

*Pedagogisk utviklingsplan for Skarnes videregående skole 2008 – 2009.*

***ORGANISASJONSUTVIKLING I SKOLEN GJENNOM DEMOKRATISKE PROSESSER  
- ELEVVURDERING PÅ RETT SPOR STARTER MED Å SNAKKE MED FOLK***

***THE DEVELOPMENT OF SCHOOLS THROUGH DEMOCRATIC PROCESSES –  
GOOD PRACTICES OF STUDENTS' ASSESSMENT START BY TALKING TO PEOPLE***

**MASTERGRADSOPPGAVE I YRKESPEDAGOGIKK**

**HØGSKOLEN I AKERSHUS**

**MAYP- 2005**

**JOHN DAVID HOLT**

**MAI 2009**

## Summary

This master degree project of vocational pedagogy has originated from the implementation of the curricular reform "Kunnskapsløftet" at Skarnes Upper Secondary school. The reform has contributed to a new curriculum, and the law on education has been changed, specifically within the field of assessment of students. Many teachers find it challenging to evaluate their students' academic performance. By being learning organizations, the schools are challenged by having to adjust to today's society which is based on specialized competences, skills and knowledge.

The schools internal learning is described in the Report to the Storting as some of the basis of "Kunnskapsløftet" with the following statement: *"The ability of continuous reflection, with respect to whether the goals set and the choices of direction made, are the right ones for the organization, are basic. These are core competencies in learning organizations at the same time as they are necessary skills for the school as an organization"* (Report to the Storting 30, p. 26).

The assessment of the students' learning processes often takes place through graded tests and exams. This is known as a comprehensive assessment. Furthermore, the upper secondary schools are facing difficulties in improving the student's results and decreasing the number of students that drop out of school. One possibility for improving results and hindering the loss of students from school is to acknowledge the use of formative assessment methods. These are methods which are given continuously without a grade, known as "assessment that facilitates learning." The primary aim of this assessment method includes a focus on what the students actually do accomplish. There is also a focus on the work and tasks ahead, in order to create an awareness of the students' future goals and their way forward.

In order to change the assessment methods amongst teachers in school, it will become necessary that teachers share experiences in generating new knowledge. The development of the organization must happen collaboratively, through discussions and conversations. The title of this project illuminates this fact: *The development of schools through democratic processes – good practices of students' assessment start by talking to people*

This report sums up the planning, implementation, documentation and analysis of the measures taken at Skarnes Upper Secondary school. These measures are directed towards the

schools pedagogic development in general, and towards the assessment of students more specifically. The main topics for this project include emerging processes through interactive methods, specifically directed towards the teachers' experiences within the field of assessment. The project will answer the following research question: ***How can new criteria of the assessment of students, experiences from teachers and input from students, create a basis for new assessment practices at Skarnes Upper Secondary school?***

Skarnes Upper Secondary school is a school with about 360 students and 60 annual teaching positions. The school has about 160 students attending the vocational training programs and about 200 students attending the common core subjects in programmes for general studies. The school admits a total of 64 students into the first grade, VG1, for the education programme for building and construction technology. This is a common year for all students who plan to specialize in 22 different professions. A group of teachers have worked out a set of criteria for the attainments of objectives in the subjects of the building and construction technology programme, for the students in the first grade. This work has been based on the second research question in this project: ***How can the teachers at Skarnes Upper Secondary school develop criteria for the subject-relevant attainment of objectives to enable them to assess first grade students, in the building and construction technology programme?***

Moreover, how can this process result in a common standard of assessment practice which involves the students' contribution? I have used qualitative methods from of action research in my project to change the school's organization. Colleagues at all levels have taken on a common responsibility for learning and developing the schools internal routines. My master's report illustrate how the need for change in the school's methods of assessing the students can be the basis for both implementing a new standard of student assessment and establishing future goals for the school's pedagogical development.

The dialogue conferences and the meetings between different people have resulted in a new assessment practice. Through the following steps, this process has been based on the "Spiral of organizational change represented in action research: 1) Sharing experience. 2) Analysis and reflection. 3) New knowledge. 4) Knowledge agreed upon as relevant for taking action. 5) New actions.

Being in charge of the research and development work. I have enjoyed the opportunity to observe and participate simultaneously. I have analyzed my own and my colleagues' experiences and practices in assessing the students. The fact that the organization of teachers is dynamic has presented challenges in my work so that the results could not be predicted or programmed in advance. However, the direction of the process was influenced by my choice of qualitative methods. This is in line with Levin and Kline's thinking as they state that *"...while the learning and the potential for opportunities can be planned, it is the people and their context participating in the learning activities who determine the result."* (Levin and Klev 2002, p. 17.)

Both the pedagogical plan for development at Skarnes Upper Secondary School, and the completion of a common set of criteria for the subject-relevant attainment of objectives in the programme for building and construction technology, are the most tangible results of the interaction between people at the workplace. However, these two documents are not the most significant for the school's development as an organization. The collaborative and the individual learning processes are the most important outcomes of my developmental work. More specific, pedagogy and the assessment of students have increasingly become topics of discussion amongst colleagues during lunch breaks and in other informal settings.

The experiences gathered and the new knowledge gained through the dialogue conferences have resulted in new processes. These results must be seen in relation to my plan to improve and change the schools assessment methods in the direction of "assessment that facilitates learning." I agree with Tom Tiller (2004) as he explains how the implementation of "action research" is a challenge when involved in processes which should result in reports and theories. The challenges in my project have been the production of data. It has been a challenge to make the process transparent and explicable for the reader whilst working on the borderline between systematic and non-systematic collection of information.

The conclusions from the work are:

- 1) Methods of assessment may have significant importance for the pupils' learning
- 2) Consequences of the new guidelines within the assessment, which should or must take into account the attitudes of goal achievement in subjects, may lead to a weakening of professional athletes' overall competence for construction courses
- 3) Change the school to become a learning organization can with advantage be implemented in action research as a starting point

## **Sammendrag**

Dette mastergradsprosjektet i yrkespedagogikk har tatt utgangspunkt i implementeringen av reformen "Kunnskapsløftet" på Skarnes videregående skole (SVS). Reformen har bidratt til nytt læreplanverk, og det er blitt gjort endringer i Forskriften til opplæringslova, blant annet innen kravene til elevvurdering. Vurdering av elevenes faglige resultater kan være en utfordring for mange lærere. Samtidig er skolene utfordret til å være tilpasset dagens kompetansesamfunn gjennom å være lærende organisasjoner.

Skolens indre læring beskrives i stortingsmeldingen som noe av grunnlaget for "Kunnskapsløftet" med følgende uttalelse: *"Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon"* (Stortingsmelding 30 s.26)

Ofte vurderes elevens læring etter gjennomført opplæring med prøver og eksamener med karakterer. Dette betegnes som summativ vurdering. Samtidig har den videregående skolen utfordringer med å bedre elevenes resultater og minske frafallet blant elever som slutter i skolen. En vei å gå for å forbedre resultater og gjennomstrømning, kan være å bli mer bevisst på bruken av formative vurderingsformer. Dette er vurderingsformer som legger vekt på underveisvurderinger uten karakterer, betegnet som *"vurdering for læring"*. I denne formen for vurderingspraksis legges det størst vekt på elevens mestring. Det fokuseres også på framovermeldinger om oppgavene som skal utføres, slik at eleven bevisstgjøres målet for det videre arbeidet.

For å endre vurderingspraksisen blant lærerne er det behov for å utvikle organisasjonen gjennom erfaringsutveksling som kan generere ny kunnskap. Organisasjonsutvikling krever samarbeid gjennom diskusjoner og samtaler. Tittelen på denne mastergradsoppgaven synliggjør dette: ***Organisasjonsutvikling i skolen gjennom demokratiske prosesser - Elevvurdering på rett spor starter med å snakke med folk***

Mastergradsrapporten gjenforteller planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og analyser av gjennomførte tiltak ved Skarnes videregående skole. Tiltakene er rettet mot skolens pedagogiske utvikling generelt og mot elevvurdering spesielt. Hovedtemaene for oppgaven omhandler endringsarbeid gjennom interaktive prosesser, spesielt rettet mot lærernes praksis

innen elevvurdering. Prosjektrapporten skal besvare problemformulering I som er: ***Hvordan kan nye krav til elevvurdering, erfaringer fra lærerne og innspill fra elevene, danne grunnlag for ny vurderingspraksis på Skarnes videregående skole?***

SVS er en kombinert skole med ca. 360 elever og omkring 60 pedagogiske årsverk. Med kombinert menes her at skolen har ca. 160 elever på yrkesforberedende utdanningsprogrammer og ca. 200 elever ved studieforberedende utdanningsprogrammer. Skolen har 64 plasser på Vg1 bygg- og anleggsteknikk som er et første felles år for de som ønsker å utdanne seg innen et av 22 ulike yrker innen bygg- og anleggsbransjen. En gruppe lærere har utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse i fag for Vg1 bygg- og anleggsteknikk ut fra problemformulering II som er: ***Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?***

For endringsarbeidet er det benyttet kvalitative metoder med utgangspunkt i aksjonsforskning. Ledere og lærere har sammen tatt felles ansvar for læring og skoleutvikling. Mastergradsrapporten viser hvordan skolens behov for endringer innen elevvurdering er synliggjort for å danne grunnlag for ny vurderingspraksis og fremtidige mål innen skolens pedagogiske utvikling.

Dialogkonferanser og møter i ulike grupper har ført til utviklingen av en ny vurderingspraksis. Gjennom diskurs og diskusjoner i grupper og samlinger i plenum har prosessene fulgt ”organisasjonsutviklingsspiralen” for aksjonsforskning gjennom 1) aksjon/erfaring, 2) analyse og refleksjon, 3) ny kunnskap og 4) handlingsrelevant kunnskap som grunnlag for 5) nye aksjoner.

Som leder for FoU- arbeidene har gjennomføringen av tiltakene bidratt til mine muligheter for å være deltagende observatør. Det er forsket på egen og kollegaers erfaringer og praksis innen elevvurdering. Utfordringene var at organisasjonen med lærerne som aktører var dynamiske. Dette bidro til at resultatene ikke kunne programmeres på forhånd. Men retningen var likevel påvirket ut fra valgene av kvalitative metoder, og som det står skrevet: *”Læring og utviklingsmuligheter kan planlegges, men det er de menneskene som deltar i læringsprosessene som i samspill med omgivelsenes påvirkning avgjør resultatet.”* Levin og Klev (2002 s. 17.)

De synlige resultatene av at folk har snakket sammen, utenom mastergradsrapporten, er 1) Pedagogisk utviklingsplan for Skarnes videregående skole, og 2) ferdig utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse for VG1 Bygg- og anleggsteknikk. Det mest avgjørende for skolens utvikling er likevel ikke disse to dokumentene. Det viktigste er de kollektive og de individuelle læringsprosessene utviklingsarbeidet har ført frem til. Ikke minst har pedagogikk og elevvurdering blitt temaer som det blir snakket mer om rundt spisebord og i andre uformelle situasjoner etter at tiltakene med organisasjonsutvikling ble gjennomført.

Aksjoner gjennomført som dialogkonferanser har ført til at erfaringer og ny kunnskap fra tiltakene er generert inn i nye prosesser. Dette har vært ut fra den målsetting om å forbedre og endre skolen vurderingspraksis til å dreie seg mer om ”*vurdering for læring*.” Som Tom Tiller (2004) skriver er gjennomføring av aksjonsforskning en utfordring satt opp mot prosesser som skal føre til rapporter og teorier. Utfordringene har derfor vært generering av data i dette aksjonsforskningsprosjektet. Grensen mellom systematisk og usystematisk informasjonsinnhenting har vært en utfordring å gjøre transparent og eksplisitt for den som leser mastergradsrapporten.

Konklusjonene fra arbeidet er:

- 1) *Vurderingsformen kan ha vesentlig betydning for elevenes læring*
- 2) *Konsekvenser av nye føringer innen elevvurdering, som ikke bør eller skal ta hensyn til holdninger i måloppnåelsen i fag, kan føre til en svekkelse av yrkesutøvernes helhetlige kompetanse for bygg- og anleggsgfagene*
- 3) *Endringsprosesser for at skolen skal bli en lærende organisasjon kan med fordel gjennomføres med aksjonsforskning som utgangspunkt*

## Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>Innledning .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>Bakgrunn for prosjektet .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>Avklaring av min stilling og arbeidsfeltet .....</b>	<b>12</b>
<b>1.3</b>	<b>Min rolle i prosessen og min motivasjon for å arbeide med skoleutvikling .....</b>	<b>14</b>
<b>1.5</b>	<b>Problemstillingene .....</b>	<b>15</b>
<b>1.6</b>	<b>Begrepsavklaringer og forkortelser .....</b>	<b>16</b>
<b>1.7</b>	<b>Prosjektrapportens oppbygging .....</b>	<b>18</b>
<b>2.0</b>	<b>Nye føringer og teoretisk utgangspunkt innen vurdering for læring.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Endrede krav til vurderingspraksis i Kunnskapsløftet .....</b>	<b>20</b>
<b>2.1.1</b>	<b>Føringer for ny vurderingspraksis fra Stortingsmelding nummer 30 .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.2</b>	<b>Vurderingskriterier - kjennetegn på måloppnåelse i fag.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2</b>	<b>Læreplanverket for Kunnskapsløftet om vurdering .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Vurderingsspeilet - fra vurdering i R-94 til vurdering etter LK06.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Kommentarer til Forskrift til opplæringslova om underveisvurdering.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Kommentarer til sluttvurdering og standpunktkarakter.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2.4</b>	<b>Læringsstrategier, læringsplakaten og den generelle del av læreplanen .....</b>	<b>30</b>
<b>2.3</b>	<b>Vurdering og vurderingsformer .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.1</b>	<b>Prosessvurdering eller underveisvurdering .....</b>	<b>32</b>
<b>2.3.2</b>	<b>Vurderingsregimer i skolen med ulikt pedagogisk utgangspunkt .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3.3</b>	<b>Karaktervurdering med fokus kun på fag .....</b>	<b>34</b>
<b>2.3.4</b>	<b>Formativ vurdering for økt motivasjon og læring .....</b>	<b>35</b>
<b>2.3.5</b>	<b>Læringsforståelse som grunnlag for vurderingspraksis.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3.6</b>	<b>Definisjonsmakt – pålitelighet og gyldighet innen elevvurdering .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4</b>	<b>Oppsummering av kapittel 2 .....</b>	<b>38</b>
<b>3.0</b>	<b>Forskningsdesign og metoder .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1</b>	<b>Hvorfor et arbeid ut fra aksjonsforskning og erfaringslæring .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1.1</b>	<b>Aksjonsforskning .....</b>	<b>40</b>
<b>3.1.2</b>	<b>Erfaringslæring.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>Forankring av vurdering for læring .....</b>	<b>44</b>
<b>3.3</b>	<b>Diskurs som utgangspunkt for dialogkonferanser og samtaler i grupper .....</b>	<b>46</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Dialogkonferanse.....</b>	<b>49</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Deltagende observatør .....</b>	<b>52</b>



3.4	Metodekritikk og oppsummering av kapitel 3.....	53
4.0	Utviklingsprosessen på Skarnes videregående skole - Fra ord til handling .....	54
4.1	Grovplaner og fremstilling av prosjektet.....	54
4.1.1	Dialog med lærerne om nye krav til vurdering.....	56
4.1.2	Beslutningsforankring i ledelsen ved Skarnes videregående skole .....	57
4.1.3	Informasjon om ny vurderingspraksis til alle lærerne – dialogkonferanse I.....	57
4.1.4	Vurderinger av forankringen og dialogkonferanse I.....	61
4.2	Arbeid blant lærerne og i ledergruppa med ny vurderingspraksis .....	63
4.2.1	Innspill om vurderingsformer til lærerne ved Skarnes videregående skole .....	63
4.2.2	Ledermøter med diskurs om skolens pedagogiske utviklingsplan .....	64
4.2.3	Innspill fra lærerne til pedagogisk utviklingsplan - dialogkonferanse II.....	68
4.2.4	Vurderinger av ledergruppas arbeid og dialogkonferanse II.....	73
4.3	Innspill om vurdering - utarbeidelse av pedagogisk utviklingsplan .....	76
4.3.1	Innspill om elevvurdering på rett spor - dialogkonferanse III.....	76
4.3.2	Utforming av målformuleringer til pedagogisk utviklingsplan.....	82
4.3.3	Ferdigstilling av målene innen vurdering for pedagogisk utviklingsplan.....	85
4.3.4	Vurdering av innføringen av en ny vurderingspraksis.....	89
4.4	Grunnlag for utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse .....	89
4.4.1	Erfaringer og praksis innen elevvurdering fra tre byggfaglærere.....	90
4.4.2	Innspill I om vurdering fra elever i VG2 byggteknikk .....	93
4.4.3	Innspill om måloppnåelse fra tre byggfaglærere .....	96
4.4.4	Innspill II om vurdering fra elever i VG2 byggteknikk.....	98
4.4.5	Vurdering av innspillene fra lærere og elever .....	100
4.5	Kjennetegn på måloppnåelse for VG1 bygg- og anleggsteknikk.....	101
4.5.1	Utvikling av kjennetegn på måloppnåelse for bygg- og anleggsteknikk .....	102
4.5.2	Ferdigstilling og utprøving av kjennetegn med elever på bygg- og anleggsteknikk .....	108
5.0	Vurdering og drøfting av utviklingsprosessen og metodevalg .....	111
5.1	Drøfting av om problemstillingene er besvart .....	111
5.2	Drøfting av anvendte metoder og organisasjonsutviklingsprosessen.....	117
6.0	Konklusjoner, avslutning og veien videre .....	123
6.1	Konklusjoner og veien videre med aksjonsforskning.....	123
6.2	Avslutning og veien videre.....	124
	Litteraturliste.....	125

**Vedlegg: Kjennetegn på måloppnåelse for felles programfag i vg1 bygg- og anleggsteknikk**

**FIGURER OG TABELLER**

FIGUR 1 ORGANISERING AV PEDAGOGISK PERSONALE PÅ SVS .....	13
FIGUR 2 MODELL FOR TEORI OG STYRINGSdokumenter FOR EN NY VURDERINGSpraksis .	20
FIGUR 3 ORGANISASJONSutviklingsprosessen, inspirert av Levin og Klev (2002).....	40
FIGUR 4 DEN INDIVIDUELLE OG DEN kollektive læringsprosess, Bjørndal (2002).....	42
FIGUR 5 ERfaringslæringsløyfa.....	44
FIGUR 6 GJENNOMFØRING AV DIALOGkonferanse, min modell etter Lund (2002) .....	52
FIGUR 7 GANGEN I oppstarten av utvikling av ny vurderingspraksis .....	55
FIGUR 8 GJENNOMFØRING AV DIALOGkonferanse I, 4. januar 2008 .....	58
FIGUR 9 PROSessen i perioden januar 2008 - juni 2008 .....	63
FIGUR 10 ERfaringslæringsløyfa for ledergruppas arbeid 11. og 13. juni .....	64
FIGUR 11 GJENNOMFØRING AV DIALOGkonferanse II, 19. juni 2008.....	68
FIGUR 12 IMPLEMENTERINGSfasen for ny vurderingspraksis ved SVS.....	76
FIGUR 13 GJENNOMFØRING AV DIALOGkonferanse III, 13. august 2008 .....	76
FIGUR 14 ERfaringsbasert læring ledermøte 26. og 27. juni 2008.....	82
FIGUR 15 ERfaringsbasert utvikling som en individuell læringsprosess.....	85
FIGUR 16 FØRSTE fase i utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse.....	90
FIGUR 17 ERfaringslæringsløyfa i arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk	91
FIGUR 18 EKSEMPEL PÅ PEDAGOGISK SOL "HVOR LÆRERNE SVARTE PÅ SPØRSMÅLET I SOLA" ..	91
FIGUR 19 LÆRERNES ERfaringsutveksling om måloppnåelse.....	96
FIGUR 20 KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE - FRA PAPIR TIL PRAKSIS .....	101
FIGUR 21 ERfaringslæringsløyfa som grunnlag for utviklingen av kjennetegn PÅ MÅLOPPNÅELSE .....	102
TABELL 1 TIMEfordeling for VG1 yrkesforberedende utdanningsprogram .....	14
TABELL 2 VURDERINGSSPEILET - FRA VURDERING I R94 TIL VURDERING I H.H.T. LK06.....	24
TABELL 3 PROSESSER I DIALOGkonferanser, Lund (2002).....	51
TABELL 4 GROVPLAN 1 FOR utviklingsprosessen og organisering av arbeidet.....	54
TABELL 5 GROVPLAN 2 FOR utviklingsprosessen og organisering av arbeidet.....	55
TABELL 6 INNSPILL TIL SPØRSMÅL 1 I GJENNOMFØRINGEN AV DIALOGkonferanse I.....	59
TABELL 7 STIKKORD I ledergruppa for videre arbeid med ny vurderingspraksis .....	65
TABELL 8 SPØRSMÅL OM VURDERING I DIALOGkonferanse II.....	69
TABELL 9 SPØRSMÅL OM ELEVmedvirkning i dialogkonferanse II .....	69
TABELL 10 LÆRERNES INNSPILL PÅ VEKTLegging i en ny vurderingspraksis .....	70
TABELL 11 LÆRERNES ERfaringsdeling - DIALOGkonferanse III .....	77
TABELL 12 INNSPILL FRA GRUPPENE OM STIKKORD INNEN VURDERING .....	80

TABELL 13 EMPIRI OM VURDERING FRA LÆRERE OG LEDERE.....	83
TABELL 14 REKKEFØLGEN AV HVORDAN PEDAGOGISK UTVIKLINGSPLAN BLE TIL .....	88
TABELL 15 GROVPLAN FOR UTVIKLINGSPROSESSEN MED KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE .....	90
TABELL 16 UTSAGN FRA AG- GRUPPA OM ELEVENES DELTAGELSE I VURDERINGSARBEIDET.....	92
TABELL 17 STIKKORD FRA LÆRERNE FOR KARAKTEREN 2.....	97
TABELL 18 LÆRERNES MENING OM KRAVENE TIL KARAKTEREN 4 I TEGNING- OG BRANSJELÆRE .....	97
TABELL 19 ELEVENES INNSPILL OM KRAVENE FOR HØY MÅLOPPNÅELSE I TEGNING- OG BRANSJELÆRE.....	99
TABELL 20 ELEVENES INNSPILL OM KRAVENE FOR HØY MÅLOPPNÅELSE I PRODUKSJON.....	99
TABELL 21 FORELØPIG FORSLAG I - KJENNETEGN FOR MIDDELS MÅLOPPNÅELSE .....	103
TABELL 22 LÆREPLANMÅL SOM UTGANGSPUNKT FOR EKSEMPEL PÅ KJENNETEGN.....	103
TABELL 23 FORELØPIG FORSLAG II - KJENNETEGN MED MIDDELS MÅLOPPNÅELSE .....	104
TABELL 24 FORSLAG TIL MAL FOR KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE .....	106
TABELL 25 FORSLAG TIL KJENNETEGN PÅ MÅLOPPNÅELSE I BYGG- OG ANLEGGSTEKNIKK.....	107

## 1.0 Innledning

Etter å ha lest kapitel en skal du som leser vite noe om bakgrunnen for valg av tema og hvorfor arbeidet som ligger til grunn for denne mastergradsoppgaven i yrkespedagogikk er viktig. Min rolle i arbeidet skal avklares og organiseringen av Skarnes videregående skole beskrives. De to problemformuleringene i slutten av kapittel 1 danner grunnlag for videre teori, metodevalg og gjennomført forsknings- og utviklingsarbeid som beskrives senere i rapporten. Kapittel 1 avsluttes med begrepsavklaringer og forkortelser som blir benyttet i rapporten, samt en kort oversikt over innholdet i rapportens ulike kapitler.

### 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Stortingsmelding nummer 30- "Kultur for læring" danner grunnlag for innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) i norsk skole. Reformen fører til endringer av hverdagen for elever og lærere. Forskrift til opplæringsloven utarbeidet etter intensjonene i "Kunnskapsløftet" stiller nye krav til vurdering av elevene. Forsknings- og utviklingsarbeidet med utgangspunkt i vår vurderingspraksis, er viktig for elevene, mine kollegaer og meg selv i det daglige læringsarbeidet på Skarnes videregående skole (SVS). Dette er viktig fordi økt fokus på læring og tilrettelegging for mer samarbeid kan danne grunnlaget for forbedringer av eksisterende praksis.

De nye kravene i Forskrift til opplæringslova pålegger skolen og lærerne å endre fokuset for hvordan vi gjennomfører våre vurderinger av elevene. Mye av vurderingsarbeidet har vært fokusert på at læreren skal opparbeide seg et karaktergrunnlag for termin- og standpunkt karakterer. I "Kunnskapsløftet" er det kompetansen elevene har når de får kompetansebeviset karakterene skal dokumentere. Det skal legges mindre vekt på elevens "historiske" måloppnåelse. I tillegg skal all vurdering med karakter kun være opp mot fagspesifikke mål i læreplanen for det enkelte fag. Forskriften stiller krav om løpende underveisvurderinger av elevene, både med og uten karakter. Lærerne på SVS skal fokusere på en praksis som legger mer vekt på formative vurderingsformer med *vurdering for læring*, enn en summativ vurderingsform som kun er rettet mot *vurdering av læring*.

Nye krav fordrer at lærerne utvikler ny kompetanse innen vurdering. I praksis en dreining mot mer vekt på prosessvurdering. Det vil si hyppigere tilbakemeldinger til elevenes faglige resultater med karakterer, og hyppigere tilbakemeldinger til elevenes fremgang uten karakterer. Målene for alle tilbakemeldingene underveis er at de skal bidra som en forsterkende del av læringsprosessen, altså vurdering for læring.

Samtidig som LK06 stiller nye krav gir det skolen anledning til å gå inn i endringsprosesser. Prosesser som uten en ny reform er vanskeligere å få satt i gang. Endringskravene ”Kunnskapsløftet” fører med seg, gjør at SVS som organisasjon skal utvikle seg.

***En fremtidsvisjon kan være å utvikle Skarnes videregående skole til å bli en mer lærende organisasjon enn det skolen fremstår som i dag.***

*”Dagens kompetansesamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring. Dette stiller krav til de enkelte aktørene i skolen og til skolen som organisasjon. Alle i organisasjonen må ta ansvar og føle seg forpliktet til å realisere felles mål. Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.”*

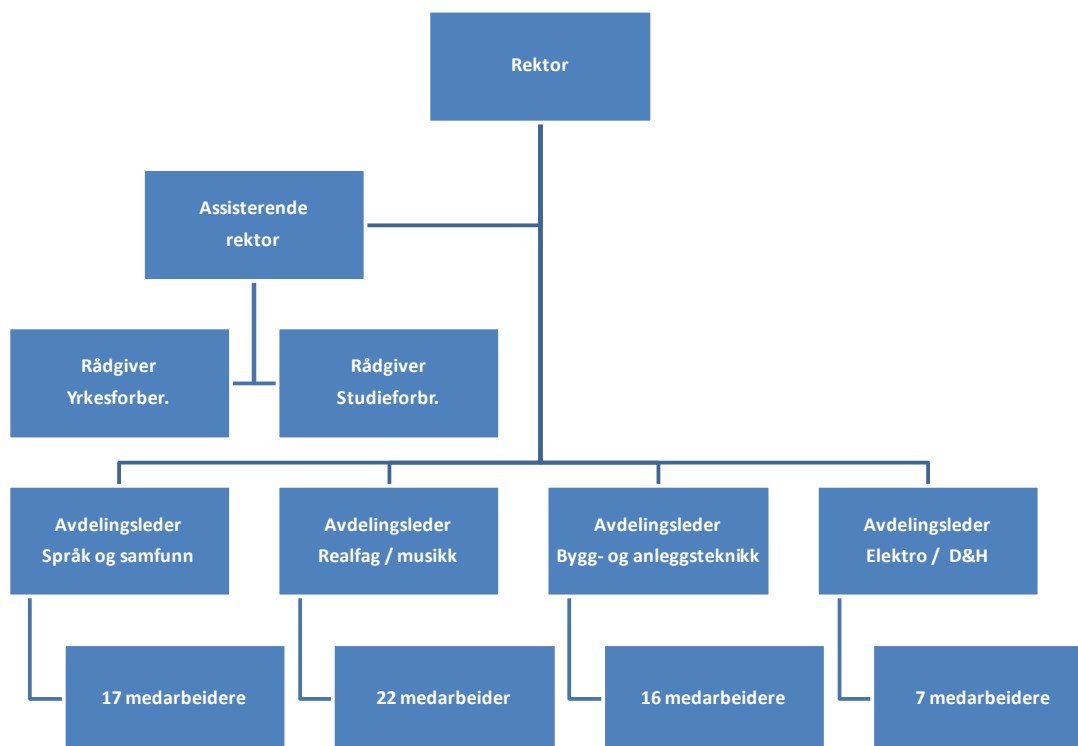
(Stortingsmelding nr. 30. s.26).

## **1.2 Avklaring av min stilling og arbeidsfeltet**

Mitt daglige virke på SVS er delt i to. Fra høsten 2007 ble jeg, etter fire år som byggfaglærer ved skolen, tilsatt som assisterende rektor og pedagogisk leder, dette utgjør en stilling på 65 %. Resten av stillingen innebærer undervisning på Bygg- og anleggsavdelingen (BA-avdelingen).

Som hovedansvarlig for pedagogisk utvikling ved SVS, ser jeg at innføringen av en ny reform gir muligheten til økt samarbeid mellom lærerne. Mitt ønske er å skape en organisasjon der vi øker fokuset på pedagogisk utvikling. Jeg mener at flere kan trekke nytte av andres erfaringer på en bedre måte enn det bli gjort i dag. Dette kommer jeg tilbake til gjennom aksjonsforskning og erfaringslæring som beskrives i ”metodekapittelet”, kapittel 3.

SVS er en kombinert skole som har både yrkesforberedende utdanningsprogram og studieforberedende utdanningsprogrammer. Skolen har ca. 360 elever fordelt på 22 ulike grupper (tidligere klasser). Skolen ledes av rektor, ass. rektor og fire avdelingsledere. For organisering av skolen, se organisering av pedagogisk personale på SVS i figur 1.



**Figur 1 Organisering av pedagogisk personale på SVS**

Yrkesforberedende utdanningsprogrammer utgjør 14 grupper, og ca. 160 elever. Bygg- og anleggsavdelingen er størst og har 9 grupper, ca. 110 elever og 14 byggfaglærere og to assistenter. En person leder avdelingen. I tillegg til bygg- og anleggsavdelingen har vi en avdelingsleder med ansvar for elektrofag, design- og håndverk og frisør, avdelingen har ca. 50 elever og ni lærere.

Skolen har åtte grupper på studieforberedende utdanningsprogrammer fordelt på studiespesialiserende, musikklinje og allmennfaglig påbygning. Det er ca. 200 elever på avdelingen som ledes av to avdelingsledere. Alle lærere i felles allmenne fag tilhører disse to avdelingene. I grove trekk deles ansvaret for lærerne inn i realfag og musikk for en avdelingsleder, og språkfagene og samfunnsfagene hos den andre avdelingslederen. Allmennfaglærere som underviser på yrkesforberedende utdanningsprogrammer er timelærere fra avdeling for studieforberedende utdanningsprogrammer. Elevene på VG1 yrkesforberedende utdanningsprogrammer har 12 timer med fellesfag (allmenne fag) i uken, med kroppsøving inkludert. Av 35 timer utgjør dette noe over 1/3 av elevenes hverdag. Fordelingen av de ulike fagene er her synliggjort i tabell 1.

**Tabell 1 Timefordeling for Vg1 yrkesforberedende utdanningsprogram**

<b>VG1</b>	<b>Fag</b>	<b>t/u</b>
<b>Fellesfag 12 timer/uke</b>	<b>Matematikk</b>	<b>3</b>
	<b>Engelsk</b>	<b>3</b>
	<b>Naturfag</b>	<b>2</b>
	<b>Kroppsøving</b>	<b>2</b>
<b>Felles programfag 17 timer/uke</b>	<b>Tegning – og bransjelære</b>	<b>5</b>
	<b>Produksjon</b>	<b>12</b>
<b>Prosjekt til fordypning 6 timer/uke</b>	<b>Opplæring rettet mot spesifikt yrkesvalg (Fellesfag)</b>	<b>6</b>

Fellesfag. Denne fordelingen av fag er lik uavhengig av hvilket yrkesforberedende utdanningsprogram elevene gjennomfører.

Fordelingen i felles programfag vises her for Vg1 bygg- og anleggsteknikk.

Prosjekt til fordypning er ”utprøving” av yrkesutøvelse opp mot målene for yrkesutøvelsen i bedrift.

### **1.3 Min rolle i prosessen og min motivasjon for å arbeide med skoleutvikling**

Arbeidet med, og gjennomføringen av, mitt mastergradsprosjekt i yrkespedagogikk tar sikte på utvikling av en ny vurderingspraksis på SVS. Min rolle i dette arbeidet kan deles i to.

- 1 Jeg skal legge til rette for, og arbeide med, implementeringen av en ny vurderingspraksis blant alle lærerne på SVS. Fordi det er jeg og skolens øvrige ledelse som har lokalt ansvar for at nye krav i styringsdokumenter som Opplæringsloven, Forskrift til opplæringsloven og læreplaner blir fulgt opp og implementert i skolens pedagogiske praksis.
- 2 Jeg skal bidra til at det blir utviklet kjennetegn på måloppnåelse for elevene på VG1 Bygg- og anleggsteknikk (VG1BA) på SVS.

Hedmark fylkeskommune (HFK) er som skoleeier med i Utdanningsdirektoratets prosjekt ”Bedre vurderingspraksis – utarbeidelse av nasjonale kjennetegn for måloppnåelse i fag”. SVS er med som deltagerskole fra HFK med tre faggrupper. Matematikk, norsk og de to fagene tegning- og bransjelære og produksjon for VG1BA. Det er tre lærere som er fagansvarlig for fremdrift og rapportering av arbeidet med utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse, en lærer pr. fagretning. I denne rapporten begrenses arbeidet til Bygg- og

anleggsavdelingens (BA- avdelingen) arbeid med utvikling av kjennetegn på måloppnåelse. Dette kommer i tillegg til, og er en del av, implementeringen av en ny vurderingspraksis som mer eller mindre skal inkludere alle lærerne på SVS uavhengig av den enkelte læreres tidligere praksis. Dette betyr at målet er at alle skal ha en praksis gjennom å vurdere for læring.

Jeg er prosjektleder for ”Bedre vurderingspraksis” på SVS. I denne rollen ligger det krav til ”påtrykk” og organisering av arbeidet som blir utført ved vår skole. Det skal også tilrettelegges for undersøkelser fra Universitetet i Oslo som er engasjert til følgeforskning for arbeidets gang. I tillegg skal det rapporteres til HFK om fremdrift og økonomi, fordi det er gitt noen midler til arbeidet både fra utdanningsdirektoratet og fra HFK.

Ny forskrift til opplæringslova har krav om en praksis med å *vurdere for læring* gjennom krav til løpende tilbakemeldinger til elevene. Vurderingsarbeidet er viktig for hele skolen. Prosjektet og det nære samarbeidet jeg kan utvikle spesielt med elever og lærere på bygg- og anleggsavdelingen er min motivasjon for arbeidet. Elevmedvirkning og lærernes interesse for hva elevene sitter igjen med av helhetlig kompetanse er viktig for den pedagogiske utviklingen av SVS. For å gjennomføre arbeidet er en tilnærming som bygger på erfaringslæring gjennom aksjonsforskning en viktig motivasjonsfaktor for meg i min ledelse og gjennomføring av FoU- arbeidene på SVS.

## **1.5 Problemstillingene**

Ut fra foregående innledning ønsker jeg sammen med lærerne, med innspill fra elevene, å utvikle en vurderingspraksis ut fra to problemstillinger. Problemstilling I involverer alle lærerne på SVS og blir ut fra dette følgende: ***Hvordan kan nye krav til elevvurdering, erfaringer fra lærerne og innspill fra elevene, danne grunnlag for ny vurderingspraksis på Skarnes videregående skole?***

Og problemstilling II er som pådriver og observerende deltager for arbeidet til en gruppe lærere på bygg- og anleggsavdelingen med problemstillingen: ***Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?***



## 1.6 Begrepsavklaringer og forkortelser

De mest sentrale begreper og forkortelser i rapporten er listet opp her. Dette for å vise betydningen som legges til grunn for en del begreper innen feltet for SVS. I tillegg forklares noen sentrale begreper innen vurdering og metode.

### Diskurs

I samfunnsmessig sammenheng er diskurs en mer utfordrende samtale enn dialogen. Diskurs er en kommunikasjonsprosess der en søker det bedre argument. Diskursen skal foregå mellom likeverdige parter. Det som diskuteres skal ha gjensidig interesse for deltakerne, der deltakernes begrunnelser står i sentrum. Diskursen har innsikt som formål i følge (Bø og Helle 2002).

### Vurdering

Innen skole og utdanning er vurdering sentralt. I andre sammenhenger i samfunnslivet benyttes gjerne begrepet evaluering. I rapporten benyttes vurdering som begrep sett i forhold til vurdering av elever, lærlinger og studenter sine læringsresultater. Evaluering er kun benyttet der det siteres fra forfattere der evaluering er benyttet som begrep for vurdering, (jfr. Per Lauvås og Gunnar Handal 1990; Steinar Kvale 2007).

### Formativ vurdering

Formativ vurdering er vurdering som har læring som formål. Formativ vurdering sikter mot å forme den videre læringsprosessen ved å gi eleven en tilbakemelding som konstruktivt kan bidra til ytterligere læring, (Bø og Helle 2002).

### Framovermeldinger

Når vi snakker om tilbakemelding til elevene er det en beskrivelse av hva elevene har fått til. Framovermelding betyr: ... *Hva kan eleven jobbe videre med?*...

- Gode framovermeldinger er tydelig relatert til læringsmålet, også slik at eleven bevisstgjøres om målet for det videre arbeidet.
- De har fokus på oppgaven som skal utføres, ikke på eleven eller undervisningen.
- De er tilpasset elevens læringsbehov, slik at de virker motiverende for elevens videre læringsarbeid.
- De er tilpasset elevens ønske og vilje til å ta ansvar for egen læring.
- De bidrar til økt forståelse både for arbeidsmåter og faget.

(Roar Engh 2008, i Eli Kari Høihilder 2008).

## Summativ vurdering

Summativ vurdering er vurdering som finner sted ved avslutningen ved et læringsforløp. Summativ vurdering har som formål å avgjøre om noe er holdbart eller ikke. Summativ vurdering har kontroll og informasjon - ikke læring som siktemål (Bø og Helle 2002).

Summativ vurdering kan være oppsummeringer etter temaer, kapitler eller tidsperioder innen perioder av et skoleår. Vurderingen gjennomføres ofte med prøver som avslutning for et tema eller et fag.

## Videregående trinn 1 bygg- og anleggsteknikk – (VG1 Bygg- og anleggsteknikk)- (VG1BA)

Etter kunnskapsløftet, er dette første skoleår som gir muligheter for videreutdanning til 22 yrker innen bygg- og anleggsbransjen. Elevene kan velge mellom fem ulike VG2 tilbud. SVS har byggteknikk, overflateteknikk og klima- energi og miljøteknikk som VG2 tilbud. Tidligere i Reform 94 hadde første året i videregående skole betegnelsen grunnkurs (GK).

## VG 2 Byggteknikk (VG2BT)

Dette er andre skoleår for de som ønsker å utdanne seg til betongfagarbeider, murer, tømrer eller stillasbygger. VG2BT bygger videre på VG1BA. Tidligere i Reform 94 hadde andre året i videregående skole betegnelsen videregående kurs 1 (VK1).

## Forkortelser

Dette er en oppstilling av forkortelser benyttet i rapporten.

HiAk	Høgskolen i Akershus
AG- gruppa	Arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk tre lærere og assisterende rektor, som i 2. termin skoleåret 2007 – 2008 og i skoleåret 2008 - 2009 utviklet kjennetegn på måloppnåelse for Vg1 bygg og anleggsteknikk.
FF	Fellesfag (tidligere felles allmenne fag innen yrkesfag)
FoU	Forsknings og utviklingsprosjekt
FPF	Felles programfag (tidligere studieretningsfag)
HFK	Hedmark fylkeskommune. Skoleeier for Skarnes videregående skole.
HiL	Høgskolen i Lillehammer
LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet
PTF	Prosjekt til fordypning
SVS	Skarnes videregående skole

R-94 Reform 94. Reformen som ga alle ungdommer i Norge rett til videregående utdanning. Avløst av reformen ”Kunnskapsløftet” høsten 2006.

## **1.7 Prosjektrapportens oppbygging**

Etter en innledning om bakgrunn og problemområde dreide dette første kapittelet seg om innledende beskrivelser av SVS. Min rolle i utviklingsarbeidet ble klargjort og min motivasjon for arbeidet blir omtalt. Dette danner grunnlaget for to problemstillinger. I tillegg forklares noen begreper og forkortelser benyttet i rapporten fordi flere av disse begrepene ikke blir drøftet som egne punkter senere i rapporten.

