

Pål Hamre

# **Vurdering og pedagogisk utviklingsarbeid i norskfaget**

Rapport frå PLUTO-prosjektet ved  
Høgskulen i Volda

<b>Forfatter</b>	Pål Hamre
<b>Ansvarleg utgjevar</b>	Høgskulen i Volda
<b>ISBN</b>	82-7661-198-2
<b>ISSN</b>	0805-6609
<b>Sats</b>	Pål Hamre
<b>Distribusjon</b>	<a href="http://www.hivolda.no/fou">http://www.hivolda.no/fou</a>

*Pål Hamre* er tilsett ved Nordisk institutt, Avdeling for humanistiske fag og underviser i norsk og mediefag knytt til lærarutdanninga.

**Arbeidsrapportserien** er for faglege og vitskaplege arbeid som ikkje fullt ut stettar krava til forskingsrapportar. Det kan vere delrapportar innanfor større prosjekt, eller læremateriell knytt til undervisningsføremål.

Arbeidsrapportane skal vere godkjende av anten dekanus, gruppeleiar, prosjektleiar (for IAAI: instituttleiar) eller ein annan fagperson dei har utpeika og forskingskoordinator ved HVO. Kvalitetssikringa skal utførast av ein annan enn forfatter.

## Innhold

1. Innleiing .....	4
2. Eit teoretisk rammeverk .....	5
2.1 Vurdering og læringssyn .....	5
2.2 IKT og læringssyn .....	9
3. Vurderingsformer i norsk i lærarutdanninga .....	10
3.1 Vurderingspraksis i prosjektperioden .....	10
3.1.1 Norsk 1 med oppstart 2001 .....	11
3.1.2 Norsk 1 med oppstart 2002 .....	12
3.1.3 Norsk 1 med oppstart 2003 .....	12
3.2 Vurdering av vurderingsformene .....	12
3.2.1 Norsk 1 med oppstart 2001 – vurdering .....	12
3.2.2 Norsk 1 med oppstart 2002 – vurdering .....	14
3.2.3 Norsk 1 med oppstart 2003 – vurdering .....	16
3.2.4 Oppsummering – konserverande element .....	17
4. Vurderingsformer i norsk i grunnskulen .....	19
4.1 Vurderingsordninga i norsk i grunnskulen .....	20
4.2 Den alternative avgangsprøva i Globalskolen .....	21
4.3 Oppsummering – konserverande element .....	22
5. Oppsummering .....	23
Litteratur .....	25

## 1. Innleiing

Denne rapporten handlar om kva for rolle vurderingsordninga spelar i pedagogisk utviklingsarbeid. PLUTO i Volda har hatt seks satsingsområde: i) arbeidsformer, ii) rettleiing/oppfølging, iii) organisering, iv) IKT/Classfronter, v) kompetanseheving og vi) praksis. Vurderingsordninga har altså ikkje vore eit eksplisitt satsingsområde, men er integrert i alle dei fire første momenta ovanfor. For det første: Vurderingsforma bør vere i tråd med arbeidsformene gjennom studieåret; det bør vere eit samsvar mellom måten vi jobbar på og kva som blir vurdert. For det andre impliserer vurdering meir enn sluttvurdering, det inkluderer òg rettleiing og oppfølging gjennom læreprosessen (formativ vurdering). For det tredje må vurderingsforma vere understøtta organisatorisk. Dersom til dømes studentaktive læringsformer er eit mål, må det organisatorisk leggjast til rette for at studentane arbeider slik, og vurderingsformene må ta utgangspunkt i det. Og for det fjerde: IKT og læringsplattformene Classfronter og PedIt har påverka arbeidsformene, læringsarenaene, administreringa og kommunikasjonskanalane. Dette burde òg ha fått konsekvensar for vurderingsformene.

Vurderingsformene står altså i eit nært samband med alle dei viktigaste sidene ved opplæringa. Eller sagt på ein annan måte: Vurderingsformene *bør* stå i eit nært samband med andre viktige sider ved opplæringa. Allereie Hilda Taba (1962) peikte på at det må vere ein balanse mellom dei fire viktige faktorane i læringsarbeid: måla for opplæringa, fagleg innhald, metode/organisering/arbeidsmåtar og til sist, evalueringa. Taba var læreplanteoretikar, og argumenterte for at alle læreplan-avgjerder måtte gjerast i lys av at desse fire faktorane inngår i ein samanheng. I forlenginga av dette kan ein spørje seg: Kva skjer om det ikkje er samsvar mellom desse faktorane? Mykje tyder då på at eksamensforma overstyrer dei andre faktorane. Måla som ikkje blir prøvde på eksamen, blir over tid impotente som mål. ”Nye mål for skolen og fagene kan få liten gjennomslagskraft i klasserommet om eksamen ikke endres i samsvar med de nye målene.” (Tobiassen 2003:134). Pedagogisk utviklingsarbeid må med andre ord òg få konsekvensar for vurderingsarbeidet.

Problemstillinga for denne rapporten kan formulerast slik:

*Kva for rolle spelar vurderingsordninga i pedagogisk utviklingsarbeid?*

Pedagogisk utviklingsarbeid er i denne samanhengen naturlegvis PLUTO (Prosjekt lærarutdanning med teknologisk-pedagogisk omstilling) ved Høgskulen i Volda. Hovuddelen av rapporten er delt i tre. I del èin skal eg prøve å framstille teori som har vore referansar i omstillingsarbeidet, og som kan gje forklaringskraft til vurderinga av arbeidet vårt. Del to handlar om korleis vi dei siste to åra har gjennomført endringar i vurderingsarbeidet ved norsk i lærarutdanninga dei siste åra, og inneheld både ein deskriptiv og ein vurderande del. Del tre handlar om vurderingsformer i grunnskulen. Norskfaget sitt hovudbidrag i PLUTO er knytt til eit samarbeid med Globalskolen, eit nettbasert grunnskuletilbod til elevar i utlandet. Studentar har avvikla fleksibel praksis ved å lage ressursider på nettet og drive elektronisk rettleiing. Globalskolen søkte om, og fekk innvilga, alternativ eksamen for sine avgangselevar, og det var studentar frå Høgskulen i Volda som laga eksamensoppgåvene og fekk dei godkjende av Læringscenteret. Dette blei ein prosess der vi fekk nye kunnskapar om rammeverket for eksamen i grunnskulen, og vi førte diskusjonar der vurdering blei tematisert eksplisitt. Sidan studentane var sentrale i eit pedagogisk utviklingsprosjekt som utfordrar eit så prestisjefyllt element som slutteksamen i den tiårige grunnskulen, kjem det til å få ein sentral plass i denne framstillinga. Avslutningsvis skal eg prøve å samanfatta ein del av dei erfaringane vi sit att med etter å ha jobba med evalueringsformer både i lærarutdanninga og i grunnskulen.

## 2. Eit teoretisk rammeverk

### 2.1 Vurdering og læringssyn

Stiller du spørsmål ved vurderingsforma i eit fag, er du fort inne i grunnleggjande spørsmål for alt læringsarbeid. For kva er kunnskap? Er det faktakunnskap, handlingsberedskap eller haldningar? Kva skal vurderinga vere til? Kven skal vurderinga vere for? Kven skal skulen og utdanningsinstitusjonane tene? Dette er store og grunnleggjande spørsmål som eg ikkje har høve til å svare på her. Det viktigaste er likevel at desse spørsmåla vert stilte – i kvart einskilt fagmiljø og på kvar einskild utdanningsinstitusjon. Norskfaget, som er mitt faglege utgangspunkt, er i utgangspunktet eit hybridfag. Kva skal norskfaget vere? Eit kulturfag, dugleiksfag, kommunikasjonsfag, danningsfag, opplevingsfag eller identitetsfag? Norskfaget er alt dette, ifølgje L-97 (s.111-113). Ut frå eit vurderingsperspektiv kan ein då spørje: Ber vurderingsforma preg av det? Dersom vurderingsforma, og i siste instans eksamen, ikkje fangar opp desse sidene ved faget, blir dei impotente som mål, og det vi kan kalle ”planpynt”. For oss som er lærarutdannarar, blir spørsmålet: Korleis skal vi kunne lære opp studentane våre til å kunne formidle alt dette? Og kva for vurderingsformer bør vi bruke? Kva er forholdet mellom arbeidet i lærarutdanninga og i grunnskulen? I R-1999, styringsdokumentet som gjeld for storparten av PLUTO-studentane, er det lagt vekt på det eksemplariske ved lærarutdanninga i høve til studentane sin framtidige praksis som lærarar, også når det gjeld vurdering:

Vurderingen kan [...] åpne for samspill mellom lærerutdanningens lærere og studenter og bidra til videre utvikling av utdanningen. Å delta i vurdering av eget studium og den utdanning lærerutdanningsinstitusjonen gir, kan også være av betydning når studenter senere som lærere skal samarbeide med egne elever om vurdering av deres opplæring. (R-1999:33)

I tillegg til det eksemplariske ved lærarutdanninga kan ein sjå at vurderingsordninga blir framstilt som noko som skal bli til i eit samspel eller i ein forhandlingssituasjon med studentane. Like eins vert det framstilt i den nye rammeplanen:

Institusjonene har ansvar for at studentene får erfaring med yrkesrelevante arbeids- og vurderingsformer. Oppgaver og dokumentasjonsformer må integrere fag, fagdidaktikk og praksisopplæring, slik at en oppnår helhet og sammenheng i studiet. Vurderingsformene skal legges opp slik at studentene [...] opplever varierte vurderingsformer, tilpasset målene og arbeidsformene i studiet [og] blir kjent med aktuelle vurderingsformer i grunnskolen. (R-2003:15)

R-2003 framhevar altså sambandet mellom mål-arbeidsform-vurderingsform i tråd med læreplanteoretikaren Tabá (1962) sitt ideal. I tillegg blir det peikt på at lærarutdanninga skal gjere dei kjende med vurderingsformene som er i grunnskulen.

