

Forord

Masteroppgaven *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – vekselspill eller kokong?* ble ferdigstilt våren 2006 av Eva Grøndalen, nå Lutnæs. HiO- publikasjonen og den opprinnelige masteroppgaven er stort sett den samme, men jeg ber om at det refereres til denne utgaven.

Høsten 2006 ble jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. Dette har gitt meg anledning til å arbeide videre med vurderingsproblematikk innen formgiving, kunst og håndverksfag. I den forbindelse har jeg gjentatt spørreundersøkelsen fra 2005, til studentene våren 2007. Faglærerstudenter svarer på spørsmål om hvordan de opplever sin vurderingskompetanse ved avslutningen av studiet. Den gjentatte studentundersøkelsen viser at innholdet i masterarbeidet er like aktuelt. Svarmaterialet fra 2007 samsvarer i stor grad med det fra 2005. Det er fortsatt mye å ta tak i for den som ønsker å bidra til å heve fremtidige faglæreres vurderingskompetanse.

Et år har gått siden jeg leverte min masteroppgave, og på den tiden har elevvurdering blitt et politisk satsningsområde. Fra Kunnskapsdepartementets side arbeides det med en ”nasjonale tiltakspakke” for å sikre en mer faglig relevant og rettferdig elevvurdering i skolen. I den forbindelse har lærernes vurderingskompetanse blitt satt under forskernes og politikernes lupen, og det påpekes at både lærerutdanningene og lærerne mangler kompetanse i vurdering.

Gjennom lærerutdanningene skapes rollemodeller for studentene, også når det gjelder vurderingsarbeid. Et sted å starte for å heve kvaliteten på fremtidige læreres vurderingskompetanse kan være å kaste et blikk på faglærerutdanningens *egen* vurderingspraksis. Hvordan synliggjøres karaktergrunnlaget for studentene? Hvordan legges det til rette for at studentene kan delta i vurderingen av sitt eget arbeid? Hva slags veiledende tilbakemelding får studentene på det arbeidet de gjør i verkstedet? Drøftingsdelen i denne masteroppgaven kommer med flere forslag til forbedringer av den 3-årige faglærerutdanningen i formgiving, kunst og håndverk.

God lesing!

Oslo, 4. oktober 2007
Eva Lutnæs

Sammendrag

I denne masteroppgaven er fokuset lagt på utviklingen av studenters vurderingskompetanse gjennom den 3-årige faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. Med utgangspunkt i en fagdidaktikkdefinisjon (Ongstad 2004), har oppgaven fått en todelt problemstilling. Første ledd ser på hvordan praksis *er*, gjennom spørsmål om hvordan studentenes læringsprosess kan karakteriseres. Andre ledd ser på hvordan praksis *kunne* eller *burde* være, gjennom spørsmål om mulige forbedringer av praksis i faglærerutdanningen.

Som et verktøy til å avgrense undersøkelsen i faglærerutdanningen, har jeg brukt Goodlads (1979) teori om fem ulike læreplannivå. Operasjonalisert gjennom metodetrianguleringen gruppeintervju, spørreskjema og tekstanalyse. Gruppeintervju og spørreskjema bidrar med studenters og øvingslæreres refleksjoner over eksisterende praksis i faglærerutdanningen, og utgjør *det erfarte læreplannivå* hos Goodlad. Tekstanalysen forholder seg til de offisielle styringsdokumentene for faglærerutdanningen, *det formelle læreplannivå* hos Goodlad, og ser på intensjonen i ramme- og fagplaner for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse.

Sentralt i masterarbeidet har vært oppbygningen av et mulig teorigrunnlag for begrepet vurderingskompetanse. Teorigrunnlaget danner, sammen med materialet fra den empiriske undersøkelsen, et utgangspunkt for å konstruere og drøfte karakteristika ved studentenes læringsprosess. I konklusjonen sammenfattes dette til tre karakteristika:

- Studentenes kompetanse som faglærere utvikles parallelt innen fire kunnskapsfelt: kunst- og designfaglig teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis. Ytterstad (2002) ser faglærerens fagdidaktiske kompetanse i det å mestre dialektikken mellom disse kunnskapsfeltene. Vurdering av elevarbeider kan sees som et eksempel på en situasjon der det å mestre dialektikken mellom kunnskapsfeltene står sentralt. Vurderingskompetanse kan derfor plasseres som en del av faglærerens fagdidaktiske kompetanse.
- Utviklingen av studentenes vurderingskompetanse kan knyttes til Nygrens (2004) begrep om handlingskompetanse. Her er det sentrale at studentene opparbeider seg en handlingskompetanse i vurderingsarbeid, ved å selv å vurdere skapende arbeider sammen med, og under veiledning av mer erfarne representanter for praksisfellesskapet.
- Studentene får gjennomgående erfaring med både å vurdere og å være mottaker av vurdering. Denne *doble rollen* tilbyr studentene et grunnlag for refleksjon knyttet til fagfeltets vurderingspraksis og her ligger det et vesentlig læringspotensial.

Det empiriske materialet ga grunnlag for flere forslag til forbedringer i faglærerutdanningen. Et sentralt punkt er en bedre utnyttelse av studentenes *doble rolle* i læringsprosessen. Som for eksempel: å stille høyere krav til studentenes bruk av relevant fagterminologi ved vurdering i verkstedsperioder og krav til studentenes faglærer om tydeligere vurderingskriterier og fylligere tilbakemelding til studentene. Videre bør sammenhengen mellom de ulike komponentene i utdanningen fremheves klarere for studentene. Flere praktiske vurderingsøvelser og tverrfaglige oppgaver vil kunne gi studentene mer erfaring med å kombinere kunnskapsfeltene i utdanningen og gjøre retningen mot det fremtidige læreryrket tydeligere. Studentenes kunst- og designfaglige språk, er det som samlet sett virker svakest ved studentenes vurderingskompetanse. Det å sette større fokus på språkutvikling i faglærerutdanningen peker seg derfor ut som et steg i riktig retning for å heve de fremtidige faglærernes vurderingskompetanse.

”Vi er jo i en liten kokong”¹

¹ Uttalelse fra student i gruppeintervju ved faglærerutdanningen

Takk til

- Hovedveileder Bente Ytterstad og mine tre andre veiledere Anneke von der Fehr, Arne Åse og Laila Belinda Fauske. Dere har alle bidratt med faglig interesse og konstruktive innspill, kort sagt: gjort det morsomt og utfordrende å være masterstudent.
- Høgskoleansatte, tredjeårsstudenter og øvingslærere ved faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Telemark. Dere har gjort masterundersøkelsen mulig gjennom velvillighet, åpne dører og deltakelse. En spesiell takk til de tredjeårsstudentene i Telemark som stilte opp til intervju rett etter sin siste eksamen, og til rådgiver for praksisopplæringen ved Høgskolen i Oslo, Anita Graff Lonnevig.
- DesignDialog for faglig inspirasjon.
- Morten Krohg, Herner Sæverot og Venke Aure for innspill til teori- og metodeforståelse.
- Min fremragende kollokviegruppe gjennom 5 år: Aasne Bjørgo Haugeplass, Helle Karine Stølevik, Siv Heidi Hansen og Maria Ianke.
- Anette Heramb Haugerud for kunstfaglig veiledning og Elin Bech Lutnæs for språklig korrektur.

1.0 INNLEDNING	13
1.1 Bakgrunn for engasjement i vurderingsproblematikk	13
1.2 Temaets relevans for fagfeltet	13
1.3 Målsetting for masteroppgaven	15
1.4 En fagdidaktisk og praksisrettet masteroppgave	15
1.5 Masteroppgavens problemstilling	17
1.6 Avklaring av sentrale begrep i problemstillingen	17
1.7 Dekonstruksjon som utgangspunkt for teoritilnærming	19
1.8 Kunstfaglig utviklingsarbeid	20
1.9 Forskningsdesign	21
2.0 TEORIGRUNNLAG FOR VURDERINGSKOMPETANSE	23
2.1 Rammer for forståelse av vurderingsarbeid i fagfeltet	23
2.1.1 Definisjon av vurdering	23
2.1.2 Vurderingskompetanse som handlingskompetanse	24
2.1.3 Fagfeltets vurderingspraksis	24
2.1.4 Kvalitetsstandarder for vurderingsarbeidet	25
2.2 Modell over faktorer i vurderingssituasjonen	26
2.2.1 Dynamikk i vurderingssituasjonen	28
2.3 Fagfeltets vurderingspraksis	29
2.3.1 Fagfeltet formgivning, kunst og håndverk	29
2.3.2 Praksisfellesskap og vurderingskompetanse	30
2.4 Pedagogisk og kunst- og designfaglig vurderingspraksis	31
2.4.1 Kunst- og designfaglig vurderingspraksis	32
2.4.2 Estetikk og vurderingskompetanse	32
2.4.3 Praksisfellesskap og <i>estetisk praksis</i>	33
2.4.4 Endring i estetisk norm og kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder	35
2.4.5 Endring i estetisk norm og endring i skolehverdagen	37
2.4.6 Generelle og fagspesifikke pedagogiske kvalitetsstandarder	38
2.4.7 Endring i pedagogiske ideologier	39
2.5 Vurdering av elevenes skapende arbeid som estetisk dom	41
2.5.1 En tekanne som eksempel på vurdering av et skapende arbeid	43
2.5.2 Mukařovskýs fire funksjoner	45
2.6 Vurderingskompetanse som fagdidaktisk kompetanse	46
2.7 Oppsummering av teorigrunnlag	48
3.0 METODE FOR EMPIRISK UNDERSØKELSE	51
3.1 Fra positivist til sosialkonstruktivist	51
3.2 Sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon	52
3.2.1 Refleksiv bevissthet	53
3.2.2 Fire grunnpremisser for masterarbeidet	54
3.3 Undersøkellesstrategi for den empiriske undersøkelsen	55
3.3.1 Fagdidaktikk som verktøy	55
3.3.2 Goodlads teori om læreplannivå som verktøy	57

3.3.3	Metodetriangulering som verktøy	58
3.4	Avgrensning av undersøkelsesarena og utvelgelse av informanter	59
3.4.1	Avgrensning av undersøkelsesarena	59
3.4.2	Utvelgelse av informanter ved erfart læreplannivå	60
3.4.3	Utvelgelse av materiale ved formelt læreplannivå	61
3.5	Konkrete fremgangsmåter i den empiriske undersøkelsen	62
3.5.1	Erfart læreplannivå – intervjuteknikk	62
3.5.2	Erfart læreplannivå – utforming av spørreskjema	64
3.5.3	Materialinnsamling fra studentene	65
3.5.4	Materialinnsamling fra øvingslærerne	67
3.5.5	Formelt læreplannivå – fremgangsmåte for tekstanalyse	67
3.6	Bearbeiding av materialet fra faglærerutdanningen	68
3.6.1	Seks temaer som verktøy ved bearbeiding av det empiriske materialet	68
3.6.2	Sortering i positive og negative kommentarer	71
3.6.3	Presentasjon av materialet fra erfart læreplannivå	71
4.0	PRESENTASJON AV DET EMPIRISKE MATERIALET	73
4.1	Ramme- og fagplaner i faglærerutdanningen	73
4.1.1	Tema 1 – vurderingsøvelser	73
4.1.2	Tema 2 – øvingslærerers rolle	75
4.1.3	Tema 3 – studentenes fagkompetanse	76
4.1.4	Tema 4 – studentenes fagspråk	78
4.1.5	Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon	79
4.1.6	Tema 6 – struktur og organisering	81
4.2	Spørreskjema blant studenter ved HiO og HiT	84
4.2.1	Tema 1 – vurderingsøvelser	84
4.2.2	Tema 2 – øvingslærers rolle	87
4.2.3	Tema 3 – studentens fagkompetanse	89
4.2.4	Tema 4 – studentenes fagspråk	90
4.2.5	Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon	92
4.2.6	Tema 6 – struktur og organisering	93
4.3	Gruppeintervju blant studenter ved HiO og HiT	97
4.3.1	Tema 1 – vurderingsøvelser	98
4.3.2	Tema 2 – øvingslærerers rolle	101
4.3.3	Tema 3 – studentens fagkompetanse	102
4.3.4	Tema 4 – studentens fagspråk	103
4.3.5	Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon	104
4.3.6	Tema 6 – struktur og organisering	104
4.4	Spørreskjema fra øvingslærere ved HiO	107
4.4.1	Tema 1 – vurderingsøvelser	107
4.4.3	Tema 3 – studentenes fagkompetanse	110
4.4.4	Tema 4 – studentenes fagspråk	111
4.4.5	Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon	112
4.4.6	Tema 6 – struktur og organisering	113

4.5 Sentrale trekk ved erfart læreplannivå	115
4.5.1 Tema 1 – vurderingsøvelser	115
4.5.2 Tema 2 – øvingslærers rolle	116
4.5.3 Tema 3 – studentens fagkompetanse	117
4.5.4 Tema 4 – studentenes fagspråk	117
4.5.5 Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon	118
4.5.6 Tema 6 – struktur og organisering	119
5.0 DRØFTINGSDEL	121
5.1 Valg av fokus for drøfting av empirisk materiale	121
5.2 Fire kunnskapsfelt mot vurderingskompetanse	121
5.2.1 Pedagogisk praksis	122
5.2.2 Kunst- og designfaglig teori	124
5.2.3 Pedagogisk teori	126
5.2.4 Kunst- og designfaglig praksis	128
5.2.5 Utvikling av vurderingskompetanse som fagdidaktisk kompetanse	129
5.3 Studentenes doble rolle	131
5.3.1 Den doble rollen og erfaring med vurderingsarbeid i praksisperioden	132
5.3.2 Den doble rollen og erfaring med vurdering av medstudenters arbeider	133
5.3.3 Den doble rollen og erfaring med egenvurdering og faglærernes vurdering	135
5.4 Erfart kontra formelt læreplannivå	136
5.4.1 Studentaktive læringsformer eller stille blant studentene?	136
5.4.2 Faglærere som rollemodeller eller lite tilbakemelding og alt er greit?	137
5.4.3 Vekselspill eller kokong?	138
5.4.4 Faglige ressurspersoner eller mangel på basiskunnskaper?	139
5.5 Konklusjon	141
5.5.1 Karakteristika ved utviklingen av vurderingskompetanse	141
5.5.2 Refleksjoner over mulige forbedringer av praksis	144
5.6 Veien videre?	146
5.7 Drøfting av valg i masterarbeidet	147
5.7.1 Frustrasjon som utgangspunkt	147
5.7.2 Empiriomfanget som grunnlag for å drøfte problemstilling	148
5.7.3 Refleksjoner over valg ved formelt læreplannivå	149
5.7.4 Refleksjoner over valg ved erfart læreplannivå	149
5.7.5 Dekonstruksjon som teoritilnærming	151
5.7.6 Vurderingskompetanse som problemområde	152
6.0 LITTERATURLISTE	153
7.0 VEDLEGG	159
7.1 Intervjuguide for gruppeintervju blant faglærerstudenter	159
7.2 Spørreskjemaet til faglærerstudentene	160
7.3 Spørreskjemaet til øvingslærerne	163

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for engasjement i vurderingsproblematikk

Ved avslutningen av faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk i 2004 var vurderingsarbeid en stor frustrasjon for meg; jeg opplevde det som tåkete og basert på tilfeldig smak og oppfatninger. Rett før min siste eksamen diskuterte jeg med en høgskolelektor hvorvidt det eksisterer noen gyldige og allmenne holdepunkter for vurderingsarbeid innen vårt fagfelt.² Jeg provoserte ved å si at alt sto og falt på sensors smak, høgskolelektoren repliserte med at det kanskje var på tide jeg fikk noen forelesninger i estetikk. Jeg kunne ikke annet enn å håpe at han hadde rett. Hadde jeg konkludert med at alt er subjektivt, ”smaken er som baken, den er delt” og så videre, ville det være som å slå beina under alt som heter skolegang i estetiske fag. Dersom læreren ikke er i stand til å formulere kriterier for godt og mindre godt arbeid, hvilken retning leder hun da elevene i? Og uten klare mål, hvordan skal hun kunne argumentere for at faget er viktig og bør ha en sentral rolle i skolen?

Med håp om forelesninger i estetikk var det en frustrert, nyutdannet faglærer som bestemte seg for å fortsette på mastergradsstudiet. Jeg følte meg ikke klar til å legitimere³ fagets plass i skolen. Vurderingsproblematikk i faglærerutdanningen ble et naturlig valg av tema for masterarbeidet, og sentrale spørsmål har vært: Hvilke grunner kunne det være til at jeg opplevde vurderingsarbeid som tåkete og frustrerende ved endt faglærerutdanning? Er det bare slik det må være som nyutdannet, eller er det noe i faglærerutdanningen som kan endres slik at overgangen til arbeidslivet og vurdering av elevens skapende arbeider⁴ glir lettere?

1.2 Temaets relevans for fagfeltet

Det at jeg som nyutdannet var frustrert, er kanskje interessant i seg selv, men neppe et tilstrekkelig grunnlag for å hevde at fagfeltet har behov for en undersøkelse rundt vurderingsproblematikk. For å legitimere undersøkelsen har jeg derfor vært avhengig av å finne igjen

² Begrepet ”fagfeltet” brukes gjennomgående i denne masteroppgaven og refererer til formgivning, kunst- og håndverksfag på alle nivåer i skole- og utdanningssystemet.

³ Med ”legitimering” sikter jeg her til hvordan behovet for faget til formgivning, kunst- og håndverk i skolen begrunnes, og hvordan innholdet i faget rettferdiggjøres og forsvares som et vesentlig kunnskapsinnhold i skolen. Se Tranøy (1986:22) for lignende bruk av begrepet legitimering.

⁴ Begrepet ”skapende arbeid” er valgt fordi dette i motsetning til for eksempel begrepet ”artefakt” kan referere til både produktet og prosessen bak. Ved vurdering i fagfeltet blir ofte både prosess og produkt vektlagt, som ved mappevurdering. Skapende som begrep viser til både nyskapende og reproduserende virksomhet. Å skille disse er kunstig etter min vurdering; det som oppleves som nyskapende for eleven, kan oppleves som reproduserende for kunstverdenen eller læreren. Michl (2003) hevder også i sin artikkel *À se design som redesign* at all nyskapende virksomhet har et element av reproduksjon i seg.

min frustrasjon som en mer generell tendens i fagmiljøet. I forskningsrapporten *Kunst og håndverk i L97* (Kjosavik et al. 2003) presenteres resultatet fra en nasjonal undersøkelse om hvordan *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* fra 1997 styrer pedagogisk praksis i faget. Vurderingsarbeid er et av områdene som undersøkes, og forskerne oppsummerer med kommentarer av typen: ”Elevene er usikre på hva som er kriterier for vurderingen, og mange tror at holdninger og interesse teller mer enn faglige prestasjoner” (Ibid:112). Og videre: ”Mange av utsagnene viser at lærerne tar vurderingen alvorlig, men at de føler seg usikre. Mangelen på klare kriterier går igjen (...) Dette forholdet truer reliabiliteten i vurderingsarbeidet” (ibid:124-25). I sin doktoravhandling påpeker Nielsen at karakterene i faget, som frem til 1997 het Forming, i større grad enn andre fag er samlet på midten og spør videre: ”Is it because the teachers cannot agree on or formulate the criteria for what is good and what is not?” (Nielsen 2000:81). I en klassesdebatt i masterutdanningen fortalte en medstudent at hun som lærer hadde blitt møtt med kommentaren: ”Dere kaster vel terning når dere skal sette karakter”. Min korte orientering om hvordan vurderingsarbeid fremtrer i fagfeltet kan oppsummeres med ord som usikkert og tilfeldig. Det virker som en utbredt oppfatning at vurderingsarbeid er vanskelig, uten at jeg har funnet mye vilje i fagfeltet til å ta tak i denne vanskeligheten og gjøre noe med den.

Slik jeg vurderer det er ikke fagfeltet tjent med at vurderingsarbeidet fremstår slik som i sitatene over. *Kunnskapsløftet* med den nye læreplanen for faget Kunst og håndverk i grunnskolen⁵ har aktualisert behovet for vurderingskompetanse hos faglærere i formgiving, kunst og håndverk. Læreplanen slår innledningsvis fast at et av formålene med faget er at elevene skal få kunnskaper som: ”(...) vil kunne styrke muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser” (UFD⁶ 2005:111). En konsekvens av denne formuleringen er, slik jeg ser det, at faglærere i formgiving, kunst og håndverk må besitte en god vurderingskompetanse; dersom faglærerne ikke behersker kvalitetsvurderinger innen formgiving, kunst og håndverksfag, hvordan skal da elevene kunne utvikle seg til aktive deltakere⁷ i den offentlige debatt om hvordan for eksempel bymiljø og kunstarena skal se ut i fremtiden?

Det er ikke bare *Kunnskapsløftet* (UFD 2005) som gjennom læreplanen i faget Kunst og håndverk ser verdien av at faget legger et grunnlag for å utvikle kompetente deltakere i demo-

⁵ Kunnskapsløftet er navnet på det nye læreplanverket for grunnskolen som trer i kraft fra høsten 2006 (UFD 2005).

⁶ ”UFD” brukes i referanser som en forkortelse for Utdannings- og forskningsdepartementet.

⁷ Nielsen (2006) beskriver i *Form -tidsskrift for kunst og design* at en intensjon med å styrke de designfaglige aspektene i grunnskolens læreplaner har vært å bedre kommende generasjoners forutsetninger for å delta i utviklingen av sine omgivelser. Nielsen har sittet som leder for gruppa som utviklet den nye læreplanen for faget Kunst og håndverk i grunnskolen

kratiske beslutningsprosesser. Svein Bjørkås formulerer i sin artikkel *Kvalitetsparadokset* følgende hypotese: ”Etterspørselen etter evaluering av kunstnerisk kvalitet øker omvendt proporsjonalt med muligheten for å operasjonalisere hva kunstnerisk kvalitet er” (Bjørkås 2004:115). Bjørkås begrunner hypotesen med at kvalitet har blitt et stadig viktigere kriterium ved utdeling av private og offentlige ressurser, samtidig som det å felle legitime kvalitetsdommer blir stadig mer uhåndterlig i dagens kulturelle og estetiske mangfold. Med kvalitet som et viktig konkurransekriterium argumenterer Bjørkås for nødvendigheten av åpenhet og diskuterende offentligheter, som en motvekt til det han refererer til som kunstfeltets ”rå ekspertmakt” (ibid:133). Grunnskolen er felles for hele befolkningen, og elevene her vil være de kommende generasjoners ”diskuterende offentligheter”. Faglærerne i formgivning, kunst og håndverk spiller her en sentral rolle, i grunnskole og videregående skole møter de den neste generasjonen kulturdeltakere⁸ og kan bidra til å gi elevene et kunnskapsgrunnlag og nødvendige verktøy for deltakelse.

1.3 Målsetting for masteroppgaven

Slik jeg vurderer det er det behov for en undersøkelse om vurderingsproblematikk i fagfeltet. Her er det vesentlig at målet med denne masteroppgaven ikke er å konstantere fagfeltets problemer, men å bidra med innspill som kan utvikle og forbedre praksis. Jeg har i den sammenheng valgt å sette fokus på faglærerutdanningen og hvordan denne bidrar til å utvikle vurderingskompetanse hos fremtidige faglærere. Den overordnede visjonen for masterarbeidet strekker seg lenger enn en forbedret praksis i faglærerutdanningen. Logikken er enkel, mener jeg; styrkes faglærerutdanningen og studentenes kompetanse i vurderingsarbeid, vil det bidra til å styrke fremtidig vurderingsarbeid i skolen. Dette vil videre kunne øke forutsetningene for å nå Kunst og håndverksfagets mål om å bidra med kunnskap for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser. Parallelt ser jeg her, som en følge av økt kunnskap og forståelse i befolkningen, en mulighet for en heving av fagets legitimitet, både som skolefag og som kunnskapsarena utenfor skolen.

1.4 En fagdidaktisk og praksisrettet masteroppgave

Masteroppgavens *problemområde* er utviklingen av studentenes vurderingskompetanse gjennom faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk. *Målet* med masteroppgaven er å bidra med innspill som kan utvikle og forbedre praksis i faglærerutdanningen. Dette

⁸ Med kulturdeltakere mener jeg her både forbrukere, byggherrer, kunstkonsumenter, politikere og ikke minst neste generasjon arkitekter, produktutviklere og kunstnere.

utgangspunktet gir et grunnlag for å forankre masteroppgaven som et fagdidaktisk arbeid med støtte i blant annet en flerfaglig utarbeidet fagdidaktikkdefinisjon som lyder: ”Fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag *er* (...) i forhold til hva et fag *kunne* eller burde være i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger” (Ongstad 2004:37). Overført til eget masterarbeid: Gjennom en empirisk undersøkelse søker jeg å beskrive hvordan praksis *er*⁹ når det gjelder utviklingen av studentenes vurderingskompetanse, videre drøfter jeg hvordan det *kunne* eller *burde* være basert på funn i undersøkelsen og støtte i masteroppgavens teori-grunnlag. Som et verktøy for å beskrive hvordan praksis *er* og for å avgrense og operasjonalisere undersøkelsen, bruker jeg læreplanforsker Goodlads (1979) teori om fem læreplannivå. De sentrale nivåene som drøftes mot hverandre, er *det formelle læreplannivå* representert av rammeplanen og fagplanene i faglærerstudiet og *det erfarte læreplannivå*, studentene og øvingslærernes refleksjoner i intervju og spørreskjemaer. Masteroppgaven som et fagdidaktisk arbeid og bruk av Goodlads teori om læreplannivå utdypes og problematiseres videre i kapittel 3.3 *Undersøkellesstrategi for den empiriske undersøkelsen*.

Masteroppgaven er praksisrettet gjennom målet om å bidra til forbedring av eksisterende faglærerutdanning. Dette gir masteroppgaven et fagkritisk utgangspunkt. Forskningsprogrammet KUPP¹⁰, som ble formelt avsluttet i 2004, har aktualisert praksisrettet forskning. Et av nøkkelbegrepene for programmet var praksisnærhet, som blant annet ble forstått som: ”(...) forskning som tar sikte på å utvikle og forbedre ulike typer praksis” (Hoel 2005:395). Den skal med andre ord være relevant for det praksisfeltet den undersøker. Forskningsprogrammet KUPP ledet til opprettelsen av et nytt forskningsprogram under Norges forskningsråd, *Program for praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning* (Norges forskningsråd 2005). Opprettelsen av forskningsprogrammet viser behovet for og aktualiteten ved forskning i profesjonsutdanninger generelt og lærerutdanning spesielt. Praksisnær forskning er også et begrep i den gjeldende rammeplanen for faglærerutdanningen fra 2003 (UFD 2003:7). Samlet bidrar dette, slik jeg ser det, til å legitimere fokuset på å forbedre praksis i faglærerutdanningen i masterarbeidet. Masteroppgaven har følgende problemstilling:

⁹ ”Hvordan praksis *er*” kan ha en svært positivistisk klang og kan kanskje oppfattes som en direkte motsetning til hvordan jeg senere definerer masteroppgaven med base i en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon. Men jeg spør ikke om hvordan praksis *er* i seg selv og har ikke til hensikt å avdekke ”sannheten” om praksis, Rendtorff (2004:100) beskriver dette som naiv realisme. Jeg søker å karakterisere praksis, og gjennom dette gjør jeg meg selv til en aktiv del av arbeidet. Jeg konstruerer en beskrivelse av praksis med basis i empirien fra faglærerutdanningen.

¹⁰ KUPP, Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutvikling. Programmet ble finansiert av UFD og til sammen 32 forskningsprosjekt var med i programmet (Hoel 2005:394).

1.5 Masteroppgavens problemstilling

1. *Hvordan kan utviklingen av studenters vurderingskompetanse i 3-årig faglærerutdanning karakteriseres?*

2. Hvilke refleksjoner over mulige forbedringer av praksis i faglærerutdanningen kan denne karakteristikken bidra til?

1.6 Avklaring av sentrale begrep i problemstillingen

Problemstillingen er todelt og knytter seg nært opp mot fagdidaktikkdefinisjonen jeg refererte til på forrige side. Første ledd knytter seg mot refleksjoner over hvordan praksis *er*, andre ledd mot hvordan det *kunne* eller *burde* vært. Jeg vil i det følgende avklare det jeg anser som sentrale begreper i problemstillingen; vurderingskompetanse, 3-årig faglærerutdanning, utvikling, karakteriseres og refleksjoner over mulige forbedringer av praksis.

Vurderingskompetanse: "Vurderingskompetanse" som begrep søker å være en samlebetegnelse for de teoretiske og praktiske kunnskaper¹¹ faglæreren trenger for å mestre vurdering av elevens skapende arbeid i tråd med fagfeltets vurderingspraksis. Begrepet er sammensatt av to ord, vurdering¹² og kompetanse. Om man ser ordene hver for seg, er det mye teori og litteratur å finne. Sammensatt til et ord, vurderingskompetanse, er det ikke et etablert begrep i faglitteraturen.¹³ Til tross for dette, har vurderingskompetanse fungert svært hensiktsmessig i masterundersøkelsen. Informantene har nikkert gjenkjennende i intervju-situasjoner og straks gitt muntlige refleksjoner rundt eget vurderingsarbeid. Kanskje fordi henholdsvis begrepene kompetanse og vurdering er lett gjenkjennelige begreper fra studentenes dagligtale. Begrepet kan synes innarbeidet eller forståelig i fagmiljøet uten at det er posisjonert i faglitteraturen hva det egentlig innebærer å ha en vurderingskompetanse som faglærer i formgiving, kunst og håndverk. Sentralt i teorigrunnet for denne masteroppgaven er en slik avklaring.

3-årig faglærerutdanning: Utdanningen det siktes til i problemstillingen er et treårig studieforløp som fører frem til tittelen "Faglærer i formgiving, kunst og håndverk". Dette studie-

¹¹ Se lignende bruk av begrepet "kompetanse" i Gudem (1998:297).

¹² Kjosavik (2001:17) påpeker at evaluering er et amerikansk lånord som brukes tilnærmet synonymt med vurdering, blant annet innen didaktisk litteratur. Jeg vurderer det som mest relevant å velge vurdering som begrep da dette brukes i de ulike læreplanene for skoleverket.

¹³ Etter ferdigstillingen av masteroppgaven har det kommet flere publikasjoner som bruker vurderingskompetanse som begrep. Se for eksempel Astrid Birgitte Eggen (2007) "Vurderingskompetanse og definisjonsmakt" I: *Norsk pedagogisk tidsskrift* 91 (2):150-164 og Tove Brit Haugstveit et.al (2006) *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse : rapport fra et KUPP-prosjekt*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.

forløpet finnes på studiestedene Høgskolen i Oslo (HiO) og Høgskolen i Telemark (HiT) og heter ”Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk”. Det er flere utdanningsveier om man vil bli faglærer i formgivning, kunst og håndverk.¹⁴ Jeg har valgt å avgrense undersøkelsesarenaen til dette treårige studieforløpet blant annet for å få en mest mulig enhetlig informantgruppe. Se kapittel 3.4.1 *Avgrensning av undersøkelsesarena* for videre utdyping.

Utvikling: Begrepet ”utvikling” i problemstillingen peker til at jeg ser på faglærerstudentenes læringsprosess. Jeg ser på hvilke faktorer i den treårige utdanningen som er bidragsytere til studentenes vurderingskompetanse og på hvilken måte faktorene bidrar til utvikling gjennom studieforløpet.

Karakteriseres: Begrepet ”karakteriseres” i problemstillingen viser til at jeg fokuserer på særtrekkene, de store linjene og helheten i det empiriske materialet fra faglærerutdanningen. Jeg tar utgangspunkt i det jeg anser som sentrale trekk i materialet, og gjennom drøftingen konstruerer jeg karakteristika. Begrepet karakteriseres er valgt for å tydeliggjøre min aktive rolle i bearbeidningen av materialet.

Refleksjoner over mulige forbedringer av praksis: Med utgangspunkt i det empiriske materialet fra *erfart og formelt læreplannivå* drøfter jeg hvordan praksis kan forbedres. Det er mine *refleksjoner* over forbedringer som jeg sannsynliggjør og legitimerer gjennom studentene og øvingslærernes refleksjoner i intervju og spørreskjemaer, studiets ramme- og fagplaner og masteroppgavens teorigrunnlag om vurderingskompetanse. *Praksis* som begrep sikter til det som faktisk skjer i faglærerutdanningen, det som gjøres avgrenset til utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Det er studiehverdagen jeg ønsker å bidra til å forbedre og dermed også intensjonen om innholdet i denne. *Mulige forbedringer* sikter til endringer som trolig vil kunne gi faglærerstudentene bedre forutsetninger for å møte arbeidslivet og vurdering av elevenes skapende arbeider. *Mulig* som begrep er valgt fordi jeg ikke kan vite med sikkerhet at forbedringene jeg foreslår vil bidra til å utvikle praksis.

¹⁴ Tittelen ”Faglærer i formgivning, kunst og håndverk” kan også oppnås med ett år praktisk-pedagogisk utdanning i etterkant av minst tre års høyere utdanning innen visuelle kunsthøgskolefag og/eller designfag (HiO-EST 2006). I tillegg finnes det en 3-årig yrkesfaglærerutdanning i design- og håndverksfag ved Høgskolen i Akershus og flere ulike faglærerutdanninger i tilknytning til andre fagområder som idrett og musikk, der kunst og håndverk kan inngå som en del av studiet. En oversikt over de ulike faglærerutdanningene finnes på nettsidene til Samordna opptak (Samordna opptak 2006).

1.7 Dekonstruksjon som utgangspunkt for teoritilnærming

I kapittel 2.0 *Teorigrunnlag for vurderingskompetanse*, er målet å danne et teorigrunnlag for begrepet vurderingskompetanse i fagfeltet. Som en strategi for å vinne mer kunnskap om og å begrepsfeste kompetansen som kreves av faglæreren, har jeg latt vurderingssituasjonen dekonstruere seg gjennom studier av relevant estetisk, pedagogisk og fagdidaktisk teori.¹⁵ Helt konkret innebærer dette at jeg har nærlest all teori gjennom masterstudiet med vurderingssituasjonen og vurderingsproblematikk i bakhodet. Under lesingen har vurderingssituasjonen dekonstruert seg, løst seg opp i enkeltkomponenter og vist meg ulike måter å forstå vurderingsarbeidet på. Det er *teksten*, her vurderingssituasjonen, som dekonstruerer seg, subjektet sees som mottaker. Derrida, som ofte kalles dekonstruksjonens far, slår fast i *Brev til en japansk venn* at dekonstruksjon ikke er en metode, det er ikke en gang en handling eller virksomhet: ”Dekonstruksjonen finner sted, den er en begivenhet som ikke avventer subjektets (...) overveielse, bevissthet eller organisering” (2005:9). Som mottaker kan med andre ord ikke subjektet fremtvinge dekonstruksjonen, kun lese teksten og være lyttende til den. Begivenheten, som i mitt tilfelle kan kalles vurderingssituasjonens dekonstruksjon, gir en innsikt som i etterkant kan bidra med innspill til å begrepsfeste vurderingskompetanse i en undervisningskontekst.

