

”God tekst, få feil. Karakter: 4/5”

Vurdering i norskfaget

Tittelen til denne artikkelen er hentet fra en vurdering av en tekst i norsk. Den aktualiserer en rekke spørsmål: Hva skal og kan eleven bruke en slik vurdering til? Hva slags informasjon gir den? Hva er bra med teksten, og hva bør forbedres? Hva bør eleven jobbe mer med for å nå sine læringsmål? Slik denne vurderingen fremstår, gir den ikke svar på disse spørsmålene.

Da jeg begynte som lærer i ungdomsskolen, var det en del elever som fortalte om et litt anstrengt forhold til norskfaget. Ikke nødvendigvis fordi de mislikte å skrive, og ikke fordi faget var kjedelig, men fordi de syntes det var så vanskelig å vite hva læreren var ute etter, hva læreren likte, og hva læreren mente var bra. Norsk muntlig var også problematisk for en del elever, fordi de fikk liten trening i å presentere fagstoff muntlig, og i liten grad visste hva lærerne la til grunn for sin vurdering i denne delen av faget.

I denne artikkelen ønsker jeg å problematisere vurdering i norskfaget. Når jeg utsetter norskfaget for et kritisk blikk, er det fordi jeg tror en debatt om noen av fagets utfordringer er nødvendig for å finne nye og bedre veier i arbeidet med vurdering.

Krav til vurdering

I forskrift til opplæringsloven (www.lovdata.no) står det at elevene både skal ha vurdering underveis i de ulike fagene og en sluttevaluering. Underveisevalueringen skal gis som en rettleiding til elevene om hvor de står i forhold til opplæringsmålene. Den skal hjelpe til å fremme læring, utvikle kompetansen til elevene og gi grunnlag for tilpasset opplæring. I barneskolen skal vurderingen gis uten karakter. I ungdomsskolen og videregående skole skal elevene ha en vurdering som består av både karakterer og en kvalitativ vurdering. Det fremheves også at elevene skal kunne delta i vurdering av eget arbeid. Vurdering er her trukket inn som en sentral del av elevenes læringsprosess, og som avgjørende for at elevene skal få den tilpassede opplæringen de i henhold til opplæringsloven har krav på. Lærernes vurdering skal m.a.o. ikke primært fungere som et hjelpemiddel for å sette karakter i fagene, men som en veiledning til elevene i forhold til deres egen læring. Noen lærere nøyer seg med å gi tilbakemelding i form av et smilefjes eller bare en karakter. Slike vurderingsformer er ikke tilstrekkelige. Både i barne- og ungdomsskolen og i videregående skole skal det foregå

en kvalitativ vurdering, ikke minst for at elevene skal få innblikk i hva de bør videreutvikle og jobbe mer med, for å nå fagets læreplanmål. Ut fra samtaler med lærere både i grunnskolen og i videregående skole er det mye som tyder på at vurdering ofte primært har en kontrollerende funksjon. Dette er problematisk både i forhold til gjeldende forskrifter og med tanke på elevenes læring.

For å få til en praksis som legger større vekt på vurdering, har Kunnskapsdepartementet etablert et prosjekt kalt "Bedre vurderingspraksis". Prosjektet pågår fra 2007-2009 og har som mål å få en "tydeligere forskrift om vurdering og bidra til en mer faglig relevant og rettferdig vurdering av elevenes arbeid"(www.utdanningsdirektoratet.no). I informasjonen om prosjektet hevdes det bl.a at like elevprestasjoner vurderes ulikt, og at mange elever ikke får god nok informasjon om hvor de står i forhold til målene i læreplanverket. I departementets satsing på vurdering vises det bl.a til elevundersøkelsen fra 2007. Her fremkommer det at norsk er det faget der færrest av elevene er svært fornøyd med arbeidsmåtene. Skriftlige prøver er, i følge elevene, den formen for vurdering som benyttes hyppigst. Ca. 1/4 av elevene (N=161860) svarer at de ikke i noen, eller i svært få fag, vet hva som kreves av dem for å nå kompetansemålene. Nesten 1/3 (N=284788) svarer at lærere bare 2-4 ganger i halvåret eller sjeldnere forteller dem hva de skal gjøre for å bli bedre i fagene. (Danielsen m.fl 2007). Slike landsomfattende undersøkelser kan ha klare svakheter bl.a knyttet til at elever tolker spørsmål ulikt og at svaralternativene også gir rom for skjønn. Man skal derfor vokte seg vel for å trekke bastante slutninger på grunnlag av slikt tallmateriale. Men tallene kan danne grunnlag for en drøfting av vurderingens plass og funksjon i skolen.