Omgrepet evaluere kjem frå gamalfranske ”value”, som tyder verdi. Evaluering tyder såleis verdsetjing, å gje noko ein verdi ut frå ein gitt – eller ikkje gitt – skala. Michael Schripen skapte ein velkjend distinksjon då han i 1967 skilde mellom formativ og summativ vurdering (Imsen 2002: 310). Formativ vurdering har alt som skjer i handlingsforløpet som sitt objekt, også det som ikkje var planlagt på førehand. Den summative vurderinga sitt objekt er det elevane kan når undervisningsforløpet er slutt. Det vi ofte kallar ”undervegsvurdering” er såleis formativ vurdering, og ein slutteksamen er typisk eksempel på summativ vurdering. Denne todelinga kan verke klargjerande, men spørsmål om vurdering skaper likevel ofte debatt: Skal referanseramma for vurderinga vere dei på førehand gitte måla i læreplanen, eller skal andre forhold òg trekkjast inn? Den første posisjonen inneber ei rigid målstyring som

knappast er i tråd med intensjonane bak dei siste reformene i grunnskulen og den vidaregåande skulen (heretter kalt grunnutdanninga). Georg Matthiesen frå det dåverande Eksamenssekretariatet har formulert dette slik:

Mens sluttvurderinga blir en slags ”domsavsigelse”, skal undervisvurderingen være motiverende og legge grunnlaget for vidare læring. Det innebærer at undervisvurderingen må inneholde et vesentlig element av veiledning, og at vurdering med karakter først og fremst brukes som en slags ”sekundering” i forhold til den sluttvurdering eleven ligger an til.[...] Tradisjonelle forestillinger om eksamen kan støte an mot den eksamensformen Reform 94 introduserer. Tidligere stod nok kontrollfunksjonen ved eksamen i fokus: Eksamen skulle sikre at elevene lærte fagstoffet, og at lærerne underviste slik fagplanene krevde. Eksamen var riset bak speilet. En eksamensform der for eksempel hjelpemidler, kanskje til og med læreboka, er tillatt, virker selvmotsigende og umulig med en slik forståelse. Og det støter fremdeles an mot manges forestillinger om eksamen at elevene faktisk kan *lære* noe i selve eksamenssituasjonen, men i Reform 94 er læringsevnen en vesentlig og viktig del av kompetansen, og vi må derfor utfordre denne også til eksamen. (Matthiesen 1999: 41,42)

Matthiesens artikkel er skriven for nokre år tilbake, og utviklinga går den vegen han skildrar. Eksamen med ressurshäfte og førebuingstid har blitt vanleg i fleire fag, og frå våren 2003 blei prosessorientert skriving obligatorisk under eksamen i norsk i 10. klasse, og valfritt i engelsk. (jf. Rundskriv LS-67-2002). Frå våren 2004 er det normalordning at elevane skal få bruke PC som skriveverktøy under eksamen, det vil seie ein PC med teksthandsamingsprogram med ordbok og retteprogram (jf. rundskriv LS-05-2003). Slike ordningar utfordrar naturlegvis det tradisjonelle synet på eksamen som ei individuell prøveform utan hjelpemiddel, såkalla ”gymnastikksalseksamen”.

Omlagginga til nye eksamensformer fører til at det som vert prøvd under eksamen er meir i tråd med måla i læreplanen. Ut frå Schriveren sitt omgrepsspar kan vi vel seie at den summative vurderinga, det vil seie slutteksamenen, er tilført kvalitetar som kjenneteiknar den formative vurderinga, til dømes rettleiing og det prosessuelle. Eksamen har til ein viss grad endra seg i forhold til dei nye måla i grunnutdanninga, og det er nok nødvendig for å endre vurderingspraksisen i skulen. Både på ungdomsskular og vidaregåande skular har det blitt vanleg å arrangere tentamenar etter modell av eksamensdagen, og la det utgjere grunnlaget for standpunktarakterane. Denne forma for ”serie-summativ” vurdering er ikkje i tråd med intensjonane bak vurderingsarbeidet i grunnutdanninga. I den grad eksamen er styrande for vurderingspraksisen totalt sett, må incitamentet til den pedagogiske utviklingsarbeidet kome frå organiseringa av eksamen.

Det siste tiåret har ei ny vurderingsform blitt lansert som eit alternativ til tradisjonelle vurderingsformer: mappesvurdering. Vurderingsforma er òg kjend under namn som mappesvurdering, porteføljevurdering og tekstportefølje. Omgrepet portefølje kjem frå franske *portefeuille*, som tyder veske til å bere papir i. Dermed assosierer bruken av omgrepet portefølje først og fremst ei tekstsamling, og det kan verke avgrensande i høve til det som kan inngå i dokumentasjonen. Både tredimensjonale materiale, visuelle produkt, auditive produkt og munnlege prestasjonar kan brukast for å få eit breitt vurderingsgrunnlag. I kunstfag, der tradisjonen for denne typen vurdering er sterkast, er det nettopp eit slikt mangfald som pregar utvalet av element. Når det gjeld munnlege element, vert vi ved vår høgskule frårådde å la det inngå i ei portefølje. Grunngevinga frå administrasjonen er at studenten då misser klageretten, og såleis står svakare rettsleg. Eitt av ideala bak mappesvurdering er i alle høve at vurderingsforma skal dokumentere ei breidde av kunnskap/ferdigheiter, i staden for at studenten/eleven blir evaluert ut frå ein einskild prestasjon. Når eg bruker omgrepet portefølje

vidare i teksten, er det med utgangspunkt i ei vid tyding av kva som kan inngå i vurderingsmaterialet: Dokumentasjon kan vere meir enn ei samling dokument.

Årsakene til at mappevurdering har blitt aktualisert det siste tiåret, har vi sett ovanfor. Reform- og styringsdokumenta for skulen legg i stadig sterkare grad vekt på læringsaspektet og rettleiingsaspektet ved vurderinga. Den summative vurderinga vert tillagt kvalitetar frå den formative. Ved høgskulane og universiteta har mappevurdering blitt stadig meir vanleg dei siste åra, særleg knytt til gjennomføringa av Kvalitetsreforma. I grunnutdanninga er mappevurdering enno ikkje eit alternativ i normalordninga, men NOU nr 16, 2003, lanserer mappevurdering etter denne erkjenninga:

De tradisjonelle vurderingsformene kan til en viss grad oppfattes å ha en begrenset effekt på elevenes læring på grunn av deres mangel på læringsfremmende verdi. Vurderingsformer som fremhever hva den enkelte elev kan prestere, og samtidig initierer retninga for et utviklingspotensial, åpner for et læringsfremmende vurderingsmønster og virker motiverende. (NOU 16, kap. 18.4.2.)

Presentasjonen av mappevurdering i NOU 16 gjev såleis grunn til å tru at mappevurdering er på veg inn også i grunnutdanninga. Vidare skil NOU 16 mellom arbeidsmappe og presentasjonsmappe (NOU 16: kap.18.4.2). Arbeidsmappa skal vise breidde, og vere grunnlag for formativ vurdering – inkludert undervegsvurdering. Presentasjonsmappa skal vere grunnlag for den summative vurderinga, og NOU 16 stiller krav om at materialet som utgjer grunnlaget for presentasjonsmappa skil seg frå det som er grunnlaget for standpunktvurderinga. Eg har ikkje høve til å drøfte dette her, men eg stiller eit spørsmål om NOU 16 her heng fast i eit rigid skilje mellom formativ/summativ vurdering og standpunktkarakter/eksamenskarakter som undergreiv intensjonane bak mappevurdering.

Mappevurdering vert ofte framstilt i ei samanlikning med tradisjonelle vurderingsformer, jamfør sitatet ovanfor frå NOU 16. Mappevurdering skal vere meir læringsfremjande, meir motiverande for dei som blir underlagt vurdering, ho skal dokumentere utvikling, vere prosessorientert meir enn produktorientert, ho skal dokumentere variasjon meir enn standardisering, og ho skal tilretteleggje for arbeidssituasjonar som er likare samfunnet utanfor skulen. I moderne, progressiv pedagogikk får mappevurdering ein privilegert posisjon i høve til meir tradisjonelle vurderingsformer. Pioneren i norsk samanheng når det gjeld mappevurdering, er Olga Dysthe. I artikkelen ”Mappevurdering som læringsform og samanhengen med kunnskaps- og læringssyn” (i Fuglestad m.fl. (red) 1999) presenterer ho innsikter eg kjem til å bruke i det følgjande. Dysthe sitt hovudpoeng i artikkelen er at mappevurdering er som ein kameleon som stadig skiftar farge. Mappevurdering vert brukt på ulike måtar, og i Noreg har vi enno ikkje etablert ein innarbeidd praksis for korleis vi gjennomfører mappevurdering. Slik eg les Dysthe sin artikkel, avviser ho dei substansielle kvalitetane ved mappevurdering i seg sjølv; spørsmålet er korleis mappevurdering vert brukt, og kva læringssyn som ligg bak. Dysthe si kritiske haldning til mappevurdering er aktuell for denne rapporten, og eg vil kort referere til dei læringssyna ho identifiserer bak ulik form for bruk av mappevurdering.

Olga Dysthe identifiserer tre ulike tradisjonar innanfor læringsteorien som ligg bak ulike typar mappevurdering (Dysthe 1999:187ff): behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle. *Behavioristiske læringsteoriar* knyter ho til empirismen og Locke, og hans syn om at kunnskap er objektivt gitt og byggjer på empirisk erfaring. Ut frå eit behavioristisk læringssyn er kunnskap ei organisert oppsamling av assosiasjonar og enkeltkomponentar av ferdigheiter. I behavioristisk læringspraksis vert derfor komplekse oppgåver brote ned til deloppgåver som skal lærast etter aukande vanskegrad. Først skal eleven lære grunnleggjande fakta, deretter vert han i stand til å tenkje og reflektere. Eit *kognitiv læringssyn* vil dels vere i opposisjon til

ei slik tenking. I kognitiv læringsteori er ein oppteken av å forstå omgrep og teoriar, og å utvikle generelle kognitive ferdigheiter. Dei mentale operasjonane vert såleis lausrivne frå situasjonen og konteksten. Metakognisjon, det å kunne reflektere over eigne tenkemåtar og læring, blir eit viktig mål. Kunnskap blir ikkje bygd opp "stein på stein" slik ein forstår det i behavioristisk teori, men gjennom stadige rørsler mellom delforståing og heilskapsforståing, kunnskap og refleksjon, situasjonsbetinga perspektiv og metaperspektiv. Dette står igjen dels i motsetnad til eit *sosiokulturelt læringssyn*. Ut frå eit sosiokulturelt perspektiv er individet alltid allereie situert, det inngår alltid i ein kontekst. Vidare er kunnskapen noko som oppstår i eit læringsfelleskap, og dette er naturlegvis ein motsetnad til behaviorismens syn på objektiv kunnskap. Læring blir samforståing og samhandling, og ekstern målstyring blir derfor eit problem. Kunnskap og læring blir til innanfor ein dialog, og omgrepet dialog vert her i tråd med Bakhtin forstått i vid tyding, og omfattar såleis både munnleg og skriftleg kommunikasjon (Bakhtin: 1981).

Desse tre læringsparadigma identifiserer så Dysthe ved ulike typar mappevurdering. Ut frå eit behavioristisk læringssyn vil ein vere oppteken av å vurdere om eleven/studenten har lært faktakunnskapen han/ho skulle lære, ut frå til dømes læreboka eller læreplanen. Mappa vil bere preg av systematisk utvikling av delkompetansar med stigande vanskegrad. Ut frå eit kognitiv læringssyn vil ein vere oppteken av å dokumentere kognitive prosessar. Gjennom generelle læreprosessar (problemløysing, samarbeid, sjølvvurdering) når eleven generelle innsikter. Typiske mappeelement vil derfor vere dokumentasjon på arbeidsprosessar frå idé til produkt, og såkalla metatekstar (refleksjonsnotat, refleksjonslogg), der eleven/studenten skal reflektere over eiga læring og utvikling. Og endeleg, ut frå eit sosiokulturelt læringssyn vil ein vere opptekne av å evaluere det læringsgruppa sjølv definerer som viktig. Vurderingskriteria vil derfor i ein viss grad måtte vere eit resultat av diskusjon og forhandling mellom lærar og elevar. Kunnskapen skal produserast innan læringsgruppa, og må vurderast ut frå kriteria ho set. Mappa skal framfor alt dokumentere samspelet mellom læringsaktørane, og kommunikasjonen og responsen mellom dei blir såleis sentralt. Dysthe peiker på at desse tre variantane sjeldan finst i rein form (Dysthe 1999: 191), men synleggjer likevel læringssyna bak slik at dei som skal bruke mappevurdering, kan bli medvitne om eigne val.

