



UNIVERSITETET I  
NORDLAND

# MASTEROPPGAVE

## **Undervisvurdering – Jakten på de gode verktøyene**

En forskningsstudie på Medier og  
kommunikasjon

Anne-Guri Storjord  
Masteroppgave i Tilpasset opplæring 2014





## Sammendrag

Denne forskningsstudien omhandler vg3- elevers erfaringer og synspunkter i forhold til underveisvurdering i programfagene ved Medier og kommunikasjon (Mk). Studien bygger på eleverfaringer fra et 3 årig studieforløp, og har som mål å finne svar på hvordan Mk-lærere kan legge til rette for en individuell underveisvurdering i programfagene.

I datainnsamlingen har jeg anvendt kvalitative metoder, og valgt en kombinasjon av fokusgruppeintervjuer og elevfortellinger. Fokusgruppa har bestått av 4 elevinformanter, der 2 av disse også har vært mine informanter i elevfortellingene. Jeg har hatt en lærer som observatør i fokusgruppa, som også fungerte som lærerinformant.

Min hypotese er at den muntlige dialogen mellom læreren og eleven kan gi en mer treffsikker og læringsfremmende underveisvurdering til den enkelte elev.

Begrepene "Elevmedvirkning" og "Ansvar for egen læring" har stått sentralt i oppgaven.

Med utgangspunkt i elevenes opplevelser har læringseffekten av de formative vurderingsmetodene, som i hovedsak er knyttet opp mot prosjektarbeid og mappevurdering blitt belyst. Jeg har analysert og drøftet elevenes innspill i forhold til vurderingsprinsipper som mål, kjennetegn, kriterier, tilbakemeldinger, veiledning og elevinvolvering. Alle vurderingsprinsippene er sett i lys av tilpassa opplæring, gjennom ulike elevfortellinger og diskusjoner.

Informantenes beste vurderingsopplevelser var når vurderingsmetoder ble kombinert og elevene ble mer involvert i vurderingen. Der det ble benyttet underveisvurdering i form av dialog sammen med elevenes aktive medvirkning opplever elevene en mer læringsfremmende, motiverende og troverdig vurdering. Tidspunktet for når elevene fikk tilbakemelding viste seg å være svært avgjørende for om de oppfattet læreren som støttespiller eller motspiller i sin utviklingsprosess.



## Summary

This master is about experiences from different students point of view in third level in high school, according to formative assessment in the subjects for Media & Communication. The master is based on three years of student experiences and wish to find an answer to how media teachers can prepare for an individual formative assessment in the subjects for Media & Communication.

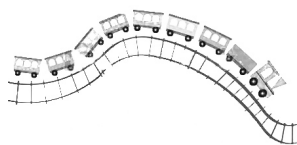
My hypothesis is that the dialog between the teacher and student can give more accurate and meaningful formative assessment for each student. I have used qualitative methods, and chose a combination of focus group and storytelling. The focus group included 4 students, where 2 of them also were my storytellers. I had 1 teacher as an observer in the focus group, who also had a function as my teacher informant.

The concept "student participation" and "responsibility for their own learning" are central in my master. The learning effect of formative assessment methods, which in this master mainly are connected to the project method and portfolio assessment, are highlighted. I have analyzed and discussed the student information according to assessment principles such as goal, characteristics, criteria, feedback, guidance and student involvement. All the assessment principles have been seen in the light of adapted training, through students.

The informants best experiences were when the assessment methods were combined and the students got more involved. When dialog was used along with students participation the students experienced a more accurate, motivating and meaningful formative assessment. The timing when feedback was given was also very crucial whether they perceive the teachers help as supporting during their learning process.



## Forord



Å påstå at alt har gått på skinner, er vel å ta litt i.

En master er likevel slutført, et resultat av et utviklingsarbeid innen ”Tilpassa opplæring” ved universitetet i Nordland. Jeg vil benytte anledningen til å takke hele mitt tålmodige reisefølge for en fantastisk, opplevelsesrik og strabasiøs ferd. Takk til min veileder og lokfører som har klart å holde meg på rett kurs gjennom såvel oppturer som nedturer og krappe svinger. Det har vært stunder jeg har vært særdeles fristet til å bare hoppe av på første og beste stasjon, og da det var som mest tunellmørkt presenterte ei i reisefølget en åpenbaring for meg ; en bok i praktisk statistikk! Jeg vil også takke de uredde informantene som stilte opp med sine åpne og ærlige elevhistorier samt givende diskusjoner rundt ”fokusgruppe-bordet”. Uten dem ville siste del av reisen blitt kansellert. Til min uvurderlige diskusjonspartner, observatør og konduktør; takk for at du brukte av din fritid for å være et ekstra sett øyne og ører for meg. Videre har jeg også hatt stor nytte av de mange fruktbare gruppediskusjoner og ”kupédebatter” sammen med mitt inspirerende reisefølge, mine medstudenter. Takk for å ha fått vært del av en spennende og motiverende læringsarena.

Bak alle mine ”takker” står det fantastiske mennesker som til ulike tider har hjulpet meg frem til målet. Min familie er intet unntak. De har gitt meg albuerom i de mest hektiske periodene, og har båret over med sin til tider nokså fraværende kone og mamma under reisen.

Bodø, mai 2014

Anne-Guri Storjord

## Innhold:

<b>1. Innledning</b>	<b>12</b>
1.1 Min bakgrunn	12
1.2 Skolens vurderingspraksis og tradisjonelle bastioner	13
1.3 Mk	15
1.4 Tema, problemstilling og hypotese	16
1.5 Begrepsdefinisjoner og referanser	18
1.6 Oppgavens oppbygning	18
<b>2. Vurdering for læring</b>	<b>19</b>
2.1 Teori og praksis	19
2.2 Kultur for vurdering	20
2.3 Vurdering for læring eller kontroll	22
2.4 Prinsipper for underveisvurdering	23
2.4.1 Læriplan, kriterier og kjennetegn	24
2.4.2 Tilbakemelding og veiledning	26
2.4.3 Elevinvolvering i vurderingsarbeidet	28
2.5 Tilpasset underveisvurdering	30
2.6 AFEL – ansvar for egen læring og medbestemmelsesrett	32
2.7 Dokumentasjon for vurdering	34
2.8 Hensikter og mål med mappemetoden	35
2.8.1 Hensikter og mål med prosjektmetoden	36
2.9 Motivasjon for læring	37
<b>3. Metodisk tilnærming</b>	<b>40</b>
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	40
3.2 Forskningsdesign og metodiske valg	41
3.3 Utvalg av informanter	42
3.4 Metodiske valg	43
3.5 Fokusgruppeintervju som metode	45
3.5.1 Min rolle som moderator i fokusgruppa	48
3.5.2 Deltakende observasjon i fokusgruppa	49
3.6 Intervju som metode – elevfortellinger	50
3.6.1 Min rolle som intervjuer	51
3.7 Mulige svakheter ved min empiri	53
3.8 Validitet og reliabilitet	54
3.9 Forskningsetikk	55
3.10 Generalisering	56
3.11 Sortering av empirien	57
<b>4. Empiriske funn og drøfting</b>	<b>59</b>
4.1 Introduksjon av informantene	60
4.1.1 En involverende skole	61
4.2 Elevmedvirkning og det besværlige fellesansvaret	62



4.2.1 Elevmedvirkningens fallgruver	64
4.2.2 Ansvarsroller og gruppeoljalitet	66
4.2.3 Personlige rekorder eller gullmedaljer?	68
4.3 Læreplanforståelsen og de finurlige vurderingskriteriene	70
4.3.1 Veien til nye kunnskapsnivåer	72
4.3.2 I kunnskapens korridorer	74
4.3.3 Elevens langsiktige mål	75
4.4 Motivasjon til læring og utvikling	76
4.4.1 Motivasjon og troverdighet hånd i hånd	77
4.4.2 En innertier eller skivebom?	79
4.4.3 En hårsbredd fra 6´eren	82
4.5 Kombinasjoner av vurderingsformer	84
4.5.1 Hverandrevurdering	86
4.5.2 De elevstyrte mappesamtalene	86
4.6 Evalueringsarbeid i yrkesfaglig ånd	88
4.7 En rettferdig og gyldig vurdering	89
4.7.1 Den ytre validiteten	91
4.7.2 Elevens dommer eller forsvarer?	92
4.8 Krav til dokumentasjon	93
<b>5 Konklusjon og sluttdrøfting</b>	<b>94</b>
5.1 Vurderingsarbeidets grunnpilarer	94
5.2 Elevens metodiske labyrinter	95
5.3 Dialogen og blikket for øyeblikkene	96
5.4 Veien videre	98





## Den tomme melkekartongen

Hendelsen manifesterte seg rett framfor meg en sen skoledag. Jeg hadde ingen tanker der og da om at dette skulle bli utgangspunkt for min masteroppgave. Jeg takker derfor i dag min nysgjerrighet som forskånet to uvitende gutter for en moralpreken om forsøpling. Det var fredag ettermiddag. Nest siste arbeidsøkt var vel unnagjort. To elever og en tom melkekartong hadde retning mot kantina. ”Ka fikk du på prosjektet?” En meddelev kom mot dem. Stillhet. Medeleven passerte. ”Æ fikk berre 4”. Et lite sukk og et spark i melkekartongen. ”Jobba ikke du ganske mye med det prosjektet?” Jeg gikk bak guttene og lot melkekartong være melkekartong. Jeg hadde brukt fire hele ettermiddager på vurderingen av prosjektet de snakket om. ”Jo”. Phofff. Melkekartong flat. ”Men ka stod det i vurderinga di da?” - ”Hakk`e peiling. En firer e en firer, samme fan!” Mens guttene forsvant inn i kantina stod jeg igjen med den flate melkekartongen. Det slo meg at vi var minst to til som følte oss beslektet med den i nåværende stund.



”I vingespennet ligger din frihet, i røttene ligger din styrke.”

*Gammelt indianerordtak*

## 1 Innledning

Enkelte opplevelser setter seg mer fast i ryggraden enn andre. Historien om melkekartongen er en slik. Kanskje fordi den tvang meg til en dypere selvransakelse? Å være vitne til en slik ekte frustrasjon ga en følelse av mislykkethet. Hvorfor kom den skriftlige vurderingen som en skuffelse på eleven? Historien åpenbarte seg i sterk kontrast til det som har vært min skoles motto over år, lyst til læring.

I et masteremne i yrkesdidaktikk våren 2009, brukte jeg blant annet elevfortelling som metode (Storjord 2009): ”Jakten på de gode læringsøyeblikkene”. I disse fortellingene lå det mange gode elevopplevelser, men også en del hjertesukk. Et av dem var fra en elev på Medier og kommunikasjon (Mk) vg1. Han opplevde programfagene som vanskelige fordi han måtte kunne knytte fagstoffet opp mot det kreative i design, det tekniske i programvaren og det teoretiske i kommunikasjon. Hjertesukket fra ovennevnte elev og melkekartongopplevelsen ble inspirasjonen til å sette Mk`s vurderingspraksis under lupen.

### 1.1 Min bakgrunn

I 2000 tok jeg valget å bli medialærer, og i ryggsekken hadde jeg en utdanning innen grafisk design og 12 års erfaring innen reklamebransjen. I 2005 avla jeg eksamen i Praktisk-pedagogisk utdanning, og har praktisert som lærer på yrkesfaglinjen fram til sommeren 2012.

For tiden er jeg student ved Universitetet i Nordland hvor jeg har jobbet med denne mastergraden i tilpassa opplæring med fordypning i yrkesdidaktikk. Utenom studier, har jeg hatt to år permisjon fra jobben som adjunkt på Mk. I permisjonstiden har jeg jobbet med å utvikle pedagogiske e-læringskurs og opplæringsfilmer for ansatte i Widerøe flyselskap. Høsten 2014 skal jeg tilbake til mitt lærervirke på Mk, og tar med meg ferske yrkeserfaringer fra eget fagfelt tilbake til skolen.

Som markedsansvarlig i reklamebyrå jobbet jeg som prosjektleder for én og én bedrift av gangen. Vi jobbet mot definerte mål, med eksakte intensjoner hvor motivasjonen var suksess. Som lærer på videregående skole har jeg jobbet som veileder for 15 ulike ”bedrifter” samtidig, i ett og samme rom, alle med ulike mål, med ulik motivasjon og med ulike behov i forhold til sin læring. Dette er altså mitt ståsted og utgangspunkt i forhold til denne masteroppgaven.

## 1.2 Skolens vurderingspraksis og tradisjonelle bastioner

Mange elever uttrykker forvirring rundt hvilke kriterier de vurderes etter, og trekker fram innsats i faget som den viktigste faktoren for å få gode karakterer. For å oppnå større trygghet og motivasjon mener Tveit (2007) at det trengs en tydeliggjøring av hva målene for opplæringen er, og hva god kompetanse er. Vurderingen har store konsekvenser for elevens læringsutbytte, og er utgangspunktet for opptak til skoler, videre studier og jobb. Det er derfor nødvendig at retten til *tilpasset opplæring* får konsekvenser for vurderingspraksisen.

Begrepet tilpasset opplæring er ikke konkret definert i lovverket, men retten til tilpasset opplæring er hjemlet i § 1-3, 1. ledd, som sier: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.” Fagdepartementet sier blant annet at tilpasset opplæring skal skje innenfor den ordinære opplæringen og skal være et gjennomgående prinsipp for alle elever i hele grunnopplæringen. Det er med andre ord flere grunner til at *Underveisvurdering*<sup>1</sup> og tilpasset opplæring ikke kan sees isolert (Engh, Dobson & Høihilder, 2007, s. 33). For det første er det slik at en elevtilpasset

---

<sup>1</sup> All vurdering som gis underveis i opplæringen og som bidrar til å fremme læring.

undervisvurdering gir en tilbakemelding på den prestasjonen eleven har gjort, noe som kan gjøres flere ganger under arbeidets gang. For det andre er det en nær sammenheng mellom undervisningsmetodene lærerne bruker for å nå fram til alle elevene i klassen (differensiert undervisning).

Det betyr at begreper som elevmedvirkning, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål, egne læringsmål og mestring er sentrale både når det gjelder undervisvurdering og tilpasset opplæring (Engh et al. 2007, s. 37).

I Norge har vi gjennom det meste av vår moderne historie hatt *sluttvurdering*<sup>2</sup> som et mål i forhold til elevens resultat. Mye har skjedd siden vurderingspraksisen ble formalisert med årlige eksamener og avgangsvitnemål (tidlig på 1800-tallet). Skolen er i endring, og disse endringene skjer stadig raskere. Fokuset skifter og nye tema trekkes inn for å løse stadig nye oppgaver og problemstillinger. Skolens tradisjonelle bastioner, formidling av kompetanse, kunnskaper og ferdigheter, settes under stadig større press fra andre oppgaver (Høines 2009). Kunnskapsløftet (2006) har på mange måter kommet som en reaksjon på dette.

Satsingen på undervisvurderingen er en oppfølging av prosjektet “Bedre vurderingspraksis” som ble avsluttet våren 2009. I sluttrapporten til Kunnskapsdepartementet 29.5.09, anbefalte Utdanningsdirektoratet (UDIR) blant annet en videre satsing på vurdering og læring. I brev 20.11.09 ba Kunnskapsdepartementet om at det måtte iverksettes en videre systematisk satsing på vurdering, både for å videreutvikle vurderingskulturen, og for å oppnå en bedre vurderingskompetanse og en bedre vurderingspraksis.<sup>3</sup>

Den store utfordringen i dag er å skape læring gjennom aktiviteter som bidrar til å fornye og videreutvikle samfunnets allerede eksisterende kunnskaper (Hauge, Lund & Vestøl, 2007). Det fører til at skolen blir stående overfor to tilsynelatende motstridende oppgaver:

---

<sup>2</sup> Informasjon om nivået til elevene ved avslutning av opplæringen i fag

<sup>3</sup> <http://www.udir.no/PageFiles/2/Grunnlagsdokument%20satsingen%20Vfl.pdf>

- Å bringe elevene i kontakt med de kunnskaper og redskaper som samfunnet har utviklet over tid.
- Å motivere elevene til å fornye disse kunnskapene.

Vi skal med andre ord hjelpe elevene til å tilegne seg de kompetanser som er beskrevet i de nasjonale læreplanene. Samtidig skal vi organisere prosesser som både er kreative og kritiske nok til at elevene både ser muligheten og får motivasjon til stadig å utvikle disse kompetansene.

### 1.3 Mk

Omlag halvparten av ungdomskullene velger i dag yrkesfaglige studieprogram (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Mk er ett av mange studieprogram innenfor yrkesfag som har som mål å kvalifisere ungdom til fagarbeidere i en rekke yrker. Linjen skiller seg likevel ut fra andre yrkeslinjer fordi linjen er det eneste studieprogrammet som gir generell studiekompetanse etter tre år.

Linjen åpner for ulike veivalg frem mot svennebrev og fagbrev, eller generell studiekompetanse som kreves for videre studier på høyskoler og universitet. Svennebrev kan tas innen fotograffaget eller mediagrafikerfaget etter to års videregående skole og påfølgende to års læretid i bedrift. Fagbrev oppnås etter fullført programområde i mediedesign.

I hovedsak forbereder vi Mk-elevene på en yrkesutdanning innen grafisk produksjon, radio- og fjernsynsproduksjon, samt fotografyrket. Erfaringsvis avslutter Mk-elever sitt treårige videregående løp på Mk, eller på allmennfaglig påbygning. Et fåtall går veien videre til fagbrevet. Det er derfor naturlige å stille spørsmål til hvorvidt de spesifikke læreplanene på Mk er dekkende nok for å forberede og motivere våre elever til et videre lærlingeforløp etter vg2, eller om Mk's elever søker linjen uten mål for å oppnå relaterte yrkesutdannelse?



## 1.4 Tema, problemstilling og hypotese

I forskrift til opplæringsloven brukes begrepet underveisvurdering og sluttvurdering. Mens formålet med underveisvurdering er å fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring, er formålet med sluttvurdering å gi informasjon om nivået til elevene ved avslutning av opplæringen i fag (jf. kap 1.2).

Av fig.1, hentet fra UDIR<sup>4</sup> kan vi se at underveisvurderingen er todelt og består av *vurdering for læring* og *vurdering av læring*. Det er nødvendigvis ikke noe sterkt skille mellom disse to, fordi det også i underveisvurderingen vil være prøver og oppsummerende vurderinger som gir informasjon om elevens kompetanse på et gitt tidspunkt. Det er med andre ord måten en prøve brukes på som avgjør hvilken hensikt prøven får.



Figur 1: Tabell er hentet fra Utdanningsdirektoratet hjemmeside, og viser vurderingsinndelingen for- og av læring og hvilke hensikter disse har.

Denne forskningsstudien omhandler vg3- elevens erfaringer med underveisvurdering etter to og et halvt skoleår på Mk. Siden erfaringer og følelser ikke nødvendigvis huskes eller formidles episodisk, var det naturlig å høste eleverfaringer, uavhengig av hvilket klassetrinn erfaringene var knyttet opp mot. Jeg vil derfor ikke gå inn på spesifikke læreplaner for de ulike trinnene, da dette vil bli for omfattende. Når læreplanarbeid omtales, gjøres det på et generelt grunnlag.

<sup>4</sup> [www.utdanningsdirektoratet.no](http://www.utdanningsdirektoratet.no)

Der finnes mange ulike former for undervisvurdering. Vurderingsformene denne studien bygger på er imidlertid de ulike formene informantene mine omtaler i sine fortellinger og diskusjoner.

Når kollegaer samles for å drøfte erfaringer og synspunkter rundt vurderingsarbeidet, tar vi som oftest utgangspunkt i våre egne observasjoner og tolkninger. Hvordan kan vi stole på at våre tolkninger og observasjoner alltid stemmer? På mange Mk-linjer jobbes det tverrfaglig og prosjektbasert gjennom hele skoleåret. Er vi fleksible nok til å tilpasse undervisvurderingen etter hva som kreves ut fra arbeidsmetodene vi benytter? I mitt forskningsarbeid ønsker jeg å fremme elevenes erfaringer, synspunkter og forventninger i forhold til undervisvurdering. Gjennom informasjon fra elevene selv, håper jeg å finne ut noe om hvordan undervisvurdering på Mk kan bli bedre tilpasset eleven. Min problemstilling er derfor følgende:

Hvordan kan vi som lærere på Mk programfag legge til rette for en individuell undervisvurdering?

Melkekartonghendelsen er en erfaring som kan tyde på at den tiden vi Mk-lærerne bruker på innhold i skriftlige karaktervurderinger, ikke står i forhold til den enkelte elevs læringsutbytte. Eleven har fokus på karakteren mens den skriftlige vurderingen blir som et haleheng. Min hypotese er derfor at den muntlige dialogen mellom læreren og eleven kan gi en mer treffsikker og læringsfremmende undervisvurdering til den enkelte elev.

På Mk gis undervisvurdering både i form av skriftlige og muntlige *tilbakemeldinger*.<sup>5</sup> Mens halvårsvurdering, fagsamtale og tentamen foretas 1 gang pr. termin, utføres undervisvurdering i forbindelse med innleveringer av prøver, prosjektarbeider eller annen

---

<sup>5</sup>Når jeg bruker begrepet tilbakemelding videre ut i oppgaven anser jeg også framovermelding som en del av begrepet. Begge henger naturlig sammen i et vurderingsarbeid, fordi det er like viktig å gi respons på tilbakelagte læringprosesser som det er å gi respons på framtidig læring. I oppgaven har tilbakemeldinger, undervisvurdering og veiledning samme betydning.

type klasseromsaktivitet. Inn under undervisvurderingen ligger også elevens egenvurdering og deres vurdering av hverandre.

Etter større tverrfaglige prosjekter gis det ofte skriftlig vurdering med karakter. Det medfører at deler av vurderingsarbeidet foregår monologisk. Faglig sterke elevene opplever dessuten sjeldnere å få muntlige tilbakemeldinger underveis i et prosjekt enn sine faglig svakere medelever. Dette kan være en av årsakene til at den skriftlige vurderingen etter endt prosjekt kan oppleves som mindre forutsigbar for enkelte.

## 1.5 Begrepsdefinisjoner og referanser

Jeg vil videre i oppgaven definere begreper fortløpende. Disse definerer jeg enten i selve oppgaveteksten eller i form av fotnote. Jeg vil også bruke fotnote som referansefelt.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

I Kapittel 1 har jeg presentert meg selv, Mk-linjen, sett på skolens vurderingspraksis og bastioner, belyst hvilket tema forskningsstudien skal omhandle samt fremlagt problemstilling og hypotese. I kapittel 2 gjør jeg rede for det teoretiske grunnlaget jeg bygger denne studien på, altså belyser undervisvurdering i forhold til læring i et teoretisk perspektiv. Kapittel 3 omhandler metodiske valg, og i kapittel 4 gjør jeg rede for den empiriske analysen og drøfter funnene jeg har gjort, med utgangspunkt i elevenes synspunkter, forventninger og erfaringer til undervisvurdering. I kapittel 5 oppsummerer og konkluderer jeg.

Teorien min var komplett.  
Jeg var steilere enn steil.  
Og det viste seg at jeg hadde rett  
når jeg trodde at jeg tok feil.

*Dag Evjenth, forfatter*

## 2 Vurdering for læring

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for masteroppgaven. Problemstilling i oppgaven er stor og jeg ser det derfor nødvendig å belyse flere momenter som bør sees i sammenheng med mitt forskningsarbeid. Det medfører at teorikapitlet er noe omfattende, men momentene har en rød tråd til problemstilling gjennom henvisninger og eksempler.

Jeg tar først for meg vurderingskulturen og dens utvikling sett i forhold hvilken til intensjon og rolle den har, og har hatt gjennom tidene. Deretter belyses ulike prinsipper som står sentrale i undervisvurderingen. Siden problemstillingen omhandler tilrettelegging for individuell undervisvurdering er det også naturlig å se på momenter som ligger under begrepet tilpasset opplæring. Videre gjør jeg rede for hvordan begrepene ”ansvar for egen læring” (AFEL) og medbestemmelsesrett innvirker på elevenes læring. Deretter tar jeg for meg undervisvurderingen som dokumentasjonsform. Siste del av kapitlet handler om hensikter og mål for arbeidsmetodene; mappevurdering og prosjektarbeid. Avslutningsvis belyses det komplekse begrepet; motivasjon.

### 2.1 Teori og praksis

Jeg har mitt grunnsyn innenfor sosiokulturell læring, jf. Dyste (2001) som mener at sosiokulturell læringsteori ikke er en entydig teori, men en fellesnevner for flere ulike retninger. Flere av teoriene legger vekt på barns læring og atferd, mens andre legger større

vekt på den kognitive læringen. Sosiokulturell læringsteori setter språk og samhandling høyt, derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som helt grunnleggende for læring (Arnesen, Ogden & Sørli, 2006). Pedagoger som Vygotsky og Dewey var talsmenn for denne formen for sosiokulturell læring, og la stor vekt på samarbeid, støtte og utvikling av autonomi og ansvar for egen læring.

Paul. A Thyness (1991) mener at en av veilederens viktigste roller er å kunne oppfatte hvilken form for hjelp eleven trenger, og veileder bør derfor inneha både faglig, metodisk og pedagogisk kompetanse. Akkurat som faglige teorier har flere sider, har også undervisningsmetoder det. På lik linje med at det ikke finnes "én sann vei" for den optimale læring, finnes det heller ikke én virkelighet i et klasserom. Eventuelle tiltak blir vellykket i kraft av det som skjer underveis i en prosess, mens virkeligheten skapes gjennom hvert sett med øyne som ser og opplever den. Like tiltak i en vurderingsprosess kan derfor oppleves helt forskjellig fra elev til elev. Jeg tar derfor med meg flere ulike læringsteorier videre ut i kapittelet. Dette for å få en bedre sammensatt forståelse av hvordan jeg i samarbeid med mine elever og kollegaer kan forbedre Mk's undervisningsvurdering.

## 2.2 Kultur for vurdering

I mange år har klasserommene vært styrt fra katetret, og gjennom velformulerte spørsmål har elevene assosiert det korrekte svaret. I romanen *Hard Times* (1854) beskriver Charles Dickens en av de mer berømte klasseromscener i verdenshistorien. Elevene og lærer Mr. Choakumchild, har fått besøk av en representant fra fabrikkindustrien som i tråd med industrialismens kunnskapsideal understreker verdien av fakta: "Teach these boys and girls nothing but facts. Facts alone are wanted in life." Elevene ble på 1800-tallet sett på som passive mottakere og fokus på læringsprosessen var knyttet til mengde og mål. Aktivitetene var ikke rettet mot innsikt, refleksjon og kunnskapsutvikling, jf. behaviorismen som i sin opprinnelse var opptatt av at vi bare kunne lage teorier om det vi kunne observere direkte (Imsen 2003).