Hvordan og hvorfor vurderer vi?

Vurdering er i følge Astrid Birgitte Eggen (2008) en form for verdisetting. Hun understreker at vurdering må gjøres i forhold til noe, og at begrunnelser for vurderingene klargjøres. Arbeid med vurdering i norskfaget er følgelig både et norskfaglig og et pedagogisk anliggende, og ikke minst en pedagogisk utfordring.

For mange norsklærere er bunkene med stiler og arbeidsbøker et kjent fenomen. Man bærer tunge poser med hjem, sitter bøyd over bøkene, bærer de samme tunge posene tilbake. Det ligger masse arbeid i den rettingen lærere gjør, men lærer egentlig elevene mye av den? Bruker de den til noe? Står deres læringsutbytte i forhold til lærernes innsats? Vi kan tenke oss følgende bilde: En lærer har rettet en stilbunke og deler bøkene eller arkene ut til elevene

med sine rettinger, evt. en kommentar og en karakter. Elevene kaster et kjapt blikk på karakteren og legger stilene vekk. De ser ikke nærmere på lærerens vurdering og blir heller ikke pålagt å bruke den til å forbedre sin egen tekst. Neste gang de leverer et skriftlig arbeid, gjør de kanskje de samme feilene en gang til, og læreren kommenterer de samme tingene om igjen. Dette er nok et bilde mange kan kjenne seg igjen i. Hvis det er slik, hvorfor bruker lærere så mye tid og krefter på å rette da?

En slik praksis plasserer ikke lærerens tilbakemelding inn i en sammenheng. Det blir opp til elevene om de bruker lærerens retting til noe. Kanskje klarer noen få å overføre kommentarene i en stil til det neste arbeidet de skal gjøre. For andre er det trolig lite å hente med tanke på overføring hvis de ikke konkret skal bruke det læreren kommenterer, til å videreutvikle sin egen tekst. Hvis alle timene lærerne har brukt over bunkene med bøker får så lite betydning for elevenes kompetanse, er det grunnlag for å se nærmere på vår egen praksis knyttet til vurderingsarbeid. Hvordan vi kan legge til rette for at vurderingen ikke kommer som et slags haleheng når det egentlige arbeidet allerede er avsluttet. En slik drøfting er viktig for at den kompetansen som ligger i læreres vurdering skal kunne fungere som en reell ressurs for elevene.

Proessorientert skrivning – vurdering som en del av læringen

For at vurderingen reelt skal bli en del av selve læringsprosessen og ikke noe som kommer når arbeidet er avsluttet, kan et fruktbart alternativ være at læreren retter og gir kvalitative tilbakemeldinger, som elevene så *bruker* for å forbedre arbeidet sitt. I proessorientert skrivning har vurderingen en slik plass. I praksis innebærer en slik tilnærming ofte at elevene får en oppgave og lager et utkast til besvarelse. Læreren gir dem en tilbakemelding som så brukes til å videreutvikle egen tekst. I en slik tilnærming blir lærernes rettinger, kommentarer, spørsmål og forslag til endring en sentral del av elevenes læringsprosess. Denne arbeidsformen øker elevenes tekstbevissthet og bedrer deres evne til skriftlig formidling både fordi de skriver mye, og fordi de får og bruker konkret tilbakemelding i videre arbeid. Hvis lærere gir både en kvalitativ tilbakemelding og en karakter på hvert utkast, er det lettere for elevene å se sin egen fremgang. Dette kan bidra til å øke forståelsen av at skriftlige arbeider nettopp tjener på bearbeiding og videreutvikling. Brukt slik blir vurdering både hjelp til faglig utvikling og en motivasjon for videre arbeid (Damsgaard 2007). Ogden (2004) understreker også behovet for å prioritere tilbakemelding, fordi dette er så sentralt for elevenes læring. Han fremhever at tilbakemeldingen må komme raskt, slik at det går kort tid fra elevene har levert

et arbeid, til de får tilbakemelding fra læreren. Innenfor en prosessorientert arbeidsmåte er dette tidsaspektet spesielt viktig

Det å vurdere egne og andre elevers tekster inngår som en del av målsettingene i den nye læreplanen. Når elevene er ferdig med grunnskolen, skal de kunne ”vurdere egne tekster og egen skriveutvikling ved hjelp av kunnskap om språk og tekst”(Kunnskapsløftet, plan for norsk). Prosessorientert arbeid er et godt hjelpemiddel for å utvikle også slike ferdigheter.

