

**MAPPE I
UNGDOMSSKOLEOPPLÆRINGEN;
ET BIDRAG TIL EN TILPASSET
OPPLÆRING?**

INGRID GORSET



HOVEDOPPGAVE I PEDAGOGIKK

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2006

SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

**MAPPER I UNGDOMSSKOLEOPPLÆRINGEN;
ET BIDRAG TIL EN TILPASSET OPPLÆRING?**

AV:

Ingrid GORSET

EKSAMEN:

SEMESTER:

**Hovedoppgave i profesjonsstudiet pedagogikk. 2. Høst 2006
avdeling Pedagogisk psykologisk rådgivning.
Cand.ed.**

STIKKORD:

Pedagogisk psykologi

Tilpasset opplæring

Mappelæring og mappevurdering

1. Problemområde/ problemstilling.

Tema for denne oppgaven er å vurdere om mapper i opplæringen kan være et hensiktsmessig bidrag til en tilpasset opplæring på ungdomsskolenivå. Mappelæring og mappevurdering har blitt kjente pedagogiske begreper ved høyere utdanning. I tillegg anbefaler utdanningspolitiske myndigheter metoden også i grunnopplæringen (Stortingsmelding 30). Enkelte forsøk har blitt gjort med mapper på ungdomsskolenivå. Lærings- og vurderingsformen kan likevel betraktes som i forsøksfasen på dette nivået.

Tilpasset opplæring er et annet velkjent pedagogisk begrep. Begrepet oppsto i M7, men innholdet har stått sentralt siden begynnelsen av 1900-tallet. Oppgaven presenterer tilpasset opplæring i et historisk perspektiv med et fokus på enhetsskoleprinsippene og differensiering. Dagens perspektiv på tilpasset opplæring er påvirket av forskning som har vist at norske elever ikke når de faglige resultatene som læreplanen forventer. Forbedring av forutsetningene for tilpasset opplæring blir betraktet som en løsning for å forbedre læringsresultatene. Hvordan dette kan gjennomføres kommer imidlertid ikke fram. Med utgangspunkt i behovet for arbeidsformer som bedrer tilpasset opplæring i skolen, vurderer jeg i denne oppgaven om mapper er en hensiktsmessig tilnærming. Problemstillingen er formulert som følger:

Mapper i ungdomsskoleopplæringen; et bidrag til en tilpasset opplæring?

Med utgangspunkt i problemstillingens hovedbegreper; mapper og tilpasset opplæring, har jeg valgt å fokusere på tre spørsmål. For det første spør jeg om mapper i opplæringen klarer å ivareta balansen mellom individ og fellesskap. For det andre forsøker jeg å drøfte i hvilken grad mapper i opplæringen klarer å knytte undervisning og vurdering på en god måte. Oppgaven har også et endringsperspektiv. Endringsperspektivet er noe jeg har fokusert på siden innføring av mapper medfører endringer både for elever og lærere.

2. Metode.

Oppgaven er en litteraturstudie hvor problemstillingen belyses ut fra skriftlige kilder. Hensyn i forhold til valg og tolkning av kilder har derfor vært viktig gjennom hele oppgaven. En av utfordringene ved en teoretisk oppgave er, i følge Tveit (2002), å finne kilder som egner seg for problemstillingen. I tillegg må en vurdere hvor gyldig eller valid en kilde er. På grunn av relativt lite forskning på mappepedagogikk i norsk sammenheng har jeg måttet benytte meg av en god del amerikansk forskning. Refleksjon rundt bruk av kilder, med særlig tanke på å overføre amerikanske resultater til norsk ungdomsskole, har vært viktig gjennom skriveprosessen.

3. Kilder.

Da dette er en teoretisk oppgave har jeg valgt litterære kilder for å belyse problemstillingen. Jeg har benyttet både primærkilder og sekundærkilder. I kildene inngår utdanningspolitiske dokumenter og læreplaner. I tillegg har jeg benyttet fagpedagogisk litteratur om tilpasset opplæring og mappepedagogikk. For å kunne belyse problemstillingen har jeg også valgt å benytte primærkilder innenfor områdene læring, vurdering og motivasjon. Disse teoriene har jeg fremstilt i lys av problemstillingen.

4. Resultater/ hovedkonklusjoner.

Oppgaven belyser ulike kvaliteter og begrensninger med innføring av mapper. En av utfordringene med opplæring på ungdomsskolenivå er å gi en formell vurdering på elevers prestasjoner. Mapper kan både være et redskap for læring og vurdering. Fordi elevene involveres i egne lærings- og vurderingsprosesser konkluderer oppgaven med at mapper i opplæringen kan bidra til å begrense gapet mellom undervisning og vurdering.

Innføring av mapper innebærer endringer både for elever og lærere. I lys av et endringsperspektiv konkluderer oppgaven med at dersom en skole skal lykkes med å benytte mapper i opplæringen må skolens involverte være motivert for endringen og

tilpasse mappepedagogikken til sin skole.

I arbeidet med en tilpasset opplæring er forholdet mellom felles mål og individuelle behov en av utfordringene. Oppgaven konkluderer med at mapper kan være et bidrag til å tilpasse opplæringen til den enkelte elev. Mappepedagogikk gir læreren mulighet til å benytte mappene til å kartlegge elevenes sterke og svake sider og tilrettelegge for en opplæring ut fra denne informasjonen. En egenskap med mapper er at det er få strenge rammer med metoden. Det innebærer at lærerne kan tilpasse metoden til egen undervisningspraksis. I tillegg kan elevene selv engasjere seg i utformingen av mappen. Oppgaven konkluderer imidlertid med at målene som er definert i læreplanen kan begrense muligheten for individuell tilpasning. Inkludering av samtlige elever er et av målene med norsk skolepolitikk. Oppgaven konkluderer med at mapper i opplæringen kan benyttes for dette formålet men at metoden ikke nødvendigvis egner seg for de faglig svakeste.

Forord

Så var det tid for tilbakeblikk.

Jeg brukte lang tid på å bestemme tema for hovedoppgaven. Det er så utrolig mange spennende områder å velge mellom, og det å fordype seg i bare ett av dem, viste seg å bli en utfordring. Etter å ha vært innom ulike temaer, falt valget på ”mappepedagogikk”. Vinklingen og avgrensningen har imidlertid blitt til underveis, og strukturen har forandret seg noe gjennom skriveprosessen.

Det har vært mange oppturer og nedturer underveis i oppgaveskrivinga, og det har vært en utfordring å holde fokus i en så stor oppgave som hovedoppgaven har vist seg å være. ”Mappepedagogikk” representerer en prosessorientert arbeidsform, noe jeg selv har sett verdien av etter mange runder med bearbeiding og reformulering.

Jeg er stolt over å ha gjennomført og fullført dette prosjektet, særlig i og med at ”mapper” ikke tidligere har blitt drøftet og vurdert som et bidrag til tilpasset opplæring. For min egen del håper jeg at denne kunnskapen kan benyttes som en ressurs i jobbsammenheng.

I ettertid er det mange å takke. Jeg vil takke min veileder Britt Ulstrup Engelsen for tålmodighet og grundige tilbakemeldinger underveis. Mine medstudenter Elisabeth, Karoline og Nina takker jeg for festlige, spennende og alvorstunge samtaler gjennom hele studietiden. I tillegg vil jeg takke familie og venner for avkobling og moro underveis.

Til slutt vil jeg takke Thomas for at han støttet meg i skriveperioden og aldri maste...

Oslo, 11.08.2006

Ingrid Gorset

Innhold

INNHold	2
1. INNLEDNING	10
1.1 PROBLEMSTILLING	10
1.2 STRUKTUR OG BEGREPSAVKLARING.....	13
1.3 METODE.....	15
2. TILPASSET OPPLÆRING; BAKGRUNN OG BEGREPSFORSTÅELSE.	17
2.1 ENHETSSKOLEN; EN HISTORISK FRAMSTILLING AV DIFFERENSIERING OG TILPASSET OPPLÆRING	19
2.1.1 <i>Differensiering på 1960- tallet.....</i>	<i>20</i>
2.1.2 <i>M74 – M87; fra differensiering til tilpasset opplæring</i>	<i>21</i>
2.2 TILPASSET OPPLÆRING I DAGENS LÆREPLANARBEID.....	22
2.2.1 <i>L97</i>	<i>23</i>
2.2.2 <i>L06 - Kunnskapsløftet</i>	<i>25</i>
2.2.3 <i>Refleksjoner rundt tilpasset opplæring overført til praksis.....</i>	<i>26</i>
2.3 INKLUDERING AV SAMTLIGE ELEVER.....	29
2.3.1 <i>Integrering i grunnskolen</i>	<i>30</i>
2.3.2 <i>Inkludering som pedagogisk ideal</i>	<i>31</i>
2.4 DIFFERENSIERINGSKATEGORIER I ARBEIDET MED EN TILPASSET OPPLÆRING	33
2.4.1 <i>Sju grunnleggende kategorier for differensiering.....</i>	<i>34</i>
2.4.2 <i>Avsluttende kommentarer.....</i>	<i>35</i>
3. MAPPE I OPPLÆRINGEN; BÅDE SOM VURDERINGSFORM OG ET REDSKAP FOR LÆRING.....	37
3.1 INKLUDERING AV MAPPER I UNDERVISNINGEN	39

3.1.1	<i>Ulike mapper</i>	39
3.1.2	<i>Mappemetodikken og læringsteoretisk forankring</i>	40
3.1.3	<i>Refleksjon og metakognisjon</i>	44
3.2	MAPPE SOM VURDERINGSMETODE.....	46
3.2.1	<i>Vurderingens hensikt</i>	47
3.2.2	<i>Kriterier for vurdering</i>	49
3.2.3	<i>Formativ og summativ vurdering</i>	50
3.2.4	<i>Feedback - tilbakemelding</i>	53
3.3	MOTIVASJON OG MAPPER I OPPLÆRINGEN.....	54
3.3.1	<i>Attribusjonsteori</i>	56
3.3.2	<i>Aktørperspektivet på motivasjon</i>	58
3.3.3	<i>Målteori</i>	60
3.4	EKSEMPLER PÅ INNFORING AV MAPPER.....	63
3.4.1	<i>Et forsøk med mapper i delstaten Vermont</i>	63
3.4.2	<i>Mapper i norsk på Grønnåsen skole</i>	66
3.5	OPPSUMMERING I LYS AV DE DIDAKTISKE KATEGORIENE.....	68
4.	MAPPER SOM BIDRAG TIL EN TILPASSET OPPLÆRING; PEDAGOGISKE MULIGHETER OG UTFORDRINGER	71
4.1	PEDAGOGISKE ENDRINGER MED INNFORING AV MAPPER.....	71
4.1.1	<i>Skolekultur og betydning for endring</i>	72
4.1.2	<i>Innføring av mapper</i>	74
4.1.3	<i>En ny lærerrolle; leder og veileder</i>	75
4.2	MAPPER I OPPLÆRINGEN OG INKLUDERING.....	77
4.2.1	<i>Individuell tilpasning ved hjelp av mapper</i>	78

4.2.2	<i>Elevenes tilpasning til mappepedagogikken</i>	<i>79</i>
4.2.3	<i>Inkludering av elever med behov for spesialundervisning; mapper en hensiktsmessig tilnærming?</i>	<i>81</i>
4.2.4	<i>Mappepedagogikken i lys av differensieringskategoriene</i>	<i>83</i>
5.	AVSLUTNING	92
	LITTERATUR.....	97

1. INNLEDNING

Tema for denne oppgaven er mappelæring og mappevurdering som hjelpemiddel for å lykkes i gjennomføringen av en tilpasset opplæring i ungdomsskolen. Som oppgaven vil vise, er det en rekke måter å sørge for en tilpasset og differensiert opplæring. Fokus i denne oppgaven er å vurdere om mapper i opplæringen er en hensiktsmessig tilnærming.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av valg av tema er den overordnede problemstillingen for denne oppgaven:

Mapper i ungdomsskoleopplæringen; et bidrag til en tilpasset opplæring?

Med utgangspunkt i problemstillingen og dets hovedbegreper vil oppgaven sette fokus på følgende spørsmål:

- 1. I lys av utfordringene ved gjennomføringen av en tilpasset opplæring; klarer mapper i opplæringen å ivareta en balanse mellom individ og fellesskap?**
- 2. Kan mapper i opplæringen bidra til å knytte undervisning og vurdering på en bedre måte?**
- 3. Hvilke pedagogiske endringer vil innføring av mapper innebære for elever og lærere?**

Problemstillingen består av tre hovedbegreper; mappopedagogikk, ungdomsskoleopplæringen og tilpasset opplæring. Begrepene er avgjørende for oppgavens fokus, avgrensning og struktur. Ungdomsskoleopplæringen representerer de tre siste årene av grunnskoleopplæringen. Her stilles det større krav til elevene og deres prestasjoner blir gjenstand for en formell vurdering. Klette (2003) hevder, ut fra

klasseromsstudier, at elevrollen er langt mer ensformig på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. I tillegg peker hun på at arbeids og organisasjonsmønstrene i ungdomstrinnet er karakterisert av lite variasjon. Med det mener hun at elevene er lokalisert innenfor samme rammer og areal, med liten grad av differensiering og parallelle aktiviteter.

Det andre sentrale begrepet i problemstillingen er tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder både for den ordinære undervisningen og spesialundervisning. Selve begrepet oppstod i M87, men innholdet og betydningen kan sees i sammenheng med det norske enhetsskoleprinsippet, hvor alle elever skal ha lik rett til utdanning. Dette innebærer imidlertid også en forståelse for at elever er ulike, både i evner og interesser, og dermed kan differensiering betraktes som et nødvendig virkemiddel. Differensiering og tilpasset opplæring har vært understreket i offentlige dokumenter og læreplaner opp gjennom skolehistorien og iverksatt på ulike måter avhengig av politisk myndighet. I den nye læreplanen, L06, har tilpasset opplæring fått et eget punkt i Læringsplakaten. Læringsplakaten representerer 11 grunnleggende prinsipper som skal fungere som generelle prinsipper for all opplæring. Tilpasset opplæring understrekes dermed også i dagens skolepolitikk.

Til tross for at tilpasset opplæring blir betraktet som en viktig forutsetning for læring viser imidlertid forskning at norske skoler bare i begrenset utstrekning tilpasser opplæringen til elevenes forutsetninger. Etter oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet ble det i perioden 1998-2003, gjennomført en evaluering av grunnskolen og Reform 97, hvor resultatene ble sammenfattet i en rapport (Haug 2003). En av konklusjonene i rapporten er at mange elever ikke når de faglige resultatene som læreplanen forventer. I den sammenheng foreslås det at utfordringen bør møtes med utvikling av skolemiljøet og forbedring av prosessene i klasserommet. Det blir imidlertid ikke konkretisert hvilke arbeidsformer som gir de beste resultatene (ibid). Med utgangspunkt i disse resultatene vil denne oppgaven belyse og videre vurdere om mapper i opplæringen kan bidra til en tilpasset opplæring. Dermed er vi

over på det tredje sentrale begrepet i problemstillingen; mappepedagogikk.

Mapper i pedagogisk sammenheng kan sammenlignes med måten kreative studie- og yrkesretninger arbeider på. Ved å samle arbeider over lengre tid har utøverne i slike studier/ yrker kunnet presentere mappen for medstudenter, foreldre, kolleger, kunder, eller så har utøverne kunnet benytte mappen som grunnlag for vurdering. I enkelte land har mapper, også kalt portfolios, vært benyttet i ulike utdanningsnivåer i en årrekke. I USA ble mapper en viktig del av forsøkene med alternative vurderingsformer i løpet av 1980-årene. I New Zealand har mapper blitt brukt som et virkemiddel for å individualisere undervisningen (Ellmin 2000). I norsk sammenheng har det blitt gjort enkelte forsøk med mapper både i grunnopplæringen og i høyere utdanning. Wittek (2003) gjennomførte for eksempel en evaluering av forsøk med alternative vurderingsformer ved universitetet fra 2001. I dokumenter som kom i forkant av den nye læreplanen (L06) blir mapper anbefalt. For eksempel står det i Stortingsmelding 30 (2003-04) at ”(...) *kvalitetsutvalget foreslår at mapper skal tas i bruk både i opplæringen og som del av vurderingen av lærlinger og elever*”. Det er imidlertid særlig etter innføring av mappevurdering i høyere utdanning at det har blitt satt fokus på å prøve ut mapper i alle utdanningsnivåer.

En intensjon med mapper er å knytte undervisning og vurdering nærmere sammen. Ved å kombinere en prosessorientert arbeidsmåte gjennom arbeidet med mappene og en sluttvurdering kan dette være mulig. Arbeidet med mapper er en aktiv prosess og kan i følge Wittek (2004) beskrives som et redskap for læring. Med denne læringsformen samler og dokumenterer elevene arbeidsprosesser og produkter i en mappe over tid. Elevene gis mer ansvar og muligheter til å ha større kontroll over egen læringsprosess. Mapper blir imidlertid i større grad forbundet med *mappevurdering*. Vurdering ved hjelp av mapper kan betraktes som framtidsrettet ved at hensikten med vurderingen er å gi eleven et bilde på hva han/hun har mestret og hvordan han/hun best bør jobbe videre med læringsstoffet. Det er i den sammenheng ønskelig å flytte fokus vekk fra en ensidig vurdering med måling av prestasjoner og produkter og isteden motivere for videre læring. Den formelle vurderingen ivaretas

ved at et utdrag av læringsmappen kan benyttes i en formell vurdering.

1.2 Struktur og begrepsavklaring

Hensikten med denne oppgaven er å drøfte om mappe som lærings- og vurderingsform kan være et virkemiddel for å gi den enkelte elev en opplæring som tilfredsstillende kravet om tilpasset opplæring slik skolen er pålagt fra Opplæringsloven (1999) og de gjeldende læreplanene for ungdomstrinnet; L97 og i L06. For å belyse problemstillingen på en hensiktsmessig måte har jeg valgt å dele oppgaven i tre hovedkapitler.

I kapittel 2 presenteres tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et utdanningspolitisk begrep som understreker elevenes rett til en opplæring ut fra individuelle forutsetninger og interesser for læring. I denne oppgaven har jeg valgt å presentere tilpasset opplæring ut fra et historisk og utdanningspolitisk perspektiv. Presentasjonen vil ta for seg utdanningspolitikken utvikling siden 30- tallet. Enhetsskolens prinsipper med felles kunnskapsgrunnlag preger denne utviklingen, men utdanningspolitikken understreker også behovet for individuell tilpasning av opplæringen. Begrepene organisatorisk og pedagogisk differensiering vil i denne sammenheng trekkes fram. Dette er også en av utfordringene med å gjennomføre opplæring i dagens utdanningspolitikk. I denne sammenheng har jeg valgt å vise til den nyeste læreplanen, L06, som fra høsten 2006 vil bli iverksatt på samtlige skoler. L97 er den andre læreplanen jeg viser til da den generelle delen i L97 også videreføres i L06. Den generelle delen i L97 beskriver skolens overordnede mål med opplæringen. Av den grunn er den generelle delen relevant for denne oppgaven. Dette kapitlet vil i tillegg drøfte tilpasset opplæring i lys av begrepene inkludering og differensiering. I den sammenheng trekker jeg fram differensieringskategorier som en mulig tilnærming til tilpasset opplæring.

I kapittel 3 presenteres mappepedagogikken. Mapper i opplæringen har ofte blitt betegnet som mappevurdering. Dysthe (2002) påpeker imidlertid at det er en rekke

måter å bruke mapper i opplæringen. Derfor understreker hun at det er mer hensiktsmessig å snakke om bruk av mapper for ulike formål enn å kalle alt mappevurdering. Denne forståelsen er gjeldende også for denne oppgaven, som i hovedsak vil bruke betegnelsen mappe eller mappepedagogikk. I enkelte sitater og sammenhenger kan den internasjonale betegnelsen portfolio bli brukt.

Mappepedagogikk presenteres i dette kapittelet både i lys av læringsteorier, og vurderingsteorier. Formativ vurdering (underveisvurdering) og summativ vurdering (sluttvurdering) er begreper som i denne sammenheng benyttes. Kapittelet gir også en presentasjon av hvordan mapper kan benyttes i opplæringen. Her bruker jeg et eksempel fra Grønnåsen skole i Tromsø og forskningsresultater fra et prosjekt med mapper i delstaten Vermont i USA.

Det siste avsnittet i kapittel 3 drøfter mapper i lys av motivasjonsteorier. Jeg har valgt å inkludere motivasjon i denne oppgaven fordi motivasjon kan betraktes som grunnleggende for å lykkes med all opplæring. Det er ut fra en slik forståelse ikke nok å kun vektlegge faglig tilrettelegging, men også ivareta elevenes naturlige interesse for enkelte fag og temaområder. Motivasjonsteoriene kan dermed virke klargjørende for å belyse betydningen tilpasset opplæring har for læringskvaliteten og belyse mappepedagogikkens kvaliteter i den sammenheng.

I kapittel 4 drøfter jeg problemstillingen mer helhetlig. Kapittelet vil både fokusere på endring og på utfordringene innføring av mapper vil medføre for de ulike aktørene innenfor en skole. Kapittelet vil først se på hvordan en best mulig kan lykkes med endring innenfor en organisasjon. I neste omgang drøfter jeg hvordan innføring av mapper bidrar til pedagogiske muligheter og utfordringer både for elever og lærere. Deretter fokuserer jeg på hvordan individuell tilpasning kan gis ved hjelp av mapper. I tillegg drøfter jeg utfordringer som elever også vil oppleve i møte med en ny lærings- og vurderingsmetode. Jeg vil også vurdere om mapper er egnet for å inkludere elever med behov for spesialundervisning. Avslutningsvis benytter jeg Dale & Wærness` (2003) differensieringskategorier for å drøfte i hvilken grad mapper egner seg som lærings og vurderingsform som bidrar i arbeidet med tilpasset

opplæring.

1.3 Metode

Jeg har valgt å belyse problemstillingen ved hjelp av en litteraturstudie.

Problemstillingen blir belyst ved hjelp av skriftlige kilder som utdanningspolitiske dokumenter, faglitteratur om tilpasset opplæring og mappe i undervisningen, og forskning fra Norge og USA. Tilpasset opplæring presenteres også fra et historisk perspektiv. Dette for å klargjøre dilemmaet mellom enhetsskolens fellesskapsverdier og elevenes individuelle behov.

Bevissthet rundt bruk av kilder er viktig for denne oppgaven. I følge Tveit (2002) er kilder noe fra fortiden som kan belyse en gitt problemstilling. Det er altså problemstillingen som ut fra denne forståelsen avgjør hva fra fortiden som er kilder. Et vanlig skille mellom kildebruk er henholdsvis primært og sekundært kildestoff. En primærkilde er, i følge Tveit, det nærmeste en kan komme en sak ved hjelp av tilgjengelig kildemateriale. En sekundærkilde, derimot, vil alltid bygge på en eller flere primærkilder. I mange tilfeller er det, i følge Tveit, like bra å bruke sekundærkilder og sekundærlitteratur. Dette må, ut fra denne forståelsen, forfatteren vurdere ut fra det aktuelle forhold. På bakgrunn av problemstillingens hovedbegreper; tilpasset opplæring og mapper, har jeg valgt å bruke ulike kilder, både primære og sekundære.

Den største utfordringen med en litteraturstudie er å finne kilder som belyser problemstillingen på en kvalitetssikker måte. Kildene må vurderes i forhold til om de er gode i seg selv og om de passer for denne oppgaven (Tveit 2002). Det har ikke vært gjort mye forskning på mappelæring og mappevurdering på ungdomstrinnet i Norge. Et forsøk med mapper i opplæringen ble imidlertid gjennomført i skolefaget norsk ved en ungdomsskole i Tromsø fra 1993-96. Erfaringer fra dette forsøket har blitt dokumentert i en rapport (Dysthe m.fl 1996). Denne rapporten benytter jeg for å eksemplifisere bruk av mapper i opplæringen. På grunn av mangel på forskning på

mappepedagogikken fra det norske ungdomsskoletrinnet, har jeg valgt å benytte forskningsresultater fra et omfattende forsøk med mapper i delstaten Vermont i USA. En av hovedutfordringene med å arbeide med kilder, hevder Tveit (2002), er å avgjøre hvor valid eller gyldig en kilde er. Utvalget av kilder bør gi et representativt uttrykk for virkeligheten. Ved å bruke forskning som er fra USA er det viktig å vurdere i hvor stor grad resultatene kan overføres til den norske opplæringen. På bakgrunn av de omfattende resultatene prosjektet kom fram til, i tillegg til at prinsippene for innføringen av mapper i USA er tilnærmet lik den norske, har jeg vurdert forskningsresultatene fra Vermont som relevante for min oppgave. Jeg må imidlertid være bevisst på at hensikten med mappepedagogikk vil være ulik for Norge og USA.

2. TILPASSET OPPLÆRING; BAKGRUNN OG BEGREPSFORSTÅELSE.

Begrepet tilpasset opplæring vil i dette kapittelet bli klargjort. Tilpasset opplæring har fått en sentral plass i utdanningspolitikken og anvendes blant annet i utdanningspolitiske dokumenter. I 1999 ble tilpasset opplæring også lovfestet med Formålsparagrafen i Opplæringslova § 1-2; ”*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten*”. Tilpasset opplæring er med denne loven et generelt mål som gjelder både for grunnskolen og den videregående opplæringen og inkluderer både ordinær undervisning og spesialundervisning. Derfor kan tilpasset opplæring betraktes som et overordnet prinsipp i skolen (Nordahl & Overland 2001).

