

Om stegark og læringsmål

Bjørnar Alseth og Mona Røsseland

Det er for tiden stort fokus på elevers læringsmål. LK06 oppfordrer til slikt fokus siden den beskriver innholdet i undervisningen i form av kompetansemål for hovedtrinnene. Noen lager konkrete mål og setter disse inn i nivåer i form av stegark eller målark. Vi har hørt om mange rektorer som ivrer svært for stegark og som i noen tilfeller pålegger alle lærerne sine å bruke dette i alle fag. Fra lærere får vi spørsmål om hvordan Multi ser på dette. Er stegark et nyttig verktøy? Viser forskning at dette hjelper?

For å ta det siste først: Jo, det er forskning som viser at stegark hjelper. Det er imidlertid veldig vanskelig å gjennomføre objektive eksperimenter som "beviser" at en undervisningsform eller et hjelpemiddel eller tiltak virker. Det man som regel gjør, er at man har en god ide som prøves ut i en eller noen få skoler. Entusiasmen er stor og det er mye oppmerksomhet rundt prosjektet. Det er de ivrigste lærerne og skolene som deltar. I sum betyr dette at praktisk talt alle eksperimenter slår fast at de nye ideene gir svært god gevinst. Dette gjelder altså uansett hva tiltaket går ut på fordi fremgangen skyldes i stor grad den iveren deltakerne i prosjektet viser. Noen viser til "suksess-skoler" som bruker stegark og som skårer høyt på alle mulige tester, både elevkompetanse og elevtilfredshet. Det er god grunn til å tro at slike suksesser vel så mye skyldes entusiasmen for prosjektet mer enn innholdet i prosjektet.

I Multi ser vi både positive og negative konsekvenser av bruk av stegark. Som de fleste verktøy kan det brukes med fornuft. Det som kan være gunstig er at:

- 1) lærerne får bedre oversikt over det elevene skal lære
- 2) de får bedre innsikt i hver enkelt elevs kompetanse.

Det er mange undersøkelser som slår fast at dette er av de viktigste måtene å forbedre undervisningen på. Derfor jobber vi mye med presisering og konkretisering av læreplanmål i Multi. Vi jobber også mye med elevvurdering, både muntlig (med forslag i Lærerenes bok til spørsmål lærerne kan stille) og skriftlig (med kapitteiprøver i slutten av hvert kapittel og halvårsprøver på nett).

Problemet med stegark er at ofte vil verken punkt 1 eller 2 oppfylles. Det skjer til punkt 1 der hvor de stegene som beskrives er mangelfulle. Da brukes en for enkel modell for elevenes faglige utvikling. Det er nemlig svært komplisert å sette opp en god modell for hva elevene skal lære, og det blir vanskeligere jo eldre elevene er. For eksempel legger de stegarkene vi har sett stor vekt på fakta og ferdigheter, mens de så å si ikke nevner mer overordnede kompetanser som evne til problemløsning og kommunikasjon. Grunnen til det er at det er lett å konkretisere fakta og ferdigheter, og det er lett å lage oppgaver for å teste dem. Disse stegarkene vil da kun dekke deler av læreplanen. I matematikk er det i tillegg slik at elevenes kompetanse IKKE utvikles i identiske trinn. De ulike elevene følger svært ulike utviklingsveier. I en klasse vil det dermed kunne være svært få som utvikler kompetanse i den rekkefølgen som stegarkene foreskriver. Ved å knytte undervisningen svært tett til stegark vil en dermed kunne oppnå at undervisningen ikke er tilpasset de enkelte elevenes utvikling. Altså det motsatte av hva stegarkene skal lede til.

Utfordringen til punkt 2 angår det å teste elevene på måter som presist angir deres kompetanse. Dette er antakeligvis enda vanskeligere enn utfordringen til punkt 1 over. For det første er det vanskelig å lage en prøve som dekker hele fagplanen og som tester alle målene elevene skal arbeide mot. For det andre er det mange faktorer som avgjør om en elev svarer riktig på en oppgave. Det betyr at selv om en elev svarer riktig, så kan eleven ha

misoppfatninger og mangelfulle begreper. Og motsatt, selv om en elev svarer galt, kan det skyldes slurv eller ørsmå mangler, ikke nødvendigvis at eleven mangler betydelig kompetanse. Som regel fører bruk av stegark til at lærerne legger større vekt på skriftlige, formelle vurderinger og mindre vekt på uformell vurdering, slik som skjer når læreren går rundt i klasserommet og snakker med elevene. Vi tror det er uheldig fordi den uformelle vil ofte være en vel så riktig vurdering av eleven som den formelle. På en skole blir elevene testet gjennom intervjuer. Intervjuene skjer så hyppig at andre faglærere av og til må teste elevene i matematikk for å klare å gjennomføre intervjuene etter planen. Det reiser naturligvis spørsmål om hva denne læreren makter å få ut av et slikt intervju når han ikke kjenner elevenes matematikkompetanse fra før. Og videre spørsmål om hvordan dette formidles videre til matematikklæreren.

