

SKUV

Skolebasert Kompetanseutvikling i Vurdering

KUNNSKAPS- GRUNNLAGET



Trondheim februar 2017

På vegne av SKUV-gruppa

Lise Vikan Sandvik

INNHALDSFORTEGNELSE

Introduksjon av prosjektet	3
Kunnskapsgrunnlag for prosjektet	4
<i>Vurderingskompetanse og vurderingskulturer</i>	4
<i>Skolebasert kompetanseutvikling og ledelse av læreres læring</i>	6
Skolebasert videreutdanning	8
Litteratur	9

INTRODUKSJON AV PROSJEKTET

Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU har inngått en avtale om tiltak rettet mot skolebasert kompetanseutvikling i vurdering (SKUV). Avtalen omfatter samtlige videregående skoler i fylket, og går over fire år (21 skoler). Utgangspunktet for tiltaket er STFJs behov for skolebasert kompetanseheving i vurdering. Det ligger en forpliktelse i kontrakten om forskning på SKUV. NTNU ved Institutt for lærerutdanning (ILU) tilbyr også videreutdanning i Vurderings- og FoU-kompetanse som en integrert del av kompetansetiltaket.

Dette kompetansetiltaket vil handle om å oversette kunnskaper om vurdering som allerede finnes i skolene til fagenes egenart og skolens kontekst. Det faglige perspektivet på vurdering er viktig med tanke på læreplanstrukturen i Kunnskapsløftet. Vekten på kompetansemål og observerbare endringer i elevers kompetanse krever at lærerne behersker læreplananalyse og operasjonalisering. Denne kompetansen krever lærere med fagdidaktisk kompetanse som forstår vurdering ut fra fagenes premisser. Tiltaket vil handle om hva det innebærer for elevers, læreres og skolelederens læring.

ILU og oppdragsgiver skal ha gjensidig utbytte av prosjektet gjennom at ILU kan gjennomføre følgeforskning og annen forskning relatert til kunnskapsutviklingen som skjer i prosjektperioden, og oppdragsgiver får faglig bistand til å identifisere utviklingsbehov og kompetansegap i egen organisasjon. ILU vil forbeholde seg retten til å publisere resultatene etter forskningen i vitenskapelige journaler og i fagtidsskrift. Det kan også være aktuelt med sampublisering samt deltagelse på konferanser med ansatte fra de aktuelle skolene. Det vil benyttes ulike forskningstilnæringer i prosjektet, både kvalitative og kvantitative metoder vil inngå. I fellesskap mellom ILU og oppdragsgiver vil det søkes om FINNUT-midler fra Norsk Forskningsråd (NFR) på bakgrunn av dette prosjektet.

KUNNSKAPSGRUNNLAG FOR PROSJEKTET

Vurderingskompetanse og vurderingskulturer

For lærere er kunnskap om vurdering en helt sentral kompetanse. En lærer som ikke kan se hvilket faglig nivå en elev befinner seg på, vil ikke kunne avgjøre hvilken støtte som trengs for videre læring. Samarbeid om elevers læring og utvikling krever også forståelse for vurderingens rolle. For eksempel er det ofte behov for å avklare hva praksiser som kartleggingstester, nasjonale prøver, standpunkt karakterer og veiledningssamtaler egentlig innebærer. Hva sier de noe om? Hvilket formål tjener de? Hvordan kan de forstås, og hvilke misforståelser kan de lede til (Fjørtoft & Sandvik, 2016)? Å ha *vurderingskompetanse* innebærer derfor å vite noe om vurdering, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte i utdanningsammenheng, men også å forstå hvilken kontekst vurdering foregår i og hvordan vurdering kan brukes på gode og mindre gode måter (Xu & Brown, 2016).

Skolens vurderingskultur formes både av forskning, utdanningspolitiske føringer og praksis i skolen. Disse tre kunnskapsfeltene former i tillegg hverandre på gjensidig vis: Politiske myndigheter anvender forskning for å påvirke praksis; forskere refererer til og analyserer politikk for å forstå skolen; lærere og andre profesjonsutøvere må forholde seg til både forskningsfunn og politiske føringer i sitt daglige virke.

Vurderingskompetanse er derfor viktig også for dem som arbeider i eller er i kontakt med skolesystemet uten å undervise: Skoleledere, foreldre, elever og ansatte i kommuner og fylkeskommuner har behov for å forstå hvordan vurdering fungerer, hva formålet med en vurderingssituasjon er, hvordan avgjørelser tas på grunnlag av vurdering og hvilke konsekvenser dette kan få for elever og for andre i skolen. I tillegg er vurdering hyppig debattert i offentligheten for øvrig, og en opplyst diskusjon om bruken av vurdering i skolen er avgjørende for å sikre best mulig vilkår for den offentlige samtalen om skolen. Å vite hva vurderingskompetanse er, vil derfor være viktig for videre utvikling av skolen (Fullan, 2001).