Teorigrunnlaget for begrepet vurderingskompetanse vil representere navngivingsprosessen i dekonstruksjonen. Teksten i teorigrunnlaget har blitt formet i nær samhandling med de tekstene som har bidratt med innspill, men i mange tilfeller er begrepene og ideene flyttet ut av sin opprinnelige kontekst og relatert til vurderingsarbeid i en undervisningssammenheng. Teorigrunnlaget er derfor ingen gjentakelse av andres tanker, men en videreutvikling: ”de bringes annetsteds” og ”transkriberes” i en ny forståelsesramme. Begrepene har jeg igjen hentet fra Derrida der han i *Brev til en japansk venn* reflekterer over oversettelsen av ordet dekonstruksjon til japansk. Han konkluderer med at oversettelsen vil bringe begrepet annetsteds og gjennom transkripsjonen vil det på samme tid være ”det samme og noe annet” (Derrida 2005:11). På samme måte vil det være med den teorien jeg refererer til, det er de samme begrepene og den samme ordlyden, men ved at jeg setter teksten inn i en ny forståelsesramme og relaterer den til vurderingsproblematikk, vil jeg samtidig legge noe til og trekke bort andre elementer av innholdet i den opprinnelige teksten.

¹⁵ Eksempel på teori jeg bruker er: Mukarovský (1936), Gulliksen (2004), Kant (1995), Johannessen (1979), Schön (1983), Helle (2000), Wenger (1998), Borgen (1995), Nygren (2004).

1.8 Kunstfaglig utviklingsarbeid

Masteroppgaven har særlig vekt på en teoretisk tilnærming og den praktisk-estetiske komponenten skal her bidra til å belyse de problemstillinger som er teoretisk drøftet (HiO-EST¹⁶ 2004:184). Mitt kunstfaglige utviklingsarbeid er ikke en del av masteroppgavens problemstilling og jeg holder derfor dette arbeidet helt utenfor denne skriftlige masteroppgaven. Det kunstfaglige utviklingsarbeidet vil inngå som en del av masterutstillingen og mastereksamen. For å binde de to komponentene i masterarbeidet sammen, vil jeg likevel kort vise hvordan jeg har valgt å belyse masteroppgavens problemstilling i det kunstfaglige utviklingsarbeidet.

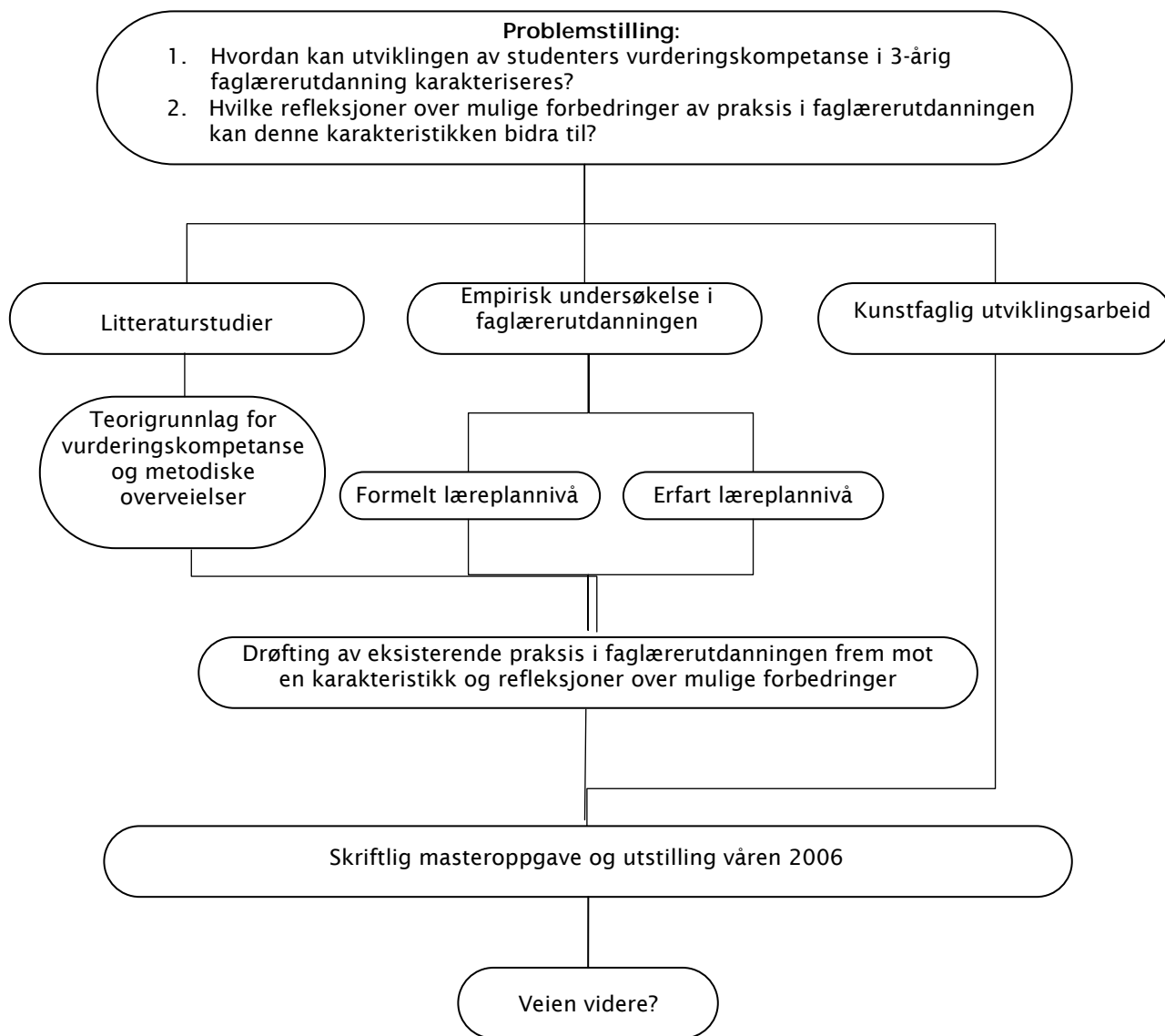
Problemstillingen har et fokus på utviklingen av vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. Dette innebærer slik jeg ser det, at mitt kunstfaglige utviklingsarbeid skal kobles til rammen vurderingsproblematikk på en eller annen måte. Jeg har valgt å skape ”noe” som skal utsettes for betrakterens aktive vurdering ved masterutstillingen. Objektet som skal vurderes kunne i prinsippet vært hva som helst innenfor rammen formgiving, kunst og håndverksfag. Jeg har bevisst valgt å arbeide med et nært og personlig tema, for å gjøre et poeng ut av den utfordringen, som noen ganger møter en faglærer i formgiving, kunst og håndverk. Et av gruppeintervjuene fra masterundersøkelsen kan bidra til å illustrere dette. Studentene reflekterer over en øvingslærers uttalelse i praksisperioden om at vurderingsarbeid er den verste siden av jobben som kunst- og håndverkslærer. Studentene mener det er spesielt vanskelig å vurdere i faget Kunst og håndverk: ”Folk legger sjela si i å tegne noe, så skal man pirke og vurdere at dette var ikke bra, du kunne heller gjort sånn og sånn.” Studentene setter her ord på utfordringen i det å skulle vurdere arbeider som elevene har ”lagt sjela si i”.

Idégrunnet for mitt kunstfaglige utviklingsarbeid er å visualisere fraværet av min bestemor og skjørheten i et menneskeliv. I utviklingen av ideen tar jeg utgangspunkt i de vurderingskriteriene for kunstfaglig utviklingsarbeid og utstilling som er formulert for avsluttende vurdering i masterstudiets studieplan (HiO-EST 2004:189-190). Det kunstfaglige utviklingsarbeidet blir konstruert som et svar på den bestillingen jeg oppfatter som student i vurderingskriteriene. Ved besøk i masterutstillingen får publikum tilbud om å gå andre veien; å vurdere det kunstfaglige utviklingsarbeidet og utstillingen som helhet etter de samme vurderingskriteriene i et vurderingsskjema. Slik blir publikum konfrontert med sin egen vurderingskompetanse, og ringen er sluttet.

¹⁶ Forkortelsen ”HiO-EST” brukes i denne masteroppgaven for å referere til studiehåndbøker og andre kilder fra Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo.

1.9 Forskningsdesign

Modell 1: Forskningsdesign



Modell 1 over viser en illustrasjon av masterarbeidets forskningsdesign. Modellen er en sammenfatning av innledningens sentrale elementer og kan bidra til å gi en visuell oversikt over masterarbeidets oppbygning og ulike bestanddeler. Problemstillingen er plassert på toppen som en styrende faktor for hele masterarbeidet. Litteraturstudier, empirisk undersøkelse i faglærerutdanningen og kunstfaglig utviklingsarbeid springer ut fra problemstillingen og er de tre hovedkomponentene i masterarbeidet. De to første munner ut i denne skriftlige masteroppgaven og en konkret drøfting av problemstillingen. Den siste, kunstfaglig utviklingsarbeid, viser seg gjennom masterutstillingen våren 2006 og skal bidra til å belyse problemstillingen.

2.0 TEORIGRUNNLAG FOR VURDERINGSKOMPETANSE

Hensikten med dette kapitlet er å danne et teorigrunnlag og en forståelse for begrepet vurderingskompetanse i fagfeltet generelt, og til bruk ved drøfting av den empiriske undersøkelsen om utviklingen av studentenes vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. I arbeidet med et teorigrunnlag for begrepet vurderingskompetanse har jeg bevisst latt vurderingssituasjonen dekonstruere seg gjennom teoristudier. Dette kapitlet representerer navngivingsprosessen i dekonstruksjonen.

2.1 Rammer for forståelse av vurderingsarbeid i fagfeltet

Innledningsvis vil jeg fastsette en begrepsramme som kan danne et utgangspunkt for en forståelse av vurderingsarbeid i fagfeltet. Begrepsrammen er basert på de innspillene jeg har fått gjennom vurderingssituasjonens dekonstruksjon ved nærlesing av teori. Dette rammeverket kan sees som et navigeringsverktøy og et utgangspunkt for det videre teorigrunnlaget.

2.1.1 Definisjon av vurdering

Helles definisjon av vurdering i boken *Elevvurdering, kontroll eller læring?* danner her et sentralt utgangspunkt. Helle definerer vurdering som: ”(...) å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt *kvalitetsstandard*” (Helle 2000:17). I tilknytning til denne masteroppgaven er dette *noe* elevens skapende arbeid, som produkt og prosess. Å måle kvalitet er etter Helles definisjon hensikten med vurdering, og han relaterer målingen til begrepet ”kvalitetsstandard”. Vurdering som handling blir å tillegge det skapende arbeidet verdi i forhold til en gitt kvalitetsstandard.¹⁷ Helle forutsetter i denne definisjonen at det finnes noe gitt å vurdere det skapende arbeidet i forhold til. Kjennskap til dette gitte, som Helle refererer til som kvalitetsstandarder, vil være en forutsetning for å kunne utføre vurderingsarbeidet, kunne ”måle kvaliteten”. Uten denne kjennskapen vil vurderingsarbeid etter Helles definisjon være en meningsløs aktivitet der en måler uten ha noe å måle i forhold til. Det kan kanskje sammenlignes med å komme inn i en butikk og si at her var det altfor mye spiker, og så befinner du deg på Jernia. Hva som karakteriserer kvalitetsstandarder og hvordan begrepet kan forstås innen fagfeltet, problematiseres senere i dette kapitlet.

¹⁷ Normer i fagfeltet kan være et annet begrep, Imsen (1999:42-43) beskriver normativ didaktikk som ”bør-perspektivet” og peker blant annet på de etiske og teoretiske idealene den enkelte lærer har for sitt arbeid.

”Kvalitet” er det bærende begrepet i Helles definisjon. Kvalitet har blitt et sentralt begrep i norsk utdanningspolitikk¹⁸, vi har fått kvalitetssikring og kvalitetsreform i høyere utdanning, og et eget kvalitetsutvalg¹⁹ har gått igjennom grunnopplæringen. Tiller setter med sin bok *Kenguruskolen* et kritisk søkelys på kvalitetsbegrepets inntog i norsk skole. Han er opptatt av at: ”Kvalitetsbegrepet i seg selv ikke løser noen problemer” (Tiller 1990:25). Kvalitetsvurderinger blir ifølge Tiller tomme ord dersom kvalitetsbegrepet ikke fylles med betydning av de som kan utøve *et kyndig skjønn*, basert på innsikt i det saksforhold som vurderes (ibid:29). At faglæreren til enhver tid klarer å identifisere og definere hva som er relevante kvalitetsstandarder for elevenes skapende arbeid, blant annet gjennom formulering av vurderingskriterier, vil kunne være kvalitetsbegrepet fylt med betydning og gi et sentralt utgangspunkt for å utøve det Tiller refererer til som et *kyndig skjønn*.

2.1.2 Vurderingskompetanse som handlingskompetanse

Dette utgangspunktet gir et grunnlag for å se vurderingsarbeid som en aktiv handling²⁰ og som en handling som krever kompetanse, kjennskap til fagfeltets gjeldende kvalitetsstandarder. Kompetansen som kreves for å utføre handlingen fastsetter jeg som vurderingskompetanse og ser dette som en spesifikk handlingskompetanse, Nygren (2004). Nygren knytter kompetanse til handling ved å si at kompetanse er det en person ”(...) trenger for å kunne *handle* innenfor bestemte praksisfelt” (Nygren 2004:26). Praksisfeltet det skal handles innenfor, er i denne masteroppgaven, fagfeltet formgivning, kunst og håndverk i en undervisningskontekst. Praksisfeltet avgrenset til vurderingsproblematikk, definerer jeg som fagfeltets vurderingspraksis.

2.1.3 Fagfeltets vurderingspraksis

”Fagfeltets vurderingspraksis” er som begrep ment å fange opp fagfeltets samlende behandling av vurderingsproblematikk eller vurderingsdiskurs.²¹ I dette inngår alt fra de fastsatte rammene for vurderingsarbeidet i skolens læreplaner og vitenskapelige artikler til kvalitetsstandarder og innarbeidede normer for utforming av vurderingskriterier. Jeg har valgt begrepet vurderingspraksis fremfor vurderingsdiskurs, fordi jeg har et fokus i masteroppgaven

¹⁸ Ved å søke på begrepet ”kvalitet” i Utdanningsforbundets nettsider, får jeg for eksempel 293 treff (Utdanningsforbundet 2006).

¹⁹ Kvalitetsutvalget, oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001 la frem sin hovedutredning 5. juni 2003: NOU 2003: 16 *I første rekke*. Utredningen drøfter kvalitet i forhold til opplæringens innhold og organisering. Den berører både barnehager, grunnskolen, videregående skole, grunnopplæring for voksne og opplæring i arbeidslivet.

²⁰ Handlingen er ”å måle kvalitet”, eller å tillegge det skapende arbeidet verdi. Det aktive i handlingen er både indre tankevirksomhet og ytre fysisk handling.

²¹ ”I bred forstand betegner diskurs tale, eventuelt en tale (eller skrift) om et begrenset emne. (...) I en endnu snævrere forståelse er diskurs den horisont af mening, der omgiver en given historisk epoke eller et givet samfund” (Jensen 2005).

på den kompetanse som kreves for å utføre *handlingen* å vurdere. Wenger definerer praksis som: ”En betegnelse for de felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som kan støtte et gjensidig engasjement i handling”²² (Wenger 1998:5 og 2004:15). I Wengers definisjon av praksis finner jeg støtte til å koble handling og praksis tett. Vesentlig i Wengers praksisdefinisjon er også begrepene *felles* og *gjensidig*. Praksis er ikke et enkeltmannsforetak, men knyttet til samhandling og fellesskap. Et referansegrunnlag for kvalitetsstandardene som læreren bruker som støtte i vurderingsarbeidet, vil kunne være det Wenger refererer til som: ”felles historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver”.

2.1.4 Kvalitetsstandarder for vurderingsarbeidet

I innledningen forsøker jeg meg på en definisjon av vurderingskompetanse som lyder: ”Vurderingskompetanse er de teoretiske og praktiske kunnskaper som er nødvendige for å mestre vurdering av skapende arbeider som lærer i formgiving, kunst og håndverk.” Vurderingskompetansen læreren besitter i form av teoretiske og praktiske kunnskaper, gir det Helle refererer til som kvalitetsstandard. Enhver vurderingssituasjon vil ha noen omkringliggende rammer som målene fra fagets læreplan, generelle forventninger til nivå for aldersgruppen som skal vurderes, pedagogiske ideologier og spesifikke kunst- og designfaglige forventninger til for eksempel materialvalg ved oppgaven. Disse forventningene forsøker begrepet kvalitetsstandard å fange opp.

Kvalitetsstandarden det vises til gis ikke av det skapende arbeidet, men befinner seg utenfor arbeidet, bakt inn i lærerens vurderingskompetanse som har fagfeltets gjeldende vurderingspraksis som referanseramme. Mukařovský (1936) forklarer i sin artikkel *Estetisk verdi som sosialt faktum* at det er den sosiale konteksten som tillegger en gjenstand estetiske egenskaper. En gjenstand får estetiske egenskaper gjennom vår behandling av gjenstanden som fenomen, og har i seg selv ingen konstante, estetiske egenskaper. Gulliksen skriver noe tilsvarende i sin artikkel *Constructing a formbild*.²³ Hun ser estetisk vurdering av formbilder som noe som avhenger av aktørene og deres posisjon i feltet, samt vurderingsdiskursen i feltet: ”Formbild as a socially constructed phenomenon enables a view on aesthetic evaluation as something dependant on the actors, their positions in the field and the communication in the field” (Gulliksen 2004:56).

²² Egen oversettelse med støtte i den danske utgaven av boken *Praksisfællesskap: Læring, mening og identitet* fra 2004.

²³ ”The concept *formbild* is a philosophical notion used here to describe a visual ideal, or an *idea of a form*. This idea lies between the object and the subject” (Gulliksen 2004:53). Slik jeg forstår Gulliksen her er det snakk om den abstrakte ideen om formen som en formgiver har i forkant og bruker som retningslinje når formen skapes.

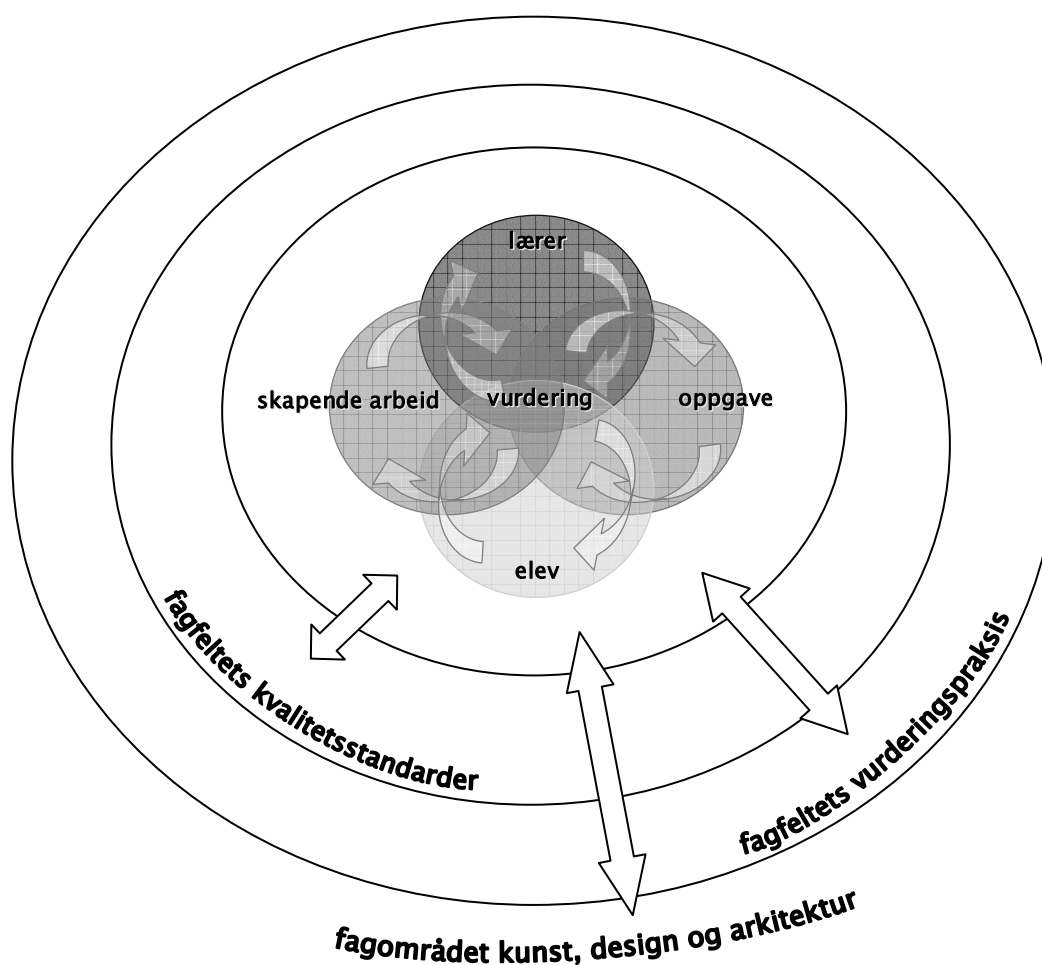
I fagfeltets vurderingspraksis vil det være gjeldende kvalitetsstandarder både for elevens skapende arbeid og for lærerens pedagogiske vurderingsarbeid. Vurderingskompetansen aktiveres i en vurderingssituasjon der man som lærer skal vurdere eleven/studentens skapende arbeid innen formgiving, kunst- og håndverksfag. I det videre vil jeg gå inn og se på hva som kan karakterisere en vurderingssituasjon i fagfeltet for å søke å komme nærmere hva slags kompetanse den krever.

2.2 Modell over faktorer i vurderingssituasjonen

Vurderingssituasjonen som danner utgangspunkt for dekonstruksjonen er generell, men avgrenset til en undervisningskontekst. I rammen for en undervisningskontekst legger jeg at formålet med denne er at noen skal lære og noen skal lære bort. Dette skiller vurderingssituasjonen i en undervisningskontekst fra en vurderingssituasjon der for eksempel en jury skal vurdere et kunstverk for Høstutstillingen. Her blir også arbeidet vurdert etter ulike kvalitetsstandarder, men uten at hensikten er at den som har laget kunstverket skal lære av juryens dom. I vurderingssituasjonen er det læreren som er den aktive og tillegger elevens skapende arbeid verdi i forhold til gitte kvalitetsstandarder. Produktet fra vurderingssituasjonen er vurderingen, tilbakemeldingen til eleven fra læreren om hvordan arbeidet forholder seg til kvalitetsstandardene. Tilbakemeldingen kan for eksempel være en karakter eller en muntlig kommentar som gis av læreren i en uformell samtale.

Jeg har valgt å dele vurderingssituasjonen inn i fire hovedfaktorer som styrende for vurderingsarbeidet: læreren som vurderer, eleven som får sitt arbeid vurdert, oppgaven som læreren har gitt eleven, det skapende arbeidet som vurderes. Alle disse faktorene forholder seg til, og styres av, fagfeltets gitte kvalitetsstandarder for vurderingsarbeid som en referanseramme. Denne referanserammen med kvalitetsstandarder utgjør en sentral del og er innbakt i fagfeltets vurderingspraksis. De fire hovedfaktorene i vurderingssituasjonen og dens styrende referanserammer er illustrert gjennom modell 2:

Modell 2: Vurderingssituasjonen



Modell 2 over viser vurderingssituasjonen som en dynamisk prosess. Hver av de fire hovedfaktorene er tegnet inn i en sirkel, og begrepet vurdering er midtpunktet som alle faktorene forholder seg dynamisk til. Det sentrerte begrepet vurdering viser her til både vurdering som handling og som tilbakemelding til eleven. Fagfeltets kvalitetsstandarder og fagfeltets vurderingspraksis som referanseramme for vurderingssituasjonen er plassert som sirkler rundt vurderingssituasjonen. Det generelle fagområdet kunst, design og arkitektur er plassert utenfor som et selvstendig felt. De tre referanserammene vil gi innspill til vurderingssituasjonen, men kan også bli påvirket og på sikt endret av denne. Dynamikken mellom de ulike faktorene i vurderingssituasjonen er illustrert gjennom doble piler.

Forutsetningen for vurderingssituasjonen er at læreren har gitt eleven en mer eller mindre definert oppgave som skal løses. Oppgavens fokus er styrt av blant annet lærerens faglige intensjon, kjennskap til elevgruppen og omkringliggende rammefaktorer som læreplan og tilgang på materialer og verksteder. Elevens rolle er å løse oppgaven fra læreren, og resultatet av elevens arbeid med oppgaven vil være et skapende arbeid som både prosess og produkt. Læreren retter sin oppmerksomhet mot det skapende arbeidet, og gjennom sin kompetanse avgir hun en dom over positive og negative verdier som skapende arbeid i forhold til gitte kvalitetsstandarder. Lærerens vurdering ender i en tilbakemelding til eleven om hvordan det skapende arbeidet forholder seg til ulike kvalitetsstandarder. Lærerens vurdering må ta

utgangspunkt i det skapende arbeidet, intensjonen gitt i oppgaven og konteksten arbeidet er tilvirket i. Med kontekst menes her blant annet skoleslag, elevgruppe, hensikten med undervisningstilbudet og elevens rammebetingelser i arbeidet med oppgaven.

2.2.1 Dynamikk i vurderingssituasjonen

Vurderingssituasjonen er dynamisk i den forstand at erfaringer herfra vil påvirke lærerens og elevens videre arbeid og også neste vurderingssituasjon. Læreren kommuniserer sin vurdering til eleven, som har denne vurderingen i bakhodet i sin neste skapende prosess. Læreren bruker tilbakemelding fra eleven og erfaringer gjort i vurderingssituasjonen ved neste vurderingsarbeid og kanskje også ved utformingen av neste oppgave. Pilene i sirklene fra hver hovedfaktor til vurdering er ment å illustrere dette. Med en slik dynamikk faller både lærer og elev inn under Donald Schöns (1983) teori om den reflekterte praktiker; erfaringer i praksis fører til refleksjon, som igjen fører til at både lærer og elev korrigerer og stadig videreutvikler sin kompetanse til å henholdsvis vurdere og til skapende arbeid. Jeg vil understreke at det er dette modellen forsøker å illustrere, virkeligheten er nok ikke alltid så dynamisk. Det kan være at eleven ikke er åpen for lærerens tilbakemelding eller at læreren har kommet til et erfaringsnivå der den spesifikke vurderingssituasjonen ikke lenger fører til noen ny læring.

Vurderingssituasjonen er også dynamisk ved at erfaringer gjort i konkrete vurderingssituasjoner i neste omgang vil kunne påvirke fagfeltets vurderingspraksis som referanseramme for vurderingssituasjonen. Læreplanene for faget legges blant annet ut på åpen høring slik at lærere med erfaring fra skolehverdagen kan bidra med sine synspunkter og dermed endre rammene for vurderingssituasjonen. De doble pilene fra indre til ytre sirkler er ment å illustrere dette. Fagfeltets kvalitetsstandarder og vurderingspraksis er styrende for vurderingssituasjonen, samtidig som konkrete vurderingssituasjoner gir erfaringer og refleksjoner som vil kunne påvirke fagfeltets kvalitetsstandarder og vurderingspraksis. Utenfor sirkelen har jeg plassert fagområdet kunst, design og arkitektur²⁴, og dynamikken mellom vurderingssituasjonen og det generelle fagområdet er også illustrert med en dobbel pil. Tilbakemeldingen elevene får i vurderingssituasjonen vil ha innvirkning på deres forståelse av og kunnskaper om det generelle fagområdet. I innledningen beskriver jeg hvordan lærerens vurderingsarbeid og vurderingskompetanse vil kunne ha innvirkning på og legge et grunnlag for elevenes vurderingskompetanse og forutsetninger for å delta aktivt i offentlig kulturdebatt.

²⁴Begrepet "fagområdet" refererer til kunnskapsfeltene kunst, design og arkitektur utenfor skolen som ramme. For å referere til formgivning, kunst- og håndverksfag i skole- og utdanningsammenheng bruker jeg gjennomgående begrepet "fagfeltet" for å skille disse to kunnskapsarenaene.

Det generelle fagområdet vil på sin side bidra med innspill til fagfeltets kvalitetsstandarder og fagfeltets vurderingspraksis og dermed den konkrete vurderingssituasjonen. Dynamikken problematiseres videre i teorigrunnet i kapittel 2.4 *Pedagogisk og kunst- og designfaglig vurderingspraksis*.

2.3 Fagfeltets vurderingspraksis

Jeg har i denne fremstillingen gitt begrepet kvalitetsstandard stor plass og definert dette som del av fagfeltets vurderingspraksis. Oppgaven som gis og målene fra læreplanen bak er knyttet til fagfeltets ulike kvalitetsstandarder, elevens forsøk på å løse oppgaven forholder seg hele tiden til disse og lærerens vurdering av elevens arbeid både underveis og ved avslutning av oppgaven. Uten kjennskap til kvalitetsstandardene vil lærerens vurdering bli tilfeldig og meningsløs, læreren vil ikke vurdere i tråd med fagfeltets gjeldende vurderingspraksis. Kjennskap til fagfeltets kvalitetsstandarder vil derfor være vesentlig ved utviklingen av en vurderingskompetanse i faglærerutdanningen og en forutsetning for å vurdere i tråd med fagfeltets vurderingspraksis. Som nevnt er fagfeltets vurderingspraksis som begrep ment å fange opp fagfeltets samlede behandling av vurderingsproblematikk. Begrepet er med støtte i Wengers (1998:5) praksisdefinisjon ment som en betegnelse på de historiske og sosiale ressurser, rammer og perspektiver som læreren kan bruke som støtte og referansegrunnlag i vurderingsarbeidet og i dialog med elever og kolleger. Hvordan oppstår fagfeltets vurderingspraksis, og hvordan gir den impulser til de teoretiske og praktiske kunnskapene som anses som nødvendige for å mestre vurderingsarbeid i faget?

2.3.1 Fagfeltet formgiving, kunst og håndverk

Vurderingspraksisen har røtter i og defineres av fagfeltet. For å komme nærmere inn i problematikken vil jeg se på ulike fagdefinisjoner. Hans Fink (1999) definerer fag som organisert rundt en enhet av kunnskap og viten i tilknytning til en bestemt type oppgave, som det er fagets egenartete oppgave å løse. I fagfeltet formgiving, kunst og håndverk er det fremstillingen av skapende arbeider som er oppgaven som skal løses. For at dette skal kunne defineres som et fag etter Finks definisjon, må det altså eksistere en enhet av kunnskap og viten vedrørende denne oppgaven.

Fagfeltet har tre navn –formgiving, kunst og håndverk– som hver viser tilbake til egne kunnskapstradisjoner for tilvirkning av artefakter, enheten av kunnskap og viten er i beste fall

svært mangfoldig. Ser man igjen på oppgaven faget skal løse, fremstilling av skapende arbeider, gjenstander, artefakter er det likevel likhetstrekk i forventningene og forutsetningene for å løse denne oppgaven. Utgangspunktet er ofte en idé eller en intensjon for det skapende arbeidet. For å virkeliggjøre ideen og intensjonen må materialer og redskaper brukes etter kunnskaper om teknikk, form, farge og komposisjon. Jeg vurderer likhetstrekkene som tilstrekkelige til å kunne kalles et fag etter Finks definisjon, men er kritisk til begrepet ”enhet” i hans fagdefinisjon. Fagfeltet er i stadig endring gjennom utvikling av nye kunstformer, læreplaner og fagdidaktiske ideologier. Det å definere et fag som en eksisterende enhet av kunnskap og viten, gir lite rom for å fange opp slike endringer. Jeg har gått til Nygren (2004) for å finne en mer dynamisk fagdefinisjon.

For at et fag skal eksistere er det ifølge Nygren avhengig av et aktivt fellesskap som skaper, opprettholder og utvikler det over tid gjennom bestemte typer gjentakende praksiser. Med gjentakende praksis menes at man kan se et koordinert mønster over tid i fellesskapets handlinger eller deltakelse i en bestemt virksomhet. Dette er forutsetningene for det Nygren (2004:74) kaller et profesjonelt praksisfellesskap. Fagfeltets gjentakende praksiser vil ifølge denne fagdefinisjonen kunne endres kontinuerlig, dette vil også gjelde kvalitetsstandardene for vurderingsarbeidet. Enheten av viten og kunnskap er her erstattet med gjentakende praksiser og det er åpnet for at praksis endrer og utvikler seg over tid.

2.3.2 Praksisfellesskap og vurderingskompetanse

Praksisfellesskap som begrep har Nygren lånt av Wenger og Lave (1991).²⁵ Nygren bruker Wengers teorier om læring i praksisfellesskap som grunnlag også for begrepet handlingskompetanse. Wenger er opptatt av at læring er sosialt betinget og har utviklet teorien om praksisfellesskap for å kunne begrepsfeste, analysere og muliggjøre læring.²⁶ Viten definerer han som kompetanse med hensyn til verdsatte virksomheter, og kompetansen verdsettes, opprettholdes og videreutvikles i avgrensede praksisfellesskap. For å vinne innsikt, lære en ny kompetanse, anser Wenger det som avgjørende å være en aktiv deltaker og samhandle med de som har erfaring med situasjonen. Utvikling av en spesifikk kompetanse skjer slik Wenger ser det ved å få konkret erfaring med å mestre oppgaven som *aktiv deltaker* i et etablert praksisfellesskap. Først deltar man som en ”fremmed”, men etter hvert får man innføring og

²⁵ Begrepet ”praksisfellesskap” ble ifølge Nygren (2004) første gang introdusert av Lave og Wenger i boken *Situated learning: Legitimate peripheral participation* i 1991.