På starten av 1900-tallet kom reformpedagogene for alvor, og den lærende elev ble sentrum

for undervisningsplanleggingen. Her skulle barnet være referansen både for hva slags kunnskap en skulle velge ut, og på hvilke måter kunnskapen skulle tilrettelegges i skolen. I dag har vi en skole som skal fylle mange ulike funksjoner, og der mange ulike syn på kunnskap kjemper om plassen. Dette mener Eggen (2011) synliggjøres i læreres og lederes arbeid med læreplaner og vurderingskriterier.

Mye har altså skjedd siden den industrielle revolusjonen. Vi har andre produksjonsformer og organiserer samfunnet annerledes. Vi lever i en verden som har større kompleksitet, der kunnskapen går raskt ut på dato. Dette medfører at vi lærere må utvikle langt mer rikholdige læringsforløp enn hva Dickens beskriver i sin roman. Skolens rolle i dag er å forberede elevene til demokratisk deltakelse i vårt kunnskapssamfunn, og ikke til deltakelse i spørreprogrammer som Jeopardy. I takt med utviklingen av nye *paradigmer*<sup>6</sup>, utvikles nye verktøy i skoleverden, som i verden forøvrig. Nye spørsmål stilles og nye svar søkes. Skolen møter i takt med tiden nye tanke- og handlingsmønstre som krever åpenhet for fornyelse. I Mk's vurderingskultur finnes det fremdeles spor av både det gamle og det nye paradigmet.

I 2004 konkluderte OECD (organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling) med at vurdering kunne være den viktigste enkeltstående endringen som måtte til i OECD-landene for å forbedre elevenes kompetanse. Slike endringer må ha sin basis i forskningserfaringer og implementeres i lærernes praksis dersom de skal bli varige og bærekraftige (Eng 2011). Dagens vurderingskultur i skolen har vært, og er fortsatt, gjennom en grunnleggende endring fra vurdering av læring til vurdering for læring (St.meld.nr 16, 2006-2007).

Når undervisningskulturen endres, utvikles vurderingskulturen i tråd med denne. En *bærekraftig vurderingskultur* innebærer at endringsprosesser skjer gjennom stadig utvikling. På denne måten skal kulturen være åpen for tilpasninger, utprøvinger og forbedringer. Skal dette skje, må skolen være en lærende organisasjon (Engh 2011). Vurderingskulturen ved en skole påvirkes både av administrative forhold (lærersamarbeidsrutiner, skoleledelse), teknologi (muligheten for å kommunisere), lærernes fagkompetanse og andre faktorer. I 2009 ble forskriften om elevvurdering

---

<sup>6</sup> Mønstre

revidert, og *formativ vurderingspraksis*<sup>7</sup> ble ytterligere vektlagt. Tiltak som da ble gjort obligatoriske var elevenes medvirkning i vurderingsarbeidet, egenvurdering, halvårsvurdering uten karakter samt dialog med elev om faglige utfordringer. Dette er momenter som kan bidra til en bærekraftig vurderingskultur, men som også krever ressurser i form av tid og ikke minst fysiske rom.

### 2.3 Vurdering for læring eller kontroll?

Våren 2008 kom det ut en bok i Storbritannia med en litt uvanlig undertittel, ”The Use and Abuse of Assessment” (Stobart 2008). Det er kanskje litt merkelig å tenke på begrepet vurdering som noe som kan misbrukes, men det foreligger mye forskning som viser at nettopp dette skjer, det vil si forskning som viser at vurdering brukt på gal måte, kan hemme læring i stedet for å fremme den (Høihilder 2008). Hvis vurdering er synonymt med kun karakterer og resultatbaserte prøver, mener Slemmen (2010) at dette vil gå på bekostning av elevens motivasjon til læring. Hvis kontrollen av hva som er lært skjer for ofte, kan den resultere i at de elevene som er minst skoleflinke stadig blir konfrontert med sin manglende kompetanse (Høihilder 2008).

Formålet med undervisningsvurdering er å hjelpe eleven til å fylle igjen det gapet som eksisterer mellom det nåværende kunnskapsnivået og den kompetansen man har som mål at eleven skal oppnå til slutt. Ser man vurdering som mer enn prøver og karakterer, mener Slemmen (2010) at vurdering kan fremme elevens læring, og at vurdering derfor både er kontroll og læring. Det ene trenger med andre ord ikke å utelukke det andre.

Det som ligger i området mellom det en elev kan klare på egenhånd, og det eleven ikke kan greie, selv med hjelp, kaller Vygotsky *den proksimale utviklingssonen* (Lyngsnes og Rismark, 2007, s. 62). Den proksimale utviklingssonen vil i denne sammenhengen bli viktig som utgangspunkt for hvor og hvordan jeg som lærer skal ”treffe” eleven for hans videre kompetanseheving. Teorien har som mål å bygge på det som fungerer best hos eleven, og utvikle de mulighetene som finnes framfor å ”reparere” på svakheter. Dette kan blant annet gjøres med å tilpasse læringsmetoder og *vurderingsformer*, altså ulike måter å

---

<sup>7</sup> Vurdering for læring

vurdere på. For å få svar på hvorvidt vurderingsformen er tilpasset hensikten, kreves det innsikt i vurderingsprinsipper, teori og praksis.

## 2.4 Prinsipper for underveisvurdering

I følge UDIR er all vurdering før standpunktkarakterer fastsettes underveisvurdering, og i forskriften § 3-11, 1. ledd står det at underveisvurdering skal:

- ha læring og utvikling som mål
- være løpende systematisk
- være et grunnlag for å tilpasse opplæringen.

UDIR viser videre til fire forskningsbaserte prinsipper som er sentrale i vurderingsprosesser, og som har til formål å fremme læring. Disse er også nedfelt i forskriften til opplæringsloven som rettigheter for elever og lærlinger:

- Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem.
- Eleven skal ha tilbakemeldinger som forteller noe om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
- Elevene skal få råd om hvordan de skal forbedre seg.
- Elevene skal være involvert i eget læringsarbeide med blant annet å vurdere eget arbeid og egen faglig utvikling.

Engh et al. (2007, s.13) mener at vurdering er og må være en integrert del av læreplanutviklingen og elevens læring og utvikling. Han mener videre at det er mulig å se en trend som er både norsk og internasjonal. Det dreier seg om en bevegelse fra *summativ vurdering*, hvor hovedfokus ligger på sluttvurdering og karaktersetning, til *formativ vurdering*, med hovedfokus på selve læringsprosessen og løpende tilbakemeldinger, underveisvurdering.

I de praktisk-estetiske programfagene på Mk finnes det sterke innslag av skjønnsmessig vurdering, det kan derfor være vanskelig å formulere *kriterier for vurdering*<sup>8</sup> i våre

---

<sup>8</sup> En beskrivelse av hva som kreves av et spesifikt arbeid eller en oppgave.



programfag. Det er denne typen utfordringer skolen nå står overfor, fordi det som før gikk under betegnelsen "uformell" vurdering, nå har blitt formalisert gjennom karakterforskriftene. Det blir derfor viktig å utvikle kriteriene gjennom dialoger og forhandlinger, hvor lærere og elever i fellesskap har ansvar for å gjennomføre vurderingen. Dette perspektivet på vurdering kan vi forstå som en konsekvens av at konstruktivistisk tenkning om kunnskapskonstruksjon og læring har kommet sterkere inn i læreplanene. Her oppfattes individet alltid som en del av den sammenhengen det inngår i (Fuglestad, Lillejord & Tobiassen 1999, s.10).

I 1998, publiserte Paul Black og Dylan Wiliam sin forskningsartikkel "*Inside the black box - raising standards through classroom assessment.*". Dette er en såkalt *metastudie*. Det vil si at forskerne ikke samler egen empiri men studerer andres vitenskapelige studier, og sammenfatter resultatene fra disse. Konklusjonen av studien var at "Det finnes et sterkt bevisgrunnlag for at undervisvurdering er et essensielt trekk ved arbeidet i klasserommet, og at utvikling av formativ vurdering kan øke standarden på elevers læring." Forskningen presenterer fire viktige betingelser for god undervisvurdering, og er identiske med prinsippene som jeg allerede har vært inne på i dette kapitlet; prinsippene som er nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Gjennom punktene påpeker opplæringsloven at forutsetninger som mål, *kjennetegn*<sup>9</sup> og kriterier i første rekke må være på plass. Videre vil tilbakemeldinger, veiledning og elevinvolvering i vurderingsarbeidet spille en sentral rolle for å fremme læring.

#### 2.4.1 Læreplan, kriterier og kjennetegn

Innholdsvaliditet har betydning for både summative og formative hensikter ved vurdering. Siden disse to vurderingspraksisene skal ta utgangspunkt i nasjonale planer, betyr det at lærere og skoleledere må forholde seg til at det finnes ulike lover. Implementeringen av de nasjonale læringsmålene har et potensial for begge vurderingspraksisene gjennom nasjonalutviklede kriterier og/eller lokale og individuelt utviklede kriterier for vurdering.

---

<sup>9</sup> En beskrivelse av hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivå sett i forhold til mål/kompetansemål

Et viktig aspekt med *validitet*<sup>10</sup> er altså å utvikle referanser eller kriterier for elevvurdering (Dobson et al. 2009, s. 41).

Yrkeskompetanse er mer enn fagkompetanse. I mange sammenhenger kreves det en tverrfaglig tilnærming til problemløsning i yrkesutøvelsen. Dette innebærer at elevene på Mk må utvikle kompetanse på tvers av skolefag og kompetanseområder som ikke inngår i et enkelt skolefag. Dobson et al. (2009, s. 215) beskriver veien til den nødvendige yrkeskompetansen slik; ”Trening av slik tverrfaglighet er noe annet enn å kunne litt av alle fag i et utdanningsprogram.” Fagfolk vet når et arbeid er godt utført, og det er disse kriteriene, eller kjennetegnene på kvalitet, som må konkretiseres i vurderingsarbeidet. Dersom reelle yrkesoppgaver og arbeidslivets behov for kompetanse ligger til grunn for tolkning av læreplaner, utvikling og vurdering, vil det sikre en bedre oppdatert yrkesopplæring i tråd med bransjen og bedriftenes behov (Dobson et al. 2009, s. 221). Arbeidsprosesser og kunnskapsområder som trengs for å utføre arbeidsoppgavene i yrket, kan være grunnlag for å bestemme hvilken yrkeskompetanse eleven og lærlingen skal utvikle i vg1, vg2 og vg3. Samtidig som det er viktig å forankre innhold i fagene opp mot yrkesutøvelsen(e) er det også viktig å gjøre holdningsmål, kunnskapsmål og ferdighetsmål forståelige for eleven (Dobson et al. 2009, s. 215).

I St.meld. 31 (2007-2008) står det at læreplaner med kompetansemål ikke gir god nok føring for at skoler og lærere skal kunne planlegge og gjennomføre opplæringen på en optimal måte, og ikke minst for å kunne vurdere elevenes grad av måloppnåelse. Dette gjelder spesielt for estetiske fag der det er større rom for skjønn og fortolkning. Det er derfor nødvendig å videreutvikle kompetansemålene til kriterier og kjennetegn, for at eleven skal kunne bli bedre kjent med målene for sitt faglige arbeid. Hvis dette gjøres, kan disse tjene som kriteriegrunnlag til å vurdere hvor langt man har beveget seg mot målet, og hva som står igjen for at dette skal nås (Engh et al. 2007, s. 56).

Helle (2000, s. 43) kaller Goodlands (1996) fem læreplannivåer for ”de fem ansikter” og mener at Goodlands begrepssystem kan være en forståelsesramme for hvilken vei

---

<sup>10</sup> Validitet eller gyldighet en betegnelse på hvor godt man klarer å måle det man har til hensikt å måle eller undersøke.

læreplanen går helt fra debatt og fram til erfart læring. Ideenes læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og til slutt den erfarne læreplanen gir oss i hovedsak to råd for vårt vurderingsarbeid. Det første er å se viktigheten i at det blir utarbeidet en felles oppfattet læreplan på organisasjonsnivå, dernest at elever og foreldre får innsyn i den utarbeidede læreplanen og skolens vurderingspraksis.

Hva kriterier og kjennetegn angår, krever ikke opplæringsloven at dette må utvikles til alt som gjøres i opplæringen. Det viktigste er at det som vektlegges i vurderingen gjøres kjent. Loven sier videre at det ikke vil være hensiktsmessig å bruke nivådelte kjennetegn i alle lærings- og vurderingssituasjoner. Det kan være like hensiktsmessig å definere spesifikke kriterier som sier noe om krav til for eksempel form og innhold i en oppgave. Et annet alternativ er å vise eksempler på lignende oppgaver som er vurdert tidligere.

## 2.4.2 Tilbakemelding og veiledning

Et overordnet mål med Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet for alle elever. Faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærere og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til faglige mål (KD 2007).

Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, G. (2012) mener en vanlig læringsprosess ofte går ut på at læreren starter med en formidling før elevene blir satt til ulike oppgaver. I løpet av oppgavens varighet stopper sjelden læreren elevene i arbeidet og minner dem om hvor de egentlig er på vei. Dette gjør at elevarbeidene ofte lever sitt eget liv, og betydningen av at oppgavene kan virke mindre meningsfulle for elevene. Faren med å ikke foreta nødvendige aktivitetsstopp underveis får som oftest flere konsekvenser enn differensieringsproblematikk. Svake elever blir ofte tilskuere til egen læring hvis veiledningen blir for sjelden eller for diffus. Hartberg et al. (2012) refererer til Paulo Freire (1991) som er en av de mest kjente kritikerne av formidlingspedagogikk. Han kaller denne formen for bankundervisning. Både han, Rousseau og Dewey var talsmenn for formen aktivitetspedagogikk, som engasjerte eleven i deres egen læring (Hartberg et al. 2012 s. 36).

Olga Dysthe (2008)<sup>11</sup> skiller mellom tre tidsspenn når det gjelder tilbakemelding.

- Det lange tidsspennet
- Det mellomlange tidsspennet
- Det korte tidsspennet

Det lange tidsspennet kan være vurderinger som går over en periode fra et halvt år til ett år. Disse kan relateres til arbeidet eleven gjør i forhold til mappevurderingen eller halvårsvurderingen. Her er formålet å følge prestasjonene og utviklingen til klassen og den enkelte eleven over tid. Det mellomlange tidsspennet kan gjelde en undervisningsbolk/prosjekt på for eksempel 1-4 uker. Her handler det om å justere nivå og opplegget underveis og å få elevene selv involvert i vurderingen. Her benyttes ulike vurderingsformer under og ved avslutning av bolkene. Det korte tidsspennet er vurderinger som gis dag for dag og time for time. Den profesjonelle læreren vurderer kontinuerlig om klassen og enkeltelever forstår og henger med for å kunne tilpasse undervisningen når det trengs.

På Mk jobbes det i hovedsak prosjektbasert og tilbakemeldingene går over alle de 3 tidsspennene. John Dewey hevdet at denne metoden var i overensstemmelse med barnets naturlige måte å lære på. Røys, Gjøsund & Huseby (2007) ser prosjektmetoden som en klar *induktiv metode*<sup>12</sup>, og at det ligger et visst konstruivistisk element i Deweys pedagogikk. Eleven blir på en måte sin egen læremester, og må forholde seg aktivt til lærestoffet for at de skal kunne tilegne seg det. Elevenes frihet blir stor, men Dewey tok imidlertid sterk avstand fra det han oppfattet som målløs frihet. Han mente at metoden skulle praktiseres innenfor en trygg og velstrukturert ramme (Røys et al. 2007, s. 41).

Vi utvikles blant annet gjennom hva andre gjør og sier rundt oss. Dette støttes av Meads "speilingsteori", der han mener at vi utvikles gjennom hvordan andre påvirker oss. Dysthe trekker frem teoretikere som Rommetveit og Bakhtin for å vise at læring er basert på dialog med andre og oss selv (Dysthe & Engelsen, 2003, s. 50). Mappe- og prosjektmetoden er arbeidsmetoder som krever en kontinuerlig indre og ytre dialog. Disse dialogiske relasjonene er i følge Bakhtin et universelt fenomen, basert på ytringer mellom

---

<sup>11</sup> <http://www.udir.no/Vurdering-for-læring/Litteraturtips/Norsk-litteratur/>

<sup>12</sup> Ulike eksperimentelle metoder som kan brukes for å konstatere årsakssammenheng mellom forskjellige faktorer eller variabler.

selvstendige subjekt, jeg og du. Bakhtin uttrykker seg slik: ”å leve er å engasjere seg i dialog, å stille spørsmål, lytte, svare, være enig og være uenig osv.” (referert i Frost, 2009, s. 47).

Frost mener at dialogisme er et alternativ til monologiske teorier om kunnskap, tenking og kommunikasjon. Han påpeker at gjennom å møte ulike stemmer, både skriftlige og muntlige, utvider vi vår forståelse og kunnskap. Hvis monologiske skriftlige tilbakemeldinger brukes som grunnlag for videre utviklingssamtaler med eleven, er dette et eksempel på at også monologiske tilbakemeldinger kan brukes dialogisk (Frost, 2009, s. 47).

Engh (2011, s. 68) sier at det er vanskelig å vite hvilken effekt de grundige tilbakemeldingene som lærere skriver har på elevens læring, fordi det ikke er en selvfølge at eleven aksepterer lærerens vurdering eller forholder seg til den. Han sier videre at ofte blir kommentarer som er knyttet til en karakter bare lest overfladisk. En tilbakemelding skal peke på det eleven har prestert, samt peke framover for å tydeliggjøre læringsmål og hva eleven bør gjøre for å nå dem. Den må treffe problemområdet for at den skal ha en videre læringseffekt for eleven sier Engh. Det vil igjen si at hadde gutten med melkekartongen fått tilbakemelding på at han skulle lagt mer innsats i arbeide sitt (noe som det kom fram av guttenes samtale at han hadde gjort) ville tilbakemeldingen truffet dårlig.

### 2.4.3 Elevinvolvering i vurderingsarbeidet

En vesentlig målsetting for utvikling av nye vurderingsformer og endring av gamle former har vært å trekke eleven inn og gjøre han/hun til en mer aktiv part i vurderingen. Formålet med dette er å øke elevens bevissthet og ansvarsfølelse i forhold til egen faglig utvikling, og til hvordan eleven lærer best. Mappevurdering og prosjektarbeid kan være eksempler på vurderingsformer som kan benyttes for å nå dette målet, mener Røys et al. (2007, s. 125). NCREL (North Central Regional Education Laboratory),<sup>13</sup> ett av USA's største utdanningslaboratorier, mener metakognisjon består av 3 grunnleggende deler:

- Å kunne utvikle en handlingsplan.

---

<sup>13</sup> <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/learning/lr1metn.htm>

- Å gjennomføre planen
- Å overvåke gjennomføringen.

NCREL mener at når gjennomføringen skal bedømmes og vurderes til slutt, står egenvurdering som en meget viktig del av vurderingen.

Mappevurdering og prosjektvurdering kan være eksempler på progressiv undervisning, og står for en undervisning som forener elevaktivitet, selvstendig tenkning, medvirkning og mulighet til valg. For at elevene skal trenes i å ta økt ansvar for egen læring, og for å oppmuntre dem til selv å beskrive sin læring og utvikling, benyttes såkalte prosjektsamtaler i prosjektmetoden. Disse fungerer nokså likt i forhold til hvordan Ellmin (2000) beskriver de elevstyrte mappesamtalene. Formålet med slike samtaler er først å fremst å involvere elevene slik at det blir naturlig for dem å innta en sentral rolle i samtalene rundt egen læring. Arbeidene, loggen og egenvurderingen skal altså ikke bare gi et bilde av elevens læring, men også vise holdninger, interesser og metakognitiv læring.

I forskriften til opplæringsloven kapittel 3, er egenvurdering nedfelt som en rettighet for eleven, og anses dessuten å være en del av underveisvurderingen:

Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av underevgsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.<sup>14</sup>

Gjennom egenvurdering og hverandrevurdering kan elevene lære å reflektere mer over egen læring, og å gi tilbakemeldinger på andres arbeider. Egenvurdering i dialog med lærer eller medelever er viktige utviklingsverktøy, og Hartberg et al. (2012) mener dette forutsetter at eleven har tillit til læreren og at eleven mottar god veiledning. Tveit (2007) mener det er naivt å tro at lærere er supermennesker som intuitivt skjønner hva hver enkelt elev trenger. Derfor mener han at elevene har et ansvar for å fremme hva de trenger mer hjelp til og hvordan de lærer best, gjennom egne refleksjoner i vurderingsarbeidet. Hvis mål for læringen blir uklare for elevene, vil heller ikke tilbakemeldinger fra læreren være til nytte. Vurderingen må ha et formål, være meningsfull, sammenlignbar med elevens tidligere kunnskap og bidra til en logisk sammenheng (Hartberg et al., 2012, s. 36.)

<sup>14</sup> <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-006.html#3-11>

## 2.5 Tilpasset undervisvurdering

I stedet for å sette kunnskaps- og kulturformidling som det viktigste i undervisningen kan en se det omvendt: Skolen er til for eleven, og det er elevens vekst og utvikling som må være ledetråden i opplæringen (Imsen 1997, s. 63). Dette er et syn som har lange tradisjoner i idéhistorien, og som er forankret i bestemte grunnsyn på mennesket og dets utvikling. Alle er forskjellige og lærer derfor på forskjellige måter. I Del 2 i Læreplanverket for kunnskapsløftet sies det følgende om tilpasset opplæring og likeverdige forutsetninger:

Alle elevar skal i arbeidet med faga få møte utfordringar som gir dei noko å strekkje seg mot, og som dei kan meistre på eiga hand eller saman med andre. Det gjeld også elevar med særlege vanskar eller særlege evner og talent på ulike område. Når elevar arbeider saman med vaksne og med kvarandre, kan mangfaldet av evner og talent vere med å styrkje læringa og utviklinga både for fellesskapet og for den einskilde. I opplæringa skal det mangfaldet elevane har i bakgrunn, føresetnader, interesser og talent møtast med eit mangfald av utfordringar. Uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø.

(LK06:27)

Når vi snakker om hvilke arbeidsmetoder som passer best i forhold til arbeidsoppgaver eller elever, er det ofte at vi utelukker den ene arbeidsmetoden til fordel for en annen. Dette mener Dobson også gjelder for muntlig vurdering kontra skriftlig vurdering. Vi ser ofte på muntlig vurdering som en isolert vurderingsform. Når vi presenterer vurderingsformer som forskjellige, basert på en eller flere grunnleggende motsetninger mellom formene, mister vi samtidig forståelsen for hvordan det muntlige ofte i praksis er forbundet med noe annet enn seg selv. Dobson mener istedet at vi bør se på hvordan de ulike vurderingsformene integreres med hverandre (Dobson et al., 2009, s. 193).

Slektskapet mellom tilpasset opplæring og undervisvurdering kommer fram hvis vi knytter begrepene til læringsstrategier, altså de måtene elevene tilegner seg ny kompetanse på. Kjenner læreren til hvordan eleven lærer, kan han legge mer til rette for at eleven får utnyttet sine læringsstrategier. I det formative vurderingsarbeidet innebærer dette at læreren veileder eleven i det videre arbeidet mot høyere måloppnåelse (Engh et al., 2007).

Engh mener også at sammenhengen blir enda tydeligere ved å gå veien om elevmedvirkning.

Fagdidaktikkens hvorfor er opptatt av hva som er fagets hensikt i en utdanning, og fagets hvorfor blir igjen koblet til hva og hvordan. Ut fra det sosiokulturelle synet på fagdidaktikken, må faget også kobles opp til hvem som skal lære, samt når og hvor det skal læres (Eggen 2011, s. 175). Tilpasset vurdering handler ikke bare om at eleven skal få tilbakemeldinger ut fra sitt ståsted, men også ut fra elevens mål. Eksempelvis kan Mk ha ulike ønsker om yrkesforløp i et og samme klasserom. Hvordan skal jeg som utdannet designer veilede og gi tilpasset vurdering i forhold til en elev som ønsker å bli lydtekniker? Dobson et al. (2009) er bekymret for den tilpassede yrkesopplæringa fordi fagfeltene på de ulike linjene favner så bredt. Som yrkesveileder i skolen har en grafisk designer ingen erfaring med lydteknikeryrket, men skal likevel vurdere og gi eleven tilbakemelding som kan forberede han/henne til dette yrket. Dobson peker også på at vi har lærere på yrkesfaglige løp som kommer rett ut fra lærerskoler og ikke har erfaring fra arbeidslivet i det hele tatt. Da kan rammene for å definere yrkeskompetanse, tolke og iverksette læreplaner, velge oppgaver og utarbeide vurderingskriterier bli ulike (Dobson et al., 2009, s. 233).

I stortingsmelding nr 16, 2006-2007 konkluderes det med at lærere ikke er flinke nok til å differensiere undervisninga i skolen. Begrepet tilpasset opplæring er et debattert og stadig tilbakevendende dilemma. Hva er det med tilpasset opplæring og differensiert undervisning som gjør at vi sliter med å innfri elevenes rettigheter, til tross for at det har vært krevd, diskutert og beskrevet i flere tiår? Når temaet diskuteres, kommer det ofte frem at det er stor usikkerhet med hensyn til hvordan begrepet skal forstås. Hvordan skal man forholde seg til dette i praksis hvis selve begrepet er uklart? I tillegg til dette føler flere lærere at rammefaktorene ikke ligger til rette for at tilpasset undervisning lar seg realisere. Herunder ligger faktorer som tid, utstyr, læringsmateriell, manglende kursing og samarbeidsmuligheter.



## 2.6 AFEL – ansvar for egen læring og medbestemmelsesrett

I læringsplakaten, som har forskriftsstatus, står det i ett av de 11 punktene at skolen og bedriften skal legge til rette for elevmedvirkning, og i Kunnskapsløftet (2006) står følgende; ”I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring.”

Elevene på sin side er ikke lenger fornøyd med begrepet elevmedvirkning, og krever i dag medbestemmelse i forhold til egen læring. Kravet forsvares med elevenes rett til innflytelse over egen hverdag, og forhold som er viktige for dem (jf. FNs konvensjon om barnets rettigheter) (Tveit 2007). Elevorganisasjonen har fokus på tilpasset opplæring og mener at reell medbestemmelse er nødvendig for å sikre reell tilpasset opplæring, og dermed også bedre læring. Loven gir elevene rett til en individuell tilpasset opplæring for at eleven skal lære mest mulig. Dette er en rettighet eleven har, men de får den ikke uten egen innsats, og ikke uten samarbeid med faglærere.

