

**Læring og vurdering (LOV):
virksomhetsvurdering – et innspill til
vurdering i skolen:
delrapport1:
validering og funn**

Roald Jensen

**Høgskolen i Østfold
Rapport 2008:4**

Online-versjon (pdf)

Utgivelsessted: Halden

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.

Høgskolen i Østfold har en godkjenningsordning for publikasjoner som skal gis ut i Høgskolens Rapport- og Arbeidsrapportserier.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Østfold.
(E-post: postmottak@hiof.no)

Høgskolen i Østfold. Rapport 2008:4
© Forfatteren/Høgskolen i Østfold
ISBN: 978-82-7825-254-3
ISSN: 1503-2612

Forord.....	3
Sammendrag.....	7
1 Bakgrunn og tema.....	9
1.1 Innledning.....	9
1.2 Strategi for kompetanseutvikling.....	9
1.3 Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen av grunnskolen....	10
1.4 LOV og ledelse.....	11
2 Teoretisk og empirisk grunnlag.....	13
2.1 Hva er gjort?.....	13
2.2 Virksomhetsvurdering.....	14
2.3 Et sammenhengende prøve- og vurderingssystem.....	16
2.4 Hva er LOV?.....	18
2.5 Implementering.....	25
2.6 Kriterier for tilpasset opplæring.....	27
2.7 Elevvurdering og vurderingspraksis.....	30
2.8 Struktur og kvalitet.....	33
2.9 Elevmedvirkning og tilpasning.....	34
3 Metode.....	37
3.1 Utvalg.....	37
3.2 Instrumentutvikling, konstruksjon og innhold.....	38
3.3 Validitet og reliabilitet.....	39
3.4 Begrepsvaliditet.....	40
3.5 Drøfting av funn.....	40
4 Validering.....	43
4.1 Elevskjema.....	43
4.1.1 Alle elever lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger.....	43
4.1.2 Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig	47
4.1.3 Mangfoldet nyttes som ressurs som bidrar til læring for alle.....	48
4.2 Lærerskjema.....	51
4.2.1 Lærernes praksis på tilbakemelding.....	51

4.2.2	Hva lærerne legger vekt på i vurderinga.....	53
4.2.3	Læringsfremmende kvaliteter og strukturer.....	55
4.2.4	Medvirkning for tilpasning.....	57
5	Hva forteller elevene?.....	59
5.1	Alle lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger.....	60
5.1.1	Elevenes egeninnsats.....	60
5.1.2	Bruk av læringsstrategier og –referanser.....	62
5.1.3	Elevenes opplevde læringsbetingelser.....	63
5.2	Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig.....	65
5.3	Mangfoldet i skolen nyttes som ressurs til læring for alle..	70
5.3.1	Læringsfremmende samhandling og holdning	74
5.3.2	Læringsfremmende kommunikasjon og bevissthet	
6	Hva forteller lærerne?.....	77
6.1	Tilbakemelding og vurdering.....	77
6.1.1	Tilbakemelding som fremmer læringsfellesskap.....	77
6.1.2	Tilbakemelding som fremmer utvikling og bruk av læringsstrategier	78
6.1.3	Tilbakemelding som fremmer utvikling av evner og talenter.....	79
6.1.4	Formative aspekter ved tilbakemelding og vurdering.....	80
6.1.5	Vurdering for individuell framgang.....	82
6.1.6	Vurdering av kvaliteter i elevens læringsarbeid.....	84
6.2	Læringsfremmende kvaliteter, strukturer og betingelser i undervisningen.....	86
6.2.1	Progresjon og relevans.....	86
6.2.2	Læringsfremmende strukturer.....	88
6.2.3	Effektiv læring.....	90
6.3	Medvirkning for tilpasning.....	91
6.3.1	Medvirkning for individuell tilpasning.....	92
6.3.2	Medvirkning for tilpasning av læringsbetingelser.....	93
7	Videre forskning.....	95
	Referanser.....	97
	Vedlegg.....	101

Forord

Arbeidet som har ført fram til denne rapporten startet for tre år siden, gjennom at det oppstod et følt behov for å systematisere kunnskap og erfaringer om hva som kunne bidra til å fremme læring i skolen. Mange tiltak har vært prøvd over tid, noen har gitt effekt, mens andre ikke synes å ha ført til bedringer. Det kan skyldes at tiltakene ikke har fungert, eller det kan skyldes at dokumentasjonen ikke er ivaretatt. En del tiltak er rettet mot avgrensede sider ved skolens virksomhet, eller mot forhold som ligger utenfor skolen, og som ikke får direkte konsekvenser inn i klasserommet hvor skolens kjernevirksomhet foregår. Slike tiltak kan lett komme til å "leve sitt eget liv", og stiller krav til aktørene om at de selv må sørge for at tiltakene resulterer i konkrete læringsfremmende forbedringer på elevenes læringsarena. Eksempler på slike tiltak kan være strukturelle endringer i lærerutdanninga. Hvordan kan en være sikker på at en endring i høgskolesystemet fører til bedre læring for elevene? Eller hvordan kan en sikre seg at videreutdanning i skoleledelse fører til læringsfremmede praksis i klasserommet?

Det førte til tanker om det kunne gå an å begynne i andre enden gjennom å starte prosessen i klasserommet, med elevene og lærerne som sentrale aktører. Det er disse to aktørgruppene som sitter med kunnskap om hva som foregår i det som kan defineres som skolens kjernevirksomhet.

Samtidig med innføringen av Kunnskapsløftet, startet en omfattende etter- og videreutdanningsvirksomhet med fokus på tilpasset opplæring ved Høgskolen i Østfold. Innholdet i disse tilbudene ble etter hvert til en bok om temaet, og parallelt med det startet arbeidet med å utvikle LOV.

Denne rapporten er todelt. I den første delen redegjøres det for utprøving og validering av instrumentet LOV, som er en forkortelse for Læring og Vurdering. Instrumentet er i prinsippet en enkel form for skolevurdering. Det finnes mange instrumenter og opplegg for skolevurdering. Imidlertid var det vanskelig å finne noe som fokuserte på kjernevirksomheten i skolen; læringen og undervisningen. Å finne ut hva som læres i klasserommet, hvordan det skjer og hvordan en skal få det til å skje, er ingen enkel oppgave. Et sted å starte for å få tak i informasjon om læring, er å be elevene om å gi uttrykk for sine opplevelser og erfaringer når det gjelder læring, og med det som utgangspunkt gjennomføre jevnlig samtaler med elevene om hva som bør endres for å fremme læring. I tillegg trenger lærerne å reflektere sammen om hva som kan gjøres for å forbedre egen praksis, men da bør det skje med utgangspunkt i at lærerne først beskriver hva eksisterende praksis består i, og deretter blir enige om hva som bør forbedres. Endringen baseres da på analyse og begrunnet dokumentasjon.

Å utvikle skolens kollektive forståelse, bevissthet og praksis, har vært sentralt i arbeidet med å utvikle instrumentet. Det betyr ikke at alle skal gjøre alt likt, men at aktørene skal prøve å bli enige om hva skolen kollektivt kan utvikle av læringsfremmende praksis, fordi manglende felles bevissthet ofte trekkes fram som én av flere forklaringer på hvorfor resultatene i skolen ikke blir som forventet.

Resultater fra forskning som har vært brukt til å forklare norsk skole, er lagt til grunn for instrumentet sammen med erfaringer fra praksisfeltet og pedagogisk teori. Resultatet så langt har blitt instrumentet slik det foreligger i dag, med det innholdet som er analysert i denne rapporten. Instrumentet vil bli gjenstand for forbedringer på noen punkter i det videre arbeidet.

I rapportens andre del analyseres funnene fra datainnsamlingen, som er gjort ved hjelp av spørreskjema til lærere og elever ved 16 skoler. Her avdekkes elevenes opplevelser og oppfatning av læring i det daglige på noen utvalgte områder. Til sammen skal det gi skolen kvalifisert grunnlag for å drøfte hva som bør iverksettes av tiltak. Det er svært krevende å avdekke hva som skjer i prosesser som læring og undervisning, og det er ikke fullt ut mulig å gjøre det ved hjelp av spørreskjemaer. Datainnhenting må derfor skje på flere måter, og det ideelle hadde vært om skolens aktører selv kunne gjøre det. Dataanalyse kan i noen grad gi informasjon om forekomsten av noen utvalgte fenomener, men gir ikke svar på hvordan skolen skal gå fram i detalj for å forbedre praksis. Når det er sagt, gis det i instrumentet en del anvisninger på hva vi mener er klokt å gjøre, men alt må tilpasses den enkelte skoles kontekst.

Forberedelse og utvikling av tenkingen rundt instrumentet har som nevnt pågått over tid, både fordi det er krevende og fordi det har vært begrenset med ressurser til rådighet. Flere har bidratt med innsikt, konstruktive innspill og konkret hjelp når vi har stått fast. Noen har også kommet med kritiske merknader og negative tilbakemeldinger som for eksempel at ”det går ikke an å gjøre det sånn”. Alle innspill har vært nyttige i arbeidet.

Kolleger ved høgskolen har bidratt på ulike måter. Det gjelder Rune Andreassen, Nils Ingar Arvidsen, Geir Luthen og Bjørn Kvifte.

En spesiell takk til Tove Steen-Olsen som har fulgt arbeidet og bidratt med hjelp og veiledning over en lang periode.

Anne Helene Navestad Andersen har brakt sine erfaringer som skoleleder tilbake til prosjektet når det gjelder forankring i kollegiet og praktisk arbeid med LOV.

Kjersti Enger Jensen har lest korrektur på mesteparten av manuskriptet.

Ikke minst må det rettes en stor takk til elever, lærere og ledere på de skolene som har bidratt med data til prosjektet og som også har delt sine erfaringer med prosjektet.

Takk til dere for de ulike bidragene.

Halden, 01.09.08.

Roald Jensen

Sammendrag

Forskningsprosjektet ”Læring og Vurdering” (LOV) har som mål å utvikle og prøve ut et instrument som kan bidra til å øke bevisstheten om læring i skolen, og gjennom det fremme læring.

16 skoler har vært med i fase 1 i prosjektet. 1717 elever og 264 lærere har besvart spørreskjemaene. Besvarelsene har dannet grunnlag for validering av instrumentet. Valideringen har stort sett gitt tilfredsstillende resultater. 2 faktorer er imidlertid vurdert til at de kan forbedres noe. Dette arbeidet videreføres i fase 2 av prosjektet hvor 7 skoler skal ta i bruk instrumentet og følges opp jevnlig i en periode på inntil 2 år.

I tillegg til valideringen er både elevmaterialet og lærermaterialet analysert med tanke på hva lærerne og elevene har gitt uttrykk for når det gjelder læring og undervisning i skolen. Det er de viktigste funnene som beskrives i det følgende.

Når det gjelder elevene, finner en at:

-når det gjelder bruk av læringsstrategier, så vurderer elevene egen innsats i læringsarbeidet til å være god. Når elevenes bruk av læringsstrategier måles mot mer objektive og konkrete utsagn, blir bildet mer nyansert og gir indikasjoner på at det bør legges mer vekt på at elevene utvikler og tar i bruk læringsstrategier.

-elevene opplever jevnt over at arbeidsbetingelsene i klasserommet kan bli bedre. Elevene på barnetrinnet opplever å ha bedre arbeidsbetingelser enn elevene på ungdomstrinnet.

-elevene er svært samstemte på at de mener at læring er viktig.

-elevene mener at de har aksepterende holdninger og at de bidrar til å utvikle læringsfellesskap.

-når det gjelder å nytte elevene til å hjelpe hverandre i læringsarbeidet, ser det ut til å kunne utvikles ytterligere.

-læringsrefleksjon, eller det å snakke sammen om læring, forekommer i begrenset omfang, og i mindre grad på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

Lærernes vurdering av egen praksis, kan sammenfattes slik:

-tilbakemelding til elevene når det gjelder utvikling og bruk av læringsstrategier, kan bli betydelig bedre.

-tilbakemeldinger som fremmer læringsfellesskap er i rimelig grad ivaretatt.

-når det gjelder formativ vurdering, viser materialet at medelevvurdering og selvvurdering nyttes i et begrenset omfang, spesielt gjelder det medelevvurdering. Imidlertid vektlegger lærerne individuell framgang og hjelp til å komme videre mot læringsmålene i læreplanen. Det kan forstås som at enkelte formative aspekter er tilstede i vurderingen, mens andre aspekter bare forekommer i begrenset omfang.

-læringsfremmende kvaliteter i undervisningen kan bli bedre, mens læringsfremmende strukturer ser ut til å være noe bedre ivaretatt.

-elevmedvirkning i kjernevirksomheten, definert som læring og undervisning, har et klart forbedringspotensial.

Når dette er sagt, skal en være klar over at de enkelte faktorene ikke er fullstendige med tanke på å dekke eller beskrive det fenomenet de skal gi informasjon om. Det er et begrenset antall utsagn som utgjør den enkelte faktor. Faktoren gir derfor bare indikasjoner på det den er ment å skulle måle. Det innebærer at en må tolke resultatet med en viss reservasjon. Det er imidlertid ikke uvanlig, fordi et spørreskjema aldri kan dekke alle aspekter ved til dels kompliserte fenomener i skolehverdagen.

1 Bakgrunn og tema

1.1 Innledning

Norsk og internasjonal forskning har de senere årene pekt på forhold som bør være gjenstand for drøfting og forbedring i norsk skole. Internasjonale komparative undersøkelser som PISA, TIMMS og PIRLS viser at norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og leseferdigheter ikke er så gode som man kunne ønske, sett i forhold til elevprestasjoner i land det er naturlig å sammenligne seg med. Det pekes også på at det er mye uro og lite motiverte elever i skolen, og at det i for liten grad stilles krav til elevene. Enkelte stiller spørsmål ved lærernes kompetanse og sikkerhet når det gjelder å utøve lærerrollen. Fra sentralt hold poengteres manglende bevissthet, kultur og kunnskap om vurdering i skolen, og mange skoler har stort bedringspotensial når det gjelder elevmedvirkning (Furre m. fl. 2006). I tillegg viser evalueringa av lærerutdanninga at det er behov for forbedring også her (NOKUT 2006). Forholdene som er beskrevet ovenfor, kan få det til å virke som om skolen i Norge ikke er den kvalitetsskolen man har ambisjoner om å utvikle, og at det haster med å iverksette tiltak for å bedre dette. Samtidig hevder Imsen (2003) at det er mye som er bra i norsk skole, selv om det er sider ved skolens virksomhet som har bedringspotensial. At forskere kommer til ulike konklusjoner, kan i stor grad skyldes at man bruker ulike metoder og ser etter ulike forhold med ulike innfallsvinkler. Imidlertid ser det ut til å være enighet om at det er forskjeller i virksomheten i skolen, både internt på den enkelte skole og mellom skoler. ”Det betyr at forestillingen om den norske skolen som en uniformert enhetsskole ikke har noe tilsvarende i virkeligheten” (Imsen 2003:145-146).

Hvilke tiltak som kan bøte på forholdene vil det være ulike syn på. Mange har kunnskap og meninger om skolen fra ulike synsvinkler. Lærere, skoleledere, elever, foreldre, forskere og lærerorganisasjoner er eksempler på ulike grupper som vil forstå skolen ut fra sine respektive ståsteder. Det vil føre til at det foreslås tiltak av ulik karakter og på ulike områder og at det iverksettes tiltak på mange områder, kanskje noe tilfeldig. Skal en bedre praksis i skolen vil det kreve tiltak på flere områder, en må være villig til å prøve ut nye tiltak og tilnærminger og det må være en målrettet innsats over tid.

1.2 Strategi for kompetanseutvikling

”Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005 – 2008” er det nasjonale kompetanseutviklingsprogrammet som gjennomføres i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet. Det er bygd på tanken om at kompetanseutvikling skal gjennomføres med utgangspunkt i lokale behov, gjerne helt ned på skolenivå. Det innebærer en viss endring fra tidligere strategier, hvor det vanlige har vært ”top - down” basert skoleutvikling, og hvor

andre enn skolen selv ofte har definert behovene (Lie m. fl. 2003). I kompetanseutviklingsstrategien kan det så langt se ut som om beslutninger vedrørende prioriteringer av valg av tiltak i stor grad skjer på skoleeiernivå, med utgangspunkt i kompetansekartlegging i kommunen. Det innebærer at beslutningene ligger på det kommunale nivået, og ikke på sentralt nivå, og det kan se ut som det er en relativ enighet mellom skoler og skoleeier om hvilke tiltak som bør iverksettes. Det behøver likevel ikke å være ensbetydende med at skolens og lærernes behov er ivaretatt.

En foreløpig evaluering av tiltakene i strategien viser at skolene/kommunene har satset mye på kompetanseheving innenfor fag, ledelse og temaer som læringsstrategier og læringsstiler og tilpasset opplæring. Ofte skjer dette som intensive kurs med kort varighet og som i mindre grad går i dybden. Det begrunnes fra lærernes side med at de synes det er vanskelig å være borte fra elevene. Videre legges det i noen grad opp til utviklingsarbeid og arbeid i nettverk (Hagen m. fl. 2007). Med unntak av de to sistnevnte typene tiltak, dreier kompetansehevingen seg mye om tradisjonell tenkning i form av å lære mer om bestemte temaer eller fag gjennom etterutdanning og i noen grad mer langvarig videreutdanning. I den foreløpige evalueringen, som tar utgangspunkt i 20 caseskoler, finner en ikke strategier som eksplisitt har som utgangspunkt å analysere og forbedre eksisterende praksis i den enkelte skole eller kommune, med fokus på læringen og undervisningen. Dette bekreftes også i delrapport 3 fra Fafo, som er basert på lærernes erfaringer fra kompetansehevingen (Hagen m. fl. 2008).

Det er forventinger fra departementet om at høgskoler og universiteter skal være bidragsyttere i kompetanseutviklingsstrategien. ”Sektorens oppgave beskrives blant annet som å sørge for at dens eget fagpersonale har relevant kompetanse om reformen, å utvikle relevante og praksisnære tilbud i samarbeid med skoleeiere, og utføre forskning og utviklingsarbeid i samarbeid med skoleeiere” (St. meld. nr. 16 (2006 – 2007)). Departementet peker på at sektoren har løst disse oppgavene på ulike måter og med varierende kvalitet. I noen grad kan det se ut som om tilbudene fra sektoren fortsatt er tradisjonelle studier som kommunene kan velge eller la være å velge.

1.3 Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen av grunnskolen

Riksrevisjonen offentliggjorde i 2006 resultatene fra en undersøkelse om opplæringen i grunnskolen (Riksrevisjonen 2006). Undersøkelsen skulle blant annet bidra til å klargjøre

- i hvilken grad forutsetningene for å kunne gi et forsvarlig opplæringstilbud er til stede i skolen
- i hvilken grad skoleeier har tilstrekkelig informasjon om grunnskolene som grunnlag for å vurdere om skolene har et forsvarlig opplæringstilbud

Undersøkelsen ble foretatt blant 576 rektorer og 10 skoleansvarlige. Resultatene viste mangler og svakheter på flere områder. Blant annet peker nesten halvparten (44 %) av rektorene på at det er behov for å øke lærernes kompetanse i tilpasset opplæring.

Videre avdekker undersøkelsen at skolebasert vurdering (virksomhetsvurdering) ikke er innarbeidet praksis ved mange skoler. Det varierer også i hvilken grad skoleeier gir føringer for slik vurdering og at rapportering fra skolene tilbake til skoleeier varierer. Det fører til usikkerhet om hvorvidt kommunene har nok kunnskap om hvor godt undervisningen ved skolene er tilrettelagt og om målene nås. Rapporten avdekker også at staten ser ut til å mangle informasjon om vesentlige sider ved grunnopplæringen. Det kan derfor se ut som om skoleeier både på statlig og kommunalt nivå har behov for å øke sin innsikt i hva som foregår i skolen.

Det finnes i dag systemer som gjør det mulig å få oversikt over ressurser og rammebetingelser i skolen gjennom f. eks. GSI (Grunnskolens informasjonssystem) og KOSTRA (system for rapportering i offentlig virksomhet). Det er heller ikke vanskelig å ha oversikter over elevenes faglige prestasjoner i form av karakterer. Imidlertid ser det til å være en utfordring når det gjelder informasjon om elevenes læring og lærernes tilrettelegging for at læring skal skje hos elevene.

1.4 LOV og ledelse

I St. meld. 31 (2007-2008) beskrives en del forventninger til skoleledere. Rektor skal i framtida legge mest vekt på faglig og pedagogisk ledelse. De skal kunne motivere og veilede lærerne og gjennomføre endringer i skolen. Videre skal rektor lede oppfølgingen av elevenes resultater, drive vurdering og oppfølging av skolens utfordringer og følge opp regelverket for sektoren.

Wadel (1997) skiller mellom to typer pedagogisk ledelse. Den ene formen beskrives som reprodutiv pedagogisk ledelse, hvor det viktigste er å sørge for at lærerne tilegner seg definerte kunnskaper eller ferdigheter, for så å utøve disse i klasserommet. Den andre formen kaller han produktiv ledelse, hvor det viktigste for lederen er å få i gang refleksjonsprosesser for å utvikle kvaliteter i aktørens egen praksis, med utgangspunkt i egne erfaringer. Tobiassen (1997) peker også på at en slik forståelse av pedagogisk ledelse medfører at ledelse utøves av hele personalet. Det blir også viktig for rektor å vite hvordan disse prosessene kan holdes ved like over tid.

Dette skal skje parallelt med at de administrative og personalmessige oppgavene øker i omfang. Det begrenser rektors mulighet for direkte og personlig oppfølging av enkeltlærere og grupper av lærere. Organiseringen i mange kommuner ser ut til å øke den totale arbeidsbyrden for rektorene, samtidig som

lærerne synes det er belastende å være mye borte fra elevene i forbindelse med etter- og videreutdanning. Det gjør det mer aktuelt å prøve å utvikle systemer og å ta i bruk instrumenter som gjør skolene i stand til selv å drive kvalitetsutvikling internt. Samtidig må en se på hvordan rektorene skal drive faglig og pedagogisk ledelse gjennom kvalitetsfremmende strukturer i skolen. Sentralt i dette er at lærerne er med og ansvarliggjøres som en del av ledelsesprosessen og med rektor som aktiv og involvert deltaker. Dermed synliggjøres behov for strukturelle og organisatoriske endringer ut fra analyser fra klasserommet, og ikke fra utsiden av klasserommet.

Strukturer og systemer for pedagogisk ledelse er nødvendig for å avlaste rektor, men også for å sikre at faglig og pedagogisk ledelse ikke blir en sjelden og tilfeldig foreteelse. I forlengelsen av det må en se på mulige dokumentasjonsformer, slik at skoleeiernivået kan få informasjon om hvordan undervisningen tilrettelegges for å nå målene i læreplanen. Det er også nødvendig for å oppfylle forskriftens krav til vurdering.

Pedagogisk ledelse, slik det er beskrevet her, ser grovt sett ut til å handle om organisasjonsutvikling med vekt på å utvikle skolen som lærende organisasjon, og det legges vekt på at det er aktørene (lærerne) som i stor grad drifter prosessen. Filosofien bak LOV er i tråd med forståelsen av produktiv pedagogisk ledelse, men legger i tillegg opp til systematisk elevmedvirkning i prosessen. LOV kan dermed være egnet som redskap for å utøve pedagogisk ledelse samtidig som det bidrar til å sette elevmedvirkning i læringsarbeidet i system.

2 Teoretisk og empirisk grunnlag

2.1 Hva er gjort?

Grunnlaget for å utvikle kvaliteter i skolens virksomhet kan være forskning eller utvikling og bruk av instrumenter eller programmer. Dette er tilnærminger som er vitenskaplig basert, i motsetning til mer usystematiske og intuitivt baserte endringer. Sentrale skolemyndigheter er svært opptatt av at det kan dokumenteres effekt av tiltak som skal tas i bruk i skolen. Det stilles derfor store krav til dokumentasjon. I arbeidet med LOV har noen instrumenter og forskningsresultater blitt gjennomgått for å finne ut om det er elementer i disse som er spesielt relatert til læring og undervisning. Hovedsakelig dreier det seg om *elevundersøkelsen*, *LP-modellen*; Imsens bidrag til *evalueringen av Reform 97* nevnes. I tillegg er direktoratets ståstedanalyse og organisasjonsanalyse gjennomgått. De to siste kommenteres ikke, siden de ikke ser ut til å være i bruk i noen særlig grad i dag.

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse hvor elevene vurderer sitt eget læringsmiljø. Den gjennomføres hvert år, og er obligatorisk på 7. og 10. trinn i grunnskolen, samt på grunnkurs i videregående opplæring. For øvrige trinn er den frivillig.

Blant variablene i elevundersøkelsen finner vi trivsel, mobbing, elevråd, motiverende lærere, fysisk miljø m.m.

Elevundersøkelsen skal gi grunnlag for å

- a) belyse elevenes læringsmiljø på skolen og
- b) analysere systematiske sammenhenger mellom elevenes læringsmiljø og deres opplevelse av skolen (Furre m. fl. 2006)

LP-modellen er i utgangspunktet rettet mot å forstå problematferd mer som forårsaket av læringsmiljøfaktorer enn som resultat av individuelle forutsetninger hos elevene. LP står for Læringsmiljø og Pedagogisk analyse. Læringsmiljøet, og tiltak for å forbedre dette, er altså i fokus.

”Hensikten er å skape læringsmiljøer som gir gode betingelser for sosial og skolefaglig læring hos alle elever. Opplegget går ut på at lærerne samarbeider i grupper etter spesielle prinsipper, med analyse og refleksjon i systemperspektiv, samt tiltaksutveksling og evaluering” (St. meld. nr. 16:33).

Tiltakene i regi av LP-modellen gir redusert problematferd og mobbing. Nordahl (2003:138) finner at det også gir økt læringsutbytte i form av bedre karakterer. Læringsmiljø defineres i den sammenheng til å utgjøres av relasjoner, normer og regler, skoleledelse, klasseledelse, skolens kultur og klima, engasjement, motivasjon og arbeidsinnsats hos elevene samt samarbeid hjem/skole og

foreldrestøtte til elevene. LP-modellen favner dermed bredt og innbefatter mange forhold innenfor skolen, og også forhold utenfor skolen.

Evalueringen av Reform 97 er et omfattende program med rundt 30 ulike prosjekter, organisert i 3 hovedtemaer. "Læringsmiljøets betydning for elevers læringsutbytte i skolen" er en del av dette programmet (Imsen 2003a). Hovedproblemstillingen var å undersøke variasjonen i elevutbyttet mellom ulike klasser og ulike skoler, og hvordan denne kan forklares ut fra ulike egenskaper ved skolemiljøet og læringsmiljøet i klasserommene. Det innebærer at forskerne har sett på et relativt stort utvalg av samlevariabler hvor flere er knyttet til lærernes undervisning og elevenes oppfatning av denne. I tillegg søker undersøkelsen å avdekke forhold som ledelse, foreldremedvirkning og integrasjon med lokalmiljøet for å nevne noen. Imsens undersøkelse er derfor også bredt anlagt. Kapittel 4 i forskningsrapporten er den delen av rapporten som er mest fokusert på læring og undervisning (Imsen 2003a, Imsen 2003b).

Imsens funn ser på noen områder ut til å gi et mer positivt bilde av norsk skole enn enkelte andre undersøkelser. Det kommer til uttrykk når hun konkluderer med at "Udisiplinert oppførsel er sjelden, og det er lite rot og uorden i klasserommene... Vi kan ikke bekrefte at det er mangel på orden og disiplin i den norske skolen, slik enkelte medieoppslag har gitt inntrykk av" (Imsen 2003a:147).

2.2 Virksomhetsvurdering

Vurdering av skolens virksomhet, rammefaktorer og resultater hører sammen og foregår på ulike nivåer og med ulike metoder og måleparametere. Data og informasjon skal tilfredsstille behov hos ulike interessenter. Det kan være alt fra landsoversikter til mer detaljert informasjon om enkeltelever, og det ideelle ville vært at all informasjon kunne ses i sammenheng.

Roald og Øydvin (2006) hevder i den sammenheng at systemer for nasjonal kvalitetsvurdering, f. eks nasjonale prøver, bidrar til å underbygge og støtte nasjonale behov heller enn lokale. I det ligger at systemet brukes som grunnlag for utdanningspolitiske beslutninger. Dette til tross for at prøvene i utgangspunktet skulle være læringsstøttende for elevene, ved at de skulle gi lærerne informasjon om hvilke læringsfremmende tiltak som burde iverksettes. "Sjølvs om det blei understreka at prøvene skal være støttande for den einsskilde skolen og fokusere på læringsprosessen til eleven, kan det sjå ut til at det viktigaste så langt har vore å stette nasjonale behov" (Roald og Øydvin 2006:176).

Videre pekes det på at innføring av sentralstyrt evaluering bidrar til å flytte fokus i lokal vurdering gjennom at det legges opp til standardisert vurdering i

større grad, og at det medfører at aktiviteter og ressurser fjernes fra lokal kontekst og lokalt eierskap i vurderingsarbeidet. Vedung har følgende definisjon av evaluering:

”En systematisk retrospektiv bedømmelse av gjennomføring, prestasjoner og resultater i offentlig virksomhet, og det er en bedømmelse, som tiltenkes å spille en rolle i praktiske handlingssituasjoner (Vedung 1997:3).

Begrepet ”evaluation” brukes i internasjonal sammenheng, mens det i Norge er vanlig å bruke begrepet vurdering, også når det er snakk om å evaluere skolen som organisasjon. Når det er snakk om elevvurdering, brukes begrepet ”assessment” internasjonalt.

I Vedungs definisjon ligger det krav om endring av praksis som grunnlag for å oppnå bedre resultater. Det siste vil ofte komme til uttrykk gjennom krav og forventninger fra nivåer over det nivået hvor endringen forventes å finne sted. Vurdering skal altså bidra til forbedre praksis i klasserommet, samtidig som den skal kunne gi informasjon som skal være grunnlag for å treffe utdanningspolitiske beslutninger på flere nivåer. Begge disse perspektivene må søkes ivarettatt, og skal i utgangspunktet ikke være motsetningsfylte.

Dahler-Larsen (2006) peker også på at samfunnsutviklingen har bidratt til et behov for evaluering. I tider hvor utdanning ikke var en selvfølge for alle, var det viktig å utvide tilbudene slik at flere kunne få utdanning. I dag er de fleste goder en selvfølge for relativt mange. Så også når det gjelder skole og utdanning. I dag består utfordringene i å få elevene til å delta, engasjere seg og yte. I den videregående skolen begynner det å bli en stor utfordring å få elevene til i hele tatt å være på skolen. Når det etter hvert er nok til alle og tilbudene blir en selvfølge, blir det viktigere å se på kvaliteten på tilbudene. Dermed oppstår behovet for å utvikle instrumenter og systemer for å evaluere virksomheter både i offentlig og privat sektor. Disse blir ofte initiert (og utviklet) ovenfra og skal virke på underliggende nivåer. Det medfører at det blir overlatt til de underliggende nivåene å utvikle relevante tiltak for å bedre kvaliteter ved virksomheten, der evalueringen avdekker at det er nødvendig. Tolkning av data og informasjon blir dermed et anliggende for skolens aktører.

Å se alle typer informasjon og data i sammenheng krever kompetanse og muligheter til å tilegne seg kunnskap fra alle nivåer, for eksempel gjelder det statistisk kunnskap eller kunnskap om den enkelte skoles særtrekk og elevenes læringskontekst. Dette byr ofte på problemer ved at man på nasjonalt nivå ikke kan ha detaljert kunnskap om enkeltskoler. Dermed blir det umulig å initiere tiltak nasjonalt, som er skreddersydd den enkelte skole. Løsningen på dette er ikke nødvendigvis at skolene skal iverksette tiltak som spriker i alle retninger,

men fokusere på områder som går igjen på alle skoler og forbedre praksis ut fra den lokale konteksten på disse områdene.

Da stilles det krav til de lokale aktørene om tilpasning ut fra den lokale konteksten. Det forutsetter at lokale aktører har nødvendig kompetanse i å skaffe seg informasjon, tolke denne og analysere seg fram til relevante tiltak. Skolene må forholde seg til både kvantitative og kvalitative data og samtidig prøve å se alt i sammenheng. Det kan illustreres gjennom at skolene må se på data fra for eksempel nasjonale prøver og brukerundersøkelsene som er kvantitative, mens informasjon fra elev- og foreldresamtaler gir data av kvalitativ karakter. Det burde imidlertid ikke være noe i veien for at skoler lokalt bruker både kvantitative og kvalitative data i egen virksomhetsvurdering, og det har da også vært gjort ved flere skoler (Tiller 1999).

