

## Vurdering for læring – en måde, hvorpå vi kan undgå "aktivitetsskolen" og fastholde fokus på elevens læring?

Af forlagschef Peter Andersen

PISA-undersøgelsen fra år 2000 viste fagligt middelmådige resultater i den danske folkeskole, hvilket bl.a. fik den konsekvens, at regeringen bestilte en OECD-rapport om det danske skolevæsens tilstand. En overordnet konklusion i rapporten fra 2004 blev, at vi i Danmark manglede en egentlig evalueringsskolekultur.

Dette blev startskuddet til et sandt inferno af centrale evalueringsskoleinitiativer: kvalitetsrapporter, elevplaner, nationale test, bindende nationale trinmål m.m. En del af disse initiativer er meget omdiskuterede, og alene qua hastigheden, hvormed de blev indført, er de en udfordring for ledere og lærere at leve op til. Samtidig kan det til tider være svært at se forbindelsen mellem de centrale tiltag, som ifølge Carsten Bendixen i nærværende tidsskrift repræsenterer et "aktør-eksternt" perspektiv med fokus på at kunne dokumentere målbare resultater i undervisningen, til forskel fra et "aktør-internt" perspektiv, hvor fokus er på dialog og medbestemmelse (for eksempel via portfoliopædagogikken). Man kan nærmest tale om to parallelle evalueringsspor uden sammenhæng, og hvis valget står mellem at gøre det, som man skal, og det, som man kan, ja så ved vi jo godt alle, hvilket spor vi vælger at følge, når chefen (i dette tilfælde skolelederen eller -chefen) spørger ind til, "hvordan det går med...?" Så vælger de fleste nok at gøre det, man skal.

Evalueringsskolekulturen blev i første omgang primært til en bagudskuende vurdering af læring – for nu som i Norge og Sverige at bruge *vurdering*

som begreb for det løbende evalueringsskolearbejde, der foregår i klasseværelset, og "reservere" *evaluering* som begreb til det organisatoriske niveau. Evaluering blev ikke en naturlig integreret del af undervisningen, hvilket Danmarks Evalueringsskoleinstituts (EVA) rapport om *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen* fra 2011 viste. Heri konkluderer EVA, at lærerne er blevet bedre til at sætte mål for eleverne og evaluere disse. Evalueringsskoleindsatsen ses dog som adskilt fra undervisningen. Evaluering bruges nemlig primært bagudrettet som summativ vurdering – måske for at kunne vise omverdenen, at der faktisk evalueres. Men evalueringen får ikke konsekvenser for den fremtidige tilrettelæggelse af undervisningen. Dette er en skam, da forskningen, ikke mindst den new zealandske professor John Hatties forskning *Visible Learning*, entydigt viser, at formativ evaluering, ikke mindst elevens selvevaluering, har en afgørende effekt på elevens læringsudbytte.

Dette temanummer omhandler derfor vurdering for læring, som adskiller sig fra vurdering af læring ved konstant at have for øje: 1) hvor eleven skal hen (målet), 2) hvor eleven pt. befinder sig i forhold til målet, og 3) hvordan "kursen" evt. skal justeres, for at eleven når målet. *Hvordan* vurdering for læring kan se ud i praksis, er der gode eksempler på i artiklerne af Lene Skovbo Heckmann og Trude Slemmen. Dette foregår ved, at mål, kriterier og forventninger tydeligt kommunikerer til eleverne, og at feedback gives konkret og fremadrettet, således lærerens

Nr. 1 – oktober 2012, 12. årgang

Tema: Vurdering for læring

**Vurdering og feedback i den danske skole – fra kvalitetsstjerne til autentisk evaluering?**

Artiklen giver et overblik over udviklingen af evalueringsskolekulturen i Danmark, hvilket kan siges at være en udvikling, der har haft to retninger: en ekstern og en intern. Samtidig kommer artiklens forfatter, Carsten Bendixen, med et bud på en ny evalueringsskoleform, som med stor sandsynlighed vil gøre sig gældende i det fremtidige evalueringsskolelandskab, nemlig "autentisk evaluering".

2

**Vurdering som redskab for læring**

Norske Trude Slemmen deler i denne artikel både norske og internationale erfaringer med den form for vurdering, der har den fremadrettede læring for øje. Hun beskriver, hvilke faktorer der gerne skal være til stede i en læringsfremmende vurderingsskolekultur og giver et konkret eksempel på, hvordan vurderingen helt enkelt kan integreres i undervisningen.

5

**Vurdering for læring – hvordan?**

I denne artikel kommer vi helt tæt på praksis, når Lene Skovbo Heckmann giver konkrete eksempler på, hvordan man kan arbejde med vurdering for læring både i forhold til lærerens vurdering af elever og i forhold til elevernes egenvurdering og såkaldt kammeratvurdering.

9



tilbagemelding faktisk kan bruges til andet end at "afstive" elevens selvtillid igennem den "rituelle ros" med "fint" og "godt", hvilket er en fælde, vi nok er mange, der ofte falder i.

Nøgleordet er mål, som feedbacken hele tiden skal relateres til. Det er ikke nok, at eleverne bare er "i gang" og "aktiveret". Det skal være læringsaktiviteter – ellers risikerer vi en "aktivitetsskole", hvor aktivi-

teterne "lever deres egne liv" uden mål og ikke mindst uden de opsamlinger, hvor vi minder hinanden om målene, korrigerer for mulige fejlforståelser og kortlægger den videre færd frem mod målet. Norsk forskning af bl.a. Peder Haug og Kersti Klette<sup>1</sup> viser, at "aktivitets-

skolen" ikke bare er et imaginært skrækscenarie, men et reelt praktisk problem. Vurdering for læring kan være et element i at fastholde læringskolen frem for aktivitetskolen.

<sup>1</sup> Se Haug, Peder (2012) (red.): *Kvalitet i opplæringa. Arbeid i grunnskolen obsert og vurdert*. Oslo: Det Norske Samlaget, og Klette, K. & Lie, S. (2006): *Sentrale Funn. Foreløpige resultater fra PISA+ prosjektet*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Vurdering for læring

Af Carsten Bendixen, lektor, ph.d.,  
Afdelingen for kvalitetsudvikling og kvalitetssikring, UCC

## Vurdering og feedback i den danske skole – fra kvalitetsstjerne til autentisk evaluering?

**Denne artikel giver et overblik over, hvordan evaluering som pædagogisk indsats og redskab igennem de seneste 20 år har påvirket og forandret skolens og lærernes pædagogiske arbejde. Artiklen giver også et bud på, hvordan der i de kommende år vil blive fokuseret på lærerens evne til at skabe læring i hverdagsituationer: Det tyder på, at "autentisk evaluering" bliver én af de foretrukne evalueringsformer i skolen.**

I den sidste del af 1990'erne indfandt der sig en ny form for evaluering i den danske folkeskole. Undervisningsministeriet udarbejdede i 1996-1997 ud fra en folketingsbeslutning et kvalitetssystem for undervisningen i folkeskolen. Intentionen var først og fremmest at udvikle et system, som fra et nationalt perspektiv kunne vurdere, synliggøre og sammenligne resultater af undervisningen i klasserummene rundt om på landets skoler. Politikere og undervis-

ningsministeriets embedsfolk udtalte ved flere lejligheder, at man ikke havde nok viden om, hvad der foregik inde bag de lukkede klasserumsdøre: Hvorfor klarede danske elever sig så relativt og overraskende dårligt i de internationale læse-, matematik- og naturfagsundersøgelser? Hvor store var forskellene på landsplan? Hvor systematisk evaluerede lærerne selv deres undervisning, og var der ikke mere fokus på elevernes trivsel end på fagfaglighed, når (og hvis) lærerne evaluerede?

