

Vurdering for læring i engelsk

– funn fra en doktorgradsstudie

Tony Burner, Høgskolen i Sørøst-Norge

Det finnes knapt en lærer som ikke har hørt om vurdering for læring (VFL). Men hva betyr det egentlig, hvordan forstår lærere og elever VFL og hvordan praktiseres det i en travel hverdag? Selv om denne artikkelen tar for seg skrivevurdering i engelskfaget i ungdomsskolen, er temaet likevel relevant for andre trinn/nivåer og andre språkfag.

VFL brukes om tilbakemeldinger som har til hensikt å fremme læring og læringsprosesser. Enkelte setter vurdering for læring og vurdering av læring opp mot hverandre, men er det så enkelt? VFL innebærer naturligvis at produktet eller prosessen som vurderes, blir vurdert ut fra noe. Dette «noe» er der hvor eleven er. Først må man sette ord på det stadiet eleven er på (av læring), før man gir råd om videre læring (for læring). Derfor kan vi si at all VFL også inneholder et element av vurdering av læring (Bennett, 2011). Disse to er altså ikke motsetninger, men utfyller hverandre.

Vurdering for læring i Norge. Betydningsfull internasjonal metaforskning

(Black & Wiliam, 1998) satte i gang VFL-bølgen som nådde Norge for cirka 10 år siden. Senere har det også kommet forskning med fokus på fremmedspråkene (Ross, 2005) som bekrefter Black og Williams' funn om læringsverdien som ligger i VFL. Siden har det ikke manglet på satsinger i skole-Norge. Dette har bl.a. gitt seg utslag i storstilt kursing, norske utgivelser om temaet og utvikling av nettressurser. 1. august 2009 trådte så forskriften om individuell vurdering i kraft (KD, 2009). Det ble juridisk bindende at vurdering skal fremme læring (§3-2) og at elever skal utøve egenvurdering (§3-12). Dette til forskjell fra England, hjemlandet til Black og Wiliam, der VFL fortsatt ikke er lovfestet. På tross av deres deltagelse

i forskergruppen «Assessment Reform Group», førte ikke anbefalingene fram.

Med dette som bakteppe er det betimelig å spørre hvordan lærere og elever forstår VFL i faget engelsk flere år etter all denne satsingen? Og ikke minst, hvordan praktiseres VFL i dag?

Skrivevurdering i engelsk. I min doktoravhandling (Burner, 2016) undersøkte jeg hvordan fire engelsklærere og deres hundre elever på ungdomstrinnet oppfatter VFL i skrijving og hvordan det faktisk foregår. Første del av forskningsprosjektet fokuserte på å skaffe seg en oversikt over forståelse og praksis når det gjelder formativ skrivevurdering. Metoder for



innhenting av data var spørreskjema, elevintervjuer og lærernes skriftlige tilbakemeldinger på elevtekster. I tillegg observerte jeg klassene over en periode på 18 måneder for å få et grundigere innblikk i hva som faktisk finner sted av vurderingspraksiser. I prosjektets andre del utarbeidet jeg sammen med lærerne ulike endringstiltak med utgangspunkt i mine funn og det forskning sier. Målet var å se hvordan dette ville ha innvirkning på det som skjer i klasserommet.

Forståelse og eksisterende praksis. Lærerne lente seg i stor grad på eksisterende vurderingsforskning da de uttrykte sin oppfatning av VFL. De var godt oppdaterte og viste god forståelse

“ Lærerne lente seg i stor grad på eksisterende vurderingsforskning da de uttrykte sin oppfatning av VFL

når det gjelder undervisvurdering av skriveferdighetene i engelsk. «Veldig ofte minner vi hverandre på at fokuset må være veien videre for elevene», sa én av lærerne i en samtale om tilbakemeldinger på elevtekster. Kommentarene skal være oppmuntrende, spesifikke og både peke bakover (vurdering av læring) og framover (vurdering for læring), mente

de. Likevel viste mine forskningsfunn at det var et gap mellom lærernes forståelse og deres praksis. Det viste seg også at det var forskjeller i forståelsen av VFL elever imellom og mellom lærere og elever. Lærerne inntok for ofte en «korrekturleserrolle» heller enn en veilederrolle i møte med elevtekster. «Tilbakemeldingene er for mye på det negative», «Når det ikke er positiv tilbakemelding, blir du deprimert», «Jeg synes god tilbakemelding skal si noe positivt om teksten, men også noe negativt som du kan forbedre; kanskje ikke sette fokuset på hva som er negativt», var noen av elevuttalelsene.