Med Dysthe sine innsikter skal eg seinare i rapporten vurdere eigen mappepraksis i norskfaget ved Høgskulen i Volda. Eg skal likevel kome med eit par kommentarar allereie her. I NOU 16, kapittel 18.4.2, står dette i eit avsnitt om mappevurdering:

Denne arbeids- og vurderingsformen bygger på flere forutsetninger, blant annet et kunnskaps- og læringssyn der kunnskap ikke er en gitt og ferdig størrelse som overføre fra lærer til elev, men noe som utvikles i en faglig sammenheng.

NOU 16 avviser altså eit behavioristisk syn i denne samanhengen, og held fram kognitivistiske/sosiokulturelle ideal for læringsarbeidet. Dette vil i sin konsekvens føre til at den sentralgjevne og detaljstyrande læreplantradisjonen må avløysast av ein tradisjon som opnar for lokale val.

Den same avvisinga av den behavioristiske tradisjonen finn ein i enkelte definisjonar av kva mappevurdering er:

En systematisk samling elevarbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen ett eller flere områder. Samlinga må omfatte elevmedvirkning når det gjelder valg av innhold, utvalgsriterier, kriterier for å bedømme nivået, og den må vise elevens selvrefleksjoner (Paulson, Paulson og Meyer 1991:60,63, her sitert frå Taube: 1998:11.)



Her ser vi at definisjonen føreset kvalitetar frå både eit kognitivt og eit sosiokulturelt læringssyn. Mapper som berre inneheld deloppgåver i behavioristisk ånd, kjem utanfor definisjonen, og er i beste fall ei tekstsamling.

## 2.2 IKT og læringssyn

PLUTO har naturlegvis òg hatt ein teknologisk komponent, sjølv om vi med vitande og vilje ikkje alltid har hatt det i framgrunnen. Gjennom bruk av LMS, på høgskulen og i Globalskolen, har vi primært brukt data som *kommunikasjonsteknologi*, i tillegg til å vere eit verktøy til å administrere læringsarbeidet. Også teknologibruk er barn av si tid, og Timothy Koschmann har vist korleis utviklinga har arta seg (Koschmann 2001). Koschmann skildrar fire ulike paradigme som har avløyst kvarandre historisk, men som likevel lever side om side i dag. Til kvart av paradigma knyter han eit grunnleggjande læringssyn. Den første bruken av IKT kallar Koschmann *computer assisted learning*, og det baserer seg på eit behavioristisk syn på kunnskap. Ei gjeven kunnskapsmengde blir definert, delt opp og datamaskinen blir brukt som eit effektiviserande verktøy i instruksjonsprosessen. Dei to neste periodane kallar Koschmann *intelligent tutoring system* og *logo-as-latin*, og til dei høyrer høvesvis kognitivismen og den kognitive konstruktivismen. I *logo-as-latin* kjenner vi att ideala frå kognitivismen:

...knowledge is aquired through a process of subjective construction on the part of the experiencing organism rather than a discovery of ontological reality.

I dette paradigmet er det ikkje lenger datamaskinen og dataprogrammet som skal styre eleven, men at eleven skal styre datamaskinen. Den siste perioden er *computer assisted collaborate learning*, det vi på norsk kan kalle datastøtta samarbeidslæring, og til dette paradigmet er det sosiokulturell læringsteori som ligg bak. Kunnskap og læring er resultat av ein sosial prosess, og teknologien eit verktøy og ei plattform for kommunikasjon og samarbeid. Parallellen mellom Koschmann sitt syn på teknologi og Dysthe sitt syn på vurderingsmapper er openberr. Heller ikkje bruken av IKT er garantist for at bestemte læringssyn blir privilegerte. Bruk av teknologi vil vere eit resultat av læringssynet som ligg bak, og målet må vere å gjere medvitne val. Bruk av pedagogisk programvare vil i mange tilfelle vere basert på eit behavioristisk læringssyn, og skriveprosessar med respons vil vere datastøtta samarbeidslæring slik vi kjenner det frå sosiokulturell læringsteori. Eit anna døme: Gjennom anagrammet IKT har staten, ved Utdanningsdepartementet, vektlagt kommunikasjonsaspektet ved ny teknologi. Samtidig har Utdanningsdepartementet sagt at bruk av PC som skriveverktøy skal vere normalordning på norskeksamen i grunnskulen frå våren 2004 (F-009-02 og LS-67-2002). Dermed blir dei kommunikative aspekta ved IKT framheva i departementet sine mål- og styringsdokument, medan dei ikkje eksisterer ved eksamen. Sjølv om vurderingsformene utviklar seg, ser det manglande samsvaret mellom mål og evalueringsmåte ut til å vere konstant.

I alle høve: Vårt ideal bak PLUTO i Volda har vore knytt til kommunikasjonsaspektet ved teknologien, og det knyter oss opp mot eit sosiokulturelt læringssyn. Eg skal no, med utgangspunkt i Dysthe og Koschmann, presentere arbeidet vårt og vurdere om vi har levd opp til egne ideal.

### 3. Vurderingsformer i norsk i lærarutdanninga

#### 3.1 Vurderingspraksis i prosjektperioden

I den fireårige allmennlærerutdanninga er norsk eit av dei obligatoriske faga på 30 studiepoeng (tidlegare kalla 10 vektal). I prosjektperioden har norsk i lærarutdanninga ved Høgskulen i Volda vore lagt til dei to første åra. Det betyr at studentane har ein progresjon tilsvarande 15 studiepoeng kvar år. Begge åra har studentane ein avsluttande eksamen, men eksamen første året kvalifiserer ikkje til noko isolert. Den ”minste eininga” er såleis 30 studiepoeng, sjølv om organiseringa i praksis er delt i 15+15 studiepoeng.

Det overordna styringsdokumentet for lærarutdanninga i prosjektperioden var *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning* frå 1999, og deretter den nye rammeplanen frå 2003. Eg kjem til å omtale tre ulike årssteg i denne framstillinga:

1. Kull med oppstart hausten 2001 – går pr. i dag i 3. klasse etter rammeplan frå 1999
2. Kull med oppstart hausten 2002 – går pr. i dag i 2. klasse etter rammeplan frå 1999
3. Kull med oppstart hausten 2003 – går pr. i dag i 1. klasse etter rammeplan frå 2003

Størstedelen av prosjektperioden var altså styringsdokumentet rammeplanen frå 1999. Vi har tidlegare sett at rammeplanen i den generelle delen føreset breidde i vurderingsformene:

Både med tanke på kvalifisering for vurderingsoppgaver i grunnskolen og for å kunne gjennomføre en allsidig vurdering av studentenes arbeid, bør derfor avsluttende vurdering i allmennlærerutdanningen omfatte varierte vurderingsformer basert på både skriftlige, muntlige, praktiske og estetiske vurderingsformer. (R –99 kap. 2.4)

Breidda og den tilsynelatande fridomen rammeplanen opnar for, blir likevel redusert i den fagspesifikke delen for norsk:

Den avsluttande vurderinga i norsk skal til vanleg byggje på:

- Ei munnleg prøve anten som forprøve eller som del av eksamen. Prøva skal måle studentanes evne til munnleg formidling av norskfagleg og fagdidaktisk kunnskap og forståing.
- Ein individuell skriftleg eksamen gjennomført utan bruk av hjelpemiddel. Eksamen skal måle både studentanes evne til skriftleg framstilling og kunnskapar i det fagstoffet dei har arbeidd med.
- Ein individuell skriftleg eksamen gjennomført med bruk av faglitteratur og andre hjelpemiddel. Eksamen skal måle både studentanes evne til skriftleg framstilling og til å bruke kunnskapane sine i eit sjølvstendig arbeid med ei fagleg og/eller fagdidaktisk problemstilling.

Den eine eksamensoppgåva skal skrivast på bokmål, den andre på nynorsk. Kva målform som skal nyttast på dei to prøvene, vert trekt kvart år ved den enkelte høgskolen. (R –99 kap 3.11)

I praksis gjev altså rammeplanen sterke føringar for korleis vurderingsarbeidet skal gjerast ved den enkelte høgskule i norsk. Dette har naturleg nok prega dei aktuelle fagplanane eg skal kommentere.

### 3.1.1 Norsk 1 med oppstart 2001

I Norsk 1 med oppstart 2001 var eksamen første studieåret organisert som ein heimeeksamen over fire dagar. Andre studieåret skulle studentane gjennomføre ein 8-timars skuleeksamen utan andre hjelpemiddel enn L-97. Målforma skulle vere ulik på dei to eksamenane, og blei avgjort ved trekking første året. For å få gå opp til eksamen første året måtte studentane gjennomføre desse førekrava: a) Obligatorisk oppmøte på kurs i prosess-skriving, b) ei skrivemappe på sju mappeelement. For å få gå opp til eksamen andre studieåret måtte studentane gjennomføre følgjande førekrav: a) Ei skrivemappe på fem mappeelement, b) munnleg prøve. Kvaliteten på mappene skal eg vurdere seinare. (Studiehandboka 2001)

Fagplanen i norsk med oppstart 2001 var skriven våren 2001, og det var før norskseksjonen var involvert i PLUTO. Planen galdt for to år, det vil seie til sommaren 2003. Dette har vore eit vesentleg problem i prosjektet: Toårige planar inneber ei treigheit som har hindra det handlingsrommet vi kunne ønskt oss. Dette er særleg synleg når det gjeld bruken av IKT, og planen frå 2001 er lite ambisiøs på dette feltet. Det første året blei mappa levert fysisk, rett nok med bruk av datautskrifter. Det neste året var LMS så integrert i læringsarbeidet at dei leverte elektronisk mappe. Når det gjeld eksamen, leverte studentane første året heimeeksamenen i form av datautskrift. Det andre året var vi dessverre bundne av R –99 sit krav om at eksamenen skulle avviklast utan at studentane hadde andre hjelpemiddel enn L – 97. Då vi tok kontakt med departementet for å drøfte dei bindingane rammeplanen gav på vurdering, fekk vi vite at det var sendt ut eit brev den 09.09.02 til alle høgskular og universitet der dette vart endra:

Reformen i høyere utdanning og ny lov om universiteter og høyskoler legger opptil nye vurderingsformer, mindre bruk av ekstern sensor og en ny karakterskala. I den forbindelse har departementet fått henvendelser om å justere beskrivelsene om vurdering og vurderingsuttrykk i rammeplanene for profesjonsstudiene. [...] Som konsekvens av dette oppheves avsnittet om vurdering i rammeplanene for de ulike fagene. Lærerutdanningsinstitusjonene kan fra høsten 2002 selv fritt fastsette bestemmelser om vurderingsordninger i sine fagplaner i samsvar med fagenes egenart og ny lov om universiteter og høyskoler. (Brev frå UFD til utdanningsinstitusjonane 09.09.02.)

