



VURDERING i steinerskolen
Grunnlagsdokument
2019/2020

Grunnlagsdokument for **Vurdering i steinerskolene** grunnskolen

For 2019/2020

FORMÅLET MED GRUNNLAGSDOKUMENTET

Steinerskolen er godkjent for sin anerkjente pedagogisk retning. Det innebærer en forpliktelse overfor samfunnet, foreldrene og elevene med hensyn til å legge steinerpedagogikkens idealer til grunn for det pedagogiske arbeidet. Det gjelder også arbeidet med vurdering.

Grunnlagsdokumentet gjør rede for steinerpedagogiske perspektiver og praksis ved vurdering i grunnskolen. Det har som mål å danne grunnlag for en felles vurderingskultur og et felles vurderingsspråk. Grunnlagsdokumentet er utarbeidet i en prosess mellom lærere, Steinerhøyskolen og Steinerskoleforbundet. Dokumentet må fortsatt få være i prosess der intensjonen er å evaluere og oppdatere hver høst.

Grunnlagsdokumentet kan leses som helhet eller brukes som et oppslagsverk. Det er derfor hensiktsmessig fordelt på tre deler.

DEL 1 – Vurdering i steinerskolen

Denne delen inneholder innspill på steinerpedagogiske intensjoner og praksis i forhold til vurdering.

DEL 2 – Rammer og forpliktelser ifølge forskrift til friskoleloven

Her klargjøres hva som er rammevilkårene ifølge lover og forskrifter om vurdering i grunnskolen.

DEL 3 – Forskning om vurdering for læring

Her vises det til et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag som beskriver sentrale prinsipper og elementer som er viktige å ta hensyn til når vurdering skal brukes for å fremme elevers læring og motivasjon. Mye av innholdet i grunnlagsdokumentet, særlig forskriften, baserer seg på dette kunnskapsgrunnlaget og gir viktig informasjon til alle som arbeider med undervisning. Det kan bidra til felles forståelse og knytte god steinerpedagogisk praksis til annen aktuell pedagogisk utvikling.

DEL 3 er på oppdrag fra redaksjonskomiteen forfattet av Trude Slemmen Wille.

Der tekstene er hentet fra eksterne kilder, er dette angitt. Det øvrige står redaksjonskomiteen for.

Steinerskoleforbundet 13. mai 2019
ved redaksjonskomiteen

Ingrid Birkeland Danielsen, Steinerskolen på Nordstrand
Line Tandberg Bråthen, Ringerike steinerskole
Ellen Fjeld Kjøttker, Steinerhøyskolen
Stephanie Nordrum, Rudolf Steinerskolen i Oslo
Henrik Thaulow, Steinerskoleforbundet

INNHALDSFORTEGNELSE

FORMÅLET MED GRUNNLAGSDOKUMENTET	2
DEL 1 – VURDERING I STEINERSKOLEN	3
HVA ER VURDERING FOR LÆRING	4
<i>Eksempler på praksis</i>	4
SENTRALE ELEMENTER I LÆRINGSFREMMENDE VURDERING	5
<i>Forventninger</i>	5
<i>Tilbakemeldinger</i>	5
<i>Elevinvolvering</i>	6
PROFESJONSFELLESKAP	6
STEINERPEDAGOGISKE ELEMENTER	7
<i>Vurdering i forhold til alder</i>	7
<i>Planlegging av hovedfagsperioden</i>	9
<i>Karakterfri skole</i>	9
DEL 2 – RAMMER OG FORPLIKTELSER IFØLGE FORSKRIFT TIL FRISKOLELOVEN	10
TO ASPEKTER VED INDIVIDUELL VURDERING	10
<i>Undervegsvurdering i fag (§3-11):</i>	10
<i>Sluttvurdering i fag (§3-16):</i>	10
GRUNNLAGET FOR VURDERING I FAG	11
<i>Bestemmelser ved fravær</i>	11
GRUNNLAGET FOR VURDERING I ORDEN OG ADFERD	11
MÅLENE FOR OPPLÆRINGEN	11
TILBAKEMELDINGER	12
<i>Elevsamtalen</i>	12
<i>Samtale med foreldre</i>	13
<i>Halvårsvurdering</i>	13
ELEVINVOLVERING I VURDERINGSARBEIDET	14
<i>Egenvurdering</i>	14
<i>Klassens time</i>	15
ELEVER MED IOP	15
KARTLEGGING	16
DEL 3 – HVA SIER FORSKNING OM VURDERING FOR LÆRING?	17
<i>Lærerenes rolle</i>	18
<i>Motivasjon og mestring</i>	19
<i>Rom for å prøve og feile</i>	19
FORVENTNINGER	20
<i>Mål, kjennetegn og kriterier</i>	20
TILBAKEMELDINGER	21
ELEVINVOLVERING	22
<i>Selvregulert læring</i>	23
<i>Egenvurdering</i>	23
<i>Samarbeid om læring</i>	23
PROFESJONSFELLESKAP	24
ERFARINGER FRA ARBEID MED VURDERING FOR LÆRING I NORGE DE SISTE TI ÅRENE	24
REFERANSER	25

DEL 1 – VURDERING I STEINERSKOLEN

Oppdragelse til frihet er et overordnet mål for steinerskolens pedagogikk og henger sammen med elevenes utvikling av selvinnsett på det faglige, personlige, sosiale og praktiske plan. Idealet for hele skolegangen er at den vurderingen lærerne gir, stemmer overens med elevens forståelse av seg selv og sin utvikling. Vurderingsformer som benyttes i steinerskolen skal være en integrert del av pedagogikken og en naturlig del av undervisningen. De bygger på prinsippet om samsvar mellom undervisningens metode, faglige innhold og mål.

Vurderingen skal gis i forhold til læreplanens faglige innhold, dens progresjon og læringsmål. Hovedformålet med vurderingen er å stimulere til læring og bevisstgjøring av faglige utfordringer samtidig som elevene skal anspores til økende innsikt i egen utvikling og understøttes i sin tro på egne evner og utviklingsmuligheter. Eleven betraktes som en unik person med sitt eget utviklingspotensial. Det betyr at det i vurdering må vises hva som skal utvikles, og det krever tydelighet og våkenhet for elevens muligheter og læringspotensial. Tilbakemeldingene til elevene skal sikre åpenhet og forutsigbarhet og bidra til et godt samarbeid mellom elever, foresatte og lærere.

Vurdering skal romme læreplanens dannelsesmål. Kvaliteter som ikke er målbare skal verdsettes og bli synlige i en undervisvurdering. Det kan være kreativitet, kritisk tenkning, motivasjon, tålmodighet, nysgjerrighet, humor, utholdenhet, trofasthet, begeistring, empati, medlidenhet, mot, estetisk sans, undring, spontanitet og ydmykhet. Det må være åpenhet for elevens egen individuelle signatur slik det kommer til uttrykk i elevens handlinger, væremåter og kreativitet. Det kan for eksempel være individuelle bestrebelse uavhengig av oppnåelse, det vil si hva elevene gjør – ikke bare hva de sier. Dette gjenspeiler skolens verdier og pedagogiske kultur.

Hva er Vurdering for læring

Vurdering for læring handler om å fremme læring, og livet i klasserommet og dialogen med elevene er den viktigste daglige vurderings-arenaen. Undervisvurderingen skal være prosessorientert og interaktiv. Å kunne lære av feil i trygge omgivelser, er en del av læringsprosessene. Samtidig er tydelige og realistiske forventninger til elevene viktig for deres motivasjon, og læringsaktivitetene bør være preget av utfordringer og driv.

Det handler om at den kunnskap og innsikt læreren får gjennom elevenes tilbakemeldinger, brukes som grunnlag for en stadig justering av undervisningen. Informasjonen som læreren får gjennom vurdering av elevenes arbeid i et fag, kan brukes til å endre innhold og/eller arbeidsmåter i faget.

Steinerskolen har en lang tradisjon for mange formelle og uformelle undervisvurderinger som gir elevene varierte og gode muligheter for å vise hva de mestrer. Vurderingsdokumentasjonen som elevene får undervis gir et godt grunnlag til å kommunisere til elever og foresatte hvor de står faglig og hva de mestrer. For at vurdering skal fremme elevenes læring er det viktig at elevene får råd og veiledning om hva de kan jobbe videre med.

Eksempler på praksis

Heller enn å *finne på* vurderingsformer dreier det seg om å *finne frem* de vurderingsformene som ligger i steinerskolens undervisningsplaner, og bruke dem formålstjenlig. Det gjelder å få elevene med i prosessene.

Gjennom arbeidsboken, som kan anta mange ulike former, forbindes den faglige læringen med elevenes egne skapende, formulerende og uttrykkende evner. Formålet med arbeidsboken er ikke at den skal være et nøytralt avbilde av undervisningens innhold; den skal gjenspeile elevens egen opplevelse og forståelse, og fremstå som et originalt og personlig uttrykk gjennom illustrasjoner og

tekster. Arbeidsboken er derfor en av lærerens viktigste verktøy for en god vurderingsdialog med elevene.

I tillegg kan produksjon og gjenstander innenfor billedkunst og fra håndverksundervisningen utgjøre en portefølje som dokumenterer elevens arbeid. Gjennom jevnlig tilbakemelding på disse vil eleven og hjemmet få en fortløpende vurdering av innsatsen og kvaliteten på skolearbeidet. Roller i skuespill, deltagelse i orkestre og kor og andre musiske aktiviteter gir grunnlag for utvikling av dannelse og emosjonell kompetanse, selv om det ikke nødvendigvis lar seg dokumentere.