²⁶ Wengers teori om praksisfellesskap er mye brukt i fagfeltet, et eksempel på dette er Reitan som bruker Wenger i sin doktoravhandling der hun ser på designlæringsprosessen hos inuitter i Katovik i Alaska (Reitan 2004:41).

forståelse for praksisfellesskapets handlinger og kultur og kan videreføre og videreutvikle denne selvstendig. For å lære å mestre vurderingsoppgaven, opparbeide seg relevant vurderingskompetanse, blir det derfor avgjørende for faglærerstudentene å få konkret erfaring med å vurdere skapende arbeider.

Å bli husvarm i et praksisfellesskap innebærer ikke bare å kunne utføre forventede handlinger, men også å kjenne til og kunne videreføre og videreutvikle et felles repertoar av fortellinger, artefakter, diskurser, verktøy, historie, språk og væremåter. Både positive og negative aspekter ved et praksisfellesskap vil videreføres. Dersom den generelle oppfatningen av vurderingsarbeid i fagfeltet er at det er *vanskelig*, slik jeg beskriver det i innledningen, vil denne fortellingen/diskursen videreføres til neste faglærergenerasjon. Læreren vil ved sin vurdering av elevens skapende arbeid være styrt av det som til enhver tid er fellesskapets gjentakende praksis, fagfeltets vurderingspraksis. Slik vil ikke vurderingen av skapende arbeider kunne være tilfeldig, men heller ikke statisk og basert på evige sannheter og verdier. Læreren skaper og opprettholder fagfeltets vurderingspraksis gjennom sitt vurderingsarbeid, men som deltaker i praksisfellesskapet vil læreren også kunne bidra til å videreutvikle vurderingspraksisen gjennom refleksjon og som aktiv pådriver i faglige debatter. De gitte kvalitetsstandardene for lærerens vurderingsarbeid i Helles (2000) vurderingsdefinisjon vil være ”gitt” bare i konteksten for den konkrete vurderingssituasjonen. Kvalitetsstandardene både for lærerens vurderingsarbeid og elevens skapende arbeid vil stadig være under utvikling og endring både i forhold til undervisningskontekst og tid.

2.4 Pedagogisk og kunst- og designfaglig vurderingspraksis

I vurderingssituasjonen er det som nevnt kvalitetsstandarder tilknyttet lærerens vurderingsarbeid og kvalitetsstandarder tilknyttet elevenes skapende arbeid. Jeg ønsker i det videre å skille dette ut som to underområder, pedagogisk og kunst- og designfaglig vurderingspraksis og se nærmere på disse hver for seg. Begrepet ”kunst- og designfaglig” er valgt som samlebetegnelse for fagfeltets innhold²⁷, og begrepet ”pedagogisk” med basis i den kjensgjerning at hensikten med faget i en undervisningskontekst er elevenes læring.

²⁷ Det er en velkjent debatt i fagfeltet om hvilke begreper som best kan fange opp bredden i fagfeltet. Debatten kom blant annet til uttrykk ved avdelingsstyrets behandling av et ønske om å endre navnet ”Masterstudium i formgivning, kunst og håndverk” til ”Masterstudium i kunstfagdidaktikk”. Debatten endte her med at det gamle navnet ble stående. (HiO-EST 2003). Formgivning kan sees som en norsk betegnelse for design. I det nye læreplanverket for grunnskolen, *Kunnskapsløftet* (UFD 2005), har begrepet ”design” fått en stor plass, både som gjennomgående begrep i læreplanen for faget Kunst og håndverk og gjennom det nye og flerfaglige området teknologi og design. Grunnskolen er et av faglærernes primære arbeids-

2.4.1 Kunst- og designfaglig vurderingspraksis

En svensk studie, *Portföljvärdering av elevers skapande i bild* (Lindström et al. 1999), viser en stor overensstemmelse²⁸ mellom den undervisende lærers og en uavhengigs vurdering av elevenes porteføljer. Denne undersøkelsen tyder på at det eksisterer en intersubjektiv enighet, en felles praksis med kvalitetsstandarder som den som vurderer elevenes skapende arbeider trekker veksler på i vurderingssituasjonen. Vurderingspraksisen tilknyttet det kunst- og designfaglige forholdet seg til et mangfold av kvalitetsstandarder. Fagfeltet formgivning, kunst og håndverk i en undervisningskontekst er en bred paraplybetegnelse som refererer til et mangfold av profesjons- og yrkesområder. Eksempler på aktuelle fagområder er møbel- snekring, samtidskunst, arkitektur, klesdesign, teknisk tegning og grafikk. Skolefagene refererer til virkeligheten utenfor skolen der hver retning hele tiden opprettholdes og utvikles i selvstendige praksisfellesskap. Bredden i fagfeltet har vokst frem gjennom lang tid, helt fra menneskenes tid begynte. Gjennom årtusener er fagområdene utviklet ved at menneskene har organisert og kartlagt sine erfaringer. Når fagfeltet er så mangfoldig, ser jeg det som naturlig å gripe til noe som kan betegnes som en overbygning, nemlig estetikken.

2.4.2 Estetikk og vurderingskompetanse

”Estetikk” som begrep har sin opprinnelse i antikken og kommer av det greske ordet ”aisthesis”, som betyr oppfattelse ved hjelp av sansene. Estetikken betegnet i antikken sanseerfaring generelt. Menneskene har gjennom lang tid organisert sine sanseerfaringer i noe som kan kalles ”læren om sanseerfaringen”. Bogh setter denne formuleringen opp mot ”læren om kunstens væsen” og refererer til dette som to betydninger av ordet estetikk (Bogh 1999:230). Bogh argumenterer for at de to definisjonene kan forenes. Den første betegner læren om sanseerfaringen i seg selv og den andre betegner læren om objektet for sanseerfaringen. Krohg er i sin behandling av Boghs estetikkdefinisjoner også opptatt av at disse må forenes; sees estetikken som ”læren om sanseerfaringen” alene, reduseres estetikken til et fysiologisk felt. Krohg sammenfatter og videreutvikler Boghs estetikkdefinisjonene slik: ”Estetikk er læren om sanseerfaringens menneskeskapte betingelser og deres betydningsdannelser” (Krohg 2002:21). Krohg snevrer her inn estetikk forstått som ”læren om sanseerfaringen” fra å kunne

områder, som en følge av dette ser jeg det som vesentlig at faglærerstudentenes designfaglige kompetanse styrkes og synliggjøres for å vise hvilken ressurs de som faglærere vil kunne være når den nye læreplanen skal operasjonaliseres og gjennomføres i skolehverdagen. Når det gjelder begrepet ”håndverk” ser jeg dette som en forutsetning for å materialisere sine ideer både innen kunst og design. Som en følge av dette resonnementet ser jeg kunst- og designfaglig som et dekkende og relevant begrep for faglærerens kompetanse.

²⁸ Med stor overensstemmelse siktes det til at 78 % av de 3100 vurderingene samsvarer når forskerne aksepterer 2-steps avvik på en 12-gradert skala, 90 % ved 3-steps avvik (Lindström et al. 1999:116).

oppfattes som et fysiologisk felt, til å handle om de menneskeskapte betingelsene for sanseerfaringen. ”Læren om kunstens væsen” på sin side er *utvidet* til ”læren om betydningsdannelser”. Betydningsdannelsene vil, slik jeg oppfatter det, være objektene eller fenomenene²⁹ som er dannet med basis i kulturens betingelser for sanseerfaringen, men hos Krohg ikke avgrenset til kunsten som felt.

For å sammenfatte kan det sies at estetikken som felt eksisterer ikke uten menneskelig aktivitet og bevissthet. Estetikken hadde ikke oppstått uten sanseerfaringen, men erfaringen i seg selv er ikke estetikken. Læren om sanseerfaringens menneskeskapte betingelser og læren om objektet eller fenomenet for opplevelsen gir estetikken. Som individ er man bærer av kulturen eller ”læren om sanseerfaringen”, og vår sanseerfaring både den spontane og den mer analytiske vil ikke være ren og opprinnelig, men farget av kulturens fornuft og forstandsmessige arv.³⁰ Det er bevisstheten om de normer som styrer vår sanseerfaring som angir, bestemmer, en gjenstand eller et fenomen som et estetisk tegn. Krohg sier det slik: ”Et tegn kan bare være et estetisk tegn i relasjon til en norm” (Krohg 2002:24). Det er likhetstrekk mellom denne teorien og Mukařovskýs teori om at en gjenstand i seg selv ikke har noen estetiske egenskaper, men tillegges disse av sin sosiale kontekst. Normer kobler han her til menneskenes kollektive bevissthet: ”Normene danner den kollektive bevissthetens innhold” (Mukařovský 1936:69). For å oppsummere kan det sies at det er den kollektive bevisstheten om et fenomen eller en gjenstand som angir om denne kan anees som et estetisk tegn eller ei. Denne bevisstheten om normer viser til fellesskapets gjentakende praksis og materialiserer seg for eksempel i læren om formalestetiske virkemidler.³¹ Disse kan være et konkret hjelpemiddel med kvalitetsstandarder for lærerens vurderingsarbeid.

2.4.3 Praksisfellesskap og *estetisk praksis*

Her ser jeg på en praksisteori utviklet for kunstfeltet, teorien om *estetisk praksis*, og relaterer denne til vurderingsarbeid i fagfeltet og Wengers teori om praksisfellesskap. Det er slektskap mellom Wengers teori om praksisfellesskap og *estetisk praksis* utviklet av blant annet Johan-

²⁹ Jeg bruker bevisst fenomen og gjenstand for å ikke avgrense estetikken til å kun omhandle artefakter. Dans og musikk kan vanskelig sees som objekter, begrepet ”fenomen” kan også inkludere disse kunstretningene.

³⁰ Formuleringen er farget av Kants (1995) teorier i *Kritikk av dømmekraften*.

³¹ Skjeggstad (1996:35) har blant annet laget en oversikt over de formalestetiske virkemidlene, deres karakteristika, anvendelse og hensikt i sin bok *Broderi* som jeg vurderer som relevant for faglærere i formgivning, kunst og håndverk. Likeledes vil blant annet Wongs (1993) grunnbok *Principles of form and design*, som står i faglærerstudentenes pensum ved HiO, være relevant i denne sammenheng.

nessen (1978).³² Johannessen skriver i artikkelen *Kunst, språk og handling*: ”Vi må tilegne oss kunsten å utøve skjønn” (Johannessen 1979:32). Han skriver om å utvikle et ”blikk” eller en ferdighet til å se skapende arbeider ved vurderingen av kunstverk. Slik jeg ser det, er teorien utviklet for kunstfeltet overførbar til vurdering av elevenes skapende arbeider. Skjønn eller blikket Johannessen viser til utvikles ikke fritt, er ikke tilfeldig, men er bundet opp av *den estetiske praksis*. *Estetisk praksis* som begrep er ment å sammenfatte totaliteten av kunstrelevante handlemåter (Johannessen 1979:49). Praksisbegrepet her er hentet fra Wittgenstein og det essensielle er at praksis knyttes til regelfølgende adferd: ”å følge regelen” er en praksis, sier Wittgenstein (1997:111). Det er viktig å legge merke til at fokus ikke er på den formulerte regelen, men på vår regelfølgende adferd eller handlemåte. Det er bruken som angir praksis, det er gjennom praksis reglene viser seg. Gjennom praksisteorien undersøker Wittgenstein forholdet mellom språk og virkelighet. Praksis betegner de ulike måtene menneskene lærer seg å håndtere virkeligheten på. Praksisene er sosialt og intersubjektivt betinget og utgjør til sammen det språksamfunn³³ vi er født inn i. På samme måte som Mukařovský i sin artikkel *Estetisk verdi som sosialt faktum* fastsettes det i forbindelse med begrepet om *den estetiske praksis* at det er våre handlemåter overfor et objekt som bestemmer det som objekt:

Det består med andre ord et slags indre eller nødvendig forhold mellom kunstverk og estetiske praksiser. Vi kan ikke ha kunstverk uten at det finnes handlemåter overfor dem som uttrykker vår forståelse av dem som kunstverk. Derfor er kulturens mangfold av estetiske praksiser nødvendigvis forutsatt som kontekst eller referanseramme når vi identifiserer eller beskriver noe som et kunstverk (Johannessen 1984:34).

Overført til vurderingssituasjonen er det vesentlig å beherske de kunstrelevante handlemåtene eller *den estetiske praksis* for å kunne vurdere og bestemme kvaliteten til elevens skapende arbeid: ”Å lære å mestre et språk er ikke å lære seg en mengde betegnelser for ting i verden. Det er å lære å mestre et uhyre stort repertoar av situasjoner hvor bruk av språk inngår på en ytterst variert, men ikke-eliminerbar måte” (Johannessen 1984:30). En viktig konsekvens av teorien i denne masteroppgavens sammenheng er at praktisering av estetisk skjønn og estetisk-språklige uttrykk er en ferdighet som bare kan tilegnes ved å være deltaker i den aktuelle, *estetiske praksis* (Johannessen 1979:35). Her er det åpenbare likhetstrekk med Wengers (1979) teori om praksisfelleskap og Nygrens (2004) behandling av begrepet

³² Johannessen utførte en skisse til teorien om *estetisk praksis* i sin mastergradsavhandling *Kunst og kunstforståelse* i 1965 og 1966. Boken *Kunst og kunstforståelse* (1978) bygger på denne. Begrepet videreutvikles i boken *Den estetiske praksis* (Danbolt, Johannessen og Nordenstam 1979). Maure (1984) behandler teorien om estetisk praksis i sin hovedoppgave *Estetik, språk, forming: en undersøkelse av forholdet mellom formingsfaget & "den estetiske praksis"*. Jeg har brukt den som støtte ved min behandling av teorien og enkelte likhetstrekk kan derfor forekomme.

³³ Språk sees her i vid betydning og innebefatter alle menneskelige ytringsformer fra verbalt til visuelt språk.

handlingskompetanse. Studentene kan ikke bare pugge faguttrykk for å mestre vurdering av skapende arbeider, de må lære å beherske ulike brukssituasjoner for estetisk-språklige uttrykk, med andre ord lære gjennom bruk av språk i konkrete vurderingssituasjoner.

I vurderingssituasjonen står bruken av språk³⁴ sentralt for å gi tilbakemelding til eleven og for å argumentere for hvordan det skapende arbeidet forholder seg til kvalitetsstandardene. Kvalitetsstandarder må også kunne defineres og begrepsfestes der flere skal vurdere en oppgave sammen. Når man skal vurdere skapende arbeider bruker man et verbalt språk om et visuelt språk. Det visuelle språket refererer til sitt utgangspunkt, mens det verbale er arbitrært. Ordet hund refererer til den virkelige hunden bare fordi vi er enige om det; "(...) tegn er et symbol på noe det selv ikke er, og objektivt sett ikke ligner materielt" (Krohg 2002:26). Når man peker på og argumenterer for god helhet i et bilde, blir det på samme måte. Vi må være enige om hva helhet i et bilde skal bety for at det skal ha noen mening å si det, og vi må være enige om at ordet helhet refererer til den bestemte egenskapen ved bildet. Johannessen refererer til denne kunnskapen som fortrolighetskunnskap.³⁵ Han setter dette i motsetning til påstands- og ferdighetskunnskap og fastsetter at den: "(...) bare kan erverves ved egenhendig å omgås den gjenstand eller det fenomen som er opphav til den (...)" (Johannessen 1984:49).

De viktigste likhetstrekkene mellom teoriene om praksisfellesskap og *estetisk praksis* i denne sammenheng er at de underbygger at det finnes og stadig videreutvikles et sett med relevante handlemåter, kvalitetsstandarder i forhold til vurderingsarbeid innen fagfeltet, og at disse kun kan læres gjennom å være en aktiv deltaker i vurderingsarbeid. Kvalitetsstandardene eller forventningene kan ligne en slags regelstyrt atferd. Den som vurderer gjør ikke dette på "lykke og fromme", men finner ryggdekning i fagfeltets gjeldende vurderingspraksis.

2.4.4 Endring i estetisk norm og kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder

Det er ikke én *estetisk praksis*, men et mangfold av *estetiske praksiser* med kulturspesifikke normer og verdier. Kvalitetsstandarder for elevens skapende arbeid er kulturelle, kontekstspesifikke og foranderlige. Å bevisst bryte med den eksisterende normen er en velkjent taktikk i kunstfeltet. Sjklovskij (1916) forklarer dette med at kunstens mål ikke er automa-

³⁴ Som eksempel på oppdeling av språk innen fagfeltet kan Maures hovedfagsoppgave ved Statens lærerhøgskole i forming trekkes frem. Han deler her fagspråket inn i tre hovedgrupper: "1. Det materialtekniske eller håndverksmessige begrepsapparat 2. Det formale eller formalestetiske begrepsapparat 3. Det estetiske begrepsapparat" (Maure 1984:9).

³⁵ Fortrolighetskunnskap kan ha likhetstrekk med Polanyis (1967) begrep "tacit knowledge". Begrepet er oversatt til norsk som taus viten eller stilltiende kunnskap, kanskje fortrolighetskunnskap er et bedre begrep som også har i seg hvordan denne kunnskapen tilegnes, gjennom å "bli fortrolig", selv gjøre erfaringer og reflektere over disse.

tisering, men å gi oss en følelse for tingene. Når en norm eller intersubjektiv forbindelse bare registreres intellektuelt som en kjedelig gjentakelse, er den automatisert og for igjen å bidra med sanseerfaring, må formen vanskeliggjøres, normen brytes. Gjentatte brudd blir igjen en ny norm, og slik endres den estetiske normen kontinuerlig.

Bjørkås skriver om kunstnerisk kvalitet i bevegelse i sin artikkel *Kvalitetsparadokset*. I artikkelen formulerer han følgende hypotese som jeg refererer til i en annen sammenheng i innledningen: ”*Etterspørselen etter evaluering av kunstnerisk kvalitet øker omvendt proporsjonalt med muligheten for å operasjonalisere hva kunstnerisk kvalitet er*” (Bjørkås 2004:115). Gjennom årtusener har den estetiske normen endret seg gjennom stadige nye brudd slik jeg beskriver det gjennom Sjklovskij. Paradokset slik Bjørkås ser det ligger i at vurdering av kunstnerisk *kvalitet* i stadig større grad styrer fordelingen av private og offentlige ressurser. Dette fører til en etterspørsel av verktøy for å kunne vurdere kunstnerisk kvalitet uten at disse verktøyene eller metodene hele tiden foreldes før de er tatt i bruk. I dag endres normen raskere og raskere som en konsekvens av blant annet større internasjonal kontakt og kommunikasjon. Et bevisst brudd i Japan kan kommenteres og utvikles videre av en kunstner i New York samme uke. På reise i Sør-Afrika vinteren 2005 var kunstutstillingene til forveksling like i temaer og uttrykksmåter som de jeg hadde reist fra i Oslo samme høst. Et mangfold preger samtidskunsten, og som Bjørkås formulerer det: ”grunnlaget for å felle og å språkfeste legitime kvalitetsdommer blir stadig mer uhåndterlig” (Ibid).

I forbindelse med utstillingen *Reunion* på Vestfossen Kunstlaboratorium i 2005 fører Thorkildsen en samtale hovedsakelig over e-post med Nittve, direktør for Moderna Museet i Stockholm, og Nordgren, direktør for Nasjonalmuseet i Oslo. Begge museene har lånt ut verk til utstillingen. I samtalen er blant annet kvalitet i kunst og kvalitetsvurderinger tema. Nittve sier om konsensus i dagens billedkunst at den essensialistiske ideen om ”evige verdier” har kollapset i kunsten, og videre: ”Vi er veldig klar over at de kvaliteter vi ser i et kunstverk er bestemt av akkurat denne historiske situasjonen, av denne tid og at vurderingen meget vel kan være en annen om, la oss si, 50 år” (Thorkildsen 2005:39). Nittve setter her ord på kvalitet som en kontekstspesifikk og foranderlig verdi.

Hvem har myndighet til å bestemme hva som til enhver tid skal regnes som kvalitet i kunsten? Som representant for ”den rå ekspertmakten” (Bjørkås 2004:133) er Nordgren som Tiller (1990) opptatt av det er et *kyndig skjønn* som kan gi troverdighet til kvalitetsdommer:

”Kvalitetsdommer felles av folk som har som yrke å se på ting. En profesjonell bedømming viser frem noe godt ved å sammenligne det med dårlige eksempler” (Thorkildsen 2005:40). For å kunne forta en sammenligning, kvalitetsvurdering, er det etter det Nordgren gir uttrykk for nødvendig å ha kjennskap til og erfaring med gode og dårlige eksempler. Overført til Helles (2000) definisjon av vurdering i innledningen av dette kapittelet, vil denne kjennskapen gi et utgangspunkt for å kunne definere relevante kvalitetsstandarder, som gir noe å ”måle kvaliteten” i forhold til. Her kan det stilles spørsmål ved om faget Kunst og håndverks intensjon om å bidra med kunnskaper for ”deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser” (UFD 2005:111) vil kunne nå opp mot kravet om et *kyndig skjønn*. Elevene i grunnskolen vil både bli den neste generasjons ”rå ekspertmakt”, kunstnere, publikum, designere og forbrukere. Jeg støtter meg til læreplanens mål, og ser dette som et utgangspunkt for at fremtidens kulturdebatter vil kunne bli mer inkluderende og nyanserte. Samtidig, ser jeg det som relevant å påpeke, at økt deltakelse ikke bør føre til enten/eller, men en både/og, der økt dialog mellom profesjonshensyn og demokratisk brukermedvirkning er målsetningen.³⁶

2.4.5 Endring i estetisk norm og endring i skolehverdagen

Endring i estetiske normer slik jeg har beskrevet i det foregående kapittelet vil også ha innvirkning på kvalitetsstandarder for elevens skapende arbeid i skolen. Faget formgivning, kunst og håndverk som skolefag skal bidra til å forberede de unge som aktive deltakere, konsumenter og videreutviklere av kunst, arkitektur og design. Skolen kan slik sett ikke være en lukket institusjon som ikke tar opp i seg endringene i det generelle fagområdet kunst, design og arkitektur i undervisningen. Men skolen kan ikke forberede for fremtiden uten å gi elevene innsikt i det som har vært, kulturarven. Konsekvensen av dette blir at skolehverdagen og lærerens vurdering av elevenes oppgaver vil måtte forholde seg til forskjellige epokers og kulturers *estetiske praksiser* og kvalitetsstandarder.³⁷ Som en konsekvens av dette blir det essensielt i kommunikasjonen mellom lærere og elever at klargjøres hvilke kvalitetsstandarder oppgaven forholder seg til.

En generell og åpen oppgave til elevene vil kunne berøre et mangfold av kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder. Eleven vil selv måtte legge premisser for vurderingen gjennom formuleringer av hvilken intensjon eleven har for det skapende arbeidet. Dersom

³⁶ Dette er i tråd med det Nielsen beskriver som et sentralt mål for forskernettverket DesignDialog: ”(...) å utvikle kunnskap som kan styrke demokratisk brukermedvirkning, innovasjon og konstruktiv dialog om design – i vid betydning” (Nielsen 2004:1). Design sett i vid betydning, vil også inkludere kunst og arkitektur.

³⁷ For å presisere: verken lærer eller elev kan virke som en egyptisk skulptør fra antikken eller som en student som går på Bauhausskolen, vi står i en annen tid og kan kun viderefremme vår *forståelse* av tidligere tiders *estetiske praksiser*.

læreren ønsker en lukket oppgave, er det vesentlig at den er presis i sin bestilling til elevene. Når intensjonen er gitt, følger det forventninger til gjennomføringen, det skapende arbeidet som prosess og produkt. Læreren vil kunne identifisere og anvende gitte kvalitetsstandarder som rettesnor. Vurderingen må rette seg etter intensjonen, enten den i en lukket oppgave er formulert av læreren, eller i en mer åpen oppgave er formulert av eleven. Intensjonen bestemmer kvalitetsstandardene, som gir noe "gitt" å måle oppnåelsen av den formulerte intensjonen i produktet og prosessen i forhold til. Det kreves, slik jeg vurderer det, en intensjonsstyrt og produktspesifikk vurdering. Dette synet, har likhetstrekk med hvordan Aure argumenterer for at kunstformidling bør være i tråd med verkens egenart. Hun tar blant annet til orde for en mer "pluralistisk-relasjonell kunstdidaktikk" som tilnærming ved formidling av samtidskunst, for å unngå som hun skriver å: "(...) påføre verkene en forståelsesramme som er "vindskeiv" i forhold til deres egenart" (Aure 2004:12).

2.4.6 Generelle og fagspesifikke pedagogiske kvalitetsstandarder

En generell, pedagogisk forventning til vurderingsarbeid blir formulert av Helskog og Bratholm i artikkelen *Om veiledende vurdering*: "Et av tidens krav til læreren er at hans vurdering av elevens arbeid samtidig skal bidra til læring og utvikling for eleven" (Helskog & Bratholm 2002:322). "Tidens krav" angir dette som en aktuell kvalitetsstandard for lærerens vurderingsarbeid. Vurderingen må for å følge denne kvalitetsstandard tilrettelegges slik at eleven forstår og lærer av tilbakemeldingen som blir gitt, og samtidig motiveres til videre faglig utvikling. Å utvikle kreativitet og evne til problemløsning er et av fagfeltets hovedsiktemål.³⁸ Dette gir blant annet en fagspesifikk, pedagogisk forventning til lærerens vurderingsarbeid om å også vektlegge elevens arbeidsprosess i vurderingen. Mappevurdering er utviklet som en konsekvens av dette der eleven kan vise en serie med arbeider eller veien frem til et produkt. Fagdidaktikeren Steinar Kjosavik trekker frem et sitat fra Platon når han skriver om vurdering: "(...) det som blir verdsatt i et samfunn, blir også fremelsket" (Kjosavik 2001:17). Sitatet kan bidra til å forklare vektleggingen av elevenes arbeidsprosess ved vurderingsarbeid i fagfeltet, lærerens vurdering må stå i forhold til innhold og mål for undervisningen. Dette problematiseres også i Lysnes (1999) bok *Karakterer og kompetanse* under kapittelet "Idébrytning om skolens evaluering". Lysne viser blant annet til Eisner (1969) som identifiserer to typer mål for undervisningen: undervisningsmål og ekspressive

³⁸ Tre utdrag fra "Formål med faget" i den nye læreplanen for Kunst og håndverk i grunnskolen kan bidra til å underbygge denne påstanden: "målrettet kreativ idéutvikling", "kreativ nytenkning i et større samfunnsperspektiv", "utvikling av (...) kreativitet (...) er viktige dimensjoner i faget" (UFD 2005:111).

mål.³⁹ Disse krever videre ulike målformuleringer der: ”Eisner hevder at det bare er undervisningsmålene som kan måles i forhold til normer eller standarder” (Lysne 1999:301).

Når det gjelder vurdering innen fagfeltet ser jeg begge måltypene som relevante for undervisningen, intensjonen for estetiske og kunstneriske fag er ikke kun: ”(...) å utvikle og frigjøre fantasi og skaperevne hos elevene” (Ibid), men også å bidra med kunnskap for å styrke ”deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser” (UFD 2005:111). Til tross for det Eisner hevder, mener jeg begrepet kvalitetsstandard kan dekke begge målområdene og viser til det jeg skriver om en intensjonsstyrt og produktspesifikk vurdering i kapittel 2.4.5 *Endring i estetisk norm og endring i skolehverdagen*. Kvalitetsstandardene knyttet til det ekspressive felt kan kanskje sies å være mindre statiske enn de tilknyttet undervisningsmålenes kunnskaper og ferdigheter, men det tjener ikke fagfeltet å ikke søke mot å definere og begrepsfeste forventninger i tilknytning til dette feltet. Uten definerte forventninger vil elevene ha lite å forholde seg til og en tilfeldig vurdering med usikkerhet blant lærere og elever vil være konsekvensen slik det beskrives i forskningsrapporten *Kunst og håndverk i L97* (Kjosavik et al. 2003).⁴⁰

2.4.7 Endring i pedagogiske ideologier

Pedagogiske ideologier er skiftende, kvalitetsstandardene for det pedagogiske underområdet er ikke statiske, dette gjelder både det generelle og det fagspesifikke. For å igjen bruke kreativitet som et eksempel kan det i fagets historie sees tydelige strategiskifter når det gjelder utvikling av kreativitet hos elevene – fra troen på at kreativitet best utvikles ved fri forming, uten inngripen og korrigerende fra læreren, til at eleven får stramme rammer og klare mål for arbeidsprosess og produkt. Dette kan også sees igjen i grunnskolens læreplaner for faget. På en kort periode på omlag 30 år (M74–LP06) har faget skiftet navn fra Forming til Kunst og håndverk og gått gjennom radikale endringer. Følgende sitater fra planene er hentet for å belyse denne endringen: ”Fabulering i materialer og motivområder hvor fantasi, lekeglede og spontanitet får spillerom. Frodighet er nøkkelordet, og ingenting er riktig eller galt” (KUD 1974:244), til: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne -lage enkle bruksformer i ulike materialer og kunne gjøre rede for sammenheng mellom idé, valg av materialer, håndverks-teknikker, form, farge og funksjon” (UFD 2005:115). Dette kan sees som en forflytning fra

³⁹ Undervisningsmål er oversatt fra ”instructional educational objectives” og ekspressive mål fra ”expressive educational objectives” (Lysne 1999:301).

⁴⁰ Utdrag fra rapporten presenteres i innledningen under kapittel 1.2 *Temaets relevans for fagfeltet*.

utgangspunkt i barnets initiativ og iboende egenskaper, ”ingenting er riktig eller galt”⁴¹, til ytre kunnskaper og ferdigheter som barnet skal oppøves i, ”eleven skal kunne”.

Den første tradisjonen kan kobles til en sentral pedagogisk ideologi i fagfeltet og det som Nielsen (2004:5) betegner som en ”psykologiserende” tradisjon i faget Forming i grunnskolen. Hun kobler dette til Lowenfeld som blant annet er kjent for teorien om ”creative self-expression” (1947). Barnet skulle skape fritt ut fra sitt innerste. Tradisjonen har likhetstrekk med det Lindberg (1991:16) betegner som en karismatisk holdning i kunstpedagogikken.⁴² Som motsats til den karismatiske holdningen setter Lindberg oppfostringsholdningen. Fra å se eleven som et fritt skapende subjekt blir han/hun her et objekt som skal ”fylles på med kunnskaper og ferdigheter”. Dette blir en slags overføring av kunnskaper fra lærer til elev der læreren forvalter de gode og riktige malene for godt skapende arbeid. Den nye læreplanen for grunnskolen, *Kunnskapsløftet* (UFD 2005), ligger slik jeg vurderer det, nærmere oppfostringsholdningen hos Lindberg gjennom sine kompetansemål for elevens ”påfylte kunnskap”. Overført til lærerens vurderingsarbeid vil den ene ideologien fordre at læreren griper så lite inn i elevens skapende prosess som mulig, mens den andre fordrer en streng lærerstyring og stadig korrigerende. De pedagogiske ideologier som preger fagfeltet og læreplandokumentene, vil påvirke lærerens kvalitetsstandarder for vurderingsarbeidet.

Borgen (1995) skriver i artikkelen *Formingsfaget i et oppdrags- og dannelsesperspektiv* om en kunstundervisning basert på postmoderne innsikter at her vil ideene være viktigere enn hvordan de manifesteres, og individuell meningskonstruksjon være viktigere enn ferdigheter. En postmoderne kunnskapsprosess preges av kompleksitet og uforutsigbarhet og skiller seg fra modernismens tro på de gode forbilder og fastsatte formale egenskaper. En postmoderne kunstundervisning med individuell meningsproduksjon i fokus kobler Borgen med den ekspressive retning i kunstpedagogikkens historie og Lowenfelds teorier om ”creative self-expression” i boken *Creative and Mental Growth* (1947). Hun viser til boken som ”den mest betydningsfulle innen området i etterkrigstiden” (Borgen 1995:49). Som et sentralt verk har det preget det hun referer til som en postmoderne innsikt i faget Forming.⁴³ Med et for stort

⁴¹ Sitatene fra planene er hentet som ren ”setningsshopping” for å belyse endring i fagets innhold og undervisningsform, de er tatt ut fra sin sammenheng i en helhetlig tekst, og for å yte M74 rettferdighet vil jeg understreke at den ikke sier ”ingenting er riktig eller galt” i alle mål og arbeidseksempler.

⁴² Lindberg om den karismatiske holdningen: ”Den karismatiske hållningen medger egentligen bara tillförsel av stimuli och lämnar sedan konstbetraktaren i sticket med sin privata upplevelse. Var och en får finna sina egna estetiska normer. Den karismatiske hållningen innebär därför idealtypiskt en total subjektivering” (1991:16).

⁴³ Forming var navnet på faget Kunst og håndverk i grunnskolen fra 1974–1996.

fokus på individet er det lett å glemme at dette individet befinner seg i et sosialt fellesskap, mennesket står ikke fritt til å skape ut fra sitt innerste. Borgen slår fast at:

All kunnskap, også estetisk kunnskap, utvikles gjennom at vi deltar i situasjoner der vi kan samhandle og kommunisere med felles begreper om de emner og de handlinger som dette fellesskapet er samlet om. (...) Vår estetiske kunnskap, erfaringer og produksjon er både individuelt erfart og underlagt kulturelle betingelser (Borgen 1995:56).

Borgens syn på kunnskapsutvikling har store likhetstrekk med Nygrens (2004) begrep handlingskompetanse, gjennom fokus på samhandling og kommunikasjon og Johannessens (1978) begrep *estetisk praksis*, gjennom å underlegge valg av begreper og handlinger kulturelle betingelser. Borgens visjon for faget er at man klarer å finne en balanse mellom å utvikle individet og å videreføre fagfeltets kulturelle ferdigheter. De kulturelle ferdighetene vil både være en videreføring av kulturarven og en innsikt i kulturelle betingelser som kan gjøre elevene rustet til å følge den kontinuerlige endringen av kunstfeltets normer og *estetiske praksis* i nåtiden og fremtiden.