Språklærere burde derfor tenke mer over hvilken rolle de inntar når de «retter» elevtekster.

Et annet eksempel jeg vil trekke fram er at lærerne i min studie hadde en praksis hvor de bare gav elevene de karakterene de måtte ifølge vurderingsforskriften, nemlig til jul og til sommeren. De hadde altså dempet bruken av karakterer siden de visste fra forskning at karakterer ofte står i veien for at yngre elever leser og tar til seg tilbakemelding. Men åtte av ti elever, særlig de på 8. trinn, foretrakk likevel karakterer i tillegg til tilbakemelding. Hva skyldes dette? Hvorfor er det slik at elever på ungdomsskolen foretrekker karakterer? Er det fordi de har en forventning om karakterer før de begynner på ungdomsskolen, og dermed er noe de etterspør selv om lærerne prøver å begrense dette?

Egenvurdering var en kjent vurderingspraksis i klassene, men seks av ti elever svarte at de ikke satte pris på denne vurderingsformen. Årsakene til at en del elever ikke verdsetter egenvurdering kan være mange. De forstår muligens ikke helt hvorfor de skal bruke tid på å vurdere egne produkter og læringsprosesser når læreren som «allvitende» kan gjøre jobben. En annen årsak kan være at elevene ikke har fått opplæring i hvordan de skal gå fram og hva de skal se etter. Eller læreren har snakket for lite om hensikten og prosessen med egenvurdering og kanskje ikke legger egenvurderingssekvenser tydelig og ofte nok inn i sin klasseromspraksis.

Hverandrevurdering hadde ingen erfaring med, til tross for at lærerne var godt kjent med fordelene det har for elevens læring. Det er et tankekors, all den tid både egen- og hverandrevurdering vektlegges i VFL-forskningen. Her har kanskje vurderingsforskriften noe av

skylden? Hverandrevurdering nevnes ikke der. Og i et fag som har så få timer i ungdomsskolen, må lærere prioritere hardt. Da går det naturligvis fort utover det de ikke må gjøre. En for omfattende læreplan og tidsmangel ble også nevnt av lærerne som faktorer som hindret dem i å utøve ønskede VFL-praksiser.

Videre svarte åtte av ti elever, med et større utslag hos minoritetsspråklige elever, at de ikke opplevde å bli involvert i vurderingspraksiser på skolen. «Ingen har spurt oss hvordan vi ønsker å få tilbakemeldinger; lærerne gjør det på deres egen måte», sa én av elevene. Mine klasseromsobservasjoner bekreftet disse funnene. Involvering i utforming av vurderingskriterier, egen- og hverandrevurdering, refleksjonslogger og revidering av egne tekster er alle eksempler på elevinvolvering. Det gjelder kanskje å synliggjøre disse praksisene for elevene? Å snakke mer om dem – hvorfor gjør vi dem og hvordan går vi fram? Noen ganger er det en fordel å vise, modellere, for elevene.

“ ... det må legges til rette for at lærere får tid til å reagere på sin forståelse når de er i endringsfaser (som endringer i retning VFL), og at deres forståelse må uttrykkes og praktiseres klarere og oftere for og med elevene hvis de faktisk skal ha den ønskede effekten

Ellers hadde lærerne lave forventninger til hva elevene kunne klare, særlig når det gjaldt de lavt presterende og de yngste elevene. «På 8. trinn er de kanskje ikke modne nok. Det kan hende at de er det, men jeg tror ikke det», sa én av lærerne. Samtidig var det påfallende at lærerne ble overrasket over disse elevenes evne og innsats da de faktisk prøvde ut ulike VFL-strategier. Jeg tviler på at det er noe poeng i å ha lavere forventninger til noen elever framfor andre. Da gjør vi elevene en bjørnetjeneste. Bli du ikke utfordret, vil du heller ikke ha mulighet til å vise hva du vil og kan.

De samlede forskningsfunnene viser at det må legges til rette for at lærere får tid til å reagere på sin forståelse når de er i endringsfaser (som endringer i retning VFL), og at deres forståelse må uttrykkes og praktiseres klarere og oftere for og med elevene hvis de faktisk skal ha den ønskede effekten. Det nytter lite å sende lærere på etter- og videreutdanning for å besitte masse kunnskap om VFL, slik tilfellet var i min studie, når den kunnskapen ikke gjøres om til endring av vurderingsstrategier.

