



Vurdering i inkluderende miljøer

Viktige temaer i teori og praksis

Vurdering i inkluderende miljøer

Viktige temaer i teori og praksis



Dette dokumentet er utarbeidet med støtte fra Europakommisjonens generaldirektorat for utdanning, opplæring, kultur og flerspråklighet:
http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Rapporten er redigert av Amanda Watkins, prosjektleder i the Agency. Medlemmer i det representative styret, nasjonale koordinatore og utnevnte eksperter på området vurdering har bidratt med innspill. Du finner nærmere kontaktopplysninger om bidragsyterne mot slutten av dette dokumentet.

Det er lov å bruke utdrag fra dokumentet så sant det henvises klart til kilden. Det skal henvises til rapporten på følgende måte: Watkins, A. (redaktør) (2007) *Vurdering i inkluderende miljøer: Viktige temaer i teori og praksis*. Odense, Danmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Denne rapporten er oversatt til 18 språk og er tilgjengelig i et lett bearbeidbart elektronisk format, slik at informasjonen enkelt skal kunne hentes fra the Agencys nettsted: www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Oversatt av: Linda Åsheim, Kvalitekst AS (post@kvalitekst.no)

Denne versjonen er en oversettelse av det engelsk originalmanuskriptet, utført av de respektive medlemslandene til the Agency. Rapporten kan lastes ned både på engelsk og andre språk fra:
www.european-agency.org/site/info/publications/agency/index.html

Omslagsfoto: Francisco Bezerra, 19 år. Francisco tar yrkesfaglig utdanning ved ressurscenteret LPDM i Lisboa i Portugal.

ISBN: 9788790591922 (Elektronisk) ISBN: 9788790591717 (Papirutgave)

2007

European Agency for Development in Special Needs Education

Sekretariatet
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danmark
Tlf: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussel-kontoret
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Brussel Belgia
Tlf: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org





INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	7
1. INNLEDNING	9
1.1 The Agency's vurderingsprosjekt.....	9
1.2 Landsrapporter og oppsummeringsrapporter: områder og formål.....	11
1.3 Arbeidsdefinisjoner	13
2. VURDERING I INKLUDERENDE MILJØER	19
2.1 Vurdering innenfor generelle retningslinjer for opplæring	19
2.2 Vurdering for identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning	22
2.3 Vurdering som middel til bedre opplæring	23
2.4 Vurdering for sammenligning av elevenes resultater	24
2.5 Vurdering for oppfølging av generelle utdanningsstandarder	25
2.6 Sammendrag	26
3. UTFORDRINGER OG INNOVASJONER INNEN VURDERING	29
3.1 Vurderingsinformasjon til oppfølging av utdanningsstandarder .	30
3.2 Vurdering som fremmer tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning	35
3.3 Utvikling av vurderingspolitikk og -prosedyrer som fremmer formativ vurdering	39
3.4 Sammendrag	45
4. VURDERING SOM FREMMER INKLUDERING - ANBEFALINGER I TEORI OG PRAKSIS	47
4.1 Vurdering som fremmer inkludering	47
4.2 Anbefalinger til lærere i ordinære klasser	50
4.3 Anbefalinger om skolens organisasjon	52
4.4 Anbefalinger til spesialistgrupper i vurderingsprosessen	54
4.5 Anbefalinger om vurderingspolitikk	55
4.6 Sammendrag	58



5. SLUTTKOMMENTARER.....	59
REFERANSER	61
VEDLEGG	63
ORDLISTE OVER BEGREPER	65
BIDRAGSYTERE	69





FORORD

Medlemmer av det representative styret i European Agency for Development in Special Needs Education pekte på vurdering i inkluderende miljøer som et svært viktig tema i 2004. Man følte at det var nødvendig å undersøke hvordan vurderingsprosessene foregår i inkluderende miljøer og framheve gode eksempler på dette. Et av de viktigste spørsmålene som ble stilt, var hvordan man skal bevege seg fra en negativ (hovedsakelig medisinsk) vurderingsmåte til en pedagogisk eller interaktiv tilnæringsmetode.

De første sakene på agendaen til medlemmene av det representative styret i the Agency utviklet seg til et prosjekt med 23 deltakerland: de flamsk- og fransktalende delene av Belgia, Danmark, Estland, Frankrike, Hellas, Island, Italia, Kypros, Latvia, Litauen, Luxembourg, Nederland, Norge, Polen, Portugal, Spania, Storbritannia (bare England), Sveits, Sverige, Tsjekkia, de tyske delstatene, Ungarn og Østerrike.

Denne oppsummeringsrapporten tar for seg de viktigste funnene i den første fasen av vurderingsprosjektet. Den er basert på informasjon i rapporter om retningslinjer og praksis for vurdering fra alle deltakerlandene. Alle de nasjonale rapportene er tilgjengelige på vurderingsprosjektets nettsider: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

Femti eksperter på vurdering fra deltakerlandene har vært involvert i prosjektet så langt. Du finner kontaktopplysningene deres mot slutten av dette dokumentet og på vurderingsprosjektets nettsider. Både ekspertene, Nick Peacey fra Institute of Education i London (fungerte som ekstern ekspert i dette prosjektet), medlemmer av det representative styret og de nasjonale koordinatorene har gitt svært viktige bidrag til rapporten. Med alle sine bidrag har de vært med på å skape et vellykket vurderingsprosjekt.

Cor Meijer

Direktør

European Agency for Development in Special Needs Education



1. INNLEDNING

1.1 The Agency's vurderingsprosjekt


I 2005 begynte the Agency sitt arbeid med å kartlegge hvordan vurdering fremmer inkludering i ordinære miljøer. Arbeidet utviklet seg etter hvert til et større tematisk prosjekt som involverte medlemmer i the Agency og observatørlandene.

Den opprinnelige tanken bak prosjektet var å undersøke vurderingsmetoder som fremmer læring og opplæring i inkluderende miljøer. I begynnelsen var det viktig å bevege seg bort fra en negativ, medisinsk vurderingsmodell til en pedagogisk/interaktiv modell som fremmer pedagogiske beslutninger og tar hensyn til læremiljøet. Grunnen var at landene delte oppfatningen om at en 'medisinsk' vurderingsmetode øker sannsynligheten for segregering, fordi det fokuseres på elevens 'mangler'. Med en pedagogisk tilnæringsmetode, øker muligheten for vellykket inkludering fordi man fokuserer på elevens sterke sider og gjør direkte bruk av vurderingsinformasjonen i utarbeidelsen av pedagogiske strategier.

Videre diskusjoner med Agency-medlemmer og observatørland viste imidlertid at dette området bør utvides til å også gjelde juridiske rammeverk og retningslinjer for vurdering i tilpasset opplæring/spesialundervisning, og hvordan disse påvirker skolenes og lærernes vurderingspraksis.

Diskusjoner med medlemmer i the Agency's representative styre og nasjonale koordinatore avdekket at vurdering av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kan ha en rekke mulige formål:

- Oppfølging av generelle utdanningsstandarder,
- Administrasjon (elevplassering; fordeling av økonomiske midler, avgjørelser om ressurser osv.),
- Tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning,
- Identifisering av oppnådde resultater (resultatvurdering eller vurdering mot slutten av programmet),
- Fremme pedagogiske avgjørelser (formativ vurdering og prosessvurdering).



Alle deltakerlandene var enige om at undersøkelser rundt vurderingsmetoder innen tilpasset opplæring/spesialundervisning må omfatte alle disse potensielle formålene.

Prosjektet ble startet i 2005, og 23 Agency-medlemmer og observatørland deltok i den første prosjektfasen. Det overordnede målet med denne fasen var å undersøke hvordan vurderingsteori og -praksis kan fremme effektiv opplæring og læring. Det viktigste spørsmålet var følgende: hvordan kan vurdering i inkluderende klasserom fremme beslutninger om læremetoder, -tilnæringsmåter og -trinn på best mulig måte?

Deltakerne var også enige om at denne fasen bare skulle ta for seg vurdering på barnetrinnet i inkluderende miljøer (ordinære skole og klasser).

Spesifikke mål:

- Å utvikle en kunnskapsbase med informasjon om medlemslandenes retningslinjer for vurdering og hvordan den praktiseres,
- Å undersøke innovative eksempler på effektiv vurderingsteori og -praksis, og sette søkelys på anbefalinger og retningslinjer for vurdering i inkluderende miljøer.

For å få undersøkt vurderingsmetodene som fremmer opplæring på barnetrinnet i inkluderende miljøer, måtte man ta spesielt hensyn til hvordan vurderingen ble gjennomført av de nasjonale myndighetene, i forhold til:

- Generell, pedagogisk vurdering (dvs. nasjonal vurderingspraksis som gjelder alle elever, ikke bare dem med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning),
- Tidlig vurdering og prosessvurdering av elever med slike behov,
- Elevplassering, tjenestetilbud og støtteordninger,
- Krav til læreplanbasert eksamen og vurdering,
- Utvikling av individuelle opplæringsprogrammer eller andre målbaserte metoder for eleven.

Det ble planlagt en rekke aktiviteter for den første prosjektfasen. Den første var en kort litteraturgranskning (koordinert av prosjektgruppen) av vurderingsprosesser i inkluderende miljøer på barnetrinnet i land utenfor Europa. Litteraturen som ble gjennomgått (bare på engelsk)

beskrev lovverk, mulige formål med vurderingen og hvordan vurderingspraksisen har utviklet seg.

Man fokuserte først og fremst på innspill fra deltakerlandenes utnevnte eksperter. Hvert land valgte ut inntil to nasjonale eksperter - en beslutningstaker og en fagperson - til å delta i prosjektet. Du finner kontaktopplysningene deres mot slutten av denne rapporten.

Ekspertene deltok på to prosjektmøter i løpet av 2005. Her ble mål, intensjoner og parametere i forbindelse med aktivitetene i den første prosjektfasen vedtatt. I tillegg ble slutten av den første prosjektfasen markert i Wien i forbindelse med det østerrikske formannskapet i EU. Prosjekteksperter, nasjonale koordinatører fra the Agency, en rekke medlemmer av det representative styret og spesielt inviterte østerrikske gjester deltok på seminaret. Representanter fra Institute of Education i London og OECD holdt viktige innlegg på seminaret. I tillegg til presentasjoner av eksempler på landenes vurderingspraksis, ble prosjektets utbytte og resultater omhandlet.

Det viktigste som kom fram i prosjektet, var opplysninger om de ulike landene. Alle land som deltok i prosjektet har et eget utdanningssystem, og derfor utarbeidet hvert land en detaljert rapport om retningslinjer og praksis i forbindelse med vurdering som fremmer inkludering i ordinære miljøer. Rapportene ble utarbeidet av prosjekteksperter i samarbeid med medlemmer av det representative styret og nasjonale koordinatører.

Alle landenes rapporter, litteraturgranskningen av land utenfor Europa og presentasjonene på seminaret i Wien kan lastes ned på vurderingsprosjektets nettsider: www.european-agency.org/site/themes/assessment/

1.2 Landsrapporter og oppsummeringsrapporter: områder og formål

Landsrapportene beskriver hvordan vurderingen foregår i teori og praksis i hvert enkelt land, og forklarer enkelte av grunnene til at det har blitt slik. Et viktig formål med disse rapportene var å få *utfyllende informasjon om landenes retningslinjer for vurdering* før faktorer i forbindelse med vurderingspraksisen i inkluderende klasserom på barnetrinnet kunne undersøkes og forstås.

Når det gjaldt retningslinjer for vurdering, omfattet rapportene:

- Beskrivelser av landets lovgivning på området (generelt og i forbindelse med tilpasset opplæring/spesialundervisning),
- Beskrivelse av hvordan vurderingspolitikk iverksettes på nasjonalt nivå,
- En redegjørelse av ulike utfordringer og tendenser, innovasjon og utvikling.

Når det gjaldt vurderingspraksis i inkluderende miljøer, ble det fokusert på best mulig praksis, og da spesielt:

- Beste praksismetoder og -verktøy,
- Mennesker som må engasjeres i vurderingsprosessen,
- Pedagogiske spørsmål,
- Eksempler på innovativ praksis.

Til slutt tok landsrapportene for seg viktige aspekter ved beste vurderingspraksis i inkluderende klasserom på barnetrinnet samt aspekter i forbindelse med vurderingsteori (generelt og i tilpasset opplæring/spesialundervisning) som fremmer god vurderingspraksis.

Målet med denne oppsummeringsrapporten er å sammenfatte informasjonen fra de ulike landene, og dermed kunne:

- Identifisere *formålene med vurdering og vurderingsmetoder* i inkluderende miljøer (omhandles i kapittel 2),
- Finne ut *hvilke felles utfordringer landene står overfor og hvilke innovasjoner de lanserer* i forbindelse med vurdering som fremmer inkludering (kapittel 3),
- *Sette søkelys på anbefalinger på europeisk nivå* etter mønster fra de nasjonale opplysningene. Disse anbefalingene er lagt fram som prinsipper som skal understøtte retningslinjer og vurderingspraksis som fremmer inkludering (kapittel 4).

Denne rapporten omhandler retningslinjer og praksis i deltakerlandene, men den har på ingen måte til hensikt å sammenligne eller evaluere landenes systemer eller tilnæringsmetoder.

Rapporten skal fungere som en nyttig informasjonskilde for beslutningstakere og fagpersoner som arbeider med vurdering i inkluderende miljøer på barnetrinnet. Dette inkluderer selvfølgelig også fagpersoner innenfor tilpasset opplæring/spesialundervisning

som er spesielt interessert i teori og praksis som fremmer inkludering. Det samme gjelder beslutningstakere og fagpersoner som er ansvarlige for utvikling og iverksettelse av vurdering i ordinære miljøer.

Et viktig formål med denne rapporten er å øke generelle beslutningstakers (ikke innenfor tilpasset opplæring/spesialundervisning) bevissthet rundt vurderingsspmål i inkluderende klasser på barnetrinnet, slik at tilnæringsmetodene også kan gjelde elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Dersom dette formålet skal oppnås, er det også viktig å enes om terminologien som brukes generelt i prosjektet og i denne rapporten.

1.3 Abeidsdefinisjoner

I løpet av dette prosjektet har alle bidragene fra eksperter, nasjonale koordinatore og medlemmer av det representative styret vist at det er stor fare for at fagpersoner på nasjonalt nivå ikke referer til det samme - ord, begreper eller prosedyrer - når de snakker om vurdering som fremmer inkludering på barnetrinnet.