Arbeidsmetoder som prosjektbasert læring og mappevurdering krever elevmedvirkning og elevansvar. Begrepet AFEL blir ofte knyttet opp mot disse metodene. De svakeste elevene kan på grunn av dette ha problemer med å foreta valg, holde oversikt og et jevnt arbeidstrykk. Bare det å skulle formulere egne relevante mål for arbeidet kan være en utfordring. Valg og forståelse i forhold til innhold, tekniske løsninger, estetiske løsninger samt forsvare og reflektere over nyervervet kunnskap er et stort stykke arbeid. Selv elever som er meget dyktige til å designe og produsere kan streve med analyse og reflektere over eget arbeid. Det å sette ord på nyervervet eller skjult kunnskap krever god innsikt og bevisstgjøring.

I begrepet AFEL kan det ligge både gode, men også misforståtte intensjoner. Ivar Bjørgen, professor i psykologi ved NTNU, var mannen som innførte begrepet sammen med reformene i den videregående skolen på 1990-tallet. Bjørgen mener selv at begrepet i mange sammenhenger er blitt både misbrukt og misforstått i den norske skole. I et intervju

med elevorganisasjonen den 28.03 2012<sup>15</sup>, sier Bjørgen at nettopp fordi det er et så stort læringspress både i skolen og i samfunnet for øvrig, trenger elevene hjelp både for å finne fram til spørsmålene som skal stilles, og hjelp til å finne motivasjon for å finne svarene på dem. Han mener derfor det er svært misforstått når noen oppfatter AFEL slik at det ikke lenger er bruk for "teacheren"!

David Wray, en britisk professor ved universitetet i Warwick, sier følgende i et utdrag fra det britiske sakkyndige råd for skoleverket (Wray1985, s.15)

Vi gir de høyeste akademiske utmerkelser til studenter som kan finne et spørsmål, utforme en fruktbar problemstilling, etterforske kilder, finne relevant informasjon, finsikte og bearbeide informasjon for å finne svar på egen problemstilling og nedfelle dette i en skriftlig rapport. De som behersker dette høydepunkt av vitenskap tildeles doktorgrader. Det er samme prosess som vi har tatt i bruk som hovedmetode for å undervise både mindre teoretiske skolerte og mindre motiverte elever... Og enda gir vi ofte ikke særlig hjelp.

Hovedmålet for prosjektbasert læring og mappearbeid er å gjøre elevene mest mulig selvstendige og selvbevisst. Vygotsky mener at det skal undervises i alle skolefag på en slik måte at elevene kan bidra til bevisst og målbevisst dyktighet. Vygotsky sier at bevissthet, abstraksjon og kontroll er felles for alle høyere, mentale funksjoner som logisk hukommelse, bevissthet, det å ta avgjørelser samt det å forstå et innhold. Den generelle læreplanen støtter opp om Vygotskys teori, og sier at; "Utdanning skal ikke bare overføre lærdom- den skal også gi eleven kompetanse til å skaffe seg og vinne ny kunnskap."

Skolen involverer elevenes foreldre i mye større grad når mappearbeid og prosjektarbeid benyttes, men for noen elever er læreren den eneste voksenbistanden de har. For disse elevene kan metodene virke frustrerende. De har ingen hjemme som ivrer etter å gi råd og veiledning etter endt skoledag. Disse elevene trenger en tydeligere voksenrolle i selve skoletiden. Utfordringen er å se den som ikke får denne støtten hjemme, og ta elevens perspektiv på hans totale tilværelse når det veiledes.

---

<sup>15</sup> <http://elev.no/Nyheter/Ansvar-for-egen-laering>

## 2.7 Dokumentasjon for vurdering

Historisk sett har elevvurdering blitt brukt til utvelgelse av neste nivå i et utdanningssystem eller arbeidsliv. I den forbindelse har også vurderingen tjent til å gi elevene råd i valg mellom videre studieforløp eller yrkesvalg. Nært opp til disse to formålene er formålet om sertifisering av kompetanse. Vi forbinder i hovedsak eksamen og karaktersetning med disse tre formålene (ref. UDIR). Den tradisjonelle summative vurderingen har med andre ord ikke inngått som en funksjon for elevenes læring, men skolens oppgaver endres i tråd med samfunnsutviklingen, som igjen krever nye vurderingssystem. I denne oppgaven tar jeg i hovedsak for meg dokumentasjon av vurdering for læring, siden det her er snakk om underveisvurdering.

I dag har vi fokus på å heve elevenes generelle prestasjonsnivå, noe som tydelig fremgår av stortingsmelding 47 (KUF 1996). Der står det at vurderingsordningene i skolen skal være noe langt mer enn å sette karakterer, og at hensikten med vurderingen ligger nærmere vurdering for læring enn vurdering av læring.

På Mk er dokumentasjonsformene for underveisvurdering som oftest: klasseromsdialog, elevlogg, muntlig og skriftlig prosjektvurdering, mappevurdering, fagsamtale, gruppevis samtaler, milepæler, skriftlige tilbakemeldinger, samt prøver. Regelverket stiller ikke krav til at underveisvurdering skal være skriftlig, men det er krav til at det skal dokumenteres at underveisvurdering er gitt. Forskriften sier i

§ 3-16:

Kravet til dokumentering av undervegsvurderinga. Frå 8. årstrinnet skal alle elevar kvart halvår få halvårsvurdering med karakter i fag og i orden og i åtferd dokumentert skriftleg. Fråvær skal også dokumenterast kvart halvår. Det skal kunne dokumenterast at undervegsvurdering er gitt, jf. § 3-11 til § 3-15.

§ 3-16 krever videre at det skal dokumenteres at underveisvurdering er gitt både i forhold til underveisvurdering med karakter og underveisvurdering uten karakter. Hvordan dette skal gjøres sier ikke forskriften noe om.

## 2.8 Hensikter og mål med Mappemetoden

Mappevurdering er en praktisk styrt metode som på engelsk kalles *portfolio assessment*.<sup>16</sup> Metoden ble i utgangspunktet utviklet som et alternativ til de tradisjonelle vurderingsformene i skolen. Det ble stilt krav om å utvikle mer valide metoder for å vurdere elevens prestasjoner og skolens undervisning. En mappe kan beskrives som en systematisk samling av arbeider og andre former for dokumentasjon, som til sammen gir et bilde av elevens utvikling og læring innenfor et visst område. I denne samlingen inngår elevmedvirkning når det gjelder innhold, utvalgskriterier og kriterier for å bedømme nivået, samt vise elevens selvrefleksjoner (Taube 2000, s. 11). I mappene er det ikke bare ferdige produkter og egenvurdering/refleksjonsnotater. Her pleier elevene også å legge ved skisser og annet inspirasjonsstoff som har sammenheng med produktene i mappen, dette for å vise læreren hele arbeidsprosessen. Det finnes ulike måter å jobbe med mapper på, men den vanligste er å arbeide med såkalte fagmapper. Ën er da ei arbeidsmappe, hvor alt arbeid fra idé til ferdige produkter ligger. Den andre er en presentasjonsmappe som presenterer et utvalg av arbeider som eleven er mest fornøyd med og som gjenspeiler elevens utvikling i faget.

Mappemetodikken er forankret i den sosiokulturelle læringsteorien, og støtter opp under fleksible læringsprosesser. Ideen bak mappevurdering er i følge Taube (2000) at eleven skal utvikle evner til å reflektere over egen læring og vurdere egne prestasjoner i relasjon til personlige og ønskelige mål. Ellmin (2000, s.75) visualiserer formålet med mappevurdering gjennom sitt kunnskapstre. I røttene ligger elevens motivasjon, mens stammen består av fire overordnede mål som; synliggjøring av læring og resultater, tydeliggjøring av elevens utviklingsbehov, ansvarliggjøring av den enkelte elev og voksne aktør, og til slutt bevisstgjøring av eleven om egen tenkning og læring. De større greinene symboliserer arbeidsmåter og arbeidsformer, kvistene er delmål og det fyldige løvverket representerer de forskjellige arbeidene som eleven har utført.

Elevstyrte mappesamtaler har som mål å trene elevene i å ta økt ansvar for egen læring,

---

<sup>16</sup> Kommer av det latinske portare, som betyr å bære, og folium, som betyr blad eller papir (Ellmin 2000, s. 19)

lære dem å organisere, presentere og kommunisere rundt det de lærer. Gjennom samtalene ønsker vi at elevene skal bli mer aktive, og at de skal føle at de får være hovedperson i egen læring. I barne- og ungdomsskoletrinnet involveres foreldre i større grad i samtalene, mens i videregående skole foregår disse samtalene i hovedsak mellom elev og lærer. Under samtalene presenterer elevene utvalgte arbeider og forteller om tanker, ideer og refleksjoner som ligger bak arbeidsprosessene og selve arbeidene. Samtalene kan ha en varighet på 10-20 minutter. Ellmin (2000, s. 121) mener det er viktig at ikke lærerens rolle undervurderes i mappesamtalene. Selv om det er elevene som styrer dialogen, er det vesentlig for elevene at læreren lytter, stiller spørsmål og svarer på det elevene forteller og spør om underveis. Ellmin sier videre at disse samtalene ikke er et alternativ til utviklingssamtalene, men snarere et supplement.

Sett fra skolens side er mappearbeid en måte å organisere skolens læringsmiljø på, og gir skolen mulighet for å:

- Tydeliggjøre hva som er skolens mål
- Samle eksempler av elevarbeider på en oversiktlig måte
- Få større kunnskap om hvordan hver enkelt elev best lærer
- Planlegge og vurdere undervisningen bedre

Som punktene over viser, er mappene et vurderingsverktøy som kan anvendes på mange ulike måter. Dette kvalitative målingsredskapet har både fordeler og ulemper, og i følge Taube (2000) gjenstår det mye utviklingsarbeid før mappevurdering oppfyller vanlige krav til pålitelighet. Forskning og erfaring viser at lærere ikke bare må ha gode kunnskaper på sine respektive fagområder og være dyktige til å veilede og instruere eleven. De trenger også en støttende skoleledelse, tid til planlegging og samarbeid samt plass til møter med enkeltelever eller mindre elevgrupper for gjennomgang og underveisvurderinger.

### 2.8.1 Hensikter og mål med prosjektmetoden

Mens Mappemetoden i utgangspunktet ble utviklet som et alternativ til de tradisjonelle vurderingsformene, ble prosjektmetoden en videreutvikling av John Deweys problemmetode.

Kilpatrick (1871-1965) ønsket å avskaffe faginndelinger og undervisningsplaner for så å la elevene arbeide med oppgaver som de interesserte seg for. Prosjektmetoden fremmer derfor tverrfaglig arbeid, og intensjonen er at eleven skal oppleve en dypere erkjennelse og øke sitt kunnskapsperspektiv gjennom samhandling.

Prosjektmetoden defineres som et pedagogisk arbeidsmønster hvor eleven skal utforske og behandle ett eller flere problemer i sammenheng med samfunnsforholdet og virkeligheten problemstillingen(e) forekommer i. Det legges vekt på at prosjektarbeidet skal munne ut i et løsningsprodukt sammen med en skriftlig eller muntlig rapport. Metoden er en strategi for læring og det kan derfor legges vekt på elevenes arbeids- og læringsprosess underveis i prosjektet. Elevens kvalifisering og kompetanse kan derfor være viktigere enn selve produktet som prosjektet skal munne ut i.

Bruner, en av de store på læringspsykologiens område, har i boka *The Culture of Education (1996)* skrevet om to ulike pedagogiske syn. Det ene kaller han ”datamaskinorientert”, i den forstand at ”kodede biter” blir skrevet inn i elevens hukommelse og sinnkunnskapene blir så ”smuglet inn” i eleven. Dette kaller Ellmin (2000 s. 61) en ”outside-in”- prosess som fører til mekanisk og ureflektert læring. Ut fra dette læringssynet betraktes informasjon som ensbetydende med kunnskap. Det andre læringssynet kaller Bruner ”kulturalistisk”. Dette læringssynet reflekteres i mappe- og prosjektarbeid. Synet er orientert mot å skulle formidle og skape mening i det som skjer i omgivelsene, og er altså det Ellmin kaller en ”inside-out”-prosess. En slik prosess lar eleven søke, tolke og skape mening. Dette blir dermed erfaringer som forankres i noe mer enn kun informasjon. Ut fra disse teoriene kan en si at både prosjektmetoden og mappemetoden kan ansees å være ”inside-out”-prosesser.

## 2.9 Motivasjon for læring

I pedagogikkens verden kan vi stille oss spørsmålet: Ønsker vi å lære, eller ønsker vi bare å ha det behagelig? Roald Dahl sier følgende: ”Alle barn har en gnist i seg, alt vi trenger å gjøre er å tenne den.”

Motivasjon er et komplekst begrep med flere forskjellige forståelser, og det er derfor viktig å definere hvordan begrepet blir brukt videre i oppgaven. Mitt syn på motivasjon er jf. Roald Dahls og Van Ekelens & Robles de Medina (2006) (referert i Dobson et al., 2009, s. 25) som mener det er nødvendig å trekke frem viljen til å lære som en grunnleggende faktor for motivasjon til læring. Når denne er til stede er neste steg å danne en interesse hos eleven.

I følge Imsen (2009) kan motivasjon deles i to ulike begreper, den *indre- og ytre motivasjon*. Der eleven handler ut fra press eller ytre belønning, drives han/hun av en ytre motivasjon. Med tanke på at behaviorismen gir lite rom for kreativitet og indre prosesser, kan man vel påstå at den har et mekanisk og passivt menneskesyn. I motsetning til Imsens teori, er ytre motivasjon viktigst i behaviorismen, og derfor blir det hedonistiske prinsippet sentralt her. I hedonismens grunnprinsipper er veien til menneskelig lykke å maksimere vellysten for å unngå smerten. Med indre motivasjon menes en tilstand hvor man opplever et veldig engasjement. Elever som innehar denne motivasjonen handler ikke ut fra press, kontroll eller ytre belønning.

Ellmin (2000) mener det er en klar sammenheng mellom motivasjon og det å stille for store eller for små krav til læring. I skolen finnes det elever som både er over- og understimulert på grunn av manglende tilpasset opplæring. En og samme skoletime kan bety understimulering for noen elever, overstimulering for andre og en passende balanse for de øvrige. Barbara Prashing (1995) (referert i Ellmin 2000, s. 90) deler læringssonene inn i tre, og kaller dem for:

- Klagesonen
- Flytesonen
- Slumresonen

En elev i klagesonen (overstimulering) føler læringen som smertefull, vanskelig og ukontrollerbar, mens en elev i slumresonen (understimulering) føler læringen ensformig og langtekkelig. Midt mellom disse sonene ligger flytesonen der læringen føles utfordrende men overkommelig for eleven.

Ellmin mener at skolen ikke lengre kan møte elevenes individuelle behov gjennom de gamle læringsmetodene, og må derfor ta utgangspunkt i at samtlige elever kan utvikle seg. ”En skole for alle” betyr en skole for ”mangesidig intelligens”, der ingen på forhånd skal avskrives som ”ubegavede”, ”late” eller ”umotiverte”. Likevel betyr det ikke det samme som en skole der alle forutsettes å ha samme forutsetninger (Ellmin 2000, s 92).

Bruner og Senge (1990) som er en av de fremste forskerne innen lærende organisasjoner, mener at viljen til å lære er en generativ impuls som gjør at vi naturlig streber etter å utvide vår kapasitet og ulike kompetanser (referert i Ellmin 2000 s. 61). De mener videre at de ulike sosiale og organisatoriske strukturene vi vokser opp innenfor, forandrer den naturlige generative læringen til en adaptiv læring, altså mekanisk læring. Både Senge og Bruner slutter seg ikke ensidig til det ene eller det andre synet. De er ikke sammenlignbare men kan likevel utfylle hverandre. Ellmin mener derfor at ikke alt i det gamle paradigmet er passé eller feilaktig, på samme måte som at ikke alt i det nye er det eneste riktige. Disse teoriene kan sees i sammenheng med hvordan vi som lærere ofte prioriterer i forhold til oppgavelyd og kriterier.



Vi fortsetter fremover, åpner nye dører og gjør nye ting fordi vi er nysgjerrige, og nysgjerrighet leder oss på nye veier.

*Walt Disney*

## 3 Metodisk tilnærming

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de metodiske valgene som er gjort, samt valg av forskningsdesign. Jeg vil presentere de to kvalitative metodene som er benyttet for innhenting av empiri, og vil videre ta for meg de ulike erfaringer og utfordringer som forskerrollen bestod i. Vil mine observasjoner så være sanne? Mulige svakheter ved min empiri belyses, og forskningsstudiets validitet og reliabilitet settes videre under lupen. Jeg vil videre se på forskningsetikk og generalisering i forhold til informantinformasjon, før jeg presenterer empirien, og til slutt viser hvordan jeg har fortolket og analysert empirien.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Hvordan forskeren forholder seg til informanten, avhenger av hvilken forskningstradisjon forskeren har som utgangspunkt eller ståsted. Det er vanlig å dele ontologiske og epistemologiske synspunkter inn i tre ulike tradisjoner: Den positivistiske, den fortolkende og den kritiske tradisjonen. Innenfor den positivistiske tradisjonen har forskere vært opptatt av å fange opp det som har eksistert ”der ute” i verden og representere det på en objektiv måte (Postholm 2010). Alle mine data har til hensikt å beskrive verden som den faktisk er. I en slik forskningssituasjon merket jeg at det ble etablert en slags avstand mellom meg og informantene. Mens informantene kom med meninger, synspunkter og historier, måtte jeg som forsker holde tilbake mine personlige synspunkter og distansere meg fra situasjonen. Forskning med utgangspunkt i kulturhistorisk aktivitetsteori (KHAT) kan sies å representere den fjerde tradisjon (Postholm 2010 s. 75). Denne teorien ble utviklet på grunnlag av Vygotskys tanker og ideer. Han forsøkte å kombinere de to psykologiske tilnærmingene, naturvitenskapen og den menneskelige vitenskap. I denne

tradisjonen forklarer Vygotsky forholdet mellom den ytre verden og det som skjer i mennesket. Så i stedet for å splitte forholdene opp i termene subjektiv og objektiv, som den fortolkende tradisjonen gjør, kan prosessene mellom forsker og informant oppleves som et nærmere samarbeidsforhold hvor både interaksjon, samarbeid og likeverdighet oppstår. Når jeg tenker tilbake på hele mitt forskningsarbeid og hvilke roller jeg har innehatt, vil jeg tro jeg har hatt én fot i den positivistiske tradisjonen og den andre innenfor KHAT. Dette fordi det i visse situasjoner krevde mer innlevelse og interaksjon med informantene. I tillegg til dette synes jeg det har vært viktig både gjennom elevfortellingene og fokusgruppeintervjuene å signalisere likeverdighet ovenfor informantene.

### 3.2 Forskningsdesign og metodiske valg

Første fase av et forskningsprosjekt innebærer å arbeide med problemstillingen og planlegge forskningsprosjektet. Planen eller skissen for hvordan undersøkelsen skal legges opp, kalles et design (Thagaard, referert i Ringdal 2007 s. 22). Formålet var å finne ut hvilke erfaringer og oppfatninger elevene hadde rundt underveisvurdering, og hvilke faktorer de mente spilte inn for at vurdering skulle virke lærende og ikke minst motiverende. Jeg brukte derfor kun elever som informanter. Etter litt fram og tilbake bestemte jeg meg for å forske ved en annen skole enn min egen, og det av to årsaker. Den ene var at informantene lettere kunne anonymiseres, den andre var at jeg da slapp å forske på egne elever. Jeg bestemte meg for å anvende kvalitative metoder for innhenting av informasjon, og valgte en kombinasjon av fokusgruppeintervjuer og elevfortelling. Disse to metodene mente jeg ville utfylle hverandre på en spennende måte fordi den ene metoden handler om dialog og samhandling i gruppe, mens den andre gir mer frittstående fortellinger fra enkeltelever. Jeg planla tre dager på fokusgruppearbeidet og fire dager på elevfortellingene.

Det er forskeren som skal styre valget av tema for forskningen, og det er allment akseptert at valg av problemstilling kan speile forskerens personlige interesser og samfunnsengasjement (Østbye, Helland & Knapskog, 2002. s. 267). Temaet i min oppgave er valgt delvis med opprinnelse i egen yrkeserfaring og delvis på grunn av min hypotese (som er at elevene ikke får ønsket læringseffekt av underveisvurderingene på Mk). Det kan dermed reises

innvendinger mot habiliteten i min forskning. Kan mine egne erfaringer og meninger ha ført til at jeg har oversett eller forminsknet det som ikke passer inn, og/eller forsterket det som måtte passe inn i mitt bilde? Til det spørsmålet kan jeg si at mitt mål har vært å utføre analysen og tolkningen med åpent sinn. Jeg problematiserer mer rundt mulige feilkilder og kritiske innvendinger i forhold til metodevalg og valg av enheter seinere i dette kapittelet.

### 3.3 Utvalg av informanter

Grennes (2004) mener begreper som ”tilfeldig utvalg” ikke hører hjemme i kvalitative undersøkelser. Det blir som oftest gjort teoretiske eller strategiske utvalg for disse metodene, foretatt på grunnlag av hva som er mest hensiktsmessig. Haliker (2010) poengterer at utvelgelsen bør være analytisk selektiv. Jeg tolket det slik at jeg som forsker måtte sørge for at viktige karakteristika ved problemstillingen min måtte være representert i utvelgelsen. Hvis ikke ville jeg senere i forskningsarbeidet få vanskeligheter med å generalisere min empiri analytisk. Siden kvalitative forskningsmetoder gjerne utføres med færre respondenter enn hva kvantitative metoder gjør, vil kvaliteten på undersøkelsen min i mye større grad være avhengig av respondentene. I forhold til min problemstilling kunne utvalget av enheter vært større. Det kunne for eksempel vært lærer, elev, skoleledelse, foreldre og departement. Alle disse enhetene kunne utgjort min populasjon for undersøkelsen. Imidlertid var det umulig å benytte meg av alle som informanter. Jeg ønsket å finne svar som kan utvikle underveisvurdering mer hensiktsmessig for eleven, og måtte derfor først og fremst snakke med enheten som omhandler problemstillingen min, nemlig eleven selv.

Jeg ønsket i utgangspunktet ikke å forske på elever ved egen skole. I vinter tok jeg derfor kontakt med et par mulige Mk-linjer som ligger i samme fylke. De var noe skeptiske til prosjektet mitt. Det er nok ikke enkelt å la nære fylkeskollegaer slippe inn på egen arena, og kanskje føltes det også utrygt at en kollega fra ei større og eldre linje skulle innta forskerrollen i deres klasserom. Helt inntil nylig var jeg derfor forberedt på å måtte forske ved egen linje, men så fikk jeg innpass på ei Mk-linje lengre sør i landet. Jeg sendte Mk-læreren et foreløpig skissert rekrutteringsutkast hvor jeg introduserte mitt forskningsarbeid

i grove trekk. Ved å rekruttere de to intervju-informantene gjennom henne, var jeg trygg på at de etterspurte ikke følte seg presset til å si ja til forespørselen min.

Med fortelling som en av to utvalgte metoder, ønsket jeg å oppnå ungdommens spontane, frie fortelling uten å påtvinge unødvendig struktur. Jeg håpet å kunne få detaljerte og nyanserte historier i kraft av elevenes erindringer. For at jeg skulle få et godt empirisk utgangspunkt ba jeg kontaktlæreren velge elevinformanter som hun mente behersket å formidle episodisk. Jeg var med andre ord avhengig av å få informanter som var gode fortellere. Det var jeg avhengig av siden mine informanter i hovedsak skulle fortelle nokså fritt. Det var derfor viktig å etterspørre elever som kontaktlæreren trodde kunne gi av seg selv i dybdeintervjuet. Det var også viktig for meg at informantene ikke tilhørte egen klasse. På den måten håpet jeg de ville føle seg mindre beklemt, og dermed kanskje åpne seg mer. En jente og en gutt ble plukket ut. Begge var muntlig sterke og villige til å stille opp. Begge var fylt atten år og trengte derfor strengt tatt ikke samtykke hjemmefra. Jeg fikk likevel lov av elevene å kontakte foreldrene for en liten prat. Jeg ønsket å opptre mest mulig ryddig.

Hva fokusgruppen angikk, var jeg avhengig av en god gruppedynamikk, noe jeg mente jeg best kunne oppnå med råd fra de to intervjuinformantene. Ofte er det slik at vi søker hjelp hos informantene selv i utvelgelsesprosessen. Grenness (2004) omtaler en type utvelgelse for "snøballutvalg". Jeg ba derfor mine to informanter om tips til hvilke andre vi burde ha med i fokusgruppen. Dette fordi jeg tror samhandlingen i gruppen har et bedre utgangspunkt hvis informantene føler seg trygge på hverandre. For at det skal være god "flyt" i diskusjonene bør ei fokusgruppe ikke være for liten, men heller ikke for stor. Jeg hadde seks informanter i fokusgruppa, men på grunn av sykdom ble to av mine informanter fraværende. Fokusgruppa bestod derfor kun av fire informanter, meg selv som ordstyrer og deltakende observatør, samt en ren observatør.

### 3.4 Metodiske valg

Så sent som i 70-årene var det stadige konflikter mellom den kvalitative - og kvantitative forskningsformen. Kvantitativ forskning var på det tidspunktet ennå rådende og ble omtalt

som ”vitenskaplig”, i motsetning til den kvalitative forskningen som ble kaldt den ”intuitive tolkningen”. Gradvis ble sistnevnte forskningsvariant videreutviklet og har i dag fått sin rettsmessige plass (Dysthe 1995, s. 24). Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen 2004, s.16). Kvalitative forskningsmetoder har kommet som et alternativ og supplement innenfor samfunnsvitenskaplig forskning, og står ikke i motsetninger til kvantitativ metode. Begge metodene gir oss ulike data og kan derfor i stedet utfylle hverandre (Brandsholm Pedersen & Drewes Nielsen 2001).

Type data en er på jakt etter, ligger til grunn for hvilke metoder man velger i et forskningsarbeid. I min undersøkelse var jeg ute etter elevenes subjektive opplevelser og behov i forhold til undervisvurdering i programfagene. Siden det finnes lite forskningsbasert kunnskap rettet mot Mk, ønsket jeg å sette fokus på innhold og betydning av vurdering, sett fra *elevens* synsvinkel. Læringsmotivasjon er også et tema det finnes lite forskningsbasert kunnskap om, ut i fra dette mente jeg en kvalitativ forskningsmetode var mest velegnet for mitt prosjektarbeid. Jeg håpet at de kvalitative metodene kunne bringe frem i lyset fenomener som har vært lite omdiskutert, og som videre kunne utvikle nye begreper. I motsetning til kvalitative metoder tar kvantitative metoder sikte på å forme informasjonen om til målbare enheter (Dalland 2007, s. 83), men siden tall og statistikk ikke er selvforklarende inngår fortolkninger som et sentralt element også i denne metoden. Kvantitative metoder ble valgt bort fordi mine data i hovedsak var elevenes tanker og følelser. Jeg ønsket at de skulle få uttrykke seg mer nyansert og fritt.