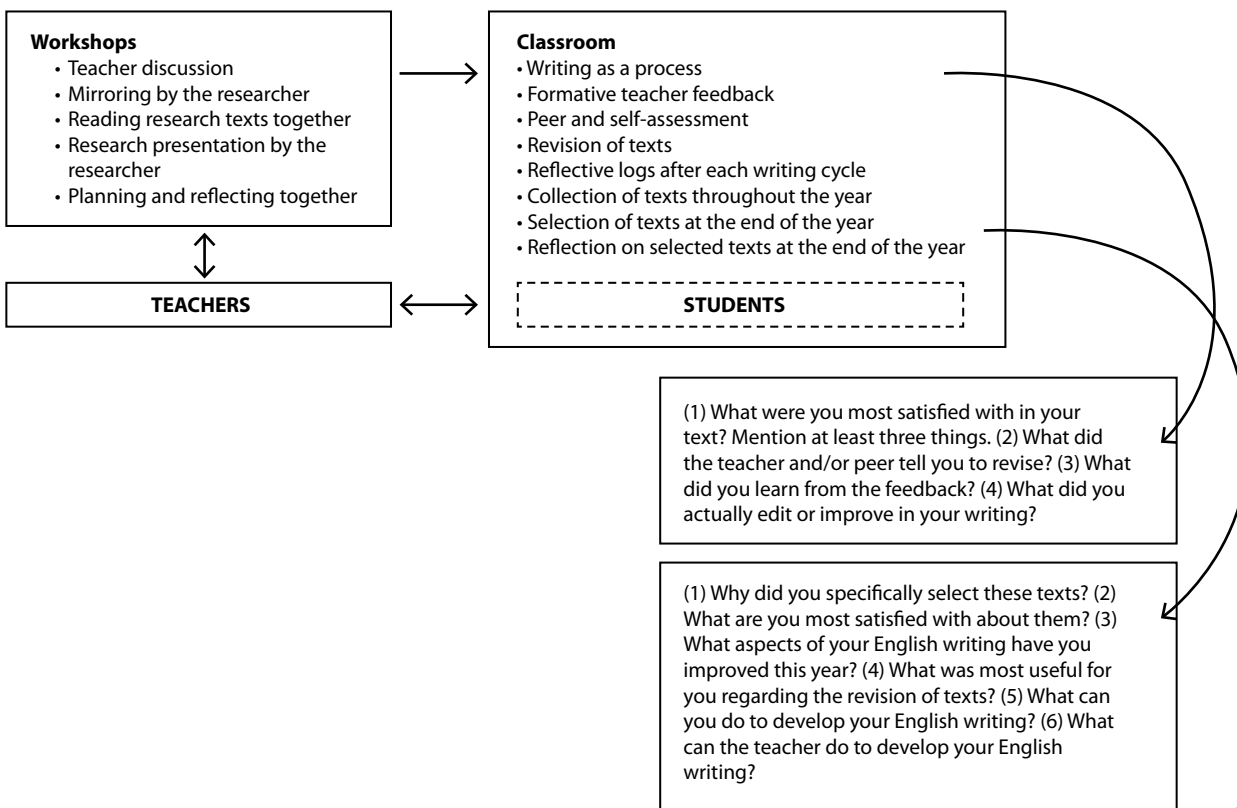
Lærerne syntes at skrivevurdering var mer komplisert enn vurdering av muntlighet fordi skrivevurdering oppleves mer tidkrevende. De uttrykte også usikkerhet rundt hvordan deres skriftlige kommentarer blir mottatt av elevene. «Jeg er litt usikker på hvorvidt elevene leser tilbakemeldinga; veldig ofte gjør de samme feilene», sa én av lærerne. Samtidig var det en overvekt av elever som foretrakk muntlig tilbakemelding på skriftlig tekst. Kunne dette være veien å gå? Burde man bruke mer tid på muntlige tilbakemeldinger, også på skriftlige tekster, og heller ha færre vurderingsenheter?

Elevene etterspurte også mer trening i skrivning og tekstrevisjon. Videre ønsket de en større helhet i faget og ikke å hoppe så ofte fra tema til tema. Da ville de kunne øve mer og bli bedre til å skrive, hevdet de. Dette viser at elevene vil – de har en indre energi og et ønske om å jobbe mer og lære mer. Det er vår oppgave som lærere å tilrettelegge, veilede og utfordre dem, og den ønskede effekten blir at de blir bedre skrivere i engelsk og andre fag.