2.5 Vurdering av elevenes skapende arbeid som estetisk dom

I avsnittet om estetikkbegrepet defineres estetikken etter Krohg som: ”læren om sanseerfaringens menneskeskapte betingelser og deres betydningsdannelser” (Krohg 2002:21). ”Læren om” bygger på menneskenes håndtering og kategorisering av sanseerfaringer opp gjennom tidene. Kant avgrenser sanseerfaringen til en følelse av lyst og ulyst. Kants skiller mellom tre måter menneskene relaterer seg til en gjenstand eller et fenomen på ved følelsen av lyst; det behagelige, det skjønne og det gode.⁴⁴ For å skille disse sier Kant: ”Det som *fornøyer* et menneske kalles *behagelig*; det som kun *behager* er *skjønt*; det som blir *skattet* og *billiget*, dvs. det som tillegges en objektiv verdi, er *godt*” (Kant 1995:78). De tre relasjonene gir dommene: jeg liker X, X er skjønn og X er en god type X. Kants skille mellom det behagelige, det skjønne og det gode har jeg funnet oppklarende i forhold lærerens rolle ved vurdering av skapende arbeider.

Det skjønne sier Kant oppstår umiddelbart som en følelse av lyst hos subjektet uten at subjektet opplever at det kan styre prosessen gjennom fornuften eller forstanden. Det skjønne

⁴⁴ I artikkelen *Det urenes avgrunn – bidrag til en manikeistisk estetikk* beskriver Eliassen (1998) ubehag, vemmelse og opplevelsen av ”det urene” med tilsvarende begreper som Kant beskriver ”det skjønne”. Eliassen tar her til orde for ubehag og vemmelse som estetisk erfaring og utvider estetikken som et felt avgrenset til ”det skjønne”. Jeg støtter meg til denne utvidelsen og ser det som at det ene krever det andres tilstedeværelse som kontrast og virkemiddel.

er begrepsløst og fritt, et immaterielt velbehag (uten interesse for objektet, kun for velbehaget), en tilstand hos subjektet der forstandsevnen er underlagt innbildningskraften. Forstandsevnen må være der for å skape en viss lovmessighet, en slags gjenkjennelse hos subjektet, men innbildningskraftens dominans gjør at det er en ren følelse av lyst; det skjønne er det som kun behager. Kant regner opplevelsen av det skjønne som en av tre ureduserbare sjelsevner⁴⁵ og forutsetter med dette at evnen til å føle lyst/ulyst ved en gjenstand er felles for alle mennesker. Fordi ens dom er upartisk, nødvendig og umiddelbar vil man derfor anta at alle deler opplevelsen, og man vil kalle gjenstanden skjønn som om det var en egenskap ved gjenstanden og ikke en subjektiv følelse. Det skjønne er *følelsen*, den rene sanseerfaringen der forstanden er underlagt innbildningskraften. Innbildningskraften lar seg ikke styre, og vurderingen av elevenes skapende arbeider kan følgelig ikke basere seg på ”det skjønne” hos Kant, en vurdering basert på lærerens opplevelse av det skjønne ville blitt svært tilfeldig.

Det behagelige knytter Kant til sansefornemmelser og det som fornøyer et menneske. I motsetning til ved opplevelsen av det skjønne er det et bevisst begjær der en er interessert i å eie, og har begreper om gjenstanden. Når det gjelder det behagelige har enhver sin egen smak, sier Kant. Hvis den ene sier ”jeg liker Mozart” og den andre sier ”jeg liker Åge Aleksandersen”, vil ingen bli såret, begge vil kunne si ”smaken er som baken, den er delt”. Det behagelige gir dommen: jeg liker X. Den er ikke bygget på refleksjon, og er kun en sansefornemmelse. Den er privat og hører til det vi dagligspråket kaller smak (hos Kant sansesmak). Her har, som Kant sier, enhver sin egen smak og igjen: en vurdering basert på smak ville blitt svært tilfeldig.

I en vurderingssituasjon forholder læreren seg til den tredje dommen: X er en god type X, og dermed ”det gode” hos Kant. Denne dommen gjør ifølge Kant også i likhet med det skjønne krav på å gjelde alle. Dommen om et verk som godt er et forsøk på å underordne det særegne verk allmenne regler og prinsipper. Forstanden underordner seg innbildningskraften; begrepene, reglene og normene tar over. Logisk allmenngyldighet er styrende for dommen; ellers vil ikke de man henvender seg til forstå det man sier. ”(...) det gode forutsetter en objektiv formålstjenelighet, dvs. gjenstandens relasjon til et bestemt formål” (Kant 1995:96). Et begrep om hva tingen skal være kommer før dommen, og spørsmålet blir bare om

⁴⁵ De to andre sjelsevnene er knyttet til forstanden og fornuften og er henholdsvis evne til erkjennelse og evne til begjær. Disse har Kant behandlet i to foregående kritikker: *Kritikk av den rene fornuft* (1781) og *Kritikk av den praktiske fornuft* (1787). Den tredje: *Kritikk av dømmekraften* (1790) som behandler teoriene om det skjønne, behagelige og gode, er ment å bygge en bro mellom de to første kritikkene (Kant 1995:43) se også Løgstrup (1996:28-36).

gjenstanden har ”*alt som kreves*”(Ibid:97). Det blir dermed mulig å bedømme et elevarbeid som godt selv om man ikke selv liker det (det behagelige) eller får en estetisk opplevelse (det skjønne) av elevens skapende arbeid.

Skillet mellom en lærer som vurderer og en betrakter på en utstilling går ved at dette representerer to ulike dommer, den ene i en sosial kontekst som krever en rasjonell fornuftsdom over arbeidet og bruk av begreper, den andre har ingen krav om dette og kan være en privat estetisk opplevelse/erfaring og en begrepsløs dom. I en vurderingssituasjon er man nødt til å bruke begreper, bare gjennom språket kan man komme frem til en felles enighet om hvordan man skal vurdere et arbeid og felle en dom over det. Begrepene brukes til å forklare sanseerfaringen det skapende arbeidet gir, og til å sammenligne denne sanseerfaringen med tidligere sanseerfaringer og kulturens vedtatte betingelser for sanseerfaringen. Læreren som vurderer, forsøker å tillegge det skapende arbeidet objektiv verdi i forhold til allmenne regler og prinsipper. Det som her betegnes som allmenne regler og prinsipper, faller sammen med kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder og begrepet *estetisk praksis*. Jeg vil for ordens skyld minne om at de ”allmenne reglene” ikke er statiske og evige verdier, men normer som stadig videreutvikles og utfordres av samtiden.

Vurderingen er resultatet av at læreren retter oppmerksomheten sin mot det skapende arbeidet og gjennom sin kompetanse avgir en dom over det skapende arbeidets positive/negative verdi i forhold til gitte kvalitetsstandarder. Med utgangspunkt i Kant har jeg sett på hva slags type estetisk dom vurdering av skapende arbeider kan relateres til, men er begrepet estetisk dekkende for den dommen læreren feller over elevens skapende arbeid? Jeg vil drøfte spørsmålet gjennom et eksempel.

2.5.1 En tekanne som eksempel på vurdering av et skapende arbeid

Læreren skal vurdere det skapende arbeidet (X) som har en intensjon om å være en funksjonell tekanne. Funksjonen til tekannen er å være en beholder for te, teen skal holdes varm og kunne overføres fra kanne til kopp på en kontrollert måte. Mulige utfall for vurderingen av X er at X er en god eller mindre god funksjonell tekanne. I tillegg til forventningene om den funksjonen tekannen skal fylle, er det også visse normer, kvalitetsstandarder tilknyttet formen. Man vil forvente å finne en tut, et lokk og en hank i tilknytning til korpus og et balansert forhold mellom disse formelementene.

Tekannen X er en vakker tekanne, formelementene er balansert og tekannens uttrykk fungerer som helhet. Når man bruker tekannen X viser det seg at vannstrålen kommer ukontrollert ut, det er nesten umulig å treffe koppen uten at man søler og vannet renner ned langs korpus. Tekannen X fyller forventningene til formen og utseende på en god måte, men forventningene til funksjonen blir ikke oppfylt. Det er ved sin praktiske bruk tekannen X viser seg å ha mangler. Disse manglene vil innvirke på lærerens vurdering av X fordi intensjonen med X var å være en funksjonell tekanne. Fra slutningen om at den praktiske bruken av X vil innvirke på lærerens vurdering, går det to veier; enten innlemmes praktisk bruk som del av en estetisk vurdering eller så avgrenses den estetiske vurderingen til ”læren om sanseerfaringen”, og den praktiske bruken gis en selvstendig vurdering. I det siste tilfellet får tekannen to samarbeidende, men atskilte referanser læreren må forholde seg til: en estetisk og en funksjonell. Formen er bærer av begge referansene/ideene. Skillet går i bevisstheten hos den som erfarer gjenstanden ”(...) mellom praktisk bruk og bruksforståelse på den ene siden, og symbolsk og estetisk tolkning på den andre” (Krohg 2002:26). Jeg ser det som formålstjenlig med et mest mulig presist begrepsapparat for vurdering av elevarbeider, og vil i det videre vise hvordan Mukařovskýs (1977) fire funksjoner: praktisk, teoretisk, symbolsk og estetisk kan bidra i denne sammenheng.



Eget foto (2003)

2.5.2 Mukařovskýs fire funksjoner

De fire funksjonene hos Mukařovský prøver å betegne ulike måter subjektet kan forholde seg til den ytre verden på for å forstå og realisere seg selv i denne. Funksjon definerer han i denne forbindelse som: "(...) the mode of a subject's self-realization vis-à-vis the external world" (Mukařovský 1977:40). De fire funksjonene refererer til og søker å definere mulige subjekt-objekt relasjoner. Modell 3 illustrerer de fire funksjonene i en tabell:

Modell 3: Mukařovskýs fire funksjoner

Type funksjon	UMIDDELBAR	SEMIOTISK
Dominerende komponent		
Objekt	Praktisk funksjon	Symbolsk funksjon
Subjekt	Teoretisk funksjon	Estetisk funksjon

Modell 3 over viser Mukařovskýs fire funksjoner i et tabell. Hver funksjon er kategorisert i forhold til om det er objektet eller subjektet som dominerer i interaksjonen, og om den er umiddelbar eller semiotisk. Denne visuelle figuren er hentet fra forordet i *Structure, sign and function* (Mukařovský 1977:xxix).

Som en videre forklaring på modellen over og Mukařovskýs fire funksjoner vil jeg vise deres praktiske nytteverdi og min forståelse av funksjonene ved å relatere disse til eksemplet med tekannen. Vurdering av elevenes skapende arbeider kan sees som en relasjon mellom det skapende arbeidet som objekt og læreren som subjekt. Overført til tekannen betyr det at læren kan vektlegge den estetiske funksjonen fremfor den praktiske eller omvendt. Han kan se tekannen som estetisk idé og rose det balanserte formspillet eller vektlegge den praktiske funksjonen og kritisere tekannens evne til å la vannet løpe kontrollert over i koppen. I vektleggingen av den estetiske funksjonen er subjektets opplevelse av det skapende arbeidet i forgrunnen som sanseerfaring i relasjon til relevante estetiske normer. I vektleggingen av den praktiske funksjonen er subjektet underordnet objektets virkelighet eller bruksrelasjon. Ved den symbolske funksjonen er det også objektet som dominerer. Objektet sees som et symbol på sitt bruk og spørsmålet er hvor vellykket eller effektiv relasjonen er mellom symbolet objektet fremstår som og det objektet søker å symbolisere, det symbolske tegnet. Overført til tekannen igjen vil denne symbolisere sin bruk gjennom et bestemt formuttrykk (tut, hank, lokk ordnet på korpus) som får oss til å lese uttrykket som en tekanne og ikke et fat. Form-

uttrykket vil symbolisere bruken, og disse er uløselig knyttet til hverandre, formen er et funksjonsuttrykk. Vi lærer å kjenne igjen formuttrykket tekann gjennom erfaring og vil automatisk knytte spesifikke forventninger om symbolet/tekannens bruk og utforming når vi ser den.

Når det gjelder den teoretiske funksjonen, forsøker subjektet her gjennom teoretisk forståelse å underordne seg objektet. Overført til tekannen: læreren vil sammenligne sin logiske forståelse av tekannen som fenomen med den faktiske tekannen han har foran seg. Læreren vil kunne sette den inn i en historisk sammenheng som klassisk pottemakerarbeid og humoristisk formeksperimentering, eller kanskje vurdere det som relevant å forklare med bakgrunn i sin erfaring og teoretiske forståelse, hvorfor tekannen ikke leder vannet kontrollert over til koppen. Den estetiske og symbolske funksjonen hører slik Mukařovský ser det til semiotisk tolkning, læren om tegn og deres betydning. Den praktiske og teoretiske funksjonen, på sin side, handler om objektets praksis, den direkte handlingen objektet er ment å utføre.

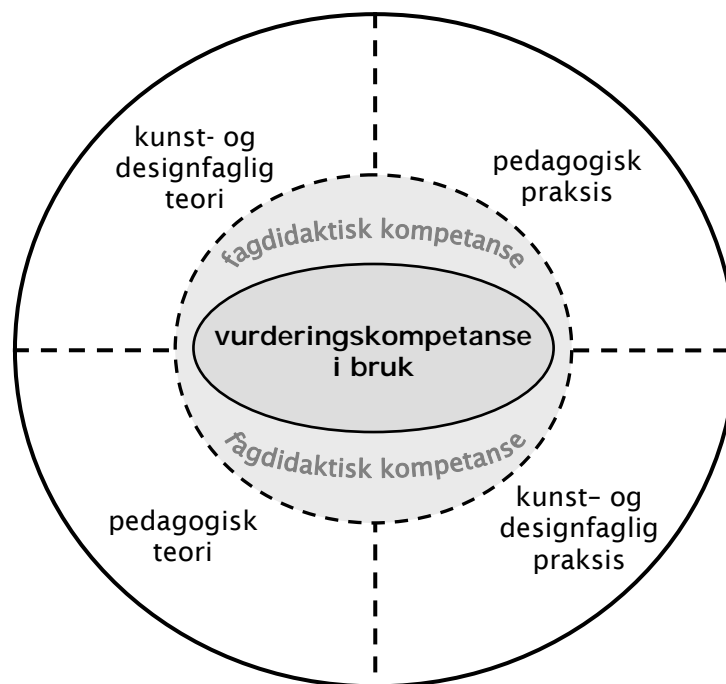
De fire funksjonene kan kanskje oppfattes som et kunstig skille. Gjenstandens symbolske funksjon hører også til subjektets teoretiske domene, og som vist over kan ikke gjenstandens praktiske bruk skilles fra formuttrykket. Her kan det være på sin plass å minne om at de fire funksjonene forholder seg til én og samme gjenstand, de kan ikke annet enn å være fire sider av samme sak. De fire funksjonene er ikke annet enn rydderedsaker for tankene, i denne masteroppgaven, for å forklare vurderingen av skapende arbeider som mer enn en vurdering av formens visuelle uttrykk. Overført til Mukařovskýs begrepsapparat vil vurderingen også omhandle det skapende arbeidets praktiske, teoretiske og symbolske funksjon som vist gjennom eksemplet med tekannen. For hver av disse funksjonene vil det så være egne kvalitetsstandarder med forventninger til det skapende arbeidet. Teoretiske og praktiske kunnskaper tilknyttet hver av de fire funksjonene vil være en vesentlig del av faglærerens vurderingskompetanse. Uten disse kunnskapene vil ikke læreren ha fagrelevante forventninger til elevenes arbeider. Dermed kan ikke læreren identifisere kvalitetsstandardene, noe som er en forutsetning for en kompetent vurdering av elevenes skapende arbeider.

2.6 Vurderingskompetanse som fagdidaktisk kompetanse

Gjennom studier av litteratur og vurderingssituasjonens dekonstruksjon har det vist seg relevant for faglærerstudentene å tilegne seg både pedagogiske og kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder for å mestre vurderingsarbeid i fagfeltet; pedagogiske for å kunne bidra til

læring og utvikling hos eleven, kunst- og designfaglige for å kunne bidra med relevant fagkompetanse i vurderingssituasjonen. Ytterstad (2002) ser faglærernes særegne kunnskapsområde som det fagdidaktiske. Hun definerer fagdidaktisk kompetanse som å mestre dialektikken mellom pedagogisk teori og praksis, og kunst og håndverksfagets⁴⁶ teori og praksis. Jeg finner denne konkretiseringen av fagdidaktikk som kunnskapsfelt svært relevant for studentenes vurderingskompetanse. Fagdidaktikkdefinisjonen overført til vurderingssituasjonen vil kunne lyde slik: for å mestre vurderingsarbeid innen fagfeltet er det nødvendig med teoretiske og praktiske kunnskaper innen både pedagogikk og kunstfag og å kunne kombinere disse. Ved å legge Ytterstads definisjon til grunn kan studentenes vurderingskompetanse defineres som et fagdidaktisk anliggende og som del av deres fagdidaktiske kompetanse. Studentenes vurderingskompetanse som del av fagdidaktisk kompetanse illustreres gjennom modell 4:

Modell 4: Vurderingskompetanse som fagdidaktisk kompetanse



Modell 4 er en visuell fremstilling av Ytterstads fagdidaktikkteori relatert til vurderingskompetanse i bruk. Modellen viser studentenes vurderingskompetanse i bruk i midten omkranset av de fire likestilte kunnskapsfeltene som Ytterstad definerer som vesentlige i faglærerens fagdidaktiske kompetanse. I en vurderingssituasjon som faglærer aktiveres de fire kunnskapsfeltene samtidig. Hvordan de fire kunnskapsfeltene plasseres i forhold til hverandre er mindre relevant, de er likestilte. Det er dialektikken mellom kunnskapsfeltene, deres gjensidige påvirkningsforhold som er vesentlig og dette er visualisert med stiplede linjer.

⁴⁶ I forbindelse med en forelesning i fagdidaktikk ved masterstudiet (2005) presenterte Ytterstad *kunst- og håndverksfaglig* teori og praksis som *kunsthaglig* teori og praksis. I veiledningssammenheng har hun senere tatt til orde for at *kunst- og designfaglig* kanskje er en mer dekkende betegnelse for fagfeltets innhold. Jeg støtter meg til dette og bruker derfor betegnelsen *kunst- og designfaglig* når jeg definerer faglærerens vurderingskompetanse som del av det fagdidaktiske kunnskapsfelt (se fotnote 27, der fagfeltets navn også problematiseres).

Vurderingskompetanse sett som del av faglærerens fagdidaktiske kompetanse gjør vurderings-situasjonen til en prøve på om faglæreren mestrer dialektikken mellom kunnskapsfeltene. Dersom det å beherske dialektikken mellom kunnskapsfeltene kan være det som skal til for å kunne regne vurderingsarbeid i fagfeltet som vellykket, vil dette kanskje kunne regnes som en overordnet kvalitetsstandard og verktøy for faglærerens vurderingsarbeid. Gjennom et praktisk eksempel i tilknytning til undervisvurdering av en elevs skapende arbeid vil teorien kunne gi følgende resonnering: Hvis en faglærer kun vektlegger kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder uten å tilrettelegge for elevens læring og motivasjon, vil manglende dialektikk kunne bidra til å forklare hvorfor eleven blokkerer seg for informasjonen og tilbakemeldingen i faglærerens vurdering.

For at faglærerstudentene skal lære seg å mestre dialektikken mellom kunnskapsfeltene og opparbeide seg fagdidaktisk kompetanse, vil praktisk erfaring i situasjoner der kunnskapsfeltene kombineres være avgjørende. Vurderingssituasjoner med praktisk vurderingsarbeid er eksempel på en aktuell arena der kunnskapsfeltene kombineres. Gjennom erfaring og refleksjon vil studentene kunne opparbeide seg en handlingskompetanse i forhold til vurderingsarbeid. Den relevante handlingskompetansen i vurderingssituasjonen vil kanskje nettopp kunne sees som det å mestre dialektikken mellom de fire kunnskapsfeltene. Slik vil Ytterstads fagdidaktikkdefinisjon og Nygrens (2004) handlingskompetansebegrep kunne forenes og hver på sin måte kunne bidra med et teorigrunnlag til å forstå og begrepsfeste faglærernes vurderingskompetanse.

2.7 Oppsummering av teorigrunnlag

Vurderingskompetanse definerer jeg som del av faglærerens fagdidaktiske kompetanse (Ytterstad 2002). I vurderingssituasjonen kombinerer faglæreren de fire kunnskapsfeltene kunst- og designfaglig teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis for å vurdere elevens skapende arbeid. De fire kunnskapsfeltene er del av fagfeltets vurderingspraksis og angir forventninger, kvalitetsstandarder (Helle 2001) både for lærerens pedagogiske vurderingsarbeid og elevens skapende arbeid. Kvalitetsstandardene kan brukes som verktøy til utforming av vurderingskriterier og et referansegrunnlag i vurderingsarbeidet. Fagfeltets vurderingspraksis er en del av et aktivt praksisfellesskap (Wenger 1998) som skaper, opprettholder og utvikler kvalitetsstandarder for vurderingsarbeidet over tid. Vurderingskompetanse defineres i teorigrunnlaget som en handlingskompetanse (Nygren 2004). For å lære seg en kompetanse anser

Wenger det som avgjørende å være en aktiv deltaker og samhandle med de som har erfaring med situasjonen. Utvikling av en spesifikk kompetanse skjer ved å få konkret erfaring med å mestre oppgaven som *aktiv deltaker* i et etablert praksisfellesskap. For å kunne utvikle en handlingskompetanse i forhold til vurderingsarbeid, opprettholde og også videreutvikle fagfeltets vurderingspraksis er det derfor vesentlig at studentene får erfaring i å delta aktivt i fellesskapet, selv gjøre vurderingsarbeid og får verktøy til deltakelse gjennom utdanningen.

Med Kants (1995) ”det gode” som utgangspunkt for vurderingen av skapende arbeider vil man kunne si at læreren som vurderer streber mot objektivitet i vurderingen, søker å tillegge det skapende arbeidet objektiv verdi. De vedhengende egenskaper ved arbeidet søkes underordnet allmenne regler og prinsipper hentet fra begreper om det skapende arbeidets estetiske, praktiske, symbolske og/eller teoretiske funksjon (Mukařovský 1977). For å kunne gjøre dette må man som lærer ha et begrep om hva gjenstanden søker å være, hvilken intensjon gjenstanden har. Gjennomgående i Kants ”det gode” er bruken av begreper og beherskelsen av språket vesentlig for å kunne kreve allmenngyldighet for dommen. Det vil, for å sette det på spissen, si at uten å beherske språket vil man heller ikke kunne vurdere skapende arbeider på en faglig fundert måte. Utvikling av et fagspråk hos studentene blir derfor vesentlig for at de skal mestre vurderingsarbeidet, ha en god vurderingskompetanse. Ved å koble begrepet vurderingskompetanse til teorien om *estetisk praksis* (Johannessen 1978) synes det vesentlig at for å lære et hensiktsmessig vurderingsspråk om de skapende arbeidene, må man bruke det i relevante vurderingssituasjoner.

3.0 METODE FOR EMPIRISK UNDERSØKELSE

I dette kapittelet beskrives overordnet metodisk grunnsyn for undersøkelsene i faglærerutdanningen. Grunnsynet danner utgangspunktet for oppgavens form, innhold og kunnskaps-syn. Det blir også gjort rede for konkrete fremgangsmåter for den empiriske undersøkelsen i faglærerutdanningen.

3.1 Fra positivist til sosialkonstruktivist

Jeg startet masterutdanningen med jakten på en mulig grunnbetydning av begrepet ”estetisk” som kunne danne basis ved all vurdering i faget – en felles plattform å stå på i en postmoderne verden der tilsynelatende ”alt er lov”.⁴⁷ Denne tankegangen var klart positivistisk i den forstand at jeg lette etter noe som var positivt gitt, en mulig sisteinstans som kunne avdekkes som essensen i begrepet estetisk. I ettertid ser jeg at begrepet er så vidt og mangeartet at dersom man skal bedømme om et arbeid har relevant estetisk formgivning (HiO-EST 2004: 189), må det plukkes fra hverandre og fylles med innhold i hver enkelt vurderingssituasjon. Det virker lite hensiktsmessig med en felles enighet om begrepet, da definisjonen sannsynligvis ville blitt så rund at den uansett ikke ville fått noen praktisk nytteverdi i vurderingsarbeidet. Fra denne positivistiske angrepsvinkelen flyttet fokuset seg til en undersøkelse basert på observasjon av vurderingsarbeid der to eller flere lærere vurderte elevarbeider sammen. I vurderingsarbeidet ville det da oppstå en samtale mellom lærerne. Jeg tenkte meg denne samtalen som en konstruksjon i møtet mellom to menneskers faglige kompetanse, der målet var enighet om vurderingen av elevens arbeid. Hvordan brukte de språket for å komme fram til en enighet, hvilke begreper ble brukt, hva diskuterte de, hva var de enige om?

Denne tankegangen ledet meg over i en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon og dermed en vridning i synet på kunnskap. I korte trekk baserer en sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon seg på at kunnskap ikke finnes som en objektiv sannhet, men at vår forståelse av verden er noe vi konstruerer i samhandling med andre, dette gjelder både vitenskap og hverdagsliv. Dette synet på kunnskap danner en grunnforståelse for masterarbeidet som produkt og prosess når jeg til slutt valgte å legge fokuset på utviklingen av en vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. Jeg vil i det følgende gjøre rede for sentrale trekk i

⁴⁷ Jeg sikter med ”alt er lov” til ”anything goes”, opphavsmann er Paul Feyerabend og han bruker det om metode i vitenskap (Schaanning 2000:17). Begrepet er her brukt for å beskrive et postmoderne tankegods generelt.

sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon basert på artikkelsamlingen *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* (Hansen & Sehested (red.) 2003) og vise hvordan jeg bruker tradisjonen som utgangspunkt for eget masterarbeid.

3.2 Sosialkonstruktivistisk forskningstradisjon

I artikkelsamlingen *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap* slås det i innledningen fast at det ikke er mulig å gi en entydig definisjon av hva sosialkonstruktivisme er: ”Der er snarere tale om en række diskussioner inden for både humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab (...)” (Hansen & Sehested 2003:9). Hansen presiserer i sin artikkel i samlingen at det ikke er snakk om egne konstruktivistiske metoder og vitenskapelige praksiser, men en vridning i forståelsen som blant annet innebærer at forskeren også ser på valg av metoder som en konstruksjon og ikke som en garanti for ”neutrale operasjonaliseringer” (Hansen 2003:56). I artikkelen *Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk* er Jacob Dahl Rendtorff svært kritisk til enkelte forskere som han mener ”(...) fremhæver sosialkonstruktivismen som en ny og hidtil ukendt sandhed” (Rendtorff 2003:101). Han ser hermeneutikk og sosialkonstruktivisme som to ytterpunkter på samme linje, snarere enn to uforenlige tradisjoner.

Linjen består av oppfatningen av at virkeligheten er basert på menneskenes skapende fortolkning.⁴⁸ I den ene enden ser han sosialkonstruktivismen, som undersøker *forutsetningene* for viten og institusjonalisering, og i den andre hermeneutikken, som er mer orientert mot *saken i seg selv* og pendler mellom del og helhet eller mellom saken og konteksten, historien og kulturen. I praksis glir de delvis over i hverandre, og Rendtorff påpeker at ”(...) sosialkonstruktivismens kritiske perspektiv forudsætter den hermeneutiske fortolkning som betingelse for overhovedet at gå i gang med analyserne” (Ibid). Sosialkonstruktivisme og hermeneutikk er kanskje bare to sider av samme sak? Som masterstudent har jeg funnet mer gjenklang i teorier om sosialkonstruktivisme enn hermeneutikk, og det har derfor vært naturlig å velge dette metodiske ståstedet. Til syvende og sist vil enhver undersøkelse kreve sin egen vri og optikk og være en kombinasjon av egne og andres ideer. Det viktigste prinsipp blir da åpenhet, presisjon og refleksjon over hva, hvordan og hvorfor gjennom hele masterarbeidet. Hansen fremhever dette i sin artikkel som ”(...) afgørende idealer i den viden-

⁴⁸ Skapende fortolkning kan relateres til og ha likhetstrekk med del to av dekonstruksjonen, navngivingsprosessen, som jeg beskriver i kapittel 1.7 *Dekonstruksjon som utgangspunkt for teoritilnærming*. Forskjellen ligger, slik jeg oppfatter det, i at sosialkonstruktivisme og hermeneutikk etter Rendtorffs betraktninger går direkte til del to i dekonstruksjonen, navngivingsprosessen, uten å først ”la noe dekonstruere seg” med subjektet i en passiv mottakerolle.

skabelige diskurs” (Hansen 2003:55). Jeg går derfor videre med refleksjoner over egen rolle og ståsted i forhold til masterarbeidet.

3.2.1 Refleksiv bevissthet

Warming peker i sitt bidrag på ”(...) at empiri ikke bare er noget, der ligger og venter på at blive indsamlet, men derimod er noget, der konstrueres” (Warming 2003:151). Poenget er, sier hun, at empirien produseres fra en bestemt posisjon i det sosiale rom; en forsker har et bestemt utsyn som vedkommende konstruerer empiri ut fra. For at leseren skal kunne følge meg i valgene jeg tar i mitt masterarbeid, blir det derfor vesentlig at jeg er åpen og presis om min faglige begrunnelse for undersøkelsen og hvilke mål jeg søker å oppnå gjennom den. Dette vil innvirke på de valg jeg tar i prosessen og hvordan jeg designer og konstruerer undersøkelsen og arbeider frem funn i materialet. Uten denne redeligheten blir troverdigheten i oppgaven svekket, det blir vanskelig å følge tråden og logikken i oppgaven og ikke minst bruke innholdet og være kritisk til det.

Svein Østerud (1998) bruker i sin artikkel om begrepene reliabilitet og validitet i kvalitativ forskning *refleksiv bevissthet* som et uttrykk for forskerens kritiske bevissthet om sin egen rolle i forhold til det feltet og de aktørene han utforsker. Overført til mitt masterarbeid er jeg selv en del av det feltet jeg undersøker; jeg gjør det som Cato Wadel (1991) refererer til som feltarbeid i egen kultur. Som nyutdannet faglærer var jeg frustrert i forhold til vurderingsarbeid i fagfeltet, jeg manglet redskaper til å felle og legitimere faglige dommer over elevenes arbeider. Usikkerheten i forhold til vurderingsarbeid gjorde at jeg som nyutdannet opplevde at jeg hadde et alvorlig hull i min faglige kompetanse. Da jeg valgte utviklingen av en vurderingskompetanse hos faglærerstudentene som tema for min masteroppgave, var dette med et ønske om å bidra til å tette igjen dette «hullet» og finne årsaker til at det oppstod.

Ønsket om en faglig utvikling gjennom masteroppgaven gjør at jeg automatisk vil se etter noe som kan forbedres og lete etter argumenter for forbedringene i det empiriske materialet. Spørsmålene i undersøkelsen vil også formuleres med tanke på å konstruere relevant empiri innenfor de områdene der jeg som faglærerstudent opplevde at skoen trykket, og dermed hva som kunne være interessante områder å problematisere. Teorigrunnlaget for masteroppgaven vil bygge opp under materialet i den empiriske undersøkelsen og omvendt. Jeg vil velge faglitteratur som legitimerer behovet for undersøkelsen, og som støtter opp under forslagene til forbedring av studiet. Som nevnt i innledningen definerer jeg masteroppgaven som et fag-

didaktisk arbeid og plasserer meg innenfor praksisrettet forskning; den empiriske undersøkelsen søker å innhente refleksjoner over hvordan praksis *er* i faglærerutdanningen, drøftingen av materialet munner ut i forslag til forbedring av praksis og gir et *kunne/burde*-perspektiv i masteroppgaven.

3.2.2 Fire grunnpremisser for masterarbeidet

For å tydeliggjøre hva et sosialkonstruktivistisk ståsted for forskning kan innebære og hvordan jeg selv vil bruke det i denne masteroppgaven, vil jeg trekke frem fire grunnprinsipper Burr (1995 2-5) mener binder feltet sammen.⁴⁹

- *Det første premiss er en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten, der vår viten om verden er et produkt av våre måter å kategorisere verden på.*
- *Det andre premiss er at de måtene vi forstår verden på er historisk og kulturelt spesifikke og kontigente.*
- *Det tredje premiss er at vår måte å forstå verden på skapes og opprettholdes i sosiale prosesser.*
- *Det fjerde premiss er at i et bestemt verdensbilde blir noen former for handlinger naturlige og andre utenkelige.*

Det første premisset gir grunnlag for å se den viten jeg kommer frem til gjennom masteroppgaven som produkt av de kategoriene og undersøkelsesstrategiene jeg har valgt. I prinsippet kunne utfallet blitt helt annerledes med et annet fokus og forskningsdesign for oppgaven. Det andre prinsippet gir bud om at jeg må konstruere oppgaven ut fra det som virker logisk og gjenkjennelig for fagfeltet per i dag, jeg må forholde meg til min egen tid dersom oppgaven skal være praksisrettet og relevant for faglærerutdanningen. Om oppgaven hadde vært skrevet for ti år siden, eller en ny med samme problemstilling skrives om ti år, vil metode, begrepsbruk, referanser og eksempler fra praksisfeltet være annerledes. På den ene siden gir dette en tanke om at alt er konstruert og foranderlig. Alt innen fagfeltet og all viten generelt kunne i prinsippet vært annerledes.

Samtidig gir tredje og fjerde premiss det som holder verden sammen. Viten reproduseres og videreutvikles i sosiale prosesser, og som handlende vesen i konkrete situasjoner vil vi operere ut fra relativt fastlåste mønstre som hjelper oss til å navigere mellom hensiktsmessige

⁴⁹ De fire grunnprinsippene er mine formuleringer basert på Burrs tekst med støtte i Winther Jørgensen og Philips behandling av Burrs grunnprinsipper i *Diskursanalyse som teori og metode* (Winther Jørgensen & Philips 1999:13-14).

og utenkelige handlinger. Når en lærer skal vurdere om en arbeidsprosess har vært kreativ hos en elev, vil begrepet ”kreativ” låse læreren til å fokusere på bestemte sider ved elevens arbeidsprosess ettersom hva fagfeltet for tiden regner som kreativt for den type prosess, oppgave og elevgruppe. De fire premissene angir basis for mitt syn på kunnskapsproduksjon generelt og i eget masterarbeid. Konkret gir premissene innspill til alt fra hvordan jeg forstår vurderingssituasjonen og bearbeiding av det empiriske materialet fra faglærerutdanningen til syn på egen rolle i prosessen. Jeg forlater her det metodiske grunnsynet for masterarbeidet og går videre til å beskrive arbeidet med teorigrunnlaget for begrepet vurderingskompetanse og undersøkelsesstrategi og konkrete fremgangsmåter i den empiriske undersøkelsen.

