

Anja Pietzuch
Høgskolen i Østfold

DOI: <https://doi.org/10.58215/ella.57>

Dynamisk kartlegging i fremmedspråksundervisningen – en sosiokulturell tilnærming til underveisvurdering av muntlige språkferdigheter

Sammendrag

Dette bidraget søker å tilby teoretiske refleksjoner om hvordan *dynamisk kartlegging*, en sosiokulturell tilnærming til språkundervisning, kan fungere som en bro mellom læreplankrav og vurderingspraksis i fremmedspråksklasserommet. Denne tilnærmingen presenteres med utgangspunkt i noen sentrale utviklinger innen norsk utdanningspolitikk de siste årene: Bidraget undersøker først hvordan prinsippene for vurdering for læring, slik de ble promotert i den nasjonale satsningen «Vurdering for læring», har blitt implementert i fremmedspråksundervisningen i norsk grunnsopplæring. Rapporter og studier fra pedagogisk og didaktisk forskning siden 2006 blir gjennomgått. I tillegg analyseres data fra en intervjustudie med fire tysklærere ved norske ungdoms- og videregående skoler, som gir innsikt i deres oppfatninger av i hvilken grad satsningen på underveisvurdering har fungert etter hensikten og hvilke betingelser som må oppfylles for at den kunne karakteriseres som vellykket. Studien viser at vurdering for læring er et viktig tema i skolene, men at lærerne kan oppleve utfordringer knyttet til varierende tolkninger av læreplan og lovverk, kombinert med klasserommets rammebetingelser. Lærerne uttrykker også et behov for systematiske, formative vurderingsstrategier, særlig med hensyn til muntlige ferdigheter. *Dynamisk kartlegging* kan representere en tilnærming som møter lærernes behov.

Nøkkelord: sosiokulturell teori, dynamisk kartlegging, vurdering for læring, muntlige ferdigheter

Dynamic assessment in the foreign language classroom – a sociocultural approach to formative assessment of oral language skills

Abstract

This article offers theoretical reflections on how *dynamic assessment*, a sociocultural approach to language teaching, can bridge curriculum requirements and assessment practices in the foreign language classroom. This approach is presented against the background of some key developments in Norwegian education policy in recent years: The article first examines how the principles of assessment for learning, as promoted in the national initiative ‘Assessment for Learning’, have been implemented in foreign language teaching in Norwegian schools. Reports and studies from pedagogical and didactic research since 2006 are reviewed. In addition, data from an interview study with four German teachers at Norwegian lower and upper secondary schools is analysed, providing insight into their perceptions of the extent to which the initiative on ‘Assessment for learning’ has worked as intended and what conditions must be met for it to be characterised as successful. The study shows that assessment for learning is an important topic in schools, but that teachers may experience varying interpretations of the curriculum and legislation, combined with the overall conditions in the classroom, as challenging. Teachers also express a need for systematic, formative assessment strategies, particularly with regard to oral skills. *Dynamic assessment* may represent an approach that meets teachers' needs.

Keywords: sociocultural theory, dynamic assessment, assessment for learning, oral skills

Innledning

Fremmedspråklærere i grunnskolen møter komplekse krav og forventninger: De underviser i kommunikasjonsferdigheter, ordforråd og grammatikk, samt kulturkunnskap og interkulturell kompetanse. De står overfor digitaliseringens økende innflytelse, som – til tross for mange fordeler – gjør det stadig vanskeligere å vurdere skriftlige elevarbeider, noe som fører til at man begynner å legge mer vekt på muntlige ferdigheter i undervisningen (Dversnes, 2023). Samtidig har vi i de siste tjue år gått gjennom en prosess der klassiske, summative vurderingsformer i økende grad har blitt erstattet av formative vurderingssituasjoner: Både læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2023) og Opplæringsforskrifta (2024, §9-11)¹ krever at elevene kontinuerlig får støtte i sine læringsprosesser og at prestasjonene blir evaluert på en læringsfremmende måte. I praksis har vurderingen i stadig økende grad blitt «karakterfri» (Gillespie & Burner, 2019; Sandvik et al., 2024), som følge av en utvikling som begynte på slutten av 1990-tallet med forskningen til Black & Wiliam (1998a, 1998b). Deres analyser av summativ og formativ vurdering (hvor sistnevnte anses som betydelig mer effektiv) har hatt stor innflytelse på vår nåværende forståelse av undervisning og læring.

I denne artikkelen skal jeg se på hva som kjennetegner prinsippene for underveisvurdering (slik norske utdanningsmyndigheter ønsker at de skal implementeres i undervisningen) for deretter å undersøke hvordan norske lærere forholder seg til dem – og hva de opplever som utfordrende. I den sammenheng presenterer jeg resultater fra en intervjustudie som belyser hvordan erfarne tysklærere oppfatter kravene til underveisvurdering av kommunikative ferdigheter i sin undervisning. Artikkelen tar også for seg lærernes behov for nye tilnærminger til kartlegging, evaluering og vurdering av muntlige elevprestasjoner.

Basert på funnene i tidligere forskning og min egen studie vil jeg presentere en tilnærming for systematisk underveisvurdering av muntlige ferdigheter kalt *dynamisk kartlegging*. Denne metoden kan fungere som en bro mellom styringsdokumentene og undervisningspraksis. Til slutt vil jeg gi noen anbefalinger for hvordan metoden kan brukes i

¹ Opplæringsforskrifta (2024, §9).

fremmedspråksundervisningen i norsk skole, spesielt som et verktøy for nyutdannede lærere som ønsker å utvikle en formativ vurderingspraksis.

Bakgrunn

I likhet med andre skandinaviske land, har Norge en lang tradisjon for summativ vurdering i skolen. Elevenes prestasjoner har blitt målt og vurdert gjennom prøver og eksamener, og dokumentert i form av karakterer som resulterer i standpunktkarakterer på vitnemålet. Tradisjonelt har vurdering i opplæringen hatt tre funksjoner (Archer, 2017; Shepard, 2000): dokumentasjon/sertifisering av kunnskap (overfor foreldre, fremtidige arbeidsgivere og samfunnet), seleksjon/kvalifikasjon (høytpresterende elever gis flere muligheter på veien videre enn lavtpresterende elever), og tilpasset opplæring/ læringsstøtte (læreren bruker vurdering til å veilede og gjøre justeringer ved egen undervisning). De siste tjue årene har den tredje funksjonen – å bruke vurderingssituasjoner til å tilpasse undervisningen og gi målrettet, individuell støtte til elevene – blitt stadig viktigere i norsk skole (Hopfenbeck et al., 2015).