**Kapittel 2** tar for seg teorien som danner grunnlaget for vurderinger som skal foretas i henhold til reformen ”Kunnskapsløftet”. Grunnlagsdokumenter etter reformen som er vesentlige for vurderingsarbeidet er beskrevet med kommentarer til nye krav. Kapittelet skal i tillegg klargjøre teoretisk utgangspunkt for å utvikle ny vurderingspraksis ved SVS, og utvikling av kjennetegn på måloppnåelse for VG1 bygg- og anleggsteknikk. Begreper om vurdering blir klargjort for å danne en felles begrepsforståelse og utgangspunkt for en ny vurderingspraksis. I tillegg beskrives ulike tradisjoner som gir ulikt utgangspunkt for lærernes syn på skolens mål, noe som kan påvirke oppfatninger om elevvurderingens hensikt.

**Kapittel 3** omhandler hvordan aksjonsforskning skal bidra til implementering av ny vurderingspraksis blant lærere på SVS. Kapitlet beskriver hvordan prosjektet forankres og gjennomføres. Dette vises med å beskrive modeller for hvordan metodene kan benyttes som utgangspunkt for arbeidet blant alle lærerne og lederne ved SVS. Metodene skal i tillegg til å omfatte alt pedagogisk personale, spesielt favne om en gruppe lærerne på Bygg og anleggsavdelingen. Dette er lærerne som skal utvikle kjennetegn på måloppnåelse for VG1 bygg- og anleggsteknikk.

**I kapittel 4** gjenfortelles og dokumenteres gjennomføringen av prosjektet. Første del tar utgangspunkt i lærernes erfaringer fra tidligere vurderingsarbeid og hvordan Kunnskapsløftets krav kan og skal påvirke gjeldende praksis. Etter en grovplan for gjennomføringa av aksjonsforskningsprosjektet følger gjennomføringen som er delt mellom problemstilling I og problemstilling II. Første del omhandler dialogkonferanser i kollegiet og erfaringslæring

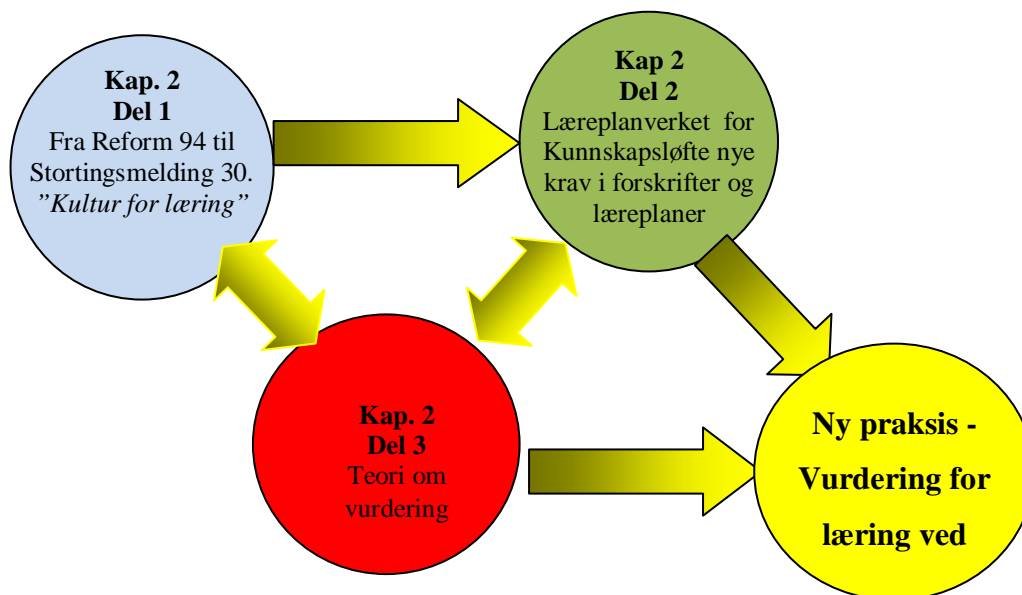
innad i skolens ledelse. Del to beskriver arbeidet med utviklings av kjennetegn på måloppnåelse i gruppa for VG1 bygg- og anleggsteknikk. En del av drøftingen gjennomføres etter hvert i gjennomføringen av de ulike tiltak fordi aksjonsforskningens bærende element inkluderer refleksjoner underveis i prosessen.

**Kapittel 5** viser drøfting av forsknings- og utviklingsarbeidet med mål om en ny vurderingspraksis ved Skarnes videregående skole. Det er foretatt underveisvurderinger i gjennomføringen i kapittel 4. Derfor legger kapittel 5 vekt på en drøfting av om problemstillingene er besvart, og anvendte metoder som er benyttet i utviklingen av ny vurderingspraksis ved SVS. Drøftingen er delt inn med to hovedpunkter. 1) drøfting av om problemstillingene er besvart, og 2) drøfting av anvendte metoder og organisasjonsutviklingen.

**Kapittel 6** konkluderer med hvordan formative vurderingsformer med framovermeldinger har betydning for læring, og hvordan læring og vurdering sammen har betydning for kompetanseutviklingen hos elever. Kapitlet konkluderer også med konsekvensene ”Kunnskapsløftets” føringer innen vurdering kan ha for yrkesutdanningen. Som avslutning er det en konklusjon/hypotese om videre utvikling ved SVS med vekt på de ansattes erfaringer. Her anbefales det at anvendte metoder utvikling av ny vurderingspraksis kan videreføres og benyttes innen andre utfordringer, og for fremtidig organisasjonsutvikling gjennom demokratiske prosesser.

## 2.0 Nye føringer og teoretisk utgangspunkt innen vurdering for læring

Forrige kapittel omhandlet beskrivelse av feltet, min rolle og de to problemstillingene. Dette kapitlet skal ta for seg teorien som danner grunnlaget for arbeidet med vurdering av elever i videregående skole i henhold til nye krav i reformen "Kunnskapsløftet". Kapitlets andre del beskriver grunnlagsdokumenter som etter reformen er vesentlige for vurderingsarbeidet. Nye krav er kommentert i forhold til eksisterende praksis på SVS. Kapitlet deler dokumentene mellom Stortingsmelding nummer 30. Kultur for læring i første del, og Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) i annen del. Tredje del av kapittel 2 skal i tillegg klargjøre teoretisk utgangspunkt for å utvikle ny vurderingspraksis ved SVS. Begreper som "vurdering for læring" blir klargjort for å danne en felles begrepsforståelse og utgangspunkt for en ny vurderingspraksis ved SVS.



**Figur 2 Modell for teori og styringsdokumenter for en ny vurderingspraksis**

### 2.1 Endrede krav til vurderingspraksis i Kunnskapsløftet

For å spisse kravene til arbeidet med vurdering, siteres og kommenteres det fra Stortingsmelding nummer 30, "Kultur for læring", det mest sentrale styringsdokumentet for innføringen av reformen "Kunnskapsløftet". Dokumentene danner grunnlaget for Læreplanverket for "Kunnskapsløftet" (LK06) som omtales i punkt 2.2. Reformen fører til endringer når det gjelder vurdering av elever i forhold til føringer som ble lagt til grunn for læreplanverket for Reform94 (R-94).

### 2.1.1 Føringer for ny vurderingspraksis fra Stortingsmelding nummer 30

Reform-94 (R-94) hadde for videregående opplæring læreplaner for fag som i tillegg til fagmålene inneholdt felles mål for studieretningsfagene. Dette var felles mål som koblet ”læreplanens generell del” sammen med de fagspesifikke målene for faget. Formålet var å få en vurdering av elevenes helhetlige kompetanse i fag i følge Stortingsmelding 30 (s.34.)

Læreplanen for studieretningsfagene i grunnkurs byggfag i R-94 viser holdningsmål som en del av felles mål for studieretningsfagene. Dette er mål som inkluderer læreplanens generelle del i læreplanen for fag. ”Eleven skal ha utviklet positive holdninger til og kunnskap om de moralske og etiske verdier som gjelder på arbeidsplassen og i samfunnet” og ”Eleven skal ha forståelse og respekt for de ulike fagenes egenart” (R-94 - Læreplan grunnkurs byggfag s.4). For å favne om både fagmål og mål som her gjengis, benyttet og benytter lærere ved SVS periodeplaner der målene med opplæringen er delt inn i tre ulike kompetansemål. Målet med praksisen har vært å gi en opplæring med inkludering av ”læreplanens generelle del” som omhandler elevenes helhetlige kompetanse. De tre målformuleringene som blir/ble benyttet er holdningsmål, kunnskapsmål og ferdighetsmål.

Stortingsmeldingen viser en kritisk ettertanke i forhold til hvordan læreplanens generelle del var integrert i læreplanene for fag i R-94 som vist i forrige avsnitt. Det skal i ”Kunnskapsløftet” foretas en dreining der kun læreplanmålene i det enkelte fag skal vurderes. Dette fordi bestemmelsene i R-94 førte til at individvurderingen og fagvurderingen kunne fremstå som uklare i følge St. meld. nr. 30. Læreplanmålene i LK06 skal ut fra dette være mer fagspesifikke.

Konsekvensen av nye føringer kan føre til at nye periodeplaner for fag ikke bør eller skal inneholde holdningsmål som egne punkter i en ny vurderingspraksis på SVS. Dette fordi Stortingsmeldingen her legger opp til en klar dreining vekk fra intensjonene i R-94 som hadde utgangspunktet i St. melding 33. 1991-92 ”Kunnskap og kyndighet”. Der ble et integrert hele føyd til begrepet helhetlig kompetanse. Helhetlig kompetanse tok med seg momenter fra ”læreplanens generelle del” inn i felles mål for studieretningsfagene som en del av

vurderingsgrunnlaget. Helhetlig kompetanse kunne i R-94 være med i grunnlaget for karaktersetting i fag.

SVS har som skole ansvar for å gjøre vedtak om orden og atferd hver for seg. Tidligere var det felles vedtak for om en elev skulle settes ned i orden og -atferd. Departementet legger derfor opp til at vurderinger i "Kunnskapsløftet" skal legge vekt på at faglig prestasjoner på den ene siden, og at elevens atferd, orden og innsats på den andre siden skal holdes fra hverandre. Elevenes innsats kan få konsekvenser for ordenskarakteren. "*Ved fastsetjinga av karakter i orden tek ein omsyn til om eleven viser vanleg god arbeidsinnsats...*"

#### Forskrift til opplæringslova § 4 - 9

Kriteriene for en slik vurdering, og derved forskriften, endres slik at vurdering av elevens innsats ivaretas i hele grunnopplæringen i karakterene i orden. St. meld. nr. 30 legger opp til at skillet skal være klargjørende for elevene om hvilke kriterier som legges til grunn for vurderingene.

All vurdering med karakter skal være standardbasert (målrelatert). Det vil si at vurderingen fokuserer på elevens måloppnåelse i forhold til de undervisningsmål som gjelder for dem (ibid.). Dette er også kalt absolutt vurdering. Vurderingen relateres mot målene for opplæringen, som brytes ned i enkelte kriterier (Bø og Helle 2002 s.168). Dette forutsetter at grad av måloppnåelse måles ut fra faste faglige standarder. Noe som vil gjøre karakterenes "verdi" like fra år til år. Endringer vil ikke bli tilslørt fra år til år slik en normbasert vurderingsform legger opp til, der karakterfordelingen er etter en på forhånd gitt fordeling i følge St.meld. nr. 30.

Normbasert vurdering er når det blir satt karakterer etter en på forhånd gitt fordeling. En slik karakterfordeling vil bli rimelig lik fra år til år med hensyn til fordeling på karakterskalaen. Vurderinger med karakterer i skolen skal være standardbaserte i følge Kunnskapsløftet. Imidlertid vil tidligere praksis i R-94, og fortsatt til dels dagens ordning føre til en viss grad av normrelatering gjennom tidligere års karakterfordeling. Dette vil spesielt gjelde i fag der skjønn spiller en vesentlig rolle for karaktersettingen (ibid.).

### 2.1.2 Vurderingskriterier - kjennetegn på måloppnåelse i fag

Kvalitetsutvalget som utarbeidet NOU 2003:16 ”I første rekke” foreslår at det utarbeides kompetansebaserte vurderingskriterier for alle læreplaner. Departementet mener at det er kompetansemålene i læreplanene for fag som skal styre innholdet i opplæringen (St.meld. nr. 30). Likevel kan det være behov både på lokalt og nasjonalt nivå for å utvikle vurderingsstandarder eller kriterier. I prosjektet ”Bedre vurderingspraksis – utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse i fag”, blir utarbeidelsen av kriterier betegnet som utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse i fag av Utdanningsdirektoratet. I rapporten benyttes derfor kjennetegn som begrep fordi SVS er med i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”.

Noen sentrale spørsmål som vil stå sentralt i utprøvingen kjennetegn er beskrevet i brosjyren ”Vurdering – Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning.

- *Hvordan tolkes, konkretiseres og realiseres kompetansemålene i læreplanene?*
- *På hvilken måte gir lærerne faglige tilbakemeldinger til elevene om hvor de står i forhold til kompetansemålene*
- *Hvordan involveres elevene i vurderingsarbeidet?*
- *Hvordan følges vurderingen av elever opp?*

Utdanningsdirektoratet (2007)

Videre beskrives prosjektet med at det i kjennetegnene skal legges vekt på:

1. beskrivelser som viser hva eleven faktisk mestrer
2. beskrivelser som kan skape tolkningsfellesskap og danne utgangspunkt for lokalt arbeid med vurdering
3. beskrivelser som knytter seg til flere kompetansemål av gangen

Kjennetegnene skal vise kvaliteten på det elevene mestrer, satt opp mot kompetansemålene i faget. Som beskrevet i 2.1.1. skal forhold som omhandler innsats og holdninger kun tillegges vekt i faglige vurderinger når kompetansemålene beskriver dette. Et eksempel på behovet for lokalt tolkningsfellesskap hvor innsats og holdninger bør telle, kan være følgende mål:

- 1) ”Eleven skal kunne bruke materialer økonomisk og miljømessig forsvarlig” og
- 2) ”Eleven skal følge gjeldende rutiner for arbeidsoppgaver”.

(Læreplanen for felles programfag i VG1 bygg- og anleggsteknikk s.2)



Begge målene kan tolkes med en ”brille” der elevens holdninger kan bli en del av vurderingen. Gjeldende rutiner og økonomisk- og miljømessig er ord i læreplanmålet som gir muligheter for høy grad av lokal tolkning. Noe som vil kunne avgjøre hvordan elevens holdninger kan bli vektlagt i vurdering av måloppnåelse i fag.

## 2.2 Læreplanverket for Kunnskapsløftet om vurdering

De sentrale dokumentene som omtales fra LK06 er Forskrift til opplæringslova og Læreplanen for felles programfag i VG1BA. I tillegg blir ”generelle del av læreplanen” og ”Læringsplakaten” omtalt fordi helhetlig opplæring inkluderer arbeid med ”det integrerte menneskets” kompetanseutvikling. Dette skal bidra til utvikling av hele menneske som beskrives nærmere gjennom det allmenndannende menneske med grunnleggende ferdigheter. Og det arbeidende menneske med allsidig og praktisk dyktighet, to eksempler på ”mennesketyper” av flere fra den generelle del av læreplanen. De to dokumentene beskriver grunnleggende prinsipper for opplæringen. Begge dokumentene har stor betydning for tenkningen om hvordan skolen skal gi en opplæring som bidrar til en helhetlig kompetanse hos eleven.

### 2.2.1 Vurderingsspeilet - fra vurdering i R-94 til vurdering etter LK06

Vurderingsspeilet er tabell 2 som beskriver vurderinger som skal foretas i Forskriften til opplæringslova i henhold til ”Kunnskapsløftet” satt opp mot kravene til vurdering i forskriften som var gjeldende for R-94. Tabellen er avskrift av forskrift til opplæringslova av 23. Juni 2006 i kolonnen for LK06, og en avskrift av forskrift til opplæringslova av 28. Juni 1999 i kolonnen for R-94. Det er fjernet avsnitt og ord i tekstene som kun omhandler lærlinger, lærekandidater og voksne fordi dette ikke er relevant for planlegging av ny vurderingspraksis ved SVS.

**Tabell 2 Vurderingsspeilet - fra vurdering i R94 til vurdering i h.h.t. LK06**

<b>Kunnskapsløftet (LK06)</b>	<b>Reform 94 (R-94)</b>
<p><b>§ 4-4. Undervegsvurdering og sluttvurdering</b></p> <p>Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter. Sluttvurderinga skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget.</p>	<p><b>§ 4-4 Grunnlaget for vurdering</b></p> <p>Grunnlaget for vurdering i vidaregåande opplæring er dei samla måla for opplæringa slik dei kjem til uttrykk i den generelle delen av læreplanen og i læreplanane for dei enkelte faga og kursa.</p> <p>Vurderinga skal gi uttrykk for i kva grad måla for opplæringa(individnivå) er nådd.</p>

<b>Vurderingsspeilet fortsetter</b>	
<b>Kunnskapsløftet (LK06)</b>	<b>Reform 94 (R-94)</b>
<p><b>§ 4-5. Vurdering utan karakter i fag</b></p> <p>I vidaregåande opplæring skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven... står i forhold til kompetansemåla i faga i Læreplanverket for Kunnskapsløftet med sikte på at ei på beste måte skal kunne nå desse måla.</p> <p>Eleven... skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid. Som ein del av rettleiinga og vurderinga utan karakter skal skolen ...minst ein gong kvart halvår gjennomføre ein samtale med eleven...</p> <p><b>§ 4-5a. Dialog om anna utvikling</b></p> <p>Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.</p> <p><b>§ 4-6. Vurdering med karakter</b></p> <p>Elevar skal, i tillegg til vurdering utan karakterar, også ha karakterar i fag, i orden og i åtferd. Kva for fag som skal ha vurdering med karakter, er fastsett i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elevane skal ha terminkarakterar og standpunktkarakterar i alle desse faga. I tillegg får dei eksamenskarakterar i fag der dei blir trekte ut til eksamen. Karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet da karakteren blir fastsett.</p> <p>Terminkarakterar skal supplerast med grunngiving og rettleiing. Det same gjeld når det blir gitt vurdering med karakter på prøver og anna arbeid undervegs i opplæringa.</p> <p>Standpunktkarakterane skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget.</p>	<p>Vurderinga skal også gi uttrykk for i kva grad skolen... si organisering, tilrettelegging og gjennomføring av opplæringa medverkar til å nå dei mål som er fastsette i dei fagspesifikke læreplanane og i den generelle delen av læreplanen, jf. forskrifta § 2-1.</p> <p><b>§ 4-5 Gruppering av den samla vurderinga</b></p> <p>I dette kapitlet blir vurderinga delt inn i to grupper i forhold til dei samla måla i læreplanane:</p> <p>a. Individuell vurdering som blir avslutta med karakter. b. Individuell vurdering som ikkje blir avslutta med karakter.</p> <p>Ved individuell vurdering av elevar... skal det leggjast vekt på løpande munnleg og skriftleg tilbakemelding, oppfølging og rettleiing i forhold til dei mål den enkelte eleven... arbeider mot.</p> <p><b>§ 4-11 Planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa</b></p> <p>Den enkelte skolen... skal ha eit system som sikrar at opplæringa blir planlagd, gjennomført og vurdert i samarbeid med eleven... og som sikrar at opplæringa er i tråd med den generelle delen av læreplanen og dei fagspesifikke læreplanane.</p> <p>Elevane... skal få ei innføring som gir grunnlag for å kunne</p> <p><b>§ 4-6 Generelt om karakterar i fag/kurs</b></p> <p>I fag/kurs blir vurderinga avslutta med standpunktkarakter og eventuelt eksamenskarakter for elev i skole...</p> <p>Karakterane i fag/kurs skal gi uttrykk for i kva grad måla i dei fagspesifikke læreplanane er nådd. Dette gjeld også dei mål i den generelle delen av læreplanen som er nedfelte i måla i dei fagspesifikke læreplanane for faget/kurset, deriblant fellesmål. Skole ... har plikt til å informere eleven ....om kva som er grunnlaget for karakterane.</p> <p>delta aktivt i dette arbeidet.</p>
<p><b>§ 4-7. Grunnlaget for vurdering med karakter i fag</b></p> <p>Grunnlaget for vurdering med karakter i faga er kompetansemåla i læreplanene for fag slik dei er fastsette i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på tidspunktet for vurderinga, og ut frå det som er forventa på dette tidspunktet. Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn. Vurdering i orden og til åtferd skal ikkje inngå i fagvurderinga.</p>	<p><b>§ 4-7 Standpunktkarakterar og terminkarakterar i fag/kurs for elevar</b></p> <p>Ved fastsetjinga av standpunktkarakterar skal det leggjast størst vekt på resultatet for 2. termin.</p>

## 2.2.2 Kommentarer til Forskrift til opplæringslova om underveisvurdering

Sitatene fra paragrafene i Forskrift til opplæringslova er forkortet, og ordene bedrifter, lærlinger og lærekandidater er fjernet da temaet for arbeidene i dette mastergradsprosjektet er spisset mot ny vurderingspraksis av elever ved SVS. I tillegg er utvalgte sitater fra forskriften spisset mot endringer som har mest betydning for utvikling av en ny vurderingspraksis.

### *Undervegsvurdering og sluttvurdering*

*”Elevar skal ha undervegsvurdering og sluttvurdering. Undervegsvurderinga skal ein gi løpande i opplæringa som rettleiing til eleven. Ho skal hjelpe til å fremje læring, utvikle kompetansen til eleven og gi grunnlag for tilpassa opplæring. Undervegsvurdering kan ein gi både med og utan karakter. Sluttvurderinga skal gi informasjon om nivået til eleven ved avslutninga av opplæringa i faget”.* § 4.4 Forskrift til opplæringslova

R-94 hadde med seg den generelle del av læreplanen i § 4-4. siste avsnitt med teksten, *”...medverkar til å nå dei mål som er fastsette i dei fagspesifikke læreplanane og i den generelle delen av læreplanen, jf. forskrifta § 2-1.”*

Dette viser en eksplisitt forskjell mellom LK06 og R94. I LK06 er tilsvarende mål for prinsipper for opplæringa for seg selv i § 4.5a. *”Dialog om anna utvikling” Læraren skal jamnleg ha dialog med eleven om utviklinga i lys av § 1-2 i opplæringslova, generell del og prinsipper for opplæringa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.”* Her skiller LK06 seg fra R94 med at vurdering ikke sammenblandes med fagspesifikk læreplan og den generelle del av læreplan i samme punkt i forskriften.

Løpende tilbakemeldinger i den nye forskriften er slik det kan tolkes *”nesten hele tiden”*. Og tilbakemeldingene skal være som *”ei rettleiing”*. Dette krever ord i tillegg til tall for vurderingene som skal foretas. SVS har de siste årene hatt rutiner for fagsamtaler med faglærer og elevsamtaler med kontaktlærer som skal gjennomføres midtveis i hver termin som et minimum. Som tekstene viser er det endrede krav til mer kontinuerlig underveisvurdering i forskriften til opplæringsloven. Krav som må tas hensyn til i utviklingen av ny en vurderingspraksis ved SVS.

## ***Vurdering utan karakter i fag***

*”I vidaregåande opplæring skal ein gi vurdering utan karakter i form av ei beskrivande vurdering av korleis eleven (...) står i forhold til kompetansemåla i faga...” og ”Eleven (...) skal kunne delta i vurderinga av sitt eige arbeid...”. § 4.5 Forskrift til opplæringslova*

### **Kommentarer til § 4-5**

Elevens rett til deltagelse i vurderingsarbeidet kommer klarere frem i forskriften for LK06 enn den gjorde i forrige forskrift. Selv om det i R-94 § 4- 11 var krav til elevinnføring som la grunnlag for elevene til å kunne delta ”... *Elevane (... ) skal få ei innføring som gir grunnlag for å kunne delta aktivt i dette arbeidet...*”.

I LK06 skal eleven kunne delta i vurdering av egne arbeider. Og nå skal det, som det kommer fram av forskriften, minst hvert halvår være samtaler med eleven, ”... *Som ein del av rettleiinga og vurderinga utan karakter skal skolen minst ein gong kvart halvår gjennomføre ein samtale med eleven...*” (§4-5 Forskrift til opplæringslova andre avsnitt).

Formativ vurdering er uten karakter og elevens læring står i sentrum. En prosessvurdering der fokuset er på selve arbeidsprosessen, uten at det blir gitt karakter, er en slik formativ vurdering. Vurdering for læring har om formål å se fremover, og vurderingen skal bidra til økt læringsutbytte og for å nå læringsmålene i følge Engh, Dobson og Høyhilder (2007).

Vurderingen skal hjelpe eleven til innsikt i sin måte å løse oppgaven på. Samtidig kan lærer og elev bli mer bevisst på elevens læringsstrategi (ibid.). Læringsstrategier beskrives nærmere i punkt 2.2.4, ”Læringsstrategier, læringsplakaten og den generelle del av læreplanen”

Det er mellom veiledning og formativ vurdering et flytende og uklart skille. I veiledning tar tilbakemeldingene utgangspunkt i eleven som veiledes, det er elevens refleksjoner i/om læringsprosessen som står i sentrum. I den formative vurderingen er det veilederens refleksjoner om prosessen som kommuniseres, i følge Helle (2007). Utfordringene kan være å få til at samtaler tar utgangspunkt i begges tanker. Loser vi eleven gjennom oppgavene kan læringseffekten bli mindre en vi ønsker (ibid).

## **Vurdering med karakter**

*”...Terminkarakterar skal supplerast med grunngiving og rettleiing. Det same gjeld når det blir gitt vurdering med karakter på prøver og anna arbeid undervegs i opplæringa...”*

§ 4-6 Forskrift til opplæringslova

### **Kommentarer til § 4-6 vurdering med karakter**

I tillegg til rettighetene til formative vurderinger underveis har elevene rett til underveisvurderinger med karakter. Karakterene som gis underveis skal ha som formål å vurdere for læring. Mange ganger vil karakterene likevel kunne oppfattes som kontroll og veiing for om elevene har utviklet kunnskaper og ferdigheter (Engh, Dobson og Høihilder 2007).

Vurdering med karakter – summativ vurdering underveis i læringsprosessen kan gis for å fremme videre læring. Gjennom året kan dette være verkstedoppgaver, prøver, prosjekter og andre elevarbeider som skal vurderes med karakter. Det skal gis veiledning og begrunnelse for karakteren som er satt.

Jeg tolker dette til at grunngivinga og rettleiinga bør være skriftlig selv om ikke forskriften er eksplisitt i sine krav til hvordan gjennomførte tilbakemeldinger skal dokumenteres. Kravene til dokumentasjon for at tilbakemeldinger er gitt kommer frem, men det kommer ikke frem om innholdet på kommentarene skal synliggjøres. Dokumentasjonen kan for eksempel gjennomføres i en form der kun dato for gjennomført samtale skrives opp og at eleven signerer etter å ha fått tilbakemelding.

*Formelt sett er det ikke i strid med forskriften å basere en standpunktkarakter på ikke-dokumenterte erfaringer, men læreren må i forbindelse med en eventuell klage kunne beskrive hvilken kompetanse han/hun mener at eleven har oppnådd ved slutten av opplæringen. Det vil for de fleste lærere være praktisk å ha noe dokumentasjon som viser elevens utvikling i forhold til kompetansemålene i faget dersom en begrunnelse for standpunktkarakteren blir etterspurt.*

(Lindstrøm 2008)

## **Grunnlaget for vurdering med karakter i fag**

*...Karakteren skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på tidspunktet for vurderinga, og ut frå det som er forventa på dette tidspunktet. Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkjast inn...*

§ 4-7 Forskrift til opplæringslova

### **Kommentarer til § 4-7 grunnlaget for vurdering med karakter**

At karakteren skal vise elevens nivå på tidspunktet karakteren settes, kan vise behov for en bred faglig summativ vurdering i slutten av opplæringstiden. Enten om det er en terminkarakter midtveis i et skoleår, eller om det er en standpunktkarakter. Dette for å vise oppnådd kompetanse i fag på det tidspunktet karakteren settes.

### **2.2.3 Kommentarer til sluttvurdering og standpunktkarakter**

*Forskriften sier ”...Standpunktkarakterar er karakterar som blir gitt ved slutten av opplæringa på kvart årstrinn i fag der det i Læreplanverket for Kunnskapsløftet er fastsett nasjonale kompetansemål på årstrinnet i faget, og i prosjekt til fordjuping. Standpunktkarakterane skal gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd i faget...”*

§ 4-6 Forskrift til opplæringslova

Sluttvurderingen eller standpunktvurdering kan tidligere ha blitt en vurdering fra faglærer av elevens nivå innenfor et gitt tidsspenn. Eller et gjennomsnitt av prøver, innleveringer og tester over en tid. Der karakterene settes som et gjennomsnitt ser ut til å ha vært mest utbredt i følge Lauvås (2007).

Standpunktvurderingen er en sluttvurdering for et fag. Standpunktkarakteren kan være fastsatt av læreren eller en gruppe lærere på grunnlag av inntrykk og/eller karakterer gjennom hele året (Bø og Helle 2002). Pedagogisk ordbok fra Bø og Helle er ikke lenger i overensstemmelse med ”Forskriften til opplæringsloven”. Forskriften legger nå opp til at det er oppnådd kompetanse på det tidspunktet karakteren settes, som skal gjenspeiles i standpunktkarakteren. Terminkarakteren og vurderinger gjennomført tilbake i tid skal ha mindre betydning for vurderingen av måloppnåelsen til eleven i forhold til standpunktkarakteren som skal settes.

Små prøver som ikke tar helhetlige hensyn til faget har kritiske tenkere sagt noe om når en skal se på læringsutbytte. Et fokus på resultater fremfor læring i tilbakemeldingene som gis, og prøver som gis innenfor et begrenset stoffområde, øke faren for at det blir måloppnåelse på lavt taksonomisk nivå i følge Lauvås (2007). Desto mer begrensning en har i stoffområde jo mer hukommelsesbasert blir prøvemethoden. Slike prøvemethoder gir mindre testing av forståelse, det er hukommelsen som settes på prøve (ibid).

Sluttvurderingen er en summativ vurdering av elevenes kompetanse ved karaktersettingen ved avslutningen av opplæringsperioden. Dette stiller nye krav til lærere som har hatt "avslutning" av temaer/moduler underveis i skoleåret. Skoleåret er for elevene delt i to terminer med 95 skoledager i hver termin. Deler av opplæringen kan anses som fullført i løpet av høstterminen (termin 1). Dette kan være en uheldig praksis når det skal settes standpunktkarakterene i juni på slutten av termin 2. Elevene skal i større grad enn tidligere prøves i større bredde fra læreplanmålene nær avslutningen av opplæringen i et fag, dette for at karakteren i et fag skal kunne settes i henholdt til forskriften. For eksempel vil ikke terminkarakterene etter første termin og vurderinger foretatt for noe tid siden være med å telle på samme måte som disse vurderingene gjorde ved tidligere praksis når standpunkt etter endt opplæringsløp blir satt (jfr. Bø og Helle 2002; Lauvås 2007).

#### **2.2.4 Læringsstrategier, læringsplakaten og den generelle del av læreplanen**

Læringsplakaten har satt opp noen grunnleggende forpliktelser for skolen og punkt 3 i Læringsplakaten har tilnærmet samme ordlyd som Opplæringsloven "Skolen skal stimulere elevene og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk tenking" (Opplæringslova § 1-2). I følge Dale og Wærness (2006) gir Opplæringslova og Læringsplakaten klare føringer for at en av skolens oppgaver er å fremme grunnlag for livslang læring hos den enkelte elev gjennom utvikling av læringsstrategier. Forskerne ser læringsstrategier som utgangspunkt for selvregulert læring. Det vil si at eleven setter seg mål, og at tanker, følelser og handlinger er utgangspunkt for planlegging og aktivisering for å nå disse målene (ibid.). Som en del av arbeidet med å utvikle en ny vurderingskultur ved SVS kan arbeidet med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse, og gjøre kjennetegnene godt kjent blant elevene, bidra til økt fokus på læringsstrategier. Skal elevene velge ut strategier for å nå sine mål og vurdere sin måloppnåelse, må elevene vite om både målene og kriteriene de blir målt etter i følge Postholm (2007).

I Pisa undersøkelsene 2000 og 2003 rapporterte norske elever om lite bruk av læringsstrategier i følge Slemmen (2008). I definisjonen av læringsstrategi legger Stortingsmeldingen til grunn elevenes evne til å lære å organisere og regulere egen læring og anvende tid effektivt i følge Dale og Wærness (2006). Læringsstrategi som en del av fagkompetansen er at elevene kan løse problemer gjennom å planlegge, gjennomføre, reflektere og erverve ny kunnskap i fagene og læringsstrategier ”... *er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring...*” (St. melding nr. 30 s.36).

For å fremme egne læringsstrategier trenger elevene tett dialog og hyppige tilbakemeldinger. Dette kan oppnås gjennom fremovermeldinger (beskrevet i kapittel 1 punkt 1.6) som kan betegnes som vurdering for læring. Begrepet ”vurdering for læring” gjenspeiler en praksis der formative vurderingsformer dominerer, i motsetning til den summative vurderingsformen der vi betegner vurderingen som vurdering av læring (jfr. Engh, Dobson og Høihilder 2007; Slemmen 2008).

Nye krav til lærerne om å stimulere elevene til kritisk tenkning og utvikling av læringsstrategier kan bidra til å endre vurderingspraksisen i videregående utdanning (St.m 30). Når arbeidet på SVS skal dreie seg om vurdering for læring, er kravet til hyppigere tilbakemeldinger med og påvirker elevenes refleksjoner rundt egne arbeider og hvilken måloppnåelse de har. På denne måten vil en ny vurderingspraksis kunne bidra til utvikling av læringsstrategier for den enkelte elev. ”*Evnen til refleksjon henger sammen med evnen til å anvende effektive læringsstrategier*” (Engh, Dobson og Høihilder 2007 s. 63).

Forskerne hevder at refleksjonsevnen ikke er medfødt, men at den læres. En metode for å utvikle refleksiv tenkning på, er dialogen om kriterier og utvikling av egne læringsmål. St.meld.nr.30 legger opp til at kun læreplanmålene i det enkelte fag skal vurderes. Dette kan medføre at måloppnåelsen for ”den generelle del av læreplanen” og ”Læringsplakaten” kun vurderes som en del av fagkompetansen når de spesifikt er omtalt i målene for det enkelte fag. Utvikling av elevenes læringsstrategier og elevmedvirkning kan være med å realisere sentrale mål i ”generelle del av læreplan” og ”Læringsplakaten”. LK06 beskriver og viderefører kravene fra opplæringslova til skolen gjennom ”Læringsplakaten” som sier at skolen skal ”... *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid...*” (Læringsplakatens punkt 5).



## 2.3 Vurdering og vurderingsformer

Denne delen av kapittel to skal klargjøre teoretisk utgangspunkt for å utvikle ny vurderingspraksis ved SVS og utvikling av kjennetegn på måloppnåelse for Vg1 bygg- og anleggsteknikk. En beskrivelse og forankring av begreper er nødvendig for å danne felles begrepsforståelse og utgangspunkt for en ny vurderingspraksis.

### 2.3.1 Prosessvurdering eller underveisvurdering

Forskrift til opplæringsloven skiller mellom underveisvurdering med karakter og underveisvurdering uten karakter. Underveisvurdering betyr opprinnelig akkurat det samme som formativ vurdering eller prosessvurdering. Mange lærere vil nok legge det samme i de to begrepene (Engh, Dobson og Høyhilder 2007 s. 29). Forskerne poengterer videre at departementet gir oss nytt betydningsinnhold i begrepet gjennom at underveisvurderinger kan være både formative og summative. Målet med begge vurderingsformene i forskriften er at vurderingene skal være læringsfremmende for elevene.

Det har tidligere vært en forståelse av at prosessvurdering har vært en veiledning av eleven eller en gruppe elever underveis i arbeid med arbeidsprosessen i sentrum, (jfr. Engh, Dobson og Høyhilder 2007; Helle 2007). Summativ vurdering er gitt i ettertid for å vise læringen som har skjedd. Det har vært skille mellom veiledning i form av formativ vurdering og kontrollerende vurdering i form av summativ vurdering.

I arbeidet på SVS skal vi benytte begrepene underveisvurdering med karakter og underveisvurdering uten karakter. Det er viktig både for elever og lærere å snakke om vurderingens hensikt slik at elevene blir gjort kjent med egne behov gjennom refleksjon. En utfordring er å klargjøre skillet ovenfor elevene fordi tilbakemeldingene som gis kan være i uoverensstemmelse med forventningene fra elevene om å få karakterer underveis. Samtidig som lærerens intensjoner er å vurdere for læring uten karakterer. En utfordring kan beskrives slik: *”Problemet oppstår når veiledning blandes sammen med summativ evaluering. Veiledning og summativ evaluering er som olje og vann. Det er tilnærmet umulig å få dem til å gå i hop”* (Lauvås og Handal 1990 s.193).

Terminkarakterer skal grunngis med kommentarer og standpunkt-karakterer som gis uten kommentarer. Og i opplæringsloven er det bestemt at graden av måloppnåelse skal vises med begrepene ”over middels, middels eller under middels måloppnåelse” hos eleven. Tidligere var det begrepene ”høy, middels og lav måloppnåelse” som ble benyttet, for eksempel etter Blooms taksonomi i Helle (2007). Der kunne en skille mellom reproduksjon av kompetanse som lav måloppnåelse, anvendelse av kunnskap som middels og elevens evne til vurdering og refleksjon av det som ble utført som høy måloppnåelse.

Tradisjonen i Norge har vært å beskrive mangel på mestring når elever ikke har prestert til 5 eller 6. Elever som har 1, 2, 3 og 4 har også en måloppnåelse på sitt nivå i følge Dale og Wærness (2006). Det bør være mulig å beskrive denne måloppnåelsen, og hva eleven bør jobbe mer med for å mestre mer. Endring av måloppnåelse fra lav, middels og høy måloppnåelse til under middels, middels og over middels måloppnåelse kan være med å bidra til en tenkning der det er vurdering av måloppnåelse på hele skalaen som teller. Og elevene vil likevel bli vurdert i forhold til felles normer og faglige krav (ibid.).

### **2.3.2 Vurderingsregimer i skolen med ulikt pedagogisk utgangspunkt**

Vi har i følge Dale og Wærness (2006) to vurderingsregimer i skolen. Det ene er målrelatert og knyttet til prestasjoner i fag, det er opptatt av karakterfastsettelse. Det andre regimet er den individrelaterte fastsettelsen av karakterer som er knyttet opp mot tilpasset opplæring med vekt på elevens faglige fremgang og dannelse. I arbeidet med utvikling av ny vurderingspraksis er det viktig å få frem de ulike kulturer vi har innen vurdering. Ikke nødvendigvis for at alle skal bli like, men utgangspunktet hos den enkelte må være at alle reflekterer og kan nyttegjøre seg ny kompetanse med å vurdere for læring. Vurderingens hensikt må avklares blant lærerne før praksisen gjøres kjent blant elevene. Lærerne må spørre seg: Hvorfor vurderer vi elevene? Og hvilken vurderingsform fremmer mest læring? Den uformelle vurderingen i det daglige fokuserer på individets fremgang i en elevaktiv kontekst. Synet på vurdering for læring har et reformpedagogisk utgangspunkt. Det tar utgangspunkt i at eleven skal oppleve mestring i det daglige arbeidet. Opplæringen skal være tilpasset elevens evner og forutsetninger (Dale og Wærness 2006). I følge Helle (2007) har ofte reformpedagogikken et sosiokulturelt perspektiv på læring. Utgangspunktet er at læring sammen med andre, læring av erfaringer og bruk av språket som noen av de viktigste læringsfaktorene.

Motsetningen til dette synet er formidlingspedagogikken, der fagene og enkelteleven, samt elevens faglige resultater står i sentrum for opplæringen. Formidlingspedagogikken er mer bundet i en akademisk tradisjon der eleven skal tilegne seg så mye som mulig av fagstoffet. Et begrep som av og til kommer igjen i formidlingspedagogikken er elevens innlæring. Det kan være nøyaktige undervisningsplaner som angir en viss stoffmengde, for hvordan det skal undervises og når (Imsen 1997). Det hevdes fra aktører som er forkjempere for formidlingspedagogikken at skolens oppgave er at lærerne skal formidle, og at elevene skal tilegne seg det som blir formidlet (Dale og Wærness 2006).

Dale og Wærness (2006) skriver at felles for begge regimene er at begge mener deres opplæring gir de beste læringsresultater for det som er skolens oppgave. Det er synet på skolens primære oppgave som er hovedforskjellen mellom grupperingene. Forskerne fremhever at det må tas et oppgjør med forståelsen av forholdet mellom regimene for at intensjonene i "Kunnskapsløftet" skal kunne realiseres. Ulike politiske syn i samfunnet og ulike pedagogiske grunnsyn blant lærerne for hva som er skolens viktigste oppgave er med og preger skoledebatten. Vurderingen av elevenes oppnådde kompetanse påvirkes derfor fra flere hold og subjektive tolkninger kan fortsatt bli en del av vurderingsgrunnlaget hos den enkelte lærer.

