

Marie Gran Aspunvik

Psykolog ved Nittedal PPT, Oslo

Uddannelse: Cand.Psych

Utgangspunktet for denne artikkelen var en undring omkring evaluering i skolen, nærmere bestemt hvordan elever opplever den formative evaluering. "Evaluering for læring" er et populært uttrykk i den norske skolen i dag, og et lovfestet krav i Opplæringsloven. Artikkelen tar utgangspunkt i praksis og undersøker hvordan fire norske ungdomsskoleelever opplever de formative evalueringene. Artikkelen stiller spørsmål ved den formative evalueringens betydning for elevens læring, selvutvikling og samspillet mellom eleven og omverdenen. Resultatene viser at elevene opplever formative evalueringer forskjellig og at ikke alle opplever at denne form for evaluering fremmer læring. Videre gir artikkelen innspill til hvordan evalueringspraksis kan forbedres.

# Hvordan opplever elevene den formative evaluering i praksis?

## Introduksjon

Artikkelen bygger på en undersøkelse som ble gjennomført i forbindelse med en masteroppgave skrevet på psykologiutdannelsen ved Aalborg Universitet. Det vitenskapsteoretiske utgangspunkt for oppgaven var en postmoderne optikk der den formative evalueringens konstitutive virkninger var i fokus. Problemformuleringen for oppgaven lød som følger: "Hvordan opplever eleven den formative evaluering, og hvordan kan den formative evaluering være av betydning for elevens læring, selvutvikling og samspillet mellom eleven og omverdenen?" Problemformuleringen ble undersøkt gjennom kvalitative intervju med fire norske ungdomsskoleelever. To jenter fra 9. klasse og to gutter fra 10. klasse meldte seg frivillig til intervjuet på bakgrunn av en forespørsel fra skolens ledelse. Intervjuet varte i omkring 45 minutter. Elevene bor i en stor norsk by og skolen ligger i et sosiodemografisk nøytralt område med stabil bosetning med middels økonomi og middels utdanningsnivå.

## Formativ evaluering

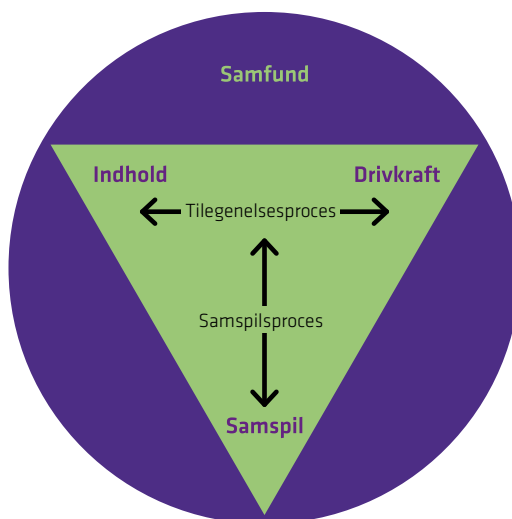
Formativ evaluering skal ha en formende rolle, med intensjoner om forandring og forbedring (Scriven, 1991, p. 169). Gardner (2006, p. 3) peker på at en formativ evaluering skal være en systematisk og integrert del i en skolehverdag, hvor fokus ligger på den enkelte elevs egen forståelse og opplevelse av motivasjon, læring og forbedring. En formativ evaluering skal være læringsfremmende, og fokusere på læringsstrategi, personlighet, motivasjon og ikke alene de faglige resultatene.

I forskrift til opplæringsloven § 3-1. stadfestes det at elevene i den norske skolen har rett til vurdering som innebærer både en underveisvurdering og en sluttvurdering. Underveisvurdering kan sidestilles med en formativ evalueringsform, eller det som også kan kalles "evaluering for læring". Underveisvurderingen skal brukes som redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen i faget. Ser man på lovforskriftene blir det tydelig at en formativ evaluering skal være en stor del av den norske skolehverdagen. Dog har undersøkelser vist tendens til en svak vurderingskultur i den norske skolen (Hopfenbeck, Throndsen, Lie og Dale,

2007, pp. 114-115). En av årsakene til dette kan være at formative evalueringer kanskje er mer skjult enn summative evalueringer. I tillegg kan formative evalueringer være vanskelige å operasjonalisere, muligens fordi formative evalueringer i skolesystemet ikke er så systematiserte som de summative. Videre har formative evalueringer ulike betegnelser, som midtveisvurdering, uformell vurdering og måloppnåelsestest. En del formative evalueringer viser seg også ved nærmere øyesyn å være summative i sin grunnform. Det kan se ut til at forskrifter og lovmessige krav til evaluering ikke nødvendigvis skaper en god og sterk evaluingskultur, og det interessante blir dermed å se hvordan en formativ evaluering arter seg i praksis og hvordan elevene opplever dette.