Summativ vurdering har som hovedoppgave å dokumentere elevenes læringsutbytte. Den gjennomføres når elevenes kunnskap eller kompetanse testes på slutten av et kapittel, et tema eller en periode, og resultatet av vurderingen påvirker ikke videre undervisning (Bøhn, 2020, s. 271). Norsk læreplanverk bruker begrepet «sluttvurdering». *Formativ vurdering*, derimot, har som mål å veilede og støtte elevene i hele læringsprosessen ved å tilpasse undervisningen på en målrettet måte (Black & Wiliam, 1998a, s. 7). Nyere definisjoner (Wiliam, 2018) legger vekt på at formativ vurdering ikke bare handler om læreren som veileder eleven. Det kan like gjerne være medelever som gir tilbakemeldinger, eller eleven selv:

An assessment functions formatively to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners or their peers to make decisions about the next steps in instruction which are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have made in the absence of that evidence. (Wiliam, 2018, s. 48)

Dette skjer ofte før slutten av en læringsenhet, da hjelpen blir gitt «underveis». Derfor bruker det norske læreplanverket også begrepet «underveisvurdering».

En avgjørende faktor for den økte vektleggingen av formativ vurdering i Norge på slutten av 2000-tallet var innflytelsen fra den britiske forskergruppen «Assessment reform group» (ARG). Basert på funnene av læringsforskerne Black & Wiliam (1998a, 1998b) om de mest effektive undervisningsmetodene, utviklet ARG ti prinsipper for «Vurdering for læring²» (Broadfoot et al., 2002). Disse grunntankene er i stor grad innarbeidet i de norske læreplanene LK06 og LK20 og førte til forskriftsfesting av formativ og summativ vurdering i Forskrift til Opplæringslova i 2009³. Her står det: «Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og lærelyst, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget.»⁴

Kjernen i formativ vurdering er ifølge Black & Wiliam (2009) at elevene skal få tilbakemeldinger om a) hvor de står i læringsprosessen, b) hvor de skal hen og c) hvordan de kan komme seg videre. Disse tre grunnleggende spørsmålene kan spores tilbake til de tidlige arbeidene om effektiv tilbakemelding, slik som Ramaprasad (1983). De forblir et sentralt tema i dagens forskning på formativ vurdering (se også Hattie & Timperley, 2007).

Samme tankegangen er konkretisert som «grunnprinsippene for læringsfremmende vurdering» i Opplæringsforskrifta (2024, §9-11) og i Utdanningsdirektoratets utdypende forklaring, spesielt i punktene b, c og d. Elevene skal:

- a) delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
- b) forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem (Hvor skal jeg hen?)
- c) få vite hva de mestrer (Hvor står jeg?)

² I engelskspråklig forskning skilles «Assessment for learning» (Vurdering for læring), som har en formativ funksjon, fra «Assessment of learning» (Vurdering av læring), som har en summativ funksjon. Norsk læreplanverk bruker som oftest begrepene «underveisvurdering» og «sluttvurdering», mens forskningslitteraturen ofte bruker «formativ vurdering» og «summativ vurdering». I dette bidraget bruker jeg formativ vurdering, vurdering for læring og underveisvurdering synonymt når jeg ikke refererer til begrepsbruk i styringsdokumentene.

³ Denne forståelsen av vurdering er også videreført i den nyeste versjonen av Opplæringsforskrifta (2024).

⁴ Det blir tydelig at funksjonene som tradisjonelt tilskrives vurderingen fortsatt er inkludert. Imidlertid kommer vurderingens formative funksjon først i Vurderingsforskrifta (2020).

- d) få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin (Hvordan kan jeg komme meg videre?)⁵

Kunnskapsdepartementet har lagt inn elevinvolvering som et viktig punkt (pkt. a) som også Black & Wiliam (2009) trekker frem som sentralt. Elevene skal være aktive i egen læringsprosess, reflektere og vurdere seg selv, men også medelevene, og dermed bli mer bevisst sin egen fremgang. Evnen til metakognisjon har spilt en stadig viktigere rolle i didaktisk faglitteratur de siste årene (Haukås et al., 2018).

Læreplanene for de enkelte fagene, inkludert fremmedspråk, understreker viktigheten av læringsfremmende tilbakemeldinger og kontinuerlig dialog:

Læreren og elevene skal være i dialog om elevenes utvikling i fremmedspråk. Med utgangspunkt i kompetansen elevene viser, skal de få mulighet til å sette ord på hva de opplever at de får til, og reflektere over egen faglig utvikling. Læreren skal gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i å forstå og gjøre seg forstått på fremmedspråket i kjente og ukjente kommunikasjonssituasjoner, muntlig og skriftlig. (Kunnskapsdepartementet, 2023)⁶

Etter at det nye perspektivet på vurdering ble introdusert med innføringen av læreplanverket LK 06, ga det først ingen synlige resultater i skolen. Kunnskapsdepartementet bestemte seg derfor for å opprette et nasjonalt satsingsområde, kalt «Vurdering for læring», som var i kraft fra 2010 til 2018. Målet var å utvikle et tolkningsfellesskap blant lærerne, det vil si en felles, tverrfaglig forståelse av de grunnleggende vurderingsprinsippene. Programmet ble implementert gjennom videreutdanningskurs, pedagogisk forskning og lokale og regionale samarbeidsprosjekter. Flere forskningsprosjekter indikerer at programmet førte til økt refleksjon rundt vurdering blant lærere og skoleledere (Brevik & Blikstad-Balas, 2014; Fjørtoft & Sandvik, 2016). Imidlertid resulterte det også i inkonsekvent praksis på enkelte skoler (Sandvik, 2022; Sandvik & Buland, 2014), hvor styringsdokumentene ble tolket slik at

⁵ Utdanningsdirektoratet – undervisvurdering.

⁶ Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03), se Kunnskapsdepartementet, 2023.

det kun ble gitt muntlige tilbakemeldinger gjennom skoleåret, i stedet for karakterer. Modellen «karakterfri skole» har oppnådd betydelig medieoppmerksomhet (se Bøe, 2017).

Generelle funn fra vurderingsforskningen i Norge

I det følgende gir jeg først en presentasjon av studier som belyser lærernes opplevelse av og omgang med vurdering for læring i den norske skolehverdagen. Deretter rettes søkelyset mot undersøkelser som særlig tar for seg vurdering i sammenheng med fremmedspråk.

Avslutningsvis diskuteres funnene fra en intervjustudie med fire erfarne tysklærere i norsk skole.