2.3 Et sammenhengende prøve- og vurderingssystem

Departementet vil de neste årene vektlegge å utvikle et omfattende opplegg for vurdering. Det skal omfatte både elev- og virksomhetsvurdering. I første omgang er det vurdering av elevene som står i fokus. Det arbeides blant annet med å utvikle kjennetegn for måloppnåelse i fagene. Disse skal prøves ut over en periode på to år i et utvalg kommuner/skoler, samtidig som det er lagt opp til rapportering og vurdering av tiltak som allerede er tatt i bruk i kommunene. Det er foreløpig sparsomt med signaler om virksomhetsvurdering eller systemvurdering. Det ser ut til at behovet og interessen for slik vurdering først og fremst er å finne på skoleeiernivået. Riksrevisjonens rapport (Riksrevisjonen 2006) som konkluderer med at skoleeier ser ut til å ha begrenset kunnskap om virksomheten på skolene, og at en del kommuner har fått registrert avvik gjennom fylkesmannens tilsyn når det gjelder tilpasset opplæring og spesialundervisning, kan være medvirkende årsaker til det.

Figur 1 viser en oversikt over et ”sammenhengende prøve- og vurderingssystem”. Oversikten er utarbeidet av utdanningsdirektoratet som beskriver hva som skal oppnås slik: ”De forskjellige delene av prøve- og vurderingssystemet har som formål å dekke ulike behov. Systemet åpner for å se sammenhenger som kan gi mer informasjon om opplæringen enn den enkelte prøve og vurdering bidrar med alene” (Utdanningsdirektoratet, udatert). Oversikten viser hvordan vurdering på flere nivåer er tenkt å skulle ses i sammenheng, alt fra prøver som kartlegger på individnivå, til deltakelse i internasjonale sammenlignende forskningsprosjekter. Gjennom at de ulike vurderingsformene gis eksplisitte funksjoner, skal det være lettere å se hvordan de kan utfylle hverandre og bidra til helhetlig vurdering. Av formålet går det likevel fram at det i hovedsak dreier seg om hva elever har tilegnet seg av kunnskaper og kompetanse, målt på bestemte måter til bestemte tidspunkter.

Tiltak	Formål
Kartleggingsmateriell	Avdekke behov for individuell oppfølging og tilrettelegging på individ- og skolenivå
Karakter- og læringsstøttende prøver	Undersøke hva eleven kan innenfor sentrale områder av faget, og ut fra denne dokumentasjonen bestemme hvor kreftene må settes inn for at eleven skal mestre faget bedre.
Veiledningsmateriell	Synliggjøre hvordan skoleeiere, skoler og lærere kan utnytte systemet pedagogisk
Nasjonale prøver	Kartlegge i hvilken grad elevenes ferdigheter er i samsvar med læreplanens mål Gi informasjon til elever, lærere, foresatte, skoleeiere, skoleledere, de regionale myndigheter og det nasjonale nivået som grunnlag for forbedrings- og utviklingsarbeid
Avgangsprøve og eksamen/fag- og svenneprøve	Avsluttende vurdering som har til formål å informere samfunnet, arbeidslivet og aktuelle utdanningsinstitusjoner (avtakere) om den kompetansen den enkelte elev/lærling har oppnådd.
Internasjonale studier	Vurdere norske elevers kompetanse relatert til andre land Grunnlag for indikatorutvikling og politikkutforming

Figur 1: *Et sammenhengende prøve- vurderingssystem (Utdanningsdirektoratet, udatert).*

Det helhetlige systemet vil ikke uten videre bidra til å avdekke sentrale forhold knyttet til lærernes tilrettelegging av elevenes læringsarbeid, og hvilke kvaliteter eller mangel på sådanne som preger samhandlingen mellom lærer og elev. PISA-undersøkelsene gir riktignok noe informasjon om f. eks. lærernes oppfølging av elevenes hjemmearbeid, og peker på at det er et område man bør se nærmere på i norsk skole. Det handler om lærernes utøvelse av den pedagogiske gjerningen, og kan defineres som en kvalitet ved denne. Imidlertid er det få av den typen variabler som ser ut til å være ivaretatt i det helhetlige vurderingssystemet. Det gjenstår i den forbindelse å se hva veiledningsmaterialet kan bidra med. Formålet med det materialet er å synliggjøre hvordan systemet kan utnyttes pedagogisk. *Det er på dette punktet vi møter en stor utfordring: Hvordan nytte informasjonen slik at vi kan bedre den*

pedagogiske praksisen i skolen? Det innebærer også en drøfting om hvilken informasjon som kan hjelpe oss å nå det målet. I forlengelsen av dette må det også være viktig å frembringe systematisk informasjon om hvor skolen står og hva som fungerer av det som allerede praktiseres.

I direktoratets oversikt inngår ikke skolevurdering spesifikt, men det er mulig at det går inn under kategorien kartleggingsmaterieell. I vurderingsforskriftens § 2-1 heter det imidlertid at ”Skolen skal jamleg vurdere i kva grad organiseringa, tilrettelegginga og gjennomføringa av opplæringa medverkar til å nå dei måla som er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Skoleeigaren har ansvar for å sjå til at vurderinga blir gjennomført etter føresetnadene” (Forskrift til opplæringslova). Det går heller ikke tydelig fram av oversikten hvordan systemet bidrar til å avdekke om prinsippene for opplæringen er ivaretatt eller hvordan verdiene og egenskapene i læreplanenes generelle del skal realiseres og utvikles. LOV bør kunne bidra til å fylle denne funksjonen gjennom at lærerne bruker informasjonen fra elevskjemaet som grunnlag for kollektiv samtale med elevene. Forskriftens § 3a sier ikke at disse samtalene må gjennomføres som individuelle samtaler. Elevene bidrar med egenvurdering og medelevvurdering.

Det er også grunn til å peke på at hele læreplanen i dag har status som forskrift. Det medfører at både generell del, prinsippene for opplæringen og fagdelen skal gjenspeiles i opplæringen. I den sammenheng er LOV plassert inn i en vurderingsmatrise som viser hvordan instrumentet kan hjelpe skolene å utvikle en helhetlig vurderingspraksis på skolenivå (vedlegg 3). Matrisen er ennå ikke komplett, fordi det gjenstår noe når det gjelder utvikling av instrumentet.

2.4 Hva er LOV?

LOV er utviklet ut fra en tenkning om at det er mye i skolen som fungerer bra, men at noe alltid kan være gjenstand for forbedring, og at effekten av mange små endringer også kan være en interessant strategi. LOV stiller derfor ikke i utgangspunktet krav om at lærerne skal gjennomføre store og omfattende endringer i daglig praksis, men over tid bidra til å avdekke potensialet som finnes i alle skoler og bruke det som fundament for kvalitetsutvikling av kjernevirksomheten som er læring og undervisning. LOV stiller heller ikke krav til at det skal brukes bestemte arbeidsmåter eller organiseringsformer, men at lærerne heller skal vurdere kvaliteten på noen definerte områder med utgangspunkt i eksisterende virksomhet.

LOV skal bidra til:

- 1 Å øke bevisstheten om læring hos lærere og elever.
- 2 Å utvikle en mer læringsfokusert praksis og over tid økt læringsutbytte for elevene.
- 3 Å kunne fungere som tilfredsstillende dokumentasjon på skolenes arbeid for å realisere tilpasset opplæring

4 Å øke kollektiv bevissthet om hvordan en skal fremme læring på den enkelte skole og i den enkelte kommune

Instrumentet består av 3 deler:

Del 1 er et elevskjema som elevene skal besvare en gang i året, fortrinnsvis tidlig på høsten. Resultatene legges inn og oppbevares elektronisk, for eksempel på læringsplattform eller regneark. Over tid kan en se om det er bevegelser når det gjelder elevenes opplevelse av forhold knyttet til egen læring. Elevskjemaet gir informasjon på områdene **individuell læring** (om alle elever lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger), **om elevene utvikler forståelse for at læring er viktig** og om **mangfoldet i elevgruppa utnyttes som læringsressurs (læringsfelleskap)**. Hvert område i elevskjemaet innolder et antall faktorer. Hver faktor består igjen av et antall utsagn, som elevene og lærerne tar stilling til. Det samme gjelder for lærerskjemaet som beskrives nedenfor.

Del 2 er anvisninger til lærerne. Disse kan lærerne benytte som utgangspunkt for drøfting for å bedre praksis etter analyse av svarene på elevskjemaet. Lærernes erfaringer kan nyttes til å komplettere/forbedre anvisningene. Anvisningene er ikke vedlagt rapporten fordi de først skal prøves ut i fase 2 i prosjektet.

Del 3 er et lærerskjema som lærerne skal fylle ut. Dette gir informasjon om lærernes praksis på områdene **tilbakemelding og vurdering, kvalitet og struktur i undervisningen og elevmedvirkning når det gjelder tilpasning**.

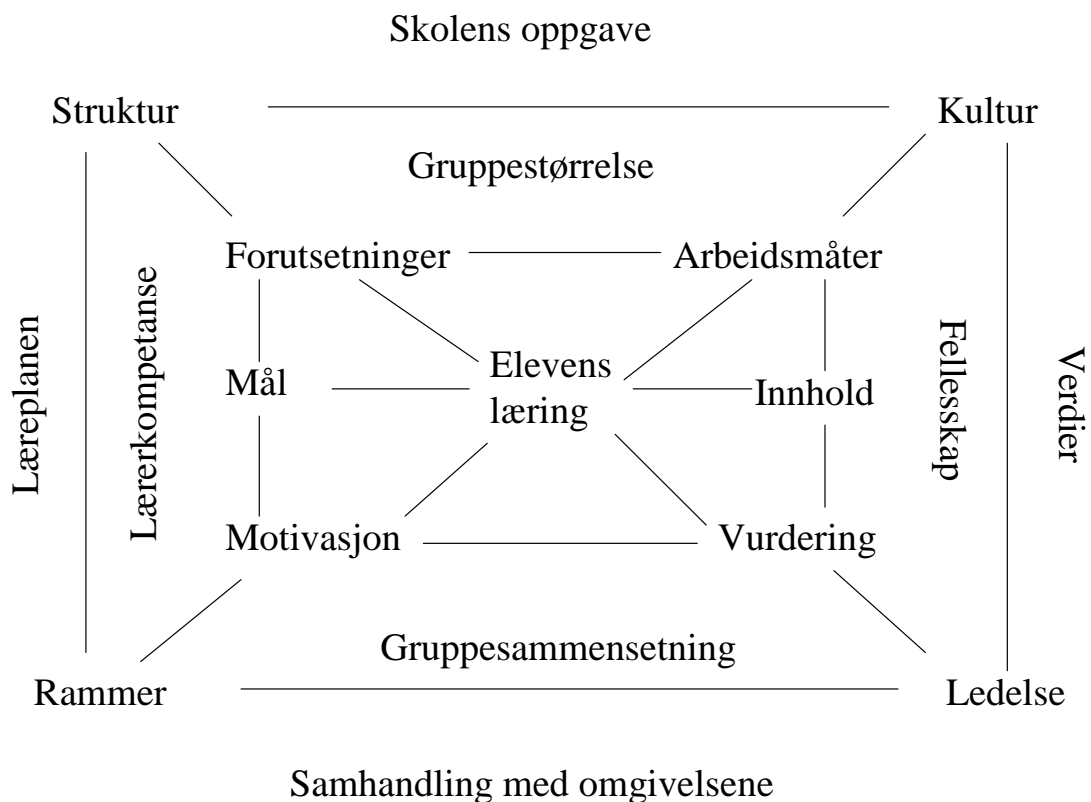
Lærerne fyller ut skjemaet og resultatene drøftes i team og i plenum. Hensikten er å utvikle kollektiv bevissthet og praksis som fremmer læring. Det vil si at teamene to ganger hvert skoleår drøfter og vurderer egen praksis i forhold til den informasjonen som skjemaene gir. Svarene på skjemaene gjøres om til tallstørrelser når de legges inn på data, ”beste” svar skal være 5 og ”dårligste” svar skal være 1 og summeres opp på gruppe-/årstrinns-/skolenivå. Skolene lagrer data fra skjemaene selv. Programvare som kan brukes finnes i alle (de fleste) kommuner, eks læringsplattform eller Excel regneark. Det bør nyttes programvare som gir mulighet for å sammenholde ulike variabler, enkel frekvensutregning og enkle grafiske framstillinger av data over tid. Hvis det legges opp til at elever og lærere kan besvare skjemaene elektronisk, bør en finne rutiner som sikrer at alle elever og lærere leverer besvarelser. Foreldrene skal ha god informasjon om at skolen tar i bruk LOV, slik at de kan være med å støtte opp om å fremme læring. Denne bruksmåten er klarert med Datatilsynet.

Å dokumentere økt læringsutbytte ligger ikke innenfor rammene av dette forskningsprosjektet. *Utgangspunktet for å utvikle instrumentet er forskningsresultater som peker på at det er svakt læringsfokus i norsk skole.* Flere hevder at skolen er mer opptatt av aktiviteter, og at det ikke ser ut til å

være tette nok koblinger mellom aktivitetene og hva de skal føre til av læring for elevene (Kjærnsli m. fl. 2003, Klette 2003).

Det teoretiske grunnlaget for LOV er organisasjonsteori. Dette er et stort felt som omfatter mange ulike teorier og forståelsesmåter. Det er spesielt områdene organisasjonskultur, struktur og verdier, satt inn i en systemteoretisk forståelse, som vektlegges i LOV. I tillegg er teori om lærende organisasjoner brukt, da primært med utgangspunkt i Argyris (1990) og sett i sammenheng med skolens læringsmiljø.

Figur 2 viser skolens læringsmiljø, hvor elevenes læring foregår innenfor gruppa eller læringsfellesskapet, og hvor elementer som struktur, kultur og verdier m.m. danner en ytre ramme som påvirker læringsmiljøet. LOV har fokus på de mest sentrale prosessene i skolen; elevenes læring og lærernes tilrettelegging for at læring skal skje.



Figur 2. Skolens læringsmiljø (Jensen 2007).

Læringsmiljø framstilles på ulike måter. Ofte relateres læringsmiljø til gode arbeidsbetingelser i elevgruppa og/eller psykososialt eller helsemessig miljø (Utdanningsdirektoratet 2005). Det er selvfølgelig viktig. Spørsmålet er

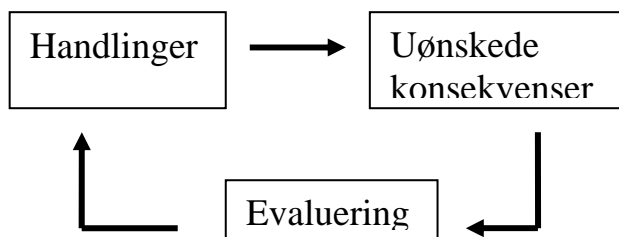
imidlertid om gode arbeidsbetingelser alene er nok til å utvikle et godt læringsmiljø, hvis ikke læring samtidig kan utvikles til en verdi i skolekulturen, ikke minst i elevkulturen. En forutsetning vil da være at lærernes praksis er læringsfokuseret. Bang (1995) peker på flere forhold som påvirkes gjennom organisasjonskulturen. Han hevder blant annet at kulturen

- virker retningsgivende på atferd,
- gir kognitive kart og modeller for handling
- gir standarder og kriterier for handling
- virker kontrollerende og legitimerende på medlemmers atferd
- skaper fellesskap gjennom felles meningsinnhold (Bang 1995:89)

Sett i lys av dette er det vanskelig å forstå hvordan det kan gå an å utvikle et miljø for læring uten å arbeide målrettet for å fremme læring som en viktig verdi, all den tid verdier er et sentralt element i enhver kultur. Et eksempel på at læring i seg selv ikke ser ut til å være viktig for elevene, er at elevene er mer opptatt av karakterer enn av hva de lærer (Dale og Wærness 2003). En må derfor spørre seg om hva som blir viktig ved skolen hvis elevene, som utgjør rundt 90 % av aktørene, ikke får styrket sin forståelse om at læring er viktig gjennom den virksomheten som bedrives. Å utvikle en mer læringsfokuseret praksis må starte med å bevisstgjøre aktørene i skolen slik at flest mulig ser læring som en sentral verdi, og forståelsen for dette må prege lærerne og ledelsen.

Videre må det etableres strukturer i skolen som bidrar til å opprettholde den læringsfremmende virksomheten. Strukturer relateres i denne sammenheng til hvordan skolen fordeler arbeidsoppgaver og hvordan man legger opp arbeidet for å løse oppgavene. Sentralt her blir hvordan skolen utvikler faste strukturer når det gjelder lærernes refleksjon og analyse for å avdekke om virksomheten er læringsfokuseret og læringsfremmende. I tillegg vil det dreie seg om at elevene også regelmessig får gi uttrykk for sine læringsopplevelser, samt i hvilken grad skolen opererer med kollektive læringsfremmende strukturer og kvaliteter i undervisningen. Organisasjonsstrukturen påvirker aktørens atferd. (Jacobsen og Thorsvik 1997, Bang 1995). Derfor vil for eksempel høy kollektiv bevissthet og praksis når det gjelder systematisk tilbakemelding til elevene øke sannsynligheten for å påvirke elevenes atferd enn om det skjer tilfeldig og privatisert. Samtidig vil det lette arbeidet med å fremme læring som en sentral verdi i skolekulturen.

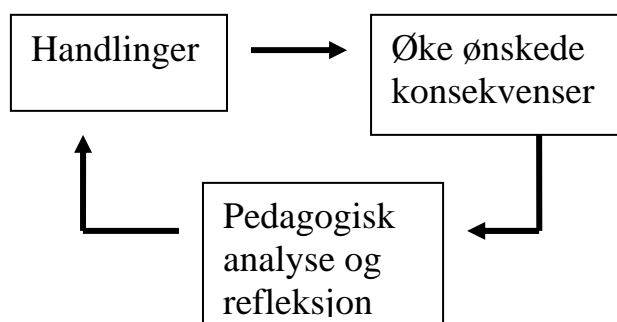
Argyris (1990) beskriver to handlingsmodeller for å møte utfordringer i organisasjoner. Den ene modellen beskrives som enkelkretslæring og brukes på handlingsplanet. I denne sammenheng vil handlingsplanet være der hvor lærerne samhandler med elevene og hvor det oppnås både ønskede og uønskede resultater. Modellen kjennetegnes ved at aktørene endrer sine handlingsmønstre når de opplever uønskede resultater (figur 3).



Figur 3. Enkelkretslæring. Etter Argyris (1990).

Handlingene trenger ikke være godt begrunnet, og kan ofte være et forsøk på å oppnå "likevekt", f. eks. redusere uro. Hvis det blir mindre uro kan læreren si seg fornøyd med det, uavhengig av om det fører til læring for elevene. Det viktige blir å dempe uroen. Argyris mener at en slik modell ikke nødvendigvis bidrar til at organisasjonen løser oppgavene sine på en bedre måte, men at den i verste fall bidrar til å opprettholde eller forsterke en praksis som ikke er forenlig med organisasjonens mål (Jacobsen og Thorsvik 1997). I skolesammenheng kan det derfor være behov for å utvikle det en kan kalle pedagogisk analyse og refleksjon som grunnlag for å kunne begrunne hvorfor praksis bør opprettholdes eller endres. Intensjonen er at LOV skal kunne bidra til denne pedagogiske analysen og refleksjonen, og øke bevisstheten om læring når lærerne planlegger og evaluerer undervisningen.

LOV skal brukes slik at elevenes svar på skjemaene bringes tilbake til klassen/gruppa som grunnlag for refleksjon om læring. Det innebærer at lærere og elever får et grunnlagt utgangspunkt for å snakke sammen om læring og undervisning. Dermed blir pedagogisk analyse og refleksjon på handlingsplanet bedre begrunnet. Figur 4 viser hvordan informasjonen som innhentes fra elevene og lærerne gjennom bruk av LOV, benyttes i evaluering i teamene for å gjennomføre begrunnede endringer i praksis. Pedagogisk analyse og refleksjon kan slik bidra til å oppnå ønskede konsekvenser når det gjelder elevenes læring.



Figur 4. Pedagogisk analyse og refleksjon på handlingsplanet. Omarbeidet etter Argyris (1990).

Elevene kan ikke definere seg vekk fra hva de selv har rapportert gjennom svarene de har avgitt, og det bør da kunne danne grunnlag for mer forpliktende refleksjon hva angår elevene. Utgangspunktet er at informasjonen som lærerne får gjennom skjemaene skal brukes på gruppenivå og ikke på individnivå. Dette er viktig for at anonymiteten til elevene skal være ivaretatt. I prinsippet bør alle faktorene bringes tilbake til gruppa for diskusjon og refleksjon, og ikke bare de ”dårlige” resultatene. Begrunnelsen for det er at elevene bør få anledning til å beskrive det som fungerer godt som grunnlag for erfaringsdeling og læring elevene i mellom. Imidlertid ser en at lærerne har en tendens til å prioritere faktorer eller utsagn hvor skårene er lave.

Enkeltutsagn som inngår den enkelte faktor dekker ikke hele meningsinnholdet i det gitte området, men må forstås som en indikasjon på praksis innenfor området. Når en snakker om elevenes egeninnsats, så dreier det seg om mer enn de tre utsagnene som er brukt i instrumentet. Eksempelvis vil utholdenhet i læringsarbeidet, engasjement og innstilling til skolearbeid, ambisjoner og evne til å sette seg mål i læringsarbeidet også være sentrale elementer i faktoren ”Egeninnsats” (Se tabell 3)

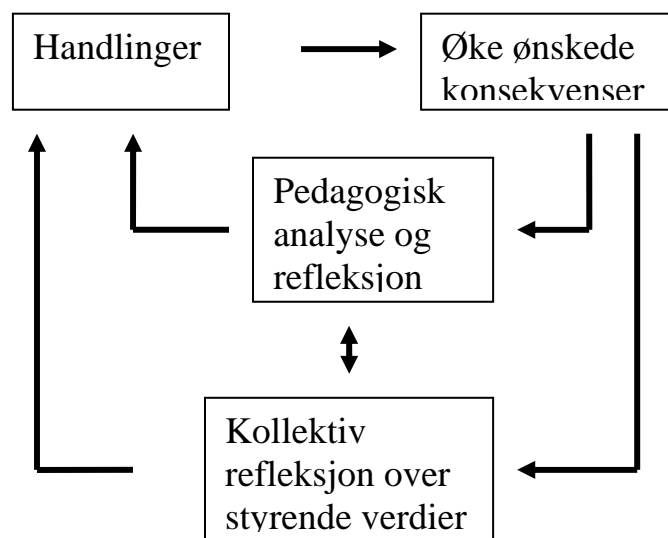
En ser også at en del lærere har valgt å bruke ulike utsagn i elevskjemaet som grunnlag for elev- og foreldresamtaler. Lave skårer på ett eller flere utsagn innenfor en faktor bør bidra til en drøfting om det er behov for å arbeide spesifikt med å forbedre praksis på det aktuelle området.

For at den pedagogiske analysen og refleksjonen ikke skal bli tilfeldig og individuell, kreves det at skolen utvikler felles holdninger og enighet om sentrale verdier som skal være styrende for skolens virksomhet. Målene for skolens virksomhet er formulert i LK06. Det ser imidlertid ut til å være et problem at læreplanen rommer mer enn det lærerne mener de har mulighet for å rekke over. Det vil uvilkarlig føre til at lærerne begynner å velge vekk noe. En annen utfordring er at det generelt legges opp til lokal tilpasning for den enkelte skole eller kommune, samt individuell tilpasning for den enkelte elev. Det kan bidra til å legitimere bortvalg av temaer, uten at det nødvendigvis er godt begrunnet.

Det finnes mange beskrivelser av læringsprosesser hos individer i organisasjoner. En del av disse beskrivelsene har det til felles at de er sirkulære. Det innebærer at det er noen elementer som kontinuerlig går igjen som grunnlag for læring (Kolb 1984, Richards 1992). For at slike sirkulære prosesser skal bringe aktørene og skolen videre, kreves det at praksis evalueres mot styrende verdier. I motsatt fall kan en ende opp med en ”status quo”- tilstand, hvor erfaringer og ny kunnskap ikke får bidra til utvikling og forbedring.

Samtidig er begrunnet analyse som grunnlag for endring i skolen lite framtreddende. Det kan muligens også ses i sammenheng med svak bevissthet og praksis når det gjelder dokumentasjon i skolen. ”Forskning og utredninger dokumenterer fravær av systematisk vurdering som utgangspunkt for forbedring i den norske skolen, både på individ- og systemnivå (Utdanningsdirektoratet 2006). Dermed er det fare for at begrunnelsene også vil mangle.

For å utvikle en praksis som gjør organisasjonen i stand til å løse oppgavene i tråd med målene, argumenterer derfor Argyris for en annen handlingsmodell, betegnet som dobbelkretslæring (figur 5). Der stilles aktørenes handlinger opp mot styrende verdier for å utvikle en relevant praksis. Det innebærer at skolens personale kollektivt må reflektere over innhold, forståelse og bevissthet knyttet til hva som skal være grunnlaget for de handlinger som skal bidra til at skolen klarer å løse oppgavene. Det innebærer kollektiv refleksjon over sentrale begreper og forhold, hva som skal være forståelse og innhold i disse, og hvordan det skal innvirke på praktiske handlinger i klasserommet. Eksempler på det er hvordan en skal forstå og realisere tilpasset opplæring, hva som er skolens forståelse av læring, hvordan en skal forstå og omsette læreplanens intensjoner til pedagogisk praksis eller hva forstår vi med læringsmiljø. Begrepet tilpasset opplæring kan brukes som eksempel på behov for kollektiv refleksjon, fordi det formelt ikke er entydig definert i styringsdokumentene.



Figur 5. *Dobbelkretslæring. Omarbeidet etter Argyris 1990.*

Tilpasset opplæring beskrives fortsatt som et prinsipp og et grunnleggende element. I realiteten innebærer det at skolen fortsatt kan leve med begrepet uten å presisere dets innhold og betydning. Det øker sannsynligheten for at det utvikles ulike forståelser av fenomenet. Bachmann og Haug (2006:104) sier

også at ”Tilnærmingen til og omfanget av tilpasset opplæring i skolens praksis kan, slik vi ser det, best vurderes av skolens praksis selv”. I St.meld. nr. 16 (2006 – 2007:77) ble det presisert at departementet ville ”vurdere dagens lovforankring av plikten til å gi tilpasset opplæring i forbindelse med en eventuell endring av formålsparagrafen i opplæringsloven”. Det ble også oppnevnt et utvalg (Bostadutvalget) som blant annet fikk i oppgave å gjennomgå formålet med grunnopplæringen. Utvalget leverte sin innstilling i juni 2007 og konkluderte med at tilpasset opplæring bør omtales særskilt i opplæringsloven, og ikke som en del av formålet (NOU 2007:6). Inntil videre har derfor tilpasset opplæring status som prinsipp og grunnleggende element i skolens virksomhet (Jensen 2007). I St. meld. 31 (2007-2008) omtales tilpasset opplæring med et individualistisk utgangspunkt. Samtidig gis det uttrykk for reservasjoner mot overdreven individuell tilrettelegging, og det presiseres at den enkelte elev skal lære innenfor rammen av et fellesskap.

Hvorvidt det blir forankret som en lovbestemt plikt, gjenstår å se. I så tilfelle vil behovet for å gi begrepet et presist innhold bli mer påtrengende. Slik det er i dag, må den enkelte lærer selv gi begrepet et innhold ut fra en individuell forståelse, hvis da ikke skolen utvikler en kollektiv forståelse.

Figur 5 er omarbeidet i forhold til Argyris sin opprinnelige modell ved at boksen med begrunnet pedagogisk analyse, med utgangspunkt i informasjon fra LOV, er lagt inn i tillegg. Det er også for å tydeliggjøre at den forståelsen for tilpasset opplæring, læring og de områdene som LOV fokuserer på, må være gjenstand for kollektiv refleksjon på den enkelte skole, slik at det blir mulig å utvikle kollektiv bevissthet og praksis på disse områdene.

2.5 Implementering

En utfordring ved implementering av programmer, instrumenter og ny praksis er å få alle aktører engasjert og motivert for å gjennomføre endringer. Barrierene er flere. For det første har lærerne allerede nok å gjøre, slik at nytt skal konkurrere med det som allerede er. Videre kommer det stadig nye pålegg utenfra slik at det er vanskelig for skoler å holde fast ved slike tiltak noe særlig mer enn to år. For det tredje møter en ofte motstand hvis det stilles krav om at lærerne skal endre sin pedagogiske praksis.

Comenius-prosjektet SEQuALS (2003) beskriver en del forutsetninger som bør oppfylles for å få til varige endringer i skolen. For det første peker prosjektet på at det må være interesse på skolen for å bedre elevenes læringsmiljø. Til vanlig vil skolene være opptatt av dette. Imidlertid trenger ikke tiltak for å bedre læringsmiljøet å gi gode resultater, fordi det er mange barrierer for utvikling i enhver organisasjon. Hvis det er en uttalt motvilje mot endring i en skole, hjelper det lite med gode instrumenter eller dyktige konsulenter. Videre bør det være et mål at skoler tar ansvar for og styrer sin egen kvalitetsutvikling, fordi

det sikrer forankring. Samtidig vil det ofte være behov for at skolen har tilgang til ekstern hjelp for å initiere eller opprettholde skolebasert vurdering og utvikling. Ekstern bistand kan fungere som en katalysator i prosessen og bringer inn andre perspektiver enn aktørenes. Det kreves også at aktørene har bevissthet om verdier og utviklingspotensial. Det er i tråd med Argyris sin modell for dobbelkretslæring.

Det pekes på at vurderingen bør gjennomføres som åpne og demokratiske prosesser, og at vurderingsarbeidet bør gi retning for tiltak. Enkelte lærere reserverer seg fortsatt når det gjelder å synliggjøre egen praksis, slik at den være gjenstand for kollegers vurdering. Det skaper problemer for erfaringsdeling og kompetanseutvikling og gjør det vanskelig å utvikle en lærende organisasjon. Det vil trolig også påvirke skolens sosiale miljø og relasjonene mellom aktørene.

Vurderingsarbeidet bør forankres i skolens plandokumenter, og offentligheten må sikres tilgang til resultatene. Det siste har ført til en del debatt, ikke minst når det gjelder offentliggjøring av resultatene fra nasjonale prøver. Det argumenteres med at offentliggjøring fører til sammenligning og konkurranse mellom skoler. Det kan føre til det å bli best er viktigere enn elevenes læring. Andre vil hevde at offentliggjøring vil tvinge skoler med dårlige resultater til forbedring. Begge deler er antakeligvis sant og kan fortone seg som et dilemma, fordi det dreier seg om offentlig virksomhet. I motsetning til private virksomheter som er til for sin egen skyld (ofte for å tjene penger), er offentlige virksomheter rettet inn mot å løse samfunnsmessige oppgaver som er i allmennhetens interesse, og som langt på vei kan sies å være allemannseie. Derfor må det også være åpenhet omkring hva som skjer i offentlige virksomheter. Spørsmålet vil da bli hvor detaljert informasjonen skal være. Skal det frigis informasjon på individ-, gruppe-, skole- eller kommunenivå? Jo mer detaljert informasjonen er, desto større er sannsynligheten for at aktørene vil vegre seg, fordi det er lettere å bli "avslørt" og identifisert. Det hjelper ikke at intensjonen med vurdering er å hjelpe aktørene til bedre å løse oppgavene, hvis aktørenes oppfatning er at de skal kontrolleres på om de gjør en god jobb og at det i tillegg skal vises fram for offentligheten. Vurderingens intensjon kan slik sett bli av underordnet betydning, sett i forhold til hva som er aktørenes opplevelse.