### To evalueringsspor opstår

Med et nationalt kvalitetssystem ønskede man et redskab, der både kunne være et værktøj i den pædagogiske proces og samtidig en dokumentation over for omverdenen af, hvad eleverne lærte. I 1997 præsenterede ministeriet med den daværende nyudnævnte radikale undervisningsminister Margrethe Vestager i spidsen et it-baseret kvalitetssystem populært kaldet

"kvalitetsstjernen". Det karakteristiske ved dette redskab var, at der blev anvendt begreber som "mål" og "kriterier", og at kvalitetssystemet dermed markerede en forandring i måden at tænke evaluering og vurdering af elevers læring på: Undervisning og læring blev målfastsat, man kunne nu tale om kriterier for evaluering af læring (hvad vil det sige, at et læringsmål er opfyldt?). Man lagde også op at anvende indikatorer (i hvor høj udstrækning er målene opfyldt?). Begreber som i øvrigt fik en mere tilgængelig udformning i den populære SMTTE-model, hvor man for eksempel i stedet for indikatorer talte hverdagsnært om "tegn på læring".

Det, der var karakteristisk for perioden frem mod år 2000, var, at man inden for en kort tidshorisont omformulerede kravene til målopfyldelse og evaluering fra et "aktør-internt"-perspektiv, med stor frihedsgrad til opstilling af under-

visningsmål og mulighed for at evaluere som et fælles pædagogisk anliggende, til et "aktør-eksternt" forlangende om dokumentation af målbare resultater af undervisningen og af de enkelte elevers læreprocesser. Begreberne kvalitet, mål og evaluering kom ind i folkeskolen som indskrevet i en ny form for styring – præget af New Public Management – som var fremmed for skolens aktører. Det mødte modstand, men gav "på den anden side" også nogle nye muligheder for at skabe tydelighed i den pædagogiske målsætning, både over for elever og over for forældre og omverden. Et eksempel blev de obligatoriske elevplaner. I perioden blev skolens lærere på én og samme tid udsat for en afprofessionalisering på grund af de eksterne krav om test og evaluering, som man jo af gode grunde ikke havde pædagogisk ejerskab til, og på den anden side fik man en mulighed for øget professionalisering gennem nye målfastsættelses- og evalueringsredskaber. Disse redskaber kunne dokumentere elevers læring over for forældre og omverden og herigennem leve op til krav og forventninger om øget offentlig indsigt i skolens arbejde og dens resultater. Debatten om, i hvilken udstrækning det var muligt for lærerne at få pædagogisk ejerskab til den nye evalueringstænkning, delte mange lærerværelser.

Der har således siden slutningen af 1990'erne udviklet sig en dobbeltsidighed i skolens evalueringsarbejde, hvor det har været op til den enkelte skole og også den enkelte lærer og det enkelte lærerteam at få de to evalueringsspor til at "leve" et fælles liv: dels at imødekomme de eksterne krav om øget målfastsættelsesevaluering, der kulminerede med introduktionen af nationale test i slutningen af 00'erne, og dels at udvikle en mere pædagogisk og feedback-orienteret evaluering, hvor den enkelte elevs udvikling er i fokus ud fra elevens egne forudsætninger.

Folkeskolens lærere og pædagoger har evalueringsmæssigt været i et krydspres op igennem nullerne: Målevalueringsbølgen med krav og test, dokumentation og sammenligning har gjort markant krav på opmærksomhed. På den anden side har lærerne på landets skoler taget en bred vifte af evalueringstiltag til sig som en del af den pædagogiske hverdag, ligesom man har fulgt op på erfaringer med at anvende læsetest og andre testmaterialer, der ud fra lærerens hverdagspraksis er pædagogisk meningsgivende. Der har ikke været hverken evaluering- eller testmodstand i folkeskolen. En undersøgelse fra EVA (2004) om løbende evaluering i folkeskolen, viste, at 84 % af lærerne anvender prøver og test i den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen. Der har derimod været modsatrettede forestillinger og intentioner om evalueringspraksis i skolen, og skolens aktører har i perioden så at sige ofte været på dobbeltarbejde evalueringsmæssigt.

Den eksternt formidlede målbase-rede evaluering blev eksplicit med Undervisningsministeriets faghæfter i serien *Klare Mål* for skolens fagrække i 2001/2002. Man skrev i indledning til hæfterne, at "kun når der opstilles mål, kan det lade sig gøre at evaluere, om målene er nået". Med denne cirkulære formulering fik man udtrykt det, man i grunden mente: at mål og evaluering hænger uløseligt sammen i denne evalueringsforståelse. Endnu mere betydningsfuldt var det, at man i dansk uddannelsesforståelse nu lagde sig op ad en angelsaksisk tradition især præget af 1960'ernes amerikanske uddannelsesforståelse, hvor taksonomierne og curriculumtænkningen dominerede. I Danmark var der ingen tradition for at beskrive elevernes læring målformuleret op igennem klasserækkerne. Det skete, da man i 2003 afløste *Klare Mål* med *Fælles Mål* for fagene. *Fælles Mål* rummede bindende nationale trinmål for skolens fag

og blev med folkeskoleloven 2006 formelt indskrevet i skolens lovgrundlag. Målbarhedsbølgen inden for evaluering var dermed lovbestemt.

Evalueringsteoretisk og -metodisk er der mange alternativer til evaluering baseret på målfastsættelse. Skolens lærere har da også i højere grad arbejdet med evaluering baseret på dialog, narrativitet og kollegial erfaringsudveksling. Lærerne har på de indre linjer i et "parallelt" spor udviklet en evalueringsspraksis, der er mere dialog- og feedback-orienteret. Som for eksempel portfoliomethoden i dens mange varianter og forskellige selvevalueringsmetoder som det Vygotsky-inspirerede materiale "kan / kan næsten", forskellige former for refleksionskort, m.m. Samtidig havde man fortrolighed med "egne" testredskaber, som for eksempel de meget anvendte OS-læseprøver og IL-basisprøver, som fortsat bliver anvendt som en kombination af summativ og formativ evaluering i det pædagogiske samarbejde typisk mellem læsevejledere og faglærere.

### Evaluering og ejerskab

På nogle områder ser det ud til, at de to evalueringsspor fortsat lever hvert deres liv. Med hensyn til for eksempel testning og test-anvendelse i folkeskolen anvender lærerne som nævnt test, de er fortrolige med i stort omfang, mens de nationale test lever deres eget liv. Det er en vanskelig proces at etablere et pædagogisk ejerskab til national testning. Det kræver, at lærerne bliver fortrolige med det, de nationale test måler, og hvad de *ikke* måler, hvordan man skal forstå og anvende de testresultater, systemet bag de nationale test genererer og ikke mindst, hvordan man i fagteamene kan anvende testresultaterne i den didaktiske tilrettelæggelse af undervisningen. Endelig ved man fra international forskning, at en eventuel offentliggørelse af de enkelte skolers resultater vil være en barriere for en pædagogisk anvendelse. De na-

tionale test skal aktuelt evalueres med forventet evalueringresultat i 2013, hvorefter der bliver taget politisk stilling til, hvordan og i hvilket omfang der skal arbejdes videre med dem.