Prossessorientert skrijving er ikke noen ny oppfinnelse. Mange lærere er kjent med denne måten å jobbe på. Derfor er det kanskje nærliggende å tro at dette er en vanlig arbeidsform i norsk skole. Mitt inntrykk er annerledes. Jeg møter stadig lærere i ulike skoleslag som velger vekk denne arbeidsformen. De argumenterer med at det er for arbeidskrevende å jobbe slik. Dessuten fremhever de at den nye eksamensformen ikke er prosessorientert, og at det derfor ikke er noe poeng i å jobbe på denne måten i norskundervisningen. Noen mener også at det er vanskelig for elevene å jobbe flere ganger med noe de allerede synes de er ferdige med.

Det er liten tvil om at det tar tid å forholde seg til flere utkast av en tekst. Det er heller ikke noen tvil om at grundig vurdering er arbeidskrevende. På lengre sikt kan imidlertid gevinsten være at elevene blir bedre til å skrive, at de utvikler større tekstbevissthet og derfor kan delta i fruktbar drøfting av hverandres tekster, og at de opplever gleden ved å se forbedring i egne arbeider. Min erfaring er at elevene liker bedre å skrive når de får mulighet til å jobbe prosessorientert nettopp fordi det er lettere å forbedre egen skrijving når tilbakemeldingen er helt konkret, og når de vet at de får mulighet til å gjøre et nytt forsøk. Dessuten er det lettere å oppfylle kravene til tilpasset opplæring når man arbeider slik med hver enkelts tekster.

Hvis arbeidsbelastningen ved en prosessorientert tilnærming oppleves som for stor, er det mer fruktbart å drøfte om det finnes muligheter til å prioritere annerledes for å gi rom for en slik vurderingsform, enn det er å avvise metoden eller nokså ukritisk opprettholde den ”gode, gamle praksisen”. Kanskje kan man ta utgangspunkt i følgende spørsmål: Hvordan kan man organisere hverdagen slik at det blir rom for å gi elever veiledning i løpet av skoledagen? Hvordan kan man fordele ansvar blant lærere slik at ikke noen får en veldig krevende hverdag fordi de får mange klasser og krevende fag? Hvordan kan man samarbeide om å lage klare oppgavekriterier og tilbakemeldingsformer og lære av hverandre i forhold til hva som fungerer godt mht å gi tilbakemelding til elevene? Hvordan kan man bruke den ressursen elevene representerer for å fremme tekstbevissthet? Er det noe av det lærere ofte pålegges

som de kan fritas for? Er det mulig å slutte å gjøre noe av det som lenge har vist seg å ha liten effekt? Er den gamle rettetradisjonen mer gammel enn god?

Klare kriterier

Hvis kriteriene og målene for et arbeid er uklare, er det vanskelig for elevene å vite hva de skal legge vekt på, og hvilke krav som stilles. Mangel på klare kriterier kan bidra til at vurderingene og grunnlaget for dem nettopp kan bli et slags privatanliggende som elevene ikke har forutsetninger for å få tak i. En av elevene i min første 10.klasse fortalte at det tok henne nesten et år på videregående skole å skjønne hva det var norsklæreren ville ha. Da hun først skjønnte det, var det om å gjøre å prøve å tilpasse seg det hun trodde var lærerens preferanse. Hun fikk tilbakemelding bare i form av en karakter og ikke noen tips om hva hun kunne gjøre annerledes, hva hun burde jobbe mer med, eller hva som konkret var bra med arbeidet hennes. Senere har jeg hørt andre elever i ungdomsskolen fortelle om det samme; jakten på hva som befinner seg i lærerens hode og strevet med å tilpasse seg disse uuttalte, men likevel så avgjørende kravene. Slike erfaringer kan bidra til å gjøre faget lite begripelig for en del elever og til å redusere språkets skapende og utforskende preg.

Kriteriene for vurdering bør klargjøres både når det gjelder enkelttekster og i forhold til mer omfattende skriftlige arbeider. Når elevene begynner å skrive tekster i en ny sjanger, kan det for eksempel være fruktbart å hjelpe elevene til å beherske skrivesjangeren ved å konkretisere for eksempel hvordan et leserinnlegg eller en fortelling bør bygges opp, hva som er kravene til en artikkel osv. Slike vurderingskriterier bør skriftliggjøres når oppgaven gis. Tydelige kriterier gjør det lettere for både elevene og læreren å jobbe systematisk og målrettet. Hvis lærerne blir mer bevisste på sitt eget grunnlag for vurdering, minker også faren for at det er lærernes ”like og ikke like” som danner grunnlag for tilbakemeldingen. Dette er en viktig kvalitetssikring og et ledd i å gjøre norskfaget mer forutsigbart for mange elever og redusere farene for misbruk av lærerens vurderings- og sanksjonsmakt (Damsgaard 2003)