Det viser seg å være to hovedgrunner til dette. For det første har ikke det engelske ordet 'assessment - vurdering' noen direkte oversettelse på andre europeiske språk. På enkelte språk er begrepene 'evaluation - evaluering' og 'assessment - vurdering' nesten synonyme. På andre språk blir begrepene brukt til å beskrive temmelig spesifikke - og veldig forskjellige - ting.

For det andre har landene forskjellige formelle og uformelle prosedyrer som kan eller ikke kan kalles for vurdering. Disse prosedyrene er vanligvis resultat av ulike retningslinjer og regelverk som gjelder både det ordinære skoleverket og spesialskolesystemet. enkelte land kan det for eksempel finnes to svært forskjellige regelverk om vurdering som gjelder for alle elever: for det første en generell pedagogisk vurdering i tilknytning til nasjonal læreplan og nasjonale opplæringsprogrammer, og for det andre identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Andre land kan ha ett enkelt lovverk som omhandler alle former for vurdering.

Med dette i tankene har man utviklet et rammeverk for felles arbeidsdefinisjoner om vurdering som fremmer inkludering på barnetrinnet.

Ikke-europeisk litteratur (2005) viser at terminologi og forskjeller mellom begrepene 'vurdering' og 'evaluering' varierer mye, også i engelsktalende land. I dokumentet det er snakk om, Keeves/UNESCO (1994), ble ordene definert - *vurdering* skal referere til avgjørelser og bedømmelse av individer (eller enkelte ganger mindre grupper) basert på en eller annen form for bevis, og *evaluering* referer til undersøkelser av ikke-personlige faktorer som organisering, læreplan og undervisningsmetoder. Informasjon om vurdering av enkeltelever kan samles inn og brukes i evalueringen og være med i bedømmelsen av skoler og til og med systemer, men dette endrer ikke den essensielle forskjellen mellom begrepene (se nedenfor).

Denne generelle definisjonen av vurdering var utgangspunktet for en felles arbeidsdefinisjon som ble brukt i prosjektet. Denne arbeidsdefinisjon er også brukt i denne rapporten, og lyder som følger:

Begrepet 'vurdering' refererer til ulike måter lærere og andre som er involvert i en elevs opplæring systematisk samler og deretter bruker informasjon om elevens resultatnivå og/eller utvikling på ulike områder i hans/hennes pedagogiske utvikling (akademisk, atferdsmessig og sosialt).

Denne definisjonen omfatter alle former for innledende og formative vurderingsmetoder og -prosesser. Den viser også at:

- Det er flere aktører involvert i vurderingen. Lærere, annet skolepersonell, eksternt støttepersonell, men også foreldre og elevene selv kan være involvert i evalueringsprosessen. Alle parter kan bruke informasjon om vurderingen på ulike måter,
- Vurderingsinformasjonen gjelder ikke bare eleven, men også læremiljøet (og enkelte ganger hjemmet).

Denne definisjonen viser også at prosjektet fokuserte spesielt på vurdering, og ikke på det mer omfattende begrepet 'pedagogisk

evaluering'. I dette Agency-prosjektet, refererer evaluering til en lærer eller annen fagperson som må ta hensyn til en rekke faktorer i læreprosessen for å kunne ta avgjørelser om de neste trinnene i arbeidet. Dette kan gjelde programinnhold, ressurser, hvor godt iverksettelsesstrategiene fungerer osv. Et av de viktigste aspektene i evalueringsprosessen er informasjon om elevens læring som samles inn under vurderingen, men det finnes også andre aspekter å ta hensyn til.

I prosjektet ble det også brukt og beskrevet ulik terminologi (for eksempel formativ, prosess, diagnostisk, summativ og testing) som refererer til forskjellige vurderingsprosedyrer og -måter. Disse er samlet og presentert i ordlisten over begreper mot slutten av denne rapporten.


Ettersom prosjektet omhandlet vurdering som fremmer inkludering på barnetrinnet, måtte man klarlegge og bli enig om følgende: hva dekkes på barnetrinnet og hva menes med et 'inkluderende miljø'.

Det første spørsmålet ble behandlet på en pragmatisk måte - i sine rapporter hadde landene definert hvilken aldersgruppe som dekkes og hvilke tjenester som tilbys på barnetrinnet.

Det finnes forskjellige oppfatninger om hvilke miljøer som kan kalles 'inkluderende'. Andre publikasjoner fra the Agency (for eksempel Meijer, 2003) gir en funksjonell definisjon av inkluderende miljøer: ... *pedagogisk miljø hvor elever med særskilte behov følger mesteparten av læreplanen i ordinære klasser, side om side med klassekamerater uten særskilte behov ...* (s. 9).

I løpet av møtene med prosjektekspertene ble man enig om at UNESCOs (1994) Salamanca-erklæring om inkluderende utdanning skulle være retningsgivende: *Ordinære skoler med inkluderende orientering er den beste måten å bekjempe diskriminerende holdninger, skape gjestfrihet, bygge opp et inkluderende samfunn og oppnå utdanning for alle på. Dette sikrer at de fleste elever får effektiv utdanning, og øker utvilsomt kostnadseffektiviteten i hele utdanningssystemet* (s. 8).

Det store utvalget av miljøer og tjenestetilbud som omhandles i landsrapportene understreker hvor vanskelig det er å sammenligne



situasjonen i de ulike landene. Alle land befinner seg: ... *forskjellige steder på veien mot inkluderingen som beskrives i Salamanca-erklæringen ...* (Peacey, 2006). Målet med denne rapporten er å bidra med informasjon som er nødvendig for å utvikle en bredere og dypere forståelse av hvordan vurdering fremmer inkluderingsprosessen.


Begrepet 'inkludering' i seg selv har vært i utvikling siden det ble lansert i pedagogisk sammenheng. For det første omfatter det nå en mye bredere elevgruppe som lett faller utenfor, og ikke bare elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Dette betyr at selv om vurderingsprosjektet fokuserer på elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, så kan funnene i rapporten være til stor hjelp for andre elevgrupper også.

For det andre var lanseringen av dette begrepet et eksplisitt forsøk på å ta ideen om opplæring for alle litt videre enn 'ordinær opplæring'. Primært kan ordinær opplæring betraktes som en fysisk sameksistens mellom elever både med og uten behov for tilpasset opplæring.

For det tredje var begrepet tidligere hovedsakelig farget av troen på at elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning skal ha 'tilgang til læreplanen'. Dette innebar at 'pensum' var uforanderlig og statisk, og at alle elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning trengte ulike typer støtte for å få tilgang til den ordinære læreplanen. Dagens bruk av begrepet 'inkludering' innebærer at elever med slike behov har krav på en læreplan som er tilpasset deres behov og at utdanningssystemene har plikt til å sørge for en slik læreplan. Læreplanen er ikke uforanderlig, men noe som kan bearbeides slik at den passer for alle elever.

I forbindelse med denne ideen, er det lagt fram tre forslag:

1. En læreplan som fremmer akademisk og sosial læring for alle. Læreplanens mål og iverksettelse skal reflektere dette tosidige fokuset.
2. Inkludering er en prosess, ikke en tilstand. Pedagoger vil alltid ha behov for å utvikle arbeidet for at alle elever skal få delta i læringen.
3. Siden de fleste europeiske elever går på ordinære skoler, er



'ordinær opplæring' i forbindelse med 'plassering' av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning fremdeles en viktig faktor for inkludering.

Konklusjonen er at begrepet 'inkluderende miljøer' i dette prosjektet refererer til et tjenestetilbud i ordinære skoler og klasser som:

- sørger for at elever med og uten behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning kan lære sammen,
- muliggjør en læreplan som passer for alle elever.





2. VURDERING I INKLUDERENDE MILJØER

Alle land har forskjellige metoder og framgangsmåter for å vurdere elevenes læring, men også svært ulike formål med vurderingen. Både retningslinjer og reell klasseromspraksis medfører at informasjon fra de ulike vurderingsmetodene kan brukes til svært ulike formål.

Når det gjelder hvilke formål informasjonen kan brukes til, skal det sies at vurdering ikke bare er noe læreren utfører i klasserommet for å ta avgjørelser om de neste trinnene i elevenes læreprogram. Informasjonen kan brukes både til å bedre opplæring og læring, i administrasjon, utvalg og oppfølging av standarder, diagnoser og ressursvalg. Ulike vurderingstyper kan avgjøre elevplassering, tjenestetilbud og fordeling av støtte.

Et utdrag fra landsrapporten til de tyske delstatene gjenspeiler situasjonen i de fleste land: *... vurderingen av elevresultater er en pedagogisk prosess; men det er en administrativ handling også, basert på tjenestetilbud fastsatt i lovverket.*

De generelle og spesifikke retningslinjene for tilpasset opplæring i et land viser hva disse formålene er, og dermed hvilke vurderingsmetoder lærerne i inkluderende klasserom bruker. I de neste delkapitlene tar vi for oss mulige likheter og forskjeller når det gjelder formålene med vurdering i inkluderende klasserom på barnetrinnet.

2.1 Vurdering innenfor generelle retningslinjer for opplæring

Før enkelte hovedfunn fra landsrapportene drøftes, skal vi peke på noen fokusområder i forbindelse med vurdering innenfor generelle retningslinjer for opplæring.

For det første har landenes utdanningssystemer (i form av retningslinjer og praksis) utviklet seg over tid og i en egen kontekst, og er derfor svært forskjellige. På samme måte er vurderingssystemene i de ulike landene forskjellige, selv om det også finnes likheter når det gjelder metoder og formål. Landenes retningslinjer og praksis for vurdering er et resultat av lovendringer samt forståelsen og oppfatningen av begrepene opplæring og



læring.¹


For det andre er vurderingssystemene i inkluderende miljøer nedfelt i både generelle og spesifikke pedagogiske rammeverk for tjenestetilbud som eksisterer i forskjellige land. Det er nødvendig å undersøke faktorer for vurdering, både innenfor generell og spesifikk utdanningspolitikk, for å kunne forstå fullt ut hvordan vurdering kan påvirke opplæring og læring i inkluderende miljøer.

For det tredje varierer definisjonene og forståelsen enormt når det gjelder hva landene mener med tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det finnes ingen felles tolkning av begreper som handikap, særskilte behov eller funksjonshemminger over landegrensene. Forskjellene beror mer på administrative, økonomiske og juridiske reguleringer enn på landsspesifikke forskjeller i forhold til forekomst av og former for særskilte behov (Meijer, 2003). Formålet med denne rapporten er å drøfte vanlige spørsmål i forbindelse med vurdering i inkluderende miljøer, og vise at det finnes ulike definisjoner og perspektiver når det gjelder tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Til slutt skal det sies at inkluderende opplæring ikke er noe statisk fenomen. Inkluderingen har utviklet seg på ulike måter og er fortsatt i utvikling. Oppfatninger, retningslinjer og praksis i forbindelse med inkluderende opplæring er i konstant endring i alle land. Disse endringene påvirker også kravene til vurderingssystemer i inkluderende miljøer, og landenes aktuelle vurderingspraksis må ses i sammenheng med mer omfattende utdanningsreformer som gjennomføres.

Følgende land er inne i en endringsprosess når det gjelder retningslinjer og juridiske bestemmelser for inkluderende opplæring, og spesielt metoder for vurdering: Danmark, Estland, Frankrike, Italia, Kypros, Litauen, Nederland, Tsjekia, Spania og Sveits (nærmere bestemt en ny strategi for finansiering av tilpasset opplæring/spesialundervisning).

¹ Hvis du ønsker nærmere informasjon, kan du lese landsrapportene på nettsidene til vurderingsprosjektet: www.european-agency.org/site/themes/assessment, eller gå til den nasjonale oversikten på nettstedet til the Agency: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html



Den fransktalende delen av Belgia er i ferd med å iverksette 'pilotprosjekter' som følge av nylige lovendringer om inkluderende opplæring, og i den flamsktalende delen gjennomføres det endringer av retningslinjer og lovverk for inkluderende opplæring på grunnlag av kunnskap og erfaringer fra pågående pilotprosjekter. Østerrike, Tsjekia, de tyske delstatene og Ungarn forbereder iverksettelse av nye retningslinjer/lover for kvalitetssystemer og oppfølging av utdanningssystemet. Dette vil påvirke inkluderingen og vurderingen i inkluderende miljøer spesielt når det gjelder vurdering og oppfølging av nasjonale utdanningsstandarder.

Alle faktorene ovenfor har innvirkning på måten retningslinjene og gjennomføringen av vurdering har utviklet seg i landene. Dette betyr at de ulike landene besvarer spørsmålene nedenfor svært forskjellig:

- Hvorfor vurderes elevene?
- Hvem bruker vurderingsinformasjonen?
- Hvem gjennomfører vurderingen og hvem er ellers involvert?
- Hva vurderes?
- Hvordan vurderes elevene?
- Hva sammenlignes resultatene med?

Disse spørsmålene har tilknytning til selve formålet med vurderingen. Forskjellige oppfatninger om hovedformålet med innsamling av vurderingsinformasjon fører til at spørsmålene besvares ulikt.

Alle land bruker vurderingsinformasjonen om elever i inkluderende miljøer på ulik måte. Landene kan ha generelle vurderingsmetoder for alle elever, og formålet kan være å sammenligne elevenes resultater og følge opp generelle utdanningsstandarder. Alle land har mer spesifikke vurderingsmetoder for enkelte elever, slik at man kan fastslå det eksakte behovet for tilpasset opplæring/spesialundervisning og forbedre opplæringen. På mange måter er det sammenheng mellom disse vurderingsmetodene i landene.

I de neste kapitlene beskrives de viktigste formålene med vurdering som fremmer inkludering i de enkelte landene. Vedlegget bakerst i rapporten inneholder en oversikt over landenes utdanningssystemer og formålene med vurdering i inkluderende miljøer.

2.2 Vurdering for identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning

Landene samler inn og bruker vurderingsinformasjon på svært ulike måter, men alle land mener det er nødvendig å kunne identifisere den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring på en korrekt måte. Alle land har klare juridiske metoder når det gjelder tidlig identifisering av de eksakte behovene til elever som opplever vansker. Hvordan disse behovene identifiseres varierer imidlertid, og hvert land har egne prosedyrer for tidlig identifisering av behov.