Å hente opp og bearbeide undervisningsstoffet fra dagen før er viktig del av steinerskolens undervisningsmetode. Å løfte gårsdagens undervisning bidrar til at faglige spørsmål og tanker kan komme opp på et nytt og mer bevisst læringsnivå. Det gjelder å utvikle gode spørsmål som kan bringe hver enkelt elev og faget videre. Åpne spørsmål gir lærestoffet nye perspektiver og innsikter. Samtidig gir det læreren innsikt i hvordan elevene har forstått undervisningen, ikke bare på et detaljplan, men hvordan det underviste kan anvendes. Slik kan gjenopphenting av gårsdagens undervisning gi verdifull innsikt i hvordan forberedt undervisning kan justeres.

Sentrale elementer i læringsfremmende vurdering

En godt og helhetlig planlagt undervisning inneholder *Forventninger, Tilbakemeldinger og Elevinvolvering*. Disse elementene skal ikke tenkes oppstykket, men være en naturlig del av undervisningen.

Forventninger

Forventninger innebærer først og fremst at det skal skapes store *forventninger* til hva elevene skal lære i den forestående perioden eller prosjektet. På en aldersadekvat måte formidles for elevene det landskapet man skal inn i. De skal på en oppdagelsesreise, og det trenger ikke gå på bekostning av detaljer eller det konkrete og presise. Fagets magi må ivaretas og målene skal formuleres uten å miste de viktige metodene i steinerpedagogikken. Det er viktig at forventninger til nye oppdagelser i ulike fagområder ikke går tapt for elevene. Det betyr å ivareta periodens overordnede perspektiver og dannelses mål (se kapittelet: *Planlegging av hovedfagsperioden*).

Samtidig skal elevene forstå hva som er forventet av dem, hvilke oppgaver de skal gjøre, hva de skal prestere og hva de skal lære. Elevene skal få tydelige mål for ferdigheter, kunnskaper og forståelse, og tydelige kriterier.

Det gjelder å gjøre elevene oppmerksomme på store, gjerne åpne hovedspørsmål. Det kan utfordre elevene og vekke deres interesse utover og i tillegg til mer konkrete kunnskapsmål. Periodens overordnede perspektiver kan med det som utgangspunkt diskuteres, problematiseres og videreutvikles i samspill mellom læreren og elevene.

Elevene skal også forberedes på hva som skal vurderes og hvilke vurderingssituasjoner de skal møte. Når det blir tydelig for elevene hva de skal lære og hva som forventes av dem, blir vurderingspraksisen transparent og forutsigbar. Sluttvurderinger oppleves da ikke som en overraskelse for elevene.

Se mer om mål, kjennetegn og kriterier, DEL 3, side 20.

Tilbakemeldinger

Å gi elevene tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på deres arbeid eller prestasjon hører med til den mest krevende delen av vurdering for læring. En målestokk er at tilbakemeldingene skal fremme, ikke hemme læring. Det som virkelig fremmer læring, er begeistring for faget, og tilbakemeldinger skal ikke legge en demper på innlevelse og innsatsvilje.

Elevene skal få konkrete anvisninger om hva som er neste skritt når de jobber med en oppgave. Dette er spørsmål som peker fremover, og som derfor bedre kan kalles *fremovermeldinger*.

Den viktigste vurderingen skjer i den daglige dialogen mellom lærer og elev. Her synliggjøres elevens utviklingspotensial, og inspirasjon til videre arbeid og øvelse blir konkret og fortløpende. På denne måten vil vurderingen danne et grunnlag for tilpasset opplæring og slik kunne hjelpe elevene til å få innsikt i egenlæringsprosess og til å regulere egen læring.

Vurdering tilpasset alderstrinnet er beskrevet på side 7.
Se konkrete råd om tilbakemeldinger på side 21.

Elevinvolvering

Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet er avgjørende for elevenes motivasjon og læring. Elevene kan, med forbehold om alder og fagstoff, *involveres i eget læringsarbeid* ved blant annet å være med på å utvikle kriterier for hva som forventes, gi tilbakemeldinger til andre elever og vurdere eget arbeid (egenvurdering). De kan også være med på å utvikle planer for hvordan de individuelt eller i samarbeid med en læringsvenn kan løse en oppgave.

Elevene kan også *være med på å lage konstruktive vurderingsprosedyrer*. Det kan bidra til at elevene setter pris på vurdering når den blir utført på en taktfull, rettferdig og ærlig måte. Det kan også skjerpe blikket og styrke deres evne til å vurdere egen kompetanse. I tillegg gir det en felles forståelse av hva som kjennetegner måloppnåelse. Formålet er at elevene skal få et eierskap til hva som forventes av dem og samtidig gi dem mulighet til å reflektere over og bli bevisst på egen læring. Derfor er egenvurdering en del av *vurdering for læring* og benyttes i elevsamtaler og foreldresamtaler gjennom hele grunnskolen, men på ulikt nivå avhengig av alder.

Evnen til egenvurdering øves slik gjennom alle skoleårene. Den egne frie vurderingsevnen, som er målet for de høyeste klassetrinnene, handler om å bevisstgjøre grunnlaget for egne valg og om å kjenne sine muligheter og begrensninger. Idealet for hele skolegangen er at den vurdering lærerne gir i så stor grad som mulig, avhengig av alderstrinn, stemmer overens med elevens selvforståelse.

I tillegg til *forventninger, tilbakemeldinger og elevinvolvering* skal undervisningen gi elevene en følelse av *tilhørighet og trygghet*, bidra til at elevene opplever *motivasjon og mestring* i en læringskultur der det er stor høyde for å *prøve- og feile*. Disse elementene er kort beskrevet innledningsvis. Flere forskningsbaserte beskrivelser om dem i DEL 3 side 18 og 19.

Profesjonsfelleskap

God praksis oppstår når selvreflekterende og profesjonelle lærere vurderer sin egen undervisning med tanke på elevens utbytte og utvikling. Dette krever samtidig at lærerne deler egne erfaringer og åpner opp klasserommet for kolleger, får ideer av hverandre, gir hverandre tilbakemeldinger og deler sin egnevaluering med kollegaer jevnlig. På denne måten kan individuelle erkjennelser prøves ut kollegialt, for så å virke tilbake i klasserommet. Dette er en forutsetning for god vurderingspraksis på skolen. Da kan man sammen skape en god vurderingskultur. Hvis dette gjøres effektivt og åpent, da kan man snakke om skolen som en læringsarena.

De sentrale spørsmålene er: Hvilken effekt har vurderingspraksisen på elevene? Hva er den pedagogiske verdien? Hva betyr vurdering for eleven og dens fremtid? Åpner det dører? Støtter det utvikling? Inspirerer det til læring i tillegg til, eller på tross av forutbestemte mål? Hva skal vi vurdere? Hvordan skal vi vurdere? Hvem skal vurdere?

Steinerpedagogiske elementer

Noen elementer er særpreget for steinerskolen, og det er vesentlig at disse blir ivaretatt og kan sette sitt preg på vurderingsarbeidet. Disse stiller krav til arbeidet, men er samtidig begeistrende elementer som kan være avgjørende for egnet undervisvurdering av god kvalitet.

Vurdering i forhold til alder

I tråd med steinerpedagogikkens utviklingstanke må vurdering og tilbakemelding stadig utvikle nye former tilpasset elevenes modningsnivå og mulig selvinnsikt. Hvert stadium har sine særtrekk med hensyn til hva som modnes og dannes i elevene. Undervisvurdering må ta hensyn til hvordan eleven best lærer i de ulike fasene.

Steinerskolenes læreplan er strukturert i forhold til klasstrinn, og fagene følger sin egen utviklingslogikk mht innhold og metode. For hver fase har steinerskolen spesifikke pedagogiske prinsipper og metoder, noe som gjenspeiles i fagenes plassering og tilnærming gjennom hele grunnskolen. Steinerpedagogikkens vurderingsordninger må derfor ta høyde for dens ulike didaktiske modeller: en for 6-åringene, en annen for barne- og mellomtrinnet og enda en modell for ungdomstrinnet.

6-åringene hører fremdeles til i en helhetlig pedagogikk som ikke er faginndelt. I 1. klasse skal det være barnehagepedagogikk som utfoldes. Derfor brukes de samme fagområdene som i *Rammeplan for barnehager* og *Lokal rammeplan for steinerbarnehagene* i steinerskolens 1. klasse.

6-åringen skal utvikle kunnskaper og ferdigheter innenfor alle sju fagområder gjennom undring, utforskning og skapende aktiviteter. Undervisvurdering skal knyttes til hverdagslige gjøremål, og barnas forståelse av hva de skal lære, og at det som er forventet av dem ligger i oppgaven selv. Forventningene ligger også i forutsigbarhet og trygghet gjennom gjentakende rytmer, gode vaner, arbeidsperioder som gjentas over lengre tid og faste oppgaver som skal gjøres – alt i sammenheng med årets gang. Dagene er ikke organisert med hovedfag slik som i resten av grunnskolen, men etter en veksling mellom fri lek og ledete aktiviteter. I denne forutsigbarheten ligger det både forståelse for hva som skal skje og forventninger til barna.

Barna skal få tilbakemelding, råd og oppmuntring i forbindelse med hvordan de skal utføre oppgavene, men på en slik måte at de kan få opplevelsen av mestring. De skal involveres i å vurdere eget arbeid og utvikling i oppgavene.

Uformelle, åpne samtaler om hverdagshendelser og oppgaver eller om fortellinger og eventyr, kan være en del av undervisvurderingen. Disse samtalene kan også betraktes som *elevsamtaler*, der lærer og barn får en felles forståelse for barnets læringsutbytte.

På barnetrinnet settes fokus på den billedskapende forestillingsdannelsen. Tenkningens kreative og nyskapende sider er knyttet til en billedlig eller metaforisk forståelsesevne. Elevens egen begrepsdannelse er bevegelig, og den skal vokse med eleven. Elevene skal erverve et forhold til

skjønnhet og godhet gjennom billedskapende virksomhet og slik bygge opp dømmekraft av estetiske og etiske kvaliteter.