Det har vært en stor studie i Stockholm som viste at elevene lærte mest av å være samlet i klasser, ikke spredd på ulike grupper. Dette er tilsvarende situasjonen i de landene som skårer høyt på de internasjonale studiene, som TIMSS og PISA. Fordelen med den tradisjonelle klasseorganiseringen er at elevene kan lære av hverandre og at læreren får bedre anledning til å fungere som faglig leder, igangsetter og inspirator. Evalueringen av R97 viste at et av de tydeligste kjennetegnene på den norske skolen var svak faglighet. Det er grunn til å tro at fagene blir enda mindre til stede i en undervisning med stegark viss det faglige ansvaret legges over på elevene. Læreren blir mer en organisator av prøver og arbeidsark og får brukt mindre tid til å undervise. Det er vår overbevisning at en ikke kan organisere seg vekk fra utfordringene knyttet til tilpasset undervisning, selv om enkelte rektorer kan synes å tro det. Tilpasset undervisning er noe som skjer i møtet mellom lærer, elev og fagstoff, uavhengig av hvordan møtet er organisert.

En stor klasseromsstudie på universitetet i Oslo på ungdomstrinnet, kalt PISA +, viser at stegarkundervisning får katastrofale konsekvenser for en stor del av elevene i de klassene som deltar i studien. Og det gjelder særlig de svakeste elevene og guttene. Det er flere grunner til problemene. For det første bruker enkelte elever den friheten som stegarkundervisningen gir dem på lite produktive måter, som for eksempel at hvis de setter seg mål for en 2-ukersperiode, så arbeider de kun de siste to dagene med oppgavene som er knyttet til de målene. For det andre velger noen av elevene enklere mål enn det de reelt kunne ha gått løs på, fordi de på den måten får mindre lekser. For det tredje havner mange elever på feil nivå. Det gjelder både når elevene velger selv (for eksempel mener mange gutter at de kan et fagstoff lenge før de faktisk gjør det, mens jentene sier de ikke kan et fagstoff de faktisk behersker godt), og det gjelder der hvor plasseringen på nivå skjer på grunnlag av tester (problemene med det er beskrevet ovenfor). For det fjerde sliter elevene med å få hjelp. Siden de arbeider med faget når det passer dem, kan det godt være engelsklæreren som er tilstede når de trenger hjelp.

Så altså: Hvis stegarkene brukes til å gi lærerne bedre innsikt i læringsmål er dette bra, så lenge målene er omfattende og i tråd med læreplanen, og ikke kortfattede og forenklete, slik de ofte er når de skal fungere som mål som skal kunne testes på skriftlige prøver. Det er videre ikke bra hvis målene plasseres i nivåer som man forventer at elevene skal følge. Derimot er det bra hvis lærerne får økt innsikt i elevenes kompetanse. Dette krever mange former for vurdering, skriftlig og muntlig, individuelt og i grupper, av ferdigheter og problemløsning osv. En slik omfattende vurdering må inngå i undervisningen, ikke erstatte den. "Grisen blir ikke tykkere av å veie den ofte", som det heter. Et tredje punkt angår hva lærerne gjør med testene. Hvis de sorterer elevene i grupper som sendes i "rød, blå eller grønn løype", kan stegarkene gjøre mer skade enn nytte. I tråd med uttalelsene fra professor Peder Haug, som har sett på det meste som har vært gjort innen tilpasset opplæring her til lands, er det ingen grunn til å tro at det å bryte opp klassefelleskapet og la hver enkelt elev holde på med sitt, automatisk gir tilpasset opplæring. I Multi tror vi at lærerne er bedre i stand til å gi elevene de riktige utfordringene innenfor rammene av et godt læringsfelleskap. Da har læreren anledning til

- å gi felles innledninger til nytt fagstoff hvor elevenes tidligere erfaringer hentes fram og fagstoffet knyttes til livet utenfor skolen
- å gi grundige forklaringer, som eventuelt utdypes ut fra elevenes respons
- å la elevene utveksle erfaringer
- å oppsummere aktiviteter og dermed trekke fram og belyse de vesentlige matematiske poengene i det elevene har gjort.

Alt dette er vanskelig eller umulig hvis elevene arbeider hver for seg eller i separate smågrupper.