Også når elevene jobber med større arbeider som mapper eller fordypningsoppgaver, bør læreren lage kriterier for arbeidet. Disse kriteriene bør konkretiseres, slik at elevene får hjelp til å få tak i hva som forventes. Hvis oppgaven krever at elevene lager en problemstilling, må det fremkomme at det er et krav. Dessuten må de vite hva en problemstilling er. Hvis elevene skal bruke ulike kilder i en oppgave, bør det klargjøres hvordan man kan bruke kilder og

hvordan de skal føres opp. Skal elevene beskrive eller drøfte? Hva er det å drøfte? Hva betyr det at det skal være en ”rød tråd” i et arbeid?

En 8.klasse som skulle lage en mappe om tegneserier, fikk en oversikt over hvilke krav som ble stilt til arbeidet. Det vurderingsskjemaet som ble brukt for å vurdere mappene, var innholdsmessig identisk med de kravene elevene ble presentert for. Det følgende eksemplet viser en mulig måte å lage et slikt vurderingsskjema på. Her har læreren valgt å bruke godkjent/ikke godkjent på hvert delement fordi det er tidlig i ungdomsskolen. I tillegg lages en kort kommentar til hvert krav. Det hadde også vært mulig å vurdere hvert element ut fra for eksempel under middels, middels og over middels. Mappen fikk også en samlekarakter og en samlekommentar. Hovedfokus i denne vurderingen er på mappens innhold.

Elevens navn:

Krav	Godkjent/ Ikke godkjent	Kommentar
Forside med følgende: Tittel, navnet ditt, måned og år mappen er laget, illustrasjon (enten en tegning, en tegneseriestripe eller bilde av en tegneseriefigur)		
Innholdsfortegnelse og sidetall Sett sidetall på alle sidene bortsett fra forsiden. Skriv en innholdsfortegnelse der det står hva som står på de ulike sidene		
Kort om tegneseriens historie Hvor lenge har vi hatt tegneserier? Hvor ble første tegneserie gitt ut? Hva het den? Hva het den første tegneserien i Norge?		
Virkemidler i tegneserier Beskriv følgende virkemidler som brukes i tegneserier: Bobler, overdrivelse, gimmick, bildeutsnitt, bildevinkler, romvirkning, zooming, språk, tegnemåte Tegn eller lim inn eksempler på disse virkemidlene		
Velg en tegneserie du liker Velg en figur i en tegneserie og beskriv figuren med minst 5 setninger slik at en som ikke vet hvem denne figuren er, kan lage seg et bilde av figuren		
Lag en tegneseriestripe med minst tre ruter Du må passe på å bruke noen av de virkemidlene du har lært om		
Frivillig oppgave Tegn favoritt-tegneseriefiguren din på et ark som er minst A-4 format. Tegningen skal henges opp i klasserommet eller Anmeld en tegneserie du har lest. Bruk krav til film eller bokanmeldelse som utgangspunkt.		
Samlekommentar:		Karakter:

Dato:

Faglærers underskrift:

En slik tilbakemelding gir en vurdering både av arbeidet som helhet og av enkeltelementene. Hvis læreren ønsker det, kan en prosessorientert arbeidsform også brukes på denne typen oppgaver. Da kunne elevene brukt lærerens tilbakemelding til å videreutvikle arbeidet.

I Kunnskapsløftet er det laget egne mål for muntlige tekster. Disse omfatter både kunnskap om kommunikasjon, å kunne vurdere språkbruk kritisk, delta i diskusjoner og utforskende samtaler og det å presentere ting muntlig. Det siste innebærer både å kunne vurdere egne og andres fremføringer og gjennomføre ulike former for muntlig presentasjon (www.utdanningsdirektoratet.no). Mange lærere kjenner seg kanskje igjen i at den muntlige kompetansen i stor grad har vært vurdert ved hjelp av skriftlig prøver om muntlig pensum, såkalt skriftlig-muntlige prøver. Dette er problematisk av flere grunner. For det første kan det komme til å begrense den muntlige delen av norskfaget til å omfatte det som kan vurderes på denne måten. Dette kan gjøre den muntlige delen av faget smalt og teorifokusert. For det andre kan man komme til å utsette elever som strever med skriving, for en barriere de egentlig ikke hadde trengt å møte i den muntlige delen av faget. Kanskje behersker de muntlig langt bedre enn skriftlig, men får ikke uttelling for det de kan, fordi det er den skriftlige kunnskapsformidlingen som vurderes. For det tredje får kanskje ikke arbeidet med å utvikle den muntlige kompetansen den plassen den bør ha for å nå læreplanens mål. Å holde enkle foredrag, å lære seg å snakke fritt, å delta i saklig debatt, å vurdere ulike presentasjoner er en selvstendig og svært viktig kompetanse. Den har egenverdi og må utvikles og vurderes systematisk. Også i muntlig bør det derfor foreligge klare kriterier for vurdering av arbeidene, og elevenes læring bør betraktes som en prosess. Et eksempel kan illustrere.