Vurdering handler om å involvere elevene i kvalitative undersøkelser gjennom fortellinger eller kunstneriske aktiviteter som skuespill, maling, tegning, modellering, eurytmi, lek og skriftlige øvelser, og ikke minst gjennom gjenfortelling, drøftelser og samtaler.

Det *billedlige* er ikke uten kriterier, og i fellesskap kan det pekes på kriterier som ligger i oppgaven selv. Der kan det appelleres til elevens egen evne til vurdering. Lærerens forventninger, og elevenes opplevelse av mestring er på disse alderstrinnene ikke nødvendigvis sammenfallende med at eleven skal *forstå* hva de skal lære.

I undervisningsvurderingen må det tas høyde for varierte arbeidsmetoder. De åpner for en helhetlig utvikling av elevens tanke, følelse og vilje der både praktiske, kunstneriske og teoretiske evner tiltales og øves. Det skal legges vekt på hva som skal *erfares* i tillegg til hva som skal *læres*.

På mellomtrinnet tas nye erkjennelses-prinsipper i bruk. Etter hvert skjer det en overgang i metodikken fra en billedskapende forestillingsdannelse til en abstrakt tenkning gjennom læring og forståelse som skaper sammenhenger mellom verdens fenomener.

Forventninger og tilbakemeldinger må bære preg av at undervisningen blir differensiert i enkelte fag, det vil si i større grad utskilt fra den helheten som har preget undervisningen de første fire årene. Innføringen av nye fag innebærer et sprang inn i abstraksjonen. Evnen til å tenke abstrakt gir større frihet og åpenhet i erkjennelsen, og det er et viktig skritt på veien til tankens frigjøring fra den konkrete sans- og erfaringsverdenen.

Den bevissthetsmessige distanse som øves i fagene, retter fokus mer og mer mot fagene selv. Metodene er mer analytisk og fagrettet, og læreren og elevene samarbeider i større grad om fagene. Dette skal speiles i hva som forventes av elevene og hvordan de skal få tilbakemeldinger og støtte til videre utvikling.

Elevene skal ta større ansvar for læringen, og de blir mer involvert i undervisningsopplegget og hva de skal måles etter. Tilbakemeldingene endrer karakter til mer spesifikk og konkret veiledning og mer krevende, individuelle oppgaver. Elevene beskriver sin egen læring gjennom egne tekster i arbeidsbøkene, individuelle arbeider og muntlige fremlegg. Deres involvering kan bidra til motivasjon i læringsprosessen. Det må komme tydelige frem hva de kan, slik at de kan jobbe videre på ulike måter. I fag og arbeidsmåter vektlegges det at elevene skal kunne vurdere, ta stilling og se seg selv i forhold til lærestoffet.

På ungdomstrinnet skifter den pedagogiske tilnærmingen karakter. De indre bildenes og mytenes moralske landskap byttes ut med konkrete fenomener som kan iakttas med sansene, oppleves med hjertet og forstås i tenkningen. Skrittet fra en emosjonsbasert til en tankebasert vurdering av verdens kulturelle, religiøse, moralske og naturlovmessige fenomener krever at elevene får anledning til å bruke sin egen dømmekraft, ikke bare overta andres synspunkter. Tenkningens nye utfordring i disse årene er den begynnende utvikling av personlig dømmekraft. Opparbeidelsen av disse ferdighetene er et vesentlig trekk ved personlighetsdannelsen i ungdomsårene.

Undervisningsvurdering skal ta hensyn til undervisningens vekt på elevenes evne til helhetstenkning og helhetlig forståelse. Det skal vektlegges en helhetlig utvikling, der en ny refleksjonsevne og dømmekraft springer ut av arbeid med teoretiske, kunstneriske og praktiske oppgaver i tillegg til etiske problemstillinger. Tilbakemeldingene og råd om videre utvikling skal bidra til å vekke en sunn dømmekraft og evne til kritisk abstrakt refleksjon.

Elevene må involveres i undervisningen på en slik måte at de kan erfare at skolefagene angår dem helt konkret når det gjelder egen livsstil og personlige valg, samtidig som fagene kan gi informasjon om fjerne forhold og abstrakte fakta.

Elevinvolvering skjer gjennom stadig mer individuelle oppgaver, muntlige fremlegg om egenvalgte temaer og deltakelse i klassens samtaler og diskusjon. Arbeidsbøkene skal vise at elevene kan arbeide selvstendig, og de skal inneholde velformulerte tekster som viser forståelse og egen refleksjonsevne over fagstoffet.

De ulike didaktiske modellene, metodiske tilnærminger og kvalitetene mht alder er sammenfattende beskrevet på hvert årstrinn i boken *Fra Askeladden til Einstein, Steinerskoleforbundet 2016*.

Planlegging av hovedfagsperioden

I steinerpedagogikken ligger det gjerne et overordnet mål i alle hovedfagsperioder. Det er viktig å planlegge for helhet, holde fast på de store perspektivene og overordnede dannelsesmålene, også i vurderingsarbeidet. Se *Formål og perspektiv, steinerskolens læreplan (foreløpig 2007)* i tillegg boken: *Fra Askeladden til Einstein, Steinerskoleforbundet 2016*.

Et annet element er å ta vare på *tverrfaglige aktiviteter* som kunstfag, håndverk/håndarbeid og lærer-ressurser i andre fag.

I tillegg er det viktig å benytte *lokale ressurser* som foreldre, gårder/bedrifter, landskap, sjø osv.

Kompetansemålene er også en viktig del av den helhetlige planleggingen, men bør ikke få et ensidig fokus. For at disse skal bli ivaretatt, må den enkelte skole ha gode lokale fagplaner der alle kompetansemålene for årstrinnene er ivaretatt.

Skolen skal oppdatere de lokale læreplanene og årsplanene for fagene. De skal vise hvordan innholdet i opplæringen dekker de enkelte kompetansemålene i fagene. Skolens læreplaner skal dekke alle kompetansemålene i steinerskolenes læreplan.

Karakterfri skole

Siden steinerskolens grunnskole er karakterfri, stilles det store krav til kvalitet på både muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Elevene skal ha beskrivende tilbakemeldinger som gir uttrykk for deres kompetanse og som viser retning i læringsarbeidet. Formelle og uformelle vurderinger gis jevnlig i hvert fag. En samlet faglig underveisvurdering (årsvurdering) gis ved sluttet av hvert skoleår.

Karaktersetting virker sjelden motiverende på elevenes læring over tid. Kommentarer som kategoriserer elevene innenfor ulike nivåer vil heller ikke ha stor påvirkning på læring. Det som fremmer læring aller mest er tilbakemeldinger som gir elevene informasjon om hva de kan gjøre for å komme videre mens de er i prosess.

Se forskning om karakterer, poeng og nivådeling i forhold til *motivasjon* og *mestring* på side 19.

DEL 2 – RAMMER OG FORPLIKTELSER IFØLGE FORSKRIFT TIL FRISKOLELOVEN

Vurdering er en rettighet for elevene (§3-1), og rammer og forpliktelser for vurderingsarbeid beskrives i [kapittel 3 i forskriften til friskoleloven](#) – i det følgende oversiktlig beskrevet i prosa. Forskriften til friskoleloven vil naturlig nok ikke favne alt som *bør* med som viktig pedagogisk praksis eller vurdering for læring.

Alle elever har rett til både underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen (§3-1).

Det uttrykkes i forskriften at *elevar i skolar som er godkjende på grunnlag av ei anerkjend pedagogisk retning, og som nyttar alternative vurderingsformer godkjende av departementet, har rett til vurdering etter skolen sitt system for vurdering.*

Elevene har i følge §3-2 rett til vurdering i fag, og de har rett til vurdering i orden og adferd.

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og å beskrive kompetansen til eleven, underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Vurderingen skal gi god tilbakemelding og veiledning til elevene (§3-2).

Formålet med vurdering i orden og i adferd er å bidra i sosialiseringprosessen til eleven, skape et godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og adferd.

To aspekter ved individuell vurdering

I forskriften skiller det mellom to hovedformål som beskrives med begrepene **underveisvurdering** og **sluttvurdering**. De to begrepene kan beskrives slik:

Underveisvurdering i fag (§3-11):

- skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen sin i fag.
- skal gis løpende og systematisk og kan være både muntlig og skriftlig. Skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven og gi veiledning om hvordan eleven kan utvikle kompetansen sin i faget.
- skal brukes til å vurdere om eleven har tilfredsstillende utbytte av opplæringa (jf. friskolelova § 3-6 og opplæringslova § 5-1 og § 5-4).
- er all vurdering frem mot det tidspunktet sluttvurdering gis ved avslutningen av opplæringen i fag.

Sluttvurdering i fag (§3-16):

Sluttvurdering skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringa i fag etter den læreplanen skolen har fått godkjend etter friskoleloven § 2-3 og § 3-3. Her er det forbehold om rett til vurdering etter skolen sitt godkjente og alternative system for vurdering.

Kommentar: Mer om steinerskolens ordninger for sluttvurdering i *Retningslinjer for fastsettelse av halvårsvurdering, avgangsvitnemål og sammenslåing av fag for 10. klasse*, Steinerskole-forbundet, mai 2018.

Grunnlaget for vurdering i fag

Det er målrelatert vurdering i den norske skole. Grunnlaget for vurdering i fag er da kompetansemålene i læreplanene for fag (§ 3-3).

Kommentar: Se også kapittelet *Forventninger* om målrelatert, grupperelatert og individrelatert vurdering på side 20.

Bestemmelser ved fravær

Forutsetningene til den enkelte, fravær, eller forhold som er knyttet til elevens orden og atferd skal ikke trekkes inn i vurderingen i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven være en del av grunnlaget for vurdering (§ 3-3).