Etter en del overveielse valgte jeg observasjon i fokusgruppa. Jeg kom til den konklusjonen at de observasjonene jeg fikk der, som deltakende observatør, ville kunne gi meg en del viktig informasjon. Det hadde vært interessant å observere utover dette, men siden jeg ønsket å observere hendelser rundt undervisvurdering, er det mange situasjoner innenfor mitt tema som tilsier at observasjon kan virke påtrengende. Fagsamtaler og underveissamtaler er viktige momenter innen undervisvurdering, men ikke like naturlig å tre inn i som observatør. Jeg endte derfor opp med å velge en kombinasjon av fokusgruppeintervju og semistrukturert intervju i form av elevfortellinger.

Siden jeg var ute etter å avdekke elevenes subjektive meninger var det naturlig å velge to metoder innen den kvalitative formen. Ryen (2002) mener det er en god mulighet å oppnå større bredde eller innsikt i forståelsen av et fenomen ved å koble ulike kvalitative tilnærminger. Mens Kvale (2001) mener at forskning generelt er hypotesetestende, mener Ryen at kvalitativ forskning er hypotese genererende framfor hypotesetestende. Jeg mener det alltid eksisterer forskjellige fortolkninger av samme fenomen, og at det derfor kan øke gyldigheten av mine innsamlingsdata hvis kombinasjonen av metodene kan produsere ulike fortolkninger rundt undervisvurderingen. Elevene uttrykte ikke det samme i elevfortellingene som i fokusgruppa. Ved å skape et klart skille mellom disse to metodene, kunne jeg nyttegjøre meg av de fordelene hver av metodene hadde for å innhente data. Vi framhever alle ulike ting hos oss selv avhengig av de ulike settingene vi befinner oss i. Mine metodevalg kan derfor like gjerne være hypotesetestende, som det kan generere nye hypoteser.

Selv om jeg har begrenset mitt forskningsarbeid til kun å omhandle undervisvurdering for programvarefag ved Mk, er det likevel et stort emne. Jeg håpet i det minste på å finne deler av det sammensatte ”puslespillet”. Jeg ønsket å innhente mest mulig komplekse data. Med det mener jeg at det ligger viktig data som forblir usagte selv i ei elevfortelling. Dette er data som ligger ”i mellom” den virksomme eleven og dens interaksjon med medelever. Dette kan ha forskjellige årsaker. Som medvirkende observatør i fokusgruppa håpet jeg å kunne observere og dokumentere blant annet dette ”usagte” gjennom ungdommens frie og spontane interaksjon.

### 3.5 Fokusgruppeintervju som metode

Som forsker stod jeg ofte overfor ulike veivalg. De planene jeg hadde lagt føring for i mine metodiske valg var utfordrende, fordi jeg visste hvilket tema jeg ønsket å finne mer ut av, men visste ikke med sikkerhet hva som vil møte meg der ute i felten. Planene måtte derfor kanskje justeres litt underveis, hvis for eksempel data jeg innhentet skulle føre til nye og uventede vendinger. Ut fra dette tenkte jeg det kunne være gunstig å starte mitt forskningsarbeid med fokusgruppeintervjuene. Å formulere spørsmålene til fokusgruppemøtene var ei utfordring. Jeg ønsket å ha en viss kontroll på hva som skulle

diskuteres, men samtidig ville jeg ikke kontrollere for mye slik at viktig informasjon kunne gå tapt. Ledene spørsmål måtte heller ikke stilles, for dette kunne virke styrende i forhold til min hypotese. I tillegg til disse momentene måtte jeg også tenke på at spørsmålene ikke skulle oppfattes som en slags sjekkliste over hvorvidt lærerne på deres linje overholdt sine arbeidsoppgaver. Oversikten over tema og spørsmål som skulle belyses disse dagene sendte jeg på forhånd til mine informanter slik at de kunne forberede seg (se vedlegg 2).

Fokusgrupper defineres på mange måter, og Halikers (2010) definisjon av en slik gruppe knytter seg til en av de mest siterte fokusgruppemøtene, David Morgans. De oppfatter fokusgrupper som en forskningsmetode der data produseres gjennom samhandling i en gruppe rundt et tema som forskeren har bestemt (Morgans 1997, referert i Haliker 2010).

I forkant håpet jeg at dialogen og samhandlingene i gruppa kunne gi meg mer nødvendig kunnskap om elevenes forståelse og behov i forhold til undervisningsvurdering. Dette for så igjen å gi meg et bedre grunnlag til å forstå og tolke elevfortellingene. Det jeg opplevde, og som jeg skal komme nærmere tilbake til, er at disse fokusgruppemøtene stimulerte til dype og mer bevisste refleksjoner hos de to elevene som jeg brukte som informanter i elevfortellingene mine.

Som aktiv observatør og moderator i fokusgruppa håpet jeg å kunne oppdage det som ofte forblir "usagt" i elevfortellinger. Det kan være ulike årsaker til at informasjon blir utelatt i elevfortellingen. Kanskje sitter informanten med relevant informasjon som jeg ikke tenker å etterspørre, eller at informanten i mindre grad har reflektert over enkelte momenter og derfor utelukker spennende informasjon. Et tredje moment er i hvor stor grad informanten føler seg komfortabel og trygg i dialogen med meg som intervjuer. En av styrkene til fokusgrupper er nettopp gruppens evne til å produsere data om et emne uten at det virker påtrengende ovenfor deltakerne.

Heller man til den positivistiske eller realistiske delen av vitenskapsteorien, kan man argumentere for at kombinasjoner av flere metoder kan fungere som triangulering. Det vil si at de forskjellige typene data kan fungere som en slags kontroll av pålitelighet opp mot hverandre. I den konstruktivistiske enden av vitenskapsteorien kan man derimot

argumentere for at det alltid eksisterer fortolkninger av samme fenomen (Haliker 2010). Derfor kan det øke gyldigheten av undersøkelsens resultater hvis kombinasjonen av flere metoder gir opplysninger som kan utfylle hverandre. Haliker påpeker at det er lurt å kombinere fokusgrupper med andre metoder av tre grunner:

- Metodene utfyller hverandre gjensidig og sikrer kunnskapsproduksjonen
- Metodene kan forsyne prosjektet med likestilt datamateriale som kan brukes til triangulering
- Kombinasjon av ulike metoder kan fungere som forskjellige perspektiver i en multi-dimensjonal vinkling.

Jeg ønsket i utgangspunktet å benytte meg av statisk kamera, som jeg mente ville virket mindre hemmende ovenfor informantene. På den måten ville jeg hatt mulighet til å analysere gruppemøtenes dialoger og dynamikk i etterkant. Det er ikke lett å operere med ”doble blikk” slik det kreves spesielt i ei fokusgruppe. Siden jeg skulle forske på informanter fra Mk, som til en hver tid ellers er omgitt av kameraer, trodde jeg dette ikke vil være noe problem. Men ved bruk av kamera fulgte det strengere retningslinjer i forhold til godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste, NSD. Da det også viste seg at elevinformantene heller ikke ønsket å bli filmet, måtte jeg i stedet finne en annen løsning. Jeg spurte dem om jeg kunne få gjøre lydopptak istedet. Dette virket ikke fullt så skremmende, og jeg fikk godkjenning for dette. Det jeg ikke ville fange opp gjennom lydopptak var kroppsspråket og blickene til mine informanter. Mine tidligere erfaringer rundt kvalitativ forskning var intervjumetoden. Der hadde jeg bare én person som skulle observeres mens i fokusgruppen ville det bli flere. Med tanke på hvor mye kroppsspråket har å si, valgte jeg i tillegg å ha en observatør som kunne observere det som ikke kunne feste seg til lydopptakene mine. Jeg var så heldig å få en av Mk-lærerne fra VG1 som observatør alle tre dagene. Hun hadde ikke mine informanter som elever, og det var vesentlig for mitt forskningsarbeid. På denne måten følte mine informanter seg mindre hemmet.



### 3.5.1 Min rolle som moderator i fokusgruppa

Én ting er å planlegge fokusgruppen i detalj og deretter rekruttere deltakere til den. Noe helt annet var det å være i et rom med fire ukjente ungdommer og forsøke å få dem til å diskutere et emne med fullt engasjement. Haliker sier at informasjonskvaliteten du her høster avhenger mye av at du bruker deg selv som metodisk verktøy. Et viktig moment i planleggingen av denne forskningsmetoden var derfor å fastsette hvilken rolle jeg som moderator skulle ha. I fokusgruppelitteraturen beskrives i hovedsak tre modeller; en løs modell med få, vide og åpne innledningsspørsmål, en stram modell med flere og mer spesifikke spørsmål og til slutt en traktmodell, en kombinasjon av de to ovenfor hvor man begynner åpent og avslutter mer strukturert (Haliker 2010, s. 44).

Som tidligere nevnt ønsket jeg å bruke fokusgruppa for mulig å oppdage nye momenter i forkant av elevfortellingene. Jeg syntes det var viktig at jeg ikke inntok en for sterk involvering her, så derfor valgte jeg den løse og mer åpne modellen. Ulempen med å velge denne løse modellen, ble utfordringen jeg i ettertid fikk med å systematisere empirien. Jeg merket at mine informanter ikke alltid diskuterte læring med utgangspunkt i vurdering. Jeg bestemte meg likevel ikke å gripe for mye inn, og for å gjøre en lang historie kort; så ja, det ble *mye* å redigere i etterkant! Men det sies at det å lete etter gull er et tålmodighetsarbeide. Jeg fikk med andre ord inn et resultat som ble meget spredt og variert.

Jeg ser i ettertid at det likevel kan være et resultat i seg selv, fordi variasjonen av gruppens fortolkninger avspeilet flerstemmigheten, i tråd med den sosialkonstruivistiske forståelsen. Puchta og Potter (2004) representerer også dette perspektivet på fokusgrupper. De mener at moderator bør skape et uformelt preg i gruppen. Dette for å fremme aktive deltakere som kan uttrykke så mange forskjellige meninger og erfaringer om emnet som mulig, relatert til emnet. For at jeg skulle få til dette, var introduksjonen om emnet til informantene sentral og viktig. Hvis deltakerne gikk inn i fokusgruppen uten å helt vite hva de skulle være med på, ville de innsamlingsdata jeg ble sittende igjen med kanskje være mindre nyttig for problemstillinga. Ble jeg for vag i introduksjonen måtte gruppen dessuten blitt styrt med strengere retningslinjer enn hva jeg i utgangspunktet hadde tenkt å gjøre.

Jeg planla tre diskusjonsøkter (én om dagen) og det av tre grunner. For det første ønsket jeg at elevinformantene skulle jobbe fokusert, og ville derfor ikke kjøre for lange økter. For det andre delte jeg opp øktene i tema (ref. vedlegg 2). Og sist, men ikke minst ville elevinformantene få noen pusterom mellom hver av øktene til å reflektere litt over hva de var med på, og dermed forhåpentligvis bli tryggere i settingen for hver av øktene.

Det har i årenes løp vært gjort en del forskning omkring moderatorens rolle i fokusgrupper. Det er nærliggende å se på hvordan forskeren introduserer emnet, og stiller og formulerer spørsmål i gruppen. Det vi også vet er at andre momenter som for eksempel klesdrakt, væremåte, holdninger og måten vi formulerer oss på, kan ha betydning for hvilket resultat vi oppnår. Rammene rundt fokusgruppen forsøkte jeg derfor å gjøre så nøytrale så mulig. Jeg forsøkte bevisst ikke å la min person skinne for mye gjennom, slik at informantene skulle bli fristet til å gi meg de ”rette svarene”, svar som kun ville støtte min hypotese.

### 3.5.2 Deltakende observasjon i fokusgruppa

Gjennom observasjon får vi muligheten til å se med egne øyne de handlinger og samhandlinger som skjer, noe som kan være forskjellig fra det folk sier (Halvorsen 1990, referert i Dallan 2007, s. 182). Vi kan dele denne metoden inn i to ulike observasjoner: Den direkte- og den deltakende observasjonen.

Jeg utførte en slags aktiv observasjon, mens min medhjelper utgjorde den direkte observasjonen. Hva skulle så observeres? Det ble viktig for oss begge å legge til side forhåndsdefinerte hypoteser slik at observasjonene ikke ble for mye preget av våre preferanser og forventninger. I følge Vendeler (2000) kan observasjon gi en mer korrekt og presis informasjon enn data samlet inn med andre metoder. Hun mener at observasjonsdata tillater forskeren å forstå hva som foregår på en annen måte enn det som andres utsagn kan gi i intervju. Observasjonsdata ble loggført både av min medhjelper og meg selv, under og rett etter hvert av fokusgruppearbeidene.

### 3.6 Intervju som metode - elevfortellinger

Menneskehetens dypeste sannheter blir formidlet gjennom fortellinger. I følge Dr. Tulving, en eksperimentell psykolog og kognitiv forsker fra Estland, deles det kognitive minnet i to del-systemer, episodisk og semantisk minne (Rotman Reseach Institute).<sup>17</sup> Det episodiske minnet tar vare på minner om personlige hendelser og gjøremål. Det sematiske minnet refererer til organisert kunnskap som ikke nødvendigvis er knyttet til en person eller hendelse.

Når vi lytter til et annet menneskes livsfortellinger stiller vi oss åpne for å forstå sammenhengen han ser seg selv i, i sin egen episodiske lagring (Imsen 2003). Kvalitative intervju deles ofte inn i tre typer; strukturerte, semi-strukturerte og ustrukturerte. Jeg valgte samtaleintervju som tilleggsmetode til fokusgruppe, fordi jeg mener semi-strukturerte intervju tillater mine informanter å snakke mer fritt. Ringdal (2001) påpeker at hensikten med samtaleintervju er mer å hente informasjon, framfor å måle forhåndsdefinerte variabler.

Jeg ønsket å benytte to informanter til intervjuet. Det var imidlertid vanskelig å fastsette antall informanter i startfasen. Etter hvert som jeg fikk bedre innsikt i studien så jeg at jeg ikke trengte flere enn mine to informanter. Jeg hadde tidligere erfaringer med denne type intervju, og visste også at noen informanter ”gir” mindre av seg selv enn andre. Det kan medføre at man trenger nye informanter, eller at man for eksempel gir dem ulik status. Med det mener jeg at enkelte kan bli svært sentrale intervjuobjekter, som kanskje vil bli oppfulgt av nye og lengre intervjuer. Andre mer perifere kan derimot få mindre oppmerksomhet. Jeg benyttet også lydopptaker til intervjuene. Ved å gjøre opptak av intervjuet fikk jeg mer flyt i dialogen, ved å konsentrere meg om innholdet i det som ble sagt.

Kjennetegnene for denne type intervju er at tema er bestemt på forhånd, og intervjueren har gjerne utarbeidet en intervjuguide i forkant (Østbye et al 2002, s. 2002).

Intervjuformen ga meg god mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål og å utdype ting etter

---

<sup>17</sup> <http://www.rotman-baycrest.on.ca/index.php?section=219>

hvert når jeg trengte dette. Stikkordslisten min ble et nyttig verktøy underveis. Jeg valgte å bruke spørsmålene fra fokusgruppemøtene som intervjuguide. Jeg ba mine intervjuinformanter lage stikkordsnotater av emnene de selv følte åpnet for videre refleksjoner under fokusgruppemøtene. Disse kunne de snakke mer om i intervjuet hvis de ønsket. Erfaringsvis åpner elevene seg mer i en én til én situasjon. Ut fra intervjuguiden skisserte jeg mulige underspørsmål som jeg eventuelt kunne ha i bakhånd. På denne måten håpet jeg på å sikret relevant stoff i forhold til problemstillinga. Jeg så også faren med å benytte de samme spørsmålpunktene her som i fokusgruppemøtene. Informanter kunne jo oppleve at disse var ferdigdebattert etter fokusgruppesamlingene, og i verste fall kun repetere tidligere funn. Jeg valgte å tro at jeg kanskje kunne få mer ut av temaene under elevintervjuene.

Under intervjuene viste det seg at informanter hadde mye mer på hjertet i forhold til det som hadde vært diskutert de tidligere dagene i fokusgruppa. Om det var på grunn av at de våget å fortelle mer én til én, eller hadde fått reflektert mer de påfølgende dagene, skal jeg ikke si for sikkert. Det hendte også at intervjuene dreide i litt andre retninger enn jeg hadde tenkt, men jeg lot informantene ta meg med også på disse refleksjonsreisene i stedet for å strengt holde meg til punktskjemaet. De spørsmålene jeg ikke fikk svar på umiddelbart, ventet jeg med til en mer passende anledning dukket opp. Disse små sidestikkerne er jeg i etterkant glad for at jeg lot informantene gjennomføre, for som jeg vil komme tilbake til i kapitlet for min empiri, dukket det opp små ”gullkorn” på veien. I forkant av intervjuet sendte jeg hver av informantene et informasjonsbrev samt hadde et lite informasjonsmøte med dem. Dette for å klargjøre hva forskningsmetoden gikk ut på, og for at vi skulle få hilst på hverandre.

### 3.6.1 Min rolle som intervjuer

Rollen som intervjuer i dybdeintervjuene følte helt annerledes enn rollen min som moderator i fokusgruppen. Dette fordi informantene i fokusgruppa hadde en annen og mer omfattende form for sosial samhandling. De snakket ikke til meg men med hverandre. Jeg kunne likevel se åpenbare paralleller. Rollen som intervjuer ble særdeles viktig for hva jeg fikk av informasjon. Siden det var informantene som var eksperter på seg selv og satt med

de viktige opplysningene, ble det min oppgave å løfte dem fram. Mye viktig informasjon kunne for eksempel ligge i meningskonstellasjoner eller andre uttrykk som informantene brukte. For ikke å gi dem følelsen av at refleksjonene deres kunne være ”gale” eller ”riktige”, måtte jeg forholde meg på samme måte som moderatorrollen i fokusgruppen. Jo mer trygg og komfortabel informantene mine ble, dess mer nyttig informasjon sanket jeg.

Jeg opplevde under fokusgruppemøtene at mine to intervjuinformanter var nokså ulike. Den ene var under disse dagene mer åpen enn den andre. Jeg var derfor forberedt på at min rolle som intervjuer ville kreve ulik involvering for å få rikelig med informasjon. Det skulle imidlertid ikke bli noe problem, viste det seg. Informanten jeg hadde opplevd som den mest stille i gruppa, var langt mer pratsom under intervjuet. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 4.

Larsen (2007) sier at kontrolleffekten er intervjuets største ulempe. Selv om jeg som intervjuer til en viss grad styrte intervjuet, ble det likevel viktig å gi informanten ”albuerom”. Dette løste jeg med ikke å følge punktene som skulle ligge til grunn for vår samtale for slavisk. Oppfølgingsspørsmålene laget jeg mer i stikkordsform. Jeg forsøkte å formulere de konkrete utsagnene muntlig, tilpasset situasjonen, for at samtalen skulle oppleves mer naturlig.

Temaene hadde jeg tenke grundig gjennom på forhånd siden de også ble benyttet i fokusgruppen. Ryen (2002) refererer til McCracken som sier at det ikke anbefales å bruke spørsmålsformer som ja/nei-spørsmål, multiple spørsmål eller ledende spørsmål. Dette fordi ja/nei-spørsmål gir dataene for liten verdi, mens ledende spørsmål gir informantene en retning som stiller gitte forventinger til svarene. Under multiple spørsmål opplever informantene å bli framstilt for to eller flere spørsmål samtidig, og gir ikke informanten anledning til å svare enkeltvis på dem. Jeg bearbeidet derfor min intervju-guide slik at jeg skulle føle meg tryggere til å hoppe litt rundt i skjemaet alt ettersom det ble mest naturlig for samtalen.

Ryen påpeker at det avslutningsvis er viktig å foreta en slags oppsummering av intervjuet, for å være sikker på at intervjuer har forstått informanten riktig. Dette gjorde jeg for å

avklare eventuelle misforståelser som i verste fall kunne lede til misnøye og skuffelser i ettertid. Det er et vanlig krav til validiteten i kvalitative undersøkelser at aktørene skal kunne akseptere analysen av deres praksis og uttalelser. Det innebærer selvfølgelig ikke at den forskningsmessige analysen skal reprodusere informantenes selvoppfatning, men for å sikre seg mot konstruksjoner uten hold i virkeligheten er det viktig at aktørene aksepterer analysen (Fibæk Laursen 2004, s.173). Begge informantene fikk derfor innsyn i mine notater i etterkantetter for å sikre meg mot misforståelser.

### 3.7 Mulige svakheter ved min empiri

I et hvert forskningsarbeid må forskeren være observant på mulige feilkilder. Dette gjelder også meg. Også mine forsøksmetoder krever tolkning. Her vil det alltid være rom for skjønn og dermed også feiltolkning. Som intervjuer kan jeg ha mistolket informantenes svar. Men i den grad informantenes svar har vært uklare har oppfølgingsspørsmål gitt meg muligheten til å utdype, avklare, eventuelt korrigere.

Jeg valgte å la kontaktlærer rekruttere informanter til mine to dybdeintervju. Selv om jeg har begrunnet dette tidligere, ser jeg også faren ved å ha gjort det på denne måten. Informantutvalget er avgjørende for min empiri, og jeg følte meg derfor meget sårbar med å overlate utvelgelsen til en annen person. Hvilken intensjon har læreren hatt når hun rekrutterer? Har hun rekruttert med det for øye å sette linjen i et best mulig lys, eller har hun rekruttert ut fra elevens persepsjon og refleksjonsevner, slik jeg etterspurte? Å treffe blink i søken etter elever som *vil* være med i forskningsarbeidet, betyr heller ikke nødvendigvis at de er de best egnede for oppgaven.

En annen potensiell feilkilde er meg selv. Jeg har forsket på en annen Mk-linje, i et annet fylke, men vil likevel gjøre feltarbeid innen min egen fagkultur. Edgæ Schein (referert i Wadel, 1991 s. 18) uttrykker seg slik: "Faguttrykket kultur bør reserveres for grunnleggende antakelser og oppfatninger som opererer ubevisst, og som på en grunnleggende og "tatt for gitt" måte definerer folks syn på seg selv og sine omgivelser." Selv om vi ikke skulle akseptere denne definisjonen av kultur, så peker den likevel på et grunnleggende problem ved å studere egen kultur; det er ikke lett å oppdage det opplagte.

Spørsmål som det er naturlig å stille når en forsker på en fremmed kultur, blir i følge Wadel ofte ikke stilt i egen kultur, fordi de er så selvsagte. Kan det være dette som har fått filosofen Whitehead til å si: "Familiar things happen and people don't bother about them. It takes an unusual mind to discover the obvious." Jeg forsket på ei tilsvarende linje som også praktiserte undervisningen i tverrfaglige bolker. Likhetene har derfor gitt meg muligheter til å trekke sammenlikninger i forhold til egen linje og PYT, men jeg kan også blindes av dem.

Jeg har observert gjennom begge mine forskningsmetoder. Vil observasjonene mine være sanne? Det sies at det er viktig å legge til side sin egen forhåndsdefinerte hypotese(r) slik at observasjonene ikke blir for mye preget av preferanser og forventninger. Men er dette virkelig mulig? I over ett århundre antok forskere at observasjon kunne observeres nøytralt. Vi vet i dag at det ikke finnes en slik objektiv virkelighet. Mine tolkninger og analytiske refleksjoner må derfor sees som én av flere mulige virkeligheter.

Det at jeg valgte å få inn en ekstra observatør i fokusgruppa hjalp meg mye i etterkant av gjennomføringen. Det var trygt å ha noen å diskutere med når jeg selv var usikker på detaljer av hendelsene. I noen tilfeller tolket vi også ulikt. Jeg vet ikke om dette var fordi hun var ren observatør, mens jeg var deltakende observatør. Det kan også ha sammenheng med at hun kjente elevene på en annen måte enn hva jeg gjorde. Jeg opplevde henne som en meget nyttig og interessant samtalepartner fordi dette åpnet for mange spennende diskusjoner (begge som yrkesfaglærere på Mk).

Min datainnsamling ble avhengig av kvaliteten på hver av informantenes evne til å formidle og samhandle. Jeg var dessuten avhengig av dynamikken i selve gruppa. I verste fall kunne de observasjonene jeg gjorde underrapporteres på grunn av den sosiale kontrollen i gruppen. Tendenser til konformitet og polarisering var type årsaker som kunne hindret meg i å finne alle de forskjeller som ligger i eleverfaringene og i perspektivene.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Validitet betyr gyldig eller troverdig, og handler først og fremst om relevansen av data og analyse i forhold til problemstillingen. Valide data fra kvalitativ forskning blir ofte sett på

som ”sanne” data. Det vil ikke la seg gjøre å svare galt på data jeg har samlet inn, fordi jeg ikke har lett etter riktige og ”sanne” svar. Jeg kan likevel ikke med dette som grunnlag, påstå at mine innsamlingsdata er valide. Validiteten i mitt forskningsarbeid vil ligge mer i om hvorvidt metodene jeg har valgt kan bidra til å belyse det de er ment til å belyse, nemlig elevenes behov og syn på undervisningsvurdering på Mk. Det er også viktig at teorien jeg har valgt kan knyttes opp mot funnene mine. Hvis teori og funn kan knyttes opp med hverandre kan dette også bidra til et valideringskriterium. Det vil si at teorien jeg velger å bruke skal kunne kaste lys over mine empiriske data, og gå god for metodene jeg har valgt. Grenness (2004) snakker om den interne og eksterne validiteten. Den interne validiteten går ut på i hvilken grad vi kan konkludere og identifisere årsaks- og virkningsforhold gjennom resultatene som er samlet inn. Den eksterne sier noe om i hvilken grad vi kan generalisere resultatene. Det vil si hvorvidt mine funn kan gjøres gjeldende for andre Mk-elever eller yrkeselever generelt. Når vi generaliserer overføres resultater fra et forskningsarbeid til en hel befolkning eller liknende folkegrupper som det er forsket i. Dette er ytterligere med på å forsterke fokusgruppas begrensninger. Metoden kan ikke generaliseres, siden dynamikken i fokusgruppa avhenger av interaksjonen mellom de som er til stede i gruppene på det angitte tidspunkt (Threlfall 1999, referert i Haliker).

