alle trinn med kompetansemål i læreplanen	Noen av trinnene med kompetansemål i læreplanen	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10

Bruk av kjennetegn i din vurderingspraksis

I dette spørsmålet er vi opptatt av dine erfaringer med å bruke kjennetegn i vurderingsarbeidet.

23 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Kjennetegnene klargjør for meg hva elevene må gjøre for å forbedre seg faglig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene bidrar til en mer rettferdig vurdering.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kjennetegnene bidrar til en mer faglig relevant tilbakemelding til elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ved bruk av kjennetegn er det lettere enn tidligere å vurdere elevene kun ut fra faglige kriterier.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kjennetegnene er et nyttig verktøy i kommunikasjonen med de foresatte i forbindelse med vurdering av eleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Kjennetegnene gjør det lettere for meg å skille mellom prosess og kompetanse i tilbakemeldinger til eleven.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Kjennetegnene erstatter kompetansemålene i læreplanen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12

Forholdet mellom kompetansemål og kjennetegn

De neste spørsmålene dreier seg om forholdet mellom kjennetegn og kompetansemål.

Disse spørsmålene skal bare besvares av lærere som i **inneværende skoleår underviser på trinn med kompetansemål i læreplanen.**

NB! Viktig!

For spørsmålene 25–29 gjelder følgende:

- Lærere ved skoler som prøver ut modell **A og D**, skal foreta sine vurderinger i forhold til **de kjennetegnene som skolen selv utvikler.**
- Lærere ved skoler som prøver ut modell **B og C**, skal foreta sine vurderinger i forhold til **de ferdigstilte eksemplene på kjennetegn** (dvs. kjennetegnene i veiledningsheftet til Utdanningsdirektoratet).

Spørsmålene er knyttet til **bestemte fag** og skal kun besvares dersom du underviser i faget som er angitt i forbindelse med det enkelte spørsmålet.

Spørsmål 25 skal **kun** besvares dersom du underviser i **matematikk**.

25 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Det er samsvar mellom kjennetegnene og kompetansemålene i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13

14

De neste utsagnene dreier seg om forholdet mellom kjennetegn og karakterer i fag. Spørsmål 24 skal derfor **kun** besvares av lærere som underviser på **ungdomstrinnet** eller i **videregående skole** (dvs. **modell D** i prosjektet).

24 Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Kjennetegnene klargjør for meg hva som ligger i de ulike karakterene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene fører til at jeg foretar min vurdering på bakgrunn av kriterier i forbindelse med karaktersettingen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kjennetegnene klargjør for elevene hva som ligger i de ulike karakterene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 26 skal **kun** besvares dersom du underviser i **norsk**.

26 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Det er samsvar mellom kjennetegnene og kompetansemålene i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 27 skal **kun** besvares dersom du underviser i **samfunnsfag**.

27 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Det er samsvar mellom kjennetegnene og kompetansemålene i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15

Spørsmål 28 skal **kun** besvares dersom du underviser i **mat og helse**.

28 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Det er samsvar mellom kjennetegnene og kompetansemålene i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 29 skal **kun** besvares dersom du underviser i et **felles programfag** på et **vrkesfaglig utdanningsprogram**.

Oppgi utdanningsprogram:

29 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Det er samsvar mellom kjennetegnene og kompetansemålene i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene gir uttrykk for kvaliteten på elevenes kompetanse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene i fagene for meg som lærer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Kjennetegnene bidrar til å klargjøre kompetansemålene for elevene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Kjennetegnene er slik at de kan brukes av alle skoler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16

TILBAKEMELDINGER PÅ SKOLEARBEIDET DITT

Dette spørsmålet dreier seg om lærernes tilbakemeldinger til deg på skolearbeidet ditt.

Elever på 7. og 10. trinn skal krysse av i forhold til fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse.

Elever på Vg1 skal svare ut fra fagene norsk og matematikk.

5 Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i <u>én</u> boks for hver linje)	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Jeg synes det er lett å skjønne de faglige tilbakemeldingene jeg får fra lærerne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Lærerne forteller meg hva jeg skal gjøre for å bli bedre i disse fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lærerne forteller meg hva jeg mestrer i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Lærernes tilbakemeldinger i disse fagene gjør at jeg får lyst til å arbeide videre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lærernes tilbakemeldinger gjør at jeg vet hva jeg må gjøre for å forbedre meg faglig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Lærerne har fortalt meg hva som skal til for å nå kompetansemålene i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Lærerne bruker ord og uttrykk som gjør det lett å forstå de faglige tilbakemeldingene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Jeg synes lærerne foretar en rettfærdig vurdering av skolearbeidet mitt i disse fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5

Spørsmål 6 dreier seg om karakterer og skal bare besvares hvis du går på ungdomsskolen eller i videregående skole.