Tidlig vurdering av elever som mistenkes å ha behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, kan to ulike formål:

- Identifisering i forbindelse med en offisiell avgjørelse om å 'kartlegge' elever som har behov for tilpasset opplæring og trenger ekstra ressurser og støtte i opplæringen,
- Fremme læreprogrammer hvor vurderingen skal fokusere på elevens eventuelle styrker og svakheter på ulike områder. Denne typen informasjon brukes ofte på en formativ måte - for eksempel som utgangspunkt for individuelle opplæringsplaner eller andre målbaserte metoder - og ikke som en individuell, grunnleggende vurdering.

På ulike måter har de fleste land 'graderte' metoder for å kartlegge elevens behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Det kan være klart definerte trinn i en prosess som begynner med lærere i ordinære klasser som fokuserer på og prøver å finne forskjeller, og deretter involverer andre fagpersoner på skolen, og til slutt fagpersoner fra eksterne støttetjenester.

Denne metoden for innsamling av informasjon om en elevs styrker og svakheter er mer omfattende og detaljert, og ofte tilknyttet fagpersonenes engasjement på ulike områder - helse, sosialt og psykisk - og hvem som kan gjennomføre de ulike vurderingsformene (ofte diagnostiske tester), som gir god innsikt i hvordan eleven fungerer på ulike områder. I alle land finnes det en eller annen form for tverrfaglige grupper som deltar i vurderingen i forbindelse med tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I alle land skal elever i alle miljøer - både inkluderende og segregerte



- omfattes av en vurderingsmodell som resulterer i tidlig identifisering av deres behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Elever med slike behov i inkluderende miljøer kan eventuelt involveres i vurderingsprosesser som elever i segregerte skoler eventuelt ikke involveres i. Prosessene er beskrevet nedenfor.

2.3 Vurdering som middel til bedre opplæring

Alle land har en eller annen form for formativ vurdering underveis, som vanligvis er knyttet til opplærings- og læreprogrammer.


I inkluderende miljøer kan formativ vurdering:

- Være direkte knyttet til læreprogrammer som alle elever (både med og uten behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning) følger,
- Hovedsakelig ikke komparativ med fokus på informasjon som hjelper lærere i planleggingen av de neste trinnene i elevens individuelle læring (formativ vurdering),
- Ha enkelte summative elementer i forbindelse med strategiske punkter i læreprogrammene.

I land med en klart definert læreplan er prosessorientert, formativ vurdering vanligvis målrettet og direkte knyttet til målene for læreplanen for alle elever. De nasjonale retningslinjene for vurdering kan fastsette hva som skal vurderes og hvordan dette skal gjøres. Land som praktiserer dette mener at det hovedsakelig er ordinære skoler og klasselærere som har ansvar for utvikling og iverksettelse av vurderingsprosessen. Dette er også i tråd med formålet med denne typen vurdering - å fremme beslutningene som tas om de neste trinnene i elevens individuelle læring.

Vurderingsmetodene som brukes har ofte fellestrekk når det gjelder vektlegging (fokusområder som vurderes) og prosedyrer (metoder) for alle elever. Derfor settes det søkelys på tre viktige spørsmål i forbindelse med vurdering av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning:

- Behovet for tidlig vurdering av elever med slike behov når det gjelder mål med læreplanen,
- Sette målene i læreplanen og vurderingsplanen i sammenheng med den individuelle opplæringsplanen eller andre målbaserte verktøy og metoder,

- 
-
- Modifisere eller tilpasse vurderingsmetodene som blir brukt i ordinære klasserom til å imøtekomme elevenes bestemte behov og vansker.

For at formativ vurdering i inkluderende miljøer skal fungere på best mulig måte, er det viktig at lærere i ordinære skoler får tilgang til og støtte fra fagpersoner innenfor flere områder som kan være til hjelp i prosessen.

2.4 Vurdering for sammenligning av elevenes resultater

I enkelte land er det viktigste med vurderingsprosessen for alle elever i inkluderende miljøer å beskrive resultatene de har oppnådd på ulike tidspunkt i opplæringen. Dette kommer vanligvis til uttrykk gjennom skoleorientert summativ vurdering tilknyttet:

- en 'sluttrapport' til foreldre og andre interesserte parter,
- utdeling av vitnemål eller karakterer for oppnådde resultater.


Summativ vurdering gir en oppsummering av elevens resultater i en rekke aktiviteter, vanligvis over en lengre periode - for eksempel et skoleår. Formålet med summativ vurdering er enten å sammenligne elevens nåværende resultater med tidligere resultater eller sammenligne en elevs resultater med medelevers resultater.

Sammenligning av resultater i en elevgruppe gir informasjon om enkeltelevers relative framgang, men kan også brukes i en mer omfattende vurdering, for eksempel hvordan et bestemt læreprogram har fungert.

Det er ofte denne vurderingsformen foreldre - og de fleste andre - er best kjent med.

Summativ vurdering kan være nyttig når det tas viktige avgjørelser om en elevs skolekarriere. Dette kan i enkelte land medføre muligheten for at elever må gå et skoleår om igjen eller at elever skal henvises til spesialtjenester for videre vurdering av behovene sine.

Summativ vurdering avdekker styrker og svakheter ved bestemte mål, men fører ikke alltid til formative tilbakemeldinger som kan brukes i videre læreprogrammer.



Det å sette kravene til summativ vurdering i sammenheng med målene for elevens individuelle opplæringsplan, er ett av områdene lærere i inkluderende miljøer jobber med. Et annet område er hvordan summativ vurdering som utdeling av karakterer eller vitnemål kan tilpasses elevenes ulike behov og vansker.

2.5 Vurdering for oppfølging av generelle utdanningsstandarder


Stadig flere land fokuserer på vurdering av felles mål (standarder) for alle elevers læring og resultater. Fokuset flyttes dermed fra vurdering av den individuelle elevs behov, til vurdering av en elevgruppes behov. Dette er ofte en politisk motivert fokusendring som har sammenheng med mer omfattende temaer i forbindelse med evaluering av standarder innenfor selve utdanningssystemet.

Dette er vanligvis en form for summativ vurdering, ettersom informasjonen innhentes på et strategisk punkt i sammenheng med et nasjonalt læreprogram. Det viktigste formålet med vurdering i forbindelse med nasjonale standarder, er ofte en politisk intensjon om å bedre alle elevenes resultater, uansett hvilke evner de har, og forbedre skolens ansvarlighet og effektivitet. Vurdering og oppfølging av elevenes resultater er et viktig verktøy når det tas beslutninger om hvordan målene skal nås.

Elevene tar tester som er utarbeidet eksternt eller vurderes etter 'standardiserte' metoder, slik at målsystemet skal samsvare med nasjonale formål og være så pålitelige som mulig. Resultater fra individuelle elevvurderinger blir ofte sammenlignet, og nasjonale og regionale myndigheter, skoleledere og lærere bruker resultatene til å evaluere både enkeltelever og elevgruppers resultater.

Gjennom denne vurderingsformen blir elevene vurdert for å se i hvilken grad de har oppnådd resultatene som er fastsatt i læringsstandardene, ikke for å se hva de konkret har oppnådd og de videre trinnene i læringen (noe som derimot er tilfelle ved formativ prosessvurdering). Slik vurdering er ikke nødvendigvis til hjelp i læringen, og i land med denne formen for vurdering, ser man tydelige tendenser til at standardiserte tester blir tilknyttet prosessvurdering og tatt i bruk av skoler og klasselærere.

Landene er i ferd med å utvikle strategier for å finne ut hvordan



elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning skal involveres i nasjonale tester og hvordan disse testene skal tilpasses elevenes bestemte behov i inkluderende miljøer.

2.6 Sammendrag

I dette kapittelet har vi fokusert på de viktigste målene med vurdering i inkluderende miljøer for landene som deltar i Agency-prosjektet. Det er umulig å dele landene inn i grupper etter ulike vurderingssystemer og formålene med selve vurderingen - i større eller mindre grad vurderer alle land elevene sine etter samtlige av formålene som er beskrevet ovenfor. Det er imidlertid en kjennsgjerning at systemene i de ulike landene kjennetegnes av at vurderingsmetodene er utviklet for å innhente bestemte typer informasjon.

Det er vanskelig å si hvorfor et land har ett bestemt formål med vurderingen - dersom du vil vite mer om dette, kan du lese landenes egne rapporter. Det er imidlertid mulig å fastslå at mens metodene for og formålet med vurderingen ikke er av statisk art, ser landenes retningslinjer og vurderingspraksis ut til å være mer rettet mot innhenting av informasjon på et bestemt område.

Landenes formål med vurderingen kan ha mest innvirkning på en elev med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i et inkluderende miljø. De ulike vurderingstypene kan betraktes som det Madaus (1988) definerer som 'interessevurdering'. Interessevurderingen består av tester og metoder som gir informasjon innhentet av elever, foreldre, beslutningstakere eller allmennheten for å kunne ta viktige avgjørelser som har øyeblikkelig og direkte innvirkning på elevens pedagogiske erfaringer og fremtid.

Den årlige nasjonale vurderingen av elever i Storbritannia (England) er et eksempel på interessevurdering. Rektors karriere og omdømme avhenger av denne vurderingen fordi resultatene offentliggjøres i avisene slik at foreldre og alle andre kan sammenligne skolens resultater med andre skoler. Dette fører til at vurderingssystemet har stor innvirkning på valg av skole samt beslutninger både på regionalt og nasjonalt nivå.

De fire formålene med vurdering som er omhandlet i delkapitlene ovenfor, er alle potensiell 'interessevurdering' fordi landene bruker



informasjonen på ulike måter i forbindelse med viktige avgjørelser om elevenes framtid og muligens også lærernes, skolens og selve utdanningssystemets framtid.

De forskjellige måtene informasjonen blir brukt på gjenspeiler de ulike mulighetene, spørsmålene og problemstillingene som finnes. Alle land står i dag overfor en rekke utfordringer i forbindelse med retningslinjer for vurdering og hvordan vurderingen gjennomføres i inkluderende miljøer på barnetrinnet. Utfordringene og hvordan de blir behandlet er temaet for neste kapittel.



3. UTFORDRINGER OG INNOVASJONER INNEN VURDERING

Landenes største utfordringer med vurdering som fremmer inkludering på barnetrinnet, er et resultat av endrede ideer bak formålene med vurdering og hvordan vurderingsinformasjonen kan og bør brukes. Alle landene som deltar i prosjektet må finne ut i hvor stor grad vurderingssystemet deres:

- Bidrar til informasjon som kan brukes i forbindelse med generelle pedagogiske beslutninger,
- Har positive eller negative konsekvenser for enkeltelever (dvs. om det kan kalles 'interessevurdering' eller ikke),
- Fremmer inkludering eller opprettholder segregering.


Disse spørsmålene tvinger landene til å ta stilling til vurderingssystemets formål og tilnæringsmetoder. Til tross for de mange metodene og bruksområdene i forbindelse med vurderingen, ser det ut til at det finnes tre felles interesseområder:

1. Bedre resultater for alle elever - også de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning - ved at vurderingsinformasjonen brukes effektivt i ulike grupper og til ulike formål.
2. Flytte fokuset på vurdering bort fra bestemte behov til tidlig identifisering tilknyttet diagnose og ressursfordeling, ofte under ledelse av mennesker utenfor den ordinære skolen, til prosessvurdering ledet av klasselærere som bedrer læringen.
3. Utvikle systemer med formativ prosessvurdering som virker effektivt i ordinære skoler; gi skoler og klasselærere hjelp til å ta ansvar for vurdering av opplæringen av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og (tidlig) identifisere andre elevers behov.

Dette er de tre hovedutfordringene alle landene står overfor, både teoretisk og praktisk.

Beslutningstakere og fagpersoner forsøker å utvikle effektive strategier for å imøtekomme disse spørsmålene, og alle land har utviklet innovative metoder for å imøtekomme utfordringene. Innovasjonene er eksempler på god vurderingsteori og -praksis.

I de følgende delkapitlene gir vi en kort beskrivelse av hovedpoengene med disse *utfordringene*. De er lagt fram som viktige spørsmål landene står overfor i dag.



Måten landene prøver å behandle disse spørsmålene på, er beskrevet gjennom eksempler fra landenes rapporter om *innovasjon innen vurderingsteori og -praksis*. Disse vises i tekstbokser.

Det skal sies at de innovative eksemplene har blitt valgt for å illustrere utviklingstendensene i en rekke land - du finner flere eksempler på måten landene håndterer disse temaene på i landsrapportene.

3.1 Vurderingsinformasjon til oppfølging av utdanningsstandarder

Alle land er åpne for å utvikle og bruke vurdering av felles mål (standarder) i forbindelse med læreresultatene til alle elever. Dette innebærer at elevene vurderes eller tar tester som er utarbeidet eksternt, og at resultatene brukes av lærere eller skoleledere, men hovedsakelig av beslutningstakere i evalueringen av generelle resultater.

I enkelte land er denne tilnæringsmåten svært etablert. Storbritannias (England) landsrapport peker på intensjonen med å fokusere på nasjonale standarder i forbindelse med vurdering: *All vurdering i England må ses i sammenheng med myndighetenes fokus på utarbeidelse av resultatstandarder og forbedring av skolene. Dette gjelder elever med alle typer anlegg.*

Det er en enorm utfordring for alle land å finne ut hvordan vurderingsinformasjon om enkeltelever skal brukes - også de med behov for tilpasset opplæring - til oppfølging og forbedring av utdanningsstandarder. Hvis vi ser på andre nivåer enn barnetrinnet, viser internasjonale, sammenlignbare studier av utdanningsstandarder en lignende situasjon - noe som er mest tydelig i OECDs PISA-studier (www.pisa.oecd.org). Vi ser et økende press når det gjelder større tilregnelighet i opplæringen - på nasjonalt og regionalt nivå, men også på skolene - som fører til et økende fokus på bruk av informasjon om elevenes akademiske resultater som en viktig faktor i pedagogiske beslutninger.

Utfordringer

Det er en rekke viktige spørsmål beslutningstakere og fagpersoner

må ta stilling til i forbindelse med disse utfordringene:

- I hvilken grad bør 'viktige faktorer for ansvarlighet' ses i sammenheng med elevenes vurderingsresultater? Hvordan bør informasjonen som innhentes etter standardiserte vurderingsmetoder brukes av beslutningstakere når det tas avgjørelser om kvaliteten på utdanningssystemet og tilhørende faktorer? Hvordan brukes de i viktige avgjørelser om fremtidige skoler, læreprogrammer, lærere og iblant elevene selv?
- Hvilke rettigheter har elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning som må være med på nasjonale tester? Har elevene lik rett til vurdering i ordinære miljøer?
- Omfatter denne retten til å delta i vurderingen også krav på tilpassede vurderingsmetoder som tilgodeser de individuelle behovene? Hvordan tilrettelegges nasjonale tester for å fjerne vansker som oppleves av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i forbindelse med vurderingen?
- Hvordan på best mulig måte håndtere vurderingsinformasjon om elever med bestemte behov? Hvordan håndtere disse elevenes relative resultater og framgang og unngå faren for 'rangering' eller 'gradering' av enkeltelever, skoler og regioner?