Dahler-Larsen (2006) peker også på andre utilsiktede effekter av evaluering. Ritualisering er en slik effekt. Ritualisering oppstår når evalueringen gjøres obligatorisk, stivner og blir uten særlig betydning eller mening for aktørene som involveres. En må anta at sentralt initierte og pålagte vurderingsformer kan være utsatt for ritualisering hvis de ikke oppfattes som nyttige og relevante av aktørene. Det skulle tilsi at vurdering som initieres innenfra og som kan bidra til å forbedre kvaliteten på praksisen i klasserommet, skulle være mindre utsatt for ritualisering. En kan imidlertid ikke være sikker på at det er tilfelle over tid. En

annen utilsiktet effekt er at vurdering foretas, men ikke gir konsekvenser for praksis. Imidlertid kan skolen dokumentere at det drives kontinuerlig vurdering av virksomheten, og dermed bruke vurderingen som alibi for kvalitetssikring, men samtidig opprettholde etablert praksis.

For å sikre varige endringer er det påkrevd å etablere faste strukturer som fungerer uavhengig av personer og nye endringspålegg, og som skal sikre kontinuerlig framdrift i utviklingsarbeidet . Samtidig må en sikre at det kan dokumenteres at aktørene gjør praktiske grep for å forbedre praksis i klasserommet. Det er derfor foreslått en implementeringsmodell for LOV (vedlegg 4). Forslaget innebærer ikke nødvendigvis at alle skoler skal følge modellen gjennom å etablere nye strukturer, men heller se hvordan elementene i modellen enklest mulig kan innpasses i eksisterende strukturer.

2.6 Kriterier for tilpasset opplæring

Utgangspunktet for elevskjemaet i LOV (vedlegg 1) er 3 kriterier for tilpasset opplæring (Jensen 2006). Kriteriene er beskrevet i det følgende.

Alle lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger

Underpunktene, som er elevenes opplevelser knyttet til dette kriteriet, er i noen grad basert på konstruktivistisk læringsteori (Vygotsky 1978), men også på behovet for klarere undervisningsstrukturer, bevissthet om å utvikle læringsstrategier (Elstad og Turmo 2006) og en tydeligere lærerrolle (Kjærnsli m. fl. 2003, Solli 2005, Nordahl 2000). Underpunktene er i stor grad fokusert på elevens individuelle læring. Utgangspunktet for disse underpunktene er funn som peker i retning av at lærerne i norsk skole er mer aktivitetsfokusert enn læringsfokusert, og at det ofte er liten sammenheng mellom aktivitetene og hva de skal føre til av læring (Klette 2003:69). Utydelighet i forhold til hva som skal læres, vil også gjøre det vanskelig å konkretisere hvilke krav lærer skal stille til elevene. Resultater fra elevundersøkelsen bekrefter at elevene bare har begrenset kjennskap til læringsmålene i de ulike fagene, og at elevene i videregående skole har mindre kjennskap til mål enn hva som er tilfelle i grunnskolen (Furre m. fl. 2006:38-39). Bare rundt 40 % av elevene sier at de kjenner til faglige mål, og det gjelder kun i noen fag. Spørsmålet i elevundersøkelsen er formulert slik at det skal gi informasjon om elevene kjenner til målene i fagene slik de er beskrevet i læreplanene. Det er heller ikke noe som tyder på at lærerne har for vane å presentere og drøfte læreplanen med elevene ut fra de erfaringer vi har gjort i arbeidet med skoler de tre siste årene. Samtidig sier ikke svarene i Elevundersøkelsen noe om hvorvidt lærer og elever snakker om hva elevene skal lære i forkant av det aktuelle og konkrete læringsarbeidet.

Det stilles også spørsmålstegn ved om lærernes individorientering og forhandlingsvilje overfor enkeltelever bidrar til uklarhet i forhold til faglige standarder, fordi det varierer fra elev til elev hva som er faglige krav (Klette

2003). Dermed kan det bli en svak felles oppfatning av hva som skal læres i de enkelte læringsaktiviteter.

Videre pekes det i PISA (og delvis i TIMMS) på at elevene i norsk skole er svake når det gjelder utvikling og bruk av læringsstrategier, og at de opplever å ha lite utbytte av skolegangen. Utvikling av læringsstrategier og refleksjon om hva det lærte kan nyttes til bør ut fra disse funnene få en mer framtrødende plass i skolehverdagen. At elevene utvikler læringsstrategier bør bidra til å øke interesse og motivasjon for læringsarbeidet, fordi det sannsynliggjør at elevene mestrer læringen bedre og dermed i større grad opplever å lykkes med det som burde være viktig i skolen; læring. Samtidig blir det en utfordring å gjøre læringen relevant for elevene gjennom at læringen settes inn i en meningsfylt sammenheng (fig. 6).

Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig for å mestre framtidige livssituasjoner

Det er vanskelig å finne observasjoner eller problematisering av dette kriteriet i klasseromsforskningen. Det kan indikere at dette er noe som verken lærere eller forskere har vært opptatt av.

I elevundersøkelsen svarer 79 % av elevene at de er interessert i å lære i de fleste eller i mange fag (Furre m. fl. 2006), og at dette samsvarer med hvordan elevene beskriver egen arbeidsinnsats og trivsel med skolearbeidet. Det er imidlertid usikkert hva som ligger til grunn for svarene. Forfatterne er også varsomme med å tolke dette resultatet som udelt positivt, blant annet fordi det ikke sier noe om styrken på elevenes motivasjon. Det kan også stilles spørsmål ved hva elevene mener med å lære, fordi elevene ikke nødvendigvis har et godt utviklet begrepsapparat for å reflektere om læring. Det vil også være noe usikkerhet knyttet til hvilke elever det er som avgir disse svarene, f. eks. om det er de "skoleflinke". Videre peker Dale og Wærness (2003) på at elever ofte er mer opptatt av hvilken karakter de får enn hva de lærer.

Elevene kan videre ha ulike begrunnelser for å svare positivt på spørsmålet. Det kan være at de finner faget interessant i seg selv, slik at en egeninteresse ivaretas, hvilket i seg selv er positivt. En annen begrunnelse kan være at det er uttrykk for en form for tilpasning, fordi elevene oppfatter at det er en uttrykt forventning til dem at de skal lære når de er på skolen. Positivt svar på dette spørsmålet trenger ikke være uttrykk for at elevene har utviklet forståelse for at læring i seg selv er viktig. Derfor bør denne type spørsmål følges opp med kvalitative data hvor elevene får anledning til å gi eksempler og utdype svarene de gir.

Et annet forhold er at lærere ofte tar det for gitt at elevene forstår at læring er viktig. Selv om det er tilfelle, er det likevel ikke sikkert at forståelsen stikker så

dypt at det virker positivt på elevene i læringsarbeidet. Det kan igjen henge sammen med at det som skal læres ikke settes inn i en større sammenheng, eller at elevene ikke ser betydningen av læring for sin egen del, fordi de mangler framtidsperspektiv. Dermed gir ikke læringen tilstrekkelig relevans for elevene, og elevene kan komme til å oppleve at læring er noe som skal skje for å tilfredsstille læreren eller skolen.

Dette må ses i sammenheng med hva som er viktige verdier i elevkulturen. Å jobbe for å utvikle læring som en sentral verdi hos elevene, kan ikke bare skje som en individuell prosess, det må jobbes kollektivt med hele elevgruppa ved skolen. Dette må starte med bevisstgjøring hos lærerne.

Mangfoldet fungerer som en ressurs som bidrar til læring for den enkelte
Dette kriteriet handler om å utvikle et miljø for læring. Det må innebære at den enkelte forstår betydningen av det å kunne lære for å mestre ulike situasjoner i et framtidig perspektiv.

Haug (2006) beskriver liten grad av interaksjon mellom elevene, mens Klette (2003) i noe større grad finner gruppeorienterte aktiviteter på flere klassetrinn. Selv om en finner at gruppearbeid ofte forekommer, ser det ut til å være sparsomt med dokumentasjon på at elevene bevisst brukes til å hjelpe hverandre i læringsarbeidet, eller at de brukes som en læringsressurs for hverandre. Det kan være flere årsaker til at dette ikke ser ut til å forekomme i noen særlig grad. Det kan skyldes at lærerne er engstelige for å gi fra seg styring og kontroll, men det kan også være en mer grunnfestet tenkning om at når elever skal lære, så må det skje gjennom det læreren sier, gjør eller forklarer, altså at læring i prinsippet skal medieres gjennom læreren. En individualistisk forståelse av at tilpasset opplæring handler om at læreren skal legge til rette for den enkelte elev kan også være en medvirkende årsak. I verste fall kan det bety at skolen i lang tid har vært blind for at det finnes en stor uutnyttet læringsressurs. Når individuelt arbeid fortsatt forekommer i stor grad i skolen, vil det ofte innebære at elevene må få hjelp av læreren når de står fast. Det medfører at læreren kanskje må bruke mye tid på repeterende forklaringer, og det er uklart om dette er en rasjonell arbeidsmåte. Klette hevder at ”individuell veiledning som læringsstrategi innenfor klasserommets kollektive læringsprogrammer er svakt utforsket og dokumentert” (Klette 2003:57) og viser til samme konklusjon hos Alexander (2000).

Sammenheng mellom bevisst bruk av ros og tilbakemelding knyttet til samarbeidsferdigheter, læringsplanlegging og det å ta ansvar for hverandres læring er viktige forutsetninger for å utvikle et læringsmiljø. I det ligger også at læreren må gi uttrykk for kvaliteter ved elevenes læringsarbeid ut fra konkrete forhold som at oppgaven er løst, at eleven har brukt en god strategi, har gode formuleringer og lignende. For elever som har anstrengt seg, men likevel ikke

klart å løse oppgaven, bør innsats verdsettes. Lærer og medelever bør se etter verdier i læringsarbeidet til den enkelte elev, selv om resultatene varierer. Dette er forhold som elevene kan læres opp til å utvikle hverandre på, gjennom samhandling i læringsarbeid og vurdering.

Elevene kan også være en ressurs for hverandre gjennom læringsrefleksjon hvor de utfordrer hverandre med såkalte kvalitetsspørsmål. Mortimore (1988) fremhever betydning av "high quality questions" når det gjelder elevenes læringsresultater. Det innebærer spørsmål av typen hvordan og hvorfor i tillegg til hva, det vil si spørsmål som går i dybden og som ikke bare er av reproduserende og repeterende karakter. Kvalitetsspørsmål kan være av utdypende, forklarende og begrunnende karakter. Spørsmål om hvordan eleven kommer fram til svaret, diskusjon om andre måter å løse oppgaven på, hvordan det som læres kan nyttes av den enkelte, samt diskusjoner om sammenheng og helhet må også kunne defineres som kvalitetsspørsmål. Det innebærer læringsrefleksjon og bevisstgjøring i forhold til læringsstrategier. Haug (2006) argumenterer for at det som kan defineres som kvalitetsforskjeller i undervisningen egentlig dreier seg om at det er ulike eller andre verdier og idealer som ligger til grunn for undervisningen. En slik forskjell kan være at én lærer er opptatt av at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter, mens en annen lærer kan legge vekt på at elevene i tillegg skal hjelpes til å forstå hva de gjorde for å tilegne seg disse (meta-læringsperspektivet). Et annet eksempel er hvorvidt elevene skal klare dette gjennom individuelt læringsarbeid eller gjennom samarbeid med andre elever.

2.7 Elevvurdering og vurderingspraksis

Vurdering i skolen har flere funksjoner. Når det gjelder elevvurdering kan en skille mellom underveisvurdering og sluttvurdering. Formålet med sluttvurdering er å gi informasjon til samfunnet om hvilke kvalifikasjoner et individ besitter på bestemte områder. Områdene vil til enhver tid være knyttet det som er innholdet i skolen eller utdanningen. Med utgangspunkt i denne informasjonen kan individet vurderes for opptak til videre utdanning, eller potensielle arbeidsgivere kan vurdere om individet kan anses å være kvalifisert til å kunne utføre en jobb. Sluttvurdering er av summativ karakter.

Underveisvurderingen skal hjelpe elevene til å arbeide mot læringsmålene i læreplanen og har dermed en annen funksjon enn sluttvurdering, den skal være læringsfremmende eller formativ. For at underveisvurdering skal fylle sin funksjon, må den avdekke hva elevene har lært. Videre må elevene få gode anvisninger på hvordan de skal arbeide for å bevege seg videre mot læringsmålene. Det fordrer at vurderingen må inneholde læringsstrategiske elementer. Bruk av kriterier for måloppnåelse kan bidra til å hjelpe både elever og lærere. Kriteriebasert vurdering krever relativt klare og konsise læringsmål og bør relateres til læreplanens mål. For elever som er motiverte, har gode

forutsetninger og har tilegnet seg et repertoar av læringsstrategier og dermed kan sies å være selvregulert i forhold til læring, kan det muligens være nok å gi tilbakemelding som er relatert til læringsmål i fagene. For de fleste elever må likevel opplæring og vurdering også fokusere på hvordan de lærer. Det er bare underveisvurderingen som undersøkes i LOV-prosjektet.

McCulloch (2007) peker på at vurdering også er av betydning for lærerens yrkesutøvelse. Utgangspunktet hennes er studenter i høyere utdanning, men en del av punktene bør også ha gyldighet for elever i grunnskole og videregående opplæring. Hun hevder at vurdering har betydning for lærerne når det gjelder å angi nivå og mål for hva elevene skal lære. Dette blir aktuelt hvis det i framtida utvikles en tydeligere kriteriebasert vurdering, basert på kjennetegn for måloppnåelse på ulike vanskenivåer. Vurdering skal også gi lærerne informasjon om hvordan de skal hjelpe elevene til å legge opp det videre arbeidet. Videre vil vurdering danne grunnlaget for karaktersetning og hjelpe lærer og elev til å kunne foreta fornuftige valg når det gjelder framtidig karriere. McCulloch mener også at elevvurdering kan hjelpe læreren til å danne seg en oppfatning av egen kompetanse og ferdighet som lærer.

Vurderingen må også til for å kunne gi informasjon til samfunnet om skolens troverdighet og kvalitet når det gjelder virksomheten, og om skolen holder god nok standard sett i forhold til mål og resultater. I denne siste kategorien ligger også sentrale og lokale skolemyndigheters behov for å ha kjennskap til skolens kjernevirksomhet, undervisningen og elevenes læring.

Lærernes vurderingspraksis er av stor betydning for hva elevene vil være opptatt av og legge vekt på i skolehverdagen. Elevene vil ofte utvikle en tilnærming til læring ut fra hva de vet at de blir vurdert på. Hvis vurderingspraksis er tilfeldig og privatisert, vil elevene kunne utvikle en strategisk tilnærming til læring, det vil si at de tilpasser seg den enkelte lærers forventninger og krav (Richardson 1994). Elevene må da bruke tid og ressurser på å kartlegge den enkelte lærers forventninger. Det vil gå ut over elevens læring. Det er derfor ønskelig å utvikle en kollektiv og begrunnet vurderingspraksis ved den enkelte skole. Videre er det viktig å knytte vurdering til begrunnelser gjennom bruk av kriterier, samtidig som tilbakemeldingen skal være realistisk og læringsfremmende.

”For at ros skal få positive læringseffekter må den knyttes til situasjoner der det er berettiget. Videre understreker flere studier at for at rosen skal få læringseffekt, må den være konkret. Våre observasjoner viser hyppig og til dels ukritisk bruk av ros. I mange klasserom var bruk av ros knyttet til konkrete situasjoner, men vi registrerte også relativt omfattende bruk av generell ros” Klette (2003).

Kvaliteten på interaksjonen mellom lærer og elev avgjøres i stor grad av at elevene verdsettes etter fortjeneste. Læreren må kunne begrunne hvorfor eleven fortjener ros. Det kan dreie seg om oppnådde faglige prestasjoner, men også om innsats, utholdenhet og samarbeidsevner for å nevne noe. Berettiget ros forutsetter at læreren har individuell kjennskap til den enkelte elev. Berettiget ros i kombinasjon med konstruktiv drøfting med eleven om hvordan han skal komme videre, bør bidra til å heve kvaliteten på samhandlingen mellom lærer og elev. I tillegg må elevene ha systematiske tilbakemeldinger som korrigerer atferd når det trengs. Kvalitet i samværet må også innebære nødvendig korreksjon. Alle mennesker har behov for korreksjon og veiledning fra tid til annen. Ros og belønning må henge nøye sammen med eksplisitte krav og standarder. Klette sier videre: "Lærernes kommentarer synes ikke å være knyttet til faglig nivå på framførelsen, noe som gjør at mye av elevenes arbeid aksepteres og kommenteres som "fint" eller "flott", uavhengig av arbeidsinnsats og faktisk produkt framvist" (Klette 2003:53).

Utdanningsdirektoratets arbeid med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i fagene kan bidra til at lærerne i framtida kan operere med tydeligere krav til faglige standarder. Samtidig må lærerne også arbeide for å utvikle en kultur som gir systematiske tilbakemeldinger på sosiale ferdigheter og andre positive egenskaper. Hos lærere med sterkt individualisert praksis vil en også finne at skriftlige arbeider og prøver brukes hyppigere som dokumentasjonsform for elevene, mens dokumentasjon gjennom muntlig framføring og presentasjon i større grad nyttes når læringen foregår som gruppeaktiviteter og prosjektarbeid.

Kjærnsli m. fl. (2004) peker på at norske lærere skårer lavt når det gjelder å stille faglige krav til elevene, samtidig som det er mye uro i skolen og lærerne i tillegg er usikre på hvordan de skal opptre som veiledere for å fremme læring. Disse forholdene sett i sammenheng, vil medvirke til at lærerne blir usikre i sin yrkesrolle. For å motvirke det, vil skolene ha behov for å utvikle kollektiv bevissthet og enighet om hva en skal belønne elevene for. Det innebærer at det må finne sted kollektiv refleksjon om hva som skal utløse belønning, hvilke belønningsformer som kan brukes og hvordan man kan utvikle et belønningssystem som nyttes systematisk av alle i skolen. Hvis en klarer å få til det, vil en sannsynligvis oppnå større effekt enn om det overlates til den enkelte lærer. Dette er trolig av betydning for å utvikle læring som en sentral verdi i elevgruppa. Samtidig må en kollektiv bevissthet og praksis når det gjelder bruk av belønning omfatte mer enn bare faglige prestasjoner. Hvis en lykkes med dette, vil det bidra til å tydeliggjøre hvilke krav en skal stille elevene og gjennom det gjøre lærerne tryggere i lærerrollen. Det forutsetter imidlertid at skolen har kollektiv refleksjon om hvordan de skal forstå sentrale begreper som blant annet tilpasset opplæring, læring og økt læringsutbytte, fordi det igjen får konsekvenser hvilke krav som skal stilles til elevene og hva de skal verdsettes for.

2.8 Struktur og kvalitet

Klette (2003) viser til flere studier (Alexander 1997, Pollard m. fl. 1994, Galton m. fl. 1994) som peker på betydningen av kvaliteten på interaksjonen mellom lærer og elev, blant annet gjennom *systematisk* (min utheving) og gjennomtenkt bruk av klassesamtaler og kvalitetsspørsmål (high order questions). Det er det Mortimore (1998) beskriver som "high quality questions".. Studiene fremhever også betydningen av klare rutiner i klasserommet. Det stiller krav til at læreren kan etablere læringsrefleksjon og bevisstgjøring av læringsstrategier som faste rutiner i undervisningen. Det er også aktuelt å se på hvorvidt den type strukturer kan etableres kollektivt på den enkelte skole. Kollektive strukturer vil øke elevenes læringsbevissthet i større grad enn om strukturene bare forekommer tilfeldig eller hos noen lærere. Samtaler om læringsmål, felles innføring for alle elever i tema, hvordan læringsarbeidet kan legges opp, oppsummering underveis og avsluttende oppsummering er eksempler på slike strukturer. Når læringsrefleksjon, hvor elevene med utgangspunkt i kvalitetsspørsmål reflekterer sammen, blir faste innslag i undervisningen, øker også muligheten for å nytte elevene som læringsressurs, fordi de kan lære av hverandre.

I tillegg kan lærerne i større grad følge opp spørsmål som innbyr til reproduserende svar med spørsmål om hvordan eleven kom fram til svaret, andre måter å finne løsninger på m.m. i løpet av læringsøktene. Drøfting av sammenheng og helhet bør også kunne defineres som kvalitet i undervisningen. Sammenhenger trer fram når elevene opplever at fagene kan knyttes til hverandre, for eksempel at arealberegning i matematikk kan nyttes til å anslå et lands størrelse i geografi. Figur 6 nedenfor illustrerer hvordan en koble det som skal læres sammen med det eleven kan fra før, andre fag og bruksområde for eleven.

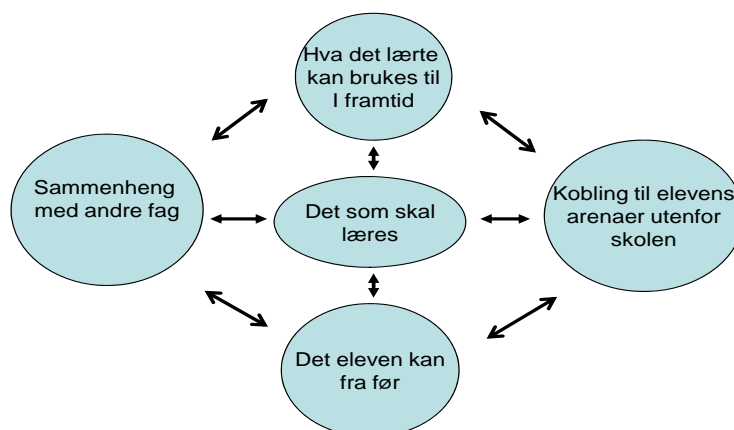


Fig. 6. *Sammenheng og helhet i elevenes læringsarbeid (Jensen 2007).*

Slik kan arealberegning nyttes hjemme hos elevene for å beregne hvor mye maling som trengs for å male huset. Et annet eksempel på sammenheng er når elevene kan koble det de lærer sammen med det de kan fra før gjennom aktivering av forkunnskap. Slike sammenhenger forekommer, men ser ut til å være mer fraværende på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Klette (2003) forklarer en svakere kobling mellom det som skal læres og elevenes arenaer med ungdomstrinnets fagdeling og krav til abstraksjon.

Vi kan finne noe av den samme tenkningen i Blooms taksonomi hvor han opererer med seks ulike nivåer for læring fra det enkle til det mer avanserte. Det enkleste nivået er viten, mens de mer avanserte nivåene er knyttet til forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering (Bloom. m. fl. 1956).

Klette (2003) finner at de vanligste aktivitetene som utøves av læreren er *instruksjon, spørsmål/svar og individuell hjelp* og at elevenes aktiviteter ofte består i *å lytte til læreren, svare på spørsmål og jobbe individuelt*. Selv om det kan registreres noe økning i elevaktiviteter, finner Haug (2006) at det er liten endring i disse aktivitetene. Endringen kan muligens beskrives som en endring fra lyttende til mer arbeidende elever. Siden dette ser ut til å være relativt stabile mønstre, må en heller se på hvordan ulike lærere utøver lærergjerningen enn å fokusere på om de bedriver forskjellige aktiviteter. Bevissthet om og praksis som er fokusert på læring kan utgjøre slike forskjeller i måter å gjennomføre undervisningen på. Det kan innebære å tilstrebe læringsfremmende strukturer i undervisningen, som at elevene snakker om hva de skal lære, at det er oppsummering underveis og på slutten av læringsarbeidet og drøfting om hva det lærte kan brukes til.

En kan også stille spørsmålstegn ved i hvilken grad lærerens individuelle oppfølging av enkeltelever bidrar til mer eller økt læring for den enkelte elev. I Klettes materiale finner en at denne individuelle oppfølgingen ofte dreier seg om å gjenta den generelle instruksjonen som tidligere ble gitt kollektivt opp til tre og fire ganger. Det kan indikere at den generelle instruksjonen ikke forstås av alle elever. En må da vurdere om denne kan gis på en annen og grundigere måte som gir flere elever muligheten til å forstå. Det kan gjøres ved at stoffet eller problemstillingen presenteres på ulike måter, f. eks. auditivt og visuelt og ved at elevene har en diskusjon i etterkant av presentasjonen, for å sikre forståelsen. En grundig felles gjennomgang og drøfting av læringsarbeidet kan bidra til at læreren ikke trenger å bruke så mye tid på repeterende, individuell oppfølging. Skolevise drøftinger om temaene ovenfor, kan føre til høyere bevissthet om læringsfremmende strukturer og kvaliteter.

2.9 Elevmedvirkning og tilpasning

Elevmedvirkning er forankret i prinsipper for opplæringen som skal ” inngå i grunnlaget for å videreutvikle kvaliteten i grunnopplæringen og for systematisk

vurdering av skole og lærebedrift" (LK06:31). Elevmedvirkning kan relateres til medvirkning gjennom skolens formelle organer samt medvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av læringsarbeidet. Medvirkning gjennom aktiv deltakelse i skolens formelle organer kan sies å være forankret i skolens samfunnsoppgave hvor et element er å bidra til politisk dannelse og demokratisk oppdragelse. Det gir elevene anledning til å uttale seg om og påvirke skolens miljø som vil kunne ha betydning for elevenes læring. Formell medvirkning bør derfor ses i sammenheng med den pedagogiske begrunnelsen for medvirkning. Skaalvik og Skaalvik (2005) viser til Ames (1992) og Urdan og Turner (2005) som hevder at reell medbestemmelse er nødvendig for at elevene skal utvikle oppgaveorientering. Liten grad av medvirkning vil kunne føre til prestasjonsorientering og instrumentell læring. Videre sier forfatterne:

"Motivasjonsforskere bruker ofte begrepet "autonomistøttende læringsmiljø", i betydningen at elevenes gis medbestemmelse, deltar i beslutningsprosesser, gis valgmuligheter og at det benyttes minst mulig ytre kontroll i form av karakterer og belønninger. Empiriske undersøkelser bekrefter at autonomistøttende læringsmiljøer, med særlig vekt på valgmuligheter fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene" (Skaalvik og Skaalvik 2005).

En kan også peke på at læring er en prosess hvor eleven selv må være aktiv (Bjørngen 1991), og at det er en forutsetning når elevene skal aktivere forkunnskaper. Aktiv deltakelse gjennom medvirkning i læringsarbeidet blir derfor av betydning. En kan ikke forvente at lærerne skal makte å legge opp undervisningen i tråd med den enkelte elevs evner og forutsetninger gjennom individuell didaktisk tilpasning for hver enkelt. Imidlertid går det an å stille krav om å ha rutiner for å drøfte tilpasning med elevene, kollektivt og med den enkelte så langt det er mulig.

Resultatene fra elevundersøkelsen viser også at det bør arbeides bedre med å øke graden av og kvaliteten på elevmedvirkning. Det er bare medvirkning relatert til læring og undervisning som er tema i LOV.

3 Metode

3.1 Utvalg

Det er ingen tilgang til forskningsressurser utover en tidsressurs som er lagt inn i arbeidsplanene ved høgskolen i dette forskningsprosjektet. Det gjør at vi har vært avhengige av at skoler deltar i prosjektet på følgende premisser:

- skolene må være motivert
- ledelsen må være innstilt på å prioritere tid til arbeidet
- skolene må ha fått innføring gjennom at de selv har kjøpt tjenester fra høgskolen, slik at de gjennom det har fått en grunnleggende innføring i forståelsen av tilpasset opplæring og hvordan instrumentet skal nyttes
- skolene må forplikte seg over tid
- skolene har langsiktige samarbeidsavtaler med høgskolen, slik at veiledning kan ivaretas gjennom allerede inngåtte avtaler

I tabell 1 nedenfor vises en oversikt over skolene som er med i utvalget.

Tabell 1. *Oversikt over skoleslag samt antall elever og lærere som har svart ved hver skole.*

SKOLE NR.	SKOLESLAG	ELEVER som har svart	LÆRERE som har svart
1	1-7	140	22
2	1-7	78	6
3	1-10	239	39
4	1-10	286	34
5	1-7	53	15
6	1-7	63	Feil utfylling
7	1-7	82	11
8	1-7	59	9
10	8-10	107	21
11	1-7	126	Feil utfylling
12	1-10	79	25
13	1-7	67	15
14	1-10	86	23
15	1-7	26	Ikke mottatt
16	1-7	99	15
17	8-10	127	29
SUM	16	1717	264

Dette medførte at vi i prosjektet måtte nytte skoler som tilfredsstillt ovennevnte kriterier, noe som begrenset muligheten til å nytte for eksempel stratifisert utvalg. Imidlertid har det vært stor interesse for å være med i prosjektet fra

mange skoler, slik at vi har måttet begrense deltakelsen. Det har bidratt til at det er 16 skoler som er med i undersøkelsen, og vi har forsøkt å ivareta en forholdsmessig balanse mellom barneskoler, ungdomsskoler og kombinerte barne- og ungdomsskoler i østlandsområdet.

Deltakerskolene får rett til å bruke instrumentet etter at prosjektet er avsluttet, og får ta del i de erfaringene som utvikles i løpet av prosjektet. En skole trakk seg fordi personalet syntes de hadde nok arbeid allerede.

Det er ikke foretatt noen systematisk frafallsanalyse fordi det primære i denne sammenhengen var å sikre et stort antall respondenter av hensyn til valideringen. En har registrert at flere skoler har slitt med å få inn foreldregodkjenning på at elevene kunne delta i undersøkelsen. Det har vært nødvendig å purre ved flere skoler. I tillegg har enkelte skoler valgt ikke å la elever med språkvansker delta, dette dreier seg primært om minoritetsspråklige elever. Det er likevel ingen skoler som har meldt om spesielle innvendinger eller negative innspill når det gjelder å delta i undersøkelsen.

3.2 Instrumentutvikling, konstruksjon og innhold

Instrumentet består av to spørreskjemaer, ett for elever og ett for lærere.

Elevskjemaet som ble benyttet inneholdt til sammen 33 variabler fordelt på 3 områder (vedlegg 1).

Område 1 omhandler hvorvidt *alle elever lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger*, 16 utsagn

Område 2 dreier seg om hvorvidt *elevene utvikler forståelse for at læring er viktig*, 7 utsagn

Område 3 gir uttrykk for om *mangfoldet nyttes som ressurs for læring*, 10 utsagn)

Lærerskjemaene dekker følgende områder i lærernes praksis:

Område 1 er knyttet til **lærernes praksis når et gjelder tilbakemelding.**

Område 2 omhandler **hva lærerne legger vekt på i vurdering av elevene.**

Område 3 gir informasjon om **hvorvidt læringsfremmende kvaliteter og strukturer er ivaretatt i undervisningen.**

Område 4 fokuserer på **om lærerne lar elevene medvirke med tanke på tilpasning av opplæringen.**

I tillegg inneholdt det opprinnelige lærerskjemaet en gruppe utsagn om hvordan elevene reflekterer over læring. Dette ble imidlertid fjernet fordi vi ikke oppnådde tilfredsstillende reliabilitet. En årsak kan være at læringsrefleksjon ikke er kjent begrep for lærerne.

I tillegg er det underveis kommet tilbakemeldinger fra skolene på utsagn og begreper som har vært uklare for enten elever eller lærere. Disse er da blitt endret i den reviderte utgaven av instrumentet. Lærerne har for øvrig blitt instruert om at alle utsagn skal forklares for elevene hvis det har vært behov for det. Uklarheter knyttet til utsagn i lærerskjemaene gjaldt noen utsagn som ble kastet ut gjennom faktoranalysen.

3.3 Validitet og reliabilitet

Både lærerskjema (som presenteres i kapittel 4.2) og elevskjema er delt inn i 3 områder som består av et antall faktorer. Hver faktor består igjen av et antall utsagn.

I valideringen er det benyttet faktoranalyse, Cronbachs alfa og Pearsons korrelasjon. Faktoranalyse brukes for å vurdere om et sett med utsagn representerer en tilfredsstillende operasjonalisering av et abstrakt begrep, altså om begrepene er valide for å kunne måle det man ønsker å måle. Det er benyttet prinsippal komponentanalyse med oblimin rotasjon. Flere utsagn vil være korrelerte og oblimin rotasjon gir bedre "sortering" når testleddene er korrelerte (Steen - Olsen 2000). Videre er det i faktoranalysene benyttet faktorverdi .5 som nedre grense og nest høyeste faktorladning (ladning på nabofaktor) skal ikke overstige .3. Validering beskrives i kapittel 4.

Når det gjelder antall respondenter og bruk av faktoranalyse viser Tabacnick & Fidell (2001) til Comrey & Lee, som hevder at tallet bør ligge på over 300. "Comrey and Lee (1992) give as a guide sample sizes of 50 as very poor, 100 as poor, 200 as fair, 300 as good, 500 as very good, and 1000 as excellent". I elevmaterialet er det 1717 respondenter, mens det i lærermaterialet er 264 respondenter. Det kan da bidra til å svekke faktoranalysen for lærermaterialet.