Dette ”frisleppet” blei følgd opp i den nye rammeplanen av 2003: Høgskulane og universiteta har no fridom til å nytte eit spekter av vurderingsformer tilpassa kvart fag sin eigenart. Lokalt ved høgskulen var likevel problemet at vi vart bundne opp av ein fagplan som ikkje tok høgde for endringane. Studentane var aktive pådrivarar for at dei burde få høve til å bruke PC under eksamen, sidan dei hadde brukt det til alt anna fagarbeid i norsk. I tillegg fann vi ut at UFD i rundskriv F-009-02 slo fast at IKT skulle takast i bruk som skriveverktøy ved sentralgjevne og lokalgjevne eksamenar i grunnskulen som normalordning frå 2004. Dermed blei det også ei aktuelt argument at studentane burde få høve til å prøve ut eksamensforma gjennom studiet. Dermed sette vi i gang tiltak for å gjere endringa mogleg. For å gjennomføre fagplanendringa måtte alle studentane slutte seg til endringane, noko dei gjorde. Deretter måtte vi leggje ein strategi saman med Eksamenskontoret og IKT-kontoret for korleis vi kunne gjennomføre dette i praksis. Av eit kull på ca. 65 studentar ville ca. 45 bruke datamaskin under eksamen. Vi hadde ikkje datarom med kapasitet til dette, så løysinga blei å bruke fleksibiliteten ved ein lokalgjeven eksamen: Vi delte kullet i to og planla å gjennomføre eksamenen over to dagar – med ulike oppgåvesett med lik oppbygging. Fagplanendringa blei godkjent på nordisk institutt og deretter av studiesjefen. IKT-personal gjennomførte såkalla ”ghosting” av PC-ane, slik at dei ikkje inneheldt lagra dokument. Den praktiske gjennomføringa gjekk svært godt, og studentane som nytta seg av tilbodet, framheva at redigeringsfunksjonen i skriveprogrammet var til nytte under arbeidet på eksamensdagen. Samtidig som vi gjennomførte fagplanendringa

som opna for denne typen eksamen, la vi inn arbeidskrav som var knytt til IKT-didaktikk i norskfaget.

### **3.1.2 Norsk 1 med oppstart 2002**

Fagplanen for Norsk 1 med oppstart 2002 blei skriven våren 2002, og då var PLUTO etablert norskmiljøet. Likevel var planen bygd på R-99, som vi har sett la sterke føringar på organiseringa av vurderingsarbeidet. Trass i dette er vurderingsordninga lagt om, særleg når det gjeld første året i lærarutdanninga. Førekrav første året var a) deltaking på kurs i prosess-skriving, b) godkjent elektronisk mappe (talet på tekstar er ikkje spesifisert i fagplanen). Eksamenen skal i følgje fagplanen skje i form av mappevurdering, og studenten fekk i stor grad sjølv vurdere kva tekstar han/ho ville ha i vurderingsmappa. Andre studieåret var arbeidskravet godkjent elektronisk mappe. Eksamensforma andre året er ein 8-timarseksamen utan andre hjelpemiddel enn L 97, ifølgje fagplanen (Studieplan 2002). Når det gjeld IKT, inneheld fagplanen formuleringar som er langt meir ambisiøse og forpliktande enn dei var året før. Studentane etter denne fagplanen er no halvvegs inn i det andre året, og vi vurderer om vi skal gjere fagplanendring som tillet bruk av PC under 8-timarseksamenen til våren. Med utgangspunkt i dei positive erfaringane vil vi truleg omstøyte fagplanen.

### **3.1.3 Norsk 1 med oppstart 2003**

Norsk 1 med oppstart 2003 er den første fagplanen som er skriven med utgangspunkt i R 2003, og er, som rammeplanen, ein såkalla minimumsplan. Frå å vere 6-8 sider åra før, er denne planen berre litt over ei tekstsider. For å gje faglærarane handlingsrom til å gjennomføre endringar etter kvart, skil planen seg frå dei tidlegare på to punkt. For det første er planen så open som mogleg når det gjeld pensum, teksttypar i mappa, organisering av læringsarbeidet med meir. Tanken bak dette var at faglærarar og studentar skal ha innverknad på sitt eige læringsarbeid. For det andre er dei 30 studiepoenga i norsk delt i to separate einingar, kvar på 15 studiepoeng. Dermed kan vi planleggje for eitt år fram i tid, i staden for to, slik ordninga var.

Vurderinga er såleis berre skildra for det første året. Fagplanen har desse førekrava: a) innlevering av mappe som skal godkjennast, b) Deltaking i organiserte seminargrupper. Eksamen første året skal skje i form av heimeeksamen. (Studieplanen 2003)

Når det gjeld sjølve eksamenen, har vi altså gått vekk frå mappevurdering og tilbake til heimeeksamen. Eg skal kome tilbake til årsakene til det seinare.

## **3.2 Vurdering av vurderingsformene**

### **3.2.1 Norsk 1 med oppstart 2001 – vurdering**

Vi har sett at mapper har blitt brukt for alle dei tre ulike årsstega. Ein kan dele mappene inn i to ulike typar: 1) Arbeidsmapper som skal godkjennast for å få gå opp til eksamen og 2) Arbeidsmapper som gjev grunnlag for vurderingsmapper. Formelt sett er begge mappetypane ein del av eksamen sidan dei inngår som førekrav, og såleis fell inn under eksamensordninga og dei reglane som gjeld for han. Likevel er det vel berre den siste typen som kan kallast "eigentleg vurderingsmappe", forstått slik at vurderinga tek utgangspunkt i mappeelementa.

Årsstegsgruppa med oppstart 2001 hadde vurderingsmapper begge åra, og det var såkalla arbeidsmapper, altså eit bestemt tal på mappeelement som måtte godkjennast for at dei skulle få gå opp til eksamen. Vurderinga godkjent/ikkje godkjent blei gjort ut frå ei heilskapleg

vurdering av alle mappeelementa. Mappeelementa er skildra i fagplanen på detaljert vis. Første året skulle mappa innehalde:

- 1) Ein tekst frå innføringskurset i prosess-skriving
- 2) Ein refleksjonstekst knytt til første praksisperioden
- 3) Ein analyse av skjønnlitterær tekst
- 4) Ein analyse av elevtekst
- 5) Ein presentasjon av ei barne- eller ungdomsbok
- 6) Ein fiksjonstekst
- 7) Eit resyme frå ein undervisningstime (Studieplanen 2001)

Vidare var det stilt krav om at minst ein av tekstanalysane skulle vise utviklinga frå utkast til ferdig tekst, og det blei stilt krav om at studenten skulle ha rettleiing frå lærar undervegs i prosessen.

Dersom ein skal vurdere mappa ut frå innsiktene frå teorikapittelet, ser vi at mappa primært er basert på eit behavioristisk læringssyn. Mappa ser ut til å vere innretta mot systematisk utvikling av delkompetansar som er viktige i faget. Vidare ser vi at mappa inneheld eit refleksjonselement knytt til praksis, og bak eit slikt krav ligg eit kognitivt læringssyn. Det same gjeld kravet om at ein av tekstanalysane skulle vise utviklinga frå utkast til ferdig tekst. Mappa inneheld ingen krav som er basert på eit sosiokulturelt læringssyn. Ut over dette kan ein seie at bortsett frå dei to analysane og refleksjonsteksten, er det tale om kunnskapar frå eit lavt taksonomisk nivå (refererande/presenterande). Bruken av IKT ber ikkje preg av nokon form for kommunikasjon eller samarbeidslæring.

Det andre studieåret skulle den same årsstegsgruppa levere ei mappe med desse elementa:

1. Ein analyse av ein skjønnlitterær tekst.
2. Ein analyse av elevtekst.
3. Ein sakprosaetekst knytt til pensum i språk.
4. Ein fiksjonstekst.
5. Produksjon eller vurdering av IKT-basert læremiddel (innkome ved endring av fagplanen 07.11.02). (Studieplanen 2001.)

Som året før ser vi at mappa byggjer på behavioristiske innsikter om systematisk utvikling av kunnskap gjennom utvikling av delkompetansar. Mappa har ingen mappeelement med utgangspunkt i eit kognitivt eller sosiokulturelt læringssyn. Når det gjeld bruken av IKT, er berre det siste elementet av interesse. Kravet kom inn ved omstøyting av fagplanen med utgangspunkt i PLUTO, og studentane arbeidde med ulike emne som dei presenterte for kvarandre: produksjon av nettavis i praksis, vurdering av pedagogisk programvare, vurdering av interaktive nettstader osv. I presentasjonen var det eit poeng at studentane skulle vurdere bruken av IKT i eit kommunikasjonsperspektiv, og såleis fremja mappeelementet både kommunikasjonsaspektet og metakognisjon. Det same kan ein altså ikkje seie om dei andre mappeelementa. Rett nok fekk studentane rettleiing på dei to første mappeelementa, men kommunikasjonen og det prosessuelle inngjekk ikkje i noka form for dokumentasjon.

Årsstegsgruppa med oppstart 2001 skulle avslutte Norsk 1 med ein åttetimars eksamen utan andre hjelpemiddel enn L-97. Læreplanen vart på dette punktet omstøyt med utgangspunkt i PLUTO, slik at studentane fekk bruke ”PC som skriveverktøy” og ordliste. Studentane framheva som nemnt redigeringsfunksjonen som eit nyttig hjelpemiddel. Dei gode erfaringane

til tross; ut frå ideala om metakognisjon og eit sosiokulturelt læringssyn har ein individuell åttetimarseksamen lite å tilføre. Nøkternt sett var gevinsten at studentane fekk oppfylt eit rimeleg krav om å få bruke PC som verktøy til å lage eit skriftleg produkt, slik dei hadde gjort elles gjennom studiet.