### **2.3.3 Karaktervurdering med fokus kun på fag**

Nyere litteratur viser at flere forskere er kritiske til vektleggingen av og fokuset mot summativ vurdering i norsk skole (jfr. Dale og Wærness 2006; Engh og Dobson 2007; Lauvås 2007). De skriver om at formativ vurdering er veien å gå, ikke minst bidrar vurdering for læring til en forankring av motivasjon hos den som skal lære. Kvaliteten på vurderingsarbeidet kan utvikles gjennom lærernes og elevenes erfaringer og økende innsikt gjennom å benytte varierte vurderingsformer. I følge Engh og Dobson (2007) forbedres resultatene dersom elevene involveres i vurderingsarbeidet. Steinar Kvale (2007) sier noe om den formelle evalueringen som lenge har dominert i skolen. Han beskriver skolen som et feedbackfattig miljø uten et mangfold av evalueringsformer som kjennetegner arbeidsplassopplæringen. Karakterene tjener til utvelgelse og kontroll for videre utdanning. Elevene kan ut fra dette oppleve evaluering som en trussel fremfor et incitament til videre læring (ibid).

### 2.3.4 Formativ vurdering for økt motivasjon og læring

Økt fokus på vurderingspraksisen blant lærerne vil kunne bidra til økt læringsutbytte for elevene. Ikke minst er elevdeltagelse kommet mer til syne både i R-94 og ”Kunnskapsløftet”. LK06 beskriver og viderefører kravene fra opplæringslova til skolen gjennom ”Læringsplakaten” som sier at skolen skal ”... *legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid...*” (Læringsplakaten punkt 5).

I følge Smith (2007) har det i utdanningssystemet hittil vært vanskelig å gjennomføre læringsfremmende vurderingsformer. Dette kan skyldes at nye tanker har kommet i konflikt med de dominerende sorterings- og kontrollfunksjonene som har preget vurderingspraksisen i skolen. Krav til lærerne om en praksis med løpende underveisvurdering uten karakter i fag, fremmer krav om økt bruk av formative vurderingsformer og veiledning. R-94 hadde krav om fagsamtale midtveis i hver termin av en eller flere lærere. Nå har elevene rettigheter som skal føre til en praksis med løpende tilbakemeldinger fra alle faglærerne sine. Indre motivasjon der følelser og glede av mestring er sentralt for å gi økt læringsutbytte.

*”Vi burde ikke bare velge å satse på formativ vurdering fordi forskning viser positiv virkning på elevers læring - vi trenger ikke bli fortalt det, det må jo være sånn!*

*Vi burde satse på den fordi skolen er stedet der elever skal lære mye mer enn de skal bli testet, sortert eller valgt ut. Dette siste er viktig nok, men det første er selve grunnlaget for å ha skole.”* (Silcockm1998, sitert i Wiliam 2003 og Per Lauvås 2007).

Indre motivasjon er ofte knyttet til prosessen rundt læringssituasjonen. En av de viktigste faktorene for indre motivasjon er å bli sett og få oppmerksomhet. Elever som finner glede i læreprosessen og som tilfredsstilles ved å etablere ny kunnskap, er indre motiverte (jfr. Imsen 1998; Smith 2007). Lærere skal se og invitere elevene til å delta i læringsprosessen. Dette gir større muligheter for å vekke indre motivasjon. Elevdeltagelse kan motivere flere elever til å yte bedre. Ytre motivasjon som belønning i form av gaver, penger og karakterer har ikke samme effekt på læring. Flere forskere mener et sterkt fokus på ytre motivasjon har negativ innvirkning på den indre motivasjon. Dette kan resultere i en mindre dyp/grundig læring (ibid).

Indre- og ytre motivasjon kan være resultatet hos elevene som opplever elevdeltagelse. I begge tilfeller er motivasjon for den lærende noe som forteller om prisen personen er villig til å betale for å oppnå noe. Elevens muligheter til å være med i vurdering av egne arbeider er viktige for faglig vekst og utvikling. Elevene blir mer bevisst kriterier for måloppnåelse og dette bidrar til gode refleksjoner i læringsprosessen, (jfr. Dale og Wærness 2006; Smith 2007). I følge Smith viser erfaringer at elevmedvirkning bidrar til økt trivsel, motivasjon og faglig fremgang. I tillegg er det en forutsetning for demokratisk undervisning, noe som er viktig for skolen hvis den skal fungere som en treningsarena i demokrati. Løpende framovermeldinger (beskrevet i 1.6) til elevene der vi fokuserer på vurdering for læring, krever at vi ser og kommuniserer med elevene. Dette er formativ vurdering som bidrar til at skolen kan gi opplæring som bidrar til en helhetlig kompetanse.

### **2.3.5 Læringsforståelse som grunnlag for vurderingspraksis**

Læringsforståelsen og vurderingsteorien har i følge Dale og Wærness (2003) hovedsaklig vært adskilt som to forskningsområder. I tillegg har det vært skille mellom psykologiske og sosiologiske teorier. Psykologiske faktorer som har betydning for læring har blitt fraskrevet tilknytningen til en sosial kontekst (ibid.). Forskerne hevder videre at en sosiokulturell forståelse av læring er grunnleggende for å forstå hvordan vurderingens betydning er for at eleven utvikler en identitet som lærende. Vurderingen er med dette et viktig redskap for å skape selvforståelse hos eleven. I følge Knud Illeris (2000) spriker læringsforståelsen i mange forskjellige retninger. Illeris fremhever at det er behov for en ”ny” læringsforståelse, og påviser læring som tre følgende delprosesser som er: 1) samspillsprosessen mellom den som lærer og omverdenen, 2) den indre psykiske tilegnelse – og bearbeidingsprosessen, og 3) en indre psykodynamisk prosess som mobiliserer energi og setter sitt preg på tilegnelsen. Det fokuseres for ofte kun på en eller to av prosessene til tross for at alle tre er implisert i læringen hos den som lærer (ibid.).

### **2.3.6 Definisjonsmakt – pålitelighet og gyldighet innen elevvurdering**

Måloppnåelsen i forhold til LK06 skal danne grunnlag for karakterer i fag. Målene setter ord på den formelle kunnskapen elevene skal vurderes i forhold til. Det er i følge (Bernstein 1971, gjengitt av Eggen 2007) spesielt tre momenter som gir utslag for målingen av formell kunnskap.

Dette er at:

- 1) *læreplanen* definerer hvilke deler innen faget som defineres som verdifull kunnskap
- 2) *pedagogikken* definerer hvilken del av det tenkte som teller som verdifull overføring av kunnskap
- 3) *vurderingen* definerer hvilken del av det tenkte som er verdifull realisering av kunnskap

Eggen stiller spørsmålet om hvordan disse tre beskjedsystemer samvirker eller motvirker hverandre. ”*Hva som er gyldig er avhengig av hvilken ide vi har om undervisning og om fag*” (Eggen 2007 s. 153). Om standpunktvurderingen blir det i tillegg kritisk hevdet at den kan være en privatisert form for summativ vurdering, der læreren har mye definisjonsmakt. Vurderingene gir også liten mulighet for innsyn fra andre i følge Lauvås (2007).

For den summative vurderingen, f.eks på slutten av et opplæringsløp skal læreren følge nasjonale normer, beskrevet i læreplanene. Men dersom en lærer definerer måloppnåelsen ut fra et tidspunkt, underveis i opplæringen, kan ikke referansene entydig defineres (ibid.) Her vil pedagogikken spille en rolle for vektleggingen av hvilken kunnskap som er oppnådd, sett opp mot læringsaktiviteter som på det gitte tidspunktet er gjennomført. Dette gjør at gyldigheten for underveisvurdering med karakter ikke bør være entydig. Dette betyr videre at den som vurderer må kunne mye om læring i faget for å kunne utvikle gyldige referanser for vurdering innen oppnådd faglig nivå (ibid.). Her kan et tolkningsfellesskap, som for eksempel AG-gruppas arbeid med utvikling av kjennetegn på måloppnåelse ved SVS, kunne bidra til en høyere gyldighet innen vurdering av elevenes kompetanse innen de felles programfagene innen VG1BA.

Vurdering vil være verdirelatert til noe som er utført satt opp mot en norm eller et mål slik læreplanene er skrevet og formuleringene på kjennetegn på måloppnåelse kan bli. Her får vi en innholdsgyldighet, og målene i læreplanen er utarbeidet med tanke på å dekke det samfunnsmessige ansvaret. Dokumentasjon vil likevel ikke kunne tale for seg selv da læreren også har et profesjonelt ansvar i rollen som følge av profesjonen lærer og et personlig ansvar som har referanse til egne verdier (ibid.). Yrkesfaglærere har i tillegg en bakgrunn med en dobbel praksis. Både yrkesutøvelsen og pedagogikken skal tas hensyn til innen vurderingen av helhetlig kompetanse hos eleven.

Det er også et spørsmål om lærerens ansvar ovenfor en konstruktvaliditet (Engh, Dobson og Høihilder 2007). Dette handler om vurderingen kan fortelle noe om fremtidige prestasjoner. Sier vurderingen noe om den kognitive evnen hos eleven til å se, tenke og forstå et fag. Det vil si at eleven har evne til og favner dypere enn det vi i utgangspunktet hadde som mål. For eksempel tanker om begreper og om noe dypere faglig som viser underliggende evner hos eleven.

## **2.4 Oppsummering av kapittel 2**

Kapittel 2 beskriver bakgrunnen for endringene Stortinget har bestemt innen vurdering av elever i gjennomføringen av opplæring etter intensjonene i "Kunnskapsløftet". Sammen med læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) danner kapitlet grunnlag for endringer av lærernes praksis innen både elevvurdering og elevmedvirkning. Sammen med teori som belyser ulike syn på pedagogikk, elevvurdering og elevmedvirkning skal kapittel 2 være teorigrunnet for mastergradsprosjektet. Den samlede teorien skal sammen med metodevalgene i neste kapittel, kapittel 3, danne grunnlag for implementering av nye tanker og holdninger om vurdering for læring ved SVS. Neste kapittel skal beskrive metoder og valg av hvordan metodene benyttes for å besvare problemstillingene.

### **3.0 Forskningsdesign og metoder**

I de to foregående kapitlene var fokuset hovedsakelig på en beskrivelse av feltet og teori om vurdering. Dette kapitlet omhandler metodeteori for FoU arbeidet som skal utføres ved Skarnes videregående skole. Aksjonsforskning er valgt som metode. Metodene danner grunnlag for å finne ut av problemstilling I. *Hvordan kan nye krav til elevvurdering, erfaringer fra lærerne og innspill fra elevene danne grunnlag for ny vurderingspraksis på Skarnes videregående skole?*

Og problemstilling II: *Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?*

#### **3.1 Hvorfor et arbeid ut fra aksjonsforskning og erfaringslæring**

I innledningen var jeg innom tanker for hvordan SVS kan bli en mer lærende organisasjon gjennom mer systematisk bruk av refleksjoner. I Stortingsmelding nr. 30. (s.26.) beskrives dette med ” *Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon.*”

For å kunne drive et forsknings- og utviklingsprosjekt som involverer flere parter der medbestemmelse og læring står sentralt, er interaktive metoder som aksjonsforskning og erfaringslæring metoder som kan bli benyttet i utviklingen av en ny kultur, (j.fr Halvorsen 2003; Tiller 1999).

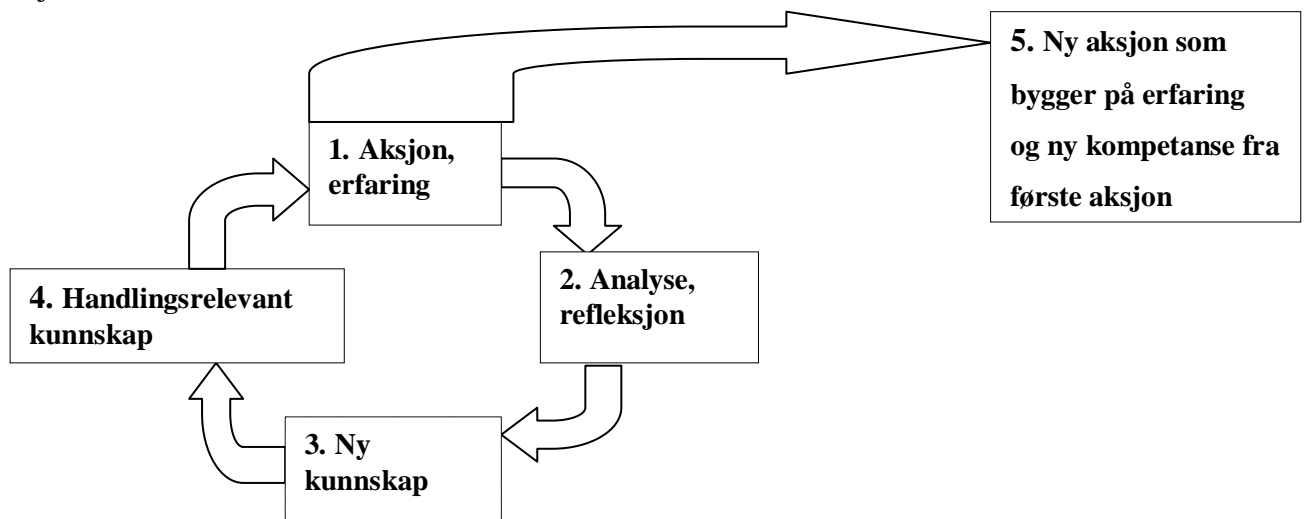
*”I den frigjørende aksjonsforskningen tar lærerne og skolelederne et felles ansvar for læring og skoleutvikling. De relaterer observasjoner og begivenheter på mikronivå til mer overgripende samfunnsforhold og samfunnsanalyser og ser skolens verden som samfunnsskapt. Prosessen trenger veiledning, men nødvendig vis ikke utenfra. Utfordringene bør komme innenfra og ligge i personalet. Dette betyr at en av lærerne eller de lokale skolelederne er de som i prinsippet må påta seg veiledningen” (Tiller 1999 s.44).*



### 3.1.1 Aksjonsforskning

Det bærende prinsippet i aksjonsforskning er at den skal skape kunnskap for folk som ønsker å gjøre noe for å få til endringer. Et sentralt tema er å bygge opp kompetanse hos de som deltar (Levin og Klev 2002). Organisasjonsutvikling ved hjelp av aksjonsforskning handler om å utvikle kunnskap gjennom prosessene i endringsarbeidet. Metoden utvikler kritisk kunnskap, og det spesielle er at informasjonen som hentes inn benyttes til forbedring av aksjonen og/eller neste aksjon (Dalland 2007).

Nye aksjoner og tiltak settes i gang ut fra erfaringer som har dannet ny kunnskap i og for prosessen. Det er ikke rekkefølgen der kunnskap danner grunnlag for endringer, men det er tiltakene med etterfølgende refleksjonen som danner ny kunnskap som grunnlag for nye aksjoner.



**Figur 3 Organisasjonsutviklingsprosessen, inspirert av Levin og Klev (2002)**

Organisasjonsutviklingen i fasene kan være.

1. Aksjon og erfaringer som danner grunnlag for
2. Analyse og refleksjon som danner ny
3. Kunnskap som bidrar til
4. Handlingsrettet kunnskap

For å utvikle vår vurderingspraksis kan vi starte på trinn 2 ut fra de erfaringer vi allerede har. En refleksjon kan danne ny kunnskap som er handlingsrelevant. For så å gjennomføre en ny runde i aksjonsforskningen som en kontinuerlig prosess der ny erfaring danner grunnlaget for andre runde i ”spiralen”.

I følge Halvorsen (2003) har aksjonsforskning fire kriterier for relevans for de utforskede aktørene: 1) de som er med må kjenne seg igjen i det som beskrives, 2) undersøkelsen skal skape reaksjoner hos aktørene, 3) prosjektet skal bidra til større bevissthet og bedre selvforståelse, og 4) det skal danne grunnlag for handling. Den nye kunnskapen brukes til å forbedre aksjonen (Dalland 2007). Opplevelser og hendelser skal forstås i sin sammenheng. Undersøkelseskonteksten skal være naturlig og ikke- konstruert. Det skal tas hensyn til aktørenes eget perspektiv, opplevelser og erfaringer betraktes i et helhetsperspektiv da målene med arbeidet er helhetlig forståelse for en ny praksis (Tiller 1999).

### **3.1.2 Erfaringslæring**

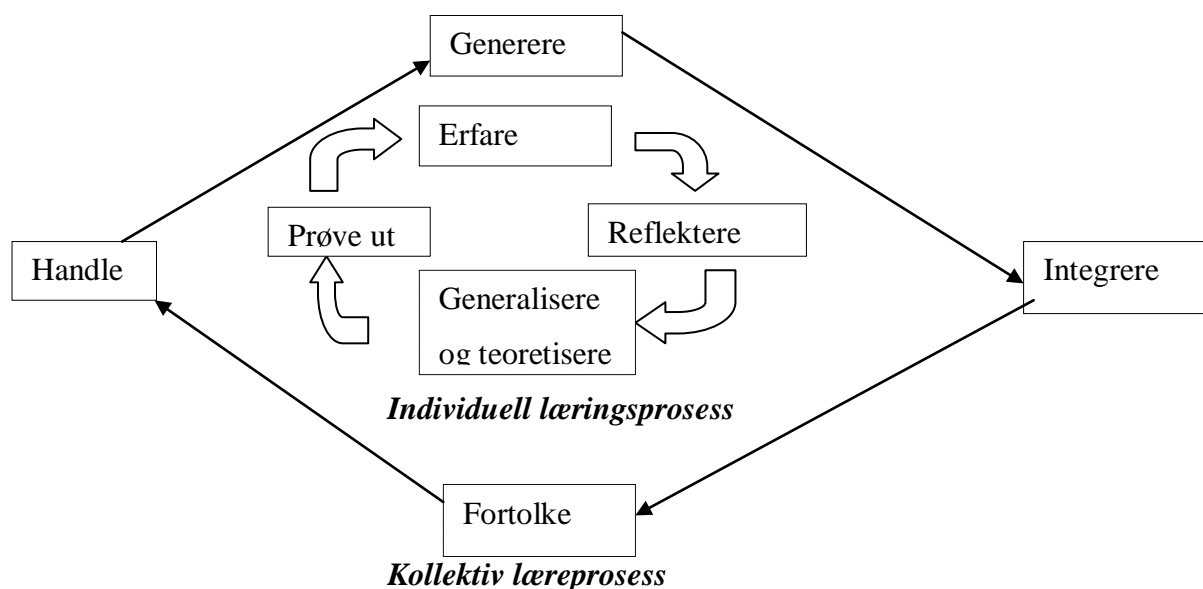
Individuell læring er nødvendig for organisatorisk læring, men den er ikke tilstrekkelig til at det automatisk blir en organisatorisk læring. Individuell læring bidrar til et relativt varig endringspotensial. For at det skal føre til endringer organisatorisk må læringen bidra til endret adferdspotensial hos organisasjonsmedlemmene (Lai 1997).

I mellom individnivået og organisasjonsnivået, det vil si hele kollegiet, innen læring har vi på SVS i tillegg et gruppenivå. For vår skole er AG- gruppa (beskrevet i punkt 1.6) en slik gruppe. Ledergruppa kan ses som en annen gruppe. Innen gruppene vil det i følge Innbjør og Kleiveland (2007) være viktig med fokus på samhandlingskompetansen som er både å samarbeide tverrfaglig og å bidra selvstendig til felles nytte i kollegiet. Videre beskrivelse av gruppeprosessen betegnes spesielt med bygg- og anleggsavdelingens arbeidsgruppe (AG- gruppa) som utgangspunkt. Andre steder det snakkes om lærerne/kollektivet vil dette gjelde SVS som organisasjon.

Lærerne skal med innspill fra elevene utvikle og implementere en ny vurderingspraksis som er i samsvar med LK06. Lærernes pedagogiske praksis inkluderer vurdering av elever. Denne praksisen bør ikke ses som en individuell praksis men som en kollektiv praksis som skal ta hensyn til pedagogisk utvikling for SVS, dette i tillegg til LK06 som alle skal arbeide i henhold til.

For å utvikle en ny vurderingspraksis som skal fokusere på vurdering for læring vil utgangspunktet være en kartlegging av erfaringer fra eksisterende praksis innen vurdering.

Både lærerne i AG- gruppa og et utvalg av elever skal være med i diskusjonen om hvordan vurdering blir utført av lærerne og opplevd av elevene som har gjennomført VG1BA. Lærerne skal sammen utvikle ny vurderingspraksis på SVS gjennom prinsippene som ble beskrevet for aksjonsforskning punkt 3.1.1. For å utdype læreprosessene vises her modellen i figur 4 for den individuelle og den organisatoriske læringsprosess.



**Figur 4 Den individuelle og den kollektive læringsprosess, Bjørndal (2002)**

### Den individuelle læringsprosess

Den enkelte lærer må reflektere over sin vurderingspraksis og erfare hvordan vurderingene foregår. Er vurderingene som gjennomføres i henhold til nye krav i LK06. Oppfylles elevenes rettigheter til å bli hørt? Og slipper elevene til med sine innspill og egne erfaringer? I følge Grendstad (1986) er erfaring noe annet enn å høre om eller høre på. Erfaring defineres av Bø og Helle (2002) som viten, holdninger, ferdigheter og lignende tilegnet gjennom egen læring, opplevelse, iakttagelse og gjennom samvær med andre. Læring for den enkelte er å oppdage gjennom erfaring, det gir en opplevelse og våre følelser betyr noe for læringsprosessen.

*”Erfaring forutsetter direkte møte med noen. Erfaring går langt ut over det å høre om, se på eller tenke over. Det direkte møte med noen har en ganske annen virkning på meg enn bare å høre om det samme. Møte gir meg en opplevelse.”* (Grendstad 1986 s. 136).

Gjennom en refleksjon skal det danne seg et "bilde" av eksisterende praksis. En kritisk refleksjon over egen praksis kan gjøre oss som lærere bevisst vår egen vurderingspraksis. Våre refleksjoner kan i følge Johnsen (1999) forsterkes gjennom metaprosesser. Ved hjelp av å stille spørsmål, skrive logger og være observatører i egen og hverandres praksis kan vi få en individuell metalæring. *"Metalæring innebærer en overskridelse av tidligere utviklet forståelse, og denne forståelsens premisser, og fører frem til en helhetsforståelse på et overordnet nivå"* (Knud Illeris 1999 s. 51, min oversettelse). Samtidig kan refleksjonene gi oss en dypere forståelse av ulike vurderingsformers betydning for elevenes læring. *"... hensikten er ikke å nå et mål, men å vurdere på hvilken måte målet er nådd"* (Flavell 1987 i Møller og Sundli 2007 s. 113). Vi som lærere må gjennom refleksjon spørre oss om de vurderingsformene vi benytter er de beste for å fremme ønsket kompetanse hos elevene som skal utøve "våre" yrker i fremtiden. Gjennom nye begreper og teorier kan generalisering og teoretisering av eksisterende praksis, og refleksjoner fra denne danne grunnlag for og prøve ut en ny praksis for vurdering og elevmedvirkning.

### **Den kollektive læringsprosess**

For kollektivt å kunne generere erfaringer må det skapes bevissthet og fokus for en ny vurderingspraksis, samt tid og rom for å kunne arbeide med dette. Erfaringen med å prøve ut vurderingsformer skal integreres slik at flere kan ta del i den nye kompetansen som utvikles (Sannerud 2003). Målet med dette prosjektet er fortolkning og utvikling av ny kompetanse og bedre vurderingspraksis. For å få dette til, blir deling av resultater fra felles arbeider det som kan gi kunnskap i prosessen, og i ettertid til mitt mastergradsprosjekt. Det er handlingene gjennom møter med dialog og diskurs som settes i sentrum for utviklingen av en ny vurderingspraksis. Det vi gjør som lærere, ikke det vi leser, skriver og snakker om er utgangspunktet i en interaktiv prosess. Våre handlinger avslører i ettertid våre holdninger og tanker om det vi har gjennomført (ibid.).

Kolb beskriver det personlige og det kollektive (min oversettelse)

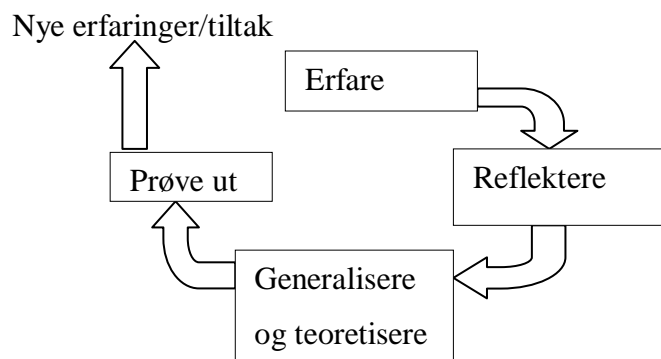
*"Umiddelbar personlig opplevelse er fokuspunktet for læring som gir abstrakte begreper liv, struktur og subjektiv personlig betydning, og er samtidig konkret, felles referansepunkt for å teste implikasjoner og gyldigheten av de ideer som er skapt i læreprosessen. Når mennesker deler en opplevelse kan den deles fullt ut, både konkret og abstrakt"*

(Kolb 1984 i Illeris 2000, s.49.)

## Erfaringsbasert læring

Erfaringsbasert læring er basert på empirisk erkjennelsesteori. Det er en mer uuttalt læringsforståelse enn det mer tradisjonelle utdannelsesmetoder legger opp til (Kolb 1984). Utdannelsesforløpet bygger på at erkjennelse kommer ut fra at læring, arbeid og andre aktiviteter som sammen danner grunnlag for ny kompetanse. John Deweys modell for erfaringslæring bygger på dialektiske prosesser som integrerer erfaringer og begreper, observasjoner og handling. Gjennom rekkefølgen 1. Impuls 2. Observasjon 3. Erkjennelse og 4. Vurdering dannes en runde i Deweys modell for erfaringsbasert læring (Kolb 1984 i Illeris 2000 s. 50).

Dette gir et perspektiv på kunnskap om at det ikke er slik at kunnskapen etableres først, for så å gjøre endringer. Kunnskapen blir med et slikt perspektiv til ”mens en går”. Det er gjennom endringsarbeidet at kunnskapen blir til i en organisasjon. Og erfaringene fra ny kunnskap danner utgangspunkt for nye tiltak (Levin og Klev 2002). For erfaringslæring vil den individuelle læreprosessen fra figur 4. (j.fr Bjørndal 2002; Kolb 1984 i Illeris 2000) benyttes i figur 5 som grunnlag for gjennomføringen og presentasjonen av gjennomførte tiltak.



**Figur 5 Erfaringslæringsløyfa**

### 3.2 Forankring av vurdering for læring

En sentral del av utviklingsarbeidet er i følge Bjerknes (2005) forankring. Prosjekter over tid krever solid forankring som tilsier grundige beslutnings- og planleggingsprosesser. Dette gjelder både ved oppstart og ved reforankringsprosesser underveis i utviklingen i følge Innbjør og Kleiveland (2007). Som definisjon av forankring av utviklingsprosessen velger jeg å benytte en definisjon fra en presentasjon ved HiAk.

*”Forankring av lærings- og utviklingsprosjekter eller utviklingsoppgaver menes den tilknytting prosjektet/utviklingsoppgaven har til organisasjonen som skal bruke resultatene fra dette arbeidet.”* (Kleiveland, 2006)

Er forankringen vellykket betyr det at deltagerne tror på lærings- og utviklingsprosessen. Gjør ikke deltagerne det, er ikke forankringen vellykket (ibid). Forankringen av arbeidet må føles viktig og betydningsfullt, ikke bare for de som initierer arbeidet, men også for de som deltar. De som berøres og andre som blir berørt i organisasjonen må også gjøres kjent med arbeidet i følge Bjerknes (2005). I tillegg er det viktig i forankringsprosessen å skape trygghet hos den enkelte aktørgruppe (Innbjør og Kleiveland 2007). Det er de som blir utsatt for lærings- og utviklingsprosessen som må føle at aktiviteten er relatert til den enkeltes virkelighet, det må ikke oppleves som fremmed. Opplevelsen av trygghet i forankringen er det mest avgjørende for læring i gjennomføringen (ibid). Og som nevnt tidligere er den kollektive læringsprosessen som beskrives i punkt 3.1.2 en vesentlig del av prosjektet.

Ulike forankringsområder som det må tas hensyn til kan beskrives som:

Verdiforankring, beslutningsforankring, systemforankring og brukerforankring.

*Verdiforankring* har utgangspunkt i sammenhenger mellom verdier i prosjektets organisasjon, kommunikasjon, arbeidsmåter og samhandlingen mellom de som arbeider i prosjektet. I tillegg er brukerorganisasjonens kultur, organisering, kommunikasjon, arbeidsmåter og arbeidsmiljø viktige faktorer i verdiforankringen Kleiveland (2006). *Beslutningsforankring* er mer om hvem som tar beslutning om hva. Det andre viktige i beslutningsforankringen er når beslutningene tas og i hvilke fora. Det kan tas en beslutningsforankring der skoleeier og rektor gjør en beslutning. *Systemforankringen* er når utviklingen skal tilpasses rammene eller rammene tilpasses utviklingen. Det er slikt som informasjonssystemer, administrative- og økonomisk systemer og kvalitetssystemer.

*Brukerforankringen* er en integrert del av prosjektet. Da er medlemmene av prosjektorganisasjonen de som skal bruke resultatene fra prosjektet og de har deltatt tidlig i prosessene i følge Innbjør og Kleiveland (2007). Dette er også kalt implementeringsdelen av prosjektresultatene. Da er det forankring i gjennomføringen og ikke så mye prosessen før som er styrende.

### 3.3 Diskurs som utgangspunkt for dialogkonferanser og samtaler i grupper

For å kunne utvikle en ny vurderingspraksis og gjennomføre arbeidet i praksis, er det behov for innsamling av empiriske data som bygger på erfaringer fra berørte lærere og ledere. Innsamling av empiri for utvikling av ny kunnskap tar for dette aksjonsforskningsprosjektet med erfaringslæring i sentrum, utgangspunkt i bruk av dialogkonferanser og møter i ulike grupper som ledergruppa og arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk (AG- gruppa).

Sentralt i arbeidet innen erfaringslæring er diskursen mellom medarbeidere på tvers av avdelingene, og mellom medarbeidere med ulik faglig bakgrunn. I diskurs legges betydningen av samtaler som er mer utfordrende enn dialogen (Bø og Helle 2002). I følge Glebe-Møller (1996) er diskurs samtaler eller taler som bygger på logiske slutninger og forklaringer av ord. Se for øvrig diskurs i punkt 1.6 begrepsavklaringer.

Habermas har i boken Diskursetik (1996) teoretisert demokratiforståelsen i prosesser som inkluderer alle involverte parter, spesielt når det skal utarbeides normer. For utviklingen av en felles forståelse for vår vurderingspraksis på SVS er tenkningen bak denne demokratiteorien relevant. Utgangspunktet er universaliseringsgrunnsetningen (U). Sitater fra Habermas 1996 er min oversettelse fra dansk oversettelse av Glebe Møller (1996).

*Enhver gyldig norm må oppfylle den betingelse, at de følger og bivirkninger, som (antagelig) blir resultatet for en tilfredsstillelse av hver enkelts interesse, hvis de følges generelt, skal kunne aksepteres av alle berørte parter (og foretrekkes fremfor kjente alternative reguleringsmuligheter.)* (Habermas 1996 s.8).

U tar hensyn til alle involverte i prosessen. I arbeidet på SVS vil dette være elever, lærere og ledere. I arbeidet er det viktig med en transparent prosess der de involverte eksplisitt kan se hvordan nye tanker om vurdering har kommet frem gjennom nye krav og en demokratisk prosess. Prosessene kan være avgjørende for følt eierskapet til en ny vurderingspraksis, noe som vil være avgjørende for om fremtidens praksis virkelig blir endret.

For å komme frem til setningen (U) satte Habermas (1996) opp noen regler fra (R. Alexy (1978, i Habermas 1996) som må overholdes i en diskurs. Det er tre ulike nivåer for reglene. Det logiske-, det dialektiske- og det retoriske nivå.

***Forutsetninger som her settes opp for det logiske nivå er;***

- (1.1) *Ingen taler må motsi seg selv.*
- (1.2) *Enhver taler, som anvender et predikat  $F$  på en gjenstand  $a$ , må være rede til å anvende  $F$  på alle gjenstander, som ligner  $a$  i alle relevante henseender.*
- (1.3) *Forskjellige talere må ikke anvende samme uttrykk med forskjellige betydninger.*

(Habermas 1996 s.79)

I punktene 1.1 og 1.2 vil betydningen av en påstand eller utsagn om et subjekt for eksempel om "eleven" være gyldig (generalisert) i alle like situasjoner. For punkt 1.3 er det klare krav til en felles forståelse av begrepenes betydning i diskursen. Derfor vil begrepsavklaringer og en felles forståelse blant lærerne som utvikler en ny vurderingspraksis være av betydning for at prosessen skal være en gyldig diskurs. Som eksempel bør det være avklart hva vi i fellesskap legger i utsagn som "vurdering for læring", og grensesnittet mellom formative og summative tilbakemeldinger må være eksplisitt.

***Forutsetninger på det dialektiske nivå er;***

- (2.1) *Enhver taler må kun hevde det, som han selv tror på.*
- (2.2) *Angriper man et utsagn eller en norm, som ikke er gjenstand for diskusjon, må man angi en grunn hvorfor*

(Habermas 1996 s.80)

Her løftes reglene opp på et mer etisk nivå. Reglene viser dialektikk som grunnlag for konflikt og motsetninger hvor hypoteser og motsigelser kan bidra til syntese som en måte å utvide erkjennelsen på. En diskurs mellom lærere om vurderingens hensikt må avklares. Er SVS et sted for allmenndannelse, eller er det resultater i skolefagene som skolens viktigste oppgave. Og er det spenninger mellom synet på skolens oppgave som må klargjøres mellom lærere og i ledelse før praksis kan endres blant lærerne på SVS? Det vi vet er at det uansett vil være innslag av både allmenndannelse og fag i elevenes hverdag.



***Diskursregler - Forutsetninger på retoriske nivå;***

- (3.1) *Ethvert tale- og handlingsdyktig subjekt må delta i diskurser.*
- (3.2) *a. Enhver må problematisere enhver påstand.*  
*b. Enhver må innføre hvilken som helst påstand i diskursen.*  
*c. Enhver må ytre sine innstillinger, ønsker eller behov.*
- (3.3) *Ingen taler må på grunn av tvang hindres i å benytte sine i (3.1) og (3.2) fastlagte rettigheter, verken innen eller utenfor diskursen*

(Habermas 1996 s.81)

Setningen U skal hjelpe oss og i begrunnelsen av normer vi setter og blir enige om. Skal en ny vurderingspraksis vi kommer frem til være gyldig, legges U til grunn.

I teorien fra boken Diskursetik (1996) er det videre en diskurs mellom Habermas og en tenkt "skeptiker" for tenkningen om en diskursmoral. Denne diskursen ender i *diskursmoralens grunnsetning*. Setningen kan for oss være grunnlaget og utgangspunktet for dialogkonferansene og gruppeintervjuene som skal gjennomføres som praktiske diskurser på SVS. Dette fordi vi i en praktisk diskurs snakker om hvordan vi skal handle om og forholde oss til tingene, fenomenene og hverandre i en sosial verden i følge Glebe- Møller (1996).

Diskursmoralens grunnsetning formuleres med min oversettelse slik. "***Kun de normer kan gjøre krav på gyldighet, som finner (eller vil kunne finne) samtykke hos alle berørte parter som deltagere i en praktisk diskurs***" (Habermas 1996 s. 86).

Overstående overgripende tenkning er teoretisk utgangspunktet for praksis som kan legges til grunn for arbeid i demokratiske prosesser. For at arbeidet skal bidra til varig endring er deltagelse og eierforhold til løsningene på utfordringene viktige faktorer. Ut fra prinsipper innen aksjonsforskning og erfaringslæring blir utviklingsarbeidet på SVS organisert med en blanding av dialogkonferansene, gruppemøtene og forelesninger.

### 3.3.1 Dialogkonferanse

Lund (2004) hevder at små miljøer lett kan forvitre når det gjelder ideer om utvikling. Få stemmer på lærerrommet gir få impulser til nyskaping, og fravær av diskusjoner på lærerrommet hemmer det analytiske blikket som utfordrer etablert praksis. Også større skoler opplever problemer med å skape gode dialoger for utvikling av praksis (ibid.).

I følge Pålshaugen (2002) har aksjonsforskning et demokratisk utgangspunkt for sine aktiviteter. Dette kan gjenspeiles i bruken av dialogkonferanser. En dialogkonferanse er godt egnet både til å starte et utviklingsarbeid og til å videreføre utviklingsarbeider som er i gang.

Høie (2005) hevder at hensikten er å oppmuntre deltagerne til å tilegne seg kompetanse i dialog og gjennom demokratisk deltagelse. Egne erfaringer fra SVS sier noe om at ved å bli hørt og tatt på alvor blir lærerne engasjerte når det gjelder egen arbeidssituasjon. Derfor kan dialogkonferanser være et utgangspunkt for erfaringslæring, ”...*dialogkonferanser er utviklet som redskap for kunnskapsutvikling gjennom samtaler mellom involverte parter som møtes.*” (Lund 2004 s. 194). Som metode kan det være en utfordring å møte ulike kulturer på SVS med en så transparent prosess, samtidig som det skal foregå en individuell læringsprosess i diskusjoner med andre. ”*Konferanseteknikkene har som et viktig metodisk element å konstruere et refleksivt rom som gir deltagerne mulighet til en metakommunikasjon om de daglige organisatoriske prosessene*” (Høie 2005 s. 150).

Dialogkonferanse med en felles introduksjon og etterfølgende gruppearbeid skal gi rom for påfølgende plenumsarbeid der hovedpoengene fra gruppene refereres. Ledelsen av konferansen har ansvar for arbeidsformene, men det er deltagerne som har ansvar for kvaliteten på innholdet i arbeidet som gjøres (Pålshaugen 2002).

Lund (2004) beskriver at den individuelle prosessen i konferansen består av beskrivelse av egne erfaringer gjennom å snakke, skrive og lese. Og at den kollektive prosessen er å dele erfaringer, presentasjon av egne erfaringer i plenum, plenumsdiskusjoner og aktuelle innspill i forhold til teori.

Dialogkonferanser er basert på arbeid i grupper. På SVS vil utgangspunktet være tverrfaglige grupper fra ulike avdelinger. Arbeidet mellom kollegaene skal ta utgangspunkt i temaet og oppgavene som er overordnet for målsettingen med konferansen. Det er erfaringer og

kompetanse fra deltakernes daglige arbeid som danner grunnlag for fremlegg og diskusjonene i plenum. Gruppene må settes sammen slik at delerfaringer og grensesnitt mellom de ulike praksiser kobles sammen ut fra skolen og de ansatte (ibid.).

Delerfaringer og grensesnitt fra ulike skolefag kan være av betydning for utviklingen av en ny vurderingspraksis. Ett eksempel kan være når tre lærere deler en klasse. En underviser i matematikk, en underviser i tegning- og bransjelære og en tredje lærer har verkstedopplæring. Her vil det være elementer innen matematikk som mer eller mindre går igjen hos de tre lærerne. Hvor klart er det for elevene at matematikken kan overføres mellom de ulike skolefag? Og hvor klart er det for lærerne hva som er viktig for yrkesutøvelsen? Hvordan kan en ny praksis hvor vi vurderer for læring, påvirke sammenhengen i de ulike skolefagene?

Forslag til fremdrift for en dialogkonferanse beskrives av Pålshaugen (2002) som gruppearbeid avbrutt med diskusjoner i plenum. Gruppeoppgave 1 kan være sammensatt av like grupper med medarbeidere som jobber sammen, med størst mulig ulikhet mellom gruppene. Gruppene snakker fritt i et kjent miljø med medarbeidere som har likt utgangspunkt og tilhører samme avdeling. Temaet på første dialogkonferanse på SVS var planlagt å være diskusjoner med utgangspunkt i forskjellene innen vurdering etter R-94 og nye tanker med utgangspunkt i "Kunnskapsløftet".

Gruppeoppgave 2 bør ha medlemmer fra alle avdelinger og ulike nivåer i organisasjonen. Dette for ikke å overse eller glemme vesentlige funksjoner og oppgaver. Referatene fra gruppeoppgave 2 bør i utgangspunktet bli ganske like ut fra lik gruppesammensetning. I diskursen skal det være pedagogisk utvikling på SVS der vurdering og elevmedvirkning skal stå i sentrum.

Pålshaugen går inn på arbeidsdelingen mellom forskere og praktikere og henviser til Habermas' teori om at sosiale endringsprosesser er et resultat av bevisste aktørers vilje og at prosessene skjer ut fra den sosiale sammenhengen aktørene er i. Dette bygges på Habermas' teori om kommunikative handlinger som opptrer i tre ulike kommunikasjonsmønstre. De tre er hva man vil (ekspressivt), hvordan ting er og hvorfor det er slik (kognitivt) og hvordan ting bør være (normativt) i følge Pålshaugen (2002).

For det normative har SVS forskrift til opplæringslova som skal følges. Forskrifter og interne rutiner som utvikles viser hvordan vurdering av elever bør gjennomføres. For det ekspressive og det kognitive vil gjennomføring av åpne dialoger være viktig for å få en ny vurderingspraksis som har utgangspunkt i å vurdere for læring. Arbeidet med (det kognitive) å finne ut av dagens praksis og hvorfor vurderinger gjennomføres som de blir gjort, vil være med å danne grunnlag for det ekspressive. Det å se sin nåværende praksis og fremtidige krav sammen med kollegaer vil kunne være motiverende og øke forståelsen av behovet for endret praksis.