Det legges tre premiss til grunn for tiltaket: For det første er det et krav fra myndighetene at vurdering skal være et redskap for læring underveis i læringsprosessen. Vurdering skal altså ikke bare være en bedømmelse av fullført læring; den skal skje *for* at læring skal finne sted. Dette arbeidet skal skje kontinuerlig, både i muntlig og skriftlig form, og innebærer at lærere hele tiden må vurdere hvorvidt den enkelte elev har tilfredsstillende utbytte av undervisningen (Opplæringslova § 3-11). For det andre har dette kravet omfattende støtte i skoleforskning. Siden 1990-tallet har en rekke større studier understreket betydningen av læringstøttende vurdering i skolen (Black & Wiliam, 1998). For det tredje viser studier av vurderingspraksiser i norsk skole at det er behov for fagdidaktisk kompetanse for å videreutvikle skolenes og lærernes vurderingspraksiser. Det arbeidet som er gjort for å fremme bedre vurderingspraksis i norsk skolekultur, har primært hatt et allmenpedagogisk preg (Bennett, 2011; Sandvik & Buland, 2014).

I videregående skole skal elevene primært tilegne seg *fagspesifikk literacy*: De skal mestre faglig relevante måter å lese, skrive og resonnere på. Til tross for at gode fagspesifikke lese- og skriveferdigheter anses som en forutsetning for å kunne lære, er det grundig dokumentert at lærere i videregående har hatt vansker med å implementere fagspesifikk literacy i undervisningen (Ford & Forman, 2006; Shanahan & Shanahan, 2008; Wickens, Manderino, Parker & Jung, 2015; Wineburg & Reisman, 2015). Videre har forskere oversett behovet for å utvikle konkrete strategier som lar lærere vurdere elevenes læring i fagspesifikke sammenhenger (Gillis & Van Wig, 2015). De mange skolefagene, fra klassiske akademiske disipliner til yrkesorienterte fag, har sine spesifikke måter å skape, uttrykke og kommunisere kunnskap på. Disse fagspesifikke elementene er i liten grad forstått og utviklet innenfor vurderingsforskningen (Sandvik & Fjørtoft, 2016), og videre undersøkelser er etterlyst (Xu og Brown, 2016). Wilson (2013) har studert ulike virkningen av både generelle og fagspesifikke tilnærminger i newzealandske skoler, og finner at en kombinasjon har størst effekt på elevs læring. I videregående må spesielt formativ-summativ-distinksjonen håndteres med kløkt slik at lærernes tidsressurs brukes mest mulig optimalt, og slik at allmenne krav til gyldig og pålitelig vurdering overholdes. Det er imidlertid behov for å

kartlegge nærmere hvordan dette best kan skje i en norsk kontekst, hvilke modeller som er best egnet for å drive følgeforskning, og hvordan skolepolitiske føringer og vurderingssystemer påvirker mulighetene for å utvikle undervisningen.

Skolebasert kompetanseutvikling og ledelse av læreres læring

Kompetansetiltaket vektlegger *skolebasert kompetanseutvikling* (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Timperley, 2011). Skolebasert kompetanseutvikling innebærer at skolen, med ledelsen og alle deltakere i kompetansetiltaket, deltar aktivt i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass. Hensikten er å utvikle skolens samlede kunnskap, holdninger og ferdigheter når det gjelder læring, undervisning og samarbeid (Udir, 2012).

Kompetansehevingstiltaket gjennomføres i nær dialog med ledelsen ved skolene, og det vil legges stor vekt på kartlegging av skolens behov og ståsted før man iverksetter tiltaket. Aktiv deltakelse i utviklingsprosessen innebærer at skolens ledelse bygger opp under en profesjonell vurderingskultur, og at vurderingskompetanse utvikles i et lærende fellesskap.