Derimod har læreren og ikke mindst klasseteamene i arbejdet med årsplaner taget aspekter af målfastsættelsestænkningen til sig, først og fremmest på baggrund af fagenes obligatoriske *Fælles Mål*. Denne tænkning indgår også i arbejde med de individuelle elevplaner, hvor man opstiller mål for og evaluerer den enkelte elev udvikling. I den udstrækning, man anvender selv-evalueringmateriale som for eksempel "kan / kan-næsten" i dette arbejde, sker der en pædagogisk kobling mellem de to evalueringsspor.

### Individuel evaluering i en social læringspraksis

Overordnet set har de sidste 10-15 års evalueringsspraksis været præget af en fokusering på den enkelte elevs udvikling og læring. Målfastsættelsesevalueringen har med individuelle læringsmål, individuelle test og elevplaner ikke levnet megen plads til klassebaseret evaluering. Afskaffelsen af gruppebaserede prøveformer i 2006 var en tydelig markering af individualiseringen af skolens evalueringsspraksis. Men også på det omtalte indre "parallelle" pædagogiske evalueringsspor, har man fokuseret på den enkelte elev. For eksempel er portfoliotænkningen nærmest pr. definition udtryk for individuelle arbejds- og præsentationsportfolioer, ligesom de fleste selvevalueringsskemaer adresserer, hvad *du* har lært, frem for hvad *I* har lært.

Elevfokuseringen står i modsætning til den læringsforståelse, der præger den moderne og post-industrielle skole. Interessen for modeller og indsatser som Cooperative Learning, makkerlæsning, kammeratvurdering, projektorganiseret læring, netværksbaseret

læring osv. har aldrig været større i skolen end i dag. Der er derfor et behov for at etablere alternativer til en individbaserede evalueringsspraksis, som kan understøtte og opfange interessen for den sociale læringspraksis, der udfolder sig i skolen i disse år.

Mens man i 1990'ernes danske skolepolitik lod sig inspirere af den new zealandske og australske skoleudvikling og faktisk herfra systemimporterede portfoliotænkningen, er man aktuelt optaget af især canadisk skoleudvikling. Man er optaget af, hvordan canadierne systematisk opbygger professionelle læringsfællesskaber på skolerne. Udviklingen af disse læringsfællesskaber sker på baggrund af fælles uddannelse og på baggrund af praksisbaseret evaluering eller det, man kan kalde autentisk evaluering: evaluering af, hvordan god undervisning praktiseres i det virkelige klasserum. En særlig pointe ved denne tænkning er, at den er baseret på, at lærere og skoleledelse kan opnå resultater uden politisk styring af pædagogikken.

### Autentisk evaluering

Den autentiske evaluering foregår fællesskabsbaseret og udviklingsbaseret. Et evalueringsskema kan være "lesson studies", hvor for eksempel faglærere sammen udvikler et detaljeret undervisningsforløb, som én af lærerne efterfølgende anvender i sin undervisning, mens de andre kolleger observerer forløbet. Efter undervisningen diskuterer gruppen observationerne, og undervisningsforløbet kan revideres, og en anden lærer afprøver det i sin undervisning. Lærerteamet kan suppleres med forskere og konsulenter, der bringer nyeste viden med til inspiration. Evaluering af elevresultater og klasseresultater, herunder test, kan indgå som pædagogiske redskaber. Ikke som eksterne krav om dokumentation af resultater til national sammenligning, men som pædagogiske

redskaber, der støtter lærernes egne målsætninger.

Den autentiske evaluering tager udgangspunkt i et fælles kollegialt ønske om at styrke egen professionalitet, og feedback, lærer til lærer, lærer til elev og elev til elev, er nøglebegrebet. Den autentiske evaluering bliver dermed også bedre i stand til at opfange resultater af den sociale læring, der foregår i skolens læringsrum, som udtryk for samspillet mellem lærernes didaktiske kompetencer, de sociale læreprocesser og klassens og de enkelte elevers læringsresultater. Modsætningen i skolens evalueringsspraksis mellem interne og eksterne krav afvikles ikke med anvendelsen af "autentisk evaluering". "Autentisk evaluering" kan dog være et bidrag til at tydeliggøre, at der her er et pædagogisk redskab, som frembringer resultater, der adresseres til brug for lærernes eget pædagogiske og didaktiske arbejde frem for til eksterne opdragsgivere, der primært ønsker dokumentation og sammenlignelighed.

### Litteratur

- Andersen, P.Ø. (2011). *Pædagogikken i evalueringssamfundet*. Hans Reitzels Forlag.
- Bendixen, C. (2009). *Evaluering og læring*. Dafolo.
- Bendixen, C og Kreiner, S. (red.) (2009). *Test i folkeskolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo.



# Vurdering som redskap for læring

**Vurderingens formål og funksjon har længe vært et aktuelt tema i skoledebatten i Norge og resten av verden. Diskussionen har ofte drejet sig om vurderingens effekt: Fremmer eller hæmmer vurdering læring i skolen? Er vurdering læring eller kontrol? Forskning viser, at vurdering både kan hæmme og fremme læring. Men når vurdering anvendes med det formål at fremme læring kalles det vurdering for læring.**

I denne artikkelen vil jeg redegjøre kort for bakgrunnen for at vurdering for læring har kommet på dagsorden internasjonalt og i Norge. Videre vil jeg beskrive noen viktige forutsetninger for at vurdering kan brukes som et redskap for læring. Innholdet i artikkelen bygger på innholdet i min bok *Vurdering for læring i klasserummet* som er kommet ut på dansk i 2012.

## Hva er vurdering for læring?

De siste 10 årene har det vært vanlig å beskrive vurderingens to formål ved å skille mellom vurdering for læring og vurdering av læring.

Vurdering for læring blir av flere vurderingsforskere forklart som en planlagt prosess der både lærer og elev bruker vurderingsinformasjon med det formål å fremme læring. Informasjon om elevens kompetanse og ferdigheter analyseres og brukes av både læreren og eleven slik at 1) læreren kan justere egen undervisning, og 2) eleven kan justere egne læringsstrategier. Slike prosesser kan også kalles formativ vurdering (Black og Wiliam 2009, Black og Wiliam 1998, Popham 2008).

Vurdering av læring, gir en beskrivelse av elevenes læringsutbytte på et gitt tidspunkt. Informasjonen kan summeres opp ved hjelp av karakterer, tall og nivåer. Eksamen er et eksempel på vurdering av læring som også kan kalles summativ vurdering. Det er viktig å være klar over at en prøve ikke nødvendigvis kun er summativ. Hvilken konsekvens en prøve kan få kommer an på hvordan resultatene brukes av lærer og elev i etterkant. Dersom prøveresultatene ses i sammenheng med annen vurderingsinformasjon og kommuniseres til eleven med det formål å styrke elevens forståelse og fagkompetanse vil det kunne ha en læringsfremmende funksjon. Dersom resultatene kun brukes til å rangere hvilke elever eller skoler som har best resultater er det vurdering av læring og vil ikke ha noen betydning for elevenes læring.