### 3.2.2 Norsk 1 med oppstart 2002 – vurdering

Fagplanen for årsstegsgruppa med oppstart 2002 var som nemnt skriven etter at PLUTO var etablert i norskmiljøet, og ber preg av det. Første året var vurderingsordninga det eg har kalla ”eigentleg vurderingsmappe”, det vil seie at eit ei arbeidsmappe var grunnlag for seleksjon av mappeelement til ei vurderingsmappe. Også på eit anna punkt er denne planen ”modernisert”: Fagplanen gjev ingen detaljerte skildringar av kor mange element som skal vere i arbeidsmappa, og kva for type det skal vere. Fagmiljøet som har skrive fagplanen, har såleis innsett verdien av at læringsgruppa (studentar og lærarar) har eit handlingsrom til å fastsetje dette sjølv. I praksis vil dette medføre at ein opnar for dialog/forhandling i læringsgruppa, og det er ein føresetnad for læringsarbeid med eit sosiokulturelt læringssyn. Andre studieåret skal studentane levere ei arbeidsmappe, og etter at ho er godkjend, skal studentane opp til ein ”8-timarseksamen utan andre hjelpemiddel enn L97” (Studieplanen 2002). På det tidspunktet Studieplanen 2002 var skriven, var dette eit krav. Vi vurderer i desse dagar om vi skal opne for bruk av PC som skriveverktøy, som med det førre kullet.

Innhaldet i arbeidsmappa første året blei i samarbeid med studentane fastlagt slik:

1. Ein tekst frå innføringskurset i prosesskriving (haust 02), individuell oppgåve.
2. Ein tekst knytt til innføring sentrale språklege omgrep. Teksten skal vere på nynorsk (innlevering 11. oktober, individuell oppgåve).
3. Ei semesteroppgåve knytt til emnet begynnropplæring (innlevering 29. november, individuell oppgåve, nynorsk)
4. Case-oppgåve knytt til begynnropplæringsvekene, hausten 2002 (Gruppeoppgåve).
5. Eit refleksjonsnotat frå undervisning i norsk ved HVO med utgangspunkt i spørsmål som t.d.:

I kva grad har eg nytte av dette emnet i praksis?

Kvifor er dette emnet med/er emnet relevant i faget?

Korleis kan eg ha nytte av å jobbe med dette emnet med tanke på praksiskvardagen i grunnskulen? Osv. (Individuell oppgåve)

6. Ei semesteroppgåve (med individuell rettleiing) knytt til emnet barnelitteratur (våren 2003, individuell oppgåve, bokmål)
7. Vurdering av IKT-produkt (vår 2003) Nærare retningsliner vil kome.
8. Ei oppgåve knytt til ei fritt vald barne- eller ungdomsbok frå dei siste tre åra (jf. pensumlista). Retningsliner: Skriv kort kva boka handlar om og korleis du vurderer bruken av boka i grunnskulen.
9. Ein fiksjonstekst (individuell oppgåve)

(Frå dokumentet ”Innhald i norskmappa, allmennlærer 1. årssteg 2002/2003”, publisert 06.01.03)

I tillegg er det lagt inn følgjande føring i fagplanen:

Tekstane skal vere i ulike sjangrar (...) Minst ein av tekstane skal vise utviklinga frå utkast til ferdig tekst, og studenten skal ha respons og munnleg rettleiing frå lærar undervegs i prosessen. Studenten skal få respons på tekstane frå dei andre medlemene i basisgruppa. Denne responsen ligg ved oppgåvene i mappa. Halvdelen av tekstane skal vere på bokmål, den andre halvdelen på nynorsk. (Studieplanen 2002.)

Arbeidsmappa er såleis annleis enn dei føregåande både i omfang og kvalitet. Det mest slåande er at det er vesentleg fleire mappeelement enn i tidlegare arbeidsmapper. Ser ein nærare på føringane for arbeidsmappa, ser ein òg at ho er tilført nye kvalitative element. For det første blei ikkje mappekrava distribuert før midt i semesteret, og dei var fastsette i samarbeid med studentane. For det andre inneheld oppgåva kommunikative element: To av oppgåvene blei gjennomført som gruppeoppgåve og føresette såleis samarbeid mellom studentane (mappeelement nr. 4 og 7). I tillegg ligg det inne krav om at studentane skulle leggje ved respons frå dei andre medlemene i gruppa på minst ei av oppgåvene. Mappa representerer slik alle dei tre læringssyna som blei identifiserte i teoridelen: Det *behavioristiske læringssynet* er representert ved at oppgåvene systematisk gjennom deloppgåver utviklar ei breidde i norskfaget. Det *kognitive læringssynet* er representert særleg i mappeelement nr. 5, men også nokre av dei andre føreset metakognisjon. I tillegg kan ein seie at dei kommunikative aspekta ved mappa tilrettelegg for metakognisjon. Og endeleg: Det *sosiokulturelle læringssynet* er integrert ved at studentane kunne påverke innhaldet i mappa, ved at mappa føreset gruppearbeid og responsar med utgangspunkt i basisgruppene, og ved at studentane fekk rettleiing på minst tre av oppgåvene. Ut over dette kan ein òg seie at mappa utelukkande inneheld element ut frå dei høgare nivåa i taksonomien (meir enn referat/resyme).

Arbeidsmappa skulle utgjere eit tekstgrunnlag for å velje ut tekstar til ei vurderingsmappe. Slik er føringa i fagplanen:

Den avsluttande vurderinga i Norsk I skal byggje på vurderinga av mappearbeidet 1. studieåret og ein skriftleg eksamen 2. året. Mappearbeidet og den skriftlege eksamenen vil telje like mykje i den avsluttande karakteren. Målform til eksamen 2. året vert avgjort ved trekking og gjort kjent ei veke før eksamen. (...)

1. Studieåret: Skrivemappe/prosessvurdering: Vi viser til punktet om mappevurdering under Arbeidskrav 1. studieåret. Alle tekstane i mappa skal vere godkjende før endeleg vurdering. Fire tekstar skal vere med i den endelege vurderinga. Av desse er den teksten studenten har fått rettleiing på obligatorisk. I tillegg vel studenten ut tre tekstar." (Studieplanen 2002.)

Studentane fekk altså i stor grad velje vurderingsportefølja sjølve, slik idealet er ut frå eit sosiokulturelt læringssyn. Den obligatoriske oppgåva dokumenterer prosess og kommunikasjon. Det ein kanskje saknar, er at studentane kunne ha skrive eit dokument der eige tekstutval blei grunngjeve, og eiga utvikling drøfta. Eit slikt mappeelement ville verka "kompletterande" ut frå eit kognitivt læringssyn.

Andre studieår framstår mappebruken som meir tradisjonell. Mappa er ei arbeidsmappe som må godkjennast før den tradisjonsrike åttetimarseksamenen. Mappa er skildra på følgjande vis i fagplanen:

Elektronisk mappe/prosessvurdering:

Tekstane skal vere i ulike sjangrar og skal vere skrivne i samband med undervisninga ved høgskulen og i praksis. Minst ein av tekstane skal vise utviklinga frå utkast til

ferdig tekst, og studenten skal ha respons og munnleg rettleiing frå lærar undervegs i prosessen. Mappa med tekstar skal leggjast fram innan avtalt frist 2. studieåret, og vert då vurdert av faglærar. Mappa må vere godkjent før studenten går opp til eksamen. Halvdelen av tekstane skal vere på nynorsk, den andre halvdelen på bokmål. (Studieplanen 2002.)

Her er mappa brukt på ”tradisjonell” måte: For å skape breidde i studentane sin tekstkompetanse. Der er ingen krav i fagplanen om samarbeid/kommunikasjon mellom studentane. Eit positivt trekk ved mappa er ho er så opa at læringsaktørane kan samarbeide om kva for og kor mange element som skal leggjast inn.

Når det gjeld bruken av IKT, vil eg kommentere det summarisk for denne årsstegsgruppa. Første året inneheld mappa krav om eit ”IKT-didaktisk” element, som for årssteget før. Det ser ut som dette elementet har fått fotfeste i Norsk 1. Andre studieåret vil dei (vårsemesteret 2004) ha eit mappeelement som baserer seg på å utvikle nettressursar med norskdidaktisk utgangspunkt, som dei kan bruke som bakteppe/støtte i samband med praksis. Dette er ei satsing som har samanheng dels med samarbeidet norskmiljøet har hatt med Globalskolen, og dels satsinga som har vore gjennomført for å gje alle øvingsskulane ei felles læringsplattform (PedIt). Dette blir eit spennande område for pedagogisk utviklingsarbeid i framtida. Mappene til studentane har gjennom begge åra vore elektroniske, og dels har også rettleiing av studentoppgåvene blitt gjennomført elektronisk. Erfaringane med det har i utgangspunktet vore positive, men alle dei elektroniske rettleiingsprosessane har vore prega av tekniske problem. Det kan verke som læringsplattforma vi bruker (Classfronter) enno ikkje er robust nok til å takle slike oppgåver.

### **3.2.3 Norsk 1 med oppstart 2003 – vurdering**

Fagplanen for studentane med oppstart i 2003 er den første som er skriven med utgangspunkt i både eit etablert PLUTO og den nye rammeplanen for lærarutdanninga av 2003. Det som skil den frå tidlegare planar, er to grep: For det første er planen ein ”minimumsplan” med få detaljerte føringar som gjev eit godt handlingsrom til læringsaktørane. For det andre har, som nemnt, Norsk 1 blitt delt inn i to emne, noko som gjev mulegheit til å drive planarbeid år-for-år, og ikkje i bolkar på to år. Mappekravet for første studieåret er formulert slik:

- Obligatorisk deltaking på kurs i prosesskriving.
- Innlevering av mappa i vårsemesteret. Mappa skal innehalde fem tekstar i ulike sjangrar etter retningsliner som vert gjort kjende ved semesterstart. Mappene skal vurderast til godkjent/ikkje godkjent av faglærar.
- Studentane skal delta aktivt i organiserte seminargrupper. Deltaking vert vurdert som godkjent/ikkje godkjent.

Arbeidskrava må vere godkjende for å få gå opp til eksamen. (Studieplanen 2003)

Denne planen gjev handlingsrom, men samtidig er talet på mappeelement fastsett til fem. Dette skjedde mot norskmiljøet si vilje. Kullet før fekk oppleve PLUTO gjennomført i alle fag, og resultatet blei at arbeidsmengda totalt sett blei for stor. Dermed påla årsstegsgruppa ein reduksjon i alle fag, og for norsk sin del betydde det at vi gjekk frå ni mappeelement året før, og ned til fem mappeelement dette året. Pendelen svinga altså tilbake, og også i nedgangen gjekk faga i flokk, kanskje meir enn godt var. Fem mappeelement i løpet av eit år er knapt i eit tekstbasert fag som norsk, og problemet er at det fråtek oss mulegheita til å gje mindre arbeidsoppgåver knytt til tema/prosjekt/case. Det som ikkje er fagplanfesta, får vi ikkje studentane med på. Slik sett ”fangar bordet” når fagplanen er skriven.