Tilpasset opplæring er et pedagogisk begrep som har oppstått i læreplandokumenter (M87). De utdanningspolitiske dokumentene og Formålsparagrafen synes enige om at tilpasset opplæring handler om å gi en opplæring som ivaretar elevenes ulike behov. Det som ikke kommer like tydelig frem er hvordan en tilpasset opplæring bør gjennomføres. For å kunne få en klarere forståelse av hva tilpasset opplæring innebærer, hvorfor det er et så sentralt mål og hvilke konsekvenser det har for opplæringen, er det nødvendig å plassere begrepet i en historisk sammenheng. Enhetsskoletankegangen står sentralt i norsk skolehistorie og tilpasset opplæring må derfor ses avhengig av de grunnleggende prinsippene enhetsskolen står for. Det andre kapittelet av oppgaven er delt inn i fire hovedavsnitt. I første avsnitt gis en oversikt over skolehistoriens framstilling av differensiering og, fra 80-tallet; tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring er et utdanningspolitisk begrep og derfor vil læreplandokumentene få en sentral plass. Andre avsnitt tar for seg tilpasset opplæring i dagens læreplanarbeid på bakgrunn av L97 og L06. I tillegg vil dette avsnittet drøfte utfordringene med å overføre tilpasset opplæring fra læreplan til praksis. I det tredje avsnittet er fokus på begrepene integrering og inkludering. Dette er begreper som belyser skolepolitiske intensjoner prinsipielt og historisk. Først og fremst dreier dette seg om integrering og inkludering av elever med behov for en eller annen form for

spesialundervisning. Disse begrepene vil nedenfor klargjøres i lys av utdanningspolitisk historie og læreplanarbeid. Det fjerde avsnittet tar for seg en alternativ måte å forstå differensiering og tilpasset opplæring. Her presenteres sju differensieringskategorier. Disse kategoriene er, i følge Dale mfl (2005), nødvendige i gjennomføringen av en tilpasset opplæring. Disse kategoriene vil i siste kapittel bli brukt i en drøfting av problemstillingen.

Innledningsvis vil det være hensiktsmessig å introdusere begrepet differensiering, da dette er et pedagogisk begrep som har hatt en sentral rolle i den utdanningspolitiske historien.

Differensiering som pedagogisk begrep

Differensiering betyr at elever på samme trinn i skolen ikke får den samme undervisningen. Ved å gjøre forskjell på elevene, er det fordi en ønsker å tilpasse undervisningen og skolearbeidet til den enkelte elevs forutsetninger.

Differensieringen kan skje enkeltvis, gruppevis eller klassevis ved at elevene får undervisning i forskjellige fag og kanskje også på forskjellige nivåer i de samme fagene (Dokka 1981). **Kvalitativ differensiering, kvantitativ differensiering og tempodifferensiering** er, i følge Dokka, tre måter å differensiere på. Kvalitativ differensiering innebærer valg av forskjellige fag eller lærestoff av forskjellig art. Dersom valget dreier seg om stoffets mengde og vanskegrad kalles det kvantitativ differensiering. Tempodifferensiering dreier seg om å tilrettelegge for at elevene kan arbeide med ulikt tempo. Dokka (1981) viser videre til to andre måter å differensiere på, henholdsvis **organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering**. En differensiering som fører til en oppløsning av de opprinnelige klassene og til opprettelse av nye klasser kalles organisatorisk differensiering. Det spesialpedagogiske tilbudet er ofte organisert på denne måten. Eleven(e) med vansker trekkes ut av klassen for å arbeide med læringshindringen(e) og kan ved forbedring tilbake i ordinær klasse. Denne differensieringsmetoden kan imidlertid få konsekvenser for det sosiale liv innenfor skolen fordi den er såpass betydningsfull for organiseringen av skolen (ibid). Dersom differensieringen lar seg gjøre innenfor de

opprinnelige, tilfeldig sammensatte klassene, karakteriseres den som pedagogisk differensiering (Dokka 1981). I arbeidet med en inkluderende skole kan pedagogisk differensiering betraktes som et pedagogisk ideal siden samtlige elever kan få en tilpasset opplæring innenfor klassens rammer.

2.1 Enhetsskolen; en historisk framstilling av differensiering og tilpasset opplæring

Enhetsskolen er et begrep som har vært grunnleggende for arbeidet med skole og læreplaner i Norge. På 30-tallet innebar en enhetsskole at alle barn skulle gå sammen gjennom hele folkeskolen og få samme undervisning (Dokka 1981). I realiteten var det forskjeller i gjennomføringen av opplæringen mellom by og land. Disse forskjellene kom til uttrykk i klassedelingen, skoletiden og fagkretsen. På grunn av ulikhetene mente mange at det skapte vanskeligheter for en realisering av enhetsskoletanken. Det ble pekt på de store variasjoner mellom kommunene både med hensyn til skolens ordning, tildelingen og undervisningens mål og metoder (ibid). En av hensiktene med Normalplanen av 1939 var å sikre at undervisningen i folkeskolen skulle bli mer ensartet i alle kommuner. Minstekravene som planen formulerte skulle sørge for dette. Det var imidlertid utarbeidet to ulike planer; en for by - folkeskolen og en for lands – folkeskolen. Normalplanen av 1939 innførte også arbeidsskoleprinsippet. Hensikten med arbeidsskoleprinsippet var at elevene skulle få oppleve større aktivitet i skolen og at undervisningen skulle tilpasses den enkelte elevs interesser og evner (Dokka 1981). N39 kan med arbeidsskoleprinsippet og minstekravene derfor forstås som en læreplan som vektla elevenes ulikheter, samtidig som minstekravene sørget for opprettholdelsen av en sterk enhetsskole. Som oppgaven videre vil vise er balansen mellom enhetsskolens prinsipper og individuell tilpasning en sentral problemstilling i arbeidet med læreplaner. Etter andre verdenskrig ble det etablert en skolekommisjon som skulle arbeide med å forbedre forholdene i skoleverket. Samordningsnemnda for skoleverket hadde som formål å sørge for at de enkelte ledd fra grunnskolen til høyere utdanning skulle gå naturlig

over i hverandre. Med dette arbeidet ble behovet for en obligatorisk framhaldsskole (ungdomsskole) betraktet som nødvendig. Dette var imidlertid en langsiktig plan som de så for seg kunne gjennomføres i løpet av 1960- årene.

2.1.1 Differensiering på 1960- tallet

Ved innføring av en obligatorisk 9-årig grunnskole ble det gjennom folkeskoleloven av 1959 gitt en felles lov for hele landet. Felles læreplan for hele landet kom i 1960 med Læreplan for forsøk med 9-årig skole (Dokka 1981). Dette var imidlertid kun et supplement til Normalplanene av 1939 og kom som et resultat av forlengelsen av den obligatoriske grunnskolen. Enhetsskoleprinsippene ble med disse endringene ytterligere utvidet. Alle elever på samme trinn innenfor et gitt geografisk område skulle gå til samme skole, også for de øverste trinnene. Opplæringen skulle bli like god i bygd som i by, i den ene landsdelen som i den andre. Likestilling og likeverd var grunntanker i det nye programmet som skulle realiseres i den nye enhetsskolen. Undervisningen skulle respektere elevenes likeverd ved å ta hensyn til forskjellene mellom dem, men ikke favorisere noen foran andre (ibid). Hvordan kunne en sørge for en likeverdig opplæring i en enhetlig skole?

Differensiering ble et aktuelt tema i denne perioden. Forsøksrådet kom med en rekke forslag i læreplanen (L60) om hvordan den 9-årige skolen burde differensieres. En kunne se en skjerpet organisatorisk differensiering på ungdomstrinnet (Telhaug 1997). Et av forslagene forsøksrådet fremmet var en begynnende differensiering på 7. klasses trinn ved hjelp av kursplaner i fagene norsk, matematikk og engelsk (Dokka 1981). Planene representerte tre ulike faglige nivåer. Kursplan 1 var den med laveste vanskelighetsgrad, kursplan 2 var middels krevende og kursplan 3 den vanskeligste og mest omfattende. Undervisningen skulle konsentrere seg om en pedagogisk differensiering, men forsøksrådet understreket at en organisatorisk differensiering også kunne bli aktuelt (ibid). Fra og med 8. trinn skulle det også differensieres ved hjelp av linjeplaner. Rådet foreslo to hovedlinjer; allmennteoretisk linje og allmennpraktisk linje, hvor valget ville ha betydning for inntak til videregående

utdanning. Med denne linjedelingen kunne en se en vektlegging av en organisatorisk differensiering.

I etterkant av forslagene ble det en debatt om differensieringsordningen i forhold til enhetsskoleverdiene på ungdomstrinnet (Dokka 1981). Hvor langt kunne en gå i retning av differensiering uten å komme i strid med ønsket om å skape en enhetsskole? Responsen fra Stortinget på Forsøksrådets forslag var at det var ønskelig å differensiere svakt og sent. Begrunnelsen var at det var viktig at enheten ikke ble brutt ved å føre inn alternativer som ville gi valg hvor et alternativ ville velges av elever fra velstilte og stimulerende hjem og en annen mulighet som elever med mindre gunstig bakgrunn ville velge. Det var også av betydning at det var en utbredt mening at oppdragelsesmiljøet var best i klasser med stor spredning i evner, interesser og sosial bakgrunn (ibid). Stortinget avviste i 1961 og 1963 linjedelingen (Telhaug 1997). Ved overgangen til 8. trinn var det ikke lenger spørsmål om å velge den ene eller andre linjen, men bare om å velge kursplaner og en del valgfrie fag (Dokka 1981). Dermed ble det en tendens fra å fokusere på organisatoriske differensieringstiltak til å vektlegge pedagogisk differensiering i større grad. Enhet og mangfold innenfor klassens rammer preget det politiske syn i utdanningspolitikken ved slutten av 60-tallet og inn i 70-årene.

2.1.2 M74 – M87; fra differensiering til tilpasset opplæring

Fra høsten 1975 ble Mønsterplanen for grunnskolen (M74) brukt på alle trinn i grunnskolen. Med M74 ble kursplanene avviklet og erstattet av sammenholdte klasser til topps (Telhaug 1997). Det som også særpreget M74 var at den var en rammeplan. Det innebar at lærestoffet som ble omhandlet i læreplanen ikke måtte oppfattes som obligatorisk, men som anbefalt. Dermed ble det ikke formulert noen minstekrav i denne planen. Begrunnelsen for dette var fordi det ble oppfattet som inkonsekvent å fastsette minstekrav i en skole som skulle være for alle og som var forpliktet til å tilpasse sin undervisning så langt det var mulig til den enkelte elevs evner og interesser (Dokka 1981). Mønsterplanen bygget videre på det syn at undervisningen

burde differensieres innenfor klassens ramme i alle fag og på alle trinn, med særlig vekt på enkelte fag og de øverste trinnene (Skaalvik & Fossen 1995). Pedagogisk differensiering ble dermed fremhevet som eneste differensieringsform i M74.

På 80- tallet ble det imidlertid en endring i norsk skolepolitikk. Den radikale linjen som regjerte på 70-tallet ble erstattet av en høyrebølge. Det ble satt i gang revisjon av M74, og M87 var resultat av revisjonen. Den største endringen med den nye planen var en litt sterkere presisering av hva som skulle være skolens lærestoff. Likevel understreket planen en likeverdig opplæring hvor alle elever uavhengig av kjønn, sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn og hvor de bor i landet, har rett til en likeverdig opplæring. Videre ble det påpekt at en likeverdig opplæring innebar at grunnskolens oppgave var å gi alle elever best mulig utviklingsvilkår (M87). Det som også hadde betydning for innholdet i M87 var opphevelsen av spesialskoleloven i 1975. Dette førte til et større mangfold blant elever ved at funksjonshemmede elever i større utstrekning ble integrert i hjemmeskolen og innenfor klassens ramme (Telhaug 1997). På dette grunnlaget introduserte M87 tilpasset opplæring og påpekte at dette var noe som skulle inkluderes i hele skolens arbeid. Tilpasset opplæring ble introdusert for å sørge for at alle elever skulle få en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Utgangspunktet må ligge i elevenes læreforutsetninger og sikte mot å skape sammenheng og helhet i læringsarbeidet (M87). Siden tilpasset opplæring ble brukt i Mønsterplanen for grunnskolen fra 1987 har det vært et sentralt begrep i norsk skolepolitikk og læreplanarbeid.

2.2 Tilpasset opplæring i dagens læreplanarbeid

Arbeidet med skole og læreplaner har, som vi har sett utviklet seg i retning av en forståelse av at pedagogisk differensiering og tilpasning av undervisningen er nødvendig for en likeverdig opplæring. Dagens læreplanarbeid kan også betraktes i lys av en slik forståelse. På bakgrunn av problemstillingen er det to læreplaner som er relevante i denne sammenheng, henholdsvis L97 og L06. Som innledningen beskrev er Kunnskapsløftet den nye reformen som fra høsten 2006 innføres for elevene på 1-9

trinn i grunnskolen og fra høsten 2007 for 10. trinn. I forkant av utarbeidingen av L06 var det skrevet politiske dokumenter som begrunnet behovet for en ny læreplan. Disse dokumentene viser både til nasjonal og internasjonal forskning. L97 er den læreplanen som fortsatt praktiseres ved de fleste grunnskoler, men den blir erstattet av L06 fra høsten 2006. Den generelle delen i L97 vil imidlertid bli videreført også i den nye planen. Både L97 og L06 vil derfor ha stor betydning for opplæringen på ungdomsskolenivå i årene som kommer. Disse læreplanene gir derfor uttrykk for dagens utdanningspolitiske syn på differensiering og tilpasset opplæring. Hvordan blir tilpasset opplæring presentert i de ulike dokumentene? Hva vektlegges? Og hvordan kan intensjonene imøtekommes? Dette er spørsmål som i de neste to avsnittene vil bli drøftet. Avslutningsvis vil jeg drøfte utfordringene som er knyttet til læreplanenes overføring til praksis i lys av Goodlads fem læreplannivåer.

2.2.1 L97

L97 ble utformet av en sosialdemokratisk regjering med Gudmund Hernes som statsråd. Planen vektlegger likhet, likeverd og felles referanserammer og kan med disse prinsippene betraktes som en videreføring av enhetsskolens verdier (Bachmann & Haug 2006). Det er særlig i den generelle delen av L97 hvor en vektlegging av tilpasset opplæring blir understreket. Tilpasset opplæring kan her tolkes både som en motsetning til prinsippene om likhet og fellesskap og som et virkemiddel for å oppnå likeverd:

”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse” (s29).

Tilpasset opplæring beskrives her med store ord uten å gi noen nærmere føringer på hva som må til for å imøtekomme disse intensjonene. Ut fra disse formuleringene legger læreplanen et stort ansvar over på den enkelte lærer. Det betyr at læreren skal ivareta både den enkelte elevs individuelle behov og de felles mål som L97 har formulert. Med ansvar for 15- 30 elever kan det være problematisk for en lærer å

tilpasse undervisningen både til den enkelte elev og den sammensatte klasse. Samtidig trekker Bachmann & Haug (2006) fram at for å kunne nå målet om felles referanserammer, likhet og likeverd kan tilpasset opplæring være et nødvendig virkemiddel. Med utgangspunkt i denne forståelsen er det ikke ønskelig med utstrakt individualisering og organisatorisk differensiering. I stedet vil det være nødvendig med pedagogiske differensieringstiltak innenfor klassens rammer og ikke på bekostning av deltakelsen i fellesskapet. I så måte kan L97 betraktes som en læreplan som vektlegger tilpasset opplæring men ikke på bekostning av fellesskapet.

L97 påpeker videre ulike ferdigheter som skolen skal hjelpe elevene i å utvikle. Det poengteres at:

”Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdragerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst” (s29).

I dette utdraget knyttes tilpasset opplæring også til hensikten med opplæringen. Læreplanen ser at opplæringen må tilpasses den enkelte for at elevenes læringslyst skal vekkes. I den siste delen av planen er målene innenfor de enkelte fag presisert. Disse målene er detaljert formulert og er styrende for lærernes planlegging av undervisningen. I evalueringen av Reform 97 (Haug 2003), pekes det på de tvetydige signalene som L97 uttrykker. På den ene siden legger planen vekt på lokalt lærestoff og på organisering og gjennomføring av læring ut fra elevens erfaringsgrunnlag og faglige utgangspunkt. Samtidig lister planen opp en detaljert liste over mål og progresjon i lærestoffet. Imsen (i Haug 2003) mener i den sammenheng at det er en motsetning mellom vektleggingen av en tilpasset opplæring og vekten på kunnskap som planen representerer. Samtidig kan denne vektleggingen forstås ut fra enhetsskoletankegangen L97 står for. For å sikre likhet og felles referanserammer er det viktig, ut fra denne forståelsen, at alle elever når de samme målene, men planen ser likevel behovet for en tilpasset opplæring. Dette kan betraktes som noen av de samme signalene som N39 uttrykte med minstekravene.

2.2.2 L06 - Kunnskapsløftet

I motsetning til L97 som ble utformet av en sosialdemokratisk regjering, blir initiativet til L06 tatt av en borgerlig regjering med en statsråd fra høyre. Satsningen på det individuelle og den enkelte kan betraktes som et uttrykk for en utdanningspolitikk i en liberal retning. Eksempel på dette er hvordan L06 beveger seg vekk fra fellesskapsverdier og til å være mer opptatt av det individuelle. I tillegg kan man se en utvikling fra å være opptatt av den pedagogiske prosessen til en fokusering på resultatene av disse prosessene (Bachmann & Haug 2006).

L06 understreker på samme måte som L97 at alle elever skal få de samme mulighetene til å utvikle sine evner, uansett sosial eller etnisk bakgrunn. I den sammenheng blir det understreket at en tilpasset opplæring er viktig slik at hver enkelt elev stimuleres til størst mulig måloppnåelse. Basiskompetanser vektlegges særlig i L06 og erstatter innholdsangivelsene i L97 (ibid). Dette kan betraktes som et uttrykk for en vektlegging av enkeltindividets læring, mer uavhengig av fellesskapets rammer. Med vektleggingen av basiskompetanser overlates det i tillegg til den enkelte skole og lærer å avgjøre hva det skal arbeides med og når. Dermed gis det rom for å tilrettelegge for lokale og individuelle læreplaner.

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) ble utarbeidet i forkant av L06. Her ble regjeringens forslag til endringer i en ny læreplan presentert og ble også godkjent av Stortinget. Med utgangspunkt i kunnskap om den norske skolen, gjennom internasjonal og norsk forskning, peker Stortingsmelding 30 på en rekke utfordringer som departementet mener skolen står overfor. Disse studiene har vist at norske elever kommer dårligere ut enn elever i land som departementet mener det er ønskelig å sammenligne seg med i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Det vises også til utfordringene som ligger i opplæringen for de svakeste elevene. Fokuset på en tilpasset opplæring er gjennomgående i meldingen. Meldingen viser til at resultatene av evalueringen av Reform 97 som påpekte at skolen ikke har lyktes i å realisere idealet om en opplæring som er tilpasset hver enkelt elev.

Stortingsmeldingen peker i den sammenheng på at utfordringene skolen står overfor

kan møtes med en bedret tilpasset opplæring. Det poengteres at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og lærerne må sørge for at alle må få gode muligheter for læring, mestring og utvikling (St.melding 30).

Den nye læreplanen har tatt med seg den generelle delen av L97, men ”broen” har blitt erstattet av ”Læringsplakaten”. Her er 11 prinsipper som skal rettlede skole og lærebedriften formulert. Prinsippene tar for seg verdier som i følge regjeringen er viktig for å sikre god kvalitet på opplæringen. Enkeltindividets basiskompetanse understrekes i læreplanen ved at 5 av punktene omhandler individuelle hensyn, mens kun et av punktene omhandler fellesskapet (Bachmann & Haug 2006). Dermed understreker læreplanen nok en gang individets læring og utvikling som sentralt. I det sjette punktet påbys skolen og lærebedriften å ”*fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*”. Her påpekes det at det ikke bare er et mål å fremme tilpasset opplæring, men også å være kreativ i forhold til arbeidsmåter. Ser en dette i en utdanningshistorisk sammenheng kan det virke som at individuell tilpasning har fått en mer sentral betydning enn før. Balansen mellom likhet og tilpasning ser med L06 fortsatt til å være et kjærnespørsmål i arbeidet med en likeverdig opplæring. Enhetskolens prinsipper kan dermed betraktes som mindre synlige i L06 sammenlignet med L97.

Forholdet mellom individ og fellesskap er en av spenningsfeltene som ligger i tilpasset opplæring, noe som læreplanene har vektlagt på ulike måter. Kort oppsummert blir tilpasset opplæring i en utdanningshistorisk sammenheng likevel lite konkretisert og det er kun vage forslag til hvordan tilpasset opplæring kan overføres til praksis. Sikres en tilpasset opplæring for den enkelte elev når læreplandokumentene er såpass utydelige i formidlingen av intensjonene? Neste kapittel drøfter utfordringene knyttet til avstanden mellom læreplan og eleverfaringer i lys av tilpasset opplæring.

2.2.3 Refleksjoner av tilpasset opplæring overført til praksis

Den historiske og utdanningspolitiske fremstillingen av tilpasset opplæring viste at

myndighetene har vært opptatt av å imøtekomme elevers ulike læringsforutsetninger. Stortingsmelding 30 (2003-2004) konkluderte imidlertid med at målet om en tilpasset opplæring ikke har blitt innfridd så langt. Det betyr at vektleggingen av differensiering og tilpasning av opplæringen i utdanningspolitiske dokumenter ikke har blitt overført til praksis i tilstrekkelig grad. Hva kan være årsakene til dette? Dette avsnittet drøfter årsaker til hvorfor tilpasset opplæring ikke blir gjennomført i det enkelte klasserom. Dersom pedagogiske målsetninger som formuleres i læreplaner ikke overføres i praksis kan det ha konsekvenser for elevers rett på en likeverdig opplæring.

En årsak til at en ikke har lyktes med å nå målet om en skole tilpasset en heterogen elevgruppe kan ligge i avstanden mellom læreplan og elevenes læringserfaringer. Læreplanen, som er et sentralt statlig styringsinstrument, inneholder en rekke retningslinjer for hva lærerne skal undervise og hvilke mål elevene skal nå. Formuleringene i læreplanen er imidlertid ofte lite konkrete og kan derfor være vanskelige å overføre til de faktiske forutsetningene for undervisning. Goodlads (1979) læreplannivåer belyser den store avstanden mellom formuleringene i læreplanen om tilpasset opplæring og elevenes erfaring. Det første nivået kaller han *ideenes læreplan*. På dette nivået er det ideene som blir fremmet for eksempel om skole og utdanning og dreier seg ofte om de store målene med opplæringen. **Den formelle læreplanen** utgjør selve læreplandokumentet. Dette utgjør selve rammen for skolens og lærernes virksomhet. Læreplanene kan være formulert svært forskjellig og gi ulik grad av frihet til den enkelte skole. Overføringen til praksis blir likevel opp til den enkelte lærer. I punkt 6 i Læringsplakaten (L06) står det at skolen må; *fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter*. Formuleringene gir likevel ikke klare føringer på hvordan det kan la seg gjøre. **Den oppfattede læreplanen** refererer til lærernes tolkning av innholdet og retningslinjene i læreplandokumentet. Denne tolkningen vil naturlig danne utgangspunktet for deres planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. Skolen og lærerne er pålagt å gi en tilpasset opplæring. Hvordan dette skal gjennomføres må nødvendigvis være opp til den enkelte skoles eller lærers subjektive fortolkning av læreplandokumentet.

Hvordan forstås begrepet, hva skal til for å sette det ut i praksis, i hvilken grad er det gjennomførbart? Svarene på disse spørsmålene har betydning for hvordan planleggingen av undervisningen vil skje. Skaalvik & Fossen (1995) påpeker at oppfatningen av læreplanen vil være variere mellom skolene og lærerne avhengig av deres bakgrunn og erfaringer. Videre påpeker de at læreplanen kan oppleves mer og mindre forpliktende. *Den operasjonaliserte læreplanen* er den faktiske undervisningen som blir gjennomført av læreren. Dersom det er en stor avstand mellom lærerens egne holdninger og slik læreplanen oppfattes, hevder Skaalvik & Skaalvik (1995), at det er stor sannsynlighet for at læreplanen ikke blir satt i verk. Istedet vil læreplanen tilpasses den enkelte lærers egen oppfatning av god undervisning og vil videre avhenge av lærernes holdninger, personlige styrker og svakheter (ibid). Det som også vil ha betydning for den operasjonaliserte læreplan er rammebetingelsene. Med det menes de faktorene som har betydning for en undervisningssituasjon men som ikke kommer med i læreplanen, for eksempel økonomiske betingelser eller faktorer som læringsmidler og tid til planlegging og gjennomføring. Rammebetingelsene kan i mange tilfeller ha større innflytelse på læreres planlegging enn læreplanen (ibid). Dermed vil gjennomføringen av tilpasset opplæring avhenge av den enkelte lærers oppfatning, både av selve begrepet og sine muligheter for å realisering. I det siste læreplannivået, *den erfarte læreplanen*, inngår elevenes og foreldrenes erfaringer og opplevelse av læreplanen. Her skal læreplanens mål og visjoner bli uttrykt, samtidig som det er her i hovedsak konsekvensen av den oppfattede læreplanen kommer til uttrykk. Når tilpasset opplæring trekkes fram som en av årsakene til at norske elever ikke oppnår resultater som kan forventes er det gjennom undersøkelser gjort på dette læreplannivået.