Vurdering for læring i skolen

I midten av 2000-tallet ble tanken at formativ vurdering kunne føre til økt læringsutbytte introdusert i norsk skole. Da Brevik & Blikstad-Balas (2014) publiserte sin artikkel «Blir dette vurdert, lærer?», var vurdering for læring allerede et etablert nasjonalt satsingsområde. Brevik & Blikstad-Balas presenterer to caser der lærere aktivt tar i bruk vurdering for læring i sin undervisning. For å undersøke om denne tilnærmingen faktisk førte til læring, ble observasjonsdata, lærernes refleksjonsnotater og elevintervjuer brukt som datainnsamlingsmetoder. Gjennom disse dataene kunne man analysere perspektivene til både lærere og elever. Selv om det ble tydelig i observasjonen at læringsprosesser ble satt i gang hos elevene, og at lærerne både veiledet og fikk tilstrekkelig informasjon om hvordan de kunne tilpasse undervisningen, kunne det være vanskelig for dem å vite om elevene oppfattet det som skjedde i timene som vurdering. I samsvar med flere arbeider fra den tidlige fasen av satsingen, siterer Brevik & Blikstad-Balas (2014, s. 196) lærerstemmer som sier: «[...] når vurdering ikke lenger trenger å innebære verken karakter eller poengsum, men kan være en veiledning i hvordan elever bør jobbe videre, blir det vanskelig å sette grenser for hva som er eller ikke er vurdering.»

I sluttrapporten til FIVIS-prosjektet konkluderte Sandvik & Buland (2014, s. 74) med at vurdering for læring kunne bli tolket og implementert svært ulikt på de deltagende skolene. Mens noen skoler systematisk innarbeidet de grunnleggende prinsippene i undervisningen, var andre skoler fortsatt sterkt preget av parallelle vurderingskulturer:

Det kan være mange årsaker til disse ulikhetene [...]: for høye forventninger til lærernes evne til å tolke og anvende læreplanmål, en opplevelse blant lærerne av at eksplisitte mål er irrelevante eller unødvendige, manglende kapasitet til å lede utviklingsarbeid i skolen, verdimessige eller etiske syn og så videre. Vi vil likevel fremheve *tolkning* som et sentralt element i slike prosesser fordi lærernes tolkninger av intensjonene i læreplanen vil legge føringer på hvordan læringsmålene formuleres, og på graden av elevinvolvering i vurderingen. (Sandvik & Buland, 2014, s. 66)

«Tolkningsfelleskapet» som Utdanningsdirektoratet etterstreber, ser ikke ut til å ha vært en realitet overalt, i hvert fall i denne tidlige fasen av satsingen.

Ifølge Hopfenbeck et al. (2015, s. 44–45) var Norge i 2015 det eneste landet i verden som hadde lovfestet elevenes rett til vurdering for læring. I deres undersøkelse analyserte de hvordan ulike aktører innen utdanningspolitikken tolket og praktiserte vurdering.

Hovedkonklusjonen var at det var betydelig variasjon mellom de ulike regionene og skolene som deltok i undersøkelsen når det gjaldt forståelse, implementering og integrering av det nye synet på vurdering i skolehverdagen. Ofte var tidspress, konkurrerende prosjekter, manglende kunnskap eller manglende oppfølging fra skoleledelsens side avgjørende faktorer for å lykkes eller ikke lykkes. Hopfenbeck et al. (2015, s. 55) siterer en lærer fra en av deltakerskolene som innrømmet følgende:

I think the government believe we [teachers] know much about assessment, since we have had the Education Act for quite some time. As teachers we feel more confident about our subject content knowledge than our assessment knowledge [...] In our school we had no information about the new Education Act on Assessment until two years after it was introduced, it was too much else going on.

Kunnskapen om vurdering som læreren etterspør, oppsummeres i forskningen under begrepet «assessment literacy» og har blitt stadig mer viktig de siste årene (Bøhn & Tzagari, 2021; Inbar-Lourie, 2017). Dette samsvarer med forskningsresultatene til Wilson (2014) som i sin doktorgradsavhandling undersøkte hvordan lærere og elever forsto konseptet vurdering for læring og hvordan det ble praktisert på en vanlig norsk ungdomsskole. Også her var det store forskjeller mellom ulike læreres tolkning av styringsdokumentene. I sin konklusjon kom hun

frem til det hun kaller «vurderingens paradoks» (Wilson, 2015, s. 39). Dette innebærer at lærere som, i tråd med lærerplanen og med Black & Williams (1998b) opprinnelige ideer, tolket vurdering for læring som en interaksjonsprosess og var mer engasjert i dialog med elevene, kunne oppleve utfordringer – og eventuelt merarbeid – i forbindelse med dokumentasjon av selve underveisvurderingen⁷.

Til tross for det økende fokuset på formative vurderingsformer uten karakter har det norske utdanningssystemet frem til i dag et klagesystem som indirekte pålegger læreren å dokumentere alle vurderingssituasjoner, også de uformelle. Dokumentasjon er ikke lenger lovpålagt⁸, men kan fortsatt være nødvendig for å begrunne karakteren ved en eventuell klage og for å bevise at eleven har fått tilstrekkelig støtte og veiledning i løpet av skoleåret.

Vurdering for læring i fremmedspråksundervisningen

Arbeidene til Jones (2014) og Black & Jones (2006) utgjør gode eksempler på forskningen som er gjort rundt formativ vurdering i fremmedspråksundervisningen. Black & Jones (2006) formulerer strategier for hvordan formativ vurdering kan brukes i språktimene. I tillegg til tiltak for å øke andelen hverandrevurdering og dermed styrke elevenes metakognisjon, presenteres fire alternativer for å fremme læring i muntlig samhandling: Utfordrende aktiviteter som fremmer elevenes refleksjonsevne, «rike spørsmål» (fra faktabaserte til åpne), strategier for å støtte elevmedvirkning og klasseromsinteraksjon som oppmuntrer til åpen diskusjon. Tilnærmingen som Black & Jones (2006) skisserer, er interessant, men den forutsetter muntlige språkferdigheter på et nivå som norske elever ofte ikke når i løpet av grunnopplæringen.⁹

⁷ Kravet om dokumentasjon av underveisvurdering ble fjernet fra Vurderingsforskriften i 2015, men det kan fortsatt være en praktisk nødvendighet for lærerne å dokumentere mest mulig på grunn av elevenes forskriftsfestede klagerett (Opplæringsforskriften, 2024, § 10-4).

⁸ Meld. St. 28, s. 57

⁹ Utdanningsdirektoratet relaterer kjennetegnene for måloppnåelse i fremmedspråk direkte til kompetansenivåene i Det felles europeiske rammeverket for språk: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--fremmedsprak-niva-i/>. F.eks. tilsvarer avsluttet nivå I i fremmedspråk (8.-10. klasse) kompetansenivå A1 i Rammeverket.

Jones (2014) gjennomførte en småskala undersøkelse der hun rettet søkelyset mot hvordan lærerstudenters forståelse og praksis av vurdering for læring utviklet seg i løpet av et semester. Studentene ble gjennom video-input, refleksjon og gruppeaktiviteter stadig mer bevisste sin egen rolle i vurdering for læring og hadde anledning til å prøve ut ulike vurderingsstrategier i praksisperiodene. Jones (2014, s. 286) vurderte resultatene av prosjektet positivt:

Old habits die hard and conditioning to grade cultures is deeply ingrained in education. However, this research has shown that systematic student teacher reflection in an ITE course can help to influence students' capacity to sustain motivation as well as to promote a new mindset and commitment to good assessment practice [...].