De siste årene har vurdering for læring blitt et populært satsingsområde i Norge og land over hele verden. Både norske og internasjonale undersøkelser har vist at det er behov for å sette fokus på vurdering som redskap for læring.

## Erfaringer fra Norge

De siste ti årene har norske elevers resultater i internasjonale undersøkelser som PISA, TIMSS og PIRLS vist at Norge ikke ligger på nivå med de beste land, men rundt eller under gjennomsnittet. Dette har skapt en stor politisk interesse for å fremskaffe mer informasjon om norsk skole og til å forbedre opplæringen. Nasjonale undersøkelser og evalueringer som har vært gjennomført de siste ti årene har blant annet vist at det

er behov for en mer systematisk tilbakemeldingskultur med læring som mål (Klette 2003, Haug 2004, Haugstveit m.fl. 2006, Throndsen m.fl. 2009). Dette er i tråd med funn fra analyser fra Elevundersøkelsen de siste årene. Resultater fra 2007 frem til i dag viser at elever på ungdomstrinnet og i videregående opplæring får sjeldnere tilbakemeldinger fra læreren om hva de bør gjøre for å bli bedre i fagene enn elever på barnetrinnet.

Også internasjonale undersøkelser har pekt på samme tendenser ved vurderingskulturen i den norske skole. OECDs lærerundersøkelse fra 2008 som kalles TALIS viser til en svak tilbakemeldingskultur blant norske ungdomsskolelærere. Dette gjelder både de tilbakemeldingene som lærerne får fra skoleledelsen og de tilbakemeldinger som de selv gir sine elever. Undersøkelsen viser også at elevinnflytelsen ikke er særlig sterk i Norge (NIFU STEP 2009). I OECDs rapport fra 2011 om evaluering og vurdering gis det blant annet anbefalinger om Norges videre arbeid med individuell vurdering. OECD anbefaler at Norge fortsetter arbeidet med å gjøre vurdering for læring til en mer integrert del av den daglige opplæringen og at oppmerksomheten spesielt bør rettes mot bruk av faglig relevante tilbakemeldinger og elevinvolvering (Nusche m.fl. 2011).

## Internasjonale erfaringer

De siste ti årene har flere internasjonale skoleforskere satt fokus på vurderingens effekt. Særlig i England og USA som lenge har hatt en vurderingstradisjon preget av resultatvurdering og ansvarliggjøring, har det vært et stort behov

for dette. Formålet med å ansvarliggjøre både lærere og skoleledere i England og USA ved hjelp av resultater og prøver har vært å forbedre kvaliteten i skolen. I England ble det i løpet av 90-tallet iverksatt politiske initiativer som nasjonale prøver, rapportering og inspeksjoner med det formål å forbedre elevers læringsutbytte, uten positive resultater. I USA ble den omtalte reformen "No Child Left Behind Act" introdusert i 2002. Denne reformen har som mål at alle skoler i USA skal ha sine elever over kritisk grense innen 2014. Med dette som mål ble alle barn testet i engelsk, matematikk og naturfag fra 3. til 8. klasse (Stobart 2008). Både i både USA og England har man erfart at effekten har vært det motsatte av å forbedre elevers læring. Fokuset på resultater har ført til hard konkurranse mellom lærere, skoler og skoledistrikter. Et stort press på resultater har flere steder ført til, at elever har sluttet på skolen. Lærere har undervist kun til det som elevene blir testet i på prøver, slik at de skal få best mulige resultater. Dette kalles "teach to the test" på engelsk (Scriven 1991 og Stobart 2008).

Ifølge den engelske forskergruppen "Assessment Reform Group" (ARG) hadde det utdanningspolitiske systemet i England behandlet klasserommet som en «svart boks». Politikerne hadde vært opp-tatt av resultater uten å få dokumentert hva slags konsekvenser et slikt resultatfokus kunne ha for elevers læring. Dette var bakgrunnen for at ARG gjennomførte en studie for å få kunnskap om hva som faktisk hemmer og fremmer læring på slutten av 90-tallet (Black og Wiliam 1998).

Assessment Reform Group ønsket svar på tre spørsmål:

1. Finnes det bevis på at formativ vurdering kan fremme elevers læring?
2. Finnes det bevis på at det er behov for å forbedre praksisen for formativ vurdering?

3. Finnes det bevis på hvordan praksisen for formativ vurdering kan forbedres?

Ved å gå igjennom 160 tidsskrifter ni år tilbake i tid fant de 580 artikler om vurdering. De tok i bruk 250 av disse kildene og publiserte en artikkel i tidsskriftet *Assessment in Education*. Kildene viste tydelig at de kunne svare positivt på sine tre spørsmål. Forskning og litteratur fra Assessment Reform Group (jf. Assessment Reform Group 2002, 2006, 2008) har inspirert flere land som blant annet Skottland og Norge til å iverksette nasjonale satsinger som handler om vurdering for læring. I Norge har Utdanningsdirektoratet siden 2010 hatt en nasjonal satsing som handler om vurdering for læring. Satsingen varer frem til 2014 og vil omfatte 140 kommuner.

I Norge har fokuset på prøver og resultater vært mindre enn i land som England og USA. Særlig på barneskolen der ikke har hatt verken karakterer eller formelle prøver utover dagens nasjonale prøver som ble innført i 2007. Som beskrevet tidligere har norsk forskning de siste årene vist at det har vært behov for å sette fokus på mer systematiske vurderingsprosesser med læring som mål i norske klasserom (Jf. Klette 2003, Haug 2004, Haugstveit m.fl 2007, Throndsen m.fl. 2009). Det er viktig å legge til at det de siste år har skjedd en endring i norske klasserom. Mange lærere har fått en større bevissthet rundt egen vurderingspraksis. Lærere er for eksempel mer bevisste hvilke læringsmål de bruker i undervisningen enn tidligere. De er mer opptatt av at elevene skal lære fremfor hva elevene skal gjøre. Med andre ord har det skjedd en holdningsendring hos mange pedagoger siden den nye skolereformen Kunnskapsløftet ble innført i 2006 (Hodgson m.fl 2012).

## Viktige forutsetninger for å arbeide med vurdering for læring

Det finnes flere elementer som er viktige dersom som man skal bruke vurdering som redskap for læring. Jeg vil her peke på noen helt sentrale forutsetninger for å arbeide konstruktivt med vurdering for læring.

### Et godt læringsmiljø

I all vurdering som gjøres underveis i opplæringen er det viktig at elevene kan føle seg trygge på at hensikten med vurdering er videre læring og at det er mulig å forbedre seg. Det må være rom for å prøve og feile. Forsker John Hattie fra New Zealand mener elevers frykt for å spørre om hjelp er et hinder for læring. Han oppfordrer lærere til å spørre seg selv om hvor mange av deres elever som er klare for å be om hjelp, si at de ikke forstår eller be om at noe blir repetert. Dersom ingen elever spør om hjelp når de ikke forstår, vil det ikke være mulig for lærere å justere opplæringen (Hattie 2009).