Det er altså en lang vei fra ideene og utformingen av en læreplan til hvordan elevene erfarer læringsmålene. Når det gjelder tilpasset opplæring er det mange ledd fra formuleringene om en likeverdig opplæring til hvordan elevene erfarer opplæringen. Spørsmålet er om intensjoner og pålegg fra utdanningspolitiske dokumenter er fremstilt på en måte som gjør dem tydelige og realistiske for lærerne å overføre til praksis. På bakgrunn av Goodlads læreplannivåer ble gapet mellom

læreplandokumentet og eleverfaringene tydeliggjort. Denne avstanden kan være en årsak til at en ikke har lyktes med en tilpasset opplæring. Isåfall blir tilpasset opplæring et urealistisk mål som er obligatorisk i enhver læreplan men som ikke blir overført til det enkelte klasserom. Er da tilpasset opplæring et begrep som symboliserer et politisk ideal hvor skole og utdanning skal gi rom for det mangfoldige, samtidig som virksomheten i skolen fører samme kurs?

2.3 Inkludering av samtlige elever

Enhetskolen bygger, som tidligere påpekt, på tanken om at alle elever, uavhengig av sosial bakgrunn, kjønn, religion, etnisk tilhørighet og funksjonsnivå, skal ha lik rett til en utdanning. Felles innhold og lik kvalitet er overordnede prinsipper. For å kunne ta hensyn til ulikhetene i elevenes bakgrunn og forutsetninger må enhetsskolen, i følge Dale & Wærness (2003), være et romslig og inkluderende fellesskap. Av den totale elevgruppen finnes det en mindre gruppe elever med spesielle opplæringsbehov. Disse elevene kan ha alt fra enkle lese- og skrivevansker til tunge multiple funksjonshemninger. Opplæringslova (§ 5-1) slår fast at elever som ikke har, eller kan få, tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til å få spesialundervisning. I dag er de fleste elevene som har behov for spesialundervisning tilknyttet en skole i nærmiljøet. Tilpasset opplæring er derfor en naturlig konsekvens av mangfoldet i enhetsskolen er ment å gi rom for. Integrering og inkludering er to begreper som kan forstås som ensbetydende. Likevel er det noen forskjeller mellom dem. Det neste avsnittet vil belyse utviklingen fra integrering til inkludering i et historisk perspektiv. I den første delen er det integrering i grunnskolen som blir belyst. Denne fremstillingen vil være rettet mot norsk skolehistorie, særlig i forhold til håndteringen av elever med behov for større og mindre hjelpetiltak. I den andre delen blir begrepet inkludering presentert. Inkludering er et pedagogisk ideal som også begrunner behovet for tilpasset opplæring.

2.3.1 Integrering i grunnskolen

I dag er så godt som alle elever integrert i skolen de sogner til. Elevmassen består derfor også av elever som har behov for ulike former for hjelpetiltak.

Spesialscoleloven av 1951 konkluderte med at segregering av de svakeste elevene var det beste for disse elevene. Det var også en fordel for den vanlige folkeskolen at den ville bli avlastet for det tyngste og vanskeligste elevmaterialet (Nordahl & Overland 2004). Fra slutten av 1960-årene vokste det imidlertid fram en interesse for tiltak for funksjonshemmete og elever med behov for spesialundervisning. Begreper som normalisering, integrering og desentralisering kom i fokus. Prinsippene om at alle barn, unge og voksne med nedsatt funksjonsevne skulle få spesialundervisning tilpasset evner, anlegg og interesser ble mer tydelig i denne perioden. Et annet poeng var at undervisningen skulle skje i hjemmemiljøet og innenfor vanlige klasser eller grupper (Haug m.fl i NOU 2003:16). Lov om grunnskolen av 1969 erstattet i 1975 lov om spesialskolen av 1951. Lovendringene bygde på prinsippet om integrering og målsetningen var at flest mulig elever skulle få sitt undervisningstilbud på hjemstedet eller så nær hjemstedet som mulig. Loven påpekte kommunenes ansvar i å gi barn og unge en opplæring i samsvar med evner og forutsetninger (Nordahl & Overland 2004). I 1976 ble spesialundervisning innført som felles betegnelse for alle hjelpetiltak enten elevene gikk i vanlig skole, i egne skoler eller spesialklasser eller i medisinske eller sosial institusjoner. Reparering av elevenes faglige ”hull” var måten det ble arbeidet på slik at elevene fikk hjelp til å komme på medelevenes nivå. Denne tanken om å behandle eller reparere elevens læreforutsetninger har bidratt til et fokus på elevenes svake sider og det elevene ikke kan. Fram til M87 var det integrering som representerte enhetsskolen. Alle skulle være fysisk integrert i den samme skolen med tiltak for elever med særskilte behov innenfor skolens rammer. Dette betydde likevel ikke at disse elevene ble inkludert i det ordinære fellesskapet på samme måte som de såkalt normale elevene.

Integrering kan oppfattes som en prosess der elever som i utgangspunktet ikke har hatt tilhørighet i den vanlige skolen gjennom lovverket blir den vanlige skolens

ansvar. Integrering kan også assosieres med assimilering. Det vil si at integrering av elever som tidligere gikk i spesialskole blir oppfattet som en oppgave der målet for opplæringen skjer på flertallets premisser (Nordahl & Overland 2004). I begynnelsen var det tanken om at alle elever burde gå i samme skole som ble fremhevet. Fysisk integrering i skolen ble derfor en forutsetning. Det kan hevdes at i norsk skolepolitikk har integrering av elever med særskilte behov i den ordinære skolen i for stor grad vært et spørsmål om plassering eller det som kan karakteriseres som fysisk integrering (ibid). Som følge av den nye §7.1 i grunnskoleloven ble tilpasset opplæring introdusert i M87 for å sørge for at alle elever har rett til en opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger. Med dette ble innholdet i begrepet utvidet. Nå gjaldt det ikke lenger å samle alle elever uansett forutsetninger i klasserommene, men også gi en tilpasset opplæring innenfor rammene for en normal klasse. Samtlige elever måtte få en opplæring tilpasset deres behov. I så måte har vi sett en endring fra å fokusere på elevens mangler til å gi skolen ansvaret for å tilrettelegge opplæringen for alle uavhengig av evner og forutsetninger.

2.3.2 Inkludering som pedagogisk ideal

En av de viktigste intensjonene med enhetsskolen er målet om lik rett til utdanning. Samtidig innebærer denne retten at likhet i enhetsskolen også omfatter respekten for ulikhet og mangfold blant elevene. En inkluderende skole innebærer derfor, i følge Bjørnsrud (1999), en balanse mellom elevers mangfold *uavhengig* av skolen, og skolens innhold. Dette innebærer en forståelse av at den differensierte elevmassen må bli møtt med tilpasning og fleksibilitet for å sikre et læringsutbytte hos alle elever. I følge Nordahl & Overland (2004) er inkludering ikke en tilstand som kan oppnås, men noe som det må arbeides med kontinuerlig. Det betyr at skolen har et ansvar i å aktivt tilrettelegge for at alle elever må føle at de hører til. Søkelyset må ikke bare fokusere på individets forutsetninger, men også mot skolens arbeid for å sikre alles deltakelse i det sosiale fellesskapet (ibid). Dersom en elev ikke fungerer innenfor det ordinære opplæringstilbudet bør spørsmålet ut fra denne forståelsen være hva som er galt med skolen, heller enn å fokusere på hva som er galt med eleven.

Skogen mfl (i NOU 2003:16) oppsummerer inkludering på følgende måte:

- *Det angår hele skolen som system- ikke bare særskilte elevgrupper*
- *Alle elever skal tilhøre et faglig, sosialt og kulturelt fellesskap.*
- *Å delta i det faglige fellesskapet, der alle får utnyttet sitt læringspotensiale, krever tilpasning av undervisningen når det gjelder forhold som mål, lærestoff/ innhold, arbeidsmåter, vurdering og rammebetingelser.*
- *Å delta i det sosiale og kulturelle fellesskapet, der alle elever skal få lære i felles aktivitet med andre, og få være naturlige og selvfulgelige deltakere i et fellesskap der mangfold betraktes som en berikelse. Inkludering forutsetter samarbeid og demokrati. Det gjelder elever så vel som tilsatte og foresatte (s 85).*

Ut fra disse punktene kan en se hvordan en inkluderende skole forutsetter en tilpasset opplæring. Dersom skolen skal inkludere, eller ha rom for alle elever, må opplæringen også være i stand til å møte mangfoldet. Det vil si at skolen må verdsette både likheter og forskjeller mellom elevene, slik at det gis rom for arbeid både mot felles og individuelle målsettinger (Nordahl & Overland 2004). Skaalvik & Fossen (1995) dokumenterte i 1992/ 1993, ved hjelp av halvstrukturerte intervju av 31 lærere, ulike oppfatninger og perspektiver som lærerne hadde av tilpasning og differensiering. Forskerne mente ut fra undersøkelsen at det eksisterte ulike syn og oppfatninger blant lærerne. Flere av informantene omtalte spredningen av elevgruppen som problematisk i forhold til planleggingen av en undervisningssituasjon hvor læreren formidler og elevene er mottakere. Dette tolker Skaalvik & Fossen som at lærerne betrakter organisatorisk differensiering som løsningen på utfordringene knyttet til den faglige spredningen innenfor en klasse. Dette underbygges også ved at flere av lærerne uttrykte bekymring for at en klasse med stor spredning kan føre til at elevene ikke opplever tilpassete utfordringer og følelse av mestring. Enkelte lærere betraktet også at differensiering som et problem. Det begrunnet de med at alle elever må innføres i alt lærestoffet og dersom noen elever slipper å lære alt, vil det ha konsekvenser for videre læring (ibid). Med utgangspunkt i målene om en inkluderende skole med rom for alle, kan det synes som at skolene ikke betrakter pedagogisk differensiering som gjennomførbart. Lærerne

kan betrakte mangfoldet som problematisk heller enn som en ressurs. Samtidig er det viktig å understreke at resultatene er hentet fra lærererfaringer med tradisjonell klasseromsundervisning.

Tilpasset opplæring og differensiering er begreper som har blitt brukt, både i faglitteraturen og i denne oppgaven, om en annen. Dale og Wærness (2003) har imidlertid en litt annen oppfatning av hvordan differensiering og tilpasset opplæring står i forhold til hverandre. I neste avsnitt presenteres deres oppfatning.

2.4 Differensieringskategorier i arbeidet med en tilpasset opplæring

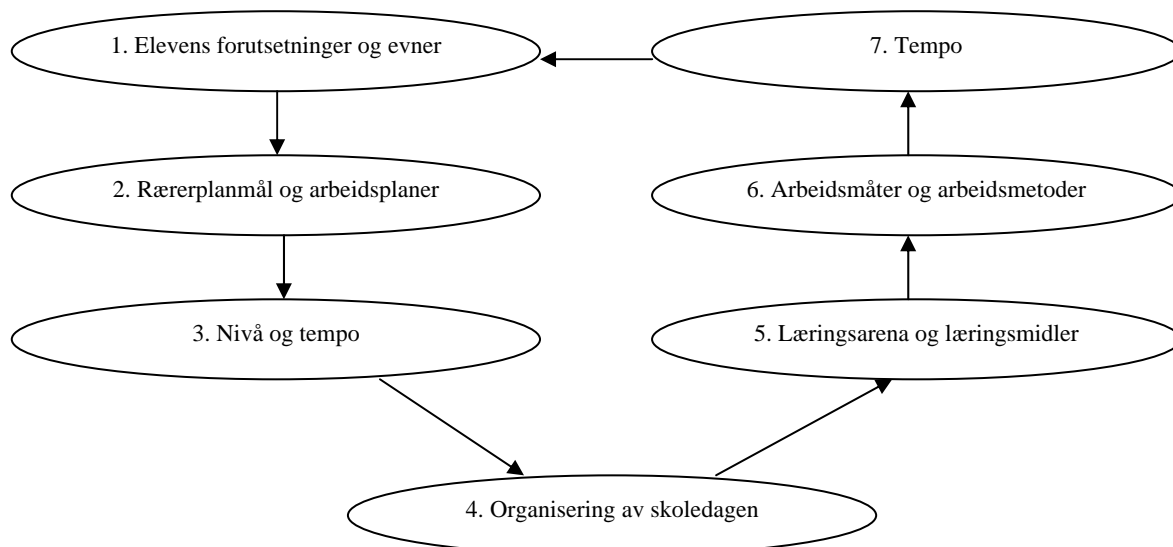
Med M87 ble pedagogisk differensiering delvis erstattet med begrepet tilpasset opplæring. Disse begrepene har etterhvert blitt brukt om en annen og med tilnærmet samme betydning. Dale og Wærness (2003) mener imidlertid at differensiering har en selvstendig betydning som ikke bør brukes synonymt med tilpasset opplæring. Differensiering kan, etter deres mening, forstås både avhengig- og uavhengig av tilpasset opplæring. Differensiert opplæring er, i følge deres oppfatning, orientert mot å tilrettelegge for å mestre forskjellige arbeidsmetoder. Tilpasning er, derimot, orientert mot opplæring ut fra forskjellige elevforutsetninger og behov. Gjennom å differensiere opplæringen har skolen mulighet til å tilpasse den i størst mulig grad til den enkelte elevs evner og forutsetninger for læring (Dale mfl 2005). Ut fra denne tankegangen er grunnlaget for en differensiert opplæring at ulike elever får ulik opplæring. Men differensiering kan også betraktes *uavhengig* av tilpasset opplæring mener Dale og Wærness (2003). Dette begrunner de ved at differensiering av opplæringen retter blikket mot skolens forutsetninger og muligheter til å *skape* ulikheter og forskjeller, uavhengig om elevene er like eller ulike (Dale mfl. 2005). Differensiert opplæring forutsetter, i følge dette synet, en systematisk tilgang til og anvendelse av ulike læringsarenaer i opplæringen.

I denne oppgaven betraktes differensiering som nødvendig både for å sikre en

helhetlig opplæring, men også for å gjennomføre en tilpasset opplæring. Deres forståelse kan derfor forstås ut fra en fellesskapstenkning ved at alle skal møte det samme innholdet, men at innholdet må belyses ulikt ut fra enkeltelevens eller gruppens forståelseshorisont (Bachmann & Haug 2006). I neste kapittel presenteres de sju differensieringskategoriene som Dale og Wærness har utarbeidet. Disse kategoriene, hevder de, ikke er overordnede mål for skolens arbeid, men utgjør et verktøy for å realisere målene med opplæringen.

2.4.1 Sju grunnleggende kategorier for differensiering

I perioden 1999-2002 ble det nasjonale prosjektet ”Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring” gjennomført. Prosjektet ble satt i gang av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) og en rekke fylkeskommuner og videregående skoler har deltatt. Bakgrunnen for prosjektet var å kartlegge forskjeller i differensieringspraksis i skolen etter tre år med satsing på differensiering og utvide forståelsen av tilpasning og differensiering. Resultatene ble samlet i boken; Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen, og kan, i følge Dale & Wærness (2003), gi svar på hvordan en kan realisere målet om en tilpasset og differensiert opplæring. Prosjektet var rettet mot videregående opplæring, men resultatene mener de kan være nyttig også i forhold til ungdomstrinnet. Differensieringsprosjektet beskrev sju grunnleggende kategorier for differensiering av et opplæringsforløp. De sju kategoriene er;



Figur 1: Modell over differensieringskategorier (Dale & Wærness 2003: 157).

Ansvarsbevisst læring og elevmedvirkning er ikke en egen kategori, men Dale og Wærness (2003) lar det representere en dimensjon innenfor hver av kategoriene. Også IKT lar de være et virkemiddel innenfor hver av kategoriene. Hver elev bør, i følge Dale og Wærness, på en systematisk måte ha tilbud om, tilgang til og bruk av differensiering innenfor hver av kategoriene. I følge deres forståelse kan et bevisst forhold til de sju kategoriene gjøre det enklere å sikre at hver elev opplever differensiering innenfor alle områder i opplæringen (Dale & Wærness 2003). Disse kategoriene er her bare presentert, men vil senere i oppgaven bli brukt for å vurdere om mapper i undervisningen er et hensiktsmessig bidrag til en tilpasset opplæring.

2.4.2 Avsluttende kommentarer

Tilpasset opplæring har så langt blitt presentert skolehistorisk og fagpedagogisk. Oppsummerende kan en si at tilpasset opplæring er et pedagogisk mål som betraktes som nødvendig for en inkluderende skole. Utfordringene er imidlertid knyttet til skolens og lærernes tolkning av læreplandokumentene og deres forståelse av tilpasset opplæring. Disse oppfatningene vil ha alt å si for i hvor stor grad en differensiert og tilpasset opplæring blir gjennomført i det enkelte klasserom. Enhetsskolens prinsipper er grunnleggende for norsk skoleutvikling. Noen av hovedutfordringene som tilpasset opplæring viser til er spenningene mellom likhet og tilpasning, individ og fellesskap. Balansen mellom disse verdiene er viktige spørsmål i arbeidet med utforming av læreplaner. Utdanningspolitiske dokumenter understreker at det kan være nødvendig med alternative læringsformer for å kunne møte hver enkelt elev på en tilfredsstillende måte. I det neste kapittelet presenteres mapper i opplæringen. Egenskapene med denne lærings og vurderingsformen vil drøftes i lys av tilpasset opplæring. Kanskje er det mer hensiktsmessig å arbeide med tilpasset opplæring ved hjelp av organisatoriske grep. Kan mappe som lærings- og vurderingsform representere et systemrettet alternativ i arbeidet med tilpasset opplæring på ungdomstrinnet?

3. Mappe i opplæringen; både som vurderingsform og et redskap for læring.

Mappe i undervisningen representerer både en lærings- og vurderingsform.

Læringsform fordi et av formålene er at elevene skal lære på en mer aktiv måte slik at det som er lært ikke forsvinner så snart undervisningsperioden er over.

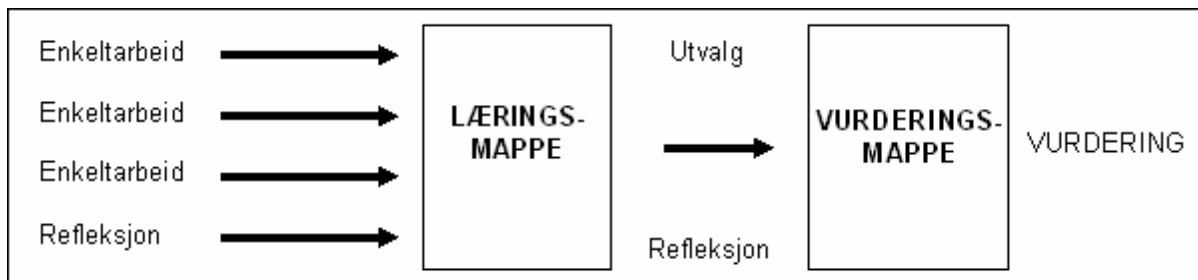
Vurderingsform ved at vurderingen av elevenes prestasjoner fokuserer på utvikling og forbedring av elevenes potensialer. Dette kommer til uttrykk ved at vurderingen skal skje underveis i prosessen og veilede elevene til å forbedre produktet. Dysthe (2002) peker på tre kjennetegn for arbeidet med mapper. For det første hevder hun mapper er en samling av faglig arbeid som er gjort over en lengre periode. I prosessen med utformingen av mappene kan arbeidet foregå individuelt eller i samarbeid med andre. Det andre kjennetegnet Dysthe trekker fram er at arbeidene som er lagt i mappene ikke trenger å være bare skriftlige arbeider, men kan bestå av ulike typer arbeid og sjangere. Videre representerer det tredje, og siste, kjennetegnet med mapper refleksjon og selvverurdering. Refleksjonen kan, i følge Dysthe, inkludere både fagrefleksjon og refleksjon over egen læringsprosess og utvikling (metakognisjon). Taube (1998) betrakter mapper som et pedagogisk redskap som inkluderer elevenes målformuleringer og holdninger i arbeidet med mappene;

En mappe består av en systematisk samling elevarbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen ett eller flere områder.

Samlingen må omfatte elevmedvirkning når det gjelder valg av innhold, utvalgsriterier og kriterier for å bedømme nivået i forhold til visse felles oppsatte mål, og den må vise elevens selvrefleksjoner og holdninger til emnet (Taube 1998: 12).

Denne definisjonen understreker sammenhengen mellom læring og vurdering ved at den vektlegger mappemetoden både som en strategi for å tilrettelegge undervisningen og som et redskap for en kvalitativ vurdering. Taube forklarer også i sin definisjon hvilke valg elevmedvirkningen skal innebære. For det første skal elevene delta i valg av innhold. Dette kan forstås som at elevene skal være aktive i utformingen av mappene. For det andre påpekes det at elevene skal medvirke i utformingen av

kriteriene for utvalg. Dette er aktuelt i forhold til hva som skal bli gjenstand for en vurdering. For det tredje understreker Taube at elevene skal ha innflytelse over hvilke kriterier som skal gjelde for selve vurderingen av mappene. Utgangspunktet for vurderingen vil være felles oppsatte mål, men elevene har mulighet til å medvirke i utformingen av kriterier for bedømmingen av nivået i forhold til disse. Taube understreker, på samme måte som Dysthe (2002), utviklingsaspektet ved at mappen vil vise framskritt og utvikling i læringsperioden. Dysthe (2002) viser med en modell hvordan mapper i opplæringen kan gjennomføres. Modellen viser kombinasjonen mellom arbeidene som gjøres, refleksjonen over prosessen og produktet, utvalget og vurderingen. Den kan i denne sammenheng illustrere hvordan mappepedagogikkens prinsipper kan overføres til praksis.



Figur 2: Modell basert på Dysthe sin komplekse mappemodell (2002: 13).

Modellen viser hvordan ulike arbeider oppbevares i en læringsmappe. Refleksjon inngår både i selve læringsprosessen og i forhold til å gjøre et utvalg til vurderingsmappen. Det er imidlertid viktig å påpeke at i praksis er elevene mer og mindre inkludert i å velge innholdet i vurderingsmappen. Modellen vil i denne oppgaven betraktes som en ramme for hvordan undervisning og vurdering kan knyttes ved hjelp av mapper.

Dette kapittelet vil presentere og drøfte mapper både som redskap for læring og som grunnlag for en vurdering. I første avsnitt vil mappemetoden presenteres med vekt på læringsaspektet. Her vil metoden drøftes i lys av læringsteorier og begrepene refleksjon og metakognisjon. Deretter vil mappevurdering presenteres og drøftes inngående. Dette skjer ved hjelp av generelle vurderingsteorier og begreper. I siste

del av kapittelet vil egenskaper med mapper drøftes i lys av motivasjonsteorier. Begrunnelsen for at motivasjon inngår som eget tema er at forutsetningen for at det kan forventes at elever aktivt skal engasjere seg i egen læringsprosess er at de er motiverte for å arbeide med det gitte fag eller temaområde.

3.1 Inkludering av mapper i undervisningen

Utdanningspolitiske dokumenter har pekt på at en utfordring ved grunnopplæringen er å tilrettelegge for en opplæring som favner alle. I den forbindelse foreslås mappelæring og mappevurdering som en alternativ undervisningsmetode som kan prøves ut på alle nivåer av opplæringen, tilpasset elevenes alder (Stortingsmelding 30). Kvalitetsreformen i høyere utdanning har ført til at mappemetodikken har blitt en vanlig arbeids- og vurderingsform på ulike høyskoler og universiteter i Norge. Blant annet på bakgrunn endringene i høyere utdanning mener departementet det er viktig at elever og lærlinger blir kjent med og tar i bruk mapper som arbeids- og vurderingsform allerede i grunnopplæringen, der dette er hensiktsmessig (ibid). Dette avsnittet vil vise hvordan mappepedagogikken kan gjennomføres på ungdomstrinnet. Samtidig er det en rekke måter å praktisere mappelæring og mappevurdering. Dette avsnittet vil klargjøre disse variasjonene men, i hovedsak, vektlegge fellestrekkene.

3.1.1 Ulike mapper

Mappepedagogikk kan bli brukt som en ramme for all undervisning og inkludere enkeltfag eller alle fag. Hvordan metoden gjennomføres avhenger imidlertid både av hensikten med innføringen, fag, og klassetrinn. Hva som kan karakteriseres som en mappe er også lite spesifisert. En mappe kan for eksempel være en perm, et hefte eller elektronisk mappe. Elektroniske mapper tillater for eksempel elevene å samle og organisere arbeidene i ulike medietyper, som for eksempel lyd, bilder, video og grafer (Barrett 2005). Mappene kan uansett aktivt bli brukt av lærerne og elevene til å se utvikling, utfordringer og veien videre. På barneskolenivå, hvor en formell vurdering ikke er nødvendig, kan mapper i opplæringen bli brukt for å samle, systematisere og

presentere arbeider som er gjort. Mappene kan presenteres for lærere, medelever og de foresatte. Mappen kan også bli brukt når læreren avholder konferansetimer for å vise foreldrene elevenes utvikling (Madsen 2004). Fra ungdomsskolenivå vil arbeidet med mappene bli mer målrettet ettersom det stilles større krav til elevene. Da kan fokus for arbeidet med mapper i større grad være å befeste og utdype grunnleggende kunnskaper og ferdigheter (ibid).

En kombinasjon av en læringsmappe og en vurderingsmappe er vanlig i gjennomføringen av mappepedagogikken fra ungdomsskolenivå. Dermed dokumenteres eksempler på arbeider som er i gang (prosessen) og arbeider som er ferdige (produkt). Læringsmappen er, i motsetning til vurderingsmappen, et arbeids- og læringsredskap og inngår ikke som grunnlag for en formell vurdering. I stedet er det en formativ (underveis vurdering) som kjennetegner arbeidet med læringsmappen. Ved hjelp av tilbakemelding fra lærere og medelever har elevene mulighet til å forbedre produktet. En læringsmappe kan inneholde, i tillegg til det ferdige produktet, en logg som forteller om gangen i arbeidet fram til det ferdige produktet. En logg kan være et lite notat, dagbok, tankebok, arbeidsjournal osv som beskriver og reflekterer over arbeidet som blir gjort. Læringsmappene gir videre elevene stor frihet til å sette egne mål og dokumentere det de synes er meningsfylt (Dysthe 2003). Dermed kan elevene støttes og oppmuntres til å bli selvstendige, aktive og engasjerte i egen læring. I neste avsnitt drøftes mappepedagogikken i lys av ulike læringssyn.