Studentene som deltok i studien hadde presentert forskjellige måter å integrere vurdering for læring i undervisningen sin på, selv om de ofte ble presset av praksisskolen til å forholde seg til eksisterende summative vurderingsrutiner (Jones, 2014, s. 283).

Langseth (2009) diskuterer i sitt bidrag om elevvurdering i fremmedspråk tre punkter som vil være av betydning senere i denne teksten: For det første bør elevene vurderes (formativt og summativt) innenfor mange ulike ferdighets- og kunnskapsområder, fra muntlig kommunikasjon til interkulturell kompetanse, noe som gjør vurderingen spesielt krevende i språkfagene. For det andre er det ifølge Langseth (2009, s. 269) viktig at vurdering ikke bare begrenses til skriftlig arbeid, noe som i praksis er en merkbar tendens. Hun påpeker ulike årsaker til dette, blant annet manglende tillit til egne muntlige ferdigheter og manglende kjennskap til digitale muligheter for å gi tilbakemelding. For det tredje understreker Langseth at det er spesielt viktig i fremmedspråksundervisningen at feedback er gjennomtenkt og tydelig. Dette er helt i tråd med de tre prinsippene som Ramaprasad (1983) formulerte, og som også §3-10 i Vurderingsforskrifta (ny: § 9-1) gjenspeiler: Tilbakemeldingen må knyttes til spørsmålene a) Where are you going? (Hva er målet?), b) How are you going? (Hvor er du nå?), c) Where to next? (Hvordan kommer du deg videre?). I tillegg trenger elevene nøyaktig beskjed om hvilke aspekter ved deres språklige produksjon tilbakemeldingen referer til. Er det ordforråd, syntaks, innhold eller uttale de skal jobbe med? I tillegg legger Langseth vekt på å utvikle elevenes evne til egen- og hverandrevurdering. Som beskrevet tidligere er dette også

formulert som ett av Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering, men foreløpig ser det ikke ut til å spille en viktig rolle i norsk forskning rundt formativ vurdering i fremmedspråksundervisningen.

Et interessant unntak er masteroppgaven til Bergersen (2023). Selv om intervjustudien hans opprinnelig ikke var rettet spesifikt mot temaet egenvurdering, kom han frem til noen opplysende funn. Utgangspunktet for hans undersøkelse var hvordan tysklærere etter flere år med den nasjonale satsingen tolker «vurdering for læring», hvordan de selv praktiserer det og hvilke utfordringer de møter i undervisningshverdagen. Med tanke på egenvurdering fant han ut at

[...] lærerne har svært delte meninger når det gjelder elevenes evne til å gjennomføre egenvurderinger. På en side stiller et knapt flertall av de deltagende lærerne seg positiv til å fremme egenvurdering i undervisningen. På den andre siden erfarer lærere at dette er en formalitet som kun fungerer i pedagogisk teori, og ikke i den virkelige undervisningen. (Bergersen 2023, Sammendrag)

De vanligste utfordringene som lærerne i studien beskriver, er for store elevgrupper og for lite tid. Oppgaven å gjennomføre undervisvurdering som en integrert del av undervisningen går ofte på bekostning av vurderingens kvalitet og lærernes arbeidstid. Studiedeltakerne rapporterer at de løser dilemmaet ved enten å bruke ferdige og standardiserte, skriftlige tilbakemeldinger (f.eks. skjema der man krysser av) eller ved å bruke den muntlige dialogen i klasserommet, noe som ifølge Bergersen (2023, s. 83) åpner opp for flere problemer. Mens lærerne beskriver at de er i stand til å holde oversikt over elevenes muntlige prestasjoner i mindre grupper, blir det stadig mer krevende jo større gruppene er.

Tysklærernes syn på vurdering for læring

Mange av Bergersens funn stemmer overens med resultatene av min egen studie (Pietzuch, 2024). Studiens empiriske grunnlag består av semistrukturerte intervju med fire erfarne tysklærere som i mange år har jobbet i norsk ungdomsskole eller videregående skole. De ble valgt ut på grunn av sin erfaring, profesjonskunnskap og refleksjonsevne som de har demonstrert gjennom kollegiale samtaler og på konferanser relatert til tyskundervisning i

norsk skole. Intervjudataene ble transkribert og deretter analysert i tråd med kvalitativ innholdsanalyse. Ifølge Aguado (2013, s.125) er analysemetoden «egnet for undersøkelser i forbindelse med undervisning og læring av fremmedspråk, ettersom den i prinsippet også er åpen for mer eksplorative, induktive, kategoridannende prosedyrer eller en kombinasjon av ulike metodiske tilnærminger [...]»¹⁰. Kvalitativ innholdsanalyse er en dialog i flere faser mellom forskerens forhåndskunnskap og deltakernes synspunkter.

Deltakerne ble spurt om sin forståelse av «vurdering for læring», hvordan satsningen og skoleledelsens tolkning hadde påvirket deres jobbhverdag og hvordan de selv praktiserer undervisvurdering i tysktimene, spesielt med tanke på formidlingen av muntlige ferdigheter og i forkant av summative vurderingssituasjoner som muntlig eksamen.

Tysklærerne som deltok i min studie, har generelt positive holdninger til vurdering for læring. De forstår at den nye tankegangen i vurderingen er til elevenes beste og at den ikke bare skal fremme læring, men også minske karakterpresset. I tillegg er de svært opptatt av elevenes meninger om karakterfri skole eller karakterfrie undervisningsperioder, der det fortsatt skjer vurdering i form av verbal feedback. Lærerne lurte på om elevene forstår og bearbeider tilbakemeldingene de får, og om de savner karakterene.

Alle deltakerne i studien uttrykker en grunnforståelse for de fire grunnleggende prinsippene for god undervisvurdering, selv om de legger mer vekt på noen av dem (tydelige læringsmål, tydelige tilbakemeldinger om hvordan elevene «ligger an» i faget) mens andre (egenvurdering, hverandrevurdering) ser ut til å spille en underordnet eller mer implisitt rolle.

Lærerne beskriver at de bevisst og aktivt bruker tilbakemeldinger, blant annet gjennom verbale, skriftlige kommentarer. Tilbakemeldingene skal hjelpe elevene med å forstå hva læringsmålene er, hvor langt de har kommet og hva de må gjøre for å komme seg videre i faget. Alle rapporterer at de formulerer tydelige forventninger i form av vurderingskriterier, også i situasjoner der elevprestasjoner ikke blir vurdert med karakterer.