Eleven skal møte fram og delta aktivt i opplæringen slik at lærer får grunnlag til å vurdere elevens kompetanse i faget. Stort fravær eller andre særlige grunner kan føre til at lærer ikke har tilstrekkelig grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter (§ 3-3).

Grunnlaget for vurdering i orden og adferd

Grunnlaget for vurdering i orden og i adferd knyttes til i hvilken grad eleven opptrer i tråd med ordensreglementet til skolen. I vurderingen i orden og i adferd skal det tas hensyn til forutsetningene eleven har. Til vanlig skal det ikke legges avgjørende vekt på enkelthendelser; unntaket er dersom enkelthendelsen er særlig klanderverdig eller grov. Fravær kan føre til nedsett karakter i enten orden eller i adferd (Jf. §3-5).

Grunnlaget for vurdering i **orden** skal knyttes til:

- forberedelse til opplæringen
- arbeidsvaner
- arbeidsinnsats

Dette innebærer blant annet om eleven er punktlig, følger opp arbeid som skal gjøres, og har med nødvendig læremiddel og utstyr.

Grunnlaget for vurdering i **adferd** skal knyttes til:

- hvordan eleven oppfører seg overfor medelever, lærere og andre ansatte i og utenfor opplæringen
- hvordan eleven viser omsorg og respekt for andre

Målene for opplæringen

I forskrift til opplæringsloven står det at det skal være kjent for elever hva som er målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen (§3-1).

Ifølge Utdanningsdirektoratet skilles det gjerne mellom kjennetegn og kriterier.

- **Kjennetegn:** Beskrivelse av kvaliteten på kompetanse i fag. Kjennetegnene tar utgangspunkt i kompetansemålene og beskriver kjennetegn på måloppnåelse.
- **Kriterier:** Beskrivelser eller liste over hva som kreves av en oppgave eller et arbeid.

Læreplanene i Norge angir per i dag ikke standarder eller minstemål for kompetanse på et gitt nivå. Kompetansemålene er formulert slik at alle elevene skal kunne nå målene, men med ulik grad av måloppnåelse. Kjennetegn brukes gjerne om beskrivelser av måloppnåelse på kvalitet og kan brukes i arbeidet med å følge elevenes progresjon og måloppnåelse. Kjennetegn på måloppnåelse er beskrivelser av kvaliteten på kompetanse i fag og tar utgangspunkt i kompetansemålene slik de er beskrevet i læreplanene. Innholdet i målene skal prege hvilke vurderingssituasjoner som velges.

Kommentarer

Siden det i Steinerskolen ikke gis karakterer er det behov for et system som kan vise progresjon og måloppnåelse på ulike nivå. Det er opp til skolene å samarbeide om et system der man kan enes om hva som kjennetegner måloppnåelse i fagene. For at tilbakemeldingene skal oppleves som rettfærdige for elevene, bør man på skolen diskutere hva som kjennetegner måloppnåelse i fag.

Eksempler på elevarbeid og kjennetegn på måloppnåelse kan gi retning i vurderingsarbeidet.

Se kapittel om *Mål, kjennetegn og kriterier* på side 20.

Tilbakemeldinger

Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen, og de skal få råd om hvordan de kan utvikle sin kompetanse. I forskriften vises følgende rammer for tilbakemeldinger:

- Elevsamtale (§ 3-11)
- Samtale med foreldre (§4-1 og §4-2)
- Halvårsvurdering i fag (§3-13 og §3-14)

Kommentar: I tillegg kommer den kontinuerlige underveisvurderingen som gis daglig i elevenes skolehverdag.

Elevsamtalen

Elevene har ifølge § 3-11 to ganger i året rett til en samtale med kontaktlæreren om sin utvikling i forhold til kompetansemålene i faget. Denne samtalen kalles gjerne elevsamtalen og kan gjennomføres på ulike måter.

Det er ingen krav til hvor lenge samtalen må vare, eller hvilken form den skal ha. På skolen er det kontaktlærer som har ansvaret, men rektor kan bestemme at faglærere skal ha samtale i sitt fag.

- Skal gis minst to ganger i året.
- Skal gi eleven tilbakemeldinger som viser utvikling i fag med råd om veien videre.
- Kan gis i sammenheng med halvårsvurderingen uten karakter etter § 3-13.
- Kan gis i sammenheng med samtalen med foreldre etter § 4-1 og 4-2.

I tillegg til elevsamtalen har eleven ifølge § 3-8 rett til jevnlig dialog om annen utvikling i lys av friskolelova § 1-1 andre ledd og den læreplanen skolen har fått godkjent etter friskoleloven § 2-3.

Samtale med foreldre

Skolen skal sørge for et samarbeid med hjemmet/holde kontakt med foreldrene. Skolen skal også hvert opplæringsår holde et foreldremøte der foreldrene informeres om skolen, innholdet i opplæringen, medvirkningen til foreldrene, rutiner og annet som er relevant for foreldrene (jf. § 4-1 og 4-2).

Minst to ganger i året har foreldrene rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlæreren om hvordan eleven arbeider daglig og eleven sin kompetanse i fagene. I tillegg skal kontaktlæreren samtale med foreldrene om utviklingen til eleven i lys av friskoleloven § 1-1 og den læreplanen skolen har fått godkjent etter friskoleloven § 2-3. Samtalen skal klargjøre hvordan eleven, skolen og foreldrene skal samarbeide for å legge til rette for læringen og utviklingen til eleven. Eleven kan være med i samtalen med foreldrene. Når eleven har fylt 12 år, har han eller hun rett til å være med i samtalen.

Samtalen kan sees i sammenheng med elevsamtalen etter § 3-11 tredje ledd og halvårsvurdering i fag etter § 3-13. Samtalen med foreldre omtales gjerne som konferansetime eller utviklingsamtale.

Foreldrene skal få følgende muntlig eller skriftlig:

- a) varsling om eleven sitt fravær
- b) varsling dersom det er fare for at det ikke er grunnlag for vurdering i fag, orden og oppførsel eller fare for at eleven kan få «karakteren nokså godt eller lite godt» i orden eller oppførsel, jf. § 3-7. **NB:** Se steinerskolens egen vurderingsordning i *Retningslinjer for fastsettelse av halvårsvurdering, avgangsvitnemål og sammenslåing av fag for 10. klasse*, Steinerskoleforbundet, mai 2018.
- c) informasjon om eleven og foreldrene sine retter og plikter etter friskoleloven og forskriften
- d) annen viktig informasjon om eleven, med mindre denne er underlagt taushetsplikt etter annen lovgivning

Halvårsvurdering

Halvårsvurderingen er en del av undervisvurderingen. Det skal gis halvårsvurdering i fag og halvårsvurdering i orden og oppførsel gjennom hele grunnopplæringen, også på barnetrinnet.

Ifølge forskriften § 3-11 er det ikke et krav om skriftlig halvårsvurdering eller annen skriftlig vurdering på barnetrinnet. Skolen må ha et forsvarlig system for å dokumentere vurderingsarbeidet.

Halvårsvurdering i fag

Halvårsvurdering i fag skal i følge § 3-13 vise kompetansen til elevene opp mot kompetansemålene i fagene og være en veiledning om hvordan elevene kan øke kompetansen sin i fagene. Det er mulig å gi halvårsvurderingen sammen med elevsamtalen, jf. § 3-11 tredje ledd, men da må samtalen tilpasses tidspunktet for halvårsvurderingen.

Halvårsvurderingen, med steinerskolens godkjente vurderingsordning, skal fra 8. årstrinnet gjennomføres midt i opplæringsperioden på hvert årstrinn, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikke blir avsluttet, jf. læreplanen skolen har fått godkjent etter friskoleloven § 2-3.

Halvårsvurderingen ved avsluttende fag skal gis **midt i opplæringsperioden** på hvert årstrinn, og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikke blir avsluttet. Dette gjelder for 8. til 10. årstrinn. Det står

«opplæringsperioden», og ikke skoleåret. Det innebærer at fag f.eks. kan organiseres over kortere tid, men at eleven uansett skal ha en halvårsvurdering ved midten av denne perioden.

Kommentarer

Årsbrev/årsvurdering. I steinerskolen gis på slutten av hvert år, gjennom hele grunnskolen, en oppsummering av underveisvurderingen i forbindelse med eller i tillegg til den siste (halvårlige) samtalen. Dette kan være i form av et årsbrev, eller som en oppsummering og et referat fra samtalen.

Fra 8. årstrinnet skal eleven i tillegg ha halvårsvurdering med steinerskolens godkjente vurderingsordning. Den skal gi uttrykk for den kompetansen som er forventet på tidspunktet for vurderingen. (Steinerskolen har foreløpig ikke et felles «system» for dette, men holdepunktene er aldersperspektivet, forventninger i forhold til steinerpedagogikkens ideer/perspektiver for den enkelte periode og prinsippet om karakterfrihet. I tillegg *lpsativ vurdering*, beskrevet i DEL 3 under «Forventninger s 20)

Halvårsvurdering i orden og oppførsel

Det skal gis halvårsvurdering (uten karakter, som steinerskolen har fritak fra) i orden og i adferd i hele opplæringsløpet også på barnetrinnet. Kontaktlæreren skal gi halvårsvurdering i orden og i adferd i samarbeid med de andre lærerne til eleven.

Fra 8. årstrinnet skal det også gis halvårsvurdering med steinerskolens godkjente vurdering, i orden og i adferd.

På barnetrinnet står man friere med tanke på tidspunktet for halvårsvurderingen, men læreren må ha nok informasjon til å kunne gjøre vurderingen.

Ifølge Steinerskoleforbundets *Retningslinjer for fastsettelse av halvårsvurdering og avgangsvitnemål for 10. klasse* skal følgende formuleringer benyttes:

- Vanlig god orden og vanlig god atferd
- Klare avvik fra vanlig orden og fra vanlig atferd
- Store avvik fra vanlig orden og fra vanlig atferd.