3.1.2 Mappemetodikken og læringsteoretisk forankring

Mappemetodikken er en selvstendig undervisningsmetode og kan, i følge Dysthe (2003), ikke knyttes til en bestemt læringsteoretisk retning. Derimot kan mapper i undervisningen sees i sammenheng med ulike læringssyn. Det finnes en rekke ulike teorier på læring og hva som fremmer læring. Säljö (2001) påpeker at læring er et aspekt ved all menneskelig virksomhet. Det innebærer at læring ikke er forbeholdt skole og opplæring, men kan oppnås gjennom enhver samtale, handling eller

hendelse. Mange av de mest grunnleggende kunnskapene og ferdighetene vi trenger skaffer vi oss, i følge Säljö, i andre sammenhenger som familien, blant venner og kolleger, i foreninger og på arbeidsplasser. Læring er videre, ikke bare forbeholdt individer, men kan inkludere kollektiver som foreninger, foretak, organisasjoner og samfunn. I denne oppgaven er jeg opptatt av læring innenfor skolens rammer.

Hensikten med skole og utdanning er undervisning og kunnskapsoverføring. Det innebærer, i følge Säljö (2001), at skolen har en oppfattelse av hvordan læring foregår. Denne oppfattelsen hevder han kan være så dominerende at den blir gjort usynlig. Han viser til *overføringsmetaforen* som et eksempel på dette.

Overføringsmetaforen beskriver kunnskapsformidling som en handling hvor informasjon og ferdigheter overføres fra den som kan (læreren eller den voksne) til den som ikke kan (eleven eller barnet) (ibid). Ensidig, tradisjonell kateterundervisning kan betraktes som et eksempel på hvordan overføringsmetaforen kan bli satt i system. En annen måte å forstå læring er derimot en framstilling av læring som en interaktiv prosess som ikke lar seg beskrive som overføring. Kunnskap er, ut fra denne forståelsen, noe som blir konstruert i møtet mellom ny informasjon og det en kan allerede (Dysthe 2003). Oppfatninger på hva som er læringsfremmende og læringshemmende kommer imidlertid til syne gjennom ulike læringsteoretiske retninger som opp gjennom historien har hatt innflytelse på skolens virksomhet.

En teori som var stor frem til slutten av 1950- tallet var behaviorismen. Læring ut fra en behavioristisk tradisjon forstås som endring av den ytre og observerbare atferden (Säljö 2001). Kunnskap blir, ut fra dette synet, betraktet som noe som eksisterer utenfor individet og består av avgrensede enheter. Behavioristisk tenkning omkring læring og utdanning var grunnlaget for den såkalte undervisningsteknologien som fikk så stor betydning. Undervisningsteknologien innebar at utdanning ble bygd opp systematisk ut fra tydelig formulerte mål. Ut fra disse målene ble undervisningen planlagt ut fra behavioristiske ideer om oppbygging av kunnskap fra de minste og mest elementære kunnskapsbitene til de formulerte målene (ibid). Denne forståelsen av læring og undervisning ble imidlertid kritisert og alternative syn ble presentert.

Kognitivismen kom som en reaksjon på den behavioristiske tradisjonen og vektla tenkning og mentale aktiviteter som kjernen i menneskelige lære- og utviklingsprosesser. Det som behaviorismen mente en ikke kunne vite noe om ble nå hovedfokus.

Den kognitivistiske læringsteorien består av en samling av teoretiske perspektiver men utviklet, i følge Säljö (2001), aldri noen overbevisende forestillinger om læring og utvikling. Kognitivismen retter, i motsetning til behaviorismen, oppmerksomheten mot å beskrive og forstå det som betegnes som menneskets kognitive utrustning og dets mentale prosesser (ibid). Områder som problemløsning, beslutningstaking, risikobedømming, begrepsdanning, persepsjon og hukommelsespsykologi vektlegges her. Piaget er en av teoretikerne innenfor kognitivismen og var opptatt av hvordan kunnskap dannes, uten at han selv oppfattet seg som pedagog. Elevene skal, ut fra Piaget sitt syn, kunne forstå, ikke bare lære utenat. Det innebærer at levne skal være aktive, oppdage ting på egen hånd og følge egen nysgjerrighet (ibid). Piaget mente for eksempel at lærerne burde slutte å forelese og i stedet stimulere elevene til å gjøre egne undersøkelser. Ut fra hans forståelse var det viktig å ikke motvirke eller forstyrre barnets spontane og selvstendige utvikling. Det innebærer et syn på læring hvor barn helst skal gjøre erfaringer på egen hånd uten påvirkning og inngripen av voksne (ibid). En slik forståelse av læring kan hverken betraktes som gjeldende for mappepedagogikken eller for tradisjonell klasseromsundervisning. Undervisningen har en hensikt eller må tilpasses definerte mål i læreplanen, uansett undervisningsmetode, og derfor kan opplæring i skolens regi ikke overlates til elevene selv. Likevel kan enkelte undervisningsmetoder tilrettelegge for større grad av individuell frihet og elevaktiverende arbeidsformer, for eksempel ved hjelp av mappepedagogikk. En retning innenfor kognitivismen som i større grad vektlegger læring er konstruktivismen. Mappedagogikken kan betraktes som en læringsforståelse med røtter fra dette læringssynet.

Konstruktivismens grunntanke er at mennesker selv konstruerer en forståelse av omverdenen gjennom læring og erkjennelse (Illeris 2006). Derfor kan den oppfattes

som en motsetning til overføringsmetaforen hvor læring skjer ved at kunnskap overføres fra en voksen (læreren) til barnet (eleven). Derimot betrakter konstruktivismen læring som en aktiv prosess, hvor eleven aktivt gjennom operasjoner konstruerer sin egen viten. Den konstruktivistiske teoriens grunnlegger er George A. Kelly (1905-1966). Han var opptatt av var hvordan individer oppfatter, tolker og konseptualiserer verden rundt seg. Ut fra Kelly sitt syn er det ikke noe som er en objektiv, absolutt sannhet, men derimot har hvert menneske sin konstruksjon av verden som er forskjellig fra alle andre (Pervin & John 2001). Med utgangspunkt i dette synet vil hensikten med opplæringen være å tilrettelegge for at elevene lærer ut fra sin forståelseshorisont. Det betyr at elevene ikke nødvendigvis vil sitte igjen med den samme oppfatningen eller forståelsen av læringsstoffet, men vil danne individuelle konstruksjoner. Mappedagogikken vektlegger, som tidligere påpekt, elevenes aktive deltakelse i læringsprosessen. Hensikten er at det som er lært skal forstås, ikke bare memoreres. Dermed kan læringsstoffet også tilpasses elevens eksisterende forståelse av tema. Dermed kan mapper i opplæringen forstås i forhold til en konstruktivistisk læringsteori. Mappedagogikken kan også ses i lys av en sosiokulturell læringsforståelse.

Det sosiokulturelle perspektivet forbindes gjerne med Vygotsky og skiller seg på mange måter fra den kognitive læringsforståelsen. En av forskjellene er at det sosiokulturelle perspektivet ikke bare tar utgangspunkt i individuell læring, men ser også betydningen av kollektive ressurser for tenkning og handling (Säljö 2001). Ut fra dette perspektivet utvikler individene seg ved å sosialiseres inn i en verden av handlinger, forestillinger og samspillsmønstre. Disse er kulturelle og er derfor forskjellige i ulike samfunn og i ulike miljøer (ibid). Den sosiokulturelle læringsforståelsen fokuserer videre på hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive resurser. Gjennom lek og andre former for samspill med personer i omgivelsene fortolkes eller medieres omverdenen (ibid).

Med utgangspunkt i en sosiokulturell læringsforståelse, forstår Dysthe (2002) kunnskap som noe som er konstruert gjennom samhandling og i en kontekst, ikke

utelukkende gjennom individuelle prosesser. Dysthe hevder videre at det å lære et fag ikke bare handler om å lære et innhold, men også om å bli sosialisert inn i en fagkultur. Dette betyr for eksempel å kunne kommunisere skriftlig og muntlig. I tillegg fokuserer det sosiokulturelle perspektivet på hvilke typer sosiale aktiviteter og deltakelse som gir den rette konteksten for at læring kan skje. Når det gjelder mapper i opplæringen hevder Dysthe (2002) at det er viktig å vektlegge samhandlingsprosessene i produksjonen av det som skal inn i mappene. Mappepedagogikk kan sees i lys av det sosiokulturelle perspektivet ved at den individuelle læringen skal skje i et fellesskap med andre elever. Det betyr nødvendigvis ikke at det arbeides gruppevis, men at alle deltar i hverandres læring ved å arbeide innenfor klassens rammer. Eksempel på det er når elevene skal gi respons på hverandres arbeid. Dermed vil egenskaper knyttet til samarbeid og kommunikasjon være viktig. Ved at læring skjer ved å delta betyr det at læring blir fremmet av at de som deltar har ulike kunnskaper og ferdigheter (ibid). Med utgangspunkt i Dysthe sin forståelse kan en differensiert elevgruppe være egnet med mappepedagogikken. Dette er i så fall en egenskap som møter kravene til en inkluderende skole.

3.1.3 Refleksjon og metakognisjon

Mappepedagogikk fokuserer som sagt på at elevene skal få muligheten til å reflektere over egen læringsprosess. I læringssammenheng kan en forstå metakognisjon som avgjørende for å kunne reflektere over egen læring og bli bevisst om hvordan en best lærer. Metakognisjon kan forstås som kunnskap om og kontroll over eget kognitivt system (Bråten 1998). Det vil si at en har *kunnskap* over egne kognitive prosesser (hukommelse, oppmerksomhet), og kognitive produkter (kunnskapsstruktur og ferdigheter). I tillegg dreier metakognisjon seg om *kontroll* over de kognitive prosessene som er nødvendig under læring og problemløsning, slik som aktiv overvåkning, regulering og samordning for å nå en eller annen målsetting. Det vil inkludere oppfatninger av egne ressurser og begrensninger, tolkninger og forståelse av oppgaver og individets bevisste forståelse av strategier for å nå ulike kognitive mål

(ibid). I arbeidet med mappene er et av målene at læring skal skje ved hjelp av metakognitive strategier. Det vil innebære at elevene er aktive i alle deler av læringsprosessen, både i planleggingsfasen, i gjennomføringen og vurderingen. Hensikten med denne elevaktiviteten er at elevene skal bli oppmuntret til å reflektere over innholdet i mappene. I tillegg skal elevene vurdere hvorfor de inneholder akkurat det de gjør, hvordan kunnskapene er oppnådd og hvordan erfaringene kan vise vei videre i arbeidet (Madsen 2004). En slik måte å arbeide med læringsstoffet kan forstås som et bidrag til at elevene får en bevissthet rundt valg av læringsstrategier. Dette kan videre betraktes som kvaliteter som styrker læring på tvers av fag og interesseområder.

Refleksjonen i læringsprosessen har, i følge Madsen (2004), som formål at elevene oppnår en dypere innsikt og forståelse og at det man arbeider med gir mening. Videre hevder Madsen at som følge av den refleksive læringen kommer også bevisste valg av læringsstrategier. Schön (1983) deler refleksjon i en profesjonell virksomhet inn i to; *refleksjon i* og *refleksjon av handling*. Refleksjon i handling forstår Schön som de refleksjonene som gjøres underveis i en handlingssituasjon. Refleksjonene, hevder han, kan være ubevisst og naturlig styre handlingene underveis eller skje bevisst som ”stopp opp og tenk”. Poenget er at refleksjonene fører til at individet tilpasser handlingene til de refleksjonene som utføres (ibid). Refleksjon underveis i en arbeidsprosess er naturlig hos alle som produserer noe, men i arbeidet med mappene settes refleksjonen i system ved at elevene skal stoppe opp og tenke gjennom hva en har gjort og hvordan produktet kan forbedres. Dette skjer naturlig ved at en jobber prosessorientert og. Refleksjon av handling dreier seg, i følge Schön, om de refleksjoner som gjøres i etterkant av en handling. I forhold til mappemetodikken kan de refleksjonene eleven gjør seg i etterkant av et ferdig produkt betraktes som refleksjoner av. Disse refleksjonene kan, i følge dette synet, bidra til å forbedre framtidige handlinger eller prestasjoner.

Mappedagogikken har som siktemål å inkludere refleksjon i læringsprosessen. Dersom intensjonene innfris er målet at elevene opplever læring som en langsiktig

prosess og hvor elevene kan oppleve at de har kontroll over egen læringsprosess. I tillegg kan mål som *å lære å lære* imøtekommes. Dermed kan refleksjonene bidra til å forsterke de metakognitive strategiene som gjør læring lettere i alle teoretiske fag. I neste avsnitt blir mapper presentert som et redskap for vurderingsprosesser.

3.2 Mappe som vurderingsmetode

Mapper har så langt blitt presentert som en læringsform som vektlegger elevenes involvering i egen læringsprosess. Det innebærer utforming av personlige mål, og en prosessorientert arbeidsform. I litteraturen blir mapper i opplæringen likevel i større grad presentert som en vurderingsmetode. Allerede i Stortingsmelding 47 (1995-96) blir mappevurdering foreslått for å systematisere, dokumentere og strukturere vurderinga. Videre understreker stortingsmeldinga at vurdering uten karakter er noe som skal legge vekt på (...)”*eleven sine føresetnader, arbeidsmåtar og arbeidsinnsats, slik at det blir gitt ei individuell rettleiing om korleis den vidare opplæringa kan leggjast opp. Vurderinga må ta utgangspunkt i elevarbeida og utviklinga over tid*”(under overskriften: Individuell vurdering uten karakter). Stortingsmeldinga påpeker også at vurderinga må bli mer opptatt av prosess enn resultat og at det må legges større vekt på veiledning og mindre vekt på rangering. I NOU-rapporten, *I første rekke* (2003:16) blir mappevurdering anbefalt som en vurderingsform som legger opp til en vurdering underveis, men som samtidig kan brukes i en sluttvurdering. I dette dokumentet blir elevens læringsstrategier, faglig selvstendighet og livslang læring også knyttet til mappevurdering. Begge dokumentene kan tolkes som at myndighetene ønsker å redusere avstanden mellom undervisning og vurdering selv om dette ikke uttrykkes eksplisitt. For å vurdere effekten av mapper som redskap for vurdering er det nødvendig med en forståelse av hva vurdering innebærer og hvilken betydning den har for læring.

Vurdering som pedagogisk begrep:

I litteraturen blir evaluering og vurdering brukt litt om en annen. Evaluering er et amerikansk lånord og språklig sett er det ikke et skille mellom evaluering og vurdering siden begge begrepene handler om å verdsette eller bedømme. Det viktige er, i følge Ålvik (1991), at enten man bruker evaluering eller vurdering handler det om å si noe om det som konstateres. Eksempler på det kan være god eller dårlig, ønskelig eller ikke ønskelig. Taras (2005) definerer vurdering som en prosess for å effektivisere en bedømming (judgement). Hun understreker videre at for å kunne gjøre en bedømming er det nødvendig med en form for sammenligning i forhold til visse standarder eller mål. I de neste avsnittene presenteres evalueringsteori og sentrale vurderingsbegreper. Mappevurdering drøftes underveis i lys av disse.

3.2.1 Vurderingens hensikt

Vurdering har en rekke formål som i dette avsnittet vil klargjøres. En av de viktigste forutsetningene for å kunne foreta en vurdering er å definere vurderingens hensikt. Hva er gjenstand for vurdering og hva er hensikten med vurderingen? For eksempel kan vurdering bli foretatt i forbindelse med planleggingen av undervisningen eller i tilknytning til revisjon av et undervisningsopplegg (Engelsen 2002). Vurdering i en slik sammenheng inkluderer elevene bare indirekte og har som hensikt å hjelpe læreren til å tilrettelegge for en best mulig undervisningssituasjon. Diagnostisering av lærevansker eller seleksjon av elever kan også være siktemålet for en vurdering (ibid). Mappene kan i den sammenheng hjelpe til med tilpasningen av undervisningen til de ulike forutsetningene. I tillegg kan vurdering, i følge Engelsen, ha en slags kontrollfunksjon ved at elevene må forholde seg til en vurdering gjerne i form av karakterer. Når ungdomsskoler bruker en kombinasjon av en læringsmappe og en vurderingsmappe blir kontrollfunksjonen ivaretatt ved hjelp av vurderingsmappen.

Kvale (i Engelsen 2002) peker på at vurderingen også kan ha en latent funksjon. Med det mener han at det offisielle formålet med vurdering ikke alltid er i samsvar med den faktiske. Vurdering kan, i følge hans syn, fungere som et disiplineringsmiddel i

utdanningssystemet ved at elevene blir nødt til å være lojale overfor de som har makt og myndighet i samfunnet. Black & William (1998) hevder imidlertid at det har skjedd en endring i måten å forstå vurdering. Fra en vektlegging av vurdering som testing og kontroll, mener de at det i dag er en større forståelse for at vurdering også har betydning for læring. I Norge foreslås mapper i opplæringen nettopp for å knytte læring og vurdering på en bedre måte (j.fr. St.melding 47 & NOU 2003:16).

Tidspunktet for når vurderingen bør gjennomføres avhenger av hva hensikten med vurderingen er. Vurdering kan skje en stund før undervisningsstart, for eksempel som ledd i planlegging av et undervisningsopplegg. Ved starten av en undervisningssekvens kan en vurdering av elevenes nåværende nivå være utgangspunkt for å plassere elevene i ulike undervisningsgrupper. I løpet av undervisningen kan vurdering brukes for å hindre feillæring hos elevene. Ved slutten av en undervisningsperiode vurderes elevene ut fra det de har fått ut av læringsstoffet. En stund etter undervisningen er gjennomført kan det også være hensiktsmessig å vurdere hvor mye elevene husker av det de har lært (Engelsen 2002). Mapper kan i utgangspunktet benyttes som vurderingsredskap både før, ved starten av, underveis, på slutten av, og en stund etter en undervisningssituasjon. Arbeider gjort av den enkelte elev dokumenteres og kan brukes av læreren som del av tilretteleggingen av undervisningen. I forkant av en undervisningsperiode kan mappene vise elevenes styrker og svakheter. Dette kan igjen bidra til at læreren kan planlegge et undervisningsopplegg som tilpasses den enkelte elev. Mappene kan også bli brukt for å følge opp elevene i undervisningsperioden og gi ekstra oppfølging om det måtte være nødvendig. Med tanke på elevenes rett på en tilpasset opplæring kan mappene underveis i læringsprosessen være et nyttig hjelpemiddel for læreren til å kartlegge elevenes behov. En formell vurdering ved semesterslutt er praksis i norsk skole fra ungdomsskolenivå. Ved hjelp av vurderingsmappa er det mulig å gi en formell vurdering ved endt undervisningsperiode eller som standpunktvurdering. Som oppgaven senere vil vise kan det problematiske med mappevurdering være den formelle vurderingen. På grunn av at mappene skal belyse elevenes aktive deltakelse i egen læringsprosess kan den formelle vurderingen fungere som en sterk kontrast til

dette målet. Denne problematikken vil jeg komme nærmere inn på underveis.

3.2.2 Kriterier for vurdering

Det opereres vanligvis med tre kriterier for vurdering av elever; individ, gruppe og mål. Ved en *individrelatert vurdering* blir den enkelte elev vurdert i forhold til egne forutsetninger (Engelsen 2002). Eleven blir dermed sammenlignet med sin egen utvikling og vurdert i forhold til den. I arbeidet med læringsmappen er det elevenes individuelle utvikling som er i fokus. Ved at de får en vurdering på arbeidet som er gjort underveis har de mulighet til å forbedre arbeidet før en eventuell formell vurdering av det ferdige produktet. En *grupperelatert vurdering* refererer til en vurdering hvor den enkelte elev blir sammenlignet med prestasjonene i den gruppen han hører til. Når man for store grupper av elever har anbefalt en normalfordeling av karakterene, er det ut fra tanken om en grupperelatert vurdering (ibid). Ved avsluttende eksamener og landsdekkende tester er det en grupperelatert vurdering som benyttes. Ved vurdering av vurderingsmappen kan det være innslag av en grupperelatert vurdering som blir foretatt siden en viss sammenligning mellom elevenes mapper vil ha betydning. Likevel vil mappevurdering i større grad vektlegge en målrelatert vurdering. Ved en *målrelatert vurdering* vurderes det hvorvidt elevene har nådd de målene som er satt for undervisningen (ibid). Vurderingsmappen representerer et utvalg av arbeidene fra læringsmappen og vil danne grunnlaget for en formell vurdering. Når læreren skal gi en endelig vurdering i form av en karakter av vurderingsmappene vil det være hensiktsmessig å, for det første, sørge for at mappene inneholder arbeider som viser en bredde i områder det er arbeidet med. For det andre må arbeidene mappen inneholder bli vurdert i forhold til målene for faget. Her ser vi altså at den individrettede vurderingen som karakteriserer arbeidet med læringsmappa kan komme i skyggen for vurderingen av elevenes oppnåelse av felles mål. Når mappene skal karaktersettes kan det være fare for at elevene fokuserer på den formelle vurderingen heller enn på underveisvurderingen hvor personlig utvikling i større grad vektlegges. Likevel har mappe som vurderingsmetode kvaliteter som kan benyttes både ved en vurdering underveis i en læringsprosess og i en sluttvurdering.

Dette er egenskaper som kan redusere avstanden mellom undervisning og vurdering, selv om det også med mapper er utfordringer knyttet til individuell utvikling og felles måloppnåelse. I neste avsnitt klargjøres vurdering underveis og en formell sluttvurdering gjennom begrepene formativ og summativ vurdering.

3.2.3 Formativ og summativ vurdering

Scriven introduserte begrepene formativ og summativ evaluering i en artikkel han skrev i 1967 med tittelen "The Methodology of Evaluation". Scriven hevdet at vurdering er en generell metodisk aktivitet som er lik uansett om vi ønsker å evaluere kaffemaskiner, læremidler, en byggeplan eller evaluering av en læreplan. Opprinnelig brukte Scriven begrepene formativ og summativ vurdering i tilknytning til læremiddelproduksjon. Han betraktet det som nødvendig å vurdere et læremiddel under utviklingsprosessen, slik at det ferdige produktet kunne bli best mulig (formativ vurdering). Ved hjelp av en vurdering av det ferdige produktet skulle læremiddelet til slutt kunne bli utstyrt med en form for varefakta (summativ vurdering). I dag er begrepene summativ og formativ vurdering glidd inn i vår evalueringsterminologi og brukes også i tilknytning til elevvurdering (Engelsen 2002).

Formativ elevvurdering kan forstås som vurdering som skjer underveis i en undervisningssituasjon og som har som hensikt å forbedre elevenes læring (Klenowski 2002). Med en formativ vurdering ligger det også at vurderingen av elevene skal være basert på elevens prestasjoner i forhold til egen utvikling og gjeldende mål. Informasjonen om disse faktorene kan både være vurdering av seg selv og basert på informasjon fra andre, for eksempel fra lærer eller medelever (ibid). I arbeidet med mapper er en av hensiktene at det skal være mulig for elevene å forbedre det de produserer. Ved å veksle mellom produksjon av arbeid, tilbakemelding og vurdering og forbedring av produkter vektlegges den formative vurderingen.

I følge Black og William (1998) kan formativ vurdering også forstås som en elevs

oppfattelse av gapet mellom de ønskelige mål når det gjelder områdene kunnskap, forståelse og ferdigheter og hvor han er nå. I neste omgang har denne oppfattelsen betydning for handlingen eleven gjør for å lukke gapet og dermed oppnå ønskete mål. Black & William (1998) ville finne ut om forbedring av formativ vurdering førte til forbedring av elevenes prestasjoner, reflektert gjennom summative vurderingsformer ved å studere forskningslitteratur på vurdering. Etter å ha analysert og systematisert over 250 artikler på dette området konkluderte de med at formativ vurdering har utelukkende positiv effekt på elevers prestasjoner. I tillegg viste resultatene at formativ vurdering var særlig positivt for de svake elevene. Dette mente de var positivt for å forbedre prestasjonsnivået for alle elevgrupper, og kanskje også bidra til å redusere gapet mellom de sterke og svake elevene (ibid).

Den summative vurderingen foretas ved slutten av en undervisningsperiode for å bedømme effektiviteten av undervisningen og elevenes læringsutbytte (Lysne 1999). De faglige prestasjonene blir målt opp mot målangivelse, standarder eller normer (jfr. målrelatert vurdering). Ved hjelp av en vurderingsmappe har, som sagt, læreren et grunnlag for å gi en formell vurdering. Slik mappevurdering er praktisert både i den norske grunnsopplæringen og i høyere utdanning er hensikten at mappevurderingen skal inkludere både en formativ og summativ vurdering. Dette ved å arbeide systematisert med læringsmappene og at ved slutten av en læringsperiode blir et utvalg av mappene gjenstand for en summativ vurdering. Den summative vurderingen av mappene gir en formell vurdering og tar utgangspunkt i elevenes måloppnåelse. Dermed vil den formative vurderingen skje underveis i studieløpet med vekt på individuell utvikling, mens vurderingen til slutt vil være summativ og fra ungdomstrinnet formalisert med karaktersymbol.