Rapporten fra Storbritannia (England) hevder at dersom det fokuseres mye på bruk av standardmetoder for vurdering, er det: ... *risikoområder for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning* ... som skal prioriteres. Den svenske rapporten hevder at det må være et: ... *kompromiss mellom kravene i beslutningsprosessen og den lokale skolens situasjon og muligheter*.

Innovasjoner

En undersøkelse av landsrapportene viste en rekke innovative retningslinjer og praksismetoder som brukes for å imøtekomme utfordringer og spørsmål i forbindelse vurderingsinformasjon ved oppfølging av utdanningsstandarder. Nedenfor finner du disse funnene og en rekke eksempler på hvordan de iverksettes i de ulike land.

Alle elever, også de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, har krav på en opplæring av høy kvalitet.

En rekke land fokuserer på tilrettelegging av pedagogiske retningslinjer og innovasjoner for at elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning skal være sikret en utdannelse av høy kvalitet. I Storbritannia (England) er prinsippet 'alle barn teller' tuftet på elevens resultater, noe som forutsetter at skolen imøtekommer behovene til alle elever. På Island foretas det standardvurderinger - brukt til formative formål - basert på målene i den nasjonale læreplanen. Dette fører til omfattende debatter om kvalitet og oppfølging av 'inkluderingsstandarder' på skolen.

I Ungarn er oppfølging av standarder et viktig tema i debatten om alle elevers rett til opplæring av høy kvalitet. Tendensen går mot bruk av vurderingsinformasjon i forbindelse med nasjonale standarder, slik at alle elever skal omfattes av rettighetene.

Oppfølging av standarder er ett av fokusområdene i den nasjonale vurderingspolitikken, men ikke det eneste.

I stadig flere land brukes vurderingsinformasjonen for å sikre at utdanningsstandardene skal være et fokusområde - men ikke det eneste - i vurderingspolitikken. På Island utfyller teorien om at hovedpoenget med vurdering skal være formativ for alle elever retningslinjene om oppfølging av de nasjonale utdanningsstandardene. Dette understøttes av retningslinjene ellers i samfunnet, som fremmer prosessvurdering i ordinære skoler.

Danmark er i ferd med å lansere et 'resultatorientert' vurderingssystem med omfattende nasjonale tester og summativ vurdering for oppfølging av utdanningsstandardene. Lanseringen av dette systemet har klar sammenheng med: ... *formativ vurdering som et avgjørende verktøy for å sikre god kvalitet ...*

I Østerrike har utdanningsdepartementet besluttet at elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning ikke skal omfattes av de nasjonale testene, og at det heller utarbeides 'standarder tilpasset opplæring/spesialundervisning' som fokuserer på miljø og hvordan kvaliteten kan forbedres. En ekspertgruppe skal utarbeide retningslinjer for: definisjon av standarder i inkluderende miljøer, individuelle opplæringsplaner som et hjelpemiddel for evaluering og

kvalitetssikring, omorganisering av tidlig vurdering av prosedyrer for tilpasset opplæring/spesialundervisning, mer fleksibel finansiering av tilpasset opplæring/spesialundervisning, og innovasjon i forbindelse med lærernes profesjonelle rolle når det gjelder nye muligheter innen lærerutdanning.

Alle elever har rett til å delta på nasjonale standardtester.

De fleste land som enten har eller er i ferd med å utvikle slike systemer, mener at alle elever har rett til å delta i nasjonale vurderingsprosesser. Dette kommer til uttrykk i klare strategier som skal sikre at:

- Standardisert vurdering gjøres tilgjengelig for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning,
- Nasjonale vurderingsprosedyrer er godkjente og har som formål å fremme inkludering i stedet for segregering som fokuserer på svakheter og stigmatisering av elevene.

Konseptet 'vurdering av alle', hvor tester og vurderingsprosedyrer skal være så tilgjengelige som mulig, blir stadig viktigere i de fleste land.

I Tsjekkia og Danmark er tilpasset vurdering en integrert del av det nylig utviklede systemet. I Storbritannia (England), har modifisert vurdering av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning vært under utvikling i en periode. Et eksempel på dette er 'P'-skalaene, som går ut på graderte vurderingstester for elever som har lærevansker og ikke er i stand til å oppnå de laveste målene i den nasjonale læreplanen.

Nytt fokus på betydningen av resultater fra nasjonale tester og vurdering.

I enkelte land dreier innovasjon seg om fokus på vurderingsprosedyrene. Et eksempel på dette er Latvia, hvor vurderingen fokuserer på elevenes evne til å løse problemer, og ikke deres evne til å gjengi informasjon og fakta.

I Portugal er vurderingen direkte knyttet til kriteriene for vurdering av

læringskompetanse. Intensjonen er at alle lærere skal forstå hva, hvordan og når vurderingen skal foretas og kunne bruke resultatene fra den nasjonale vurderingen til formative mål.

Informasjon som innhentes i nasjonale vurderingsprosesser skal imidlertid ikke brukes til å sammenligne elever, lærere, skoler eller regioner, og dette er noe mange land må bli flinkere til å fokusere på. Frankrike er et godt eksempel på at det gjøres forsøk på å løse dette problemet. Selv om vurderingsinformasjon om enkeltelever gjenspeiler 'nasjonale vurderingsprotokoller', skal ikke resultatene: ... *oppmuntre foreldre til å sammenligne skoler ... [og] ikke være knyttet til ressursfordeling.*

Bruk av nasjonal vurderingsinformasjon i planleggingen av enkeltelevers opplæring.

Alle land med vurderingsmetoder streber mot innovasjon på dette området, fordi det setter søkelys på den pedagogiske intensjonen bak denne tilnæringsmåten - det vil si at vurderingsinformasjonen på nasjonalt nivå bør brukes til å forbedre opplæringen for enkeltelever.

Landsrapporten fra Sverige beskriver et dilemma som en rekke land står overfor - hvordan finne riktig balanse med hensyn til: ... *vurderingsinformasjon for å fremme elevens utvikling kontra offentlig interesse for informasjon om skolens resultater.*

På Island brukes vurderingsinformasjonen blant annet i beslutninger som berører enkeltelever, og informasjonen kontrolleres mot demografiske indikatorer. I denne prosessen blir bestemte retningslinjer for regional støtte og tjenestetilbud undersøkt og evaluert.

Når de ulike landsrapportene sammenlignes, ser vi at iverksettelse av de innovative områdene ovenfor øker landenes sjanser til å forbedre opplæringen for alle elever ved hjelp av vurderingsinformasjonen, også de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

3.2 Vurdering som fremmer tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning

Alle land ser på det som en utfordring å sikre at vurderingsmetodene for tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning gir informasjon som kan forbedre kvaliteten på læringen. Dette innebærer at man må bevege seg bort fra en negativ, medisinsk modell hvor behovet for tilpasset opplæring/spesialundervisning 'diagnostiseres', til en pedagogisk læringsbasert tilnæringsmetode hvor læreren i det ordinære miljøet får større ansvar for tidlig og formativ vurdering.

I alle land er tverrfaglige grupper med spesialister fra ulike områder (helse, sosial og/eller psykologi) involvert i den tidlige identifiseringen og diagnostiseringen av elevenes behov, og i enkelte land fører dette fremdeles til beslutninger om ressurser og elevplassering.

Utfordringer

Landenes fokusendring fra stigmatisering og kategorisering etter diagnostisering til vurdering som fremmer tidlig identifisering, setter søkelys på følgende kritiske spørsmål:

- Ser det ut til at utdanningssystemer som kun vektlegger tidlig identifisering av bestemte behov fører til større grad av segregering? Resultater fokuset på diagnostisering og identifisering av bestemte behov i at flere elever stigmatiseres som støttetrengende? Hvordan utvikle rettferdige og objektive vurderingsprosedyrer som gir minst mulig stigmatisering og ikke fører til at flere elever henvises til et pedagogisk støtteapparat?
- Hvordan kan man unngå tidlig identifisering som 'interessevurdering'? Hvilke konsekvenser får det hvis man setter direkte sammenheng mellom en 'offisiell' vurdering av behov og ressursfordeling? Hvilken vurderingsstrategi skal følges dersom skoler, lærere og foreldre setter direkte sammenheng mellom vurdering av behov og ressursfordeling?
- Hvordan bør sammenhengen mellom finansiering eller ressursfordeling og diagnostisering evalueres på nytt? Hvordan kan man unngå fordommer og subjektivitet i forbindelse med vurdering av støttetilbud eller elevplassering? Hvordan ta hensyn til enkelte aktørers grunnleggende interesse for tidlig identifisering i vurderingsprosessen?

- Hva er riktig forhold mellom medisinsk diagnostisering og pedagogisk, læringsbasert vurdering? Kan medisinsk utvikling bidra til nytting informasjon som kan være til hjelp i læringen?
- Hvordan kan tidlig identifisering av behov som involverer fagfolk på ulike områder utføres på best mulig måte? Hvem har hovedansvaret for den generelle vurderingen? Hvem skal sikre at vurderingsinformasjonen er nyttig i pedagogisk sammenheng? Hvem har ansvar for en formativ vurdering av elevenes læring ved hjelp av spesialistmetoder i forbindelse med bestemte behov (spesialiserte verktøy og teknikker, spesiallærere og støttepersonell, individuell opplæringsplan)?
- Hvordan skal vurderingen telle i situasjoner hvor en elevs bestemte behov er et resultat av skolefaktorer, og ikke elevfaktorer? Hvordan skal faktorer for skoleforbedring telle i forbindelse med tidlig vurdering av individuelle behov? Hvordan skal faktorer i forbindelse med skole, hjem og miljø telle i en vurdering som er kontekstbasert, ikke bare elevbasert?

Innovasjon

Landenes rapporter peker på områder ved innovasjon både innenfor vurderingsteori og vurderingspraksis som i større eller mindre grad har sammenheng med disse spørsmålene.

Endrede oppfatninger om rolle og funksjon i forbindelse med vurdering av tidlig identifisering.

En rekke land peker på at vurderingen av tidlig behovsidentifisering har endret rolle og funksjon, og i dag er et område i utvikling og innovasjon. Her finner vi to hovedpunkter.

Det første omhandles av Frankrike, som mener at tidlig vurdering må iverksettes for å støtte eleven i et ordinært miljø, i stedet for å fokusere på hvilket segregert tilbud eleven trenger. Dette poenget støttes av Nederland: ... *vurderingsgrupper [bør] ikke ta sikte på omfattende beskrivelser av elevens svakheter som et sluttpoeng i vurderingen, men i stedet - fra første stund - fokusere på vurderingen som et middel til å foreta pedagogiske beslutninger.*

Rapporten fra Nederland peker på det andre hovedområdet mange

land arbeider for å innovere - tidlig behovsvurdering bør fokusere på avgjørelser om læringen og unngå unødvendig stigmatisering eller 'kategorisering' av elevene. Hvis et slikt fokusskifte innenfor vurderingen blir akseptert, kan ikke vurderingsinformasjonen utelukkende brukes i offentlige beslutninger, men i stedet vil: ... foreldre, elever og lærere være 'forbrukerne' av vurderingsresultatet ...

Endrede oppfatninger rundt betydningen av tidlig behovsidentifisering er nært knyttet til sammenhengen mellom tidlig vurdering og ressursfordeling. Dette er et annet innovasjonstema i landene.


Støtteordninger og ressurser for å imøtekomme en elevs behov avhenger ikke utelukkende av en 'formell' diagnose og 'identifiseringsbeslutningen' som gjøres.

Sammenhengen mellom tidlig behovsidentifisering som resulterer i en eller annen 'offisiell beslutning' om støtteordninger, er noe alle landene har omhandlet på nytt i større eller mindre grad. Estland og Storbritannia (England) er eksempler på land hvor støtten til elever med bestemte behov i ordinære miljøer ikke nødvendigvis avhenger av offisielle beslutninger etter en tverrfaglig vurdering. Skolene kan få støtte på andre måter, avhengig av finansiering og støttestrukturer for ordinære skoler i sin helhet.

Innovasjon på dette området er derfor basert på endrede retningslinjer om tilpasset opplæring/spesialundervisning generelt sett. Eksemplene på innovasjon innen iverksettelse og bruk av informasjon om tidlig identifisering nedenfor, viser god praksis som danner grunnlag for endrede retningslinjer.

Grupper med fagfolk fra flere områder gjennomfører vurderingen av tidlig identifisering med klasselærere i ordinære miljøer, foreldre og elever som fullverdige samarbeidspartnere i vurderingsprosessen.

Endrede oppfatninger om formålet med vurderingen av tidlig behovsidentifisering har nødvendigvis sammenheng med



diskusjonene om hvem som bør gjennomføre denne typen vurdering. Alle land beveger seg mot en modell hvor tidlig behovsvurdering gjennomføres av grupper med 'interessenter/foregangspersoner' innenfor vurdering. Foreldrene har en sentral rolle i denne prosessen, men det tas også hensyn til elevene selv, klasselærere på ordinære skoler og spesialister fra ulike områder med ulik faglig bakgrunn (inkludert helse, sosial og psykiatri).

Sveits anser 'tverrfaglige' grupper som fullt ut involverer foreldre og elever som den beste veien videre, fordi man på denne måten kan gjennomføre en veloverveid 'kontekstuell' vurdering av elevens behov. Dette understøttes i rapporten fra Nederland: ... *Lærerne fungerer som faglige eksperter, foreldrene som 'praktiske' eksperter og elevene er også viktige partnere i den behovsorienterte vurderingen. De bidrar med viktig informasjon på alle trinn av vurderingsprosessen og kan derfor fungere som rådgivere.*

Spania understreker hvor viktig det er at vurderingen gjennomføres på en pedagogisk måte. Her har de tverrfaglige gruppene de samme kriteriene for vurderingsarbeidet sitt, selv om de bruker ulike verktøy og teoretiske tilnæringsmetoder.

Vurdering som fremmer tidlig identifisering skal bidra til utarbeidelsen av en individuell opplæringsplan eller andre målbaserte metoder.