De engelske forskerne Black og Wiliam (1998) beskriver to ulike læringskulturer: kultur for belønning og kultur for måloppnåelse som illustrerer to ulike ytterpunkter. Kulturene kan være utgangspunkt for refleksjon og diskusjon for lærere, pedagoger og skoleledere.

Kultur for belønning kjenntegnes ved en klasseromkultur som er preget av belønning som stjerner, smilefjes, karakterer og rangering. I slike klasser bruker gjerne elevene mye tid og energi på å lete etter riktige svar. De kan være engstelige for å stille spørsmål fordi de er redde for å mislykkes. Elever med dårlige resultater kan tro at de ikke er flinke nok, og at de ikke kan gjøre så mye med det. De kan trekke seg tilbake og unngå å lære og prøve fordi de erfarer at det leder til skuffelse. Det som ofte skjer er at elevene velger å bygge opp selvtilliten på andre måter. I en slik kultur vil de flinke

elevene gjøre det bra, mens antallet elever med dårlige resultater kan øke.

Kultur for måloppnåelse kjennetegnes ved at lærer og elever har tro på at elevene kan oppnå målene (jf. Dweck 2007). Vurderingsinformasjonen brukes da til å hjelpe alle elever til å lære bedre. Ved hjelp av blant annet tydelige mål og egenvurdering vil både elever og lærer få bedre forståelse av hvilke utfordringer eleven har og hvilke nye mål som må settes for at elevene skal forbedre seg. Dette vil særlig hjelpe elever med spesielle utfordringer. Faglige relevante tilbakemeldinger som gis til elevene underveis vil gi elevene informasjon som de kan bruke til å justere egen læring. En slik kultur i klasserommet vil skape best grunnlag for en trygg vurderingskultur med læring som mål (Black og Wiliam 1998).

### Læreren som coach

Innledningsvis skrev jeg at vurdering for læring handler om at lærer bruker vurderingsinformasjon med det formål å justere egen undervisning og involvere elevene i eget læringsarbeid. Formålet med dette er å hjelpe elevene til å lære. Å jobbe slik krever at læreren ser på seg selv som en coach. Coaching kan defineres på flere ulike måter men handler først og fremst om kommunikasjon og hjelpe de som blir coachet til å utvikle seg (jf. Sprick m.fl. 2006). Tilbakemeldinger og spørsmål som fremmer refleksjon er viktige for den som skal coaches (jf. Landsberg 2007) og er samtidig sentrale elementer i vurdering for læring.

Tilbakemeldinger elevene får må være faglig relevante og bidra til at elevene får en forståelse av hvordan de kan forbedre seg. Karakterer alene kan ikke gi eleven slik informasjon (Black og Wiliam 2006). Ifølge Hattie og Timperley (2007) kan tilbakemeldinger brukes til at eleven kan få svar på følgende:

Hvor skal jeg? Dette kan læreren gi tilbakemelding på gjennom å vise til tydelige mål og kriterier.

Hvor er jeg i min læringsprosess? Dette er tilbakemeldinger som viser hvor eleven står i forhold til punkt nr. 1.

Hva er neste skritt i min læringsprosess? Dette er tilbakemeldinger som peker fremover, og som på engelsk kan kalles "feedforward", og som på norsk kan kalles "fremovermeldinger".

Elevene kan få svar på dette av læreren eller ved hjelp av en medelev, seg selv ved hjelp av egenvurdering eller ved å løse en oppgave. Det er her lærerens rolle som coach kommer inn.

Ved eksamen, vil ikke læreren lenger være elevenes "coach", men opptre som en slags "dommer". Læreren gir en vurdering på grunnlag av de prestasjonene som kommer til syne på et gitt tidspunkt. Resultatene kan ikke endres og fremstår som endelige. Det er i tiden frem mot eksamen at lærer har mulighet til å være en slags coach som hjelper eleven frem mot målet.

### Eleven som aktiv medspiller

Vurdering for læring krever at elevene er aktive medspillere. Da jeg selv gikk på skolen var det veldig ofte at jeg ikke visste hvorfor jeg fikk den karakteren jeg fikk. Jeg kjente ikke til vurderingskriteriene på forhånd. Ved å få elevene med på å utvikle kriterier sammen i klassen og snakke sammen om hva som kjennetegner måloppnåelse, vil de få en større innsikt i hvordan de kan nå et mål. Det vil også være lettere for dem å se hvor de er i egen læringsprosess. Ved hjelp av egenvurdering eller samtaler med medelever om egen læring kan elevene bli mer bevisste hvordan de lærer. Dersom de blir mer bevisste vil de også lettere kommunisere når de står fast og trenger hjelp (jf. OECD 2005, Black og Wiliam 1998).

Elevene kan kommunisere sin forståelse på flere måter. Et eksempel på hvordan dette kan gjøres, er at elevene har en rød, en gul og en grønn kopp foran seg på pulten.

Den grønne koppen står øverst på elevenes pult med den gule og røde koppen under. Når læreren gjennomgår en oppgave, bruker elevene koppene slik at læreren kan se om de trenger hjelp eller ikke. Dersom elevene forstår det læreren gjennomgår i timen, har de den grønne koppen øverst. Er de usikre på om de forstår det som blir gjennomgått, setter de opp den gule koppen. Den røde koppen bruker de for å vise at de ikke forstår og trenger hjelp. Ved hjelp av denne metoden kan læreren få oversikt over hvor elevene er i sin læring. Dersom det er mange røde kopper, får læreren anledning til å forklare mer, slik at læreren kan få med flest mulig. De som fortsatt har rød kopp øverst, fortsetter å jobbe videre med en annen oppgave til læreren kommer bort for å hjelpe. En annen konsekvens ved å bruke slike kopper er at elevene med grønne kopper får mulighet til å hjelpe elevene med rød kopp. Dette kan bidra til å styrke elevenes samarbeid.

Koppene er et eksempel på hvordan elevene kan vise hva de kan og ikke kan og hvordan læreren kan tilpasse undervisningen underveis. Noen lærere bruker også legoklosser eller fargede kort fremfor kopper. Elevene holder kortet opp når læreren for eksempel stiller et spørsmål til klassen. Bruken av slike metoder gir elevene en mulighet til å vise og reflektere over hvor de er i sin læringsprosess. Det er ikke metodene i seg selv som er viktige her, men å gi lærer og elev mulighet til å justere undervisningen underveis slik at elevene kan komme videre i sin læring når de trenger hjelp (jf. Wiliam 2007). Læreren kan justere ved å forklare litt til, eller læreren kan gå bort til den

det gjelder og gi direkte veiledning.