Forskriften stiller ingen krav til skriftlig vurdering før på ungdomstrinnet.

Elevinvolvering i vurderingsarbeidet

Alle elever har rett til å delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og utvikling. I forskriften omtales disse prosessene som egenrevisning (§3-12).

Kommentarer

FN-konvensjonen uttrykker også noe om elevens rettigheter, som kan sees i sammenheng med innholdet i §3-12 i forskrift til friskoleloven:

” Å si sin mening og bli hørt. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører barnet, og barnets meninger skal tillegges vekt. Barnet skal kunne få og gi informasjon. Det har rett til ytringsfrihet, til å søke, motta og spre informasjon og ideer av alle slag og på alle måter” (www.odin.dep.no, FN Konvensjonen 2003).

Egenrevisning

Egenrevisning slik det beskrives kort i forskriftens §3-12. Det handler om at eleven skal delta aktivt i vurderingsarbeidet ved å:

- vurdere eget arbeid
- vurdere egen faglig utvikling
- vurdere egen kompetanse

Kommentarer:

Ifølge Utdanningsdirektoratet er formålet med egenvurdering at elevene blir mer bevisste på hvilke kvalitetskrav som stilles til et bestemt arbeid. Å vurdere *egen faglig utvikling* handler om å bli bevisst at det skjer en faglig utvikling, noe som også innebærer å stimulere elevene til å utvikle og bli kjent med egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning. Å vurdere *egen kompetanse* handler om at de vet hva de får til i faget sett opp mot kompetansemålene i læreplanen (www.udir.no).

Det er altså ikke slik at egenvurderingen skal være av en bedømmende karakter, men skal være en del av undervisningsvurderingen.

Egenvurdering kan gjøres på mange måter opp gjennom grunnskolen og er en viktig del av undervisningen. Se kapittelet *Elevinvolvering* side 6.

Klassens time

Skolene er ikke pålagt å ha klassens time, men de er pålagt å ivareta elevmedvirkning. Hvordan dette organiseres står man i utgangspunktet fritt til å velge, og et all-møte vil være en måte å ivareta elevmedvirkning på. Vurdering kan være et tema som tas opp i klassens time som kan gi lærere mye nyttig informasjon om hvordan elevene opplever eller ønsker å bli vurdert.

Elever med IOP

Elevar i grunnopplæringa som har individuell opplæringsplan, skal vurderast etter dei samla kompetansemåla i læreplanen for faget, jf. § 3-3.

Elever med individuell opplæringsplan skal både ha undervisningsvurdering og rettledning i samsvar med den opplæringsplanen som er utarbeidet for dem (i følge § 3-6 og opplæringslova § 5-5 første ledd).

Alle elever skal (ifølge § 3-39) ha vitnemål når de fullfører grunnskoleopplæringen. Vitnemålet til eleven skal inneholde steinerskolens godkjente vurdering og fravær.

Elever som er heilt eller delvis fritatt for vurdering (etter steinerskolens vurderingsform), skal ifølge § 3-39 ha vitnemål som viser at eleven har fullført grunnskoleopplæringa.

Elever som har hatt individuell opplæringsplan, skal ifølge § 3-39 få dette ført på vitnemålet dersom eleven eller foreldrene ønsker det.

Når en elev i grunnskolen får opplæring etter individuell opplæringsplan, avgjør foreldrene (ifølge § 3-19) om eleven skal ha vurdering med eller uten skolens form for vurdering. I fag der det blir gitt både skriftlig og muntlig vurdering, kan foreldrene også velge om eleven skal ha bare skriftlig eller muntlig vurdering i faget. De som velger vurdering i norsk skriftlig, kan velge vurdering i den ene eller begge målformene. Valgretten gjelder bare dersom enkeltvedtaket om spesialundervisning omfatter skriftlig sidemål.

Elever som er fritatt fra vurdering med skolens form for vurdering etter det forrige leddet, skal ha halvårsvurdering og annen undervisningsvurdering uten skolens form for vurdering på grunnlag av målene i den individuelle opplæringsplanen der planen avviker fra læreplanen for faget.

Skolen sitt styre skal sørge for at eleven og foreldrene i grunnskolen får nødvendig rettledning om hva valget av vurdering uten og med skolens form for vurdering innebærer for eleven.

Kartlegging

Steinerskolens egen kartlegging er obligatorisk som en del av steinerskolenes forsvarlige system, og som del av det fritaket som er gitt fra kartleggingen i offentlig grunnskole (Udir 17.10.2012. Se internsidene) der det forutsettes at «steinerskolene har et eget system for obligatorisk kartlegging som ivaretar intensjonen om at alle elever skal bli fanget opp tidlig dersom de ikke har tilstrekkelig lese- og regneferdigheter».

Kartleggingsmaterialet finnes på internsidene og er tilrettelagt for følgende trinn:

1. kl.	Høst	Observasjon
2. kl.	Høst	Individuell kartlegging i grunnleggende språk- og tallforståelse
3. kl.	Høst	Norsk
3. kl.	Høst	Matematikk
4. kl.	Høst	Norsk
4. kl.	Vår	Matematikk

DEL 3 – HVA SIER FORSKNING OM VURDERING FOR LÆRING?

De siste ti årene har norske myndigheter i større grad knyttet vurderingsbegrepet til metoder og prosesser i klasserommet som har til hensikt å fremme læring.¹ Mye av bakgrunnen for dette har vært funn fra internasjonal forskning fra siste halvdel av 90-tallet som tok for seg vurderingens læringsfremmende effekt. En internasjonal forskergruppe (Assessment Reform Group), med forskerne Paul Black og Dylan Wiliam i spissen, ble kjent verden over med sitt forskningsprosjekt kalt "Inside the black box – Raising standards through classroom assessment". Ifølge Black og Wiliam var det behov for denne forskningen fordi de mente at politiske systemer i England i flere år hadde behandlet klasserommet som en "svart boks" og at politikerne ikke var nok opptatt av klasseromspraksis. Politiske initiativer som blant annet nasjonale prøver, rapportering og tilsyn var alle tiltak som la vekt på sluttprodukt og resultater, og dette skapte uheldige konsekvenser for elevers og læreres motivasjon. Læring er drevet av de prosessene som skjer i klasserommet, og relasjonen mellom lærer og elev spiller en viktig rolle.² Arbeidet til Assessment Reform Group var starten på en internasjonal bølge som la vekt på assessment for learning.

I arbeidet med vurderingsforskriften som ble klar i 2009, ble flere av funnene fra arbeidet til Assessment Reform Group vektlagt og sett i sammenheng med funn fra norske undersøkelser som viste til en svak tilbakemeldingskultur i skole.³ Kunnskapsløftet bidro til et styrket fokus på vurdering av kompetanse og vurdering i form av prøver og fikk en mer sentral rolle i norske klasserom da de nasjonale prøvene ble introdusert for første gang i 2004. Dette førte til store debatter om vurderingens negative effekter, og det ble vist til land som England og USA der fokus på resultater gikk ut over elevens indre motivasjon og trivsel.⁴

For at pendelen ikke skulle gå for mye i retning av at vurdering skulle brukes med mål om å skaffe resultater, gjorde Utdanningsdirektoratet flere grep for å løfte frem vurderingens læringsfremmende funksjon. Prøver som ble utviklet, skulle først og fremst vurdere ferdigheter og ikke kun kunnskapsmål, og resultatene skulle brukes til å kartlegge elevenes ståsted med det formål å justere opplæringen. Den nasjonale vurdering for lærings-satsingen som pågikk fra 2010 – 2018, ble også et viktig tiltak som hadde som mål å styrke skolers og kommuners arbeid med vurdering som et redskap for læring og utvikling.

Vurdering for læring er ofte brukt som synonym for begrepet formativ vurdering. Vurdering for læring handler om at læreren bruker informasjon om elevens progresjon og utvikling som gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen. Dette innebærer at også elevene involveres i egen læringsprosess.⁵ Ved hjelp av tydelige mål, faglig relevante tilbakemeldinger og egenvurdering vil elevene selv bli bevisste på egne styrker og hva de trenger å arbeide mer med. Det vises gjerne til *fire prinsipper* for underveisvurdering⁶ som beskriver sentrale forutsetninger for læring:

Elevene lærer best når de:

1. forstår *hva* de skal lære og *hva* som er forventet av dem. Elevene skal få tydelige mål og kriterier. Det betyr også å ivareta periodens overordnede perspektiver og dannelsesmål.
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på deres arbeid eller prestasjon. Hvor er de i sin *læringsprosess*. Hva er neste skritt? Dette er spørsmål som peker fremover, og som derfor bedre kan kalles «fremovermeldinger». Disse har størst effekt på læring når de gis i klasserommet når elevene jobber med en oppgave. Elevene skal mer enn å «få» tilbakemeldinger, de skal bruke dem.

¹ Utdanningsdirektoratet 2019

² Black og Wiliam 1998, Stobart 2008

³ Se blant annet evalueringen av Reform 97 (Klette 2003)

⁴ Stobart 2008

⁵ Utdanningsdirektoratet 2019

⁶ Prinsippene slik de presenteres i kapittel 3 i forskrift til opplæringsloven beskrives i del 2

3. får råd om *hvordan* de kan forbedre sitt arbeid og sine prestasjoner. De bør være i form av *konkrete* anvisninger. Og rådene skal brukes.
4. *involveres i eget læringsarbeid* ved blant annet å være med på å utvikle kriterier for hva som forventes, vurdere eget arbeid (egenvurdering) og utvikle planer for hvordan de individuelt eller i samarbeid med en læringsvenn kan løse en oppgave. Eleven kan med andre ord, der det er naturlig og formålstjenlig, involveres på hver av de tre første prinsippene. Elevenes medvirkning bør gjennomsyre alle prinsippene og være noe man starter med når målene skal kommuniseres.