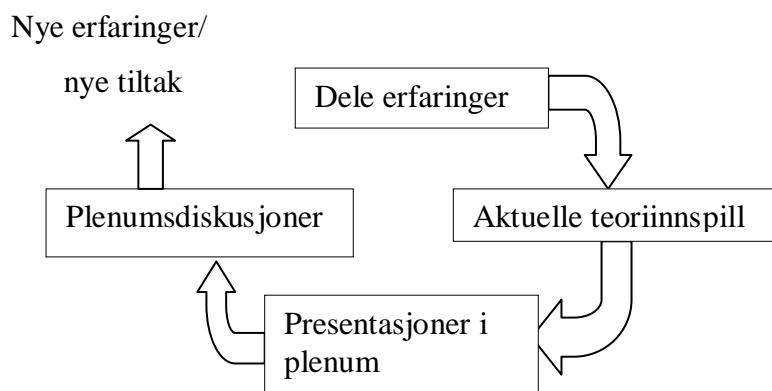
Resultatene fra en dialogkonferanse kan dokumenteres gjennom et skjematisk oppsett fra Lund (2002) vist i tabell 3. Der andres erfaringer og egne erfaringer skal veves inn i hverandre i gjennomføringen av konferansen.

**Tabell 3 Prosesser i dialogkonferanser, Lund (2002)**

Del 1: Andres erfaringer	Del 2: Egne erfaringer
Dele erfaringer	Snakke
Aktuelle teoriinnspill	Skrive
Presentasjon i plenum	Lese
Plenumsdiskusjoner	

Del 2 med å snakke, skrive og lese vil være i gruppeprosessene. Der deltageres diskusjoner og notater vil bli presentert i plenum med etterfølgende diskusjoner.

I presentasjon for gjennomføringen av dialogkonferansene i kapittel 4 velger jeg å ta utgangspunkt i de fire punktene i del 1. Figur 6 viser hvordan jeg vil generere data fra dialogkonferansene med inspirasjon fra Lund (2002).



**Figur 6 Gjennomføring av dialogkonferanse, min modell etter Lund (2002)**

### 3.3.2 Deltagende observatør

Arbeidet vil gjennomføres med planlegging, handling, observasjon og refleksjon i flere omganger. Med observasjon som metode benytter vi våre sanser på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn vi gjør til daglig. Det krever at vi skjerper sansene (jfr. Halvorsen, 2003; Dalland 2007). Det er en også en forutsetning at deltakerne skal få noe mer igjen som subjekter i forskningen enn de ville forventet som objekter i mer kvantitativ rettede undersøkelser i følge Halvorsen (2003).

Bjørndal (2002) beskriver observasjons- og vurderingsdyktighet som to grunnleggende egenskaper for å være en dyktig lærer og veileder. Resultatene er avhengig av om du er en dyktig observatør, og om du samtidig har et bevisst forhold til hvordan det som er observert blir vurdert. Målet med observasjoner med etterfølgende loggskrivning er å konstantere, analysere, vurdere og forsøke å forbedre praksis (ibid.).

Jeg ønsker å benytte en kvalitativ helhetlig tilnærming for observasjon av gruppearbeider og plenumsarbeider som utføres på SVS. Noen grunnleggende prinsipper for mer ustrukturert observasjonen kan i følge Dalland (2007) være;

1. søke å oppnå helhetsforståelse av prosesser i utviklingen av vurderingspraksisen ved SVS
2. rette observasjonen mer mot relasjoner og samspill mellom mennesker enn mot enkeltpersoner
3. observasjonen skal være prosessorientert med forsøk på å beskrive utviklingsprosessen for å få dybde og forståelse for de fenomener som studeres
4. jeg må være bevisst egen rolle som observatør

Gjennom mer strukturerte og på forhånd planlagt observasjon kan jeg se etter om det er samsvar mellom det lærerne på SVS sier at de gjør og hva lærerne faktisk gjør innen elevvurdering og elevmedvirkning. Som deltagende observatør spiller forskeren en rolle i den konteksten som utforskes. Dette gjerne gjennom en aktiv deltagelse i det sosiale systemet som utforskes i følge Halvorsen (2003).

### **3.4 Metodekritikk og oppsummering av kapitel 3**

Det ideelle hadde vært flere års sammenheng i et utviklingsprosjekt som handler om en lærende organisasjon. Erfaringslæring i en organisasjon må læres som metode, og tryggheten for selv å utføre prosessene er viktig for resultatene. Noe av dilemmaet i min aksjonsforskning kan være at grensen mellom systematisk og usystematisk informasjonsinnhenting er noe flytende. Ett annet moment som i følge Tiller (2004) bidrar til utfordringer er hvordan kunnskaper skal kunne genereres inn i aksjonsforskningsforløpet, og føres tilbake til praksis ut fra målsetningene om å forbedre, endre eller overskride det bestående og ikke utelukkende bli ført i retning av bøker, rapporter og teorier.

Kapittel 3 viser at utviklingen av ny vurderingspraksis bygger på flere kvalitative metoder. Sammen danner metodene en metodetriangulering der jeg belyser utviklingen på SVS ut fra ulike vinklinger. Dette vil kunne styrke validiteten for dokumentasjonen av gjennomførte endringstiltak. Innen forskning kan ikke mitt arbeid betraktes som absolutt eksakt og sant i betydningen av å være universelle eller evigvarende.

Reliabiliteten i studiet tas hånd om med dokumentasjonen for gjennomførte tiltak underveis i rapporten. Prosessene og grunnlagsdata som kommer til etter hvert i arbeidet har som mål å bli gjennomført og synliggjort i en transparent prosess. Egne logger og deltageres notater fra prosessen blir forsøkt gjort eksplisitt i dokumentasjonen. Blant annet fordi dette er erfaringslæringens utgangspunkt, men også fordi denne åpenheten styrker påliteligheten for at arbeidet og resultatene tolkes og beskrives riktig, og til det beste for utviklingsprosessen på SVS.

Prosjekttrappertens valg av metoder skal dokumentere at arbeidet har ført til en større forståelse av vurdering for læring både for meg selv og lærerne generelt, og en læring om aksjonsforskning, erfaringslæring og forskningens systematikk for egen del spesielt.

#### 4.0 Utviklingsprosessen på Skarnes videregående skole - Fra ord til handling

Som vist i foregående kapittel danner aksjonsforskning gjennom dialogkonferanser og møter, med diskusjoner og diskurs grunnlaget for gjennomføringen av dette FoU arbeidet. Kapittel 4 skal gjenfortelle og dokumentere utførte aktiviteter for å bedre vurderingspraksisen ved SVS. Kapitlet starter med en grovplan for gjennomføringen for hver av de to problemformuleringene, og utviklingsprosessen blir klargjort med en figur, blå pil, i innledningen for hvert hovedpunkt i kapitlet.

#### 4.1 Grovplaner og fremstilling av prosjektet

Aktivitetene er lagt opp for å få svar på to problemstillinger. Problemstilling I som involverer alt pedagogisk personale på SVS er følgende: *Hvordan kan nye krav til elevvurdering, erfaringer fra lærerne og innspill fra elevene, danne grunnlag for ny vurderingspraksis på Skarnes videregående skole?*

Grovplan for utviklingsprosessen for problemstilling I, tidspunkt for tiltak, og hvem som deltok på hva, kommer frem av tabell 4.

**Tabell 4 Grovplan 1 for utviklingsprosessen og organisering av arbeidet**

Forankring og Problemstilling	Periode og hovedpunkter i kapittel 4	Hva gjorde vi	Hvem deltok
<b>Forankring og oppstart</b>  <b>Problemstilling I</b> <i>Hvordan kan nye krav til elevvurdering, erfaringer fra lærerne og innspill fra elevene, danne grunnlag for ny vurderingspraksis på Skarnes videregående skole?</i>	Oppstart av arbeidet med begge problemstillingene Høsten 2007 4.1	Litteraturstudier innen metode, pedagogikk og vurdering  Dialogkonferanse I 4/1-08 Forankring og oppstart	Egne studier i hele prosjektperioden  Alle lærere og ledere på SVS
	Arbeidsperiode januar 2008 – juni 2008 4.2	Teoretiske innputt om vurdering i Kunnskapsløftet 2/4 og 20/5 Møte om pedagogisk utviklingsplan i ledergruppa 11/6 og 13/6 Dialogkonferanse II 19/6 om vurdering	Alle lærere og ledere på SVS  Ledergruppa  Alle lærere og ledere på SVS
	august 2008 4.3	Innspill om elevvurdering på rett spor 13/8	Skolens pedagogiske personal
	Arbeidsperiode august 2008 – og videre inn i fremtiden 4.3.2 - 4.3.3	Møter i ledergruppa 26/6, 27/6 og 8/8 om målene i pedagogisk utviklingsplan  Presentasjon av ny pedagogisk utviklingsplan 2008 -2009 på fellesmøter for alle lærere 15/8	Ledergruppa  Skolens pedagogiske personale

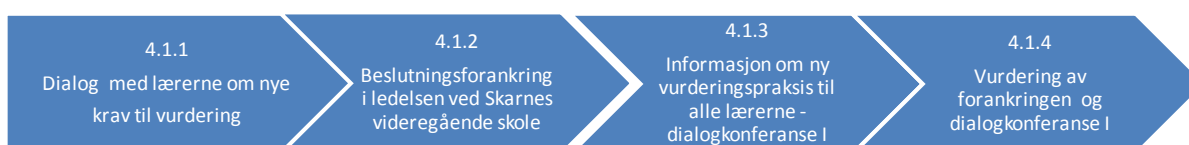
Problemstilling II har formuleringen: *Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?*

Problemstilling II er arbeid i arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk (AG- gruppa) med vekt på involvering av elevene. Grovplan for utviklingsprosessen for problemstilling II, tid for tiltak, og hvem som deltok på hva kommer frem av tabell 5.

**Tabell 5 Grovplan 2 for utviklingsprosessen og organisering av arbeidet**

Problemstilling II	Periode og hovedpunkter i kapittel 4	Hva gjorde vi	Hvem deltok
<b>Problemstilling II</b> <i>Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?</i>	Grunnlag for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse januar 2008 – juni 2009 4.4	Møte i AG-gruppa 26/2 om elevmedvirkning Innspill I fra elevene 4/3 om elevmedvirkning og vurdering Møter i AG-gruppa 12/3 om vurdering Innspill II fra elevene 6/5 om vurdering	Arbeidsgruppa bygg- og anleggsteknikk Elever VG2 byggteknikk  Arbeidsgruppa bygg- og anleggsteknikk Elever VG2 byggteknikk
	Utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse 4.5.3 november 2008 - februar 2009	Møte i AG-gruppa 11/11 og 17/12 om utvikling av kjennetegn  Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse med elever januar 2009	Arbeidsgruppa bygg- og anleggsteknikk  VG1 elever bygg- og anleggsteknikk

Fordi det i prosessen er benyttet flere metoder, har jeg valgt å innlede hver periode og gjennomførte tiltak, med en figur som viser mer om innholdet og aktivitetene. Som for eksempel i figur 7 som viser hvordan punktene 4.1.1 – 4.1.4 er gjennomført, dokumentert og vurdert.



**Figur 7 Gangen i oppstarten av utvikling av ny vurderingspraksis**



#### 4.1.1 Dialog med lærerne om nye krav til vurdering

På en planleggingsdag for lærere i august 2007 hadde jeg ett innlegg der det ble vist til nye krav om løpende tilbakemelding til elevene, samt nye krav om kommentarer til terminkarakterene, beskrevet i punkt 2.2.2. ”Kommentarer til forskrift til opplæringslova om underveisvurdering.” Jeg loggførte etter innlegget følgende.

*”Dialogen med lærerne var åpen og jeg fikk spørsmål jeg kunne svare på, men enda flere spørsmål jeg ikke kunne svare på. Jeg hadde også en følelse av at jeg ikke nådde helt frem med budskapet om at dette var krav om endringer som angikk den enkelte lærers daglige praksis.”*

Den gangen hadde jeg ikke bestemt meg for at mastergradsprosjektet ville bli om utvikling av ny vurderingspraksis for hele skolen. Jeg var fortsatt i grublefasen for hva som burde prioriteres i mine mastergradsstudier. Min veileder i mastergradsstudiet ved HiAk ga meg ett tips for å komme i gang med konkret arbeid som kunne være utgangspunkt for endringsprosesser på egen arbeidsplass. Veilederen sa – ”Start med å snakke med folk om hva de er opptatt av.”

Jeg hadde flere samtaler med lærere om skolens pedagogikk, og jeg loggførte samtaler der det kom innspill eller informasjon om hva den enkelte lærer mente burde være fokusområder for skolens pedagogiske utvikling. Jeg valgte å ta utgangspunkt i uttalelser om vurdering, fordi dette var et område der flere lærere gjennom sine utsagn viste behov for å utvikle sin kompetanse.

Uttalelser fra lærere som ble loggført var utsagn som:

- *Hva med kravene til dokumentasjonen i den løpende tilbakemeldingen elevene skal motta? Må det være skriftlig?*
- *Skal vi behandle alle likt uavhengig av forutsetningene til den enkelte elev?*
- *Skal vi ikke ta hensyn til holdninger og innsats lenger?*
- *Skal vi som lærere få mer å administrere?*
- *Hva med vurderinger vi har gjennomført til nå – er det noe feil med det vi tidligere har gjort?*

#### **4.1.2 Beslutningsforankring i ledelsen ved Skarnes videregående skole**

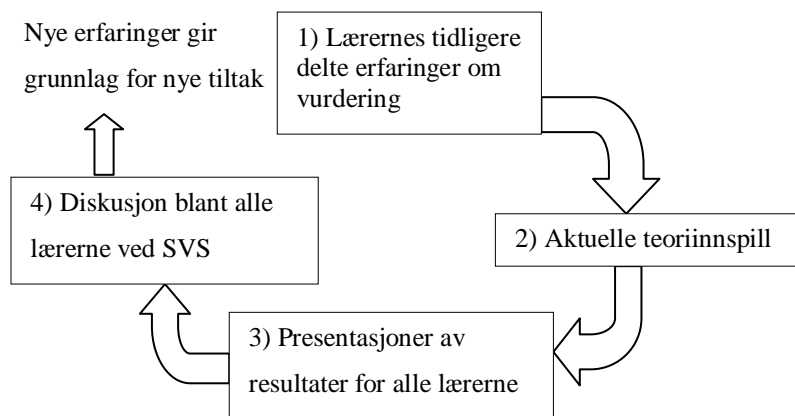
Det var besluttet politisk at reformen ”Kunnskapsløftet” skulle iverksettes med bakgrunn i stortingsmelding nr. 30. Som en del av implementeringen av vurdering i henhold til intensjonene i ”Kunnskapsløftet” startet Utdanningsdirektoratet prosjektet ”Bedre vurderingspraksis – utarbeidelse av nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i fag”. SVS ble forespurt høsten 2007 av skoleeier Hedmark fylkeskommune (HFK) om å delta i prosjektet. Deltagelsen i prosjektet er beskrevet i kapittel 1, punkt 1.3. ”Min rolle i prosessen og min motivasjon for å arbeide med skoleutvikling.” Uavhengig av deltagelsen i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” ble målet for ledelsen ved SVS å arbeide med utvikling av alle lærernes kompetanse innen vurdering.

Det er to grunner til at prosjektet ” Bedre vurderingspraksis” får så stor oppmerksomhet her i oppstarten av arbeidet. Den ene årsaken er at deltagelsen (fra SVS) i utviklingsprosjektet bidrar til at skolen får midler til å benytte eksterne fagmiljøer med spesialkompetanse innen vurdering fra Utdanningsdirektoratet og Høgskolen i Lillehammer (HiL). Den andre årsaken til fokuset på prosjektet, er arbeidet med utarbeidelsen av kjennetegn på måloppnåelse for VG1 bygg- og anleggsteknikk. Disse kjennetegnene vil være skolens bidrag til prosjektet ” Bedre vurderingspraksis” innen yrkesforberedende utdanningsprogram.

Nærmere juletider 2007 ble det gjennom flere samtaler kartlagt blant aktuelle lærere at det var stemning for å gå inn i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. Jeg som prosjektleder, rektor og avdelingsleder på skolen samsnakket. Det vil si at det var samtaler over tid om vurdering som satsningsområde. Lederne var positive til deltagelse i prosjektet og dermed var beslutningsforankringen for arbeid med en ny vurderingspraksis for SVS på plass.

#### **4.1.3 Informasjon om ny vurderingspraksis til alle lærerne – dialogkonferanse I**

Dialogkonferanse I den 4. januar 2008 hadde som mål i større grad å være opplysende på deltagerne enn å utvikle praktisk kunnskap eller teorikunnskap. Noe som kan være målsettingen med en dialogkonferanse, beskrevet av Lund (2002). Den enkelte lærer som berøres av en ny vurderingspraksis burde ha muligheter for å uttrykke seg gjennom diskusjon der alle lærerne var samlet. Og for min forskning kunne det anstrengte forhold mellom teori og praksis tones ned. Gjennomføringen av dialogkonferanse I dokumenteres gjennom punktene fra Lund (2002) etter egen utviklet modell som vist i figur 8.



**Figur 8 Gjennomføring av dialogkonferanse I, 4. januar 2008**

### **1) Lærernes tidligere delte erfaringer om vurdering**

Som utgangspunkt for dialogkonferanse I lå det til grunn noen utsagn som lærerne hadde kommet med om nye krav til vurdering hentet fra punkt 4.1.1. "Dialog med lærerne om nye krav til vurdering." Lærerne spurte "Hva med kravene til dokumentasjonen i den løpende tilbakemeldingen elevene skal motta? Må det være skriftlig?" og lærerne spurte om holdninger og innsats ikke lenger var noe de skulle ta hensyn til. Lærerne var også opptatt av likhet mellom elevene med spørsmålet "skal vi behandle alle likt uavhengig av forutsetningene til den enkelte elev?", og de spurte om vurderinger som var foretatt frem til "nå" var feil utført med spørsmålet "Hva med vurderinger vi har gjennomført til nå – er det noe feil med det vi har gjort?" Spørsmålene lærerne stilte var uttrykk for endringene de hadde sett kunne komme som en følge av vurdering etter ny Forskrift til opplæringsloven, høsten 2007. Det hadde foreløpig ikke vært noen grundig felles gjennomgang av hvordan praksis burde være for å oppfylle forskriftens nye krav. Målet med dialogkonferanse I var å dele erfaringer og koble erfaringer mellom ulike miljøer, samt å se lærerens utsagn opp mot krav til ny vurderingspraksis.

### **2) Informasjonsgrunnlag og teoriinnspill**

Ekstern foreleser for dialogkonferanse I var rådgiver Marthe Amundsen fra avdeling for vurdering i Utdanningsdirektoratet. Tilnærmingen til dialogkonferansens mål var delt i to. Utgangspunktet i del 1) var informasjon om nye krav til vurdering og nytt innholdet om vurdering i Forskriften til opplæringsloven. Del 2) av det teoretiske innspillet omhandlet hvordan en vurderingspraksis som fokuserer på måloppnåelse på ulike nivåer kan være med å påvirke elevenes læringsutbytte.

### 3) Presentasjoner av resultater fra gruppearbeid for alle lærerne ved SVS

Etter innlegget ble lærerne delt inn i grupper, med fire til åtte lærere i hver gruppe. Dette var en anledning for lærerne til å diskutere rundt sin daglige praksis innen vurdering. Ett viktig moment var å skape en dialog om hvilke endringer kravene i ny forskrift stilte. Hva slags erfaringer hadde lærerne fra sitt vurderingsarbeid? Og hva var nytt?

Det ble arbeidet ut fra følgende 3 spørsmål som jeg hadde satt opp på forhånd.

1. Diskuter hva som er nytt i vurdering som skal foretas i henhold til Kunnskapsløftet i forhold til tidligere praksis (Reform -94).
2. Beskriv noen positive konsekvenser som er forårsaket av Kunnskapsløftet når det gjelder kravene til vår vurderingspraksis.
3. Beskriv noen negative konsekvenser som er forårsaket av Kunnskapsløftet når det gjelder kravene til vår vurderingspraksis.

Det kom inn 25 innspill for oppgave 1, her i tabell 6 gjengis noen sentrale svar for spørsmål 1 som var: Hva er nytt i vurdering som skal foretas i henhold til Kunnskapsløftet i forhold til tidligere praksis (reform-94)?

**Tabell 6 Innspill til spørsmål 1 i gjennomføringen av dialogkonferanse I**

<b>Kunnskapsløftet (LK06)</b>	<b>Reform 94 (R94)</b>
<i>Det som skal vurderes er den kompetansen som eleven har oppnådd på tidspunktet for vurderingen. Innsats skal ikke tas med i betraktning.</i>	<i>Snitt av 1. termin og 2. termin vurderes, men 2. termin teller mest. R94, tar mer hensyn til innsats.</i>
<i>Det skal legges vekt på god veiledning til elevene. Underveisvurderinger skal gis løpende. Eleven skal kunne delta i vurderingen av eget arbeid. Terminkarakterene skal suppleres med begrunnelse og veiledning.</i>	<i>La mer vekt på den generelle del av læreplanen. Det skal ikke tas hensyn til helhetlig kompetanse i Kunnskapsløftet på samme måte som i R94 Dialogen med eleven skal være jevnlig</i>
<i>Større lokal tolkning av sentrale spørsmål som krav til dokumentasjon og lignende. Skal veiledning være skriftlig?</i>	<i>Kompetanse og opplæring sto i sentrum</i>

**Oppgave 2** var å beskrive noen positive konsekvenser som er forårsaket av Kunnskapsløftet når det gjelder kravene til vår vurderingspraksis.

Det kom blant annet inn følgende stikkord og setninger.

*”Fokus på kunnskaper og kvalitet.” ”Hva de til slutt kan, ikke så mye ”trynefaktor”, Og ”klare krav til alle lærere når det gjelder tilbakemeldinger til elevene.”*

I tillegg kom det innspill på at vurdering har stor betydning:

- *som faktor for å bygge opp elevene selvilde*
- *som en viktig del av lærerens oppdrag som redskap for faglige tilbakemeldinger*
- *som faktor for å gi mest mulig rettferdig tilbakemelding, dette handler om elevens rettsikkerhet*

**I oppgave 3** skulle det beskrives noen negative konsekvenser som er forårsaket av Kunnskapsløftet når det gjelder kravene til vår vurderingspraksis.

Det kom blant annet frem at, *”svake elever får ikke igjen for innsatsen, og at vurdering kan ha negativ betydning som faktor for å ødelegge elevens selvilde,”* og at *”det blir mer dokumentasjon - merarbeid for læreren.”* I tillegg kom det innspill på at *”vurdering kan ha negativ betydning dersom lærerjobben er ment å være 0800 – 1600 fordi denne vurderingspraksisen krever mye større innsats hos læreren enn det som har vært tradisjonelt – eller det har vært opp til den enkelte lærer.”*

#### **4) Diskusjoner med alle lærerne til stede**

Det ble i diskusjonen et fokus på dokumentasjonplikten for den enkelte lærer. Ny forskrift stiller krav til at underveisvurderinger er gitt, og at karakterene skal vise kompetansen i henhold til kompetansemålene på det tidspunktet karakteren settes. Det skal i tillegg gis kommentarer til terminkarakterer, for utførte elevarbeider og prøver. Fokuset i diskusjonen ble i stor grad om kravene til skriftlighet. Innlederen fra Utdanningsdirektoratet svarte at eventuelle krav om skriftlighet var opp til den enkelte skoleeier, altså for oss HFK. Kravet er at det gis tilbakemeldinger og kommentarer. Men det er ikke krav til skriftlighet på tilbakemeldingene som gis, men det skal uavhengig av dette dokumenteres at tilbakemeldinger er gitt. Ett spørsmål som lærerne stilte uten at det ble konkretiserte noe svar var *”skal vi behandle alle likt uavhengig av forutsetningene til den enkelte elev?”*

#### **4.1.4 Vurderinger av forankringen og dialogkonferanse I**

Mine underveisvurderinger etter oppstarten og dialogkonferanse I er delt i tre. 1) vurdering av oppstarten av arbeidet med utvikling av ny vurderingspraksis. 2) vurdering av resultater fra dialogkonferanse I, og 3) vurdering av gjennomføringen av dialogkonferanse I.

##### **1) Vurdering av oppstarten av arbeid med utvikling av ny vurderingspraksis**

Beslutningsforankringen for Kunnskapsløftets innføring var politisk, og vurdering i henhold til Forskriften til opplæringslova stilte nye krav til lærernes tilbakemeldingsrutiner til elevene. Som skoleeier ønsket HFK at SVS skulle være med i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. Likevel var det opp til skolens ledelse å bestemme om en deltagelse fra SVS var ønskelig. Gjennom å snakke med folk ble det avdekket behov for mer kompetanse innen vurdering, noe spørsmål fra lærerne viste med utsagn som for eksempel. *”Hva med kravene til dokumentasjonen i den løpende tilbakemeldingen elevene skal motta? Må det være skriftlig?”*

Det ble i tillegg stilt spørsmål fra lærere som viste behov for ny kompetanse innen vurdering av elevene gjennom utsagn som *”skal vi ikke ta hensyn til holdninger og innsats lenger?”* og *”skal vi behandle alle likt uavhengig av forutsetningene til den enkelte elev?”* Dialogen med lærerne og informasjonen som ble gitt dannet grunnlag for videre arbeid etter dialogkonferanse I. Lærernes involvering og deltagelse var viktig fordi eierforholdet blant lærerne på SVS kunne bidra til motivasjon og mulighet for endringer i egen praksis, og gjennom dette en ny vurderingspraksis for SVS. *”Forankring av lærings- og utviklingsprosjekter eller utviklingsoppgaver menes den tilknytting prosjektet/utviklingsoppgaven har til organisasjonen som skal bruke resultatene fra dette arbeidet.”* (Kleiveland, 2006). Dialogkonferanse I hadde bidratt til en forankring blant lærerne gjennom deltagelsen i diskusjonene allerede fra starten i arbeidet med utviklingen av en ny vurderingspraksis for SVS.

##### **2) Vurdering av resultater fra dialogkonferanse I**

Spørsmål 1 tok for seg lærernes oppfatninger om vurdering i Kunnskapsløftet, sett i forhold til vurdering i R-94. Min tolkning av resultatene kan oppsummeres med tre hovedpunkter.

1) Lærerne har registrert at Kunnskapsløftet krever hyppigere tilbakemeldinger gjennom at de skrev *”underveisvurdering skal gis løpende”*.

2) Nye føringer for vurdering bidrar til en dreining fra helhetlig kompetanse i R-94 til økt fokus på fagkompetanse ved innføringen av "Kunnskapsløftet" fordi de leverte inn notat med følgende

*"Innsats skal ikke tas med i betraktning" og "svake elever får ikke igjen for innsatsen"*

3) Vurdering av kompetansen skal være gyldig for tidspunktet karakterene settes gjennom følgende setning. *"Det som skal vurderes er den kompetansen som eleven har oppnådd på tidspunktet for vurderingen."*

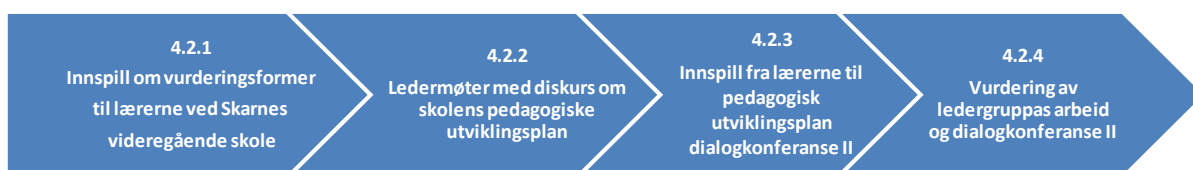
Svarene på oppgave 2 viser at lærerne uttalte at det ikke er rom for subjektive oppfatninger for å sette karakterer i henhold til "Kunnskapsløftet". Dette vises med følgende skriftlige tilbakemelding *"som faktor for å gi mest mulig rettfærdig tilbakemelding, dette handler om elevens rettsikkerhet"*. Dette kan i følge lærerne bidra til lik behandling av verdifastsettelse av kunnskap og dermed økt rettsikkerhet for elevene. Angående negative sider med vurdering etter intensjonene i "Kunnskapsløftet" var lærernes svar på oppgave 3 med skriftlig tilbakemelding at *"svake elever får ikke igjen for innsatsen, og at vurdering kan ha negativ betydning som faktor for å ødelegge elevens selvbylde."*

### **3) Vurdering av gjennomføringen av dialogkonferanse I**

Punkt 4.1.3. "Informasjon om ny vurderingspraksis til alle lærerne" blir her betegnet som dialogkonferanse I. I ettertid har teoristudier vist at konferansen ikke var godt nok forebredt til å betegnes som en dialogkonferanse (j.fr Pålshaugen 2002; Lund 2002). En struktur i gjennomføringen med tid i fellesskap med alle lærerne for diskusjoner og gjentagende gruppemøter, ikke ble gjennomført grundig nok. Arbeidsgruppens sammensetning var heller ikke planlagt godt nok på forhånd, og læringsutbytte gjennom å ta del i andres praksis ble ikke grundig diskutert i fellesskapet. Grundigere planlegging og gjennomføring kunne bidratt til å gi flere perspektiver til inspirasjon og motivasjon for videre arbeid, slik Lund (2002) beskriver at målene med dialogkonferanser kan være. Men likevel fikk skolens lærere innføring i vurdering i henhold til ny forskrift, og en innføring i undervisningsvurdering i henhold til intensjonene i "Kunnskapsløftet". Uavhengig av mine kritiske tanker om gjennomføringen, var dialogkonferanse I nyttig for synliggjøring av vurdering i henhold til intensjonene for "Kunnskapsløftet" sett opp mot vurdering i R-94. Dialogkonferanse 1 var også viktig som en kartlegging av erfaringsgrunnlaget blant lærerne for videre arbeid med utviklingen av en ny vurderingspraksis.

## 4.2 Arbeid blant lærerne og i ledergruppa med ny vurderingspraksis

Dialogkonferanse I 4. januar 2008 var en dialog blant lærerne om eksisterende praksis innen vurdering, og hvilke nye krav som stilles til vurdering i ny forskrift. Lærernes erfaringer gjennom dialogen og de skriftlige innspillene dannet grunnlaget for videre arbeid med skolens vurderingspraksis. Arbeidet med utvikling av en ny vurderingspraksis skulle fortsatt være med åpenhet i kollegiet. Målet med neste dialogkonferanse den 19. juni var å samle empiri som kunne danne et grunnlag for målene i en pedagogisk utviklingsplan, et dokument for synliggjøringen og utviklingen av en ny felles vurderingspraksis ved SVS.



**Figur 9** Prosessen i perioden januar 2008 - juni 2008

### 4.2.1 Innspill om vurderingsformer til lærerne ved Skarnes videregående skole

I løpet av hver termin (hvert halvår) gjennomføres det tre til fem ganger ”Pedagogisk forum” på SVS. Pedagogisk forum er et fellesmøte for alt pedagogisk personale (assistenter, lærere og ledere). Det er i pedagogisk forum, og på skolens planleggingsdager for lærerne, at det er tid til å ta opp pedagogiske spørsmål i fellesskap der alle lærerne har mulighet til å delta samtidig.

Det ble satt av tid til å presentere begreper innen vurdering i pedagogisk forum 2. april 2008. Fokuset for presentasjonen var ”vurdering for læring”. Rammen for møtet var en time. Målet var at etter foredraget skulle det være slik at lærerne skulle kunne skille eksplisitt mellom begrepene:

- 1) *vurdering for læring - formativ vurdering som en retning,*
- 2) *vurdering av læring - summativ vurdering som den andre tilnærmingen innen elevvurdering.*

Innholdet i presentasjonen hadde i tillegg tre sentrale begreper som har betydning innen en praksis der det fokuseres på vurdering for læring. Begrepene var, *innhold i læringsprosessen, vurderingens hensikt og elevdeltagelse i vurderingsarbeidet*. Pedagogisk forum ble avsluttet med et ønske fra meg til alle lærerne om skriftlige innspill til skolen pedagogiske utviklingsplan for 2008 - 2009.



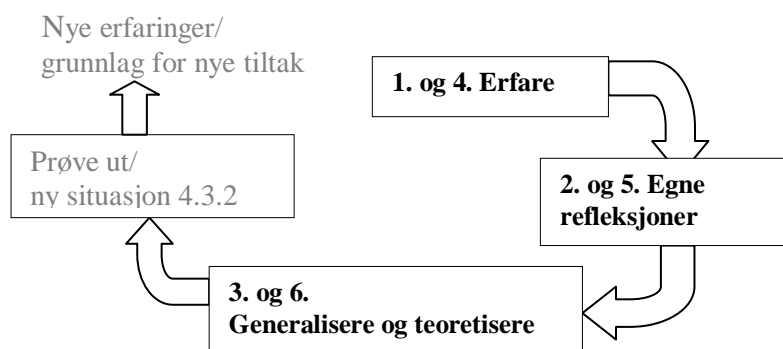
I pedagogisk forum 20. mai 2008 presenterte jeg for alle lærerne foreløpige tanker om pedagogisk utviklingsplan 2008- 2009 for SVS. Om fremtidige utviklingsarbeid for SVS hadde jeg foreløpig skrevet ”vurdering” med underpunktene ”gjennomstrømming, frafall og resultater”. Dette er et fokus skoleeier Hedmark fylkeskommune (HFK) ønsket. I tillegg hadde det kommet noen skriftlige innspill fra lærere etter forrige pedagogisk forum den 2. april, 2008. Et innspill var med setningen ”*ønske om klarere pedagogisk ledelse,*” med videre spørsmål om ”*klare mål og inkludering av ansatte og elever.*” Et annet innspill var spørsmålet ”*kan SVS bli en bedre skole for elevene, lærere, andre ansatte og ledelsen?*”, med en del underpunkter som fokuserte på adferd og orden blant elevene.

#### 4.2.2 Ledermøter med diskurs om skolens pedagogiske utviklingsplan

Som en del av forberedelse til dialogkonferanse II den 19. juni startet prosessen i ledergruppa med hva lederne mente var det viktigste å legge vekt på for skoleåret 2008 – 2009. Deltakerne i ledergruppe er rektor, assisterende rektor og fire avdelingsledere. For å lese mer om organisasjonen SVS, se kapittel 1, punkt 1.2, ”Avklaring av min stilling og arbeidsfeltet” som også inkluderer et organisasjonskart. Det hadde kommet skriftlige innspill fra lærere etter pedagogisk forum 2. april med ønsker om 1) klarere pedagogisk ledelse 2) mer deltagelse av elever og ansatte 3) mer fokus på orden og adferd. Vurdering var allerede ett hovedområde for en pedagogisk utviklingsplan. I tillegg satte jeg opp forslag om at elevmedvirkning og læringsmiljø kunne være hovedpunkter i skolens pedagogiske utviklingsplan for 2008 - 2009.

#### Ledergruppas arbeid med innhold til pedagogiske utviklingsplan

Videre arbeid i ledergruppa beskrives ut fra erfaringslæringsløyfa gjennom 1)erfaringsutveksling 2) egne refleksjoner og 3) generalisering som vist i figur 10. Prosessen gjentas to ganger fordi møtene var nær etter hverandre, nærmest som en kontinuerlig prosess.



**Figur 10 Erfaringslæringsløyfa for ledergruppas arbeid 11. og 13. juni**

Ny situasjon og nye erfaringer fortsetter i senere ledermøter beskrevet i punkt 4.3.2. ”Utforming av målformuleringer til pedagogisk utviklingsplan” gjennomført 26. og 27. juni. Grunnen til oppdelingen av ledermøtene var behovet for flere innspill fra lærerne før målformuleringer i utviklingsplanen kunne ta form. I tillegg var det viktig for implementering av en ny vurderingspraksis og ha med lærernes erfaringer- og deltagelse i utviklingsprosessen mellom ledermøtene 11. og 13. juni og ledermøtene, to uker senere, 26. og 27. juni.

### 1) Erfaringer (1) - ledermøte om pedagogisk utviklingsplan 11. juni 2008

Utgangspunktet for møtet 11. juni var å utveksle erfaringer mellom skolens ledere om vurdering og læringsmiljø, og diskutere hva vi i ledelsen ønsket og mente det var behov for å legge vekt på i skolens pedagogiske utviklingsplan for skoleåret 2008 – 2009. I tillegg hadde det kommet innspill fra lærere etter pedagogisk forum 2. april. Både gjennom samtaler og skriftlige innspill til ledelsen med følgende ønsker 1) ”*ønske om klarere pedagogisk ledelse*”, 2) ”*inkludering av ansatte og elever*” og 3) ”*kan SVS bli en bedre skole for elevene, lærere, andre ansatte og ledelsen?*”

Som møteleder tok jeg i bruk metoden med ”en idemyldring” for at vi i ledergruppas skulle dele erfaringer. Vi gjennomførte ”noen runder rundt bordet” om utfordringer ledergruppa så innen skolens pedagogisk utvikling. Hver enkelt i ledergruppa skulle kun komme med en setning eller ett stikkord om gangen fordi det ga alle muligheter for nokså lik taletid, og deltagerne kunne ”spinne videre” på andres innspill. Stikkordene ble skrevet ned på tavla etter hvert som de kom opp. De mest sentrale stikkordene som dannet utgangspunkt for videre arbeid med ny vurderingspraksis er satt opp i tabell 7.

**Tabell 7 Stikkord i ledergruppa for videre arbeid med ny vurderingspraksis**

Nummer	Hva skal vektlegges i en ny vurderingspraksis ved SVS
1	<i>Vurderinger skal være læringsstøttende</i>
2	<i>Oftere/flere tilbakemeldinger til elevene</i>
3	<i>Gode planer med tydelige mål og gode vurderingskriterier</i>
4	<i>Kompetanseutvikling. Påfyll blant lærerne, tolkning av forskrift – hvordan støtte lærerne i daglig arbeid og innen sluttvurdering.</i>
5	<i>Fokusere på positive ting hos elevene - legge negative ting bak seg.</i>
6	<i>Kriterier for måloppnåelse der validitet/reliabilitet kan etterprøves med en felles forståelse.</i>
7	<i>Følge opp med rask tilbakemelding med anbefaling om videre arbeid.</i>
8	<i>Samarbeid med andre skoler.</i>

Ledergruppa hadde tilsvarende runde for spørsmål om læringsmiljø. (Stikkordene fra dette blir ikke referert her i denne rapporten, fordi det her vektlegges skolens vurderingspraksis.)

## **2) Min refleksjon (1) - om prosessen gjennom deltagende observasjon**

Etter at stikkordene var skrevet ned, tok ledergruppa en runde til rundt bordet. Den enkelte fikk benytte tid til oppklarende kommentarer til stikkord som vedkommende hadde kommet med i møtet. I tillegg kom det to reaksjoner fra lederne om prosessen. En uttalte, *"dette arbeidet er virkelig interessant"*. Den andre reaksjonen var fra rektor som spurte *"hva er det du egentlig driver med?"* Han var tydelig fornøyd med prosessen slik jeg oppfattet måten han snakket på. *"Dette var for meg bekræftelser på at arbeidet ga deltagerne fra ledergruppa noen positive tanker og/eller refleksjoner om måten gruppearbeidet vi utførte var lagt opp på."* Jeg lærte av deltakernes ulike innspill og diskusjonen i ledergruppa hva de andre la i begrepene vurdering og læringsmiljø. I tillegg fant jeg ut at utgangspunktet for hva den enkelte i ledergruppa mente skolen burde vektlegge innen vurdering kom noe ulikt, men at flere av innspillene likevel etter oppklaring i en diskurs kunne bety det samme. *"Ut fra engasjementet kunne jeg som deltagende observatør reflektere over prosessen i ettertid. Jeg hadde observert at alle deltok, og mitt inntrykk var at det var trygghet i ledergruppa til å snakke fritt."* (fra min logg).

## **3) Generalisering (1) – Hva er viktig for en ny vurderingspraksis på SVS**

Det mest konkrete for en ny vurderingspraksis diskursen i ledergruppa hadde kommet frem til var viktigheten med:

- *"gode planer med tydelige mål"*
- *"gode vurderingskriterier"*
- *"følge opp med rask tilbakemelding til elevene med anbefaling om videre arbeid"*.

## **4) Erfaringer (2) - ledermøte om pedagogisk utviklingsplan 13. juni 2008**

Før arbeidet startet med stikkord om elevmedvirkning fikk hver og en i ledergruppa anledning til å utdype de punktene som vedkommende hadde kommet med i oppstillingen fra forrige møte, den 11. juni, om vurdering og læringsmiljø. Repetisjonen var nødvendig for å finne ut om vi hadde fått med de punktene den enkelte mente det var mest behov for å legge vekt på for videre målformuleringer i en pedagogisk utviklingsplan. *"Stikkordene var blitt synliggjort og dannet gruppas felles erfaringer fordi vi hadde brukt tid på en diskurs om innholdet i det*

*enkelte stikkord i to omganger, med to dagers mellomrom*". Egen logg viser at "jeg vurderte at alle i ledelsen deltok og benyttet taletid etter behov, taletiden opplevdes som lik blant alle".

### **5) Min refleksjon (2) gjennom deltagende observasjon**

Egne tanker og refleksjon etter prosessene i ledergruppa var om jeg hadde påvirket, og kan hende styrt utviklingen av skolens satsningsområder for mye. Likevel mener jeg at det var benyttet en demokratisk metode for gjennomføringen av møtene, og jeg mener diskursmoralens grunnsetning var overholdt i ledergruppa, alle hadde hatt anledning til innspill og medbestemmelse. "Kun de normer kan gjøre krav på gyldighet, som finner (eller vil kunne finne) samtykke hos alle berørte parter som deltagere i en praktisk diskurs" (Habermas 1996 s. 86). Så nå gjensto det utvikling av mål, generalisering og implementering av en ny vurderingspraksis der involverte lærere kunne delta i prosessen.