Når det gjelder validitet, peker Imsen på nødvendigheten av å vurdere undersøkelsen opp mot teori. "Reliabilitet kan måles empirisk, mens validitet i tillegg krever teoretiske vurderinger" (Imsen 2003a:30). Det innebærer en må avveie statistiske verdier opp mot hva pedagogisk teori og praktiske erfaringer forteller oss. Det vil igjen i noen grad kunne gå på bekostning av statistisk styrke.

For å teste faktorenes reliabilitet brukes Cronbachs alfa. Denne analysen skal gi indikasjoner på i hvilken grad en kan forvente å få de samme resultatene hvis en gjennomfører en ny undersøkelse. Ofte vil det være vanskelig å få tilfredsstillende alfaverdier hvis det er få utsagn som kobles sammen i en faktor eller et område, og hvis utsagnene ligger tett inntil hverandre innholdsmessig. Faktorer som omhandler læring, undervisning og didaktikk vil ofte tangere og overlappe hverandre, noe som fører til at de ulike faktorene ikke framstår som helt adskilte i en analytisk sammenheng. Dette vil ha betydning for de statistiske

analysene. Imsen anfører i den sammenheng at ”Dette har en målingsteknisk konsekvens, nemlig at vi ikke kan forvente så ”rene” faktorer når vi har å gjøre med didaktiske faktorer, som når vi for eksempel måler personlighetsfaktorer. Det betyr igjen at vi må akseptere noe lavere reliabilitet enn i ordinære psykometriske variabler” (Imsen 2003a:15).

I vårt materiale har vi satt nedre akseptable alfagrense på .6 for enkeltfaktorene. Få utsagn gir lavere alfa enn mange utsagn. For faktoranalysene totalt er nedre ønskelige alfaverdi .7. Der hvor dette ikke er oppnådd, blir det drøftet i relasjon til den enkelte faktor.

3.4 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditeten vurderes ut fra om operasjonaliseringene er et reelt uttrykk for de forhold eller fenomener som ønskes undersøkt. I analysene må det vurderes om disse får støtte i materialet. Graden av korrelasjon og verdiene i faktoranalysene vil være uttrykk for begrepsvaliditet. Resultatet blir ofte at en må kaste ut en del utsagn på grunnlag av faktoranalyser.

For å teste indre sammenheng mellom hvert utsagn i faktorene er det benyttet Pearsons korrelasjon. Den gir et mål på styrken i sammenhengen mellom utsagnene i en faktor. Det er korrelasjon på 1%-nivå mellom utsagnene i alle faktorene.

Begrepsvaliditeten vil også være gjenstand for vurdering gjennom oppfølgingen av 8 skoler som skal gjøre erfaringer med bruk av instrumentet fra høsten -08. I den praktiske bruken av LOV legges det forøvrig opp til å drøfte de ulike utsagnene, slik at det gir grunnlag for å gi det enkelte utsagn et mer presist innhold hvis det er påkrevet. Det vil også gi et godt empirisk grunnlag for å utvikle presise begreper.

3.5 Drøfting av funn

I tillegg til valideringen er det foretatt en analyse og drøfting av materialet fra elevene og lærerne. Her er det benyttet deskriptive analyser, det vil si beregning av gjennomsnitt, samt at standardavvik er benyttet for å vurdere fordeling eller spredning av svarene. I noen tilfeller er histogram benyttet for å visualisere fordeling av svarene. Independent t-test er benyttet for å sammenligne grupper som det er aktuelt å sammenligne. I tabellene er bare signifikante verdier tatt inn ved sammenligningene. Signifikansnivået er satt til 5 %. ”Det vil si at når vi finner en forskjell mellom to eller flere størrelser, så er sjansen 5 % eller mindre for at det egentlig ikke finnes noen reell forskjell i populasjonen, og at funnet skyldes tilfeldigheter” (Imsen 2003a). Det betyr at jo nærmere null denne prosent er, desto sikrere kan en være på at funnet ikke er basert på tilfeldigheter.

Grupper som sammenlignes er skoleslag (barnetrinn og ungdomstrinn) og kjønn. Svarfordelingene er vurdert med hensyn til skjev- og spissfordeling. Der materialet viser høye verdier på disse forholdene, er det kommentert.

Alle utsagn har fem svarkategorier som er konvertert til tallverdier, den mest positive kategorien får verdien 5 og den mest negative får verdien 1. Når gjennomsnittsverdiene beveger seg under 4, vurderes det i retning av at skolene bør drøfte om det kan være aktuelt å se på tiltak for å bedre praksis. Når gjennomsnittet beveger seg mot 3, har skolene et klart forbedringspotensial.

4 Validering

4.1 Elevskjemaet

Besvarelser fra 1717 elever ble nyttet i valideringen. 11 skjemaer ble tatt ut. Disse var mangelfullt utfylt, eller alle var avkrysset i en og samme kategori. Noen var ikke besvart overhodet. Skjemaene er besvart av elever på 4.-9. årstrinn. I skjemaet som ble benyttet var det til sammen 33 variabler fordelt på 3 områder (vedlegg 1).

Faktoranalysene av elevskjemaet (vedlegg 1) ga følgende resultat:

Tabell 2. Samlet oversikt over antall områder og faktorer i elevskjemaet

Område	Antall faktorer	Antall utsagn
1. Alle lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger	3	9 (16)*
2. Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig	1	3 (7)*
3. Mangfoldet nyttes som ressurs for læring	2	10 (10)*

*: Tall i parentes dreier seg om opprinnelige utsagn

Nedenfor gjennomgås validering av elevskjemaet mer detaljert. Elevskjemaet bestod som tidligere nevnt av tre kriterieområder. Disse presentres suksessivt ved at hver faktor med tilhørende utsagn kommenteres.

4.1.1 Alle lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger

I analysen ble i alt 11 utsagn kastet ut, 22 er beholdt.

Flesteparten av utsagnene som er beholdt, er "egne konstruksjoner".

Gjennomgangen av andre spørreskjemaer/instrumenter ga bare i noen grad utsagn som var helt konkret rette mot selve læringsprosessen. Noen av disse er tatt inn i instrumentet.

For område 1 gir faktoranalysen 3 faktorer som samlet gir en alfaverdi på .76 (tabell 3). Faktor 1 med alfaverdi .60, utgjøres av utsagnene 2, 12 og 3 og kan relateres til læringsstrategier, men er spesielt knyttet til *elevenes egeninnsats*. Utsagn 2 handler om å prøve selv så godt en kan før en ber om hjelp. Erfaringer viser at enkelte elever har utviklet strategier hvor de enten bruker medelever eller lærer til å beskrive løsningsstrategier framfor selv å måtte anstrenge seg. Det er uklart i hvilket omfang dette skjer. Imidlertid er det en del lærere som klager på elevenes innsats og engasjement i undervisningen. Når dette usagnet drøftes med elevene, bør det presiseres at elevene prøver å dokumentere hva de har gjort før de ber om hjelp, slik at de venner seg til å prøve så godt de kan før de ber om hjelp. Når elevene ikke får til løsningsarbeidet, vil det være viktig å be elevene om å prøve å forklare hvorfor de ikke får det til.

Utsagn 12 dreier seg om en subjektiv oppfatning av innsats. Når dette utsagnet drøftes, bør elevene kunne gi eksempler på at de bruker hjelpemidler når det trengs, ber om hjelp når de selv har prøvd, bidrar i samarbeid eller om de mener at de er utholdende i læringsarbeidet. Gjennom diskusjonen kan en hjelpe elevene til å sette seg egne standarder i læringsarbeidet.

Utsagn 3 gir indikasjoner på hvorvidt elevene har utviklet ulike læringsstrategier og er bevisst på å bruke dem ved behov. Elevene bør da kunne gi eksempler på dette, samtidig som det er viktig at læreren drøfter og viser eksempler på ulike strategier. I tillegg vil det kreve at lærer utvikler bevissthet og praksis for å ivareta dette gjennom systematiske tilbakemeldinger til elevene.

Faktor 2 som består av utsagn 14, 13 og 6, gir indikasjoner på elevenes bruk av *læringsstrategier og -referanser*. Faktoren gir en alfaverdi på .67. Utsagn 14 skal ivareta at elevene har andre læringsagenter og læringsarenaer enn lærerne og skolen (Sørensen m. fl. 2006, Dalin 1994). En kan diskutere om skolens læring kan oppleves som instrumentell for elevene i den grad den ikke kan relateres til elevenes individuelle interesser og referanser utenfor skolen. For at læring skal skje på en meningsfull og effektiv måte og bidra til å utvikle dypere forståelse, vil det ofte kreve at læringen skjer med et konstruktivistisk utgangspunkt. Dermed blir det viktig at skolen også kan forholde seg til det elevene lærer på andre arenaer og koble skolens læring opp mot disse som det ideelle. Det betyr ikke at læring på skolen ikke kan skje som mer instrumentell læring. Mange elever lærer likevel også når disse forholdene ikke er ivaretatt. Spørsmålet er likevel om ikke bruk av individuelle læringsreferanser kan bidra til bedre dybdelæring og utvikling av forståelse for hvordan det lærte skal kunne komme til anvendelse i elevenes praktiske hverdag.

Utsagn 13 handler om i hvilken grad elevene reflekterer over hvilke strategier de har brukt etter å ha løst oppgaver og er en indikasjon på om elevene bevisst bruker kontrollstrategier og forståelsesovervåkning i forhold til egen læring. Dette er også en forutsetning for selv å kunne resonnerer seg fram til hva de må gjøre annerledes når de ikke lykkes i løsningsarbeidet. Utsagnet er viktig for å utvikle selvinnsikt i læringsarbeidet. Elever som utvikler et repertoar av læringsstrategier og forklarer sine dårlige resultater ut fra valg de gjorde og måter de har arbeidet på. Når det ikke er tilfelle er det mer sannsynlig å forklare dårlige resultater ut fra andre forhold som egne forutsetninger, håpløse lærere eller at oppgavene er for vanskelige (Hopfenbeck 2006).

Utsagn 6 gir indikasjoner på konstruktivisk læring (Vygotsky 1978) gjennom at elevene aktiviserer sine forkunnskaper knyttet til det som skal læres.

Forkunnskaper kan være knyttet til det eleven har lært tidligere i faget, i andre fag, eller på andre arenaer. Noen elever ser ut til å aktivisere forkunnskaper spontant, mens andre trenger hjelp til å bli bevisstgjort dette og også trene det

opp gjennom at lærer eller medelever kan gi eksempler på strategien. Elstad og Turmo (2006) beskriver dette som utdypning og organisering av kunnskap som relateres til allerede etablerte kunnskapsstrukturer og hevder at dette er viktig for å skape meningsfulle koblinger mellom ulike deler i en kunnskapsstruktur. Faktor 2 gir en mer tilfredsstillende alfaverdi (.67) enn faktor 1, selv om disse også må sies å være korrelert.

Faktor 3, som består av tre utsagn og som samlet oppnår en alfaverdi på .58 har fått navnet "Opplevde læringsbetingelser". Utsagn 10 omhandler elevenes opplevelse av arbeidsro på skolen. Det er en variabel som en finner igjen i flere undersøkelser i ulike varianter (Haug 2006, Kjærnsli m. fl. 2004), og det ser ut til å råde en generell oppfatning om at det er mye uro i norsk skole. Likevel peker flere rapporter på at det er forskjeller mellom det enkelte klasserom (den enkelte lærers praksis), slik at en ikke kan ta det for gitt at det er uro som preger ethvert klasserom (Haug 2006, Nordahl 2008). En finner også mange klasserom med arbeidsro, godt læringsarbeid og engasjerte, motiverte og arbeidsomme elever. Det er derfor ønskelig at skoler skaffer seg oversikt over hvordan dette arter seg for elevene totalt sett på den enkelte skole, slik at skolen har et kvalifisert grunnlag for å vurdere aktuelle tiltak i samhandling med elevene.

Gjennom utsagn 11 skal elevene gi uttrykk for i hvilken grad de opplever å kunne medvirke når det gjelder å bestemme hvordan de skal arbeide for å lære. Det handler om medvirkning i skolens kjernevirksomhet, det vil si læringsarbeidet. Mange skoler gir uttrykk for liten grad av elevmedvirkning basert på f. eks. "Elevundersøkelsen". Samtidig kan lærere erfaringsmessig hevde at elevene har god mulighet til medvirkning gjennom arbeidsplaner hvor elevene selv kan ta ansvar for og organisere eget læringsarbeid innenfor gitte rammer. Det er likevel ingen selvfølge at elevene oppfatter eller forstår dette som medvirkning. Medvirkning må læres på lik linje med mye annet som skal læres i skolen. Det blir derfor viktig å ha dette som tema for drøftinger med elevene, slik at en kan drøfte hva medvirkning er og innenfor hvilke rammer medvirkning kan utøves.

Utsagn 9 handler om hvilken tid elevene har til rådighet i læringsarbeidet. Flere stiller spørsmål ved hvor mye tid som nyttes til læring i skolen. Haug (2006) hevder at det er mye tid som går med til andre ting enn læring og at dette ser ut til å henge sammen med dårlig organisering av skoledagen. Klette (2003) peker på at norsk skole ser ut til å være opptatt av hyppige aktivitetsskifter, noe som kan øke sannsynligheten for overflatelæring og som kan bidra til redusert læringsutbytte. Tid til rådighet for læring kan derfor økes med ulike angrepsvinkler. Dette kan variere mellom de ulike klasserommene. Det vil uansett være klokt å drøfte dette med elevene ut fra hva de selv opplever. En ser at utsagnene 10 og 9 kan beskrives som kontekstuelle læringsbetingelser, mens utsagn 11 mer er å betrakte som en psykologisk betingelse. Det er vanlig å

anta at opplevelsen av mulighet til å medvirke på egen arbeidssituasjon virker motiverende. Det kan derfor tenkes at utsagn 11 heller mer mot å være av motivasjonell karakter enn en læringsbetingelse. Til tross for dette finner en signifikant korrelasjon mellom utsagnene. Med oppnådd alfaverdi på .58 vil denne faktoren vurderes for flere og andre utsagn ved valideringen i prosjektets fase 2. Tabellen nedenfor viser faktor- og alfaverdier for område 1.

Tabell 3. Faktor- og alfaverdier for område 1: Alle lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger. 7 utsagn er fjernet og 9 beholdt.

Faktor	Utsagn	Faktorverdier			Alfa
		1	2	3	
Elevenes egeninnsats	2 Når vi skal løse oppgaver alene, prøver jeg så godt jeg kan før jeg ber om hjelp	,85			.60
	12 Jeg gjør så godt jeg kan for å lære når jeg arbeider med oppgaver på skolen	,66			
	3 Jeg prøver å løse oppgavene på ulike måter, hvis jeg ikke får det til på den måten jeg først hadde tenkt	,61			
Bruk av læringsstrategier og -referanser	14 På skolen snakker vi også om hva vi har lært andre steder enn på skolen		.77		.67
	13 Jeg tenker gjennom hvordan jeg har arbeidet når jeg har løst oppgaver		.74		
	6 Når jeg skal lære noe nytt, tenker jeg gjennom hva jeg kan fra før om det jeg skal lære		.67		
Elevenes opplevde læringsbetingelser	10 Det er god nok arbeidsro for meg når vi arbeider på skolen			.86	.58
	11 Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal arbeide for å lære			.65	
	9 Når jeg arbeider på skolen får jeg tid nok slik at jeg kan lære grundig			.54	
	----- Samlet alfaverdi				----- .76

4.1.2 Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig

Opprinnelig bestod området av 7 utsagn hvorav 4 er fjernet (tabell 4). Området gir en alfaverdi på .60. Faktoranalysen plasserer i utgangspunktet alle utsagnene i en faktor, definert gjennom egenverdi 1. Utsagnene 17, 19 og 20 er sterkt spissfordelt med kurtosisverdier fra 3,78 til 12,67. Faktoranalyse er likevel brukt med henvisning til Tabacnick & Fidell (2001:588):

”As long as PCA and FA(faktoranalyse, min oversettelse) are used descriptively as convenient ways to summarize the relationships in a large set of variables, assumptions regarding the distributions of variables are not in force”.

Utsagn 17 gir indikasjoner på om elevene ser nytteverdien av det som læres på skolen sett i forhold til hva elevene er opptatt av utenfor skolen. Utsagnene 19 og 20 er indikatorer på om elevene forstår at evnen til å lære er viktig for å utvikle seg til selvstendige mennesker og for å kunne realisere seg selv gjennom å nå de mål et individ setter seg. Dette finner en også definert som en grunnleggende ferdighet i OECD (Act autonomously) formulert som ”The need to realise one’s identity and set goals in a complex world” (OECD 2005).

Til en viss grad ivaretas forståelsen av at læring er viktig i et individuelt perspektiv. Imidlertid er dette området ikke tilfredsstillende fordi det gir noe lav alfaverdi. Et annet forhold er at det skal dekke elevenes forståelse av at læring er viktig i henhold til hva som er intensjonene med opplæringa, både i et individuelt perspektiv og i et fellesskapsperspektiv. Området er forankret i læreplanens generelle del, hvor det slås fast at ”Sluttmålet for opplæringen er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode – å fostre til menneskelighet for et samfunn i utvikling” (LK06:30). Det fordrer at elevene ser verdien av at læringen skal hjelpe dem til å sette seg mål og arbeide for å nå disse for sin egen del, samtidig som de skal lære seg til å ta hensyn til sine medmennesker.

I læreplanen kommer dette til uttrykk som sosial og kulturell kompetanse (LK06:30) og i OECD som en grunnleggende ferdighet (Interact in heterogeneous groups) (OECD 2005). Utsagn som er mål på om elevene forstår at læring er viktig for å fungere godt i et samfunn som blir stadig mer mangfoldig, og som kontinuerlig er i endring og blir mer komplekst, er fjernet. Det er konstruert nye utsagn som skal gjøre det mulig å dekke både det individuelle perspektivet og fellesskapsperspektivet. Disse vil bli prøvd ut i forskningsprosjektets fase 2.

Området bør kunne bidra til å utvikle en grunnleggende forståelse hos elevene, om at evnen til å lære er det mest universelle hjelpereskapet mennesker kan

besitte for å fungere i et framtidig fellesskap. Tabell 4 viser faktor- og alfaverdier for område 2.

Tabell 4. *Faktor- og alfaverdier for område 2: Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig.*

Faktor	Utsagn	Faktorverdier	Alfa
		1	
Forståelse for at læring er viktig (individuelt perspektiv)	17 Jeg forstår at det jeg lærer på skolen er nyttig for meg	.84	
	19 Det er viktig å lære for å klare mest mulig selv	.71	
	20 Det er nyttig å lære for at jeg skal oppnå det jeg ønsker i framtida, f.eks. få meg jobb	.67	
	----- Samlet alfaverdi		.60

4.1.3 Mangfoldet nyttes som ressurs som bidrar til læring for alle

Dette området hadde opprinnelig 10 utsagn. Faktoranalysen kaster ut 2 utsagn samtidig som 2 blir entret og gir to faktorer (tabell 5) med en samlet alfaverdi på .80. Utsagn 23 var opprinnelig plassert i område 2, mens utsagn 1 opprinnelig tilhørte område 1.

Faktor 1 som består av fem utsagn med en alfaverdi på 0.76, kan beskrives som *læringsfremmende samhandling og holdning*. Faktor 2 består også av fem utsagn, med en alfaverdi på .68, og er uttrykk for *læringsfremmende kommunikasjon*.

Hvis elevene skal fungere som ressurs for hverandre i læringsarbeidet, må det skje gjennom at elevene arbeider sammen og hjelper hverandre. Det innebærer at læringsarbeidet må varieres med hensyn til individuelt arbeid og samarbeid, og at læreren må legge til rette for det. Stor grad av individuelt arbeid vil begrense mulighetene for å utnytte den ressursen som ligger i at elever hjelper hverandre (Klette 2007).

Utsagnene 27 og 26 i faktor 1, handler om at elevene skal hjelpe hverandre i læringsarbeidet. Bakgrunnen er primært å utløse uutnyttede læringsressurser i skolen, samtidig som det kan avlaste læreren slik at hun kan fokusere på de elevene som mest trenger hjelp. At elevene hjelper hverandre må også antas å ha en forebyggende effekt når det gjelder problematferd, samtidig som det bør øke samarbeidsferdighetene til elevene. Når elever hjelper hverandre vil ulike læringsstrategier synliggjøres, samtidig som det vil fremme bevisstheten om

læring hos den eleven som gir hjelp. Imidlertid må læreren hele tida vurdere når det er viktig at elevene arbeider individuelt.

Utsagn 28 er rettet mot at elevene skal bevisstgjøres på hvilken rolle de har når det gjelder å utvikle et godt skole- og læringsmiljø. Et miljø hvor elevene opplever trygghet og tilhørighet og som preges av gode relasjoner vil bidra til læring. Utsagn 32 er rettet mot at elevene systematisk skal gi hverandre positiv tilbakemelding når de lykkes i læringsarbeidet, og er et element i å utnytte skolens incentivsystem som også bør kunne bidra til å gjøre læring til en framtreddende verdi blant elevene. Det betinger imidlertid at elevene har bevissthet om at ingen er like, og at ikke alle kan prestere like godt på alle områder (utsagn 25).

Utsagn 23 i faktor 2, gir indikasjoner på elevenes oppfatning av hva medelevene mener om hvorvidt læring er viktig. Utsagnet er et godt utgangspunkt for å drøfte kollektivt om læring er en viktig verdi i elevkulturen. Hvis en lykkes med det, kan det utgjøre et alternativ eller supplement til å arbeide med den enkelte elevs motivasjon. I klasser eller grupper hvor læring er viktig, vil flere elever automatisk bli opptatt av læring fordi det da vil utløse verdsetting fra medelevene. Verdsetting fra medelever blir viktigere etter hvert som elevene blir eldre, fordi jevnalderssosialisering blir mer sentralt etter hvert som ungdommene begynner å frigjøre seg fra de voksne.

Utsagnene 30, 1 og 29 omhandler samtale om læring i ulike sammenhenger. Det er i stor grad opp til læreren å organisere skoledagen slik at elevene gis mulighet for å reflektere sammen og sammen med læreren om læring. Å bruke tid til læringsrefleksjon øker muligheten for at elevene lærer bedre (Black & William 2004). Gjennom læringsseleksjon får elevene anledning til å dele læringserfaringer, øke bevisstheten omkring egen læring, samt å utvikle læring til en sentral verdi i elevkulturen.

Utsagn 24 handler om at elevene får bruke og utvikle sine sterke sider i læringsarbeidet og er den praktiske konsekvensen av utsagn 25, som er knyttet til bevissthet og holdninger. Utsagn 24 er tydelig forankret i læringsplakaten i prinsippene for opplæringen, og kan anspore elevene til innsats på områder de ikke mestrer så godt. Tabell 5 nedenfor viser samlet oversikt over fakta- og alfaverdier for område 3.

Tabell 5. Faktor- og alfaverdier for område 3: "Mangfoldet nyttes som ressurs som bidrar til læring for alle".

Faktor	Utsagn	Faktorverdier		Alfa
		1	2	
Læringsfremmende samhandling og holdning	27 Jeg hjelper andre elever å lære når det treng	.88		.76
	26 Andre elever hjelper meg å lære når det trengs	.73		
	28 Jeg gjør det jeg kan for at vi skal ha det bra sammen på skolen	.71		
	32 Jeg gir ros til andre elever når de har fått til noe	.61		
	25 Jeg husker på at ingen er like, og at alle kan noe om ulike ting	.54		
Læringsfremmende kommunikasjon	23 I gruppa/klassen min synes alle det er viktig å lære		.74	.68
	30 Vi snakker sammen om hva vi kan gjøre for å lære mer		.65	
	1 Vi snakker om hva vi skal lære før vi begynner å arbeide med oppgaver		.57	
	24 Når vi samarbeider om å løse oppgaver, får alle bruke det de er flinke til		.57	
	29 Vi snakker sammen om hva vi har fått til når vi har arbeidet med oppgaver		.55	
	----- Samlet alfaverdi			----- .80

4.2 Lærerskjema

Lærerskjemaene ble besvart av til sammen 264 lærere fra til sammen 13 skoler. En skole besvarte ikke lærerskjemaene og to skoler sendte inn samleskårer for alle lærerne, noe som gjorde at det ikke var mulig å nytte materialet. Alle disse skolene var barneskoler.

Faktoranalysene av lærerskjemaet ga følgende resultat:

Tabell 6: Samlet oversikt over antall områder og faktorer i lærerskjemaet

Område	Antall faktorer	Antall utsagn
1. Lærernes praksis når det gjelder tilbakemelding	3	8 (17)*
2. Hva lærerne legger vekt på i vurdering av elevene	3	9 (10)*
3. Hvorvidt læringsfremmende kvaliteter og strukturer er i varetatt i undervisningen	3	10 (11)*
4. Hvorvidt lærerne lar elevene medvirke med tanke på tilpasning i opplæringen	2	5 (9)*

*: Tall i parentes dreier seg om opprinnelige utsagn

Resultatene fra valideringen av lærerskjemaet følger nedenfor. De fire områdene med tilhørende faktorer og utsagn presenteres i den rekkefølgen de er oppført i tabell 6 ovenfor.

4.2.1 Lærernes praksis på tilbakemelding

I det opprinnelige skjemaet (vedlegg 2) ble det gjort forsøk på å skille mellom hva lærerne ga tilbakemelding på og hva de la vekt på når de vurderte elevene. Faktoranalysen kastet om på variablene på disse områdene. I det reviderte lærerskjemaet er imidlertid tilbakemelding og vurdering slått sammen til ett område. Samlet alfaverdi for området som beskriver lærernes praksis på tilbakemelding er .75.

Faktor 1 (tab.7) omhandler elevenes evne til å ta ansvar for å utvikle et læringsfellesskap i gruppa eller klassen. Her oppnås alfaverdi .67 for tre utsagn.. Det er her snakk om forhold som må ligge til grunn for å utvikle fellesskap. Noe av det viktigste er at elevene er opptatt av å hjelpe hverandre. Utgangspunktet for læring i skolen er at den enkelte i prinsippet skal lære sammen med andre elever, men at det innenfor gruppa også må legges til rette for individuell læring. Imidlertid ser det ut til å være en uutnyttet læringsressurs i elevgruppa, blant annet gjennom at elever i større grad hjelper hverandre i læringsarbeidet. Samtidig kreves det sosial og kulturell kompetanse og at det kommer til uttrykk gjennom respektfull og hjelpsom atferd hos elevene. Her hører det også med at elevene tar ansvar for materiell og eiendeler, uansett hvem som er eier. Hvis en skal utvikle et godt læringsfellesskap, kreves det systematiske tilbakemeldinger til elevene på disse forholdene, og det er ønskelig at skolen utvikler høy

kollektiv bevissthet og praksis på dette. Tabell 7 viser faktor- og alfaverdier for område 1.

Tabell 7. Faktor- og alfaverdier for "Lærernes praksis når det gjelder tilbakemelding".

Faktor	Utsagn	Faktorverdier			Alfa
		1	2	3	
Tilbakemelding for å fremme læringsfellesskap	49 Tilbakemeldinger på hjelpsomhet	,82			.67
	48 Tilbakemeldinger på respektfull oppførsel	,82			
	52 Tilbakemeldinger på evne til å ta ansvar for materiell og eiendeler	,65			
Tilbakemelding som fremmer utvikling og bruk av læringsstrategier	45 Tilbakemeldinger på evne til å planlegge læringsarbeidet		,84		.65
	42 Tilbakemeldinger på ferdigheter i å nytte kunnskapen		,76		
	46 Tilbakemeldinger på evne til å løse oppgaver på ulike måter		,65		
Tilbakemelding som fremmer utvikling av evner og talenter	53 Tilbakemeldinger på positiv selvhevdelse			.85	.61
	56 Tilbakemeldinger på spesielle evner og positive egenskaper			.80	
	Samlet alfaverdi				.75

Faktor 2 omhandler tilbakemelding på elevenes utvikling og bruk av læringsstrategier. Faktoren består av tre utsagn og oppnår alfaverdi på .65. I prinsippene for opplæringen skal det legges vekt på at eleven skal utvikle læringsstrategiske ferdigheter og at de skal reflektere over hvordan kunnskap kan brukes i nye situasjoner (LK06:33). Samtidig pekes det i PISA på at norske elever er svake når det gjelder bruk av læringsstrategier. Systematisk tilbakemelding på læringsstrategier er en rasjonell måte å sikre gode læringsresultater, fordi det kan nyttes i alle fag og sammenhenger. Vurdering i fagene bør derfor suppleres med systematisk vurdering og tilbakemelding på

bruk av læringsstrategier. Refleksjon om hva det lærte kan brukes til, vil bidra til å gjøre læringen mer relevant for elevene og øke muligheten for konstruktivistisk læring.

Faktor 3, som består av to utsagn, skal ivareta at elevene får nytte og utvikle evner og talenter i læringsarbeidet og gir alfaverdi .61. Det betinger at læreren lar eleven få nytte av evner og talenter når det er rom for det i undervisningen, men også at elevene oppmuntres til det. Det hjelper lite å ha evner og talenter hvis en ikke vet hvordan en kan benytte dem, enten det er spesifikke tematiske kunnskaper, praktiske, estetiske eller omsorgsevner. I samfunnet utenfor skolen legges det stor vekt på samarbeidsevner, kreativitet og at mennesker er pliktoppfyllende og hjelpsomme. Det kan være en utfordring for skolen å arbeide systematisk for å utvikle og verdsette slike egenskaper. Samtidig kan dette bidra til å realisere læreplanens generelle del og prinsippene i en skolehverdag hvor det ofte kan bli sterkt fokus på fag.

4.2.2 Hva lærerne legger vekt på i vurderinga.

Området består av til sammen 10 utsagn og gir alfaverdi .73. Faktor 1 (tabell 8) med 4 utsagn, omhandler formative aspekter i vurdering. Her oppnås en alfaverdi på .61. Utsagnene 66 og 61 handler om selvvurdering og medelevvurdering. Betydningen av formative aspekter i vurdering er ikke minst beskrevet av Black og William (2004). At elevene aktiviseres i forhold til å vurdere seg selv og medelever beskrives av forfatterne som svært læringsfremmende. Det må imidlertid være en forutsetning at vurdering kan skje på grunnlag av kriterier for hva elevene skal lære. Ellers vil vurdering lett bli tilfeldig og ”snill” når det gjelder medelevvurdering, og selvvurderingen kan også lett bli famlende og mindre meningsfull. Direktoratets utprøving av kriterier for måloppnåelse i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” vil etter hvert avdekke erfaringer med bruk av kriteriebasert vurdering og i hvilken form det eventuelt skal utvikles i norsk skole. Imidlertid er kompetansemålene i fagene formulert slik at det vil være naturlig å utvikle vurderingsformer som er kriteriebasert.

Medelevvurdering krever at elevene utvikler sosial og kulturell kompetanse, fordi det i stor grad er basert på samarbeid, tillit og forståelse for hverandres tenkning og egenskaper. Det er derfor naturlig å knytte samarbeidsferdigheter også til vurdering og ikke bare til læringsarbeidet. Dessuten er det viktig at både lærere og elever forstår vurdering som et naturlig element i læringsarbeidet. Medelevvurdering hjelper ikke bare den som blir vurdert til bedre læring når det fungerer. Medelevvurdering betinger også at den som vurderer må ha bevissthet om kriterier for måloppnåelse og om læringsstrategier. Medelevvurdering øker derfor sannsynligheten for at den som vurderer også vil kunne lære bedre.

Kunnskap om nytteverdien av det som læres vil øke relevansen for elevene og dermed gjøre læringen mer meningsfull og sikre større grad av dybdelæring. At elevene vurderes i forhold til det, må også kunne sies å være formativt.

Tabell 8 nedenfor viser faktor- og alfaverdier for område 2.

Tabell 8. Faktor- og alfaverdier for "Hva lærerne legger vekt på i vurderinga".