### Oppsummering

I denne artikkelen har jeg gitt et innblikk i hva som kjennetegner vurdering for læring ved å ta utgangspunkt i internasjonal forskning. Det er viktig å være klar over at Utdanningssystemet i landene som forskningen er hentet fra er ulikt Utdanningssystemet i Norge og Danmark. Man skal derfor være forsiktig med å overføre erfaringene til den skandinaviske konteksten. Likevel er det flere funn som er relevante å ta lærdom av uavhengig av kontekst. I en tid der det utvikles stadig flere prøver for norske lærere og vurdering har fått et stort fokus, er det viktig å ta lærdom av hvilke konsekvenser prøver og vurdering har fått i land som for eksempel England og USA. Vi vet noe om hva som kan hemme læring og hva som kan fremme læring noe som er viktig å formidle til dagens lærere. Ved å arbeide med å oppnå en vurderingskultur med fokus på trygghet i klasserommet, har man kommet et langt skritt i riktig retning i arbeidet med vurdering for læring. Samtidig er det viktig å oppmuntre lærere til å opptre som en coach fremfor en dommer i daglige vurderingssituasjoner. Videre skal elevene gis mulighet til å være aktive deltagere i vurderingsarbeidet.

Helt til slutt vil jeg understreke at vurdering for læring ikke handler om metodene eller teknikkene i seg selv. Vurdering for læring handler om en holdningsendring. Vurdering må ses som et hjelpemiddel for både for lærer og elev og ikke kun som et redskap for kontroll.

### Referanser

- Assessment Reform Group (ARG) (2002). *Assessment FOR learning: 10 principles*. Hentet 01.05.2010 fra: <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>.
- Assessment Reform Group (ARG) (2006). *The role of teachers in the assessment for learning*. Hentet 01.05.2010 fra: <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>.
- Assessment Reform Group (ARG) (2008). *Changing Assessment practice. Process, Principles and standards*. Hentet 01.05.2010 fra: <http://www.assessment-reform-group.org/publications.html>.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box – Raising standards through classroom assessment*. School of Education, King's College.
- Black, P., Harrison, C. Lee, C., Marshall, B. og Wiliam, D. (2006). *Assessment FOR learning. Putting it into practice*. Open University Press.
- Black, P. og Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Hentet fra 01.05. 2010 fra: <http://www.springerlink.com/content/94753257u011w380/>.
- Dweck, C.S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Damm.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. og Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". i *Review of Educational research* nr. 1 mars 2007 s. 81–112.
- Haug, P. (2004). *Resultat frå evalueringa av Reform 94*. Norges forskningsråd.
- Haugstveit, T.B., Sjølie, G. og Øygarden, B. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse*. Høgskolen i Hedmark.
- Hodgson, J., Rønning W, og Tomlinson, P (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport.
- Klette, K. (2003). "Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97". i Klette, K. (red.): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Landsberg, M. (2007). *Coachings Tao*. Borgen.
- Manning, S. (2007). *Coaching. Det handler om at stille de rigtige spørsmål*. Aschehoug Dansk forlag.
- NIFU STEP (2009). *TALIS 2008 – Norske resultater 2008*. Hentet 01.05. 2010 fra: <http://www.udir.no/Rapporter/TALIS-2008--norske-resultater-2009/>.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W og Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Hentet 19.12.11 fra: [http://www.udir.no/Upload/5/OECD\\_evaluation.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/5/OECD_evaluation.pdf?epslanguage=no)
- OECD (2005). *Formative Assessment. Improving learning in secondary classrooms*. OECD Publishing.
- Popham, W.J. (2008). *Transformative assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus. 4. utg*. Sage Publications.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet*. Dafolo.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Stokke, K.H., Throndsen, I., Lie, S. og Dale, E.L. (2008). "Evaluering av vurdering for læring". *Underveisrapport fra følgeforskningen Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS).
- Throndsen, H.I., Hopfenbeck, T.N., Lie, S. og Dale, E.L.



(2009). *Skolerapport 2. Noen resultater fra intervju og spørreundersøkelse i evalueringen av prosjektet Bedre vurderingspraksis*. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS).

William, D. (2007). "Content then process. Teacher learning

communities in the service of formative assessment". i Reeves, D. (red.) *Ahead of the curve. The power of assessment to transform teaching and learning*. Solution Tree.

## Vurdering for læring – hvordan?

**Forskning viser, at formativ vurdering, der har den fremadrettede læring i fokus, har større effekt på elevers læringsudbytte end den summative, bagudrettede vurdering. I denne artikel får du konkret inspiration til at arbejde med vurdering for læring både i forhold til lærerens vurdering af elever og i forhold til elevernes egenvurdering og kammeratvurdering.**

Med folkeskoleloven i 1993 blev det et eksplicit lovkrav, at der skal foregå en løbende evaluering af undervisningen som et fælles anliggende mellem lærer og elever. Evalueringen skal ifølge § 13 i folkeskoleloven omhandle to forhold, nemlig undervisningen og elevens udbytte – altså hvad læreren gør som det ene, og som det andet elevens indsats og udbytte. Men hvordan det gøres i praksis kan være en udfordring for mange lærere.

Både OECD og Danmarks Evalueringsinstitut har flere gange påpeget, at der er behov for at styrke lærernes evalueringskultur. Flere lærere giver også udtryk for, at de sjældent når at evaluere, og at de ofte vælger at bruge tiden på undervisning i stedet for at stoppe op

og evaluere. Hovedpointen er dog netop, at evaluering bør være en integreret del af undervisningen og ikke noget, der "kun" kommer til slut. Forskningen har vist, at når evaluering er noget, der sker undervejs, så kan det fremme elevers læringsudbytte. Så måske er tiden inde til endnu en gang at sætte evalueringsbegrebet på dagsorden og koble det til praksis.

I Danmark anvender vi begrebet evaluering, og det bruges i talrige sammenhænge både om det, der foregår eksternt, og om det, der foregår internt i skolen. Trude Slemmen skelner mellem evaluering, som er forbeholdt det organisatorisk-institutionelle felt, og vurdering, som hun reserverer til elevernes læring og til det, der foregår i klasserummet. Denne artikel har til formål at se på vigtigheden af at arbejde med vurdering som en integreret del af undervisningen og på, hvordan læreren helt konkret kan gøre i praksis. For at fremhæve, at det er det, der sker på klasseniveau, der er denne artikels omdrejningspunkt, er ordet vurdering valgt i denne sammenhæng.

### Summativ og formativ vurdering

Arbejdet med vurdering er en vigtig faktor i forhold til elevers læringsudbytte. Forskningen har flere gange vist, at den formative vurdering kan øge elevers læring. Traditionelt set har man talt om, at vurdering enten kan være summativ eller formativ. Den summativ vurdering foregår til slut, og den er bagudrettet – her er formålet kontrol. Den formative vurdering foregår undervejs, og den er fremadrettet – her er formålet udvikling. De to vurderingsformer kan dog ikke altid adskilles i praksis, og der er ikke umiddelbart noget vurderingsværktøj, som i sig selv er formativt eller summativt, det er selve brugen af informationen fra vurderingen, der afgør, hvilken hensigt den får. Når læreren anvender vurderingen fremadrettet sammen med eleverne til at afhjælpe fejl, forbedre undervisningen, skabe ideer til bedre måder at gøre tingene på for både læreren og for eleverne, så kan den siges at være formativ.