Taras (2005) hevder imidlertid at ved å forstå vurdering som en prosess hvor en bedømmer noe i forhold til standarder, mål eller kriterier, må formativ vurdering innebære de samme prosessene som summative vurderingsformer. Hennes forståelse understreker at det ikke er de store skillene mellom summativ og formativ vurdering og at de kan overlappe hverandre. Hun påpeker at for at en vurdering kan betraktes

som formativ må den være fremtidsorientert og gi tilbakemelding på elevens nåværende nivå, ønskede mål og samtidig peke på hvordan forbedringen kan oppnås. En summativ vurdering peker, ut fra denne forståelsen, ikke i retning av videre individuelle målstninger. Taras understreker dermed at det er hensiktsmessig å benytte summativ vurdering for formative hensikter i klasserommet. Mappevurdering kan betraktes som en vurderingsform som ivaretar både en formativ og summativ vurdering. Underveis i læringsprosessen gis tilbakemeldinger som peker i retning av å definere gapet mellom realistisk måloppnåelse og nåværende status. Dette kan, ut fra Taras forståelse, betraktes som indirekte (implisitt) summativ vurdering med formative hensikter. Samtidig gis en direkte (eksplisitt) og avsluttende summativ vurdering av det endelige produktet.

Wilkerson & Lang (2003) hevder, på den andre siden, at mappevurdering ikke egner seg for en summativ vurdering, men påpeker at mapper kan være et redskap for å forsterke læring. Ut fra deres forståelse er mapper noe som kun kan benyttes for formative hensikter. Mappene, hevder de, kan brukes for å bedømme en elevs kunnskap, ferdigheter, forutsetninger og utvikling. Innholdet i mappa må, ut fra deres syn, bli vurdert individuelt og ut fra en elevs generelle prestasjoner. Wilkerson & Lang oppfatter, videre, mapper som lite egnet for summative hensikter da det ikke er mulig å gi en standardisert vurdering av mappene. Derimot påpeker de at mapper i beste fall kan være et bidrag til undervisningen. Denne problematikken vil jeg komme tilbake til når jeg presenterer evaluering av forsøk med mapper i USA senere i kapittelet.

Formative vurderingsformer ser ut til å være positivt i en læringsprosess.

Utfordringen er derimot knyttet til sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering. Dette avsnittet har belyst ulike syn på hvordan disse står i forhold til hverandre. I prosessen med å vurdere elevs arbeid, enten det innebærer formative eller summative hensikter, skjer det en kommunikasjon mellom den som formidler og den som mottar tilbakemeldingen. Det neste avsnittet belyser forskningsresultater som understreker betydningen tilbakemelding har for læring.

3.2.4 Feedback - tilbakemelding

En naturlig konsekvens av gjennomføringen av formativ vurdering er tilbakemelding. Black & William (1998) hevder at alt klasseromsarbeid involverer en eller annen form for tilbakemelding (feedback) mellom de som lærer og læreren. Tilbakemelding til elevene bør, i følge deres syn, fokusere på oppgavene, bli gitt jevnlig og knyttes direkte til den spesifikke oppgaven. De refererer til en rekke forsøk som begrunner deres forståelse. En meta- studie av 40 forskningsrapporter Black & William gjorde konkluderte, for eksempel, med at tilbakemelding er mest effektiv når det er designet for å stimulere korreksjoner av feil.

Et av eksemplene Black & William (1998) referer til er et forsøk gjort i 1988 av Butler hvor 48 israelske 11-åringer ble tildelt skriftlige oppgaver i tre seksjoner. I første og siste seksjon ble samme type oppgaver gitt. Elevene ble delt i tre grupper og hver gruppe mottok ulike typer av skriftlig tilbakemelding på det de hadde gjort etter hver seksjon. En tredjedel av elevene mottok kommentarer på det de hadde prestert i forhold til forhåndsoppnevnte kriterier. En annen gruppe mottok tilbakemelding kun i form av karakterer, mens en tredje gruppe mottok både karakterer og kommentarer. Resultatene viste at gruppen som mottok utelukkende kommentarer viste forbedringer av prestasjonene betraktelig både mellom første og andre seksjon og beholdt denne bedringen fra andre til tredje seksjon. Gruppen som mottok både karakterer og kommentarer viste derimot en tilbakegang i skårer gjennom de tre seksjonene. Gruppen som fikk bare karakterer viste en tilbakegang i skårer på begge oppgavene mellom første og siste seksjon, men hadde en forbedring i andre seksjon hvor det var andre typer oppgaver. Black & William konkluderte med at kvaliteten av formidlingen av tilbakemelding, enten det gjelder jevnaldrende eller læreren, er det viktige. Selv om tilbakemelding i form av kommentarer er hjelpfulle for elevene, kan normativ tilbakemelding, som karakterer, gi negative konsekvenser med tanke på motivasjon. Forskerne konkluderte med at i normale klasserom er effektiviteten av formativ tilbakemelding mer avhengig av kvalitet enn tilstedeværelse.

Sadler (1998) understreker at kommunikasjon er essensielt for all tilbakemelding så

lenge det ikke dreier seg om vurdering av eget arbeid. Ut fra hans syn må det tas hensyn til at mye av tilbakemeldingen i klasserommet er fra lærer til elev og derfor er kommunikasjonen asymmetrisk. Ut fra denne forståelsen er den formative vurderingen i arbeidet med mapper også avhengig av at tilbakemeldingen som gis formidles på en måte som motiverer elevene til å forbedre arbeidene. Dermed understreker Sadler hvor viktig det er for elevene å forstå tilbakemeldingen de mottar. Han påpeker videre at denne forståelsen innebærer å forstå sammenhengen mellom arbeid de har gjort, tilbakemeldingen de mottar og legge en plan for hvordan forbedringer kan skje i framtiden. Hans fokus er derfor på hvordan tilbakemelding bør gjennomføres for å være mest mulig effektiv.

Betydningen motivasjon har for oppnåelsen av en kvalitetssikker læringsprosess er tema for de neste avsnittene.

3.3 Motivasjon og mapper i opplæringen.

Hensikten med grunnopplæringen er at elevene skal lære seg grunnleggende kunnskaper og ferdigheter som de kan dra nytte av senere i livet. Tilpasset opplæring har som utgangspunkt at elevene har ulike behov og tilnærming til det å lære. Med en slik forståelse er det viktig at opplæringen fokuserer både på læringsmålene og på prosessen for å nå disse. I følge Dale m.fl. (2005) kan sammenhengen mellom alle punktene i Læringsplakaten (i L06) tolkes som at hovedpoenget med opplæringen er å utvikle en skole som klarer å skape og opprettholde elevenes motivasjon for skolearbeidet. For eksempel står det i den andre forpliktelsen i Læringsplakaten (i L06) at skolen må: ”*Stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet*”.

Dette avsnittet tar for seg viktige hensyn i forhold til det å tilrettelegge for et miljø for læring i lys av motivasjonsteorier. Disse teoriene kan være med på å belyse hvorfor arbeidet med læringsformer som fremmer motivasjon er viktige. Motivasjon definerer Pinrich & Schunk (2002) som: ”...*the process whereby goal-directed activity is*

instigated and sustained” (s 5). Pintrich & Schunk påpeker at motivasjon er en forutsetning for målrettet atferd. Med målrettet atferd mener de at individer setter seg en eller annen form for mål som de prøver å nå. Motivasjonen kommer til uttrykk i valg av oppgaver, innsats, utholdenhet og verbalt uttrykk. Disse målene hevder de kan være kortsiktige eller langsiktige, men krever uansett en eller annen form for handling. Pintrich & Schunk hevder videre at motivasjon og læring gjensidig påvirker hverandre. Motivasjon har betydning for læring og prestasjon, samtidig som at læringserfaringene påvirker motivasjonen. I en inkluderende skole vil tilpasning og differensiering ut fra denne forståelsen ikke bare dreie seg om tilpasning av den faglige formidlingen, men i like stor grad måtte ta hensyn til elevenes ulike interesser for læring og fag. Med utgangspunkt i denne forståelsen vil de neste avsnittene utvide tilnærmingen til tilpasset opplæring.

Det finnes en rekke ulike teorier på motivasjon og et utvalg er derfor nødvendig. Denne oppgaven vil ta for seg attribusjonsteori, deCharms perspektiv på origin (opphav) og pawn (brikke) og målteori. Innledningsvis presenteres indre og ytre motivasjon. Begrunnelsen for dette utvalget er deres vektlegging av individers behov for å utvikling og opplevelse av mestring. Teoriene har ulike perspektiver på motivasjon og læring men er med på å begrunne hvorfor en differensiert undervisning er nødvendig for at alle elever skal oppleve mestring og motivasjon i skolesammenheng. Teoriene vil også drøftes i forhold til mapper i opplæringen. Er mappelæring og mappevurdering et hensiktsmessig bidrag for å tilrettelegge for motivasjon for læring?

Begrepsavklaring indre og ytre motivasjon

Det er vanlig å dele motivasjon i indre og ytre. Det som kjennetegner indre motivasjon er at aktivitetene gjennomføres uten ytre belønninger. Belønningen er knyttet til selve aktiviteten og motivasjonen er i hovedsak de spontane, indre opplevelsene som følger atferden. Andre former for atferd må motiveres ved hjelp av ytre belønninger, konsekvenser eller press (Deci & Ryan 1985). I følge Deci & Ryan er den indre motivasjonen mest verdifull for læring. Eksempel på indre motivasjon er

barn som er naturlig motivert for å lære, utfordre seg selv og å løse problemer. Voksne, hevder de også, er indre motiverte for å gjøre en rekke aktiviteter, for eksempel å male, snekre, drive med sport, gå i fjellet og så videre. Deci & Ryan understreker imidlertid at det er en rekke typer atferd, holdninger og verdier som verken behøver å være naturlig eller indre motivert, men som er viktig for å fungere i den sosiale verden. Dette inkluderer ulike former for atferd som må motiveres ved hjelp av ytre belønninger eller konsekvenser.

I skolesammenheng vil motivasjon ut fra denne forståelsen innebære en balanse mellom å ivareta elevenes indre motivasjon for enkelte aktiviteter og samtidig å sørge for at elevene lærer fag og temaområder som elevene i utgangspunktet ikke er motiverte for. Deci & Ryan påpeker imidlertid at det er alt for ofte at lærere, foreldre og politikere har oversett indre motivasjon og vektlagt ytre kontroll i for stor grad. Utfordringen blir derfor å tilrettelegge for en opplæring som forsøker å vekke elevenes interesse for det som skal læres. Dette er noe som naturligvis ikke vil være likt for alle elever. Det er ulike teorier på hvordan individer kan oppleve indre motivasjon i skolearbeidet. I de følgende avsnittene vil attribusjonsteori, aktørperspektivet og målteori belyse betydningen av motivasjon i skolearbeidet på ulike måter. Både tilpasset opplæring og mappepedagogikken vil bli drøftet underveis.

3.3.1 Attribusjonsteori

Attribusjonsteori er en teori som antar at individer lager seg en rekke årsakssammenhenger både for å fortolke og forutsi utfallet av en prestasjonsrelatert handling (Weiner 1980). Ferdigheter er, i følge Weiner, i hovedsak påvirket av informasjon om fortiden, og årsakssammenhengene som individer konstruerer predikerer hvorfor noen lykkes og ikke. En rekke årsaker blir brukt for å forklare suksess og nederlag i møte med prestasjonsrelaterte oppgaver. Årsakene til suksess og nederlag kan klassifiseres i tre kategorier; lokalisering av årsaker (intern versus ekstern), stabilitet (stabil versus ustabil) og kontrollerbarhet (kontrollerbar vs ikke-

kontrollerbar) (ibid). *Lokaliseringsdimensjonen* refererer til om årsaken til utfallet kan tillegges faktorer hos individet eller faktorer utenfor individet. Weiner hevder, ut fra egen forskning, at suksess ofte knyttes til indre faktorer som evner og innsats, mens nederlag ofte knyttes til vanskelighetsgraden av oppgaven.

Stabilitetsdimensjonen refererer til i hvilken grad det kan forventes at utfallet av suksess eller nederlag vil gjentas i fremtiden. Stabile årsaker kan for eksempel være evner og vanskelighetsgrad på en oppgave. Med en slik attribusjon vil utfallet av en handling også forventes å skje i fremtiden. Dersom årsaken er av en ustabil karakter, som innsats og flaks, vil attribusjonen i mindre grad kunne predikere resultater i framtida (Weiner 1980). *Kontrollerbarhet* refererer til i hvilken grad individet føler kontroll over utfallet av en prestasjon (ibid). Dersom et individ attribuerer et nederlag til lav innsats kan det gi en følelse av skyldfølelse. Samtidig vil individet oppfatte utfallet som kontrollerbart og det kan igjen føre til økt motivasjon for lignende oppgaver senere. Dersom individet, derimot, attribuerer nederlaget til lav evne, altså en ikke – kontrollerbar attribusjon kan det lede til skamfølelse. Denne følelsen kan føre til mindre motivasjon for lignende oppgaver som igjen kan føre til en følelse av hjelpeløshet (ibid). Med andre ord kan attribusjonsteori i skolesammenheng forstås som at det er viktig å tilrettelegge for at elever opplever egne prestasjoner som kontrollerbare og avhengig av egen innsats.

Årsakssammenhengene som individer konstruerer ut fra tidligere erfaringer har betydning for individets oppfatning av seg selv og til hvordan individet forholder seg til nye utfordringer. Derfor understrekes behovet for en vurderingsmetode som føles rettferdig for elevene. Dette er først og fremst viktig for å sørge for at elevene vil attribuere utfallet av en handling til kontrollerbare faktorer, som innsats.

Mappepedagogikk vektlegger, som oppgaven tidligere har vist, formativ vurdering. Den formative vurderingen er prosessorientert og gir elevene en sjanse til å forbedre produktene. Siden elevene har mulighet til å endre på arbeidet må det kunne betraktes som en egenskap som må kunne være med på fremme attribusjoner i retning av innsats og kan i større grad bidra til at utfallet oppleves som kontrollerbart. I tillegg kan den individrelaterte vurderingen være med på å minimalisere elevenes grunnlag

for å sammenligne egne prestasjoner med andres. Den målrelaterte vurderingen, som vurderingsmappen representerer, vil imidlertid stille alle elevene likt og attribusjoner i retning av evner kan bli resultatet. Utfordringen med overføring av attribusjonsteori i praksis kan være å tilrettelegge for at elevene ser sammenhengen mellom innsats og resultat. Enkelte ganger kan en elev føle at han har brukt mye tid på å gjøre det bra i en oppgave, men opplever kanskje at resultatet ikke ble som forventet. Dermed kan elevene attribuere resultatet til en stabil årsak som evner. Dette vil være et dilemma når en summativ vurdering skal gjøres av mappene. Da er det fare for at underveisvurderingen uansett ikke blir vektlagt, men at elevene kan oppleve at karakteren sier noe om deres evner.

I neste avsnitt presenteres en annen motivasjonsteori hvor attribusjoner også vektlegges. Denne teorien setter videre fokus på elevenes opplevelse av kontroll over egen læringsprosess.

3.3.2 Aktørperspektivet på motivasjon

deCharms (1968) introduserte begrepene origin (opphav) og pawn (brikke) for å vise forskjellen mellom om atferd oppleves som tvunget eller fri. Begrepene kan betraktes som tilnærmet lik Roald Nygård sine begreper aktør og brikke, men jeg har her valgt å holde meg til deCharms sine termer.

En origin er, i følge deCharms, et individ som opplever sin atferd som kontrollert av egne valg. Individet vil, uavhengig av ytre faktorer, føle at han er fri og at han har evne til å påvirke omgivelsene. En pawn er, i følge deCharms, derimot et individ som betrakter sin atferd som styrt av ytre faktorer utenfor sin kontroll. Dette kan gi følelse av hjelpeløshet. Han påpeker imidlertid at man ikke er enten eller, men at man kan være mer origin i noen situasjoner, mens i andre situasjoner kan man føle seg mer som en pawn. Det interessante med teorien i denne sammenheng er de motivasjonelle utfallene for de to tilstandene. En Origin er positivt motivert, optimistisk, avslappet, tilfreds og klar for utfordringer. Dette knytter deCharmes (1976) til at individer er indre motivert. En Pawn er derimot lite motivert, defensiv, og unngår utfordringer.

Det er, i følge deCharms, fire faktorer som bør ligge til rette for at et individ skal føle seg som en origin. For det første bør individet ha rom for å finne indre motiver i et miljø preget av varme og åpenhet. For det andre må miljøet tilrettelegge for at motivene kan oversettes til realistiske, kortvarige og langvarige mål. Den tredje faktoren understreker at det må legges opp til å planlegge og tilrettelegge for realisering av målene. Til slutt bør det tilrettelegges for at individet lærer å ta ansvar for de valgte målene i tillegg til å forholde seg til suksess og nederlag i prosessen med å nå dem. Ved å behandle individene som origins og hjelpe individene til å bli origins kan motivasjonen styrkes (deCharms 1976).

Med utgangspunkt i egen forskning, hevder deCharms (1968) at lærerne har innflytelse over elevers opplevelse av å være origin eller pawn i klasserommet. Lærerens rolle i et klasserom med verdier som oppmuntrer til origins mener han er annerledes enn i et tradisjonelt klasserom. Dersom en lærer viser interesse for elevenes erfaringer og behov, vil det føre til at elevene føler seg trygge og i en interaksjon med læreren. Ved å gi elevene en viss grad av kontroll over en situasjon, altså at de føler seg som origins både i forhold til gruppa og til læreren, vil eleven i tillegg oppleve flere positive følelser og velvilje til å arbeide (ibid). Han påpeker imidlertid at et slikt klasserom ikke innebærer at ved å behandle elevene som origins så betyr det å gi dem totalt frihet. Læreren må derimot akseptere elevene og samtidig ha klare regler, struktur og forventninger til dem. Utfordringen for arbeidet i skolen er derfor å tilrettelegge for et miljø som stimulerer til forpliktelser og valg som skal føles meningsfulle for eleven (ibid).

deCharms understreker altså at for at elevene i størst mulig grad skal oppleve seg selv som origin i klasserommet er det viktig både med positive relasjoner, trygge omgivelser og tilrettelegging for at elever skal føle at de har kontroll over egen læringsprosess. Samtidig understreker teorien at det er viktig med struktur og klare rammer for opplæringen. Dersom vi går tilbake til det innledende avsnittet i kapitlet hvor en kompleks modell av mappepedagogikk ble presentert, kan vi drøfte i hvilken grad mapper kan bidra til å fremme elevers opplevelser av å være origins.

Læringsmappen kan forstås som en form for opplæring som stimulerer elevene til en opplevelse av å være aktive deltakere i egen læringsprosess. Innenfor læreplanens rammer er hensikten at læringsmappa skal bære preg av individets interesser og personlige utvikling. Innenfor læreplanens definerte læringsmål kan det med mapper gis rom for individuelle tilpasninger. Den prosessorienterte arbeidsformen kan videre bidra til å realisere de individuelle målene. Dette er, som deCharms hevder, viktig for at elevene skal oppleve sammenhengen mellom innsats og måloppnåelse. deCharms forholder seg imidlertid ikke til de faglige kravene som er gjeldende for samtlige elever. Disse vil naturlig nok begrense mulighetene for valg og individuelle tilpasninger.

Den neste motivasjonsteorien som her vil drøftes tar for seg individers mål og betydningen disse har for atferd. Attribusjoner har stor betydning også for denne teorien, men denne legger vekt på individers konstruksjoner av mål i møte med oppgaver.

3.3.3 Målteori

Målteori er en motivasjonsretning som beskriver hvordan ulike mål fører til ulik atferd i prestasjonsrelaterte situasjoner. Målene påvirker ulike måter å tenke, føle, tilnærme, involvere og handle på som kommer til uttrykk gjennom deres prestasjoner, sosiale forhold og følelser til seg selv (Dweck 1999). Innenfor målteorien er det i hovedsak to målorienteringer som står i kontrast til hverandre. Disse målkonstruksjonene er henholdsvis mestringsmål (også kalt læringsmål, oppgaveorienterte mål) og prestasjonsmål (også kalt ego – orienterte mål) (Ames 1992). Mye forskning knytter mestringsmål og prestasjonsmål til ulike måter å tenke om seg selv. Dweck (1999) påpeker at både prestasjonsmål og mestringsmål er helt naturlige, ønskelige og nødvendige. Likevel er det noen viktige forskjeller som er avgjørende for elevens tilnærming til læring og utfordringer.

Som attribusjonsteorien også understreket, er det viktig at elevene opplever at innsats og resultater henger sammen. I følge målteorien er det mestringsorienterte elever som

klarer å endre strategi etter å ha mislykkes heller enn å betrakte seg selv som mislykket. Elever som er mestringsorienterte hevder Ames har indre motivasjon for læringsaktiviteter og positive holdninger til læring. Disse egenskapene fører videre til at de prioriterer mer tid på læringsaktiviteter og er mer utholdende i møte med utfordrende oppgaver. Prestasjonsorienterte elever, hevder Ames, derimot fokuserer på ferdigheter og selvoppfattelse. For disse elevene er den offentlige anerkjennelsen av å ha gjort det bra det viktigste. Det fører dermed til at læring i seg selv bare blir sett på som nødvendig for å oppnå et ønsket mål eller for å unngå å mislykkes. Fordi fokus ligger på evner og normativ prestering, vil elever med lavt selvbilde på evner, velge lite utfordrende oppgaver og ikke bruke selvregulerende strategier.

Prestasjonsorientering kan i neste omgang føre til unngåelse av utfordrende oppgaver, negative reaksjoner på å mislykkes med påfølgende følelse av manglende evner (ibid). Målteorien trekker fram, på samme måte som attribusjonsteorien og aktørperspektivet, faktorer i miljøet som betydningsfullt for elevenes målorientering.

Klasseromsforskning har blant annet vist at mye av aktivitetene i undervisningen er produktorientert. Denne produktorienteringen hevder Ames (1992) kan føre til vekt på prestasjonsmål med fokus på nøyaktighet, mangel på feil og suksess sammenlignet med andre. Dweck (1999) påpeker imidlertid at prestasjonsmål også er nødvendig. Opp gjennom skoleårene er det ofte at elevene må vise sine evner og utfordre seg selv for å komme videre. I læreplanene utformes en rekke mål som elevene må nå i de ulike fagene. Lærestoffet er ikke alltid like interessant for samtlige av elevene og enkelte ganger må elevene utfordres til å lære også dette ved hjelp av ytre motivasjon som prøver og innleveringer. Fra ungdomsskolenivå tester lærerne elevene for å motivere elevene til å lære, også stoff de i utgangspunktet ikke interesserer seg for. Problemet oppstår først, i følge Dweck, når prestasjonsmålene blir så dominerende at de totalt overskygger mestringsmålene.

Dersom undervisningen legger hovedvekten på forståelse og forbedring av ferdigheter og det gis meningsfulle begrunnelser for læringsstoffet, vil det, i følge Ames (1992), bidra til å fremme mestringsorientering. En av faktorene som påvirker

klasseromslæring og bidrar til mestringsmålorientering er oppgaver og læringsaktiviteter. Ames trekker fram oppgaver som involverer variasjon og differensiering som betydningsfulle for å vekke interesse for læring. I tillegg er oppgaver og aktiviteter som oppleves som meningsfulle og som vekker elevenes interesse for å lære mer, forbedre ferdighetene eller har en form for personlig relevans viktige. Utfordring, interesse og opplevelse av kontroll er tre faktorer som det blir vist til (Ibid). Målteorien trekker også fram elevenes opplevelse av autonomi i skolesammenheng. Engasjement og involvering oppnås, gjennom variasjon av oppgaver, mulighet for valg og rettferdige krav. Ames understreker imidlertid at for å oppnå langsiktige resultater i arbeidet med å tilrettelegge for en mestringsorientert undervisning må det innebære en integrert del i alt læreplanarbeid og den daglige opplæringen.

Målteorien trekker også fram elevenes oppfatning av vurdering. Denne oppfatningen vil igjen ha betydning for elevens syn på seg selv. Dersom en elev tolker vurderingen som kritikk på egne evner kan det medføre unngåelse av utfordringer og overflatiske læringsstrategier (Ames 1992). Vurdering som er mer opptatt av å kontrollere enn å informere, hevder Ames, kan føre til at metakognitive strategier ikke blir vektlagt i tilstrekkelig grad. Dette er noe som attribusjonsteorien også påpekte. Med mapper i opplæringen er det en vektlegging av prosessen i like stor grad som produktet. I henhold til Ames forståelse av målorientering kan denne vektleggingen virke positivt for elevenes valg av målkonstruksjoner.

Det de ulike motivasjonsteoriene har til felles er at de anerkjenner miljøets betydning for tilrettelegging av gode betingelser for læring hos den enkelte. Alle teoriene ser betydningen av elevens opplevelse av kontroll over egen læringsprosess. Samtidig ser teoriene behovet for at ikke alt lærestoff kan være like indre motiverende for alle elever. Dette er kanskje selve hovedutfordringen i arbeidet med en tilpasset opplæring. Elevene varierer både i interesser, motivasjon og syn på egne evner. Derfor vil tilrettelegging av oppgaver og arbeidsformer som motiverer elevene variere både i innhold og nivå. Motivasjonsteoriene kan i lys av disse utfordringene

likevel bidra til å få en forståelse av de ulike elevenes tilnærming til nytt lærestoff. Vurdering er en nødvendig og selvfølgelig konsekvens av det å drive opplæring. Motivasjonsteoriene understreker imidlertid at resultatene av prestasjonene bør gi elevene en forståelse av hvor de står nå og at det er mulig å endre læringsstrategier for å forbedre resultatet. Neste avsnitt viser til erfaringer som er blitt gjort med mappepedagogikken.