Første uke i 8. klasse ble elevene bedt om å lage en muntlig presentasjon på mellom 1-2 minutter. De skulle snakke om hva de holdt på med i fritiden sin. Kriteriene var klare på forhånd: Presentere hva de skulle snakke om, holde seg til tidsrammen, snakke om det oppgitte temaet, snakke høyt, klart og tydelig, være forberedt og ikke lese rett fra arket. De som hørte på, hadde i oppgave å tenke ut minst én positiv tilbakemelding til den som fremførte. Gjort på denne måten ble det å presentere muntlig en positiv mestingsopplevelse for elevene. Noen uker senere skulle de utføre et liknende oppdrag, men da med en større oppgave og med lengre tid. Fortsatt var tilbakemeldingen fra medelevene konsentrert om det som var bra. I lærerens vurdering inngikk også det elevene burde jobbe mer med. Slik jobbet klassen systematisk hele året med muntlig aktivitet som en selvstendig og prioritert del av norskfaget. Etter hvert begynte elevene også å gi hverandre tips om hva de kunne gjøre bedre. Da våren kom, gjennomførte alle elevene presentasjoner på mellom 10 og 20 minutter om norske forfattere. Da ble det også stilt flere og mer spesifikke krav til faglig innhold. Kompetansen ble på denne måten bygd opp gradvis i en trygg atmosfære, med klare kriterier og med medelevers og lærerens vurdering som en naturlig del av prosessen.

Avsluttende betraktning

Norskfaget skal gjøre elevene i stand til å beherske både skriftlig og muntlig formidling i et samfunn som utvikler stadig nye og sammensatte tekst- og kommunikasjonsformer. Hvis vi håndterer nye utfordringer med gjennomgående å argumentere for at vi skal fortsette med det vi alltid har gjort, eller at det nok er best å gjøre det vi pleier å gjøre, kan skolen få det Hargreaves (1996) kaller et anakronistisk preg. Det at lærere har tradisjon for vurderinger av typen ”god tekst, få feil. 4/5” er ikke noe argument for å fortsette med samme type vurdering. Det samme gjelder argumentet om at ”vi har alltid brukt skriftlig prøver som vurderingsform i muntlig”. Elever har behov for konkret å få vite hva som er bra med arbeidet deres, hva som bør endres eller videreutvikles, og hva de bør øve på. Dette gjelder både skriftlige og muntlige arbeider. Samtidig er det vesentlig å legge til rette for en læringsprosess som er slik at lærerens vurdering oppleves som nyttig for elevene i deres videre arbeid med oppgaven. Slik blir lærerens vurdering en viktig del av elevenes læring og mer meningsfull både for elevene og for læreren.

Kilder

Damsgaard, Hilde Larsen (2003): *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Damsgaard, Hilde Larsen (2007): *Når hver time teller*. Muligheter og utfordringer i en profesjonell skole. Oslo: Cappelen Akademisk

Danielsen, Inger-Johanne (2007): *De viktige få. Analyse av elevundersøkelsen 2007*. Oxford Research.

Eggen, Astrid Birgitte (2008): *Bedre vurderingspraksis – mot nasjonal standardisering av referanser for vurdering*. I: Utdanning nr. 11

Forskrift til opplæringslova. Tilgjengelig fra: <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html>. [Lastet ned 27.05.08]

Hargreaves, Andy (1996): *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Ogden, Terje (2004): *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Kunnskapsløftet, læreplan for norsk, Tilgjengelig fra: http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_L%C3%A6replan.aspx?id=2100&laerepland=114245. [Lastet ned 28.05.08]

Utdanningsdirektoratet (2007): *Et felles løft for bedre vurderingspraksis. En veiledning*. Tilgjengelig fra: http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Vurdering_veiledningshefte_2.pdf [Lastet ned 29.05.08]