3.3 Undersøkelsesstrategi for den empiriske undersøkelsen

3.3.1 Fagdidaktikk som verktøy

Slik jeg beskriver innledningsvis, knyttet jeg masteroppgaven opp mot praksisrettet forskning i den forstand at hensikten med masteroppgaven er å bidra med innspill som kan forbedre praksis i faglærerutdanningen. Jeg bruker også en flerfaglig utarbeidet fagdidaktikkdefinisjon til å posisjonere masteroppgaven som et fagdidaktisk arbeid: ”Fagdidaktikk er refleksjoner over hva et fag *er* (...) i forhold til hva et fag *kunne* eller burde være i skole, samfunn, akademia og profesjonsutdanninger” (Ongstad 2004:37). For å nyansere fagdidaktikken som kunnskapsfelt vil jeg posisjonere masteroppgaven i forhold til ytterligere to fagdidaktikkdefinisjoner. Først Aases definisjon: ”Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles” (Aase 1990 I: Lorentzen 1998:7). I fagets beskaffenhet og legitimitet ligger økt kunnskap og refleksjoner over hvordan praksis *er*, i økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles ligger et fremtidsrettet *kunne* og *burde* som gir grunnlag for en stadig endring og nye normer for fagfeltet. I dette ligger det *potensielle* aspekt ved fagdidaktikken: ”(...) det som enda ikke er tenkt” (Ongstad 2004:25).

Fra denne oppdelingen av Aases definisjon går det klare linjer til fagdidaktikkdefinisjonen referert til i Ongstad (2004). Kjernen i de to fagdidaktikkdefinisjonene er, slik jeg vurderer det, et deskriptivt *er-perspektiv* versus et normativt *kunne/burde-perspektiv*. I masteroppgaven bruker jeg dette skillet i oppbygningen av problemstillingen. Første ledd i problemstillingen

krever refleksjoner over hvordan praksis *er* i faglærerutdanningen, andre ledd krever en drøfting av hvordan utdanningen *kunne* eller *burde* vært. I bearbeidingen og presentasjonen av det empiriske materialet er dette skillet også vesentlig. Kapittel 4 representerer det deskriptive *er-perspektivet*, da det i stor grad er en ren presentasjon av studentene og øvingslærernes refleksjoner over praksis i intervju og spørreskjemaer. Kapittel 5 er drøftingsdelen og her er det normative *kunne/burde-perspektivet* gjennomgående. Drøftingen ender i refleksjoner over hvordan praksis i utdanningen eventuelt kan endres for å forbedre utviklingen av studentens vurderingskompetanse.

En annen sentral forståelse av fagdidaktikk spesielt og didaktikk generelt⁵⁰ tar utgangspunkt i den systematiske inndelingen i de tre spørreordene hva, hvorfor og hvordan. Gudem (1998:39) refererer til dette som en vid betydning av didaktikken. I tillegg til den rene *tilretteleggingen og gjennomføringen* av undervisningen (hvordan), inkluderes *målet og innholdet* for undervisningen (hva) og *begrunnelsen* for valg av faglig fokus og fremgangsmåter (hvorfor). Spørreordene og de ulike perspektivene de åpner opp for har vært et nyttig verktøy for å strukturere og gi innspill til masterarbeidet. I det følgende vil jeg vise eksempler på hvordan jeg relaterer begrepene hva, hvordan og hvorfor til eget masterarbeid. Med teori-grunnlaget for begrepet vurderingskompetanse ser jeg på hva vurderingskompetanse i fagfeltet kan være gjennom å definere og posisjonere begrepet. Definisjonen legger et grunnlag for å drøfte hva *målet* for og *innholdet* i utviklingen av studentenes vurderingskompetanse i faglærerutdanningen kan være. I teorigrunnlaget arbeider jeg også med en *begrunnelse* for å vektlegge utvikling av vurderingskompetanse, med andre ord hvorfor er vurderingskompetanse viktig? I den empiriske undersøkelsen får jeg studentenes og øvingslærerens refleksjoner over *tilretteleggingen og gjennomføringen* av utviklingen av vurderingskompetanse i faglærerutdanningen – med andre ord refleksjoner over hvordan utviklingen skjer. I drøftingen reflekterer jeg over hvordan vurderingskompetansen kan utvikles på en bedre måte. Med definisjonene over som et bindeledd inn i didaktikken legger jeg en åpen fagdidaktikkforståelse til grunn for min masteroppgave; en definisjon som åpner for stadig endring av både fagfeltet og fagdidaktikkens hva, hvordan og hvorfor.

⁵⁰ Jeg ser fagdidaktikk som et kunnskapsfelt tilknyttet avgrensede fagfelt som musikk, kunst og håndverk, matematikk og norsk. Didaktikk som et generelt kunnskapsfelt, felles for og sidestilt med de ulike, fagdidaktiske retningene. Didaktikkbegrepet har røtter tilbake til antikken og betyr "undervisningskunst" (Gudem 1998:36). Fremveksten av fagdidaktikkbegrepet fra 1970 til i dag kan kanskje sees som et ønske om å tydeliggjøre at ethvert fag har sin særegne "undervisningskunst" og relevante didaktiske problemstillinger. I praksis vil kunnskapsfeltene gli over i hverandre i den forstand at de drar veksler på og henter referanser fra hverandres kunnskapsutvikling og forståelse av didaktikken som felt.

3.3.2 Goodlads teori om læreplannivå som verktøy

Som verktøy for å drøfte hvordan praksis *er* og for å avgrense og operasjonalisere undersøkelsen bruker jeg Goodlads (1979) teori om fem ulike læreplannivå. Goodlad har utviklet teorien om læreplannivå for å kunne navngi og forske på det som skjer fra ideologiene om hva skolen skal være til hvordan elevene oppfatter og erfarer skolens form og innhold. Goodlads læreplan er derfor et utvidet læreplanbegrep som omfatter fem nivåer: ideologi, formelt fastsatte dokumenter, hvordan lærerne oppfatter læreplanen, hva lærerne konkret gjør i klasserommet og elevenes erfaringer.⁵¹ Gjennom Goodlads teori om fem læreplannivå og begrepene han bruker kan jeg finne verktøy til å sette min egen undersøkelse ut i livet, begrepsfeste og avgrense den. Det er det jeg mener med at teorien hjelper meg med å operasjonalisere undersøkelsen. Jeg har avgrenset undersøkelsen i faglærerutdanningen ved å velge ut to av Goodlads læreplannivå, *det formelle* og *det erfarte læreplannivå*. Når jeg skal karakterisere utviklingen av studentenes vurderingskompetanse som et svar på masteroppgavens problemstilling, vil jeg blant annet bruke de to læreplannivåene som verktøy i drøftingen; hvordan samsvarer intensjonen i de formelle dokumentene med studentenes og øvingslærernes erfaringer og refleksjoner i intervju og spørreskjema?

Det formelle læreplannivået er de offisielle styringsdokumentene, det som i dagligtale forbindes med begrepet læreplan. I faglærerutdanningen utgjør dette rammeplanen og fagplaner for studiet. Rammeplanen er fastsatt av Undervisnings- og forskningsdepartementet og er felles for de to faglærerutdanningene. Fagplanene er forskjellige og er utarbeidet ved hver enkelt høyskole med utgangspunkt i den overordnede rammeplanen. I *det formelle læreplannivået* er intensjonen for praksis i faglærerutdanningen formulert av henholdsvis departementet og høyskolen som institusjon. En analyse av styringsdokumentene for studiet med fokus på vurdering vil derfor gi innspill til å drøfte deres intensjon for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse i utdanningen.

Det erfarte læreplannivået er representert gjennom øvingslærernes og studentenes refleksjoner i intervju- og spørreundersøkelser. Studentene og øvingslærerne reflekterer over sine erfaringer. Målet med undersøkelsene i faglærerutdanningen har vært å få fagmiljøets refleksjoner over eksisterende praksis når det gjelder utviklingen av studentenes vurderingskompetanse gjennom utdanningen. Sentrale spørsmål i undersøkelsene har blant annet vært:

⁵¹ Det ideologiske, formelle, oppfattede, operasjonaliserte og erfarte læreplannivå, eller med Goodlads egne ord: Ideological, formal, perceived, operational and experiential curricula (Goodlad 1979:60-64).

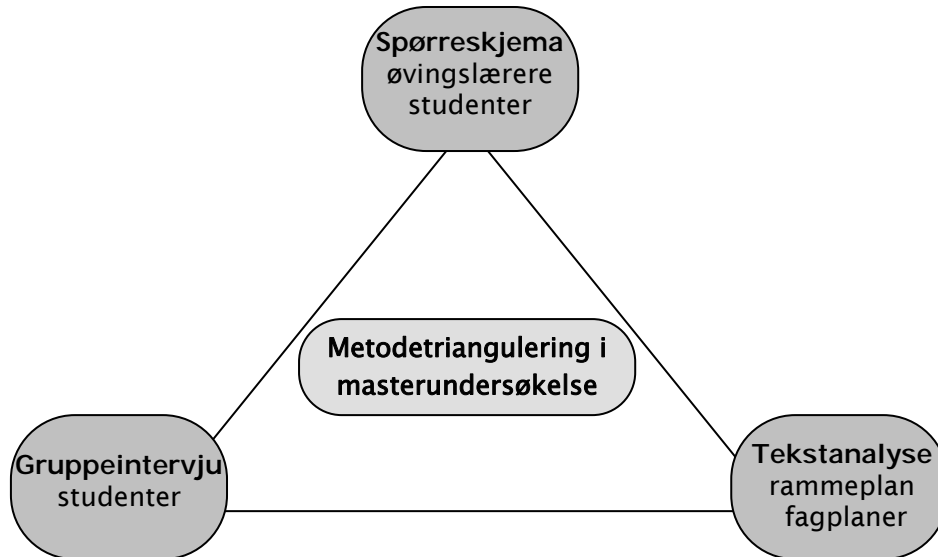
Hvordan har øvingslærerne erfart studentenes vurderingskompetanse i praksisperiodene? Hvordan har studentene erfart utviklingen av en vurderingskompetanse i utdanningen som helhet? Materialet fra studentene og øvingslærerne er deres erfaringer og refleksjoner over faglærerutdanningen, og representerer ikke praksis i betydningen hva som faktisk har skjedd. Materialet gjengir det studenten og øvingslæreren umiddelbart husker eller er spesielt opptatt av når de leser spørsmålet i spørreskjemaet eller hører det i en intervjusituasjon. For å belyse dette gjennom et eksempel; en student sier at han ikke kan huske at de har hatt noe om vurdering i didaktikktimene. Det kan likevel hende at studentene har hatt forelesning om vurderingsproblematikk i didaktikktimene, men at studenten har glemt det, at det ikke har gjort inntrykk eller at studenten jeg intervjuer ikke har vært på alle forelesninger. Svarmaterialet kan sies å representere det studentene opplever at de *sitter igjen med* av kunnskaper etter endt faglærerutdanning og hva de i intervjusituasjonen eller når de fyller ut spørreskjemaet vurderer som utviklende for egen vurderingskompetanse.

3.3.3 Metodetriangulering som verktøy

Denne undersøkelsesstrategien gir en metodetriangulering med undersøkelsene intervju, spørreskjema og tekstanalyse. Johannessen og Tufte beskriver metodetriangulering slik: ”Triangulering betyr å peile inn et punkt fra tre kanter, og i samfunnsvitenskapen betyr det å se et fenomen fra flere perspektiver” (Johannessen & Tufte 2002:83). Slik jeg forstår Johannessen og Tufte her er ikke det vesentlige for å definere noe som metodetriangulering bruk av *tre* ulike fremgangsmåter, men *at* flere perspektiver og teknikker benyttes. Johannessen og Tufte betegner metodetriangulering også som en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder (ibid). Grønmo har en mer åpen behandling av metodetriangulering og låser ikke begrepet til en kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder. Grønmo beskriver metodetriangulering slik: ”Metodetriangulering går ut på å belyse samme problemstilling ved hjelp av forskjellige data og metoder” (Grønmo 2004:55). Min masterundersøkelse passer inn under begge avklaringene av metodetriangulering som strategi. Jeg belyser problemstillingen ved hjelp av *ulike fremgangsmåter* som intervju, spørreskjema og tekstanalyse. Men jeg forholder meg også til *både kvalitative og kvantitative data*; i spørreundersøkelsene blant øvingslærere og studenter bearbeider jeg både studentens begrunnelser og formuleringer, og jeg presenterer antall studenter som støtter eller ikke støtter seg til ulike

påstander i diagram og diskuterer samvariasjon⁵² mellom variabler. Metodetrianguleringen i masterundersøkelsen illustreres gjennom følgende modell:

Modell 5: Metodetriangulering i empirisk undersøkelse



Modell 5 over viser metodetrianguleringen i masterundersøkelsen. De tre ulike fremgangsmåtene for å belyse problemstillingen er plassert i hver sin spiss av trekanten for å lage et visuelt bilde på tredelingen.

Metodetrianguleringen gir en tredelt undersøkelsesstrategi for å belyse eksisterende praksis i faglærerutdanningen når det gjelder utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Med basis i materialet fra de tre typene undersøkelser vil jeg drøfte hvordan praksis i faglærerutdanningen kan karakteriseres og eventuelt forbedres.

3.4 Avgrensning av undersøkelsesarena og utvelgelse av informanter

3.4.1 Avgrensning av undersøkelsesarena

Ved den 3-årige faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk ved Høgskolen i Oslo (HiO) og Høgskolen i Telemark (HiT) er det henholdsvis 50 og 64 studieplasser.⁵³ Utdanningen kvalifiserer primært til undervisningsarbeid i grunnskole og videregående

⁵² Samvariasjon brukes i statistikk om sammenhengen mellom to eller flere variabler (Krokan 1995:108).

⁵³ Antallet studieplasser er hentet fra nettsidene til samordna opptak og gjelder for studieåret 2006/2007 (Samordna opptak 2006)

skole.⁵⁴ Studieforløpet er strukturert med hovedvekt på eget skapende arbeid i verksteder; 135 av 180 studiepoeng. Her får studentene erfaringer med et bredt spekter av materialer, redskaper og teknikker innen formgivning, kunst og håndverksfag. Fagdidaktikk og fagteori er inkludert i verkstedsperiodene. I tillegg har studentene 30 studiepoeng pedagogikk, 15 studiepoeng kunst og formkultur og 12–14 uker praksis i skolen.⁵⁵ Det er flere måter å bli faglærer i formgivning, kunst og håndverk på. Som utdannet kunstner eller designer kan man for eksempel studere et år med praktisk-pedagogisk utdanning, med pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring og oppnå tilsvarende kompetanse. Det kunne vært interessant å se på hvordan ulike utdanningsforløp innvirket på studentens vurderingskompetanse og opplevelse av å mestre vurderingsarbeid ved avslutningen av studiet. Jeg har valgt å konsentrere meg om én retning, det treårige studieforløpet ved HiO og HiT, for å kunne gå mer i dybden å konsentrere meg om en mer enhetlig gruppe studenter. Jeg ser også på *utviklingen* av studentenes vurderingskompetanse, det er derfor naturlig å knytte seg opp mot en studentgruppe som er i faglærerrelatert utdanning over en viss tidsperiode. Det treårige studieforløpet gir også en mulighet for å reflektere over vekselspillet mellom studentenes kunst- og designfaglige utvikling, fagkompetanse og utviklingen som pedagog, didaktisk kompetanse.

3.4.2 Utvelgelse av informanter ved erfart læreplannivå

Blant studentene som informantgruppe har jeg avgrenset til studenter i tredje studieår. Tredjeårsstudentene ble valgt som informanter fordi disse snart hadde vært igjennom hele utdanningsforløpet. Det å inkludere alle årstrinn i undersøkelsen ble i samråd med veileder vurdert som for omfattende i en masterundersøkelse. Med et mål om å beskrive utviklingen av vurderingskompetanse gjennom utdanningen ble det naturlig å velge den gruppen studenter som i størst mulig grad hadde vært i gjennom utdanningsforløpet. Tredjeårsstudentene kunne gi et innblikk i og reflektere over hvordan utdanningen som helhet hadde bidratt til utvikling av egen vurderingskompetanse. Alle faglærerstudenter ved tredje studieår ved HiT har fått tilbud om å delta i spørre- og intervjuundersøkelsen. Ved HiO fikk alle studentene tilbud om å delta i spørreundersøkelsen, og en tilfeldig valgt gruppe studenter som fungerte som gruppe i utdanningens siste praksisperiode ble spurt om å stille til intervju.

⁵⁴ Andre aktuelle arenaer for faglæreren i formgivning, kunst og håndverk er kulturskole, folkehøgskole, voksenopplæring, museer og gallerier (HiO-EST 2004:5).

⁵⁵ Kilden til fordelingen av studiepoeng er rammeplanen fra 2003 (UFD 2003:13). I rammeplanen fra 1999 er det tilsvarende fordeling, men her oppgitt i vektall.

I tillegg til studentene ønsket jeg å inkludere øvingslærerne i masterundersøkelsen. Disse møter studentene i praksisperioder i skolen og ville trolig kunne bidra med refleksjoner over hvordan faglærerstudentene mestrer vurdering av elevenes arbeider her. Det tok lang tid⁵⁶ før jeg fikk godkjenning til å bruke Høgskolen i Telemark som undersøkelsesarena, jeg valgte derfor å konsentrere meg kun om faglærerstudentene her. Svarmaterialet fra øvingslærerne er derfor kun fra Høgskolen i Oslo. Alle øvingslærerne ved HiO har fått tilbud om å delta i spørreundersøkelsen. For mer om den praktiske gjennomføringen av undersøkelsene, se avsnittet om materialinnsamling.

3.4.3 Utvelgelse av materiale ved formelt læreplannivå

Som nevnt utgjør *det formelle læreplannivået* i faglærerutdanningen rammeplan og fagplaner for studiet. Rammeplanen er utarbeidet av Undervisnings- og forskningsdepartementet og fagplanene ved den enkelte høgskole med utgangspunkt i den overordnede rammeplanen. Jeg har valgt å inkludere både ramme- og fagplannivå i undersøkelsen fordi dette gir et grunnlag for å drøfte henholdsvis departementet og den enkelte høgskoles intensjon for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse i utdanningen. Fagplanene er en konkretisering av rammeplanen og er derfor mer spesifikk i forhold til og nærmere praksisutøvelsen i faglærerutdanningen. Jeg vurderte at et fokus på rammeplanen alene ville gi en for stor avstand til praksisfeltet og den enkelte høgskoles intensjon ville ikke ha blitt hørt i undersøkelsen. Her følger en mer detaljert begrunnelse for utvelgelsen av de dokumentene som har dannet utgangspunkt for tekstanalysen.

Det er en felles rammeplan for den 3-årige faglærerutdanningen ved HiT og HiO. Rammeplanen skal være styrende for all undervisningspraksis i faglærerutdanningen, fagplanene er utarbeidet med utgangspunkt i rammeplanen ved hver enkelt høgskole. Gjeldende rammeplan for faglærerutdanningen ble fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Rammeplanen som studentene i undersøkelsene tilknyttet *det erfarte læreplannivå* hørte inn under ble fastsatt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1. juli 1999.⁵⁷ I analysen av rammeplanen forholder jeg meg til begge dokumentene, både fordi studentene har vært berørt av begge dokumentene og fordi ved å også se på den nyeste rammeplanen blir undersøkelsen mer praksisrelevant. Dette er i tråd

⁵⁶ Godkjenning til å bruke Høgskolen i Telemark forelå først ved slutten av studieåret 2004/2005, 15. mai 2005.

⁵⁷ Studentene i min undersøkelse begynte ved faglærerutdanningen studieåret 2002/2003, rammeplanen fra 2003 gjelder fra og med de studentene som begynte studieåret 2003/2004. I tredje studieår er studentene fra HiT tatt opp til en separat fordypningsenhet, og i tredje studieår følger de derfor den nyeste rammeplanen.

med det jeg fastsetter som prinsipp i innledningen kapittel 1.4 *En fagdidaktisk og praksisrettet masteroppgave*.

Når det gjelder fagplanene forholder jeg meg til de som har vært relevante for studentene som er informanter i undersøkelsene på *erfart læreplannivå*. For studentenes første og andre studieår vil dette si fagplanene som er fastsatt for studieåret 2002/2003. De to første studieårene sees som en enhet der flere fag overlapper hverandre, fagplanene fastsatt for studieåret studentene starter er derfor gjeldende for både første og andre studieår. Når det gjelder tredje studieår velger studentene ved HiT en separat fordypningsenhet og følger fagplanene fastsatt for studieåret 2004/2005. I tredje studieår ved HiO har studentene også fulgt fagplanene fastsatt for studieåret 2004/2005, etter det en lærer i tredje studieår oppgir.⁵⁸ For å gjøre analysen av fagplanene mest mulig praksisrelevant, ser jeg også til de nyeste fagplanene for studieåret 2005/2006 ved begge høgskolene og kommenterer der det er relevante endringer. Til sammen gir dette et materiale på 34 fagplaner. Ved HiT har de ingen fagplan for praksis, men i stedet *Plan for praksis* som et offisielt styringsdokument fastsatt på samme måte som fagplanene etter det instituttleder ved HiT oppgir.⁵⁹ Praksisplanen ved HiT er mer utfyllende enn fagplanen ved HiO og HiO har derfor i tillegg en *Praksiskalender* som er et internt styringsverktøy. Etter samråd⁶⁰ med studieleder og rådgiver for praksisopplæringen ved HiO ble *Praksiskalenderen* vurdert som urelevant for *formelt læreplannivå*, fordi det er et internt og ikke offisielt dokument.

3.5 Konkrete fremgangsmåter i den empiriske undersøkelsen

3.5.1 Erfart læreplannivå – intervjueteknikk

Hensikten med intervjuene blant studentene i faglærerutdanningen har vært å åpne for informantenes refleksjoner og formuleringer når det gjelder utviklingen av egen vurderingskompetanse. Intervju graderes i metodelitteratur ofte fra ustrukturert til strukturert intervju. Dette peker på i hvor stor grad intervjuet er styrt av den som intervjuer og fastlagt i forkant av intervjusituasjonen. Intervjuene av faglærerstudentene har vært halvstrukturerte og jeg støtter meg her til det Kvale beskriver som hensikten med et halvstrukturert intervju:“(…)

⁵⁸ Via e-post 27.2.2006 forklarer høgskolelektoren at tredjeårsstudentene fulgte fagplanen fastsatt for studieåret 2004/2005.

⁵⁹ Via e-post 7.2.2006 forklarer instituttleder ved HiT at *Plan for praksis* er et offisielt dokument som blir revidert og er bindende på samme måte som fagplanene. Slik jeg vurderer det vil derfor *Plan for praksis* tilhøre *formelt læreplannivå* i faglærerutdanningen.

⁶⁰ Rådgiver for praksisopplæringen støtter seg til min vurdering via e-post 21.2.2006 og studieleder 12.2.2006

å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener” (Kvale 2001:21). Intervjuene har hatt form som en samtale der jeg har åpnet for en likestilling av studentenes og mine innspill. Som støtte for mine innspill og for å sikre at intervjuet beholdt fokus i forhold til oppgavens problemstilling, brukte jeg en intervjuguide. Svarmaterialet er dokumentert på lydbånd og skrevet ut i tekst for bearbeiding og drøftning. Intervjuene har først og fremst vært arrangert som gruppeintervjuer.⁶¹ Intervjuguiden ligger som vedlegg bakerst i oppgaven.

Gruppeintervju relateres ofte i metodelitteratur⁶² til begrepet ”fokusgruppe”. Wibeck gjengir i sin bok *Fokusgrupper* en definisjon etter Morgan (1996, s 130). Hun bruker definisjonen for å danne tre forutsetninger for å kalle noe en fokusgruppe: ”För det första är fokusgrupper en *forskningsteknik*, det vill säga en metod som syftar till datainsamling för forskningsändamål (...) För det andra handlar det om att *samla in data genom gruppinteraktion* (...) För det tredje har *ämnet bestämts av forskaren*” (Wibeck 2000:23). Etter Wibecks tre forutsetninger er gruppeintervjuene i faglærerutdanningen fokusgrupper; hensikten med intervjuene er å samle inn data for forskning, dataene skapes gjennom gruppeinteraksjon og jeg har bestemt temaet, som er utviklingen av studentenes vurderingskompetanse gjennom utdanningen.

Gruppeintervju som metode har jeg opplevd som svært konstruktivt. Studentene har utfylt hverandres svar og grepet hverandres tankerekker, noe jeg anser som hensiktsmessig da formålet har vært å åpne for studentenes egne refleksjoner og innspill. Halvorsen sier at samhandlingen mellom gruppemedlemmene kan bidra til at ”glemte erfaringer aktiveres” (Halvorsen 2003:88). Konsekvensen av denne aktiveringen er et rikere datamateriale. Halvorsen sier videre at: ”Et viktig fortrinn ved gruppesamtaler er at deltakerne kan motsi hverandre, supplere hverandre (...)” (Ibid:88). En annen fordel ved å operere med gruppeintervju i motsetning til personintervju mener Halvorsen er at: ”(...) en gruppesituasjon kan virke mer uformell enn et personintervju, og derfor vil folk kunne føle seg mer avslappet i en samhandlingssituasjon” (Ibid). I gruppeintervjuene i faglærerutdanningen oppstod det raskt en fortrolig og naturlig flyt i samtalen, og jeg vil anta at dette hadde vært vanskeligere å få til dersom jeg hadde intervjuet en og en student. Med studentene i flertall kunne de finne støtte og prøve tankene sine på hverandre. Studentene jeg intervjuet var godt vant til å fungere som gruppe etter tre studieår sammen og virket trygge på hverandre. En annen vesentlig faktor for

⁶¹ Et av intervjuene var med kun én student, det lot seg ikke gjøre å samle flere studenter og jeg valgte likevel å gjennomføre intervjuet når studenten hadde meldt sin interesse for å delta i undersøkelsen.

⁶² Grønmo (2004:161), Halvorsen (2003:88) og Wibeck (2000:7).

flyten i samtalen kan også være at jeg som intervjuer nylig hadde vært tredjeårsstudent i faglærerutdanningen. Jeg var en likesinnet, en de lett kunne identifisere seg med og som kjente igjen og kunne problematisere videre det de var opptatt av.

Thagaard beskriver interessen for gruppeintervjuer som økende og støtter seg i stor grad til de fortrinnene ved metoden som beskrives over. Samtidig er hun opptatt av at det "(...) kan være de mest dominerende synspunktene som fremmes i en gruppesituasjon, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen" (Thagaard 1998:81). Jeg forsøkte i intervjuene å motvirke dette ved å henvende meg til ulike studenter med spørsmålene, og dersom noen tok lite del i samtalen forsøkte jeg å aktivere dem gjennom å få kommentarer til de andre studentenes uttalelser.

3.5.2 Erfart læreplannivå – utforming av spørreskjema

I tillegg til gruppeintervju har jeg også gjennomført to spørreundersøkelser; en blant alle tredjeårsstudentene ved de to faglærerutdanningene ved HiO og HiT og en blant alle øvingslærerne ved HiO. Hensikten med å bruke spørreskjema som fremgangsmåte har vært å få manges synspunkter på utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Spørreskjemaene har blitt utformet med en veksling mellom faste svaralternativer og friere formuleringer. Ved de faste svaralternativene har jeg bevisst valgt fire svaralternativer: "helt enig", "delvis enig", "delvis uenig", "helt uenig". Begrunnelsen for å gjøre dette var at informantene ikke kan stille seg nøytral, men må ta stilling til påstanden. Dette ville gi tydeligere positive og negative tendenser i svarmaterialet, noe som er hensiktsmessig ved drøftningen av hvordan praksis *kunne* eller *burde* være i faglærerutdanningen. En mindre heldig side ved å konstruere et positivt/negativt skille i svaralternativene, er at informantene blir tvunget til å gi et ladet svar selv om de ikke ønsker det. Forhåpentligvis har de muligheten for begrunnelse og nyansering av valg av fast svaralternativ bidratt til å veie opp for dette. Det er også flere spørsmål i studentenes spørreskjema som åpner for frie formuleringer, som ved intervjuene er dette gjort for å gi rom for informantens egne refleksjoner.

Ved utformingen av spørreskjemaene ble det lagt vekt på å stille entydige, klare og enkle spørsmål (Kleven 2002:71). En student skriver dette i rubrikken der man kan kommentere utformingen av spørreskjemaet: "Flott! Noen spm vanskelig å svare på fordi det ikke ble helt reelt for meg." Det siste sitatet viser noe av utfordringene med et spørreskjema; begreper må velges og det er ikke sikkert at disse stemmer overens med begreper den som fyller ut

spørreskjemaet gjenkjenner eller ville brukt. Ved gjennomgang av svarmaterialet fra spørreundersøkelsen er det flere ganger jeg kunne ønsket meg muligheten for å stille oppfølgings spørsmål for å avklare informantenes begrunnelser for hvorfor de har satt kryss i den ruten de gjorde, eller få en utdypning av uttalelsen. På tross av denne usikkerheten er det et spennende materiale som har fremkommet gjennom spørreskjemaet; svarmaterialet i de åpne rubrikkene kan sees som innlegg til drøftingen, de faste svaralternativene gir synlige tendenser blant annet når det gjelder hva studentene og øvingslærerne anser som viktige faktorer i utdanningen for utviklingen av vurderingskompetanse. Spørreskjemaene til øvingslærere og studenter ligger som vedlegg bakerst i masteroppgaven.

3.5.3 Materialinnsamling fra studentene

Gruppeintervjuet med studentene fra HiO ble gjennomført 7. februar 2005, under studentenes siste praksisperiode. Intervjuet ble opprinnelig gjennomført som en forundersøkelse. Hensikten var å prøve ut spørsmål på en gruppe studenter for å se hvordan de responderte på ulike formuleringer og deretter å utforme en spørreundersøkelse for hele klassen. Studentene gav tillatelse til at samtalen ble tatt opp på bånd, og ved gjennomhøring viste det seg å være så interessant at jeg ba studentene om å få bruke materialet som egen undersøkelse. Materialet fra intervjuet dannet også, som intensjonen var, utgangspunkt for formuleringene i et spørreskjema delt ut til alle tredjeårsstudentene når de var samlet til praksisoppsummering⁶³ 24.–25. februar 2005. Begrunnelsen for å legge undersøkelsen nær vurderingserfaringer fra en praksisperiode i skolen var et ønske om å få studentenes refleksjoner over hvordan de hadde mestret vurderingsarbeid i sin siste praksisperiode, når det enda føltes som en dagsaktuell problemstilling. Jeg presenterte undersøkelsen for studentene ved slutten av oppsummeringens første dag og samlet spørreskjemaene inn igjen samme dag og dagen etter. Svarprosenten ble 64 %, og dette tilsvarer et materiale på 32 spørreskjemaer fra 50 mulige studenter.

Spørreskjema- og intervjuundersøkelsene ved HiT er gjennomført i innspurten av tredje studieår, 26. mai 2005. Den dagen skulle studentene levere en fordypningsoppgave som skulle telle 80 % av samlet karakter for studieåret. Dette var tidspunktet hvor studentene igjen var

⁶³ Praksisoppsummering er et seminar med studenter og høyskoleansatte i etterkant av studentenes praksisperioder. Studentene legger her frem praksisrapport og reflekterer over sine erfaringer i møte med skolehverdagen i plenum.

samlet etter at de store deler av vårsemesteret hadde kunnet arbeide fritt over hele landet.⁶⁴ Studentene ved HiT fikk delt ut det samme spørreskjemaet som studentene ved HiO av sine faglærere i forkant av den 26. mai. Som en følge av det behovet jeg hadde opplevd for å stille oppfølgningsspørsmål til studentene som hadde fylt ut spørreskjemaet ved HiO, kom jeg dagen i forveien for å se igjennom de utfylte spørreskjemaene fra studentene ved HiT. Jeg ønsket meg en mulighet for å kunne diskutere det jeg så som hovedtendenser i svarmaterialet med studentene og å kunne oppklare eventuelle forkortelser, eller uttalelser som jeg ikke forsto. Selv om studentene her hadde gått samme utdanning var de tilknyttet en annen høyskole og fagmiljø. Forberedelsene var raskt unnagjort, 2 av 80 studenter hadde svart på spørreskjemaet, noe som gir en svarprosent på 2, 5 %.

Faglærerne ved HiT tok godt imot meg og presenterte meg for de studentene som fremdeles arbeidet i verkstedene. Jeg spurte om noen hadde tid til å fylle ut spørreskjemaet, og om noen ville stille til intervju da de hadde levert oppgaven. Noen så opp og sa ”hei”, men de fleste arbeidet videre. Forståelig nok var det vanskelig for studentene å motivere seg for å fylle ut et tre siders spørreskjema i en eksamensinnspurt. Kontrasten fra HiOs svarprosent på 64 % var slående. Jeg hadde ikke så store forhåpninger om flere utfylte spørreskjemaer eller at noen hadde tid og krefter til å stille til intervju dagen etter. Dersom ikke responsen på undersøkelsen ble bedre ville jeg måtte vurdere å ikke inkludere HiT som undersøkelsesarena. Jeg fikk 2 utfylte spørreskjemaer til, noe som gir en svarprosent på 5 % og det tilsvarer et materiale på 4 spørreskjemaer fra 80 mulige studenter. Med den høye svarprosenten fra HiOs studenter, hadde jeg hatt forventninger om at materialet fra HiT også skulle bli over 30 skjemaer da det var flere faglærerstudenter ved HiT. Dette ville ha gitt meg en mulighet for å foreta statistiske analyser og sammenligne svarmaterialet fra de to høyskolene (Halvorsen 2003:100 etter Kane 1985:97). Jeg var derfor skuffet over uttellingen på spørreundersøkelsen, den kunne ikke få en likeverdig plass som svarmaterialet fra HiO i presentasjonen og bearbeidningen. Mer positivt var det at jeg fikk gjennomført tre intervju med henholdsvis to, en og tre studenter. Intervjumaterialet fra HiT ble derfor langt rikere enn jeg hadde frykter dagen før. 6 studenter stilte opp til intervju rett etter en lang eksamensperiode, og jeg kunne ikke annet enn å reise fornøyd tilbake til Oslo. Med det rike intervjumaterialet fra HiT vurderte jeg det slik at høyskolen likevel kunne inkluderes som jevnbyrdig i masteroppgaven.