¹⁰ Min oversettelse.

Elevenes egen involvering i vurderingsprosessen blir tematisert på en mer indirekte måte. Noen deltakere beskriver undervisningssituasjoner hvor elevene kan velge oppgaver eller vurderingsform selv. Uformelle former av selvevaluering («Hvordan synes du selv det gikk?») blir brukt i muntlige situasjoner som fagsamtaler eller fremføringer. Forskere som Langseth (2009) og Bøhn (2020) oppmuntrer lærerne til å bruke språkelevne mer som ressurser for hverandre (hverandrevurdering), men denne muligheten ble ikke nevnt av deltakerne i min studie.

Den vanligste formen for underveisvurdering nevnt i intervjuene er det som Schütze et al. (2018, s. 705) kaller for «on-the-fly» vurdering – spontan, ikke-planlagt feilretting og dialogisk støtte i muntlige undervisningssituasjoner, for eksempel i klasseromsinteraksjonen med læreren, eller når elevene snakker høyt to og to. Et annet område der lærerne gir tilbakemeldinger, er ved høytlesing i grupper eller ved forhåndsformulering av dialoger som skal tas opp senere. Alle studiedeltakerne bekrefter at denne formen for uformell vurdering er en naturlig og viktig del av deres undervisningspraksis, spesielt ved formidlingen av muntlige ferdigheter. De beskriver imidlertid også at det kan oppstå en konflikt mellom det som ifølge Vurderingsforskrifta (2020) skal foregå som en «integrert del av undervisningen» (underveisvurdering), og ansvarliggjøringen av lærerne senest ved slutten av skoleåret dersom elevene klager på standpunkt karakteren (sluttvurdering). Spesielt på skoler som har begrenset bruken av vurdering med karakter, fører muntlig underveisvurdering i timene til utfordringer. For å begrunne karakteren i tilfelle eleven klager trenger læreren god oversikt og i beste fall systematisk dokumentasjon på når hen ga tilbakemelding til individuelle elever, og i hvilken form de fikk støtte i læringsprosessen. Tilbakemeldingene som er «integrert» i timen, blir til syvende og sist til en kompleks dokumentasjonsoppgave som man ofte ikke har tid til i en travelt undervisningshverdag.

Dette samsvarer med konklusjonen som Hopfenbeck et al. (2015, s. 45) kom frem til i sin studie om implementering av vurdering for læring i norske skoler: «In many contexts, the time demands for deep learning are at odds with the administrative requirements of the school as well as the pressures derived from external high-stakes assessment systems and other policies.»

På samme måte som tysklærerne i Bergersen (2023) henviser lærerne i min studie til sin mangeårige erfaring-som avgjørende for å kunne vurdere hvilken type veiledning elevene trenger, samt når og hvor mye støtte som er nødvendig. Studiedeltakerne fremhever også at de er godt kjent med elevene, som ofte har tyskundervisning med samme lærer over to eller tre år. Til tross for dette gir lærerne uttrykk for at de ønsker seg strukturer som gjør det lettere å følge opp elevene på en helhetlig og systematisk måte.

Oppsummering

Fremmedspråklærerne i studiene som ble presentert, forstår verdien av formativ vurdering og er også kjent med de underliggende prinsippene. De er klare til å anvende dem i klasserommet, men samtidig ønsker de å vite mer om formative vurderingsmetoder som de kan bruke systematisk. Et slikt repertoar av metoder, særlig for fremmedspråksundervisning, har de ofte ikke fått formidlet i lærerutdanningen og etter- og videreutdanningsprogrammene.

Ved undervisning i muntlige ferdigheter står lærere som underviser i store grupper, overfor den komplekse oppgaven å holde oversikt over tilbakemeldinger som gis spontant i dialog med enkeltelever, selv om denne formen for vurdering støttes av faglitteraturen (Black & Jones, 2006).

Sist, men ikke minst ser det ut til at erfaring er en nøkkelfaktor for vellykket implementering av vurdering for læring i klasserommet. Erfarne lærere kjenner elevene sine og kan tilpasse vurderingsstrategiene sine deretter. De har god oversikt over individuelle prestasjonsnivåer og vet hvilken type støtte den enkelte eleven reagerer positivt på og de tør av og til å åpne opp for egenvurdering. Likevel hender det at selv erfarne lærere uttrykker et ønske om en mer systematisk tilnærming.

Dynamisk kartlegging – en bro mellom vurdering i læreplanen og i praksis?

I det følgende vil jeg presentere en metode kalt «Dynamisk kartlegging» som kan bidra til nettopp denne systematiske tilnærmingen til vurdering og undervisning som lærerne etterlyser. Jeg ønsker å vise hvordan en sosiokulturelt inspirert metodikk kan støtte lærerens

arbeid med vurdering og veiledning, spesielt i muntlig fremmedspråksundervisning, samt elevenes læringsprosess.

Sosiokulturell læringsteori har i lang tid vært en sentral del av pedagogisk forskning og forskning innenfor fremmedspråksdidaktikken (Lantolf & Poehner, 2008, 2010, 2014; Poehner, 2005). Selv om selve teorien er godt kjent i Norge, er det foreløpig begrenset forskning om metoden «dynamisk kartlegging» som er utviklet på grunnlag av denne teorien, bortsett fra i fagene matematikk og spesialpedagogikk (Aastrup, 2024).

Innenfor sosiokulturell teori har Vygotskys konsept om den nærmeste utviklingssonen (*Zone of Proximal Development* - ZPD) blitt mest brukt og utforsket i pedagogisk og didaktisk forskning. ZPD kan defineres som «avstanden mellom elevens nivå av selvstendig problemløsning og nivået på hans/hennes problemløsning når veiledet eller tilrettelagt av en annen mer kompetent person»¹¹. Pedagogisk forskning har rettet søkelyset mot måten denne veiledningen eller tilretteleggingen burde foregå på for best å støtte læringsprosessen (se blant annet Nes, 2023), noe som resulterte i introduksjonen av begrepet *scaffolding* (stillasbygging). Gibbons (2003, s. 249) beskriver stillasbygging i språkundervisningen som prestasjon med (tidsbegrenset) veiledning, som innebærer ikke bare hjelp til å gjøre, men hjelp til å vite hvordan man gjør – dette kan brukes på ferdigheter, tankeganger eller dybdeforståelse av teoretiske konsepter som grammatiske regler.

Lantolf & Poehner (2014) legger særlig vekt på at undervisningen i elevenes ZPD ikke bare skal være et stillas som elevene kan støtte seg på for å komme videre i læringsprosessen. De forstår ZPD som en «co-regulated, collective activity» og tillegger dermed elevene en mye mer aktiv rolle:

Viewing the ZPD as co-regulated activity compels us to understand mediations not as a treatment that can be administered to individuals to move them from one level of development to another but rather as interaction that must remain attuned to learner needs and changes learner contributions over time. (Lantolf & Poehner, 2014, s. 159)

¹¹ Forfatterens oversettelse av Kozulin (1998, s.16), sitert i García (2010).