Det finnes en rekke modeller for hvordan skoleutvikling kan foregå, og ifølge Kennedy (2006) kan de kategoriseres på et spektrum fra rene overføringer av kunnskap til mer transformativt orienterte utviklingsprosjekter. «Kaskade»-modellen for skoleutvikling, der allerede eksisterende kunnskap føres inn i skolen har vært dominerende, også innen vurderingsfeltet (Hutchinson & Hayward, 2005). Nye skoleutviklingsmodeller vektlegger derimot en undersøkende og skolebasert holdning til læreres og skolelederes profesjonelle læring (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Timperley, 2011). Hensikten med denne kompetanseutviklingen er å utvikle skolens samlede kunnskaper og forståelser for profesjonsutvikling av vurderingskompetanse i et praksisfellesskap. Et sentralt mål er å bidra til å utvikle vurderingskompetanse gjennom praktisk handling i de enkelte fag/fagområder. Ledere og lærere må undersøke sammenhengene mellom undervisning og læring, danne seg hypoteser om hva som virker for hvem og hvorfor, og søke å finne løsninger for elever som ikke lærer. I dette

arbeidet er vurdering en viktig kilde til informasjon om elevenes faglige progresjon.

Begrepet *inquiry* brukes ofte for å beskrive denne tilnærmingen til læring - å være undrende og undersøkende i møte med nye situasjoner og utfordringer (Wells, 1999, Cochran-Smith & Lytle, 2009). Hensikten med *inquiry* ikke bare å tilegne seg kunnskap, men også å kunne bruke den i framtidige situasjoner, på en ansvarlig og vitenskapelig måte. *Inquiry* er dermed både et redskap og en grunnleggende innstilling i møte med nye utfordringer. *Inquiry* kan ifølge Cochran-Smith & Lytle (2009) beskrives som et ståsted eller perspektiv – an *inquiry stance*. Fra dette ståstedet er det lærere eller forskere positivt kritisk kan undersøke den praksisen de er en del av, i dette tilfelle utvikling av vurderingskompetanse i fag og i skole. Vi må stille kritiske spørsmål, slik at vi kan trenge dypere inn i kjernen av praksisen.

Læreres læring skjer på ulikt vis, både formelt og uformelt, og forutsatt at refleksjon over egen undervisning og observasjon av og refleksjon over andres undervisning foregår i samarbeid med kolleger, kan det skje en utvikling i skolen. Læring vil kunne finne sted i planlagte refleksjonsmøter lærere imellom, i uformelle samtaler med andre kolleger eller i samtaler med foreldre (Avalos, 2011). Et annet forskningsbidrag peker på at dersom læreres kunnskap og ferdigheter skal styrkes og en forbedring av lærernes praksis skal kunne skje, må det være fem kjennetegn ved læreres læring: innholdsfokus, aktiv læring, sammenheng, varighet og kollektiv deltakelse eller samarbeid (Desimone, 2009). Prosjektet SKUV vektlegger disse kjennetegnene i utvikling av vurderingskulturer, der vurdering i fag er innholdet, lærere og skoleledelse er de aktive partene i utviklingsarbeidet, det skal være relevant og settes i sammenheng med det arbeidet som allerede foregår i skolen og ikke minst skal det foregå over tid i samarbeid med andre kolleger på skolen og med ekstern ekspertise

I dette tiltaket spiller skoleledelsen av viktig rolle. Det er ulike kompetanser som det forventes at skoleledere skal inneha: faglig ledelse, administrativ ledelse og å lede lærernes læring, noe som har betydning for elevenes læring og utvikling (Lillejord, 2011). En skoleleder kan lede sin

skole ved å fremme og samtidig delta i lærernes læring og deres profesjonelle utvikling. Dette vil omfatte en dimensjon i lederrollen som i første rekke krever faglig kompetanse som gjør at hun/han kan diskutere lærernes oppgaver innen fag og fagdidaktikk og en skoleleder med nødvendig innsikt i og forståelse for de utfordringer lærerne møter i sin hverdag (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). En forutsetning for en slik involvering fra skoleledelsens side er at skolen har en godt utviklet læringskultur basert på samhandling mellom skoleleder og lærere og mellom lærere. Samhandling mellom aktørene i skolen blir slik kjernen i effektiv skoleledelse, og det vil fordre at skolelederen har en bred kompetanse på alt fra klasseromsobservasjoner til datainnsamlinger, kunnskap om lærernes læring og utvikling samt på gode relasjoner og kommunikasjonsevner (Robinson et al., 2009). I SKUV-prosjektet handler det mye om å bistå skolene i å utvikle denne kompetansen hos skoleledelsen.

SKOLEBASERT VIDEREUTDANNING

Studiet består av et emne på 15 studiepoeng. Studiet er på masternivå og kan inngå som en del av en mastergrad.

Utdanningsplanen skal legges opp slik at studiet skal fullføres i løpet av to år. Studiet henvender seg til lærere i videregående skole og følger progresjonen i det skolebaserte utviklingsprosjektet.