3.4 Eksempler på innføring av mapper

Etter å ha presentert egenskapene med mappepedagogikk både i lys av læringsteorier, vurderingsteorier og motivasjonsteorier vil det være hensiktsmessig å gi noen eksempler på hvordan mapper kan overføres til praksis. Jeg har valgt å presentere to forsøk med mappepedagogikk som har blitt gjennomført på ungdomstrinnet. Det første avsnittet viser til et prosjekt med mapper gjort i delstaten Vermont i USA. Andre avsnitt refererer til et forsøk med mapper gjort ved en ungdomsskole i Tromsø. Erfaringene har blitt dokumentert gjennom rapporter med litt ulik innfallsvinkel.

3.4.1 Et forsøk med mapper i delstaten Vermont

I 1991-92 ble det i hele delstaten Vermont i USA iverksatt et forsøk med mapper som alternativ vurderingsmetode. Arbeider gjennom et helt skoleår ble samlet i mapper, i hovedsak i fagene engelsk og matte. Mappene ble supplert med ensartede, standardiserte tester. Hensikten med programmet var både å kartlegge, på en kvalitetssikker måte, elevenes prestasjoner og å forbedre opplæringen (Koretz 1994). I tillegg var forsøket et resultat av bekymringer knyttet til at det hadde blitt dokumentert inflasjon av gode karakterer i USA med multiple-choice testingen. Så langt hadde delstaten ikke hatt et felles vurderingssystem, men hadde lagt vekt på lokal tilpasning og handlefrihet. Lokal handlefrihet var noe det nye programmet også vektla, men det var også ønskelig å utvikle en høy generell standard for elevenes prestasjoner (ibid).

Siden begynnelsen av 90-tallet har det blitt foretatt en evaluering av forsøket med mapper i Vermont. Evalueringen er preget av analyser av hvordan metoden har påvirket det som foregår i klasserommet, undervisningen og elevenes prestasjoner og måloppnåelse (ibid). Utgangspunktet for evalueringen er en undersøkelse hvor en lærer og en rektor på cirka 80 skoler ble intervjuet. I tillegg ble anonyme spørreskjema brukt på informantene. Informantene responderte svært ulikt på spørsmålene i undersøkelsen, men generelt karakteriserte de programmet som verdt alt slitet. De påpekte at arbeidet med mappene tok mye tid og at det som var tidkrevende i hovedsak var å finne passende oppgaver, organisere og administrere mappene, generelle forberedelser og å vurdere mappene (Koretz 1994). Lærerne opplevde også usikkerhet over den tvetydige informasjonen de mottok av myndighetene om hvordan de skulle iverksette mappe-prosjektet og ga uttrykk for at innføringen skjedde for brått. I tillegg opplevde mange av lærerne usikkerhet i prosessen med å karaktersette mappene (ibid).

Samtidig opplevde mange av lærerne at programmet var et positivt bidrag i undervisningen (Koretz 1994). For eksempel hevdet 75% av matematikklærerne at de fikk mer tid til å lære elevene å overføre kunnskapene i matematikk til andre situasjoner. I tillegg opplevde lærerne at de hadde mer tid til problemløsning og kommunikasjon. På grunn av de svake rammene på mappe-programmet var det imidlertid variasjoner i hvordan lærerne benyttet mapper i undervisningen.

Variasjonene kom til uttrykk gjennom graden av assistanse elevene kunne få tillatelse til å få av voksne og på hvor mange ganger det ble foretatt revisjon av produktene. Undersøkelsen konkluderte imidlertid med at det andre målet med innføringen av mapper; å forbedre undervisningen, var mer vellykket. Her var utfordringen at det ikke alltid var sammenheng mellom intensjonene fra myndighetenes side og hvordan dette skulle overføres til praksis.

På bakgrunn av den tradisjonelle amerikanske testkulturen vektla evalueringen av programmet måling av reliabiliteten av mappevurderingen. Det er i denne sammenheng viktig å understreke er at det amerikanske vurderingssystemet benytter

eksterne sensorer. Det betyr at ukjente lærere vurderer elevenes prestasjoner og at individuell utvikling og progresjon ikke vil ha noen betydning for den formelle vurderingen. Reliabiliteten viste seg å være lav innenfor både engelsk og matematikk ved slutten av det første året. En av årsakene til dette ble antatt å være utfordringene det innebærer å lære opp lærerne, som var ansatt for å vurdere mappene, til å være så presise som mulig. En annen årsak som ble trukket fram var at det ikke var utformet noen standardisering av oppgavene. Siden mappene ble vurdert av eksterne lærere kan det være med på å understreke konflikten mellom læringsform og vurderingsmetode. Dersom vurderingsmappa skal kunne vurderes standardisert vil det naturlig nok begrense mulighetene for differensiering. Vil da mapper egne seg bedre som et supplement i undervisningen, men ikke egne seg i en formell vurdering?

Koretz (1994) understreker likevel at de to komponentene undervisning og vurdering ikke kan drøftes separert. Det begrunner han med at undervisning og vurdering på mange måter står i et motsetningsforhold til hverandre. Ved hjelp av perfekt standardisering av oppgaver, klare vurderingsstrategier og definerte revisjonsregler hevder han det er mulig å minimalisere farene mot validitet og øke reliabiliteten. Avstanden mellom vurdering og undervisningen, hevder han imidlertid, vil være enorm med en slik standardisering. Lærerne og skolene vil bruke testresultatene som et mål på undervisningskvaliteten og undervisningen vil naturlig nok vektlegge det som blir testet. Med bruk av mapper påpeker Koretz (1998) at undervisningen er mindre fokusert på standardisering, men at selve vurderingen til slutt kan være standardisert. Dette er egenskaper som kan være nyttige, men utfordringen vil være i gjennomføringen av læringsformen med så strenge rammer i forhold til vurderingsformen. Hvordan kan læreren tilpasse oppgavene til den enkelte elev dersom resultatet blir vurdert etter strengt definerte standarder?

Prosjektet i Vermont fokuserer, i lys av amerikansk testekultur, i stor grad på om mapper kan vurderes på en reliabel måte. En slik vektlegging er i mindre grad gjeldende for norsk vurderingskultur. Vi skal nå gå over til erfaringer med mapper gjort i Norge.

3.4.2 Mapper i norsk på Grønnåsen skole

Det har ikke vært gjort mye forskning på mappelæring og mappevurdering på ungdomstrinnet i Norge. Et forsøk med mappelæring og mappevurdering ble imidlertid gjennomført i skolefaget norsk ved Grønnåsen skole i Tromsø. Erfaringer som elever lærere har gjort i løpet av forsøksperioden har blitt dokumentert i en rapport (Dysthe mfl. 1996). Forsøket varte i en treårsperiode fra 1993-1996 med to klasser inkludert i prosjektet. Siden dokumentasjonen er basert på erfaringer av et så lite utvalg kan rapporten i denne sammenheng kun representere et eksempel på hvordan mapper i opplæringen kan benyttes. Likevel har informantene kommet med refleksjoner som kan være med på å eksemplifisere framstillingen av mapper som har blitt gjort i dette kapittelet.

Hensikten med forsøket på Grønnåsen skole var å prøve ut en vurderingsform som vektlegger at det er samsvar mellom arbeidsmåte og vurderingsform (Dysthe mfl. 1996). En kombinasjon av en læringsmappe (arbeidsperm med uferdige produkter og deretter ferdige produkter i en samlemappe) og en vurderingsmappe, som ble vurdert ved slutten av året, bidro til at mappene kunne brukes både som læringsform og vurderingsform. En av hensiktene med forsøket med mapper på Grønnåsen skole var å inkludere elevene i vurderingsprosessen. Elevene som deltok i prosjektet måtte vurdere sine tekster i flere trinn; mens de arbeidet med dem, etter at de var ferdig med dem og til slutt ved utvelgelsen av tekster til vurderingsmappa. På denne måten hadde de mulighet til å utvikle en bevissthet på hvordan de selv arbeidet, hva de mestret og hva de trengte å arbeide mer med (ibid). Refleksjon var også inkludert i mappemodellen som tidligere i oppgaven ble presentert. Ved hjelp av skrivekonferanser med læreren, responsgrupper, publiseringskommentarer og egenvurderingslogger ble det i forsøket tilrettelagt for refleksjon i læringsprosessen. Elevene hadde på grunnlag av vurderingen mulighet til å forbedre tekstene. Selv om prosjektet i hovedsak ønsket å vurdere mapper som vurderingsredskap, var det også ønskelig å vurdere om mapper kan fremme skriveutvikling. Rapporten konkluderer med at læringsutbyttet er bedre når elevene har mulighet til å forbedre tekstene ut fra

vurderingen de får underveis, enn ved tradisjonell vurdering med fokus på enkeltprodukter. Dette forsøket understreker dermed Black & William (1998) sin forskning som konkluderte med at formativ vurdering virker positivt på læringsutbytte.

Lærerne ved Grønnåsen skole uttrykte imidlertid, i motsetning til erfaringene fra Vermont, ikke bekymring over karaktersetting. Lærerne opplevde at det var lettere å gi en samlet vurdering av elevenes tekstkompetanse ut fra en tekstsamling enn fra en enkeltprestasjon. I tillegg var det en fordel å kunne følge elevenes arbeid med den enkelte tekst underveis (Dysthe mfl.1996). I forhold til erfaringene i Vermont, hvor det ble betraktet som utfordrende å sette karakterer på mappene, kan det tyde på at det er lettere for lærerne å vurdere mappene til "egne" elever. Samtidig var det ikke en problemstilling på Grønnåsen prosjektet å vurdere graden av reliabilitet i forhold til karaktersettingen. Hensikten var her begrenset til intern vurdering med vekt på vurdering underveis i skriveprosessen og en formell vurdering ved slutten av året. Egenvurderinga ble, i følge Dysthe m.fl. (1996) særlig vektlagt, først og fremst for at elevene skulle få større forståelse av hva som ligger til grunn for den formelle vurderingen. Her ser en altså et eksempel på hvordan mapper kan bidra til å redusere avstanden mellom undervisning og vurdering.

Tilpasset opplæring er som påpekt i oppgaven en rettighet som elevene har krav på, samtidig som det ikke har vært praktisert i tilstrekkelig grad i det enkelte klasserom. Rapporten fra Grønnåsen skole (1996) drøfter indirekte denne problematikken. Forsøket viste for eksempel til at samlemappe kan være et redskap for læreren til å diagnostisere og kartlegge hvor eleven har problemer og hvor forbedringsmulighetene ligger. I tillegg kan elevenes egenvurderingslogger bidra til å gi lærerne innsikt i elevenes faglige nivå og læringspotensial. I så måte kan også elevenes refleksjoner hjelpe læreren til å kartlegge elevenes styrker og svakheter for deretter å bruke informasjonen til å tilrettelegge undervisningen. Jeg vil her vise til resultatene fra Vermont- prosjektet hvor en av konklusjonene var at mapper i opplæringa er utrolig tidkrevende. Spørsmålet er om lærerne har tid til å hente ut og

dra nytte av den tilgjengelige informasjonen.

Et annet spørsmål som er relevant er i hvilken grad mapper i opplæringen er en læringsform som inkluderer samtlige elever. Lærerne på Grønnåsen skole opplevde at de klarte å integrere elever med lærevansker bedre enn før. I tillegg hevdet de at det virket som de faglig sterke elevene også fikk mulighet til å yte bedre (Dysthe mfl. 1996). Her har altså skolen erfart at mapper, som læringsform, klarte å favne både de sterkeste og de svakeste elevene. Et annet resultat var imidlertid at lærerne erfarte at noen av elevene hadde så store problemer å stri med at de mente det stengte for læring generelt. For denne elevgruppen var, etter deres erfaring, heller ikke mappepedagogikken en egnet læringsmetode. Ut fra kravet om tilpasset opplæring opplevde lærerne ut fra dette forsøket at mapper i opplæringen på mange måter er et nyttig virkemiddel. Samtidig viser rapporten til at de aller svakeste elevene ikke viste forbedring av læringsutbytte med mapper. I siste kapittel drøftes mappepedagogikk i lys av prinsippene for en inkluderende skole.

3.5 Oppsummering i lys av de didaktiske kategoriene

Den didaktiske relasjonstenkningen forklarer samspillet mellom sentrale faktorer som er relevant for planleggingen av en undervisningssituasjon (Bjørndal & Lieberg 1978). En oppsummering i lys av kategoriene i den didaktiske relasjonstenkningen kan være klargjørende for å belyse hvordan mapper som undervisningsstrategi har betydning for ulike deler av opplæringen. Kategoriene i den didaktiske relasjonstenkningen er elev, mål, arbeidsmåte, innhold, rammer og vurdering (Engelsen 2002). Det vil være viktig at planleggingen av undervisningen tar hensyn til de ulike kategoriene for å oppnå en helhetlig opplæring.

Elevenes læring er hovedmålet med skolens arbeid og derfor vil kategorien *elev* påvirkes av valgene for de øvrige kategoriene. Som vi har sett vil mapper i opplæringen gjøre elevene til aktive deltakere i egen læringsprosess og hensikten er at samtlige elever skal utvikle seg ut fra individuelle forutsetninger. Arbeidet med

mapper krever derfor en ny arbeidsmåte. *Arbeidsmåten* er prosessorientert ved at arbeidene kan endres og forbedres etter tilbakemelding fra lærer og medelever. Elevene skal videre delta i egen læringsprosess ved å reflektere, velge og vurdere eget og medelevers arbeid. Undervisningen kan i noen tilfeller endre struktur ved at læreren gir noe slipp på kontrollen over en samlet klasse, samtidig som at elevene får mer ansvar selv.

Kategorien rammer har betydning for all undervisning uavhengig av arbeidsmåter. Lærerne planlegger undervisningen ut fra læringsmålene og de tilgjengelige læringsmidlene. Likevel vil mappevurdering føre til at elevene i større grad får mulighet til å velge deler av pensum som de kan fordype seg i. Mappedagogikken begrenser produktiviteten av elevarbeider da hvert arbeid tar tid på grunn av vurdering underveis og revidering. Det vil ha betydning for kvantiteten, eller mengden av arbeid som elevene klarer å produsere. På den andre siden vil kvaliteten på arbeidet bli ivaretatt siden bearbeidelse og fordypning er del av prosessen. En av rammefaktorene som i særlig grad må understrekes med mapper i opplæringen er imidlertid forholdet mellom lærerressurser og antall elever. Å tilrettelegge for oppgaver og følge opp elevene underveis vil være tidkrevende. Lærerne har mulighet til å bruke læringsmappa i arbeidet med å differensiere undervisningen, samtidig som tiden lærerne har til overs til å dra nytte av denne ressursen er begrenset.

Målene i opplæringen dreier seg både om de målene læreplanen formulerer og de individuelle målene for den enkelte elev. Målet med mappemetoden er at alle elever skal lære og å utvikle seg. De generelle målene som er felles vil alltid være en utfordring i tilretteleggingen av en tilpasset opplæring. Læring ut fra individuelle forutsetninger innebærer, imidlertid, ikke nødvendigvis at målene er nådd. Dermed er det potensial til en konflikt mellom hva som defineres som meningsfullt innhold for den enkelte elev og det definerte innholdet i læreplanen. Dette vil også være en problematikk med mappedagogikken. Individuell tilpasning ut fra elevenes læringspotensial er hensikten, samtidig som målene er lik for alle. Dermed ser vi utfordringen med enhet, fellesskap og individuell tilpasning også med

mappepedagogikken.

Mapper som *vurderingsredskap* inkluderer både en individuell tilbakemelding til den enkelte elev og i forhold til en vurdering av gjeldende undervisningssituasjon.

Mappevurdering representerer en vurderingsform som inkluderer både en summativ og en formativ vurdering gjennom en kombinasjon av en læringsmappe og vurderingsmappe. Det kan imidlertid være problematisk at elevene kan oppfatte den summative vurderingen som mest betydningsfull sammenlignet med den formative.

Ved hjelp av de didaktiske kategoriene har jeg oppsummert egenskapene med mapper. Lærings- og vurderingsformen ser ut til å påvirke og bli påvirket av de ulike aspektene ved en undervisningssituasjon. I det siste kapitlet av oppgaven drøfter jeg noen av styrkene og svakhetene med mappepedagogikk, som oppgaven har belyst, mer inngående. utfordringer knyttet til endring av undervisning og læring som innføring av mapper medfører vil drøftes både på et system- og elevplan. I tillegg drøftes utfordringer og kvaliteter mappepedagogikk har for en differensiert og tilpasset opplæring.

4. Mapper som bidrag til en tilpasset opplæring; pedagogiske muligheter og utfordringer

Som det forrige kapittelet har vist, kan mapper i opplæringen både benyttes som en læringsform og som vurderingsmetode. Det som så langt ikke har kommet like tydelig frem, er i hvilken grad denne pedagogikken kan bidra til en tilpasset opplæring. Er mapper i opplæringen et hjelpemiddel for skolen i å tilrettelegge for en opplæring tilpasset den enkelte elev? Dette kapittelet vil i større grad belyse de pedagogiske mulighetene og utfordringer som mapper representerer i møte med en differensiert elevgruppe. I det første avsnittet drøftes de pedagogiske endringene som innføring av mapper medfører. Dette avsnittet vil i lys av et endringsperspektiv drøfte utfordringer knyttet til selve innføringen av mapper, men også se på endringene for skolens pedagogiske virksomhet. Fokuset vil i hovedsak være på elevrollen og lærerrollen. Det andre avsnittet tar for seg en inkluderende skole og mappepedagogikkens bidrag i denne sammenheng. Avslutningsvis drøftes mapper i opplæringen i lys av de 7 differensieringskategoriene som ble presentert i det innledende kapittelet om tilpasset opplæring (kap 2).

4.1 Pedagogiske endringer med innføring av mapper

Ved innføring av nye læringsformer og vurderingsverktøy i skolen vil det påvirke alle aspektene ved en undervisningssituasjon (jfr. den didaktiske relasjonstenkningen). Dette avsnittet vil ta for seg utfordringer knyttet til endring av undervisningsmetode i skolen. Hvilke hensyn må tas ved innføring av mapper som pedagogisk redskap? I denne sammenheng drøfter jeg betydningen skolekulturen har for om innføringen av mapper i opplæringen kan lykkes på alle skoler og hvordan endring best kan oppnås. Lærerrollen vil endres ved innføring av mappepedagogikken. Hva innebærer endringene og hvordan overføre prinsippene i praksis? Til slutt drøfter jeg endringer knyttet til elevenes møte med en ny lærings- og vurderingsform.

4.1.1 Skolekultur og betydning for endring

Innføring av mapper i opplæringen vil, som oppgaven har vist, bidra til endringer både i måten å oppfatte elevene på og det å planlegge undervisningen. Men vil innføring av mapper være vellykket på alle skoler? Hver skole har ulik oppfatning av virkeligheten eller et tankesett om skolens virksomhet. Begrepene skolekode, skolekultur og skoleutvikling kan være med på å belyse de pedagogiske utfordringene som vil følge av innføring av mappepedagogikken.

Skolekode er et begrep som blir brukt av Arfwedson (1984). Han beskriver menneskers tanker og atferd som et produkt av sosial innlæring og tilpasning til handlingsmønstre av ulike slag og i ulike sammenhenger. Skolekodene har stabiliserende funksjoner og har også en tendens til å tilpasse selve forandringen til eksisterende forhold. Det må understrekes, i følge Arfwedson, at skolekoder ikke eksisterer i noen eksplisitt bevisst tilstand som skolens ansatte må ta hensyn til. Han understreker derimot at ... *en skolekode har snarere karakter av et produkt eller et apparat av foranderlige forestillinger om hva som er mulig/ umulig og hensiktsmessig/ uhensiktsmessig å gjøre ved skolen* (s 28). I følge Arfwedson vil skolekoden være utformet under innflytelse av skolens kontekstuelle sammenheng. *Systemkonteksten* viser til hvordan skolen er preget av en tvang om å innordne seg ulike påbud fra stat og kommune. Innenfor skolene vil det kunne utarbeides strategier for å motarbeide disse påbudene (ibid). Ellmin (2005) påpeker at en utfordring når skoler skal begynne med mapper i opplæringen er at arbeidsformen er noe som blir pålagt fra læreplaner eller fra skoleledelsen. Det mener han kan føre til at lærerne ikke ser hensikten med arbeidsformen og konsekvensen kan bli at skolen ikke lykkes med forsøket. Utfordringen med forsøk med mapper kan i denne sammenheng være at det kan oppstå en konflikt mellom intensjonene med innføringen og den pedagogiske praksis. Den *ytre konteksten* tar for seg betydningen skolens nærmiljø har på skolens arbeid. Nærmiljøet bestemmer de grensene som gjelder for hver enkelt skoles muligheter til fritt å utforme sitt arbeid og sin skolekode. Den *indre konteksten* omhandler en skoles historie med dens tidligere liv og tradisjoner. De tre kontekstene

viser hvordan endringer i skolen må ta hensyn til ulike forhold.

Et annet begrep som begrunner utfallet av endring i skolen er skolekultur. En avgjørende faktor for om en organisasjon lykkes med endringer er, i følge Stoll (1999), dens nåværende kultur. En organisasjons kultur forstår Stoll som de grunnleggende oppfatninger som medlemmene av en organisasjon deler og som er formet av dens historie, kontekst og menneskene i den. Disse oppfatningene hevder hun eksisterer ubevisst, blir tatt for gitt og inkluderer organisasjonens syn på seg selv og omgivelsene. Skolekulturen kommer videre til syne gjennom måten menneskene arbeider sammen og deres relasjoner. Disse egenskapene vil, ut fra denne forståelsen, ha betydning for i hvilken grad en skole vil lykkes med de planlagte endringene. Ved innføring av mapper kan det derfor være forskjeller mellom skoler i hvordan de lykkes med selve innføringen og hvordan endringene opprettholdes.

Skoleutvikling blir av Stoll (1999) oppfattet som en systematisk innsats innenfor en eller flere skoler for å i hovedsak nå mål mer effektivt. Ut fra denne forståelsen må skoleutvikling være nøye planlagt, kontrollert og implementert inntil endringene er gjennomført. Videre understreker Stoll at for at skoleutviklingen skal bli vellykket må den komme innenfra. Med det menes det at skolene må ta ansvar for endringene og delta i prosessen med å formulere egne verdier og mål med utgangspunkt i de ytre målene. Stoll understreker at det er viktig at skolen selv deltar i utformingen av praktiske løsninger på endringene. Endring kan, ut fra dette perspektivet, best oppnås når et større system bidrar med veiledning og støtte mens selve endringene blir overlatt til skolene. Med innføring av mapper er det derfor viktig at lærerne, skoleledelsen og elevene deltar i tilretteleggingen av arbeidsformen. Det betyr at dersom innføringen skal bli vellykket må skolens involverte være motiverte for å endre og utvikle sin praksis i skolen. I så måte må innføringen av mapper være noe skolen som helhet er motivert for dersom resultatet vil bli vellykket. Mappedprosjektet i Vermont tok hensyn til disse faktorene og hadde en bottom up strategi hvor lærerne hadde ansvar med å tilpasse innføringen av mapper i sitt klasserom. Myndighetene hadde utformet visse rammer for utprøvingen av mapper, men det ble overlatt til den

enkelte skole å tilpasse metoden til deres behov og forutsetninger. Det som imidlertid ble betraktet som kritikkverdig med forsøket i Vermont var at den lokale tilretteleggingen resulterte i svært ulike varianter av mappepedagogikk, noe som ble betraktet som truende for reliabiliteten ved vurderingen. Med utgangspunkt i både Arfwedson sitt skolekodebegrep og Stoll sin forståelse av skolekultur vil innføring av mapper bare være vellykket på de skolene hvor denne pedagogikken kan forenes med skolenes mer og mindre bevisste oppfatning av hva som fremmer læring. Mapper i opplæringen bør i den sammenheng være den enkelte skoles eget initiativ og ikke være et tiltak på nasjonalt nivå. Det neste avsnittet tar for seg utfordringene knyttet til selve gjennomføringen av mapper i opplæringen.

4.1.2 Innføring av mapper

Forrige avsnitt understreket betydningen av at endring bør inkludere deltakelse fra de involverte i skolen for å bli vellykket. La oss si at en ungdomsskole har bestemt seg for å innføre mapper i opplæringen. Arbeidet med å tilpasse en ny lærings og vurderingsform til denne skolen er noe lærerne selv skal være med på. I så måte skulle forutsetningene for å lykkes med endring i skolen være til stede. Black (1996) påpeker imidlertid at det er forskjell på å bestemme seg for å innføre mapper og å overføre metoden til praksis. Det er for eksempel viktig at lærerne tenker gjennom hvorfor de ønsker å innføre mapper i opplæringen. Er det for å forbedre betingelsene for læring eller vurdering, eller kanskje begge deler? Refleksjoner rundt dette vil, ut fra en slik forståelse, være avgjørende for hvordan mapper innføres i det enkelte klasserom.

Black viser til amerikansk forskning som har kommet fram til at lærere ikke har vært forberedt på utfordringene innføring av mapper medfører. Først og fremst viser resultatene til utfordringene det innebærer å endre den tradisjonelle vurderingsformen til mappevurdering. Å fastsette standarder for hva som kan forventes av elevene og i tillegg koordinere vurderingen med karaktersetning er noen av utfordringene. Som oppgaven tidligere har vist til ble det i evalueringen av forsøket med mappevurdering

i Vermont påpekt at reliabiliteten av karaktersettingen var lav. Det vil si at det er relativt liten sannsynlighet for at to lærere vil vurdere en mappe likt. Koretz (i Black 1996) understreker på bakgrunn av disse utfordringene at det er viktig å gi lærerne grundig veiledning i hvordan å vurdere mappene så nøyaktig som mulig, samtidig som vurderingssystemet også må evalueres. Han konkluderer videre med at innføring av mapper er noe som kan ta lang tid å få til å fungere og at det kan synes som at forventningene er urealistisk store. For at innføring av mapper kan bli vellykket vil det være nødvendig med veiledning av lærere før innføringen skal iverksettes, i tillegg til oppfølging underveis (ibid). Dersom det er så mange utfordringer knyttet til innføring av mapper er spørsmålet om lærerrollen vil endres og på hvilken måte. Neste avsnitt tar for seg denne problemstillingen.