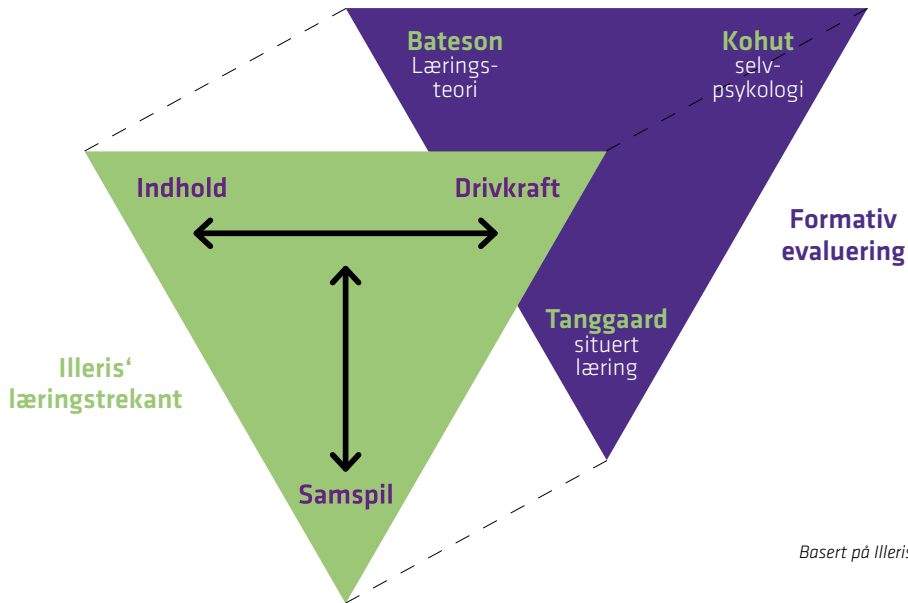
## Den formative evalueringstrekanter

Når "evaluering for læring" skal undersøkes nærmere, er et læringsteoretisk perspektiv et naturlig utgangspunkt. Den teoretiske klangbunn er her Knud Illeris læringsteoretiske perspektiv.



Illeris, 2009, p. 39.

Illeris søker i sin beskrivelse av læring å samle fragmenterte deler av ulike læringsforståelser og samle disse til en helhet. Med en konstruktivistisk grunnpo-



Basert på Illeris, 2009, p. 39.

Illeris definerer Illeris læring som "enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring" (Illeris, 2009, p. 15). Illeris oppstiller følgende modell som gir et bilde på hvordan Illeris tenker inn både psykologiske, biologiske og sosiale aspekter ved læring.

Læring består i følge Illeris av to grunnleggende prosesser og tre dimensjoner. De to prosessene er henholdsvis samspillprosessen som beskriver samspillet mellom individet og dets omgivelser, og tilegnelsesprosessen som er den individuelle bearbeidelse og tilegnelse som skjer som et resultat av de påvirkninger og impulser som samspillet innebærer. De to prosessene illustreres i figuren som to piler som sammen danner en trekant. Trekanten utgjør det Illeris betegner som læringens tre dimensjoner; innholdsdimensjonen, drivkraftdimensjonen og samspillsdimensjonen. Innholdsdimensjonen dreier seg om det som skal læres, som viten, forståelse og ferdigheter. Drivkraftdimensjonen utgjøres av elementer som motivasjon, følelser og vilje. Disse to dimensjonene knyttes sammen av den individuelle tilegnelsesprosessen. Prosess og dimensjoner på et individuelt plan er dog ikke fyllestgjørende for en forståelse av læring. Det kreves også en samspillsdimensjon som dreier seg om individets samspill med den sosiale og materielle

omverden. Her er viktige begreper handling, kommunikasjon og samarbeid. (Illeris, 2009, p. 35).

For å kunne drøfte spørsmålet om den formative evalueringens betydning innenfor et bredt lærings-teoretisk perspektiv er tre teorier utvalgt, som hver især representerer et hjørne, en dimensjon, i Illeris' læringstrekanter. Figuren illustrerer hvordan Illeris' læringstrekanter kaster en skygge som kan kalles en formativ evalueringstrekanter. I den formative evalueringstrekanter er de tre utvalgte teoretiske perspektivene, henholdsvis Batesons læringsteori, Kohuts selvpsykologi og Tanggaards situerte læringsteori, plassert i hvert sitt hjørne av den formative evalueringstrekanter.