Mens validitet betyr gyldighet, dreier reliabilitet seg om pålitelighet. Begge begrepene henger sammen og dreier seg egentlig om undersøkelsens troverdighet. Reliabilitet er vanligvis forbundet med i hvilken grad en metode produserer konsistente resultater (Grennes 2004, s. 114). Dette kan virke litt fjernt ut fra de metodene jeg har valgt i mitt forskningsdesign. Intervjuguiden til dybdeintervjuene og punktskjemaet til fokusgruppen er temmelig annerledes enn et standardisert spørreskjema for et utvalg på for eksempel 100 informanter. Likevel må også kvalitative forskningsmetoder anses som pålitelige, og ved å påse at undersøkelsene ble gjennomført på en gjennomtenkt og systematisk måte, kan jeg bedre forsvare troverdigheten.

### 3.9 Forskningsetikk

Som med all forskning med mennesker, er det noen etiske aspekter ved mine metoder. Når det gjelder fokusgruppen og dybdeintervjuene har det vært fire viktige og grunnleggende



momenter som jeg måtte ta hensyn til. Jeg måtte for det første gjøre det klart for mine informanter at de hadde rett til å være anonyme. Det vil si at jeg ved hjelp av pseudonymer har dekket over deltakernes identitet og all data som er samlet inn i forhold til dem. Informantene fikk en forsikring om at alt som ble sagt under fokusgruppemøtene samt elevsamtalene skulle anonymiseres. Lydopptakene av fokusgruppemøtene og elevfortellingene skulle ikke høres av andre enn meg som forsker. Jeg garanterte at lydfilene ble slettet etter bruk. Da jeg tok kontakt med skolen jeg forsket i, hadde jeg ennå ikke fått forskningsprosjektet mitt godkjent av Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste. Siden informantene mine var myndige, og temaet ikke var av sensitiv art, fikk jeg beskjed av min veileder at en søknad ikke var nødvendig å sende inn.

For det andre måtte informantene få en klar og tydelig introduksjon i hva prosjektet skulle bestå i, og skulle brukes til. Dette har jeg utdypet tidligere i oppgaven (introduksjon). Det tredje momentet handler om at jeg til en hver tid (under og etter datainnsamlingen) holdt det jeg lovet ovenfor informantene. Informantene skal også få en tilbakemelding på hvordan det har gått og hva som har kommet ut av prosjektet de har deltatt i.

Sist men ikke minst er jeg som forsker og intervjuer en slags representant for den akademiske verden. Jeg har derfor hatt et ansvar med å gi informantene en opplevelse av å være viktig for mitt forskningsarbeid, noe som forhåpentligvis har gitt informantene en bedre forståelse av hvor viktig det var for meg at de stilte opp og holdt sin del av avtalen.

### 3.10 Generalisering

Forskning innebærer generalisering, å gå fra enkeltobservasjoner til å kunne peke på strukturer og sammenhenger. Generalisering innebærer å slutte seg fra noe vi vet til noe vi ikke vet (Østbye et al. 2002, s. 239), og kommer fra det latinske ordet generalis, som betyr allmenn. Det innebærer en slutning fra det særegne til det allmenne (Østbye et al. 2002, s. 241). Ved å beskrive det særegne, tar man også sikte på å generalisere, og kunne beskrive og forklare det allmenne. Når vi generaliserer tilskriver vi objekter visse fellestrekk. Ved å beskrive trekk ved forskningslinjen opp mot egen PYT og linjen jeg selv jobber på, tar jeg også sikte på å beskrive trekk ved samtlige Mk-linjer i landet som driver tverrfaglige

bolker gjennom hele skoleåret. Ved å skrive og problematisere informantenes oppfatning av undervisningsvurdering på Mk-linjen sørpå, tar jeg sikte på å si noe om elevenes oppfatninger på Mk-linjer generelt. Generalisering handler både om å nå fram til generelle teorier, og til dypere forståelse av enkeltfenomener. Det sistnevnte kalles også idiografisk forskning (Østbye et al. 2002, s. 240), og er mest betegnende for siktemålet med denne masteroppgaven.

### 3.11 Sortering av empirien

Da intervjuene var ferdige skulle empirien organiseres og bearbeides. Opptakene ble først transkribert. Mitt utvalg av informanter var få, men informasjonsmengden jeg satt med var stor. Jeg ”siktet” råmaterialet og satt til slutt igjen med det jeg mente var mest vesentlig i forhold til min problemstilling. Disse data var beskrivelser av miljø, non-verbal kommunikasjon og verbale utsagn gjennom diskusjoner og elevfortellinger. Før jeg startet å analysere data måtte enkelte begreper presiseres. Geertz (1973) (referert i Dalen 20011, s. 58) mener empirien kan deles inn i tre nivåer;

- Experience near
- Experience distant
- Teori

Jeg benyttet en tilnærmet lik metode for sortering som ovenfor, men siden jeg ikke hadde noe dataprogram som hjelpeverktøy under sorteringen gjorde jeg sorteringen på nivå 1 i to omganger. Eksempelvis: Først sorterte jeg alt som omhandlet elevansvar og satte fargekoden grønn på disse utsagn og notater. Alle utsagn og notater som omhandlet elevmedvirkning fikk fargekoden rød. Disse fargekodenene dannet så et videre utgangspunkt for det neste nivået i tolkningsprosessen.

EN	FARGE	ED	TEORI
...opplevd at slagordet ble brukt i mot meg.. (AFEL)	Grønn	Ansvarsfraskrivelse	Misoppfattede intensjoner
...jo mer vi får bestemme, jo mer ansvar...	Rød	Elevmedvirkning	Grensesetting Trygghet

Fig. 2

I fig. 2 kan vi se hvilke teorier jeg så valgte å knytte begrepene opp mot. Flere av begrepene ble knyttet opp mot flere ulike teorier, og siden jeg opplevde at flere begreper gikk inn i hverandre og lot seg vanskelig skille, er disse presentert i ett og samme kapittel (eks. begrepene elevmedvirkning og elevansvar.)

Tryggheten ligger i vanene, innlæringen i det uvante. Når vi skal lære oss noen nytt, er det bra om vi befinner oss i en uvant posisjon.

*Fredrik Praesto, hypnotisør*

## 4 Empiriske funn og drøfting

I dette kapitlet vil de innsamlede funnene fra fokusgruppeintervjuene og elevfortellingene presenteres. Jeg vil fortolke og forsøke å forstå min empiri. Kvaes (2001. s, 118) sier at ”Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer”. Det vil si at analysen kan føre til at uttalelser og situasjoner trekkes ut av sin opprinnelige sammenheng, slik at min tolkning og forståelse kan bli feil. Empirien må derfor ikke bare analyseres og tolkes med bakgrunn i problemstilling og egne erfaringer, men må også forsøkes og forstås og plasseres inn i et videre teoretisk rammeverk. Analysen har som mål å lete etter svaret på spørsmålet; hva mente egentlig informanter med det de sa og gjorde?

Først vil jeg presentere informantene og deres skoles policy. Deretter belyses ulike kriterier og forutsetninger som elevmedvirkning, begrepet AFEL samt læreplanforståelse og vurderingskriterier. Videre ser jeg på elementer som knyttes til motivasjon for utvikling og læring, for deretter å presentere funn som omhandler kombinasjoner av ulike vurderingsformer. Avslutningsvis belyses erfaringer i forhold til evalueringsarbeid, rettferdig og gyldig undervisvurdering, og krav til dokumentasjon av undervisvurdering.

Med bakgrunn i problemstillingen jf. kap. 1.4, ønsker jeg først og fremst å finne ut av hvordan vi som lærere på MK programfag kan tilrettelegge for en individuell undervisvurdering.

## 4.1 Introduksjon av informantene

Jeg hadde i forkant spurt en lærer om å være observatør under fokusgruppemøtene. Hun var Mk-lærer på skolen, men hadde ingen av informantene som elever. Av yrkeserfaring hadde hun 5 år som lydtekniker i NRK samt 10 år som Mk-lærer i videregående skole. I tillegg til at hun ble et ekstra sett øyne for meg under fokusgruppemøtene, ble hun også min lærerinformant. Hun viste meg rundt på skolen, presenterte meg for Mk-lærerne og skoleledelsen, og ga meg nyttig informasjon som gjorde at jeg fikk en bedre forståelse av det elevinformantene formidlet under mine møter med dem. Videre i oppgaven omtales hun som observatør.

Som nevnt i kap. 3.3 besto fokusgruppa av 4 informanter. 2 av disse var også intervjuinformanter. Informantene var svært ulike, men likevel gode formidlere. Den eneste gutten, som jeg har valgt å kalle for Jonas, var sammen med Thea to av fem hybelboere i sin klasse. Jonas påtok seg tidlig rollen som igangsetter og pådriver i gruppa. Under diskusjonene var det ofte han som utfordret gruppa. Jentene, som jeg har gitt navnene Thea, Sofie og Maja, virket å være komfortable med Jonas lederskap. Notatene til Jonas besto av uryddige løssark, og var skrukkete med kaffeflekker. Når fokusgruppeøktene skulle starte opp, var han som regel på leting etter noe å skrive med.

Thea var, sammen med Jonas, også intervjuinformant. Hun var en faglig sterk elev, med gode refleksjonsevner. Hun virket trygg på seg selv, men var mer stille og beskjeden enn de 3 andre i gruppa. Til tross for dette, formidlet hun mye under elevfortellingen. Sofie og Maja hadde blitt spurt av Thea og Jonas om å være med i fokusgruppa. Sofie og Maja var deres klassekamerater og de kunne fortelle at det ofte var de 4 som søkte til hverandre under gruppesamarbeider. Sofie viste stort engasjement og var gruppas mest spontane innslag. Hun var ofte årsaken til mang ei latterkule under samlingsstundene. Sofie pratet på inn- og utpust og var klassens tillitsvalgte. Hun brant for mange politiske saker, deriblant elevmedvirkning.

Maja var ett år eldre enn sine medelever. Hun kom til Norge som flyktning, 7 år gammel. På grunn av en rekke utfordringer som dette medførte startet hun opp ett skoletrinn under sine jevngamle. Maja var en rakrygget jente som med stolthet bar sitt kulturelle opphav. Hun hadde som mål å bli journalist. I likhet med Sofie var Maja svært samfunnsengasjert og åpen. I det første møtet med henne, var Majas naturlige hilsen å omfavne meg med en god klem og noen vennlige klapp på ryggen. Hun hadde en slags katalysatorrolle i gruppa. En rolle som fremmet stor takhøyde og trygghet under gruppediskusjonene.

#### 4.1.1 En involverende skole

For å bedre forstå utspillene og diskusjonene fra gruppesamtalene og elevfortellingene blir det viktig å se elevene i lys av deres skoles måte å involvere elevene på. Skoleledelsen hadde klare vyer i forhold til veivalg, og dette møtte meg allerede i skolebrosjyren som ble utdelt av observatøren første dagen. Det var en type informasjonsbrosjyre laget til elever og foreldre. Her presenterte skolen tydelige mål og delmål som skolen jobbet mot de kommende skoleårene.

Observatøren fortalte at skolens visjon var definert og utarbeidet i samarbeid med elevrådet. De hadde også utformet felles kjerneverdier som lå i bunn for all læring fram til målet. Ved skolestart (for samtlige vg1-elever) pleide skolen å sette av 1 dag med aktiviteter rettet mot blant annet skolens mål, visjon og kjerneverdier. Kjerneverdiene gikk også igjen i ulike plakatdesign som var opphengt rundt i fellesarealer som i skolebiblioteket, lærerværelset, kantina og i korridorer. Plakatene og brosjyren hadde Mk- elever utarbeidet på oppdrag fra skolen, og informantene var tydelig stolte av arbeidet de hadde utført. Jonas hadde med seg en av plakatene til det første gruppemøtet. Den ble festet med lærertyggis på murveggen i møterommet. Illustrasjonen var en type kollasj som visualiserte skolens ulike aktører i arbeid. Under illustrasjonen stod det; "Vi tar ansvar". Jeg har valgt ikke å gå videre inn på min forskningsskoles kjerneverdier og visjon, dette for å bedre ivareta informantenes anonymitet. Skolens visjon og kjerneverdier er ikke viktig for oppgaven, det vesentligste er imidlertid å få formidlet i hvilken grad elevene var involvert i skolens satsing og mål.

Observatøren fortalte meg at under utformingen av skolens nye visjon (året før), ble det også satt større fokus på vurderingsarbeidet. Som en konsekvens av dette var det flere avdelinger som innførte mappemetoden, der i blant Mk.

## 4.2 Elevmedvirkning og det besværlige fellesansvaret

Elevmedvirkning og AFEL stod sentralt i mange av emnene som skulle belyses disse dagene. Det var derfor viktig å få debattert begrepene så tidlig som mulig i prosessen.

Informantene var klare da jeg lukket opp døren til grupperommet hvor fokusgruppemøtene skulle avholdes de kommende dagene. Flere pulter var satt sammen til ei gruppe.

Informantene hadde ordnet med kaffekanne, brus og noen pappbegre. Jonas og Thea hadde allerede fått i seg første kaffetåren. Notatbøker, blyanter og mac´er var på plass.

Informantene i fokusgruppa mente at elevmedvirkning hang naturlig sammen med begrepet AFEL, det viktige, men besværlige fellesansvaret. Her er et utdrag fra en diskusjon hvor de diskuterte hva som lå i begrepet:

Jonas: Vi har for eksempel et ansvar for å kommunisere til læreren hva vi tenker om saker og ting.

Sofie: Og de med oss, ikke sant?

Jonas: Joda, men vi må jo gi beskjed om hva som gjør at vi skjønner eller ikke skjønner.

Thea: Jeg har opplevd at slagordet har blitt brukt litt mot meg fordi noen ganger føler jeg at jeg står for mye alene med oppgavene. (De andre nikker samtykkende.) Jeg synes de ordene der er mer betryggende. (Thea peker på ordene “Vi tar ansvar” som sammen med bilder av lærere, skoleledelse og elever dannet plakaten som Jonas hadde hengt opp før vi startet gruppemøtet vårt.) Men jeg tror “ansvar for egen læring” kan misforstås hvis en ikke ser slagordet i sammenheng med en slik plakat.

Informantene knyttet AFEL opp mot kommunikasjon. De diskuterte fellesansvaret som lå i det å kommunisere nødvendig informasjon for bedre å skjønne og forstå hverandre i en arbeidssprosess. Thea poengterte dette med å henvise til skolens plakat som også

signaliserte felles ansvaret. “Læring handler om kommunikasjon, og god kommunikasjon krever initiativ fra alle,” sa Thea. Informantenes diskusjon var i samsvar med Thyness (1991) (jf. kap. 2.1) som mener at lærerens viktigste rolle er å oppfatte hvilken form for hjelp eleven trenger. Dette er for såvidt ikke noe nytt, da de fleste lærere vil kjenne seg igjen i en slik rollebeskrivelse. Engh (2011, s. 66 ) tror imidlertid at det nye antakelig er kravet om at undervisvurderingen skal integreres enda mer i den daglige undervisninga enn tidligere. Hans teori støtter opp om Bruners stillasbygging (Wood, referert i Dobson 2010, s. 91) som er en videreføring av Vygotskys teorier om at undervisningen må tilpasses eleven alt etter hvilken kompetanse han/hun besitter. Dialogen mellom lærer og elev er avgjørende for innhenting av slik kunnskap, mener Engh.

AFEL ble omtalt som “slagord” mellom informantene i fokusgruppa, og de mente at begrepet som regel ble brukt av lærere når de skulle henvende seg til elever for å tydeliggjøre deres ansvar. Jf. Ivar Bjørgen uttalelser om misbruk av AFEL (kap 2.6) antydte Thea å ha opplevd dette. De samtykkende nikkene rundt fokusgruppebordet når Thea snakket om et ansvar som kunne oppleves for stort, kunne tyde på at det var flere som hadde lignede erfaringer. I elevfortellingen utdypet Thea dette nærmere.

Thea: Jeg synes at jo mer vi får være med å bestemme rundt en oppgave, jo mer ansvar følger med. Det er kanskje helt opplagt det da, men det betyr at vi trenger lærere som er veldig bestemte. At vi får være med å bestemme betyr jo ikke at vi skal få det slik vi vil bestandig. Det betyr heller ikke at læreren kan si : ”Det er ditt problem – du har ansvar for din egen læring.

Jf. Bjørgens uttalelse rundt AFEL og begrepets misoppfattede intensjoner, mener Thea grensesetting og trygghet er to viktige momenter når hun skal jobbe med prosjekter som gir stor frihet. Kunnskapsdepartementet sier følgende om det å jobbe under denne friheten:

Individuelt arbeid gir elevene større frihet til å styre sin egen læring, og velge hva de skal arbeide med. Men ikke alle elever skjønner poenget med planlegging, og ikke alle elever er i stand til å velge selv. Økt frihet krever økt veiledning for noen. Kunnskapsdepartementet, 09.03.07

Selv om demokratiforståelse og elevmedvirkning ikke er knyttet til en spesifikk læreplan, vil jeg påstå at enkelte læreplaner har større innslag av kompetansemål relatert til



deltakeraspektet. Gjennom lover, planer og konvensjoner er det dessuten bestemt at våre elever har krav på medbestemmelsesrett, og de skal engasjeres i demokratiske prosesser, ref. forskrift til Oppl § 4-11). I læreplanene for Mk benyttes ofte ord som planlegge, produsere, publisere, dokumentere, vurdere og drøfte. Målene i den generelle læreplanen - Det integrerte mennesket- handler også i stor grad om aktiv deltakelse (Veiviseren 1994). Der skal elevene lære seg å:

- Utvikle selvstendighet
- Utvikle evnen til samarbeid
- Løse konflikter
- Utvikle evnen til å skaffe ny kunnskap i nye sammenhenger
- Utvikle evnen til å bruke fagkunnskapen
- Utvikle kreativitet og toleranse

Samlet vil jeg hevde at de spesifikke læreplanene og den generelle læreplanen krever svært aktive handlingsprosesser av både elever og lærere. utfordringen er å få alle planene realiserbare. Det er mange mål å ta hensyn til, og noen er nokså vidløftige og tidkrevende. Hvis vurderingssystemet skal bidra positivt til å realisere alle målene, mener Engh (2011, s. 77) at elevmedvirkning er en forutsetning for en demokratisk undervisning. Hvis elevmedvirkning kan fremme økt trivsel, læringsmotivasjon og faglig framgang, mener Engh at vi styrker skolens mulighet til å fungere som en treningsarena i demokrati.

#### 4.2.1 Elevmedvirkningens fallgruver

På mange Mk-linjer er det kultur for å jobbe mye i gruppeprosjekter. Kanskje er det et slags kompromiss for å kunne gjennomføre de vidløftige kompetansemålene for de tre programfagene. Underveisvurderingen er utfordrende i et gruppearbeid. Det kan være vanskelig for læreren å se den enkelte, å fange opp det som skjer i gruppa og mellom gruppemedlemmene. Dialogen her er hentet ut fra en diskusjon der Jonas og Sofie diskuterte hva som var viktig for dem i forhold til gruppearbeid.

- Jonas: Jeg liker å bestemme hvem jeg skal jobbe sammen med fordi det skal være okei i gruppa, og det kan dessuten bli avgjørende for karakteren min. Sånn er det bare. Jeg er jo ikke alene om å tenke sånn, vel?
- Sofie: Jeg vet jo at det ikke er så lurt, men slik tenker nok jeg også. Både hvem jeg vil jobbe sammen med og hvilke oppgaver som kan være larest å velge.  
(Jonas nikker bekrefende.)
- Jonas: Jeg skal verken bli grafiker eller fotograf for den saks skyld, men jeg trenger gode nok karakterer for å komme inn på NTNU i Trondheim. Det er mitt mål.

I elevfortellingen fortalte Thea at hun var typen som sjeldent ”førte an” i gruppa, og hun ble derfor ofte den som fikk tildelt oppgaver.

- Thea: Jeg blir veldig ofte vurdert ut fra samme type arbeid i gruppearbeidene, fordi jeg alltid blir satt til å jobbe med produksjonsverktøyene. Jonas og Sofie tar for det meste alle bildene siden begge jobber litt som freelance hos onkelen til Sofie som har fotobutikk. Jeg kunne tenkt meg til å jobbe mer med tekster for det trenger jeg virkelig, men det blir som regel Maja sin oppgave, siden hun er så innmari flink til å skrive. Så det blir jo fort litt ensformig for min del, syns jeg.

Når Sofie og Jonas får mulighet til å velge gruppesammensetning og oppgaver de mestrer best, viker deres ipsative mål stadig plass for de målrelaterte målene, altså det overordna målet for gruppa. Som en av konsekvensene av dette, forhindres alle i gruppa fra å jobbe i et bredere spekter av kompetansemål. Dette medfører at mange elever sliter når individuelle prosjekter krever at alle deler av en produksjonsprosess skal gjennomføres. På landsbasis ser vi at det å jobbe i et smalt spekter av kompetansemål også gjør utslag på eksamenskarakteren. Karakterene dropper betraktelig i forhold til standpunktkarakteren. Situasjonen beskriver hvilke utfordringer som ligger i begrepet elevmedvirkning, og man kan stille spørsmål om hvorvidt elevmedvirkningens kompromisser da står i samsvar med intensjonen om det å arbeide mot ”Det integrerte mennesket” (jf. kap. 4.2). Skal vi forhindre en slik utvikling mener jeg det er viktig å gi elevene tilbakemeldinger for å gjøre

dem mer bevisste i delegering av arbeidsoppgaver. Spørsmål kan for eksempel være en måte å bringe nye elevrefleksjoner fram i lyset:

- Hvilke kompetansemål har du jobbet lite med?
- Hva trenger du å bli bedre på?

I følge Dewey utgjør tilbakemeldinger fra læreren, medeleven eller eleven selv, en pause i læringsaktiviteten for rekonstruksjon av erfaring (Hartberg et al, 2012). Ut fra egne erfaringer sidestilles ofte tilbakemelding fra læreren med tilsvarende kommentarer fra medelever og foreldre. Derfor mener jeg det er viktig å stille spørsmål som dette når lærer og elev er skjermet fra andre aktører, for eksempel i en fagsamtale. Sannsynligheten for at det gir større påvirkningskraft enn i en klasseromssituasjon er stor. Det er med andre ord viktig også å tenke på hvor ting bør formidles og diskuteres.

#### 4.2.2 Ansvarsroller og gruppelejalitet

I gruppediskusjonene observerte jeg høy takhøyde. Diskusjonene var et godt eksempel på at gode samtaler ikke nødvendigvis trenger å bestå av enighet. Jonas tok opp en hendelse hvor alle 4 informantene hadde vært involverte. Situasjonen hadde oppstått i starten av vg3, og hadde vært utfordrende for gruppa, både sosialt og faglig.

Elevene var i slutten av et filmprosjekt og hadde fått valget om å levere en individuell, skriftlig evaluering eller å presentere en felles muntlig evaluering framfor klassen. Gruppa ble ikke enig om hvordan arbeidet skulle presenteres. Jonas og Sofie ville at gruppa skulle framføre muntlig, mens Thea og Maja ønsket å levere skriftlig og individuelt:

Maja: Jeg ønsket å levere en skriftlig evaluering av arbeidet mitt fordi da kunne jeg skrive ut fra det jeg syntes og mente om oppgaven.

Sofie: Det måtte da gå an å si hva du mente i ei felles muntlig framføring, eller?

Maja: Det ble ikke helt det samme, Sofie! Du skjønner ikke helt hva jeg mener. (Maja sender Thea et lite skråblikk).

Jeg og min observatør merket at det lå noe uforløst i diskusjonen, selv om at diskusjonen forløp rolig. Jeg spurte informantene om de ble enige til slutt. Jonas trakk litt på skuldrene og fortalte at situasjonen da var omtrent som nå.

Jonas: Vi var og ble uenige rett og slett, og fant ikke noen løsning på det. Vi ba læreren om hjelp men fikk beskjed om at vi måtte forsøke å løse det selv først. Vi brukte fire skoletimer og kom ingen vei, for å si det sånn. Vi ble nesten uvenner, og det var ikke noe gøy... Til slutt måtte læreren inn for å hjelpe oss likevel. Hun foreslo at vi kunne dele oss opp i to, og slik ble det.

I elevfortellingen formidlet Thea at dette prosjektet hadde vært litt spesielt fordi hun og Maja hadde gjort størstedelen av arbeidet. Maja hadde skrevet manus og filmet nesten alle scenene, mens hun selv hadde redigert. Jonas og Sofie hadde gjort en god jobb med å være skuespillerne i filmen, men ellers hadde de store deler av prosjektet vært opptatt med planlegging av russerevy. ”Jeg og Maja synes det var urettferdig. Vi satt med mesteparten av arbeidet uten at det skulle komme frem noe sted. Det er jo ikke lett å si slikt i ei muntlig fellesframføring framfor en hel klasse da.” Etter at læreren hadde sagt til dem at de fikk løse problemet selv, tok Maja og Thea kontakt med læreren igjen. ”Vi sa det som det var, og at vi derfor ønsket å skrive våre egne evalueringer...Vi følte oss litt kjipe etterpå.”

Læreren vektla her selvbestemmelse og tok i første omgang sjansen på å gi elevene mer ansvar i stedet for å kontrollere dem. Etter praten med Thea og Maja trådte hun inn og hjalp gruppen til å løse den sosiale floken. Ansvarsoppgavene i et gruppesamarbeid kan være utfordrende, spesielt når det utøves ulik innsats. Historien sier ingenting om hvorvidt læreren så og oppfattet situasjonen før Thea og Maja oppsøkte henne. Ved å løse det på denne måten ville det likevel komme fram under vurderingen hvem som ”eide” stoffet og hvem som hadde et mer fjernt forhold til det. Kanskje det også var slik læreren tenkte.

Theas og Majas bekymring handlet om hvordan deres arbeide ville bli vurdert, både opp mot Jonas og Sofies, men også opp mot de andre gruppene i klassen. Den store prosjektoppgaven skulle i utgangspunktet løses av 4 elever, mens Thea mente deres gruppe hadde hatt litt færre ressurser tilgjengelig. Dilemmaet deres var også lojaliteten til sine medelever, og derfor ble problemet ikke avdekket før i slutten av oppgaven. Diskusjonen

forteller om elever som trenger tilbakemeldinger og rettleiding også når det gjelder den sosiale kompetansen. Hvis læreren ikke hadde vært villig til å vike på kriteriene og veiledet elevene ut av problemet, ville det kanskje blitt slik Thea uttrykte det i tosomhet: ” Vi hadde nok endt med å fremføre muntlig, hvis ikke læreren hadde gitt oss en mulighet for å dele oss opp.” Thea fortalte at hun og Maja fikk 5 på prosjektet, mens Jonas og Sofie fikk 3. Kanskje lå det uforløste et sted mellom dette karakterspriket.