Endringstiltak. Øverst til venstre i figuren vises innholdet i workshopene som foregikk i fagseksjonstiden. Samarbeidet her

dannet grunnlag for utvikling av ulike tiltak, noe som rammen til høyre i figuren viser. Disse ble deretter utprøvd i klasserommet. Tiltakene gikk blant annet ut på å gi formativ tilbakemelding, gjennomføre egen- og hverandrevurdering, bruke samlemappe og presentasjonsmappe og føre refleksjonslogg. Når det gjelder refleksjoner over egen skrivning og utvikling, var dette noe elevene gjorde etter hver skriveoppgave. Da svarte de på fire spørsmål som vist i figuren. I den endelige refleksjonsloggen ved skoleårets slutt ble de bedt om å svare på de seks spørsmålene som vist i nederste boks i figuren.

Utprøvingen foregikk over ett skoleår. På slutten av året var elevene mer positive til lærernes tilbakemeldinger. De var også positive til tekstrevisjon, selv om noen mente at det tok tid: «Det er tidkrevende, men vi gjør det for å forbedre oss, så det er positivt; det er verdt det», sa én av elevene. Klasseromsobservasjoner viste at det var større grad av interaksjon mellom elever og mellom lærer og elever når det gjaldt skrivevurdering. Lærerne syntes også hverandrevurdering fungerte godt. Én av dem sa: «Hverandrevurdering gjorde at jeg brukte mindre tid på vurdering». De var overrasket over hvor gode elevene



Figur: Eksempel på hvordan man kan jobbe med VFL i skrivning i engelskfaget (Burner, 2016)



var til å vurdere hverandres tekster: «Jeg tror absolutt ikke de er for unge; jeg tror de trenger mer tid til å bli vant til dette».

Noen råd til språklærere. Det ligger et stort læringspotensial i å utvikle og implementere VFL-praksiser i fagene engelsk og fremmedspråk. Implementering av VFL har kommet lenger i morsmål enn i andre språkfag (Lee, 2011). Fra studien omtalt her (Burner, 2016) og med støtte i annen forskning, kan følgende seks urangerte anbefalinger gis til språklærere:

- Tilrettelegg for mer interaksjon mellom lærer og elev og elever imellom. Gi elevene mer tid og rom for refleksjon og større ansvar for eget tekstarbeid.
- Tenk på VFL som en integrert del av faget og ikke noe som kommer i tillegg, eller som avslutning på et tema eller en periode. VFL er ikke noe annerledes enn grunnleggende ferdigheter – det skal gjennomføres hverdagen i klasserommet og har som formål at eleven utvikler seg videre.
- Legg til rette for naturlige egen- og hverandrevurderingssekvenser, slik at elevene forstår meningen og lærer noe av slike prosesser.
- Sett av mer tid til å snakke om skriveprosesser og formålene med vurdering. For at VFL skal fungere optimalt, må det utvikles et gjensidig forståelig vurderingsspråk. Ofte er det slik at læreren har mange tanker rundt skriveprosesser og vurderingens hvorfor og hvordan, men det snakkes for lite om det. Prosessene må bli mer transparente for alle parter dersom VFL skal ha den effekten den er ment å ha.
- Gi elever anledning til å jobbe videre med tekster de har fått tilbakemelding på. Dette setter elever pris på, og ser



helst at det settes av tid på skolen slik at de kan bruke læreren som veileder ved behov. Språklæreren rolle må være mer en veilederrolle enn en «korrekturleserrolle». Tekstrevisjon med formative tilbakemeldinger bør være en naturlig del av skriveprosessen.

- Undervurder ikke yngre elever så lenge ovennevnte punkter praktiseres jevnlig. Da vil også lavt presterende elever og de yngste elevene kunne delta i VFL-praksiser på konstruktive måter. I neste omgang vil de oppøve sine kognitive evner, så som selvregulerende læring, noe som vil gi positivt utslag når det gjelder læring på tvers av fag.

Referanser

- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 18, Nr. 1, s. 5-25.
- Black, P., & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Vol. 5, Nr. 1, s. 7-74.
- Burner, T. (2016). *Formative assessment of writing in English: A school-based study of perceptions, practices and transformations*. Doktoravhandling. Trondheim: NTNU, program for lærerutdanning.
- Kunnskapsdepartementet [KD]. (2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*. Oslo: Lovdata.
- Lee, I. (2011). Formative assessment in EFL writing: An exploratory case study. *Changing English: Studies in Culture and Education*, Vol. 18, Nr. 1, s. 99-111.
- Ross, S. J. (2005). The impact of assessment method on foreign language proficiency growth. *Applied Linguistics*, Vol. 26, Nr. 3, s. 317-342.