### **6) Generalisering (2) – Hva er viktig for en ny vurderingspraksis på SVS**

Ledergruppa konkluderte med at skolens pedagogiske utviklingsplan for 2008-2009 skulle ta utgangspunkt i noen hovedpunkter som var 1) vurdering 2) læringsmiljø 3) elevmedvirkning. Utgangspunktet for satsningsområdene var egne erfaringer og skriftlige innspill fra lærere som var kommet de siste månedene. Ledergruppa hadde gjennom diskursen i ledergruppa fått frem nyanser for hva vi mente var viktig. Begrepene var klargjort gjennom noen setninger som utgangspunkt for skolens nye pedagogiske utviklingsplan for skoleåret 2008- 2009.

- Innen elevvurdering skal det være raske tilbakemeldinger med anbefaling til eleven om videre arbeid.
- Elevmedvirkning betyr å ta med elevene på råd for eksempel om vurderingsformer og arbeidsmetoder.
- For læringsmiljø mener ledergruppa at det ikke er noe "tellerregime" for anmerkninger for å sette ned elever i orden eller adferd. Det er ikke antallet anmerkninger, men det inntrykket elevens gir som må avveies. Elevens situasjon må også tas i betraktning.

### 4.2.3 Innspill fra lærerne til pedagogisk utviklingsplan - dialogkonferanse II

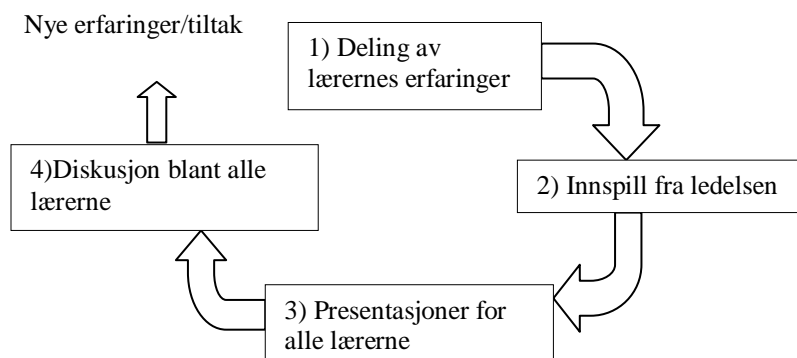
I tillegg til forberedelsene fra ledergruppa i forrige punkt 4.2.2, "Ledermøte med diskurs om pedagogisk utviklingsplan" dreide forberedelsene til dialogkonferanse II 19. juni seg om sammensetningen av gruppene som skulle samarbeide. Det skulle være en felles gjennomgang av spørsmålene gruppene skulle arbeide med både før og etter arbeid i gruppene.

#### Forberedelse til dialogkonferansen

For utarbeidelse av oppgavene til dialogkonferanse II var det viktig å ta med seg lærernes erfaringer fra dialogkonferanse I, samt resultatene fra arbeidet i ledergruppa innen vurdering og elevmedvirkning. Erfaringene fra egne teoristudier, innspill fra lærerne og arbeidet i ledergruppa dannet grunnlaget for spørsmålene lærerne skulle arbeide med i dialogkonferanse II. Den videre planleggingen var at gruppene skulle bestå av minst fem personer, men ingen gruppe besto av flere enn åtte personer, og videre plan var at:

- gruppene skulle være tverrfaglige i den forstand at deltakerne kom fra ulike skolefag, yrker og avdelinger
- det ble tatt hensyn til en gruppesammensetning med variasjon i erfaringsbakgrunn (antall år i skolen) og:
  - redusert stilling eller ikke
  - kjønnsfordeling i gruppene
- det ble også satt opp forslag til ordstyrer og referent i hver av gruppene på forhånd

Gjennomføringen av dialogkonferansen følger elementene beskrevet av Lund (2002), gjengitt i figur 11.



**Figur 11 Gjennomføring av dialogkonferanse II, 19. juni 2008**

### 1) Deling av lærernes erfaringer innen vurdering og elevmedvirkning

Lærerne arbeidet med spørsmål som diskusjonsgrunnlag i gruppene. To grupper, gruppe 1 og gruppe 2, fikk spørsmålene som gjengis i tabell 8.

**Tabell 8 Spørsmål om vurdering i dialogkonferanse II**

Gruppe	Spørsmål
1	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva bør Skarnes videregående skole legge vekt på innen formativ vurdering (undervisvurdering – vurdering for læring) for å øke læringsutbytte for elevene? Hvordan kan formativ vurdering gjennomføres? Beskriv noen konkrete eksempler <b>Drøft det første spørsmålet grundig før dere starter på neste spørsmål</b></li><li>2. Hvordan kan/bør vi klargjøre for elevene kravene til ulik grad av måloppnåelse når vi gir opplæring i et fag? Beskriv noen konkrete eksempler</li></ol>
2	<b>Samme spørsmål som gruppe 1 men i motsatt rekkefølge</b>

Fordi ny vurderingspraksis skal legge vekt på innspill fra elevene, og fordi formative vurderingsformer legger vekt på elevmedvirkning som en motiverende faktor for læring fikk gruppe 3 og gruppe 4 spørsmålene som gjengis i tabell 9.

**Tabell 9 Spørsmål om elevmedvirkning i dialogkonferanse II**

Gruppe	Spørsmål
3	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva legger dere i ordet elevmedvirkning? Klargjør begrepet.</li><li>2. ”Bli enige” (trekk noen konklusjoner) for hva elevmedvirkning bør bety i skolehverdagen for elevene. Beskriv konkrete tiltak dere mener kan bidra til økt elevmedvirkning.</li></ol>
4	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Hva legger dere i ordet elevmedvirkning? Klargjør begrepet.</li><li>2. Hvordan kan vi legge opp opplæringen slik at elevdeltagelse kan bidra til økt læringsutbytte</li><li>3. Beskriv konkrete tiltak dere mener kan bidra til økt faglig aktivitet blant elevene.</li></ol>

I innledningen før gruppearbeidet ble spørsmålene gjennomgått i fellesskap med alle lærerne samlet. Dette var viktig fordi gruppene skulle legge vekt på ulike spørsmål. Gruppene hadde med dette et særlig ansvar for spørsmål 1 som skulle prioriteres når gruppene skulle presentere resultatene for alle de andre lærerne. Samtidig visste den enkelte lærer hva de andre gruppene skulle legge vekt på og presentere i fellesmøtet.

## 2) Innspill fra ledelsen før lærernes gruppearbeid

Skolens deltagelse i prosjektet "Bedre vurderingspraksis" bidro til at alle gruppene hadde et felles informasjonsgrunnlag innen begrepene "formativ vurdering", uttrykt som "vurdering for læring", og "summativ vurdering", uttrykt som "vurdering av læring". Lærerne fikk informasjon om at det hadde kommet innspill til ledelsen med "ønske om klarere pedagogisk ledelse" og "inkludering av ansatte og elever" og spørsmålet om "kan SVS bli en bedre skole for elevene, lærere, andre ansatte og ledelsen?"

I tillegg fikk lærerne informasjon om konklusjonene fra ledergruppa innen 1) vurdering og 2) elevmedvirkning fra punkt 4.2.2. "Ledermøter med diskurs om skolens pedagogisk utviklingsplan".

- 1) "Innen elevvurdering skal det være raske tilbakemeldinger med anbefaling til eleven om videre arbeid."
- 2) "Elevmedvirkning betyr å ta med elevene på råd f. eks om vurderingsformer og arbeidsmetoder."

## 3) Presentasjon av lærernes grupperesultater for alle lærerne ved SVS

Gruppe 1 hadde hovedfokus på oppgave 1. Der spørsmålet var. Hva bør Skarnes videregående skole legge vekt på innen undervisningsvurdering for å øke læringsutbyttet for elevene? Og hvordan kan formativ vurdering gjennomføres? For spørsmål 1 presenterte gruppe 1 innholdet i tabell 10 som innspill fra diskusjonene i gruppa.

**Tabell 10 Lærernes innspill på vektlegging i en ny vurderingspraksis**

Nummer	Innspill om ny vurderingspraksis fra lærerne
1	<i>Mer tilfredsstillende å gjøre ting bra, ikke middels hele tiden</i>
2	<i>Prøver med kommentarer er formativ vurdering - men elevene bør vurdere selv – bli bevisst på kvalitet</i>
3	<i>Egenvurdering, ta inn mer i teoriundervisning</i>
4	<i>Fronter med tilbakemelding i teksten</i>
5	<i>Mappevurdering, veilede og jobbe videre med samme oppgave over tid</i>
6	<i>Foredrag – vurdering av andre elever</i>
7	<i>Elever som sensor, prøveeksamen</i>
8	<i>Begynne tidlig med formativ vurdering, da blir elevene bevisste, gjentakelse</i>

Gruppe 2 hadde hovedfokus på spørsmål 2.

Hvordan kan/bør vi klargjøre for elevene kravene til ulik grad av måloppnåelse når vi gir opplæring i et fag? Stikkord fra gruppe 2 som ble presentert fra diskusjoner i gruppa var at lærerne:

- *tar utgangspunkt i fagets læreplan*
- *identifisere de ulike målene på ulike nivåer*
  - *hovedmål innenfor hovedområder*
  - *kompetansemål / delmål*
  - *ferdighetsmål (grunnleggende ferdigheter)*
- *tolke nye læreplaner L-06 – kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål*

*Elevene skal uttrykke seg muntlig i "dette" faget - uttrykke seg skriftlig i "dette" faget å kunne lese, å kunne regne / bruke digitale verktøy*

Noen skriftlige innspill fra gruppe 1, som også fikk tid til en besvarelse på spørsmål 2 var:

At lærerne må sammenlikne elevene mot yrkesoppgaver gjennom sammenlikning med setningen: *"Trekke parallell til jobben eleven skal gjøre etterpå – musiker, tolk eller byggmester – kvalitetskrav i yrkeslivet. Lærerne må vurdere nivået i videregående opplæring, ikke i f. eks høyskoleutdanning."* I tillegg var lærerne i gruppe 1 opptatt av definisjoner for faglige krav gjennom klargjøring fra læreren med *"definisjoner av karakterene – hva er en 4'er?"* og at lærerne kunne *"vekte spørsmål i en prøve – denne oppgaven teller 60 %.* Da vil elevene vite hvor han/hun skal skrive mer".

Gruppe 3 hadde følgende oppgave.

Hva legger dere i ordet elevmedvirkning? Klargjør begrepet, "bli enige", trekk noen konklusjoner for hva elevmedvirkning bør bety i skolehverdagen for elevene. Beskriv konkrete tiltak dere mener kan bidra til økt elevmedvirkning.

Gruppa presenterte sin klargjøring av begrepet med følgende *"Elevene skal gis mulighet til å aktivt påvirke innholdet i sin egen skolehverdag."* Gruppa fremhevet videre behovet for fagsamtaler og avtaler om tid for vurdering, og at elevene får muligheter til å komme med innspill til organisering av timeplanen der dette er mulig.



Om vurdering skrev og sa gruppa at elevene bør *”være med å diskutere valg av læringsmetode og at elevene bør inkluderes i sin egen vurdering i forhold til konkrete mål”*, samt at *”elevmedvirkning må tas opp konkret i undervisningen gjennom hele året”*. I tillegg var gruppa opptatt av klargjøring av begreper for elevene, og en inkludering av elevene i planleggingen av skoleåret.

Gruppe 4 hadde følgende spørsmål som utgangspunkt:

Med føringen, drøft hva dere legger i ordet elevmedvirkning.

Klargjør begrepet på det første spørsmålet grundig før dere starter på neste spørsmål.

Gruppa presenterte for spørsmål 1 at *”elevene ikke skal være med på legging av års- eller periodeplaner i fagene (elevene har ikke forutsetninger for dette) og at ”elevene skal ikke bestemme undervisningsmetoder/former da elevenes sammensetning vil styre lærerens valg av metoder”*.

For spørsmål 2. Hvordan kan vi legge opp opplæringen slik at elevdeltagelse kan bidra til økt læringsutbytte? Svarte gruppa. *”å utnytte elevenes særskilte evner/erfaringer/kunnskaper aktuelt i undervisningen”* og at *”elevsamtaler ved skolestart er viktig for å avdekke slike kunnskapsbaser blant elevene”*.

For spørsmål 3. Beskriv konkrete tiltak dere mener kan bidra til økt faglig aktivitet blant elevene, svarte gruppe 4. *”Tenke (og handle) etter konsekvenspedagogiske retningslinjer”*. Og *”Involvering av enkeltelever i fagsekvenser/prosjekter vil kunne påvirke til økt aktivitet også faglig”*.

#### **4) Diskusjon blant alle lærerne**

Under presentasjonen fra gruppene, med alle lærerne til stede, var det åpent for kommentarer og spørsmål fra alle lærerne til resultatene som ble presenterte. Men min logg viser at: *”de som presenterte den enkelte gruppes resultater var tydelige, det var få avbrytelser. Det ble stilt få spørsmål.”* I fellesmøte ble ikke diskusjonen så fremtredende som presentasjonen. Årsaken tror jeg var at de enkelte lærere var opptatt av det som skulle presenteres fra egen gruppe. Jeg observerte at alle fulgte med, og det var applaus etter hvert innlegg som ble presentert fra lærerne som deltok.

#### **4.2.4 Vurderinger av ledergruppas arbeid og dialogkonferanse II**

Vurderingene av gjennomført utviklingsarbeid i ledergruppa og dialogkonferanse II er delt i 3.

1) vurdering av ledergruppas arbeid, 2) vurdering av resultatene fra dialogkonferanse II, og 3) vurdering av gjennomføring av dialogkonferanse II.

##### **1) Vurdering av ledergruppas arbeid 11. og 13. juni**

Egne refleksjoner og kommentarer til ledermøtene 11. og 13. juni er at prinsipper for gruppearbeid som beskrives av Halvorsen (2003) er fulgt gjennom den enkeltes muligheter til å være aktiv, og at alle i ledergruppa hadde hatt anledning til å si sine meninger. Innspillene om vurdering i ledermøtene 11. og 13. juni viser at lederne tok ansvar gjennom å være aktive i diskusjonene, innen formuleringer av skolens satsningsområde innen vurdering som setningen *”Innen elevvurdering skal det være raske tilbakemeldinger med anbefaling til eleven om videre arbeid”* og innen elevvurdering med *”Elevmedvirkning betyr å ta med elevene på råd f. eks om vurderingsformer og arbeidsmetoder”* var diskusjonen gått over til en diskurs om hva vi i ledergruppa mente med elevmedvirkning.

Gjennom spørsmålene som ble stilt underveis angående arbeidsmetoden, svarte enkelte i ledergruppa muntlig at arbeidet var interessant. Mitt mål med deltagende observasjonen, med etterfølgende loggskrivning, var å analysere og vurdere prosessen med utgangspunkt for å forbedre praksis, slik Bjørndal (2002) beskriver. Mine observasjoner var noe ustrukturerte, og deltagende observasjon kan være en utfordring med tanke på struktur, i følge Dalland (2007). Jeg oppfattet gjennom den videre diskursen i ledergruppa enighet om hvilke tre fokusområder som burde vektlegges, vurdering, elevmedvirkning og læringsmiljø. Det var enighet om at for en ny vurderingspraksis var det viktig med: 1) *”gode planer med tydelige mål”*, 2) *”gode vurderingskriterier”* og 3) *”å følge opp med rask tilbakemelding til elevene med anbefaling om videre arbeid”*. Punktene for ledelsens vektlegging av vurdering har støtte i teorien som beskriver at formative vurderinger og framovermeldinger må være tydelig og relatert til læringsmålet. Slik kan eleven bevisstgjøres målet for det videre arbeid. Vurderingene med framovermeldinger skal fokuseres på oppgaven som skal utføres, ikke på eleven eller undervisningen. Framovermeldinger skal bidra til økt forståelse både for ulike arbeidsmåter og faget. Gjennom ansvarliggjøring kan eleven ta ansvar for egen læring. Slik kan formativ vurdering virke motiverende for elevens videre læringsarbeid (Roar Engh 2008, i Eli Kari Høihilder 2008).

## 2) Vurdering av resultatene fra dialogkonferanse II

Lærerne i gruppe 1 sier at det vil være *”mer tilfredsstillende å gjøre ting bra, ikke middels hele tiden”*. Dette kan være et signal om at det er noe å gå på når det gjelder vurdering. Lærerne er opptatt av *”å begynne tidlig med formativ vurdering, da blir elevene bevisste.”* Gruppen er inne på at en vei å gå kan være å gi kommentarer til prøver uten å bekjentgjøre karakterene med en gang. På den måten kan prøver være formative uten karakterer, gruppa skriver at *”Prøver med kommentarer er formativ vurdering - men elevene bør vurdere selv – bli bevisst på kvalitet.”* Hvor formativ en prøve som skal måle kompetansen er kan diskuteres fordi hensikten med vurderingen vil være med å avgjøre om vurderingen er formativ.

Et konkret tiltak som forslås kan være å benytte *”Fronter med tilbakemelding i teksten.”* Tilbakemeldinger skal være konkrete og kan kobles sammen med ledergruppas arbeid i forberedelsen til dialogkonferanse II. Der en i ledergruppa fremhevet viktigheten av og *”følge opp med rask tilbakemelding til elevene med anbefaling om videre arbeid”*.

Oppramsingen av gruppe 2 sine resultater for de andre lærerne, ble på en måte kjente *”ting”*. Å ta utgangspunkt i fagets læreplaner og identifisere målene ligger i lærernes primæroppgave. Gruppen hadde likevel viktige påminnelser om at det blant annet skal legges vekt på grunnleggende ferdigheter som betyr, som gruppa skriver, at eleven skal *”uttrykke seg muntlig i ”dette” faget, uttrykke seg skriftlig i ”dette” faget, å kunne lese, å kunne regne og bruke digitale verktøy”*. Dette er momenter som skal vektlegges i alle fag i læreplanverket for *”Kunnskapsløftet”*. I tillegg hadde gruppe 2 med momenter som tok hensyn til elevenes forutsetninger med at *”lærerne må vurdere i videregående opplæring, ikke i f. eks høgskoleutdanning”*. Refleksjonen om nivået som forventes av elevene, og vurderingens reliabilitet er viktig for en felles forståelse av måloppnåelse på *”riktig”* nivå. Det kan i tillegg vises til definisjonsmakt. *”Hva som er gyldig er avhengig av hvilken ide vi har om undervisning og om fag”* i følge Eggen (2007 s. 153).

Mine vurderinger av resultatene for gruppe 3 og 4, er at flere lærere mener at elevmedvirkning vil være av vesentlig betydning for å lykkes med innføring av en ny vurderingspraksis. Som lærerne uttrykker skal elevene *”være med å diskutere valg av læringsmetode, og at elevene bør inkluderes i sin egen vurdering i forhold til konkrete mål”*. Og videre at *”elevene skal gis mulighet til å aktivt påvirke innholdet i sin egen*

*skolehverdag*”. For å øke læringsutbyttet gjennom ny vurderingspraksis og elevdeltagelse sa gruppe 4 at ”å utnytte elevenes særskilte evner/erfaringer/kunnskaper aktuelt i undervisningen” og at ”elevsamtaler ved skolestart er viktig for å avdekke slike kunnskapsbaser blant elevene”. For videre arbeid tolker jeg at klargjøring av målene med opplæringen for elevene, og det å benytte formative vurderingsformer fra starten av skoleåret, er momenter som bør prioriteres i en ny vurderingspraksis og i en pedagogisk utviklingsplan. Utgangspunktet til gruppe 4 der det fokuseres på hva elevene ikke skal, er en vinkling som raskt kan oppfattes negativt. Med skriftlig innlevering, og utsagn fra gruppa om at ”*elevene ikke skal være med på legging av års- eller periodeplaner i fagene (har ikke forutsetninger for dette)*” og at ”*elevene skal ikke bestemme undervisningsmetoder/former da elevenes sammensetning vil styre lærerens valg av metoder*”, innbyr til en linje der gruppa kan ha funnet begrensninger fremfor løsninger innen spørsmål om elevmedvirkning. Kan dette være fordi lærerne svarer på en eksisterende praksis som oppleves som trygg for de lærerne som var med i diskusjonen i denne gruppa? Uttalelsene kan være et uttrykk for å synliggjøre at lærerne i gruppa mener de innehar kompetansen til å vite hva som ”må” til for å komme i ”mål” for elevene. Kan innspillet være en form for markering av lærernes fagkompetanse?

### **3) Vurdering av gjennomføringen av dialogkonferanse II**

Målet med Dialogkonferanse II var ikke å få et besluttende forum, men som et supplement med innspill til ledelsens hovedområder for arbeidet med pedagogisk utviklingsplan for 2008 – 2009. Dialogkonferansen bidro til arbeid blant lærerne, noe som med stor sannsynlighet bidrar til å underbygge og legitimere forslag med nye krav til skolens vurderingspraksis og elevmedvirkning. Teori som tidligere var presentert i dialogkonferanse I om vurdering for læring, har kommet til uttrykk i gruppenes besvarelser. Dialogkonferanse II var vellykket i den forstand at gjennomføringen bidro til empiri for videre utarbeidelse av mål i skolens pedagogiske utviklingsplan, og som grunnlag for en ny vurderingspraksis ved SVS.

*”I etterkant av dialogkonferanse II, både umiddelbart og de neste dagene, fikk jeg tilbakemeldinger fra flere lærere som mente at de hadde deltatt i en god utviklingsprosess.”*(egen logg). Dette var en bekreftelse på mine observasjoner fra gruppenes arbeid, og etter min mening dyktige lærere som hadde presenterte gruppenes resultater for alle de andre lærerne i fellesmøte.

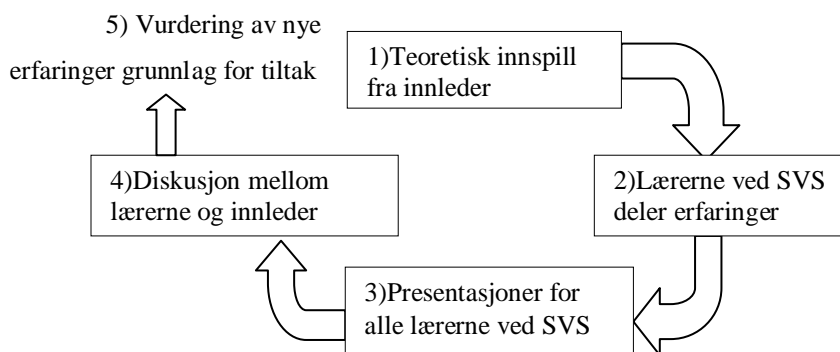
### 4.3 Innspill om vurdering - utarbeidelse av pedagogisk utviklingsplan

Dialogkonferanse II med lærernes innspill, dannet sammen med ledergruppas arbeid empiri for utvikling av mål i pedagogisk utviklingsplan for SVS. Før arbeidet med utviklingen av målene beskrives vil arbeidet fra dialogkonferanse III bli presentert. SVS hadde i prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” muligheter for økonomisk støtte til å kunne benytte Høgskolen i Lillehammer (HiL). Professor Stephen Dobson fra HiL hadde ansvaret for arbeid med tema om vurdering 13. august 2008, nærmere beskrevet som dialogkonferanse III. For struktur i underpunktene for 4.3 vises det til figur 12.

**Figur 12 Implementeringsfasen for ny vurderingspraksis ved SVS**

#### 4.3.1 Innspill om elevvurdering på rett spor - dialogkonferanse III

I dialogen med HiL viste SVS til at 12 lærere var knyttet til prosjektet ”Bedre vurderingspraksis” og at skolen hadde omlag 60 lærere totalt. Skolens behov for innspill til alle lærerne om vurdering, ble beskrevet på følgende måte til HiL. ”Vi ønsker en innføring i undervisningsvurderingens betydning som en motivasjonsfaktor/ læringsfremmende faktor. Og en innføring i hvordan formativ vurdering kan legges opp slik at det blir en del av hverdagen”. Innlederen kom frem til at temaet for dagen skulle ha tittelen ”Elevvurdering på rett spor?”. Fordi vi hadde fått mange positive tilbakemeldinger ble grupper for gruppearbeid satt opp tilnærmet lik gruppene som ble benyttet i dialogkonferanse II, 19. Juni. Gjennomføringen følger elementene beskrevet av Lund (2002). Rekkefølgen avviker fra Lund fordi vi starter med teoriinnspill. Dette er det tatt hensyn til i figur 13 som beskriver gjennomføringen.



**Figur 13 Gjennomføring av dialogkonferanse III, 13. august 2008**

## 1) Elevvurdering på rett spor - teoretiske innspill

Det var to presentasjoner om vurdering. 1) ”Hvorfor vurdering?” og 2) ” Hvordan vurderer vi – hva kunne vært gjort annerledes?”. Jeg velger ikke å gjenskrive innholdet fra presentasjonene, men teorien dannet sammen med lærernes erfaringer grunnlag for innspill til 3 spørsmålene som skulle besvares i grupper:

1. Hvordan gjør jeg/vi tilbakemeldinger? Vis med eksempler.
2. Varierer tilbakemeldingene i forhold til fag, kontekst, eller elev? Diskuter.
3. Spørsmål 3. Hvordan kan ”vi” utvikle og forandre bruk av tilbakemelding?

## 2) Deling av erfaringer – innspill fra lærernes gruppearbeid om vurdering

Skriftlige innspill fra lærernes erfaringsutveksling for de tre spørsmålene vises i tabell 11.

**Tabell 11 Lærernes erfaringsdeling - dialogkonferanse III**

Nummer	Innspill 1. Hvordan gjør jeg/vi tilbakemeldinger? Vis med eksempler?
1	<i>”kommentarer sammen med karakterer og kommentarer alene andre ganger”</i>
2	<i>”benytter skjema for tilbakemeldinger på arbeidsprosessen”</i>
3	<i>”delinnleveringer/undervisvurderinger særlig i forhold til større arbeider”</i>
4	<i>”egenvurdering og tilbakemelding/samtale om at dette må ha fokus så eleven skal lære noe av dette og vi må være realistiske i forhold til bransje/yrke.”</i>
5	<i>”dette mestrer du. Dette må du jobbe mer med det ,viktig å være bevisst på ordvalg”</i>
6	<i>”være mest mulig konkrete med få satsningsområder”</i>
7	<i>”med oppgaveløsning må vi prate med hver enkelt elev og gi tilbakemeldinger og velge ord som fremmer motivasjon”</i>
Nummer	Innspill 2. Varierer tilbakemeldingene i forhold til fag, kontekst, eller elev?
8	<i>”tilpassning, variere med muntlig vurderingsform for skriftlig svake elever og det må tilpasses elevens nivå – må trekke ut elementer, forventninger og mål”.</i>
9	<i>”karakterer må spesifisere hva de klarer – hva de ikke klarer”</i>
10	<i>”varierer etter konteksten, antall timer og antall elever og de varier fra elev til elev, noen har større behov en andre”.</i>
11	<i>”svake elever vurderes på en annen måte/form enn sterke elever. Både fag, kontekst og elev vil påvirke vurderingssituasjonen.”</i>
Nummer	Innspill 3. Hvordan kan ”vi” utvikle og forandre bruk av tilbakemelding?
12	<i>”legge press på elevene, forpliktelser og forventninger”</i>
13	<i>” ved hjelp av Fronter kan det foregå et ”tettere” samarbeid på egenvurdering og tilbakemeldinger”</i>
14	<i>Trene mer på bruk av Fronter til å gi tilbakemeldinger”</i>
15	<i>”lage punkter og skjema, be elevene vurdere sitt eget arbeid som leveres sammen med besvarelsen”</i>
16	<i>bruke tid på bevisstgjøring angående vurdering hos eleven (og læreren) – kriterier, mål, form etc.</i>

### 3) Presentasjon for alle lærerne ved SVS

Spørsmål 1. Hvordan gjør jeg/vi tilbakemeldinger? Vis med eksempler?

- 1 En gruppe snakket om variasjon med at det kan gis *”kommentarer sammen med karakterer og kommentarer alene andre ganger.”* Og gjennom variasjon kan elevene bli bevisst på tilbakemeldingenes hensikt og situasjonen.
- 2 I forhold til system for tilbakemelding hadde en gruppe fokusert på at noen *”benytter skjema for tilbakemeldinger på arbeidsprosessen”* Skjemaet hadde de elektronisk på læringsplattformen Fronter, noe som lettet dokumentasjonsbyrden/jobben med å gjøre tilbakemeldingene.
- 3 Det ble fremhevet hvor effektivt det kan være å benytte Fronter ved *”delinnleveringer/undervisvurderinger særlig i forhold til større arbeider”*. Da blir historikken på tilbakemeldingene lagret elektronisk hvis dette er et behov.
- 4 Gruppa beskrev i tillegg at *”egenvurdering og tilbakemelding/samtale om at dette må ha fokus så eleven skal lære noe av dette og vi må være realistiske i forhold til bransje/yrke.”* det ble presisert at nivået på måloppnåelsen for videregående elever ikke må sammenliknes med yrkesutøvere som allerede er håndverkere eller musikere. Vi må som lærere vurdere ut fra målsetningen for kompetansemålene i fag på elevenes *”mulige”* nivå.
- 5 Det kom konkrete forslag til kommentarer for vurdering *”Dette mestrer du. Dette må du jobbe mer med”*.
- 6 Det ble presisert at vi som lærere må *”være mest mulig konkrete med få satsningsområder.”* Lærerne uttalte at for enkelte elever kan det være viktig med begrensninger. Det er bedre å mestre noe godt en og *”misslykkes”* på flere områder.
- 7 I arbeidsprosessene med elevene sa gruppa at det er viktig med begreper som elevene forstår. *”viktig å være bevisst på ordvalg. Velge ord som fremmer motivasjon”*

**Spørsmål 2. Varierer tilbakemeldingene i forhold til fag, kontekst, eller elev? Diskuter.**

- 8 En gruppe hadde fokus på en praksis som vektlegger varierte vurderingsmetoder opp mot elevens forutsetninger *”tilpassning, variere med muntlig vurderingsform for skriftlig svake elever”* og de presiserte det de hadde skrevet tilpasset vurdering med at lærerne *”må tilpasses elevens nivå – må trekke ut elementer, forventninger og mål”*.
- 9 I tillegg var gruppa inne på at karakterene skal kunne grunngis med kommentarer *”karakterene må spesifisere hva de klarer – hva de ikke klarer”*

- 10 En annen gruppe hadde tilnærmet like tilbakemeldinger som (6 og 8) om elevenes forutsetninger og behov *”varierer etter konteksten, antall timer og antall elever og de varierer fra elev til elev, noen har større behov en andre”*.
- 11 Gjennom uttalt praksis og skriftlig tilbakemeldinger var det samsvar i gruppene gjennom det som kom frem i punkt 11 *”svake elever vurderes på en annen måte/form enn sterke elever.”* De skriver videre at *”både fag, kontekst og elev vil påvirke vurderingssituasjonen.”*

### **Spørsmål 3. Hvordan kan ”vi” utvikle og forandre bruk av tilbakemelding?**

- 12 En gruppe sier at vi må være klarere med å fortelle hvordan kravene er med at det må *”legges press på elevene, forpliktelser og forventninger”*. De forteller at det er behov for klasselærermøter slik at tilbakemeldinger kan samordnes, og vi lærere får bedre innsikt i hverandres utfordringer.
- 13 En gruppe har kommet frem til *”at muntlige tilbakemeldinger fungerer best, ”men ved hjelp av Fronter kan det foregå et ”tettere” samarbeid på egenvurdering og tilbakemeldinger.”* Og så blir det dokumentasjon for at tilbakemeldinger er gitt.
- 14 En gruppe ønsket en skikkelig repetisjonsgjennomgang med bruk av innleveringer og tilbakemeldinger på Fronter. Og at det er viktig med *”Kommunikasjon med elevene, skape tillit mellom lærer/elev, men også et trygt klassemiljø”*
- 15 En gruppe beskriver en prosess med og *”lage punkter og skjema, be elevene vurdere sitt eget arbeid som leveres sammen med besvarelsen”* Fordi dette vil fremme bevissthet om læring hos elevene.
- 16 Det siste i utvekslingen av gruppenes arbeid i fellesmøte var at det må benyttes mer tid til å bevisstgjøre elevene de ulike kravene til måloppnåelse i de ulike fag. *”Og bruke tid på bevisstgjøring angående vurdering hos eleven (og læreren) – kriterier, mål, form etc.*

Følgende konklusjon kommer frem av egne notater etter bearbeidingen av skriftlige innspill og egne notater som omhandlet presentasjonen av gruppenes arbeid der alle lærerne deltok. ***”Tilbakemeldinger bør sette eleven i refleksjon. Læreren bør ta ut fokusområder og spille disse opp mot elevens egenvurdering”***.



#### 4) Diskusjon mellom lærerne og innleder

Avrundingen av dialogkonferanse III i felleskap ble med en dialog mellom lærerne og innlederen. Det ble ikke vesentlig diskusjoner om lærernes innspill. Innlederen hadde noen stikkord med en innledende kommentar. Notater fra egne notater fra diskusjonen mellom innlederen og lærerne gjengis i tabell 12.

**Tabell 12 Innspill fra gruppene om stikkord innen vurdering**

<b>Stikkord fra Innleder</b>	<b>Lærernes kommentarer gjengitt med notater fra observatør</b>
Tilpasset hensikt	<i>Tilpasset hensikt er hvorfor bruker vi den vurderingsformen vi gjør? Vi varierer med noen ganger å være ” strenge ” og noen ganger ”snille”, vurdering benyttes for at elevene skal yte mer for å få elevene til å arbeide bedre.</i>
Gjennomsiktighet	<i>”Det må ikke bli for åpent, det kan bli strategisk fra elevene hvis de vet for mye” lærerne hadde også følgende innspill om gjennomsiktighet. Oppgaveform elevene vet hva de skal vurderes i. Med åpenhet om resultatene, forutsigbarhet gir gjennomsiktig for elevene.</i>
Regnskapsplikt	<i>Vurdering som motivasjon har også med tid og penger å gjøre. Det blir ofte skriftlig fordi muntlig blir for ”dyrt”.</i>
Gyldighet	<i>Vurdering i forhold til hva som vurderes, formen må tilpasses hva som vurderes og det må brukes samme språk</i>
Rettferdighet	<i>Opplevelse av likhet for elevene</i>
Pålitelighet	<i>Det må være ballanse mellom ros og ris, og god veiledning med trygghet.</i>

#### 5) Vurdering av nye erfaringer, grunnlag for tiltak

Gruppene fikk snakke om sine resultater i del 3, ”presentasjonen for alle lærerne ved SVS”. Svarene fra gruppene i tabell 9. ”Lærernes erfaringsdeling dialogkonferanse III”, er rettet mot elevenes rettigheter til tilpasset opplæring, og svarene er i overensstemmelse med måloppnåelse etter hele skalaen som beskrives av Dale og Wærness (2006). Det er ikke nødvendigvis behov for å beskrive mangel på mestring når elever ikke har prestert til 5 eller 6. Det er viktig å beskrive måloppnåelse på elevens nivå.” Gruppene tar nettopp tak i dette gjennom utsagn og tekster om at ”svake elever vurderes på en annen måte/form enn sterke elever.” og at ”både fag, kontekst og elev vil påvirke vurderingssituasjonen.”

Og som en annen gruppe skriver ”*varierer etter konteksten, antall timer og antall elever og de varierer fra elev til elev, noen har større behov en andre*”. Her er det samsvar mellom gruppenes svar og forskernes beskrivelse av måloppnåelse på ulike nivåer (Dale og Wærness 2006).

For å utarbeide ny vurderingspraksis er spørsmål 3. Hvordan kan ”vi” utvikle og forandre bruk av tilbakemelding? Rettet mot fremtidig praksis. Innspill viser at vi må skape trygghet, samtidig som det må legges press på elevene gjennom forpliktelser og forventninger til resultater.

Noen lærere mener det er behov for ”*flere klasselærermøter slik at tilbakemeldinger kan samordnes, og vi lærere får bedre innsikt*”. Utsagnet viser at behovet for å snakke sammen om felles utfordringer i klasser ikke er dekket opp for alle lærerne. Og det uttales behov for mer kompetanse i bruk av data (Fronter) som en utfordring for enkelte lærere, de sier ”*trene mer på bruk av Fronter til å gi tilbakemeldinger*”.

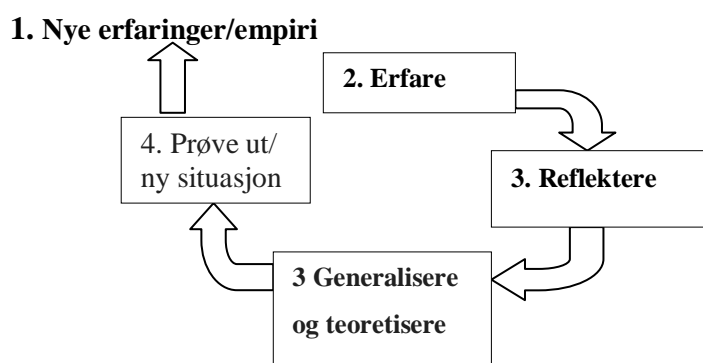
Innspillene gjennom tekster og diskusjonene viser at vurdering for læring som en vurderingsform er på dagsorden blant lærerne. Flere av innspillene har med seg elevmedvirkning gjennom egenvurdering og det å gjøre elevene kjent med målene for opplæringen. I tillegg kommer det frem at bevisstgjøring og refleksjoner hos eleven er viktig for læring. Det ble presisert at tilbakemeldinger må være konkrete. Det kom forslag til kommentarer med innhold som ”*Dette mestrer du. Dette må du jobbe mer med*”. Gjøre det enkle synlig gjennom at lærerne må ”*være mest mulig konkret med få satsningsområder*.” Og at det er ”*viktig å være bevisst på ordvalg. Velge ord som fremmer motivasjon*.”

En kommentar som burde forfølges er følgende ”*det må ikke bli for åpent, det kan bli strategisk fra elevene hvis de vet for mye*”. Utsagnet bør ikke få stå uimotsagt uten at vi finner ut noe mer om bakgrunnen for utsagnet fra gruppa. Jeg velger likevel å tolke at utsagnet bygger på en trygghet om at lærerens kompetanse sikrer elevene elevmedvirkning innenfor det elevene har behov for av informasjon i det enkelte fag.

### 4.3.2 Utforming av målformuleringer til pedagogisk utviklingsplan

Arbeidet med utforming av målformuleringer til pedagogisk utviklingsplan starter 26. juni 2008. Arbeidet ble gjennomført tidsmessig før forrige punkt med dialogkonferanse III den 13. august 2008. Grunnen til at denne aktiviteten ikke er satt inn kronologisk før dialogkonferanse III, er fordi sammenhengen i arbeidet med innholdet i pedagogisk utviklingsplan blir mer kontinuerlig videre i rapporten, her i 4.3.2. ”Utformoing av målformuleringer til pedagogisk utviklingsplan” og med etterfølgende punkt 4.3.3 ”Ferdigstilling av målene innen vurdering for pedagogisk utviklingsplan”.

Ledergruppa skulle utarbeide konkrete forslag til tekster som lærerne kunne ha ett eierforhold til. Målet var å benytte empirien fra tidligere ledermøter og dialogkonferansene. Ledergruppa startet med tekster til planen etter ledermøtene 11. og 13. juni punkt 4.2.2. ”Ledermøter med diskurs om pedagogisk utviklingsplan”, og dialogkonferanse II den 19. Juni, punkt 4.2.3. ”Innspill fra lærerne til pedagogisk utviklingsplan.” Figur 14. Viser gangen i arbeidet som starter med erfaringene fra tidligere arbeider.



**Figur 14 Erfaringsbasert læring ledermøte 26. og 27. juni 2008**

#### 1. Nye erfaringer / empiri - utarbeidelse av mål for pedagogisk utviklingsplan

Det var gjennomført ledermøter 11. og 13. Juni 2008, ”Ledermøter med diskurs om pedagogisk utviklingsplan” og dialogkonferanse II 19. juni 2008 ”Innspill fra lærerne til pedagogisk utviklingsplan” prosesser som sammen dannet empirien for utvikling av målene i pedagogiske utviklingsplan innen vurdering, gjengitt i tabell 13.