### Den formative evalueringens innholdsdimensjon

Batesons læringsteori kan bidra til å belyse den formative evalueringens betydning for elevens læring. Batesons logiske kategorier for læring viser at læring ikke er en enkelt størrelse, men kan klassifiseres som ulike læringstyper. Bateson definerer læring som forandring og peker på at det finnes ulike kategorier av læring som henviser til ulike former for forandring. Bateson beskriver fire logiske kategorier for læring, læring 0, 1, 2 og 3. Ved læring 0 handler individet ut fra en bestemt forventning og verken handling el-

ler forventning er gjenstand for korreksjon gjennom prøving og feiling. Ved læring 1 kan individet tilpasse sin handling ut fra prøving og feiling, som dermed avgjør om den utførte handling skal gjentas. Et eksempel på læring 1 er Pavlovs klassiske betinging. Læring 2 er en forandring i læring 1 prosessen, og kan sammenlignes med begrepet "lære-å-lære". Læring 3 er meget sjelden og bør i følge Bateson ikke tilstrebes i undervisningssituasjoner. (Bateson, 2000, p. 285, Bateson, 1998).

Elevenes beskrivelser av den formative evalueringen varierer. Noen forteller om formative evalueringer som oppleves som læringsfremmende og hvor de føler de får en bredere forståelse og innsikt i både det faglige materialet og egen læring. Ali beskriver hvordan læreren i en uformell formativ evaluering kan hjelpe ham til læring 2.

*Intervjuer:* Opplever du at du får nyttige tilbakemeldinger på skolearbeidet?

*Ali:* Nja...noen av lærerne, når vi har ligninger i matematikk... Så sier man [eleven]: det er det man skal gjøre" Så sier læreren: "Ja, men hva skal man gjøre før vi kan få til det, jo man må gange (multiplisere) det der." Og så bare [eleven]: "Åja!". Noen lærere er bedre enn andre på å gjøre sånn, noen sier bare "det er feil".

Sitatet tyder på at en formativ evaluering som gjennomføres med fokus på forståelse kan bidra til det Bateson betegner som læring 2, og eleven opplever en læringsoverføring.

En annen elev opplever den formative evalueringen som en karakter med ord, og synes dermed heller ikke det er noen nevneverdig forskjell mellom de to vurderingsformene. De formative evalueringene fungerer dermed som sluttevalueringer og virker ikke lærings-

fremmende. Jens får spørsmål om hvordan han mener han kan få hjelp av læreren i sin læreprosess:

*Jens:* Kanskje hvis læreren... snakker litt mer... prøver å få hver enkelt av oss til å forstå. Og ikke bare snakker ut i rommet på en måte, så vi blir litt mer engasjerte. Og føler at vi er med på å lære.

I sitatet etterspør Jens at læreren går i dialog med elevene og bruker dialog og samtale som en felles vei til forståelse. Det viktigste i følge denne eleven er at han som elev får følelsen av at han er med på å lære. Det krever dialog og sosial interaksjon, som også er nødvendig dersom elevens læring skal bevege seg over i læringskategori 2. Dialog og interaksjon er også viktige elementer i en god formativ evaluering. En forståelse for sammenhengen mellom evalueringsform og læringskategori kan dermed se ut til å være viktig.

### Den formative evalueringens drivkraftdimensjon

Kohuts selvpsykologi bidrar til å kaste lys over den formative evalueringens betydning for elevens selvutvikling. Kohut peker på at en balansegang mellom de to selv i det bipolare selvet er avgjørende for en sunn utvikling av kjerneselvet. (Kohut, 2002, p. 18).

Hvordan  
opplever  
elevene  
den formative  
evaluering  
i praksis?

I den formative evalueringen er det dermed viktig å ta hensyn til både elevens behov for en anerkjennelse av det grandiose selvet, men også bidra til elevens idealiserende selv som nettopp driver læringen frem. Elevenes beskrivelser gir inntrykk av at det grandiose selvet ikke alltid får oppmerksomhet og speiles i de formative evalueringene. I midtveisvurderingen forteller elevene at lærerne setter en sirkel rundt sine oppfattelser av eleven:

*Ali: [...] en setning med det formelle, kommer til tiden, etc. Og en del med det faglige, uttrykke meg skriftlig, muntlig... i alle fag får man et hefte og så skal vi krysse av hvor vi ligger, og så setter læreren en sirkel der de føler at jeg er.*

Sitatet viser at eleven får ros for sine prestasjoner, men ikke for sin personlighet og sitt selv. Eleven får ros for prestasjon, men ikke for person. Dette er kanskje særlig problematisk for elever som strever på skolen og generelt får mange negative tilbakemeldinger. Det å anerkjenne eleven som person, uten å kun fokusere på elevens prestasjoner er en viktig del av den formative evalueringen og en elev beskriver dette som en forutsetning for at han i det hele tatt blir motivert til å prestere.

