

**Knut Steinar Engelsen**

# **Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse (RLM)**

Rapport for prosjektnr. NFR: 182883

**HSH-rapport 2010/3**



Knut Steinar Engelsen

# **Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse (RLM)**

Rapport for prosjektnr. NFR: 182883

**HSH-rapport 2010/3**



**HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND**  
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

2010

HSH-rapport 2010/3

Omslagslayout: Terje Rudi, HSH

Publisert av:  
Høgskolen Stord/Haugesund  
Klingenbergvegen 8  
5414 Stord  
[www.hsh.no](http://www.hsh.no)

Copyright © Knut Steinar Engelsen, 2010

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

# 1 Innhold

<b>1</b>	<b>INNLEIING .....</b>	<b>4</b>
1.1	Bakgrunn og premiss for prosjektet.....	4
1.2	Overordna forskings spørsmål.....	4
<b>2</b>	<b>PROSJEKTORGANISASJON .....</b>	<b>4</b>
2.1	Forskargruppe .....	5
2.2	Styringsgruppe .....	5
<b>3</b>	<b>ORGANISERING AV SKULEUTVIKLINGSDELEN.....</b>	<b>5</b>
3.1	Kontekst.....	5
3.2	Beskriving av prosess .....	6
3.3	Vidareføring av modellen .....	11
<b>4</b>	<b>DEN FORSKINGSMESSIGE ANALYSEN .....</b>	<b>11</b>
4.1	Metodisk fundament .....	11
4.2	Sentrale funn.....	13
4.3	Rettleiing av lærarstudentane – analyse av studentane sine bloggrefleksjonar.....	16
<b>5</b>	<b>OVERSIKT OVER PUBLIKASJONAR FRÅ PROSJEKTET .....</b>	<b>17</b>
5.1	Artiklar i fagfelleverderte journalar .....	17
5.2	Artiklar i fagfelleverderte bøker.....	17
5.3	Populærvitenskaplige artikler .....	17
5.4	Avhandlingar .....	17
5.5	Interne faglege rapportar .....	17
5.6	Planlagde publiseringar 2010 .....	18
5.7	Paper på referee-baserte internasjonale konferansar .....	18
5.8	Foredrag knytt til prosjektet .....	19
<b>6</b>	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>21</b>

# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn og premiss for prosjektet

Våren 2007 fekk Høgskolen Stord/Haugesund tildelt forskingsmidlar frå NFR, program for PraksisFoU til prosjektet ”Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse”. Tildelinga vart gjort etter fagleg vurdering av søknad , utvikla av Høgskolen Stord/Haugesund i samarbeid med professor Kari Smith ved Universitetet i Bergen og skuleleiinga ved Stord kommune .

I søknaden gjekk det fram at prosjekt ”Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse” både var tenkt å vere eit kompetanseutviklingsprosjekt, eit skuleutviklingsprosjekt og eit forskingsprosjekt. Dei prosessuelle målsettingane med prosjektet har både vore knytt til det å utvikle gode metodar for skulebasert kompetanseutvikling på vurderingsfeltet, å bidra til utvikling av gode praksisrelaterte forskingsmetodar og vidare å utvikle dei involverte lærarane sin vurderingskompetanse og dei involverte forskarane sin forskingskompetanse. Dei produksjonsorienterte måla har vidare vore knytt til det å betre vurderingspraksisen til dei lærarane og lærarstudentane som har vore involverte, å forskingsmessig belyse dei praksisane som er studerte og den eventuelle utvikling som har skjedd gjennom prosjektperioden.

## 1.2 Overordna forskingsspørsmål

I søknaden vart det overordna forskingsspørsmålet formulert på følgjande måte:

*Kor vidt og i tilfelle korleis kan ein ved hjelp av ulike former for refleksjonsbaserte mapper styrkje lærarane og lærarstudentane sin vurderingskompetanse sett i lys av måla for Kunnskapsløftet?*

# 2 Prosjektorganisasjon

Prosjektet har vore organisert med ei operativ forskargruppe og ei strategisk orientert styringsgruppe:

## 2.1 Forskargruppe

- Førsteamanuensis Knut Steinar Engelsen (prosjektleder)
- Stipendiat Anne Kristin Rønsen
- Førstelektor Bjørn Meling
- Høgskolelektor Tord Eide
- Forskingsassistent Pernille Moe (1.7.2008 – 31.12. 2009)
- Forskingsassistent Vigdis Stokker Jensen (frå 1.8. 2009)
- Forskingsassistent Lars Malvin Kvinge Røsseland (frå 1.8.2008)

Professor Kari Smith har vore rettleiar for gruppa og medforfattar for faglege tekstar. Forskargruppa har hatt ansvar for å drive både skuleutviklingsprosessen og forskingsprosessen. Gruppa har hatt jamlege prosjektmøte, stort sett ein gong pr veke (1- 2 timar). I møtet med lærarane møtte følgjande medlemmer fast: Engelsen, Rønsen, Eide og Meling. Dei andre medlemmene møtte lærarane ved særskilte høve. Møte med lærarstudentane og lærarutdannarane vart i hovudsak ivareteke av Engelsen, Eide, Meling og Stokker Jensen.

## 2.2 Styringsgruppe

- Dekan Liv Reidun Grimstvedt (leder)
- Professor Kari Smith
- Rektor, Tjødnalio skule, Sigrid Røsseland
- Rektor, Sagvåg skule, Lars Bakka
- FoU-koordinator Hallstein Madsen
- Førsteamanuensis Knut Steinar Engelsen

Styringsgruppa har hatt jamlege møter, ca 1 gong pr semester.

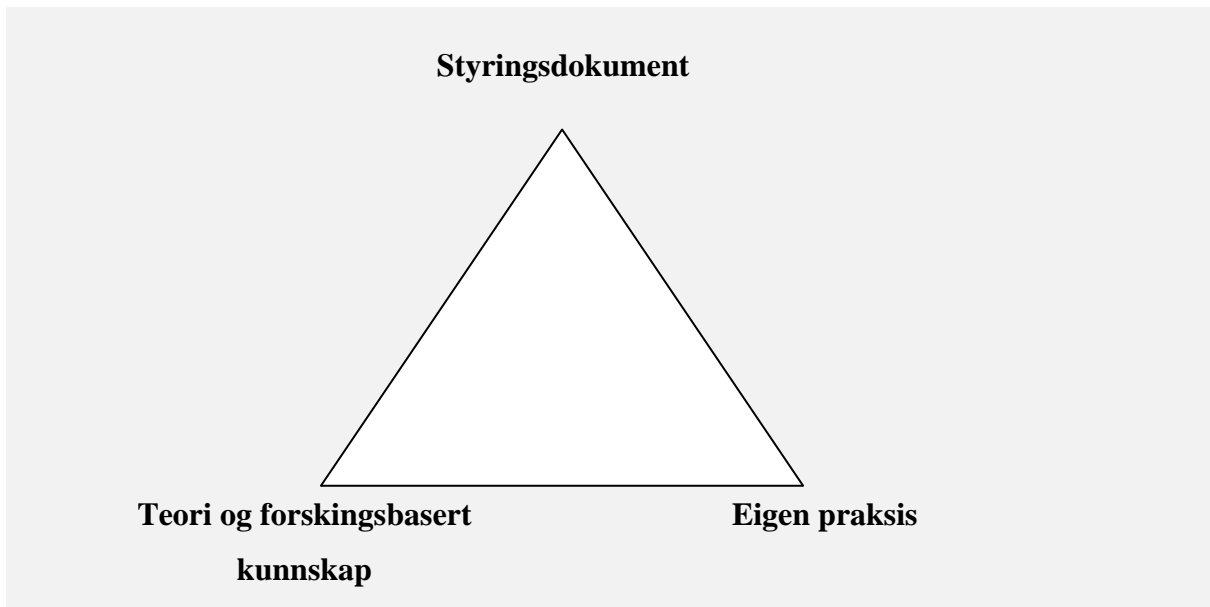
# 3 Organisering av skuleutviklingsdelen

## 3.1 Kontekst

Både skuleutviklingsprosessen og forskingsarbeidet var lokalisert til lærarutdanninga ved Høgskolen Stord/Haugesund og to barneskular i Stord kommune. 25 lærarstudentar og 10 barneskulelærarar var deltakarar i prosjektet. Dei fleste av lærarane var praksislærarar for dei involverte studentane. Lærarane fordelte seg på 4. til 7. klasse og samanlagt 110 elevar var involverte.

### 3.2 Beskriving av prosess

Skuleutviklingsdelen starta med faglege samlingar med lærargruppa, rektorane og forskargruppa. Vi starta prosjektdiskusjonen med å introdusere følgjande modell for å beskrive dei einskilde posisjonane i diskusjonen:



Figur 1: Dei ulike posisjonane i refleksjonsprosessen

Denne modellen<sup>1</sup> beskriver dei tre hovudperspektiva i den utviklingsprosessen vi skulle gå gjennom saman med lærarane og rektorane:

1. “Styringsdokument”: Dei viktigaste dokumenta her er Kunnskapsløftet, vurderingsforskriftene samt klare nasjonale styringssignal for vurdering som er komne frå Utdanningsdirektoratet etter oppdragsbrev frå Departementet.
2. “Eigen praksis”: Nokre har ein sterk tradisjon for at det lokale perspektivet er ein viktig pedagogisk forståingsfaktor, også når det gjeld å omsette sentrale styringssignal til praktisk pedagogikk. Her er også lærarane sine egne erfaringar med vurdering, syn på læring og skulens tradisjon med på å danne ei praksisforståing som er sentral og ein viktig premiss for utviklingsprosessar i klasserommet.
3. “Teori og forskingsbasert kunnskap”: Norske lærarar har ein svak tradisjon for å bruke teori og forskning i særleg grad som grunnlag for skoleutviklingsprosessar, og endå mindre internasjonal forskning som ikkje er tilgjengeleg på norsk. Men sidan vårt prosjekt også er et forskingsprosjekt, fann vi det naturleg å la dette perspektivet få ein

---

<sup>1</sup> Modellen er inspirert av Astrid Eggens foredrag ”Vurdering i lys av lærerplanen” under Nettverket for elev og lærlingvurdering – Nelvu’s vurderingskonferanse 31. oktober 2007

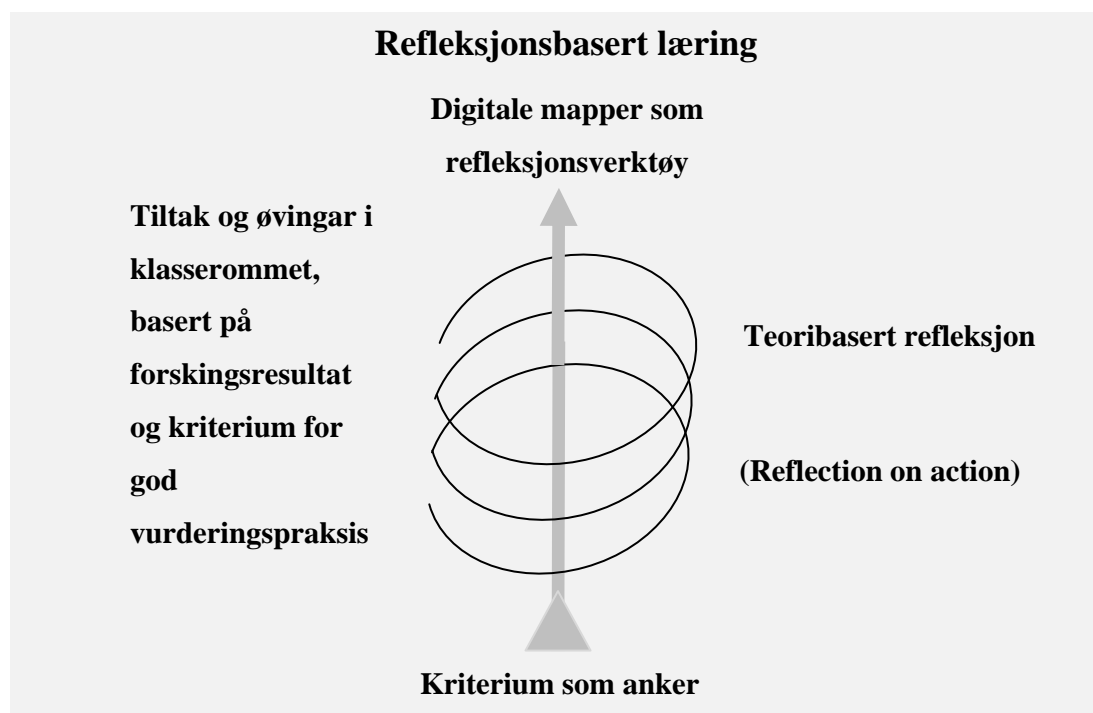


sentral plass i refleksjonsarbeidet, både for å avklare det faglege feltet for lærarane innleiingsvis i prosessen, og for å spegle egne praksiserfaringar undervegs.

I dei innleiande meta-diskusjonane knytt til denne trekanten fikk vi ei samforståing av at forskarane i utgangspunktet plasserte seg nærmare forskinga i aksen mellom styringssignal og teori/forskning, medan lærarane i stor grad plasserte seg sjølv på aksen mellom styringssignal og eigen praksis, med tyngdepunktet retta mot det siste perspektivet (eigen praksis).