Elever på 7. trinn går videre til spørsmål 7.

6 Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i <u>én</u> boks for hver linje)	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Læreren har snakket med oss om hva som kreves for å oppnå de ulike karakterene i det enkelte fag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg har god kjennskap til hva som skal til for å få de ulike karakterene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg synes jeg får de karakterene som jeg fortjener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6

DELTAKELSE I VURDERINGSARBEIDET

I spørsmål 7 ønsker vi å få vite om du deltar i vurderingen av eget skolearbeid. Kryss av for hvor enig eller uenig du er i utsagnene nedenfor.

Elever på 7. og 10. trinn skal krysse av i forhold til fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse.

Elever på Vg1 skal svare ut fra fagene norsk og matematikk.

7 Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i <u>én</u> boks for hver linje)	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Lærerne spør meg hvordan jeg vurderer mitt eget arbeid i fagene som er nevnt ovenfor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Lærerne spør meg om jeg har forslag til hvordan jeg bør arbeide for å forbedre meg i disse fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Lærerne ber meg vurdere eget arbeid i forhold til kompetansemålene i læreplanen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Lærerne ber elevene vurdere hverandres skolearbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Lærerne lar elevene være med å bestemme hva det skal legges vekt på når arbeidet skal vurderes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7

KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE I FAG

Spørsmålene 8 og 9 dreier seg om kjennetegn på måloppnåelse i fag.

8 Forstår du hva som menes med kjennetegn på måloppnåelse i fag?

(Kryss av i bare <u>én</u> boks)	Ja	Nei
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du svarte Ja på spørsmål 8, fortsetter du med spørsmål 9.

Hvis du svarte Nei på spørsmål 8, går du videre til spørsmål 10.

I spørsmål 9 skal elever på 7. og 10. trinn krysse av i forhold til fagene norsk, matematikk, samfunnsfag og mat og helse.

Elever på Vg1 skal svare ut fra fagene norsk og matematikk.

9 Hva er din mening om bruk av kjennetegn i vurderingen?

(Kryss av i bare <u>én</u> boks for hver linje)	Ja, i alle fagene	Ja, i noen av fagene	Nei, ikke i noen fag
a) Kjennetegnene gjør det lettere for meg å forstå hva som kreves for å nå kompetansemålene i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Kjennetegnene gjør det lettere for meg å forstå lærernes tilbakemeldinger om hvor jeg står i fagene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Når læreren bruker kjennetegnene i sine tilbakemeldinger til meg, blir jeg mer motivert for skolearbeidet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Når læreren bruker kjennetegnene, blir det lettere for meg å forstå hva jeg må jobbe videre med.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Når læreren bruker kjennetegnene i vurderingen, blir vurderingen i fagene mer rettfærdig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8

DIN MOTIVASJON FOR Å LÆRE

Spørsmål 10 handler om din motivasjon for å lære i faget norsk. Kryss av for hvert av utsagnene nedenfor.

10 Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i én boks for hver linje)	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Når jeg arbeider med norsk, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg synes det er viktig å forstå fagstoffet så godt som mulig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg gjør mitt beste for å forstå stoffet som det blir undervist i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg gir meg sjelden før jeg er fornøyd med det jeg gjør.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg er interessert i å lære i norskfaget på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Når jeg arbeider med norsk, gjør jeg mitt beste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) I norsk velger jeg oppgaver som jeg kan lære av.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Jeg er sikker på at jeg vil greie å forstå stoffet som det blir undervist i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Når jeg setter meg ned for å lære noe vanskelig i norsk, kan jeg klare det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Hvis jeg vil lære noe ordentlig, greier jeg det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Jeg forventer å gjøre det bra i norskfaget.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål 11 handler om din motivasjon for å lære i faget matematikk. Kryss av for hvert av utsagnene nedenfor.