Denne forståelsen av ZPD er i stor grad i tråd med Opplæringsforskrifta § 9-11 som handler om elevinvolvering i egen lærings- og vurderingsprosess. Lantolf & Poehners tolkning av ZPD tildeler også fremmedspråklæreren en svært ansvarsfull rolle:

A great deal of responsibility is thus placed on teachers, or mediators, to optimally involve learners in determining how to approach tasks, set goals, select strategies, evaluate outcomes, and reformulate plans and actions. (Lantolf & Poehner, 2014, s. 159)

Det er dermed to ting som forskere som Lantolf & Poehner (2005, 2008, 2014) er mest opptatt av: Hvordan kan stillasbygging i elevenes ZPD gjennomføres i fremmedspråksundervisningen på en måte som fremmer læring, eller, sagt med begrepene knyttet til den sosiokulturelle teorien, hvordan kan den engasjere elevene, fremme internalisering, og i økende grad oppmuntre til uavhengig bruk av språklige strukturer? Hvordan kan en såpass graduell prosess forstås, kartlegges og vurderes? Det er her *dynamisk kartlegging* kommer inn i bildet.

Dynamisk kartlegging – grunnleggende ideer og varianter

Dynamisk kartlegging kan forstås som «framework for conceptualizing teaching and assessment as an integrated activity of understanding learner abilities by actively supporting their development» (Lantolf & Poehner, 2010, s. 11). Det kan dermed betraktes som en metodisk tilnærming som kombinerer undervisning og vurdering, basert på sosiokulturell teori. Siden dynamisk kartlegging sikter på elevenes individuelle ZPD, ligger fokuset ikke bare på de språklige strukturene som de allerede mestrer, men også på dem som de har begynt å utvikle. Poehner & Wang (2021, s. 472) beskriver det på følgende måte:

DA is distinguished by its insistence that an individual's independent performance of assessment tasks reveals only part of his/her abilities, namely those that have completed their development at the time of the assessment; insights into abilities that have begun to emerge but have not yet fully developed can be determined according to an individual's responsiveness to particular kinds of support, referred to as MEDIATION (e.g. reminders, leading questions, hints, provision of models, feedback), offered during the assessment as difficulties arise.

Dermed har dynamisk kartlegging både en summativ og en formativ funksjon: Gjennom dialogen med eleven får læreren først innsikt i hvilke strukturer som eleven klarer å anvende uten hjelp. Gjennom målrettet veiledning kan læreren samtidig forstå hvor langt eleven har utviklet strukturene som hen ennå ikke har full kontroll over, og hvor mye som skal til for å mestre dem. Ikke bare læringsnivået, men også læringspotensialet registreres og bearbeides.

Dynamisk kartlegging er en tilnærming som kan brukes på mange måter, noe som er spesielt viktig i fremmedspråksundervisningen hvor læreren skal vurdere mange ulike ferdigheter og kompetanser. Lantolf & Poehner (2014) beskriver hvordan metoden kan anvendes på skriftlige og muntlige ferdigheter (se Ableeva, 2008, om dynamisk kartlegging av lytteforståelse), i formidlingen av sosiopragmatiske ferdigheter (se Van Compernelle, 2014), men også for å utvikle interkulturell kompetanse (Borghetti, 2015).

Poehner & Lantolf (2005) skiller to fremgangsmåter for dynamisk kartlegging:
Intervensjonstilnærming og *interaksjonstilnærming*.

Intervensjonstilnærmingen bruker ofte en meny av planlagte, skalerte tilbakemeldinger («mediating prompts»), fra generelle og indirekte til konkrete og direkte ledetråder. Dermed får eleven muligheten til å korrigere sitt eget arbeid eller en muntlig ytring, mens læreren legger merke til hvordan eleven responderer på stillasbygging. Samtidig legges det vekt på å ikke gi elevene den korrekte løsningen med en gang – refleksjon og selvkorrektur er viktige faktorer for å gi elevene eierskap i sin egen språklæringsprosess. I Lantolf & Poehner (2010) finner vi et interessant eksempel fra spanskundervisningen. Følgende plan har den forskende læreren i studien laget for å sette i gang dynamisk kartlegging av elevenes muntlige bruk av adjektivdeklinasjonen:

Figur 1

Inventory of Teacher prompts. Fra “Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development.” av J. Lantolf & M. Poehner, 2010, Language Teaching Research, 15(1), s. 20 (<https://doi.org/10.1177/1362168810383328>) © The Author(s).

- | | |
|----|---|
| 1. | Pause |
| 2. | Repeat the whole phrase questioningly |
| 3. | Repeat just the part of the sentence with the error |
| 4. | Teacher points out that there is something wrong with the sentence. Alternatively, she can pose this as a question, “What is wrong with that sentence?” |
| 5. | Teacher points out the incorrect word |
| 6. | Teacher asks either/or question (negros o negras?) |
| 7. | Teacher identifies the correct answer |
| 8. | Teacher explains why |

I lys av klasseromsinteraksjonen beskrevet i studien blir det tydelig at noen elever er fort klare for uavhengig produksjon av korrekte setninger, mens andre elever trenger mer dialogbasert støtte og repetisjon. Ved å nummerere de skalerte «mediating prompts» (Lantolf & Poehner, 2010, s. 20) får læreren god oversikt over hvor mye hjelp hver elev trenger for å produsere de riktige strukturene, noe som hen kan bygge på i sin videre undervisning.

Intervensjonstilnærmingen kan også ta formen av et pretest-intervensjon-posttest-opplegg, hvor læreren tar utgangspunkt i elevens aktuelle prestasjon, lager en læringsplan med individuelle læringsmål og -aktiviteter og følger opp med en vurderingsoppgave som ofte inneholder en type transfer for å verifisere uavhengig produksjon¹². Poehner (2005) bruker denne fremgangsmåten i sin studie om franskundervisning i høyere utdanning. Studentene ble bedt om muntlig å gjenfortelle en situasjon fra en franskspråklig film. Denne første muntlige produksjonen dannet grunnlaget for å identifisere språklige problemer som så ble hovedfokus i en individuell undervisningsplan. Opplegget ble avsluttet med å gjennomføre

¹² Denne tolkningen av dynamisk kartlegging baserer seg også på Feuersteins konsept av MLE (*mediated learning experience*), se Lantolf & Poehner (2014, s. 159–169).

den opprinnelige vurderingssituasjonen en gang til. Med tanke på formativ vurdering i norske klasserom kunne denne tilnærmingen brukes til både læringsfremmende undervisning og dokumentasjon av elevenes kompetanse.