Faktor	Utsagn	Faktorverdier			Alfa
		1	2	3	
Formative aspekter	66 Vekt på at elevene selv vurderer sitt eget arbeid	.77			.61
	61 Vekt på at elevene vurderer hverandre	.70			
	54 Tilbakemeldinger på samarbeidsevne	.60			
	41 Tilbakemeldinger på kunnskap om nytteverdien	.55			
Vurdering for individuell framgang	57 Vekt på at vurdering foretas mot læreplanens mål		.79		.62
	62 Vekt på at elevene får konstruktive forslag til bedring		.69		
	58 Vekt på individuell faglig framgang		.64		
Vurdering for individuelle kvaliteter i elevens læringsarbeid	44 Tilbakemeldinger på nøyaktighet			.77	.56
	47 Tilbakemeldinger på evne til å arbeide selvstendig			.67	
	43 Tilbakemeldinger på innsats og utholdenhet			.57	
	----- Samlet alfaverdi				.73

Faktor 2 er rettet mot vurdering av individuell framgang hos eleven og består av tre utsagn med alfaverdi .62. At vurdering foretas mot læreplanens mål er ikke en selvfølge. Erfaringer fra samtaler med lærere og klasseromsobservasjoner avslører at det fortsatt foregår undervisning og aktiviteter som ikke kan relateres til mål i læreplanen. Enkelte skoler må fortsatt også benytte læreverk som ikke er tilpasset ny læreplan. Imidlertid må både undervisning og vurdering rettes mot disse målene for at elevene skal få den undervisning de har krav på og for at skolen skal kunne oppfylle sine mål. Videre har elevene krav på å få vite hvor de befinner seg i forhold til målene, hva de trenger å arbeide med og hvordan de skal arbeide for komme videre mot kompetansemålene. Vurderingsforskriftene

stiller krav om at elever og foreldre skal få tilbakemelding på utvikling i fag, læreplanens generelle del og prinsippene for opplæringen. Vurderingen må derfor ivareta individuell framgang i forhold til alle læreplanens deler. Faktor 3 inneholder tre utsagn og ivaretar kvaliteter ved elevens læringsarbeid. Denne faktoren gir lav alfaverdi (.56) og vurderes i forhold til tilleggsutsagn. Nøyaktighet i arbeidet bør kunne være en indikator på at elevene er opptatt av at det de skal gjøre skal ha visse kvaliteter og av hva slags holdning elevene har til læringsarbeidet og om de setter seg adekvate mål i læringsarbeidet. Tilbakemeldinger på evnen til å arbeide selvstendig er også en kvalitet hos eleven, samtidig som det er et element i læringsstrategier. Selvstendighet er også en forutsetning for å kunne være en konstruktiv bidragsyter i samarbeid med andre. Betydningen av elevenes egeninnsats er beskrevet i gjennomgangen av elevskjemaet. Innsats er også et element i læringsstrategier.

4.2. 3 Læringsfremmende kvaliteter og strukturer

Dette området fokuserer på faktorer som sannsynliggjør bedre læring og utsagnene beskriver hva lærere kan ha som faste elementer i lærerens tilrettelegging og gjennomføring av læringsarbeidet. Det er lagt vekt på å beskrive forhold som kan benyttes uavhengig av fag, alderstrinn og skoleslag.

Det kan være vanskelig å skille mellom kvaliteter og strukturer i den sammenhengen. Noen av utsagnene kan relateres til strukturelle eller organisatoriske grep som læreren gjør, mens andre utsagn i større grad kan sies å være innholdselementer i undervisning. I den grad slike innholdselementer blir faste innslag i undervisningen kan de sies å gå over til å bli strukturer. De ulike faktorene må derfor forstås ut fra at det kan være vanskelig å skille mellom disse to dimensjonene (tab.9). Samlet alfaverdi for området er .79.

Faktor 1 (tre utsagn) har fått betegnelsen "Progresjon og relevans", og har alfaverdi på .72. Utsagn 72 ivaretar sammenhenger mellom det elevene lærer for eksempel i ett fag og sammenheng med det de lærer i andre fag, eller det elevene er opptatt av og befatter seg med utenfor skolen. Det er viktig fordi det øker muligheten for at elevene forstår gjennom at de ser sammenhenger. Sammenheng kan også være at elevene klarer å koble det de skal lære til det de kan fra før. Uten å oppdage slike sammenhenger kan læringen lett bli instrumentell og skolen kan oppfattes som en serie med aktiviteter som ikke har så mye med hverandre å gjøre. Dette henger derfor godt sammen med at bruks- og nytteverdi av det lærte synliggjøres, noe som kan utvikles gjennom systematisk vurdering og tilbakemelding og gjennom at lærerne har høy bevissthet om å ivareta disse elementene i undervisningen. Dette bør kunne ivaretas både i forkant av læringsarbeidet og gjennom avsluttende oppsummering. I forkant av læringsarbeidet er det viktig at elevene får tid til å drøfte hva som skal læres med læreren, og med hverandre, slik at læreren kan

sikre seg at alle har forstått. Tabell 9 gir oversikt over faktor- og alfaverdier for område 3.

Tabell 9. *Faktor- og alfaverdier for området "Læringsfremmende kvaliteter og strukturer"*.

Faktor	Utsagn	Faktorverdier			Alfa
		1	2	3	
Progresjon og relevans	72 Sammenhenger synliggjøres	.89			.72
	71 Bruks- og nytteverdi synliggjøres	.84			
	70 Læringsarbeidet og progresjon beskrives og drøftes	.59			
Læringsfremmende strukturer	67 Persist frammøte til læringsøktene		.84		.61
	68 Læringsarbeidet starter med felles innføring		.72		
	69 Elevene har tydelige læringsmål		.52		
Effektiv læring	76 Elevene reflekterer over egen læring			.77	.60
	73 Det gis tid nok til at elevene kan lære nytt stoff grundig			.65	
	75 Det er avsluttende oppsummering			.61	
	77 Raskt fokus på læringsarbeidet			.53	
	----- Samlet alfaverdi				----- .79

Faktoren 1 og faktor 2, "Læringsfremmende strukturer" hengere nøye sammen. Faktoren inneholder tre utsagn og gir alfaverdi .61. Gjennom at elevene har tydelige læringsmål hjelpes de til å forstå hva som er målet med læringsarbeidet, og gjennom kriterier for måloppnåelse kan de vite om de har lært. Samtidig er det grunn til å tro at det er av vesentlig betydning at elevene kommer persist til timen og at gruppa raskt kommer til et læringsfokus (faktor 3). En god inngang til læringsøkta vil slå an tonen for resten av økta og bidra til at mer tid kan nyttes effektiv til læring.

Faktor 3 har foreløpig fått betegnelsen "Effektiv læring", og oppnår alfaverdi .60 med fire utsagn. At elevene bruker noe tid til å reflektere over egen læring

og eget læringsarbeid, må antas å gi bedre læringsutbytte totalt sett, enn å arbeide med oppgaveløsning fram til klokka ringer. Samtidig er det viktig at elevene får tid nok til komme i dybden av stoffet de skal arbeide med. Det kan oppnås gjennom god struktur, klare forventninger og klasseledelse på den ene sida. På den andre sida kan lærerne prøve å unngå hyppige aktivitets- og temaskifter og gjennomføre avsluttende oppsummering og refleksjon i større grad enn det som ser ut til å være tilfelle i dag.

4.2.4 Medvirkning for tilpasning

Lærere er opptatt av å tilrettelegge læring ut fra elevenes evner og forutsetninger. Hvorvidt lærerne lykkes med det, er vanskelig å dokumentere. Imidlertid bør lærerne kunne gjøre rede for om de snakker med elevene om tilrettelegging av opplæringen, og om dette foregår planmessig eller tilfeldig. Samlet alfaverdi for området er .82.

Faktor 1 (tabell 10) er rettet mot elevens individuelle læring. Faktorens alfaverdi er .81 med tre utsagn. Hvordan eleven vil arbeide for å nå læringsmålet og planlegging av arbeidet, handler mye om individuell tilpasning. Likeledes hvordan eleven vil disponere tida som han har til rådighet. I utgangspunktet skal alle elever arbeide mot de samme målene, men i hvilken grad de kan komme til å nå målene vil variere.

Tabell 10. Faktor- og alfaverdier for området "Medvirkning for tilpasning".

Faktor	Utsagn	Faktorverdier		Alfa
		1	2	
Medvirkning for individuell tilpasning	82 Valg av arbeidsmåte drøftes med elevene	.94		.81
	83 Planlegging av læringsarbeidet drøftes med elevene	.80		
	81 Tid som elevene har til rådighet drøftes	.80		
Medvirkning for tilpasning av læringsbetingelser	85 Arbeidsforhold drøftes med elevene		.95	.65
	84 Behov for hjelpemidler drøftes med elevene		.69	
	----- Samlet alfaverdi			.82

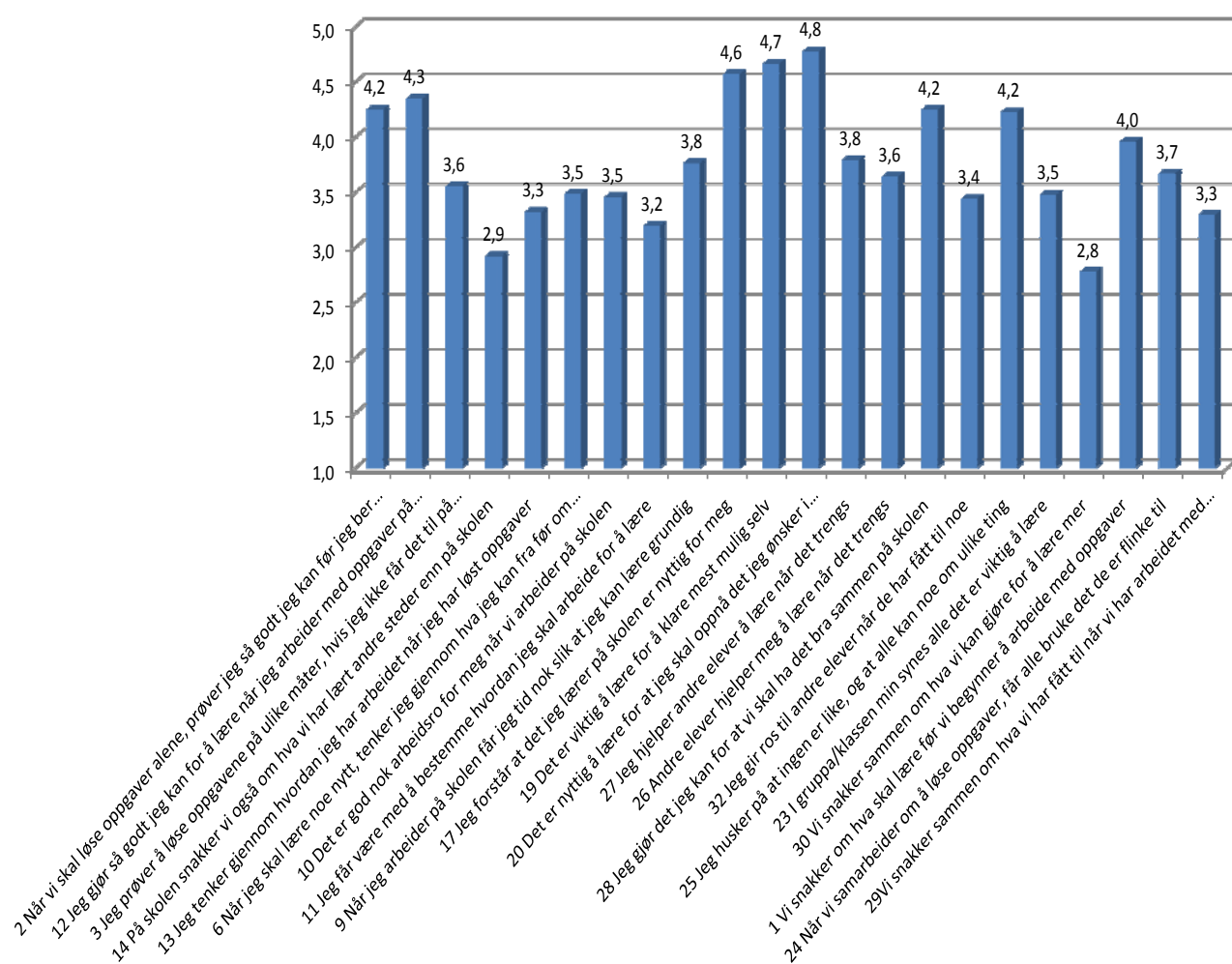
Det er vanskelig å kreve at all undervisning skal være tilpasset den enkelte elevs evner og forutsetninger. En kan imidlertid legge opp til faste rutiner på at elever og lærer drøfter tilpasning, slik at eleven etter hvert kan utvikle kompetanse på selv å foreslå individuell tilpasning knyttet til noen didaktiske kategorier. I dette

tilfellet vil valg av arbeidsmåte og planlegging av læringsarbeidet kunne være indikatorer på at det skjer.

Faktor 2 omhandler medvirkning knyttet til mer generelle arbeidsforhold i klassen og består av to utsagn. Alfaverdien er på .65. Det er viktig at elevene selv kan definere behov for hjelp og hjelpemidler som oppslagsverk, eksemplifisering og veiledning. Siden en del klasserom er preget av uro og manglende læringsfokus, bør elevene kunne få uttale seg om læringsbetingelsene i klasserommet.

5 Hva forteller elevene?

Nedenfor vises først en samlet oversikt over elevenes svar ved hjelp av et stolpediagram (figur 7). Her vises gjennomsnittsskårene for hele materialet. Materialet viser at elevene vurderer egen innsats høyt, mens bruk av læringsstrategier er begrenset. Ellers ser en at elevene mener at læring er viktig og at de i noen grad er bevisst på å bidra til å ivareta hverandre. Det kommer også fram at elevene snakker lite sammen om læring på sine respektive skoler. Resultatene for de enkelte faktorene drøftes deretter mer inngående hver for seg.



Figur 7. Gjennomsnittsskårer på samtlige utsagn i elevskjemaet. N=1717.

5.1. Alle lærer gjennom læringsaktivitetene som læreren tilrettelegger

5.1.1. Elevenes egeninnsats

Elevenes egeninnsats for å lære er grunnleggende for utvikling av det arbeidende menneske. Å realisere læreplanens generelle del, som er uttrykk for verdier eller egenskaper som skolen skal bidra til å utvikle, må komme til uttrykk gjennom handlinger hos elevene. Derfor er det naturlig å knytte det til innsats i læringsarbeidet. Dette bør derfor også være gjenstand for vurdering som er satt i system ved den enkelte skole. Egeninnsats er også en viktig forutsetning for læring som et element i læringsstrategier (tabell 11).

Tabell 11. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 1: ”Egeninnsats”.

Utsagn	N	Mean alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
2 Når vi skal løse oppgaver alene, prøver jeg så godt jeg kan før jeg ber om hjelp	1715	4.25	.836	B 4.25	.851		G 4.19	.878	0.01
				U 4.26	.801		J 4.32	.777	
12 Jeg gjør så godt jeg kan for å lære når jeg arbeider med oppgaver på skolen	1703	4.35	.776	B 4.41	.754	0.00	G 4.29	.812	0.01
				U 4.20	.807		J 4.41	.734	
3 Jeg prøver å løse oppgavene på ulike måter, hvis jeg ikke får det til på den måten jeg først hadde tenkt	1713	3.55	1.000	B 3.58	1.006		G 3.49	1.026	
				U 3.59	.983		J 3.62	.970	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Her oppnås relativt høye verdier på utsagnene 2 og 12, mens det er markert lavere skårer på utsagn 3. De to første utsagnene er elevenes subjektive vurdering av egen innsats. Det er rimelig å anta at høye skårer kan forklares med at elevene vil vurdere egen innsats som god all den tid vurderingen ikke er knyttet til kriterier for god innsats. Samtidig ser en fra PISA at elevene i norsk skole ser ut til å ha overdrevent høye oppfatninger av egne muligheter og prestasjoner i skolen. Utsagn 3 er mer konkret enn de to første, og det kan forklare hvorfor skårene er såpass mye lavere her. Samtidig framkommer det signifikant forskjell mellom svarene på barnetrinnet og U-trinnet på utsagn 12. Det kan indikere at innsatsen er noe høyere på barnetrinnet, kanskje kombinert med at selvinnsikten er høyere på U-trinnet.

I forbindelse med utprøvingen av kriteriebasert vurdering gjennom prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” (Utdanningsdirektoratet 2007) kommer det fram at mange lærere mener det er viktig å vurdere elevenes innsats og entusiasme. De finner imidlertid ikke løsninger på hvordan det skal gjøres når elevene skal vurderes i forhold til kompetansemål i fagene. Det lar seg heller ikke forene all den tid vurderingen skal være kriteriebasert. Problemet oppstår ved at det i vurderingsarbeidet fokuseres på fag, og en samtidig ikke ivaretar vurdering på områder som er beskrevet i prinsippene for opplæringen og læreplanens generelle del. Innsats er et element i læringsstrategier, og vurdering må skje i henhold til det. Innsats er også en forutsetning for å utvikle det arbeidende menneske og er av stor betydning for hva elevene kan oppnå i fagene. Hvordan dette skal håndteres, blir først tydelig når såkalt ”helhetlig vurdering” settes i system i forhold til hele læreplanen, og ikke bare knyttes til fagene. Det burde ikke være nødvendig med en diskusjon om dette slik Stokke m. fl. mener: ”Det ligger en viktig utfordring om diskusjon og avklaring her” (Stokke m. fl. 2008). Imidlertid bør det kunne diskuteres om det er riktig å avkreve elevene entusiasme eller engasjement når de befinner seg i en tvangssituasjon (en obligatorisk skole), og i tillegg gjøre det til et tema for vurdering. Det er kanskje viktigere å honorere elever som yter god innsats, selv om de mangler entusiasme. Det kan til og med tenkes at det er læreren som bør honoreres når elever over tid framviser entusiasme.

Figur 8 viser fordeling av svarene på utsagn 12 som er knyttet til subjektiv vurdering av innsats, mens figur 9 viser en klart større spredning når utsagnet knyttes til et mer objektivt utsagn. Fordelingen av svar på begge de subjektive utsagnene (2 og 12) er relativt identiske og derfor vises bare ett disse som histogram.

En finner også signifikante forskjeller mellom jenter og gutter når de vurderer egen innsats. Dette er i tråd med funn fra tidligere undersøkelser som peker på at jenter har høyere ambisjons- og prestasjonsnivå (Skaalvik 1998) og at skolen ser ut å være bedre tilrettelagt for jenter enn for gutter (Nordahl 2007), eller at jenter

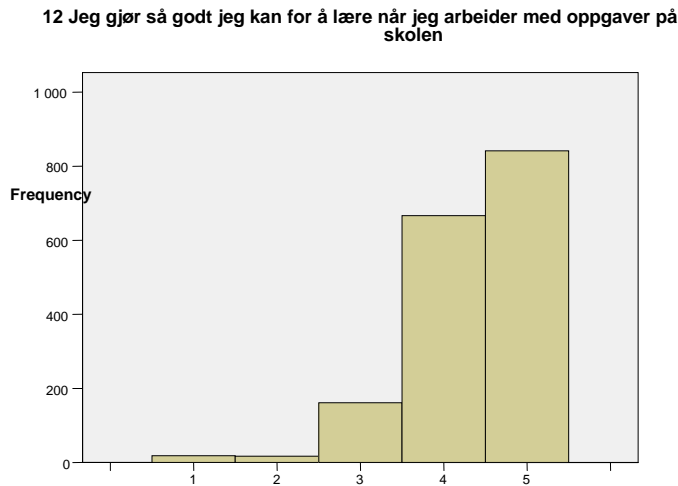


Fig 8. Fordeling av svarene på utsagn 12.

bedre klarer å tilpasse seg skolen. En ser også at det er større spredning i svarene når innsats konkretiseres. Det er likevel ingen signifikant forskjell mellom gutter og jenter når det gjelder bruk av ulike læringsstrategier (utsagn 3). Utfordringen for læreren blir, i drøfting med elevene, å få dem til å konkretisere hva den presumptivt ”gode egeninnsatsen” består i.

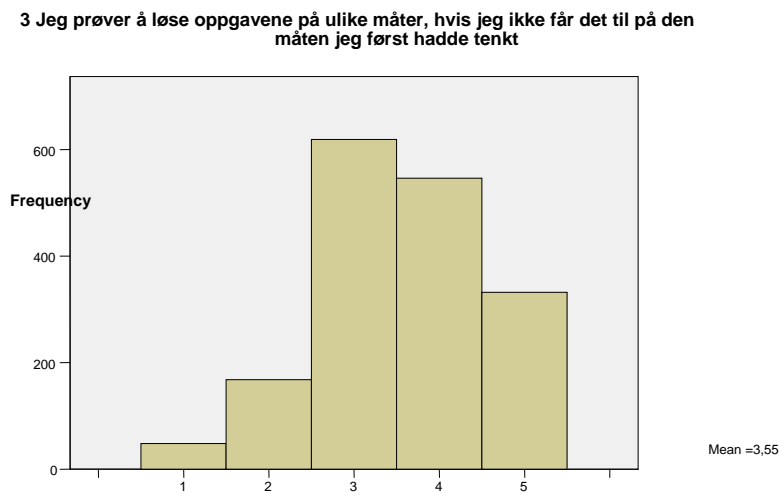


Fig 9. Fordeling av svarene på utsagn 3.

5.1.2. Bruk av læringsstrategier og -referanser

De tre utsagnene som utgjør denne faktoren er mer konkrete enn utsagnene i faktor 1 (tabell 12). Gjennomsnittsskårene er også betraktelig lavere og tilsier at dette er forhold skolene bør vurdere å arbeide mer med. Det å snakke om hva elevene har lært andre steder enn på skolen får den laveste skåren, og en ser at guttene i noe større grad enn jentene er opptatt av dette. Ellers skårer guttene

marginalt bedre enn jentene på bruk av læringsstrategier. Forskjellene er imidlertid ikke signifikante. Derimot er det signifikante forskjeller mellom barne- og ungdomstrinnet. Materialet viser at elevene på barnetrinnet i større grad enn ungdomstrinnet aktivt benytter læringsstrategier og -referanser. Det kommer til uttrykk i alle tre utsagnene. En skulle tro at elevene gjennom barneskolen ville utvikle bevissthet og kompetanse i bruk av læringsstrategier, slik at dette kom til uttrykk gjennom høyere skårer på ungdomstrinnet. Når det ikke er tilfelle, kan en forklaring være at det er mer fokus på fagene i ungdomsskolen, og at den pedagogiske virksomheten er styrt av eksamen. Et annet forhold kan være at lærerne på ungdomstrinnet opplever å ha mindre tid til rådighet, og at det blir viktigere å arbeide med fag enn med læringsstrategier, mens det er noe mer romslig med tid på barnetrinnet. Det er også betenkelig hvis elevene tilegner seg læringsstrategisk bevissthet og kompetanse på barnetrinnet og dette av ulike årsaker ikke utnyttes på ungdomstrinnet. Materialet gir imidlertid ingen holdepunkter for å kunne si hvordan dette forholder seg.

Tabell 12. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for Faktor 2: ”Bruk av læringsreferanser og -strategier”.

Utsagn	N	Mean alle	SD alle	Mean trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD	p<
14 På skolen snakker vi også om hva vi har lært andre steder enn på skolen	1708	2.92	1.150	B 3.06	1.165	0.00	G 2.97	1.167	
				U 2.60	1.047		J 2.87		
13 Jeg tenker gjennom hvordan jeg har arbeidet når jeg har løst oppgaver	1704	3.32	1.078	B 3.43	1.080	0.00	G 3.29	1.111	
				U 3.08	1.033		J 3.36		
6 Når jeg skal lære noe nytt, tenker jeg gjennom hva jeg kan fra før om det jeg skal lære	1710	3,49	1.039	B 3.57	1.043	0.00	G 3.52	1.051	
				U 3.30	1.003		J 3.45		

SD (Standard deviation): Standardavvik

5.1.3. Elevenes opplevde læringsbetingelser

Materialet viser at det kan gjøres mer for å skape bedre læringsbetingelser

(tabell 13). Et gjennomsnitt på 3.46 som vi får på utsagnet om arbeidsro, må betraktes som mindre tilfredsstillende. En ser at ungdomsskoleelevene er mindre tilfreds enn elevene på barnetrinnet, og at jentene er mindre tilfreds enn guttene. Fordelingen av svar forteller at en stor del av elevgruppa ikke er fornøyd med det de opplever i klassen eller gruppa. Dette er i overensstemmelse med hva PISA konkluderer med, samtidig som Imsen (2003a) framholder at det ikke er grunnlag for å si at det er mye uro. Det er imidlertid grunn til å tro at det kan være store variasjoner mellom klasserommene (Nordahl 2008), og at det kan bidra til å forklare at en kommer fram til ulike konklusjoner vedrørende dette forholdet. For å bøte på dette vil en vanligvis se på lærernes kompetanse i klasseledelse. God klasseledelse kan i den sammenheng være å ta med elevenes besvarelser tilbake til klassen og drøfte forholdet, samtidig som det sees i sammenheng med hva elevene selv gir uttrykk

for når det gjelder forståelsen av at læring er viktig (se område 2 i elevskjemaet). Når det gjelder medvirkning knyttet til arbeidsmåter (utsagn 11) finner en heller ikke her spesielt høye skårer. Det samsvarer godt med hva elevene gir uttrykk for i elevundersøkelsen (Furre m.fl. 2006). Der kommer det også fram at bare et

Tabell 13. *Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 3: "Elevenes opplevde læringsbetingelser".*

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
10 Det er god nok arbeidsro for meg når vi arbeider på skolen	1711	3.46	1.088	B 3.48 U 3.39	1.090 1.080		G 3.51 J 3.41	1.111 1.065	
11 Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal arbeide for å lære	1706	3.32	1.101	B 3.30 U 2.97	1.091 1.092	0.00	G 3.15 J 3.24	1.124 1.074	
9 Når jeg arbeider på skolen får jeg tid nok slik at jeg kan lære grundig	1709	3.49	.925	B 3.86 U 3.54	.925 .886	0.00	G 3.74 J 3.79	.968 .880	

SD (Standard deviation): Standardavvik

fått opplæring i hvordan de kan medvirke når det gjelder arbeidsmåter i skolen. Det kan ha sammenheng med at elevene i mindre grad har

bevissthet om og utviklet god kompetanse i bruk av læringsstrategier, samtidig som lærerne heller ikke legger stor vekt på dette i sin vurderingspraksis (se materialet fra lærerskjemaet). Det er tidligere anført at medvirkning kan beskrives som en psykologisk læringsbetingelse, mens de andre utsagnene er av kontekstuell karakter. Samtidig gir medvirkning rom for at elevene øker muligheten for egen læring ved at de kan arbeide på måter som de har erfaring med at de mestrer og som gir resultater. Her viser materialet signifikant forskjell mellom barne- og ungdomstrinn i favør av barnetrinnet. Dette kan samsvare med de signifikant lavere skårene på ungdomstrinnet når det gjelder bruk av læringsstrategier. Det kan indikere mer lærerstyrt eller læreverkstyrt undervisning på ungdomstrinnet, eller at det er sterkt fokus på resultater/riktige svar på bekostning av hvordan elevene arbeider for å løse oppgaver.

Elevene gir videre uttrykk for at de kunne hatt behov for mer tid til læring og læringsarbeid. Dette vil utvilsomt variere mye fra et klasserom til et annet. Her er det også signifikant forskjell i favør av barnetrinnet. Det kan indikere at det er mindre tidspress på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Eksamen er langt fram i tid, og barnetrinnet disponerer til sammen 7 år, til forskjell fra ungdomstrinnets 3 år.

En kan tenke seg tre ulike måter å angripe problemet på. For det første kan elevene selv ansvarliggjøres i større grad i noen sammenhenger. Det kan skje ved at elevene oppfordres til å forbedre egen innsats, at de selv bidrar til arbeidsro og et godt arbeidsmiljø, og ved at det arbeides målrettet med å gjøre læring til en viktig verdi i elevkulturen. For det andre kan en utvikle tiltak for at elever og lærere møter presist til læringsøktene og at en bestreber seg på å få et raskt fokus på læringsarbeidet, slik at en tidlig får lagt gode føringer for resten av læringsøkta. Samtidig vil det være viktig å forberede aktivitets- og temaskifter godt. Det tredje som kan vurderes er om en skal redusere innholdet i skolen for å sikre bedre læring av det som "blir igjen" og bedre kvaliteten på undervisningen. Black og William reiser også det spørsmålet.

"As already pointed out, enhancing the quality of learning through improved formative feedback takes classroom time, and is in conflict where teachers feel under pressure to "cover" statutory curriculum. An important contribution here would be a reduction in the content of that curriculum when it is revised for the years 2000" (Black and William 1998:12).

5.2 Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig

Formålet med dette området er at elevene skal utvikle en begrunnet forståelse for at læring er viktig. Det er ikke mulig for noe menneske å vite at en ikke vil ha behov for å lære noe nytt i framtida. Det kan begrunnes med at vi lever i et

samfunn som er i kontinuerlig endring, og endringene ser ut til å komme i akselererende tempo. Dermed kan evnen til å lære sies å være et viktig redskap for å møte og mestre oppgaver og utfordringer i framtida. Denne grunnleggende forståelsen av at læring er viktig er noe mer enn motivasjon, som kan sies å være situasjonsbetinget og som kan variere sterkt. Hvis en klarer å utvikle en slik grunnleggende forståelse i elevgruppa, vil det trolig tjene elevene i læringsarbeidet, samtidig som det vil hjelpe læreren i sin yrkesutøvelse. Ved å drøfte de ulike utsagnene med elevene kollektivt, kan en håpe å utvikle læring som en viktig verdi i elevkulturen. En må også anta at dette er en forutsetning for å utvikle et læringsfellesskap.

Deal og Kennedy formulerer det slik:

”Verdier er grunnfjellet i enhver bedriftskultur. Verdier fungerer som essensen i bedriftens filosofi for å oppnå suksess ved at den gir en følelse av felles retning for alle ansatte samt retningslinjer for dag-til-dag-aktivitetene” (Deal og Kennedy 1982:21).

Vanligvis vil slike budskap være rettet mot de voksne aktørene. Imidlertid bør en i skolen arbeide målrettet mot å utvikle verdier i elevgruppa, siden de vanligvis utgjør rundt 90 % av aktørene i skolen. En skal ikke ta det for gitt at elevene har eller klarer å holde fast ved forståelsen og bevisstheten om at læring er viktig over tid. Erfaringer viser da også at lærerne ser dette som en utfordring. En må anta at det er behov for å behandle temaet kontinuerlig gjennom hele skoleløpet. I det daglige kan mye gjøres ved at elevene drøfter sammenheng og helhet i all læring (figur 6). Det betyr at det ikke bare skal arbeides med teknisk oppgaveløsning i læringsøktene. En må samtidig bruke tid til refleksjon om det som skal læres.

Når det gjelder utsagnene som er tatt med i tabellen, så reflekterer de utelukkende elevenes syn på at læring er viktig i et individuelt perspektiv, det vil si at læringen er nyttig primært for eleven selv (tabell 14). Dette er da også et naturlig og legitimt utgangspunkt. Imidlertid slår læreplanen fast at sluttmålet med opplæringen også er at elevene skal ha bevissthet om hvordan de kan bidra til fellesskapet. Utsagn som kan avdekke elevenes forståelse og bevissthet om dette skal prøves ut i prosjektets fase 2.

Imidlertid ser en at svarene på de utsagnene som er med så langt får de høyeste skårene i hele materialet. Svarene er sterkt spissfordelt (kurtosis) og også skjevfordelt (skewness), og med svært høye gjennomsnittsverdier. Det er da naturlig å tenke at elevene svarer slik fordi de vet at det forventes av dem. Det er imidlertid ingen tilbakemeldinger fra skolene på at det er forklaringen. Alle besvarelser er behandlet anonymt og gir, uansett svar, ingen negative konsekvenser for elevene. Likevel må en ha dette i med i betraktningen når en

skal prøve å forstå materialet. En annen mulighet er at elevene forstår at læring er viktig, men at det likevel ikke trenger å påvirke deres atferd, innsats og engasjement i skolearbeidet. Svarene kan også være begrunnet i at elevene vet at det er klokt å prøve å lære for å tilfredsstille lærerne og skolen, altså en instrumentell begrunnelse. Det kan også tenkes at elevene virkelig er bevisste på verdien av det å kunne lære.

Tabell 14. Gjennomsnittsverdier, standardavvik og fordeling av svar for faktor 3: "Elevene utvikler forståelse av at læring er viktig".