11 Hvor enig eller uenig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i én boks for hver linje)	Svært enig	Enig	Uenig	Svært uenig
a) Når jeg arbeider med matematikk, fortsetter jeg å jobbe selv om stoffet er vanskelig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg synes det er viktig å forstå fagstoffet så godt som mulig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg gjør mitt beste for å forstå stoffet som det blir undervist i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg gir meg sjelden før jeg er fornøyd med det jeg gjør.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg er interessert i å lære matematikk på skolen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Når jeg arbeider med matematikk, gjør jeg mitt beste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) I matematikk velger jeg oppgaver som jeg kan lære av.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Jeg er sikker på at jeg vil greie å forstå stoffet som det blir undervist i.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Når jeg setter meg ned for å lære noe vanskelig i matematikk, kan jeg klare det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Hvis jeg vil lære noe ordentlig, greier jeg det.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Jeg forventer å gjøre det bra i matematikk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du svarte på spørreskjemaet!

SKOLELEDERSPØRRESKJEMA

Bedre vurderingspraksis Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo

Veiledning

Din skole er med i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* med utprøving av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Dette spørreskjemaet skal besvares av rektor, selv om det på noen skoler kan være en annen i personalet som fungerer som prosjektleder. Spørreundersøkelsen er et ledd i evalueringen av prosjektet, som følges og evalueres av forskere ved Universitetet i Oslo.

Behandlingen av informasjon i spørreskjemaet er i tråd med Datatilsynets retningslinjer og din anonymitet er sikret gjennom disse.

I spørreskjemaet ønsker vi å innhente informasjon om:

- skolen og dens ledelse
- situasjonen før prosjektstart
- skolens arbeid med prosjektet
- kompetanseutvikling i elevvurdering
- skoleeiers rolle i prosjektet
- dine tanker om prosjektet

Takk for at du tar deg tid til å fylle ut skjemaet!

2

Om skolen og dens ledelse

1 Skolens navn: _____

2 Hvor mange elever hadde skolen pr 1. september 2008?

Antall elever: _____

3 Jeg har vært skoleleder i totalt år

4 Har du tatt eller er du i gang med å ta utdanning innen skoleledelse?
(her menes utdanning ved universitet/høgskole med studiepoeng)

Ja Nei

5 Kjønn kvinne mann

Situasjonen før prosjektstart

Vi ønsker informasjon om skolens vurderingspraksis før skolen ble med i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.

6 Hadde skolen en skriftlig, forpliktende plan for elevvurdering før skolen ble med i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks)

Ja Nei

₁ ₂

7 Skolens tidligere vurderingspraksis var kjennetegnet av at:

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

Ja Nei

a) lærerne brukte kriterier* i vurderingen av elevene ₁ ₂

b) lærerne brukte vurderingskriterier* i sine faglige tilbakemeldinger til elevene ₁ ₂

c) elevene ble tatt med i vurderingsarbeidet ₁ ₂

* Med kriterier/vurderingskriterier mener vi her målbare standarder/nivåbeskrivelser som lærerne i fellesskap har utviklet eller blitt enige om.

Vi ønsker også informasjon om skoleeiers arbeid med elevvurdering før prosjektstart.

8 Hva bidro skoleeier med i forhold til skolens arbeid med elevvurdering før prosjektet kom i gang?

(Kryss av i bare én boks)

Ja Nei

a) Skoleeier kom med retningslinjer for hvordan skolen bedre kunne systematisere sitt vurderingsarbeid. ₁ ₂

b) Skoleeier bidro med felles kompetanseheving innen elevvurdering. ₁ ₂

Skolens arbeid med prosjektet

9 Hvordan organiserer skolen arbeidet i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

- | | Ja | Nei |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Arbeidet er organisert i faggrupper (evt. på tvers av trinn). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Arbeidet er organisert på det enkelte trinn. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Arbeidet er organisert med elevdeltakelse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Arbeidet er organisert som en del av det lokale læreplanarbeidet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Lærerne som deltar i prosjektet, har fått frikjøpt tid til arbeidet (f.eks. 1 time pr uke). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10 Hvem deltar i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

- | | Ja | Nei |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Lærere som er knyttet til trinn med kompetansemål | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Hele personalet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11 Hvem fungerer som skolens prosjektleder? (Besvares dersom skolen har organisert arbeidet som et prosjekt med leder).