**Tabell 13 Empiri om vurdering fra lærere og ledere**

Innspill fra	Innspill fra lærere og ledere om vurdering
Lærerne 19. juni	<p>”mer tilfredsstillende å gjøre ting bra ikke middels hele tiden”.</p> <p>”begynne tidlig med formativ vurdering, da blir elevene bevisste.”</p> <p>”Prøver med kommentarer er formativ vurdering - men elevene bør vurdere selv – bli bevisst på kvalitet. Egenvurdering, ta inn mer i teoriundervisning.”</p> <p>”Fronter med tilbakemelding i teksten.”</p> <p>”innen elevvurdering skal det være raske tilbakemeldinger med anbefaling til eleven om videre arbeid”.</p> <p>”være med å diskutere valg av læringsmetode og at elevene bør inkluderes i sin egen vurdering i forhold til konkrete mål”.</p> <p>”Elevene skal gis mulighet til å aktivt påvirke innholdet i sin egen skolehverdag”.</p> <p>”elevsamtaler ved skolestart er viktig for å avdekke slike kunnskapsbaser blant elevene”.</p>
Ledermøte 11. juni og 13. Juni	<p>Være læringsstøttende Oftere/flere tilbakemeldinger</p> <p>Gode planer med tydelige mål og gode vurderingskriterier</p> <p>Kompetanseutvikling. Påfyll blant lærerne, tolkning av forskrift – hvordan støtte i daglig arbeid og sluttvurdering.</p> <p>Fokusere på positive ting - legge negative ting bak seg.</p> <p>Følge opp med rask tilbakemelding med anbefaling om videre arbeid.</p> <p>Samarbeid med andre skoler. Kriterier for måloppnåelse der validitet/reliabilitet kan etterprøves med en felles forståelse.</p>

For å jobbe ut fra en felles definisjon av vurdering for SVS skrev jeg et forslag til en innledning om vurdering før ledermøte 26. juni. Innledningen kunne være klargjørende for hva SVS skulle legge i begrepet vurdering for læring. Etter noe justering ble utgangspunkt for videre arbeid med pedagogisk utviklingsplan følgende tekst om vurdering for videre arbeid med pedagogiske utviklingsplan 2008-2009.

*”Vurdering er prioritert som satsningsområde på SVS. SVS skal utvikle sin vurderingspraksis og benytte vurderingsformer som fremmer læring (formative vurderingsformer). Den faglige utviklingen, kunnskapene og ferdighetene (handlingskompetansen) skal stå i sentrum. Opplæringsens form og hyppige tilbakemeldinger skal bidra til å gi elevene muligheter for en økt mestring underveis i læringsprosessen. En mestring som bidrar til motivasjon som er nødvendig for en videre læring og utvikling”.*

## 2) Erfaringer for å utvikle en ny vurderingspraksis

Ledergruppa hadde snakket sammen over tid. Jeg hadde fått mer innsikt i hva den enkelte av de andre lederne la vekt på. Det var enighet om de grove linjene det var satt ord på i forrige punkt, i tabell 13. ”Empiri om vurdering fra lærere og ledere.” Og medlemmene i ledergruppa la frem første utkast til målformuleringer.

*”Til arbeidet hadde vi med oss en mengde innspill. Dette gjorde meg trygg på at alle i kollegiet hadde vært med i prosessen med innspill til videre arbeid. Kunnskapen om egen organisasjon var blitt større for meg, og antageligvis også for de andre i ledergruppa, og kanskje spesielt oss i ledergruppa i mellom.” (egen logg)*

Om vurdering kom følgende forslag til målformuleringer innen vurdering.

MÅL 1: Elevene skal løpende vite hvordan de ligger an i det enkelte fag.

MÅL 2: Elevene skal kjenne kravene til ulik måloppnåelse i de enkelte fag.

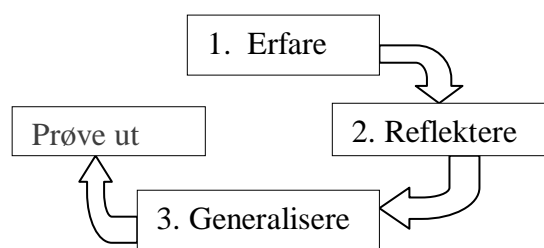
Endringer i tekstene som var foreløpige ble gjenstand for diskurs i ledergruppa. I tillegg ble det enighet om ett hovedpunkt til innen vurdering som gikk på at det måtte være med ett mål i pedagogisk utviklingsplan om kompetanseutvikling for lærerne. Det ble foreslått et utgangspunkt med at *”arbeidet med å utvikle lærernes kompetanse innen vurdering skal videreføres”*.

## 3) Refleksjon – vurdering av prosessen, situasjonen og resultatene

Dokumentasjonen av ledermøtene den 26. og 27. juni ville vært enklere hvis jeg hadde fått ledergruppa til å skrive logger. Fokuset ble mer på utviklingsplanens målformuleringer enn på selve prosessen i møtene. Jeg har lært at enda mer detaljerte forskningslogger, med flere utsagn og tanker frem og tilbake om ordlyd i tekstene, kunne vært interessant for dokumentasjonen av prosessen. Det ville gjort gjennomføringen av møtene mer forskbar. I tillegg føler jeg et behov for å kunne dokumentere hva andre i ledergruppe har lært av arbeidet. Dette kommer ikke eksplisitt frem av de rådata jeg har samlet inn. Fokuset har vært på resultater av hvordan en ny vurderingspraksis skal være, mer enn på prosessene som er gjennomført i ledergruppa.

### 4.3.3 Ferdigstilling av målene innen vurdering for pedagogisk utviklingsplan

Målet for ledergruppa på SVS var å presentere skolens nye pedagogiske utviklingsplan for skoleåret 2008 – 2009 15. august 2008. For å kunne gjøres dette hadde alle i ledergruppa en hjemmelektse å gjøre. Det skulle skrives forslag til målformuleringer, forslagene skulle drøftes, og målene skulle være eksplisitte for alle lærerne. Her gjengis ledergruppas arbeid med utvikling av målene til utviklingsplanen innen vurdering. Arbeidet i ledergruppa presenteres her i henhold til rekkefølgen for en individuell læringsprosess i figur 15. Figuren tar utgangspunkt i erfaringsbasert utvikling som en individuell læreprosess beskrevet av Bjørndal (2002).



**Figur 15 Erfaringsbasert utvikling som en individuell læringsprosess**

#### 1. Erfaringer for ledergruppas arbeid 8. august 2008

Etter ledermøtene 26. og 27. juni beskrevet i forrige punkt 4.3.2. "Grunnlag for målformuleringer til pedagogisk utviklingsplan", hadde den enkelte i ledergruppa en jobb med målformuleringer for mål til utviklingsplanen. Den enkelte jobbet med hvert sitt område med forslag til mål i utviklingsplanen. Før møte 8. august var alle målene samlet via e-post og sammenstilt i ett dokument. Utgangspunktet for videre arbeid innen vurdering var forslagene til målformuleringer fra 27. juni.

*MÅL 1: Elevene skal løpende vite hvordan de ligger an i det enkelte fag.*

*MÅL 2: Elevene skal kjenne kravene til ulik måloppnåelse i de enkelte fag.*

Og at "arbeidet med å utvikle lærernes kompetanse innen vurdering skal videreføres".

Gjennom individuelt arbeid og diskurs i ledergruppa ble det enighet om følgende målformuleringer og tiltak for å nå målene.

**MÅL 1: Elevene skal løpende vite hvordan de ligger an i det enkelte fag.**

Tiltaket bygger på a) at læreren skal ha fagsamtale midtveis i terminen som dokumenteres skriftlig, og b) at læreren skal gi tilbakemelding til elevene om elevens faglige utvikling underveis i læreprosessen. Fokuset i samtalene skal ta utgangspunkt i det eleven kan. Dette for å danne grunnlag for nye mål og videre læring. Den løpende kontinuerlige vurderingen skal gjennomføres av faglærerne og det skal det være skriftlig dokumentasjon fra fagsamtalene midtveis i hver termin.

**MÅL 2: Elevene skal kjenne kravene til ulik måloppnåelse i de enkelte fag.**

Målet bygger på tre tiltak:

- a) Alle lærere skal klargjøre kravene til ulik grad av måloppnåelse for elevene, klargjøringen skal gjøres av faglærer i løpet av de første ukene i første termin.
- b) Faglærer skal utarbeide kommentarer med veiledning til terminkarakterene i alle fag. Kommentarene skal ta utgangspunkt i det eleven mestrer/kan for å ha oppnådd karakteren som er satt, dette før veiledning for videre læring.
- c) Faglærer skal legge inn kommentarene på Skolearena som informasjon om den enkeltes terminkarakter ved avslutningen av første termin.

**MÅL 3: SVS skal utvikle lærernes kompetanse innen vurdering.**

På planleggingsdager og pedagogisk forum gjennom året Skarnes videregående skole skal rektor og pedagogisk leder arbeide for kompetanseheving blant lærerne innen vurdering av elevarbeider. SVS skal delta i prosjektet "Bedre vurderingspraksis" med utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse.

## **2. Refleksjon**

**Mål 1** beskriver tiltak som viser en holdning om at vi jobber for måloppnåelse over hele skalaen. Det vil si en vurderingspraksis med formative framovermeldinger der det fokuseres på elevens mestring på det eleven kan, før videre mål settes i fokus for videre læring.

Det settes krav til skriftlige kommentarer til minst en fagsamtale i terminen. Dette kan være i overkant av kravene i forskriften med hensyn til skriftlighet, men det vil bidra til skolens målsetting om nye krav til økt fokus på vurdering for læring. Forskriften setter krav til løpende tilbakemeldinger til elevene og dokumentasjon for at tilbakemeldinger er utført. Men forskriften stiller ikke krav til at innholdet i samtalene blir dokumentert.

For **mål 2** setter ledelsen eksplisitte krav til lærer om å gjøre læreplanmålene kjent for elevene. I tillegg må det klargjøres for elevene kravene til ulik måloppnåelse i fag ved skoleårets start. Det settes krav til skriftlighet for kommentarer til terminkarakterene. SVS setter strengere krav til skriftlig dokumentasjon enn det forskriften krever. Som for mål 1 underbygger dette skolens nye vurderingspraksis med at det skal fokuseres på vurdering for læring.

**Mål 3** viser at SVS for skoleåret 2008 – 2009 skal fokusere på lærernes kompetanse innen vurdering. Dette er viktig for å implementere en ny vurderingspraksis. Det vil være oppmerksomheten for en ny vurderingskultur, som vil være avgjørende om tiltakene og ny kompetanse ”setter” seg som en ny varig vurderingspraksis.

Arbeidsmetoden med utviklingen av pedagogisk utviklingsplan har bidratt til at vi i ledergruppa sammen har tolket kravene til vurdering i forskriften, og det er tatt hensyn til innspill og forelesninger om vurdering. Ledelsen ved SVS har etter prosessen en felles holdning til hvordan elevvurdering skal foregå ved skolen. Arbeidet har ført ledergruppa tettere sammen om en felles holdning til å tenke vurdering for læring. Enigheten om målene i utviklingsplanen viser at ledergruppa setter kravene til lærernes dokumentasjon høyt, i overkant av kravene i ny forskrift til opplæringslov legger opp til som en minstestandard.

### **3. Generalisering – presentasjon av pedagogisk utviklingsplan for alle lærerne**

15. august ble det gjennomført en presentasjon i felle møte for alt pedagogisk personale ved SVS. Det var fortsatt muligheter for mindre justeringer om det skulle være uklare formuleringer eller andre innspill av betydning for skolens vurderingspraksis. Som utgangspunkt var det viktig å vise hvordan prosessene og utviklingen av planen var gjennomført på en transparent måte. Derfor var presentasjonen basert på å vise alle trinnene i utviklingen av målformuleringene i planen. Dette gjorde at presentasjonen også ble en kort repetisjon av hvordan vi kunne styrke en praksis med vekt på vurdering for læring. I innledningen på møtet benyttet jeg noen sitater fra ledermøte 13/6, punkt 4.2.2 ”Ledermøter med diskurs om skolens pedagogisk utviklingsplan”, og sitater fra lærerne 19/6 i dialogkonferanse II punkt 4.2.3, ”Innspill fra lærerne til pedagogisk utviklingsplan.



Sitater fra lærere og ledere i presentasjonen 15. august 2008.

- *Oftere/flere tilbakemeldinger*
- *Gode planer med tydelige mål og gode vurderingskriterier*
- *Kompetanseutvikling. Påfyll blant lærerne, tolking av forskrift – hvordan støtte i daglig arbeid og sluttvurdering.*
- *Fokusere på positive ting*
- *Følge opp med rask tilbakemelding om anbefaling av videre arbeid*
- *Fronter med tilbakemelding i teksten.*
- *Begynne tidlig med formativ vurdering, da blir eleven bevisste, gjentakelse.*

Etter presentasjonen av den kronologiske utviklingsprosessen som vises i tabell 14. hadde vi en felles gjennomgang av skolens Pedagogiske plattform for 2008 – 2009. Det var lagt opp til dialog, og det kom frem forslag til enkelte små justeringer.

**Tabell 14** Rekkefølgen av hvordan pedagogisk utviklingsplan ble til

Dato for tiltak	Hva gjorde vi	Hvem deltok
10. juni	Forslag til utviklingsplanens form	Sendt ledergruppa JDH
11. juni	Møte om pedagogisk utviklingsplan i ledergruppa	LG, TT, GB, HB, JDH
13. juni	Møte om pedagogisk utviklingsplan i ledergruppa	HR, HB, LG, TT, GB, HB, JDH
19. juni	Dialogkonferanse II 19/6 om vurdering Mange innspill fra lærerne på elevmedvirkning, vurdering, pedagogisk differensiering og læringsmiljø. Eget skriv med lærernes kommentarer er lagt ut på Fronter.	Alle lærere og ledere på SVS
25. juni	E-post fra John David om bistand til målformuleringer	HB, LG, TT, GB, HB, JDH
26. juni	drøftet forslag om vurdering og læringsmiljø	HB, LG, TT, GB, HB, JDH
27. juni	Utkast fra JDH om vurdering og læringsmiljø. TT og HB om elevmedvirkning drøftet forslag om vurdering	HB, LG, TT, GB, HB, JDH
27. juni	Utkast fra JDH om vurdering og læringsmiljø. TT og HB om elevmedvirkning drøftet forslag om vurdering og læringsmiljø	HB, LG, TT, GB, HB, JDH
5. august	JDH utskrift av arbeid til alle i ledergruppa	HB, LG, TT, GB, HB, JDH
8. august	Diskusjoner om ferdige målformuleringer	HB, LG, TT, GB, HB, JDH
13. august	Finpuss av målene, klargjøring for presentasjon i fellesmøte	HB, LG, TT, GB, HB, JDH
15. august	<b>Generalisering</b>	<b>Alle lærere/ledere</b>

#### **4.3.4 Vurdering av innføringen av en ny vurderingspraksis**

Erfaringer og tilegnet ”ny” kompetanse i ledergruppa og blant lærerne dannet grunnlag for målene innen vurdering i pedagogisk utviklingsplan for SVS. Målene var basert på mulighetene for alle lærere ved SVS til å komme med innspill gjennom diskusjoner i grupper og i fellesmøter i dialogkonferanse II og ved presentasjonen av målene den 15. august i 4.3.3. ”Ferdigstilling av målene innen vurdering for pedagogisk utviklingsplan”, og generaliseringen av målene den 15. august.

Det var i utviklingen av målformuleringer tatt hensyn til den enkeltes innspill om hva en god vurderingspraksis er, og hva vurdering for læring vil si i praksis, både fra erfart praksis og i henhold til teori. Det vil i ettertid være handlingene og det vi gjør som lærere, ikke det vi leser, skriver og snakker om som blir grunnlaget for ny vurderingspraksis. Våre handlinger i ettertid avslører våre holdninger og tanker om vi følger opp det vi har blitt enige om gjennom interaktive prosesser på SVS, dette i følge teori om interaktive prosesser Sannerud (2003).

Arbeidet og prosessene som er gjennomført og dokumentert i kapittel 4 med punktene 4.1, 4.2 og 4.3 skal bidra til at implementeringen av en ny vurderingspraksis har kommet i gang gjennom involvering av alle lærerne i utviklingsprosessen. Erfaringer dannet bakgrunn for beslutningene som er fattet for en ny pedagogisk utviklingsplan. I tillegg er arbeidet utført så transparent som jeg mente det var forsvarlig på de aktuelle tidspunktene i prosessen.

Kombinasjonen av åpenhet, grundig forberedelse, inkludering av ledergruppa og gjennomføringen av dialogkonferanser kan ha ført til ny kompetanse og forståelse av hvordan vurdering for læring påvirker positivt for elevenes kompetanseutvikling blant alle lærerne ved SVS.

#### **4.4 Grunnlag for utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse**

Arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk (AG- gruppa) startet med utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i november 2007, arbeidet var en del av prosjektet ”Bedre vurderingspraksis”. AG- gruppa består av tre lærere, alle tre har i perioden vært kontaktlærere for hver sin gruppe elever ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk (VG1BA). Arbeidet har foregått parallelt med endringsprosessen for skolens vurderingspraksis blant alle lærerne. Arbeidet er en del av skolens nye vurderingspraksis, og oppstarten av utviklingsprosessen er nærmere

beskrevet i punkt 4.1.1. ”Dialog med lærerne om nye krav til vurdering” og punkt 4.1.3 ”Informasjon om ny vurderingspraksis til alle lærerne – dialogkonferanse II”.

AG- gruppas oppgave var i tillegg å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse, nærmere beskrevet i problemformulering 2: ”*Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?*” Rekkefølgen i arbeidet beskrives i figur 16, første fase i utarbeidelsen av kjennetegn på måloppnåelse.

#### Figur 16 Første fase i utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse

Tabell 15 viser grovplan for av kjennetegn på måloppnåelse i fagene tegning- og bransjelære og produksjon for VG1 bygg- og anleggsteknikk.

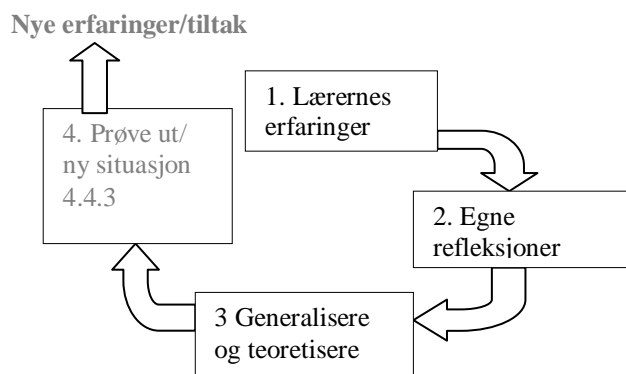
**Tabell 15 Grovplan for utviklingsprosessen med kjennetegn på måloppnåelse**

Problemstilling	Periode og hovedpunkter	Hva gjorde vi	Hvem deltok
<b>Problemstilling II</b> <i>Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?</i>	Grunnlag for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse januar 2008 – juni 2009 4.4	Møte i AG- gruppa 26/2 om elevmedvirkning Innspill I fra elevene 4/3 om elevmedvirkning og vurdering Møter i AG-gruppa 12/3 om vurdering Innspill II fra elevene 6/5 om vurdering	Arbeidsgruppa bygg- og anleggsteknikk Elever VG2 byggtteknikk  Arbeidsgruppa bygg- og anleggsteknikk Elever VG2 byggtteknikk
	Utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse 4.5.3 november 2008 - februar 2009	Møte i AG- gruppa 11/11 og 17/12 om utvikling av kjennetegn  Utprøving av kjennetegn på måloppnåelse med elever januar 2009	Arbeidsgruppa bygg- og anleggsteknikk  VG1 elever bygg- og anleggsteknikk

#### 4.4.1 Erfaringer og praksis innen elevvurdering fra tre byggfaglærere

Gjennom arbeidet med å utvikle felles kjennetegn på måloppnåelse setter AG- gruppa normer for vurdering. Felles normer som skal utvikles skal ta hensyn til Forskriften til opplæringslova

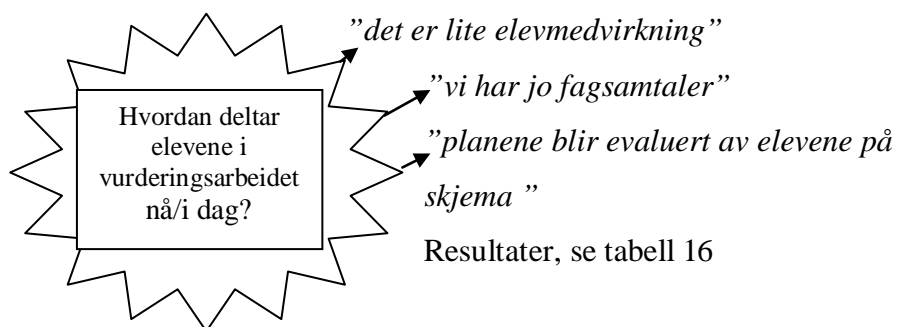
og Læreplanverket for "Kunnskapsløftet" (LK06). I tillegg hadde lærerne og elevene erfaringer som burde benyttes. "Erfaringslæringsløyfa" figur 17, med punktene 1) lærernes erfaringer, 2) egne refleksjoner og 3) beskrivelse av lærdommen vil være utgangspunktet for presentasjonen av første runde for å finne ut noe om gjeldende vurderingspraksis blant lærerne i AG- gruppa. Utprøving og nye tiltak i AG- gruppa tas opp igjen og viderebearbeides i punkt 4.4.3 "Innspill om måloppnåelse fra tre byggfaglærere"



**Figur 17 Erfaringslæringsløyfa i arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk**

### 1. Lærernes uttalte praksis og erfaringer

Første møte i AG- gruppa, 26. februar 2008 hadde som mål å finne ut av eksisterende vurderingspraksis blant lærerne i gruppa. Erfaringsutveksling der den enkelte beskrev sin praksis innen vurdering og elevmedvirkning kunne bidra til refleksjoner, som igjen kunne bevisstgjøre den enkelte om styrker og svakheter i egen praksis. I arbeidet ble det benyttet en pedagogisk sol, vist som eksempel i figur 18, der spørsmålet i første møte i AG- gruppa var: *Hvordan deltar elevene i vurderingsarbeidet nå/i dag?*



**Figur 18 Eksempel på pedagogisk sol "hvor lærerne svarte på spørsmålet i sola"**

Innspillene fra den enkelte lærer i AG- gruppa ble skrevet opp på tavla. Formålet med sola var at gruppa gjennom prosessen skulle kunne snakke fritt, og benytte hverandres utsagn til hjelp i beskrivelsen av egen praksis. Uttalelser fra lærerne i AG- gruppa om elevdeltagelse hadde utsagn gjengis i tabell 16.

**Tabell 16 Utsagn fra AG- gruppa om elevenes deltagelse i vurderingsarbeidet**

Nummer	Utsagn om elevmedvirkning fra AG- gruppa
1	<i>"Det er lite medvirkning"</i>
2	<i>"Innsats, holdninger og nøyaktighet, og jeg spør hvordan vil eleven vurdere sin innsats i dag?"</i>
3	<i>"Jeg spør hvordan ønsker elevene å jobbe. I gruppe eller alene og elevene vurderer hverandres gruppearbeid"</i>
4	<i>"Jeg bruker egenvurdering. Elevene skriver logg og snakker".</i>
5	<i>"Elevene setter karakterer selv og de forteller hva de er fornøyde med"</i>
6	<i>"Elevene har vurdering av eget arbeid, sluttprodukt".</i>
7	<i>"Planene blir evaluert av elevene på skjema"</i>
8	<i>"Vi har jo fagsamtaler"</i>
9	<i>"Elevene ser få mangler på eget arbeid, men ser mangler hos andre for så å se sine egne"</i>
10	<i>"Sjekkliste utarbeides sammen med elevene med tilbakemeldinger og endringer"</i>

## **2. Egne refleksjoner av lærernes utsagn om egen praksis innen elevmedvirkning**

Samtalene i AG- gruppa bidro til erfaringsutveksling, den enkelte kunne "henge" seg på andres utsagn i gruppa, for formidling av egen praksis verbalt. Som deltagende observatør reflekterte jeg over utviklingen i samtalen mellom lærerne. For en lærer startet prosessen med utsagnet, *"det er lite medvirkning"*. Han deltok ikke videre i samtalen før de to andre hadde kommet med to/tre utsagn hver. Etter en stund, med videre samtalen i gruppa, uttalte han en egen praksis innen elevmedvirkning med at elevene evaluerte hans planer, *"planene blir evaluert av elevene på skjema"* og at han hadde elevmedvirkning gjennom *"fagsamtaler."* Han viste gjennom samtalen i AG- gruppa elevmedvirkning i egen praksis. Han ble bevisstgjort egen praksis da denne måtte gjøres eksplisitt for de andre lærerne i AG- gruppa. Her viser også lærernes utsagn fra dialogkonferanse II, "innspill fra lærerne til pedagogisk utviklingsplan" at det kan være ulike oppfatninger om hva elevmedvirkning er. Der svarte en gruppa lærerne at *"Elevene skal gis mulighet til å aktivt påvirke innholdet i sin egen skolehverdag"* til at *"eleven skal ikke være med på legging av års- eller periodeplaner i fagene (de har ikke forutsetninger for dette)"*.

### **3. Beskrivelse av lærdommen - generalisering**

Deltagerne delte erfaringer gjennom presentasjoner av egen praksis og diskusjon om elevdeltagelse i vurderingsarbeidet. Gjennom å benytte "sola", på tavla, ble prosessen og innholdet gjort eksplisitt for de andre lærerne. Det kognitive og det affektive kunne sammen bidra til en prosess som skapte en trygghet som kan være nødvendig for åpenhet i gruppa for videre læringsarbeid og åpen refleksjon som grunnlag for videre diskusjoner og etter hvert muligheter for diskurs i gruppa. I følge Grendstad (1986) er erfaringene overordnet det å høre om, se på, eller tenke over, møte med andres erfaringer er grunnlag for opplevelse. Den enkelte lærte av andres innspill, og ble mer bevisst egen praksis. Fordi andre snakket om sin praksis innen elevmedvirkning og gjennom diskusjonen av hverandres praksis. Prosessen dannet et fellesskap om hensikten med elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. Men også en felles forståelse av hva de la i begrepet.

*"Erfaring forutsetter direkte møte med noen. Erfaring går langt ut over det å høre om, se på eller tenke over. Det direkte møte med noen har en ganske annen virkning på meg enn bare å høre om det samme. Møte gir meg en opplevelse."* (Grendstad 1986 s. 136)

#### **Anvendelse i ny situasjon**

Etter innspillene fra lærerne i AG- gruppa var planen å benytte erfaringer i ny situasjon punkt 4 i erfaringslæringsløyfa figur 17. Før neste møte i AG- gruppa var det behov for innspill fra elevene. Et spørsmål var om elevenes erfaringer samsvarte med lærernes uttalelser om praksis? Prosessen i AG gruppa med å "prøve ut/ ny situasjon" j.fr figur 17 kommer rapporten derfor tilbake til i punkt 4.4.3. "Innspill om måloppnåelse fra tre byggfaglærere". Etter neste punkt i rapporten som er 4.4.2. "Innspill I om vurdering fra elever i VG2 byggteknikk".

#### **4.4.2 Innspill I om vurdering fra elever i VG2 byggteknikk**

Den 4. mars 2008 hadde jeg samtaler med en gruppe elever fra VG2-byggteknikk. I samtalen ble det benyttet pedagogisk sol (som beskrives i punkt 4.1.1 figur 18) for at elevene skulle komme i gang med innspill og egne meninger om lærernes praksis innen elevmedvirkning og vurdering.

## 1. Elevenes uttalte erfaring om elevmedvirkning, 4. mars 2008

Elevene fikk informasjon om at jeg og tre andre lærere fra BA- avdelingen ønsket å høre elevenes meninger om lærernes vurderingspraksis fra foregående skoleår. Da elevene gjennomført VG1BA. Elevene fikk en kort orientering om at hensikten med denne samtalen var å finne ut mer om elevenes erfaringer med elevdeltagelse i vurderingsarbeidet fra forrige skoleår. Elevene var positive til å være med i en dialog der jeg skulle skrive på tavla og elevene skulle snakke. Bakgrunn for dialogen med elevene var at:

- Elevene var litt over midtveis i gjennomføringen av VG2 byggteknikk.
- Alle var elever som hadde sin erfaring fra VG1BA på SVS.
- Av gruppa på åtte elever var seks kjent med pedagogisk sol.
- Jeg hadde ingen fast undervisning inneværende år med noen av elevene.
- Min status på skolen hadde endret seg. Fra å ha vært lærer våren 2007, var jeg nå blitt assisterende rektor.

Det ble tegnet to pedagogiske soler på ei tavle med spørsmålene;

1. Hvordan er/var du med i vurderingsarbeidet på VG1?

Elevene svarte at de hadde hatt ”*elevsamtaler med lærer*” og at det var ”*samtaler i gruppa*”.

2. Hvordan/hva ble dere vurdert etter i VG1?

Som svar på hvordan elevene mente de ble vurdert på i VG1? Var svarene som følger i nevnte rekkefølge: *Innsats, deltagelse, utførelsen av fag, prosjektframføring og prøver*

## 2. Egen refleksjon og analyse I

”*Innsats og deltagelse*” kom som svar fra elevene før elevene kom med stikkord som ”*utførelse av fag*” og måling i henhold til ”*prøver*”. Dette var svar som var i overensstemmelse med lærernes uttalelser om egen praksis, i punkt 4.4.1 ”*Erfaringer og praksis innen elevvurdering fra tre byggfaglærere*”. Der svarte lærerne på spørsmålet om hvordan deltar elevene i vurderingsarbeidet nå/i dag. Og en lærer uttalte egen praksis med holdningskrav og spørsmål til elevene, med utsagnet ”*innsats, holdninger og nøyaktighet, og jeg spør hvordan vil du vurdere din innsats i dag?*”

”*Elevsamtaler*” som uttales fra elevene kan ses på som det samme som ”*fagsamtaler*” også uttalt av lærer i forrige punkt 4.4.1. ”*Erfaringer og praksis innen elevvurdering fra tre byggfaglærere*”.

Det kan være at elevene har blitt påvirket av at innsatsen er viktig for karakteren? Eller det kan være en felles oppfatning blant lærere og elever om at innsats er viktig for karakterer i felles programfag i VG1BA?

### 3. Elevenes innspill om vurdering

Jeg fortsatte med tre pedagogiske soler på tavla med følgende innhold og rekkefølge for spørsmål til elevene:

1. Hva bør en kunne i bransjelære- og tegning for å få en firer?
  2. Hva bør en kunne i bransjelære- og tegning for å få en toer?
  3. Hva bør en kunne i bransjelære- og tegning for å få en sekser?
- For å få fire uttalte elevene at eleven må kunne: *”Helse, miljø og sikkerhet. Regne målestokk. Forstå tegninger. Tegne så bra at flere forstår hva du har tegnet”.*
  - For en toer var innspillene at du må kunne *”skrive litt, tegne litt og regne litt”.*
  - For en sekser sa elevene at *”alt må sitte”*

Det ble satt opp de samme spørsmålene som var i bransjelære- og tegning for faget produksjon:

1. Hva bør en kunne i produksjon for å få en firer?
2. Hva bør en kunne i produksjon for å få en toer?

For å få fire kom elevenes utsagn i følgende rekkefølge:

- *Vi må hjelpe hverandre, humør er viktig, holdninger, nøyaktighet, hvordan eleven arbeider, selvstendighet, HMS- benytte verneutstyr, riktig bruk av verktøy og holde avtaler.*
- For å få to i karakter sa elevene at *”en må kunne bruke verktøy, holde avtaler. Men at arbeidet kunne være unøyaktig, og at en kan være lite selvstendig”.*

### 4. Egen refleksjon og analyse etter elevinnspill om krav til karakterer

Samtalene med elevene 4. mars i punkt 4.4.2. ”fra elever i VG2 byggteknikk ” viser elevenes utsagn om hva de mener skal vektlegges i måloppnåelse i fag. Utsagnene viser at elevene ikke skiller orden og adferd fra fag når vi spør om hva som skal til for middels måloppnåelse.

Elevene uttalte: *”Vi må hjelpe hverandre, humør er viktig, holdninger, nøyaktighet, hvordan eleven arbeider, selvstendighet, riktig bruk av verktøy og holde avtaler.* Elevene uttaler en

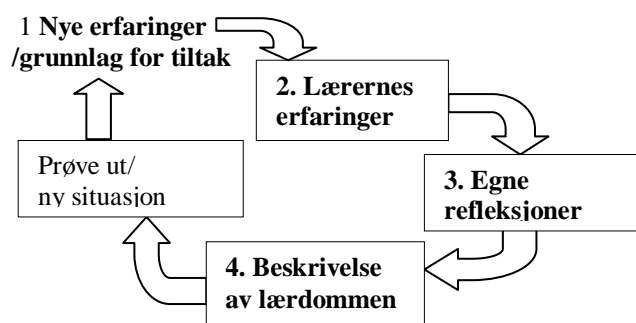


blanding av holdningsmål med ”vi må hjelpe hverandre”, ferdighetsmål med ”riktig bruk av verktøy”, og kunnskapsmål med ”HMS- benytte verneutstyr”. Skillet mellom fagmålene og læreplanens generelle del av læreplan er ut fra innspillene ikke eksplisitt for elevene. Elevene legger vekt på holdningsmål, ferdighetsmål og kunnskapsmål som en helhet. I punkt 4.1.3 ”Informasjon om ny vurderingspraksis -dialogkonferanse I” oppfattet lærerne endringer når de tolket ”Kunnskapsløftet”. Der beskrev lærerne det nye i ”Kunnskapsløftet” var at ”Innsats skal ikke tas med i betraktning.” Og at ”svake elever får ikke igjen for innsatsen”. Svarene viser behovet for å synliggjøre intensjonene i ”Kunnskapsløftet” for elevene, fordi kompetansemålene for fag skal være grunnlaget for måloppnåelse og for karaktersetning i fag.

Det var utfordrende å få elevene med aktivt i samtalen. Metoden med sola hadde vært vellykket med lærerne i AG- gruppa i punkt 4.4.1 ”Erfaringer og praksis innen elevvurdering fra tre byggfaglærere” i forrige tiltak, der hadde samtalen gått lett. Møte med elevene var annerledes. Elevene var tilbakeholdne og virket noe usikre på situasjonen. Innsamlingen av empiri fra elevene gjennom dialog var en utfordring. Situasjonen kunne være at elevene ønsket å gi meg svarene jeg ”ville” ha, og at elevene derfor var usikre i situasjonen.

#### 4.4.3 Innspill om måloppnåelse fra tre byggfaglærere

Det er valgt å benytte erfaringslæringssløyfa. Målet med møtene var at nye erfaringer for lærerne var med som grunnlag for nye tiltak. Møte i AG- gruppa 12. mars er en fortsettelse av 4.4.1 ”Erfaringer og praksis innen elevvurdering”



**Figur 19 Lærernes erfaringsutveksling om måloppnåelse**

##### 1. Nye erfaringer grunnlag for tiltak

Lærerne i AG- gruppas hadde uttalt seg om egen praksis i punkt 4.4.1 ”Erfaringer og praksis innen elevvurdering fra tre byggfaglærere”. Neste møte AG- gruppa ble gjennomført den 12. mars 2008. Lærernes erfaringer ble benyttet videre i arbeidet. Sammen med innspill fra

elevene 4.4.2.” Innspill I om vurdering med elever fra VG2 byggtteknikk”, dannet erfaringene grunnlag for diskusjoner i gruppa. I tillegg ble veiledningshefte fra Utdanningsdirektoratet (2007) ”Vurdering – et felles løft for bedre vurderingspraksis” diskutert i AG- gruppa ved innledningen til møte. Veiledningsheftet beskriver at kjennetegn på måloppnåelse skulle utarbeides med ” beskrivelser som knytter seg til flere kompetansemål av gangen,” og at ”kjennetegnene skal gjøre det enklere å identifisere hva elevene faktisk mestrer i forhold til målene.”

**2. Lærenes erfaringer – hva vektlegges for måloppnåelse i tegning- og bransjelære**  
AG- gruppa startet med spørsmålet. Hva skal til for å få karakteren 2 i tegning- og bransjelære? Punktene lærerne kom frem til gjengis i tabell 17.

**Tabell 17 Stikkord fra lærerne for karakteren 2**

Nummer	Utsagn fra lærerne i AG- gruppa om hva som skal til for å få karakteren 2 i tegning- og bransjelære
1	<i>Eleven er i en positiv fase, de er på vei mot noe, vi gir 2</i>
2	<i>Eleven må kunne forstå og lese litt på tegninger, men eleven må ikke nødvendigvis få til så mye selv av tegning</i>
3	<i>Eleven må kunne hente noe informasjon fra beskrivelser og eleven må kunne hente ut HMS- datablad fra internett</i>
4	<i>Eleven kan jobbe litt selvstendig og ta litt ansvar</i>
5	<i>Eleven må kunne skrive logg om utført arbeid med stikkord</i>
6	<i>Eleven må benytte arbeidstiden, lære om kostnader i bruk av tid og materialer</i>
7	<i>Eleven må bruke personlig verneutstyr</i>
8	<i>Eleven må kunne bruke tommestokk</i>

### **Beskrivelse av situasjonen for møte 25.mars 2008**

Dette møtet fortsatte med samme form for spørsmål som var oppe i møte 12. mars. Men med teksten ”hva kjennetegner kompetansen for en elev med karakteren 4 i tegning- og bransjelære?” Stikkordene/setningene fra lærerne gjengis i tabell 18.

**Tabell 18 Lærernes mening om kravene til karakteren 4 i tegning- og bransjelære**

Nummer	Utsagn fra lærerne i AG- gruppa om hva som skal til for å få karakteren 4 i tegning- og bransjelæren
1	<i>Eleven skal bruke personlig verneutstyr uten å bli minnet om det</i>
2	<i>Eleven skal ha det ryddig det han/hun arbeider</i>
3	<i>Eleven skal jobbe en del selvstendig uten å bli styrt</i>
4	<i>Eleven kan fortelle om og beskrive, lover og forskrifter innen HMS, verneombudets oppgaver, og partene i arbeidslivet</i>
5	<i>Eleven kan tegne skisser uten målestokk og tegninger i målestokk</i>
6	<i>Kan hente informasjon fra beskrivelse, kunne bruke informasjonen i praktisk arbeid</i>

### **3. Egne refleksjoner**

Beskrivelser av kjennetegn på måloppnåelse innen tegning- og bransjelære har gjennom innspill fra elevene og diskusjoner blant lærerne i AG- gruppa et foreløpig fundament å bygge videre på. Møtene i AG- gruppa har resultert i at lærerne utviklet en del punkter gjennom diskusjon omkring elevmedvirkning om hvordan under middels og middels måloppnåelse kan beskrives med ord for faget tegning- og bransjelære. Gjennom å snakke sammen over tid er det skapt en mer felles begrepsforståelse om vurderingens innhold og faglige krav for de ulike nivåer når det settes karakterer. Lærerne hadde startet med utveksling av erfaringer og praksis. Innspill fra elevene og tolkningsfellesskapet blant lærerne i AG- gruppa ga grunnlag for videre arbeid med kjennetegn på måloppnåelse og en ny fremtidig vurderingspraksis innen VG1 bygg og anleggsteknikk.

### **4. Beskrivelse av lærdommen**

Lærerne i gruppearbeidet argumenterte for sine utsagn. Egen logg viser: ”*Spesielt bidro arbeidet i AG- gruppa til å øke min egen kunnskap innen elevvurdering. Jeg fikk ta del i hva andre lærere vektlegger i sine vurderinger og hvordan elevdeltagelsen ble gjennomført i praksis.*” Som prosjektleder bidro de to prosessene, sammen med litteraturstudier, til presentasjonene som ble utarbeidet for gjennomføring av pedagogisk forum 2. april 2008 beskrevet i punkt 4.2.1. ”Innspill om vurderingsformer til lærerne ved Skarnes videregående skole”, der læringsprosessen, vurderingens hensikt og elevdeltagelse ble sentrale begreper innen vurdering for læring. Læreren i AG- gruppa var med på felles aktiviteter for alle lærerne ved SVS. Derfor ses punkt 4.1.3 ”Informasjon om ny vurderingspraksis til alle lærerne – dialogkonferanse I” som en del av grunnlaget for ny lærdom også i AG- gruppa.

#### **4.4.4 Innspill II om vurdering fra elever i VG2 byggtteknikk**

Andre innspill om vurdering fra elever ved VG2 byggtteknikk ble gjennomført 6. mai 2008. Utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse skulle baseres på egne erfaringer fra lærerne, innspill fra elevene og teori. AG- gruppa hadde fortsatt behov for å finne ut mer om hva elevene mente kravene til høy måloppnåelse burde være. Ut fra behov for mer informasjon ble en gruppe elever på VG2 byggtteknikk spurt ut med hjelp av pedagogisk sol. Elevene fikk spørsmål om hva de mente elever burde kunne for å oppnå høy måloppnåelse (karakteren 5 eller 6) i faget produksjon, og samme spørsmål i faget tegning- og bransjelære.

Elevene fikk også spørsmål om oppdelingen i ulike felles programfag i VG1BA. Tegning- og bransjelære har en markert teoretisk tilnærming og faget produksjon har en praktisk tilnærming. Mulig et noe kunstig skille når det er yrkesfaglig helhetlig kompetanse som skal vurderes.

### **Hva mente elevene ved VG2 byggteknikk om kravet til måloppnåelse for VG1 bygg- og anleggsteknikk?**

Situasjonen var lik den i punkt 4.4.2 ”Innspill I om vurdering med elever fra VG2 byggteknikk” med unntak av at jeg denne gangen benyttet elever som jeg underviste i bransjelære. Jeg vurderte at forrige samtale med VG2 elever ikke bidratt med nok empiri til videre arbeid. Spørsmålet var: Hva mener du skal til, for å få 5 eller 6 i tegning- og bransjelære? Svarene gjengis i tabell 19.