Lærerens rolle

Relasjonen mellom lærer og elev blir ofte trukket frem som den faktoren som har størst effekt på elever læringsutbytte.⁷ I vurderingsarbeid er relasjonene mellom lærer og elev også avgjørende. Relasjoner blir fremhevet som ett av to sentrale kompetanseområder for å skape et godt læringsmiljø der elevene trives og utvikler seg godt faglig og sosialt. Den andre kompetansen er å være en tydelig leder.⁸ Klasseledelse er med andre ord en viktig del av vurdering for læring. «Det er lærerens *ledelse* av klassen, lærerens *struktur* i undervisningen, lærerens *relasjon* til eleven og ikke minst *lærerens tilbakemeldinger* til elevene som har størst effekt på elevenes læring.»⁹

For elever med utfordringer betyr kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev spesielt mye. Det er viktig for elevene at de opplever at læreren er trygg og bryr seg om hver enkelt elev, og at lærerens undervisning gjennomføres på en måte som støtter elevenes engasjement, motivasjon og faglige utvikling.¹⁰ Videre gir et godt relasjonelt samspill læreren mulighet til å bli kjent med andre sider ved eleven som kan brukes til å engasjere for læring som for eksempel elevens interesser. Lærerens samarbeid med foreldrene er også viktig for å skape trivsel og læring for elevene¹¹

Skoleledelse spiller også en viktig rolle i arbeidet med å skape et læringsmiljø der lærere føler seg respektert, og elever opplever at lærerne bryr seg om dem og deres læring.¹²

I DEL 2 vises det til begrepene underveisvurdering og sluttvurdering som beskriver vurderingens to hovedformål:

1. bruke vurderingsinformasjon til å hjelpe og støtte elevene til å utnytte sitt læringspotensial (underveisvurdering)
2. bedømme kvalitet og måloppnåelse ved endt opplæring i fag (sluttvurdering)

Hele veien frem mot sluttvurdering skal eleven hjelpes til å bli kjent med egen læring og utvikling ved hjelp av blant annet læringsfremmende tilbakemeldinger.

Undersøkelser viser at det å bli utfordret til å prestere like over sitt eksisterende nivå, er avgjørende for å lære.¹³ Dette er i tråd med Vygotskys nærmeste utviklingssone som viser til de ferdighetene som barnet ennå ikke har utviklet, og som gjør at barnet er i en modningsprosess. Arbeid med oppgaver i utviklingssonen kan føre til at elevens kompetanse utvides og at grensene for utviklingssonen flyttes.¹⁴ Det vil si at den enkelte elev ikke bør jobbe med det han eller hun allerede

⁷ Hattie 2009, Nordenbo mfl. 2008

⁸ Nordenbo mfl. 2008

⁹ Hattie 2009

¹⁰ Aasen mfl. 2014, Drugli 2012

¹¹ Aasen mfl. 2014, Drugli 2012

¹² Robinson 2014

¹³ Greeno 2006

¹⁴ Vygotsky 1996

kan, men heller med det han eller hun nesten kan.¹⁵ I disse prosessene er det viktig at læreren gir eleven tilbakemeldinger underveis som hjelper eleven videre.

Motivasjon og mestring

Elevers motivasjon kan påvirkes av ulike måter å bruke vurdering på. En klasseromkultur som for eksempel fokuserer mye på "gullstjerner", karakterer og "ranking" i klassen, kan føre til at elevene ser etter den letteste utveien til å få den beste karakteren i stedet for å ta hensyn til egne læringsbehov. Karakterer alene gir lite informasjon om hvor elevene befinner seg på veien mot målet de arbeider med, og hvordan de skal komme seg videre. Undersøkelser viser dessuten at elever har en tendens til å velge taktisk, fremfor å velge oppgaver som de trenger øvelse i når det legges vekt på karakterer¹⁶.

Kommentarer som kategoriserer elevene innenfor ulike nivåer, skiller seg ikke i stor grad fra karakterer. For eksempel vil nivåbeskrivelser som «høy måloppnåelse», «middels måloppnåelse» og «lav måloppnåelse» bidra til at fokuset til elevene retter seg mot hvilket nivå de er på og ikke på selve tilbakemeldingen som gir eleven råd om veien videre. En slik gradering kan for mange elever oppleves som demotiverende og stigmatiserende. Det finnes mye forskning og litteratur som viser til at stigmatisering og en følelse av å bli satt i bås kan hemme motivasjon og læring¹⁷. Det som fremmer læring i størst grad, er tilbakemeldinger som gir elevene informasjon om hvor de står og råd om hva de kan gjøre for å komme videre.¹⁸

Målet må være at elevene opplever å være indre motiverte når de jobber med en oppgave. Da vil handlingen være fri fra press, fullt ut selvbestemt og kompetansegivende. Aktiviteten vil være tilfredsstillende i seg selv og ikke påvirket av hva slags belønning som venter når oppgaven er fullført.¹⁹

Rom for å prøve og feile

I klasserom der det arbeides konstruktivt med vurdering for læring, er læringsmiljøet avgjørende. I et godt miljø for læring er alle elevene trygge og føler seg inkludert i fellesskapet. Det er et miljø der hver enkelt kan utvikle seg til å bli den beste utgaven av seg selv både sosialt og faglig.²⁰ Det bør være en forutsetning at det oppleves som trygt å si at en ikke forstår og trenger hjelp. Dersom flere elever hadde sagt fra at de trengte hjelp i undervisningen eller turte å stille spørsmål, ville flere fått mulighet til å komme videre når de sto fast.²¹

I tillegg til å arbeide med å skape en trygg og god læringskultur må lærere ha tro på at alle elever kan utvikle seg, og de må være ambisiøse på deres vegne. Elevene må også selv ha tro på at de har forutsetninger for å nå målene, at det er mulig å forbedre seg og at de ikke har en statisk intelligens som er gitt.

Psykologen Carol Dweck beskriver to ulike syn på hvordan mennesker lærer. Det første, som hun kaller «det fastlåste tankemønsteret», er preget av en tro på at vi mennesker har en statisk intelligens som ikke kan endres. Enten får man det til, eller så får man det ikke til. Den andre oppfatningen kan kalles «tankemønster om vekst» som handler om at alle kan lære og utvikle sine evner og ferdigheter. Menneskers handlinger preges av det læringsynet de har. For eksempel

¹⁵ Vygotsky 1996

¹⁶ Brookhart, 2013; Dweck, 2007

¹⁷ Black mfl. 2006, Dweck, 2007; Gamlem, 2015; Harlen, 2007

¹⁸ Wiliam 2015, Gamlem 2015

¹⁹ Deci og Ryan 1999, Pintrich og Schunk 2002

²⁰ Berkastet, Duesund og Westvig (2015)

²¹ Hattie, 2009

dersom en lærer tenker at en elev er født med bestemte egenskaper som ikke kan endres, vil det prege hvordan eleven blir møtt i klasserommet og hvilken veiledning eleven vil få.

Elever er også preget av slike tankemønstre. Elever som har et fastlåst tankemønster, vil ved nederlag, som for eksempel en dårlig tilbakemelding eller karakter, tenke at de ikke er smarte nok. De vil fort gi opp fordi de føler at de ikke vil klare det selv om de øver og prøver på nytt. De kan for eksempel tenke at de ikke får til et fag, og at det derfor heller ikke har noen hensikt å øve seg. Elever som har tankemønsteret om vekst, vil ved nederlag tenke at de burde ha sett det komme, at de skulle ha jobbet mer, og at de kan forbedre seg til neste gang. Det er viktig å arbeide med å skape en kultur som fremmer vekst, slik at alle kan få større tro på egne evner og bli mer motiverte for å løse nye oppgaver²².

Forventninger

Det er vanlig å skille mellom målrelatert, grupperelatert og individrelatert vurdering. Ved målrelatert vurdering (også kjent som kriteriebasert vurdering) vurderes prestasjoner i forhold til et sett med kriterier eller mål. Grupperelatert vurdering (også kjent som normbasert vurdering) handler om at prestasjoner vurderes i forhold til andre prestasjoner i en gruppe (for eksempel et elevkull, en bunke med elevbesvarelser eller det typiske nivået til aldersgruppen). Ved individrelatert vurdering (også kjent som ipsativ vurdering) sammenlignes elevene med egne prestasjoner og ikke mot andre elever eller felles mål²³.

De norske læreplanene er målrelaterte. Det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering, og de viser hva som er forventet på de ulike års trinn. I tillegg skal elevene underveis få motiverende tilbakemeldinger som viser deres utvikling og progresjon. Elevene skal se egen kompetanse opp mot innholdet i læreplanene og ikke opp mot andre elevers resultater. På veien mot kompetanse kan det være hensiktsmessig å utvikle lokale læringsmål, kriterier eller kjennetegn. Disse termene er ikke hentet direkte fra læreplanen, men kan brukes til å tilpasse innholdet til årstrinn, kontekst, elevenes ståsted og progresjon²⁴.

Etter hvert som elevene blir eldre, forventes det mer kompleks kompetanse, og behovet for å få et bilde av måloppnåelse blir desto viktigere. Elevene kan da i flere tilfeller arbeide med målene uten at disse er tilpasset eller gjort om til mer konkrete læringsmål. La elevene reflektere over og diskutere hva og hvordan målene kan konkretiseres.²⁵

Ulike undersøkelser og tilbakemeldinger i den nasjonale vurdering for lærings-satsingen peker på at veien til god standpunktvurdering går gjennom god underveisvurdering. Når det blir tydelig for elevene hva de skal lære og hva som forventes av dem, blir vurderingspraksisen transparent og forutsigbar, og da blir heller ikke standpunkt karakterene en overraskelse. Det har vært en jevn nedgang i antall klager på standpunktvurdering i grunnskolen og antall medhold fra fylkesmannsembetene på landsbasis i perioden 2010-2014. Fylkesmannen mener en hovedårsak til nedgangen skyldes skolenes fokus og arbeid med underveisvurderingen gjennom lang tid i Norge.²⁶

Mål, kjennetegn og kriterier

For å gi elevene et bilde av hvor de skal og hvilke forventninger som stilles til et arbeid eller oppgave kan for eksempel kjennetegn på måloppnåelse eller kriterier brukes.