(Kryss av i bare én boks)

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| a) Rektor | <input type="checkbox"/> |
| b) Ass.rektor/underv.insp./avd.leder | <input type="checkbox"/> |
| c) En lærer/noen av lærerne | <input type="checkbox"/> |

5

12 Hva er rektors rolle i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

- | | Ja | Nei |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Koordinerer/legger til rette for arbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Deltar i faglige diskusjoner knyttet til utvikling og utprøving av kjennetegn | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Er direkte involvert i utviklingsarbeidet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Motiverer og følger opp lærerne som deltar i prosjektet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Sørger for kvalitetssikring av lærernes arbeid med kjennetegnene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

13 Samarbeider skolen med andre projektskoler?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

- | | Ja | Nei |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Lærerne som er med i prosjektet, samarbeider med lærere ved andre projektskoler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg samarbeider med rektorer ved andre projektskoler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Vår prosjektgruppe samarbeider med prosjektgrupper ved andre skoler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6

Kompetanseutvikling i elevvurdering

14 Har skolen i forbindelse med prosjektet hatt kontakt med person(er) fra eksternt fagmiljø? (Eksternt fagmiljø kan være høyskole, universitet, konsulentfirma o.a. Gjelder ikke prosjektmedarbeidere fra Utdanningsdirektoratet. Kontakten kan dreie seg om kurs, veiledning m.m.)

(Kryss av i bare én boks)

	Ja	Nei
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dersom du svarte **Ja** på dette spørsmålet, går du videre til [spørsmål 15](#).

Hvis du svarte **Nei** på dette spørsmålet, går du videre til [spørsmål 17](#).

15 På hvilken måte har person(er) fra eksternt fagmiljø bidratt til at skolens lærere har fått utviklet sin kompetanse i elevvurdering?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

- | | Ja | Nei | Vet ikke |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) De har holdt kurs om elevvurdering for hele lærerpersonalet/deler av personalet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) De har gitt lærerne hjelp til å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fag. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) De har gitt lærerne veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i vurderingen av elevene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) De har gitt lærerne veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i kommunikasjonen med elevene om vurdering. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

16 Hvor fornøyd er du med bidraget fra eksternt fagmiljø?

(Kryss av i bare én boks)

- | Svært fornøyd | Fornøyd | Mis-fornøyd | Svært mis-fornøyd |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7

Skoleeiers rolle i prosjektet

Vi ønsker informasjon om skoleeiers bidrag i forbindelse med prosjektet. Med skoleeier mener vi den som er skolens kontaktperson i dette prosjektet.

17 På hvilken måte er skoleeier involvert i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

- | | Ja | Nei |
|--|--------------------------|--------------------------|
| a) Skoleeier er aktivt med i skolens arbeid med prosjektet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Skoleeier har jevnlig møter med lærerne som deltar i prosjektet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Skoleeier har jevnlig oppfølgingsmøter med skolens prosjektgruppe. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Skoleeier har jevnlig møter med skolens ledelse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Skoleeier organiserer samarbeid mellom projektskolene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Skoleeier har etablert kontakt med et eksternt kompetansemiljø. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Skoleeier koordinerer skolens kontakt med eksternt kompetansemiljø. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Skoleeier viderefremidler informasjon fra Utdanningsdirektoratet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Skoleeier kan kontaktes ved behov. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

18 Hvor fornøyd er du med skoleeiers bidrag i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks)

- | Svært fornøyd | Fornøyd | Mis-fornøyd | Svært mis-fornøyd |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8

Dine tanker om prosjektet

19 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje)

- | | Ja | Nøytral | Nei |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Jeg mener det er viktig at skolene selv utvikler kjennetegn på måloppnåelse i fag. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg mener vi bør ha nasjonalt fastsatte kjennetegn som kan brukes i elevvurderingen uten bearbeiding lokalt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jeg mener det bør utvikles nasjonalt fastsatte kjennetegn, som skolene selv videreutvikler/ bearbeider lokalt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

20 Dersom det i fremtiden blir nasjonalt fastsatte kjennetegn, hvilke fag synes du de bør utvikles for?

(Sett bare ett kryss)

- | Alle fag | Noen sentrale fag | Vet ikke |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21 Dersom det i fremtiden blir nasjonalt fastsatte kjennetegn, hvilke trinn synes du de bør utvikles for?

(Sett bare ett kryss)

- | Alle trinn med kompetansemål i læreplanen | Noen av trinnene med kompetansemål i læreplanen | Vet ikke |
|---|---|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22 Hvor mange nivåer synes du nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fag eventuelt bør ha for at det skal bli et godt vurderingsverktøy?