Alle de innovative metodene som beskrives ovenfor peker på at informasjonen som innhentes gjennom tidlig behovsidentifisering er i endring. De fleste land viser tendenser til å bevege seg bort fra vurdering som medfører diagnostisering, og mer mot anbefalinger som gis i forbindelse med læring og opplæring. Frankrike har nasjonale retningslinjer om tidlig behovsidentifisering som sikrer at vurderingen avdekker både styrker og svakheter, og dermed er til hjelp i utarbeidelsen av en individuell opplæringsplan eller lignende læreplan for eleven.

Rapportene fra Kypros, Italia, Nederland og Portugal - for å nevne noen - setter søkelys på at vurderingen må være kontekstuell og kunne gi konklusjoner og anbefalinger til konkrete tiltak. I Spania er tverrfaglige grupper involvert i disse vurderingsprosessene for å følge

opp arbeidet i skolene og se hvordan anbefalingene følges gjennom elevens individuelle opplæringsplan. Dette er et område i utvikling.

Dette området for innovasjon understreker betydningen av tidlig behovsidentifisering for å kunne gjennomføre formativ vurdering. Disse to tilnæringsmåtene er nødvendigvis knyttet til hverandre, og skal virke gjensidig inn på hverandre. Rapporten fra Island fremhever dette: *... det er viktig at leger og psykologer foretar en formell vurdering av utviklingen, men det er også viktig å bygge bro over den eksisterende kløften mellom vurderingsfunn og -praksis i opplæring og annet skolearbeid.*

Prosessen med individuelle opplæringsplaner kan være svært forskjellig fra en 'ordinær' vurderingsprosess. Dette har ført til at enkelte myndigheter - for eksempel i Storbritannia (England) - støtter metoder som innlemmer den pedagogiske planleggingen for den enkeltes behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i det generelle skolesystemet og sikter mot individuell målsetting og gransking av alle elever.

3.3 Utvikling av vurderingspolitikk og -prosedyrer som fremmer formativ vurdering

Formativ, prosessorientert vurdering som har direkte innflytelse på pedagogiske avgjørelser, brukes i større eller mindre grad av skoler i nesten alle land. I ordinære miljøer er vurderingen ofte direkte knyttet til skolens læreplan eller programmer som alle elever - både med og uten behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning - følger. En slik tilnæringsmetode kan derfor anses som inkluderende i praksis, fordi vurderingsmetode og -verktøy ikke er 'spesialisert', men vanligvis de samme for alle elever når det gjelder fokusområde og prosedyre.

Utfordringer

En gjennomgang av landenes rapporter viser at hovedutfordringen ikke nødvendigvis er å iverksette formativ vurdering som har innflytelse på læringen i praksis, men hvordan man skal støtte opp om denne praksisen gjennom politikk og retningslinjer som fremmer den formative vurderingen.

- I forbindelse med denne utfordringen, dukker følgende spørsmål opp:
- Har alle elever i ordinære skoler krav på formativ vurdering? Har elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning krav på den samme formative vurderingsprosedyren som klassekameratene? Er disse rettighetene nedfelt i retningslinjene?
 - Hvem har ansvar for forberedelse og gjennomføring av den formative vurderingen? Er det hovedsakelig ordinære skoler og klasselærere som har ansvaret, eller ligger ansvaret eksternt? Vil en viss grad av skoleuavhengighet fremme inkludering i forbindelse med iverksettelse og gjennomføring av vurderingen?
 - Hvordan får ordinære skoler og klasselærere råd om iverksettelse og gjennomføring av den formative vurderingen? På hvilken måte bidrar spesialistgrupper med råd? Hvilke 'retningslinjer' for lærervurdering finnes dersom vurderingen er knyttet til pedagogiske mål som er fastsatt av myndighetene?
 - Hvilken sammenheng burde det være mellom vurdering som fremmer tidlig identifisering, formativ vurdering og individuelle opplæringsplaner (eller lignende målbaserte metoder) for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning? Hvor stor er risikoen for stigmatisering dersom en individuell opplæringsplan bare inneholder en 'diagnose' og ingen anbefalinger for læringen? Hvilke roller har lærere i ordinære klasser og medlemmer i spesialistgrupper innenfor vurdering når det gjelder å sikre samarbeid mellom aktørene?

Innovasjon

Informasjon fra landenes rapporter viser klare eksempler på innovasjon både når det gjelder retningslinjer for vurdering og konkret vurderingspraksis. Disse eksemplene kan deles inn i en rekke hovedområder for innovasjon.

Eksisterende nasjonale retningslinjer som fremmer bruk av formativ vurdering i ordinære klasser.

Når det gjelder nasjonale retningslinjer som fremmer formativ vurdering for å fremme opplæringen, må en rekke faktorer tas i betraktning. For det første mener stadig flere at elevens framgang ikke bare er klasselærernes ansvar, men hele skolens og kanskje også beslutningstakernes ansvar på regionalt/lokalt og nasjonalt

nivå. Dette kommer til uttrykk i Norge, hvor trygging av enkeltelevers resultater har blitt et tema for beslutningstakere på nasjonalpolitisk nivå.

De fleste land er i ferd med å utarbeide retningslinjer som skal sikre elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning rett til formativ vurdering. I Litauen finnes det for eksempel ingen egne vurderingsprosedyrer for elever med slike behov i ordinære skoler. I Estland har alle elever i ordinære skoler ifølge en ny lov (fra 2005) krav på formativ vurdering.


I tillegg til å sikre elevene tilgang til formativ vurdering, skal retningslinjene også støtte lærere og skoler ved iverksettelse og gjennomføring av vurderingen. De fleste land med nasjonale læreplaner eller -programmer har allerede eller er i ferd med å utvikle et tilbud om veiledning og støtte i forbindelse med iverksettelse og gjennomføring av vurderingen. Landsrapporten fra Norge peker på det viktigste formålet med å utarbeide retningslinjer for vurdering: ... *alle lærere ... får en felles forståelse for og bevissthet om innholdet i læreplanen.*

Etter en utvidet konsultasjonsperiode har Kypros utviklet mer direkte retningslinjer for lærere i ordinære miljøer samt en rekke hjelpemidler som skal brukes i vurderingen og opplæringen.

Det nasjonale programmet for pedagogisk utvikling i Tsjekkia inneholder slike skriftlige retningslinjer. På samme måte skal de nye læreplanene omfatte lignende retningslinjer i Estland, og i Storbritannia (England) finnes det en rekke 'standarder' og retningslinjer for all formativ vurdering i tillegg til den nasjonale læreplanen.

Skolenes utviklingsplaner bør inneholde klare retningslinjer om formativ vurdering.

I tillegg til nasjonale retningslinjer som fremmer vurdering til bruk i opplæringen, er det også viktig å utarbeide retningslinjer eller anbefalinger på skolenivå for å tenke nytt. Landsrapporten fra Danmark understreker betydningen av et eksplisitt skolelederskap og nødvendigheten av å ha et overordnet mål med vurderingen.



Lignende anbefalinger finnes også i Belgia (flamsktalende del) og Ungarn, hvor vurderingsprosedyrene skal være en skriftlig del av skolenes utviklingsplaner og overordnede anbefalinger. I Spania har alle skoler egne planer om 'fokus på mangfold' og vurdering blir et stadig viktigere tema i disse planene.

Utvikle samarbeidsgrupper som fremmer formativ vurdering i ordinære klasser.

Det finnes mange innovative metoder for å gi ordinære skoler og klasselærere den støtten i trenger for å utvikle effektive vurderingsmetoder for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. I alle disse eksemplene fokuseres det på støtte, informasjon og ressurser til ordinære skoler. I tillegg fokuseres det på samarbeid mellom spesialister og lærere på ordinære skoler, der det er viktig at spesialistene ikke tar fra klasselærerne ansvaret for vurderingen av elevene.

I Luxembourg arbeider lærere i ordinære skoler ofte i grupper, hvor de utveksler sine erfaringer. På Island, i Hellas og Portugal har lærere i ordinære skoler ansvaret for vurderingen, men de kan be om hjelp og støtte fra sentre med tverrfaglige spesialistgrupper. På Kypros, i Hellas, Ungarn, Italia og Polen samarbeider klasselærere og spesialister i 'vurderingsgrupper' når det er nødvendig.

I Østerrike, Tsjekkia og Hellas kan ordinære skoler, klasselærere og til og med foreldre søke hjelp og støtte hos rådgivningssentre og sentre for tilpasset opplæring/spesialundervisning, som bidrar med spesialkunnskap, ekspertise og ressurser. I de tyske delstatene fungerer det på samme måte, med et samarbeidsnettverk av ulike vurderingsparter - for eksempel ordinære skoler og spesialskoler og -sentre - som blir en stadig viktigere form for støtte. Formativ vurdering er en integrert del av den individuelle opplæringsplanen i de fleste regioner hvor ordinære skoler har ansvaret for dette arbeidet.

Samarbeid er også hovedtema for et pilotprosjekt i Belgia (flamsktalende del), hvor spesialskoler gir råd og veiledning til ordinære skoler og 'deler sin ekspertise'. Ordinære skoler i Norge har også tilgang til vurderingsekspertise fra 'demonstrasjonsskoler';

foregangsskoler som andre kan lære av.

Landsrapportene fra Danmark og de tyske delstatene setter søkelys på behovet for godt samarbeid mellom førskoler, ordinære skoler og spesialistgrupper i forbindelse med vurderingen. Vurderingsmetoder som setter sammenheng mellom oppfølging fra ett trinn i opplæringen til et annet, er fordelaktig for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning, familiene og lærerne deres.

Vurderingen skal omfatte mer enn akademisk/fagorientert innhold.

Stadig flere land mener at vurderingen skal omfatte alle sider ved elevens pedagogiske tilnæringsprosess - læring, atferd, sosiale forhold og relasjoner til klassekamerater osv. - og være et område som åpner for innovativ praksis. Både Ungarn og de tyske delstatene peker på dette som en nødvendig utvikling for å fremme enkeltelevens inkluderingsprosess.

Det å sikre at vurderingsinformasjonen kommer både eleven og læreren til gode, er også et område mange land arbeider med. I Polen fokuseres det stadig mer på å bruke vurderingsinformasjon til å gi elevene klare, positive tilbakemeldinger om deres pedagogiske utvikling. I Latvia og Litauen skal elevene motiveres av informasjonen om sin egen utvikling, men ved å sørge for at elevene forstår hvordan de lærte noe (i tillegg til hva de lærte), blir vurderingen et verktøy til å forstå sin egen læreprosess.

Videreutvikle samspillet mellom individuelle opplæringsplaner (eller andre målbaserte metoder) og vurdering.

Alle land har strategier som forener formativ vurdering med elevens individuelle opplæringsplan (eller lignende verktøy). Tre spesifikke eksempler viser hvilke temaer landene baserer den innovative praksisen på.

Det første eksemplet er Nederland, hvor man bruker en modell for 'behovsbasert vurdering' etter prinsippet om at alle anbefalinger fra den tidlige vurderingen av elevens behov også bør legges inn i hans

eller hennes individuelle opplæringsplan og være retningsgivende for læremål og formativ vurdering. Det andre eksemplet er Sverige, hvor man fokuserer på politisk og praktisk nivå for å sammenligne vurderingen og de individuelle opplæringsplanene, og finner ut hvordan disse to fungerer best mulig sammen og er til størst mulig nytte. Til slutt har vi Belgia (fransktalende del), hvor en viktig del av pilotprosjektene om inkludering i ordinære skoler er selve bruken av integrerte vurderingsmetoder innenfor de individuelle opplæringsplanene.

Videreutvikle ulike vurderingsmetoder og -verktøy som er tilgjengelige for lærere i ordinære klasser.

Alle land er i ferd med å utvikle nye og forskjellige vurderingsmetoder og -verktøy. Alle landsrapportene gir svært spesifikke eksempler på innovative verktøy som er under utvikling - disse er ikke listet opp her. Dersom du ønsker nærmere informasjon, kan du lese mer i landsrapportene.

Det er imidlertid viktig å peke på to generelle aspekter i forbindelse med innovative vurderingsmetoder og -verktøy. Det første av dem omhandles av Luxembourg, hvor man prøver å endre lærernes, elevenes og foreldrenes oppfatning av hvordan eksisterende vurderingsverktøy kan brukes. Spesielt aktuelle vurderingsmetoder på skolen brukes hovedsakelig til summative formål og kan være et nyttig: ... *kommunikasjonsverktøy for foreldre, barn og skole.*

Et av områdene hvor det finnes stor grad av innovasjon, er elevenes selvvurdering. Både Østerrike, Danmark, de tyske delstatene og Ungarn henviser på forskjellige måter til elevenes behov for å: ... *engasjere seg direkte i vurderingsprosessen ...*

Luxembourg understreker elevenes behov for å ta ansvar for egen læring ved å involvere seg i egenvurderingen. Island mener det er viktig å involvere elevene gjennom egenvurdering og at elevene skal sette seg egne læringsmål.

Alle land er i større eller mindre grad opptatt av at egenvurderingen skal være til størst mulig nytte for elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og lærerne deres.

Utvikle nye metoder for lagring av elevens vurderingsinformasjon og læringsresultater.

Innovasjon i forbindelse med vurderingsmetoder og -verktøy har også sammenheng med innovative metoder for lagring av elevenes vurderingsinformasjon og læringsresultater. Også her finner vi spesifikke praksiseksempel i landenes rapporter, men vi skal i stedet ta for oss noen generelle utviklingstendenser.

Nesten alle land nevner at det blir stadig vanligere å bruke elevens egne mapper med informasjon om vurderingsresultatene - Østerrike, Tsjekkia, Danmark, de tyske delstatene og Ungarn nevner eksempler på hvordan elevenes mapper om læringsresultater kan utarbeides.


Mange land setter søkelys på at informasjons- og kommunikasjonsteknologi kan benyttes i lagringen av elevens resultater. På Island gjøres det for eksempel opptak av muntlige intervjuer og videoer av elever i læringssituasjonen.

Landenes fokus på nye vurderingsmetoder og lagring av elevenes læringsresultater skal bidra til at lærere i ordinære skoler får en rekke verktøy som kan hjelpe dem i den individuelle vurderingen av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Belgia (flamsktalende del) setter særlig søkelys på at utviklingen av individuelle vurderingsmetoder har sitt opphav i den generelle individualiseringen av elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning i ordinære skoler - dette er to aspekter som må ses i sammenheng.