### Hvorfor arbejde med vurdering?

Assessment Reform Group i England gennemførte i 1998 forskningsprojektet *Inside the Black Box – Raising Standards through Classroom Assessment*, som har

haft stor international betydning. Black og Wiliam, som var ledere af projektet, fremhævede, at det er i klasserummet, at læring sker, og at det derfor er der, ændringerne må foretages, og de ønskede at undersøge, hvad der faktisk fremmer læringen. De konkluderede, at elevernes læringsudbytte kan forbedres ved at fokusere på den formative vurdering (Black og Wiliam 1998).

Der er nu igen kommet fokus på vurdering som værktøj til at fremme elevernes læringsudbytte, hvilket blandt andet skyldes den new zealandske professor John Hattie, som har publiceret sin forskning i bøgerne *Visible Learning* og *Visible Learning for Teachers*, som til dato er den mest omfangsrige uddannelsesforskning med over 800 metaanalyser. For at øge læringsudbyttet for den enkelte elev, fremhæver Hattie, at det er afgørende, at der arbejdes med den formative vurdering, de gode tilbagemeldinger, tydelige mål og kriterier for målopnåelse og det at træne eleverne i at kunne vurdere sig selv og hinanden (Hattie 2009)

### Vurdering for læring

”Assessment for learning” eller vurdering for læring (VFL), som det kaldes i Norge, er blevet en global bevægelse, som knytter sig til den formative vurdering, og som lover bedre læringsresultater. For eksempel arbejder flere skoler i Canada systematisk med VFL som et værktøj til at øge læringsudbyttet for den enkelte elev. Formålet med VFL er overordnet set at lære eleverne at reflektere over egen læreproces, at kunne vurdere og korrigere eget arbejde, indsats og læringsstrategi. Trude Slemmen fremhæver vigtigheden af, at VFL bliver en del af pædagogikken, ikke som envejskommunikation fra lærer til elev om et slutresultat, men som et aktivt procesredskab, hvor eleverne på baggrund af tydelige vurderingskriterier gennem ”egen- og kammeratvurdering” formulerer deres

zone for nærmeste udvikling og dermed deres egne læringsmål (Slemmen 2012). Overordnet set handler VFL om at give eleverne information om følgende:

- Hvor er jeg på vej hen?
- Hvordan kommer jeg derhen?
- Hvad er næste skridt?

### Tydelige og konkrete læringsmål

Forskningen viser, at når læreren tydeliggør målene og viser dem, hvad de må gøre for at nå målene, så vil de lære mere (Hattie 2009). Målene for undervisningen er forankret i Fælles Mål herunder i trinmål for de enkelte fag. Trinmålene er komplekse og ikke altid formuleret sådan, at eleverne forstår, hvad det vil sige at nå målene. Trinmålene bør derfor konkretiseres, så de bliver tilpasset målgruppen, og dette kræver, at læreren omskriver målene til konkrete undervisningsmål. Undervisningsmål kan være mål for en periode, en uge eller for den enkelte time, og de kan skrives efter formlen: ”Jeg kan...” For eksempel: ”Jeg kan skrive trykbogstaver, jeg kan regne med brøker, jeg kan lave en god fremlæggelse”.

Målene kan kommunikeres ud til eleverne på forskellige måder. De kan skrives på tavlen, og de kan stå på ugeplanen. Læreren starter timen med at tydeliggøre, hvilke mål der er, og hvad eleverne skal lave. Det er vigtigt, at eleverne hele tiden bliver mindet om, hvad det er, de skal lære, og at læreren løbende taler med eleverne om målene og deres læring, så de lærer selv at se efter spor af læring (Hattie 2012).

### Vurderings-/succeskriterier

Kriterier fortæller eleverne, hvad der lægges vægt på i vurderingen. ”WALT” og ”WILF” er engelske forkortelser af ”We are learning today” (WALT) og ”What I am looking for” (WILF), som er blevet introduceret i flere skoler i England og Skotland. Her sætter læreren ”Dagens mål” eller mål for en periode op. Samtidig har eleverne i samarbejde med læreren sat

individuelle mål op, som de skal arbejde med.

Til udviklingen af individuelle mål kan der anvendes vurderings-/succeskriterier, som enten er lavet af læreren eller i samarbejde med eleverne. Klassen kan for eksempel sammen i klassen opstille succeskriterier for, hvad en god kammerat er, hvad en god fremlæggelse er, en god fysikrapport osv.

### Fælles mål i klassen

Jeg kan lave en god fremlæggelse.

### Succeskriterier

1. Jeg har et nuanceret sprog og kan anvende de rigtige begreber.
2. Jeg kan fremlægge og anvende den rigtige form og de rigtige hjælpemidler.
3. Jeg har en tydelig plan.
4. Jeg taler højt og tydeligt.
5. Jeg har øjenkontakt og bruger bevidst mit kropssprog.
6. Jeg kan lytte aktivt til andres fremlæggelser.
7. Jeg kan give en saglig vurdering af andres fremlæggelser.

### Individuelle mål for : xxx

- Jeg har en tydelig plan.
- Jeg taler højt og tydeligt.
- Jeg har øjenkontakt og bruger bevidst mit kropssprog.

Succeskriterier fortæller specifikt, hvad eleverne skal gøre, og hvad der vurderes, og de skal hjælpe både læreren og eleverne. For eleverne er de en rettesnor i arbejdet, så de selv kan se om et mål er nået, og om de er på rette vej. Udviklingen af kriterier bidrager til stilladsering af elevernes fremtidige læring og er en virkningsfuld måde at hjælpe eleverne til at forstå kvalitet på. For læreren er det en hjælp til at give de gode tilbagemeldinger, som både fortæller, hvad den enkelte elev kan, og hvad den enkelte elev skal arbejde videre med (Slemmen 2012).

Arbejdet med tydelige kriterier og individuelle mål vil også understøtte lærerens arbejde med undervisningsdifferentiering. Danmarks Evalueringsinstitut har på baggrund af deres rapporter om undervisningsdifferentiering i både 2003/2004 og igen i 2010/2011 opstillet fem kriterier for den differentierede undervisning, hvor det første handler om, at læreren skal forholde sig proaktivt til elevgruppens heterogenitet ved aktivt at "tilpasse undervisningen til læringsrelevante forskelle mellem eleverne" og proaktivt sikre, at "den enkelte elev yderligere støttes ved hjælp af målstyring" (EVA 2011).

### Egenvurdering

Forskningen fremhæver vigtigheden af, at elever kan vurdere sig selv (Hattie 2009, Black og Wiliam 1998). Egenvurdering handler kort sagt om at kunne give sig selv konstruktive tilbagemeldinger både i forhold til egen adfærd og det faglige arbejde herunder indsats, læringsstrategier, arbejdsmetoder m.m. Når vi taler med eleverne om deres læring, har de mulighed for at engagere sig og forstå, hvordan de skal knytte an til det, de skal lære. Dette kan bidrage til, at de føler et ejerskab i forhold til deres egen læring, og de vil lære at træffe beslutninger, som støtter deres egen læring. Værktøjer, som kan fremme elevernes egenvurdering, og som mange lærere formentligt allerede kender til, er brugen af målskiver, målcirkler, portfolio og logbog.