⁶⁴ Ideelt sett burde spørreundersøkelsen ved HiT vært gjennomført ved tilsvarende praksisoppsummering i februar. Spørreskjemaet er utformet med tanke på at studentene akkurat har vært i praksis og har erfaringer med vurderingsarbeid friskt i minne. Dette lot seg ikke gjøre fordi godkjenningen til å bruke HiT som undersøkelsesarena forelå først 10. mai 2005.

3.5.4 Materialinnsamling fra øvingslærerne

Svarmaterialet fra øvingslærerne teller 20 spørreskjemaer.⁶⁵ Spørreskjemaet ble introdusert for HiOs øvingslærere 3. mai 2005 i anledning Praksisforum. Øvingslærerne samles til Praksisforum 4 ganger i året, og hensikten med Praksisforum er å være et ”kompetansehevende faglig forum”.⁶⁶ Ved HiO er det tilknyttet 65 øvingslærere (+5 i permisjon). Disse tar imot og veileder studenter i praksisperioder tilknyttet faglærerutdanningen og praktisk-pedagogisk utdanning. 15 av øvingslærerne er tilknyttet praktisk-pedagogisk utdanning og 50 faglærerutdanningen. Til Praksisforum 3. mai møtte det 31 øvingslærere. Jeg introduserte masteroppgaven min og hensikten med spørreundersøkelsen for øvingslærerne. Jeg informerte også om at å delta i undersøkelsen var frivillig. Øvingslærerne fikk tilbud om å fylle ut skjemaet i løpet av Praksisforum, eller å sende det i posten til meg med en ferdig adressert og frankert konvolutt. Alle øvingslærerne i salen tok imot et spørreskjema. 6 skjemaer ble levert direkte etter Praksisforum og 7 skjemaer ble sendt i posten i løpet av en måneds tid etter møtet. Jeg var ikke fornøyd med 13 utfylte skjemaer og ba derfor praksisrådgiver ved HiO om tillatelse til å sende en påminnelse via e-post og om adresselister slik at jeg kunne sende ut spørreskjemaer til de 34 øvingslærerne som ikke deltok på Praksisforum. Ytterligere 7 skjemaer kom i posten etter dette og jeg hadde nå en svarprosent på 32,3 %. Det vil si at 21 av 65 øvingslærere hadde svart på undersøkelsen. Våren gled over i sommerferie, og som en følge av dette kom det ikke flere utfylte spørreskjemaer i posten. Det er sannsynlig at dersom undersøkelsen hadde blitt lagt på en mindre travel periode⁶⁷ i skoleåret for øvingslærerne kunne svarmaterialet blitt større. Uavhengig av materialstørrelse har øvingslærerne gjennom sine spørreskjemaer bidratt med mange innspill som gir et grunnlag for å drøfte karakteristikk og forbedringer av praksis i faglærerutdanningen.

3.5.5 Formelt læreplannivå – fremgangsmåte for tekstanalyse

Rammeplanen utgjør et forpliktende grunnlag for studenter, praksisskoler, høgskolen og dens ansatte og skal være utgangspunktet for utviklingen av mer konkrete fagplaner for studiet. Fagplanene er en konkretisering av rammeplanen og utvikles ved den enkelte høgskole. I rammeplanen er kravet til den enkelte fagplan formulert slik: ”Planene skal tolke og presisere mål og fastsette innhold, studielitteratur, arbeidsmåter og vurderingsordninger for hvert fag.

⁶⁵ I tillegg ble ett av spørreskjemaene levert blankt med begrunnelsen at øvingslæreren kun hadde hatt studentene i en uke, studentene hadde vært delt mellom en gruppe øvingslærere. Jeg velger derfor å operere med et materiale på 20 innleverte skjemaer.

⁶⁶ Dette er formulert som hensikten med Praksisforum på Avdeling for estetiske fags hjemmesider (HiO-EST 2006).

⁶⁷ Flere øvingslærere var i perioden mai – juni travle med blant annet avsluttende vurdering i ungdomsskolen og eksamener i den videregående skole.

De skal også vise helheten i studiet” (UFD 2003:9). Hensikten med analyse av styringsdokumentene har vært å drøfte intensjonen for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse i faglærerutdanningen. Jeg har nærlest teksten i ramme- og fagplanene med dette for øyet; å finne formuleringer som kan gi innspill til en forståelse av intensjonen med studentenes læringsprosess i vurderingsarbeid i styringsdokumentene. Jeg har arbeidet parallelt med tekstene, men oftest med en og en tekst i hovedfokus der jeg gikk systematisk gjennom punkt for punkt. Dersom en formulering virket relevant på rammeplannivå gikk jeg til fagplannivå for å se hvordan formuleringen var konkretisert og videreutviklet her. Jeg arbeidet også parallelt med fagplanene fra de to høgskolene og fagplaner fra ulike studieår og sammenlignet formuleringer. Tekstanalysen ble på denne måten en dynamisk prosess.

3.6 Bearbeiding av materialet fra faglærerutdanningen

3.6.1 Seks temaer som verktøy ved bearbeiding av det empiriske materialet

Jeg har konstruert seks temaer for sortering og bearbeiding av det empiriske materialet fra faglærerutdanningen. De samme temaene er gjennomgående ved behandling av materialet fra både *formelt* og *erfart læreplannivå* for å skape en helhet i presentasjonen. Temaene er konstruert med utgangspunkt i innholdet i studentenes utfylte spørreskjemaer. Svarmaterialet er styrt av spørsmålsformuleringene i skjemaet, og disse er utformet med tanke på å fremskaffe data som kan belyse masteroppgavens problemstilling. Spørsmålsformuleringene og problemstillingen har blitt farget av teorigrunnet for begrepet vurderingskompetanse i masteroppgaven; innfallsvinker herfra har vært et referansegrunnlag for formuleringene. Studentenes svarmateriale er derfor påvirket av både masteroppgavens problemstilling og teorigrunnlag, og de danner derfor et vesentlig bakgrunnsteppe for konstruksjonen av de seks temaene.

Den konkrete fremgangsmåten for å konstruere temaene har vært å skrive inn alt materialet fra spørreskjemaene i én tabell, med en kolonne for hvert spørsmål. Deretter lette jeg etter gjennomgangstemaer i svarmaterialet og forsøkte å finne begreper som ivaretok disse og helheten i materialet i størst mulig grad. For å begrepsfeste og legitimere temaene har jeg funnet støtte i masteroppgavens teorigrunnlag for begrepet vurderingskompetanse. Ved bearbeiding og sortering av data har jeg opplevd temaene som relevante og dekkende for innholdet i det empiriske materialet som helhet. Først var det fem temaer, men i arbeidet med *formelt læreplannivå* fant jeg det relevant å dele temaet høgskolens undervisning i to.

Delingen kunne bidra til å tydeliggjøre studentenes utvikling av didaktiske refleksjoner i vurderingsarbeid, og jeg skilte ut et tema som fokuserte på sammenhenger mellom de ulike komponentene i utdanningen. Konstruksjonsprosessen endte med følgende seks temaer:

- Tema 1 – vurderingsøvelser
- Tema 2 – øvingslærerens rolle
- Tema 3 – studentens fagkompetanse
- Tema 4 – studentenes fagspråk
- Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon
- Tema 6 – struktur og organisering

Tema 1 – vurderingsøvelser: I studentenes svarmateriale peker vurderingsøvelser seg ut som en faktor studentene tillegger stor betydning. Temaet inkluderer de situasjonene der studentene får praktisk erfaring med vurderingsarbeid både i praksisperioder og i undervisningen ved høyskolene. At det er viktig med praktisk erfaring i vurderingsarbeid, understrekes også i teorigrunnlaget. Vurderingskompetanse kobles her til utviklingen av relevant handlingskompetanse, som betinger at den som skal lære deltar i praksisfellesskapet ved selv å utføre handlingen, her vurdering av elevenes skapende arbeider.

Tema 2 – øvingslærers rolle: Som veileder i studentenes praksisperioder blir øvingslærer gjennomgående tillagt stor vekt av studentene og er av den grunn valgt som et eget tema. Øvingslærer kan gjennom sin rolle observere hvordan studenten vurderer elevenes skapende arbeider, gi tilbakemelding på studentens vurderingsarbeid og drøfte praksisrelevant vurderingsproblematikk med studenten. Øvingslærer er også den som står nærmest praksisfellesskapet og skolehverdagen som studentene utdanner seg til faglærere i.

Tema 3 – studentenes fagkompetanse: Der studentene i spørreskjemaet skal trekke frem hvilke kunnskaper de anser som vesentlige for å vurdere elevenes skapende arbeider, er fagkunnskaper en gjennomgående faktor. I teorigrunnlaget fremmes det en påstand om at for å vurdere elevenes skapende arbeider, må en ha kjennskap til relevante kvalitetsstandarder for fagområdet. Fagkunnskapene gir et referansegrunnlag for valg av relevante kvalitetsstandarder og utgjør blant annet kunnskaper om spesifikke teknikker og generelle formalestetiske virkemidler.

Tema 4 – studentenes fagspråk: Flere studenter trekker i sitt spørreskjema frem mangler ved eget fagspråk og er opptatt av språkets rolle i vurderingsarbeidet. I teorigrunnlaget fastsettes språkets rolle i vurderingsarbeid som betydelig. Med dette som utgangspunkt vil utviklingen av et relevant fagspråk hos studentene være vesentlig for deres vurderingskompetanse. Som relevant fagspråk regnes her blant annet begreper knyttet til det spesielle kunst- eller designfaglige området som er fokus for oppgaven gitt til elevene. Det vil også være et mer generelt vurderingsspråk på tvers av den enkelte oppgave som for eksempel ordlyden i vurderingskriterier. En lærer er i en formidler- og veilederrolle i forhold til fagfeltet formgivning, kunst og håndverk. Dette krever også en språklig kompetanse som er hensiktsmessig i henhold til fagfeltets egenart og til å motivere eleven til videre utvikling.

Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon: Et knapt flertall av studentene har negative kommentarer til didaktisk teori og refleksjon i sitt spørreskjema. Jeg har valgt å kalle temaet didaktisk teori og refleksjon, men vurderte også pedagogisk teori og refleksjon. Pedagogikken som felt ser jeg hovedsakelig som kunnskap om hvordan mennesket utvikler seg og lærer. Didaktikken kan sees som del av pedagogikken som kunnskapsfelt⁶⁸ der pedagogikken bidrar med viktige referanser til undervisningsplanleggingen og tilretteleggingen av vurderingsarbeidet. Jeg finner didaktisk teori og refleksjon som den mest presise benevnelsen da jeg her ser på teori og refleksjoner rundt undervisningsplanlegging generelt og tilrettelegging av vurderingsarbeid spesielt.

Tema 6 – struktur og organisering: Flere studenter stiller spørsmål ved høskolens organisering når det gjelder utviklingen av en vurderingskompetanse gjennom utdanningen. Temaet gir en mulighet for å drøfte sammenhengen og samarbeidet mellom høskolens undervisning og praksisperioder og mellom fag ved høskolen. I teorigrunnlaget sees vurderingskompetanse som en fagdidaktisk kompetanse og defineres gjennom dette som en kompetanse i å beherske dialektikken mellom kunst- og designfaglig teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis. Under dette temaet kan jeg se på hvilke muligheter studentene gis til kombinasjon av kunnskapsfeltene og dermed en oppøvelse i å beherske dialektikken mellom disse.

⁶⁸ ”Didaktikk er en viktig del av pedagogikken. Didaktikk handler blant annet om de vurderingene som ligger bak utvalg og strukturering av undervisningens innhold” (Sjøberg 2001:14).

Temaene er ved bearbeidingen delt inn i undertemaer der dette har vært hensiktsmessig for videre drøfting og nyansering av materialet. *Tema 1 – vurderingsøvelser* er for eksempel ved bearbeiding og presentasjon av materialet fra studentenes spørreskjema delt videre inn i *Vurderingsøvelser i undervisning* ved høyskolene og *Vurderingsøvelser i praksisperiodene*.

3.6.2 Sortering i positive og negative kommentarer

Materialet er sortert i matriser etter tema, og disse brukes som verktøy for presentasjon og drøfting av materialet. Ved bearbeidingen av materialet vurderer jeg og sorterer uttalelsene som positive eller negative kommentarer. Som positive kommentarer regnes for eksempel det som trekkes frem av studentene som lærerikt eller noe de har mestret. Som negative kommentarer regnes for eksempel det studentene påpeker mangler ved, eller etterlyser mer av. I samme kommentar kan en student uttale seg positivt om ett tema og negativt om et annet, eller uttale seg generelt slik at uttalelsen kan gjelde flere temaer. Ved slike tilfeller har jeg satt kommentaren inn under begge temaene eller bemerket dette i matrisen. Der studenten uttaler seg både positivt og negativt om det samme temaet, har jeg ivaretatt dette ved å plassere uttalelsen både som positiv og negativ.

Som eksemplene over viser, har materialet flere nyanser enn sort og hvitt. På tross av dette velger jeg å sortere i negative og positive kommentarer for å skape en oversikt i det empiriske materialet. Sorteringen av matrisene etter positive og negative kommentarer skriver seg også tilbake til utformingen av spørreskjemaene. Studentene og øvingslærerne kan ikke velge å være nøytrale, og som en konsekvens at dette blir det en todeling i positive og negative kommentarer.

3.6.3 Presentasjon av materialet fra erfart læreplannivå

Det empiriske materialet fra studentene ved de to institusjonene er ulikt. Det er en overvekt av intervjumateriale ved HiT og spørreskjemamateriale ved HiO. Spørreundersøkelsen ved HiO utgjør den største delen av det empiriske materialet. Dette svarmaterialet er av en størrelse som gjør det egnet til å bli presentert i diagrammer. Der det er relevant⁶⁹ har jeg valgt å gjøre dette for å gi et visuelt bilde av tendensene i materialet. Opprinnelig var planen å gjøre dette med svarmaterialet fra HiT også, for så å sammenligne og drøfte likheter og forskjeller ved de

⁶⁹ Som relevant regnes her presentasjon av materiale der studentene har krysset av for ulike svaralternativer i spørreskjema. Ved presentasjon av materialet opererer jeg ofte med antall misfornøyde og fornøyde studenter og øvingslærere med basis i deres frie formuleringer og kommentarer som ved *Tema 4 – studentenes fagspråk* og *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*. Antallet her er konstruert gjennom min tolkning og bearbeiding av datamaterialet, og jeg ser det derfor som mindre relevant å presentere dette tallmaterialet i diagrammer.

to høyskolene, men 4 skjemaer er langt under grensen for hva som er naturlig å presentere i diagrammer. Det å direkte sammenligne et materiale på 4 og 32 spørreskjemaer anser jeg som lite konstruktivt. Fra de 4 utfylte spørreskjemaene ved HiT henter jeg sitater når det kan være med å belyse det temaet som behandles for å trekke med stemmer fra HiT i presentasjonen. Som en følge av at materialet fra de to institusjonene har ulik form, anser jeg en direkte sammenligning av de to høyskolene som unaturlig. Jeg har ikke grunnlag for å si at dette gjør de bra på HiO og mindre bra på HiT eller omvendt. Materialet fra studentene presenteres derfor i stor grad som en helhet, men merket slik at det er tydelig hvilken institusjon studenten uttaler seg ut fra. Sentrale tendenser i materialet oppsummeres til slutt i kapittelet og vil trekkes med i videre drøfting av materialet.

Intervjuene av studentene er transkribert på bokmål uten å endre innholdet i det studentene sier. Det muntlige preget i språket er i størst mulig grad ivaretatt for å være så empirinær som mulig. Forkortelser av interne begreper er likevel skrevet ut for å øke lesbarheten for den allmenne leser. Opplysninger som kan identifisere personer fra studentene og øvingslærerne er anonymisert med symbolet N.N. Spørreskjemamaterialet er skriftlig tekst, ved bruk av sitater herfra har jeg skrevet ut forkortelser, igjen for å øke lesbarheten for den allmenne leser. I tillegg har jeg korrigert skrivefeil for å være redelig mot informantene. Dialektuttrykk er skrevet om til skriftlig bokmål for å bidra til å anonymisere informantene, men uten å endre innholdet i studentens utsagn.

4.0 PRESENTASJON AV DET EMPIRISKE MATERIALET

I dette kapittelet presenteres datamaterialet fra flere undersøkelser i faglærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo (HiO) og Høgskolen i Telemark (HiT). De gjennomførte undersøkelsene er gruppeintervju og spørreundersøkelse blant faglærerstudenter ved HiO og HiT, spørreundersøkelse blant HiOs øvingslærere og en tekstanalyse av ramme- og fagplaner for faglærerutdanningen ved HiO og HiT. Det empiriske materialet fra undersøkelsene presenteres gjennom seks ulike temaer slik jeg har beskrevet i det foregående kapittelet om metode.

4.1 Ramme- og fagplaner i faglærerutdanningen

Her presenteres ramme- og fagplanene for faglærerutdanningene ved HiO og HiT. Disse offisielle styringsdokumentene utgjør *det formelle læreplannivå* hos Goodlad (1979). Fokus i presentasjonen er lagt på intensjonen for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse i faglærerutdanningen slik det er formulert i planene. I presentasjoner er det en struktur hvor jeg først presenterer formuleringer fra rammeplannivå og så fagplannivå.

4.1.1 Tema 1 – vurderingsøvelser

Her ser jeg på formuleringer i rammeplanene fra 1999 og 2003 som kan relateres til intensjon om praktisk erfaring med vurderingsarbeid for studentene. I kapittel 1, som er felles for alle lærerutdanninger, introduseres formålet med lærerutdanning med følgende formulering: ”Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse” (KUF⁷⁰ 1999:19).⁷¹ Formuleringen er generell, men én av faglærerens arbeidsoppgaver er å vurdere elevenes skapende arbeider. Et krav til lærerutdanningen vil da blant annet være at den skal gi den praktiske opplæringen som er nødvendig for å mestre vurderingsarbeid som lærer.

I kapittel 2, som er tilknyttet faglærerutdanningen spesielt, er denne formuleringen å finne om utdanningens formål og egenart: ”Sentralt står utvikling av evne til å legge til rette for (...) vurdering av kunstneriske uttrykksformer og håndverk” (KUF 1999:27). Utvikling av evne til vurdering av skapende arbeider slås her fast som sentralt i faglærerutdanningen. Under

⁷⁰ ”KUF” brukes i referanser som en forkortelse for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

⁷¹ Nøyaktig samme formulering er å finne i den nyeste rammeplanen fra 2003 (UFD 2003:4).

avsnittet "Veiledning og vurdering" fastsettes det at: "Studentene må få trening i både å ta imot veiledning og å gi veiledning til medstudenter og elever" (KUF 1999:34). Igjen en generell formulering i den forstad at det ikke er spesifisert av veiledninger gjelder praktisk-skapende arbeid.⁷² I rammeplanen fra 2003 er det formulert et *direkte krav* til høgskolene om at faglærerstudentene skal få praktisk erfaring med vurderingsarbeid: "Høgskolene har ansvar for at studentene får erfaring med yrkesrelevante arbeids- og vurderingsformer" (UFD 2003:14). I rammeplanens kapittel 3, der målene for de ulike komponentene i utdanningen konkretiseres, er det flere formuleringer som kan knyttes til krav om erfaring med vurderingsarbeid. For verkstedsperiodene har rammeplanen følgende anbefaling: "Felles presentasjoner og utstillinger bør danne grunnlag for drøfting og vurdering av studentarbeid" (KUF 1999:64 & KUF 1999:76). Under områdene pedagogikk og fagdidaktikk er det enkelte generelle målformuleringer, som kan relateres til praktisk vurderingsarbeid. For praksisopplæringen er kravet om at studentene må få praktisk erfaring med å vurdere elevenes arbeider uttrykt helt eksplisitt: "Studentene skal kunne (...) - gjennomføre ulike former for elevveiledning og - vurdering" (KUF 1999:55).

På fagplannivå er det også flere formuleringer som kan knyttes til krav og intensjon om praktiske vurderingsøvelser for studentene. I fagplanen for pedagogikkundersvisningen ved HiO er det en formulering som tilknyttes studentenes praktiske vurderingsarbeid: "Studentene skal kunne (...) - gjøre rede for prinsipper og kriterier for elevvurdering, og benytte dem i eget arbeid ved vurdering av elever både med og uten tanke på karakter" (HiO-EST 2002:52). På fagplannivå er det også formulert mål tilknyttet vurdering av eget skapende arbeid som her for grunnstudiet ved HiO: "Studentene skal kunne (...) - begrunne, analysere og vurdere egne produksjonsprosesser og produkt i forhold til intensjon" (HiO-EST 2002:6). Under "Arbeidsmåter" i for grunnstudiet ved HiO slås det fast at studentene skal få oppleve, erfare og drøfte varierte vurderingsformer (HiO-EST 2002:9). Det kreves også tilstedeværelse og aktiv deltakelse⁷³ av studentene under felles drøftinger og underveisvurdering (HiO-EST 2002:10). Tilsvarende formuleringer er å finne i fagplan for IKT i grunnstudiet og i de nyeste fagplanene for studiet ved HiO fra 2005/2006. Fagplanene for 1. og 2. studieår ved HiT er

⁷² Det er ikke spesifisert at veiledningen gjelder praktisk-skapende arbeid, kan også være veiledning av medstudenters formidlingsteknikk, rapportskrivning, samhandling med elever og lignende.

⁷³ I *Strategiplan* for Avdeling for estetiske fag ved HiO er videreutvikling av "studentaktive lærings- og vurderingsformer" fastsatt som et mål for perioden 2004–2007 (HiO-EST 2004:2).

mindre spesifikke⁷⁴ enn rammeplanen og HiOs fagplaner om konkrete vurderingsøvelser, både når det gjelder egenvurdering og vurdering av medstudenters eller elevers arbeider.

I fagplanene for fordypningsstudiet ved HiO og HiT er et krav om at studentene skal vurdere medstudenter og andres arbeider uttrykt helt eksplisitt flere ganger. Et eksempel på dette finnes under hovedmål i fagplanen for fordypning i *Leire – formgivning*: ”Studentene skal (...) - kunne anvende teorier i form, farge og komposisjon til å vurdere eget og andres skapende arbeid” (HiT-EFL⁷⁵ *Leire – formgivning* 2004:2). I *Fagplan for praksisopplæring* ved HiO gjentas punktet fra rammeplanen om at studentene skal ”(...) kunne gjennomføre ulike former for ”elevveiledning og -vurdering” i praksisperioden (HiO-EST 2002:62). I *Plan for praksis* ved HiT er vurdering fastsatt som aktuelt samtaletema, men det er ikke presisert at studentene bør få egen erfaring med vurdering av elevenes arbeider.

4.1.2 Tema 2 – øvingslærers rolle

Øvingslærers rolle i forhold til vurderingsproblematikk er lite synlig både i rammeplanen fra 1999 og 2003. Istedenfor er det praksisopplæringen generelt det stilles krav til. Øvingslærer blir nevnt under planen for fordypning i formgivning i følgende formulering: ”Studentene skal samarbeide med øvingslærere, pedagogikklærere og faglærere om å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningsopplegg” (KUF 1999:77). Ellers blir øvingslærer nevnt i rammeplanen fra 2003 i det generelle innledningskapittelet som gjelder alle lærerutdanninger: ”Studentene (...) må få drøfte praksiserfaringer og aktuelle problemstillinger fra fagstudiet med representanter for teorifagene og for praksisfeltet” (UFD 2003:7). Representanter for praksisfeltet er blant annet øvingslærerne. Innholdet i formuleringen er generelt, men praksiserfaringer og aktuelle problemstillinger fra fagstudiet vil blant annet kunne inkludere vurderingsproblematikk. I planen for praksisopplæring i rammeplanen fra 1999 legges det vekt på at praksisopplæringen skal følge en ”handlings- og refleksjonsmodell” (KUF 1999:53). Det slås i rammeplanen fra 1999 fast at: ”Øvingslærers oppgave er å hjelpe studentene til å legge til rette for, gjennomføre og reflektere over undervisningssituasjoner, til å se konsekvenser av didaktiske valg og til å analysere pedagogisk virksomhet ut fra faglige begreper og faglig innsikt” (KUF 1999:56). Igjen en generell formulering, men en aktuell undervisningssituasjon i praksisperioden er vurdering av elevenes skapende arbeider.

⁷⁴ Et punkt fra rammeplanen ”felles presentasjoner som grunnlag for vurdering” blir gjentatt ellers er det et punkt under fagdidaktikk om at studenten skal kunne ”vurdere undervisningsoppgaver”. Om det menes ulike oppgaver en lærer har i undervisningen eller vurdering av elevenes svar på undervisningsoppgaver er ikke presisert.

⁷⁵ Forkortelsen ”HiT-EFL” brukes i denne masteroppgaven for å referere til studiehåndbøker og andre kilder fra Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning ved Høgskolen i Telemark.

Øvingslærers oppgave blir i slike situasjoner å veilede studenten og bidra til refleksjon rundt vurderingsproblematikk. Tilsvarende målformuleringer er å finne for praksisopplæringen i rammeplanen for 2003 (UFD 2003:13-14).

På fagplannivå er det ingen formuleringer som kan knyttes til øvingslærers rolle i fagplanene for grunnstudiet ved HiO og HiT fra 2002/2003. I fagplanene for 3. studieår nevnes øvingslærere flere ganger. En formulering om øvingslærers rolle som går igjen er en gjentakelse fra rammeplanen: ”Studentene skal samarbeide med øvingslærere og faglærere om å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningsopplegg” (HiT-EFL Digital bildebehandling og visuell kommunikasjon 2004:8). En annen formulering som gjentas for fordypningsenhetene i 3. studieår ved HiT er: ”Gjennom praksis vil fagdidaktisk arbeid og refleksjon bli knyttet til undervisning” (HiT-EFL Tekstil – formgivning 2004:2). Praksisperiodene og dermed øvingslærer konkretiseres her som et bindeledd mellom fagdidaktisk refleksjon og praktisk undervisningsarbeid. Dette er igjen en generell formulering, men vurderingsproblematikk vil kunne være en aktuell del av dette. Når det gjelder *Fagplan for praksisopplæring* ved HiO gjentas punktet fra rammeplanen om øvingslærers rolle med å hjelpe studentene til å reflektere over undervisningssituasjoner og se konsekvensene av didaktiske valg. Ellers fastsettes det at det bør legges vekt på variasjon i praksiserfaringene, slik at studentene blant annet får erfaring med ulike former for vurdering for å utvikle sin evne til refleksjon, handling og kreativitet (HiO-EST 2002:64). I *Plan for praksis* ved HiT 2004/2005 sier det om øvingslærer at denne skal legge veiledningen til rette slik at: ”(...) allmenngyldige og fagdidaktiske temaer kan belyses ut fra situasjoner eller hendelser i den aktuelle klasseromssituasjonen” (HiT-EFL 2004:20). Vurdering av elevenes skapende arbeider vil kunne være en relevant klasseromssituasjon her.

4.1.3 Tema 3 – studentenes fagkompetanse

Rammeplanene fra 1999 og 2003 trekker frem fem kompetanseområder som en kjerne i lærerens profesjonskunnskap. Faglig kompetanse er et av kompetanseområdene, og dette begrunnes blant annet slik i rammeplanen fra 1999: ”Solid fagkunnskap og dugleik i arbeidsformene til dei ulike faga er viktig, fordi det gir tryggleik i møte med elevane og lærerstoffet” (KUF 1999:19). Det slås også fast at veiledning forutsetter at lærerne er ”faglege ressurspersonar” (KUF 1999:16). I rammeplanen fra 2003 trekkes solid fagkompetanse frem som selve grunnlaget for den pedagogiske virksomheten (UFD 2003:5). Det slås i begge rammeplanene fast at fagkunnskapen studentene møter i utdanningen, skal være relevant for

faginnholdet i læreplanene for de delene av opplæringssystemet utdanningen skal forberede til (UFD 2003:12) og (KUF 1999:20). For faglærerutdanningen er dette grunnskole, videregående opplæring, folkehøgskole og voksenopplæring.⁷⁶ Studentene skal også ha mulighet for å vektlegge faglig fordypning eller faglig bredde alt etter hvilken del av opplæringsystemet de sikter seg inn mot. Rammeplanen fra 1999 gir uttrykk forskjellene i opptaksgrunnlaget⁷⁷ utgjør en utfordring for høyskolene, studentenes faglige bakgrunn vil variere mye. Nivået i studiet skal legges over laveste nivå for opptak og for å trekke med de studentene med svakest faglig bakgrunn foreslås det supplerende kurs for å løse utfordringen (KUF 1999:28).

Under "Formål og egenart" for faglærerutdanningen i rammeplanen fra 1999 beskrives utdanningen som: "(...) konsentrert om arbeid med estetisk, skapende og håndverksmessig virksomhet i konkrete materialer" (KUF 1999:27). Fagteori og kunnskaper om kunst og formkultur, fastsettes også som en viktig del av studentenes fagkompetanse, og danner blant annet et viktig grunnlag for refleksjon og drøfting av eget skapende arbeid. Rammeplanene er relativt konkrete med tanke på hva slags fagkompetanse studentene skal få gjennom utdanningen. Her er et eksempel i rammeplanen fra 1999: "Studentene skal kunne - anvende formdannende elementer som punkt, linje, flate, volum, tekstur og struktur og deres funksjoner slik som balanse, rytme, harmoni, bevegelse, kontrast og proporsjon i arbeid med komposisjon i to- og tredimensjonale uttrykk" (KUF 1999:62). Det er et skille mellom ny og gammel rammeplan i det at den fra 2003 gjennomgående kobler målene for studentens skapende arbeid opp mot pedagogisk virksomhet. Som eksempel på dette kan følgende formulering trekkes frem: "Studentene skal (...) - ha innsikt i og erfaring med formgivingsprosesser fra idé til ferdig produkt, og kunne lede barn, unge og voksne i ulike typer idéutvikling og formgivingsprosesser" (UFD 2003:21).

Fagplanen for grunnstudiet ved HiO 2002/2003 gjentar i svært stor grad rammeplanens formuleringer. Svært få egne formuleringer er lagt til, og få formuleringer er videreutviklet og konkretisert av høyskolen til tross for at det i rammeplanen fremheves som "ikke ønskelig" at fagplanene skal gjenta innhold fra rammeplanen (KUF 1999:37). Fagplanen for grunnstudiet ved HiT er i langt større grad videreutviklet blant annet med egne målformuleringer for hvert

⁷⁶ Dette beskrives som primære mål for utdanningen, i tillegg kommer annet arbeid knyttet til faglig og kulturell virksomhet for barn, unge og voksne (KUF 1999:27).

⁷⁷ For å bli tatt opp som student ved faglærerutdanningen kreves et år med forkunnskaper innen formgivning, kunst- og håndverksfag fra videregående, folkehøgskole eller høyere utdanning (KUF 1999:28).

materialområde. I de nyeste fagplanene for grunnstudiet (2005/2006) har begge høyskolene arbeidet med videre konkretisering av rammeplanen med tanke på hva som skal være det kunst- og designfaglige innholdet i studentenes verkstedsperioder og danne et grunnlag for utviklingen av studentenes fagkompetanse.

4.1.4 Tema 4 – studentenes fagspråk

Sosial kompetanse er på samme måte som faglig kompetanse definert som et av de fem kompetanseområdene i lærerens profesjonskunnskap. I rammeplanen fra 2003 bestemmes sosial kompetanse slik: ”Læreryrket krever *sosial kompetanse*, det vil si evne til samhandling og kommunikasjon” (UFD 2003:5). Evne til kommunikasjon og samhandling kobler kompetanseområdet til studentenes fagspråk. Formuleringen er generell, men vil blant annet inkludere kommunikasjon i vurderingssituasjoner, som evne til å være tydelig og motiverende i undervisvurdering av eleven. For at studenten skal kunne utvikle evne til kommunikasjon og samhandling i vurderingsarbeid, er det vesentlig at studentene får praktisk språktrening i møte med elever og i å bruke relevant fagterminologi ved vurdering av skapende arbeider generelt. Det er mange formuleringer i rammeplanen fra både 1999 og 2003 som kan kobles til generell praktisk språktrening; studentene skal problematisere, begrunne, drøfte, gjøre rede for, delta aktivt i debatter i tilknytning til de ulike komponentene i utdanningen.

I rammeplanen er det også formuleringer som kan knyttes til fagspråk og utviklingen av studentenes vurderingskompetanse direkte. For kunst- og formkulturundervisningen i rammeplanen fra 1999 lyder formuleringen slik: ”Studenten skal (...) - tilegne seg ferdighet i å anvende fagterminologi i tolking, vurdering og formidling” (KUF 1999:83). Her er ferdighet i å anvende fagterminologi direkte koblet til vurdering. Én tilsvarende formulering er å finne i rammeplanen fra 2003: ”Studentene skal (...) - kunne bruke relevant fagterminologi og metoder for analyse, vurdering og drøfting av kunst og formkultur” (UFD 2003:23).

På fagplannivå er det også mange generelle formuleringer som kan kobles til studentenes praktiske språktrening på tilsvarende måte som i rammeplanen. Et eksempel er en formulering som gjentas i innledningen for flere av fordypningsenhetene ved HiT: ”Gjennom en vekselvirkning mellom teori og praksis skal studentene utvikle handlingskompetanse og evne til å begrunne faglig praksis” (HiT-EFL Design og teknologi 2004:1). Evne til å begrunne faglig praksis fordrer generell språktrening både i å begrunne didaktiske valg i praksisperioden og i å begrunne valg i eget skapende arbeid. For grunnstudiene i 1. og 2. studieår ved

HiO og HiT er det ingen direkte kobling mellom bruk av relevant fagterminologi og vurderingsarbeid: ”Studenten skal kunne (...) - gjøre rede for og anvende begreper og grunnleggende teorier innenfor form- og fargelære”(HiO-EST 2002:7 og HiT-EFL 2002:39). Punktet fordrer studentens aktive bruk av språk, men presiserer ikke i forhold til hva eller i hvilken sammenheng, dette gjelder til en viss grad også de nyeste fagplanene for grunnstudiet. Fagplanene for fordypningsenhetene i 3. studieår er mer presise i forhold til dette. I *Fagplan for praksisopplæring* fastsettes det at studentene skal ”drøfte problemer knyttet til både kontinuerlig og avsluttende vurdering” (HiO-EST 2004:46). Punktet er en gjentakelse fra rammeplanen.