Island hevder det samme: *... ulike læremetoder er nøkkelen til en vurdering som fremmer inkludering ... det er viktig å se dette som en del av den generelle utviklingen av den inkluderende skolen.*

3.4 Sammendrag

De tre utfordringene - og de tilhørende innovative områdene - som er beskrevet ovenfor, fokuserer på ulike formål med vurderingen som vi omhandlet i kapittel 2. Utfordringene viser i all hovedsak at alle land er i ferd med å revurdere sine formål med vurderingssystemene som praktiseres. Det settes søkelys på tre vurderingsprosesser: vurdering



for oppfølging av standarder, vurdering for tidlig identifisering av behov og vurdering som middel i læringen.

Alle disse vurderingsprosessene har både fordeler og ulemper, og det er ingen av dem som er 'best' eller den riktige 'veien videre'. Ulike pressfaktorer, mangel på én bestemt vurderingsform eller for mye fokus på en annen, resulterer i utfordringer som igjen fører til endringer. Landene prøver også å fremheve åpenbare fordeler ved de tre vurderingsprosessene, og å redusere ugunstige effekter ved andre.

En gjennomgang av rapportene viser at landene i større eller mindre grad prøver å skape likevekt mellom disse vurderingsprosessene, noe som trolig er den beste veien videre. Denne likevekten oppstår når hvert 'element' i vurderingspraksisen fremmer og støtter de andre elementene. Likevekten karakteriseres også av retningslinjer og praksis som utelukker 'interessevurdering' og reduserer potensielle negative konsekvenser for alle elever i vurderingsprosessen, spesielt dem med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I all hovedsak ligger landenes største utfordring i å utvikle vurderingssystemer som forenkler prosessen, og ikke fungerer som et potensielt hinder for inkluderingen. I neste kapittel settes det søkelys på viktige faktorer for retningslinjer og praksis som må være til stede for å forenkle vurderingsprosessen og fremme inkludering.

4. VURDERING SOM FREMMER INKLUDERING - ANBEFALINGER I TEORI OG PRAKSIS

Til tross for landenes svært forskjellige utgangspunkt og utfordringer, prøver alle å få vurderingen til å fungere som en forenklende faktor i stedet for et hinder for inkludering. I tillegg foregår det diskusjoner om hvordan vurderingssystemene skal bli enda mer inkluderende for elever med ulike behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

I enkelte land - for eksempel de tyske delstatene og Østerrike - innebærer dette at rettighetene til elever med bestemte behov skal inkluderes i ordinære vurderingsprosedyrer. I land med retningslinjer som omfatter nasjonale vurderingsprosedyrer, ser vurderingen ut til å fokusere mer på tilpasning eller endring av ordinære vurderingsmetoder, slik at de skal bli tilgjengelige for elever med ulike behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Tilpasning av ordinære vurderingsmetoder er et viktig tema, og landene ser ut til å bevege seg i retning av en 'universell vurdering'. Dette innebærer at vurderingsmaterieell planlegges og utformes for å tilfredsstille flest mulig elever og unngå flere endringer på senere stadier.

Det er imidlertid tydelig at det også finnes et mer omfattende aspekt som må forstås - nemlig *vurdering som fremmer inkludering*. Dette er temaet i de neste delkapitlene.

4.1 Vurdering som fremmer inkludering

På grunnlag av informasjon som ble innhentet i Agency-prosjektet, kan vurdering defineres på følgende måte:

Vurdering i ordinære miljøer, hvor retningslinjer og praksis skal fremme læringen til alle elever, så langt det lar seg gjøre. Det overordnede målet med vurdering som fremmer inkludering er at alle retningslinjer og prosedyrer skal støtte og fremme inkludering av og deltakelse for alle elever som lett faller utenfor, også de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.



For å nå dette målet, må en rekke faktorer være til stede.

Prinsipper som forenkler vurderingsprosessen for inkludering


- Alle vurderingsmetoder bør brukes for å støtte og fremme læringen for alle elever,
- Alle elever skal ha rett til å delta i alle vurderingsprosesser,
- Behovene til elever med tilpasset opplæring/spesialundervisning skal telle og tas med i betraktningen i alle generelle og spesifikke retningslinjer for vurdering,
- Alle vurderingsmetoder bør være utfyllende for å støtte hverandre,
- Alle vurderingsmetoder skal 'dyrke' mangfold ved å identifisere og verdsette enkeltelevenes framgang og resultater i læringen,
- Vurdering som fremmer inkludering skal ha et eksplisitt mål om å hindre segregering ved å unngå - så langt det lar seg gjøre - tilfeller av stigmatisering og fokusere på læring og opplæring som fremmer inkludering i ordinære miljøer.

Fokusområder for vurdering som fremmer inkludering

- Formålet med vurderingen bør være å forbedre læringen for alle elever i ordinære miljøer,
- Alle vurderingsprosesser, -metoder og -verktøy bør fremme læringen og støtte lærerne i deres arbeid,
- Vurdering som fremmer inkludering kan omfatte en rekke vurderingsmetoder som oppfyller andre formål i tillegg til å fremme læring og opplæring. Disse formålene kan være forbundet med summativ vurdering, tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning eller oppfølging av utdanningsstandarder. Alle disse metodene bør fremme læringen, men de bør også 'være egnet til formålet'. Det vil si at metodene bare bør brukes til det de var ment for og ikke til andre formål.

Metoder som brukes ved vurdering som fremmer inkludering


- Vurdering som fremmer inkludering omfatter en rekke metoder og strategier som kan brukes i vurderingen av elevene. Hovedpoenget med alle metodene er å samle inn omfattende opplysninger om elevenes læringsresultater,
- Vurderingsmetodene skaffer informasjon om produktet eller

-
- 
- resultatet av læringen, men gir også lærerne opplysninger om hvordan læringsprosessen kan videreutvikles og forbedres for en enkeltelev eller elevgruppe,
- Avgjørelser på grunnlag av vurdering som fremmer inkludering skal ta utgangspunkt i læringsinformasjon som er samlet inn over en viss periode gjennom en rekke handlingsorienterte kilder (ikke hurtiginformasjon fra én kilde),
 - Det er nødvendig å spille på mange ulike vurderingsmetoder i inkluderingen for å sikre at de fleste områder dekkes (både ikke-akademiske og akademiske fag) av vurderingen,
 - Vurderingsmetodene bør tilføre 'verdifull informasjon' om elevens læreprogresjon og -utvikling, ikke bare hurtiginformasjon,
 - All vurderingsinformasjon bør kontekstualiseres, og både læremiljøet, de hjemmebaserte og miljømessige faktorene som har innvirkning på elevens læring skal tas i betraktning,
 - Vurderingen bør også omfatte faktorer som fremmer inkludering for enkeltelever, for å effektivisere hele skolen, klassen og avgjørelser om støtteordninger.

Deltakere i vurderingsprosessen som fremmer inkludering

- Vurdering som fremmer inkludering forutsetter at klasselærere, elever, foreldre, medelever og andre potensielle rådgivere eller deltakere involveres aktivt i vurderingsprosessen,
- Vurderingsmetodene bør være utviklet på grunnlag av felles konsepter og verdier for vurdering og inkludering samt deltakelse og samarbeid mellom ulike interessenter i vurderingsprosessen,
- All vurdering skal være til nytte for elevene ved å gi dem innsikt i sin egen læring, og samtidig være en motivasjonsfaktor for deres framtidige læring,
- Alle elever har rett til å delta aktivt i vurderingsprosessen - både elever med og uten behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og klassekameratene deres.

Man kan si at vurdering som fremmer inkludering er et viktig mål for alle beslutningstakere og fagpersoner innenfor opplæring. Vurderingen kan imidlertid bare gjennomføres innenfor et formålstjenlig politisk rammeverk og dersom skolen er velorganisert og støtter lærerne sine, som skal ha en positiv holdning til inkludering.



Alle rapporter fra landene som deltok i prosjektet inneholder utsagn om aspekter med retningslinjer og praksis for vurdering som fremmer inkludering. Disse aspektene kan deles inn etter enkeltlandenes situasjon når det gjelder en rekke temaer i forbindelse med hovedaktørenes arbeid i vurderingsprosessen.

I de følgende delkapitlene er disse utsagnene presentert som nøkkelpinsipper (i grå tekstbokser) med tilhørende anbefalinger for ulike fagpersoner og beslutningstakere i prosessen.

4.2 Anbefalinger til lærere i ordinære klasser

I alle land er det klasselæreren som anses for å ha hovedansvaret for iverksettelse av vurderingsprosesser som fremmer inkludering i de ordinære skolene. I henhold til deltakerne i prosjektet er lærerens rolle i vurderingsprosessen klar:

For at lærere i ordinære klasserom skal kunne gjennomføre vurdering som fremmer inkludering, må de ha riktige holdninger, ressurser, utdanning og støtte.

Anbefalte tiltak i forbindelse med dette prinsippet er presentert nedenfor.

Lærernes holdninger

- Det er avgjørende hvilke holdninger en klasselærer på en ordinær skole har til inkludering og vurdering, og dermed også til vurdering som fremmer inkludering. Positive holdninger kan fremmes gjennom riktig opplæring, støtte, ressurser og praktiske erfaringer med vellykket inkludering. Lærerne må kunne opparbeide seg slike erfaringer for å utvikle de positive holdningene som trengs,
- Praktiske erfaringer, støtte og opplæring skal gi læreren positive holdninger til å: håndtere forskjeller i det ordinære klasserommet, forstå forholdet mellom læring og vurdering, forstå begrepet 'rettferdighet' og like muligheter for vurdering, utvikle holistiske vurderingsmetoder som fremmer klasseromspraksisen og ikke fokuserer på identifisering av elevens svakheter samt å inkludere

elever og foreldre i læringen og vurderingsprosessen.

Lærererutdanning

- Klasselærere i ordinære skoler skal forberedes på å gjennomføre vurdering som fremmer inkludering gjennom grunnutdanning, videreutdanning og spesialutdanning,
- Gjennom utdanningen skal de få informasjon som tydeliggjør teorien og grunnlaget for vurdering som fremmer inkludering, i tillegg til praktiske erfaringer med iverksettelse av vurderingsmetoder og bruk av vurderingsverktøy,
- Lærererutdanningen skal gi dem forutsetninger til å bruke formativ vurdering som et arbeidsverktøy. Den skal lære dem å sette klare og konkrete læremål og bruke vurderingsresultatene som grunnlag for planlegging av fremtidig læring for alle elever. Det er spesielt viktig at lærerne gjennom utdanningen får informasjon og verktøy som er effektive i utviklingen av forholdet mellom en individuell opplæringsplan (eller lignende) og formativ vurdering.

Støtte og ressurser

- For å kunne iverksette vurderingsprosessen for inkludering, må lærerne arbeide i et skolemiljø som tilbyr fleksibilitet, støtte og ressurser,
- Lærerne må få arbeide i grupper hvor de kan samarbeide, planlegge og utveksle erfaringer som bidrar til en strategi for inkludering generelt og for vurdering som fremmer inkludering spesielt,
- De skal ha mulighet til å involvere elever, foreldre og medelever i den formative vurderingen, og dette bør planlegges og støttes på skolen, i lærergruppen og av den enkelte klasselærer,
- Spesialinformasjon om vurdering av tidlig behovsidentifisering skal legges fram for lærerne på en måte som har direkte tilknytning til klasseromspraksisen. Den beste måten å få til dette på, er å involvere seg i en tverrfaglig vurderingsprosess sammen med spesialister,
- Lærerne trenger informasjon om gode vurderingsmetoder som fremmer inkludering. Dette omfatter konkrete og innovative praksiseksempler de kan lære av,
- Lærere trenger tilgang til en rekke vurderingsverktøy og -ressurser. Det kan være loggbøker og elevmapper eller materiell



som skal være til hjelp i utarbeidelsen av vurderingsmetoder i ikke-akademiske fag, egenvurdering og vurdering av klassekamerater,

- For å kunne iverksette vurdering som fremmer inkludering og engasjere seg i nødvendige samarbeidsoppgaver, skal lærerne vise at de er fleksible og setter av tid til vurderingsrelaterte formål.

4.3 Anbefalinger om skolens organisasjon


I tillegg til klasselærernes arbeid, er måten skolen organiseres på avgjørende for å få til vurdering som fremmer inkludering. Prosjektets viktigste prinsipp på dette området, er dette:

For at ordinære skoler skal kunne iverksette vurdering som fremmer inkludering, må de ha en 'inkluderingskultur', kunne planlegge vurderingen og være velorganisert.

Aspektene nedenfor viser hvordan skolene bør være organisert for å iverksette vurdering som fremmer inkludering.

En 'organisatorisk skolekultur' som bidrar til inkludering generelt og vurdering som fremmer inkludering spesielt

- Lærere og skoleledere må ha et inkluderingssyn som får dem til å tenke nytt og omstrukturere undervisningen - og vurderingspraksisen - slik at alle elever får en bedre utdanning,
- De bør ha en felles forståelse om at 'en bedre skole' er den eneste måten å iverksette inkludering på,
- Pedagogiske endringer på skolen bør fokusere på det beste for alle elever, ikke bare dem med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning,
- Skolepersonell bør arbeide for å utvikle en positiv skolefilosofi og 'kultur' som er basert på overbevisningen om at effektiv vurdering fremmer effektiv opplæring og gir en bedre skole,
- Skolepersonell bør ha en felles oppfatning om at vurdering er en integrert del av opplæringen og at de alle har ansvar for å identifisere og overvinne faktorer som kan finnes i skolens vurderingsprosedyrer og som hindrer vurderingen for elever med bestemte behov,

-
- 
- Skolepersonell bør ha en felles oppfatning om at alle elever - både med og uten behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning - og foreldrene deres skal delta og involvere seg aktivt.

Planlegging av vurdering som fremmer inkludering

- Skolepersonell bør arbeide for å identifisere egenskaper ved skolemiljøet og skolens vurderingsprosedyrer som fremmer eller hindrer vurderingsbehovene til elever som trenger tilpasset opplæring/spesialundervisning,
- Det skal utarbeides og iverksettes en helhetlig skoleplan eller vurderingspolitikk som inkluderer alle elever, også de med bestemte behov. Denne planen bør omfatte vurderingsmetoder, rapportering og oppfølging av elevenes framgang samt evalueringsprosedyrer for programmet. Den skal også gjøre det klart hvordan skolen skal opptre når det gjelder rapportering av vurderingsresultatene til eksterne myndigheter som arbeider for å identifisere og forbedre læreprosessen for alle elever, særlig dem med tilpasset opplæring/spesialundervisning,
- Skolepersonell bør få opplæring i vurderingsmetoder. Dette innebærer opplæring i å bruke teknikkene og trening i iverksettelse og tolkning av forskjellig vurderingsinformasjon som oppfyller ulike pedagogiske og administrative funksjoner,
- Lærerne bør ha kunnskap om mange ulike vurderingsmetoder og -verktøy som dekker flere vurderingsområder (atferdsmessige og sosiale aspekter ved læringen samt akademiske fag) i ulike sammenhenger (ikke bare i klasserommet eller skolemiljøet).