I den innleiande fasen av prosjektet var hovudvekt i diskusjonane altså lagt på å avklare prosjektet sin teoretiske posisjon, både i høve til styringssignala frå sentrale myndigheiter og korleis desse var forstått av skuleleiinga i kommunen, rektorane på dei involverte skulane og lærarane, og kva forskingsmessig og teoretisk utgangspunkt forskargruppa møtte prosjektet med. Ein ambisjon med dei faglege møta i prosjektet har derfor vore å bygge ei bru mellom desse ulike perspektiva, slik at diskusjonane vart tufta på eit fundament som balanserte alle perspektiva og slikt sett etablerte ein felles transparent arena for refleksjon om eigen og skulens vurderingspraksis.

Vår målsetting har altså vore å etablere denne brua gjennom ein prosess prega av ei dialektisk vandring mellom kollektiv og teoribasert refleksjon, øvingar i klasserommet og observasjon av eigen og kollegaers vurderingspraksis. Modellen under visualiserer sjølve utviklingsprosessen:



Figur 2: Visualisering av refleksjonsprosessen.

I den innleiande fasen av prosjektet var hovudvekt i diskusjonane lagt på å avklare prosjektet sin teoretiske posisjon, både i høve til styringssignala frå sentrale myndigheter og korleis desse var forstått av skuleleiinga i kommunen, rektorane på dei involverte skulane og lærarane, og kva forskingsmessig og teoretisk utgangspunkt forskargruppa møtte prosjektet med. Deretter vart ein samd om å operasjonalisere dette utgangspunktet i form av eit kriteriesett. Meininga var at kriteriesettet skulle vere eit fagleg uttrykk for god vurderingspraksis, som alle dei involverte aktørar kunne stå bak.

### 3.2.1 Kriterieutviklingsprosessen

Kriterieutviklingsprosessen starta med at forskargruppa presenterte i alt 31 tentative kriterier for god vurderingspraksis, basert på dei aktuelle styringssignala frå overordna myndigheit, prosjektet sitt teoretiske fundament og innspel frå lærarane og rektorane i dei innleiande diskusjonane. Dette omfatta mellom anna skriftleg sjølvrapportering, basert på analyse av eigen praksis. Omlag halvparten av kriteria var tolka som formativt orienterte og halvparten summativt orienterte. Den uttalte målsettinga var at ein skulle bli samd om eit sett på totalt 10 kriterium.

Lærarane vart så sett saman i grupper på tvers av skulane, der dei fekk følgjande oppgåve:

- Bli samde om verdisetting på eksisterande kriterieliste (0-3)
- Foreslå kriterium som manglar i lista
- Vis eksempel på operasjonalisering av kriteria i eigen praksis

Deretter vart skulane bedne om å drøfte seg fram til semje om eit felles sett på 10 kriterium som dei kunne presentere og grunngje i prosjektmøte. På bakgrunn av innspela frå dei to skulane utforma forskargruppa eit forslag til endeleg sett på 13 kriterium, som vart lagt fram for lærarane til kritisk gjennomgang. Etter mindre justeringar, vart ein så samd om å la dette kriteriesettet danne grunnlaget for skuleutviklingsprosessen (sjå 4.2.1).

I utgangspunktet forventta vi at nokre av kriteria etter kvart skulle bli utfordra og problematisert i lærargruppa. På bakgrunn av dette var vi spesielt observante på slike teikn, både ved gjennomlesing av læraranes refleksjonar og i dei munnlege diskusjonane i prosjektmøta vi hadde mellom lærarane og forskarane ca annakvar veke. Vårt utgangspunkt her var at vi måtte vere ekstra årvakne overfor forhold som kunne dukke opp og sette det

einskilde kriteriet i nytt lys. Vi gjorde det også klart overfor lærarane og rektorane at vi var opne for ei justering av kriteriesettet undervegs i prosessen.

### **3.2.2 Systematisk øving i klasserommet og munnleg og skriftleg refleksjon**

#### **3.2.2.1 Teoretisk avklaring**

På basis av kriteriesettet tematiserte forskargruppa skuleutviklingsopplegget i 7 overordna tema med eigne tilhøyrande støtteark:

1. Kompetansekriteriet
2. Målnedbrytingskriteriet og opplysningskriteriet
3. Måloppnåingskriteriet og meistringskriteriet
4. Informasjonskriteriet og medverknadskriteriet
5. Sjølvvurderingskriteriet
6. Forventningskriteriet og motivasjonskriteriet
7. Diagnostiseringskriteriet og kartleggingskriteriet

Proessen knytt til kvart tema starta med eit fagleg prosjektmøte mellom lærargruppa, rektorane og forskargruppa der forskargruppa gjekk gjennom det teoretiske grunnlaget for temaet og drøfta dette med lærar- og rektor gruppa. Dette både for å problematisere teorien og for å søke å belyse det faglege grunnlaget i lys av dei aktuelle skulekontekstane.

#### **3.2.2.2 Øving og dagleg refleksjonsskriving**

Deretter vart lærarane bedne om å ha ekstra fokus på det aktuelle temaet gjennom skulekvardagen, og vidare skrive korte dagsnotat om opplevde hendingar i klasserommet som det vurderte som relevante for temaet. Notata vart lagt ut på lærarane sitt eige private digitale forum. Dagsnotata vart spesifisert til å vere hendingsorienterte og uformelle i forma.

Lærarane fekk valet om å la notata vere tilgjengelege eller ikkje tilgjengelege for dei andre lærarane. Alle valte etterkvart å opne opp for innsyn. I ein 14-dagars periode skreiv lærarane inntil 6 dagsnotat.

### **3.2.2.3 Skriftleg oppsummering**

I slutten av perioden oppsummerte lærarane dagsnotata sine i ein oppsummerande refleksjonstekst. Nokre gonger vart denne skriven individuelt, nokre gonger i grupper. Teksten vart lagt ut på eit ope fora, der andre lærarar hadde muligheiter for å gi kommentarar.

### **3.2.2.4 Munnleg diskusjon knytt til refleksjonsnotata**

Alle tema vart avslutta med eit prosjektmøte mellom forskargruppa og lærarane. Her gjekk forskarane gjennom refleksjonsnotata, kommenterte desse i lys av teori og drøfta si forståing med lærarane slik at lærarane også fekk høve til å utdjupe erfaringane sine. Det vart lagt vekt på at alle refleksjonsnotata skulle kommenterast.

Ei sentral målsetting med denne prosessen var å bidra til å skape legitimitet for å utvikle ein kultur for kollegabasert rettleiing. Intensjonane var at denne prosessen både skulle ha positiv innverknad på læraranes vurderingspraksis og at dette igjen skulle gje seg utslag i betre læringsresultat hos elevane. Refleksjonsskrivinga opp i mot ei digital refleksjonsmappe vart på basis av dette etablert som eit viktig verktøy i utviklingsprosessen.

### **3.2.3 Drøfting av metode og empiri**

I einskilte av prosjektmøta la forskargruppa fram for lærarane korleis ulike typar undersøkingar var tenkt gjennomført. Vidare vart førebelse funn frå dei empiriske undersøkingane lagt fram til diskusjon. Dette vart gjort for å ivareta transparens og det fungerte soleis som bidrag i den pragmatiske valideringsprosessen. Lærarane bidrog i fleire tilfelle både til å justere forskingsopplegget, spesielt den delen som var retta mot elevane, og til å opne opp nye perspektiv i høve til tolking av funn. Slik sett vart desse diskusjonane viktige for den forskingsmessige analysen (Sjå 4.1).

### **3.2.4 Felles ekskursjonar**

Lærarane vart inviterte med på faglege ekskursjonar til miljø som er kjent for å utvikle god, læringsorientert vurderingspraksis. Ekskursjonar viste seg å vere svært viktige bidrag inn mot skuleutviklingsprosessen, og ikkje minst ga lærarane og rektorane tilbakemelding om kor viktig det er å kople praktisk observasjon med høgkvalitets teoretiske innspel på slike ekskursjonar.

### **3.2.4.1 Cardiff**

Av ulike grunnar var det berre lærarane frå den eine skule som valte å delta saman med representantar frå forskargruppa på ekskursjonen til Cardiff. Her vart lærarane fordelt på 7 skular, der dei fekk oppleve læringsorientert vurdering på nært hald gjennom ein skuledag. I tillegg fekk dei møte representantar frå overordna myndighetar i Cardiff for å gå nærmare inn i dei strategiske vurderingar myndigheitene der hadde på feltet.

### **3.2.4.2 Belfast**

Alle dei involverte lærarane valde å bli med på ekskursjon til Belfast. Her fekk lærarane høve til korte observasjonar av undervisning på to skular kvar. Observasjonane vart drøfta i eigne oppsummeringsmøter på slutten av dagen og kopla opp mot teoretisk input får vurderingsmiljøet ved Queen's University, som er eit sentralt utviklingsmiljø i den britiske Assessment reform group. I rapporten frå denne ekskursjonen framheva lærarane spesielt koplinga som ein viktig suksessfaktor.

## **3.3 Vidareføring av modellen**

Den skuleutviklingsmodellen som vart utvikla gjennom RLM-prosjektet er vidareført og tilpassa nye kontekstar gjennom fleire vidare- og etterutdanningsprosjekt. I første omgang vart modellen konseptualisert etter oppdrag frå Utdanningsdirektoratet (sjå vedlegg 2). Ein har vidare brukt modellen som utgangspunkt for eit 30 studiepoengs vidareutdanningskurs i vurdering for Haugalandregionen (43 deltakarar, barneskule, ungdomsskule og vidaregåande skule) og gjennom spesialtilpassa etterutdanningsopplegg for Bokn kommune (25 lærarar, barneskule, ungdomsskule og spesialundervisning) og Stord kommune (75 ungdomsskulelærarar – pågåande prosjekt).

# **4 Den forskingsmessige analysen**

## **4.1 Metodisk fundament**

Den valde metodiske tilnærminga i RLM-prosjektet er aksjonsforskning og case-studium. Vi har gjennomført kvantitative undersøkingar av elevane sine haldningar og synspunkt, og seinare intervjuja einskildlærarar og –elevar. Elevar og skuleleiarar har vore med i gruppeintervju. Lærarar og lærarstudentar har skriva digitale refleksjonsbloggar som dannar

grunnlag for analyse. I klasserommet har vi nytta videoobservasjon, vanleg feltobservasjon og kvantitative målingar av praksis.

Prosjektet er difor metodologisk komplekst. For å sikra truverdet i prosjektet dannar Dewey sin pragmatisme ein vitskapsfilosofisk samlande ståstad. Vitskaplege rettesnorer er då at metodologien ein tar i bruk viser seg hensiktsmessig, nyttig, og/eller fruktbar med tanke på problemløysing i praksis, samstundes med at kvar einskildtilnærming skal vera tydeleg strukturert. Truverdet i forskinga vert styrka ved ei gjennomsiiktig framstilling av framgangsmåtar, godt forskingshandverk og diskusjon med forskingsdeltakarane undervegs med tanke på resultat. Likevel vil alle resultat vera midlertidige, sidan den viktigaste målinga av kor gyldig prosjektet er vil visa seg over tid gjennom endra praksis.

Det teoretiske grunnlaget for den overordna metodologiske tilnærminga er presentert i eit kritisk perspektiv i ein eigen rapport som er lagt ved sluttrapporten (Vedlegg 1).

Dei forskingsmessige analysane og datainnsamlingane har teke utgangspunkt i følgjande hovudperspektiv:

#### **4.1.1 Lærarperspektivet**

Metodar: sjølvrapportering, videoobservasjon, intervju, analyse av bloggar (refleksjonstekstar) og notat/transkripsjonar frå munnlege diskusjonar

#### **4.1.2 Elevperspektivet**

Metodar: spørjeundersøkingar, videoobservasjon, individuelle intervju, gruppeintervju, elevskugging/observasjon

#### **4.1.3 Lærarstudentperspektivet**

Metodar: analyse av bloggar (refleksjonstekstar)

#### **4.1.4 Rektorperspektivet**

Metodar: analyse av bloggar (refleksjonstekstar), gruppeintervju

## 4.2 Sentrale funn

Dei forskingsmessige funna i prosjektet vert formidla gjennom eksterne publikasjonar av ulikt format. Oppsummert så var følgjande funn mest sentrale:

### 4.2.1 Kriterium for god vurderingspraksis

Et sentralt funn i prosjektet er dei 13 kriteria, 5 summativt og 8 formativt orienterte, som vart utvikla som grunnlag for både skuleutvikling og som rammeverk for forskingsdesign og analyse (sjå vedlegg). I vår analyse er desse kriteria sett på som ein reifikasjon av ein grundig og gjennomgåande dialog mellom dei tre hovudperspektiva i prosjektet, teori- og forskning, styringssignal og lærarane sin praksis. Gjennom våre publikasjonar søker vi å plassere desse kriteria inn i den forskingsmessige diskursen på vurderingsfeltet, både nasjonalt og internasjonalt. I tillegg til ei rekke presentasjonar og innlegg på nasjonale seminar og konferansar, er kriteria lagt fram til diskusjon på paper-presentasjonar/symposium på ein leiande nordisk (NERA), to leiande europeiske (EARLI og EARLI sig Assessment) og ein leiande amerikansk pedagogisk konferanse (AERA).