**Tabell 19 Elevenes innspill om kravene for høy måloppnåelse i tegning- og bransjelære**

Nummer	Utsagn fra elevene om hva som skal til for å få karakteren 5 eller 6 i tegning- og bransjelære
1	<i>Eleven må kunne utarbeide tegninger og søknader for byggesak</i>
2	<i>Eleven må kunne regne og tegne i målestokk med riktige symboler og målsetting</i>
3	<i>Eleven skal kunne bruke måleverktøy, kikkert og laser</i>
4	<i>Eleven skal kunne arbeidsmiljøloven og forskrifter som gjelder for (ikke mulig å tyde fra rådata)</i>
5	<i>Eleven skal planlegge helse, miljø og sikkerhetstiltak til egne arbeider</i>
6	<i>Levere inn alle arbeider som skal vurderes</i>

Spørsmålet var: Hva mener du skal til, for å få 5 eller 6 i produksjon? Svarene gjengis i tabell 20

**Tabell 20 Elevenes innspill om kravene for høy måloppnåelse i produksjon**

Nummer	Utsagn fra elevene om hva som skal til for å få karakteren 5 eller 6 i produksjon
1	<i>Følge regler for helse, miljø og sikkerhet</i>
2	<i>Riktig bruk av verktøy, f.eks kappe riktig med elektrisk verktøy</i>
3	<i>Måle og være nøyaktig</i>
4	<i>Høy innsats</i>
5	<i>Gode holdninger til faget</i>
6	<i>Yrkenes verktøy og materialer - Hvordan bruke ulike verktøy og materialer</i>
7	<i>Høy forståelse av faget</i>

For spørsmålet om oppdelingen mellom tegning- og bransjelære og produksjon svarte elevene at fordelene med vurdering i to fag var at ”Bransjelære er teori og produksjon er praksis. To karakterer viser ulikt gjennom å vise hva du kan eller hva du er sterk på.” videre svarte

elevene at oppdelingen er en *”fordel hvis du er god i enten teori eller praksis”, og ”mer variasjon med fagskille”*

Om ulemper med to ulike fag sa elevene at *”Fordi en elev må kunne teori for å kunne praksis”, ”Mindre helhet (avhengig av sammenheng for å få helhet)”, og ”mer papir”*

### **Refleksjon over elevenes innspill**

Flere av punktene for høy måloppnåelse er sammenfallende mellom de to fagene tegning- og bransjelære og produksjon. Spesielt innen helse, miljø og sikkerhet, her uttalte elevene *”Eleven skal planlegge helse, miljø og sikkerhetstiltak til egne arbeidere”* i bransjelære og *”Følge regler for helse, miljø og sikkerhet”* i produksjon. Her oppfatter jeg at skillet mellom teoretiske kunnskaper og praktisk anvendelse gjennom handling kan ses på som kunstig. Et annet eksempel kan være utsagnet om at i tegning- og bransjelære uttalte elevene at *”Eleven skal kunne bruke måleverktøy, kikkert og laser”* og i produksjon er det viktig med *”riktig bruk av verktøy, f.eks kappe riktig med elektrisk verktøy”*.

Innspillene viser at skille mellom teori og praksis innen de to fagene kan bli konstruert. Elevgruppa mener allikevel at det skal være skille mellom de to fagene. Elevene uttaler imidlertid noen fordeler innenfor helhetstenkning og kobling mellom teori- og praksis hvis vurderingen ble utført felles for begge fagene. Men elevene la vekt på fordelene med vurdering i to fag, spesielt for de som er sterke på ett av områdene uten å ha høy måloppnåelse i både teori og praksis. Og elevene mente variasjonen i skoledagen ble større med det skille to fag gir, noe elevene mente var positivt.

#### **4.4.5 Vurdering av innspillene fra lærere og elever**

Uttalelser både fra elever fra VG2 byggteknikk og lærere i AG- gruppa viser meninger om at holdninger og innsats bør være med som grunnlag for vurdering av måloppnåelse i fag. Elevene uttaler at høy måloppnåelse i produksjon bør kreve *”høy innsats og gode holdninger til faget”*. Lærerne uttaler at for å få 2 i faget produksjon bør elevene *”jobbe litt selvstendig og ta litt ansvar og at eleven må benytte arbeidstiden”*. For å få fire sier lærerne at eleven *”skal ha det ryddig der han/hun arbeider og at eleven skal jobbe en del selvstendig uten å bli styrt”*. Kompetansemålene i felles programfag for VG1BA er ikke eksplisitt for kravene til holdninger som her beskrives for måloppnåelse i fag. Krav til *”høy innsats og benytte arbeidstiden”* skal ikke måles innenfor kompetansemålet i henhold til læreplanverket for

Kunnskapsløftet (LK06). Det var få innspill om at læreplanmålene må inneholde eksplisitte holdningsmål i fag før elevens innsats og viste interesse skal trekkes inn i vurderingen av faglig kunnskap.

AG- gruppas lærere har erfaring fra arbeidslivet som utøvende fagarbeidere. Og elevene kan gjennom ett og et halvt år ha blitt påvirket av lærernes holdninger til innsats. Likevel er det sentrale spørsmål om kunnskap alene kan måle yrkeskompetanse i form av at elevene svarer på spørsmål eller skriver gode svar på papir. I formålet med læreplanen for felles programfag (s.1) står det skrevet. ”*Felles programfag skal gi elevene grunnleggende ferdigheter i bygg- og anleggsteknikk, og fremme arbeidsglede, gode arbeidsvaner og evne til samarbeid...*” Og videre ”*I opplæringen skal den enkelte møte flere av kravene som stilles til yrkesutøvelse på et grunnleggende nivå. Praktisk arbeid og helhetlige tverrfaglige arbeidsoppgaver skal vektlegges*”. Momentene er viktige for yrkesutøvelsen. Et spørsmål når kjennetegn på måloppnåelse skal utformes er hvor eksplisitt formålet med opplæringen, som beskrives innledende i læreplanen for VG1BA, er gjort i utformingen av kompetansemålene innen de to felles programfagene tegning- og bransjelære og produksjon.

#### **4.5 Kjennetegn på måloppnåelse for VG1 bygg- og anleggsteknikk**

Møtene i AG- gruppa, i perioden januar 2008 – juni 2008 dannet grunnlag for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse høsten 2008 - vinteren 08/09. Gjennom kartlegging av gjeldende praksis og med innspill fra elevene, samt deltagelse i dialogkonferanse I, ”Informasjon om ny vurderingspraksis til alle lærerne”, og dialogkonferanse II, ”Innspill fra lærerne til pedagogisk utviklingsplan”, hadde lærerne i AG- gruppa et felles fundament for utforming av kjennetegn på måloppnåelse. Kjennetegnenes innhold la til grunn kompetansemålene i læreplanen for felles programfag for VG1BA, i de to fagene tegning- og bransjelære og produksjon. Fremdriften i utarbeidelsen av kjennetegn på måloppnåelse vises i figur 20. ”Kjennetegn på måloppnåelse - fra papir til praksis”

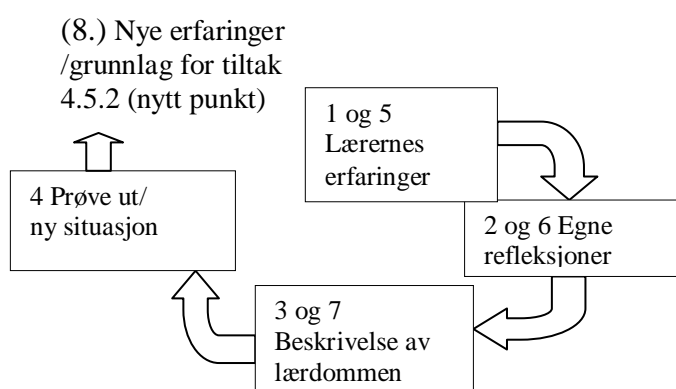


**Figur 20 Kjennetegn på måloppnåelse - fra papir til praksis**

#### 4.5.1 Utvikling av kjennetegn på måloppnåelse for bygg- og anleggsteknikk

Ett av prinsippene AG- gruppa jobbet etter var at kjennetegnene skulle være færre enn kompetansemålene i læreplanen. Det vil i følge utdanningsdirektoratet som beskrevet i punkt 4.4.3, "Innspill om måloppnåelse fra tre byggfaglærere", der beskrivelsen er at kjennetegnene skal bygge på prinsippene med " *beskrivelser som knytter seg til flere kompetansemål av gangen,*" og at " *kjennetegnene skal gjøre det enklere å identifisere hva elevene faktisk mestrer i forhold til målene.*"

Ett annet prinsipp var deling mellom de to fagene tegning- og bransjelære og produksjon. AG- gruppa valgte at enkelte kompetansemål kunne være med i kjennetegn som kunne bli tverrfaglige mellom de to felles programfagene. Det vil si at enkelte kompetansemål kunne bli med i flere kjennetegn. AG- gruppa ønsket ikke et kunstig skille mellom det som blir skrevet og uttalt i tegning- og bransjelære, og det som blir sagt og gjort i praksis i produksjon. Videre arbeid med utvikling av kjennetegn på måloppnåelse følger erfaringslæringsløyfa i figur 21. "Erfaringslæringsløyfa som grunnlag for utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse".



**Figur 21 Erfaringslæringsløyfa som grunnlag for utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse**

##### 1. Erfaringsgrunnlag for utarbeidelse av kjennetegn

Møte i AG- gruppa 11. november 2008 hadde som formål å starte med tekster for kjennetegn på måloppnåelse i fag. Lærerne hadde hver for seg jobbet med forslag til struktur for oppsettet av kjennetegnene på papir. To av forslagene gjengis her i rapporten.

En lærer i gruppa hadde utarbeidet forslag til tre kjennetegn for middels måloppnåelse i faget produksjon. I kjennetegnene hadde han inkludert fem læreplanmål for å komme frem til tre kjennetegn på måloppnåelse. Forslagene gjengis i tabell 21.

**Tabell 21 Foreløpig forslag I - kjennetegn for middels måloppnåelse**

Kompetansemål Eleven skal kunne:	Forslag til kjennetegn med middels måloppnåelse
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>velge egnet verktøy og maskiner knyttet til enkle arbeidsoppgaver innen bygg- og anleggsteknikk</i></li> <li>• <i>bruke verktøy og utstyr på en riktig måte i følge regelverk og normer</i></li> </ul>	Kandidaten velger og bruker det mest grunnleggende av verktøy og utstyr som blir benyttet innen bygg- og anleggsteknikk på riktig måte
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>velge, bruke og bearbeide materialer som benyttes i enkle konstruksjoner innefor bygg- og anleggsteknikk</i></li> <li>• <i>beskrive egenskapene og bruksområdene til materialene som brukes i en arbeidsoppgave og beskrive alternative materialvalg</i></li> </ul>	Kandidaten velger, bruker og bearbeider de fleste materialene som benyttes i enkle konstruksjoner etter noe veiledning. Han/hun kan også ved hjelp av oppslagsverk og lærebøker dokumentere egenskapene og bruksområdene til disse.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>motta, håndtere og lagre materialer og utstyr på en hensiktsmessig måte og i henholdt til regelverk</i></li> </ul>	Under veiledning kan kandidaten motta, håndtere og lagre materialer på en hensiktsmessig måte. Han/hun er i stand til å bruke materialene miljømessig og økonomisk

En annet lærer hadde utarbeidet forslag til måloppnåelse på tre nivåer ut fra seks læreplanmål i faget produksjon og ett læreplanmål fra faget tegning- og bransjelære. Læreplanmålene gjengis i tabell 22.

**Tabell 22 Læreplanmål som utgangspunkt for eksempel på kjennetegn**

Fag	Kompetansemålene er at eleven skal kunne:
Produksjon	bruke verktøy og utstyr på en riktig måte i følge regelverk og normer
Produksjon	foreta risikovurderinger og utføre arbeidet etter regler for helse, miljø og sikkerhet
Produksjon	forklare og bruke ergonomisk riktige arbeidsteknikker og arbeidsstillinger
Produksjon	finne frem til og følge produktdatablad og HMS- datablad
Produksjon	følge gjeldende rutiner for arbeidsoppgaver
Produksjon	utføre livreddende førstehjelp
Tegning- og Bransjelære	planlegge helse-, miljø- og sikkerhetstiltak for arbeidsoppgaver som skal utføres

De tre kjennetegnene utarbeidet med utgangspunktet i kompetansemålene i tabell 22 gjengis i tabell 23.



**Tabell 23 Foreløpig forslag II - kjennetegn med middels måloppnåelse**

Måloppnåelse	Forslag til kjennetegn på måloppnåelse
Under middels måloppnåelse	<i>Elevens navn ... benytter personlig verneutstyr til egne arbeider og følger rutiner som kreves for å arbeide sikkert. ... tar hensyn til medelever og kjenner til de ulike farer som er forbundet med å arbeide med farlige stoffer- maskiner- og verktøy som kan skade mennesker...</i>
Middels måloppnåelse	<i>Elevens navn ... viser gjennom praktisk arbeid en trygg- og sikker måte å gjennomføre arbeidsoppgavene på både ovenfor seg selv og for sine omgivelser. ... avdekker risiko, planlegger sikkerhet og gjennomfører arbeidsoppgaver i henhold til ulike regler og krav som tar hensyn til farlige stoffer, og maskiner og verktøy som kan føre til skade på mennesker, miljø og gjenstander...</i>
Over middels måloppnåelse	<i>Elevens navn ... følger kravene til helse- miljø og sikkerhet i planleggingen og gjennomføringen av ulike arbeidsoppgaver. ... vurderer i gjennomføringen av arbeid ulike alternative løsninger for å løse oppgaver på en sikker måte, dette for å hindre fare for skader på seg selv, medelever, miljøet og andre gjenstander. Viser ansvar gjennom å planlegge HMS- tiltak i henhold til internkontrollforskriften til felles nytte for seg selv og andre. Kan redegjøre for melderutiner ved ulykker og utføre livreddende førstehjelp ved arbeidsulykker.</i>

## 2. Egne og AG- gruppas refleksjoner om forslag til kjennetegn

De tre kjennetegnene i tabell 21, "Foreløpig forslag I", favnet om 5 av 11 læreplanmål i faget produksjon. Som utgangspunkt for middels måloppnåelse vil oppbyggingen resultere i behov for tre eller fire kjennetegn til. Dette vil gi seks – syv kjennetegn pr. nivå i faget produksjon. For å dele inn i under middels, middels og over middels vil dette gir 18 – 21 kjennetegn på måloppnåelse for hvert av de to fagene tegning- og bransjelære og produksjon. AG- gruppa mente kjennetegnene var noe reproduksjon av læreplanmålene, og var ikke sikre på nytteverdien for elevene.

Målenes kjennetegn på måloppnåelse i tabell 23, "Foreløpig forslag II", følger forslagene fra elevene punkt 4.4.4. "Innspill II om vurdering fra elever i VG2 byggteknikk" og lærerne i punkt 4.4.3, "Innspill om måloppnåelse med tre lærere i bygg- og anleggsteknikk", innen kategorien HMS. Måloppnåelsen favner omkring halvparten (6 av 11) av læreplanmålene i faget produksjon. Gruppa mente det var et godt utgangspunkt, men at det enkelte kjennetegn favnet noe bredt, og at beskrivelsen av måloppnåelsen ble noe "tungt" forklart, spesielt for en elev med høy måloppnåelse i faget. Likevel kunne oppbyggingen være logisk ut fra en beskrivelse av faglig nivå for en elevs mestring.

Målene i tabell 23 "Foreløpig forslag II - kjennetegn med middels måloppnåelse" tar hensyn til elevenes utsagn for karakteren 3 eller 4 med at "*eleven skal planlegge helse, miljø og sikkerhetstiltak til egne arbeider*". For å få karakteren 5 eller 6 i produksjon sa elevene at de

skal kunne ”Følge regler for helse, miljø og sikkerhet.” Forslaget i tabell 23 er noe ”strammet til” sett opp mot lærernes innspill for HMS, punkt 4.4.3”

Lærerne mente videre i tabell 24, ”Lærernes mening om kravene til karakteren 4 i tegning- og bransjelære”, at for å få 4 er det HMS krav om at ”eleven skal bruke personlig verneutstyr uten å bli minnet om det” og at ”Eleven skal ha det ryddig der han/hun arbeider”

### **3. Beskrivelse av lærdommen - generalisering**

Grunnlagsdataene som kom inn fra elever og lærere i underpunktene av 4.4, ”Grunnlag for utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse”, var ikke systematisert eller kategorisert før videre arbeid i gruppa ble gjennomført. For å komme videre tok gruppa en diskurs om hvilke læreplanmål som kunne være ”beslektet”? Hvilke læreplanmål vil det for elevene være naturlig å kunne ha fokus på samtidig når kompetansen skulle formidles mellom lærer og elev.

Det utartet seg tre kategorier innen fagene tegning- og bransjelære, og tre kategorier i faget produksjon som kunne være ryddig i formidlingen av kompetanse til elevene gjennom kjennetegn på måloppnåelse. Disse tre kategoriene for produksjon ble 1) materialer og verktøy, 2) helse- miljø- og sikkerhet (HMS) og 3) rutiner og instruksjoner. For tegning- og bransjelære ble de tre kategoriene 1) Praktisk bruk av tegninger - og beskrivelser 2) Tegningsforståelse og 3) Arbeidslivet.

Fra et syn om å favne om alt på en gang, med tanker om en sammenslåing av fagene tegning- og bransjelære og produksjon til ett fag med få kjennetegn. Til en oppdeling for hvert læreplanmål med tre ulike kjennetegn pr mål, hadde prosessen bidratt til behov for kategorisering av læreplanmålene i det enkelte fag. Det var behov for en mer eksplisitt formidling til elevene om måloppnåelse på ulike nivåer. Vurderingens hensikt med konkrete framovermeldinger om hva eleven skulle arbeide videre med, kunne bli tilslørt hvis det ble for mange hensyn å ta i det enkelte kjennetegn.

Arbeidet fra november i punkt 4.5.1. ”Utvikling av kjennetegn for Vg1 bygg- og anleggsteknikk- november 2008” fortsatte i desember 2008. Det var behov for å kategorisere

kompetansemålene i læreplanen, og jobbe videre individuelt med forslag til kjennetegn på måloppnåelse i de to fagene tegning og bransjelære og produksjon.

#### 4. Anvendelse i ny situasjon

Læreplanmålene i tegning og bransjelære og produksjon ble kategorisert i tre retninger for hvert fag.

For produksjon

1) materialer og verktøy, 2) helse- miljø- og sikkerhet (HMS) og 3) rutiner og instruksjoner.

For tegning- og bransjelære ble de tre kategoriene:

1) praktisk bruk av tegninger - og beskrivelser 2) tegningsforståelse og 3) arbeidslivet

Lærerne i AG- gruppa fikk hver for seg i oppgave å utarbeide forslag til kjennetegn innen en av de tre kategoriene. Et forslag var å følge malen som vist i tabell 25, "Forslag til mal for kjennetegn for måloppnåelse".

**Tabell 24 forslag til mal for kjennetegn på måloppnåelse**

<b>Måloppnåelse</b>	<b>Kjennetegn på måloppnåelse</b>
Under middels måloppnåelse ( karakteren 2)	Kjennetegn.....
Middels måloppnåelse (karakter 3 eller 4)	Kjennetegn.....
Over middels måloppnåelse (5 og 6)	Kjennetegn.....

#### 5. Nye erfaringer

Møte 17. desember 2008 var en gjennomgang av forslag til kjennetegn på måloppnåelse i fag fra de tre lærerne i AG- gruppa. Lærerne hadde sendt inn sine forslag elektronisk slik at dette kunne sammenstilles for å få et felles dokument å jobbe ut i fra. Hensikten med møte var å få til en diskurs om nivået og innholdet i kjennetegnene, som noe felles alle i gruppa kunne stå inne for. Velger her ett av forslagene som ble gjenstand for diskurs. Forslag til kjennetegnene på måloppnåelse gjengis i tabell 25, "Forslag til kjennetegn på måloppnåelse i bygg- og anlegg".

## Forslag til kjennetegn 1 på måloppnåelse i faget produksjon for ”materialer og verktøy”

Eleven skal kunne;

- *velge egnede verktøy og maskiner knyttet til enkle arbeidsoppgaver inne bygg- og anleggsteknikk*
- *velge, bruke og bearbeide materialer som benyttes i enkle konstruksjoner innenfor bygg- og anleggsteknikk*
- *bruke verktøy og utstyr på en riktig måte i følge regelverk og normer*
- *beskrive egenskaper og bruksområder til materialene som brukes i en arbeidsoppgave og beskrive alternative materialvalg*
- *motta, håndtere og lagre materialer og utstyr på en hensiktsmessig måte og i henhold til regelverk* (Læreplan i felles programfag VG1 bygg- og anleggsteknikk 2006)

**Tabell 25 Forslag til kjennetegn på måloppnåelse i bygg- og anleggsteknikk**

<b>Grad av måloppnåelse</b>	<b>Kjennetegn på måloppnåelse</b>
<b>Under middels måloppnåelse</b>	Eleven kjenner navnet på de enkleste verktøyene og kjenner navn og bruksområder til de mest grunnleggende materialene. Eleven kan bearbeide relevante materialer under veiledning.
<b>Middels måloppnåelse</b>	Eleven velger og bruker det mest grunnleggende av verktøy og utstyr til bearbeiding av de fleste materialer som benyttes i enkle konstruksjoner. Eleven kan også ved hjelp av oppslagsverk og lærebøker dokumentere egenskapene og bruksområdene til materialene. Under veiledning kan kandidaten motta, håndtere og lagre materialer på en hensiktsmessig måte.
<b>Over middels måloppnåelse</b>	Eleven er trygg i sine valg og bruker på en sikker måte verktøy og utstyr til bearbeiding av materialer som benyttes i enkle konstruksjoner. Eleven bearbeider og håndterer materialer på en fagmessig og økonomisk måte i tillegg til å beskrive egenskaper- og bruksområder for valgte materialer. Eleven kan foreslå alternative valg av materialer til arbeidsoppgavene. Eleven mottar, håndterer og lagrer materialer på en hensiktsmessig måte.

### 6. Analyse og refleksjon

Kjennetegnene til måloppnåelse som var foreslått ble analysert i gruppa. Det ble gjort forsøk på å sette seg inn i elevenes situasjon, og forsøkte å leste kjennetegnene med utgangspunkt i en 16 årings erfaringer og kunnskaper innen bygg- og anleggsteknikk. ”*Justering av ord som at grunnleggende materialer ble endret til de mest brukte materialer og kandidaten ble endret til eleven.*” Kompetansemålene ble diskutert og enkelte kunne bli med i flere kjennetegn der de naturlig passet inn sammen med andre kompetansemål for andre kjennetegn. For eksempel vil læreplanmålet med at ”*eleven skal kunne bruke verktøy og utstyr på en riktig måte i følge regelverk og normer.*” være riktig og ha med også når det skulle utarbeides kjennetegn på måloppnåelse innen helse-, miljø- og sikkerhet.

## 7. Beskrivelse av lærdommen

AG- gruppa hadde jobbet med utgangspunkt ut fra egne erfaringer og innspill fra elevene. Gjennom å utarbeide forslag til kjennetegn på måloppnåelse, der flere kompetansemål ble tatt hensyn til i samme kjennetegn, ble det gjennomført diskusjoner som endte i diskurs. Diskursen ble om hva kompetansemålets ulike nivåer innen måloppnåelse ville bety i praksis for elevene.

Tolkningsfellesskapet i AG- gruppa bidro til at lærerne i gruppa arbeidet for en felles tolkning av kompetansemålenes innhold, og krav til ulik måloppnåelse for elevene. En lærer beskriver følgende fra innlevert logg. *”Selve utarbeidelsen og måten det er gjort på syntes jeg har hvert meget bra. Jobbe i gruppe sammen med det å jobbe individuelt med skrivingen og utarbeidelsen har fungert veldig bra. Sitte og lage kjennetegn helt på egenhånd uten innspill og andres syn/tanker rundt disse hadde vært vanskelig for meg.”* Logen viser en trygghet på å kunne jobbe fritt i prosessen med at vedkommende stoler på at andre kommer med innspill, syn og tanker om ulike forslag kjennetegnene som blir utarbeidet.

En lærer beskriver hvordan han har opplevd arbeidet i gruppa på følgende måte *”Lærer mye om det å vurdere måloppnåelse, har følt at jeg kanskje ikke bidrar så mye i prosessen. Jeg sitter likevel med en følelse av at mine tanker og meninger har preget samarbeidet positivt. Dette skyldes et godt kollegialt samarbeid, tror jeg.”* Dette bekreftes av mine observasjoner. Den enkeltes bidrag bør ikke føles som betydelig fordi alle slipper til med sine innspill og synspunkter og prosessene tar tid. Likevel har den enkeltes bidrag betydelig sett opp mot at det er fire personer som deler erfaringer og kommer med innspill. *”Som observatør er ikke min erfaring at vedkommende ikke har deltatt like mye som de andre, han har på lik linje med andre kommet med konkrete forslag til kjennetegn og deltatt i diskursen om innhold og bredde i kjennetegnene som er foreslått.”*

### 4.5.2 Ferdigstilling og utprøving av kjennetegn med elever på bygg- og anleggsteknikk

Det var ca 60 elever som gjennomførte VG1BA på SVS i skoleåret 2008 – 2009. For presentasjonen velges implementeringen gjennomført av en kontaktlærer sammen med ca. 15 elever. Læreren har som en av deltagerne i AG- gruppa vært med og utviklet kjennetegn på måloppnåelse. Grunnen til at denne gruppa velges er fordi læreren har dokumentert prosessen med egen logg og skriftlige tilbakemeldinger om kjennetegnene fra elevene.

Generelt om denne gruppa med elever kan det sies at 1) gruppa er en av fire tilnærmet like grupper med VG1BA på SVS, 2) elevene var i oppstarten av termin 2 når arbeid i gruppa starter med kjennetegn på måloppnåelse i fag, og 3) notatene er skrevet da implementeringen startet opp blant elevene.

### **Læreren**

Lærerens logg for presentasjon av kjennetegnene for gruppa viser

*”Første reaksjon var meget blandet, noen kommentarer var for eksempel. ”skal alle stryke nå” eller ” er dette alt vi skal kunne, dette er da lett” Jeg tolket det der og da at de som hadde lest i gjennom og forsto det syntes dette var ok. Etter en del diskusjon ble flertallet enige om at kjennetegnene er veldig konkrete og klare i forutsetningene for karaktersetningen,”*

### **Elevene og læreren 3 uker senere**

Tre uker senere gikk læreren grundig gjennom alle kjennetegnene sammen med elevene. Han skriver at han stort sett bare fikk positive reaksjoner fra elevene. Men det var et par kommentarer fra elevene som beskrives med følgende fra lærerens logg som beskriver elevutsagn. *”Nå blir det vanskeligere å få gode karakterer”*. Dette ble imidlertid korrigert av andre elever som sa at *”dette er fine greier, nå vet vi hva vi skal vite for å være best.”*. I tillegg fikk læreren noen reaksjoner på at elevene ikke hadde fått undervisning i alt de skulle kunne. Dette hadde læreren forklart med at det fortsatt sto igjen deler av opplæringen inneværende år og at dette ville komme etter hvert.

### **Elevenes vurdering av seg selv med kjennetegn på måloppnåelse**

Elevgruppa arbeidet med en runde der elevene fikk vurdere seg selv opp mot kjennetegn på måloppnåelse i produksjon.

Elev 1 skriver; *Jeg syntes jeg fortjener karakteren 4 fordi:*

- *jeg kan velge å bruke relevante verktøy og utstyr til bearbeiding av de materialene som benyttes i enkle konstruksjoner*
- *Jeg kan håndtere og lagre materialer på en hensiktsmessig måte ved/under veiledning.*
- *Jeg kan bruke verneutstyr til egne arbeider og følge rutiner som kreves for arbeid sikkert*
- *Jeg kan avdekke risiko og planlegge sikkerhet”*

Elev 2 skriver: *Jeg fortjener karakteren fem eller fire*

- *Jeg er sikker i valg av verktøy*
- *Jeg håndterer materialer – kan bli bedre med materialene da jeg slurver litt.*
- *Jeg bruker verneutstyr på verkstedet.*
- *Arbeider trygt og sikkert, tenker på sortering av materialer. Slurver litt med bruk av brille/maske*
- *Føler jeg får til det meste stort sett hele tiden.*
- *Jeg gjør risikovurderinger og tenker meg om to ganger.”*

Elev 3 skriver: *”jeg mener jeg fortjener 3/4*

- *Jeg forstår oppgavene når vi får dem og får vite hva vi skal starte opp med.*
- *Hvis medelever trenger hjelp hjelper jeg dem gjerne hvis jeg kan oppgaven.*
- *Jeg jobber med minst mulig svinn av materialene.*
- *Jeg spør ofte om hjelp men prøver mitt beste på de oppgavene vi får, det vil jeg fortsette med. Jeg ønsker å jobbe mer nøyaktig og benytte verneutstyr.”*

### **Vurdering og kommentarer til implementeringsfasen for kjennetegn**

Elevene har plukket litt fra tre ulike kjennetegn da de skal beskrive egen måloppnåelse. De har ikke skilt mellom 1. materialer og verktøy. 2. helse, miljø og sikkerhet og 3. rutiner og instruksjoner. De har listet opp litt av hvert i en og samme tekst. Dette er i samsvar med at kjennetegnene sammen skal danne grunnlag for måloppnåelse i fag. Det som gjenfortelles av elev 1 og elev 2 er nær en gjengivelse av tekstene i kjennetegnene.

Elev 3 har med seg litt fra ”den generelle del av læreplanen” med at *”hvis medelever trenger hjelp hjelper jeg dem gjerne hvis jeg kan oppgaven.”* Dette viser en refleksjon av egen kompetanse der holdningsmål blir en del av en helhetlig kompetanse. Det er kun elev 3, og en til av 12 elever, som har med momenter om holdninger når de skal beskrive sin egen kompetanse. Alle elevene som ga tilbakemelding, benyttet tekstene i kjennetegnene når de har angitt begrunnelsen for hva de mener de burde ha i karakter. Kompetansemålene som kjennetegnene er utarbeidet i henhold til har ikke eksplisitte holdningsmål, en årsak til at elevene ikke tar holdninger med i betraktningen av sin måloppnåelse. Dette er i henhold til ”Kunnskapsløftets” intensjoner om at holdninger skal adskilles fra kunnskapsmålene og ferdighetsmålene for oppnådd måloppnåelse i fag.

## 5.0 Vurdering og drøfting av utviklingsprosessen og metodevalg

Kapittel 5 er drøftinger av gjennomførte FoU- arbeider ved Skarnes videregående skole (SVS) som hadde som mål å utvikle ny vurderingspraksis blant lærerne. Det er foretatt undervisningsvurderinger i gjennomføringen av tiltakene i kapittel 4. Derfor vil det i kapittel 5 legges vekt på analyser for om problemstillingene er besvart, og hvordan utviklingsarbeidet ved SVS er gjennomført. I tillegg er det drøftet mulige konsekvenser, innen elevvurdering på sikt, som en følge av innføringen av en vurderingspraksis i henhold til ”Kunnskapsløftet”. Drøftingen er delt inn med to hovedpunkter.

5.1 Drøfting av om problemstillingene er besvart.

5.2 Drøfting av anvendte metoder og organisasjonsutviklingsprosessen

Drøftingen vil bære preg av egen kompetanseutvikling, egne meninger og tanker om pedagogikk i skolen generelt. Mitt yrkespedagogiske utgangspunkt vil sannsynligvis prege tilnærmingen til teori om vurdering for læring. I tillegg er jeg av den oppfatning at min deltagelse i utviklingen av ny vurderingspraksis har påvirket resultatene av endringsprosessene på SVS. Både som leder på skolen og som deltager i to arbeidsgrupper, skolens ledergruppe og arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk (AG- gruppa).

### 5.1 Drøfting av om problemstillingene er besvart

Mastergradsprosjektet har to problemstillinger som jeg velger å drøfte hver for seg før drøftingen omhandler ”Kunnskapsløftets” betydning for en ny vurderingspraksis. Drøftingen av problemstilling I vil også være gjeldende for problemstilling II fordi lærerne i arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk (AG- gruppa) er en del av lærerne som omfattes av problemstilling I. Problemstillingen I er: *Hvordan kan nye krav til elevvurdering, erfaringer fra lærerne og innspill fra elevene, danne grunnlag for ny vurderingspraksis på Skarnes videregående skole?*

**I arbeidet med problemstilling 1** uttalte lærerne at det var viktig ”å begynne tidlig med formativ vurdering, da blir elevene bevisste.” Og i følge Dale og Wærness (2006) gir Opplæringslova føringer for at en av skolens oppgaver er å fremme grunnlag for livslang læring hos den enkelte elev gjennom utvikling av læringsstrategier. ”Skolen skal stimulere elevene og lærlingane/lærekandidatane til å utvikle egne læringsstrategiar og evne til kritisk



*tenking*” (Opplæringslova § 1-2 ). Læringsstrategi som en del av fagkompetansen er at elevene kan løse problemer gjennom å planlegge, gjennomføre, reflektere og erverve ny kunnskap i fagene og ”*læringsstrategier er vesentlig i arbeidet med å legge til rette for livslang læring...*” (St. melding nr. 30 s.36). Det ble i tillegg fremhevet fra lærere og ledere at det var viktig og ”*følge opp med rask tilbakemelding til elevene med anbefaling om videre arbeid*”. Fokuset for en ny vurderingspraksis hadde støtte i vurderingsteorien. Der beskrives det at formative vurderinger og framovermeldinger må være tydelig og relatert til læringsmålet. Slik at eleven kan bevisstgjøres målet for det videre arbeid. Gjennom ansvarliggjøring kan eleven ta ansvar for egen læring. Slik kan formativ vurdering virke motiverende for elevens videre læringsarbeid. Behovet for denne vurderingspraksisen får støtte av forskere som ser positivt på mer formativ vurdering i norsk skole (jfr. Dale og Wærness 2006; Engh, Høihilder og Dobson 2007; Lauvås 2007). De skriver om at økt bruk av formativ vurdering er veien å gå, ikke minst bidrar vurdering for læring til en forankring av motivasjon hos den lærende. Kvaliteten på vurderingsarbeidet kan videreutvikles gjennom lærernes erfaringer og økende innsikt gjennom å benytte varierte vurderingsformer (jfr. Imsen 1998; Smith 2007; Kvale 2007).

Nye krav til lærerne gjennom lokale mål i pedagogisk utviklingsplan kan stimulere elevene til kritisk tenkning. Mål 1 er at ”*elevene skal løpende vite hvordan de ligger an i det enkelte fag.*” Målet krever at læreren skal gi tilbakemelding til elevene om elevens faglige utvikling underveis i læreprosessen. Fokuset i samtalene skal ta utgangspunkt i det eleven kan for å danne grunnlag for nye mål og videre læring. Sammen med mål 2 om at ”*elevene skal kjenne kravene til ulik måloppnåelse i de enkelte fag*”, settes det i tillegg eksplisitte krav til at alle lærere skal klargjøre kravene til ulik grad av måloppnåelse for elevene ved starten av det enkelte skoleår. På SVS skal lærernes opplæring av elevene være preget av vurdering for læring, med krav til lærerne om hyppigere tilbakemeldinger. En praksis som skal påvirker elevenes refleksjoner rundt egne arbeider og hvilken måloppnåelse elevene har. ”*Evnen til refleksjon henger sammen med evnen til å anvende effektive læringsstrategier*” (Engh, Dobson og Høihilder 2007 s. 63).

For å besvare problemstilling I ble det lagt vekt på metoder som inkluderte alle lærerne ved SVS over tid. En ny praksis som skulle vektlegge formative vurderingsformer med fokus på vurdering for læring ville berørt alle lærerne. I tillegg hadde ledergruppa ved skolen

betydning for en ny vurderingspraksis. Spesielt for utviklingen av mål til pedagogisk utviklingsplan for skoleåret 2008 – 2009, både gjennom diskusjoner og diskurs.

I **dialogkonferanse I** ble alle lærerne informert om behovet for ny vurderingspraksis ved SVS. Fordi lærere i starten av prosessen fikk i oppgave selv å gi innspill for hva som var nytt i læreplanverket for "Kunnskapsløftet" sett i forhold til Reform-94 (R-94) dannet det seg en forståelse blant lærerne om nødvendige endringer innen egen vurderingspraksis. Lærerne oppdaget nye krav til vurdering som kom til uttrykk i starten av utviklingsarbeidet med innspill som, *"undervisvurderinger skal gis løpende"* og at *"det som skal vurderes er den kompetansen som eleven har oppnådd på tidspunktet for vurderingen."* Om R-94 sa lærerne at det ble lagt *"mer vekt på den generelle del av læreplanen"* og at *"R-94, tar mer hensyn til innsats"* lærerne uttalte at *"det skal ikke tas hensyn til helhetlig kompetanse i "Kunnskapsløftet" på samme måte som i R-94."* Lærerne var delaktige i fellesmøter og dialogkonferanser. Noe som bidro til at lærerne oppdaget og diskuterte "Kunnskapsløftets" føringer og nye krav til elevvurdering i forskriften til opplæringslova sett i forhold til egen praksis og egne erfaringer.

**Dialogkonferanse II** bidro til lærernes innspill om en ny vurderingspraksis og elevmedvirkning. Sammen med ledergruppas arbeider dannet innspillene grunnlag for empirien som ble bakgrunn for innholdet i pedagogisk utviklingsplan for SVS. Planen bidro til synliggjøringen av en ny felles vurderingspraksis for skolen. Ledergruppa la vekt på tre momenter. Dette var 1) *"gode planer med tydelige mål"*, 2) *"gode vurderingskriterier"* og 3) *"å følge opp med rask tilbakemelding til elevene med anbefaling om videre arbeid"*. Dialogkonferanse II viste også at lærerne mente at elevmedvirkning vil være av vesentlig betydning for at skolen skulle lykkes med innføring av en ny vurderingspraksis. Lærerne uttalte at elevene skal *"være med å diskutere valg av læringsmetode, og at elevene bør inkluderes i sin egen vurdering i forhold til konkrete mål"*. Og videre at *"elevene skal gis mulighet til å aktivt påvirke innholdet i sin egen skolehverdag"*. I følge Imsen (1998) og Smith (2007) er indre motivasjon ofte knyttet til prosessen rundt lærings situasjonen. En viktig faktor for indre motivasjon er å bli sett, være trygg og få oppmerksomhet. Elever som finner glede i læreprosessen og som tilfredsstilles ved å etablere ny kunnskap er indre motiverte. Lærere på SVS skal se og invitere elevene til å delta i læringsprosessen, noe som skal bidra til større muligheter for å vekke indre motivasjon.

**Dialogkonferanse III** med eksterne innspill fra HiL om ”elevvurdering på rette spor”, og deling av erfaringer, bidro til fokus på vurderingens hensikt. Noe som førte til diskusjoner om hvordan tilbakemeldinger til elevene kunne styrke opplæringen for den enkelte elev. Det ble innspill fra lærerne i fellesmøte om måloppnåelse over hele skalaen. Noe som i følge Dale og Wærness (2006) kan bidra til motivasjon og utviklingen av læringsstrategier hos elevene. Elevenes læreforutsetninger og konteksten i vurderingssituasjonen ble diskutert. Blant annet med innspill fra lærerne om at *”både fag, kontekst og elev vil påvirke vurderingssituasjonen”* og *”det varierer fra elev til elev, noen har større behov en andre”*. Dialogkonferanse III bidro også til en reforankringen og ble en del av brukerforankringen og implementeringen av ny vurderingspraksis blant alle lærerne. Lærerne var brukerne av resultatene som var målene i utviklingsplanen for SVS. Involvering og reforankring undervegs i prosessen er også viktig for implementeringen (jfr. Levin og Klev 2002; Bjerknes 2005; Innbjør og Kleiveland 2007). Etter diskusjon om tilbakemeldinger i dialogkonferanse III tolket jeg en enighet blant lærerne om at *”tilbakemeldinger bør sete eleven i refleksjon, læreren bør ta ut fokusområder og spille disse opp mot elevens egenvurdering”*.

**Problemstilling II er:** *Hvordan kan lærerne ved Skarnes videregående skole utvikle kjennetegn på måloppnåelse for å vurdere elevene ved Vg1 bygg- og anleggsteknikk slik at det er en felles vurderingspraksis med en reell elevmedvirkning?*

For å besvare problemstilling II ble det arbeidet i AG- gruppa med innspill fra elever fra VG2- byggtteknikk. I starten av arbeidet med kjennetegn på måloppnåelse uttalte både lærere og elever at innsats og faglig interesse er viktig for vurderinger som skal foretas i felles programfag innen bygg- og anleggsteknikk. Elevene uttaler at det bør kreves *”høy innsats og gode holdninger til faget”* for å oppnå karakterer for høy måloppnåelse. Og lærerne uttalte at elever med middels måloppnåelse *”skal ha det ryddig det han/hun arbeider og at eleven skal jobbe en del selvstendig uten å bli styrt”*.

Elevenes og lærernes innspill til krav for helhetlig kompetanse blir støttet av formålet med *”Læreplan i felles programfag i VG1 bygg- og anleggsteknikk”* (s.1), der står det skrevet. *”Felles programfag skal gi elevene grunnleggende ferdigheter i bygg- og anleggsteknikk, og fremme arbeids glede, gode arbeidsvaner og evne til samarbeid”* og videre står det i læreplanen at det *”i opplæringen skal den enkelte møte flere av kravene som stilles til*

*yrkesutøvelse på et grunnleggende nivå.*” Som en del av opplæringen skal elevene bli allmenndannet og ha et grunnlag for livslang læring. Kjennetegnene på måloppnåelse som ble utviklet sier lite om arbeidsglede, gode arbeidsvaner og evnen til samarbeid for å oppnå måloppnåelse i fag. Likevel ble kjennetegnene utviklet i henhold til bestillingen fra Utdanningsdirektoratet og føringene fra Stortingsmelding 30 som dannet grunnlag for innføringen av ”Kunnskapsløftet”.