4.1.5 Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon

Didaktisk kompetanse regnes også som et av fem kompetanseområder i lærerens profesjonskunnskap i rammeplanene fra 1999 og 2003. Formålet med lærerens didaktiske kompetanse beskrives slik i rammeplanen fra 1999: ”Didaktisk kompetanse skal tene to hovedformål. Gjennom arbeidet med dei didaktiske delane i studiet skal studentane både utvikle grunnlag for refleksjon over eiga verksemd og praktisk ferdigheit i lærararbeid” (KUF 1999:20). I rammeplanen fra 1999 er fagdidaktikk skilt ut med en egen rammeplan⁷⁸, i rammeplanen fra 2003 er fagdidaktikk integrert som punkt i grunnstudiet og i kunst- og formkulturundervisningen. Omfanget av fagdidaktikkundervisningen er det samme i de to rammeplanene, og på fagplannivå tilhørende rammeplanen fra 1999 er fagdidaktikk integrert under grunnstudiet både ved HiO og HiT.

I rammeplanen for fagdidaktikk fra 1999 er det i tillegg til flere generelle formuleringer, en målformulering som kan kobles direkte til vurderingsarbeid og didaktisk teori og refleksjon: ”Studentene skal kunne (...) - karakterisere og drøfte veiledning og vurdering som handling og virkemiddel i utviklings- og læringsprosesser” (KUF 1999:50). I rammeplanen fra 2003 er det ingen punkter direkte tilknyttet vurderingsarbeid og didaktisk teori og refleksjon. Rammeplanen fra 2003 har færre og mindre konkrete målformuleringer enn rammeplanen fra 1999, og er derfor mindre styrende i forhold til innholdet i fagdidaktikkundervisningen. Pedagogikk har en egen rammeplan i begge rammeplanene, men har kun generelle formuleringer som kan knyttes til didaktisk teori og refleksjoner om vurderingsproblematikk. I planen for praksisopplæringen i rammeplanen fra 1999 er det et konkret krav til drøfting av vurderings-

⁷⁸ Fagdidaktikk er i tillegg et eget målområde under grunnstudium i formgivning, kunst og håndverk, fordypning i formgivning og IKT i formgivning, kunst og håndverk, men ikke under kunst og formkultur og formidling av kunst og formkultur.

problematikk i praksisperiodene: ”Studenten skal kunne (...) -gjennomføre ulike former for elevveiledning og -vurdering og drøfte problemer knyttet til både kontinuerlig og avsluttende vurdering” (KUF 1999:55). Rammeplanen fra 2003 har ingen tilsvarende formulering som direkte knytter didaktisk teori og refleksjon til vurderingsproblematikk.

På fagplannivå er det ingen formuleringer i fagplanen for pedagogikk fra 2002/2003 ved HiT som kan knyttes direkte til vurderingsproblematikk. Fagplanen for pedagogikk fra HiO i samme studieår har to punkter som kan knyttes direkte til vurderingsproblematikk. I den nyeste fagplanen for pedagogikk fra HiO er koblingen til vurderingsproblematikk blitt svakere. ”Elevvurdering” er nevnt som eksempel på tema, men uten at det er spesifisert hva som skal vurderes ved eleven (HiO-EST 2005:26). I den nyeste fagplanen for pedagogikk for HiT er ”vurdering” fastsatt som et av fire punkt under målområdet ”Lærerne og skolen som organisasjon” (HiT-EFL Pedagogikk 2005). Heller ikke her kommer det frem hva begrepet ”vurdering” relateres til; punktet kan derfor forstås som alt fra vurdering av skolens oppgaver og lærerens didaktiske begrunnelser til vurdering av elevenes skapende arbeider.

Det er ingen punkter under målområdet fagdidaktikk i fagplanene fra 2002/2003 som kan relateres eksplisitt til vurderingsarbeid i skolen, men flere generelle punkter vil kunne berøre vurderingsproblematikk. I den nyeste fagplanen for grunnstudiet ved HiO er ”- elevvurdering i formgivning, kunst og håndverk” nevnt som eksempel på tema under målområdet fagdidaktikk (HiO-EST 2005:10). Hva som skal vurderes ved eleven er imidlertid uklart. Generelle formuleringer som *kan* relateres til vurderingsproblematikk er også gjennomgående på fagplannivå ved HiT. Her er det et unntak: Fagplanen for fordypningsenheten *Tegning og bildekommunikasjon* ved HiT har to punkter under målområdet fagdidaktikk som kan relateres direkte til utvikling av vurderingskompetanse. Det ene punktet er: ”Studenten skal kunne (...) - bruke portefølje - mappeevaluering” (HiT-EFL Tegning og bildekommunikasjon 2004:5).

I et vedlegg⁷⁹ til fagplanene for faglærerutdanningen fra HiO defineres undervisnings- og forskningspersonalet ved høgskolen som rollemodeller for studentene: ”Gjennom faglig formidling, ledelse, veiledning og vurdering vil undervisnings- og forskningspersonalet vise til lærer- og lederrollene i læreplanverkene. Rollemodellene kan legge et grunnlag for studentenes fremtidige profesjonsforståelse” (HiO-EST 2004:16 & HiO-EST 2005:17). Gjennom begrepet ”rollemodell” tydeliggjøres det her at det er en overføringsverdi for

⁷⁹ ”Vedlegg 1 Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk” (HiO-EST 2004:16 og HiO-EST 2005:17).

studentene fra høyskolelærernes vurderingsarbeid til studentenes egne didaktiske refleksjon, profesjonsforståelse og eget vurderingsarbeid.

I *Fagplanen for praksisopplæring* ved HiO fra 2002/2003 er det flere konkrete formuleringer som kan knyttes til didaktisk teori og refleksjon ved vurderingsarbeid i praksisperiodene. Et eksempel er: ”Studentene skal kunne (...) - bruke læreplanene som grunnlag for konkret planlegging av undervisning og drøfte sammenhenger mellom mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering” (HiO-EST 2002:59). Målformuleringen gjentas i den nyeste planen fra 2005/2006. I *Plan for praksis* fra 2004/2005 ved HiT er vurdering nevnt som eksempel på samtaletema for veiledning i 2. og 3. studieår. Den nyeste planen for praksis ved HiT fra 2005/2006 har også denne formuleringen. I *Plan for praksis* fra HiT er det integrert et eget kapittel med didaktisk teori og flere verktøy til undervisningsplanlegging. I tillegg er det ved begge høyskolene flere generelle formuleringer i planene som kan knyttes til vurderingsproblematikk.

4.1.6 Tema 6 – struktur og organisering

I rammeplanen fra 1999 fastsettes det som et særpreg ved all lærerutdanning at: ”(...) alle delar av utdanninga skal vere retta mot læreryrket” (KUF 1999:19). Dette vil kunne ansees som en overordnet struktur og et prinsipp for all organisering og tilrettelegging av virksomhet i faglærerutdanningen. I rammeplanen fra 2003 er nærheten til fremtidig læreryrke formulert slik: ”Studiet kjennetegnes ved sammenheng mellom studentenes egen kreative utvikling og deres ferdighet i å legge til rette for læring” (UFD 2003:12). Begge rammeplanene definerer studiet som et integrert studium med parallelle studier i formgivning, kunst og håndverk, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæring (UFD 2003:13 og KUF 1999:27). For at studiet skal fremstå som en helhet, legger rammeplanen fra 1999⁸⁰ vekt på at det kreves et samarbeid mellom lærere i faglærerutdanningen, både ved høyskolen og i praksisopplæringen (KUF 1999:47). Tverrfaglighet og prosjektarbeid er begreper som er gjennomgående i begge rammeplanene. Rammeplanen fra 2003 understreker viktigheten av en sammenheng mellom de ulike komponentene i faglærerutdanningen slik:

Læring og utvikling skjer gjennom hele utdanningen, men det er først når studentene bearbeider erfaringer på tvers av fag og læringsarenaer, at kompetanseområdene blir sett i

⁸⁰ I rammeplanen fra 2003 blir samarbeid mellom lærerne satt som en forutsetning for at utdanningen skal kunne nå målet om helhet og vekselspill: ”Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk forutsetter lærersamarbeid i planlegging og gjennomføring av studiet. Oppgaver og dokumentasjonsformer skal gi sammenheng mellom fagstudium, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis” (UFD 2003:14).

forhold til hverandre og kan danne en helhet. Slik kan den enkelte student legge grunnlaget for yrkeskunnskap og for handlekraft som lærer (UFD 2003:7).

En annen sentral formulering gjennom begge rammeplanene er at utdanningen skal organiseres slik at den sikrer et vekselspill mellom teori og praksis. Dette gjelder alle komponentene i utdanningen; vekselspill mellom erfaringer i praksisperioder og refleksjoner og begrunnelse gjennom didaktisk teori, og vekselspill mellom studentens skapende arbeid i verkstedsperioder og refleksjoner og begrunnelse gjennom estetisk teori. Under faglærerutdanningens formål og egenart i rammeplanen fra 1999, står denne formuleringen: ”Vekselvirkningen mellom praktisk, estetisk handling og refleksjon knyttet til handlingen og fagteori, er en egenartet arbeidsform for fagfeltet” (KUF 1999:27). I rammeplanen fra 2003 står følgende formulering for å forklare forholdet mellom de tre målområdene: skapende arbeid, fagteori og fagdidaktikk: ”Arbeidet med målområdene skal sikre et vekselspill mellom teoretisk kunnskap, praksiserfaring og didaktisk refleksjon” (UFD 2003:21).

På fagplannivå er også begreper som helhet, tverrfaglighet og vekselspill mellom teori og praksis gjennomgående. Alle fagene ved høyskolen knytter seg på ulike måter opp mot praksisopplæringen eller studentenes fremtidige læreryrke. Her er et eksempel hentet fra *Fagplan for kunst og formkultur* ved HiO: ”Fagkunnskap fra kunst- og formkulturstudiene bør benyttes i praksisopplæringen” (HiO-EST 2002:45). Et annet eksempel er hentet fra fagplanen for grunnstudiet ved HiT under avsnittet ”Helhet i studiet”: ”Studentenes arbeid med faglige og fagdidaktiske problemstillinger knyttet til grunnskolen skal prøves ut i praksisperiodene i grunnstudiet” (HiT-EFL 2002:41). Motsatt knytter også praksisopplæringen seg opp mot fagene ved høyskolen: ”Praksisopplæringen skal ha tilknytningspunkter til de ulike målområdene i pedagogikk og fagdidaktikk. Samtidig skal studentene benytte lærestoff fra de ulike faglige studieenheter” (HiO-EST 2002:63).

Tilknytning og samarbeid mellom de ulike fagene ved høyskolene er litt mer uklart. Det er for eksempel ingen formulering i fagplanene fra HiO og HiT som klart knytter pedagogikk- og fagdidaktikkundervisningen sammen, men begge knyttes opp mot studentens praktisk-skapende arbeid. Det samme gjelder kunst og formkultur og formidling av kunst og formkultur. I innledingen for faget kunst og formkultur ved HiO slås det fast at studentene skal: ”(...) - kunne se sammenheng mellom dette faget og de andre fagstudiene i faglærerutdanningen når det gjelder innhold, progresjon og studieopplegg. På den måten kan studier av de forskjellige kunstfagene gjensidig belyse og supplere hverandre” (HiO-EST

2002:43). Når det gjelder tverrfaglige prosjekter arrangeres det ved HiT i 2. studieår et stort tverrfaglig prosjekt i tilknytning til praksisperioden i 4. semester: ”Prosjektet knytter de ulike delene av faget sammen. Kunst og håndverk, pedagogikk, fagdidaktikk og kunst og formkultur inngår med sine fagspesifikke deler i prosjektet (...)” (HiT-EFL 2002:41). Ved HiO knyttes grunnstudiet til tverrfaglig prosjekt med kunst og formkultur i 2. studieår. Det er også tverrfaglige prosjekt i forbindelse med praksisopplæringen. For eksempel er skriftlige og muntlige praksisrapporter lagt som arbeidskrav i pedagogikk (HiO-EST 2002:55).

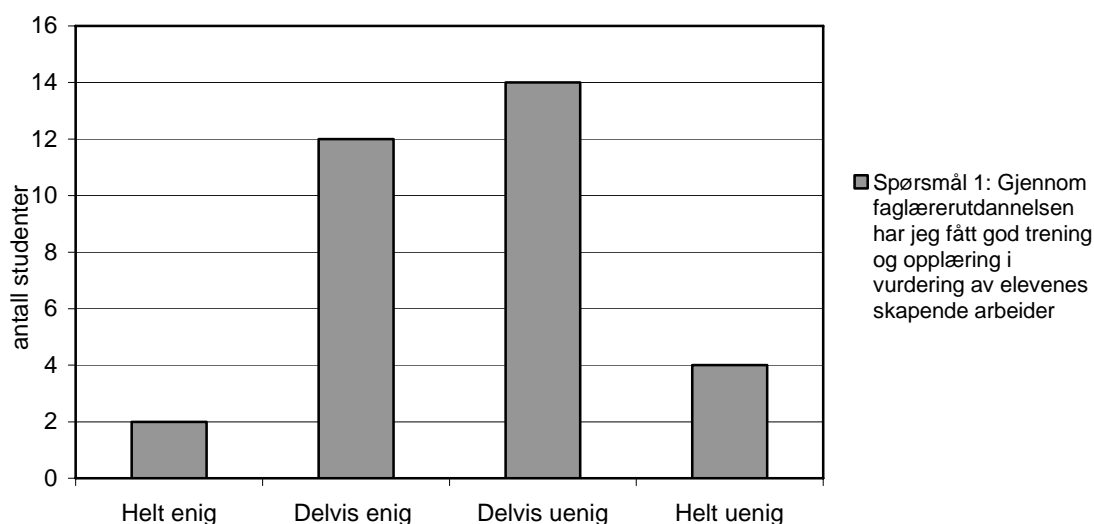
4.2 Spørreskjema blant studenter ved HiO og HiT

Her presenteres faglærerstudentenes svarmateriale fra en spørreundersøkelse gjennomført ved HiO og HiT. Studentenes svarmateriale representerer deres refleksjoner over eksisterende praksis i faglærerutdanningen og utgjør *det erfarne læreplannivå* hos Goodlad (1979).

4.2.1 Tema 1 – vurderingsøvelser

*Spørsmål 1*⁸¹ i studentenes spørreskjema omhandler helheten i utdanningen. Her skal studentene ta stilling til hvor fornøyd de er med trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider i faglærerutdanningen. Modellen under viser HiO-studentenes svarmateriale i et diagram:

Modell 6: Studentenes tilfredshet med trening og opplæring i utdanningen



Modell 6 over viser en negativ skjev fordeling i svarmateriale fra HiO; flest studenter svarer at de er ”delvis uenig” i at de har fått god trening og opplæring. Modellen gir et bilde av en tendens i svarmateriale. Tendensen ved *spørsmål 1* kan sies å være at det er en liten overvekt av misnøye blant HiO-studentene om hvordan faglærerutdanningen som helhet har forberedt dem til vurdering av elevenes skapende arbeider.

Jeg går videre fra *spørsmål 1* og ser på studentenes kommentarer til vurderingsøvelser i utdanningen i svarmateriale fra spørreskjemaene som helhet. Her har jeg delt studentenes kommentarer slik at vurderingsøvelser i undervisningen ved høyskolene og praksisperiodene behandles hver for seg.

⁸¹ Ved *spørsmål 1* i skal studentene ta stilling til følgende påstand: Gjennom faglærerutdanningen har jeg fått god trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider.

Vurderingsøvelser i undervisning ved høgskolen

Ved å se på kommentarene i svarmaterialet fra HiO er det ingen studenter som gir direkte uttrykk for at de er fornøyd med vurderingsøvelser i undervisningen ved høgskolen. 3 av 32 studenter ser imidlertid en overføringsverdi fra hvordan de selv har blitt vurdert av egne faglærere. Student 15 fra HiO skriver: ”Vi har ikke hatt noe konkret om å vurdere elevens arbeider, men gjennom eget skapende arbeid og medstudenters har jeg fått innblikk i hvordan man kan bli vurdert: Mål – resultat.” 16 av 32 studenter er positive ved *spørsmål 2a*⁸² om hvordan de følte seg forberedt til vurdering av elevenes skapende arbeider i sin siste praksisperiode. Formuleringen er generell, og ut fra materialet går det derfor ikke frem hvorfor studentene føler seg godt forberedt. Vurderingsøvelser i høgskolens undervisning *kan* imidlertid være en del av bakgrunnen for at halvparten av studentene har tatt et positivt standpunkt.

15 av 32 studenter etterlyser konkret flere eller bedre vurderingsøvelser i HiOs undervisning gjennom kommentarer. 12 av studentene har etterlysningen ved *spørsmål 7*⁸³ om det er noe de savner i utdanningen. Student 17 fra HiO skriver her: ”Bør tas mer på alvor allerede i første studieår og praktiseres i ”tenkte”/praktiske øvelser, der flere vurderer og diskuterer avgjørelsene og grunngir dem i gruppearbeid eller plenum.” I tillegg til de 15 studentene har 4 studenter negative uttalelser om vurderingsøvelser som kan gjelde *både* undervisningen ved høgskolen og praksisperiodene. Ytterligere 9 studenter har kommentarer som kan regnes som indirekte etterlysninger av vurderingsøvelser.⁸⁴ Sammenfattet blir det da 27 av 32 studenter som uttrykker misnøye i større eller mindre grad med vurderingsøvelser i undervisningen ved HiO. Ingen av de 4 studentene ved HiT gir inntrykk av at de er fornøyd med vurderingsøvelser ved høgskolen. Student 4 fra HiT skriver for eksempel: ”Mer praktisering: Vurdere egne og medstudenters arbeider jevnlig, gjerne gruppevis.”

Vurderingsøvelser i praksisperiodene

15 av 32 studenter fra HiO har positive kommentarer om vurderingsarbeid ved praksisperioder i skolen, enten tilknyttet egen mestring eller læringsutbyttet fra praksisperioden.

⁸² Ved *spørsmål 2a* skal studentene ta stilling til følgende påstand: Jeg følte meg godt forberedt til å vurdere elevenes skapende arbeider nå i min siste praksisperiode. Studentene har fire svaralternativer.

⁸³ *Spørsmål 7*: Er det noe du savner i utdanningen når det gjelder utvikling av vurderingskompetanse?

⁸⁴ 5 studenter ved at de svarer negativt ”helt uenig” eller ”delvis uenig” ved *spørsmål 1* uten å begrunne sitt standpunkt og 4 studenter gjennom andre uttalelser. Student 10 fra HiO er for eksempel ”helt uenig” i at utdanningen som helhet har bidratt med god trening og opplæring i vurderingsarbeid ved *spørsmål 1* og begrunner dette slik: ”er blitt tatt opp i praksis, men ikke nok ellers” og videre om hvordan det har vært å vurdere elevenes arbeider i praksisperioden: ”Det har jo gått greit, men...”.

Student 29 fra HiO beskriver vurderingsarbeidet i sin siste praksisperiode slik: ”Det var svært lærerikt å vurdere elevarbeider nå i siste praksis, og det gikk over all forventning veldig bra.” Av skjemaet til studenten fremgår det at studenten har følt seg dårlig forberedt fra HiOs side, men at praksis i videregående likevel har vært en positiv og lærerik opplevelse. Studenten begrunner dette slik: ”Øvingslærerne fra den videregående skole har vært svært imøtekommende i forhold til vurdering.” Ytterligere 7 studenter har kommentarer som kan regnes som indirekte positive til vurderingsøvelsene i praksisperioden.⁸⁵ Et stort flertall av studentene oppgir at de har vurdert elevarbeider med karakter i praksisperioder, kun 4 studenter ved HiO og 1 ved HiT krysser ikke av for dette ved *spørsmål 3*.⁸⁶

Når det gjelder negative kommentarer til vurderingsøvelser i praksisperioden etterlyser 7 av 32 studenter konkret mer eller bedre øvelse i å vurdere. Student 12 fra HiO skriver: ”Vi har fått trening, men den er tynn synes jeg, i alle fall når det ikke har fått fokus i mine praksisperioder.” 6 studenter har i tillegg til de 7 over, negative uttalelser som kan gjelde *både* praksisperiodene og undervisningen ved høghskolen. Student 22 fra HiO har for eksempel en slik generell uttalelse: ”Kunne fått mye mer trening, fordi dette er et ganske vanskelig tema.” Hos ytterligere 9 studenter er det kommentarer som kan regnes som indirekte etterlysninger av vurderingsøvelser i praksisperiodene.⁸⁷ Flere studenter har i sitt spørreskjema både positive og negative kommentarer til vurderingsøvelser i praksisperioden, men 10 av 32 studenter er entydig positive til bidraget fra praksisperiodene i sine uttalelser i spørreskjemaet, og 9 av 32 studenter er i hovedsak negative. I svarmaterialet fra HiT gir 3 av 4 studenter uttrykk for at de fornøyd med vurderingsøvelser i praksisperioden.

Sammenfatning praksisperioder og undervisningen ved høghskolen

Studentene er i stor grad misfornøyd med vurderingsøvelser i undervisningen ved HiO, i tilknytning til praksisperiodene er et flertall av studentene fornøyd. Ved å sette studentenes kommentarer opp mot *Modell 6*, der studentene deler seg omtrent i to med fornøyd og misfornøyd studenter, kan det synes som om det er praksis som i svært stor grad trekker vurderingskompetansen til studentene opp ved utdanningen som helhet. Denne tendensen

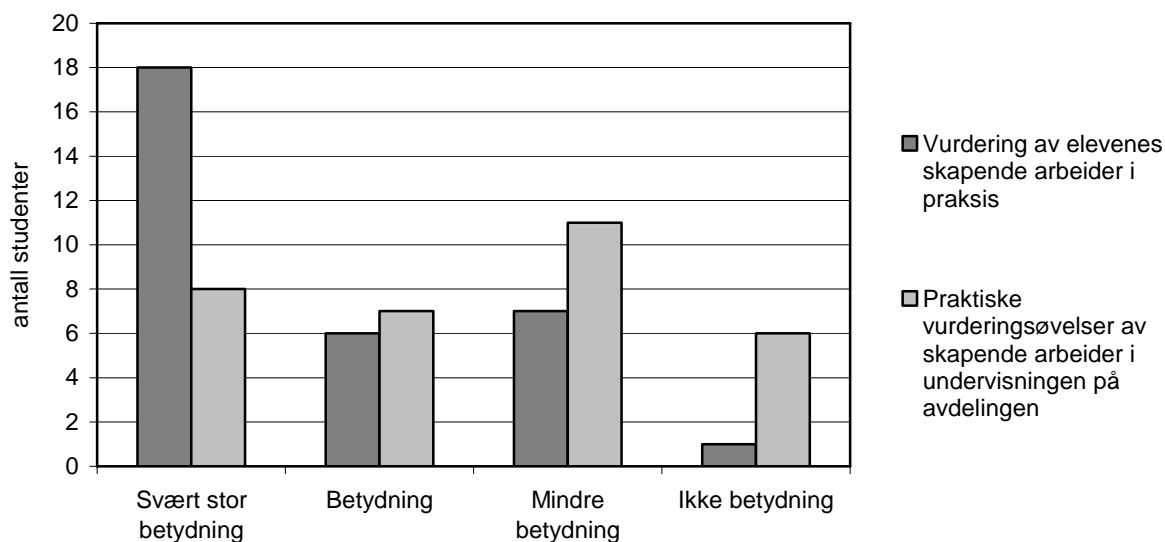
⁸⁵ De 7 studentene er indirekte positive ved at de er ”helt enig” eller ”delvis enig” ved *spørsmål 1* uten begrunnelse for kryss eller gjennom positive kommentarer til øvingslærers bidrag.

⁸⁶ *Spørsmål 3*: På hvilken måte har du vurdert elevs skapende arbeid i praksisperiodene? Studentene kan krysse av for ”Vurdering uten karakter” og ”Vurdering med karakter” for hvert studieår.

⁸⁷ Som indirekte etterlysninger av vurderingsøvelser i praksisperiodene regner jeg de studentene som enten svarer negativt ”helt uenig” eller ”delvis uenig” ved *Spørsmål 1* uten å begrunne standpunktet, eller som har kommentarer om manglende bidrag fra øvingslærers side.

støttes opp ved *spørsmål 6*⁸⁸, der studentene blir bedt om å gradere hvordan 14 ulike faktorer har betydning for utviklingen av egen vurderingskompetanse. To faktorer er relevante i denne sammenhengen og viser i stor grad det samme som materialet over:

Modell 7: Betydning av vurderingsøvelser i praksisperioder og ved høgskolen



Modell 7 over viser en markant positiv fordeling for vurderingsøvelser i praksisperioden. Vurderingsøvelser ved høgskolen er relativt jevnt fordelt, men har en svak, negativ fordeling

Modellen viser igjen at studentene er mer fornøyd med vurderingsøvelser i praksisperiodene og tillegger disse større betydning enn vurderingsøvelser i undervisningen ved høgskolen. Fra denne gjennomgående tendensen i spørreskjemamaterialet går jeg videre med å se på øvingslærers rolle for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse.

4.2.2 Tema 2 – øvingslærers rolle

For å se på studentenes kommentarer til øvingslærers rolle for utviklingen av egen vurderingskompetanse, har jeg igjen tatt utgangspunkt i *spørsmål 1*.⁸⁹ Her har jeg sett på sammenhengen mellom svarmaterialet her og hvordan studenten uttaler seg om øvingslærers bidrag. 23 av 32 studenter ved HiO har her en sammenfallende positivitet eller negativitet; 12 studenter uttaler seg positivt om øvingslærers bidrag og positivt⁹⁰ ved *spørsmål 1*. 11 studenter uttaler seg

⁸⁸ *Spørsmål 6*: Grader de følgende faktorene etter hvordan du mener de har hatt betydning for utviklingen av din vurderingskompetanse gjennom faglærerutdannelsen.

⁸⁹ Ved *spørsmål 1* i skal studentene ta stilling til følgende påstand: Gjennom faglærerutdannelsen har jeg fått god trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider.

⁹⁰ Med positiv uttalelse regnes de studentene som har krysset av på at de er ”helt enig” eller ”delvis enig” ved spørsmål 1.

negativt om øvingslærers bidrag og negativt⁹¹ ved *spørsmål 1*. I materialet fra HiT har 4 av 4 studenter sammenfall, 3 positive og 1 negativt. Det gir en klar tendens i spørreskjema-materialet til samvariasjon mellom hvor fornøyd eller misfornøyd studentene er med øvingslærers bidrag og opplæring i vurderingsarbeid i utdanningen som helhet. De studentene som er fornøyd med opplæringen i utdanningen som helhet, gir uttrykk for at de har møtt en øvingslærer som har fulgt dem tett og vært aktiv med oppgaver til studentene og tilbakemelding på disse. Studentene som er misfornøyd med utdanningen som helhet, uttaler seg også mer negativt om øvingslærers bidrag, og har kanskje møtt øvingslærere som har prioritert andre temaer for veiledningen. Denne klare tendensen til samvariasjon gir igjen grunnlag for å anta at praksis og møte med øvingslærer spiller en viktig rolle for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse i faglærerutdanningen.

Student 4 fra HiT kan trekkes frem som typisk fornøyd med øvingslærers bidrag, og uttaler ved *spørsmål 4*⁹²: ”Gitt gode eksempler, vurdert sammen med oss, latt oss vurdere på egenhånd, fått gode tilbakemeldinger.” Student 13 fra HiO er en typisk misfornøyd student ved samme spørsmål: ”Har ikke gjort så mye, virket som de forventet at vi skulle ha lært det på HiO.” Student 1 fra HiT savner ved *spørsmål 7*⁹³: ”Vurdering av vår vurdering!!” og er også misfornøyd med øvingslærers bidrag ved *spørsmål 4*: ”Dårlig – gav oss frie hender uten veiledning”. Ved *spørsmål 6*⁹⁴ skal studentene gradere hvordan ulike faktorer ved utdanningen har hatt betydning for utviklingen av deres vurderingskompetanse. ”Møte med øvingslærers vurderingsarbeid i praksisperioden” er en av faktorene. Modell 8 presenterer studentenes svarmateriale i et diagram:

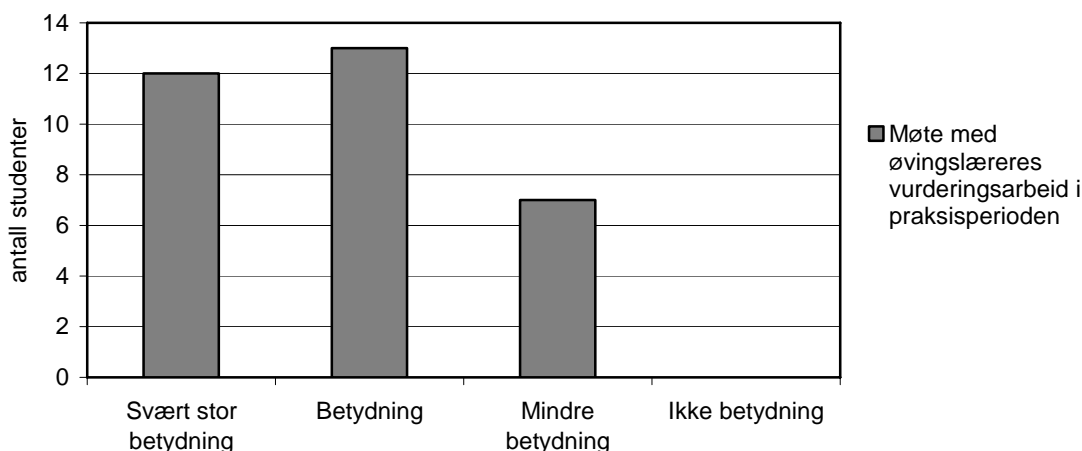
⁹¹ Med negativ uttalelse regnes de studentene som har krysset av på at de er ”helt uenig” eller ”delvis uenig” ved spørsmål 1.

⁹² *Spørsmål 4*: Hvordan har de øvingslærerne du har møtt bidratt til å utvikle din vurderingskompetanse?

⁹³ *Spørsmål 7*: Er det noe du savner i utdannelsen når det gjelder utvikling av vurderingskompetanse?

⁹⁴ *Spørsmål 6*: Grader de følgende faktorene etter hvordan du mener de har hatt betydning for utviklingen av din vurderingskompetanse gjennom faglærerutdannelsen.

Modell 8: Betydning av møtet med øvingslærers vurderingsarbeid



Modell 8 over viser en positiv skjev fordeling for hvordan studentene graderer møtet med øvingslærers vurderingsarbeid. Modell 8 viser at 25 av 32 studenter graderer faktoren til ”svært stor betydning” eller ”betydning”, kun 7 studenter graderer til ”mindre betydning” og ingen studenter graderer møtet med øvingslærers vurderingsarbeid til ”ikke betydning”.

Materialet fra *spørsmål 6* understreker øvingslærers betydning for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse.

4.2.3 Tema 3 – studentens fagkompetanse

*Spørsmål 5*⁹⁵ i spørreskjemaet ber studentene om å trekke frem det de mener er vesentlige kunnskaper for å kunne vurdere skapende arbeider. 24 av 32 studenter ved HiO trekker her eksplisitt frem fagkompetanse som nødvendige kunnskaper for å kunne vurdere skapende arbeider. Student 6 HiO uttrykker det slik: ”Vi må ha kunnskaper innen det vi vurderer (ergo: skal en vurdere arbeider innen for eksempel grafikk, er det viktig at vi selv har lært og gjort erfaringer innen området) (...)” 3 av 4 studenter ved HiT trekker også frem fagkompetanse ved *spørsmål 5*. Jeg har gått inn i spørreskjemamaterialet for å se på hvordan studentene ser på egen fagkompetanse.

Generelt er det få studenter som kommenterer egen fagkompetanse ved avslutningen av faglærerstudiet, ingen ved HiT. De fleste studentene har fokus rettet mot vurderingsarbeid generelt. 3 av 32 studenter fra HiO kommenterer egen fagkompetanse positivt ved *spørsmål 2b*⁹⁶, der studentene skal beskrive hvordan det har vært å vurdere elevens skapende arbeid i

⁹⁵ *Spørsmål 5*: Som faglærer hvilke kunnskaper mener du er nødvendig for å kunne vurdere skapende arbeider innen formgivning, kunst og håndverk?

⁹⁶ *Spørsmål 2b*: Beskriv hvordan det har vært å vurdere elevenes arbeider i praksis.

praksis. Student 13 fra HiO skriver her: ”Jeg føler meg faglig sterk i de fagene vi underviste i, så muntlig vurderingen følte jeg gikk bra.” Av studentens svar fremgår det ikke om det er høgskolens bidrag gjennom skapende arbeid i verkstedsperiodene eller om det er studentens fagutvikling i forkant av faglærerutdanningen som gjør at hun føler seg ”faglig sterk”.

2 av 32 studenter fra HiO har negative kommentarer om egen fagkompetanse. Student 3 fra HiO skriver ved *spørsmål 5* i sitt spørreskjema om hvilke kunnskaper hun anser som nødvendig for å vurdere: ”Alle grunnleggende faglige komponenter bør ligge til grunn, noe HiO ikke har vært bra til å undervise i (med dette menes komposisjon, farge, ++++ formalestetiske virkemidler). Vanskelig å vurdere uten faglig kompetanse.” Student 3 fra HiO gir her uttrykk for at det er vanskelig å vurdere uten faglig kompetanse, og av studentens uttalelse fremgår det at studenten er misfornøyd med hvordan høgskolen har bidratt til det studenten benevner som grunnleggende faglige komponenter.

For å oppsummere er det få studenter som har uttalelser som direkte omhandler egen fagkompetanse, kun 5 av 32 studenter ved HiO. De studentene som uttaler seg om fagkompetanse, understreker viktigheten av å beherske relevant fagkompetanse for en følelse av å mestre vurderingsarbeid innen fagfeltet. I tillegg trekker hele 24 av 32 studenter trekker frem fagkompetanse som nødvendig for å kunne vurdere elevenes skapende arbeider.