#### 4.2.1.1 Kriterium for meir summativt prega vurdering (sluttvurdering)

##### **S1 Målnedbrytingskriteriet**

Lærarane bryt ned kompetansemåla til læringsmål som elevane forstår og formidlar klart og eintydig kva elevane skal lære/meistre (kriterium for måloppnåing)

##### **S2 Opplysningskriteriet**

Elevane vert gjort kjende med vurderingskriteria i fag og får hjelp til å setje seg realistiske (oppnåelege) læringsmål (her kjenneteikn på det eleven skal lære/kunne/meistre)

##### **S3 Medverknadskriteriet**

Elevane får bli med i utforminga av vurderingskriterium (også her kjenneteikn på det eleven skal lære/kunne/meistre)

##### **S4 Meistringskriteriet**

Vurderingskriteria vert utforma positivt, dvs. dei beskriv grad av meistring, ikkje mangel på meistring (altså ikkje opplisting av feil eleven gjer)

##### **S5 Sjølvvurderingskriteriet**

Elevane får øving i å vurdere egne produkt og læraren gir dei hjelp til å skilje mellom viktige og mindre viktige sider ved produktet. (hjelp til ”kva skal eg leggje vekt på”?)

#### **4.2.1.2 Kriterium for meir formativt prega vurdering (undervegsvurdering) og diagnostisk vurdering**

##### **F1 Merksemdskriteriet**

Læraren ser og har dagleg læringsfremjande verbal kontakt med den enkelte elev (å "sjå" = merksemd, fysisk nærleik, verbal reaksjon og/eller mimikk/kroppsspråk)

##### **F2 Kompetansekriteriet**

Lærarens tilbakemeldingar har kompetansemåla og auke i elevens kompetanse som sikte (ikkje berre "figurativ kunnskap", dvs. det eleven "gjer og får til" - i staden for det eleven kan gjengi)

##### **F3 Måloppnåingskriteriet**

Lærarens tilbakemeldingar gir informasjon om kor eleven står i høve til kompetansemåla i faget

##### **F4 Forventnings- og motivasjonskriteriet**

Lærarens tilbakemelding signaliserer forventningar og er læringsstøttande og positivt forsterkande (oppmuntrande/motiverande)

##### **F5 Informasjonskriteriet**

Lærarens tilbakemelding gir hjelp og retning for fagleg framgang og gir informasjon om kva ein god prestasjon er ("feed forward - frammelding", dvs. gir eleven tips om korleis han kan bli betre)

##### **F6 Leksekriteriet**

Læraren gir respons/tilbakemelding på elevens heimearbeid

##### **F7 Diagnostiseringskriteriet**

Elevsamtalen/dialogen vert bevisst nytta både diagnostisk og som eit verktøy for den formative vurderinga

##### **F8 Kartleggingskriteriet**

Kartleggingsprøvar vert nytta som grunnlag for læringsstøttande vurdering.

#### **4.2.2 Differensiert vurderingspraksis**

Data frå vår ståstadanalyse i byrjinga av prosjektet – før oppstart av skuleutviklingsdelen, indikerer at lærarane sin vurderingspraksis generelt sett er differensiert i høve til ulike elevtypar. Analysen, som er bygd på data frå elevskugging, videoopptak av samspelsituasjonar i klasserommet, og munnlege og skriftlege lærarrefleksjonar tyder på at fagleg sterke elevar får vesentleg meir fagleg orienterte tilbakemeldingar enn svake elevar. Tilbakemeldingane til dei svake elevane er i større grad sosialt og åtferdsmessig orienterte. Vidare ser vi same tendensen i høve mellom aktive og passive elevar. Den overordna analysen av desse data har på den eine sida forklart kvifor situasjonen er slik empirien tyder på, men også avdekka nokre spesielle utfordringar knytt til det å gje gode fagleg orienterte



tilbakemeldingar til fagleg svake og passive elevar. Trass i at dette feltet har fått stor merksemd i skuleutviklingsdelen av prosjektet, har undersøkingar utført etter at skuleutviklingsprosessen er avslutta, førebels ikkje avdekka tydelege endringar i praksis på dette feltet. Desse funna vil bli vidare undersøkt i andre kontekstar i etterkant av prosjektet.

I analysen av videoopptak av samspelsdata har vi også sett at ulike typar elevar i ulik grad klarer å fortolke det faglege innhaldet i lærarane sine tilbakemeldingar. Dette ser mellom anna ut til å ha samanhenge med kor vidt elevane evnar å knyte saman kjedar av tilbakemeldingssekvensar. Vidare innsikt i dette kan bidra til å forstå korleis ein skal utforme framoverretta tilbakemeldingar også til fagleg svake elevar.

### **4.2.3 Kvalitativ utvikling i lærarane sin praksisteori gjennom refleksjonsskrivinga.**

Å innarbeide rutinar og kultur for refleksjon over eigen praksis er tidkrevjande på fleire måtar. Våre analyser viser at for å få til gode prosessar er det viktig at lærarane har tid i kvardagen både til å dvele ved eigen praksis og til kunne kommunisere sine refleksjonar. Analyse av lærarane sine refleksjonstekstar viser vidare at det skjer ei kvalitativ utvikling over tid, der teori-, forskning og evaluering av eigen praksis i større og større grad blir trekt inn i refleksjonsgrunnet, og slik også bygd inn i lærarane sin praksisteori. Her har vi identifisert tre hovudfasar: 1) Innleiande fase: beskrivingar av praksis. Kva vi gjer. 2) Mellom fase: Forsvar av eigen praksis. Kvifor vi gjer det slik vi gjer det og 3) Tredje fase: fokus på endring. Kva kan vi gjere annleis? Korleis kan vi utvikle

### **4.2.4 Involvering av rektorane – av avgjerande betydning**

Våre analysar, mellom anna frå intervju av dei involverte rektorane viser at djup involvering av rektorane er spesielt viktig i samband med omfattande skuleutviklingsprosjekt av den karakter som dette prosjektet føreset. Undersøkingane våre viser at dei involverte rektorane gjekk aktivt inn i deler av skuleutviklingsprosessen, både i høve til organisering og oppfølging av aktivitetane på skulane og i høvet til dialogen med forskargruppa. Dette gjorde dei på trass av at dei ikkje vart involverte i særleg grad i sjølve designprosessen og at det ikkje vart sett av øyremerka tidsressursar til rektorane. Våre analysar løftar desse faktorane som svakheiter ved prosjektet, og vi peikar på eit viktig forbettringspotensial her.

### *4.3 Rettleiing av lærarstudentane – analyse av studentane sine bloggrefleksjonar*

Denne studien er ei analyse av refleksjonar i eit digitalt bloggforum som har vore ope for lærarstudentar, praksislærarar og høgskulelærarar gjennom tre periodar med praksis strekt over eitt år. Kvar praksisperiode er på tre veker. Refleksjonane skal fokusera på praksiserfaringar og teoretisk kunnskap, med enkelte av dei utarbeidde kriteria for god formativ vurderingspraksis som tematisk utgangspunkt.

Innlegga og diskusjonane i bloggforumet viser at møtet med praksis er sjokkarta for studentane. Tre veker praksis er for lite til å bli kjend med elevane, slik formativ vurderingspraksis føreset. Studentar og praksislærarar er samde om dette. Dei aller fleste innlegga som omhandlar dei didaktiske detaljane i utprøving av slik vurderingspraksis blir etter kvart ei terping på det same og viser lite utvikling.

Nokre studentar nyttar etter kvart blogginnlegga til fordjupande refleksjon over formative vurderingstema ved å trekke inn vurderingsteori, læringsteori og andre typar teori. Verken medstudentar eller praksislærarar nyttar høvet til å bidra til slik diskusjon i særleg grad. Lærarane sine kommentarar til slike og andre innlegg kjem hovudsakeleg ut frå fire vinklar, som også viser ein konsensus om korleis innlegga skal vere og kva dei skal omhandla, og om maktforholda mellom lærarar og studentar : 1) Fokuset for tilbakemeldinga ligg på praksissituasjonen som refleksjonen er knytt til 2) Kommenterer om studenten har løyst den praktiske situasjonen godt, eventuelt med evaluering av gode personlege eigenskapar ved studenten. Dei som ikkje får slike kommentarar får mindre støtte. 3) Dei gir ut informasjon som kan tolkast som koder inn i skulekulturen, som ei sosialisering inn i ein bestemt kultur heller enn kommentarar til hjelp i utforsking av læraridentitet 4) Ved ein del høve gir læraren tips ut frå eigen erfaring, altså ei artikulering av taus kunnskap, men utan å reflektere over eigen praksis.

Konklusjonane i analysen er at dersom formativ vurderingspraksis skal vere ein berestein i studentane si praksisopplæring, vil det vere imperativt å sjå på korleis ein organiserer praksisperiodane. Studentane nyttar bloggen til bygging av eigen læraridentitet med vurderingspraksis som del av denne, men dei synes å få lite støtte frå praksislærarane og høgskulelærarane til identitetsbygging i form av kommentarar og innspel på bloggen. Både studentinnlegg og kommentarar frå praksislærarar ber preg av at bloggen er ein del av evalueringsopplegget rundt studentane. Dersom ein skal gå vidare med slike bloggrefleksjonar

kan det vere naudsynt med ein større og meir open diskusjon rundt korleis ein best kan nytta dei som ei hjelp for studentane si teoretiske/praktiske læring og oppbygging av læraridentitet og profesjonalitet, slik at det samstundes vert konstruktivt for praksislærarar, praksisskular og for høgskulen.

## 5 Oversikt over publikasjonar frå prosjektet

### 5.1 Artiklar i fagfellevurderte journalar

#### 5.1.1 Publisert pr dato/antatt for publisering:

Engelsen, K. S., Meling, B., & Eide, T. (2009). Er ”kjempebra” godt nok? *Spesialpedagogikk*, 3/09.

Engelsen, K. S., & Smith, K. (accepted 2010). Is “Excellent” good enough? *Education Inquiry*

#### 5.1.2 Artiklar sendt til vurdering i internasjonalt tidsskrift:

Engelsen, K. S., & Smith, K. (submitted 2010). Assessing assessment: Teachers’ self-assessment of personal assessment practice.

### 5.2 Artiklar i fagfellevurderte bøker

Engelsen, K. S., Smith, K. (in press). Vurdere egen vurderingspraksis – utvikling av læreres vurderingspraksis, I Aamodtsbakken, B et. al *Læring og medvirkning*, Universitetsforlaget.

### 5.3 Populærvitenskapelige artikler

Rønsen, A. K. (2009). God vurderingspraksis i barneskolen. *Tangenten: Tidsskrift for Matematikklærere i Grunnskolen*

### 5.4 Avhandlingar

Helland, A. (2008). Vurderingspraksis i barneskulen – med og utan bruk av digitale mapper. Masteravhandling – Høgskolen Stord/Haugesund

### 5.5 Interne faglege rapportar

Moe, P., & Engelsen, K. S. (2008a). *Rapport første elevskygging Tjødnalio og Sagvåg skule.– Del 1.* (HSH/RLM-rapport nr. 1): Høgskolen Stord/Haugesund.

- Moe, P., & Engelsen, K. S. (2008b). *Rapport første elevskygging Tjødnalio og Sagvåg skule.– Del 2.* (HSH/RLM-rapport nr. 2): Høgskolen Stord/Haugesund.
- Kvinge, L., & Engelsen, K. S. (2010). *Rapport andre elevskygging Tjødnalio og Sagvåg skule.–.* (HSH/RLM-rapport nr. 3): Høgskolen Stord/Haugesund.
- Bakka, L & Røsseland, S. (2009). *Rapport frå fagleg ekskursjon til Belfast (HSH/RLM-rapport nr 9) :* Høgskolen Stord/Haugesund.
- Stokker Jensen, V. (2010a). *Rapport med analyse av elevintervju* (HSH/RLM-rapport nr. 6): Høgskolen Stord/Haugesund.
- Stokker Jensen, V.(2010b). *Analyse av refleksjonsmapper. Lærerstudentar og øvingslærarar .* Foreløpig rapport (HSH/RLM-rapport nr. 5): Høgskolen Stord/Haugesund.
- Stokker Jensen, V. *Analysis of blog reflections from teacher students and their practice teachers* (HSH/RLM-rapport nr. 7): Høgskolen Stord/Haugesund.
- Stokker Jensen, V. & Engelsen, K.S. (2010b). *Methodology report* (HSH/RLM-rapport nr. 8): Høgskolen Stord/Haugesund.