(Sett bare ett kryss)

- | Ett nivå, det vil si bare på høyt nivå | To nivåer, det vil si på høyt og lavt nivå | Tre nivåer | Flere enn tre nivåer |
|--|--|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23 Hvor enig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i én boks for hver linje)

- | | Svært enig | Enig | Uenig | Svært uenig |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Lærerne viser stort engasjement i arbeidet med kjennetegnene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Lærerne har gjennom prosjektet utviklet sin vurderingskompetanse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Lærerne har gjennom arbeidet med kjennetegn fått et godt verktøy til bruk i elevvurderingen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Prosjektet har ført til bedre vurderingspraksis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Elevene er blitt mer motiverte for læring som en følge av utprøvingen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Elevene er blitt mer involvert i vurderingsarbeidet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Det er fint at skolen vår er med i dette prosjektet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

SKOLEEIERSPØRRESKJEMA

Bedre vurderingspraksis Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling
Pedagogisk forskningsinstitutt
Universitetet i Oslo

Veiledning

Som skoleeier er dere deltakere i prosjektet *Bedre vurderingspraksis* med utprøving av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Dette spørreskjemaet skal besvares av skoleeiers kontaktperson i prosjektet (det vil si den som har kontakt med Utdanningsdirektoratet og prosjektskolene). Spørreundersøkelsen er et ledd i evalueringen av prosjektet, som følges og evalueres av forskere ved Universitetet i Oslo.

Behandlingen av informasjon i spørreskjemaet er i tråd med Datatilsynets retningslinjer og din anonymitet er sikret gjennom disse.

I spørreskjemaet ønsker vi å innhente informasjon om:

- situasjonen før prosjektstart
- skoleeiers rolle i prosjektet
- skoleeiers arbeid med erfaringsspredning
- kompetansutvikling i elevvurdering
- dine tanker om prosjektet

Takk for at du tar deg tid til å fylle ut skjemaet!

1 Skoleeiers navn:

(navn på kommune/fylkeskommune)

Situasjonen før prosjektstart

Vi ønsker informasjon om skoleeiers planer for elevvurdering før skolene ble med i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*.

2 Hadde skoleeier en skriftlig forpliktende plan for elevvurdering før prosjektstart?

(Kryss av i bare én boks).

Ja Nei

₁ ₂

3 Skoleeiers tidligere innsats i forhold til elevvurdering omfattet:

(Kryss av i bare én boks for hver linje).

Ja Nei

- a) rapportering av skolens resultater ved nasjonale prøver og eksamener ₁ ₂
- b) pålegg om systematisk bruk av kartleggingsprøver og andre prøver ₁ ₂
- c) veiledning av skoleledere i forhold til elevvurdering på bakgrunn av resultatene på skolene ₁ ₂
- d) retningslinjer for hvordan skolene bedre kunne systematisere sitt vurderingsarbeid ₁ ₂
- e) felles kompetanseheving innen elevvurdering for alle skolene ₁ ₂

Skoleeiers rolle i prosjektet

Vi ønsker informasjon om skoleeiers bidrag i forbindelse med prosjektet. Med skoleeier mener vi den som er skoleeiers kontaktperson i prosjektet.

4 På hvilken måte er skoleeier involvert i prosjektet?

(Kryss av i bare én boks for hver linje).

Ja Nei

- a) Skoleeier er aktivt med i skolens arbeid med prosjektet. ₁ ₂
- b) Skoleeier har jevnlig møter med lærerne som deltar i prosjektet. ₁ ₂
- c) Skoleeier har jevnlig oppfølgingsmøter med skolens prosjektgrupper. ₁ ₂
- d) Skoleeier har jevnlig møter med skolens ledelse. ₁ ₂
- e) Skoleeier organiserer samarbeid mellom prosjektskolene. ₁ ₂
- f) Skoleeier har etablert kontakt med et eksternt kompetanse-miljø. ₁ ₂
- g) Skoleeier koordinerer arbeidet med kompetanseheving. ₁ ₂
- h) Skoleeier viderefremmer informasjonen fra Utdanningsdirektoratet. ₁ ₂
- i) Skoleeier kan kontaktes når skolene har behov. ₁ ₂
- j) Skoleeier motiverer og følger opp skolene som deltar i prosjektet. ₁ ₂
- k) Skoleeier deltar i faglige diskusjoner knyttet til utprøving av kjennetegn på måloppnåelse. ₁ ₂

Skoleeiers arbeid med erfaringsspredning

5 På hvilken måte arbeides det med erfaringsspredning?

(Kryss av i bare én boks for hver linje).