Egenvurdering er noget, der for mange elever kræver træning. Til det kan læreren for eksempel udarbejde vurderingsskemaer. Her listes succeskriterierne op, og eleverne kan undervejs i deres arbejde bruge dem som en slags tjekliste. Eleverne vurderer sig selv ved for eksempel at markere med smiley, om det er noget, de kan, næsten kan eller ikke kan endnu. Herefter vurderer læreren eleven i forhold til de samme succeskriterier, og de kan så i fæl-

lesskab finde frem til, hvad der specifikt er næste skridt. Derudover findes der også en række små og hurtige vurderingsværktøjer, som kan træne eleverne i egenvurdering. "Håndbarometeret" er et værktøj, som kan bruges på forskellig vis i løbet af timen. Her bruger eleverne deres tommelfinger, som et barometer. For eksempel kan det anvendes i forhold til at vurdere egen arbejdsindsats.

Op: Jeg har arbejdet meget godt i denne time.  
Vandret: Jeg har arbejdet OK i denne time.  
Ned: Jeg har ikke arbejdet så godt i denne time.

Læreren kan også bruge det til at tjekke elevernes forståelse. Læreren kan efter at have givet en instruktion eller besked bruge håndbarometeret til at få en tilbagemelding fra eleverne. Der kan for eksempel spørges: Hvor godt har jeg forklaret beskeden?

Op: Jeg har forstået beskeden.  
Vandret: Jeg tror, at jeg har forstået det og prøver selv.  
Ned: Jeg har ikke forstået det og har brug for hjælp.

På denne måde trænes eleverne både i at tænke over egen læring, samtidigt med at læreren kan få et overblik over, hvor eleverne er, hvem der har behov for yderligere forklaring, hjælp m.m.

### Kammeratvurdering

Udover at vurdere sig selv kan eleverne også trænes i at vurdere deres kammerater. Dette er ikke for at dømme nogen, men for at eleverne kan lære, hvordan de kan bidrage til at hjælpe hinanden, udveksle ideer, læringsstrategier, arbejdsmetoder m.m. Ved at tage udgangspunkt i kriterier, som er opsat på forhånd, kan eleverne diskutere, om målene er nået, hvordan de kan se, om de er på rette vej, og hvad der evt. kan gøres fremadrettet. Det er

vigtig, at tilbagemeldingerne er støttende og konstruktive, og at elevernes arbejde ikke måles op mod hinanden. Her kan der også anvendes forskellige vurderingsskemaer, hvor eleverne først vurderer sig selv, og derefter får de en kammeratvurdering for eksempel igen med smiley.

Derudover kan man bruge "To stjerner og et ønske", hvilket er en enkel metode, som kan bruges både mundtligt og skriftligt og til både egenvurdering og til kammeratvurdering. Eleverne vurderer kammeraten i forhold til på forhånd opsatte kriterier og skriver to ting ned, som er rigtig godt (stjerner), og en ting, som han/hun mener, at kammeraten kunne have gjort bedre eller må øve mere på (ønske).

### Gode tilbagemeldinger

Det viser sig, at tilbagemeldinger, som er støttende, specifikke, fremadrettede, og som præsenteres for eleven, mens eleven arbejder aktivt, har stor virkning på elevens læring. (Hattie 2012). De gode tilbagemeldinger peger på, hvad eleven har gjort rigtigt, fremhæver gode arbejds måder/-metoder, samt hvordan disse kan gentages eller anvendes andre steder. Det er vigtigt, at tilbagemeldingerne er fremadrettede, og at eleverne øves i at bruge tilbagemeldingerne samt udvikler deres evne til at vurdere sig selv.

Gode tilbagemeldinger retter fokus på det, eleverne faktisk kan. Den faglige indsats og den sociale adfærd, som lærerne vælger at give opmærksomhed, har en tendens til at gentage sig, hvorfor det netop er afgørende, at man retter fokus på den positive adfærd i stedet for den negative adfærd.

Der er for eksempel stor forskel på, hvordan man kan angive resultatet af en prøve på 50 opgaver: "Flot – du har kun 15 fejl ud af 50 opgaver". Her rettes fokus på det, eleven ikke kan, hvor tilbagemeldingen "Flot – du har 35 rigtige

ud af 50 opgaver” netop fokuserer på det, eleven faktisk kan.

Derudover må tilbagemeldingen være fagligt relevant og knyttet til målene og kriterierne. Hvis vi ser på ovenstående eksempel, hvor der var fokus på at lave en god fremlæggelse, så kan læreren her i sin tilbagemelding starte med at fokusere på det, eleven mestrer. ”Jeg kunne se og høre, at du er god til at tale højt og tydeligt, og at du er god til at kigge op og have øjenkontakt”. Herefter må lærerens tilbagemelding pege fremad og præciserer, hvad der er næste skridt, for eksempel: ”Næste gang skal du arbejde med at få lavet en god plan for din fremlæggelse og holde dig til den, du kan for eksempel lave nogle små huskekort”.

Tilbagemeldinger, som peger fremad, vil have størst effekt for elevers læring, hvis de gives hyp-

pigt i den daglige undervisning. Udsagn som ”flot” eller ”fint” kan være motiverende og opmuntrende for eleven, men de vil i sig selv ikke give eleverne information om, hvad det er, der er flot og fint, og heller ikke om, hvad der fremadrettet kan støtte op om elevens læring. En karakter alene vil heller ikke give eleverne tilbagemelding på, hvad de bør arbejde videre med.

#### Litteratur

- Black, P. og Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box – Raising standards through classroom assessment*. School of Education, King’s college.
- Dysthe, Olga (2009). ”Evaluering i klassen til støtte for læring”, i *KvaN*, nr. 85.
- Gustafson, Trine (2011). *Undervurdering og kjennetegn på målloppnåelse*. Pedlex.
- Hattie, John (2009). *Visible Learning*. Taylor og Francis Ltd.
- Hattie John (2012). *Visible Learning for Teachers*. Taylor og Francis Ltd. (Udkommer på dansk på Dafolo primo 2013)
- Heckmann, L. og Villumsen, K. (2008). *Klasse- og læringsledelse – En kopi- og arbejdsmappe*. Dafolo.
- Høihelder, Eli (2011). *Elevvurdering*. Pedlex.
- Jönsson, Anders (2011). *Vurdering og læring*. Akademisk forlag.
- Meyer, Hilbert (2008). *Hvad er god undervisning*. Gyldendal.
- Slemmen, Trude (2012). *Vurdering for læring i klasserummet*. Dafolo.

**Udgiver:**  
Dafolo Forlag

**Redaktion:**  
Dafolo A/S  
Suderbovej 22-24  
9900 Frederikshavn  
Tlf.: 96 20 66 66  
Fax: 98 42 97 11

**Forlagsredaktør:**  
Mette Johnsen Elbeck  
E-mail: mje@dafolo.dk

**Produktion:**  
Dafolo A/S, Frederikshavn

*Fleksibel læring*  
– en del af  
[www.skoleportalen.dk](http://www.skoleportalen.dk)

Citater og uddrag fra nyhedsbrevet er tilladt, når artiklens forfatter og ”Fleksibel læring” angives som kilde. Ved gengivelse af større uddrag eller hele artikler kræves accept af redaktionen og artiklens forfatter.

Artikler i *Fleksibel læring* udtrykker forfatterens holdning og er således ikke nødvendigvis redaktionens synspunkt.