## 5.6 Planlagde publiseringar 2010

- Rønsen, A. K., & Smith, K. (planlagt publisering haust 2010). Developing a new assessment practice.
- Rønsen, A. K., & Smith, K. (planlagt publisering desember 2010). Feedback dialogues.
- Rønsen, A. K., Smith, K., & Engelsen, K. S. (planlagt publisering mai 2010). Endring av kompetanse – endring av praksis.
- Engelsen, K. S., Smith, K. & Stokker Jensen, V.(planlagt publisering hausten 2010/ vår 2011). Collaborative learning potentials in formative assessment. Pupils’ voices.
- Engelsen, K. S. & Smith, K. & Stokker Jensen, V. (planlagt publisering hausten 2010/vår 2011). Student teachers’ reflections through social media. A narrative inquiry from different practices.

## 5.7 Paper på referee-baserte internasjonale konferansar

- Engelsen, K. S., Meling, B. & Rønsen, A.K. (2008). The use of Digital reflection-based Teaching portfolio in primary schools – a reserach design. Paper presentert på NERA – København 2008

Rønsen, A.K., Smith, K. & Engelsen, K.S. (2008). Assessment in action – Norwegian primary school teachers and their assessment activities. Paper presentert på EARLI-assessment SIG –Porsdam 2008

Rønsen, A.K., Smith, K. & Engelsen, K.S. (2008). Changing practices – Teachers developing assessment competence. Paper presentert på EARLI –Amsterdam 2009

Engelsen, K.S. & Smith, K. (2010). Assessing Assessment: Teachers' Self-assessment of Personal Assessment Practice. Paper presentert på AERA – Denver 2010 (invited Symphosia)

Engelsen, K.S. & Smith, K. (2010). Developing an Assessment for Learning (AFL) culture in school: the Voice of the Principals. Paper sendt til AERA – New Orleans 2011 (Classroom assessment SIG)

### 5.8 Foredrag knytt til prosjektet

Årstall	Tittel	Foredragshaldar	Kontekst
2010	Utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet	Engelsen, K.S	Nasjonal konferanse, Høgskolen i Vestfold
2010	Utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet	Engelsen, K.S	Kursdag for ca 120 lærarar i Flekkefjord
2010	Refleksjonsbaserte lærermapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse -utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet	Engelsen, K.S.	Seminar Nasjonalt råd for utdanningsforskning
2010	It takes two to tango...  The development of assessment competencies among teachers and student-teachers by goal-oriented exercises in the classroom and the use of oral and written reflection	Engelsen, K.S	Fribourg. Del av kursrekke om mentoring for lærarutdannarar i Sveits
2010	Portfolio for assessmeng and learning in teacher education	Engelsen, K.S.	Fribourg. Del av kursrekke om mentoring for lærarutdannarar i Sveits
2010	Pragmatisk forskingstilnærming	Stokker Jensen, Vigdis	Personalseminar
2009	Utviklings av profesjonskompetanse blant lærarar	Engelsen, K.S & Rønsen, A.K.	Forskingsdagane – HSH
2009	Vurdering i lys av nyare evidensforskning	Engelsen, K.S., Eide. T. & Meling. B-	Personalseminar – HSH, København
2009	Utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet	Engelsen, K.S	Mandal. Planleggingsdag for ca 130 lærarar i Lindesnes regionen
2009	Utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet	Engelsen, K.S	Utdanningsdirektoratet – skuleleiarssamling

2009	Er kjempebra godt nok? Utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet	Engelsen, K.S	Landskkonferanse for studieleiarar i allmennlærraundanninga
2009	Nyare forskning på elevvurdering	Meling, B.	Skolefaglig forum, Rogaland
2009	Utvikling av vurderingskompetanse på barnetrinnet- En narrativ tilnærming til læreres utvikling av	Rønsen, A.K.	Personalseminar, HSH – København
2009	Utvikling av profesjonskompetanse blant lærere	Rønsen, A.K.	Rektorsamling – Stord
2008	Utvikling av vurderingskompetanse i skulen gjennom bruk av refleksjonsbaserte lærarmapper	Meling, B.	Samling i NELVU
2008	Utvikling av vurderingskompetanse på to Stord-skular	Meling, B.	Bergen - regionsamling UIB/Fylkesmannen i Hordala
2008	RLM-prosjektet og nyare perspektiv på vurdering	Meling, B.	Stord – skuleleiarsamling
2008	RLM-prosjektet og nyare perspektiv på vurdering	Meling, B.	Bømlo – skuleleiarsamling
2008	RLM-prosjektet og vurdering for læring	Eide, T. & Meling, B.	Kursdag 3 Bergensskular
2008	Utvikling av vurderingskompetanse gjennom skriftleg refleksjon og målretta øving i klasserommet	Bakka, L., Røsseland, S. og Engelsen, K.S.	Skuleleiarkonferanse, utdanningsdirektøren i Hordaland.

## 6 Vedlegg

Vedlegg 1: Methodology report

Vedlegg 2: Modell for refleksjonsbasert etterutdanning og skuleutvikling i vurdering  
(RESUV)

Vedlegg 1:

---

# Methodology report

---

RLM-project  
Stord/Haugesund  
University College  
June 2010

---

Vigdis Stokker Jensen &  
Knut Steinar Engelsen

---



# Contents

- 1.0 INTRODUCTION .....3**
  - 1.1 Research methods .....3
  - 1.2 Discussion on research paradigms .....5
- 2.0 PHILOSOPHY OF SCIENCE .....8**
  - 2.1 The situatedness of assessment experiences .....8
  - 2.2 Pragmatism as philosophy of science .....9
- 3.0 VALIDATION .....11**
- 4.0 SUMMARY .....14**
- REFERENCES .....15**

## 1.0 Introduction

This report describes the research methods used in the action research RLM-project at Stord/Haugesund University College, and introduces an attempt to view them in light of contemporary research paradigms. There is a brief discussion on methodology viewed in light of apparently non-comprehensive ontological and epistemological thinking in the project. Furthermore, the report suggests taking a step behind paradigm thinking, and focuses on pragmatism as a suitable philosophy of science for action based case- study research like the RLM-project. Finally, the report outlines some suggestions for validating a multiple-paradigmatic project like this.

### 1.1 Research methods

In order to initiate and participate in school development on two local schools, with the aim of improving the pupils' learning conditions, the enhancement of teachers' assessment competence is seen as crucial. A central tool in this enhancement work for both teachers and teacher students is reflection based (digital) portfolios. An action based case-study project seemed the more appropriate research approach, and the research question is as follows:

*To what extent and in case how, can different types of reflection based portfolios enhance the teachers' and the teacher students' assessment competence viewed in light of the Knowledge Promotion?*

The intervention in the research project was initially an invitation to the local community, for primary schools to participate in an action research project on assessment and reflective portfolios. Two schools chose to join, and some of the teachers in each school together with the school leaders and the research group started the work: group sessions in which the aim was to collaborate in finding criteria for good assessment, both summative and formative. The substantial theoretical basis for this work was the teachers' experience paired with the research on assessment by Paul Black and Dylan Wiliam (Black & Wiliam, 1998a, 1998b, 2009) and John Hattie and Helen Timperley (Hattie & Timperley, 2007). The teachers were invited to attend excursions to Cardiff, Wales, and to Belfast, Northern Ireland, in order to

study assessment work and research in primary schools there. In Belfast the team also had discussions with prominent researchers from Queen's University. This could be seen as a prolonged part of the intervention.

Participating teachers in the cooperating primary schools have been interviewed one by one, and the interviews were video recorded. The participating teachers have also written reflective portfolios to be analyzed as research material. There has been two classroom observation periods which were also video recorded.

The pupils in 4<sup>th</sup> to 7<sup>th</sup> step in the participating primary schools answered questions on handouts as part of a quantitative mapping of teacher conduct on assessment and the pupils' meta-cognitive knowledge on their own learning processes. There has been two periods of quantitative observation in the classrooms of step 4-7 in both schools. The aim of these observations was to see the teachers' assessment actions through shadowing chosen pupils. Field notes were written in one of these periods, in addition to the quantitative observation data collecting.

There have been two different time periods with interviews of pupils. In the first period eight pupils from the two schools were interviewed one by one. In the second period, one year later, there was one group interview of pupils in each of the participating schools, one of them with six pupils and the other with seven.

In both primary schools there have been teacher students from Stord/Haugesund University College having their practice training during the project period. These students and their practice teachers were asked to participate and collaborate in reflections over chosen themes based in the criteria for good assessment. These reflections are written on a closed blog forum as daily or weekly entries during three practice periods of three weeks each, over a period of approximately one year. These entries are used as data material and are analyzed.

Finally, the school leaders of the two primary schools participated in a semi-structured interview about their role as leaders in changing organizations, with focus on the assessment work on their schools and the collaboration with the University College.

According to case study design (Yin, 2003), a project's construct validity will be enhanced if the corroborators are presented with research progress and findings on various steps of the project. This has been part of the progress in the RLM-study as well. The teachers and school leaders in the participating schools have been invited to meetings where the different sub-studies of the project have been presented, with a following discussion on results and findings.

Already, the mixture of quantitative and qualitative methods might be on a colliding course. Obviously, there is a mixture of ontology and epistemology, even though the project has as a qualitative approach as its main base. Add to the picture that analytical approaches has been as different as narrative analyses, activity theory, microanalysis of interaction, phenomenological analysis, and SPSS/regression analysis, and the complexity of the picture is complete. All these different approaches stems of course from the fact that several people are involved in the project; and not all of them with the same ontology/epistemological view – although there is a socio-cultural perspective as basis for the RLM-project. In addition, this is an action research project, which quite often embeds such a mixture of approaches. With this report, we aim at presenting a theoretical foundation for the methodological approaches used in the RLM-project, as well as making the approaches in and the foundation of the project an object of critical investigation.

## **1.2 Discussion on research paradigms**

Silverman (2006) claims that there are three main approaches in qualitative research: positivism, emotivism, and constructivism. The three approaches will be distinct from each other regarding inquiry design, what sort of knowledge one may reach and how to gain this knowledge through research. In a positivistic paradigm it is possible to gain knowledge about objective facts, with as little as possible of bias from the researcher. Typically, one could say,

this would be knowledge gained from a closed system; a laboratory being the most eminent example of such a system (Barton, Stephens, & Haslett, 2009). If one, on the other hand, wants to gain knowledge about the authentic experience of humans, the more prominent approach would be what Silverman calls emotionalism. This approach wants to document experience, which naturally also brings in emotions. According to Silverman, there is only a small adjustment of focus that distinguishes the positivistic approach from emotionalism. Both methodologies believe that it is possible to find something authentic, a hidden reality, behind words in an inquiry, for instance.

As a complementary methodology, Silverman points to different constructivist approaches. He particularly explores two main groups: those who focus on identity and those whose concern is social praxis. The first group is investigating the emerging identities within the research participants<sup>2</sup>, praxis. An example could be the storytelling praxis in an interview situation. The narrative structures in the participant's story are based in norms within a local culture, and form the basis from which identities are constructed. The second group is investigating the praxis that merge through the participants' stories. Whether or not one chooses to focus on praxis or identity, there is no way of getting access to an objective or authentic reality within this paradigm. The possibilities lie in finding traces of how the participant chooses to create the story about himself in a given situation. This story carries normative structures from "both their cultural base *and* the local skills of participants in invoking 'culture'" (Silverman, 2006, p. 143, italics in original).

In the RLM-project we find all these three approaches described by Silverman. Of course other sources could give somewhat different typologies of research paradigms (see for instance Hatch, 2002; Postholm, 2005). The point of discussing them in this report is to draw attention to the fact that these paradigms are not usually viewed as comprehensive, or even complementary, as described in the RLM project plan. The one exception to this view is what the RLM-project is about: Action research. But even action research needs a scientific rationale behind what is performed of different research activities. Barton et al (Barton, et al.,

---

<sup>2</sup> Silverman claims that within a constructivist paradigm the interviewee (for instance) is called research participant, from the epistemological view that knowledge is constructed collaboratively in the research situation. The participant view is shared also by Postholm (2005).

2009) proposes that both positivist thinking, which as mentioned above has its typicality in closed systems thinking, and action research, which is based on open systems, could form a complete scientific approach. They argue on basis of Peirce's "pragmatic maxim" that scientific truth is based on one criterion: that it is successful in practice: "A powerful implication of this truth criterion is that on contextualistic grounds one can adopt the analytic strategy of an alternative world view in a given situation if doing so is useful to some end" (Hayes et al. 1988, p. 101, cited in Barton, et al., 2009, p. 481).

If one does not want to go this far, it is possible, also on pragmatic grounds, to say with Dewey (1938/1966, p. 509): "It is legitimate to suggest that there is an urgent need for breaking down the conceptual barriers [e.g. between the relatively closed compartments in the social sciences] so as to promote cross-fertilization of ideas, and greater scope, variety and flexibility of hypotheses." In the further text, it is Dewey's approach to pragmatism that creates a basis for the discussion on scientific philosophy in the RLM-project.

## 2.0 Philosophy of science

Philosophical pragmatism provides a good scientific background when the aim is to unite such different approaches, even though the right word for the multiple methods design in a project like this might not be “unite.” Rather, the approach could be described metaphorically as having a torch going from hand to hand, letting the light bulb fall on different parts of the same landscape. There is a conscientious use of metaphors here, because we want to avoid the impression that the use of multiple methods will enlighten the same situation or phenomena in different ways. This difference is discussed in the further text. In the description of the RLM-project the concept of triangulation is used, as a description of how multiple methods can be used within the project. The concept of triangulation is also in need of some discussion.