Pendelen slo tilbake også på eit anna vis. Frå å gjennomføre ”eigentleg mappevurdering” året før gjekk vi si den nye fagplanen tilbake til ordninga med godkjent arbeidsmappe og heimeeksamen. Årsakene til det var fleire, men endringa må primært forståast ut frå tidspunktet ho blei gjort på: Fagplanen for kullet med oppstart 2003 blei skriven våren 2003, det vil seie på den tida det var intenst rettleiingsarbeid med førre kull. Dette er eit vesentleg problem i utviklingsarbeid ved Høgskulen i Volda: Administrasjonen krev at vi må lage mest mogleg detaljerte fagplanar innan februar/mars for komande studieår. På det tidspunktet veit vi lite om korleis inneverande studieår vil bli evaluert, det veit vi i juni, etter undervisning, evalueringar, arbeid i studiekvalitetgruppa og sensur. Dermed må vi skrive neste års fagplan dels basert på planen for to år tilbake, dels ut frå magekjensla om korleis årets ordning fungerer. For åra før var Norsk 1 eitt toårig emne, og det skapte endå større treigheit i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Bruken av vurderingsmappe i norsk er eit eksempel på korleis dette kan slå uheldig ut: Då planen for neste år var skriven, var norskmiljøet inne i ein fase der vi opplevde ein ressursmangel. For det første frykta vi dei økonomiske kostnadene ved vurderingsordninga. Trass i at vurderingsordninga innebar større grad av rettleiing slik at større utgifter kunne forsvarast, blei ordninga for dyr. I tillegg opplevde vi mangel på personalressursar. Samtidigheita som blokklegging og rettleiing av heile studentkull medfører, blei umogeleg med berre to tilgjengelege lærarar på kvart kull. På det tidspunktet vurderte vi det altså slik at vi måtte gå tilbake til gamal ordning med arbeidsmappe og heimeeksamen. Det som skjedd etterpå, var at alle som leverte vurderingsmappe, stod. Studieleiinga stod fram i lokalpressa og brukte det som eksempel på at Kvalitetsreforma virka. Det var nok dels både misvisande og ei forenkling. For det første hadde den nye vurderingsordninga primært sitt opphav i PLUTO, ikkje kvalitetsreforma. PLUTO føregreip kvalitetsreforma på dette feltet (og fleire andre). For det andre er dette eit resultat av tettare oppfølging av studentane. PLUTO har ført til ei tett oppfølging der studentar i større grad enn før blir konfrontert med manglande studieaktivitet gjennom året, og dette gjeld òg den faglege aktiviteten. Såleis er det rett å seie av vi rettleier fleire studentar ut av studiet gjennom studieåret. Dei som ikkje leverte vurderingsmappe, visste på førehand at dei ikkje ville stå, og leverte derfor ikkje inn tekstporteføljen. Ein må altså sjå bak tala før ein kjem med sterke konklusjonar. I tillegg til dette kjem det faktum at vi la ut meir ressursar til rettleiing enn nokosinne og brukte enn budsjettert dette året. Det var nok òg ein faktor som medveka til eit positivt resultat.

Trass i desse atterhalda vurderte vi i norskmiljøet resultatet som positivt. Sjølv sensuren av mappene var heller ikkje fullt så arbeidskrevjande som vi hadde frykta på førehand, fordi dei som sensurerte på førehand kjende til mappeelementa. Desse positive sidene ved mappevurderinga kom fram i mai-juni 2003, fleire månader etter vi hadde laga fagplan for neste år som innebar ein regresjon til tidlegare vurderingsordning. Kva som hadde vore resultatet om vi hadde skriva neste års fagplan med samla erfaringar frå året før, blir berre ein hypotese, men eg trur resultatet kunne blitt eit ”slanka” opplegg basert på mappevurdering.

Når det gjeld eksamen, blir altså det gjennomført som ein firedagars heimeeksamen, lik ordninga to år før. Bruken av IKT blir ei vidareføring av det opplegget som kullet før gjennomførte: IKT-didaktikk er allereie inne på halvårsplanen for vårsemesteret, og vi håper òg å la eitt av mappeelementa vere knytt til produksjon av ressursider med utgangspunkt i barnelitteratur. Fagplanen neste år for dette kullet kan eg ikkje kommentere, sidan han ikkje er fastlagd.

### **3.2.4 Oppsummering – konserverande element**

I dette underkapittelet vil eg oppsummere kort det eg har kome fram til om vurderingsformer og bruk av IKT i norsk i lærarutdanninga, og eg vil peike på nokre tendensar. Deretter vil eg

vise til ein del moment som har verka konserverande i høve til det å drive pedagogisk utviklingsarbeid.

Fagplanane i Norsk 1 har vore prega av ein detaljstyrande rammeplan frå 1999 og må vurderast ut frå det. Frå å bruke arbeidsmapper, heimeeksamen og åttetimarseksamen på kullet frå 2001, slo PLUTO inn på neste årssteg med arbeidsmappe, ”eigentleg mappevurdering” og åttetimarseksamen. Fagplanen frå 2003 inneber ei tilbakevending til ordninga frå 2001, og endringa var basert på delvis kunnskap om korleis ordninga frå 2002 fungerte. Den avsluttande åttetimarseksamenen har blitt ståande, sjølv om vi etter 09.09.2002 står fritt til å vurdere dette sjølv. Den einaste endringa er at studentane har fått høve til å bruke PC som skriveverktøy og ordliste. Ei av årsakene til at denne ordninga har blitt ståande, er nok at vi ønskjer å prøve studentane si evne til å formulere seg skriftleg i ein kontrollert individuell situasjon. Som lærarutdannarar har vi eit ansvar for kva vi godkjenner av framtidige lærarar, og denne kontrollfunksjonen opplever vi som relevant og legitim. Ei anna årsak er at vi skaper ein situasjon der studentane kan bli prøvde i begge målformer under ein kontrollert eksamenssituasjon. Sjølv i Volda opplever vi studentar med svært svake ferdigheiter i nynorsk som prøver å unngå å måtte lære å meistre målforma. Det kan vi ikkje akseptere, og då må vi ha ordningar der det er ein reell mulegheit at dei blir prøvde i begge målformer. Dette føreset òg rammeplanane frå både 1999 og 2003. Dette er nokre av årsakene til at vi har heldt fast på ei tradisjonell sluttvurdering (med små endringar), og heller gjort ulike forsøk med evalueringsordninga midtvegs i Norsk 1.

Bruken av IKT har fått eit godt fotfeste i norskmiljøet. Alt skriftleg læringsarbeid skjer med utgangspunkt i læringsplattforma Classfronter. I tillegg har IKT-didaktikk i norskfaget blitt eit viktig tema i norskfaget i lærarutdanninga. Planane om å arbeide meir med utvikling av nettressursar med utgangspunkt i norskdidaktikk, er spennande.

Dei som har prøvd å drive pedagogisk utviklingsarbeid, veit at det synleggjer og utløyser konserverande mekanismar. Eg skal prøve å oppsummere desse erfaringane punktvis.

1. Eiga tenking og åtferd. På same tid som ideala våre har vore å leggje vekt på læringsstrategiar med eit kognitivt og sosiokulturelt utgangspunkt, heng vi fast i ein praksis som i stor grad baserer seg på eit behavioristisk grunnsyn om at vi byggjer stein på stein i læringsarbeidet.
2. Studentane si tenking og åtferd. Studentane har lita eller inga erfaring med den typen organisering av læring og vurderingsordning vi har villa prøve ut. Studentane er ikkje automatisk positive til slike omleggingar, dei må lærast opp til ein ny måte å tenkje læring på. Det tar tid.
3. Sentralgjevne rammeplanar kan vere eit problem om dei er for styrande. Rammeplanen frå 1999 har vore eit vesentleg hinder for å prøve ut nye arbeids- og vurderingsformer.
4. Administrasjonen sine krav om å lage detaljerte fagplanar lang tid på førehand gjer det vanskeleg å drive utviklingsarbeid med utgangspunkt i egne erfaringar, og gjer det i tillegg vanskeleg å drive læringsarbeidet med utgangspunkt i eit sosiokulturelt læringssyn.
5. Ved å skape nye vurderingsformer lagar vi i ein periode ekstraarbeid for oss sjølve og eksamenskontoret. Vi har kvart semester tre ulike eksamensformer gåande på grunn av studentar som tek opp att eksamenar etter gamle ordningar. Legg vi eksamensordninga om vesentleg, pliktar vi å tilby eksamensforma i tre semester framover. Å administrere eksamensavviklinga har blitt eit omfattande arbeid.

6. Dei nye vurderingsformene krev meir ressursar, økonomisk og personalmessig. Det var ei medverkande årsak til at vi gjekk tilbake til gamle ordningar.
7. Norsk er i ei spesiell stilling ved at dei språklege ferdigheitene skal vurderast i tillegg til fagleg kunnskap, og dette gjeld begge målformene. Vi opplever eit press frå samfunnet om å bruke ein kontrollfunksjon i høve til framtidige lærarar sine skriveferdigheiter, og norskmiljøet oppfattar sjølv dette som ei viktig oppgåve.

#### **4. Vurderingsformer i norsk i grunnskulen**

Det ligg utanfor rammene til denne rapporten å gje ei heilskapeleg framstilling av vurderingsformene i grunnskulen. Bakgrunnen for at det likevel er integrert i rapporten, har ei generell side og ei spesiell. Generelt vil eg seie at vurderingsformene i grunnskulen er av interesse ved ei lærarutdanning fordi vi skal utdanne lærarar som skal ha eit medvite forhold til ulike former for vurderingsarbeid. Studentane er heller ikkje så ”oppdaterte” som ein skulle tru. Deira erfaringar frå skulen kjem i hovudsak av at dei har vore i elevrolla i grunntutdanninga i ca. 12.000 timar, og dei fleste av studentane vår har hatt tyngda av elevpraksisen sin i 80-åra og tidleg i 90-åra. Mykje har endra seg sidan den tida, og då ligg det for oss lærarutdannarar ei særleg utfordring i det å gje dei kjennskap til nye arbeidsmåtar og vurderingsformer. Denne kunnskapen bør studentane få på ulikt vis: gjennom å lese om vurderingsteori, oppleve ulike typar vurderingsformer på høgskulen og i praksisfeltet, og gjennom å diskutere og reflektere om det å vurdere og bli vurdert. Den spesifikke årsaka til at vurderingsformene i grunnskulen er med i denne rapporten, er at studentane våre laga alternativ eksamen for ei gruppe 10. klassingar i Globalskolen. Samarbeidet norskmiljøet har hatt med Globalskolen, vert presentert grundig i ein annan rapport, eg skal her berre kort presentere arbeidsformene studentane våre to del i, og eksamenen dei laga.