Sikre fleksibel organisering

- Skolen bør arbeide for å sikre at ressurser og fleksibilitet forenkler samarbeid, gruppearbeid og effektiv kommunikasjon mellom lærere, foreldre, eksterne støttetjenester og fagpersoner som deltar i skoleinspeksjon,
- Det bør utarbeides strategier for hvordan kolleger kan støtte hverandre, slik at lærerne kan utveksle positive erfaringer og få muligheten til å diskutere og redigere vurderingsinformasjonen,
- Alt skolepersonell bør arbeide mot individualisering av elevenes læreprosess, hvor elevene bidrar aktivt i vurdering, innsamling og lagring av læreresultater og i planleggingen av sine egne



- læremål,
- Skolene bør aktivt fremme utviklingen av forskjellige vurderingsmetoder som gjenspeiler elevenes ulike læremåter og tilby flere metoder for innsamling av læreresultater. Dette forutsetter at skolen gir lærerne fleksibilitet til å avgjøre når vurderingen skal foregå og hva som skal vurderes, og at lærerne får tilgang til vurderingsmetoder og -verktøy som er i samsvar med elevens egen kommunikasjonsmåte,
 - Skolelederne har den viktigste rollen - de har det endelige ansvaret for å utvikle vurderingsmetoder som fremmer inkludering. Rektorer og skoleledere skal få god støtte fra eksterne organer samt regionale og nasjonale retningslinjer for vurdering.

4.4 Anbefalinger til spesialistgrupper i vurderingsprosessen


Alle land synes å være enige om at tverrfaglige grupper med rådgivere fra ulike fagfelt er nødvendige for å få inngående kunnskap om de ulike aspektene ved læringen hos elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Avhengig av situasjonen i de enkelte landene, er ulike spesialister med i disse gruppene og kan bidra med sin ekspertkunnskap i forskjellige perioder under elevens opplæring - både med tidlig behovsidentifisering og engasjement i den formative vurderingen.

Prosjektets viktigste prinsipp på dette området, er at:

Arbeidet til alle spesialistgruppene som er involvert i vurderingen av elever med bestemte behov bør bidra til inkludering i ordinære klasserom.

Anbefalte tiltak i forbindelse med dette prinsippet er presentert nedenfor:

- Spesialister på ulike områder bør delta i vurderingsarbeidet. Dette innebærer å samarbeide nært med eleven, familien og klasselæreren,
- Spesialistgruppene bør arbeide etter prinsippet om samarbeid og tverrfaglig tilnærming. Det er enklest å gjennomføre en inkludering som tilgodeser elevenes mangfold gjennom samarbeidsprosess og felles pedagogiske erfaringer for alle som

-
- 
- deltar i inkluderende opplæring,
 - Uansett hvilke fagdisipliner gruppemedlemmene er spesialister på (medisin, psykologi og/eller sosialomsorg), skal vurderingen av elever med bestemte behov baseres på: kvalitative i stedet for kvantitative metoder, at vurderingen er en del av den generelle læreprosessen og fremming av læring og opplæring,
 - Medlemmene i spesialistgruppen bør sørge for balanse mellom behovet for en effektiv og spesifikk 'diagnose' av enkeltelevens behov som ikke fører til stigmatisering og kategorisering av eleven som følge av diagnosen.

4.5 Anbefalinger om vurderingspolitikk

Alle land har en eller annen politikk eller lovgivning for vurderingsmetoder i ordinære inkluderingsmiljøer. Vurdering som fremmer inkludering er viktig for alle land, og hovedprinsippet for dette er følgende:

All utdanningspolitikk i forbindelse med vurdering - både generelt og spesifikt for elever med tilpasset opplæring/spesialundervisning - skal fremme inkludering og ta hensyn til alle elever som lett faller utenfor, også de med bestemte behov.

Anbefalte tiltak i forbindelse med dette prinsippet kan deles inn i tre hovedtemaer.

Forskjellig syn på formålene med vurdering

Hvorfor elevene skal vurderes, hvem som vurderer dem og hvordan informasjonen brukes, er spørsmål som behandles på forskjellig måte av beslutningstakere og fagpersoner i landene. Uansett hvilke retningslinjer som følges, er det imidlertid viktig at beslutningstakere og fagpersoner vet at det overordnede målet med vurderingen er å fremme læringen og at alle elever skal delta, uansett hvilke formål de ulike vurderingsprosedyrene har.

Dette betyr at:

- Alle elever skal ha rett til å involvere seg i alle vurderingsprosedyrer. Alle elever skal kunne vurderes, også de




- med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning,
- Alle vurderingsprosedyrer skal hjelpe lærerne i å fremme elevens læring. Derfor skal prosedyrene ses i sammenheng med skolens læreplan og elevens individuelle opplæringsplan eller andre målbaserte metoder, og gi omfattende informasjon om alle elevers læreresultater,
- Utdanningsstandardene bør evalueres, men 'hurtig' vurdering bør ikke danne grunnlag for avgjørelser om enkeltelever, lærere, skoler samt retningslinjer for finansiering eller ressurser,
- Fordeling av støtte, plassering og annen ressursutnyttelse for å imøtekomme elevens bestemte behov skal fremmes av, men ikke utelukkende være basert på tidlig identifisering eller diagnostisering,
- Når det gjennomføres nasjonale tester, skal de gi 'verdifull' informasjon til beslutningstakerne, øke lærernes og foreldrenes forventninger til eleven og hjelpe skolen og lærerne til å forbedre praksisen sin,
- Skolens prestasjoner bør evalueres gjennom informasjon om praksis og omfattende ('verdifulle') vurderingsresultater om enkeltelevers framgang,
- Dersom vurdering av enkeltelever brukes til å samle informasjon om et bestemt system (for eksempel evaluering av framgangen til en hel klasse), må man unngå at de 'formative' formålene ved vurderingen feiltolkes eller går tapt,
- Formålene med alle vurderingsprosedyrer skal tydeliggjøres for elevene og foreldrene deres, slik at vurderingen blir oppfattet som en positiv prosess som setter søkelys på individuell framgang og resultater.

Fokusområder for vurderingspolitikk og -retningslinjer

Utdanningspolitikk for vurdering som fremmer inkludering skal:


- Eksistere på flere områder ved lovgivning, finansiering og ressursfordeling som fremmer inkludering. Vurderingspolitikk skal ha tydelig sammenheng med overgripende retningslinjer om behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning og inkludering,
- Evaluere og identifisere praksis og deretter bruke resultatene om best praksis i opplæring, læring og vurdering som fremmer inkludering til å utarbeide retningslinjer,
- Være basert på hensynet til og forståelsen for hvilken effekt desentralisert ansvar kan ha på vurderingsprosessen på nasjonalt

-
- 
- og lokalt nivå. Byråkratiske vurderingsmetoder bør unngås og skolens selvstendighet bør fremmes når det iverksettes vurdering som fremmer inkludering,
- Gi skolene formativ informasjon og rettleiding om hvordan vurderingsinformasjon - særlig standardisert vurderingsinformasjon som innhentes i forbindelse med nasjonal oppfølging - kan brukes til å forbedre tilbudet og praksisen for alle elever, også de med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning,
 - Fremme effektiv læring for alle elever ved å betrakte vurderingen som et viktig verktøy for oppfølging av elevens resultater og støtte planleggingen av læreplan og tjenestetilbud,
 - Unngå oppmuntring til bruk av kvantitative vurderingsmetoder, og heller bidra til at skoler, lærere og spesialistgrupper bruker flere ulike vurderingsprosedyrer, -metoder og -verktøy.

Fleksible støttestrukturer for vurdering som fremmer inkludering

Her finnes det 4 viktige aspekter som står i sammenheng med de anbefalte fokusområdene:

- Beslutningstakerne må evaluere og ta hensyn til de underliggende ressursene som er med på å legge til rette for vurdering som fremmer inkludering. Lærerne trenger riktig verktøy for å få til en effektiv vurderingsprosess, men beslutningstakerne bør også ta hensyn til tid og ressurser dersom lærerne, skolen og støttepersonell skal få til en effektiv iverksettelse av vurdering som fremmer inkludering,
- Det er en viss fare for at enkelte pedagogiske beslutningstakere og ledere kan tolke inkluderingen dit hen at spesialistenes ekspertise skal vektlegges mindre og tas mindre hensyn til. Et integrerende vurderingssystem skal derimot inkludere spesialistenes ekspertise og metoder som en del av den totale vurderingen,
- Organisering av effektive støttetjenester er avgjørende for skolene. Dette krever en støttestruktur som tillater samarbeid og kommunikasjon mellom ulike pedagogiske og ikke-pedagogiske tjenester og/eller organer som bidrar til en flerfaglig vurdering. For at dette samarbeidet skal fungere, er det viktig å ta hensyn til hva de involverte partene i vurderingsprosessen mener om støttenes progresjon og tjenestenes effektivitet,
- Lærere og spesialistgrupper bør få formålstjenlig opplæring om vurdering som fremmer inkludering. Det bør finnes klare



retningslinjer om innledende opplæring og videreutdanning som gir alle parter i vurderingsprosessen relevant kunnskap og evner til å gjennomføre vurderingsprosessen. Et viktig element i denne politikken er at opplæringen bør fokusere på vurdering som problemløsning og ikke som identifikator av elevenes mangler og svakheter, som i sin tur hindrer inkluderingen. Opplæringen bør fokusere på å bruke vurderingen til å identifisere og utvikle styrker og evner for å fremme elevenes læring.

4.6 Sammendrag

Anbefalingene ovenfor skal sette søkelys på viktige aspekter ved teori og praksis for vurdering som fremmer inkludering på barnetrinnet i ordinære skoler. Intensjonen er å stimulere til debatt blant beslutningstakere og fagpersoner og øke deres bevissthet om disse viktige spørsmålene i forbindelse med vurdering som fremmer inkludering.

Anbefalingene viser hvordan vurdering kan brukes til å fremme læringen for alle elever i ordinære klasserom på barnetrinnet. Anbefalingene må overveies nøye av beslutningstakere og fagpersoner for å fungere som en forenklende faktor og ikke en potensiell barriere for inkluderingen.

Selv om denne studien har fokusert på barnetrinnet, er det enighet om at hovedprinsippene, formålene og intensjonene med vurdering som fremmer inkludering har sammenheng med andre opplæringsområder, for eksempel tidlig intervensjon i førskolealder og etter barnetrinnet. Formål og metoder for vurderingen kan variere, men de overordnede prinsippene som er omhandlet ovenfor gjelder i alle inkluderende opplæringsmiljøer.

5. SLUTTKOMMENTARER

De siste årene har forståelsen av begrepet 'vurdering' endret seg dramatisk i de fleste europeiske land. Vi ser også at oppfatningen om hva som er de viktigste formålene med inkludering er i rask endring. Det samme gjelder forståelsen av hvordan elever med ulike læringsbehov tilegner seg kunnskap; en fokusendring rundt pedagogiske mål og programmer og - aller viktigst - en endret forståelse av svakhetene rundt en fullstendig 'prøvebasert' metode. I tillegg til dette viser også ulike grupper - beslutningstakere, foreldre og til og med media - interesse for vurderingsresultatene på skolene, om ikke for selve prosessen.

Vi ser også en fokusendring fra å se isolert på enkelteleven til å også ta hensyn til elevens læringskontekst. Samtidig har vurderingsprosessen beveget seg bort fra en 'hurtig' metode som involverte eksterne fagpersoner, til å bli en formativ prosess hvor lærere i ordinære klasserom, foreldrene og eleven selv utvikler en forståelse, ikke bare for det han/hun lærer, men også hvordan han/hun lærer det.

Prosess, metoder og verktøy samt involverte parter i vurderingen har utviklet seg i tråd med holdningen om at vurdering bør anses som en fundamental del av læringsprosessen. Denne utviklingen har imidlertid ikke klart å styre helt unna de potensielle negative effektene av vurderingen - vurderingsmetodene som brukes kan komme til å slå feil i forhold til selve formålet med vurderingen. På samme måte kan vurderingsinformasjon tolkes og brukes i pedagogiske avgjørelser som ikke tar fullstendig hensyn til de grunnleggende årsakene til eller konteksten for vurderingen.

Andre faktorer i landenes utdanningssystemer fokuserer også på debatter rundt vurdering som fremmer inkludering. UNESCO-rapporten *Learning: the Treasure Within* fra 1996, peker på sju motsetninger i forbindelse med utdanning i det 21. århundret. Av disse fokuserer minst tre på utfordringer tilknyttet vurderingen, som fremdeles er aktuelle.

Motsetningen mellom langsiktige og kortsiktige utdanningsspørsmål - det kan ligge et press på å finne raske svar og enkle løsninger på problemer som krever en langsiktig reformstrategi. Bruk av

informasjon om elevvurdering i oppfølgingen av utdanningsstandarder, er eksempel på et slikt område hvor kravet om endringer medfører teoretiske og praktiske endringer som ikke alltid er resultatbaserte.

Motsetningen mellom konkurranse og like rettigheter - det er viktig å finne likevekt mellom konkurranse som bidrar til motivasjon og belønning, og samarbeid som fremmer likhet og sosial rettferdighet for alle. Vurderingen av elever kan være basert på et konkurransesystem, eller rettet mot inkludering gjennom samarbeid og utveksling av pedagogiske erfaringer.

Motsetningen mellom utvidet kunnskap og enkeltpersonenes evne til å tilegne seg den - man må sørge for at læreplanen dekker all relevant kunnskap elevene trenger samt muligheter for å lære hvordan man lærer noe. Vurdering er et viktig verktøy for lærerne når de skal fastslå hva elevene trenger å lære, og hvordan de lærer det på best mulig måte.

Vi håper at oppsummeringsrapporten på en klar måte formidler hvordan disse motsetningene kan takles. I tillegg håper vi at den viser hvordan vurdering som fremmer inkludering kan være et avgjørende verktøy for lærere og andre fagpersoner når det gjelder å sikre at alle elever i inkluderende miljøer tilegner seg kunnskap på en bedre måte.