²² Black & William, 1998; Dweck, 2007

²³ Fjørtoft 2016

²⁴ Sunde og Wille 2017

²⁵ Sunde og Wille 2017

²⁶ Utdanningsdirektoratet 2019

Kriterier kan være egenskaper, karakteristikk eller kvaliteter ved noe som skal vurderes eller estimeres²⁷. Originalitet, ryddighet og nøyaktighet er eksempler på egenskaper som kan bli brukt når elevenes arbeid skal bli vurdert. Kriterier kan gjerne sammenlignes med en matoppskrift der ingrediensene står listet opp med ofte nøyaktige mengder. En oppskrift er oftest et sett med kriterier som må oppfylles for å nå et bestemt mål.

Internasjonalt betegnes kriterier gjerne også som «success criteria»⁴. I dette ligger det gjerne mer kvalitative kjennetegn enn det gjør i begrepet kriterier på norsk. Det engelske ordet «criteria» kan også oversettes til «kjennemerke», noe som gjør at vurderingskriterier ofte omtales ved hjelp av begrepet *kjennetegn*²⁸.

Kjennetegn brukes gjerne om beskrivelser av måloppnåelse på kvalitet og kan brukes i arbeidet med å følge elevenes progresjon og definerte måloppnåelse. Kjennetegn på måloppnåelse er beskrivelser av kvaliteten på kompetanse i fag og tar utgangspunkt i kompetansemålene slik de er beskrevet i læreplanene. Det viktigste er ikke kriterier i seg selv, men å vise elevene hva som kjennetegner måloppnåelse. Det å se på, snakke om og arbeide med eksempler på tidligere oppgaver og besvarelser, oppgaver gitt på slutten av et år eller et emne vil også gi elevene retning i vurderingsarbeidet. Eksempler på besvarelser eller produkter med ulik kvalitet kan også bidra til en felles forståelse for hva som kjennetegner ulike nivå.

Det å dele et lærings-mål med elevene er mer enn bare å skrive et mål på tavlen. Elevene må ha en forståelse og et bilde av hva som kjennetegner måloppnåelse. Det kan ofte være hensiktsmessig å involvere elevene i arbeidet med å utarbeide kriterier. Lærere kan utforme kriterier for eller sammen med elevene sine, eller elevene kan utforme eller diskutere seg frem til sine egne kriterier. Slik kan kriteriene kommunisere forventninger, sørge for større fokus, gi spesifikk informasjon, skape sammenheng og sørge for færre misforståelser. Slike kriterier kan gi retning i vurderingsarbeidet.

Sammen med elever, tilpasset alder, kan man arbeide frem ulike kriterier for ulike fag. Når en lærer gir eleven tilbakemelding, er det et mål eller et kriterium som ligger til grunn for vurderingen. Vurderinger baserer seg på *grad av måloppnåelse*. Åpenhet om kriterier skaper tydelige forventninger til elevene om hva de skal strekke seg etter og hva lærerne vektlegger²⁹.

Det å gi elevene kjennskap til mål kan gi dem mer forutsigbarhet, og det gir dem en oversikt som de kan bruke til å justere egen læringsprosess og til å ta egne valg.³⁰

På en skole er det viktig med felles referanserammer for hva som kreves på de ulike nivåene og på ulike trinn slik at vurderingen elevene får, oppleves som rettferdig. Samarbeid mellom og på tvers av trinn er derfor viktig.

Tilbakemeldinger

Tilbakemeldinger som karakter, poengsum eller et nivå alene vil ikke gi elevene noe annen støtte enn å se hvilket nivå de befinner seg på. Elevene får ingen informasjon om hva de skal gjøre videre. Tilbakemeldingene bør derfor være faglig relevante slik at elevene kan bruke informasjonen til å forbedre egen kompetanse og til å justere egne læringsstrategier. Gode tilbakemeldinger bør derfor gi svar på følgende:

1. Hvor skal jeg? Læreren kan gi elevene tilbakemelding på dette gjennom å vise til tydelige mål og kriterier.

²⁷ jf. Sadler, 1987

²⁸ Scriven, 1991

²⁹ Black mfl. 2006, Wiliam 2015

³⁰ Wilson 2014

2. Hvordan går det? For å svare på dette kan læreren sammenligne hvor elevene står nå, med punkt nr. 1 (hvor eleven skal), og gi tilbakemelding ut fra det.
3. Hva er neste steg? Læreren kan svare på dette ved bruk av tilbakemeldinger som peker fremover, feed forward. I tillegg til hjelp fra læreren kan elevene få veiledning av medelever, ved hjelp av egenvurdering eller ved å løse en oppgave³¹.

En studie gjennomført av Gamlem (2015) viser til noen sentrale dimensjoner for god tilbakemeldingspraksis. Hun viser til det elevene oppfatter som positive og nyttige tilbakemeldinger.³²

Dette er tilbakemeldinger som:

- gir anerkjennelse for arbeid, prestasjon og/eller innsats
- gir spesifikk informasjon om hvordan eleven kan forbedre arbeidet
- er gitt tidsriktig (at den kan brukes videre her og nå)
- er mulig å følge opp og bruke for videre arbeid (eleven forstår innholdet og ser en mening med det)

Tilbakemeldingene over står i kontrast til det som elevene opplever som lite konstruktive tilbakemeldinger. Ifølge Gamlem er dette tilbakemeldinger der eleven:

- blir fortalt at han/hun kunne gjort en bedre jobb selv når han/hun mener at han/hun har gjort sitt beste
- blir fortalt at han/hun må arbeide for å bli bedre, men ikke hvordan
- får tilbakemeldingen etter at arbeidet er ferdig, og ikke kan bruke informasjonen til å forbedre produktet og/eller prestasjonen
- får ros rettet mot seg som person, men ikke informasjon som kan støtte det faglige

Faglige relevante tilbakemeldinger krever en forståelse av hva som kjennetegner kompetanse i faget og innsikt i hvordan en kan gjenkjenne progresjon og utvikling. Uten en slik forståelse vil det være vanskelig å gi gode tilbakemeldinger og veiledning som fremmer elevenes kompetanse.³³

Elevinvolvering

Elevmedvirkning er også et av flere prinsipper for god undervisningsvurdering. Medvirkning i læringsarbeidet i kombinasjon med veiledning og god struktur i undervisningen er viktig for elevenes motivasjon.³⁴ Gjennom å involvere elevene i arbeidet med vurdering, blant annet ved hjelp av mål og tilbakemeldinger, vil de bli bedre til å reflektere over egen læring og til å identifisere hvor de er i egen læringsprosess. Elevene blir altså ikke bare klar over *hva* de lærer, men også *hvordan* de lærer.³⁵

Hvor omfattende og hvordan elevene medvirker vil variere med blant annet alder og utviklingsnivå og forutsetter kjennskap til ulike valgalternativer og mulige konsekvenser av dem. Arbeidet med fagene vil på ulike måter føre til at elevene blir kjent med egne evner og utvikling.³⁶

I et klasserom der elevmedvirkning er prioritert, vil det være naturlig at elevene også medvirker i å innhente og organisere informasjon om egen læring. Læreren kan for eksempel be elevene samle alle tilbakemeldinger i en mappe og levere inn denne ved siden av andre arbeider de har gjort. Læreren

³¹ Hattie & Timperly, 2013

³² Gamlem, 2015 s. 113

³³ Gamlem, 2015, s. 112f

³⁴ Jang mfl. 2010

³⁵ Black mfl. 2006, Gamlem 2015, Hattie og Timperly 2013, Wiliam & Leahy 2015

³⁶ Prinsipper for opplæringen

vil da kunne følge med på elevenes utvikling uten å selv måtte dokumentere for mye elevarbeid skriftlig. Det vil også gi elevene et større eierskap og innsikt i egen progresjon og utvikling.

Selvregulert læring

Innsikt i egne lære- og tankeprosesser og ferdigheter handler om metakognisjon og selvregulert læring. Metakognisjon handler om overvåking og bruk av kunnskap og strategier til å regulere tenkning og problemløsning.³⁷ Selvregulert læring innebærer at eleven er i stand til å koordinere, kontrollere og styre kunnskaps- og ferdighetsbaserte faktorer for å nå sine læringsmål. Dette inkluderer motivasjon og kunnskap om egne tankeprosesser.³⁸ Selvregulering går først og fremst ut på å klare å fortsette å arbeide med en oppgave selv om det er utfordrende og vanskelig. Elevenes lærelyst og motivasjon og følelse av eierskap vil påvirke i hvilken grad elevene er utholdende og legger innsats i det de arbeider med.³⁹ Elevene trenger strategier som gjør at de kan starte på en oppgave på ulike måter eller spørre om hjelp. De vil ha behov for ulike strategier til ulike fag og kunnskapsområder.