Det kommer frem i intervjuene at elevenes idealiserende selv kan se ut til å være toneangivende for elevens motivasjon og interesse i skolen, og er dermed et aspekt det kan være nyttig å se på i den formative evalueringen. En elev forteller for eksempel at han vil bli bilmekaniker, og at han dermed har interesse for spesielle emner i matematikk og naturfag.

Lærerne fungerer som spillende selvobjekter for elevene. Samtidig er elevene også lærerens spillende selvobjekter. Den formative evalueringen er en gylden sjanse for læreren til å speile seg i eleven, benytte denne muligheten til å se inn i sitt selv og sine undervisningsmetoder. Dette fordrer at både læreren og eleven ser hverandre som to subjekter som kan speile

seg i hverandre og lære noe om seg selv ved å se på og inn i den andre.

### Den formative evalueringens samspillsdimensjon

Tanggaards innfallsvinkel er et situert perspektiv på læring, hvor særlig elevens deltagelse anses som avgjørende for læring. Tanggaard fokuserer på hvordan den lærende kan gå fra å være en legitim perifer deltager til en fullverdig deltager i et praksisfelleskap. (Tanggaard, 2006, p. 19). Dette er i tråd med Illeris' beskrivelser av at læring hele tiden skjer i et samspill med omgivelsene. Deltagerperspektivet som Tanggaard beskriver kan bidra til å belyse hvordan elevene opplever sin deltagelse i den formative evalueringen. Også her gir elevene forskjellige beskrivelser, og peker også selv på at lærerne er meget forskjellige når det kommer til deltagerperspektivet.

Leah blir spurt om hun opplever at hun kan delta i evalueringsprosesser og om hun føler at hun kan snakke med læreren om vurderinger. Hun forteller da om læreren i naturfag som insisterer på at ham og eleven skal snakke sammen etter en prøve og sette karakter sammen.

*Intervjuer: Føler du at du kan være med da, hvis dere setter karakter sammen?*

*Leah: Ja, da føler jeg at jeg kan være med. Så det synes jeg egentlig er bra at vi gjør, at vi prater sammen om karakteren før vi får den.*

Til tross for at Leah her beskriver en summativ evaluering, er det interessant å se på deltagerperspektivet. Det er tydelig at Leah opplever at hun er en mer legitim deltager når hun inviteres med i vurderingen av prestasjonen. Som hun selv sier, føler hun at "jeg kan være med". Dette understreker påstanden om at den formative evalueringen kan bidra til at eleven opplever seg som en legitim perifer deltager. Dessverre opplever ikke alle de fire elevene at de er deltagere og at makten forvaltes på en måte som fremmer deltagelse i praksisfelleskapet. Jens beskriver at han blir

snakket til og ikke med av læreren i de formative evalueringene. Et situert perspektiv på læring peker på at samspillet mellom eleven og læreren er av avgjørende betydning, hvor deltagelse er et nøkkelord. Eleven må føle seg som en deltager for å oppleve at den formative evaluering har en hensikt og betydning for han eller henne.

### Evalueringens paradoks

De fire intervjuene gir et innblikk i hvordan fire ungdomsskoleelever opplever formative evalueringer i sin skolehverdag. Det er flere interessante diskusjoner som melder seg med utgangspunkt i elevenes beskrivelser. Jeg vil her ta for meg det man kan kalle paradoksale aspekter knyttet til de formative evalueringene.