- | | Ja | Nei |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Skoleeier er i gang med erfaringsspredning til skoler som ikke er med i prosjektet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Skoleeier har planer om erfaringsspredning til skoler som ikke er med i prosjektet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Kompetansehevingstiltak fra eksterne veiledere har også kommet andre skoler til gode.* | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*Med andre skoler menes her skoler som ikke er med i prosjektet.

5

Kompetanseutvikling i elevvurdering

6 Har skoleeier i forbindelse med prosjektet tatt kontakt med person(er) fra eksternt fagmiljø?

(Eksternt fagmiljø kan være høgskole, universitet, konsulentfirma o.a. Gjelder ikke prosjektmedarbeidere fra Utdanningsdirektoratet. Kontakten kan dreie seg om kurs, veiledning m.m.).

Ja Nei

(Kryss av i bare én boks).

Dersom du svarte Ja på dette spørsmålet, går du videre til spørsmål 7.

Hvis du svarte Nei på dette spørsmålet, går du videre til spørsmål 9.

7 På hvilken måte har person(er) fra eksternt fagmiljø bidratt til at skolens lærere, skoleledere og skoleeier har fått utviklet sin kompetanse i elevvurdering?

(Kryss av i bare én boks for hver linje).

Ja Nei Vet ikke

- | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) De har holdt kurs om elevvurdering for involverte lærere og skoleledere i kommunen/fylkeskommunen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) De har gitt lærerne veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i vurderingen av elevene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) De har gitt lærerne veiledning i hvordan kjennetegn kan brukes i kommunikasjonen om vurdering med elevene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8 Hvordan vurderer du bidraget fra eksternt fagmiljø?

Svært relevant Relevant Lite relevant Ikke relevant

(Kryss av i bare én boks).

6

Dine tanker om prosjektet

9 Hvor enig eller uenig er du i følgende utsagn?

(Kryss av i bare én boks for hver linje).

- | | Ja | Nøytral | Nei |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Jeg mener det er viktig at skolene selv utvikler kjennetegn på måloppnåelse i fag. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Jeg mener vi bør ha nasjonalt fastsatte kjennetegn som kan brukes i elevvurderingen uten bearbeidning lokalt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Jeg mener det bør utvikles nasjonalt fastsatte kjennetegn, som skolene selv videreutvikler/bearbeider lokalt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10 Dersom det i fremtiden blir nasjonalt fastsatte kjennetegn, hvilke fag synes du kjennetegnene bør utvikles for?

(Kryss av i bare én boks).

Alle fag	Noen sentrale fag	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 Dersom det i fremtiden blir nasjonalt fastsatte kjennetegn, hvilke trinn synes du de bør utvikles for?

(Kryss av i bare én boks).

Alle trinn med kompetansemål i læreplanen	Noen av trinnene med kompetansemål i læreplanen	Vet ikke
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7

12 Hvor mange nivåer synes du nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fag eventuelt bør ha for at det skal bli et godt vurderingsverktøy?

(Kryss av i bare én boks).

Ett nivå, det vil si bare på høyt nivå	To nivåer, det vil si på høyt og lavt nivå	Tre nivåer	Flere enn tre nivåer
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 Hvor enig er du i utsagnene nedenfor?

(Kryss av i én boks for hver linje).

Svært enig Enig Uenig Svært uenig Vet ikke

- | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Lærerne viser stort engasjement i arbeidet med kjennetegnene. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Lærerne har gjennom prosjektet utviklet sin vurderingskompetanse. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Lærerne har gjennom arbeidet med kjennetegn fått et godt verktøy til bruk i elevvurderingen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Prosjektet har ført til bedre vurderingspraksis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Elevene er blitt mer motiverte for læring som en følge av utprøvingen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Elevene er blitt mer involvert i vurderingsarbeidet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Det er fint at skolene er med i dette prosjektet. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8

- 14 Vi ber deg kort beskrive erfaringer knyttet til å delta i prosjektet *Bedre vurderingspraksis*. Dette kan for eksempel gjelde innhold og gjennomføring, eller andre erfaringer skoleeier har gjort.