Kompetansemålene for fag skulle være utgangspunktet for kjennetegn på måloppnåelse. Dette er årsaken til at kjennetegnene inneholder få konkrete formuleringer som direkte omhandler elevenes holdninger. ”Læringsplakaten” og ”den generelle del av læreplanen” danner prinsipper for opplæringen, og inneholder mål om holdninger og dannelse. Begge dokumentene er blitt implisitte i ”Kunnskapsløftets” læreplaner. Dokumentene er ikke synliggjort i kompetansemålene for felles programfag i læreplanen for VG1BA. Likevel uttalte elever og lærere at innsats, ryddighet og det å kunne stole en medarbeider er viktig for yrkesutøvelsen. Elevene uttalte at for høy måloppnåelse måtte de *”ha høy innsats og gode holdninger til faget”* og lærerne sa at *”eleven må benytte arbeidstiden ” i tillegg sa lærerne at ”eleven kan jobbe selvstendig og ta litt ansvar”* for å oppnå karakteren 2.

Et spørsmål når kjennetegn ble utformet er hvordan helhetlig kompetanse inkludert holdninger kunne vært ivaretatt. Kunne kjennetegnene inneholdt flere formuleringer om holdninger for å gi elevene en helhetlig kompetanse med innhold av holdninger, ferdigheter og kunnskap samlet? Min vurdering støttes i bruken av kompetansebegrepet i R-94. Formålet er også i ”Kunnskapsløftet” at opplæringen skal ta utgangspunkt i at *”praktisk arbeid, og helhetlige og tverrfaglige oppgaver skal vektlegges”* (Læreplan i felles programfag i VG1 bygg- og anleggsteknikk s.1). Jeg mener det er beklagelig at dette synet ikke kommer mer eksplisitt frem i kompetansemålene. Dette fordi kompetansemålene vil påvirke, og kan hende styre vurderingene av måloppnåelse i fremtiden til kun å dreie seg om kunnskap og ferdigheter, og ikke helhetlig kompetanse. Noe som også kommer til syne når elevene skal vurdere seg selv opp mot kjennetegnene på måloppnåelse. Det var kun 2 av 12 blant elevene som tok med seg holdninger da de vurderte sin kompetanse ut fra kjennetegnene på måloppnåelse. En elev hadde i sin begrunnelse for middels måloppnåelse skrevet *”hvis medelever trenger hjelp hjelper jeg dem gjerne hvis jeg kan oppgaven.”* Dette er i følge ”Kunnskapsløftet” og ny forskrift ikke relevant for måloppnåelsen i fag. På sikt kan en

dreiningen vekk fra vektleggingen av holdninger, spesielt i felles programfag innen yrkesutdanningen, få negative konsekvenser fordi yrkesoppgavene er komplekse i den forstand at yrkesutøvelsen inkluderer hele menneske som en del av yrkesutøvelsen.

### **Samlet vurdering av problemstillingene**

Målene i pedagogisk utviklingsplan for SVS, og drøftingen av problemstilling I, viser at arbeidet med en ny vurderingspraksis er i gang ved SVS. Dialogkonferansene viser at erfaringene og innspillene fra lærerne er i overensstemmelse med nyere vurderingsteori der fokuset vektlegger tilbakemeldinger til elevene med fokus på måloppnåelse i forhold til den oppgaven eleven skal løse. Framovermeldinger på SVS skal bidra til at *”elevene skal løpende vite hvordan de ligger an i det enkelte fag.”* og *”elevene skal kjenne kravene til ulik måloppnåelse i de enkelte fag.”* Målene i pedagogisk utviklingsplan for SVS viser eksplisitte krav til at alle lærere skal klargjøre kravene til ulik grad av måloppnåelse for elevene ved starten av det enkelte skoleår. Og krav om underveisvurderinger som beskriver for elevene av hva de bør jobbe videre med. Praksisen vil være i overensstemmelse med både kravene i overordnede styringsdokumenter som St. m 30, Forskrift til opplæringslova og læreplanen i VG1 bygg- og anleggsteknikk. Og teori om vurdering som er benyttet i mastergradsarbeidet (jfr. Dale og Wærness 2006; Eng, Dobson og Høihilder 2007; Postholm 2007; Helle 2007; Kvale 2007; Smith 2007; Slemmen 2008).

Stortingsmelding 30 uttrykte føringer med en dreining mot høyere faglige kunnskapskrav for kompetansemålene i det enkelte fag. R-94 hadde i læreplanene et formål med opplæringen i fag med krav om å vurdere elevenes helhetlige kompetanse, den skulle bestå av holdninger, ferdigheter og kunnskaper. Ett av fellesmålene (i Reform-94) i læreplanen for grunnkurs byggfag i (s.4) var blant flere at: *”Eleven skal ha utviklet positive holdninger til og kunnskap om de moralske og etiske verdier som gjelder på arbeidsplassen og i samfunnet.”* Det var i R-94 målformuleringer som eksplisitt tok utgangspunkt i holdninger. St. meld. 30 viste en kritisk ettertanke i forhold til hvordan den generelle del av læreplanen var integrert i læreplanene for fag. Holdninger skal i henhold til ”Kunnskapsløftets” intensjoner måles i orden og/eller adferd og holdes utenom faglige vurderinger, det er kun når kompetansemålene inneholder holdninger at disse skal vektlegges som kompetanse i fag.

## 5.2 Drøfting av anvendte metoder og organisasjonsutviklingsprosessen

For å analysere og tolke kvalitative data er det ”ikke standardiserte teknikker for hvordan dette skal gjøres” i følge Halvorsen (2003 s.134). I gjennomføringen av kapittel 4 er det skrevet vurderinger underveis av metodene som er benyttet, vurderingene bør ses noe i sammenheng med drøftingene her i kapittel 5.

**Aksjonsforskningen** er i følge Dalland (2007) ikke verdifri og nøytral. Som grunnlag for organisasjonsutviklingen på SVS, skal arbeidet være gjennomført med metoder som bygger på demokratiske prosesser. Metodevalgene har sannsynligvis påvirket resultatene i utviklingen av en ny vurderingspraksis. Prinsippene som er benyttet i utviklingen er et optimistisk menneskesyn. Mulighetene til endring har tatt utgangspunkt i at metodene bygger på at ”*elevvurdering på rett spor starter med å snakke med folk*”. Utviklingsarbeidet med aksjonsforskning på egen arbeidsplass ble legitimert på flere måter og ”fruktbarheten” av aksjonsforskningen kan testes mot kriteriene beskrevet av Halvorsen (2003).

Halvorsens fire kriterier er i **fet skrift**:

### 1) At de utforskede aktørene kjenner seg igjen i det som beskrives.

Lærerne var delaktig i problemstillingen og spørsmål som dreide seg om egen vurderingspraksis som følge av innføring av ”Kunnskapsløftet”. I informasjonsutvekslingen med lærerne høsten 2007 uttalte lærere ”*skal vi ikke ta hensyn til innsats og holdninger lenger*”, og ”*hva med kravene til dokumentasjonen i den løpende tilbakemeldingen elevene skal motta? Må den være skriftlig?*”

### 2) At undersøkelsen skaper reaksjoner hos aktørene.

Reaksjonene over nye tanker om krav til ny vurderingspraksis var til stede allerede før FoU arbeidet var kommet i gang. Dette viste utsagn fra lærerne da det ble informert om forskriftens krav høsten 2007, og i dialogkonferanse I, i januar 2008 med utsagn som ”*svake elever får ikke igjen for innsatsen, og at vurdering kan ha negativ betydning som faktor for å ødelegge elevens selvbilde*” og ”*Hva med vurderinger vi har gjennomført til nå – er det noe feil med det vi tidligere har gjort?*”

### 3) FoU-arbeidet vil bidra til større bevissthet og bedre selvforståelse.

De kvalitative metodene som bygger på erfaringslæring med diskusjoner og diskurs. Metoder som skal bidra til refleksjoner hos den enkelte som deltar. Refleksjonene mener jeg bidro til større bevissthet for behovet for en ny vurderingspraksis fordi lærerne hadde muligheter for å se egen praksis sammen med andre.

Dialogkonferansene I og II hadde kombinasjonen med teoretiske innspill, gruppediskusjoner og presentasjoner med felles diskusjoner i fellemøter med alle lærerne. Etter dialogkonferanse II 19. juni 2008 viser egen logg følgende, ”...de neste dagene fikk jeg tilbakemeldinger fra flere lærere som mente de hadde deltatt i en god utviklingsprosess” Svarene i dialogkonferanse III fikk min konklusjon fra ulike innspill fra lærerne at ”Tilbakemeldingene bør sette eleven i refleksjon. Læreren bør ta ut fokusområder og spille disse opp mot elevens egenvurdering.”

### 4) Handling er utgangspunktet.

I utviklingen av ny vurderingspraksis var handlingen og det vi gjorde i fokus, og spørsmålet om hvordan vi gjennomfører elevvurdering i fremtiden er utviklingsprosessenes mål. Målene i pedagogisk utviklingsplan forteller at lærere og ledere har fått ansvar for at:

- 1) Elevene skal løpende vite hvordan de ligger an i de enkelte fag
- 2) Elevene skal kjenne kravene til ulik måloppnåelse i de enkelte fag
- 3) SVS skal utvikle lærernes kompetanse innen vurdering

De tre ulike målene har egne spesifiserte tiltak for å kunne oppfylles, i tillegg er det satt opp hvem som har ansvar for hva, og når tiltak skal skje.

**Dialogkonferansene** hadde aksjonsforskning og et demokratisk utgangspunkt for gjennomføringene. Og dialogkonferansene var godt egnet både til å starte et utviklingsarbeid og til å videreføre utviklingsarbeidet som var i gang. Dette er i overensstemmelse med Pålshaugen (2002). Arbeidet med alle lærerne i dialog og gjennom demokratisk deltagelse kunne oppmuntre deltagerne til å tilegne seg kompetanse slik Høie (2005) beskriver. ”Konferanseteknikkene har som et viktig metodisk element å konstruere et refleksivt rom som gir deltagerne mulighet til en metakommunikasjon om de daglige organisatoriske prosessene” (Høie 2005 s. 150). Erfaringer fra SVS sier noe om at ved å bli hørt og tatt på alvor blir lærerne engasjerte når det gjelder egen arbeidssituasjon. Derfor var

dialogkonferanser et godt utgangspunkt for erfaringslæringen og ”...*dialogkonferanser er utviklet som redskap for kunnskapsutvikling gjennom samtaler mellom involverte parter som møtes.*” i følge Lund (2004 s. 194).

Dialogkonferansenes gjennomføring var en del av aksjonsforskning for å besvare problemstillingene. Aktivitetene fulgte prinsippet om at erfaringene fra en aksjon ble benyttet i en ny aksjon. Erfaringene ble ikke kun satt opp mot teori, slik Dalland (2007) beskriver mer tradisjonell forskning. På SVS ble det gjennomført aksjonsforskning som en vekselvirkning mellom praksis, forskning på praksis, forbedring av praksis. Noe som la grunnlaget for hvordan en ny vurderingspraksis kunne utvikles. I gjennomføringen med å bringe informasjon fra en aksjon inn i neste aksjon for å forbedre denne kan det vises til egne vurderinger av dialogkonferanse I, 4.1.4. ”Vurdering av forankringen og dialogkonferanse I, jeg skrev ”*i ettertid har teoristudier vist at konferansen ikke var godt nok forbredt til å betegnes som en dialogkonferanse.*” Gjennom teoristudier fant jeg etter hvert frem til en forbedring som ble benyttet i planleggingen og gjennomføringen av dialogkonferanse II, nærmere vurdert i 4.2.4. ”Vurdering av ledergruppas arbeid og dialogkonferanse II”. Der jeg reflekterte og skrev ”*dialogkonferanse II var vellykket i den forstand at gjennomføringen bidro til empiri for videre utarbeidelse av mål i skolens pedagogiske utviklingsplan.*”

**Erfaringsbasert læring** er basert på empirisk erkjennelsesteori. Det er en mer uuttalt læringsforståelse enn det mer tradisjonelle utdannelsesmetoder legger opp til (Kolb 1984). For erfaringslæringen i ledergruppa og AG-gruppa ble det mye fokusert på egne refleksjoner og derfor også egen kompetanseutvikling. For at gruppene skulle kunne defineres som en ”lærende grupper” burde det vært en transparent prosess der erfaringslæringsspiralen ble gjennomgått i fellesskap. Gjennom rekkefølgen 1. erfaringer 2. refleksjon 3. erkjennelse gjennom generalisering og 4. prøve ut som grunnlag for nye handlinger, tilpasset etter Deweys modell for erfaringsbasert læring (Kolb 1984 i Illeris 2000). Dette kunne vært grunnlag for å utarbeide normer for ledergruppas arbeid med pedagogisk utviklingsplan, og for AG-gruppas arbeid med utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse for VG1BA. Mine kunnskaper om lærende grupper da vi startet med gruppearbeidet i ledergruppa var kun praksis benyttet i egne studier i læringsgruppa ”Regnfrakk” på Høgskolen i Akershus. Kunnskapen hadde ikke satt seg godt nok til at jeg var trygg nok til selv å benytte metoden fullt ut blant lederne og lærerne.



For at det skal føre til endringer organisatorisk må læringen bidra til endret adferdspotensial hos organisasjonsmedlemmene i følge Lai (1997). For å beskrive læringen blant lederne og lærerne burde jeg derfor ha noen flere deltagere som skrev logg etter hvert i prosessen, slik jeg selv gjorde, noe jeg dessverre ikke valgte å gjøre. Dette mener jeg også har sammenheng med at mitt fokus var på endring av vurderingspraksis på SVS som organisasjon, og ikke så mye på læringsprosessen blant medlemmene i ledergruppa på daværende tidspunkt. Likevel mener jeg at den enkelte lærer fikk reflektere over sin vurderingspraksis og erfare hvordan andres vurderinger ble utført. Og læring for den enkelte er å oppdage gjennom erfaring, det gir en opplevelse og våre følelser betyr noe for læringsprosessen (jfr. Grendstad 1986; Bø og Helle 2002).

Gjennom refleksjoner ble det dannet bevissthet om eksisterende praksis, noe som samtidig gjorde den enkelte lærere bevisst sin vurderingspraksis. Samtidig kan refleksjonene gi oss en dypere forståelse av ulike vurderingsformers betydning for elevenes læring. ”... *hensikten er ikke å nå et mål, men å vurdere på hvilken måte målet er nådd*” (Flavell 1987 i Møller og Sundli 2007 s. 113). En lærerlogg på slutten av utviklingsarbeidet i AG- gruppa viser erfaringslæring mellom gruppas medlemmer i praksis ”*selve utarbeidelsen og måten det er gjort på syntes jeg har hvert meget bra. Jobbe i gruppe sammen med det å jobbe individuelt med skrivningen og utarbeidelsen har fungert veldig bra. Sitte å lage kjennetegn helt på egenhånd uten innspill og andres syn/tanker rundt disse hadde vært vanskelig for meg.*” Loggen viser likevel at jeg som prosjektleder begynte å få til tryggheten blant lærerne i AG-gruppa, lærerne i gruppa kunne være på vei til å bli en lærende gruppe.

**Som deltagende observatør** spiller forskeren en rolle i den konteksten som utforskes gjennom en aktiv deltagelse i det sosiale systemet som utforskes i følge Halvorsen (2003). Dette er i overensstemmelse med mitt engasjement i utviklingen av en ny vurderingspraksis. Likevel kunne jeg gjennom mer strukturert, og på forhånd planlagt observasjon sett mer etter om det var samsvar mellom det lærerne på SVS sier at de gjør, og hva lærerne faktisk gjør innen elevvurdering og elevmedvirkning. Det er handlingene gjennom praksis som bør settes i fokus for utviklingen, ikke det vi leser, skriver og snakker om i følge Sannerud (2003).

Innsamling av empiri i form av data til egen forskning ble en utfordring jeg undervurderte. Empirien tok utgangspunkt i lærernes erfaringer fra gruppemøtene innen endring av vurderingspraksisen ved SVS. Innlevert skriftlig materiale viser gruppeprosessene. Men det ble mindre empiri en jeg hadde behov for med tanke på dokumentasjon av den enkelte lærers utvikling, noe jeg kunne ønske meg i ettertid for å beskrive den individuelle læringsprosessen bedre slik Bjørndal (2002) beskriver. Gjennom refleksjoner hos enkelte av deltagerne over tid kunne bedre dokumentasjon fortalt mer om eksisterende praksis og individuell læring ble resultater av utviklingsarbeidet. Jeg kunne benyttet kvalitative intervjuer eller logg fra enkelte lærere. Dette kunne gitt en utfordring med en stor mengde empiri i mastergradsprosjektet. Dette kunne jeg løst med og unnlatt problemstilling II, utvikling av kjennetegn på måloppnåelse i AG- gruppa, og heller gjennomført to til tre kvalitative intervjuer. Og fulgt opp to til tre personer med egne logger i prosjektperioden.

### **Metodenes validitet og reliabilitet**

Metodene for FoU arbeidene som er utført anser jeg som hensiktsmessige og relevante for begge problemstillingene. I utviklingen av ny vurderingspraksis ved SVS har deltagerne erfaringer, deltagerne kompetanseutvikling og deltagerne muligheter for å påvirke ny praksis blitt vektlagt. Derfor kan vurderingspraksisen som kommer frem av pedagogisk utviklingsplan for 2008 – 2009 være både gyldig og relevant, altså valid for alle lærerne som skal benytte planen sammen med elevene. Reliabiliteten er forsterket gjennom lærernes arbeid i grupper i flere omganger der erfaringer og oppfatninger er blitt satt på prøve gjennom diskusjoner eller diskurs. Noe som bør ha dannet grunnlag for kritiske refleksjoner om egen praksis hos den enkelte lærer. I tillegg har elevenes innspill, spesielt innen byggteknikk, bekreftet og understøttet flere av lærernes utsagn, både innen måloppnåelse og hva de mener skal inngå av holdninger i måloppnåelse for fag. Arbeidet viser oppfatninger om at holdninger innen yrkespedagogiske prinsipper er viktig for utvikling av elevenes helhetlige kompetanse.

**Organisasjonsutviklingsprosessen** kan beskrives med: *”Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon”* (Stortingsmelding 30. s.26)

Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) var besluttet før FoU- arbeidet med utvikling av ny vurderingspraksis ved SVS startet. Likevel er det viktig å se kritisk på hvordan tilnærmingen til utvikling av ny vurderingskompetanse ved SVS ble gjennomført. Spesielt fordi skolen er en samfunnsbygger der elevene i skolen skal forberedes på å bli lærlinger eller studenter. Som prosjektleder mener jeg at en demokratisk tilnærming fører SVS mot målet på en måte som kan gi varige resultater gjennom deltakernes læring. Fordi FoU-arbeidet har hatt fokuset på ny vurderingspraksis gjennom at lærerne har deltatt i aktiviteter der diskusjoner og refleksjoner var viktig, noe som er basisen i utviklingen av ny kunnskap. Likevel har ustrukturerte tiltak og komplisert empiriinnsamling bidratt til at et mastergradsprosjekt sammen med organisasjonsutvikling var krevende. Det var krevende fordi undersøkelseskonteksten skal være naturlig og ikke konstruert (Tiller 1999). Og det var krevende med tanke på innsamling av empiri fra enkeltlærere fra diskusjoner i gruppene da det var dialogkonferanser, og dokumentasjon av diskusjoner og diskursen i ledergruppa og AG- gruppa.

Min aktive deltagelse i ulike prosesser var fordelaktig for egen læring både av metoder og vurdering for læring. En utfordring var at jeg i rollen som forsker og leder til samme tid kunne overvurderte hvor interessant arbeidet med en ny vurderingspraksis var for andre involverte. Flere av møtene i starten ble til fordi jeg var pådrivende deltager. Jeg mener at påtrykket var av stor betydning for at arbeidet i AG- gruppa og ledergruppa kom i gang og ble fullført. Egen prioritering med å skrive logg, allerede før jeg visste hva mastergradsarbeidet vill favne om, var en styrke. En svakhet var at jeg ikke fikk flere gruppemedlemmer til å skrive logg etter flere av møtene som ble gjennomført i ledergruppa og i arbeidsgruppa for bygg- og anleggsteknikk. Utfordringene var at organisasjonen med lærerne som aktører var dynamiske. Dette bidro til at resultatene ikke kunne programmeres på forhånd. Men retningen var likevel påvirket ut fra valgene av kvalitative metoder, og som det står skrevet: *"Læring og utviklingsmuligheter kan planlegges, men det er de menneskene som deltar i læringsprosessene som i samspill med omgivelsenes påvirkning avgjør resultatet."* Levin og Klev (2002 s. 17.)

## **6.0 Konklusjoner, avslutning og veien videre**

Drøftingene i kapittel 5 gir grunnlag for konklusjoner. Og det kan konkluderes med begrunnelser for at formative vurderingsformer med framovermeldinger har betydning for læring, og hvordan læring og vurdering sammen har betydning for kompetanseutviklingen hos elever. Kapitlet konkluderer også med en hypotese om konsekvenser av ”Kunnskapsløftets” føringer innen vurdering, spesielt for yrkesutdanningen innen bygg- og anleggsteknikk. Som avslutning er det en konklusjon om skolens videre utvikling med vekt på de ansattes erfaringer.

### **6.1 Konklusjoner og veien videre med aksjonsforskning**

Det er valgt ut tre konklusjoner som er skrevet i *fet kursiv*.

#### ***1) Vurderingsformen kan ha vesentlig betydning for elevenes læring***

Vurdering for læring med bruk av formative vurderingsformer tar hensyn til de indere psykiske og psykodynamiske prosessene gjennom samspill mellom lærer og elev. Gjøres dette på den måten som ledergruppa og lærere ved SVS er blitt enige om, skal en ny praksis bidra positivt for tilegnelsen og bearbeidingen av ferdigheter og kunnskaper for det som skal læres av elevene. Behovet for denne vurderingspraksisen får støtte av forskere som ser positivt på mer bruk av formativ vurdering i norsk skole (jfr. Dale og Wærness 2006; Engh, Høihilder og Dobson 2007; Lauvås 2007). De skriver om at økt bruk av formativ vurdering er veien å gå, ikke minst bidrar vurdering for læring til en forankring og motivasjon hos den lærende. Kvaliteten på vurderingsarbeidet kan videreutvikles gjennom lærernes erfaringer og økende innsikt gjennom å benytte varierte vurderingsformer (jfr. Imsen 1998; Smith 2007; Kvale 2007).

#### ***2) Konsekvenser av nye føringer innen elevvurdering, som ikke bør eller skal ta hensyn til holdninger i måloppnåelsen i fag, kan føre til en svekkelse av yrkesutøvernes helhetlige kompetanse for bygg- og anleggsgfagene***

Holdninger til egen yrkeskompetanse er vesentlige for yrkesutøvelsen i arbeidslivet etter endt skolegang. Formålet med felles programfag i VG1 bygg- og anleggsteknikk beskriver gode arbeidsvaner og evnen til samarbeid. Formålet med opplæringen kommer ikke eksplisitt frem

i kompetansemålene for opplæringen i læreplanen for felles programfag i VG1 bygg- og anleggsteknikk. Læreplanen tar ikke hensyn til helhetlig kompetanse i kompetansemålene, noe som på sikt vil kunne gi negative konsekvenser for yrkesutdanningen innen yrkene som VG1 bygg- og anleggsteknikk skal rekruttere til. Prinsipper for opplæringen er nedfelt i ”Læringsplakaten” og ”den generelle del av læreplanen”. Utfordringene er at momenter som holdninger og innsats ikke skal gjenspeiles i karakterene i fag i henhold til ”Kunnskapsløftets” intensjoner og føringer.

### **3) *Endringsprosesser for at skolen skal bli en lærende organisasjon kan med fordel gjennomføres med aksjonsforskning som utgangspunkt***

Lærere og ledere på Skarnes videregående skole har tatt et felles ansvar for læring og skoleutvikling. Gjennom dialogkonferanser og diskusjoner i grupper har SVS utviklet en felles vurderingspraksis for alle lærerne. Utgangspunktet for utviklingen har vært oppdagelsen av egen kompetanse gjennom å dele erfaringer både blant lærerne og lederne. Erfaringsdeling og refleksjoner har bidratt til en ny vurderingspraksis som er forankret og implementert. Dette fordi det er benyttet demokratiske prosesser over tid i Fou- arbeidene.

## **6.2 Avslutning og veien videre**

En ny vurderingspraksis med vekt på formative vurderingsformer er innført på Skarnes videregående skole. Praksisen er positiv både for lærerne, elevene og samfunnet som skal motta lærlinger og studenter. Våre elever skal forberedes på arbeidslivet som inkluderer den enkelte elevs helhetlige kompetanse.

Utfordringene innen den nye vurderingspraksisen for Skarnes videregående skole er i praksisfeltet. Gjør vi vurderingsarbeidet slik vi er blitt enige om vil endringene bli varige. En ny praksis sammen med elevene vil vise om vi som lærere og ledere har lært. Arbeidet med nye tanker og ny praksis innen elevvurdering har nettopp begynt. Det som avsluttes er kun den systematiske dokumentasjonen av utførte aktiviteter som skal inn i en skriftlig rapport. SVS skal fortsette med dialogkonferanser, pedagogisk forum, fellesmøter og ledermøter. Og for gjennomføringen av aktivitetene i fremtiden vil min anbefaling være at vi fortsetter å benytte aksjonsforskning og metodene som beskrives i mastergradsrapporten som utgangspunkt. Spesielt fordi *”organisasjonsutvikling i skolen gjennom demokratiske prosesser – starter med å snakke med folk om hva de er opptatt av.”*

## Litteraturliste

- Askerøi, Else. (2003) *Mastergradhåndboken Sammenhenger mellom Form - Innhold – Vurdering*. Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Bjerknes Ellen (2005) *Prosjekt- og utviklingsarbeid ved Praktisk pedagogisk grunnutdanning*. IR (red.). Knutsen, Ingrid Ruud (red). (2005) *Studenten som forsker i utdanning og yrke*. Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Bjørndal Cato R. P (2002) *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Bø, Inge. og Helle, Lars. (2002) *Pedagogisk ordbok – Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2003) *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen akademiske Forlag
- Dale, Erling Lars og Wærness, Jarl Inge (2006) *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalland, Olav (2007) *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS
- Eggen, Astrid Birgitte (2007) *Vurderingskompetanse og definisjonsmakt s. 150 - 164* IR (red.): Smith Kari og Stephen Dobson (red.) Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2/2007)
- Engh Roar, Dobson Stephen og Høihilder Eli Kari (2007) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Engh Roar (2008) *Framovermeldinger* IR (red.): Høihilder Eli Kari (red.) Elevvurdering – En metodebok for lærere Oslo: Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Forskrift til opplæringslova, *Vurderingsforskriften* av 28. juni 1999. Kunnskapsdepartementet
- Forskrift til opplæringslova, *Vurderingsforskriften* av 23. juni 2006. Kunnskapsdepartementet
- Glebe-Møller Jens (1996) Oversettelsen av Diskursetik Habermas Jürgen (1983) *Diskursetik*. Fredriksberg: DET lille FORLAG
- Grendstad Nils Magnar. (1986) *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag
- Habermas Jürgen (1986) *Diskursetik*. Fredriksberg: DET lille FORLAG
- Halvorsen, Knut. (2003) *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskaplige metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Helle Lars. (2007) *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget

- Høie Mette (2005) ”*Aksjonsforskning*” IR (red.). Knutsen, Ingrid Ruud (red). (2005)  
Studenten som forsker i utdanning og yrke. Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Høihilder Eli Kari (red). (2008) *Elevvurdering – En metodebok for lærere*.  
Pedlex Norsk Skoleinformasjon
- Illeris Knud (1999) *Læring – aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Illeris Knud (red). (2000) *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen Gunn (1997) *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*.  
Oslo: TANO Aschehoug
- Imsen Gunn (1998) *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*.  
Oslo: TANO Aschehoug
- Innbjør Harald og Kleiveland Jostein (2007) *Operativt lederskap*.  
Bergen: fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Johnsen Bjørg (1999) *Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?*  
Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Kirke-, utdanning og forskningsdepartementet (1993). *Læreplan for grunnkurs byggfag*
- Knutsen, Ingrid Ruud (red). (2005) *Studenten som forsker i utdanning og yrke*  
Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Kolb, David A. (1984) *Den erfringsbaserte læreprosess*. IR (red.). I Knud Illeris (red). 2000  
Tekster om læring. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag
- Kunnskapsdepartementet (LK06) *Læreplanverket for kunnskapsløftet*
- Kunnskapsdepartementet NOU. (2003:6) *I første rekke*.  
*Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Kvale, Steinar (2007) *Vurdering i skole – vurdering i bedrift*. Presentasjon ved  
landskonferansen 2007 Vurdering for/av læring  
Utdanningsdirektoratet Oslo 1-2 november 2007.
- Lai Linda (1997) *Strategisk kompetansestyring*.  
Bergen: fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS
- Lauvås, Per og Handal Gunnar (1990) *Veiledning og praktisk yrkesteori*.  
Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Lauvås Per (2007) ”*Standpunktvurderingen – et problem eller selve problemet*”  
IR (red.): Tveit Sverre (red). (2007) *Elevvurdering i skolen – grunnlag for  
kulturendring*. Oslo: Universitetsforlaget

- Levin, Morten og Klev, Roger (red). (2002) *Forandring som praksis – Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Lund Torbjørn (2004) *Hvem sin kunnskap, hvem sin forståelse?* Demokratisk aksjonsforskning i pedagogisk sammenheng. IR (red.): Tiller, Tom (2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Møller Jorunn og Sundli Liv (red). (2007) *Lærlingplakaten – Skolens samfunnskontakt* Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Postholm May Britt (2007) *Læringsstrategier og kritisk tenkning i teori og praksis* IR (red.) (red). (2007) Møller Jorunn og Sundli Liv *Lærlingplakaten – Skolens samfunnskontakt* Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Pålshaugen Øyvind (2002) *"Dialogkonferanser som metode i bedriftsutvikling"* IR (red.) (red). (2002) Levin, Morten og Klev, Roger *Forandring som praksis – Læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Sannerud, Arne Ronny (2003) *Interaktiv forskning – utfordringer i interaktiv forskning* Kjeller: Høgskolen i Akershus
- Slemmen Trude (2008) *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring* s.14 – 26 Norsk Pedagogisk Tidsskrift (1/2008)
- Slette, Øystein (2008) *Opplæringslova og forskrifter – med forarbeid og kommentarer* Oslo: Pedlex Norsk skoleinformasjon
- Smith Kari og Stephen Dobson (red.) *Vurdering og vurderingsformer* Norsk Pedagogisk Tidsskrift (2/2007) s. 91 – 164
- St. meld. Nr 33 (1991 - 1992) *Kunnskap og kyndighet. Om visse sider ved videregående opplæring*. Kirke-, utdanning og forskningsdepartementet
- St. meld. Nr. 30 (2003 – 2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Tiller, Tom. (1999) *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen* Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Tiller, Tom (red.). (2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning* Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Tveit Sverre (red). (2007) *Elevvurdering i skolen – grunnlag for kulturendring* Oslo: Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplan i felles programfag I vgl bygg- og anleggsteknikk*.
- Utdanningsdirektoratet (2007), *Vurdering – Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*



## Linker

(alle tre linkene var tilgjengelige 12. mai 2009)

Kvale, Steinar (2007) *Vurdering i skole – vurdering i bedrift*. Presentasjon ved landskonferansen 2007 Vurdering for/av læring. Utdanningsdirektoratet Oslo 1-2 november 2007

<http://www.kskonsulent.no/upload/101623/0111%20sesjon%2011%20Kvale%20MANUS%20TIL%20NETTET.pdf>

Lindstrøm, Siv Hilde, (2008) *undervisvurdering og standpunktvurdering*. Artikkel av avdelingsdirektør Vurdering i Utdanningsdirektoratet.

[http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20\\_16957.aspx](http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_16957.aspx)

Slemmen Trude (2008) *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring* s.14 – 26 Norsk Pedagogisk Tidsskrift (1/2008)

<http://skolenettet.no/nyupload/Moduler/Vurdering/Vurdering%20som%20profesjonsfaglig%20kompetanse.pdf>

---

### **Kjennetegn 1: Materialer og verktøy**

Eleven skal kunne;

- *Velge egnede verktøy og maskiner knyttet til enkle arbeidsoppgaver inne bygg- og anleggsteknikk.*
- *Velge, bruke og bearbeide materialer som benyttes i enkle konstruksjoner innenfor bygg- og anleggsteknikk.*
- *Bruke verktøy og utstyr på en riktig måte i følge regelverk og normer.*
- *Beskrive egenskaper og bruksområder til materialene som brukes i en arbeidsoppgave og beskrive alternative materialvalg.*
- *Motta, håndtere og lagre materialer og utstyr på en hensiktsmessig måte og i henhold til regelverk.*

#### ***Produksjon***

<b>Under middels måloppnåelse (2)</b>	Eleven kjenner navnet på de enkleste verktøyene, og kjenner navn og bruksområder til de mest relevante materialene. Eleven kan bearbeide relevante materialer med veiledning.
<b>Middels måloppnåelse (3 og 4)</b>	Eleven velger og bruker relevante verktøy og utstyr til bearbeiding av de materialer som benyttes i enkle konstruksjoner. Eleven kan også ved hjelp av oppslagsverk og lærebøker dokumentere egenskapene og bruksområdene til materialene som eleven velger å benytte. Med veiledning kan eleven motta, håndtere og lagre materialer på en hensiktsmessig måte.
<b>Over middels måloppnåelse (5 og 6)</b>	Eleven er trygg i sine valg og bruker på en sikker måte verktøy og utstyr til bearbeiding av materialer som benyttes i enkle konstruksjoner. I tillegg til å beskrive egenskaper- og bruksområder for valgte materialer kan eleven bearbeide og håndtere materialer på en fagmessig og økonomisk måte. Eleven kan foreslå alternative valg av materialer til arbeidsoppgavene. Eleven mottar, håndtere og lagre materialer på en hensiktsmessig måte.

---

## Kjennetegn 2:HMS

Eleven skal kunne;

- *Bruke verktøy og utstyr på en riktig måte i følge regelverk og normer.*
- *Foreta risikovurderinger og utføre arbeidet etter regler for helse, miljø og sikkerhet.*
- *Forklare og bruke ergonomisk riktige arbeidsteknikker og arbeidsstillinger.*
- *Finne frem til og følge produkt datablad og HMS- datablad.*
- *Utføre livreddende førstehjelp.*

Og fra faget tegning og bransjelære

- *Eleven skal kunne planlegge helse-, miljø- og sikkerhetstiltak for arbeidsoppgaver som skal utføres.*

### Produksjon

<b>Under middels måloppnåelse (2)</b>	Eleven benytter personlig verneutstyr til egne arbeider og følger rutiner som kreves for å arbeide sikkert. Eleven tar hensyn til medelever og kjenner til farer som er forbundet med å arbeide med farlige stoffer, maskiner, og verktøy som kan skade mennesker.
<b>Middels måloppnåelse (3 og 4)</b>	Eleven viser gjennom praktisk arbeid en trygg- og sikker måte å gjennomføre arbeidsoppgavene på både ovenfor seg selv og for sine omgivelser. Eleven avdekker risiko, planlegger sikkerhet, og gjennomfører arbeidsoppgaver i henhold til krav som tar hensyn til farlige stoffer, maskiner og verktøy som kan føre til skade på mennesker, miljø og gjenstander
<b>Over middels måloppnåelse (5 og 6)</b>	Eleven følger kravene til helse- miljø og sikkerhet i planleggingen og gjennomføringen av ulike arbeidsoppgaver. Eleven vurderer i gjennomføringen av arbeid ulike alternative løsninger for å løse oppgaver på en sikker måte for seg selv og omgivelsene. Eleven viser ansvar gjennom å planlegge HMS- tiltak i henhold til internkontrollforskriften. Eleven kan utføre livreddende førstehjelp ved arbeidsulykker og redegjøre for melderutiner ved ulykker.

---

### Kjennetegn 3: Rutiner og instruksjoner

Eleven skal kunne;

- *Motta, håndtere og lagre materialer og utstyr på en hensiktsmessig måte og i henhold til regelverk.*
- *Følge gjeldende rutiner for arbeidsoppgaver.*
- *Bruke materialer økonomisk og miljømessig forsvarlig.*
- *Foreta risikovurderinger og utføre arbeidet etter regler for helse, miljø og sikkerhet.*

#### *Produksjon*

<b>Under middels måloppnåelse (2)</b>	Eleven bruker påkrevd verneutstyr og følger rutiner for sikker og effektiv jobb med noe veiledning.
<b>Middels måloppnåelse (3 og 4)</b>	Eleven bruker påkrevd verneutstyr og følger rutiner for sikker og effektiv jobb. Kan ivareta materialer til eget arbeid på en tilfredsstillende måte. Kan lese og utarbeide enkle risikoanalyser til eget arbeid.
<b>Over middels måloppnåelse (5 og 6)</b>	Eleven bruker påkrevd verneutstyr og følger rutiner for sikker og effektiv jobb. Eleven bruker, håndtere og lagre materialer/utstyr økonomisk og miljømessig måte som ivaretar kvalitet og verdi. Kan utarbeide risikovurdering for egen og andres sikkerhet.

---

### **Kjennetegn 1: Praktisk bruk av tegninger og beskrivelser.**

Eleven skal kunne;

- *Lese og anvende beskrivelser som er relevante for utføringen av eget arbeid.*
- *Bruke enkle måleverktøy knyttet til arbeidsoppgaver innen bygg og anleggsteknikk.*
- *Lese, forstå og følge enkle tegninger som skal brukes i produksjon og vedlikeholdsoppgaver innen bygg- og anleggsteknikk.*

#### ***Tegning- og bransjelære***

<b>Under middels måloppnåelse (2)</b>	Eleven kan bruke enkle måleverktøy, lese enkle tegninger, monteringsanvisninger og nyttegjøre seg dette til eget arbeid, under veiledning.
<b>Middels måloppnåelse (3 og 4)</b>	Eleven leser og forstår enkle tegninger og monteringsanvisninger. Eleven kan bruke relevant måleutstyr både til teoretisk og praktisk oppgaveløsning.
<b>Over middels måloppnåelse (5 og 6)</b>	Eleven velger og bruker relevant måleutstyr i sitt arbeid på en fagmessig måte. Eleven kan lese, forstå og følge enkle tegninger, monteringsanvisninger og beskrivelser i produksjon på en faglig god måte. Eleven kan også forklare dette på en god måte muntlig.

## **Kjennetegn 2: Tegnings forståelse**

Eleven skal kunne;

- *Tegne enkle skisser knyttet til egne arbeidsoppgaver.*
- *Tegne enkel plan, detaljer og snitt tegninger i målestokk.*
- *Utarbeide tegninger, kalkulasjon, beregninger og dokumentasjonsarbeid knyttet til eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy.*

### ***Tegning- og bransjelære***

<b>Under middels måloppnåelse (2)</b>	Eleven kan tegne enkle skisser, enkel plan og snitt med noe veiledning
<b>Middels måloppnåelse (3 og 4)</b>	Eleven kan tegne enkle skisser, enkel plan og snitt tegninger i målestokk. Eleven utarbeider tegninger, enkel kalkulasjon og dokumentere eget arbeid med hjelp av digitale verktøy.
<b>Over middels måloppnåelse (5 og 6)</b>	Eleven kan selvstendig utarbeide tegninger av plan, snitt og detaljer i målestokk, kalkulere, beregne og utføre dokumentasjonsarbeid knyttet til eget arbeid ved hjelp av digitale verktøy.

### Kjennetegn 3: Arbeidslivet

Eleven skal kunne;

- *Gjøre rede for sammenhengen mellom yrker innenfor bygg- og anleggsnæringen.*
- *Gi eksempler på sentrale bestemmelser som regulerer arbeidet innen bygg- og anleggsteknikk.*
- *Planlegge helse-, miljø- og sikkerhetstiltak for arbeidsoppgaver som skal utføres.*

#### *Tegning- og bransjelære*

<b>Under middels måloppnåelse (2)</b>	Eleven vet at det er sentrale bestemmelser som regulerer arbeidet og andre forhold i arbeidslivet. Eleven kjenner til forskjellen på de ulike yrkene innen bygg- og anleggsnæringen. Eleven har innsikt i sikkerhetsrisiko innen bygg og anleggsteknikk.
<b>Middels måloppnåelse (3 og 4)</b>	Eleven kjenner til lover og forskrifter som regulerer arbeidslivet innen bygg- og anleggsgfagene. Eleven vet det mest grunnleggende om hva de forskjellige yrkene betyr for hverandre og hva som er felles for disse. Eleven kan planlegge enkle HMS tiltak i forbindelse med eget arbeid.
<b>Over middels måloppnåelse (5 og 6)</b>	Eleven vet hvilke lover og forskrifter som regulerer arbeidet innen bygg- og anleggsgfagene, i tillegg kjenner til de forskjellige partene i arbeidslivet. Eleven kjenner til betydningen og sammenhengen som de forskjellige yrkene har ovenfor hver andre. Eleven planlegger, vurderer, utfører og kan dokumentere helse- miljø og sikkerhetstiltak knyttet til ulike arbeidsoppgaver.