Utsagn	N	Mean Alle	SD Alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD Kjønn	p<
17 Jeg forstår at det jeg lærer på skolen er nyttig for meg	1716	4.57	.697	B 4.59 U 4.52	.705 .678		G 4.52 J 4.62	.756 .632	0.03
19 Det er viktig å lære for å klare mest mulig selv	1708	4.66	.620	B 4.67 U 4.64	.637 .580		G 4.65 J 4.68	.657 .583	
20 Det er nyttig å lære for at jeg skal oppnå det jeg ønsker i framtida, f.eks. få meg jobb	1712	4.78	.561	B 4.77 U 4.80	.571 .535		G 4.78 J 4.78	.550 .564	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Når det likevel ikke alltid kommer til uttrykk i skolehverdagen, kan det være at lærerne ikke alltid lykkes like godt i å utløse potensialet hos elevene. En må også ta med i betraktningen at elevene har mange andre interesser og aktiviteter som er viktige for dem. Det er naturlig å tenke at læring er viktigere for lærerne, fordi det er jobben deres, mens for elevene er skolen noe de må gjennom for å realisere sine mål, men at de ikke ser sammenhengen mellom det som skjer i skolen og det de er opptatt av utenfor skolen. Det gjør at utgangspunktet blir ulikt når det gjelder hvordan en skal forholde seg til skolen og dens aktiviteter.

Når det gjelder utsagnet om elevene forstår at det de lærer på skolen er nyttig for dem, finner vi 94 % av svarene innenfor kategoriene "Ganske enig" og "Helt enig", med 65,9 % i den siste kategorien (figur 10). Det må betraktes som høye verdier. Materialet viser noe høyere skårer for barnetrinnet på dette utsagnet, men det er marginalt. Derimot er det signifikant forskjell mellom kjønnene i

favør av jentene. Det kan være naturlig å se dette i sammenheng med at jentene i større grad enn guttene ser ut til å tilpasse seg skolen. Mange forhold kan bidra til å forklare forskjellen, og det kan være et godt utgangspunkt for å drøfte dette med elevene, slik at læreren kan arbeide kollektivt med å utvikle denne forståelsen ytterligere, og ikke minst koble den bevisst til lærestoffet i det daglige. Utsagnet bør være gjenstand for utdypning og eksemplifisering fra elevenes side. Elevene bør også kunne redegjøre for hva dette betyr for dem når de er på skolen.

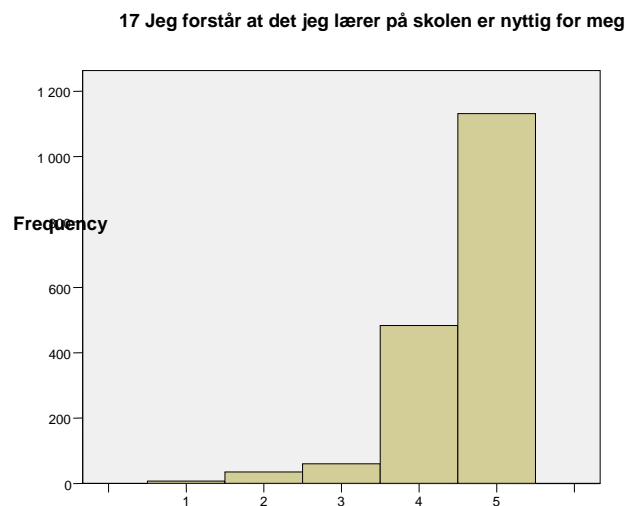


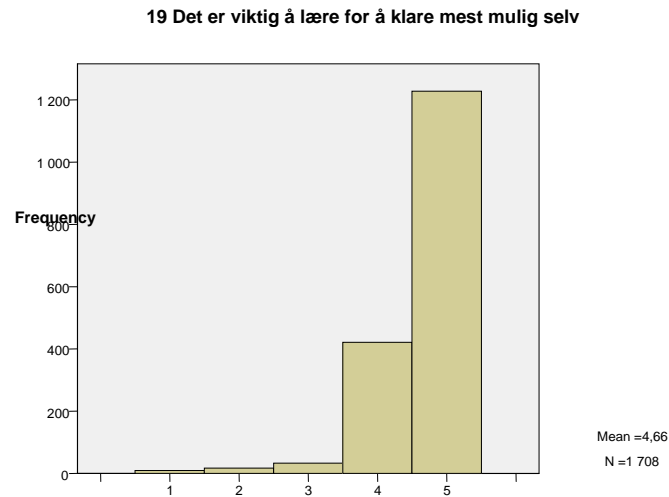
Fig 10. Fordeling av svar på utsagn 17.

Når det gjelder utsagn 19 om at det er viktig å lære for å klare mest mulig selv, er skårene noe høyere. Her ligger til sammen 96,5 % av svarene i de to øverste svarkategoriene, med 71,9 % i kategoriene ”helt enig” (figur 11). Resultatet gir likevel ikke grunnlag for å kunne si at elevene opplever den læringen som skjer på skolen som relevant i forhold til det å klare mest mulig selv. Det bør derfor være grunnlag for samtale og refleksjon i elevgruppa. Her fremkommer ingen signifikant forskjell mellom barne- og ungdomstrinnet eller mellom kjønnene. Når det gjelder viktigheten av å lære for å oppnå det en ønsker i framtida (figur 12), er det å få seg jobb brukt som eksempel. Det kan forklare hvorfor det er høyere skårer på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Forskjellen er imidlertid ikke signifikant. Her ligger 82,7 % av svarene i kategorien ”helt enig”.

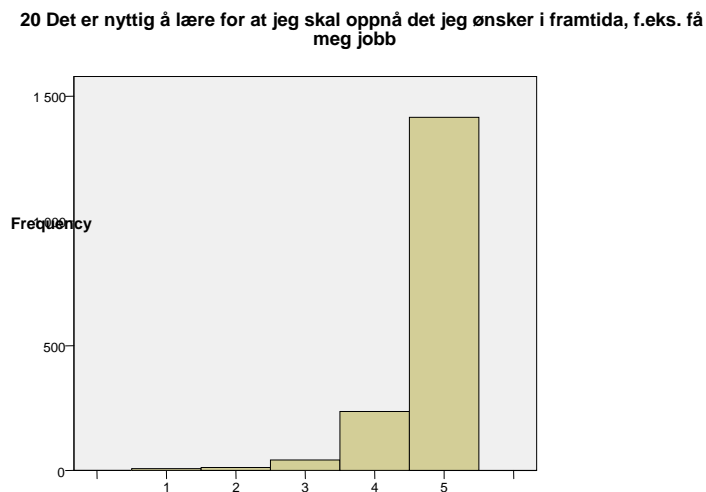
Hvis en ser disse to utsagnene (19 og 20) i sammenheng, ser det ut til at det er høy bevissthet om at læring er viktig hos elevene, med tanke på hva de skal oppnå i framtida. Koblet sammen med utsagn 17 (jeg forstår at det jeg lærer på skolen er nyttig for meg), kan det indikere at elevene også oppfatter læring i skolen som nyttig for hva de skal kunne oppnå i framtida. Alt i alt bør disse tre

utsagnene og elevenes svar på dem, danne et godt utgangspunkt for læringsrefleksjon i elevgruppa.

Med visse reserverasjoner bør området totalt sett gi tilfredsstillende indikasjoner på om elevene har utviklet en forståelse for at læring er viktig. Det kan imidlertid se ut som om det er en utfordring å få utløst dette potensialet i en del klasser.



Figur 11. Fordeling av svar på utsagn 19.



Figur12. Fordeling av svar på utsagn 20.

5.3 Mangfoldet i skolen nyttes som ressurs til læring for alle.

Dette området består av to faktorer. De to faktorene er "Læringsfremmende samhandling og holdning" og "Læringsfremmende kommunikasjon".

Disse to faktorene er av betydning for å utvikle et læringsfellesskap. Et læringsfellesskap utvikles når læring framstår som en sentral verdi i kulturen. Utgangspunktet for læring i skolen er at den enkelte skal lære best mulig i tråd med læreplanens mål i en gruppekontekst. Det er bare unntaksvis at elever skal ut av gruppekonteksten. Når gruppa har bevissthet om at læring er viktig, samhandler om læring og verdsetter hverandre i læringsarbeidet, kan vi håpe på at læringsfellesskap utvikles.

En kan stille spørsmål om skolen i større grad kan utnytte elevene som læringsressurs for hverandre. Med en individualistisk forståelse av tilpasset opplæring kan det tenkes at det blir mer legitimt å legge opp til individuelt læringsarbeid i elevgruppa, noe som fører til en avgrenset læringsrelasjon. Det vil si at det er begrenset hva slags læring som skjer når læringsarbeidet blir et forhold mellom eleven og læreboka eller oppgaven. Det vil ofte medføre begrenset kunnskapstilførsel eller forståelse relatert til elevens egne referanser for det som skal læres, samt at eleven henvises til eget repertoar av læringsstrategier. Når elever samarbeider om læring utvides læringsrelasjonene betraktelig. Da kan en drøfte ulike måter å løse oppgaver på, bryne egen forståelse mot andres og en må argumentere for eget syn og forståelse og dermed sannsynliggjøres en dypere forståelse. I et læringssamarbeid vil en også lære mye om medelever og medmennesker. Dette kan beskrives som en utvidet læringsrelasjon. I skolen skal elever arbeide både individuelt og sammen med andre. Spørsmålet er hvordan dette balanseres og begrunnes i skolehverdagen, slik at elevene utnyttes optimalt som læringsressurs for hverandre. Det kan ikke gis generaliserte svar på spørsmålet. Lærerne har et stort didaktisk handlingsrom med LK06. Begrensninger i dette handlingsrommet er kanskje først og fremst relatert til hvilke didaktiske anvisninger som gis gjennom læreverkene og samarbeid med kolleger. Derfor må spørsmålet om hvordan elevene nyttes som læringsressurs for hverandre drøftes på den enkelte skole ut fra skolens kontekst, og drøftingen må involvere elevene med utgangspunkt i hva de selv svarer på utsagnene på dette området som er basert på 2 faktorer.

5.3.1 Læringsfremmende samhandling og holdning

Som overskriften antyder, kan vi skille mellom to typer utsagn i denne faktoren. De 4 første utsagnene (27, 26, 28 og 32) er knyttet til handlinger, mens det siste utsagnet (25) er et uttrykk for holdning eller bevissthet.

Tabell 15 nedenfor viser også at det er lavere gjennomsnittsskårer på utsagn som er uttrykk for konkrete eller mer objektive kriterier.

Tabell 15. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 1:
 ”Læringsfremmende samhandling og holdning”.

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
27 Jeg hjelper andre elever å lære når det trengs	1707	3.79	1.001	B 3.82 U 3.73	1.010 .979		G 3.67 J 3.91	1.010 .979	0.00
26 Andre elever hjelper meg å lære når det trengs	1705	3.64	1.049	B 3.65 U 3.62	1.084 .964		G 3.53 J 3.75	1.088 .999	0.00
28 Jeg gjør det jeg kan for at vi skal ha det bra sammen på skolen	1710	4.25	.823	B 4.29 U 4.14	.818 .824	0.00	G 4.11 J 4.39	.861 .754	0.00
32 Jeg gir ros til andre elever når de har fått til noe	1703	3.44	1.084	B 3.54 U 3.20	1.082 1.051	0.00	G 3.29 J 3.58	1.126 1.020	0.00
25 Jeg husker på at ingen er like, og at alle kan noe om ulike ting	1708	4.22	.885	B 4.29 U 4.08	.866 .912	0.00	G 4.18 J 4.28	.896 .869	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Utsagnene 27 og 26 ses i sammenheng. Det er viktig at elever og lærere blir fortrolig med at elevene har en forpliktelse og oppgave med å hjelpe hverandre til å lære, i tillegg til at de selv skal ivareta egen læring. Dochy m.fl. (2002) finner at det å forklare og hjelpe medelever til å lære er en effektiv måte for selv å lære. Det er imidlertid en forutsetning at både lærere, elever og foreldre er kjent med den komplementære effekten som oppnås gjennom at elever hjelper hverandre i læringsarbeidet. Problemene oppstår når oppfatningen er at det å hjelpe andre elever går på bekostning av egen læring. I materialet finner en gjennomsnittsverdier på hhv. 3.79 og 3.64 på disse utsagnene. En kan merke seg at elevene gir uttrykk for at de gir mer hjelp enn hva de mottar. Der

hvor elevene skal beskrive egen atferd og medelevers atferd på de samme utsagnene, er det gjennomgående slik at vi får høyere skårer på beskrivelse av egen atferd, enn når de beskriver medelevene. Materialet indikerer at det er forbedringspotensial når det gjelder å nytte elevene som læringsressurs for hverandre i læringsarbeidet. Det fremkommer signifikante forskjeller mellom gutter og jenter på disse utsagnene. Jentene hevder at de både gir og mottar hjelp i større grad enn guttene. En ser også at det er større variasjon når det gjelder fordeling av svarene hos guttene enn hos jentene.

Elevene gir uttrykk for at de stort sett prøver å bidra til at alle skal ha det bra sammen på skolen (utsagn 28). 82,5 % av svarene ligger i kategoriene ”ofte” eller ”svært ofte” (figur 13). 2,8 % av svarene ligger i kategoriene ”sjelden” og ”svært sjelden”. Hva som ligger av handlinger og atferd i disse positive vurderingene, gir ikke materialet informasjon om. Utsagnet er av generell karakter, men en må anta at når elevene opplever å ha det bra sammen, vil det være lettere å utvikle et godt læringsmiljø. Det bør derfor elevene utfordres på å redegjøre for. Elevene på barnetrinnet svarer signifikant mer positivt enn elevene på ungdomstrinnet. En ser også at det er signifikant forskjell i favør av jentene når en sammenligner kjønnene.



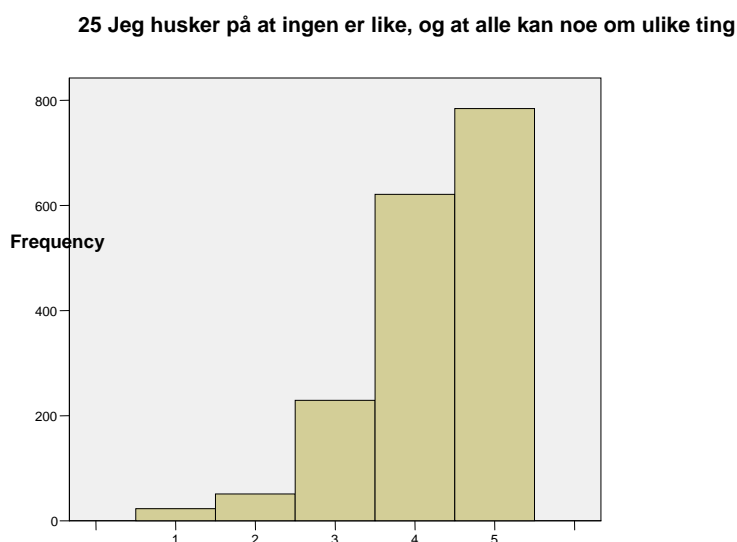
Figur 13. Fordeling av svarene på utsagn 28.

Utsagn 32 handler om i hvilken grad elevene gir positiv tilbakemelding til de andre, når de får til læringsarbeidet. Hvis dette utvikles slik at det blir vanlig i det daglige, vil det bidra til læringsfellesskap fordi det uttrykker at læring er en verdi i elevkulturen. Betydningen av at elevene gir hverandre tilbakemeldinger på dette, blir viktigere etter hvert som elevene kommer høyere opp i årstrinnene. Det henger sammen med at jevnalderssosialiseringen, som et element i frigjøringen fra de voksne, blir mer framtrødende jo eldre elevene blir (Frønes 1998). Samtidig bør en bevisstgjøre elevene på dette allerede fra skolestart, både

fordi gode holdninger bør utvikles så tidlig som mulig og fordi jevnaldersosialiseringen ser ut til å gjøre seg gjeldende på stadig lavere årstrinn. Det skyldes blant annet at andelen av minoritetsspråklige elever øker. En del av disse er blitt separert fra andre familiemedlemmer og har derfor behov for å utvikle identitet og oppleve tilhørighet sammen med elever med samme opprinnelse, kultur og religion (Demerath 1994). I denne sammenhengen beskrives jevnaldersosialisering også som et sårbarhetsfenomen.

I det opprinnelige spørreskjemaet var det også et utsagn som var rettet mot i hvilken grad elevene opplevde at de *fikk* ros når de lyktes i læringsarbeidet. På det utsagnet var gjennomsnittet 3.0, mens det er 3.44 på utsagnet om at de *gir* ros. Igjen ser en at elevene oppfatter seg selv mer positivt enn hvordan de oppfatter medelever. Analysen viser signifikant forskjell i favør av barnetrinnet når en sammenligner skoleslag, og signifikant bedre skårer i favør av jentene når en sammenligner kjønn.

Utsagn 25 er en indikator på hvorvidt elevene har bevissthet om at de ikke er like og at den enkelte vil ha ulike forutsetninger, styrke og potensial, og at de er oppmerksomme på det i læringsarbeidet. Svarene indikerer høy bevissthet om dette hos elevene, med et gjennomsnitt på 4.22 og mange svar i de øverste svarkategoriene (figur 14). En kan ut fra det spørre seg om dette avdekker at elevene har en grunnleggende forståelse og bevissthet som kan være grunnlag for en inkluderende skole. Igjen må en henvise spørsmålet til drøfting med elevene.



Figur 14. Fordeling av svarene på utsagn 25.

N

Materialet viser signifikant forskjell i favør av barnetrinnet. Kanskje blir elevene mer fokusert på seg selv på ungdomstrinnet, blant annet fordi eksamen etter hvert kommer nærmere, men det kan også tenkes at de blir påvirket av et individualistisk fokusert samfunn, etter hvert som de blir eldre og i større grad lar seg påvirke av omgivelsene.

5.3.2 Læringsfremmende kommunikasjon og bevissthet

Den andre faktoren på dette området omhandler grovt sett bevissthet og kommunikasjon om læring (tabell 16). Gjennom utsagn 23 bes elevene om å gi uttrykk for i hvilken grad de opplever at medelevene synes læring er viktig. Et gjennomsnitt på 3.48 ligger omtrent en skåreverdi lavere enn hva elevene svarer på området "Elevene utvikler forståelse for at læring er viktig", hvor de gir uttrykk for hva de selv mener (4.57 – 4.78). Også her ser vi at elevene rapporterer mer positivt for seg selv enn for medelever. Det har imidlertid kommet tilbakemeldinger fra en del lærere på at bruk av ordet "alle" kan ha medvirket til lav skåre på utsagnet ut fra en kategorisk tenkning hos elevene. Det vil si at hvis én elev i klassen ikke synes det er viktig å lære, så vil det føre til lave skårer. I det reviderte skjemaet benyttes derfor uttrykket "de andre" i stedet for "alle". Materialet viser signifikant forskjell mellom barne- og ungdomstrinn. Det viser at elevene på barnetrinnet i større grad oppfatter at medelevene synes læring er viktig, enn det en finner på ungdomstrinnet. Her finner en ikke signifikant forskjell mellom kjønnene.

Læringsrefleksjon om hvordan en kan lære mer (utsagn 30) får lav skåre. Gjennomsnitt for alle er 2.78. Det indikerer at det er stort utviklingspotensial for denne typen læringsrefleksjon. Det er signifikant lavere skårer på ungdomstrinnet, som bare oppnår 2.50 i snitt og bekrefter at fokus på læringsstrategier er svakere på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Samtidig gir materialet indikasjoner på at det også på barnetrinnet bør jobbes mer med læringsrefleksjon og -strategier på kollektivt grunnlag for å lære mer. Begrepet "mer" er brukt bevisst, fordi en antar at elevene lettere kan forstå det enn om en hadde brukt begrepet "lære bedre". Lærerne anbefales imidlertid å bruke begrepet "bedre" i refleksjon med elevene og gjennom arbeid med læringsstrategier. Det er sannsynlig at en kan få elevene til å lære mer gjennom å lære bedre. En kan også se dette utsagnet i sammenheng med utsagn 29, som handler om å snakke om hva de har fått til når de har arbeidet med oppgaver. Dette utsagnet kan romme bruk av kontrollstrategier, mulighet for å samtale om bruk av læringsstrategier, selvvurdering og muligheter for medelevvurdering. Det er noe høyere gjennomsnittsskårer her, men likevel ikke høyere enn at det bør arbeides mer for å bedre denne typen læringsrefleksjon, slik det framgår av tabell 16 nedenfor.

Tabell 16. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 2:
 ”Læringsfremmende kommunikasjon og bevissthet”.

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean trinn	SD Trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
23 I gruppa/ klassen min synes alle det er viktig å lære	1708	3.48	1.146	1.119	B 3.60	0.00	G 3.49	1.171	
				1.157	U 3.19		J 3.47	1.122	
30 Vi snakker sammen om hva vi kan gjøre for å lære mer	1703	2.78	1.159	1.192	B 2.90	0.00	G 2.80	1.198	
				1.026	U 2.50		J 2.76	1.118	
1 Vi snakker om hva skal lære før vi begynner å arbeide med oppgaver	1716	3.96	.906	.873	B 4.06	0.00	G 3.92	.930	
				.933	U 3.71		J 4.00	.881	
24 Når vi samarbeider om å løse oppgaver, får alle bruke det de er flinke til	1709	3.67	.998	.866	B 3.78	0.00	G 3.69	.896	
				.912	U 3.41		J 3.66	.869	
29Vi snakker sammen om hva vi har fått til når vi har arbeidet med oppgaver	1706	3.29	1.150	1.153	B 3.30		G 3.27	1.197	
				1.147	U 3.28		J 3.32	1.105	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Utsagn 1, hvor elevene svarer på om de snakker sammen om det de skal lære før de begynner å arbeide, kan romme mye. Det er også usikkert hva som egentlig måles med utsagnet, slik at begrepsvaliditeten ikke kan sies å være tilfredsstillende for presis måling av et fenomen. I utgangspunktet ønsket vi å finne ut om elevene hadde mål for læringsarbeidet. I pilotundersøkelsen hadde elevene problemer med å vite hva de skulle svare. Når vi spurte om de visste hva de skulle lære, visste de alltid det. Hvis faget var norsk, skulle de lære norsk, hvis det var matte, skulle de lære matte. Det som er det essensielle i utsagnet er

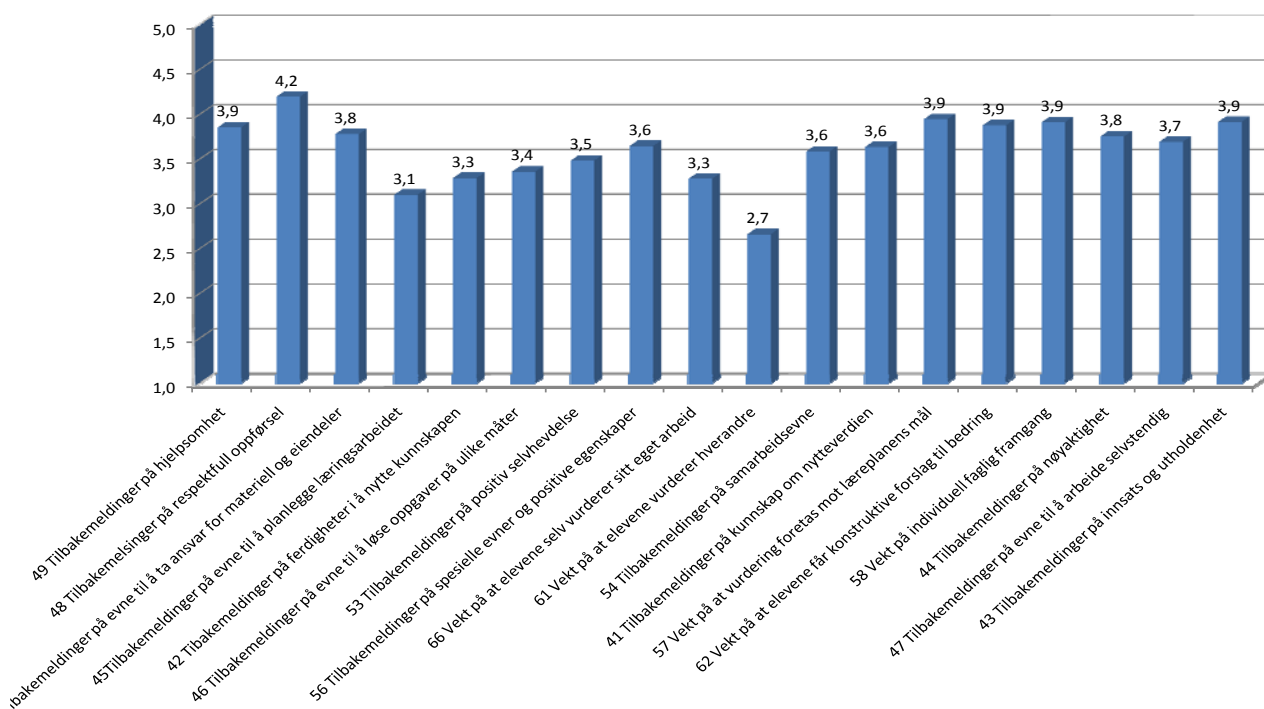
følgende spørsmål: Hvordan kan læreren være sikker på at elevene vet nøyaktig hva de skal lære og hvordan de bør legge opp læringsarbeidet for å lære det? For å finne ut av det ved hjelp av spørreskjema, må utsagnet operasjonaliseres i flere detaljerte underspørsmål. Den beste informasjonen får en sannsynligvis gjennom klasseromsobservasjon. Vi har valgt å beholde formuleringen inntil videre og ta en avgjørelse på om dette bør endres når vi konkluderer ut fra erfaringene i prosjektets andre fase, hvor vi følger opp bruken av instrumentet over tid. Da vil det være aktuelt å kartlegge om elevene har klare og avgrensede læringsmål, om de har forstått hvordan de bør legge opp læringsarbeidet, om det drøftes hvordan det de lærer kan komme til nytte for dem, og i hvilken grad elevene får mulighet og tid til å snakke sammen om dette i forkant. Det vil videre være interessant å se dette i sammenheng med presist frammøte til læringsøktene, og om det er raskt fokus på læring i elevgruppa fordi det bidrar til rasjonell tidsbruk og gode føringer for hele læringsøkta. En må også være åpen for at det ikke alltid er like stort behov for å snakke i forkant, fordi elevene skal arbeide med temaer, arbeidsmåter eller strategier som de er fortrolige med.

Imidlertid bør utsagnet være godt egnet til å drøfte med lærerne hvordan de introduserer læringsarbeidet for elevene. Det er relativt høyt gjennomsnitt, 3.96, men det indikerer likevel et forbedringspotensial. Det er også signifikant forskjell i retning av at det i større grad forekommer samtaler i forkant på barnetrinnet. Kvalitet og innhold og hva samtalene fører til for elevene, har vi ingen informasjon om.

Utsagn 24 dreier seg om i hvilken grad elevene får bidra med noe de er flinke til i læringsarbeidet. Dette utsagnet er ikke så godt spesifisert at en kan si konkret hva som ligger i svarene. Skolene har imidlertid ikke gitt tilbakemeldinger på at elevene har hatt vansker med å svare, eller at de har stilt spørsmål om hva som menes med utsagnet. For å få informasjon om det, bør antakeligvis elevene intervjues. Et annet forhold er at vi ikke vet omfanget av læringsarbeid hvor elevene samarbeider, slik at en ikke kan si noe om grunnlaget for elevenes oppfatning av dette. Utsagnet beholdes likevel inntil videre, fordi det gir et tilfredsstillende utgangspunkt for drøfting med elevene for å kunne oppfylle intensjonen om at elevene skal få utnytte og utvikle sine evner og talenter. En ser tross dette at elevene mener at de får bruke det de er gode på i større grad på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. Forskjellen er signifikant. Når dette ser ut til å være dårligere ivaretatt på ungdomstrinnet, kan det skyldes organisering av fagene/timene, opplevelse av å ha dårlig tid, sterk fagsentrering, sterkt fokus på å kvalifisere elevene til eksamen, lærerens didaktiske disposisjoner eller begrenset tro på elevenes evne til å ta ansvar. Det gir imidlertid ikke materialet grunnlag for å mene noe om.

6 Hva forteller lærerne?

Lærerskjemaene forteller noe om lærernes praksis på områdene **tilbakemelding og vurdering, kvaliteter og strukturer i undervisningen** samt **medvirkning til tilpasning**. Først vises en samlet oversikt over gjennomsnittsverdiene på lærernes svar på området ”Vurdering og tilbakemelding” (figur 15). Deretter drøftes de enkelte faktorene. De høyeste skårene oppnås på vurdering som fremmer læringsfelleskap og vurdering for individuell framgang, mens vurdering av læringsstrategier og noen formative aspekter ser ut til å være dårligere ivaretatt.



Figur 15. Samlet oversikt gjennomsnittsverdiene på lærernes svar på området ”Vurdering og tilbakemelding”.

6.1 Tilbakemelding og vurdering

6.1.1 Tilbakemelding som fremmer læringsfelleskap

Når det gjelder området tilbakemelding og vurdering, består det av seks faktorer. Den første, som består av tre utsagn, er tilbakemelding som fremmer læringsfelleskap med utgangspunkt i egenskaper eller ferdigheter som gjelder evne til hjelpsomhet, respektfull oppførsel og det å ta ansvar for materiell og eiendeler (tabell 17). Analysen viser gjennomsnittsverdier på rundt 4 på disse tre utsagnene. Alt i alt bør dette vurderes som rimelig godt ivaretatt, selv om det kan bli bedre. Gjennomgående finner vi de høyeste skårene på barnetrinnet, men

forskjellen er bare signifikant for tilbakemeldinger på hjelpsomhet. Hva som er respektfull oppførsel kan

Tabell 17. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 1: "Tilbakemelding som fremmer læringsfellesskap2.

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
49Tilbakemeldinger på hjelpsomhet	263	3.85	.724	B 4.02 U 3.59	.680 .737	0.00	M 3.70 K 3.92	.787 .707	
48Tilbakemeldinger på respektfull oppførsel	264	4.19	.758	B 4.29 U 4.02	.698 .838		M 4.06 K 4.22	.931 6.84	
52Tilbakemeldinger på evne til å ta ansvar for materiell og eiendeler	264	3.78	.745	B 3.81 U 3.73	.775 .736		M 3.69 K 3.82	.627 .819	

SD (Standard deviation): Standardavvik

sikkert diskuteres, men det er ikke kommet noen reaksjoner fra skolene som indikerer at det er problematisk å gi begrepet et innhold. Det kan tyde på at skolene kan ha en relativ omforent forståelse av hva som er akseptabel atferd. Standardavviket tilsier at det er relativt liten spredning i svarene på disse utsagnene, noe som kan indikere kollektiv enighet når det gjelder å ivareta disse forholdene. Utsagnene må sies å omfatte forhold som er grunnleggende viktige for å utvikle et godt fellesskap og et trygt og forutsigbart miljø for elevene. Det er også egenskaper som verdsettes i samfunnet utenfor skolen. Gode ferdigheter her vil gjøre det lettere for elevene å fungere i ulike sosiale sammenhenger. Systematisk vurdering og tilbakemelding som bidrar til at elevene utvikler disse egenskapene vil også fremme elevenes sosiale kompetanse. Når hjelpsomhet er rettet mot å hjelpe medelever i læringsarbeid, vil det kunne være direkte læringsfremmende.

6.1.2 Tilbakemelding som fremmer utvikling og bruk av læringsstrategier

De tre utsagnene i faktor 2, viser lite tilfredsstillende praksis når det gjelder tilbakemelding på elevenes bruk av læringsstrategier (tabell 18). Det er godt samsvar mellom elevenes rapportering (utsagn 14, 13 og 6) på bruk av læringsstrategier og det lærerne rapporterer om egen praksis når det gjelder tilbakemelding på dette. Det kan indikere at det er sammenhenger mellom disse faktorene.

Tabell 18. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 2:
 ”Tilbakemelding som fremmer utvikling og bruk av læringsstrategier”.