I arbeidslivet og samfunnet for øvrig etterspørres kvaliteter som tilpasningsevne, ansvarsfølelse, fleksibilitet og samarbeidsevne, altså sosial kompetanse. Skal vi forberede elevene våre på arbeidslivet er det viktig at vi som lærere griper inn i gruppesammensetninger der vi ser at slike kvaliteter ikke ivaretas. I Veiviseren 1994 står følgende om lærerens rolle i forhold til elevenes arbeidsfellesskap:

Lærere er ledere av elevenes arbeidsfellesskap. Framgang avhenger ikke bare av hvordan læreren fungerer i forhold til hver av elevene, men også av hvordan de får hver av elevene til å fungere til hverandre. I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid.

Jeg tolker Veiviseren slik at læreren har ansvar for å påse at elevene i samhandling hever hverandres fagkompetanse og sosiale kompetanse, og bør derfor også være bevisst samspillet som skjer i en gruppesammensetning. Hartberg et al. (2012) sammenligner det å undervise i gruppe med det å være regissør i teaterbransjen og sier følgende; ”Regissøren gir ikke sin første feedback til skuespillerne etter premieren”. Med dette tror jeg Hartberg mener at elevene må få kontinuerlige tilbakemeldinger gjennom gruppearbeidet hvis elevene skal ha mulighet til å forbedre seg individuelt og samtidig fungere som et team.

#### 4.2.3 Personlige rekorder eller gullmedaljer?

Ellmin (2000) mener at læring er et like individuelt fenomen som et fingeravtrykk. Utfordringene med prosjekt- og mappemetoden er, som sagt, at disse krever samarbeid. Informantene mente at sammenlikning og konkurranse innad- og mellom prosjektgrupper kunne ødelegge mye av gruppedynamikken og deres mulighet til å dele lærdom med hverandre. Maja mente at det å velge ”faste samarbeidspartnere kunne være en slags konsekvens av at elevene til tider opplevde nettopp dette. Alle i fokusgruppa mente

imidlertid at etter mappevurderingen ble innført hadde det å sammenligne seg med andre i klassen endret seg litt:

Sofie: Før målte jeg meg hele tiden opp mot dere. (Sofie nikker mot sine medinformanter.) Det var veldig slitsomt, for dere er flinkere enn meg. Jeg ble liksom alltid taperen, hvis dere skjønner. Men med mappevurderingen er arbeidet jeg gjør og målene jeg har satt meg mer oversiktlige, og det gjør at jeg lettere ser mine egne forbedringer. Det er mer inspirerende.

Maja: Ja det kan sammenlignes med friidretten faktisk. Jeg løper langdistanseløp og har mange konkurrenter, også innad i klubben. Men siden jeg har mine egne personlige rekorder så har jeg først og fremst fokus på å perse dem. Gjør jeg det, er det liksom greit hvis gullmedaljen glipper.

Dobson (2010) mener at når elever som Maja og Sofie opplever at karakterene de får er individuelle, og at de blir sammenliknet med seg selv når framgang vurderes, er sjansen større for at de tør å ta nye utfordringer. Hartberg et al. (2012, s. 121) støtter Dobson og sier at det er avgjørende at eleven bare sammenligner seg med seg selv: "Hvis alle elevene i en klasse skulle sammenligne seg med hver sin elev, ville bare halvparten av klassene våre være vinnere av konkurransen". Sofie skildret hvordan det følte å være "den tapende part" i konkurransen, inntil hun fikk et verktøy som ga henne tilbake følelsen av å være i utvikling. Majas billedliggjøring av mappevurderingens betydning hentet hun fra friidrettsbanen. Strategiene hun benyttet der ble overført til læringsstrategier i skolen.

Informantene mente at jo tryggere de var på at læreren så hver enkelt i gruppen, jo enklere mente de det var å samarbeide med hverandre. Norsk forskning viser derimot at lærere ofte setter karakterer etter klassens sammensetning, altså at vurderingen er grupperelatert (normativ) istedet for målrelatert (Hægeland, referert i Dobson (2010) s.46). Hvis dette er tilfelle kan denne vurderingstendensen forsterkes i et gruppearbeide hvor hver av elevenes ferdigheter blir enda mer synlig. Hvis elevenes vurderingserfaring er at de blir sammenliknet med andre elever, blir det viktig for elevene å definere også medelevenes

innsats og faglige kompetanse (Jf. Theas og Majas bekymring i kap. 4.2.2)

### 4.3 Læreplanforståelsen og de finurlige vurderingskriteriene

Alle informantene i fokusgruppa mente at tryggheten under et prosjekt ga dem roen for å lære. De følte seg tryggere når de var sikre på at begge parter (lærer og elev) hadde de samme oppfatningene av vurderingskriteriene. Informantene fortalte at de siste to årene hadde lærerne satt av mer tid til å diskutere begreper i forhold til læreplanmål og vurderingskriterier. Informantene trodde det var disse diskusjonene som var årsaken til at de nå følte vurderingen mer rettferdig og pålitelig. I elevfortellingene fortalte Jonas om en opplevelse fra vg1 der kriteriene for en oppgaven ble endret etter innlevering av oppgaven. Dette fikk ubehagelige konsekvenser for informanten.

Jonas: Klassen hadde fått en foto-oppgave og vi skulle gjennom en fotokollasj uttrykke en hendelse som hadde gjort inntrykk på oss. Oppgaven var en øvingsoppgave i analyse, først og fremst. Jeg valgte å lage en kollasj om bestekompien min som døde da vi gikk siste året på ungdomsskola. ...jeg vurderte litt frem og tilbake om jeg skulle velge dette egentlig, men siden det bare var læreren som skulle lese oppgaven, tenkte jeg at det ikke var så farlig.

Jonas fortalte videre at han skrev om personlige følelser i analysen. Dagen etter innleveringen kom læreren med en ny beskjed til klassen. Fotokollasjene skulle gjennomgås i plenum i stedet. Læreren forklarte klassen at de på denne måten ville lære mer av hverandre. ”Det var rett før tentamen og hun ville forberede oss på best mulig måte”, forklarte Jonas. Hver elev måtte fremføre sin analyse og evaluering foran klassen. ”Vi fikk også beskjed om at fremføringen ville få innvirkning på kommunikasjonskarakter. Jeg ba i friminuttet før fremføringen, om å få slippe, men læreren mente at det skulle være likt for alle.” Jonas fortalte at han fikk problemer med framføringen foran klassekameratene sine. ”Jeg fikk en 3’er i kommunikasjon fordi læreren sa at jeg virket usikker i fremføringen. Jeg måtte også øve mer på å snakke høyere og tydeligere til tentamen.” Informanten forteller her om en oppgave

som gis ut fra gitte kriterier, men som endres etter at elevene har levert inn oppgaven. Læreren hadde gode intensjoner for avgjørelsen, men for Jonas, som hadde skrevet en oppgave om følelser han ikke ønsket å dele med andre enn læreren, ble endringene en stor utfordring når disse måtte deles med hele klassen. Endringene fikk utslag på mer enn karakteren.

Tydelige mål og kriterier er et av prinsippene for å fremme elevens læring i vurderingsarbeidet, og er også nedfelt i forskrift til opplæringsloven som rettigheter eleven har. Eggen (2011, s. 162) mener et av de viktigste aspektene ved validitet er å utvikle kriterier. Ut fra mitt teoretiske grunnsyn, jf. Kap. 2.1, ville læringsutbyttet for Jonas vært større, og lærerens vurdering mer pålitelig, hvis læreren hadde åpnet for at kriterieendringene kunne medføre begrunnede reaksjoner fra elevene. Jonas fortalte at læreren ved en senere anledning (fagsamtale) tok opp situasjonen med han.

Jonas: Hun beklaget det hele, og fortalte at hun ikke hadde sett gjennom oppgavene før hun ombestemte seg. Jeg synes det var okei at hun sa det, men jeg stusser likevel på de tilbakemeldingene jeg fikk, og hvorfor hun ikke selv tok kontakt med meg etter framføringen. Hun måtte jo ha sett hvor vanskelig det var for meg. Uansett, gjort var gjort og spist var spist. Jeg orket ikke å forklare henne bakgrunnen for det hele. Jeg var ferdig med saken for lenge siden.

Jonas stilte spørsmål til vurderingens gyldighet og mente at tilliten til læreren ble dårligere etter hendelsen. Jf. kap. 2.4 viser flere norske og internasjonale studier at elevens forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem. Lærerens vurderingspraksis kan ha mye å si for elevenes læring. Stobart, (ref. kap 2.3) bruker i sin bok om elevvurdering tittelen til å si at vurdering kan misbrukes. I denne sammenhengen kan man se at vurdering ikke bare har nær sammenheng med tillit og pålitelighet, men også motivasjon.



### 4.3.1 Veien til nye kunnskapsnivåer

Kunnskapsløftet påpeker at elevenes og lærlingenes grunnleggende ferdigheter skal styrkes. De nye læreplanene skal vektlegge de grunnleggende ferdighetene, og læreplanene skal også angi tydelige kompetansemål på de ulike trinnene. Med dette som mål har Kunnskapsløftet stort fokus på å realisere tilpasset og differensiert opplæring for elevene. Jeg har tidligere vært inne på at tilpasset undeveisvurdering handler om at eleven må få tilbakemeldinger ut fra sitt ståsted og mål (ref. kap. 2.5). I dette kapitlet tar jeg for meg en opplevelse som Jonas fortalte om både i fokusgruppa og i elevfortellingen. Opplevelsen handler om tilpasning av tilbakemeldinger og vurderingskriterier i forhold til Jonas sitt ståsted i produksjonsfaget.

I en av diskusjonene kom informantene inn på et tidligere individuelt, tverrfaglig prosjekt. Ut fra oppgavelyden måtte det skrives et manus, filme og redigere. Oppgaven var i utgangspunktet lik for alle. I den innledende delen av diskusjonen diskuterte informantene forventningene til prosjektet.

- Jonas: Jeg var sikker på at det skulle bli et kjipt dårlig prosjekt.
- Thea: Hvorfor det da? Jeg likte oppgaven, jeg.
- Jonas: Jeg synes oppgaven var for stor til å jobbe alene med.
- Thea: Ja, den var stor. Det var den, men den var jo veldig spennende.
- Jonas: Joda, men synes vi kunne fått bruke et enklere redigeringsprogram egentlig. IMovie, for eksempel. NRK bruker jo Premier Pro!
- Thea: Vi må jo bruke programvare som brukes der ute. (Thea peiker ut mot vinduet.)
- Jonas: Jeg ser poenget ditt...men...Anyway det gikk da bra til slutt
- Sofie: Det gikk jo kjempebra Jonas. Du lagde jo en super film! Jeg ble faktisk råimponert over deg da jeg fikk se den.

I gruppedialogen kom det fram at Jonas i forkant av prosjektet hadde vært litt frustrert over at oppgaven var for omfattende, og uttrykte overfor gruppa at redigeringsprogrammet var vel profitt etter hans mening. I elevfortellingen innrømmet Jonas at han ofte foretok valg ut fra hva han var god til. Hans læringsstrategi handlet om å velge trygt der han hadde en

mulighet for det. Når jeg spurte informanten hva han la i ordet ”trygt” var svaret: ”Jeg må være sikker på at jeg får til det jeg skal gjøre.” For Jonas var redigeringsprogrammet IMovie et enklere program, og som han visste at han mestret. Læreren utfordret likevel Jonas til å velge Premier Pro, slik resten av klassen gjorde.

Underveisvurderingen i prosjektet hadde bestått av små men hyppige oppfølgingssamtaler samt en avsluttende karakter for alle tre programfagene. Til meg fortalte Jonas at det var samtalene med læreren som hadde fått han gjennom redigeringsfasen. I fellesskap hadde de underveis i prosjektet blitt enige om å fjerne et par kriterier fra fagene mediedesign og kommunikasjon slik at Jonas kunne bruke mer tid på kriteriene som var knyttet til produksjonsfaget. Det Jonas var mindre fornøyd med var at dette ville gå ut over måloppnåelsen for to av fagene. Men etter litt overtalelse fra læreren hadde han likevel gått med på lærerens forslag. Jonas ga tydelig uttrykk for at karakteren han til slutt fikk i produksjonsfaget ikke stod i forhold til innsatsen han hadde lagt i arbeidet. ” I tillegg fikk jeg jo dårligere karakterer enn jeg hadde håpet på i desig og kommunikasjon... men nå er jeg iallefall blitt litt flinkere i Premier Pro.” Jonas la trykk på siste del av setninga og virket lettet over å ha tilegnet seg mer kunnskap i filmredigeringsverktøyet.

Underveisvurderingens oppgave er å sørge for at dissonansen mellom nåværende ståsted og ønsket ståsted oppleves som en positiv utilfredshet, med andre ord at eleven har en følelse av mestring (Dobson et al. 2009, s. 31). Jonas følte i starten at han ikke mestret Premier Pro. I motsetning til Hartbergs et al. (2012) læringssyklus, ref. kap 2.4.2, avdekket læreren tidlig i prosjektet at vurderingskriteriene måtte justeres for Jonas. En kan stille spørsmål til hvorfor oppgaven i utgangspunktet var lik for alle, men det kan også hende at læreren hadde en plan med å utfordre enkelte elever i klassen og heller justere underveis, slik det ble gjort med Jonas.

Jonas fortalte i elevfortellingen at justeringene av kriteriene ga han en bedre mestringsfølelse samtidig som han fikk anledning til å bruke mer tid på det som var hans største utfordring, nemlig programvaren. Jf. Kunskapsløftet, kap. 2.5, er det viktig å tilrettelegge slik læreren gjorde, men det er også viktig at elever som Jonas blir utfordret til å strekke seg mot nye kunnskapsnivåer. Jonas sier at han til å begynne med var irritert på

læreren. ”Jeg synes han la seg for mye opp i mitt arbeid, liksom.... Han ble aldri fornøyd, følte jeg. Etter hvert ble stemninga bedre mellom oss.” Læreren lot ikke Jonas velge enkleste vei ut av problemet, og konfronterte eleven. Det ble i følge informanten selv, avgjørende at han ble stilt spørsmål som fikk han til å reflektere over egne læringsstrategier.

For å kartlegge elever som Jonas, er det viktig å finne ut hvilken læringszone eleven befinner seg i. Ut fra Barbara Prashing's 3 læringssoner, vil det være nærliggende å tro at Jonas lå i klagesonen (ref. kap. 2.10) eller utenfor Vygotskys proksimale utviklingszone (ref. kap. 2.3). Det kan være årsaken til at Jonas opplevde lærerens involvering og pådrivningskraft som vanskelig og ubehagelig til å begynne med.

For å få elevene over til nye nivåer mener Strandberg (2008) at vi trenger nøkler, poeng og koder. Med tanke på Jonas ble kodene lærerens kontinuerlig underveisvurdering i form av muntlige tilbakemeldinger og oppmuntrende oppfordringer gjennom dialogen. For at underveisvurderingen skulle bidra til å motivere, måtte tilbakemeldingene gi mening. Som Jonas uttrykte det i fokusgruppa, ”What´s in it for me?” (poenger). Når poengene ble meningsfulle, i form av at han ville få mulighet til å lære litt mer om programvaren og samtidig komme seg i mål med oppgaven, ble underveisvurderingen i neste omgang å tilrettelegge verktøy og kriterier (nøkler). På tross av karakteren Jonas fikk, virket han tilsynelatende fornøyd. Grunnen til dette mener Strandberg kan knyttes til mestringsfølelsen Jonas fikk i etterkant. Lærerens utfordringer og veiledning hjalp Jonas til å erkjenne at han måtte ta nødvendige grep, og se sin egen læring i et bredere perspektiv.

#### 4.3.2 I kunnskapens korridorer

I fokusgruppediskusjonene fortalte Sofie at når Mk-elevne slet og ikke opplevde oppfølgingen som Jonas fikk i sin fortelling, pleide de seg i mellom å si at de gikk i ”kunnskapens korridorer” for en stund. Når Sofie fortalte dette, ble de andre i gruppen litt brydde. Sofie fortalte at det betydde at de tok seg en pause fra undervisningstimen, og fant på en unnskyldning for komme seg ut av klasserommet. Korridorvandringen hadde ulike intensjoner innrømmet hun. Den ble blant annet brukt som en reaksjon på den frustrasjonen de kunne føle i løpet av et prosjekt. På den ene siden kunne de føle på mangel av

oppfølging og utfordringer fra læreren, på den andre siden kjente de også på sin egen giddesløshet. Informantene beskrev korridorvandringen også med positivt fortegn. ”I gangene får man være litt i fred, og en time-out er ikke så dumt inni mellom”, uttrykte Sofie. ”Og så får vi av og til snakket ut med andre elever eller lærere mens vi trør rundt, og det har i allefall hjulpet meg av og til”, innskjøt Thea. Mens jeg hørte elevene diskutere, kunne jeg ikke unngå å sammenligne dette med læreres bruk av læreværelset. For er det ikke slik at vi lærere bruker læreværelset til nettopp å lufte problemer som vi ikke klarer å løse selv, eller for å ta en pause fra kontorarbeidet?

På lik linje med at elevene trenger å bli stimulert og lært opp i hvordan de skal søke ny kunnskap, er det like viktig at de også lærer å oppleve problemer som utfordringer. Det hersket ingen tvil i forhold til elevenes utsagn at denne vandringen ikke alltid hadde de beste intensjoner for læring. Det er nok også grunnen til at de andre i fokusgruppen til å begynne med ble litt brydd i det Sofie ”avslørte” deres interne ”rømningsvei”. Diskusjonen rundt ”kunnskapens korridorer” fikk meg likevel til å innse at det er mange måter å løse problemer, og å søke ny kunnskap på. Med den ene lærefoten i det gamle paradigmet og den andre i det nye, skjønner jeg at at nye veier til kunnskap går opp. Jeg har forståelse for at korridorvandring kan stimulere til læring og også gi elever nødvendige time-outer der den gjøres med dette som formål, men jeg mener det er viktig at dette ikke bli et substitutt til den ordinære læringen.

### 4.3.3 Elevens langsiktige mål

Mk vg2 gir pr i dag muligheter for fagbrev innen fotofaget samt designfaget. Som jeg har vært inne på tidligere i kap. 1.3 har de fleste Mk-elever enten avsluttet sitt treårige løp på Mk vg3, eller valgt generell studiekompetanse etter 2. året. Et fåtall har gått veien videre til fagbrevet. Sofie fortalte at hun fra begynnelsen av vg1 og fram til midten av vg2 ønsket å bli fotograf. Hun hadde som mål å gå ut som lærling etter 2. året, men mistet etter hvert interessen for faget.

Sofie: I fagsamtalene fortalte jeg læreren min at jeg ønsket å bli fotograf, men jeg følte sjelden at jeg fikk tilbakemeldinger eller råd i forhold til fotografyrket. Vurderingene gikk mer på hvordan jeg hadde løst den og den oppgaven i

forhold til læreplanmålene.

Med tanke på hva Dobsons sier om et mer konkretisert kriteriegrunnlag og vurderingsarbeid for yrkesfagene (ref. kap. 2.4.1), tolker jeg det dithen at han mener vi i større grad må se på elevens individuelle mål og hensikt for opplæringen. Vi må med andre ord rette blikket opp fra læreplanen og mot elevens langsiktige mål i undervisningsvurderingen. I Sofies tilfelle ble oppgaver, kriterier og tilbakemeldinger styrt i forhold til gjeldende, spesifikke læreplaner, og ikke nødvendigvis etter kompetansemål for fotograffaget.

Sofies opplevelse er delvis i tråd med Peter Senge og Bruners teori (ref. kap. 2.9). Læreplanmålene, som er den organisatoriske strukturen, forandrer den naturlige generative læringen, til en mer adaptiv læring. Bruner og Senge mener adaptiv- og generativ læring kan utfylle hverandre hvis det brukes riktig. Sofie opplevde at læreren i dette tilfellet la for mye vekt på adaptiv læring, altså vurderingen knyttet til kun læreplanmålene. Dette førte til i følge Sofie, at tilbakemeldingene motiverte henne i liten grad til fotograffaget. Når slikt skjer, mener Dobson et al. (2009) at dette kan gi en negativ virkning på motivasjon for læring. Elevene gir da fortere opp og klandrer også gjerne ytre årsaker.

#### 4.4 Motivasjon til læring og utvikling

Jonas valgte sine medelever med omhu når det skulle jobbes i gruppearbeider. Han fortalte om valg som ikke nødvendigvis fremmet læring. Hans mål var å komme inn på NTNU, og han trengte derfor gode karakterer. Hvis vi går tilbake til Imsens ulike begreper for motivasjon (ref. kap. 2.9), kan man si at Jonas er styrt av en ytre motivasjon. Det kan også hende at det merkbare karakterpresset forhindret han i å lære bredt innen programfagene. Jf. Behaviorismen og det hedonistiske prinsipp (ref. kap 2.9), kan man knytte Jonas streben etter bedre karakterer som lykke for å unngå smerten (som i hans tilfelle er å ikke komme inn på NTNU). Det kan også være at enkelte deler av undervisningen lå for høyt for Jonas, og at han befant seg i den såkalte klagesonen (ref kap. 4.3. 1). Hvis det er tilfelle kan dette være årsaken til at Jonas valgte det trygge og vegret seg for å ta videre steg innen programfagene.

Thea kan se ut til å være styrt av det Imsen (2009) kaller for den indre motivasjon (ref. kap. 2.9). Hun fortalte i elevfortellingen at hun ønsket å bli mediaforsker og så fordelene med å lære seg de ulike verktøyene mediene brukte for publisering. Thea ønsket å gjøre forskjellige arbeidsoppgaver for å få en bedre innsikt. Informanten fortalte at hun lærte fort, og behersket derfor alle programvarene de brukte på Mk. Van Ekelen m. fl. (2006) (ref. kap. 2.9) trekker frem viljen til å lære som en grunnleggende faktor for motivasjon. Thea var en faglig sterk elev som ønsket å lære, men som i starten slet med å finne ut av prosjektmetoden. Da Mk-linjen deres begynte med mappevurdering på vg2 åpnet det seg imidlertid nye dører for Thea.

Thea: Jeg synes mappevurdering har gitt meg en større mulighet til å bli trygg på det jeg lærer. Før vi startet med mapper leverte vi inn et arbeid, ferdig med det. Jeg husker at jeg satt i siste liten og skulle reflektere over det jeg nettopp hadde lært. Nå kan jeg vurdere arbeidene mine flere ganger før jeg trenger å bestemme meg for hva som bør ligge i presentasjonsmappa mi... Det skjedde aldri før at jeg en fredagskveld åpnet gamle arbeider for å se om jeg kunne forbedre noe. Det hender faktisk nå at jeg gjør det...

Thea beskriver en motivasjon som er så stor at hun kan bruke en fredagskveld til skolearbeid. Hun sier hun er blitt mer trygg og selvbestemt etter at mappemetoden ble innført. Like viktig som selvbestemmelse er også følelsen av mestring. Når Thea opplever følelse av mestring motiveres hun til å ta nye utfordringer.

#### 4.4.1 Motivasjon og troverdighet hånd i hånd

Hvem som vurderte arbeidet, mente informantene var vesentlig for både motivasjonen for faget og vurderingens troverdighet. Dialogen nedenfor berørte en kjent problematikk som ofte har vært på diskusjonsbordet også på egen linje under fordeling av timeplaner:

Sofie: Jeg brukte mye tid på å få gode bilder til oppgavene, men disse fikk jeg sjeldent tilbakemelding på. Som regel fikk jeg vurdering på tekstinnhold og det totale designet.

Jonas: Forventet du at læreren skulle gi deg råd og tips i foto, Sofie? Hun er jo journalist, jo!

Sofie: Hmm, ja det var jo det da...

Jonas: Det har jo litt med hva du kan forvente?

I diskusjonen mellom informantene lå det en underliggende tvil om hvorvidt vurderingene til Sofie var gyldige og pålitelige nok. Dobson et al. (2009), ref. kap. 2.5 er bekymret for den tilpassede yrkesopplæringa fordi de enkelte fagfeltene på de ulike linjene favner bredt. Yrkesfaglige linjer kan risikere å inneha for lite yrkesfaglig kompetanse, og i flere tilfeller finnes det yrkeslærere som aldri har vært ute i noen yrker selv. Dobson stiller spørsmål til hvordan disse lærerne skal klare å forberede elevene til yrkeslivet. Informantenes Mk-linje hadde ingen lærer med fotografutdanning, men hadde derimot flere lærere med kompetanse innen lyd og tekst. Mens Sofie mente at læreren var årsaken til at hun mistet motivasjonen til fotofaget ga den samme læreren Maja stor inspirasjon innen journalistikk:

Maja: Jeg skal bli like god som henne har jeg bestemt. Hun er superflink å skrive, og har gitt meg mange råd og tips. Jeg pleier å lese hennes artikler i avisene. ...Når jeg strevde med en sjanger, kunne hun finne frem tekster hun hadde skrevet selv. Jeg fikk låne dem med meg hjem. Hun var utrolig flink til å finne gode teksteksempler og få oss engasjerte. Jeg savner henne i år.

Det var tydelig at læreren hadde motivert Maja gjennom sine ferdigheter på vg2, og at Maja så opp til henne. Læreren bydde på seg selv og overførte sine fagkunnskaper, og gjorde det med iver og positivitet i følge Maja. Sofie syntes Maja hadde vært ekstra heldig med læreren og konkluderte med følgende: ”Jeg mener motivasjon og troverdighet går hånd i hånd. Det er vanskelig å bli inspirert av en lærer som kan lite om det han skal motivere deg til, liksom.” Vygotsky mener at solid fagkunnskap alene hos læreren ikke er tilstrekkelig for å motivere elevene til læring. Hvis du som lærer i tillegg lever opp til det du lærer fra deg, mener Vygotsky at lærdommen blir overførbar, jf. Majas journalistlærer. For Vygotsky er sosial kompetanse et fundament i den menneskelige utviklingen. Han mener at jo flere spennende interaksjoner mellom barn og voksne, jo større reportoar utformer barnet. Også kalt barnets ”indre prat”.

#### 4.4.2 En Innertier eller skivebom?

Hvor mange ganger sier ikke vi lærerkollegaer oss i mellom; “Jeg ga iallefall eleven en grundig og god tilbakemelding på oppgaven”. Hva legger vi i disse ordene? Kanskje; “jeg har i all fall gjort mitt for at eleven skal lykkes”. Dale (2000, s. 220) mener imidlertid at det er mottakers opplevelse som avgjør om tilbakemeldingen kan føre til læring, og hvorvidt den anerkjennes eller ikke. I kap. 4.3.1 fortalte Jonas om et prosjekt hvor veiledningssamtalene var mange, og hvilken innvirkning dette hadde for hans læring og motivasjon i programvaren. Theas første store prosjekt fra vg1 omhandlet få tilbakemeldinger underveis i oppgaven. Under elevfortellingen trakk Thea fram et ark hun hadde printet ut fra “It’s learning”. Vurderingen var to år gammel, så Thea var rask å tilføye; “Jeg er litt sær sånn, men jeg tar vare på alle vurderingene jeg får skjønner du.” Thea forklarte videre at hun hadde mottatt denne vurderingen en stund etter at oppgaven var innlevert. Hun pekte på tre linjer markert med gult: “Hvis du hadde tatt mer ansvar og turt å stole mer på deg selv, ville du klart å disponere tiden litt bedre tror jeg.”