Målet med studiet er at studenten skal utvikle vurderings- og FoU-kompetanse innenfor sitt fagområde. Utdanningen skal gi økt forståelse for vurdering som læringsfremmende verktøy innen fagområdet, og hvordan utvidet vurderingskompetanse kan bidra til å utvikle skolens vurderingspraksis i et praksisfellesskap. I tillegg er det et mål at kunnskaper og ferdigheter om vurdering og utviklingsarbeid (FoU) skal bli en integrert del av skolens faglige utviklingsarbeid.

Utdanningen av læreres vurderings- og FoU-kompetanse (15 stp) er et handlingsorientert, kunnskaps- og verdibasert studium der prosesslæring og egenutvikling står sentralt.¹

At studiet er handlingsorientert, innebærer at vi velger innhold og arbeidsmåter som er relevant for de utfordringene lærere står overfor i sine faglige kontekster. Utfordringer som har/får konsekvenser for praksis, blir vektlagt. At studiet er kunnskapsbasert, innebærer at studiet er basert på akkumulert kunnskap fra forskning og utviklingsarbeid som er relatert til oppgaven som vurderer.

At studiet er verdibasert, innebærer at studiet bygger på Utdanningslovens verdigrunnlag og lærerprofesjonens etiske plattform. At prosesslæring står sentralt, innebærer at det legges vekt på dialog, gruppearbeid, praktiske øvelser og andre former for ferdighetsutvikling. Deltakerne får her erfaring med verktøy som de kan bruke og prosesser som de kan drive i praksisfellesskaper på skolen.

At egenutvikling står sentralt, innebærer at deltakerne skal utvikle sine personlige forutsetninger for å utøve vurdering i sitt fagområde. Det forutsettes at studentene deltar aktivt både på og mellom samlingene. De tar ansvar for egen læring, men også for fellesskapets læring, slik at man sammen skaper et utfordrende og konstruktivt læringsmiljø.

LITTERATUR

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York; London: Teachers College Press.

¹ Kilde: Rektorutdanningen ved NTNU, 30 studiepoeng.

- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Ford, M. J., & Forman, E. A. (2006). Redefining Disciplinary Learning in Classroom Contexts. *Review of Research in Education*, 30(Special Issue on Rethinking Learning: What Counts as Learning and What Learning Counts), 1–32.
- Gillis, V., & Van Wig, A. (2015). Disciplinary Literacy Assessment: A Neglected Responsibility. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(6), 455–460.
<https://doi.org/10.1002/jaal.386>
- Hutchinson, C., & Hayward, L. (2005). The journey so far: assessment for learning in Scotland. *Curriculum Journal*, 16(2), 225–248.
<https://doi.org/10.1080/09585170500136184>
- Xu, Y., & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149–162.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.010>
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235–250.
<https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- Lillejord, S. (2011). Kunsten å være rektor. I J. Møller & E. Ottesen (red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 284–301). Oslo: Universitetsforlaget
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Best Evidence Synthesis Iteration). Auckland: University of Auckland.
- Shanahan, T., & Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescents: Rethinking Content-area Literacy. *Harvard Educational Review*, 78(1), 40–59.
- Sandvik, L. V., & Buland, T. (2013). Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser *Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU/SINTEF.
- Sandvik, L.V. & Buland T. (red.) (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet «Forskning på individuell vurdering i skolen»(FIVIS)*. Trondheim:NTNU, Program for lærerutdanning.
- Sandvik, L. V., & Fjørtoft, H. (2016). Å utvikle tolkningsfellesskap i skolen: et verktøy og et kart for vurdering. I *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Berkshire, England; New York: Open University Press.
- Utdanningsdirektoratet (2012). *Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/nasjonale-satsinger/ungdomstrinn-i-utvikling/Rammeverk-skolebasert-komputv-uttrinnet2012-2017/Skolebasert-komputv/>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wickens, C. M., Manderino, M., Parker, J., & Jung, J. (2015). Habits of Practice: Expanding Disciplinary Literacy Frameworks Through a Physical Education Lens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n/a-n/a. <http://doi.org/10.1002/jaal.429>
- Wilson, A. (2013). *To be specific: using professional development with subject-specific and generic literacy components to raise secondary students' achievement in English, mathematics and science*. Ph.d.-avhandling, The University of Auckland, Auckland.
- Wineburg, S., & Reisman, A. (2015). Disciplinary Literacy in History: A Toolkit for Digital Citizenship. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 58(8), 636–639.
<http://doi.org/10.1002/jaal.410>