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	Mean kjønn	p<
45Tilbakemeldinger på evne til å planlegge læringsarbeidet	264	3.10	.884	B 2.94	.957	0.01	M 3.16	.862	
				U 3.32	.657		K 3.08	.815	
42 Tilbakemeldinger på ferdigheter i å nytte kunnskapen	263	3.29	.819	B 3.21	.816		M 3.23	.837	
				U 3.44	.834		K 3.34	.847	
46 Tilbakemeldinger på evne til å løse oppgaver på ulike måter	263	3.36	.843	B 3.30	.866		M 3.46	.774	
				U 3.45	.782		K 3.38	.809	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Funnene er i tråd med det en finner i PISA når det gjelder elevenes bruk av læringsstrategier (Kjærnsli m.fl. 2004).

Ut fra svarene på disse tre utsagnene, finner en at tilbakemeldinger på læringsstrategier ser ut til å være bedre ivaretatt på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Imidlertid er forskjellen bare signifikant på utsagn 45. Elevmaterialet, derimot, viste signifikante forskjeller i favør av barnetrinnet når det gjaldt elevenes bruk av læringsstrategier og -referanser. Det kan indikere at lærerens tilbakemeldinger ikke oppfattes som så viktig av elevene, eller at det ikke påvirker dem til å vektlegge læringsstrategier. Imidlertid er ikke utsagnene som elevene tok stilling til identiske med det vi spør lærerne om, slik at det er vanskelig å korrelere utsagnene med hverandre. Samtidig forteller ikke lærernes svar noe om ”vektingen” av tilbakemelding på læringsstrategier sett opp mot vektingen av andre forhold som vurderes, f. eks. om oppgavene har riktige løsninger og svar. Imidlertid må en vurdere hvor stor vekt en skal legge på forskjellene, all den tid skårene jevnt over må sies å være lave og forskjellen bare er signifikant på ett utsagn. Likevel bør funnene drøftes på skolen for å bedre praksis, fordi utvikling og bevisst bruk øker sannsynligheten for at elevene kan lære bedre (og mer) i alle fag.

6.1.3 Tilbakemelding som fremmer utvikling av evner og talenter

Faktoren som gjelder tilbakemeldings- og vurderingspraksis rettet mot evner og talenter ser ut til å være noe bedre ivaretatt enn den første faktoren (tabell 19). Denne faktoren inneholdt to utsagn. Skolen skal legge til rette for at alle elever

skal ha mulighet for å utvikle og nytte sine evner i læringsarbeidet. Elevenes evner kan omfatte et utall av egenskaper, alt fra musikk, skuespillerferdigheter og omsorgsevne, til glitrende faglige kunnskaper og ferdigheter. Det vil kreve mye av lærerne hvis en skal klare å ivareta et stort spekter av individuelle evner i det daglige læringsarbeidet. Det er derfor mer et spørsmål om i hvilke sammenhenger dette skal kunne gis plass, og hvordan de individuelle talentene kan nyttes for å nå målene i læreplanen,. Materialet gir ingen informasjon om hvordan dette håndteres i praksis. Det kan best avdekkes gjennom lærerintervjuer og klasseromsobservasjon.

For at elevene skal kunne utvikle individuelle talenter, kreves også at elevene kan synliggjøre disse og hevde dem på en positiv måte. Dermed blir positiv selvhevdelse en forutsetning for å utvikle slike egenskaper. I motsatt fall vil det bli opp til omgivelsene å bidra til og tillate at det skjer. En finner at lærerne på barnetrinnet ser ut til å ha noe høyere bevissthet på denne faktoren, men det er ikke signifikant. En ser også at det er noe høyere skårer hos kvinnelige lærere enn hos mannlige. Gjennomsnittsskårene, slik det går fram av tabell 19, er totalt sett så lave at de bør avstedkomme skolevise drøftinger.

Tabell 19. *Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 3: "Tilbakemelding som fremmer utvikling av evner og talenter".*

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
53 Tilbakemeldinger på positiv selvhevdelse	264	3.48	.854	B3.51	.888		M3.46	.958	
				U3.43	.834		K3.52	.808	
56 Tilbakemeldinger på spesielle evner og positive egenskaper	264	3.64	.721	B3.67	.719		M3.60	.769	
				U3.63	.715		K3.69	.695	

SD (Standard deviation): Standardavvik

6.1.4 Formative aspekter ved tilbakemelding og vurdering.

Formativ (læringsfremmende) vurdering omhandler måter å drive vurdering på som skal hjelpe elevene i læringsarbeidet (Black & William 2004). I prinsippet skal all undervisvurdering være formativ. Elevvurdering blir imidlertid bare formativ når læreren gjør den formativ. Lærere kan drive undervisvurdering uten at det er til hjelp for elevens læring, for eksempel hvis læreren unnlater å gi eleven konstruktive anvisninger på hvordan eleven skal arbeide videre for å nå læringsmål. Noen forhold trekkes ofte fram som spesielt læringsfremmende. Selvvurdering, medelevvurdering og bruk av kriterier for måloppnåelse

(kriteriebasert vurdering) er eksempler på det. Det er mange forhold som legges inn under paraplyen formativ vurdering. Noen av disse kan være vanskelig å skille fra tradisjonell god undervisning eller bevisst bruk av læringsstrategier. Det kan være måten lærerne legger opp spørsmål-svar-sekvenser på, eller at de tillater elevene å reflektere over egen læring (Gater m.fl. udatert).

I instrumentet er det to faktorer som fungerer som indikatorer på formativ vurdering generelt. Det er faktor 4 med utsagn 66, 61, 54 og 41 (tabell 20) og faktor 5 med utsagn 57,62 og 58 som er knyttet spesielt opp mot den enkelte elev. Den siste faktoren har fått betegnelsen "Vurdering for individuell framgang", men inneholder klare formative aspekter.

At elevene vurderer seg selv (utsagn 66) får en gjennomsnittsskåre på 3.28. Det indikerer at selvvurdering ikke er satt tilstrekkelig i system ennå. Det er ikke signifikante forskjeller mellom barne- og ungdomstrinn eller mellom mannlige og kvinnelige lærere. Behovet for å utvikle denne vurderingsformen ser derfor ut til å være til stede i hele grunnskolen. Problemet som lærerne anfører, er ofte knyttet til at de ikke opplever å ha tid. Det kan også tenkes at en del lærere mener at elevene ikke bør eller kan ta ansvar for vurdering, slik at det bør være en oppgave for læreren alene.

Medelevvurdering (utsagn 61) er det aspektet som får den laveste skåren i hele materialet. En del lærere er erfaringsmessige skeptiske til medelevvurdering, blant annet fordi de frykter at elever som ikke lykkes så godt på skolen kan få negative opplevelser gjennom en slik vurderingsform. Flere argumenterer imidlertid for at denne vurderingsformen fremmer læring på en god måte, når elevene har lært det (Falchikov 1996, Biggs 1994, Brown m. fl. 1994). Det skal imidlertid anføres at det finnes noen utfordringer også, men de ser ut til å kunne overvinnes gjennom målrettet arbeid. En skåre på 2.66 i snitt, antyder at dette er en lite utviklet vurderingsform i norsk skole, både på barne- og ungdomstrinnet.

Samarbeidsevne (utsagn 54) er viktig i ethvert henseende hvor det er snakk om læring. Imidlertid er det også en viktig forutsetning for medelevvurdering, fordi en må samarbeide på en taktfull og hensynsfull måte for at denne vurderingsformen skal fungere. Derfor må medelevvurdering sees i sammenheng med både samarbeidsferdigheter og sosial kompetanse. Analysen viser at lærerne har forbedringspotensial når det gjelder vurdering av samarbeidsferdigheter. Det gjelder hele grunnskolen, og det er ingen signifikant forskjell mellom kjønnene når det gjelder vurderingspraksis knyttet til dette utsagnet.

Skolene ser også ut til å ha forbedringspotensial på at elevene vurderes når det gjelder å forstå hvordan de skal benytte det de lærer (utsagn 41). Refleksjon om dette vil kunne fremme motivasjon og dypere forståelse ved at det lærte settes

inn i relevante sammenhenger for elevene. Det stilles også krav om at de to siste utsagnene skal ivaretas i undervisningen gjennom prinsippene for opplæringen. Tabell 20 viser gjennomsnittsskårer for lærernes svar på bruk av formativ vurdering.

Tabell 20. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 4: ”Formative aspekter ved tilbakemelding og vurdering”.

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
66 Vekt på at elevene selv vurderer sitt eget arbeid	264	3.28	.777	B3.20	.811		M3.23	.765	
				U3.36	.728		K3.30	.792	
61 Vekt på at elevene vurderer hverandre	264	2.66	.778	B2.65	.803		M2.57	.844	
				U2.67	.791		K2.68	.773	
54 Tilbakemeldinger på samarbeidsevne	264	3.58	.775	B3.55	.856		M3.53	.775	
				U3.61	.673		K3.60	.810	
41 Tilbakemeldinger på kunnskap om nytteverdien	264	3.63	.701	B3.65	.723		M3.60	.730	
				U3.61	.673		K3.72	.652	

SD (Standard deviation): Standardavvik

6.1.5 Vurdering for individuell framgang

De tre utsagnene som inngår i faktor 5 har også en klar læringsfremmende funksjon (tabell 21). Kjennetegn på måloppnåelse utvikles med utgangspunkt i læreplanens mål. Relevant læring som elevene skal prøves på, og som skal sikre læring etter læreplanens intensjoner, må være forankret i læreplanens mål (utsagn 57). Bare unntaksvis kan en avvike fra disse. Læringsarbeid som avviker fra målene vil derfor kunne bringe eleven vekk fra den læring som anses som viktig i skolen. Det er interessant at en ikke oppnår høyere gjennomsnittsskåre enn 3.94 på dette utsagnet. Det kan tolkes som at det enten foregår en del undervisning som ikke er i tråd med læreplanens mål, eller at lærerne vurderer elevene på områder eller ferdigheter som ikke kan relateres til læreplanen, eller som lærerne ikke kan relatere til læreplanen. Lærere på ungdomstrinnet skårer høyere enn barnetrinnets lærere. Forklaringer her kan være at elevene på barnetrinnet driver med flere ”ikke-pedagogiske” aktiviteter (Haug 2006) og at det er sterkere fagretting og eksamensretting på ungdomstrinnet. En ser videre at mannlige lærere skårer signifikant lavere sett i forhold til både trinn, kvinnelige lærere og snittet generelt. Hva som ligger til grunn for dette, kan vi ikke si noe om ut fra de data vi har.

Når det gjelder tilbakemelding som innbefatter forslag om hva elevene skal gjøre for å bedre læringen (utsagn 62), er det forholdsvis høye skårer, men likevel ser en muligheter for bedring også her. Ungdomstrinnet ligger marginalt høyere enn barnetrinnet og kvinnelige lærere ubetydelig høyere enn mannlige. En finner stort sett det samme når det gjelder tilbakemeldinger på individuell framgang (utsagn 58). Også her kan praksis bedres.

Samlet sett ser en at de vurderingsformene som kan beskrives som formative, ser ut til å være til stede i varierende grad. Som sagt består formativ vurdering av mange ulike elementer, og det er derfor ikke overraskende at de forekommer i ulik grad. Det betyr at en ikke kan snakke om at skoler enten bedriver formativ vurdering, eller ikke. Av det som beskrives som formativ vurdering i dag, er det mye som har vært praktisert i lang tid. En ser da også at disse er bedre ivaretatt enn andre og nyere vurderingsformer som for eksempel medelevvurdering, selv om det også har vært brukt i enkelte sammenhenger i lang tid.

Formativ vurdering kan derfor sies å forekomme i varierende grad i de fleste skoler, avhengig av hvilke formative elementer en ser etter. Det ser imidlertid ut til at det fortsatt står igjen mye for å få satt formativ vurdering bedre i system.

Tabell 21. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 5: "Vurdering for individuell framgang".

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
57 Vekt på at vurdering foretas mot læreplanens mål	264	3.94	.809	B 3.86	.836		M 3.69	.894	.003
				U 4.11	.805		K 4.03	.776	
62 Vekt på at elevene får konstruktive forslag til bedring	264	3.88	.762	B 3.74	.806	0.02	M 3.81	.786	
				U 4.06	.712		K 3.87	.782	
58 Vekt på individuell faglig framgang	264	3.91	.724	B 3.87	.805		M 3.74	.652	
				U 3.97	.609		K 3.94	.763	

SD (Standard deviation): Standardavvik

6.1.6 Vurdering av kvaliteter i elevens læringsarbeid

Kvaliteter i elevenes læringsarbeid (faktor 6) handler om at elevene skal lære å sette seg mål for læringsarbeidet (tabell 22). Før elevene starter å arbeide med oppgaver bør de kunne gi uttrykk for hva som er viktig å ha ivaretatt når arbeidet er ferdig. Er det nok å ha gjort det som skal gjøres, er det viktigste å bli ferdig, skal svaret være rett, skal det ferdige produktet være ordentlig og presentabelt, skal jeg kunne si at jeg har gjort mitt beste? Dette er eksempler på at elever setter seg mål i læringsarbeidet. ”Sluttmålet med opplæringa er å anspore den enkelte til å realisere seg selv på måter som kommer fellesskapet til gode” (LK06:20). Å realisere seg selv handler om å sette seg mål og arbeide målrettet for å nå målene. I skolen kan elevene lære dette gjennom å sette seg mål i læringsarbeidet, og lærerne bør systematisk vurdere og gi tilbakemelding på slike mål, som da kan beskrives som kvaliteter i læringsarbeidet. Noen kvaliteter er av generell karakter, slik som de tre utsagnene i denne faktoren, mens i andre tilfeller vil kvaliteter komme til uttrykk gjennom kompetansemålene i læreplanen. Utsagnene i instrumentet gir her, som på de andre områdene, bare indikasjoner på om dette er ivaretatt i skolens vurderingspraksis.

Tabell 22. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 6: ”Vurdering av kvaliteter i elevens læringsarbeid”.

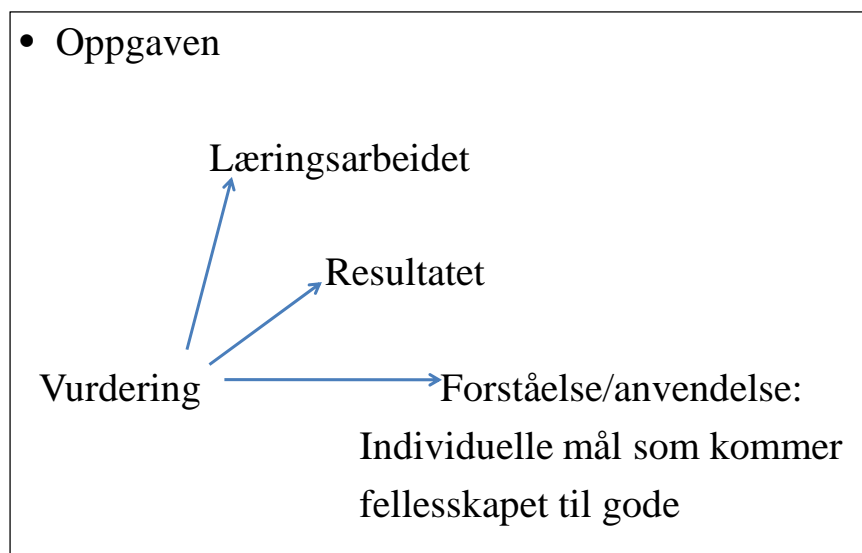
Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
44 Tilbakemeldinger på nøyaktighet	264	3.75	.759	B3.87	.748	0.04	M3.67	.756	
				U3.58	.780		K3.75	.768	
47 Tilbakemeldinger på evne til å arbeide selvstendig	264	3.69	.786	B3.72	.820		M3.74	.774	
				U3.63	.759		K3.66	.808	
43 Tilbakemeldinger på innsats og utholdenhet	264	3.91	.806	B3.91	.830		M3.83	.816	
				U3.89	.751		K3.93	.823	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Gjennomsnittskårene ligger grovt sett i området 3.5 til 3.9 og viser noe variasjon mellom trinn og kjønn. Det er signifikant forskjell mellom tilbakemelding på nøyaktighet på trinnene (utsagn 44). Barnetrinnets lærere ser ut til å legge mer vekt på dette enn hva som er tilfelle på ungdomstrinnet. Erfaringer fra arbeid med lærergrupper og skoler viser at lærerne ofte klager på elevenes arbeidsinnsats. En del lærere etterlyser ”flid” i dagens skole, og kunne tenke seg at dette igjen kunne være et vurderingskriterium. Selvstendighet i arbeidet, samt innsats og utholdenhet (utsagn 47 og 43), kan også defineres som elementer i læringsstrategier og viser hvordan de ulike faktorene tangerer hverandre.

Skårene på utsagnene viser at det også her finnes forbedringspotensial når det gjelder å sette tilbakemeldinger på kvaliteter i læringsarbeidet bedre i system, samt å utvikle en høyere kollektiv bevissthet for systematisk vurdering.

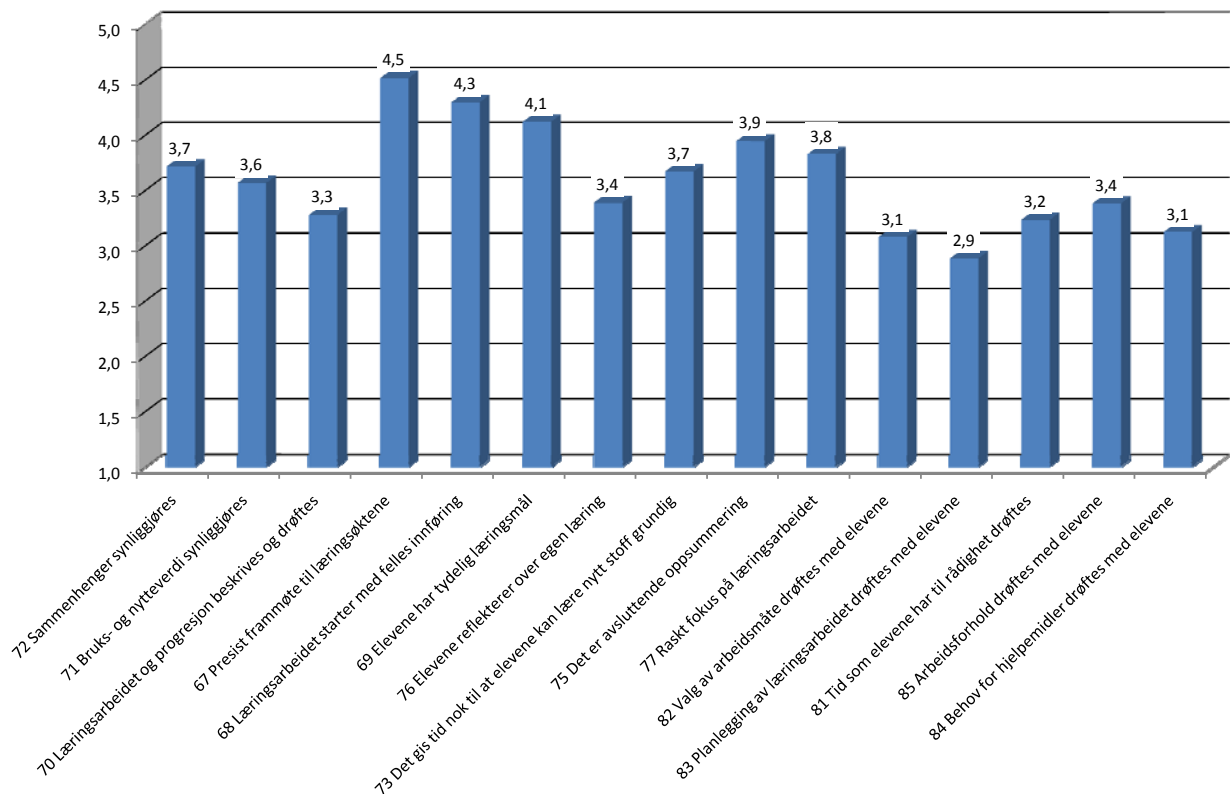
En kan konkludere med at det er en vei gå for å utvikle skolens vurderingspraksis til å bli mer helhetlig, slik at praksisen blir i tråd med forskriftene og slik at den ivaretar læreplanens tre ulike deler på en bedre måte. Det innebærer at vurdering må rettes mot både resultater, løsningsarbeid og refleksjon over hvordan det som læres i skolen skal hjelpe elevene i det videre livsløpet (figur 16). Vurdering som er rettet mot læringsarbeidet eller løsningsarbeidet vil bidra til å utvikle læringsstrategier og sosial kompetanse gjennom samarbeidslæring. Denne vurderingen skal gi elevene tilbakemelding på hva de har lyktes med og hva de må gjøre for å bevege seg videre mot læringsmålene, og skal samtidig gi tilbakemelding på individuell framgang. Vurdering av resultater avdekker i hvilken grad løsningsarbeidet har vært vellykket (hovedsakelig knyttet til fag) og bidrar til å motivere elevene når de lykkes. Forutsetningen må imidlertid være at elevene selv har oppnådd resultatet gjennom læringsarbeid, og ikke ved å kopiere det som andre elever har kommet fram til. Vurdering knyttet til forståelse og anvendelse vil avdekke om en har lyktes med å sette det lærte inn i en sammenheng, og gjennom at elevene forstår hvordan det kan brukes i framtida og i ulike sammenhenger.



Figur 16. De tre områdene som vurdering bør rettes mot.

6.2 Læringsfremmende kvaliteter og strukturer i undervisningen

Som tidligere antydnet kan det være vanskelig å skille mellom kvaliteter og strukturer. Ordet kvalitet henspiller på egenskap eller særtrekk, i dette tilfellet forstått som noe som preger eller er til stede i undervisningen. Når slike kvaliteter blir faste trekk i undervisningen kan de defineres som både kvaliteter og strukturer. Det blir dermed vanskelig å plassere utsagnene i en bestemt kategori. Figur 17 viser en samlet oversikt over gjennomsnittsverdiene av lærernes svar på områdene ”Kvaliteter og strukturer i undervisningen” og ”Medvirkning for tilpasning”. Materialet viser til dels store forskjeller i hvordan læringsfremmende kvaliteter og strukturer er til stede. En finner også at elevmedvirkning i kjernevirksomheten er begrenset.



Figur 17. Samlet oversikt over gjennomsnittsverdiene av lærernes svar på utsagn innenfor områdene ”Kvaliteter og strukturer i undervisningen” og ”Medvirkning for tilpasning”.

6.2.1 Progresjon og relevans

Sammenheng og helhet (tabell 23) henspiller på at temaer som elevene skal lære settes i sammenheng med andre fag, noe elevene kan fra før, hva det kan brukes til i framtid og med hvordan det kan komme til nytte for elevene på andre arenaer enn på skolen (figur 6). Det gjør at det blir lettere for elevene å plassere de enkelte læringsmålene inn i en større sammenheng. Det bør bidra til å gjøre

læringen mer meningsfull, samtidig som det øker muligheten for at elevene lærer bedre fordi de kan bruke flere innfallsvinkler som utgangspunkt for læring og forståelse. Lærerne har blitt forklart dette i forkant av utfylling av skjemaene. For utsagn 72 viser analysen en gjennomsnittskåre på 3.72 med ubetydelige forskjeller mellom mannlige og kvinnelige læreres undervisning. Imidlertid er det signifikant forskjell mellom barne- og ungdomstrinnet i favør av sistnevnte. Ut fra at læringsstrategier ser ut til å være mindre vektlagt på ungdomstrinnet, kan dette være noe overraskende. På den annen side kan det være naturlig å vektlegge dette sterkere på ungdomstrinnet fordi det der fokuseres mer på videre skolekarriere og krav som tilfredsstilles for å komme inn på førstevalg på videregående skole. Dette henger sammen med hva det lærte kan brukes til (utsagn 71). Et annet forhold kan være at lærerne på ungdomstrinnet må bruke mer tid på begrunnelser, fordi elevene ofte spør: "Hvorfor skal vi lære dette, da?". En ser at dette kan henge sammen med utsagnet om at "bruks- og nytteverdi synliggjøres. Der finner vi marginalt høyere skåre på ungdomstrinnet. Det kan tolkes som at det på ungdomstrinnet legges noe mer vekt på sette det som skal læres inn i en sammenheng. En finner likevel at det totalt sett kan være mulig å bedre praksis også her, se tabell 23 nedenfor.

Tabell 23. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 1: "Progresjon og relevans".

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
72 Sammenhenger synliggjøres	264	3.72	.749	B3.59 U3.88	.752 .727	0.03	M3.77 K3.73	.641 .784	
71 Bruks- og nytteverdi synliggjøres	264	3.57	.721	B3.53 U3.65	.757 .696		M3.60 K3.62	.689 .745	
70 Læringsarbeidet og progresjon beskrives og drøftes	264	3.28	.826	B3.17 U3.43	.873 .767		M3.23 K3.35	.765 .853	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Gjennomsnittsverdien på utsagn 70 (Læringsarbeid og progresjon drøftes med elevene) er den laveste i denne faktoren. Det er tidligere antydnet at noen læringsaktiviteter ikke krever drøfting i forkant, for eksempel når det er snakk om temaer og arbeidsmåter som elevene er kjent med fra før. Imidlertid kan det være klokt å ha en kort innledning/innføring som tydelig markerer starten på læringsarbeidet. Det kan medføre at flere elever kommer raskt inn i arbeidet samtidig som det kan bidra til å redusere uro. De lave skårene på dette utsagnet

indikerer at det kan være grunnlag for skolevise drøftinger om hvordan en håndterer oppstarten av læringsarbeidet.

6.2.2 Læringsfremmende strukturer

Denne faktoren gir indikasjoner på bruk av strukturer som fremmer læring og som kan gjennomføres på tvers av fag, alderstrinn og skoleslag, slik tabell 24 viser.

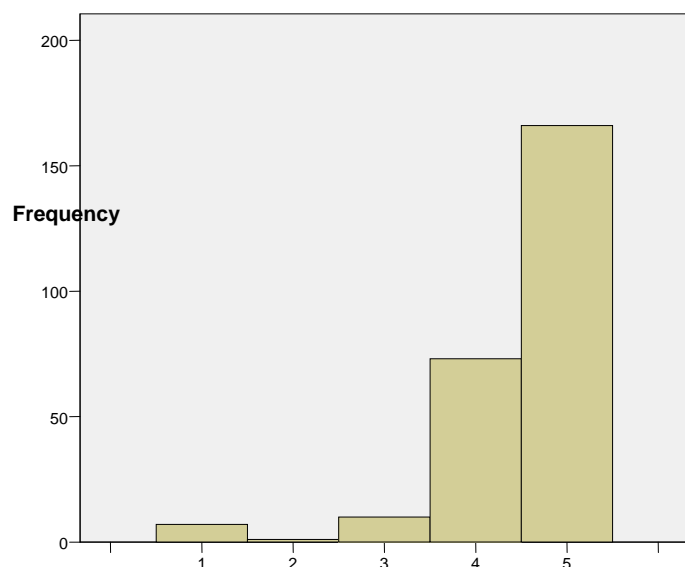
Tabell 24. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 2: "Læringsfremmende strukturer i undervisningen".

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
67 Presist frammøte til læringsøktene	257	4.52	.825	B 4.49 U 4.55	.917 .719		M 4.41 K 4.53	.913 .825	
68 Læringsarbeidet starter med felles innføring eller oppsummering fra forrige læringsøkt	264	4.30	.701	B 4.29 U 4.32	.669 .789		M 4.10 K 4.38	.871 .638	
69 Elevene har tydelige læringsmål	264	4.12	.735	B 4.05 U 4.26	.767 .672		M 4.06 K 4.17	.657 .762	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Når det gjelder presist frammøte til læringsøktene (utsagn 67 i faktor 2), ser dette ut til å være godt ivaretatt på begge trinnene hos de fleste lærere, med gjennomsnittsskåre på rundt 4.5 (tabell 24). Utsagnet skiller ikke på lærere og elever, fordi poenget er at det må gjelde alle, all den tid undervisningen skal innbefatte alle i et læringsfellesskap. Vi vet derfor ikke om respondentene har tenkt på alle, eller om de har tenkt på seg selv eller elevene når de har svart. Det kan ha konsekvenser for validiteten i utsagnet. Det er heller ikke angitt hva som er forståelsen av begrepet "presis" eller hva lærerne mener kan tolkes som presist i den aktuelle konteksten. Det gjør at det kan være klokt å tolke resultatene med visse reserverasjoner. Utsagnet bør imidlertid være relevant som utgangspunkt for drøfting på den enkelte skole, fordi det kan bidra til en kollektiv bevissthet, med tanke på å utnytte elevtida bedre. Svarene gir en tydelig spissfordelt kurve (kurtosis=7.150). 93 % av svarene befinner seg i de to øverste kategoriene som vist i figur 18 nedenfor.

67 Presist framsmøte til læringsøktene

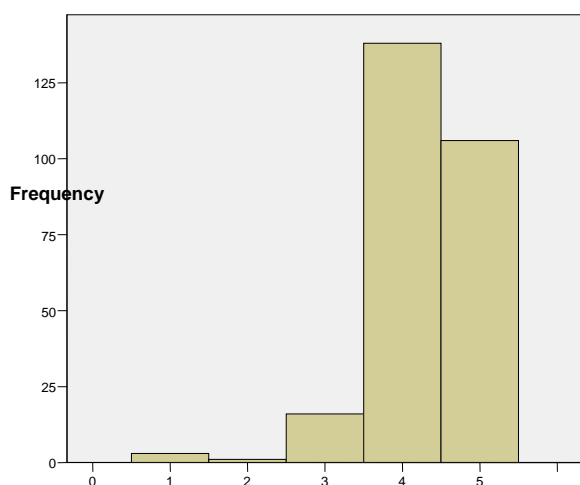


Figur 18. *Fordeling av svarene på utsagn 67.*

At læringsarbeidet starter med felles innføring eller oppsummering fra forrige læringsøkt (utsagn 68), skal ivareta to forhold. Felles innføring bidrar til å utvikle et læringsfellesskap. Om elevene skal arbeide individuelt eller i grupper, så er likevel utgangspunktet at alle er sammen om det som er tema for læringsøkta. Formålet er altså å utvikle kollektivt samhold og tilhørighet. Elever som får individuelt tilrettelagte opplegg organisert andre steder, f. eks. som spesialundervisning, vil da likevel oppleve å tilhøre gruppa, før de fjernes fra fellesskapet.

Felles innføring vil også signalisere en klar start på læringsarbeidet. Hvis læringsarbeidet er en fortsettelse fra en tidligere læringsøkt, vil en repetisjon bidra til å aktivisere forkunnskap og hjelpe elevene til et raskt læringsfokus, samt at det kan bidra til å sikre progresjon og sammenheng i undervisningen. En finner til dels høye gjennomsnittsskårer også på dette utsagnet. Det er ingen signifikante forskjeller mellom undergrupper, men svarene er også her spissfordelt (kurtosis = 4.292), med hovedvekten av svar på de øverste kategoriene (figur 19). Materialet gir ikke svar på hvorvidt innføringen ivaretar at alle elevene forstår hva de skal lære og hvordan læringsarbeidet kan legges opp. Det må avklares gjennom for eksempel klasseromsobservasjon og samtaler med elevene.

68 Læringsarbeidet starter med felles innføring



Figur 19. Fordeling av svarene på utsagn 68.

Utsagnet om at elevene har tydelige læringsmål (utsagn 69) får også relativt høy gjennomsnittsskåre. Når en ser på den prosentvise fordelingen av svarene, oppgir 30% av lærerne at elevene svært ofte har tydelige mål for læringa, mens 50% oppgir at elevene ofte har tydelige mål og rundt 16% oppgir at det forekommer mer sjelden. Svarene viser at elevene til en viss grad arbeider uten tydelige læringsmål og at det ikke er signifikante forskjeller mellom trinnene.

6.2.3 Effektiv læring

De fire utsagnene som utgjør denne faktoren, kan også til en viss grad betegnes som kvaliteter. Refleksjon over egen læring krever kompetanse, bevissthet og analytiske ferdigheter hos eleven. Det er også noe som må læres. Hvorvidt eleven får anledning til å lære å bruke refleksjon (utsagn 76), avhenger av om læreren legger opp til det og setter det i system innenfor rammene av undervisningen. Gjennomsnittsskåren er heller ikke høyere enn 3.39 på dette utsagnet og det er ingen signifikante forskjeller mellom trinn eller kjønn (tabell 25). Tallene her avviker heller ikke mye fra hva elevene svarer på spørsmål om læringsrefleksjon. Gjennomsnittsskårene ligger også der rundt 3.50. Det er imidlertid ikke mulig å korrelere elevsvar mot lærersvar. En kan dermed bare registrere at selv om lærernes svar er noe mer positive enn elevenes, så ser det ut til at læringsrefleksjon bare i begrenset omfang er satt i system fra lærernes side.