En viktig del av det å være selvregulert er å kunne kjenne til ulike læringsstrategier og være i stand til å velge strategier som er hensiktsmessige i forhold til de oppgavene elevene skal løse. Lærere kan få innsikt i elevenes mentale prosesser ved å snakke med elevene om hvordan de har tilnærmet seg spesielle oppgaver. Slike samtaler kan gi både lærer og elev innsikt i hvordan eleven lærer.⁴⁰

Egenvurdering

Egenvurdering vil si at eleven vurderer seg selv og reflekterer over eget ståsted. Dersom elevene har vært involvert i arbeidet med å formidle mål og kjennetegn på måloppnåelse, vil elevene ha bedre forutsetninger for å vurdere seg selv og andre⁴¹. Elevenes egenvurdering kan variere i tid og omfang, fra noen få minutters refleksjon til vurdering ved hjelp av et *vurderingsskjema*, som trenger litt mer planlegging. Når undervisningen legger til rette for at elevene får mulighet til å reflektere over egen læring og vurdere seg selv, vil de få bedre oversikt over egne læringsprosesser, og deres mulighet for å følge med på egen utvikling og drive egen læring fremover vil styrkes.⁴²

Samarbeid om læring

Gjensidig vurdering, det vil si samarbeid med en læringsvenn eller læringspartner der elevene gir tilbakemelding til hverandre, kan også integreres i undervisningen. I tillegg kan elevene *være med på å lage konstruktive vurderingsprosedyrer*. Det kan bidra til at elevene setter pris på kvaliteten ved vurdering i tillegg til at den blir utført på en rettferdig, skikkelig og ærlig måte. Dette kan bidra til å skjerpe blikket og styrke deres egen evne til å vurdere seg selv. I tillegg gir det eierskap til hva som skal vurderes, og det kan bidra til å skape felles forståelse av hva som kjennetegner måloppnåelse.⁴³

Sosialt samspill kan påvirke hvordan elevene best arbeider, og det er viktig å ivareta elevenes behov for samarbeid. Læreren må kjenne trekk ved elevgruppen og ha forståelse for gruppeprosesser og gruppedynamikk for at valgte grupperinger skal styrke elevenes motivasjon til å lære. Læreren må derfor kjenne behovene til den enkelte elev.⁴⁴

³⁷ Brandmo 2014

³⁸ Hopfenbeck, 2014

³⁹ Dumont & Istance, 2010

⁴⁰ Hopfenbeck 2014

⁴¹ Black mfl., 2006

⁴² Wiliam & Leahy, 2015

⁴³ Wiliam & Leahy

⁴⁴ Tomlinson, 1999

Undervisning hvor elevene kan samarbeide, enten to og to, i grupper eller i dialog med læreren, kan fremme selvregulering og strategikunnskap hos elevene.⁴⁵ Det å få elever til å samarbeide i grupper er også en måte å tilpasse opplæringen på. Også i vurderingsarbeid tas samarbeid i bruk gjennom prosjektarbeid, felles presentasjoner, samskriving, samarbeidsprøver og lignende.

Et forsøk med **samarbeidsprøver** i matematikk i videregående opplæring viser til økt motivasjon og minsket stressnivået blant elevene som deltok. Bakgrunnen for prosjektet var erfaringer med at elever ofte opplever skriftlige prøver som stressende og at prøvene er sterkt preget av sluttvurdering og lite formative i sin karakter. En del elever gir opp tidlig, noe som fører til at de ikke får vist sin kompetanse. Denne vurderingsformen, med tilhørende for- og etterarbeid, øvde elevene i å praktisere den matematiske samtalen. Prøvene la opp til at elevene sammen måtte diskutere, argumentere og bli enige om matematiske resonneringer. Samtidig erfarte forskerne at endret vurderingspraksis vil kreve at man også endrer måten å undervise på.⁴⁶

Profesjonsfelleskap

Profesjonelle læringsfelleskap bygger på antakelsen om at lærere som samarbeider, vil oppnå mer i fellesskap enn om de jobber alene. Samarbeid kan bidra til en praksis som har en mer forskende tilnærming. I læringsfelleskap legges det til rette for ulike former for interaksjon, noe som kan motvirke tendensen til privatisering av lærerpraksisen. Gjennomgående karakteristikk knytter profesjonelle læringsfelleskap til skoler som kjennetegnes av gode samarbeidskulturer, som har felles visjoner og som tar kollektivt ansvar for elevenes og lærernes læring.⁴⁷

Samarbeid med kolleger og skoleledelsens tilrettelegging for samarbeid påvirker vurderingskulturen på skolen i positiv retning.⁴⁸ Samarbeid med kolleger kan gi et bedre grunnlag for å etablere en felles forståelse av arbeid og vurdering av kompetanse i de ulike fagene gjennom deling av eksempler og metoder. Gjennom refleksjon og dialog kan det i fellesskap skapes et bedre grunnlag for å justere egen undervisning og vurderingspraksis.⁴⁹ Skoler med god vurderingspraksis kjennetegnes ved at de har en kollektiv orientering og sterk ledelse.⁵⁰

Erfaringer fra arbeid med vurdering for læring i Norge de siste ti årene

En viktig erfaring fra skolers arbeid med vurdering for læring de siste ti årene er ifølge Utdanningsdirektoratet at det er krevende å omsette ideer om vurdering for læring til god praksis. Det er en generell fare for at vurderingspraksis forenkles og reduseres til mekaniske teknikker uten at det bidrar til reflektert praksis og læring. For å motvirke dette er det avgjørende at både lærere, skoleledere, foresatte og elever har en klar forståelse for hva som er formålet med endringer i vurderingspraksis.⁵¹ Det er ikke vurderingsmetodene i seg selv som bidrar til læring. Brukes informasjonen kun til å beskrive et nivå uten at eleven får veiledning om hva som gjøres videre, er det ikke vurdering for læring. Det er hvordan lærer og elever bruker informasjonen til å justere opplæringen som avgjør hva slags effekt vurdering vil få.⁵²

⁴⁵ Hopfenbeck, 2014

⁴⁶ Bjørk og Theodorsen 2019

⁴⁷ Helstad 2014

⁴⁸ Robinson, 2014; Sandvik & Buland, 2013; Wiliam & Leahy, 2015

⁴⁹ Hodgson, Rønning & Tomlinson, 2012

⁵⁰ Sandvik og Bruland 2013 og 2014

⁵¹ Utdanningsdirektoratet 2019

⁵² Slemmen 2010, Wiliam og Leahy 2015

REFERANSER

- Aasen, A. M., Nordahl, T. Mælan, E.N., Drugli, M.B. og Myhr, L. (2014). *Relasjonsbasert klasseledelse. Et komplekst fenomen*. Oppdragsrapport, Høgskolen i Hedmark.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box – Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College. Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2006). *Assessment FOR learning. Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Bergkastet, I, Duesund, C og Westvig, T., S (2015). *Inkluderende læringsmiljø. Faglig og sosialt*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørk og Theodorsen 2019 «Et forsøk med samarbeidsprøver i matematikk ga økt motivasjon og minsket stressnivået blant elevene». Bedreskole, publisert 02.02. 2019: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/desember/motiverende---samarbeidsprøver-i-matematikk/>
- Brandmo, C. (2014). *Metakognisjon og selvregulert læring*. I Stray, J. H. og Wittek, L. (red.). *Pedagogikk — en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brookhart, S.M. (2013). *Grading*. I J.H. McMillan (red.), *SAGE handbook of classroom assessment* (s. 257–271). Los Angeles: SAGE.
- Deci, E.L., Koestner, R., & Ryan, R.M. (1999). *A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation*. *Psychological Bulletin*, 5, 627–668.
- Drugli, M.B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Dumont, H., & Istance, D. (2010). *Analyzing and designing learning environments for the 21st century*. I H. Dumont, D. Istance & F. Benavides (red.), *The nature of learning. Using research to inspire practice* (s. 19–32). Paris: OECD Publishing.
- Dweck, C.S. (2007). *Mental vekst. Et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Sverige: DAM og SØN.
- Fjørtoft, H. (2016). *Effektiv planlegging og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Gamlem, S.M. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greeno, J. G. (2006). *Learning in activity*. I Sawyer, K (red.). *Handbook of the Learning Sciences*.
- Harlen, W. (2007). *Formative classroom assessment in Science and Mathematics*. I J. McMillan (red.), *Formative classroom assessment. Theory into practice* (s. 116–136). New York: Teachers College Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J., & Timperly, H. (2013). *Styrken ved feedback*. I R. Andreassen, H. Bjerresgaard, I. Bråten, J. Hattie, M. Hermansen, T.N. Hopfenbeck, P.O. Kirkegaard, C. Madsen, H. Timperley, C.E. Weinstein, & T.S. Wille (red.), *Feedback og vurdering for læring* (s.13–58). Fredrikshavn: Dafalo.
- Helstad, K. (2014). *Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfelleskap*. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Oslo: Universitetsforlaget
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring. En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A.S., & Tomlinson, P. (2010). *Vurdering under Kunnskapsløftet: Læreres begrepsforståelse og deres rapporterte og faktiske vurderingspraksis*. NF-rapport nr. 17, 2010. Bodø: Nordlandsforskning.
- Hopfenbeck, T. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jang, H., Reeve, J. og Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588.
- Nordenbo, S., Larsen, M, Tiftikçi, N. Wendt, R og Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Pintrich, P.R. og Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Robinson, V. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sadler, R. (1987). Specifying and promulgating achievement standards. *Oxford Review of Education*, 2, 191–209.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sandvik, L. V. og T. Buland (red.) (2013) Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF
- Sandvik, L. V. og T. Buland (red.) (2014) Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning og SINTEF.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*, (4. utg.). London: Sage Publications.
- Shute, V.J. (2008). Focus in formative feedback. *Review of Educational research*, 1, 153–189.
- Sunde og Wille (2017). Fra læreplan til klasserom. Kreativt arbeid med vurdering for læring i fag.
- Stobart, G. (2008). *Testing times. The use and abuses of assessment*. London og New York: Routledge.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Utdanningsdirektoratet (2019). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). Hentet 02.02.19 fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Vygotsky, L. S (1996). Interaksjon mellom læring og utvikling. I Dale, E.L. (red). *Om utdanning. Klassiske tekster*. Oslo: Gyldendal forlag
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment. Practical Techniques for K-12 Classrooms*. USA: Learning Sciences International.
- Wiliam, D. (2015). *Løpende formativ vurdering*. Fredrikshavn: Dafalo.
- Wilson, D.W. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).