Interaksjonstilnærmingen derimot tar utgangspunkt i kompetansen som eleven viser i en undervisningssituasjon, uten at læreren planlegger en rekkefølge for hvordan stillasbygging skal gjennomføres. Dialogen rundt språklige strukturer kan oppstå spontant i klasseromsinteraksjonen eller i en fagsamtale. Grunntanken er fortsatt å veilede eleven gjennom sin ZPD ved å gi akkurat så mye støtte som nødvendig, men interaksjonstilnærmingen er mer åpen for den individuelle læringsprosessen. Selvsagt krever denne formen for dynamisk kartlegging mer erfaring, fagkompetanse og metodekunnskap av læreren, siden den ifølge Poehner & Lantolf (2005, s. 242) som regel skjer uforberedt, som reaksjon på en elevs prestasjon som viser tegn for kompetanse under utvikling:

Once teachers and students engage in instructional activity, things can move in unanticipated directions and at unanticipated rates [...] and the teachers need to be prepared to provide appropriate types of mediation and to know when to withdraw this mediation as the learners begin to mediate themselves.

Som fremmedspråklærer i grunnskolen har man ikke alltid muligheten til å snakke med elevene en-til-en. Antall språktimer er begrenset og elevgruppene kan være store. Poehner (2009) henviser til potensialet av *group dynamic assessment* og beskriver flere eksempler der læreren utvider prinsippet av stillasbyggingen på hele klassen ved å tilpasse sine spørsmål til elevenes økende forståelse. Spansklæreren i studien som presenteres i Poehner (2009, s. 480), hadde forberedt en øvelse rundt beskrivelse av dyr, der kongruens mellom adjektiv og substantiv i genus og numerus var spesielt viktig. Øvelsen foregikk i plenum, og læreren ba enkeltelever om å gi en muntlig beskrivelse av dyrene. Eleven som læreren snakket til, fungerte som den «primære interaktanten», mens de andre elevene lyttet og fungerte som «sekundære interaktanter». De fulgte dialogen og bearbeidet også de skalerte tilbakemeldingene fra læreren, slik at de senere kunne løse den samme oppgaven selv med mindre støtte og på kortere tid. Poehner (2009, s. 488) fremhever at lærerens forståelse av

sosiokulturell teori i denne studien var avgjørende for at hun kunne strukturere interaksjonen på en slik læringsfremmende måte. Davin & Donato (2013) viser hvordan dynamisk kartlegging rettet mot hele klassen kan overføres til gruppearbeid – en type opplegg som svært ofte blir brukt i norske klasserom. Likevel er det behov for mer forskning på læringsprosesser i gruppe-ZPDen for å forstå bedre hvordan erfarne lærere leder klasseromsdialogen slik at alle elever gjør fremgang.

Dynamisk kartlegging som vurdering for læring – hvordan kan det fungere i norsk skole?

Basert på casestudiene vist i faglitteraturen, kan man si at dynamisk kartlegging på mange måter kan bidra til en bedre forståelse og en mer systematisk bruk av formativ vurdering i fremmedspråksundervisningen. De mange praktiske eksemplene fra studier om dynamisk kartlegging viser det store potensialet som metoden ser ut til å ha, spesielt for undervisningen i muntlige ferdigheter. Når det rettes større oppmerksomhet mot en bevisst bruk av *mediating prompts* i dialog og klasseromsinteraksjon, blir ikke bare de ferdighetene som elevene mestrer, synlige, men også de som de snart vil tilegne seg med litt støtte. Dette setter læreren i stand til å fokusere sin undervisning på nettopp de kompetansene som fortsatt er under utvikling – den opprinnelige funksjonen av formativ vurdering.

Intervensjonstilnærmingen gir spesielt uerfarne lærere muligheten til å planlegge muntlig formidling av språklige strukturer, noe som hele klassen kan ha nytte av. Gjennom en skalert meny av *mediating prompts* som vist i *Figur 1*, kan både elevenes aktuelle kompetanse og reaksjoner på veiledning kartlegges på en systematisk måte, hvor interaksjonen i plenum ellers fort kan bli uoversiktlig. Metoden åpner også opp for å eksperimentere med hverandrevurdering i små grupper, basert på den forutgående dialogen med læreren. Hvis læreren har muligheten til å gjennomføre elevsamtaler en-til-en, kan dynamisk kartlegging i form av pretest-intervensjon-posttest med en individuell aktivitetsplan være til stor hjelp for å veilede elevene gjennom sin ZPD, mens man samtidig kan dokumentere faglig fremgang mot konkrete læringsmål.

Dynamisk kartlegging inneholder selvsagt mange elementer som erfarne lærere allerede bruker i undervisningen. En systematisk innføring av metoden kan virke som en ekstra anstrengelse for en lærer som allerede har etablert velfungerende vurderingsrutiner, både summative og formative, i undervisningen. Særlig intervensjonstilnærmingen krever en noe mer intensiv forberedelse, noe det ikke alltid er tid til i skolehverdagen. Likevel kan metoden dynamisk kartlegging hjelpe å finne en mer systematisk og mindre tilfeldig omgang med undervisningsvurdering, et ønske som også ble uttrykt av lærere med lang yrkeserfaring i min intervjustudie.

Målet med denne artikkelen har vært å vise hvordan dynamisk kartlegging kan være en bro mellom læreplan, elevenes lovfestede krav på undervisningsvurdering og lærernes undervisningspraksis. Gjennom flere studier fra forskningen har vi sett hvordan metoden kan bli brukt til å få innsikt i språkelevenenes kompetanse og læringspotensial. For å styrke lærernes vurderingspraksis burde dynamisk kartlegging bli formidlet som en naturlig del av temaet «vurdering» i lærerutdanningsprogrammer som GLU, PPU, Lektorutdanning eller Kompetanse for kvalitet. Både i klasseromsobservasjoner og i eventuelle *micro-teaching*-opplegg burde det være fokus på hvordan fremmedspråklæreren kan planlegge og gjennomføre dynamisk kartlegging, spesielt i muntlige undervisningssituasjoner.

Forfatteromtale

Anja Pietzuch er førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold (HIOF, Norge) innen tysk fagdidaktikk og kultur ved Institutt for språk, litteratur og kultur. Etter Ph.d.-utdanningen ved Universitetet i Leipzig, Tyskland, har hun undervist og forsket i Norge siden 2011, både i skoleverket og ved universitet og høyskole, spesielt innen lærerutdanningen. Forskningsinteressene inkluderer klasseromsinteraksjon, vurdering og evaluering, samt sosiokulturelle språklæringsteorier og deres innsats i fremmedspråksundervisningen.