Et viktig argument i Agency-prosjektet er at vurderingspraksis som fremmer inkludering bør være retningsgivende for generell vurderingspraksis. Iverksettelse av vurdering som fremmer inkludering får lærere, skoleledere, annet skolepersonell og beslutningstakere til å tenke nytt og omstrukturere lærings- og opplæringsmulighetene, slik at alle elever blir tilgodesett.

Generelt kan man si at de viktigste prinsippene i landenes bidrag til prosjektet har følgende konklusjon:

Prinsippene ved vurdering som fremmer inkludering er prinsipper som støtter læring og opplæring for alle elever. Innovativ vurderingspraksis er god vurderingspraksis for alle elever.



REFERANSER

Meijer, C.J.W. (redaktør) (2003) **Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries**. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education (2005) **Assessment Issues in non-European Countries - A brief Review of Literature**. Tilgjengelig hos: www.european-agency.org/site/themes/assessment

Keeves, J. P. (1994) National examinations: design, procedures and reporting. **Fundamentals of Educational Planning No. 50**. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning

Madaus, G.F. (1988) **The influence of testing on the curriculum**. In Tanner, L. (redaktør), *Critical issues in curriculum* (sidene 83-121). Chicago: University of Chicago Press

Peacey, N. (2006) **Reflections on the Seminar**. Presentasjon gitt på the Agencys møte om vurderingsprosjektet 20. mai 2006, Wien, Østerrike

UNESCO (1994) **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Paris: UNESCO

UNESCO (1996) **Learning: the Treasure Within**. Paris: UNESCO International Commission on Education for the Twenty-first Century



VEDLEGG

Vurderingsformål i ulike land

Tabellen nedenfor gir en oversikt over vurderingsformålene som finnes i landenes utdanningspolitikk.

Land	Tidlig identifisering av bestemte behov	Formativ vurdering	Summativ vurdering	Vurdering av utdanningsstandarder
Belgia (Fl)	✓	✓		
Belgia (Fr)	✓	✓		
Danmark	✓			Er i utvikling
Estland	✓	✓		✓
Frankrike	✓	✓	✓	✓
De tyske delstatene	✓	✓	✓	Er i utvikling
Hellas	✓	✓		
Island	✓	✓		✓
Italia	✓	✓	✓	✓
Kypros	✓	✓		
Latvia	✓			✓
Litauen	✓	✓		✓
Luxembourg	✓		✓	
Nederland	✓		✓	
Norge	✓	✓	✓	
Polen	✓	✓	✓	✓
Portugal	✓	✓		✓
Spania	✓	✓		
Storbritannia (England)	✓	✓	Skal lanseres	✓
Sveits	✓		✓	Er i utvikling
Sverige	✓	✓	✓	✓
Tsjekkia	✓	✓		Er i utvikling
Ungarn	✓		✓	Er i utvikling
Østerrike	✓		✓	Er i utvikling





ORDLISTE OVER BEGREPER

Denne ordlisten er utviklet etter formative diskusjoner med ulike eksperter i forbindelse med prosjektet. Det er derfor en ordliste over 'arbeidsdefinisjoner' som ble brukt i prosjektet. Ofte er beskrivelser av begrepene et resultat av kompromisser, siden bestemte begreper kan brukes på forskjellige måter på ulike språk og avhengig av landenes situasjon.

Bedømming - en innledende identifisering av elever som risikerer eventuelle vansker innenfor et bestemt område, og som derfor bør være førsteprioritet for intervensjon. Bedømmingen er ment for alle elever og derfor er målingene/testene vanligvis raske og enkle både å utføre og tolke. Bedømmingen er ofte det første trinnet til videre, mer detaljert vurdering (for eksempel diagnostiske prøver).

Behovsbasert vurdering - er en beslutningsprosess hvor en rådgiver analyserer elevens læringsvansker og prøver å finne en mulig forklaring for å gi anbefalinger som kan løse disse problemene. Disse anbefalingene er ofte brukt som grunnlag for en individuell opplæringsplan.

Diagnostisering - en bestemt form for eller et bestemt formål med vurderingsinformasjonen hvor den brukes til å identifisere bestemte styrker eller svakheter en elev måtte ha på ett eller flere funksjonsområder. Diagnostiseringen omfatter ofte innhenting og tolking av medisinske opplysninger, men det forekommer også pedagogisk 'diagnostisering'. Diagnostisering er ofte en del av vurderingsprosessen tilknyttet tidlig identifisering av bestemte lærebehov.

Evaluering - læreren eller en annen fagperson vurderer alle faktorer som er involvert i hele læringsprosessen (kan omfatte vurdering av elevens læreresultater) for å avgjøre hva som skal gjøres videre i arbeidet.

Formativ vurdering - vurderingsprosedyre som gjennomføres i klasserommet, hovedsakelig av klasselærere og fagpersoner som samarbeider med klasselærere i forbindelse med beslutningstaking om læremetoder samt de neste trinnene i elevens læring. Begrepet *prosessvurdering* henviser til ideen om formativ vurdering.



Grunnleggende vurdering - en førstevurdering på enten et generelt eller bestemt funksjonsområde for å fastsette en elevs styrker og svakheter på et bestemt tidspunkt. Grunnleggende vurdering brukes ofte i begynnelsen av opplærings- og læreprogrammer for å 'måle' progresjonen i en viss periode.

Læreplanbasert vurdering - vurdering i forbindelse med læreprogrammer; brukes til å informere lærere om læreprogresjon og elevenes vansker med læreprogrammet, slik at de kan avgjøre hva en elev trenger å lære videre og hvordan materiellet skal formidles.

Måling - henviser til vurdering som er knyttet til en form for tallmessig kvantifisering (resultat, karakter eller vitnemål). Vanligvis innebærer målingen en mulighet til å sammenligne en elevs resultat/karakter med en annen elev.

Proessorientert vurdering - vurdering som skal utvikle elevens læring gjennom endring eller forbedring av læremiljøet. Metodene som er forbundet med denne formen for vurdering er vanligvis elevorientert, for eksempel elevintervjuer, elevmapper osv.

Spesialistgrupper eller tverrfaglige vurderingsgrupper - grupper med fagpersoner fra ulike fagfelt (pedagogikk, psykologi, sosial- og helsetjenesten osv.) som kan vurdere en elev på ulike måter og dermed bidra til en mer omfattende, tverrfaglig vurdering som er med på å avgjøre den fremtidige læringsprosessen.

Standardisert vurdering - innsamling av kvantitativ informasjon om en elevs resultater av en fastsatt prøve med en skala av mulige resultater. Prøveskalaene er standardisert gjennom sammenligning av et stort antall elever, slik at de skal være pålitelige (f.eks. skal gi likt og kontinuerlig resultat over tid) og gyldig (f.eks. måle det de er ment å måle).

Summativ vurdering - en 'enkelt' vurderingsmetode som brukes til å få hurtiginformasjon om en elevs resultatnivå i forbindelse med et læreprogram. Vanligvis gjennomføres den summative vurderingen mot slutten av en bestemt periode, eller mot slutten av et læreprogram. Det er gjerne kvantitativt og ofte forbundet med karakterer eller vitnemål som sammenligner elevens resultater med andre elever. Begrepet *produktorientert vurdering* er ofte forbundet

med summativ vurdering.

Testing - en metode for vurdering av en elevs læring på ulike områder. Testene er svært spesifikke og knyttet til svært spesifikke omstendigheter og grunner.

Tidlig identifisering - anerkjennelse/påvisning av en elevs mulige behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning. Denne anerkjennelsen fører til innsamling av systematisk informasjon som kan brukes til å utvikle en profil over styrker, svakheter og behov eleven måtte ha. Tidlig identifisering av bestemte behov kan være tilknyttet andre vurderingsprosedyrer og kan involvere fagpersoner utenfor den ordinære skolen (inkludert helsetjenesten). De fleste land har egen lovgivning om prosedyrer for tidlig identifisering av behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning.

Vurdering - Vurdering henviser til hvordan lærere eller andre fagpersoner systematisk samler inn og bruker informasjon om en elevs resultater og/eller framgang på ulike områder i den pedagogiske utviklingen (akademisk, atferdsmessig eller sosialt).

Vurdering som fremmer læring - blir i mange land brukt på en generell måte for å henvise til kvantitative vurderingsprosedyrer som fremmer beslutningstaking om læremetoder og de neste trinnene i elevens læring. Denne prosessen foregår vanligvis i klasserommet under ledelse av klasselærere og andre fagpersoner som samarbeider med klasselærerne. Begrepet har imidlertid en svært bestemt betydning i Storbritannia (England) - Assessment Reform Group (vurderingsreformgruppen) (2002) definerer *Vurdering som fremmer læring* som: ... prosessen hvor man finner og tolker informasjon som brukes av elever og lærere til å avgjøre hvor elevene befinner seg i læringsprosessen, hvilken vei de skal gå videre og hvordan de kommer seg dit på best mulig måte.

Vurderingstilvenning/tilpasning/modifisering - en endring i måten en vurdering eller prøve gjennomføres på. Formålet med vurderingstilvenningen er at elever med behov for tilpasset opplæring/spesialundervisning skal få mulighet til å vise hva de vet eller kan ved å fjerne reelle hindringer for selve vurderingen (for eksempel ved å gjøre skriftlige tester om til muntlige spørsmål for elever med synshemming).



BIDRAGSYTERE

Vi vil takke for alle flotte bidrag fra medlemmer i det representative styret i the Agency og nasjonale koordinatorene (du finner nærmere kontaktopplysninger her: www.european-agency.org/site/national_pages/index.html), i tillegg til å takke følgende eksperter som har vært med på å utarbeide landenes rapporter og denne oppsummeringsrapporten:

BELGIA (flamsktalende del)	Inge Placklé Jetske Strijbos	inge.plackle@xios.be jetske.strijbos@xios.be
BELGIA (fransktalende del)	André Caussin Danielle Choukart	andre.caussin@cfwb.be danielle.choukart@cfwb.be
DANMARK	Niels Egelund Martin Wohlers Preben Siersbaek	Egelund@dpu.dk martin.wohlers@post.opasia.dk siersbaek@uvm.dk
ESTLAND	Aina Haljaste Priit Pensa	aina@eol.ee ppensa@veeriku.tartu.ee
FRANKRIKE	Janine Laurent- Cognet	dpri@inshea.fr
DE TYSKE DELSTATENE	Ulrich von Knebel Anette Hausotter Christine Pluhar	von.Knebel@gmx.de a.hausotter@t-online.de Christine.Pluhar@kumi.landsh.de
HELLAS	Mara Pantazopoulou Maria Palaska	grssgraf33@sch.gr mpalask@sch.gr
ISLAND	Póra Björk Jónsdóttir Arthúr Morthens	thorabj@skagafjordur.is arthur@reykjavik.is
ITALIA	Pasquale Pardi Lina Grossi	pasquale.pardi@istruzione.it lgrossi@invalsi.it
KYPROS	Merope Iacovou Kapsali Andreas Theodorou	miacovou@cytanet.com.cy atheodorou@moec.gov.cy
LATVIA	Anitra Irbe Solvita Zarina	anitra.irbe@isec.gov.lv solvita.z@inbox.lv
LITAUEN	Laimutė Motuzienė Ramutė Skripienė	laimute.motuziene@sppc.lt ramute.skripiene@spc.smm.lt



LUXEMBOURG	Joëlle Faber Lucien Bertrand	joelle.faber@srea.etat.lu lubert@pt.lu
NEDERLAND	Noëlle Pameijer Sip Jan Pijl	noelle.pameijer@xs4all.nl s.j.pijl@rug.nl
NORGE	Yngvild Nilsen Bjarne Øygarden	yngvild.nilsen@ude.oslo.kommune.no bjarne.oygarden@utdanningsdirektoratet.no
POLEN	Jadwiga Brzdak Anna Janus	jbrzdak@oke.jaworzno.pl annajanuska@poczta.onet.pl
PORTUGAL	Teodolinda Silveira Margarida Marques	linda.silveira@netvisao.pt margaridaecae@portugalmail.pt
SPANIA	M ^a Luisa Arranz Victor Santiuste Bermejo Victoria Alonso	mlarranz@yahoo.es victorsantiuste@med.ucm.es victorialonso@wanadoo.es
STORBRITANNIA (England)	John Brown Tandi Clausen-May	brownj@qca.org.uk t.clausen-may@nfer.ac.uk
SVEITS	Annemarie Kummer Reto Luder	annemarie.kummer@szh.ch reto.luder@phzh.ch
SVERIGE	Ulla Alexandersson Staffan Engström	ulla.alexandersson@ped.gu.se Staffan.Engstrom@skolverket.se
TSJEKKIA	Jasmin Muhić Věra Vojtová Zuzana Kaprová	muhicj@jppp.cz Vojtova@ped.muni.cz kaprovaz@msmt.cz
UNGARN	Zsuzsa Hámoriné- Váczy Mária Kőpatakiné- Mészáros	zsuzsa.vaczy@om.hu kopatakim@oki.hu
ØSTERRIKE	Peter Friedle Wilfried Prammer	p.friedle@tirol.gv.at spz-uu@aon.at

Vurdering i inkluderende miljøer – viktige temaer i teori og praksis gir en oversikt over de viktigste funnene i den første fasen av the Agency's vurderingsprosjekt. Rapporten er basert på informasjon om vurderingspolitikk og -praksis i 23 land.

Hovedtemaet for prosjektet er vurdering som fremmer læring og opplæring i inkluderende miljøer på barnetrinnet. Rapporten omhandler spørsmål i forbindelse med juridiske rammeverk og retningslinjer for vurdering i inkluderende miljøer og hvordan dette fremmer vurderingspraksisen. Den tar også for seg viktige spørsmål om hvordan man skal bevege vurderingen fra en 'negativ' tilnærming (eller medisinsk modell) til en pedagogisk tilnærming. Rapporten tar generelt for seg hvordan vurdering i inkluderende klasserom kan være til best mulig hjelp i beslutninger om læring og opplæring.

Denne rapporten skal være en nyttig informasjonskilde for beslutningstakere og fagpersoner som arbeider med vurdering i inkluderende miljøer på barnetrinnet. Dette omfatter også fagpersoner på området tilpasset opplæring/spesialundervisning som har spesiell interesse for teori og praksis som fremmer inkludering. Det samme gjelder beslutningstakere og fagpersoner som har ansvar for utvikling og iverksettelse av vurderingspolitikk i ordinære miljøer, og som må ta hensyn til alle elevers behov, også dem som trenger tilpasset opplæring/spesialundervisning.