4.1.3 En ny lærerrolle; leder og veileder

Et av de sentrale spørsmålene når det gjelder innføringen av mapper i opplæringen er lærerens rolle. Læreren har tradisjonelt blitt sett på som lederen og organisatoren over elevene og arbeidsoppgavene i klasserommet. Mye av undervisningen har vært gjennomført som en tradisjonell kateterundervisning hvor læreren har undervist, mens elevene har tatt til seg informasjonen i større og mindre grad. Dette er noe som ble påpekt i forrige kapittel gjennom overføringsmetaforen (jfr. Säljö 2001). Med mapper i opplæringen vil lærerrollen, som vi skal se, på mange måter endres.

I følge Madsen (2004) er det viktig at læreren fortsatt fungerer som en overordnet utøver av styring av rammer og mål ved en innføring av mapper i undervisningen. Elevene er, i følge dette synet, derimot med på å tydeliggjøre mål og rammer for seg selv med hjelp av lærerens veiledning. En definert lærerrolle kan være nødvendig for å balansere rollen som både en leder og en veileder. Når elevene tildeles mer ansvar og frihet, kan lærerens rolle i større grad være som en veileder. Blir da læreren mer en ressurs det er opp til den enkelte å bruke? Kan det kreves av elever i ungdomsskolealder at de skal kunne strukturere, planlegge og motivere egen skolehverdag? Med en differensiert elevgruppe kan enkelte elever kanskje kreve mer

oppfølging enn andre. Spørsmålet er om det går utover læringspotensialet for disse. Dersom det er opp til den enkelte elev å benytte seg av lærerressurser kan det være fare for at enkelte elevgrupper i større grad enn andre benytter seg av denne ressursen.

En av de mest essensielle funksjonene til det å være lærer er å kommunisere med elevene enten det gjelder faglige spørsmål eller elevenes behov for en samtale om personlige anliggender. Oppgaven har altså understreket at feedback og formativ vurdering er viktig for å lykkes med alle deler av opplæringen jfr. Black & William (1998). Sadler (1998) understreker at for å kunne lykkes med opplæringen må læreren være kompetent til å ivareta både eleven og innholdet. Det betyr at læreren må formidle kunnskap og ferdigheter på den ene siden og på den andre siden ta hensyn til elevenes behov. Dette er også hovedutfordringen i arbeidet med tilpasset opplæring. I denne prosessen vil det være nødvendig med en interaksjon mellom læreren, eleven og lærestoffet.

Feedback innebærer, i følge Sadler (1998), tre prosesser. For det første må læreren rette oppmerksomheten mot et arbeid. For det andre må arbeidet vurderes opp mot definerte mål eller referanserammer. Til slutt må læreren gi en tilbakemelding på resultatet. Det kan for eksempel være i form av karaktersetning eller verbal tilbakemelding. Denne prosessen representerer en prosedyre som er vanlig i de fleste undervisnings- og vurderingssituasjoner, inkludert vurdering av eget arbeid og vurdering gjort av medelever. Lærerne vil på grunn av tidspress ikke ha mulighet til å vurdere arbeidsprosessen i tilstrekkelig grad for hver enkelt elev. I så måte kan en spørre seg om kvaliteten på den formative vurderingen elevene mottar med mapper er tilstrekkelig? Med mapper i opplæringen er hensikten at elevene skal være aktive i vurderingen av eget og medelevers arbeid. I tillegg er hensikten med mapper at elevene skal lære å bli selvstendige og uavhengige. Dermed kan det gi mulighet til å frigjøre tid for læreren til å følge opp hver enkelt elev. I så fall kan det være et steg nærmere målet om en tilpasset opplæring. Så er spørsmålet da om lærerressursene i enda større grad tilfaller de svakeste elevene da disse elevene kanskje i større grad

strever i det selvstendige arbeidet. Blir da potensialet hos hver enkelt elev utnyttet?

Sadler understreker imidlertid at en kompetent lærer vil ha en rekke særegne kvaliteter i en vurderingssituasjon sammenlignet med elever. For det første har lærere en faglig tyngde og kunnskapsgrunnlag som elevene normalt ikke har. For det andre har lærere erfaring og holdninger til det å undervise, gi tilbakemelding og hjelpe elevene til å lære. Lærere har også oversikt og kunnskap over de kriterier og standarder som gjelder for en gitt vurderingssituasjon. Til slutt har lærere erfaring i å gi vurderinger av elevers prestasjoner fra fortiden (ibid). Ved å gi tilbakemelding på elevenes arbeid kan læreren både kartlegge elevenes nåværende nivå i tillegg til å lære å kjenne den enkelte elev. Dette innebærer også at de har kunnskap om hva de kan forvente av elevene. Sadler understreker i den sammenheng at vurdering gjort av medelever er hensiktsmessig, men at lærernes tilbakemelding i større grad er velbegrunnet. Ut fra denne forståelsen vil en definert lærerrolle være viktig å fastsette ved innføring av mapper. Selv om elevene gis mer ansvar, er det nødvendig at læreren fortsatt er synlig og setter krav og grenser til elevenes prestasjoner. Dermed vil lærerrollen fortsatt innebære å være en leder i klasserommet. Neste avsnitt fokuserer på hvordan mapper kan benyttes for å inkludere samtlige elever innenfor en klasse.

4.2 Mapper i opplæringen og inkludering

Dette avsnittet vil se nærmere på i hvilken grad mappe som lærings- og vurderingsform er tilpasset kriteriene for en inkluderende skole. Tilpasset opplæring er et overordnet prinsipp som gjelder all opplæring og kan gis innenfor rammen av ordinær undervisning eller som spesialundervisning. I følge Nordahl og Overland (2001) er spesialpedagogisk arbeid hele skolens ansvar og kvaliteten på dette arbeidet må derfor vurderes i forhold til den generelle opplæringen i skolen. Som det ble understreket tidligere i oppgaven innebærer en inkluderende skole at samtlige elever skal delta i skolens fellesskap. Med utgangspunkt i denne forståelsen må mapper i opplæringen drøftes i lys av disse kriteriene. Jeg vil derfor drøfte i hvilken grad

mapper i opplæringen inkluderer samtlige elever, både de faglig sterke og svake elevene. I denne sammenheng drøfter jeg i hvilken grad mapper i opplæringen kan redusere behovet for spesialundervisning utenfor klassens rammer. Avslutningsvis drøfter jeg mapper i lys av de 7 differensieringskategoriene til Dale & Wærness (2003).

4.2.1 Individuell tilpasning ved hjelp av mapper

En av forutsetningene for å oppnå læringsresultater er at innholdet i opplæringen oppleves som meningsfullt for den lærende. Dette må nødvendigvis også gjelde for arbeidet med mapper. Tilpassing av undervisningen til elevenes forutsetninger handler både om å tilpasse det faglige innholdet, arbeidsformene og vurderingen. Liten differensiering av undervisningen hvor elevene arbeider med det samme stoffet på samme tidspunkt med en produktvurdering gir grobunn for sosiale sammenligninger og kan, i følge Skaalvik & Skaalvik (1996), bidra til å fremme et konkurransepreget læringsmiljø. For at den enkelte elev skal oppleve at arbeidet med mappene er meningsfullt må rammene rundt mappearbeidet, i følge Ellmin og Ellmin (2005), være fleksible og differensierte. De påpeker videre at elevene er ulike og hva som føles meningsfullt for en elev ikke behøver å være det for resten av klassen. Utfordringene for læreren er i denne sammenheng blant annet å balansere de målene fagplanen setter og elevenes individuelle behov. Slik mange klasser er organisert med en lærer på 20-30 elever kan en slik tilpasning i seg selv være utfordrende. Skaalvik og Fossen (1995) fant for eksempel i en undersøkelse at mange lærere synes det er vanskelig å differensiere undervisningen fordi lærestoffet er viktig og alle elevene må lære alt. Bjørnsrud (1999) trekker også fram utfordringene mellom felles lærestoff og individuell tilpasning. Han hevder at dersom fagplanen vektlegger felles lærestoff i for stor grad, er det lett for at elevvurderingen kan bli styrende for den pedagogiske praksis. Ut fra en slik forståelse kan derfor sterke faglige krav kan være truende for å differensiere undervisningen ut fra lærernes perspektiv.

Å gi en formell vurdering av elevene er en sentral oppgave for lærerne i

ungdomsskolen. Fra elevenes perspektiv kan den formelle vurderingen også ha betydning for hva elevene er villige til å akseptere av tilpassing. Med det menes det at elevene selv også krever en undervisning som fokuserer på den formelle vurderingen med hensyn til innleveringer, prøver og karakterer (ibid). I denne sammenheng kan den forventede eksamen oppfattes som styrende for hvilket læringsstoff som elevene prioriterer.

En tilpasset vurdering krever en vurderingsform hvor lærerne gir individuell veiledning om hvordan elevene skal arbeide videre for å oppnå framgang i sin læring og utvikling (Bjørnsrud 1999). Skal vurderingen bidra til å styre elevenes attribusjon i retning av innsats og strategi, må den vise at elevene har framgang og at innsats nytter. Dersom dette kan oppnås, må kriteriet for vurderingen ha sitt utgangspunkt i individuelle mål som er tilpasset den enkelte elev. Mapper kan i så måte være en metode som styrker den individrelaterte vurderingen fordi den vektlegger vurdering underveis i prosessen. Samtidig må den formative vurderingen kombineres med en sluttvurdering og dermed vil den målrelaterte vurderingen vektlegges hos både elever og lærere. Dette er kanskje hovedutfordringen med mapper i praksis. Fordi elevene vurderes avslutningsvis etter prestasjonene og de produktene de leverer, er det fare for at elevenes personlige utvikling likevel kommer i skyggen for den målrelaterte vurderingen. Dette kan igjen betraktes som en hindring til mappepedagogikkens bidrag til en tilpasset opplæring.

4.2.2 Elevenes tilpasning til mappepedagogikken

I forrige kapittel ble mapper i opplæringen presentert som en lærings og vurderingsform som tar hensyn til det enkelte individs utvikling ut fra individuelle behov og forutsetninger. Men kan det være at metoden ikke passer for alle elever? Er det en selvfølge at valgfrihet og selvstendig arbeid er motivasjonsfremmende for samtlige elever? Er det sikkert at alle elever har forutsetninger for å utvikle metakognitive egenskaper som refleksjon og kritisk tenkning?

I forrige avsnitt ble det understreket at det er viktig for kvaliteten av opplæringen at

lærerne vektlegger feedback i sin relasjon til elevenes læring. Sadler (1998) påpeker imidlertid at det også er viktig å sette fokus på elevene som mottakere av denne feedbacken. Det kan ikke tas for gitt at elevene vet hva de skal bruke feedbacken til. Han understreker at elevene trenger å få opplæring i hvordan å tolke feedbacken de får, forstå sammenhengen mellom arbeidet de har gjort og tilbakemeldingen, og til slutt forbedre fremtidig arbeid. Dette er strengt tatt en generell forståelse av det å gi elevene tilbakemelding og gjelder ikke spesifikt for mappepedagogikken. Likevel sier det noe om behovet for en synlig lærer som veileder og tar ansvar for elevenes framgang. For å dra parallell til norsk forskning så viste evalueringen av Reform 97 at lærerne støtter, inkluderer og skaper trygge rammer for elevenes læring. Det som imidlertid ble betraktet som kritikkverdig, var at lærerne ofte kvier seg for å stille faglige krav til elevene, særlig på ungdomstrinnet. Haug (2003) viser til at mange lærere inntar en tilbaketrukket, positiv og lite intervenserende rolle og knytter rollen til ettergivenhet. I følge Haug tyder evalueringen av L97 på at deler av virksomheten i skolen er overlatt til elevene selv og til deres initiativ og interesse. Denne oppfatningen er viktig å overveie også med innføringen av mapper. Elevene trenger også med mapper rammer og veiledning av læreren. Uten dette kan elevenes arbeid være lite målrettet.

Klenowski (2002) hevder at elever ikke vil være i stand til å bruke kognitive og metakognitive strategier uten at de er lært. Elevene må, i følge dette synet, læres opp i å forstå betydningen av kritisk selvvurdering, dialog og refleksjon i opplæringen. I tillegg understreker Klenowski at elevene må læres opp til å bruke disse strategiene i skolearbeidet. Innenfor en inkluderende skole vil det være elever som ikke lykkes i å nå kravene og målene som forventes av skole og læreplaner. Når Klenowski understreker betydningen av at elevene må lære å forstå og bruke metakognitive strategier kan det være at noen elever ikke har evne eller interesse til å tilegne seg denne kunnskapen. Hvordan vil det gå med disse elevene i møte med en lærings og vurderingsform som gir elevene et stort ansvar for egen læring og utvikling?

Motivasjonsteoriene understreket (jfr. blant annet Deci & Ryan og Dweck) at deler av

opplæringen er avhengig av ytre motiver fordi alt lærestoffet ikke er interessant for samtlige elever, selv om det i følge læreplanen er viktig. Denne balansen mellom å vekke elevenes interesse for lærestoffet, samtidig som at elevene i utgangspunktet ikke er motiverte, er en av utfordringene som gjelder for alle undervisningssituasjoner. Faren med stor grad av selvstendig arbeid kan være at læreren mister oversikten over hva elevene driver med og noen elever kan da holde på med helt andre ting enn skolefag. En fare med all opplæring og særlig i sammenheng med motivasjon er at noen individer ikke bare er umotivert for enkelte temaer eller fag, men kan også være umotivert for læring generelt. Er mappepedagogikk, med vekt på frihet og aktive og selvstendige elever løsningen på denne problematikken?

Avslutningsvis vil jeg stille spørsmål til om mapper i opplæringen representerer et bidrag til en tilpasset opplæring? Kan den ikke like godt betraktes som en arbeidsform tilpasset en type elevgruppe? I såfall vil mapper ikke være en lærings- og vurderingsform som bidrar til en tilpasset opplæring for alle, men som kan være en måte å optimalisere opplæringen for enkelte elevgrupper. I lys av oppgavens resonneringer kan en slik elevgruppe bestå av elever som er indre motivert for læring. I tillegg kan sterke elever med god metakognisjon og gode læringsstrategier komme godt ut av denne læringsformen. For de svakeste elevene kan mapper, derimot, være en utfordrende arbeidsform. I neste avsnitt drøftes denne problemstillingen. Egner mapper seg for å gi en opplæring tilpasset elever med behov for spesialundervisning?

4.2.3 Inkludering av elever med behov for spesialundervisning; mapper en hensiktsmessig tilnærming?

I arbeidet med en inkluderende skole er en sentral utfordring knyttet til elever som, etter tilråding fra PPT, har behov for spesialundervisning. Det er ulike måter å gjennomføre spesialundervisning på. I mange av tilfellene blir eleven trukket ut av klassen for å ta tak i læringshindringen og prøve å ta tak i eller forbedre denne. Undervisning i mindre gruppe er en annen tilnærming til denne elevgruppen. Det

brukes mye ressurser på spesialundervisning, men samtidig har forskning vist at det ikke alltid er mulig å dokumentere resultater av denne innsatsen (UFD 2003:16). Nordahl & Overland (2001) påpeker at mye bruk av spesialundervisning kan være et uttrykk for at den ordinære opplæringen ikke er godt nok tilpasset alle elevene. Forskning i den videregående skole konkluderer også med at opplæring i vanlig klasse fungerer bedre for elever som får spesialundervisning enn alternativene (Haug 2004). Haug viser til at når særskilt tilrettelagt opplæring er gitt innenfor klassens ramme i videregående skole synes sjansen større for at elevene oppnår generell studie- eller yrkeskompetanse, enn når eleven har hatt slik opplæring i egne spesialklasser. Dersom det er slik at det er en sammenheng mellom skolens evne til å tilpasse opplæringen og bruken av spesialundervisning vil det være viktig å vurdere i hvilken grad skolen er i stand til å gi en tilpasset opplæring innenfor klassens rammer.

En forbedret tilpasset opplæring kan altså være med på å redusere behovet for spesialundervisning. Spørsmålet i denne sammenheng er om mapper er løsningen. Forsøket med mapper på Grønnåsen skole vurderte nettopp om mappepedagogikken egner seg som læringsform for de svakeste elevene. Lærerne som var involverte i forsøket erfarte at de klarte bedre enn før å integrere elever med lærevansker (Dysthe m.fl. 1996). De hevdet videre at de fikk utnyttet de ekstra lærerressursene enkelte elever får tildelt i klassen. I tillegg fikk de faglig svake elevene dra nytte av medelevenes kompetanse.

Samtidig rapporterte lærerne på Grønnåsen skole at det fortsatt var noen elever de ikke fikk nådd. Dette mente lærerne var fordi noen elever hadde så store problemer at det stengte for læring generelt. Disse erfaringene kan peke i retning av at tilpasset opplæring for de fleste elever er mulig med mapper i undervisningen, men at arbeidsformen ikke klarer å inkludere de aller svakeste. Forsøket er imidlertid så lite at det ikke er mulig å gi noen konklusjoner utover disse refleksjonene. Imidlertid underbygger det utfordringene Klenowski (2002) viste til angående elevenes nødvendige forståelse av metakognitiv bevissthet (i avsnitt 4.2.2). Dersom elever ikke

har lært og forstått metakognitive strategier, vil arbeidet med mapper, uansett om oppgavene er tilpasset den enkelte, føles meningsløse og for vanskelig.

I neste avsnitt drøfter jeg mappepedagoikken i lys av et systemperspektiv. Ved hjelp av de syv differensieringskategoriene til Dale & Wærness (2003) vil mapper i opplæringen drøftes. Kan mappepedagogikken være en systemrettet tilnærming i møte med en heterogen elevgruppe?

4.2.4 Mappepedagogikken i lys av differensieringskategoriene

I det følgende avsnittet vil problemstillingen besvares i lys av de sju differensieringskategoriene som ble presentert i kapittel 2 om tilpasset opplæring. Prosjektet ble gjennomført på videregående opplæring, men vil her bli betraktet som kategorier som er representativ også for ungdomsskoleopplæringen. En av hensiktene med Differensieringsprosjektet var å utvikle en forståelse for og bruk av virkemidler som medfører praktisering av tilpasset opplæring (Dale & Wærness 2003). Tilpasset opplæring ble knyttet til opplæringens hensikt; *Formålet med opplæringen er helhetlig kompetanse innforlivet i eleven, lærlingen og lære kandidatene som deres dannelse. Tilpasning anses bare som virkemiddel i målrealiseringen* (Dale & Wærness 2003: 36). Helhetlig kompetanse oppnås, ut fra deres forståelse, via forskjellige arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Dale & Wærness sitt perspektiv understreker videre betydningen av en differensiert opplæring og retter blikket mot opplæringens forutsetninger og lærestedets evner til å skape forskjeller uavhengig av om elevene er like eller ulike. Med utgangspunkt i denne forståelsen skiller Dale og Wærness mellom differensiering og tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring mener de er å tilpasse undervisningen ut fra den enkelte elevs behov, mens differensiering dreier seg om å utnytte de ressursene lærestedet har tilgjengelig for å mestre forskjellige arbeidsmetoder.

Hver av de 7 differensieringskategoriene vil drøftes i lys av mappepedagogikken og det oppgaven har belyst så langt. Disse kategoriene representerer en *funksjonell differensiering* av et opplæringsforløp. I det legger Dale & Wærness (2003) at

ansvarsbasert læring og elevmedvirkning ikke er en egen kategori i forløpet, men en dimensjon innenfor hver av kategoriene. De sju kategoriene kan godt betraktes som mer praktiske faser i arbeidet med tilpasning av opplæringen til alle elevers evner og behov. Kategoriene viser hvordan alle deler av opplæringen må differensieres i møte med elevene i en klasse. Dersom skolen har et bevisst forhold til de sju kategoriene vil det i følge Dale & Wærness være enklere å sikre at hver enkelt elev opplever differensiering innenfor ulike områder i opplæringen. Her spør jeg om mappepedagogikken har de egenskapene som skal til for å differensiere opplæringen for *alle* innenfor *hver* av kategoriene?

1. Elevenes evner og læreforutsetninger.

Utgangspunktet for denne kategorien er, i følge Dale & Wærness (2003), en forståelse av at læringspotensialet kan forandres og evner utvikles gjennom læringsprosesser. Skolen må ta hensyn til elevenes individuelle læringspotensial for at elevene skal få en god opplæring. For å lykkes med å utvikle velegnede differensieringstiltak understreker Dale & Wærness at kartlegging av elevenes nivå i de ulike fag kan være hensiktsmessig. Videre understreker de at ved å samarbeide om overgangen fra ungdomsskolen til videregående kan det bidra til at kvaliteten av differensieringen på videregående også kan bli bedre. Med utgangspunkt i denne oppgavens fremstilling av mappepedagogikk er det mulig å vurdere bruk av mapper i lys av evner og læreforutsetninger. Mappene kan for det første brukes som dokumentasjon på elevenes nivå og læringsforutsetninger i de ulike fagene. Dette er verdifull informasjon som lærerne kan benytte i planleggingen av undervisningen. I tillegg kan mappene være med på å gjøre overgangen både fra barneskolen til ungdomsskolen og fra ungdomsskolen til videregående lettere. Dersom mappene kan være med i overgangen til et nytt skoleslag kan lærerne bruke informasjonen til å kartlegge elevenes nåværende nivå og tilpasse undervisningen til den enkelte allerede ved skolestart. Videre kan mappene brukes for å få et bredt inntrykk av elevenes sterke og svake sider og gjerne også dokumentere elevens utvikling gjennom et skoleår. Dette er kunnskap som både kan komme eleven, læreren og foreldrene til

nytte. Som oppgaven har vist kan for eksempel rammefaktoren tid begrense lærernes tilgang til å benytte seg av informasjonen som befinner seg i mappene. Tid er imidlertid en faktor som begrenser all tilrettelegging av undervisning.

2. Læreplanmål og arbeidsplaner.

Dale & Wærness (2003) understreker, gjennom denne kategorien, betydningen av at også elevene foretar læreplananalyser. Det betyr at elevene skal ha en så god forståelse av læreplanen at de kan delta i arbeidet med å sette opp egne arbeidsplaner. Denne forståelsen kan videre gjøre elevene i stand til få bedre oversikt over hva de skal lære i løpet av en periode og bidra til å bevisstgjøre elevene i valget av fordypning eller oppgaver. Eksempler på tiltak er, i følge Dale & Wærness, utarbeidelser av årsplaner hvor elevene kan velge forskjellige kategorier av oppgaver. En annen måte er elevstyrte arbeidsplaner. En slik selvstendig deltakelse og krav til læreplanforståelse vil naturlig nok være mest egnet for elever på videregående. Ungdomsskoleelever kan kanskje i samarbeid med lærerne inkluderes i denne prosessen. I arbeidet med mapper er en hensikt at elevene skal gis en viss grad av frihet til å tilpasse læreplanmålene til egen læringsprosess. Den formative, individrettede vurderingen vektlegges eksplisitt med mappepedagogikken. Likevel har oppgaven vist at den summative, formelle vurderingen representerer en motsetning til den formative. Har derimot elevene større forståelse av målene i læreplanen underveis i læringsprosessen kan det være en viss sannsynlighet for at elevene i større grad ser sammenhengen mellom egen utvikling og den formelle vurderingen. Dette kan imidlertid bare skje dersom elevene allerede tidlig i fasen får mulighet til å analysere og tilpasse de overordnede læreplanmål til egne mål. Spørsmålet er også i denne sammenheng om i hvilken grad alle elever er i stand til å engasjere seg i denne prosessen. Tidligere i oppgaven refererte jeg til Illeris (2006) som påpeker at noen elever kan være umotiverte ikke bare for enkelte fag, men for læring generelt. For denne type elever kan krav om bevissthet av læreplanmål tilpasset egne forutsetninger være urealistiske. Likevel kan mapper i lys av Dale & Wærness sin fremstilling egne seg som for å tilpasse læreplaninnholdet til individuell

læring og utvikling.

3. Nivå og tempo.

Arbeidet med differensiering kan, som oppgaven har belyst, være knyttet til forskjellige nivåer, tempo og ulike oppgavetyper. Med utgangspunkt i utarbeidelsen av arbeidsplaner vektlegger Dale & Wærness (2003) oppgavenivå og tid.

Deltakerperspektivet er viktig også i denne kategorien. Ved at elevene har mulighet til å involveres i å utforme planene, kan de, i følge Dale & Wærness, bli bedre til å se sammenhengen mellom mål, plan, oppgavenivå og tid. I tillegg kan de utvikle realistiske forventninger og kan selv oppdage hvordan de lærer og hvordan effektiviteten kan bedres (ibid). Oppgavene bør, i følge Dale & Wærness, variere i størrelse og vanskelighetsgrad og elevene kan selv velge oppgave og planlegge tiden for å løse den. Nivådifferensiering mener de kan gjennomføres ved at elevene deles inn i ulike grupper og hvor elevene selv velger hvilken gruppe de vil gå i. Dette valget skal baseres på at eleven skal aktivt arbeide med læreplanmålene i eget tempo og velge oppgaver ut fra egen vurdering. Det understrekes imidlertid at det er mulig å differensiere i nivå uten å velge en fastlagt gruppe.