Thea:           Jeg ønsket jo virkelig å gjøre en god jobb, men trengte hjelp for å lære å planlegge over så lang tid... Jeg var stort sett usikker de 7 ukene prosjektet varte, og gikk med en stor klump i magen. Jeg husker jeg ringte hjem og sa at jeg ville slutte på Mk etter prosjektet, men de overtalte meg til å snakke med læreren min om det først.

Jeg spurte om hun fikk snakket med læreren sin i etterkant, men hun ristet på hodet. “Nei, det ble ikke til det.” Thea virket ikke bekvem da jeg spurte henne om hvorfor. “Nei, jeg fikk meg ikke til å spørre om det. Jeg tenkte jeg skulle finne ut av det selv etter hvert.” I følge informanten fant hun ut av arbeidsmetoden gjennom å sanke erfaringer fra prosjekt til prosjekt. I likhet med Thea var Majas erfaringer fra større prosjektarbeid begrenset da hun begynte på vg1. Hun opplevde også metoden som frustrerende til å begynne med, og sammenliknet de nye erfaringene med en opplevelse fra sitt hjemland.

Maja:           Første gangen jeg skulle gå alene på markedet for mamma skulle jeg bytte



grønnsaker mot noen hjemmelagede kurver. Landsbyen jeg bodde i lå nesten 7 kilometer fra markedet... Da jeg kom frem visste jeg hva jeg skulle bytte til meg. Problemet var bare at jeg var ingen handelsmann. Jeg trodde jeg hadde vært flink og var veldig stolt. ...men det var helt til jeg kom hjem. Grønnsakene var for dårlige viste det seg.

Maja fortalte at denne følelsen hadde hun kjent på noen ganger under store prosjekter. ”Når jeg får få tilbakemeldinger underveis i et prosjekt, føler jeg at jeg går de 7 kilometrene om igjen. (Langer ut med armer og bein) ...følelsen uten å vite om det vil bli godkjent ved målstreken, liksom. Blir det en innertier eller fullstendig skivebom?” Maja laget ofte billedlige fortellinger for å beskrive sine følelser og opplevelser, og hun gjorde det med stor innlevelse. Jonas spurte Maja hvorfor hun ikke tok initiativ til å snakke mer med læreren underveis hvis hun følte det slik. Maja kunne fortelle at det var så mange andre som trengte mer hjelp enn henne, og var det første året dessuten redd for å spørre så mye.

Begge informantene forteller om opplevelser der de forsøker å tilpasse seg en ny arbeidsmetode. J.f David Wray's uttalelse om den komplekse prosjektmetoden (ref. kap. 2.6) strevde Thea og Maja med å planlegge og ta ulike avgjørelser alene. Ansvar et opplevdes stort. Tilbakemeldingene var få underveis i prosjektet og i følge Thea skapte den skriftlige vurderingen, etter prosjektets slutt, mer frustrasjon enn motivasjon. Den ga henne ikke tilbakemelding på hvordan hun kunne løse sine problemer. Tilbakemeldingen; ”Du er faglig sterk, så du har ingen grunn til å tvile på egne evner...” ga henne en bekreftelse på at læreren anså henne som en flink elev, men hjalp ikke Thea til å bli en bedre planlegger. Jf. Vygotskys teori (ref. kap 2.3) treffer ikke tilbakemeldingen fra læreren fordi Theas proksimale utviklingsone kanskje ikke var definert på forhånd hva metode angikk.

Metodekompetanse stiller høyere krav til elevene enn det å lære seg fakta om et emne eller finne ut av en problemstilling. Denne type kompetanse innebærer såvel sosial kompetanse som faglige kompetanse. Det særegne med dagens kunnskapsøkning er hvordan eleven samler inn, bearbeider, og framlegger innholdet i sitt arbeid (Helle 2000, s. 272). Kravene prosjektarbeid stiller står i stor kontrast til hvordan dagens curlinggenerasjon legger til

rette og styrer sine håpefulle gjennom sin voksenorganisering.

I teorikapitlet 2.8 belyste jeg Ellmins (2000) beskrivelse av elevstyrte mappesamtaler. Disse samtalenes kan sammenlignes med prosjektsamtaler. Hadde Theas og Majas prosjekter inneholdt flere slike, ville læreren bedre skjønne hvor ”skoen trykkes”. Ellmins mener elevene ville fått en mer tilpasset og læringsrik tilbakemelding underveis, og som følge av dette blitt mer motiverte elever. I følge resultatene i metastudiet, “Inside the black box” (ref. kap. 2.4) viser studien ulike betingelser for god underveisvurdering. En av de viktigste betingelsene er at lærere må gi råd eller fortelle om hvordan eleven skal nå målet, altså gi framovermelding (som jeg omtaler som tilbakemelding). I begge tilfelle savnet informantene denne tilbakemeldingen underveis i prosjektet.

Hverken Thea eller Maja tok opp problematikken med lærerne. Her er vi inne på et av de ansvarsområdene informantene mine drøftet innledningsvis i fokusgruppedialogen (ref. kap. 4.2), om det besværlige fellesansvaret. I stedet for å gi læreren tilbakemelding, valgte begge å holde problemene for seg selv, i håp om at de skulle klare å løse dem på egen hånd. Majas sa at det var mange medelever som trengte lærerens hjelp mer enn henne. Maja sier her er at hennes problemer ikke er like viktige som sine medelevers. Ser jeg disse to eksemplene i sammenheng med egen klasseromserfaring mener jeg det kun kan føre til læring hvis;

- lærerens holdning er at alle elevene er like viktige, uansett faglig ståsted.
- informantene ønsker seg ut av utilfredsheten som ligger i ubalansen mellom deres kompetansenivå og ønsket mål.

For å komme dit mener jeg lærerens holdningsarbeid må være tydelig og overførbart. På denne måten vil elever som Thea og Maja føle at de er like viktige, selv om de faglig står på et høyere nivå enn flere av sine medelever. Thea og Maja på sin side, må øke innsatsen i forhold til det å ta initiativ til dialog med læreren. Holdningsarbeidet i en klasse er viktig. Alle elever skal føle seg ivaretatt og sett av læreren. Likevel er det også viktig at elevene lærer å ta utfordringer som ligger i å konfrontere eventuelle problemer med læreren.

#### 4.4.3 En hårsbredd fra 6´eren!

Dersom tilbakemeldinger skal bidra til å fremme læring, må de være faglig relevante. Det vil si at de må være knyttet til målene for opplæringen, og gi elevene informasjon om hva de mestrer godt og ikke fullt så godt. De bør også, som vi har vært inne på tidligere, få tilbakemelding på hva de bør gjøre for å bli bedre. En karakter alene gir liten motivasjon til videreutvikling, og vil heller ikke gi elevene tilbakemelding på hva de bør jobbe videre med (Dale m. fl. 2006).

Thea hadde samlet en hel perm med vurderinger. Hun la noen av dem ut som diskusjonsmateriale i fokusgruppen. Den tilbakemeldingen som sa henne minst var en skriftlig vurdering hun hadde fått på et filmprosjekt på vg1.

Veldig bra jobba, Thea!. Flott idé, god klipping, litt ustø kameraføring ellers ingenting å si på arbeidet. Stå på videre, du er bare en hårsbredde fra 6´eren.  
Karakter: 5+.

Thea spurte: “Hvordan kunne jeg forstå hva som var bra her, og hva som måtte gjøres for å klare en 6´er neste gang? Jf. Kunnskapsløftets overordnede målsetting (ref. kap. 2.4.2) er det begrenset i hvor stor grad en slik tilbakemelding kan være med på å øke elevens læringsutbytte. Tilbakemeldingen styrker i beste fall elevens selvbilde og kanskje relasjon til læreren og faget, som igjen gir eleven selvtilit. Når slike tilbakemeldinger gis kan disse i verste fall senke ambisjonene fordi eleven ikke får videre konkrete utfordringer eller begrunnelser. Thea er en faglig sterk elev. Det kan være vanskelig å gi faglig sterke elevene like gode og fyldige tilbakemeldinger som de litt mindre flinke. Dette kjenner nok de fleste lærere seg igjen i. Informantene mente at lærerne var flinkere til å påpeke ting som trekker ned måloppnåelsen, enn opp. Det medførte at elever som fikk gode karakterer fikk en mindre innholdsrik vurdering enn elever med dårligere karakterer. Thea mente det var svært demotiverende å få så lite å jobbe videre med, og opplevde at hun ofte stod å stanget på 5+ uten å komme seg over det læreren kalte hårsbredden. “Det lille ekstra som mangler for å få 6´eren fikk jeg ikke taket på hva var før på vg3”, sa Thea.

En annen tilbakemelding var fra vg3. Det var ei underveisvurdering på Theas

presentasjonsmappe. Tilbakemeldingen var uten karakter og var ment som en siste veiledning før den store mappeinnleveringen før jul.

...Du har jobbet bra med innholdet i mappa din. Du har mange dype refleksjoner rundt egne arbeidsprosesser og produksjoner som viser meg at du har fin utvikling i programfagene. Begrunnelser og analyser er ryddig presentert og knyttet opp mot det vi har lært om, fargelære, symbolikkbruk og komposisjonslære. Som vi snakket om i siste mappesamtale burde du se litt mer på sammensetningen av dine arbeider. Synes du den representerer alt du har lært hittil i år? Du har også noen småoppgaver du kan plukke fra. Hvilke av dem tror du avspeiler dine ferdigheter best?... Husk at mappen skal representere både lyd, bilde og tekst!

Denne tilbakemeldingen ga Thea begrunnelser i forhold til hva som var gjort og i forhold til hva hun måtte gjøre fremover før innleveringen. Vi ser at tilbakemeldingen stiller spørsmål som oppfordrer eleven til å reflektere mer over valg. Denne typen tilbakemelding støttes av forskrift til opplæringsloven § 3-3, 3. ledd hvor det står at elevene skal være aktiv i opplæringen. Thea mente denne tilbakemeldingen ga mening og hun hadde ting å ta tak i, i etterkant. Balansen mellom positive tilbakemeldinger og nye utfordringer samt at tilbakemeldingen var konkret og relevant gjorde at Thea følte motivasjon til å jobbe videre med mappen.

I læringsplakaten står det at skolen skal gi alle elever like gode muligheter til å utvikle sine evner og talenter i samarbeid med andre og individuelt. Elevene skal stimuleres til å utvikle egne læringsstrategier og stimulere til nysgjerrighet. Ut fra informantenes diskusjoner i fokusgruppen virket det som allmenn kjent at de flinke ikke fikk like gode tilbakemeldinger i underveisvurderingene, dette på tross av at det i de grunnleggende prinsippene i St.meld. nr. 30 side 85 (2003- 2004) *Kultur for læring* står omtalt følgende:

Likeverdige, inkluderende og tilpasset opplæring er overordnede prinsipper i skolen. Det betyr at opplæringen må være tilgjengelig for alle, og at alle skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling. Elever og lærlinger er ulike, og derfor har de ulike behov og forutsetninger. Et likt tilbud for alle gir ikke et likeverdige tilbud. For å gi et likeverdige tilbud, må skolen gi en variert og differensiert opplæring.

Spørsmålet som bør reises er hvordan vi skal ta tak i Mk's vurderingskultur for bedre å ivareta utviklingen også til de skoleflinke elevene. Ut fra egne erfaringer er dette også ei utfordring på egen linje. Unnskyldningen som ofte høres er "de sterke elevene klarer seg

alltid”. Denne holdningen gjenspeiles ofte i flere sammenhenger enn i tilbakemeldinger og vurderingstekster, jf. Maja (ref. kap. 4.4.2).

#### 4.5 Kombinasjoner av vurderingsformer

Engh mener at mange elever neglisjerer monologiske, skriftlige tilbakemeldinger når de gis sammen med en karakter. Han mener at tallet som uttrykker elevens grad av måloppnåelse blir viktigere enn den hjelpen læreren gir i form av vurderingstekst (Engh 2011, s. 107). Dette kan vi også gjenkjenne i den innledningsvise historien om melkekartongen.

Jeg har fram til nå belyst elevenes erfaringer og synspunkter i forhold til monologiske, skriftlige tilbakemeldinger og muntlige dialogiske tilbakemeldinger som to adskilte vurderingsformer. Jeg vil her og i de følgende underkapitlene belyse informantenes læringseffekt av ulike kombinasjoner av vurderingsformer. Dialogen nedenfor er fra en diskusjon der egenvurdering ble kombinert med muntlig vurdering fra lærer.

- Maja: Ei skriftlig tilbakemelding på et prosjekt som jeg har levert en måned i forveien gir meg veldig lite, selv om læreren skriver aldri så mye. Jeg er jo da midt inne i et annet prosjekt!
- Sofie: Helt enig. Det er dessuten litt vanskelig å ta opp ting som du lurer på i vurderingen etter så lang tid. Det blir litt sånn; javel, what ever, liksom! (Informantene nikker anerkjennende til Sofies kommentar.)
- Thea: Mmm. For min del trenger det ikke være ei så veldig lang vurdering. Noen lærere skriver så utrolig mye. Det viktigste for meg er at det som står der er noe jeg kan forstå og at det kan hjelpe meg til å bli bedre.
- Jonas: Jeg synes vurderingen i stump-røyken-prosjektet var bra, jeg.

Da Jonas kom inn på stump-røyken-prosjektet responderte Maja, Thea og Sofie med et; ”åh jaaa”. ”Jeg har aldri fått så okei vurdering før”, sa Jonas. I stump-røyken-prosjektet opplevde informantene at den tradisjonelle og skriftlige evalueringen ble brukt aktivt. Elevene fikk lærerens muntlige tilbakemelding først etter å ha skrevet egen vurdering med forslag til karakter.

Jonas: Jeg er jo vant til å skrive evaluering, men det var litt annerledes å skrive med karakterforslag. Jeg ville jo selvfølgelig gi meg selv en god karakter! Men da jeg skulle vurdere meg selv, var det ikke så lett å forsvare den sekseren jeg hadde lyst på.

Jonas fortalte videre at han endte opp med å gi seg selv en femmer. Sofie pekte skøyeraktig på Thea og sa; “Husker du Thea? Det er vel den eneste 3´eren du noen sinne kommer til å få. Den du ga deg selv, mener jeg.” Thea lo og sa seg enig i at hun kanskje hadde vært litt streng, og at det hadde vært en stor opptur når hun og læreren hadde sammenlignet hverandres vurdering av hennes arbeid. “Jeg lærte masse og følte at jeg bedre skjønnte tilbakemeldingen fra læreren”, var Theas konklusjon. Elevene ble involvert i vurderingen, med fokus på responsen, og kunne gjennom dialogen med læreren sammenligne egen forståelse av arbeidet opp mot lærerens. Informantene mente den skriftlige vurderingen ble mer interessant og gjorde noe med deres selvinnsikt.

Jonas: Jeg synes slike vurderinger blir mer troverdig. Det virket som læreren hadde en ordentlig plan for oss, og at det ikke bare var noe han gjorde uten oss, og leverte til oss noen uker etter, liksom.

Jonas henviste til Mk´s vanligste vurderingsform etter endt prosjekt, skriftlig vurdering med karakter. Egenvurderingen ble brukt til noe, og det mente informantene i fokusgruppa skapte en mening. Den ble et gjensidig verktøy for en videre dialog mellom dem og læreren, og åpnet for en større erkjennelse hos elevene.

I dette prosjektet valgte læreren å kombinerte ulike vurderingsmetoder som støttet hverandre. Diskusjonen i fokusgruppa viste at de satte pris på å få være delaktige i vurderingsprosessen og at vurderingen ble integrert som en del av undervisningen. Det var langt vanskeligere å vurdere seg selv enn informantene hadde trodd på forhånd. Dobson (2010, s. 200) støtter også denne vurderingskombinasjonen, og mener det er spesielt viktig at elever som går yrkesfaglige programmer venner seg til å vurdere eget arbeid. For å forberede elevene på yrkeslivet mener han videre at elevene gjennom egenvurderingen

bedre reflekterer over arbeidet som er gjort.

#### 4.5.1 Hverandrevurdering

Et godt alternativ til egenvurdering er å vurdere hverandre på en konstruktiv måte. Dette reduserer lærernes tidsbruk, og elevene får samtidig god øvelse i å gi hverandre meningsfull hjelp. Thea fortalte hvordan hun opplevde hverandrevurdering. “Jeg synes vi burde vurdert hverandre litt oftere enn vi gjør. De gangene jeg har vært med på å få underveisvurdering av noen i klassen har det forbedret både arbeidet mitt og forståelsen av det jeg holder på med.” Maja var enig med Thea og mente at det å få tilbakemeldinger uten at det var noe fokus på en karakter var befriende. “Det blir ikke som en slags bedømmelse, men mer som en berikelse.” Dysthe & Engelsen (2003) (ref 2.4.2) trekker frem teoretikere som Rommetveit og Bakhtin for å vise at læring er basert på dialog med andre og oss selv. Både Thea og Maja verdsatte hverandrevurdering høyt og spesielt i kombinasjon med felles gjennomganger med klasse og lærer i etterkant.

Fokusgruppen sa også at denne vurderingsformen kunne være variabel. “Det kommer jo an på hvor faglig sterke elevene er som skal vurdere arbeid ditt”, sa Maja. Hun hadde noen opplevelser der hun fikk lite igjen for denne typen vurdering. I følge Engh (2011, s. 116) må ferdigheter som å analysere og gi fornuftige og konstruktive kommentarer læres for at hverandrevurderingen skal være motiverende. I følge informantene mente de dette tok tid å lære. Med utgangspunkt i deres oppfatninger mener jeg det er grunnlag for å si at det er viktig at egenvurdering og hverandrevurdering tidlig integreres i undervisningen, hvis elevene skal dra nytte av hverandres vurdering og egen refleksjonsutvikling.

#### 4.5.2 De elevstyrte mappesamtalene

Da mappevurdering ble innført fikk Mk-elevne gjennom kravet om at ingen prosjektoppgaver skulle ha lengre varighet enn maks 5 uker. Dette for å få en bedre mulighet til å forbedre seg i programfagene gjennom terminen. (Ved lengre prosjekter ble det færre prosjekter pr. termin.) I følge dialogene i fokusgruppen var dette noe

informantene satte stor pris på. “Ansvaret er ikke lengre så stort og skummelt,” sa Thea når hun beskrev hvordan hun nå opplevde det å jobbe med prosjektoppgaver. Følelsen av å ha flere oppgaver ga også flere muligheter til å “rette opp” hvis et prosjekt ikke gikk så bra som forventet.

Både i fokusgruppen og elevfortellingene framhevet informantene mappesamtalene som motivasjon for læring, og syntes måten de fikk mulighet til å reflektere over læringen gjennom flere mappeutvelgelser var inspirerende. I følge Thea hadde hun mottatt mange gode vurderinger på Mk, men spesielt på vg3.

Thea: Det som er så rart er at jeg i disse tilbakemeldingene ikke føler at jeg får så mange råd akkurat. Jeg får som oftest bare spørsmål fra lærerne som gjør at jeg må tenke mer gjennom saker og ting, og da kommer jeg på det meste av meg selv, til slutt.

Thea beskriver her hvordan lærerens refleksjonsfremmede spørsmål blir avgjørende for hennes opplevelse av vurderingsformen. Dialogen og samspillet som skjer i disse muntlige mappesamtalene mener Thea oppleves som gode verktøy både når de brukes til å oppnå en felles forståelse, og ved dypere refleksjoner rundt tidligere arbeider. Det er ikke gitt at elevene har samme forståelsen som lærerne i forhold til hva et godt stykke arbeid innebærer. Jf. målene for elevstyrte mappesamtaler (ref kap. 2.8) ble Thea involvert på en aktiv måte ved at læreren ikke ga henne løsningssvarene. I stedet stilte læreren spørsmål for at Thea skulle nå høyere måloppnåelse. Informanten opplever på denne måten et større eierskap til kunnskapen:

Thea: “Når jeg lurert på hva jeg skal legge i presentasjonsmappa diskuterer jeg dette med lærerne. De pleier ikke si sånn eksakt hva de synes om det og det arbeidet, men spør meg hvilke prosjekter jeg mener viser utviklingen min, og hvilke som jeg mener viser det jeg er god for og slikt.”

Thea forteller om en dialog som ikke er ute etter å finne fasitsvar, men som istedet er ute etter å fremme erkjennelser og refleksjoner, jf. barnets ”indre prat” av Vygotsky (ref. kap.



4.4.1). Maja mente mappesamtalene gjorde at mappekarakterene ikke kom så overraskende lengre.

Maja: Jeg har mer kontroll, og jeg føler jeg forstår lærerens vurdering siden vi i forveien har fått snakket oss gjennom prosjektene og evalueringene. ... Jeg er nok også blitt litt mer fornøyd med meg selv, for det er lettere å se framgangen min når vi jobber slik.

Mappevurderingens fordeler er at den tilbyr en ramme, hvor elevene kan fokusere på sin egen læringsprosess. Dette kan være en av årsakene til at Maja bedre ser egen utvikling og motiveres i fagene. En annen årsak kan også være at eleven får mulighet til å bruke tidligere vurderinger som grunnlag for videre diskusjoner med læreren. På denne måten brukes de skriftlige tilbakemeldingene som grunnlag for dialogiske utviklingssamtaler, som igjen gir en mulighet for bedre læringsverdi (Jf. Frost (2009) kap. 2.4.2).

## 4.6 Evalueringsarbeid i yrkesfaglig ånd

På Mk kan det være ulike typer elevarbeid som vurderes. Et prosjektarbeid kan for eksempel vise arbeidsprosess og resultat av arbeid, slik at en kan drøfte og vurdere kvalitet på det faglige arbeidet og selve læringsprosessen. I tillegg til dette består arbeidet som regel av en analyse- og evalueringsdel. Elevene fremfører prosjektene enten muntlig eller leverer skriftlig.

Sofie og Maja fortalte i fokusgruppen om et prosjekt de mente var svært lærerikt. De fikk velge evaluering- og presentasjonsform selv. De bestemte seg for å lage dette i form av en avis med små artikler og bilder. De vektla prosess fremfor analyse. "Tiden jeg ville sittet å knotet med analyseteksten tok jeg i stedet mange spennende bilder og fikk til og med lånt meg et eldgammelt kamera og lært meg hvordan det funket," forkynte Sofie. Sofie var glad for å kunne dokumentere på denne måten fordi hun syntes analysetekster var vanskelige. "Vi måtte selvsagt analysere", sa Sofie, "men vi gjorde det gjennom annet en bare tekster. Jeg fikk vist hva jeg mente gjennom foto og design". Her blir evalueringen noe positivt for Sofie, istedet for noe hun gruer seg til. I tillegg lærte hun nye ting under evalueringsarbeidet.

Informantene mente at de til tider brukte mer tid på analyse- og evalueringsarbeidet enn på å lære fagene. Dobson et al. (2009, s. 227) mener at det må gjøres noe for å unngå at evalueringens innhold og form tilrettelegges i tråd med akademiske normer og behov, istedet for å tilpasses yrkesfagene. Han mener evalueringen bør være enklere og raskere å utføre, og utvikles med utgangspunkt i bransjens spesielle behov. Dette er nødvendig for å bidra til at det utvikles kvalitet i yrkesutøvelsen. På Mk vil det være mer naturlig å evaluere arbeidet eller en prosess gjennom film, skisser eller bilder. “Jeg følte jeg fikk vist mye av hva jeg kunne på denne måten”, sa Sofie. Maja hadde tatt med et eksemplar av avisen til et av fokusgruppemøtene. Avisa “Tøffe Tøflus” ble evalueringen for to ulike kortfilmer; Snurr film 1 og Snurr film 2. Prosjektet gikk ut på å lage underholdning for barn i småskoletrinnet. Informantene hadde gjort seg stor flid med innholdet. “Vi fikk 6”, sa Sofie stolt. “Det hadde jeg ikke fått hvis jeg hadde levert inn en ren analysetekst kan jeg bare si deg.”

Sofie mener hun får uttrykt sin læring bedre når hun får lage og produsere noe annet enn bare analysetekster. Engh et al. (2007) mener at elevens skriftlige arbeider er god dokumentasjon på læringsprosessen, men at den ikke er fullstendig. Eleven kan inneha mye kunnskap som ikke kommer fram gjennom det skriftlige arbeidet. Her får elevene en mulighet til å evaluere på en litt annerledes måte. Det er nærliggende å tro at ikke alle evalueringsformer passer for alle, slik det også er med læringsmetoder og vurderingsmetoder. Det kan derfor være motiverende å benytte ulike former for evaluering slik at elevene får en bedre sjanse til å vise hva de har av kunnskaper.

## 4.7 En rettferdig og gyldig vurdering

Under elevfortellingen kom både Thea og Jonas inn på at hybellivet hadde bydd på flere utfordringer i forhold til skolen. Begge savnet et nærere samarbeid med lærerne, spesielt det første året. De hadde få voksne å snakke med leksene om, og overgangen til hybellivet mente begge var en stor utfordring. Mappevurdering og prosjektarbeid er begge metoder som skaper mer arbeid på egen hånd, og dette medfører også økt foreldrestøtte. Elever som bor hjemmefra og elever som av andre årsaker ikke kan regne med støtte hjemmefra, får dermed ikke de samme muligheter til hjelp som elever som har denne støtten. Tar vi hensyn til dette i vårt arbeid med undervisningsvurdering? For over 100 år siden skrev John

Dewey at ingen kan danne premissene for hvordan en skole bør fungere, bedre enn foreldrene:

What the best and wisest parent want for his own child, that the community must want for all its children. Any other ideal for our school is narrow and unlovely; acted upon, it destroys our democracy (Dewey, 2008, ref UDIR).<sup>18</sup>

Pisa-undersøkelsen (2004) viser at et viktig element for suksess på skolen, er foreldrestøtten. Foreldre ønsker i hovedsak at sitt barn skal ha samme mulighet til å realisere sitt potensial, som andres barn. Når oppgaven i mindre grad blir en fellesoppgave mellom skole og hjem kreves ekstra oppfølging av skolen for å kunne realisere disse ønskene. Hvis elever som Thea og Jonas ikke får denne ekstra oppfølgingen av skolen, er det da riktig å påstå at vurderingsarbeidet blir gjort ut fra et rettferdig grunnlag?