Derimot rapporterer lærerne mer positivt på at de har avsluttende oppsummering (utsagn 75), med gjennomsnittsverdier rundt 3.90. Materialet gir ikke informasjon om hvordan eller hvor grundig denne oppsummeringen er og i hvilken grad elevene selv er aktive, eller om de oppsummerer sammen, hver for seg eller sammen med lærer. Imidlertid er det grunn til å betrakte resultatene på

dette utsagnet som rimelig positivt og som et godt utgangspunkt for å drøfte hvordan oppsummering bør gjennomføres for å fremme læring hos elevene.

De to siste utsagnene (73 og 77) kan sies å være av strukturell eller organisatorisk karakter, og vil være relativt avhengige av lærers kompetanse og disposisjoner. Variablene er korrelert fordi raskt fokus på læringsarbeidet også vil gi elevene mer tid til læring, hvis da ikke læreren bruker tidsgevinsten til å fylle på med mer stoff. Lærerne rapporterer bare marginalt mer positivt enn elevene på tid til rådighet (utsagn 9), men en kan se at både elever og lærere mener at det blir snaut med tid i perioder. Funnene når det gjelder å få raskt fokus på læringsarbeidet, er i noen grad positive, men en ser at det likevel kan ligge et bedringspotensial her. Den største utfordringen ser imidlertid ut til å være at elevene må få anledning til å reflektere over læring i noe større utstrekning.

Tabell 25. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 3: ”Effektiv læring”.

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
76 Elevene reflekterer over egen læring	264	3.39	.716	B3.41 U3.33	.779 .626		M3.29 K3.39	.663 .722	
73 Det gis tid nok til at elevene kan lære nytt stoff grundig	262	3.67	.787	B3.71 U3.61	.824 .751		M3.65 K3.65	.660 .860	
75 Det er avsluttende oppsummering	264	3.95	.753	B3.91 U3.98	.785 .714		M3.87 K3.98	.741 .780	
77 Raskt fokus på læringsarbeidet	263	3.83	.931	B3.79 U3.88	.988 .874		M3.70 K3.88	.840 .964	

SD (Standard deviation): Standardavvik

6.3 Medvirkning for tilpasning

Elevmedvirkning er et område som ikke er godt utviklet i norsk skole (Furre m. fl. 2006). Når det gjelder medvirkning i formelle sammenhenger har ikke det vært tema i denne undersøkelsen. Fokus har vært på elevmedvirkning i kjernevirksomheten, definert som elevenes læring og lærernes undervisning. For å få indikasjoner på den typen medvirkning benyttes to faktorer, som har fått betegnelsen ”Medvirkning for individuell tilpasning” og ”Medvirkning for tilpasning av læringsbetingelser.

6.3.1 Medvirkning for individuell tilpasning

Samlet sett viser resultatene på utsagnene lave skårer i gjennomsnitt og bekrefter at elevmedvirkning i kjernevirksomheten i skolen er begrenset (tabell 26). Det en kan merke seg, er at lærerne på ungdomstrinnet gjennomgående mener å ivareta medvirkning bedre enn lærerne på barnetrinnet. Forskjellen er signifikant når det gjelder å drøfte valg av arbeidsmåte og tida som elevene har til rådighet når de skal løse oppgaver (utsagn 82 og 81). Dette avviker fra hva elevene gir uttrykk for når de svarer på om de opplever å få være med å bestemme hvordan de skal arbeide for å lære. Der finner vi signifikant forskjell på barnetrinnet og ungdomstrinnet, i favør av barnetrinnet. Gjennomsnittsskåren for elevene på ungdomstrinnet er 2.97, mens

Tabell 26. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 1: "Medvirkning for individuell tilpasning".

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
82 Valg av arbeidsmåte drøftes med elevene	264	3.08	.839	B2.89 U3.36	.815 .811	0.00	M3.10 K3.10	.783 .871	
83 Planlegging av læringsarbeidet drøftes med elevene	264	2.89	.916	B2.77 U3.01	.901 .928		M2.89 K2.89	.808 .956	
81 Tid som elevene har til rådighet drøftes	263	3.29	.864	B3.09 U3.42	.862 .870	0.04	M3.27 K3.20	.883 .887	

SD (Standard deviation): Standardavvik

snittet for ungdomsskolelærerne er 3.36. Manglende samsvar kan muligens forklares med at fenomenet medvirkning ikke er likt forstått, ikke drøftet og kanskje heller ikke lært av elevene. Bare samtaler mellom lærere og elever kan bidra til å forklare manglende samsvar. Planlegging av læringsarbeidet (utsagn 83) er i stor grad relatert til å drøfte læringsstrategier med elevene. Her finner en ikke signifikant forskjell mellom trinnene, men den laveste skåren i faktoren. Resultatet samsvarer godt med elevenes rapportering når det gjelder bruk av læringsstrategier (utsagn 14, 13 og 6), og lærernes tilbakemelding på elevenes evne til å planlegge læringsarbeidet (utsagn 45).

Resultatene indikerer at medvirkning i læringsarbeidet burde vektlegges i større grad, både for å utvikle læringsarbeidet i tråd med intensjonene i læreplanen, men ikke minst fordi det kan bidra til ansvarliggjøring og bedre læring for elevene.

6.3.2 Medvirkning for tilpasning av læringsbetingelser

Faktoren inneholder to utsagn som gir indikasjoner på om kontekstuelle arbeidsbetingelser drøftes med elevene (tabell 27). Arbeidsforhold (utsagn 85) er et generelt og altomfattende begrep. Det kan påvirke svarene. For det første blir det opp til lærerne selv å velge ut hva de vil forholde seg til når de fyller ut skjemaet. For det andre er det ingen garanti for at lærerne drøfter det som er viktig for elevene med dem. Læreren har selv anledning til å velge ut det som passer læreren å drøfte, siden det er hun som sitter med definisjonsmakta. Det blir derfor viktig at lærerne gir eksempler på hva de har drøftet, og hva som konkret har skjedd i etterkant av drøftingene, hvis det har vært behov for å gjøre endringer. Gjennomsnittskåre på 3.38, og som ikke varierer vesentlig i forhold til trinn og kjønn, forteller at skolen også her har et forbedringspotensial.

Tabell 27. Gjennomsnittsverdier og standardavvik for faktor 2: "Medvirkning for tilpasning av læringsbetingelser".

Utsagn	N	Mean Alle	SD alle	Mean Trinn	SD trinn	p<	Mean Kjønn	SD kjønn	p<
85 Arbeidsforhold drøftes med elevene	264	3.38	.928	B3.32	.965		M3.27	.947	
				U3.38	.889		K3.41	.956	
84 Behov for hjelpemidler drøftes med elevene	264	3.13	.891	B3.04	.818		M2.99	.807	
				U3.18	1.010		K3.14	.949	

SD (Standard deviation): Standardavvik

Når det gjelder å drøfte elevenes behov for hjelpemidler (utsagn 84), får vi noe lavere skåre. Dette utsagnet er mer konkret enn det første, og det kan bidra til lavere verdier. En finner den samme tendensen andre steder i materialet også, når utsagnene blir mer konkrete. Materialet viser ikke signifikante forskjeller mellom trinnene eller kjønnene for dette utsagnet. En ser at medvirkning totalt sett bør kunne bli bedre.

7 Videre forskning

I den videre forskningen vil fokus være rettet mot hvilke erfaringer skolene gjør når det gjelder å nytte instrumentet som grunnlag for intern kvalitetsutvikling. Utfordringer knyttet til forankring, implementering og om instrumentet oppleves som nyttig for lærerne, er spørsmål en ønsker å få svar på. Videre vil en se nærmere på hvordan instrumentet kan tas i bruk slik at det blir en fast struktur i skolens praksis, i hvilken grad det fører til mer læringsfremmende praksis i hverdagen og hvordan det bidrar til å avdekke kvaliteter ved eksisterende praksis, og om det er holdbart som dokumentasjon i henhold til vurderingsforskriftene. Funn så langt indikerer at det finnes læringsfremmende praksis ved alle skoler som har vært med i prosjektet. Samtidig ser en at skolene stort sett har potensial for bedring på de samme områdene. Et spørsmål er også om det lar seg gjøre å utvikle en strategi for kvalitetsutvikling med utgangspunkt i læringsarbeidet i klasserommet.

På skolenivå er ett håp at instrumentet kan nyttes som utgangspunkt for erfaringsdeling og refleksjon om styrende verdier i skolens virksomhet, og om det kan bidra til å øke kollektiv bevissthet og praksis der det er ønskelig. Det forutsetter at lærerne er villige til å redegjøre for sin egen praksis i klasserommet, noe vi også ønsker å se nærmere på. I tillegg skal noen nye utsagn prøves ut og det skal gjennomføres en ny faktoranalyse og reliabilitetstest

Generelt kan det sies at bruk av spørreskjema gir svært begrensede muligheter for å avdekke hva som egentlig skjer i klasserommet. Når lærerne for eksempel gir informasjon om egen vurderingspraksis, avgrenset til formativ vurdering, kan svaret være at de gir elevene tilbakemeldinger som er konstruktive og læringsfremmende. Likevel kan vi ikke vite om tilbakemeldingen faktisk fungerer etter intensjonene for elevene. For å få svar på det, må elevene fortelle oss hvordan de opplever det. Om det gjøres på en slik måte at det omfatter alle elever, kan kanskje best avdekkes gjennom klasseromsobservasjon. Det betyr at en må bruke flere metoder for å avdekke hva som egentlig skjer i klasserommet.

Så er det spørsmål om hva en skal legge vekt på å observere og utvikle, og som en kan si er spesielt læringsfremmende. For hvis det ikke er begrunnet enighet om det, kan det bli tilfeldig hva skolene og lærerne legger vekt på. Imsen var i evalueringen av L97 interessert i å finne ut om den såkalte progressive undervisningen førte til bedring i elevprestasjoner, men fant ikke at dette var tilfelle.

”Det er overraskende at ikke de progressive variablene slår sterkere ut. Snarere er det slik at progressiv undervisning, i likhet med all annen undervisning, er beheftet med kvaliteter bakom den progressive formen vi har registrert... En må med andre ord gå dypere inn i fenomenet undervisningskvalitet enn det vi har hatt mulighet for å gjøre i denne undersøkelsen” (Imsen 2003a:136-137).

Imsens konklusjon er i tråd med erfaringer vi har gjort gjennom veiledning med studentgrupper og skoler. Der har det vist seg vanskelig å dokumentere økt læringsutbytte gjennom å benytte spesielle arbeidsmåter eller metoder. Det leder oss fram til følgende postulat: Det er viktigere å se på hvordan lærerne gjør det de gjør, enn på hva de gjør. Siden praksis ser ut til å variere fra ett klasserom til et annet, må mye av informasjonen innhentes i klasserommet. Det begrenser muligheten for eksterne aktører som forskere og konsulenter. Forskerne har ikke kapasitet, og konsulenter blir for kostbare. Det betyr at skolens aktører må settes i stand til å utføre disse oppgavene, og skolen må rydde plass for dette i den daglige virksomheten. Hvis en lykkes med det, er det sannsynlig at utviklingen skjer med bedre forankring enn om det kan skje på grunnlag av anvisninger fra eksterne eksperter. Samtidig vil lærerne og skolene kunne gjøre dette med større grad av trygghet hvis de har tilgang til kompetent ekstern bistand.

Ut fra dette kan en se konturene av et konsept hvor skolen selv kan ivareta kvalitetsutvikling som er basert på informasjon fra elevene, informasjon basert på klasseromsobservasjon foretatt av lærerne selv (og ledelsen), drøftinger med elevene og med noe ekstern bistand. Da vil det være aktuelt å benytte både kvantitative og kvalitative data. Det forutsetter imidlertid at en kan skille ut og definere forhold som anses som viktige for elevens læring, uavhengig av fag, alderstrinn og læringsaktiviteter; det vil si områder som er gjennomgående i all undervisning og som angår alle elever og lærere. I tillegg må spesielle forhold som er knyttet til fagenes egenart og formål ivaretas.

Slik kan organisasjonslæring og kvalitetsutvikling søkes ivaretatt som en samhandlingsprosess hvor også elevene involveres gjennom kollektiv læringsrefleksjon. En vil forsøke å ivareta disse perspektivene i det videre arbeidet med LOV.

Referanser:

- Alexander R. (1997): *Policy and Practice in Primary Education*. London: Routledge.
- Ames, C. (1992): "Classrooms: Goals, structures and student motivation". *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Argyris, C. (1990): *Overcoming Organizational Defenses*. New York: Allyn and Bacon.
- Black, P. & D. William. (1998): *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*. Paper. Kings College School of Education. University of London.
- Black, P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall & D. William. (2004): *Assessment for Learning. Putting it into practice*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press
- Bloom, B. et al. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. McKay. New York
- Brown, S, C Rust and G. Gibbs. (1994): *Strategies for Diversifying Assessment in Higher Education*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Dahler-Larsen, P. (2006): *Evalueringskultur. Et begrep bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dalin, P. (1994): *Skolutveckling. Teori*. Bok 2. Stockholm: Liber Utbildning
- Deal, T. E. og A. A. Kennedy. (1982): *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Reading, MA.: Addison-Wesley
- Demerath, P. W. (1994): *Relationships between mainstreamed special needs students and their Peers in an urban middle school: A case study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 4-8, 1994.
- Dochy, F., De Rijdt, C., Dyck, W. (2002): Cognitive prerequisites and learning. *Active learning in higher education*, 3, 265-284.
- Elstad, E. og A. Turmo.: (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falchikov, Nancy. (1996): Improving learning through critical peer feedback and reflection. *Department of Psychology and Sociology, Napier University, Edinburgh*.
- Frønes, I. (1998): *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Furre, Harald, Inger-Johanne Danielsen og Rune Stiberg. (Oxford Research) og Einar Skaalvik, (Norges Teknisk Naturvitenskaplige Universitet). (2006): *Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevundersøkelsen" 2006*. Kristiansand: Oxford Research.
- Galton, M., L. Hargreaves, C, Comber, D. Wall & A. Pell. (1999): *Inside the Primary Classroom: 20 Years On*. London: Routledge.

- Gater, C. m.fl. (udatert): Self-Assessment- encouraging and enabling teachers to use assessment to promote and monitor learning for the benefit of the pupils. AAIA: North East Region. www.aaia.org.uk/assessment.asp
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Dagfinn Hertzberg (2007): *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling. Delrapport 2.* Fafo.
- Hagen, Anna, Torgeir Nyen og Marjan Nadim (2008): *Evaluering av "Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling. Delrapport 3.* Fafo.
- Haug, P (red). (2006): *Begynneropplæring og tilpassa undervisning –kva skjer i klasserommet?* Caspar forlag.
- Hopfenbeck, T. N. (2006): What did you learn in school today? En praktisk tilnærming for å fremme elevenes bruk av læringsstrategier. I Elstad, E. og Turmo, A. (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn (2003a): *SKOLEMILJØ, LÆRINGSUTBYTTE OG ELEVUTBYTTE. En empirisk studie av grunnskolens 4., 7. og 10. trinn.* Evaluering av Reform 97. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Imsen, Gunn (2003b): *Instrumenter til prosjektet "Læringsmiljøets betydning for elevenes utbytte av skolen".* Evaluering av Reform 97. Trondheim: Tapir, Akademisk forlag.
- Jensen, Roald (2007): *Tilpasset opplæring i en lærende skole. Om utvikling av læringsmiljøet.* Stjørdal: Læringsforlaget.
- Kjærnsli, M, S. Lie, R. V. Olsen, A. Roe og A Turmo. (2004): *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i Pisa 2003.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (red.) (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform – 97.* Det utdanningsvitenskaplige fakultet og Norges forskningsråd. Oslo: Unipub.
- Klette, K. (2007): Bruk av arbeidsplaner i skolen - et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 4-2007, s344-358.*
- Kolb, D. (1984): *Experiential learning.* New Jersey: Prentice-Hall.
- McCulloch, Mary (2007): *An Introduction to Assessment.* Learning and Teaching Centre, University of Glasgow.
- Mortimore P., P. Sammons, L. Stoll, D, Lewis & R. Ecob. (1988): *School matters: the Junior Years.* London: Open Books
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006.* Del 1 Hovedrapport. www.nokut.no
- Nordahl, T: (2000): *En skole – to verdener Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* NOVA
- Nordahl, T. (2005): *LÆRINGSMILJØ OG PEDAGOGISK ANALYSE. En beskrivelse og evaluering av LP-modellen.* Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 19/05

- Nordahl, T. (2007): Gutter og jenters situasjon og læring i skolen. Artikkel. *Høgskolen i Hedmark*.
- Nordahl, T. (2008): *Hvorfor er det så store forskjeller internt på skoler, og hva kan skolene selv gjøre for å utjevne forskjellene?* Oslo: Innlegg på skolelederdagene ved ILS/UIO.
- Kunnskapsdepartementet (2007): NOU 2007:6. Formål for framtida. Formål for barnehagen og opplæringen. www.kunnskapsdepartementet.no
- Kunnskapsdepartementet (2008): St. meld. nr 31. Kvalitet i skolen. www.kunnskapsdepartementet.no
- Lie, T. m. fl. (2003): *På fruktene skal treet kjennes – evaluering av Samtak*. Stavanger: Rogalandsforskning.
- Pollard, A., P. Broadfoot, P. Croll, M. Osborn & D. Abbott. (1994): *Changing English Primary Schools. The Impact of the Education Reform Act at Key Stage One*. London: Cassell.
- Richards, A. (1992): Adventure-based experiential learning. I Mulligan, J & C. Griffin (red.): *Empowerment through Experiential Learning*. London: Kogan Page.
- Richardson, J.T.E. (1994): Using Questionnaires to Evaluate Student Learning: Some Health Warnings. deliberations@londonmet.ac.uk
- Riksrevisjonen (2006): *Riksrevisjonens undersøkelse av opplæringen i grunnskolen. Dokument nr 3:10 (2005 – 2006)* www.riksrevisjonen.no
- Roald, K., og A. Øydvin: (2006): *Skolevurdering for læring –korleis skape gode koplingar mellom lokale og nasjonale vurderingssystem?* I Bjørnsrud, H., L. Monsen og B. Overland (red): *Utdanning for utvikling av skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SEQuALS (2003): *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools*. SOKRATES, Comenius 2.1, project number 97679-CP-!-2000-1-AT-COMENIUS-C31
- Skaalvik, E. og Skaalvik, S. (1988): *Barns selvoppfatning - skolens ansvar*. Oslo: Tano forlag.
- Skaalvik, E. og S. Skaalvik. (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solli, K. A. (2005): Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge. Utdanningsdirektoratet. www.utdanningsdirektoratet.no
- Steen-Olsen, T. (2000): *Den moderne studenten*. En teoretisk og empirisk analyse av mestring, trygghet og tilhørighet i et motivasjons-, modernitets- og kulturperspektiv. Dr.polit.-avhandling. Trondheim: SVT-fakultetet, NTNU.
- Stokke, K. H., I. Throndsen, S. Lie og E. L. Dale. (2008): Skolerapport 1. Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis. Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, UiO.
- Sørensen, P. M., N. Breilid og N. K. Pedersen. (2006): Vi lærer ikke bare på skolen. *Spesialpedagogikk 0606*

- Tabacnick, B. G. & L. S. Fidell (2001): *Using multivariate statistics* (4th ed.)
Boston: Allyn & Bacon
- Tobiassen, J. (1997): Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I Fuglestad, O. L. og S. Lillejord. (1997): *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2005): Læringsmiljø i skole og lærebedrift. Strategi for læringsmiljøet i grunnopplæringen . Læringsmiljøet.
www.utdanningsdirektoratet.no
- Utdanningsdirektoratet (2006): Utdanningsdirektoratets brev til departementet: Elevvurdering i Kunnskapsløftet. www.utdanningsdirektoratet.no
- Utdanningsdirektoratet (udatert): Et sammenhengende prøve- og vurderingssystem. www.utdanningsdirektoratet.no
- Vedung, E. (1997): *Public, policy and Program Evaluation*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind and society. The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Wadel, C. (1997): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O. L. og S. Lillejord. (1997): *Pedagogisk ledelse-et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Weinstein, C. E., I. Bråten og R. Andreassen. (2006): Læringsstrategier og selvregulert læring. Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I: Elstad, E. og A. Turmo.: (2006): *Læringsstrategier. Søkelys på lærerens praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Elevskjema

Dato:.....

Kode

Kryss av for om du er gutt eller jente

Kryss av for hvilket trinn du er på:

Gutt	Jente

4	5	6	7	8	9	10

Her kommer noen setninger om det å lære på skolen. Ta deg god tid og svar så ærlig du kan. Sett ett kryss for hver setning.

Setninger	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Svært sjelden
1 Vi snakker om hva vi skal lære før vi begynner å arbeide med oppgaver					
2 Når vi skal løse oppgaver alene, prøver jeg så godt jeg kan før jeg ber om hjelp					
3 Jeg prøver å løse oppgavene på ulike måter, hvis jeg ikke får det til på den måten jeg først hadde tenkt					
4 Læreren forventer at jeg jobber hardt i timene					
5 Jeg ber om hjelp eller bruker hjelpemidler som for eksempel ordbøker eller internett når jeg trenger det					
6 Når jeg skal lære noe nytt, tenker jeg gjennom hva jeg kan fra før om det jeg skal lære					
7 Jeg lærer noe nytt hver dag					
8 Jeg forstår hva lærerne sier og mener					
9 Når jeg arbeider på skolen får jeg tid nok slik at jeg kan lære grundig					
10 Det er god nok arbeidsro for meg når vi arbeider på skolen					
11 Jeg får være med å bestemme hvordan jeg skal arbeide for å lære					
12 Jeg gjør så godt jeg kan for å lære når jeg arbeider med oppgaver på skolen					
13 Jeg tenker gjennom hvordan jeg har arbeidet når jeg har løst oppgaver					
14 På skolen snakker vi også om det vi har lært andre steder enn på skolen, for eksempel det jeg har lært hjemme, på fritida eller sammen med venner					
15 Læreren kontrollerer at jeg har gjort hjemmearbeidet mitt					
16 Læreren spør om jeg forstår når jeg arbeider med oppgaver på skolen					

Setninger	Helt enig	Ganske enig	Ganske uenig	Helt uenig	Vet ikke
17 Jeg forstår at det jeg lærer på skolen er nyttig for meg					
18 Jeg er fornøyd når jeg klarer å løse vanskelige oppgaver					
19 Det er viktig å lære for å klare mest mulig selv					
20 Det er nyttig å lære for at jeg skal oppnå det jeg ønsker i framtida, for eksempel få meg jobb					
21 Det er nødvendig å lære for å vite hvordan jeg skal oppføre meg, f. eks. når jeg er sammen med mennesker fra andre land					
22 Vi må lære hele tida fordi mye endrer seg i samfunnet					
23 I gruppa/klassen min synes alle det er viktig å lære					

Setninger	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Svært sjelden
24 Når vi samarbeider om å løse oppgaver, får alle bruke noe de er flinke til					
25 Jeg husker på at ingen er like, og at alle kan noe om ulike ting					
26 Andre elever hjelper meg å lære når det trengs					
27 Jeg hjelper andre elever å lære når det trengs					
28 Jeg gjør det jeg kan for at vi skal ha det bra sammen på skolen					
29 Vi elever snakker sammen om hva vi har fått til når vi har arbeidet med oppgaver					
30 Vi elever snakker sammen om hva vi kan gjøre for å lære mer					
31 Jeg får ros av andre elever når jeg får til noe					
32 Jeg gir ros til andre elever når de får til noe					
33 Lærerne sier hva de synes om arbeidet mitt					

Hvis du har lyst til å si noe mer, kan du gjøre det her.....

.....

LOV

Spørreskjema til lærerne

Fylles ut av alle lærerne på skolen

Kode.....

Kryss av for kjønn:

Kvinne	
Mann	

Kryss av for hvilket årstrinn du underviser mest på:

1.trinn	2.trinn	3.trinn	4.trinn	5.trinn	6.trinn	7.trinn	8.trinn	9.trinn	10.trinn

Lærerskjema: Tilbakemeldinger og vurdering

Intern kvalitetsvurdering til bruk på teamene og skolen

Dato:..... Årstrinn.....

I min undervisning får elevene systematiske tilbakemeldinger på:	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Svært sjelden
40 Faglig framgang					
41 Kunnskap om nytteverdien av det lærte					
42 Utvikling av ferdigheter i å nytte kunnskapen					
43 Innsats og utholdenhet i læringsarbeidet					
44 Nøyaktighet					
45 Evne til å planlegge læringsarbeidet					
46 Evne til å løse oppgaver på ulike måter					
47 Evne til å arbeide selvstendig					
48 Respektfull oppførsel					
49 Hjelpsomhet					
50 Evne til å ta fornuftige valg					
51 Evne til å ta ansvar for seg selv					
52 Evne til å ta ansvar for materiell og eiendeler					
53 Positiv selvhevdelse					
54 Samarbeidsevne					
55 Aksepterende holdninger til andres kultur, religion og forutsetninger					
56 Spesielle evner og positive egenskaper					
Annet					

I vurderingen legger jeg vekt på:	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Svært sjelden
57 At vurdering foretas mot læreplanens mål					
58 Individuell faglig framgang mot målene					
59 Utvikling av holdninger (verdier) hos elevene					
60 At det er sammenheng mellom vurdering og arbeidsmåte					
61 At elevene vurderer hverandre					
62 At elevene får konstruktive forslag til bedring					
63 At elevene utvikler forståelse og ser sammenhenger mellom det som læres					
64 At elevene har et begrepsapparat som gjør det mulig å snakke om læring					
65 At elevene er framtidsrettet i sine refleksjoner					
66 Elevene vurderer selv sitt eget arbeid					

Lærerskjema: Struktur, tilpasning og medvirkning

Intern kvalitetsvurdering til bruk på teamene og skolen

Dato..... Årstrinn.....

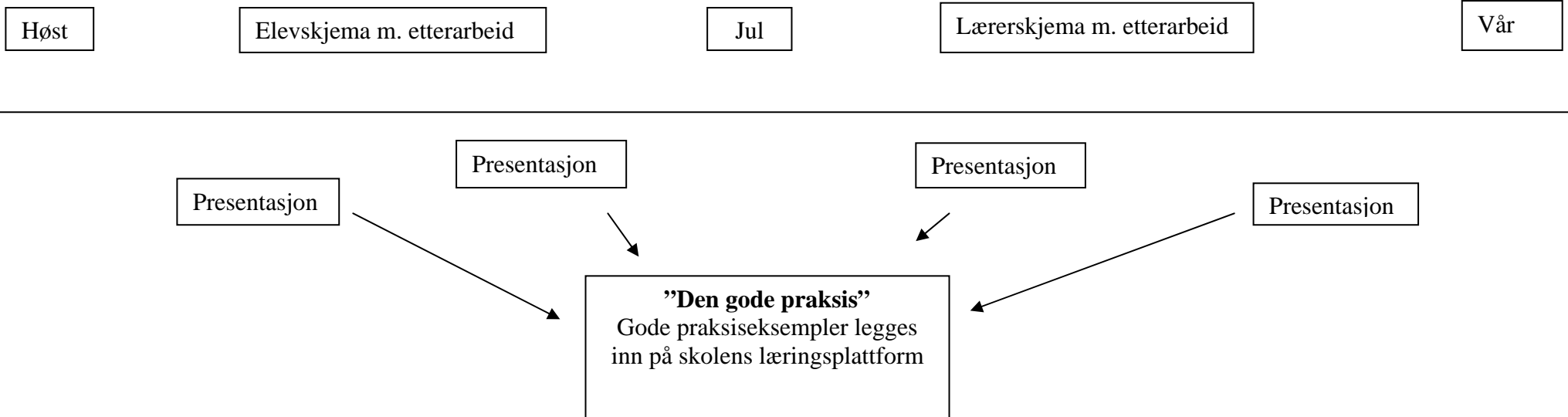
Undervisningsstruktur kjennetegnes ved:	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Svært sjelden
67 Presist frammøte til læringsøktene					
68 -at læringsarbeidet starter med felles motivasjon/innføring eller oppsummering fra forrige læringsøkt					
69 -at elevene har tydelige læringsmål					
70 -at læringsarbeidet og progresjon beskrives og drøftes med elevene					
71 -at bruks- og nytteverdi synliggjøres					
72 -at sammenhenger synliggjøres					
73 -at det gis nok tid til at elevene kan lære nytt stoff grundig					
74 -at det er oppsummering underveis					
75 -at det er avsluttende oppsummering					
76 -at elevene reflekterer over egen læring					
77 Raskt fokus på læringsarbeidet					

Læringsarbeidet drøftes med elevene med tanke på tilpasning når det gjelder:	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Svært sjelden
78 -læringsmål					
79 -vanskegrad					
80 -mengden av arbeidsoppgaver					
81 -tid som elevene har til rådighet/trenger					
82 -valg av arbeidsmåte					
83 -planlegging av læringsarbeidet					
84 -behov for hjelpemidler					
85 -om det er gode arbeidsforhold					
86 -om kravene er realistiske					

Elevene reflekterer om egen læring	Svært ofte	Ofte	Av og til	Sjelden	Svært sjelden
87 -i samtale med læreren					
88 -ved å snakke med andre elever					
89 -ved å skrive logg					
90 -individuell					
91 -på andre måter					
92 Elevene har separate refleksjonsøker					
93 Elevene får spørsmål til refleksjon under læringsarbeidet					

Implementeringsmodell for LOV

Skolene gis 12 t innføring i teorigrunnlag og bruk av instrumentet, fordelt på to dager det første halve året. Skolene bør ha veiledning en periode etter igangsetting. Elevundersøkelsen gjennomføres en gang i året, fortrinnsvis tidlig på høsten. Lærerskjemaet besvares så snart som mulig etter elevundersøkelsen, eller tidlig i vårsemesteret. Teamene jobber videre med å vurdere behovet for endringer i praksis på bakgrunn av analysen fra skjemaene. Implementeringen må ta hensyn til skolens øvrige gjøremål, men det "settes" noen faste strukturer.



Teamene presenterer sine undervisningsopplegg med endringer som er gjort på grunnlag av resultater fra elevundersøkelsen og analysen av lærerskjemaene. Undervisningsopplegg som det er gjort gode erfaringer med, legges inn på skolens læringsplattform slik at de gjøres tilgjengelige for alle lærerne ved skolen. Dette kan også utvides til å gjelde alle skolene i kommunen.

Forskriftene	Område	Vurderingsform	Hvem vurderer	Dokumentasjon
§2-1	Skolen skal jevnlig vurdere om organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringa medvirker til å nå måla i LK-06	Skolebasert vurdering	Skolen Skoleeier Fylkesmannen	LOV Nasjonale undersøkelser og prøver Annet
§ 3-4a § 4-5a	Evner og forutsetninger Lova § 1-2, 5-1	Ipsativ	Lærer, PPT Eleven Foreldre	Sakkyndig vurdering
§ 3a, 4a	-skapende menneske -arbeidende -samarbeidende -miljøbevisste -meningssøkende -allmenndannende	Kriteriebasert Kriteriebasert Kriteriebasert Kriteriebasert Kriteriebasert	Eleven Medelever Lærer	LOV 10-13e LOV 1-3e LOV 16-18e LOV (under utarbeiding) LOV 10-13e LOV 10-13e
§ 3-4a § 4-5a	Læringsstrategier, – refleksjon og motivasjon Sosial/kulturell kompetanse Medvirkning/tilpasning	Kriteriebasert Kriteriebasert Kriteriebasert	Eleven Medelever Lærer	LOV 1-6e LOV 10-13e LOV 1-22e LOV 40-47 1, 8e
§3-4 §3-5 §4-5 §4-6	Fag -kompetansemål, kriterier	Beskrivende vurdering Kriteriebasert Beskrivende vurdering Kriteriebasert (Kr.øving: Ipsativ i grunnskolen) Tilstedeværelsesbasert	Eleven Medelever Lærer	Karakterer Prøver Logg, notater Protokoll Elevarbeider
§ 3-9 § 4-9	Orden, oppførsel	Kriteriebasert Normbasert Ipsativ (Fravær)	Eleven Lærer Medelever	Karakterer