Litteraturliste

- Ableeva, R. (2008). The effects of dynamic assessment on L2 listening comprehension. I J. P. Lantolf & M. E. Poehner (Red.), *Sociocultural theory and the teaching of second languages* (s. 57–86). Equinox.
- Aguado, K. (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. I: K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Red.) *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (s. 119–134). Peter Lang.
<https://doi.org/10.3726/978-3-653-02548-4>
- Archer, E. (2017). The Assessment Purpose Triangle. Balancing the Purposes of Educational Assessment. *Frontiers in Education*, 2:41, 1–7.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00041>
- Bergersen, T. (2023). *Bewertung in der Schule. Eine Studie über die Erfahrungen von Lehrkräften im Zusammenhang mit dem Einsatz von formativer Bewertung* [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Black, D. & Jones, J. (2006). Formative assessment and the learning and teaching of MFL: sharing the language learning road map with learners. *Language learning journal*, 34(1), 4–9.
<https://doi.org/10.1080/09571730685200171>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998a) Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5–31.
<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>

- Borghetti, C. (2015). Considerations of dynamic assessment of intercultural competence. [Konferansebidrag] *Diversity, plurilingualism and their impact on language testing and assessment. TEASIG Conference Proceedings*, Siena 2013, 17–20.
- Brevik, L. M. & Blikstad-Balas, M. (2014). «Blir dette vurdert, lærer?» Vurdering for læring i klasserommet. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 191–206). Universitetsforlaget.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge School of Education.
- Bøe, H. (2017, 27. Juni). *Karakterfri skole ga samme eksamensresultat*. NRK nyheter. <https://www.nrk.no/vestfoldogtelemark/karakterfri-skole-ga-samme-eksamensresultat-1.13567937>
- Bøhn, H. (2020). Vurdering i fremmedspråksopplæringen. I C. Bjørke & Å. Haukås (Red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 268–286). Cappelen Damm Akademisk.
- Bøhn, H. & Tsagari, D. (2021). Teacher educator's conceptions of language assessment literacy in Norway. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(2), 222–233. <https://doi.org/10.17507/jltr.1202.02>
- Davin, K. J. & Donato, R. (2013). Student Collaboration and Teacher-Directed Classroom Dynamic Assessment: A Complementary Pairing. *Foreign Language Annals*, 46(1), 5–22. <https://doi.org/10.1111/flan.12012>
- Dversnes, G. (2023, 18. januar). *Muntlighet som svar på Chat GPT*. <https://www.utdanningsnytt.no/chatgpt-gunvald-dversnes-kunstig-intelligens/muntlighet-som-svar-pa-chat-gpt/346870>
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen: praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.

- García, P. N. (2010, 21–23. juni). *Dynamic assessment and the Spanish classroom: Implications for teaching*. [Konferansebidrag]. IX Congreso Internacional de Lingüística General, Valladolid.
- Gibbons, P. (2003). Mediated Language Learning. Teacher Interactions with ESL Students in a Content-Based Classroom. *TESOL Quarterly*, 37(2), 247–273.
<https://doi.org/10.2307/3588504>
- Gillespie, A. & Burner, T. (2019). Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: justifications, challenges and opportunities. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 21–38.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1969>
- Hattie, P. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Haukås, Å., Bjørke, C. & Dypedahl, M. (2018). *Metacognition in Language Learning and Teaching*. Taylor and Francis.
<https://doi.org/10.4324/9781351049146>
- Hopfenbeck, T., Flórez Petour, M. T. & Tolo, A. (2015). Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 44–60.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.996524>
- Inbar-Lourie, O. (2017). Language assessment literacy. In E. Shohamy, I. G. Or & S. May (Red.), *Language Testing and Assessment* (s. 257–270). Cham: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_19
- Jones, J. (2014). Student teachers developing a critical understanding of formative assessment in the modern foreign languages classroom on an initial teacher education course. *The Language Learning Journal*, 42(3), 275–288.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2014.908941>

- Kozolin, A. (1998). *Psychological Tools: A Sociocultural Approach to Education*. Harvard University Press.
- Kunnskapsdepartementet (2023). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-03)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/lk20/fsp01-03>
- Langseth, I. (2009). Elevvurdering i fremmedspråk. I S. Dobson, A.B. Eggen & K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 256-279). Gyldendal akademisk.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. Equinox.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. (2010). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskyan praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11–13.
<https://doi.org/10.1177/1362168810383328>
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education. Vygotskian Praxis and the Research/ Practice Divide*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Nes, K. (2023). Inkludering som allmennpedagogisk prinsipp i et vygotskysk perspektiv. I: A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud & H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv – Muligheter og konsekvenser for opplæringen* (s. 135–152). Cappelen Damm Akademisk.
<https://doi.org/10.23865/noasp.191.ch8>
- Opplæringsforskrifta (2024). *Forskrift om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* 2024-06-03-900/ §9-11
<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2024-06-03-900>

- Pietzuch, A. (2024). Bewertung «unterwegs». Sichtweisen von Deutschlehrenden in Norwegen zur formativen Beurteilung mündlicher Fertigkeiten. *KONTEXTE*, 4/2024.
- Poehner, M. (2005). *Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French*. [Doktorgradsavhandling]. The Pennsylvania State University.
- Poehner, M. (2009). Group dynamic assessment for foreign language pragmatics. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471–491.
<https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00245.x>
- Poehner, M. & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9(3), 233–265.
<https://doi.org/10.1191/1362168805lr166oa>
- Poehner, M. & Wang, Z. (2021). Dynamic Assessment and second language development. *Language Teaching*, 54, 472–490.
<https://doi.org/10.1017/S0261444820000555>
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4–13.
<https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Sandvik, L. (2022). Vurderingskultur i norske skoler. *Bedre skole*, 34(2), 62–67.
- Sandvik, L. & Buland, T. (2014). *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og felleskap*. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS-rapport). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <https://www.ntnu.no/ilu/fivis>
- Sandvik, L., Seljeseth, A., Normann, D.-A. & Fjørtoft, H. (2024). *Erfaring med redusert bruk av karakterer i videregående skole*. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Schütze, B., Souvignier, E. & Hasselhorn, M. (2018). Stichwort – formatives Assessment. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 21(4), 697–715.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>

Van Compernelle, R. (2014). Profiling second language sociolinguistic development through dynamically administered strategic interaction scenarios. *Language & Communication*, 37, 86–99.

<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2014.01.003>

Vurderingsforskrifta. (2020). *Forskrift til opplæringsloven* (FOR-2020-06-29-1474). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-06-29-1474>

Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.

Wilson, D. (2015). Undervisvurderingens paradoks. *Bedre skole*, 3, 34–39.

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd. ed.). Solution Tree Press.

Aastrup, S. (2024). *Dynamisk kartleggingsprøve i matematikk*. Statped.

<https://www.matematikkssenteret.no>