### 2.1 The situatedness of assessment experiences

There has been some resistance to the concept of triangulation, in particular if it is used in order to avoid bias or make the research more “objective” (Blaikie, 1991). Silverman (2006) advocates a view of triangulation as being problematic, but in some ways useful, if it is not used to merge different methods and findings into “a single, ‘true’ and ‘certain’ representation of the object [of knowledge]” (p. 291). What multiple methods and triangulation *can* do is to be a “strategy that adds rigor, breadth, complexity, richness and depth to any inquiry” (Denzin and Lincoln, 2000, p. 5, cited in Silverman, 2006, p. 292). The reason why triangulation must be used with some caution is that a project which investigates situations, phenomena or persons inside a cultural context will never be able to separate the context from what is investigated, no matter what method is used to study it. The RLM-project arises from a socio-cultural perspective, which has as a main component that any action or phenomenon or person is always situated in a social, historical, cultural and political context. Keeping in mind that *every action, also social interaction*, has this situatedness as a main trait, then every single study within a project investigates socially situated action and interaction. The object of knowledge can never be lifted out of this situatedness in order to be studied and compared to other, un-situated objects. Thus, triangulation is probably not making a study more objectively valid, but rather adding richness to the inquiries of the project as a whole. Viewed in this light, the present study is one of many studies of reflection over and the practice of assessment. But this part of the assessment landscape should not be compared to other studies, but rather be used as one piece of a puzzle that together pictures a map of the landscape.

Using the map-and-landscape metaphor, it is important to keep in mind that a landscape is always shifting; it is in flux, so to speak, while a map is static, or fixed. Thus, the map must not be confused with the landscape – or, in scientific terms: neither the empirical data nor the analyses must be confused with “pure” reality. There is a dialogue, though, between a research text and the field that is described in it. There is also a dialogue between the different research approaches operating in the same landscape. It might be possible to call this a type of triangulation as well. Originally, the triangulation metaphor was used to describe a situation with two research methods, and where they crossed paths, they formed a triangle. They merged in a synthesis, in a kind of dialectical movement (Blaikie, 1991). Viewed as a dialogue instead of this dialectical move, the merging of research findings or methods is not necessary. They rather communicate in a polyphony of voices that together build a conversation (Bakhtin, 2006; Holquist, 2004; Linell, 2009); not always harmonious, it could be paradoxical and ‘messy’ – quite like the field they investigate.

## **2.2 Pragmatism as philosophy of science**

By choosing pragmatism as scientific philosophy as basis for a research project, we enable ourselves to take a step beyond the different research paradigms connected to the above mentioned quantitative and qualitative approaches. Within the pragmatist frame, this diversity of epistemologies and ontologies is given room without the typical clash of paradigms, or on the other hand, reducing the differences between the approaches in order to minimize tensions. The idea of a dialogue between approaches, in order to create a productive interplay between them (Levine, in Camic & Joas, 2004, p. 9), seems fruitful in a project like this: “In contrast to programs for synthesis that would minimize intellectual differences, or pluralist alternatives that would neglect their productive interplay, the dialogical approach is the “one that connects different parts of the community while fully respecting what appear to be irreducible differences (1995, 297; see also 1997a, 2001)” (ibid).

Levine, who is cited above, built his ideas in particular from McKeon’s thoughts, and McKeon was a student of Dewey’s. The pragmatist approach chosen for this study is the one based in particular on Dewey’s philosophy (Dewey, 1938/1966, 1946/1968, 1997), with an addition of Biesta (Biesta & Burbules, 2003) and his interpretation of Dewey’s thinking.



As a preliminary summary, the use of pragmatism as a science of philosophy allows for bringing in different research approaches in the same area or project. The main purpose will be to investigate different aspects of the chosen area, keeping in mind that situations, persons and actions are always situated and cannot be lifted out of this situatedness in order to be viewed as fully objective entities. The choice of method should be guided by what will be the more useful way of investigating the subject of inquiry.

### 3.0 Validation

Dewey was explicit on the rigor of research, and that the structure should be what is found in what he called modern (biological) science (Dewey, 1938/1966). All inquiries must have a strict logical structure, which simply put is “the directed or controlled transformation of an indeterminate situation into a determinately unified one” p. 117).

This structure is experimental, problem solving, and the acquisition of knowledge is valid when it is successful or useful in practice, that is, in reality (p. 508-509). The latter point is important, because it refers to Dewey’s claim that “the fact that we know something reveals itself initially on the level of action and only later in symbolic forms (like language)” (Biesta & Burbules, 2003, p. 11). Knowledge is, according to Dewey, not a construction of the human mind, but nevertheless a construction. Knowledge is based in reality, but at the same time constructed – not in the mind of someone, but in the intersubjective transaction, the dynamic balance, between an organism and its environment (Dewey, 1938/1966, p. 25). Knowledge is intersubjective, not subjective or objective – a dualism derived from the traditional “mind-body relation” (p. 23). Knowledge is meaning-making, “the outcome of persistent and conjoint inquiry which enables us to give intelligible meaning in the concrete to the expression “characters independent of what anybody may think them to be” (Dewey, 1949, p. 308).

Manifestations of this type of knowledge will come in the form of action, and only later in cognitive forms. The knowledge in this project will therefore, according to this philosophy, be the informed actions taken by the project participants. This will alter the epistemological thinking in any project as well as in the present one, because the concept of epistemology is not only based in the dualistic thinking of mind-world or mind-body, but also in the distinction between theory and practice. An action research project within a pragmatic philosophy of science does not prioritize theory before practice, but will regard theory as emerging from practice, and “feeding back into practice” (Biesta & Burbules, 2003, p. 105).

What is described in the paragraph above has consequences for the validation of the studies within the RLM- project. The action based research in the RLM-project does not end when the inquiries are over; there is an expectation that the interventions will provoke some sort of change according to the aim of the action research project. In the RLM-project this means a change in the teachers' assessment practice, also described as an empowerment or enhancement of the teachers' assessment competence.

There is, however, difficult to tell if or when this change might emerge, it could also be after the inquiry is over, or the change could at least escalate after the investigation. The different studies in this project cannot conclude that change is or is not happening *at all*, they will only enable us to see if it is happening or not *right now*. Hence, the results of the studies are tentative. This is the nature of action research, and a pragmatic philosophy of science strengthens this research feature. The validation, thus, must also be of pragmatic kind.

According to Kvale and Brinkmann (2009), pragmatic validation is the literal meaning of the word verification – “to make true” (p. 256). To pragmatists, “[k]nowledge is action rather than observation” (ibid), although it is built on observation as well as on interpretation, “with a commitment to act on the interpretations” (p. 257). This commitment must, we think, apply to the researchers as well as to those being researched (the research participants), and it might even include policy makers. However, in the RLM-project the action for change was instigated by the informed researchers, based on their knowledge of assessment and formative feedback. The first step of the intervention was taken by the researchers. The collaborators from the local primary schools and the research group then developed “knowledge of a social situation” (p. 258), which again led to new actions “thus testing the validity of the knowledge in praxis” (ibid). Thus, the cooperation in this project is part of the project's validity. The focus is not on what is, but on “what could be” (p. 259), in other words a shift in attention on the product to an awareness of the process. Values and ethics are thus embedded in the project's choice of aims, meaning what results are expected and desired. These aims, and hence, the values attached, are determined by what seems to be the problem that ought to be resolved (Dewey, 1938/1966, p. 510). In the RLM-project the problem in the field seemed to be lack of assessment competence, in particular assessment for learning, with the possibility of severe consequences for the pupils' learning conditions.

The project report(s) will in addition point to new action, based on even more informed choices: the experiences and results from this project will enable the research participants to single out new problems to resolve. Kvale and Brinkmann (2009) refer to Patton (1980) who underscores the credibility of the researchers when a decision is to be made about actions based on a report. This credibility is built on “research craftsmanship and the reliability of the researcher as a person” (ibid). One way (if not the only) of creating research credibility must be by revealing every step of the research craftsmanship within the project report.

Transparency of the details of method in the main report as well as in the sub-projects’ reports is essential to the credibility of the researcher and the trustworthiness of his/her studies (Jørgensen & Phillips, 2006). Transparency also opens a window between the different studies in a project, by which they can add richness to the project as a whole, as described in the discussion on triangulation and dialogue above. Putting the methodological thinking in the project on display, making it an object of investigation and discussion like we do in this report, is a third and final aspect of the transparency, which adds to the validity and the craftsmanship of the RLM-project (Flyvbjerg, 2004; Silverman, 2006).

## 4.0 Summary

The variety of methodologies in the RLM-project should, on basis of the discussion in this report, be viewed as an asset. The different approaches can fertilize each other, creating a richer and more diverse picture of what is at stake in the field of assessment in the local area of this project. Scientifically it is important to be attentive towards the distinctive features of each approach. On the other hand, it is possible, not to step out of any paradigm or to wipe out differences, but to take a step behind paradigmatic thinking to find scientific ground that appreciates such diversity and at the same time has as its main goal that research of any kind should first of all be fruitful, successful, or useful, in practice. Pragmatism formulates such a scientific ground.

## References

- Bakhtin, M. M. (2006). Problems of Dostoevsky's Poetics. In C. Emerson (Ed.), *M.M. Bakhtin Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barton, J., Stephens, J., & Haslett, T. (2009). Action Research: Its Foundations in Open Systems Thinking and Relationship to the Scientific Method. *Systemic Practice and Action Research*, 22, 475-488.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Educaton: Prinsciples, Policy & Practice*, 5(1), 3-68.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 139-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Ace*, 21, 5-31
- Blaikie, N. W. H. (1991). A ciritique of the use of triangulation in social research. *Quality & Quantity*, 25, 115-136.
- Camic, C., & Joas, H. (Eds.). (2004). *The Dialogical Turn. New roles for sociology in the postdisciplinary age. Essays in Honor of Donald N. Levine* Lanham, Boulder, New York, Toronto, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, inc.
- Dewey, J. (1938/1966). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1946/1968). *Problems of Men*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Dewey, J. (1949). Supplementary Essay. The Pragmatism of Peirce In M. R. Cohen (Ed.), *Chance, Love, and Logic. Philosophical Essays by the late Charles S. Peirce, the founder of pragmatism*. New York: Peter Smith.

- Dewey, J. (1997). Experience and the Philosophic Method. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary Methods for Research in Education* (2nd ed., pp. 249-292). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Flyvbjerg, B. (2004). Five misunderstandings about case-study research. In C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium & D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 420-434). London: SAGE.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. Albany: State University of New York Press
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Holquist, M. (2004). *Dialogism*. New York: Routledge.
- Jørgensen, M. W., & Phillips, L. (2006). *Diskursanalyse som teori og metode (Discourse analysis as theory and method)*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (Second ed.). Los Angeles, London, New Dehli, Singapore: SAGE.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, mind, and world dialogically. Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*: Information Age Publishing.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (Third ed.). London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE Publications.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (Vol. 5). Thousand Oaks, London, New Dehli: SAGE Publications.

## Vedlegg 2:

# Refleksjonsbasert etterutdanning og skuleutvikling i vurdering (RESUV)

Høgskolen Stord/Haugesund

**Målgruppe: Lærarar i barneskulen**

**Oppstart: Hausten 2009**

## Innhald

<b>RAMME FOR GJENNOMFØRING AV OPPLEGGET</b> .....	<b>2</b>
Mål for opplegget: .....	2
Målgruppe:.....	2
Praktisk gjennomføring: .....	2
Føresetnad for deltaking: .....	2
Kvalitetssikring:.....	3
Forankring i styringsdokument:.....	3
Institusjonell forankring og involvering av lærarutdanninga: .....	3
<b>LITTERATUR</b> .....	<b>4</b>
<b>VEDLEGG 1: KRITERIUM FOR GOD VURDERINGSPRAKSIS</b> .....	<b>5</b>
Kriterium for meir formativt prega vurdering (undervegsvurdering) og diagnostisk vurdering.....	5
Kriterium for meir summativt prega vurdering (sluttvurdering) .....	6
<b>VEDLEGG 2: TENTATIV TEMAPLAN FOR ARBEID MED KRITERIA</b> .....	<b>7</b>
Støtteark tema 1: Arbeid med og refleksjon kring ”Kompetansekriteriet” (F2) .....	8
Støtteark tema 2: Målnedbrytingskriteriet (S1) og Opplysningskriteriet (S2) .....	11
Støtteark tema 3. Måloppnåingskriteriet F3 og Meistringskriteriet S4 .....	13
Støtteark tema 4. Informasjonskriteriet (F5) og Medverknadskriteriet (S3) .....	17
Støtteark tema 5. Sjølvvurderingskriteriet (S5).....	19
Støtteark tema 6: Forventnings- og motivasjonskriteriet (F4),.....	21
Støtteark tema 7. Diagnostiseringskriteriet F7 og Kartleggingskriteriet F8.....	24



## Ramme for gjennomføring av opplegget

### *Mål for opplegget:*

Utvikling av vurderingskompetanse hos lærerar og lærarkollegium gjennom målretta øving i klasserom og munnlege og skriftlege refleksjonsaktivitetar. Fagleg fokus er på læringsretta vurdering, og siktemålet er å bidra til utvikling av ein vurderingspraksis som er myndiggjerande for både elevar og lærerar (empowerment).