Elevenes beskrivelser av de formative evalueringene er nokså ulike, og det blir tydelig at elevene ikke har et klart bilde av hva formative evalueringer er. Samtidig minner elevenes beskrivelser mange ganger om beskrivelser av summative evalueringer. Dette leder til spørsmålet om hvorvidt de formative evalueringene faktisk er formative. Elevenes beskrivelser kan tyde på at de formative evalueringene på mange måter er summative evalueringer ikledd en formativ drakt. Elever og lærere skal sette kryss i forhåndsbestemte kategorier for oppførsel, grammatikk osv. Skyldes dette at gode formative evalueringer er vanskelige å gjennomføre i praksis, eller er det slik at i forsøket på å skape tydelige retningslinjer for en formativ evaluering har den summative evalueringen fungert som rettesnor? En formativ evaluering er både kontekst- og personavhengig, og kan ikke reduseres til et enkelt skjema. De teoretiske perspektivene som er presentert i artikkelen vektlegger alle viktigheten av dialog, feedback, anerkjennelse og deltagelse. Dette er størrelser som ikke kan måles eller operasjonaliseres, hvilket kan være en av årsakene til at den formative evalueringen kan oppleves som uhandgripelig, diffus eller lite konkret. Dette er dog ikke det samme som at denne form for evaluering ikke er viktig eller nødvendig; tvert imot! Gode formative evalueringer krever en håndverksmessig kvalitet som blant annet handler om å få eleven til å bli en deltager i evalueringen, en jevnbyrdig dialog og feedback som er konstruktiv og

tydelig og hvor det tas hensyn til elevens selvfølelse. Det er på disse områdene summative evalueringer kommer til kort og hvor en formativ evaluering kan være av stor betydning.

Paradoksalt nok tyder elevenes utsagn på at det som er intendert som evaluering for læring, altså de formative evalueringene, ikke oppleves som tilstrekkelig læringsfremmende av elevene. Er en formativ evaluering unyttig, eller er den dårlig systematisert og implementert i skolen? Intervjuer med elever gir flere indikasjoner på at den formative evalueringen ikke prioriteres av lærerne og skolen. I en tid da læringsutbytte og elevenes resultater diskuteres daglig i media er dette et paradoks, idet det er denne formen for evaluering som nettopp virker læringsfremmende.

### Avslutning

Artikkelens tittel stiller spørsmål ved hvordan elevene opplever de formative evalueringene i praksis. Elevenes beskrivelser viser at de opplever formative evalueringer forskjellig; for noen fremstår den som tydelig og som noe annet enn karaktergivning, mens for andre er den mindre tydelig og oppleves på mange måter som en karakter. Dette medfører også at elevene ser ulikt på nytten av formative evalueringer. Dette kan tyde på at den formative evalueringen i praksis bør være mer tydelig og systematisk. Artikkelen belyser videre den formative evalueringens betydning for henholdsvis elevenes læring, selvutvikling og samspillet mellom eleven og omverdenen. Det kan se ut til at formative evalueringer kan bidra til læring av en annen kategori, dersom den gjennomføres på bestemte måter. Gjennom formative evalueringer utvikles også elevenes selv, og det å anerkjenne elevens selv, elevens personlighet og ikke kun prestasjon, kan se ut til å være et avgjørende aspekt ved gode formative evalueringer. Den formative evaluering er en samspillssituasjon som foregår mellom eleven og læreren. Elevene peker på deltagelse som en viktig faktor for deres utbytte av den formative evalueringen. Det kommer frem av intervjuene at deltagelse og dialog er kriterier for en vellykket formativ evaluering.

Avslutningsvis kan den formative evalueringstrekant som oppstår fra skyggen til Illeris' læringstrekant isoleres.

Det kan argumenteres for at formative evalueringer som tar utgangspunkt i denne modellen kan bidra til en formativ evaluering som virker læringsfremmende, og hvor man også tar hensyn til elevens selv og den samspillssituasjon som den formative evaluering faktisk er.

## Litteratur

Bateson, D. (1998): "De logiske kategorier for læring og kommunikation". I: M. Hermansen (red.) *Fra læringens horisont*. Klim.

Bateson, G. (2000/1972): *Steps to an ecology of mind. With a new foreword by Catherine Bateson*. University Press.

Gardner, J. (red.). (2006): "Assessment and Learning: An Introduction". I: Gardner, J. (red.). *Assessment and Learning*: Sage Publications.

Hopfenbeck, T.N., Throndsen, I., Lie Ø- og Dale, E.L. (2009): "En bedre vurderingspraksis". I: *Bedre Skole*. Nr. 4. 2009.

Illeris, K. (2009): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag.

Kohut, H. (2002): *Selvpsykologiske perspektiver - historiske og kulturelle artikler og interview*. Forlaget Klim.

Scriven, M. (1991): *Evaluation Thesaurus*. (4th ed.). Newbury Park: Sage Publications.

Tanggaard, L. (2006): *Læring og identitet*. Aalborg Universitetsforlag.

## Internettreferanser

Forskrift til opplæringsloven  
<http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldrens?/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/td-20060623-0724-004.html> (16/6-2010).

Hvordan  
 opplever  
 elevene  
 den formative  
 evaluering  
 i praksis?