Globalskolen er eit nettbasert grunnskuletilbod til elevar i utlandet og frå mindre stader i Noreg. Norskmiljøet innleidde eit samarbeid med Globalskolen gjennom PLUTO, og utgangspunktet for samarbeidet er at våre studentar gruppevis gjennomfører fleksibel praksis i Globalskolen. Den nettbaserte Globalskolen er såleis ein av øvingsskulane til Høgskulen i Volda. Arne Heimestøl, pedagogisk leiar i Globalskolen, har laga eit enkelt og effektivt opplegg for skriveopplæring som kort sagt fungerer slik: Elevane blir delte i grupper på to som er stabile gjennom heile året (”skrivepar”). Ved introduksjon av ein ny sjanger blir det lagt ut ressursider og oppgåvetekstar i ei læringsplattform (PedIt). Kvart skrivepar har eit eige skriverom der dei lastar opp tekstutkast, kommenterer kvarandre sine utkast og får kommentarar frå lærarane. Kvar skriveprosess har ein fast prosedyre: idemyldring, tilbakemelding frå medelev, førsteutkast med sjølvrespons, kommentar frå medelev og lærar, andreutkast med sjølvrespons og kommentar frå medelev og lærar, og til slutt eit tredjeutkast som blir vurdert av læraren. Ein slik skriveprosess går over ca. tre veker og fangar opp i seg mange av dei kvalitetane IKT og prosessorientert skrivepedagogikk kan tilføre. Kompetansen som trengst frå læraren si side når det gjeld IKT, er så avgrensa at vi har late stadig nye studentgrupper produsere ressursider og gjennomføre elektronisk rettleiing. Vidare har dette vore formidlingskriving i den forstand at elevane i Globalskolen har skrive til ein reell mottakar (medelev og rettleiar), og mange av tekstane har blitt publisert på klassa si heimeside. Dokumentasjonsmaterialet i eit vurderingsperspektiv blir unikt: Heile prosessen er dokumentert frå ideskisse til ferdig produkt, og materialet inkluderer tilbakemeldingar frå andre.

Globalskolen søkte Læringscenteret om å gjennomføre alternativ avgangsprøve i norsk våren 2003 ved å gjennomføre liknande skriveprosessar over 2x3 eksamensdagar. Studentar ved

Høgskulen i Volda laga alternative eksamensoppgåver på nettet<sup>1</sup>, kvalitetssikra av Høgskulen og godkjende av Læringsssenteret, og eksamensgjennomføringa var svært vellukka<sup>2</sup>.

Samarbeidet med Globalskolen har gjeve oss i norskmiljøet gode innspel på korleis prosess-skriving og IKT kan brukast på ein god måte i grunnskulen, og ikkje minst har det vore ein god læringsarena for studentane våre. I tillegg til å bruke IKT som verkty for tradisjonell kunnskapsformidling har vi sett kor effektivt verktoy ei læringsplattform er for å kommunisere og dokumentere læreprosessar. Arbeidet med eksamensforsøket blei svært lærerikt ved at vi måtte setje oss inn i eksisterande vurderingspraksis, aktuelle styringsdokument og vi hadde stadig kontakt med Læringsssenteret. Gjennom dette arbeidet fekk mange av oss etter kvart kritiske meiningar om den vurderingspraksisen som er normalordning i grunnskulen. I dette kapitlet skal eg først prøve å skildre kva som er normal vurderingsordning i grunnskulen i dag. Deretter skal eg skildre og vurdere den vurderingsordninga som blei utprøvd i Globalskolen og peike på eventuelle alternativ. Til slutt skal eg oppsummere og peike på nokre konserverande element når det gjeld pedagogisk utviklingsarbeid i grunnskulen.

#### 4.1 Vurderingsordninga i norsk i grunnskulen

I læreplanverket er det skilt mellom to sidestilte vurderingsformer: i) Individuell vurdering utan karakter, ii) individuell vurdering med karakter. På ungdomssteget, som eg legg vekt på her, skal begge desse vurderingsformene brukast. Det eg skal kommentere her, er vurdering med karakter i dei obligatoriske faga. Det skal setjast terminkarakter to gongar i året i desse faga, og det skal setjast standpunkt-karakterar ved slutten av skuleåret i avgangsfag. Forskrift for grunnskulen seier dette:

Karakteren i det enkelte fag skal gje uttrykk for kva nivå eleven er på når karakteren blir fastsett. Føresetnadene til eleven skal ikkje trekkjast inn. I kroppsøving skal ein likevel ta omsyn til måla for faget og føresetnadene til den einskilde eleven.

Faglæraren fastset karakteren på grunnlag av dei notata han eller ho har gjort. Det skal ikkje leggjast avgjerande vekt på ei enkelt prøve. (§9-3 i forskrift for grunnskolen.)

I tillegg til standpunkt-karakteren kan studentane bli trekt ut til skriftleg eksamen i norsk. Eksamenen er sentralgjeven, og det er Læringsssenteret som lagar oppgåvesetta. I norsk skal elevane opp til to eksamenar: Den eine eksamenen er ein langsvarsdag, og den andre er ein ressursheftedag, der elevane får førebu seg på emnet. Trass i førebuingselementet kan dette karakteriserast som tradisjonelle gymnastikksalseksamenar. Departementet og Læringsssenteret si innføring av prosess-skriving og IKT under eksamen har ikkje endra dette vesentleg. Når det gjeld prosess-skriving, har dette blitt normalordning i norsk frå våren 2003. Læringsssenteret har sett opp desse rammene for organiseringa: Det skal samarbeidast i to økter, ein idemyldringsfase og ein responsfase, og dette skal skje innan rammene av 2x45 minutt, det vil seie at total eksamenstid vart sett til 6 timar og 45 minutt.

Departementet og Læringsssenteret føreset òg at IKT vert brukt ved eksamen i norsk. Utdannings- og forskingsdepartementet innvarsla dette då dei i rundskriv F-009-02 informerte om at reservasjonen i forordet til L-97 når det galdt IKT og kommuneøkonomi, var oppheva

---

<sup>1</sup> Ei kort skildring av oppgåvene og lenker til dei aktuelle sidene er her: <http://www.norsknettskole.no/globalskolen/informasjon/Eksamen/5.htm>

<sup>2</sup> Arne Heimestøl sin eigen rapport om eksamensforsøket er her: <http://www.norsknettskole.no/globalskolen/informasjon/Eksamen/>

frå 1. august 2002. Vidare blei det varsla at IKT skulle takast i bruk på sentralgjevne og lokalgjevne eksamenar frå våren 2004, etter nærare retningsliner frå Læringscenteret. Desse retningslinene kom i rundskriv LS-05-2003 og LS-67-2002. Frå våren 2004 er det normalordning at elevane skal bruke PC som skrivereiskap ved avgangsprøvene. "PC som skrivereiskap" blei definert som "en PC som kun inneholder tekstbehandlingsprogram med ordbok og retteprogram, samt regneark. PC-en må ikke inneholde lagrede dokumenter på harddisken. Ingen form for kommunikasjon er tillatt" (Rundskriv LS-05-2003).

Prosess-skrivinga skal altså skje innanfor knappe tidsrammer, noko som er heilt framandt for den tankegangen prosessorientert skriving byggjer på, og IKT er redusert til å vere ei avansert skrivemaskin, ikkje eit kommunikasjonsverktøy. Dermed er både prosess-skriving og IKT fråtekne grunnkvalitetane dei kunne ha tilført lærings- og vurderingsarbeid i Læringscenteret si nye normalordning for eksamen i norsk. I realiteten består eksamen som ein tradisjonell individuell kunnskapstest utan tilgang til naturlege hjelpemiddel.

Kva så med termin- og standpunkt karakterane? Eg skal her uttale meg ut frå kjennskapen eg har til dette frå eigen praksis i grunnutdanninga og kjennskapen til øvingssskulane generelt, utan å "henge ut" enkeltskular. Vanleg praksis er å arrangere tentamenar som er lik eksamensordninga. Etter kvart som Internett har blitt vanleg, arrangerer skulane tentamenar heller enn "heimestilar", i frykt for at elevane skal levere inn produkt dei har funne på nettet. Resultatet er at termin- og standpunkt karakterar i skriftleg norsk blir basert på prøveformer som er identisk med eksamen. Eksamensforma er såleis meir styrande enn nokosinne, og derfor er Læringscenteret si nye prøveform problematisk. Idealet for prosessorientert skriving blir at det skal gjennomførast på 6 timar og 45 minutt der den prosessuelle delen i realiteten består av 2x45 minutt i grupper. Idealet for bruk av IKT i skulen er "PC som skriveverktøy". Vurderingsforma utelukkar både eit kognitivt og eit sosiokulturelt lærings syn, og Koschmann si framstilling av datastøtta samarbeidslæring (CSCL) er eit fjernt ideal.

## **4.2 Den alternative avgangsprøva i Globalskolen**

Den alternative eksamenen i Globalskolen blei gjennomført som ein vanleg skriveprosess, berre komprimert ned til tre dagar på kvar skriveprosess. For å få godkjent oppgåvesetta av Læringscenteret, la vi oss tett opp til den praksisen som har blitt vanleg dei siste åra. Oppgåvesetta og "ressursheftet" vi produserte, var såleis lite nyskapande. Samtidig er nettet eit anna medium enn eit teksthefte. Ressursheftet, eller rettare: ressursssidene, bestod i praksis av peikarar ut mot aktuelle kjelder, og det gjer det lett å "klikke vidare". Såleis har nettet ein "opnare struktur" enn eit teksthefte på 16 sider. Eksamenskandidatane i Globalskolen gjennomførte prosess-skriving med tre responsar frå medelev og lærar. I tillegg skulle dei ved kvart utkast vurdere korleis teksten utvikla seg. Dermed integrerte eksamenforma element frå både eit kognitivt og eit sosiokulturelt lærings syn, og dette er naturlegvis i tråd med Koschmann si framstilling av IKT brukt til datastøtta samarbeidslæring. Eg vil likevel avslutte kommentaren om avgangsprøva med eit par kritiske merknader – med ulik adresse.

Den første merknaden er retta mot oss sjølve og Globalskolen. Eksamensforma tilførte vurderinga kvalitetar som er utanfor rekkevidde i Eksamenssekretariatet si normalordning i grunnskulen. Problemet er at sjølve eksamenen var ressurskrevjande når det galdt lærarkrefter, så ressurskrevjande at eksamensforma har liten overføringsverdi. Gjennom samarbeidet med Globalskolen skuleåret 2002-2003 gjennomførte elevane seks skriveprosessar som fullt ut er dokumenterte i læringsplattforma. Dette er eit unikt materiale i høve til å dokumentere læring, og vi får håpe at departementet/Læringscenteret raskast råd opnar for ei form for mappevurdering som gjer at eit slik materiale kan brukast.

Den andre innvendinga er retta mot Læringsssenteret og deira rolle. Samtidig som Læringsssenteret detaljstyrer normalordninga for eksamensavvikling (og lagar eksamensoppgåvene), er det dei som vurderer søknader om alternative avgangsprøver. Denne dobbeltrolla kan vere problematisk, særleg når Læringsssenteret går så langt som dei gjer med å detaljstyre. I vår kontakt med Læringsssenteret måtte vi gjennom fleire rundar før vi fekk søknad om alternativ avgangsprøve innvilga. Eitt av krava Læringsssenteret stilte, var at berre sluttproduktet skulle sendast til sensur. Sensorane skulle altså ikkje få innsyn i prosessvedlegga. Det er vanskeleg å forstå kva som ligg bak ei slik vurdering. Ved å leggje ved utskrift frå heile skriveprosessen kunne jo kandidatane sin læreprosess bli vurdert på breitt grunnlag: evne til å samarbeide, evne til å gje medelev respons, evne til å bruke respons, evne til å søkje kjelder osv. Samtidig som Læringsssenteret lagar ei normalordning for å bruke prosess-skriving, avviser dei dokumentasjonsmaterialet frå ein slik prosess.