### *Målgruppe:*

Opplegget rettar seg primært mot lærargrupper i eigen region, Sunnhordland og Nord-rogaland, men ein vil også kunne tilby opplegget til andre regionar. Lærargrupper (2 eller fleire) frå same skule der også rektor deltek vil bli føretrekte.

### *Praktisk gjennomføring:*

Opplegget blir lagt opp for 10 til 20 lærerar og organisert gjennom 5-7 samlingar med faglege innspel og dialog knytt til deltakarane sine skriftlege refleksjonar. Den første samlinga vil vere knytt til kriterieutvikling, der ein vil søkje konsensus om eit sett av kriterium for god vurderingspraksis. Dei neste samlingane vert strukturerte etter den framforhandla kriterielista. I refleksjonsdialogane vil det bli trekt inn aktuell teori og resultat frå norsk og internasjonal forskingslitteratur. Den skriftlege refleksjonsdialogen vil foregå på institusjonane sin LMS eller på eit anna eigna nettbasert forum.

Følgjande ressurspersonar frå høgskulen vil bli kobla til etterutdanninga: Førstelektor Bjørn Meling, høgskulelektorane Tord Eide og Kristi Angvik Frugård, phd-stipendiat/høgskulelektor Anne Kristin Rønsen og førsteamanuensis Knut Steinar Engelsen.

### *Føresetnad for deltaking:*

Deltaking føreset at ein har høve til å gjennomføre målretta øvingar og skrive refleksjonar knytt til desse mellom samlingane. At deltakarane har nødvendig tid i jobbsituasjonen til å gjennomføre desse aktivitetane må her avklarast med skuleleiar på førehand. Deltaking føreset at ein har høve til å gjennomføre målretta øvingar og skrive refleksjonar knytt til desse.

### ***Kvalitetssikring:***

Metoden som vert nytta i opplegget er prøvd ut og justert etter erfaringar knytt til forskingsprosjektet ” Refleksjonsbaserte lærarmapper som reiskap for utvikling av vurderingskompetanse (RLM)”<sup>3</sup>. Dette prosjektet er ein del av Norges forskningsråd sitt program for praksisFoU<sup>4</sup>. Grunnskulelærarar som har delteke i dette prosjektet vil bli nytta som ressurspersonar i opplegget.

### ***Forankring i styringsdokument:***

Opplegget har si hovudforankring i følgjande styringsdokument:

- Læreplanverket (LK06) – Kunnskapsløftet. Spesielt delen: Prinsipper for opplæringen
- Forskrift til Opplæringsloven om vurdering (gjeldande og forslag til ny)
- Oppdragsbrev nr 6 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- og yrkesopplæring

### ***Institusjonell forankring og involvering av lærarutdanninga:***

HSH – Avdeling for lærerutdanning og kulturfag har elevvurdering og utvikling av vurderingskompetanse som sentralt satsingsfelt. Denne satsinga er forankra på leiingsnivået, representerte ved dekan Liv Reidun Grimstvedt.

Avdelinga si satsing på elevvurdering vert vidareført i lærarutdanninga på følgjande måte:

1. Studentane får førelesingar om elevvurdering utarbeidd med utgangspunkt i teori- og erfaringsgrunlaget frå RLM-prosjektet. (Gjeld både på 1., 2. og 3. trinnet)
2. Kriterielista (sjå vedlegg 1) utvikla i RLM-prosjektet dannar i dag ramme for deler av praksisopplegget på 1. og 2. årstrinnet av allmennlærerutdanninga. Rettleiing av studentane vil i stor grad bli gjort etter same metoden som RLM og RESUV på 1. og 2. trinnet.
3. Studentane på 3. trinnet i faga Engelsk og Samfunnsfag får spesiell opplæring og trening i refleksjonsarbeid knytt til elevvurdering i samband med praksisdelen av studiet, og førebuingarbeidet for praksis.
4. Avdelinga gjennomfører for tida ei seminarrekke innan elevvurdering som omfattar alle faglærarane og leiarane ved lærarutdanningane. Seminarrekka starta hausten 2008 og vil bli vidareført i studieåret 2009/2010. Seminarrekka baserer seg på både eksterne bidrag og på bidrag frå RLM/RESUV-prosjekta.
5. Avdelinga vil frå og med hausten 2009 tilby eit 15 studiepoengs vidareutdanningskurs i elevvurdering for lærarar. Kurset er fagleg forankra i RLM-modellen.

---

<sup>3</sup> <http://www.hsh.no/fou/forskningsprogram/rlm.htm>

<sup>4</sup> <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&pagename=praksisfou%2FHovedsidemal&cid=1224697992315>

## Litteratur

1. Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. (Cover story). *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9.
2. Engh, R., & Høihilder, E. K. (2008). *Elevvurdering og tilpasset opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
3. Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
4. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 8-112.
5. Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforl.
6. Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(153), 153-188.
7. Tveit, S., & Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen: grunnlag for kulturendring*. Oslo: Universitetsforl.
8. Utdanningsdirektoratet (2006). *Elevvurdering i Kunnskapsløftet*

Det er elles utarbeidd samandrag av 1, 4 og 6 som vil bli delt ut under samlingane.

Litteraturlista vil elles bli supplert undervegs.

## Vedlegg 1: Kriterium for god vurderingspraksis

Fagleg anker i dette etterutdanningsopplegget er ei framforhandla liste over kva deltakarane og kurshaldarane kan sameinast om er uttrykk for god vurderingspraksis. I dette vedlegget inngår ei tentativ liste av formativt- og summativt prega kriterium. Desse vil danne utgangspunktet for forhandlingane med deltakarane. Den endelege kriterielista vil så sette føringar for den tematiske planen opplegget vil bli organisert etter.

### *Kriterium for meir formativt prega vurdering (undervegsvurdering) og diagnostisk vurdering*

#### **F1 Merksemnskriteriet** ("baseline criterion")

Læraren ser og har dagleg læringsfremjande verbal kontakt med den enkelte elev (å "sjå" = merksemd, fysisk nærleik, verbal reaksjon og/eller mimikk/kroppsspråk)

#### **F2 Kompetansekriteriet**

Lærarens tilbakemeldingar har kompetansemåla og auke i elevens kompetanse som sikte (ikkje berre "figurativ kunnskap", dvs. det eleven "gjer og får til" - i staden for det eleven kan gjengi)

#### **F3 Måloppnåingskriteriet**

Lærarens tilbakemeldingar gir informasjon om kor eleven står i høve til kompetansemåla i faget

#### **F4 Forventnings- og motivasjonskriteriet**

Lærarens tilbakemelding signaliserer forventningar og er læringsstøttande og positivt forsterkande (oppmuntrande/motiverande)

#### **F5 Informasjonskriteriet**

Lærarens tilbakemelding gir hjelp og retning for fagleg framgang og gir informasjon om kva ein god prestasjon er ("feed forward - frammelding", dvs. gir eleven tips om korleis han kan bli betre)

#### **F6 Leksekriteriet**

Læraren gir respons/tilbakemelding på elevens heimearbeid

#### **F7 Diagnostiseringskriteriet**

Elevsamtalen/elevdialogen vert bevisst nytta både diagnostisk og som eit verktøy for den formative vurderinga

## **F8 Kartleggingskriteriet**

Kartleggingsprøver og nasjonale prøver vert nytta som grunnlag for læringsstøttande vurdering.

## ***Kriterium for meir summativt prega vurdering (sluttvurdering)***

### **S1 Målnedbrytingskriteriet**

Lærarane bryt ned kompetansemåla til læringsmål som elevane forstår og formidlar klart og eintydig kva elevane skal lære/meistre (kriterium for måloppnåing)

### **S2 Opplysningskriteriet**

Elevane vert gjort kjende med vurderingskriteria i fag og får hjelp til å setje seg realistiske (oppnåelege) læringsmål (her kjenneteikn på det eleven skal lære/kunne/meistre)

### **S3 Medverknadskriteriet**

Elevane får bli med i utforminga av vurderingskriterium (også her kjenneteikn på det eleven skal lære/kunne/meistre)

### **S4 Meistringskriteriet**

Vurderingskriteria vert utforma positivt, dvs. dei beskriv grad av meistring, ikkje mangel på meistring (altså ikkje opplisting av feil eleven gjer)

### **S5 Sjølvvurderingskriteriet**

Elevane får øving i å vurdere egne produkt og læraren gir dei hjelp til å skilje mellom viktige og mindre viktige sider ved produktet. (hjelp til "kva skal eg leggje vekt på"?)

## Vedlegg 2: Tentativ temaplan for arbeid med kriteria

Kriteria i denne planen er eit tentativt utgangspunkt for forhandlingar mellom deltakarane og kurshaldarane og vil som følgje av dette kunne bli endra. Støttearka som ligg ved vil også bli justert og tilpassa den aktuelle konteksten.

## *Støtteark tema 1: Arbeid med og refleksjon kring "Kompetansekriteriet"*

### *(F2)*

*"Lærarens tilbakemeldingar har kompetansemåla og auke i elevens kompetanse som sikte (ikkje berre "figurativ kunnskap", dvs. det eleven "gjer og får til" - i staden for det eleven kan gjengi)"*

"Den gamle skulen" blir gjerne skulda for at ein i stor grad vektla "puggekunnskap", eller frå elevens synsstad, memorering av meir eller mindre "meningslaust" lærestoff, jfr. uforståelege salmevers og Pontoppidans forklaring til Luther's vesle katekisme.

Sentralt i Kunnskapsløftet er kompetanseaspektet, dvs. kunnskapar som fremjar forståing og som gir elevane innsikt og hjelper dei til å løyse problem og oppgåver.

I Stortingsmelding 30 "Kultur for læring" og i LK 06 vert det nytta ulike omgrep og formuleringar for å klargjere skiljet mellom det tradisjonelle kunnskapsomgrepet og det nye omgrepet kompetanse. I følgje St. melding 30 fokuserer kompetanseomgrepet på kva ein gjer med kunnskapen i motsetnad til kva kunnskap ein har

Kristin Clemet formulerte i si tid kompetanse som "*evnen til å møte komplekse utfordringar*" (LK 06) eller "*kompetanse dreier seg om hva man gjør og får til i møte med utfordringar av ulike slag, og om elevenes og lærlingenes aktive bruk av kunnskaper og ferdigheter til å utføre ulike oppgaver*".(Utd.dir 06)

I kompetansemåla for fag vert det nytta omgrep som å kunne "mestre", "beherske", "vurdere", "begrunne". Skal elevane få dette til og i tillegg kunne løyse komplekse problem eller utfordringar, må dei kunne forstå og omsetje kunnskapane dei har til praktisk handling, det me til vanleg kallar å anvende kunnskapen

I vår samanheng er det difor viktig at de som lærarar i den daglege kommunikasjonen med elevane og i den formative vurderinga (tilbakemeldingar, kommentarar, spørsmål, rettleiingar) ha fokus på nett dette og gjer det som ein vane å bruke "kompetanseomgrep"..

Utfordringar/grunnlag for skriftleg refleksjon og øving i klasserommet:

Korleis kommuniserer eg med eleven slik at eleven får hjelp til forståing og problemløysing?

- Korleis lage oppgåver som fremjar kompetanse meir enn memorert "figurativ kunnskap"?
- Korleis flette inn "kompetanseverba" ("kunne", "mestre", "kunne bruke", "drøfte", "beregne", "angi", "forklare", "beherske", "foreta", "vurdere", "analysere", "begrunne" etc.) i mitt "vurderingsspråk" og i min kommunikasjon med elevane
- Korleis stiller eg refleksjonsfremjande spørsmål?
- Korleis skriv eg kommentarar som hjelper eleven framover?
- Korleis stimulerer eg elevane til innsats og læring som hjelper dei til å meistre
- (jfr. LK 06: "gjøre og få til")?
- Kva type kommunikasjon og kommentarar gir ikkje læringsfremjande informasjon, altså kva tilbakemeldingsspråk bør eg eventuelt slutta med?

Kan det vera ein tanke å rette fokus mot noko heilt konkret innanfor dette kriteriet som du no i den nærmaste tida vil øve spesielt på og reflektere skriftleg omkring? Kanskje kan to kollegaer gå saman om å øve på ein konkret ferdighet og så utveksle erfaringar skriftleg på Fronter? Eller at de er fleire som vel ulike ferdighetsområde og så deler erfaringar?

Eit tips kan vere å øve på å gi munnlege tilbakemeldingar, stille refleksjonsspørsmål, skrive kommentarar på elevarbeid, formulere spørsmål til elevsamtalar, lage arbeidsoppgåver til arbeidsplanar, lage prøveoppgåver, gi heimearbeid, gi mappekommentarar etc, som alle har det til felles at dei fremjar kompetanseaspektet hos elevane.