Jonas fortalte at lærerne inviterte til foreldremøte da de startet på vg1. Theas foreldre deltok på møtet, mens Jonas foreldre ikke kunne stille.

Jonas: De hørte aldri noe fra skolen etter møtet heller. Hun ringte avdelingslederen vår noen uker etterpå for å forhøre seg litt. Hjemme snakker de ofte om at de skulle ønske de hadde bedre kontakt med skolen. De var jo rimelig redd da de sendte meg hjemmefra som 16-åring. Nå har jo det gått stort sett bra da. Mamma har tatt kontakt med skolen når de har lurt på noe.

UDIR mener lærere bør ha klare strategier for å kommunisere med foreldrene og oppfordrer lærere til av og til å ringe foreldrene. Nordahl (2007) mener at dette handler om "å bygge relasjonen med foreldrene i fredstid". Gjennom positiv kontakt blir foreldrene og læreren kjent med hverandre og med ulike sider ved eleven. Fordi det fokuseres mye på det som er positivt, vil det ofte også være enklere å snakke sammen om eventuelle problemer som oppstår.

---

<sup>18</sup> <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/Betydningen-av-skolehjem-samarbeid/>

### 4.7.1 Den ytre validiteten

Det er en utfordring å leve opp til kravet om rettferdig og gyldig vurdering, og noen av de vurderingene informantene har vist til i denne studien ville kanskje blitt vurdert annerledes av andre Mk-lærere. Sofie spurte for eksempel sine medinformanter i fokusgruppa, “Hva er et vellykket prosjekt, egentlig?” I flere tilfeller hvor elevene mente de hadde lært mye, avspeilet ikke dette nødvendigvis karakteren og sluttproduktet. Informantene kunne fortelle at på VG1 mente noen lærere at sluttproduktet telte mer enn prosess, mens andre lærere mente det motsatte.

Vi vet at det stilles ulike krav til kvalitet på elevarbeider. En av grunnene til dette kan være at skoler og lærere tolker læreplanene forskjellig. Når linjer eller skoler ikke har noen form for tolkningsfellesskap kan det føre til at kjennetegn for måloppnåelse blir ulike både i og mellom skolene. Det er også andre momenter som er utslagsgivende for om en vurdering blir sett på som rettferdig og gyldig. Nedenfor har jeg valgt å belyse et hjertesukk fra Maja. Hennes erfaring er fra vg2 der lærerne ga ulik respons på ett og samme arbeid.

Maja: “Kari” var vikar for oss i ei uke og ga meg noen råd i forhold til fontvalg som skulle stå til et bilde i et plakatdesign. Jeg valgte å gjøre som hun foreslo. Da jeg fikk vurderingen av arbeidet tilbake fra faglæreren min, fikk jeg trekk for at jeg hadde brukt den fonten.

J.f Dobson et al. (2009) (ref. kap. 2.4.1) må elevene vurderes ut fra likt faglig grunnlag (lærerens) for at elevene skal oppfatte vurderingen mer gyldig og rettferdig. Det kreves et stort stykke samarbeid mellom lærere og skoler for å få dette til. Det kan hende at yrkesfaglige linjer har ei større utfordring fordi lærerne, som Maja var inne på, har ulike yrkesbakgrunn som basis. Det kan også være at estetiske fag har læreplaner som gir større rom for tolkning. I undervisningssammenheng blir validitet/gyldighet inndelt i innholdsvaliditet og i ytre validitet (Eggen 2011, s. 154). Innholdsvaliditet handler om hvilket faginnhold en vil vurdere, mens ytre validitet handler om de vurderingene vi gjør i en sammenheng, og om de er gyldige i andre sammenhenger. Maja stiller spørsmål til den ytre validiteten fordi tilbakemeldingene er så ulike på én og samme oppgave.

Fontendringen hun gjorde ble anbefalt og anerkjent av vikaren, for så å bli underkjent av faglæreren. Erfaringer som dette kan i verste fall gjøre at elevene mister respekten for lærernes vurderingsevne. Når slike situasjoner oppstår, mener jeg derfor det er viktig med tidlig oppklaring gjennom dialog.

#### 4.7.2 Læreren- elevens dommer eller forsvarer?

Thea mente at det var de daglige tilbakemeldingene som betydde mest for henne. Hun fortalte at når hun hadde lærere som så til at hun og elevene i klassen forsto og hang med, følte hun seg ivaretatt og sett. "Når jeg får tilbakemeldinger jevnt og trutt føler jeg at jeg har en mer fair sjanse til å justere meg underveis."

Det er en kunst å finne den gode balansen i forhold til hvor ofte og mye som skal formidles i ei tilbakemelding. Når dialogene blir for lærerstyrte strider også dette mot arbeidsmetodenes felles hensikt, nemlig det å utvikle elevens evner til å reflektere over egen læring. Thea spurte informantene i fokusgruppa om hvor langt ut i et prosjekt læreren burde veilede og gi tilbakemeldinger. "Det er jo trygt da, å få tips og råd helt fram til innlevering, men da har det også hendt at jeg har følt at arbeidet ikke har vært helt mitt." Thea er her inne på et dilemma som sikkert både de som elever og vi som lærere har kjent på. Theas utsagn kan tolkes som at hun er redd arbeidet blir for mye preget av lærerens meninger.

Er læreren elevens dommer eller forsvarer i en læringsprosess? Hvordan kan man unngå at den ene rollen står i veien for den andre? Ta for eksempel Theas uttalelse ovenfor. Det å være både veileder og evaluator på samme oppgave er komplisert. Kravet om at underveisvurderingen skal integreres enda mer i den daglige undervisninga gjør at dialogen mellom lærer og elev blir viktigere enn noen gang, mener Engh (20011). Det kan tyde på at vi også må bli enda tydeligere i forhold til hvilken rolle vi inntar i det daglige vurderingsarbeidet. Fokuset bør være at elevene stimuleres og utvikles til å reflektere over egen læring. Jeg har erfart gjennom år som lærer at jeg er både dommeren og forsvareren. Siden målet for opplæringen er å utvikle selvstendige elever tror jeg det er viktig at læreren avstår fra å gi for mange råd, men heller stiller spørsmål som krever refleksjoner. Dette kan gjøre eleven mer sikker på egne avgjørelser og fører igjen til en mer uavhengig elev. Både

dommer- og forsvareroppgavene er likevel viktige, og det avspeiler også de elevkommentarene som jeg har belyst tidligere i oppgaven. Elevene trenger støtte men også utfordringer og konkrete direktiver for veien videre i et læringsforløp. Kunsten er å være tydelig på hvilken hatt man har på i dialogen med eleven.

#### 4.8 Krav til dokumentasjon

Underveisvurdering og sluttvurdering skal sees i sammenheng. Det er viktig for å kunne forbedre opplæringen som blir gitt. Det vil si at læreren må tenke på sluttvurderingen tidlig i opplæringsforløpet. Helt fra starten av må læreren derfor gjøre elevene bevisste på hva som kjennetegner kompetansen som kreves for å oppnå de ulike standpunkt karakterene i de tre Mk-fagene. I sluttvurderingen ligger de langsiktige målene, og som skal være en slags rettesnor for lærer og elev i forhold til hvor eleven befinner seg, og hvorvidt justeringer må til for å nå målene for de enkelte fagene.

Krav til dokumentasjon av underveisvurdering er blitt stadig sterkere i skolen. Elever er blitt mer bevisste på egen læring gjennom elevmedvirkningen, og foreldrene er mer på banen fordi vi ofte jobber med metoder som krever at elevene involveres mer i sin læring. Denne utviklingen gjør at vi lærere må regne med at elever og foreldre krever mer innsyn i dokumentasjonen. Dette er også en rettighet som både elevene og foreldrene har, og som skolen må forholde seg til.

Samtidig som det kreves økt integrert vurdering i undervisningen, kreves det også at underveisvurderingen fortløpende skal dokumenteres i en eller annen form, ref. § 3-16, kap 2.7. Jeg har tidligere drøftet mulige årsaker til hvorfor det stilles ulike krav til kvalitet på elevarbeider, og også sett på hvilke konsekvenser dette kan medføre (ref. kap. 4.7.1). Siden loven ikke sier noe om hvordan dokumentasjonen av underveisvurdering skal gjøres, gir dette rom for tolkning. UDIR anbefaler for eksempel å bruke ulike skjema for å dokumentere underveisvurdering. Her tror jeg at praksisen er svært forskjellig fra skole til skole, men intranettløsninger som It's learning og Fronter er begge løsninger som mange skoler benytter for å gjøre dokumentasjonen tilgjengelig for elever, skole og foreldre.

”Gode verktøy gjør ingen til en god lærer, men en god lærer gjør god bruk av verktøyene.”

*Eleanor Doan*

## 5 Sammenfatning og Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er hvordan vi som lærere på Mk programfag kan legge til rette for en individuell undervisningsvurdering. I dette kapitlet skal jeg forsøke å samle trådene og konkludere i forhold til problemstillingen jeg reiste innledningsvis. Mine funn kan i grove trekk sies å ligge under tre type kompetanseområder; sosialkompetanse, metodekompetanse og fagkompetanse.

### 5.1 Vurderingsarbeidets grunnpilarer

Den nasjonale satsingen “Vurdering for læring” (2010-2014) hadde som målsetting å videreutvikle læreres og instruktørers vurderingspraksis gjennom økt kompetanse og forståelse for vurdering som redskap for læring. Prosjektet viser at der skoler har lyktes med utviklingen av vurderingsarbeidet, har det vært god kommunikasjon mellom styringsnivåene og stor tillit mellom de involverte (sitert av UDIR, publisert 02.10.2013).<sup>19</sup> Jeg mener jeg har grunnlag for å påstå at vurderingskulturen og skolepolicyen er selve grunnpilarene og drivkraften for det videre vurderingsarbeidet som skjer på lærer- og elevnivå på skolen. Som tidligere markedsansvarlig i reklamebransjen kan jeg ikke unngå å trekke paralleller mellom den skolen jeg forsket i og det private næringsliv. Skolens mål, som var tuftet på en fremtidig visjon, var tydeliggjort i nedfelte kjerneverdier som var utarbeidet i fellesskap med skolens målgruppe, nemlig elevene.

---

<sup>19</sup> <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ovrige-forfattere/Balancing-Trust-and-Accountability-The-Assessment-for-Learning-Programme-in-Norway/>

Innholdsanalysen viser at skoleledensens inkludering i utviklingen og tilretteleggingen for en bedre vurderingspraksis har gjort mye for elevenes og lærernes selvfølelse. Elevene uttrykte stolthet over det å få være en del av et slikt arbeid, og viste tydelig eierskap til skolen sin. Når skolen som her har nedfelt felles mål og kjerneverdier, gis det et bedre grunnlag for å videre utarbeide felles kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse. Som tidligere nevnt (kap. 2.4.1) gir spesielt estetiske fag rom for vide fortolkninger av læreplaner, og nettopp derfor mener jeg det er særs viktig å etablere en felles oppfatning av disse på Mk. I oppgaven har jeg belyst hvordan lærernes ulike yrkesbakgrunner kan påvirke elevenes læringsutbytte og motivasjon. En felles utarbeidelse av kompetansemål og kjennetegn for måloppnåelse kan være et verktøy for å jevne ut ulikhetene i vurderingsarbeidet (jf. Majas opplevelse, kap. 4.7.1). Gjennom et slikt verktøy øker også muligheten for at læreplaner og kompetansemål tolkes likt mellom lærere og elever.

## 5.2 Elevenes metodiske labyrinter

Selv om forskrifter utarbeides, og skoler legger til rette for en bærekraftig vurderingskultur, ligger det utfordringer også utover dette. Informantenes største labyrintopplevelser var knyttet opp mot det metodiske. Det er viktig at elevene får et metaperspektiv på sine egne læreprosesser slik at de bedre kan se hvordan de skal komme seg videre når utfordringer dukker opp. "Kunnskapens korridorer" er et eksempel på elevenes rådvillhet og frustrasjon når prosjektarbeidene står i stampe. Med tanke på hva den generelle læreplanen sier om det å lære seg å vinne ny kunnskap (ref. kap. 2.6), er det en tankevekker at det metodiske ikke har større fokus på Mk.

Underveisvurdering er langt mer enn bare fag og kunnskapsformidling mellom lærer og elev. Informantene verdisatte mange av de mulighetene som lå i begrepet elevmedvirkning, men studien viser også at ikke alle elever er klare for, eller motiverte nok til å takle det ansvaret og den friheten som prosjektmetoden og elevmedvirkningen gir. Det er ikke nødvendigvis elever som styres av den indre motivasjonen som inntar sjefsrollene i et gruppeprosjekt. Høy sosial kompetanse spilte en stor rolle blant mine informanter og opplevdes som en faglig hemske for enkelte i gruppen. Jeg mener derfor det er grunnlag for å si at lærerne bør innta en tydeligere oppdrager-rolle, og rette et større fokus på hva



som er de gode valgene i forhold til et samarbeid og den enkeltes elev utvikling og mål. Sosial kompetanse går ofte hånd i hånd med det faglige, spesielt i et gruppesamarbeid. Skal vi forberede elevene på arbeidslivet er det viktig at vi lærere også tør å gripe inn i ikke-faglige situasjoner, der utfordringene ofte er på det sosiale planet. På den måten mener jeg at elevmedvirkningens kompromisser vil stå bedre i samsvar med intensjonen om det å jobbe mot “Det integrerte mennesket”.

### 5.3 Dialogen og blikket for øyeblikkene

På bakgrunn av de funn jeg har gjort mener jeg at undervisvurderingen må være en mer integrert og naturlig del av undervisningen, og ikke som jeg nevnte innledningsvis (kap. 1.4), et haleheng til slutt. Det er ikke de lange, utfyllende skriftlige tilbakemeldingene som elevene lærer mest av (ref. kap. 4.5). Når denne vurderingsformen utføres i prosjekter der det i tillegg gis få dialogiske tilbakemeldinger underveis i en oppgave, opplever elevene vurderingen som summativ. Der slike skriftlige tilbakemeldinger i tillegg ikke peker på problemområdene blir tilbakemeldingene også oppfattet som mindre troverdige og gyldige.

Min hypotese var i utgangspunktet at den muntlige dialogen mellom læreren og eleven kunne gi en mer tilpasset og læringsfremmende undervisvurdering. Funnene tyder på at der det benyttes undervisvurdering i form av dialog for tett oppfølging (jf. Jonas, kap. 4.3.1) eller sammen med elevenes aktive medvirkning (jf. kap. 4.5), opplever elevene en mer læringsfremmende, motiverende og troverdig vurdering. Tidspunktet for når elevene får tilbakemelding viser også å være svært avgjørende for om de oppfatter læreren som støttespiller eller motspiller i sin utviklingsprosess. Jo tettere opp mot situasjon tilbakemeldingen er jo mer læringsfremmende og motiverende opplever elevene den. Skriftlig tilbakemelding som kommer flere uker etter endt prosjekt fremmer i mindre grad til læring. Studien forteller altså at det er viktig at læreren har blikk til å se den enkelte i øyeblikket. I følge informantene blir ofte de mindre flinke mer ivaretatt enn de skoleflinke. Selv om rettfærdig vurdering ikke kan være lik hvis den skal være individuelt tilpasset, er det likevel viktig at alle elever blir sett, uansett nivå. Utfordringen da blir ressursene og den tiden lærerne har til rådighet. Økt integrering av undervisvurdering tilsier at det må benyttes ulike metoder for at hver enkelt elev skal kunne nås. Informantene hadde sine

beste vurderingsopplevelser der vurderingsmetoder ble kombinert og elevene ble mer involverte. Med dette som utgangspunkt mener jeg derfor hverandrevurdering kan være et positivt virkemiddel for å oppnå hyppigere underveisvurdering der lærerens tilbakemeldinger er for mangelfulle. I forhold til variabel fagkompetanse i elevgruppen, kan dette løses ved at sammensetningene av elever ikke er like fra gang til gang. Det blir med andre ord viktig at utvelgelsene for slikt samarbeid er lærerstyrt.

I likhet med at det lages felles kjennetegn for måloppnåelse og at der utarbeides tydelige og relevante kompetansemål (jf.kap 5.1) er det også viktig at dialogen mellom lærer og elev omhandler de langsiktige målene som eleven har satt seg. Selv har jeg erfaring med å lage individuelle mestringsstiger. En slik stige synliggjør elevens framgang eller tilbakegang på en oversiktlig måte, og kan sammenlignes med måten min forskningslinje jobbet med arbeidsmappene på. Forskningslinjens innføring av mappevurdering, som et supplement til prosjektmetoden, resulterte i hyppigere dialoger mellom lærer og elev, noe informantene savnet på vg1 og vg2. Ved å kombinere prosjektarbeid med mappevurdering er min oppfatning at elevene i større grad ble sett og fikk en bedre mulighet til å se egen utvikling, istedet for å sammenlikne seg opp mot andre medelever. Jeg mener derfor det er grunnlag for å tro at denne kombinasjonen av metoder fremmer motivasjon til læring hos den enkelte elev.

Innledningsvis reiste jeg spørsmål om hvorfor melkekartong-historien satte seg fast i min hukommelse, og hvorfor den skriftlige vurderingen kom som en skuffelse på eleven. Med utgangspunkt i dialogen som utspant seg, tyder det på at skuffelsen kom av at innsatsen ikke stod i forhold til karakteren (jf. Jonas opplevelse av produksjonskarakterern, kap. 4.3.1). Midt mellom fag og annen utvikling ligger elevenes iherdige innsats, som i følge Ellmin (2000) er tett knyttet til faglige prosesser. Hadde jeg med andre ord vært tydeligere i mine tilbakemeldinger på at innsatsen i seg selv ikke ville gi karakteren men at den var grunnleggende for utfallet av hans kopetansehevingen, ville kanskje karakteren ikke kommet så overraskende på melkekartong-gutten.

## 5.4 Veien videre

Dokumentene i kunnskapsløftet bygger på et læringssyn basert på en kombinasjon av kognitive og sosiokulturelle perspektiv på læring. Med en slik grunnlagstenking mener jeg undervisvurdering må ha høy prioritet også videre i årene framover. OECD-rapporten påpeker at det fortsatt er viktig å utvikle en enda større forståelse av hva vurdering for læring er, og hvordan denne forståelse kan praktiseres på ulike måter. Min oppfatning er at enkelte skoler er kommet lengre enn andre i forhold til vurderingsarbeidet. Skal flere komme etter må i første omgang skoleledelsen øke vurderingsfokus (jf. min forskningsskole), og legge til rette for at de enkelte linjene har en felles plattform å videreutvikle sin vurderingskultur ut i fra. Om min forskningslinje er representativ for dagens MK-linjer kan jeg ikke si med sikkerhet, men jeg tror vi er kommet et stykke på vei når det gjelder å utarbeide mål, kjennetegn og kompetansemål. Det ser også ut til at det er under dette arbeidet at elevene får utøvd sin medbestemmelsesrett mest. Vi har en større jobb foran oss når det gjelder å benytte læringsfremmende vurderingsmetoder og kombinasjoner av disse. I tillegg tror jeg det er viktig å se ressursene som ligger i elevene selv når vurdering skal gis. Medbestemmelsesretten bør etter min mening derfor få mer innpass i denne fasen av vurderingsarbeidet.

Min ”masterreise” har gitt meg mangt å reflektere videre over. På søken etter svar har stadig nye spørsmål reist seg. I Meld. St. 20 (2012-2013) *På rett vei* viser Kunnskapsdepartementet til at flertallet av elevene i utdanningsprogram for Mk velger et løp mot generell studiekompetanse. Spørsmålet om de spesifikke læreplanene på Mk er dekkende nok til å forberede og motivere våre elever mot et videre lærlingeforløp kunne et større studie bidratt til å avdekke. Jeg mener likevel at det er mye som tyder på at undervisvurderingen må sette større fokus på kompetansemålene, og samtidig se disse i lys av elevenes langsiktige mål for opplæringen. Jeg har også gjort meg andre refleksjoner underveis. Hvilken vurderingskultur er jeg med på å utvikle fremover? Er det for eksempel samsvar eller kollisjon mellom læringssyn og vurderingspraksis? Og helt til slutt, vil dialogisk vurdering bli et ideal eller en realitet i et framtidretta skolesystem som stadig krever mer dokumentasjon på elevenes læring? Dette er problemstillinger som kunne vært spennende å belyse ved neste korsvei.

Jeg innledet mitt studie med det gamle indianerordtaket; ”I vingespennet ligger din frihet, i

røttene ligger din styrke.” Ordtaket har vært på vandring gjennom generasjoner og kulturer, og når jeg ser det i sammenheng med min studie tenker jeg at elevens bestemmelsessted ligger i vingespennets konstruksjoner, og at kulturen, språket, tradisjonene, elevenes biologiske opphav og plattform ligger i røttene. Jeg tror derfor at en meningsfull underveisvurdering i stor grad er med på å gi eleven det vingespennet som må til for å nå sitt bestemmelsessted. Utfordringen er å vite når eleven er flyvedyktig nok til å dyttes ut av redet.

## Litteraturliste:

- Arnesen, A., Ogden, T. og Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brandsholm Pedersen og Drewes Nielsen, Lise (2001). *Kvalitativ metode- fra metateori til markarbejde*. Roskilde universitetsforlag
- Dalen, M. & Rygvold, A. (2004): *Internasjonale adopsjoner i Norge*, (3. utgave). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dallan, O. (2007). *Metode og oppgaveskrivning for studenter*, Oslo: Gyldendal
- Dobson, S., Eggen, A.B. og Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dobson, S. (2010). *Vurdering for læring i fag*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*, ad Notam Gyldendal
- Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring*, Abstrakt forlag
- Dysthe, O. og Engelsen, K. S (2003). *Mapper som pedagogisk redskap- Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eggen, A. B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Gyldendal Akademisk
- Ellmin, R. (2000). *Mappemetode i skolen*. Kommuneforlaget AS Oslo
- Engh, R., Dobson, S. og Høihilder, E.K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen*. Høyskoleforlaget
- Fibæk Laursen, P. (2004). *Den autentiske læreren*. Oslo. Gyldendal Norsk forlag AS
- Frost, J. (2009). *Evaluerin i et dialogisk perspektiv*. Cappelen Damm AS
- Fuglestad, O. L., Lillejord, S. og Tobiassen, J. (1999). *Reformperspektiv på skole- og elevvurderin.g* Fagbokforlaget
- Grennes, T. (2004). *Hvordan kan du vite at noe er sant?* Cappelen Akademiske
- Halkier, B. (2010): *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademiske
- Hartberg, E. W., Dobson, S. og Gran, G. (2012). *Feedback i skolen*. Gyldendal akademiske
- Hauge, T.E., Lund, A. og Vestøl, J.M. (2007). *Undervisning i endring*. Abstrakt forlag
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering*. Tano Aschehoug
- Høihilder, Eli Kari (2008). *Elevvurdering – en metodebok for lærere*. Pendlex Norsk skoleinformasjon
- Høines, J. H. (2009). *Elevvurdering i kunnskapsløftet*. Vormedal Forlag

- Imsen, G (1997). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Tano Aschehoug
- Imsen, G. (2003). *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*. Tapir Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4. Utg) Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode*. Fagbokforlaget
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nordahl, Thomas (2007). *Hjem og skole – Hvordan skape et bedre samarbeid?* Universitetsforlaget
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode*, Universitetsforlaget
- Puchta C. og J. Potter (2004). *Focus group Practice*. SAGE Publications
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. Samfunnsvitenskapligforskning og kvantitativ metode. Fagbokforlaget
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative Intervjuet*. Fagbokforlaget
- Røys, H., Gjørund, P. Og Huseby, R. (2007). *Didaktikk i skolen*. N.W.Damm & Søn
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal Akademiske
- Sollensnes, T. (2003). *Det er bedre med én lærer som snakker med meg, enn ti som snakker til meg*. Spesialpedagogikk nr. 9/03
- Taube, K. (2000). *Mappevurdering, undervisningsstrategi og vurderingsredskap*. Förlagshuset Gothia AB
- Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen*. Universitetsforlaget
- Thyness, P. A (1991). *Prosjektundervisning*. TANO AS
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wray, D. (1985). *Teaching information skills through project work*. United Kingdom Reading Association
- Østbye, H., Helland, K. og Knapskog, K. (2002). *Metode for mediefaget*. Fagbokforlaget
- Black, P. og Dylan W. (1998). *Inside the black box. Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- (Storjord 2009). "Jakten på de gode læringsøyeblikkene". Eksamensoppgave i ULY, Høgskolen i Nordland, Bodø



## Læringsplakaten

**Læringsplakaten** oppsummerer skoleeiers ansvar for en opplæring som er i samsvar med lov og forskrift, i tråd med menneskerettighetene og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov.

### Skolen og lærebedriften skal:

- gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatenes lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet (Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evne til kritisk tenkning (Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (Oppl.l. § 1-2 og læreplanverkets generelle del)
- legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid (Oppl.l. § 1-2, forskrift kap. 22 og læreplanverkets generelle del)
- fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter (Oppl.l. § 1-2 og kap. 5, og læreplanverkets generelle del)
- stimulere, bruke og videreutvikle den enkelte lærers kompetanse (Oppl.l. kap. 10)
- bidra til at lærere og instruktører fremstår som tydelige ledere og som forbilder for barn og unge (Læreplanverkets generelle del)
- sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (Oppl.l. kap. 9a)
- legge til rette for samarbeid med hjemmet og sikre foreldres/foresattes medansvar i skolen (Oppl.l. § 1-2 og forskrift § 3-2)
- legge til rette for at lokalsamfunnet blir involvert i opplæringen på en meningsfylt måte

kilde: [www.udir.no](http://www.udir.no)



3 dager med fokusgruppemøter á 1 time:

**Tema for 1. dag: Vurdering *for* læring- med fokus på elevmedvirkning og ansvar**

- Hva mener du ligger i begrepet, ansvar for egen læring?
- På hvilken måte kan elevmedvirkning være en motivasjon for læring?
- Hvordan bruker du din medbestemmelsesrett?

**Tema for 2. dag: Vurdering *for* læring- med fokus på metode og innhold**

- Hva motiverer deg til læring?
- Når lærer du best?
- Hva kan hindre deg i å lære?
- Hvordan opplever du vurderingsmetoder og vurderingsinnhold er tilpasset deg og dine arbeidsoppgaver?
- Hvordan opplever du sammenheng mellom læringsmål og måloppnåelse?

**Tema for 3. dag: Vurdering *for* læring- med fokus på pålitelighet og gyldighet**

- Hvilke kriterier må til for at du skal oppleve en pålitelig og gyldig vurdering?
- Hvordan påvirker vurderingen din faglige utvikling i programfagene?