### 4.3 Oppsummering – konserverande element

Vurderingsformene i grunnskulen er i endring, og særleg har Læringsssenteret vore aktive det siste året: Prosess-skriving har blitt normalordning under avgangsprøva i norsk frå våren 2003, og bruk av PC som skriveverktøy har blitt normalordning frå våren 2004. Prosesskrivinga skal foregå ved at eksamenstida vert utvida 90 minutt, og 2x45 minutt er sett av til høvesvis idemyldring og respons. IKT har blitt integrert i eksamensordninga som ein avansert skrivemaskin. Totalt sett er likevel eksamensordninga og læringssynet som ligg bak det same, og det er tydeleg når Læringsssenteret avviser at sensorane skal få noko meir enn sluttproduktet. Kanskje er Læringsssenteret si tradisjonelle oppfatning av eksamen uttrykk for eit ønske om ei kontrollert eksamensform, på same måten som vi ønskjer kontroll i norskmiljøet ved Høgskulen i Volda. Eg vil likevel påstå at det er ein vesentleg forskjell på å sertifisere lærarar og å eksaminere elevar ut av grunnskulen. Alle elevane har uansett krav på trettenårig grunnutdanning. Ønsket om kontroll er etter mi mening meir legitimt i ei lærarutdanning enn i grunnskule. Gunn Imsen seier det slik:

I noen tilfeller er kontrollfunksjonen åpenbar, som når man avlegger førerprøven for bil. Den har til oppgave å kontrollere at kandidaten behersker de nødvendige kunnskaper og kjøreferdigheter som skal til for å kunne ferdes sikkert i trafikken. Eksamen fra lærerutdanning har en tilsvarende funksjon: Den skal kontrollere om lærerkandidaten har tilstrekkelige faglige og pedagogiske kunnskaper og gode nok praktiske ferdigheter til å kunne utføre lærergjeringen innenfor de rammer som er gitt. Få vil være uenige i at det er en vesentlig oppgave for lærerutdanningen. (Imsen 2002:312).

Globalskolen si alternative avgangsprøve i norsk våren 2003 inneheld viktige kvalitetar ved prosess-skriving og IKT som Læringsssenteret si normalordning i praksis utelukkar. Ordninga har likevel avgrensa overføringsverdi på grunn av at ho er ressurskrevjande, og i framtida ser vi for oss at læringsplattformene si styrke når det gjeld dokumentasjon av læreprosessar blir brukt til ei form for mappevurdering. Men dei konserverande elementa eksisterer også i forhold til evaluering i grunnskulen:

1. Sentralstyrt eksamen kan vere eit vesentleg hinder for å utvikle nye vurderingsformer. Læringsssenteret si detaljstyring og utsending av hyppige rundskriv er unødig byråkratisk og byggjer på illusjonen om at kvar skule er lik. For elevane i Globalskolen vil til dømes ordninga med prosess-skriving og IKT som skriveverktøy

vere eit tilbakesteg i forhold til arbeidsformene gjennom året. Kvifor då tvinge slike skular til å gjennomføre ei kvalitativt dårlegare ordning?

2. Også når det gjeld Læringscenteret ser det ut som dei ”sit fast” i gamal tenkjemåte trass i gode idealt. Læringscenteret ønskjer eksamensformer med mindre preg av kontroll og meir preg av læring (jf. Matthisen 1999:41, 42), men held fast på kontrollsituasjonen i ein gymnastikksalseksamen og avviser dokumentasjon av læringa under eksamen i form av vedlagte prosessdokument.
3. Tradisjonell eksamen har preg av å vere eit fast *ritual* som avsluttar skuleåret. Forventningane til dette er sterke både blant elevar, lærarar og føresette, og det gjer det kanskje vanskeleg å gå over til dømes mappevurdering.

## 5. Oppsummering

Kva rolle spelar vurderingsordninga i pedagogisk utviklingsarbeid? Eg har prøvd å svare på dette spørsmålet ut frå relevant teori, erfaringar ved Høgskulen i Volda og erfaringane våre gjennom arbeidet med alternativ eksamen i grunnskulen. Først av alt vil eg halde fram ein premiss som ligg innebygd i problemstillinga: Vi har drive pedagogisk omstillingsarbeid. Gjennom norskmiljøet si involvering i PLUTO har vi prøvd ut ulike vurderingsformer ved Høgskulen, funne ut kva handlingsrom vi har hatt i høve til rammeplanar og brev frå departementet, omstøtt fagplanar, integrert IKT i fagpensum, og som arena for all skriftleg produksjon. Gjennom samarbeidet med Globalskolen har vi heva eigen kompetanse og gjeve dei ein arena for utvikling av nettressursar, elektronisk rettleiing, prosess-skriving og arbeid med elevtekstar, vi har søkt om Læringscenteret om alternativ eksamensavvikling og vi har laga ”ressurshefte” og eksamen på nettet.

Kva rolle spelar så vurderingsordninga? Eg trur det er umogeleg å endre læringsarbeidet utan at ein samtidig endrar vurderingsformene. Eksamensordninga overstyrer målrikdomen i fag- og læreplanane. Mål som ikkje vert prøvde i vurderingsforma, blir impotente som mål. Det ser likevel ikkje ut som endring i vurderingsordninga kan endre læringsarbeidet i seg sjølv. Verken mappevurdering eller bruk av IKT garanterer for vurderingsmessige kvalitetar. Ein del av mappepraksisen i norsk ved Høgskulen i Volda ber preg av å vere tekstsamlingar som på ”behavioristisk” vis har som mål å systematisk utvikle delkompetansar i faget. Det kognitive læringssynet og det sosiokulturelle læringssynet har i enkelte mapper vore lite integrert, trass i at dei uttalte måla våre var basert på ei slik tenking. Læringscenteret sin bruk av IKT under avgangsprøven er eit døme på det same: I staden for å bli brukt som det kommunikasjonverktøyet IKT faktisk er, blir det redusert til ein avansert skrivemaskin. Vi set straum på gamle metodar. Omlegging av vurderingsformene er ingen garanti for å katalysere endring i læringsarbeidet. Det kan både understøtte pedagogisk omstillingsarbeid, og konservere gamle arbeidsformer. Sjølve opphøginga av Eksamen kan vere den nissen på lasset som gjer at omstillingsarbeidet står stille. Vurdering må sjåast i samanheng med dei andre faktorane i opplæringa: måla for opplæringa, fagleg innhald og metode/organisering/arbeidsmåtar (jf. Taba 1962). I tillegg bør ein føre ein diskusjon og gjere medvitne val når det gjeld kva læringssyn som ligg i botnen: behavioristisk, kognitivt eller sosiokulturelt.

Dersom du arbeider med pedagogisk omstillingsarbeid, vil du møte krefter som arbeider for å konservere gamal praksis. Min hovudkonklusjon er at læringsgruppa må ha eit handlingsrom for å kunne endre eigen praksis. Då kan all form for byråkratisering bli eit problem: Rammeplanar, fagplanar og Læreplanverk som er skrivne med dei beste intensjonar, kan

fungere heilt feil i praksis. Den nye praksisen med å skrive ”minimumsplanar” slik den rammeplanen frå 2003 er eksempel på, kan gje læringsgruppa det handlingsrommet ho treng. Det må eksistere ein fleksibilitet i førstelinja, og førstelinja er i denne samanhengen den aktuelle læringsgruppa, som består av lærarar og elevar. Detaljerte læreplanverk står i seg sjølv i motsetnad til ideala bak eit sosiokulturelt læringssyn, og det fråtek læringsgruppa den prosessen det er å planleggje læring.



## Litteratur

- Bakhtin, M.M. (1981): *The dialogic imagination*. Holquist, C. (red.) Austin TX: University of Texas Press.
- Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel, læring*. Otta: Abstrakt forlag as.
- Dysthe, O. (1999): ”Mappevurdering som læringsform og sammenhengen med kunnskaps- og læringssyn” i Fuglestad, Otto Laurits m.fl. (red) *Reformperspektiv på skole og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høgskulen i Volda: Studieplanen for 4-årig allmennlærerutdanning med oppstart H-2001.
- Høgskulen i Volda: Studieplanen for 4-årig allmennlærerutdanning med oppstart H-2002.
- Høgskulen i Volda: Studieplanen for 4-årig allmennlærerutdanning med oppstart H-2003.
- Høgskulen i Volda, norskseksjonen ALU: ”Innhald i norskmappa, allmennlærer 1. årssteg 2002/2003” publisert 06.01.03.
- Imsen, Gunn (2002): *Lærerens verden*. Otta, Ashehoug.
- Koschmann, T. (red.) (2001): *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. New Jersey: Erlbaum Pub.
- Krumsvik, Rune (2003): ”Slipp pc-en til ved eksamensbordet”. *Utdanning* nr. 20.
- Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet (1996): *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*
- Kirke-, utdannings- og forskingsdepartementet (1998): *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*.
- Læringscenteret: LS-67-2002: ”Orientering om skriftlige avgangsprøver i grunnskolen våren 2003”. Vedlegg I om norsk, vedlegg III om engelsk.
- Læringscenteret: LS-05-2003: ”PC som skriveredskap til avgangsprøven i grunnskolen.
- Læringscenteret: *Mimir* 1/2003.
- Læringscenteret (2003): *IKT i skolen*
- Læringscenteret (2003): *Karakter – mer enn karakterer*
- Matthiesen, Georg (1999): ”Eksamen i Reform 1994” i Fuglestad, Otto Laurits m.fl. (red) *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statens utdanningskontor i Oslo og Akershus, eksamenssekretariatet: SUE/Vg-96-008: ”Retningslinjer for elever og privatister som trenger spesielle tiltak og særskilt tilrettelegging ved eksamen”
- Taba, H. (1962): *Curriculum development: theory and practice*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Taube, Karin (1998): *Mappevurdering. Undervisningsstrategi og vurderingsredskap*. Otta, Ashehoug.
- Tobiassen, Johnny (2002): ”Eksamenformer som fremmer læring”. I Læringscenteret: *Karakter – mer enn karakterer*
- UFD (2003): *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*.

UFD: "Vurderingsordning i studier med rammeplaner" brev av 09.09.2002 til universitet og høyskular.

UFD: Rundskriv F-058-99: "Forsøks- og utviklingsarbeid i grunnskolen og videregående opplæring"

UFD: Rundskriv F-001-02: "Forsøk etter opplæringsloven §1-4-delegasjon"

UFD: Rundskriv F-009-02: "IKT i grunnskolen – oppheving av forbehold om gradvis innføring av IKT – læreplan L98"

UFD (2002): *IT i skolen*

UFD (2003a): *IKT i norsk utdanning. Årsplan for 2003*

UFD (2003b): NOU 2003:16: *I første rekke*