Er du i tvil om korleis du skal gå fram, kan du kanskje dra nytte av verba som blir brukte i kompetansemåla; "kunne", "mestre", "kunne bruke", "drøfte", "beregne", "angi", "forklare", "beherske", "foreta", "vurdere", "analysere", "begrunne" etc.

(Eit par prøveeksempel på "kompetansespørsmål": Korleis vil du gå fram for å finne volumet på denne steinen?? (kunne "beregne"). Korleis vil du gå fram for å finne grunnflata i dette klasserommet? (kunne "angi" kunne "beregne"))

Men slike eksempel er de betre på enn meg. De kjenner den lokale læreplanen og veit kva lærestoff elevane arbeider med på dei ulike klassestega)



## Litteratur:

Diverse artiklar og presentasjonar vil bli gjort tilgjengelege

I Engh m.fl. (2007): *Vurdering for læring* finn de litt om kompetanse og kompetansemål på s. 28 og 56. I Tveit(red.) (2007): *Elevvurdering i skolen* står det litt om ”kompetanseverba” på s. 232

## Støtteark tema 2: Målnedbrytingskriteriet (S1) og Opplysningskriteriet (S2)

”Lærarane bryt ned kompetansemåla til læringsmål som elevane forstår og formidlar klart og eintydig kva elevane skal lære/meistre (kriterium for måloppnåing).” (S1)

”Elevane vert gjort kjende med vurderingskriteria i fag og får hjelp til å setje seg realistiske (oppnåelege) læringsmål (her kjenneteikn på det elevane skal lære/kunne/meistre)” (S2)

Sentralt i Kunnskapsløftet er at elevane til ei kvar tid skal vite kva det er forventa at dei skal kunne/meistre. Alle kompetansemåla har slik ordlyd: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne.....”.

Vidare er det eit krav i vurderingsforskriftene at elevane skal få vite kva dei blir målt mot, altså kva kriterium/kjenneteikn eller vurderingsgrunnlag lærarane byggjer på når dei gir kommentarar og vurderingar.

Utfordringar/grunnlag for skriftleg refleksjon og øving i klasserommet:

- Korleis omgjere kompetansemåla i fag til konkrete, operasjonelle læringsmål for elevane?
- Korleis kommunisere i elevspråk kva som ligg i desse læringsmåla, altså kva ein forventar at elevane skal kunne og kva ”skala” dei blir målte mot?
- Korleis møter me i praksis kravet om at elevane ”elevane blir gjort kjende med vurderingskriteria”? Er det nok å dele ut ein kopi av eit kriteriesett?
- Korleis dokumentere overfor eleven grunnlaget for den vurdering læraren gir eleven?
- (altså forklar i elevspråk **kva som var grunnen til** at vurderinga var svært god/mindre god)
- Korleis hjelpe elevane til å setje seg realistiske og overkommelege læringsmål?
- Korleis illustrere for elevane korleis eit elevarbeid på høgt nivå ”ser ut”?
- Korleis gi elevane innsikt i korleis kompetanse på lågt nivå kan ”sjå ut”?
- Korleis samtale med elevane om kva som skal til for at eit slikt arbeid blir betre?

**Øvingsoppgåver** i par eller grupper ( gjerne samansett på tvers av skulane:

1. Bryt følgjande kompetansemål i engelsk for 7. trinn ned til konkrete læringsmål i ”elevspråk”:

- **beherske et ordforråd som dekker dagligdagse situasjoner**

Deretter vel du eitt av dei formulerte læringsmåla og lagar ei skriftleg forklaring i elevspråk på kva eleven må gjere/greie for å oppnå høg måloppnåing, dvs. svært god vurdering

2. Gjer det same for dette kompetansemålet i norsk 7. trinn

- **mestre ortografi, tegnsetting, variert ordforråd og bruk av ulike setningskonstruksjoner**

Litteratur:

Diverse artiklar og presentasjonar/kompendier om elevvurdering vil bli gjort tilgjengelege

I Engh m.fl. (2007): *Vurdering for læring* finn de litt om nedbryting av kompetansemåla og måloppnåing på s. 28, 31 og 56. I Tveit(red.) (2007): *Elevvurdering i skolen* står det litt om tilbakemeldingar på s. 202, 203 og 223

Elles vil de finne mange gode og nyttige tips i publikasjonen ”Skriftlig vurdering på barnetrinnet” (Utdanningsetaten i Oslo kommune)

### **Støtteark tema 3. Måloppnåingskriteriet F3 og Meistringskriteriet S4**

”Lærarens tilbakemeldingar gir informasjon om kor eleven står i høve til kompetansemåla i faget.” (F3)

”Vurderingskriteria vert utforma positivt, dvs. dei beskriv grad av meistring, ikkje mangel på meistring (altså ikkje opplisting av feil eleven gjer)” (S4)

For elevane er det ikkje nok at dei veit kva som konkret ligg i kompetansemålet/kva det er forventa dei skal kunne. Dei har også krav på å vite korleis dei til ei kvar tid ”ligg an” i høve til måla.

Utfordringar/grunnlag for skriftleg refleksjon og øving i klasserommet:

Korleis formulere kriterium/kjenneteikn for grader av måloppnåing, dvs. korleis uttrykkje høg grad av måloppnåing, god måloppnåing, mindre god/låg måloppnåing?.

**NB! For dykk på barnetrinnet er det nok å bruke ein to-delt skala: Høg – låg grad av måloppnåing.**

Vidare:

- Korleis uttrykkje at prestasjonane er gode men likevel kan bli betre?
- Korleis uttrykkje at det er framgang men likevel eit godt stykke veg att til høg måloppnåing?
- Korleis uttrykkje at ein elev presterer svært godt i høve til kompetansemål og læringsmål utan at eleven mistar drivet?
- Korleis formidle liten/ingen framgang, men likevel oppmuntre til innsats?
- Korleis formulere kriterium/kjenneteikn for måloppnåing for meir enn eitt kompetansemål om gongen (grupper av kompetansemål)?
- Korleis formulere slike kjenneteikn i eit positivt språk? (fokus på meistring i staden for mangel på meistring)
- Korleis gi tilbakemeldingar til eleven som viser meistring og ikkje berre feil/manglar?

## Ei konkret øvingsoppgåve i tilknytning til samlinga:

Denne gongen skal me bl.a. øve på: **Meistringskriteriet:**

*”Vurderingskriteria vert utforma positivt, dvs. dei beskriv grad av meistring, ikkje mangel på meistring (altså ikkje opplisting av feil eleven gjer)”*

Korleis få dette til? Sjå korleis **Naturfagsenteret** formulerer slike kriterium eller

*”kjenneteikn på måloppnåing”* som det no heiter:

LK 06: Naturfag, kompetansemål etter 7. trinn, kjenneteikn for ei gruppe av mål kalla:

### **Teori, modeller og begreper**

(henta frå Haugland/Fiskum: Naturfagsenteret)

(Mi utheving av ”kompetanseverb”)

<b>Lav måloppnåelse</b>	<b>Høy måloppnåelse</b>
Har lite fagkunnskap og <b>kan</b> i liten grad <b>bruke</b> faglige begreper	<b>Viser</b> gode fagkunnskaper med få feil og mangler. <b>Bruker</b> i stor grad faglige begreper.
<b>Kan</b> i liten grad <b>bruke</b> fagkunnskapen for å <b>forklare</b> faglige sammenhenger	<b>Kan bruke</b> fagkunnskap og modeller til å <b>forklare</b> faglige sammenhenger
<b>Forstår</b> og <b>gjengir</b> til en viss grad informasjon i faglig tekst	Kan <b>nyttiggjøre seg av</b> og <b>reflektere over</b> innholdet i faglige tekster
<b>Hovudområde: Forskerspiren</b>	(gruppe av mål frå dette hovudområdet):

<b>Deltar passivt</b> ved forsøk og feltarbeid	<b>Deltar aktivt, engasjert og kreativt</b> ved forsøk og feltarbeid
<b>Kan med hjelp se</b> sammenhenger mellom teori og forsøksresultater	<b>Kan på egenhånd se</b> sammenhenger mellom teori og forsøksresultater og <b>begrunne</b> og <b>sammenfatte</b> det til en enkel konklusjon.

## NB!

Utfordringar i høve til denne oppgåva er å øve på/reflektere over å gi tilbakemeldingar til elevane om ”korleis dei ligg an” i naturfag ut frå kjenneteikna ovanfor.

Ein ide til øving kan vere at de i ”prosjekttida” går saman 2 og 2 der den eine er elev(som får tilbakemelding) og den andre er lærar(som gir tilbakemelding). Læraren skal også grunngi tilbakemeldinga

Først gir den som er lærar tilbakemelding til elev med låg måloppnåing.

Så byter de roller slik at den som var elev, no er lærar som gir tilbakemelding til ein elev som ”ligg svært godt an”

Fint om de i tilbakemeldingane kan gjere bruk av ”kompetanseverba” og formuleringane til Naturfagsenteret ovanfor.

Når de så i neste omgang øver på å gi slike tilbakemeldingar til elevane i klasseromma, vil me gjerne at de skal skrive refleksjonar om korleis det gjekk.

## Litteratur:

Diverse artklar og presentasjonar/kompendier om elevvurdering vil bli gjort tilgjengelege

I publikasjonen ”*Skriftlig vurdering på barnetrinnet*” (Utdanningsetaten i Oslo kommune) som no er lagt ut på Arkiv i vårt rom på Fronter, vil de på sidene 12 til 21 finne ei rekkje døme på korleis kjenneteikn på måloppnåing kan formulerast.

Her vil de sjå at kriteria er formulerte i 1. person:

Jeg kan **gjengi**..... Jeg kan **gjenkjenne**..... Jeg kan **forklare**..... etc. (Mi utheving av kompetanseverb) og så framkjem grad av måloppnåing gjennom kolonner i skjema t.d. slik:

<b>Kan</b>	<b>Kan nesten</b>	<b>Kan ikke</b>
------------	-------------------	-----------------

I Utdanningsdirektoratet sitt veiledningshefte ”*Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis*”

står det om kjenneteikn for måloppnåing på s. 5 – 9.

## **Støtteark tema 4. Informasjonskriteriet (F5) og Medverknadskriteriet (S3)**

*”Lærarens tilbakemelding gir hjelp og retning for fagleg framgang og gir informasjon om kva ein god prestasjon er (”feed forward” – ”frammelding”, dvs. gir eleven tips om korleis han kan bli betre)”(F5)*

*”Elevane får bli med i utforminga av vurderingskriterium ( kjenneteikn på det elevane skal lære/kunne/meistre)” (S3)*

I ”Assessment for learning”- tradisjonen er det eit sentralt prinsipp at lærarens tilbakemeldingar bør vere mest mogleg informasjonsrike og bidra til fagleg framgang for elevane. Altså dei må få kjennskap til korleis ein god prestasjon ”ser ut”.

**No er me inne i kjernen av kva den nyare forskinga seier god vurderingspraksis dreier seg om!**

På spørsmål omkva som var aller mest viktig i den formative vurderinga, seier Paul Black ” **help the pupils find out what good looks like**”

Uttrykk som ”godt jobba”, ”du må skjerpe deg” , ”mange teiknsettingsfeil” gir lite slik informasjon.

- Korleis kan elevane gi god eigenvurdering eller god ”kvarandrevurdering” dersom dei ikkje anar kva ”good looks like” – i vår øvingsoppgåve; korleis eit godt eventyr ”ser ut”??

I det nye læreplanverket er det eit krav om at elevane skal få medverke og bli tekne med på råd m.a. i utforming av vurderingskriterium (jfr. Prinsipp for Opplæringa og Forskrift om vurdering)

Utfordringar/grunnlag for skriftleg refleksjon og øving i klasserommet:

F 5 - Informasjonskriteriet:

Korleis gjere det som ein vane å prøve å byggje inn nyttig fagleg informasjon (”feed-forward”) i dei tilbakemeldingar me heile tida gir til elevane?



- Greier eg i samband med prøvar/elevarbeid å flette inn gode tips eller ”hugs på”-informasjon som kan gi eleven fagleg drahjelp?
- Korleis illustrere for elevane korleis ein god prestasjon eller eit godt elevarbeid ”ser ut”?
- Korleis forstår eg forholdet mellom ”feedback” og ”feed-forward”?
- Korleis skriv eg kommentarar på elevarbeid?
- Hjelper kommentarane eleven framover eller fortel dei berre kva eleven ikkje kan?

### S3 - Sjølvvurderingskriteriet:

- Korleis få elevane til å delta i utforming av vurderingskriterium/vurderingskjenneteikn?
- Kva er det pedagogiske poenget med dette og korleis få det til i praksis?
- Kor mykje skal til for at me kan sei me stettar kravet om elevmedverknad her?

På baksida finn de ei øvingsoppgåve (rett nok frå ungdomsskulen) der de kan øve dykk på å gi gode, informasjonsrike tilbakemeldingar og framovermeldingar. Fint om de kan samarbeide to og to. Og så ser me gjerne at de reflekterer over dette i bloggane; kva som virkar, kva som ikkje virkar, korleis få det til, kva som er vanskeleg, kva erfaringar de sjølve har frå klasserommet.