En annen måte å differensiere på er ved at elevene arbeider innenfor det samme temaområdet i samme tempo men at de selv kan velge oppgavetype og nivå (ibid). Med en læringsform som mapper kan disse kriteriene være mulige å imøtekomme. Likevel spør jeg i denne sammenheng også om ikke det er for mye forlangt å forvente at elevene selv skal regulere og planlegge progresjonen gjennom en arbeidsoppgave. Valg av oppgavenivå kan være hensiktsmessig for at elevene kan finne oppgaver de både har mulighet til å mestre og som de er motiverte for. Dette må imidlertid gjennomføres i samråd med lærer på ungdomsskolenivå. Som målteorien belyste kan det være en fare for at elever som er prestasjonsorienterte velger oppgaver som de er sikker på at de vil lykkes med. For disse elevene kan lite utfordrende oppgaver

begrense mulighetene for å utnytte sitt potensial.

På grunn av differensiering både av nivå og tempo i undervisningen kan det stilles spørsmål til lærernes arbeidskapasitet. Å tilpasse, inkludere elevene og tilrettelegge for ulike oppgaver i undervisningen vil utvilsomt være tidkrevende. Resultatene fra evalueringen av mappepedagogikk i Vermont viste til lærernes bekymring over hvor tidkrevende tilretteleggingen av oppgaver var. I tillegg ble det uttrykt bekymring over utfordringene knyttet til den formelle vurderingen. Dersom differensiering av oppgavenivå er hensikten, vil det innebære enorme utfordringer knyttet til å kunne gi en rettferdig formell vurdering.

4. Organisering av skoledagen.

Den fjerde differensieringskategorien tar for seg organisering av skoledagen. Det viktigste med organisering av skoledagen er at alle elevene får et læringsutbytte. Her knyttes alle valgene som gjelder tidsbruk, forholdet mellom selvstudium og undervisning, gruppering av elever og timeplantekniske avveininger, som for eksempel om to fag skal slås sammen eller om elevene skal arbeide kun med bare ett fag en hel dag (Dale & Wærness 2003). For at alle skal få en differensiert opplæring kan det innebære at ulike arbeidsmåter og ulikt timeantall blir brukt på det enkelte fag i løpet av en uke. Dette kan, i følge Dale & Wærness, gi større rom for å jobbe tverrfaglig og åpne for flere kreative metoder. Med mapper i opplæringen gis det stor fleksibilitet både for lærerne i planleggingen av undervisningen og for elevene i å delta i denne planleggingen. Dersom skolens personale har deltatt i tilpasningen av mappepedagogikken til deres skole, er det mulig å tilrettelegge for samarbeid og fleksibilitet mellom klasser og lærere allerede på planleggingsstadiet. Mapper i opplæringen gir videre rom for mye selvstendig arbeid og derfor bør det være mulig differensiere både timeplanteknisk, tidsmessig og undervisningmessig. Innenfor denne kategorien vil det, uansett undervisningsmetode, være viktig å klare å holde en struktur som gir elevene forutsigbarhet og hvor lærerne har oversikt over elevene gjennom skoledagen.

5. Læringsarenaer og læringsmidler.

I tillegg til en vektlegging av organisering av lærestedet, understreker Dale & Wærness (2003) at skolen også må differensiere innenfor de fysiske forutsetningene, det vil si læringsarenaene og læremidlene. Læremidler omfatter blant annet lærebøker tilpasset bestemte læringsmål, hefter og andre tekster, romaner, internett, film og musikk. Læringsarenaene bestemmer, derimot, hvor arbeidsplanene kan bli arbeidet med. For å nå målet om differensiering er det i følge Dale & Wærness viktig at opplæringen systematisk tar i bruk ulike læringsarenaer. Klasserom, bibliotek, språklab, bedrift, museum, park og studieverksted er eksempler på ulike læringsarenaer. I tillegg kan PC og Internett betraktes både som læremidler og læringsarenaer (ibid). Dale & Wærness understreker at det er arenaene og læremidlene som knytter kategoriene læreplanmål og arbeidsplaner, oppgaver og tempo og organisering av skoledagen sammen. Ut fra denne kategorien må mapper i opplæringen kunne inkludere ulike læremidler og læringsarenaer. Som Dysthe (2002) understreket kan læringsmappene inneholde ulike typer arbeid. Elevene skal kunne arbeide med lærestoffet med en viss grad av frihet. Det vil, ut fra min tolkning, innebære frihet i bruk av ulike læringsmidler. Tilrettelegging av læringsarenaene vil være en oppgave for læreren og vil naturlig også inkludere arbeidet med mapper.

6. Arbeidsmåter og arbeidsmetoder.

Kategori 6 tar utgangspunkt i læreplanene for fagene som vektlegger at elevene skal være aktive, handlende og selvstendige. Arbeidsmåtene og metodene skal først og fremst sikre et godt læringsutbytte og målet er at elevene tar i bruk arbeidsmåter som er tilpasset arbeidsoppgavene (Dale & Wærness 2003). Arbeidsmetodene og arbeidsmåtene skal sikre et godt læringsutbytte og variasjon er ikke et mål i seg selv. Først og fremst er det ønskelig med en balanse mellom elevenes selvstendige arbeidsmetoder og lærerstyrt undervisning (ibid). Dale & Wærness påpeker at ved oppstarten av et nytt læringsarbeid kan det være hensiktsmessig at læreren er aktiv og kanskje også at læreren presenterer lærestoffet for elevene. I andre sammenhenger kan det imidlertid være mer hensiktsmessig at elevene utvikler problemløsningsevne

og kreativitet ved å ta utgangspunkt i et problem eller oppgave. Problembasert læring er eksempel på en arbeidsform som gir elevene utfordringer de selv må løse.

Dale & Wærness understreker at det først og fremst er differensiering i arbeidsmåte og arbeidsmetode som skaper muligheter for å utvikle elevenes helhetlige kompetanse. IKT kan for eksempel brukes for å øke mulighetene for å gjennomføre differensiering på nye og bedre måter. Det innebærer både at PC-en kan fungere som en kladdebok, studieteknisk verktøy og som forum for tilbakemeldinger mellom elever og lærere. Internett er en ressurs både for å innhente informasjon og kilder og kan bidra til å øke kommunikasjonen mellom elever og lærere. Barrett (2005) påpeker i tillegg at mapper egner seg elektronisk som lærings- og vurderingsmetode.

Dale & Wærness trekker også fram samarbeidslæring som et differensieringstiltak som kan være med på å gi en helhetlig kompetanse. Ved å veksle mellom individuelt arbeid og arbeid i grupper bidrar det til å realisere målet sosial kompetanse. Mapper i opplæringen gir mulighet for ulike arbeidsmåter og arbeidsmetoder. Arbeidet som blir lagt i mappen kan bestå av ulike typer dokumentasjon og kan være produsert både individuelt og i samarbeid med andre. Det som imidlertid er et interessant spørsmål er om mappene kan brukes som et redskap for å lettere tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Spørsmålet er om mappene skal fungere som en lagringsplass for det som produseres eller vise enkeltelevens personlige utvikling. I hvor stor grad læreren skal styre hvilke arbeidsmetoder som skal brukes kan være et spørsmål som kan være nødvendig å ta stilling til. Skal elevene ta utgangspunkt i en oppgave og så velge arbeidsmetoder selv for å løse oppgaven eller bør lærerne kontrollere arbeidsformene?

7. Vurdering.

Den siste kategorien som Dale & Wærness (2003) knytter differensiering til er vurdering. De mener vurdering er helt nødvendig for å utvikle en lærende organisasjon og hevder at gjennom vurdering kan elevenes læringsutbytte og opplæringen i skolen kontrolleres i forhold til om de er i tråd med målene og

prinsippene i læreplanverket. Samtidig understrekes det at vurderingen må danne grunnlag for veiledning og videre utvikling av elevene og lærestedet. Denne forståelsen er i tråd med generelle vurderingsteorier som oppgaven tidligere har vist til. Videre understreker Dale & Wærness betydningen av en vurderingsform som aktiverer elevenes egen forståelse av hvordan læring oppnås. Dette påpeker de ikke skjer ved å utelukkende fokusere på elevenes sterke sider, men også sette krav til hva som forventes. For å lykkes med dette arbeidet hevder de derfor det er viktig med mye tilbakemelding fra læreren.

Dale & Wærness gir eksempler på ulike tiltak som fremmer differensiering innenfor kategorien vurdering. Et av tiltakene som foreslås er mappevurdering.

Mappevurdering anbefales både for å utvikle en sammenheng mellom vurdering uten karakterer og vurdering med karakterer og for å utvikle en sammenheng mellom underveisvurdering og en sluttvurdering. Med mappe i opplæringen ser Dale & Wærness for seg at elevene kan lære seg å sette opp egne mål, lage planer for å nå målene og vurdere eventuelle problemer med å nå dem. Denne kategorien understreker betydning av en vurdering som retter fokus fremover mot videre læring. Samtidig understrekes vurderingens betydning for å kvalitetssikre opplæringen. Kombinasjonen av en læringsmappe og en vurderingsmappe kan vel betraktes som en metode som ivaretar både elevens formative vurdering og opplæringens kontrollfunksjon.

De sju differensieringskategoriene gir en detaljert og praksisrettet fremstilling av hvordan en helhetlig opplæring kan oppnås. Enhver lærer vil sannsynligvis betrakte sin undervisning som differensiert innenfor hver kategori. Likevel kan de syv kategoriene være et bidrag for å bevisstgjøre skolens arbeid i å systematisk tilrettelegge for en opplæring som er tilpasset en differensiert elevgruppe. For å kunne differensiere innenfor hver av kategoriene trengs det ikke bare planlegging til, men også ressurser slik at elevene får tilgang til ulike læringsarenaer, læringsmidler, arbeidsmetoder og så videre. Ut fra en slik forståelse vil det kanskje være nødvendig med et nasjonalt satningsprosjekt på differensiering av opplæringen. Gjennomgående

for alle differensieringskategoriene er elevmedvirkning og deltakelse i egen læringsprosess. Hver enkelt av kategoriene passer på mange måter sammen med mapper i opplæringen. Kanskje er en bevissthet rundt differensieringskategoriene nødvendig også i arbeidet med mapper? En kombinasjon av mappepedagogikken og differensieringskategoriene kan isåfall være et bidrag til en tilpasset opplæring. Mappepedagogikken trenger i seg selv ikke innebære organisatoriske endringer av undervisningen, men med hjelp av en aktiv tilrettelegging av differensiering på bakgrunn av de sju kategoriene kan en helhetlig opplæring oppnås. Dermed kan mappepedagogikken benyttes i et målrettet arbeid for en tilpasset opplæring.

5. Avslutning

Oppgaven har belyst utfordringer og muligheter med mapper i gjennomføringen av tilpasset opplæring. I lys av problemstillingen har jeg i denne oppgaven forsøkt å samle forskning, teorier og litteratur på områdene tilpasset opplæring og mappepedagogikk.

Tilpasset opplæring er et overordnet mål som gjelder for all opplæring. Det andre kapittelet i oppgaven viste imidlertid at skolen ikke har klart å tilrettelegge for en differensiert opplæring hvor samtlige elever har mulighet til å utvikle sine potensialer. Den politiske oppfatningen av hva som er kunnskap og hvilke mål en kan forvente seg av elever på de ulike trinn kommer til uttrykk gjennom læreplaner og lovverk. Det oppgaven i den forbindelse har belyst er at utfordringen med å gjennomføre en tilpasset opplæring må sees i lys av den norske utdanningspolitiske historie som definerer en rekke mål for opplæringen som er felles for alle. Fellesskapsverdiene vil naturlig nok kreve mye oppmerksomhet fra lærerne på mer og mindre bekostning av de individuelle behovene. Dette er utfordringer som skolen står overfor i en inkluderende skole. I lys av denne forståelsen belyste oppgaven behovet for arbeidsformer som kan bidra til en opplæring som favner alle elevgrupper.

I kapittel 3 ble mapper introdusert. Dysthe (2002) sin komplekse mappemodell ble brukt for å illustrere hvordan mapper kan benyttes i opplæringen. Modellen viser hvordan mapper kan knytte undervisning og vurdering sammen gjennom kombinasjonen av en læringsmappe og en vurderingsmappe. Elevene skal, i lys av denne modellen, inkluderes i hele læringsprosessen. Det betyr at elevene skal være aktive både i å planlegge, iverksette og vurdere eget arbeid. Refleksjon er viktig både for å styrke elevenes metakognisjon og for å hjelpe elevene til å aktivt engasjere seg i videre læring. Med en slik vektlegging kan mapper i opplæringen sees i lys av en kognitiv læringsforståelse, med vekt på det konstruktivistiske perspektivet. Den kognitive læringsforståelsen kommer videre til uttrykk gjennom

mappepedagogikkens vektlegging av individets personlige utvikling, uavhengig av felles mål. Den sosiokulturelle forståelsen påvirker mappepedagogikken ved at elevene skal lære i fellesskap med andre og involvere seg i medelevenes læring. Dette innebærer både å dra nytte av hverandres kunnskap gjennom samarbeid, og vurdering av hverandres arbeid underveis i prosessen. Motivasjonsteoriene (aktørperspektivet, attribusjonsteori og målteori) understreker mappepedagogikkens styrker i forhold til å tilrettelegge for en opplæring som også tar hensyn til elevens interesse og indre motivasjon for læring.

Et av spørsmålene jeg stilte i innledningen var om mapper i opplæringen klarer å knytte undervisning og vurdering på en bedre måte enn tradisjonelle vurderingsmetoder. Kombinasjonen av den systematiske prosessorienterte arbeidsformen med vurdering underveis og en summativ vurderingsform av det endelige produktet viser at gapet mellom undervisning og vurdering kan reduseres. Særlig tydelig kan dette understrekes ved at elevenes involvering i vurderingsprosesser underveis kan gjøre det lettere å se sammenhengen mellom egne prestasjoner og den formelle vurdering som kommer til slutt.

Mapper ble, i lys av denne problematikken, drøftet i lys av sentrale vurderingsbegreper. Formative og summative vurderingsprosesser utmerker seg i denne sammenheng. Oppgaven konkluderer med at mapper egner seg i en formativ vurdering ved at elevene systematisk mottar tilbakemelding underveis i arbeidsprosessen. Vurderingsmappen kan bli brukt for summative formål. Det er ulike oppfatninger av hvordan formative og summative vurderingsprosesser kan kombineres og i hvilken grad mapper egner seg i en summativ vurdering. Kombinasjonen av læringsmappe og vurderingsmappe kan virke utfyllende, men ut fra et elevperspektiv, kan det være en risiko for at vurderingsmappa blir mest vektlagt. Et spørsmål i denne sammenheng er at siden vurderingsmappa er grunnlaget for karaktersetningen, vil da læringsmappa i like stor grad være vektlagt av elevene? Læringsmappa vektlegger prosessen, men det vil være en fare for at produktevalueringen gjennom vurderingsmappa blir elevenes målsetning.

Mappepedagogikken kan gjennomføres på ulike måter og benyttes i ulike fag. Oppgaven viste til forsøk med mapper gjort både i en norsk ungdomsskole og i delstaten Vermont. Erfaringer fra disse forsøkene viste at mapper i opplæringen kan være et positivt bidrag i undervisningen. Likevel opplevde mange lærere at mapper i opplæringen var tidkrevende og at dette kunne være en hindring for den individuelle oppfølgingen. I tillegg mente de amerikanske lærerne, på grunn av mangel på standardisering, at det var vanskelig å gi en rettferdig vurdering av mappene. Lærerne på Grønnåsen skole erfarte, imidlertid, at karaktersettingen av mappene var uproblematisk og begrunnet dette med den tette oppfølgingen underveis. Det ble også påpekt at mappepedagogikk har mange kvaliteter men at det ikke nødvendigvis er en metode som alle elever, lærere og skoler vil være fornøyd med.

I det siste kapittelet drøftet jeg innføring av mapper i et endringsperspektiv. Her konkluderte jeg med at det er større sjanser for å lykkes med mappepedagogikken dersom skolen innfører mapper på eget initiativ og at de involverte deltar i selve tilpasningen til sin skole. I tillegg vil det ta tid å venne seg til endringene både for elever og lærere. For lærerne innebærer mapper i opplæringen at alternative undervisningsstrategier vil benyttes og lærerrollen endres, mens for elevene innebærer læringsformen større grad aktiv deltakelse i egen læringsprosess. Utfordringen kan imidlertid være for enkelte elevgrupper at de ikke mestrer arbeidsformen (jfr. krav til refleksjon og aktiv bruk av læringsstrategier). Det betyr at det kanskje er fornuftig å prøve ut metoden i første omgang bare i enkelte fag. Dersom skolen opplever mapper som velfungerende kan innføringen utvides.

En av utfordringene lærerne står overfor i gjennomføringen av tilpasset opplæring er å balansere de generelle, felles læreplanmålene og de individuelle behovene hos elevene. Oppgaven har belyst utfordringene dette innebærer også med mappepedagogikk. Mappene gir læreren mulighet til å kartlegge og tilrettelegge for individuelle tilpasninger. En inkluderende skole må tilrettelegge for en opplæring hvor samtlige elever både deltar i fellesskapet og opplever individuell læring. Mapper i opplæringen må derfor klare å imøtekomme disse verdiene. Om det løser de

pedagogiske utfordringene som en lærer opplever som leder for en heterogen elevgruppe kan imidlertid fortsatt betviles. Så lenge opplæringen er organisert med en lærer fordelt på 15-30 elever vil det uansett være utfordrende å tilrettelegge for en opplæring tilpasset samtlige elever til enhver tid. Mappene kan imidlertid bidra til at læreren kan differensiere oppgavene, samtidig som rammefaktoren tid kan begrense denne ressursen.

Problemstillingen for oppgaven var: **mappe i ungdomsskoleopplæringen; et bidrag til en tilpasset opplæring?** Etter min mening kan mapper være et bidrag til en tilpasset opplæring. På grunn av informasjonen som befinner seg i mappene kan læreren kartlegge elevens nåværende nivå og ut fra denne forståelsen tilrettelegge for oppgaver som egner seg for den enkelte elev. Lærerne vil ha ulik oppfatning av hvordan en best kan gjennomføre en tilpasset opplæring. For lærere som opplever mapper som oversiktlig og meningsfullt i deres undervisning kan mapper helt sikkert bidra til å tilpasse opplæringen. For andre lærere, derimot, kan andre undervisningsmetoder fungere vel så bra.

Oppgaven har, med mappepedagogikk, vist til en ny og mer systemrettet forståelse av å tilrettelegge for en opplæring som favner alle. Dale & Wærness (2003) har en forståelse av at en helhetlig opplæring kan oppnås ved å systematisk differensiere undervisningen. Oppgaven har i den forbindelse vist til deres syv kategorier for differensiering. Ved å differensiere opplæringen innenfor hver av disse kategoriene kan en, i følge Dale & Wærness, legge til rette for gode betingelser for læring og nå målet om en helhetlig opplæring. Kapittelet drøftet kategoriene i lys av mapper i opplæringen. Differensieringskategoriene viser hvordan systematisk differensiering av undervisningen kan bidra til en kvalitetssikker opplæring. Ved hjelp av en kombinasjon av målrettet arbeid med mapper innenfor hver enkelt kategori kan en kanskje lykkes i det utfordrende arbeidet med tilpasset opplæring.

Avslutningsvis vil jeg påpeke behovet for videre undersøkelser av oppgavens problemstilling. En empirisk studie av mappepedagogikkens styrker og svakheter i arbeidet med tilpasset opplæring tror jeg kan klargjøre tema ytterligere.

Litteratur

- Ames, Carole (1992): Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 84, No. 3, 261-271.
- Arfwedson, Gerhard (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Forlaget Tanum-Norli A/S
- Bachmann, Kari & Peder Haug (2006): Forskning om tilpasset opplæring.
www.utdanningsdirektoratet .no
- Barrett, Helen C. (2005): White papir. Researching electronic and learner engagement.
<http://www.taskstream.com/reflect/whitepaper.pdf>
- Bjørndal, Bjarne og Sigmund Lieberg (1978): *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug. Oslo.
- Bjørnsrud, Halvor (1999): *Den inkluderende skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Black, Paul & Dylan William (1996): Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment? I: *British Educational Research Journal*, Vol. 22, Nr. 5.
- Black, Paul & Dylan William (1998): Assessment and classroom learning. I: *Assessment in Education*, Vol. 5, Nr. 1.
- Bråten, Ivar. (1998): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag. Gjøvik
- Dale, Erling Lars og Jarl Inge Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen – Rom for alle-blikk for den enkelte*. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Dale, Erling Lars, Jarl Inge Wærness, Yngve Lindvig (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. PDC Tangen a.s.
- deCharms, Richard (1976): *Enchancing motivation: change in classroom*. Irvington Publishers. New York.
- Deci, Edvard L og Richard M. Ryan (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. New York.
- Dokka, Hans Jørgen (1981): *Reformarbeid i norsk skole*. NKS-Forlaget. Oslo.
- Dweck, Carol. S. (1999): *Self theories. Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press. Philadelphia.
- Dysthe, Olga, Einar Størkersen, Hilde Foss, Grethe Haldorsen, Sissel Anderson (1996): *Rapport fra forsøk med mappevurdering i norsk ved Grønnåsen skole*. Eksamenssekretariatet. Oslo.
- Dysthe, Olga (red.)(2001): *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt forlag as. Oslo.

Dysthe, Olga (2002): Mapper som lærings- og vurderings reiskap. I: *Tema: Mappedvurdering*.

Uniped Nr 2002.

Ellmin, Roger & Birgitta Ellmin (2005): *Å arbeide med portfolio – teori, oppfatninger og praksis*. Forlaget fag og kultur. Oslo

Engelsen, Britt Ulstrup (1999): *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Ad Notam Gyldendal. Oslo

Haug, Peder (2003): Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for program for evaluering av Reform 97. www.forskningsradet.no

Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. Fredriksberg

Klenowski, Val (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment – Processes and Principles*. RoutledgeFalmer. London & New York

Klette, Kirsti (red). (2003): *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Pedagogisk forskningsinstitutt. Oslo.

Koretz, Daniel, Brian Stecher, Stephen Klein, Daniel McCaffrey (1994): The Vermont Portfolio Assessment Program: findings and implications. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13 (3) s.5-16. USA.

Koretz, Daniel (1998): Large-scale Portfolio Assessment in the US: Evidence pertaining to the quality of measurement. *Assessment in Education*, Vol. 5, Nr. 3, s: 309-333. USA.

L97 – *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

L06 – *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*.

Lysne, Anders (1999): *Karakterer og kompetanse: Stridstema i norsk skolehistorie*. AVA forlag. Oslo.

M87: *Mønsterplan for grunnskolen*

Madsen (2004): *Portfoliopædagogik*. Dafolo Forlag. Fredrikshavn.

Nordahl, Thomas & Terje Overland (2004): *Individuelle opplæringsplaner. Om tilpasset opplæring i en inkluderende skole, i samsvar med L97 og opplæringsloven*. Gyldendal Akademisk. Oslo.

NOU 2003: 16: *I første rekke*

Opplæringslova (1999)

Pervin, Lawrence A., Oliver P. John (2001): *Personality. Theory and research*. John Wiley & Sons. USA

-
- Pintrich, Paul R. & Dale H. Schunk (2002): *Motivation in education. Theory, research and applications.* Merrill Prentice Hall. USA.
- Sadler, D. Royce (1998): *Formative Assessment: revisiting the territory.* I: *Assessment in Education*, Vol. 5, Nr 1.
- Säljö, Roger (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv.* J.W. Cappelen forlag a.s, Oslo.
- Schön, Donald (1983): *The reflective practitioner.* Jossey-Bass. San Francisco.
- Scriven, Michael (1967): *The methodology of evaluation.* I Tyler, Ralph (red). *Perspectives of curricular evaluation.* Rand McNally. Chicago.
- Skaalvik, Einar M. & Ingrid Fossen (1995): *Tilpassing og differensiering. Idealer og realiteter i norsk grunnskole.* Tapir Forlag. Trondheim.
- Skaalvik, Einar M., & Sidsel Skaalvik (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø.* Tano A.S. Otta.
- St.meld.nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring.* Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 47 (1995-1996): *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem.* Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stoll, Louise (1999): *School culture: Black hole or fertile garden for school improvement? I: Prosser, Jon: School culture.* Paul Chapman. London.
- Taras, Maddalena (2005): *Assessment – summative and formative – some theoretical reflections.* I: *British Journal of educational studies.* Vol. 53, Nr. 4.
- Taube, Karin. (2000): *Mappevurdering – Undervisningsstrategi og vurderingredskap.* Tano Ashehoug, Otta.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1997): *Utdanningsreformene – Oversikt og analyse.* Didakta Norsk Forlag AS. Oslo.
- Tveit, Knut (2002): *Historisk forskningsmetode.* I Kleven, Thor Arnfinn (red). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Unipub forlag. Oslo.
- Weiner, Bernard (1980): *Human motivation.* Holt, Rinehart and Winston. New York.
- Wilkerson, Judy R. & William Steve Lang (2003): *Portfolios; the pied piper of teacher certification assessment: Legal and Psychometric issues.*
<http://epaa.asu.edu/epaa/v11n45/>
- Wittek, Line (2003): *Nye redskap for læring og vurdering – nye muligheter og nye begrensninger.* I: Dysthe, Olga & Knut Steinar Engelsen (red.). *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer.* Abstrakt forlag. Oslo

Wittek, Line (2004): *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Akademisk Forlag, Oslo

Ålvik, Trond (red.) (1993): *Skolebasert vurdering – en innføring*. Ad. Notam Gyldendal, Norge.