## **Støtteark tema 5. Sjølvvurderingskriteriet (S5)**

*”Elevane får øving i å vurdere egne produkt og læraren gir dei hjelp til å skilje mellom viktige og mindre viktige sider ved produktet (hjelp til ”kva skal eg leggje vekt på?”)”*

Både i vurderingsforskriftene og mappevurderingsforskinga vert sjølvvurdering/eigenvurdering sett på som eit viktig prinsipp. Det å utvikle evna til å vurdere seg sjølv på ein realistisk måte vert ofte løfta fram som ei pedagogisk utfordring og målsetting.

Ein av dei store faglege autoritetane på området, den britiske professoren Paul Black, hevdar også at oppøving i eigenvurdering er ein av dei faktorane som i størst grad bidrar til auka læringsutbytte.

Men då må elevane **få hjelp til og øving i** kva dei skal sjå etter!!

(Paul Black: **”Help pupils find out what good looks like”**)

**Hugs: WALT (We Are Learning To) og WILF (What I’m Looking For)**

Utfordringar/grunnlag for skriftleg refleksjon og øving i klasserommet:

Korleis kan eg som lærar i det daglege leggje til rette for at elevane sjølve kan delta i vurderinga av eiga læring, altså

**a. vurdere egne arbeidsprosessar og læringsstrategiar**

(”er det lurt å jobbe slik?”, ”lærer eg t.d. noko av å; repetere etter ei stund? – gjere lekser?- høyre meg sjølv?- skumlese?- lage tankekart? –understreke/fargeleggje viktige ting i teksten? – kommentarar i margen? - forklare til andre? – skrive samandrag? – diskutere med andre?- lukke augene og danne indre bilder?” (visualisere) etc, etc)

**b. vurdere kvaliteten av egne arbeid i fag**

(Korleis gi svar på spørsmål som; ”kva skal me sjå etter?”- ”kva var det du sa var viktig å hugse på?”- ”korleis veit eg at dette er godt? - mindre godt?”- ”kva var no suksesskriteria igjen”? (WILF) – ”syns du mitt arbeid liknar på det gode eksempelet du viste oss?”)

**c. vurdere grad av måloppnåing i fag**

(Korleis gi svar på spørsmål som; ”korleis ligg eg no an i forhold til kompetansemåla i faget?” ”kva gjekk læringsmåla me blei samde om ut på igjen”?- ”kva kjenneteikn hadde me på høg måloppnåing?”-”syns du eg har høg måloppnåing no?” – ”kvifor ikkje?”)

- **Korleis kan eg rose** elevane på ein slik måte at det fører til betre læring?
- (Er det noko med min tidlegare praksis her eg bør slutte med?)
- Korleis kan eg bidra til at elevane vurderer eigne arbeid når me praktiserar mappevurdering?
- Korleis få til ”kvarandrevurdering”, responsgrupper og hjelp til elevfeedback?
- Korleis kan eg hjelpa elevane til å få eit realistisk syn på eiga måloppnåing og setje seg realistiske eller oppnåelege læringsmål? (Kan eg t.d. omgjere læringsmåla til små og konkrete delmål som bidrar til at elevane **ser framgong**? Korleis gjer eg i så fall det?)
- Kan noko av dette vere verdt å utforske med elevane og så reflektere over i bloggane?

## **Støtteark tema 6: Forventnings- og motivasjonskriteriet (F4),**

*”Lærarens tilbakemelding signaliserer forventningar og er læringsstøttande og positivt forsterkande (oppmuntrande/motiverande)”*

I Stortingsmelding 30: ”Kultur for læring” og i rapportar frå OECD vert det hevda at norsk skule er prega av for låge forventningar og for lite krav til innsats.

All pedagogisk teori peikar på kor viktig motivasjon er for læring. Utan motivasjon lærer ein lite, og det er vanskeleg å tvinge barn til å lære mot deira eigen vilje. Nett dette legg Paul Black i formuleringa eller prinsippet ”**Ansvar for eiga læring**” (i Norge AFEL- prinsippet)

Elevane må **bestemma seg for at dei vil**. Kari Smith seier det same. **Vilje** må til.

Dei meiner altså **ikkje** at elevane skal ha ansvaret for læringsarbeidet på eiga hand, slik det altfor ofte er praktisert i Norge, jfr. Peder Haug og Kirsti Klette: ”den tilbaketrente lærarrolla”

### **Merksemdskriteriet (F1)**

*”Læraren” ser” og har dagleg læringsfremjande verbal kontakt med den enkelte elev” (F1)*

Dette kriteriet blir i RLM- prosjektet gjerne kalla eit ”baseline-kriterium”, dvs. eit grunnleggjande viktig kriterium som ligg i botnen for alt anna me gjer innan formativ vurdering.

Mykje pedagogisk forskning, ikkje minst innan den behavioristiske tradisjonen, underbyggjer at den sikraste måten å sløkkje motivasjon og læringslyst på, er å oversjå elevane

(non-respons).

Altså om ein er ute etter å demotivere ein elev eller få han til å slutte med noko, kan oversjåing (non-respons) vere eit tenleg verkemiddel – men ikkje om ein vil stimulere til læring eller innsats. Den eleven som opplever å ikkje bli ”sett” eller ikkje får ”bekreftelse på seg sjøl”, vil ikkje ha nokon grunn til å bry seg eller mobilisere motivasjon for læring (”kvifor skal eg streva og sveitta når eg er eit null i lærarens augo og ikkje duger til noko?”)

### **Leksekriteriet (F6)**

*”Læraren gir respons/tilbakemelding på elevens heimearbeid”*

Internasjonale undersøkingar, m.a. TIMSS, tyder på at norske lærarar i liten grad gir tilbakemelding på lekser eller brukar leksene diagnostisk i undervisninga. Lekser vert også – spesielt i Norge - ofte omtala både av elevar og andre i den offentlege debatten som noko negativt – ei plage for elevane i staden for noko som understøtter læringa. Spørsmålet blir då korleis ein kan snu eller endre leksebruken slik at lekser kan opplevast som noko kjekt og meningsfullt.

Utfordringar/grunnlag for skriftleg refleksjon og øving i klasserommet:

- Kva gjer eg/korleis opptrer eg i klasserommet for å sikre at alle elevane ”blir sett” og får kontakt/merksemd?
- På kva måtar kan eg oppnå at alle får ein eller annan form for ”bekreftelse” i løpet av ein skuledag?
- Korleis gi tilbakemeldingar og kommentarar som bidrar til motivasjon, vidare innsats og uthald – altså korleis kommunisere for å få elevane **til å vilje**?
- Korleis gi tilbakemeldingar som signaliserer forventningar eller ”læringstrykk”?
- Korleis kommunisere at noko er bra men at eg har tru på at du kan greie endå betre?
- Korleis kommunisere slik at ein oppmuntrar og ikkje tar ”piffen” av elevar som slit?
- Korleis utfordre og motivere dei flinke som stadig har alt rett og blir ferdige på eit blunk?
- Korleis kommunisere at eg har tru på deg trass i tidlegare nederlag på skulen?
- Korleis gi tilbakemelding på lekser?
- Korleis bruke lekser diagnostisk? Altså kan lekser fortelje oss noko om kva eleven slit med eller ikkje får til?
- Korleis kan lekser brukast i timane, altså innvevast i undervisninga? (I følge OECD blir dette i liten grad gjort i Norge)

Må lekser vere kjedeleg/terping på det same igjen og igjen? Må det opplevast som arbeidsplikt?

**Korleis gi lekser på ein annan måte?** (t.d. bokmelding, lese novelle, lese meir om noko, finne ut noko – t.d. kva som skjer om eg ikkje betalar mobiltelefonrekninga, intervju)

bestemor, kåseri om eigen hobby/eige idol, skrive vurdering/kommentar på eige arbeid etc,  
etc, etc)

## Støtteark tema 7. Diagnostiseringskriteriet F7 og Kartleggingskriteriet

### F8

”Elevsamtalen/elevdialogen vert bevisst nytta både diagnostisk og som eit verktøy for den formative vurderinga” (F7)

”Kartleggingsprøvar vert nytta som grunnlag for læringsstøttande vurdering” (F8)

I Reform 06 er elevsamtalen/elevdialogen og ulike former for nasjonale prøver innførte som obligatoriske verkemiddel for å bidra til betre læringsutbytte i skulen.

Då ordninga med strukturerte elevsamtalar kom, var det mest snakk om at dette skulle vere samtalar med eit sosialt siktemål, altså verktøy for å fremje elevanes trivsel på skulen og sikre dei den omsorg dei hadde krav på. Etter kvart som skulane fekk aukande fokus på læringsutbytte, har praksisen endra seg i retning ”dobbeltfokus”; **både det sosiale og det læringsfremjande.**

Ein samtale under fire augo kan vere eit svært tenleg instrument for å finne ut kva eleven slit med fagleg og korleis du som lærar kan hjelpe.

Dei obligatoriske prøvene som blir kalla **nasjonale prøver** skulle i utgangspunktet først og fremst måle elevens kompetanse i visse fag, dvs. **måloppnåing** i faget ved slutten av perioden kompetansemåla galdt for – altså ein reiskap for skulevurdering.

No er desse prøvene flytta frå vår til haust (starten av opplæringstrinnet) ”slik at de framover primært skal tjene som **grunnlag for læringsstøttende vurdering**” (Tveit 07:216). Dermed har dei fått eit meir formativt siktemål, dvs dei skal gi læraren informasjon som i neste omgang kan bidra til betre læring for elevane.

I tillegg til desse prøvane kan skulane gjere seg nytte av **kartleggingsprøvar/ kartleggingsmateriell** (både obligatoriske og valfrie) som er spesielt laga for å avdekke kva lærestoff eller ferdigheter elevane slit med. Tanken er så at lærarane skal bruke desse som verktøy for å identifisere vanskar elevane har og så setje i verk tiltak for å hjelpe elevane på desse områda.

## Utfordringar/grunnlag for skriftleg refleksjon og øving i klasserommet:

- Korleis organisere skuledagen slik at du får til regelmessige elevsamtalar med alle elevane?
- Korleis sikre at elevsamtalen blir ein samtale på elevens premissar og ikkje lærarens?
- Korleis kommunisere slik at du får eleven til ”å opne” seg?
- Korleis gå fram for å fange opp elevperspektivet på skulen og læringsarbeidet?
- Spør du eleven om korleis du som lærar best kan hjelpe han/henne? Altså korleis nytte elevsamtalen for å finne ut kor ”skoen trykkjer” og kva du som lærar kan gjere?
- Bidrar informasjon frå elevsamtalar til at du endrar din praksis i klasserommet eller din undervisnings-/veiledningsform? (t.d. - at du oftare spør dei som ikkje har handa oppe?)
- at du bevegar deg meir rundt i klasserommet?, - at du endrar måten elevane sit saman på?)
  
- Meiner du at lærarane ved din skule har som praksis å nytte nasjonale prøvar/kartleggingsprøvar som læringsfremjande verktøy?
- Dersom nei – kvifor ikkje?
- Korleis nytte informasjon frå kartleggingsprøvar/nasjonale prøvar i den formative vurderinga?
- Bidrar informasjon frå kartleggingsprøvar til at du endrar din praksis i klasserommet eller din undervisnings-/veiledningsform? (t.d. at nyttar andre arbeidsmåtar?, andre arbeidsoppgåver eller andre læringsstrategiar?)







HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND  
STORD/HAUGESUND UNIVERSITY COLLEGE

RLM-prosjektet er både eit skuleutviklingsprosjekt og eit forskingsprosjekt. Dei prosessorienterte måla har vore å utvikle gode metodar for kompetanseutvikling innanfor vurderingsfeltet i skulen, å bidra til utvikling av gode praksisrelaterte forskingsmetodar og å utvikle dei involverte lærarane sin vurderingskompetanse og dei involverte forskarane sin forskingskompetanse. Dei produksjonsorienterte måla har vore å utvikle vurderingspraksisen til dei lærarane og lærarstudentane som har vore involverte, å forskingsmessig belyse dei praksisane som er studerte og den utviklinga som har skjedd gjennom prosjektperioden.

Metodisk er RLM-prosjektet eit aksjonsforsknings- og case-studium, basert på ei overordna kvalitativ tilnærming, men også med islag av kvantitative survey- og observasjonsdata. I analysen av klasseromspraksis har vi trekt inn data frå videoobservasjonar, vanlege feltobservasjonar og kvantitative målingar av praksis.

Av sentrale funn i prosjektet kan nemnast:

- Lærarane, skuleleiarane og forskarane har utvikla eit sett kriterium for god vurderingspraksis.
- Lærarane sin vurderingspraksis er differensiert og tyder mellom anna på at fagleg sterke og aktive elevar får vesentleg meir fagleg orienterte tilbakemeldingar enn svake og passive elevar. Tilbakemeldingane til dei svake elevane er i større grad sosialt og åtferdsmessig orienterte.
- Lærarane sine refleksjonar endrar seg kvalitativt over tid, fordi teori, forskning og evaluering av eigen praksis i stadig større grad blir trekt inn i refleksjonsgrunnlaget.