4.2.4 Tema 4 – studentenes fagspråk

Kun 2 studenter kommenterer fagspråk eksplisitt i sitt spørreskjema. Student 4 fra HiO etterlyser ved *spørsmål 7*⁹⁷: ”(...) Savner et begrepsapparat/et språk som er felles – slik vil karaktersetting bli mer rettferdig overfor elevene”. Alle studenter fra HiO og HiT nevner faktorer som indirekte kan knyttes til språk eller språkutvikling i sitt spørreskjema. Skriftlig, muntlig tilbakemelding og diskusjoner er begreper som går igjen i skjemaene. Jeg plasserer disse faktorene knyttet til språk i én kategori for praksisperioder i skolen og én kategori for høgskolens undervisning.

Språkutvikling og praksisperioder i skolen

De positive kommentarene knyttet til språk og praksisperioder trekker ofte frem diskusjoner med medstudenter og øvingslærer. Student 20 fra HiO skriver ved *spørsmål 2b*⁹⁸, der de skal

⁹⁷ *Spørsmål 7*: Er det noe du savner i utdannelsen når det gjelder utvikling av vurderingskompetanse?

⁹⁸ *Spørsmål 2b*: Beskriv hvordan det har vært å vurdere elevenes arbeider i praksis.

beskrive hvordan det har vært å vurdere i praksisperioden: ”Vanskelig, men det er god hjelp i å diskutere med medstudenter i praksisgruppa, og øvingslærer.” Når det gjelder øvingslærer alene, trekker studentene ofte frem hvordan de har gitt tilbakemelding på oppgavens utforming og ordlyd i blant annet vurderingskriterier. Student 5 fra HiO skriver ved *spørsmål 4*⁹⁹: ”-Ved å stille spørsmål rundt oppgaven – hvilke mål og kriterier som er viktig å ha med. (...)” De negative kommentarene knyttet til språk og praksisperioder etterlyser ofte manglende erfaring med vurderingsarbeid eller oppfølging fra øvingslærer. Student 31 fra HiO skriver ved *spørsmål 4* om hvordan øvingslærer har bidratt: ”Ikke noe særlig, vi har hatt veldig lite informasjon om vurdering. Jeg tror jeg ville hatt store problemer med å vurdere en klasse nå.” Student 3 fra HiO kommenterer hvordan det har gått å vurdere i praksisperioden slik: ”Vanskelig å begrunne vurderingen.” I kategorien språk og praksisperioder fordeler kommentarene seg relativt jevnt i antall positive og negative i matrisene.

Språkutvikling og undervisningen ved høghskolen

Positive kommentarer knyttet til språk og undervisningen ved HiO er klart i mindretall, 7 positive kommentarer mot 54 negative kommentarer.¹⁰⁰ Som eksempel på en positiv kommentar til språk og undervisningen ved høghskolen skriver student 30 fra HiO: ”(...) jeg har fått litt trening i vurdering gjennom praksis, men også ved å reflektere over eget arbeid, og også medstudenters.” Student 20 fra HiO trekker frem kunstformidlingstimene som viktig for egen språkutvikling: ”Jeg synes kunstformidlingstimene lærte meg mye om betraktning av kunst og formidling av viktige elementer i denne, som jeg tar med meg når jeg skal vurdere arbeider.” De negative kommentarene er som nevnt i sterkt flertall og jeg har trukket frem tre studenters kommentarer som eksempler. Student 26 fra HiO skriver: ”Det burde vært lagt større vekt på å utvikle studentenes evne til å vurdere muntlig sine egne og medstudenters arbeid under verkstedsperiodene”. Student 16 fra HiO savner: ”skriftlig og muntlig tilbakemelding fra faglærer i tillegg til karakter.” Og student 2 fra HiO: ”Faglærerne på HiO kunne kanskje vært enda klarere ved å sette opp vurderingskriterier på hver oppgave (ikke noe vidløftig fra studiehandboka).” Studentene savner en bedre utnyttelse av verkstedsperiodene til å trene på språkbruk i vurderingsarbeid og mer innsyn i verkstedslæreres språkbruk, valg av kriterier og argumentering i vurderingsarbeid. Flere studenter etterlyser også diskusjoner om vurderingsproblematikk i fagdidaktikkundervisningen slik jeg kommer inn på under *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*. Den samme tendensen går igjen i materialet fra HiT, jevn

⁹⁹ *Spørsmål 4*: Hvordan har de øvingslærerne du har møtt bidratt til å utvikle din vurderingskompetanse?

¹⁰⁰ 26 av 32 studenter har negative kommentarer til språk og undervisningen ved HiO og til sammen har disse 54 negative kommentarer.

fordeling av positive og negative kommentarer om språkutvikling i praksisperioder og en overvekt av negative kommentarer i tilknytning til høgskolens undervisning.

4.2.5 Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon

6 av 32 studenter ved HiO har i sitt spørreskjema positive kommentarer til didaktisk teori og refleksjon ved høgskolens undervisning. Typiske trekk ved studentenes kommentarer er at de enten er positive til pedagogikktimeenes bidrag, eller til egne refleksjoner over vurdering i tilknytning til arbeid i verkstedsperiodene. 17 av 32 studenter ved HiO har negative kommentarer til didaktisk teori og refleksjon ved høgskolens undervisning. Blant annet nevner 9 av 32 studenter fagdidaktikk i sitt spørreskjema og alle kommentarene er negative om eksisterende fagdidaktikkundervisning. Student 22 fra HiO etterlyser: ”Mer konkrete vurderingsøvelser på høgskolen i fagdidaktikk for eksempel. Fagdidaktikk er veldig svevende.” Student 1 fra HiO skriver: ”Vurderingskompetanse har vært altfor lite vektlagt i utdannelsen. – Diskusjoner i klassen i fagdidaktikken hadde vært lærerikt tror jeg.” Og student 16 fra HiO: ”Mer forelesning i fagdidaktikk – med konkret innhold med tanke på vurdering og vurderingsformer (...)” Student 7 fra HiO er opptatt av tilbakemelding på oppgaver gitt i fagdidaktikk, og skriver: ”(...) Hjelper ikke å gjøre oppgaver rundt tema når man ikke får tilbakemelding og hjelp med dem.” Studenten gir uttrykk for at hun savner tilbakemeldning i forbindelse med oppgaver i vurdering. Når dette mangler blir det slik studenten ser det mindre læring i oppgavene, det ”hjelper ikke” som studenten uttrykker. Sammenfattet etterlyser studentene forelesninger med konkret innhold om vurderingsformer, konkrete vurderingsøvelser, diskusjoner om vurderingsproblematikk og tilbakemelding fra faglærer på oppgaver i fagdidaktikkundervisningen. Det er bare en negativ kommentar om pedagogikkundervisningen i svarmaterialet fra studentene, student 27 fra HiO savner: ”Kanskje enda mer oppgaver som er basert på å lære å gi vurdering, f. eks i pedagogikk.”

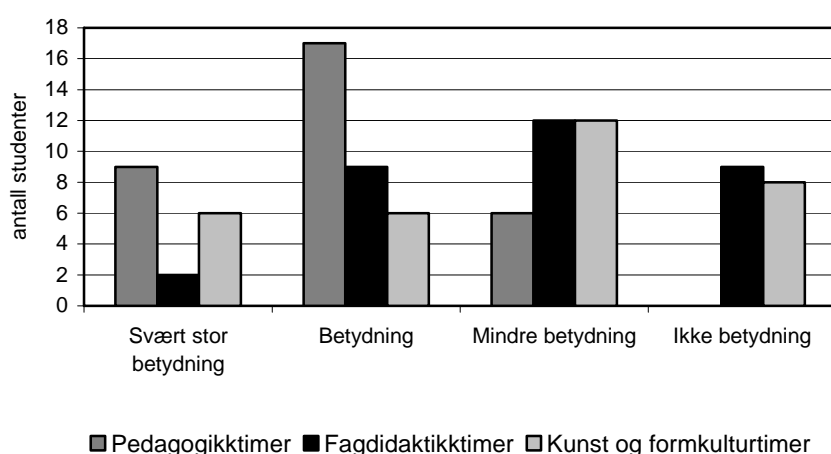
Når det gjelder didaktisk teori og refleksjoner knyttet til praksisperiodene, er fordelingen av positive og negative kommentarer akkurat motsatt. 15 av 32 studenter ved HiO har positive kommentarer til praksis, mens 6 studenter har negative kommentarer, 11 studenter kommenterer ikke praksisperiodenes bidrag til didaktisk teori og refleksjon. Det studentene trekker frem som positivt er diskusjoner i praksisgruppa og hvordan øvingslærerne bidrar til refleksjon rundt vurderingsarbeidet ved å stille spørsmål og kreve begrunnelser for valg. Student 22 fra HiO skriver dette om øvingslærernes bidrag: ”De har hjulpet meg til å reflektere over mine avgjørelser og tanker ved å stille meg spørsmål.” De negative kommentarene går på

manglende veiledning i vurderingsarbeid og fokus på vurderingsarbeid i praksisperioden. Student 6 fra HiO skriver om trening i vurderingsarbeid i praksisperiodene:”(...) i praksis har jeg kun prøvd det to ganger. En gang i første år (ingen veiledning!) og nå i tredje år (liten veiledning!)” Studentene gir uttrykk for manglende veiledning fra øvingslærers side og dermed hjelp til didaktiske refleksjoner rundt vurderingsarbeidet. I spørreskjemamaterialet fra HiT er tendensen den samme; en overvekt av positive kommentarer til didaktisk teori og refleksjon i praksisperioden og en overvekt av negative kommentarer til undervisningen ved høgsolen.

4.2.6 Tema 6 – struktur og organisering

Ved *spørsmål 6*¹⁰¹ i studentenes spørreskjema er det en liste på 14 faktorer studentene skal gradere i forhold til hvordan de har hatt betydning for utviklingen av egen vurderingskompetanse. 11 av disse punktene går direkte på høgsolens undervisning, 2 gjelder praksisperioder. Den siste faktoren er samtale med medstudenter som er aktuelt både i praksisperioder og ved høgsolen. Dersom jeg hadde laget et diagram med alle 14 kategorier samlet, ville det vært vanskelig å danne seg et bilde over hver enkelt faktor. Jeg vil derfor sette faktorer med temalighet opp mot hverandre. 3 av faktorene er presentert tidligere i kapittelet og for å ikke gjenta materialet viser jeg til denne presentasjonen.¹⁰²

Modell 9: Undervisningsfag ved høgsolen



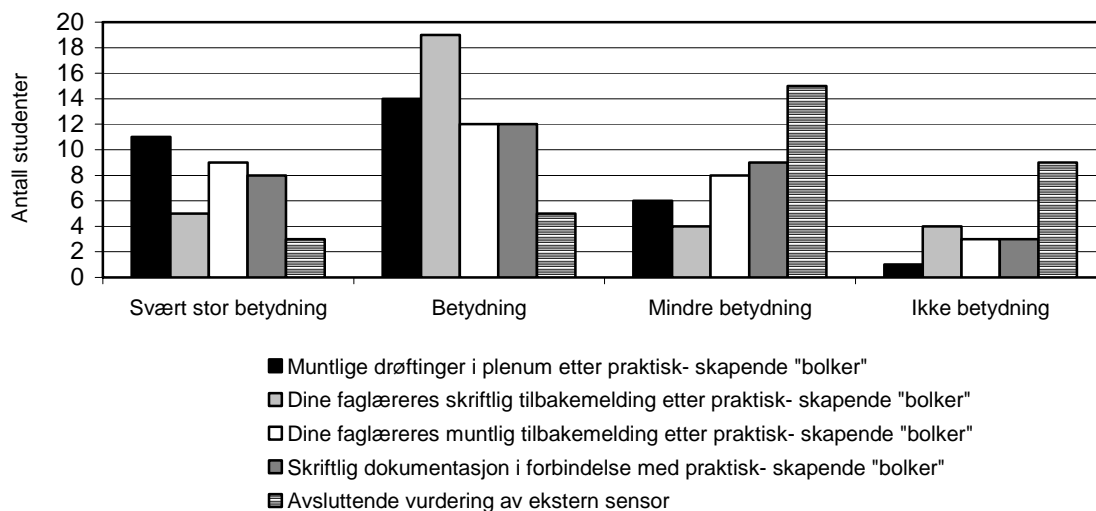
Modell 9 over viser hvordan studentene graderer pedagogikk, fagdidaktikk og kunst og formkulturtimers betydning for utviklingen av egen vurderingskompetanse.

¹⁰¹ *Spørsmål 6*: Grader de følgende faktorene etter hvordan du mener de har hatt betydning for utviklingen av din vurderingskompetanse gjennom faglærerutdannelsen.

¹⁰² Studentenes svarmateriale ved de tre faktorene presenteres under *Tema 1 – vurderingsøvelser* og *Tema 2 – øvingslærers rolle*.

Modell 9 viser at ingen av studentene trekker pedagogikkundervisningen frem som en faktor med "ikke betydning". Pedagogikkundervisningen har en klar positiv skjev fordeling, der 26 av 32 studenter graderer pedagogikktimer til å ha "svært stor betydning" eller "betydning". Fagdidaktikk- og kunst og formkulturtimer har en motsatt fordeling, men er ikke så klart negativ som pedagogikkens positive. 21 av 32 studenter graderer fagdidaktikktime til å ha "mindre betydning" og "ikke betydning". Student 1 fra HiO som har gradert "Fagdidaktikktimer" til "ikke betydning" kommenterer standpunktet slik: "vi har jo ikke fagdidaktikk!!" 20 av 32 graderer kunst og formkulturtime tilsvarende. I svarmaterialet fra HiT har de fire studentene gradert de tre fagene svært ulikt.

Modell 10: Verkstedstidsperioder

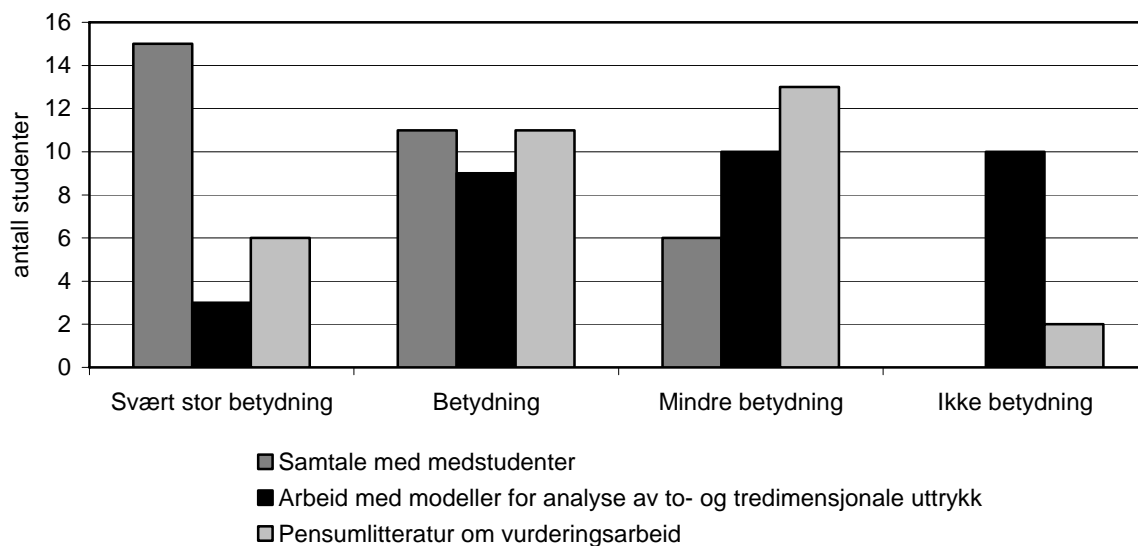


Modell 10 over viser hvordan 5 ulike faktorer tilknyttet verkstedstidsperiodene tillegges betydning av studentene.

Modell 10 viser en positiv skjev fordeling for faktoren muntlige drøftinger i forbindelse med verkstedstidsperiodene, 25 av 32 studenter graderer denne faktoren positivt. Det samme gjelder høgskolelærernes skriftlige og muntlige tilbakemelding i forbindelse med verkstedstidsperiodene, med henholdsvis 24 og 21 positive studenter. For faktoren muntlig tilbakemelding er kurven litt flatere som en følge av flere negative studenter. Tilsvarende flatere kurve gjelder også for studentenes skriftlige dokumentasjon i forbindelse med verkstedstidsperiodene, der 20 studenter er positive og 12 negative. Avsluttende vurdering av ekstern sensor har imidlertid en klart negativ skjev fordeling, 24 av 32 studenter graderer faktoren negativt. Av materialet fremgår det at studentene graderer 4 av de 5 faktorene knyttet til bolkene til å ha jevnt stor betydning for utviklingen av egen vurderingskompetanse. Den siste faktoren, avsluttende vurdering av

ekstern sensor, slår negativt ut med lite betydning. De fire skjemaene fra HiT gir omtrent samme bilde.

Modell 11: Generelle faktorer



Modell 11 over viser hvordan studentene graderer de 3 faktorene som ikke kan relateres til et spesifikt fag ved undervisningen ved høgsolen eller til praksisperiodene.

Modell 11 viser at ingen av studentene graderer samtale med medstudenter til ”ikke betydning”. Faktoren har en markant positiv skjev fordeling, med flest studenter som graderer til ”svært stor betydning”. Arbeid med modeller for analyse av to- og tredimensjonale uttrykk har en negativ skjev fordeling, der 20 av 32 studenter graderer faktoren til ”mindre betydning” eller ”ikke betydning”. Faktoren pensumlitteratur gir også en kurve med negativ skjev fordeling. Ved å se nærmere på tallmaterialet fordeler studentene seg på 17 positive og 15 negative studenter, altså en liten overvekt av positive studenter. Ved disse generelle kategoriene skiller faktoren ”samtale med medstudenter” seg positivt ut, materialet er mer sprikende når det gjelder de to andre kategoriene. I materialet fra HiT er det de samme tendensene, bortsett fra for pensumlitteratur, der alle fire studentene graderer til ”betydning”.

Sammenfatning av spørsmål 6 og kommentarer til struktur og organisering

Materialet fra *spørsmål 6*¹⁰³ kan bidra til å gi et helhetsbilde av hva studentene anser som viktige faktorer for utviklingen av egen vurderingskompetanse. Pedagogikktimene, møtet med øvingslærers vurderingsarbeid, vurderingsøvelser i praksis og samtale med medstudenter er

¹⁰³ *Spørsmål 6*: Grader de følgende faktorene etter hvordan du mener de har hatt betydning for utviklingen av din vurderingskompetanse gjennom faglærerutdannelsen.

kategorier som skiller seg positivt ut. Fagdidaktikk, kunst- og formkultur, vurderingsøvelser ved høgskolen, pensumlitteratur og avsluttende vurdering av ekstern sensor skiller seg negativt ut. Materialet graderer kun betydning av enkeltfaktorer i utdanningen og sier ingenting om hvordan studentene ser på struktur og organisering av utdanningen. Jeg går derfor inn i spørreskjemamaterialet og ser på kommentarer til *Sammenheng i undervisningen ved høgskolen* og *Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder*. Dette gir to undertemaer som er konstruert for å gi en mer oversiktlig fremstilling.

Sammenheng i undervisningen ved høgskolen

Verkstedsperiodene utgjør som nevnt en stor del av den samlede undervisningen i faglærerutdanningen. Flere studenter er positive til verkstedsperiodenes mulighet for refleksjon rundt skapende virksomhet og overføringsverdi til eget vurderingsarbeid. Samtidig er det en gjennomgående tendens at studentene etterlyser flere vurderingsrelaterte øvelser lagt inn i verkstedsperiodene. Student 4 fra HiT savner: ”Mer praktisering, vurdere egne og medstudenters arbeider jevnlig.” Studentene etterlyser også mer innsyn og fyldigere tilbakemelding fra egne faglæreres vurderingsarbeid: ”(...) så vi kunne lært mer om hva de vektlegger og hvorfor”, som student 20 fra HiO uttrykker det.

Pedagogikktimene graderes som en svært positiv faktor av studentene, men utover dette er kun 3 kommentarer til pedagogikkundervisningen i svarmaterialet. Et eksempel er student 23 fra HiO som uttrykker: ”Det har vært gjennomgått i pedagogikk, men savner en mer konkret innføring i fagdidaktikk. Øving ser jeg på som en mer nyttig måte fremfor teoretisk undervisning.” Studenten virker positiv til pedagogikkens gjennomgang, men savner en mer konkret innføring i fagdidaktikkundervisningen. Flere studenter etterlyser konkrete vurderingsøvelser i fagdidaktikkundervisningen og vurderingsproblematikk som tema for diskusjoner. Studentene gir generelt uttrykk for at det bør skapes større sammenheng mellom fagene ved høgskolen når det gjelder utviklingen av vurderingskompetanse.

Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder

Student 21 fra HiO gir uttrykk for at det har vært: ”Tilfeldig trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeid”. To uttalelser fra studenter fra ved samme spørsmål kan bidra til å kaste lys over dette. Student 12 fra HiO skriver: ”Vi har fått trening, men den er tynn synes jeg. I alle fall når det ikke har fått fokus i mine praksisperioder”, og student 4 fra HiO skriver: ”Skulle vært mer case. Visninger av elevarbeid og vise praktisk og teoretisk på hvilket

grunnlag karakter settes (...)" Flere studenter er i spørreskjema opptatt av at praksis bærer for mye av ansvaret for trening i vurderingsarbeid. Student 16 HiO skriver om øvingslærers bidrag: "Man har relativt lite å sammenligne med, og påvirkes derfor kanskje i større grad enn ønskelig." Student 16 fra HiO stiller her spørsmål ved om påvirkningen fra øvingslærerens side blir for enerådende fordi en har lite å sammenligne med fra høgskolens undervisning. Et problem, som studenten her setter fokus på, kan være at studentenes vurderingskompetanse i for stor grad farges av kun øvingslærernes vurderingskompetanse og faglige ståsted. Et annet problem oppstår der øvingslærer ikke prioriterer vurderingsproblematikk i praksisperioden, da kan studentene som følge av lite grunnlag fra høgskolen i praksis stå nærmest uten vurderingskompetanse etter endt utdanning.

Under *Tema 2 – øvingslærers rolle* viser jeg at det er en stor grad mellom hvor fornøyd studenten er med øvingslærers bidrag i praksisperioden og med trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider i utdanningen som helhet. Student 2 fra HiO har en typisk positiv samvariasjon; studenten er "helt enig" i at utdanningen som helhet har bidratt til god opplæring i vurdering av elevenes arbeider ved *spørsmål 1*¹⁰⁴ og begrunner dette slik: "Både gjennom HiO-lærernes vurderinger av mitt arbeid, og gjennom samtaler og praktisk erfaring ute i praksis, har jeg fått en god trening (...) Den siste øvingslæreren jeg hadde fokuserte veldig på dette, og jeg lærte svært mye av henne. Så det avhenger nok en del av de ulike øvingslærerne." Det kan se ut til at det er mange ulike faktorer som har vært viktige for studenten, og som til sammen gjør at hun er "helt enig" i at hun har fått god opplæring. Studenten konkluderer likevel med at vurderingskompetansen nok avhenger en del av hvilken øvingslærer du møter praksisperioden, og at hun var heldig i sin siste praksisperiode.

4.3 Gruppeintervju blant studenter ved HiO og HiT

Her presenteres studentenes uttalelser i fire gruppeintervju gjennomført i faglærerutdanningen ved HiO og HiT. Studentenes svarmateriale representerer deres refleksjoner over eksisterende praksis i faglærerutdanningen og utgjør *det erfarte læreplannivå* hos Goodlad (1979).

¹⁰⁴ Ved *spørsmål 1* i skal studentene ta stilling til følgende påstand: Gjennom faglærerutdannelsen har jeg fått god trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider.

4.3.1 Tema 1 – vurderingsøvelser

Studentene trekker i intervjuene frem mange ulike situasjoner som gir dem erfaring med vurderingsarbeid; *egenvurdering i forbindelse med verkstedsperioder, øvelser i pedagogikk- eller fagdidaktikktimer, vurdering av medstudenters skapende arbeider og vurdering av elevenes arbeider i praksis*. Disse fire kategoriene peker seg ut i alle intervjuene, og i det følgende, vil jeg se nærmere på hva studentene sier om hver enkelt kategori.

Egenvurdering i forbindelse med verkstedsperioder

Studentene oppgir at de etter hver verkstedsperiode skriver en skriftlig rapport om det skapende arbeidet. Denne rapporten bidrar til at de må vurdere arbeidet de har gjort og ”(...) argumentere for det du driver med”, som student 2 fra HiT sier. Studenten ser en overføringsverdi ved rapporten til senere undervisning med elever. Rapporten bidrar til at du må sette begreper på og utvikle et språk om skapende arbeider som kan være nyttig ved senere formidling og veiledning i skolen. I alle intervjuene oppgis det at studentene ofte legger frem sitt arbeid for klassen ved slutten av en verkstedsperiode. Denne muntlige presentasjonen har elementer av egenvurdering, flere studenter etterlyser her mer struktur fra faglærernes side. Student 3 fra HiT sier det slik: ”Ha klare kriterier som blir gått gjennom punkt for punkt, og har det blitt fulgt, eller har det ikke? Og få svar på tiltale hvis det ikke har blitt fulgt, for det er veldig lett at... ja men du er jo så koselig så det går nok bra.” Studenten ønsker her at det skal blir stilt mer konkrete krav til muntlig fremlegging av eget arbeid og trening i å forholde seg til fastsatte kriterier.

Øvelser i pedagogikk- eller fagdidaktikktimer

Her ser jeg på hva studentene sier om konkrete vurderingsøvelser i pedagogikk- og fagdidaktikktimer. I intervjuet fra HiO oppgir studentene at de har hatt vurderingsøvelser både i pedagogikk- og fagdidaktikktimer. Vurderingsøvelsene har her blitt organisert som gruppeoppgaver, i pedagogikk 2. studieår og i fagdidaktikk 1. og 3. studieår. I fagdidaktikk i 3. klasse nevner studentene en gruppeoppgave der de skulle sette karakter på elevarbeider før de skulle ut i praksis videregående skole. Student 4 fra HiO kommenterer den første vurderingsøvelsen i fagdidaktikk slik: ”Uten at det var satt i noe system, vi gjorde ting kanskje uten å være helt bevisst på hva vi...” Student 2 fra HiO fortsetter her og sier om vurderingsarbeid at hun: ”(...) er veldig utrygg... utrygg på den biten der”. Studentene fra HiT oppgir også at de har hatt vurderingsøvelser i pedagogikk- og fagdidaktikktimer. Som praktisk

vurderingsøvelse oppgir flere studenter at en lærer hadde med produkter vedkommende selv hadde laget som ung, og som studentene så skulle vurdere. Vurderingsøvelsen var tidlig i utdanningen. Studentenes vurderinger ble skrevet opp som statistikk på tavla, arbeidene ble vurdert svært forskjellig og det oppsto diskusjoner. Først i etterkant sa læreren at det var egne arbeider, og det er tydelig at denne vurderingsøvelsen hadde gjort inntrykk på studentene.

Vurdering av medstudenters skapende arbeider

Studentene trekker frem at det ofte er en felles muntlig gjennomgang av de skapende arbeidene etter hver verkstedsperiode, der både studenter og faglærere er aktive. For de muntlige gjennomgangene er det en klar tendens til at studentene etterlyser mer struktur og fastere rammer. Student 1 fra HiO er opptatt av at læreryrket krever evne til muntlig vurdering og ønsker: ”(...) at man legger litt mer vekt på det og krever litt mer av studentene”. Flere studenter poengterer at det ikke er helt uproblematisk å vurdere sine medstudenter. Medstudentene er ofte på samme nivå og gjerne vennene dine, som student 3 fra HiT poengterer. Derfor er det vanskeligere å gi kritikk som blir oppfattet som konstruktiv, de mangler den naturlige autoriteten som de har når de vurderer elevene. I tillegg har de som medstudenter ofte vært med på å ta valg i prosessen som kan gjøre at en føler seg litt inhabil i en vurderingssituasjon i etterkant. Student 1 fra HiO sier om å vurdere medstudenters arbeider: ”(...) også blir det kanskje litt for privat, at man... det blir fortsatt litt en jentegjeng som ikke skal såre hverandre.” Student 2 fra HiT sier om felles gjennomganger etter verkstedsperioder: ”Det er jo lov å komme med innspill, men det er jo stort sett lærerne som sier noe.”

At det ofte blir stille blant studentene begrunner student 2 fra HiT slik: ”(...) er ikke så lett å si noe om arbeider til medstudenter, da gir du heller den jobben til læreren.” Her er det en tendens gjennom hele materialet at studentene ønsker mer øvelse i muntlig vurdering av hverandres skapende arbeider og å bli stilt mer krav til her, samtidig som de oppgir at dette er vanskelig. Studentene antyder selv at veien ut av dette uføret er å etablere en situasjon der studentene forventer at nå skal jeg vurdere og vurderes. Studentene fra HiO oppgir at de har opplevd dette med en lærer i faglærerutdanningen, student 4 fra HiO sier: ”Men sånn som vi har gjort det med N.N., at vi har sett på produkter, fått det beskrevet av den som har gjort det og så gått tilbake og så tatt en samlet kritikk det synes jeg har vært en veldig god måte, veldig konstruktiv måte.” Student 1 i samme gruppeintervju utdyper dette videre: ”Det har fungert bra, der har man satt det i en kontekst. Alle var nødt til å forholde seg til et produkt i en liten gruppe, og da ble det mer direkte og da forventet man også at man får noen...”

Studentene i gruppeintervju 3 ved HiT har også opplevd det samme etter en periode i tredje studieår. Her fikk de utdelt de spesifikke kriteriene læreren brukte for å vurdere oppgaven de hadde vært igjennom, og skulle vurdere hverandre i grupper. Studentene er enige om at dette var første gang de hadde så konkrete vurderingskriterier å forholde seg til ved vurdering i en verkstedsperiode, og synes dette var lærerikt. Studentene oppgir at de også vurderer hverandre fortløpende ved å søke råd og veiledning ved valg i den skapende prosessen i verkstedene. Student 1 fra HiT sier: ”Det er mange som er veldig frempå og spør, hva synes du jeg skal gjøre, kan du hjelpe meg å vurdere dette?” Student 2 fra HiT fortsetter: ”Folk er jo helt forskjellig innstilt til vurdering, og noen liker ikke å få tilbakemelding på ting de kan forbedre, mens andre er veldig på hugget for hele tiden å bli bedre.” Studentene setter her ord på hvordan egeninitiert dialog om hverandres arbeider i verkstedene fungerer. Noen deltar svært aktivt, mens andre trekker seg unna: ”Det er ikke alle som tåler konstruktiv kritikk”, forklarer student 1 fra HiT.

Vurdering av elevenes arbeider i praksisperioder

I intervjuene som i spørreskjemaene kommer det tydelig frem at praksis spiller en viktig rolle for praktisk erfaring med vurderingsarbeid i løpet av utdanningen. Student 3 HiT sier: ”Det vi har lært om vurdering har vi jo på en måte lært i praksis, nesten ikke i det hele tatt her”¹⁰⁵, og begrunner praksisperiodenes betydning slik: ”når vi var ute i praksis, så var vi jo nødt til å gi konkret besvarelse på hva la vi i vurderingen, lage skjema og sånne ting, hadde du ikke vært på den praksisskolen på.. i praksis, hadde man jo ikke fått lært det.” Student 4 fra HiO har tilsvarende positive opplevelse fra en praksisperiode:

Det på N.N.¹⁰⁶ synes jeg hjalp veldig. Plutselig så skjønnte jeg at det var, altså du kunne faktisk systematisere (...) det er ikke umulig, det blir ikke bare synsing, du kan gjøre det helt ut fra objektive kriterier og få en rettferdig...men det har jeg ikke fått fra skolen altså, det fikk jeg fra henne.

”Plutselig så skjønnte jeg”, studenten refererer til en aha-opplevelse i praksisperioden der øvingslærer bidro med verktøy til å systematisere vurderingsarbeidet. Studenten poengterer også at det var øvingslæreren og ikke høgskolen som gav verktøy til å basere vurderingsarbeidet på annet enn synsing.

¹⁰⁵ Med ”her” peker studenten til høgskolen.

¹⁰⁶ N.N. refererer til navnet på en skole studenten har vært på i en praksisperiode.

4.3.2 Tema 2 – øvingslærerers rolle

Studentene virker gjennom gruppeintervjuene stort sett fornøyd med øvingslærernes bidrag. Mange er opptatt av å poengtere at det er fra praksis de har lært det de kan om vurderingsarbeid ved slutten av studiet, og ikke fra høgskolen.¹⁰⁷ Studentene oppgir at øvingslærerne bidrar med innblikk i eget vurderingsarbeid, tilbakemelding på studentenes vurdering av elevarbeider, refleksjoner rundt vurderingsproblematikk, konkrete verktøy som skjemaer og tilbakemeldning på studentenes vurdering av elevenes arbeider. Blant de 10 studentene jeg har vurdert, er det likevel variasjoner – fra studenter som er fornøyd med enkelte av øvingslærerne, til studenter som er svært fornøyd eller svært misfornøyd med alle øvingslærerne.

Student 1 fra HiT, som er fornøyd sier: ”Jeg føler jeg har vært veldig heldig med øvingslærerne mine, hver gang så har de utfylt akkurat det jeg har trengt.” Student 4 fra HiT, som er misfornøyd, svarer kontant ”nei” når jeg spør om hun er klar for å vurdere elevenes arbeider som nyutdannet lærer. Studenten begrunner dette slik: ”Jeg tror at vurdering av elever, eller erfaring kommer veldig an på hvilken skole du har vært på, og at jeg for eksempel har ikke hatt noe om vurdering i praksis i det hele tatt, mens du for eksempel har hatt masse trening i det.” Studentene er opptatt av at deres erfaringer med vurderingsarbeid i praksis varierer etter hvilken øvingslærer de møter. Student 5 fra HiT sier det slik: ”Tror det kommer litt an på øvingslærerne og at de kanskje ikke alltid har de den informasjonen de skal ha og sånn, hva de skal gjøre?” Informasjonen studenten sikter til, kommer fra høgskolens side, og studenten stiller spørsmål ved om alle øvingslærerne får tilstrekkelig informasjon om hva som er forventet av dem. Student 6 fra HiT sier hun har opplevd at øvingslærerne har tatt initiativ til møter og refleksjoner rundt vurderingsarbeid, men at det ikke har vært gjennomgående for praksisperiodene. Studenten foreslår at vurdering bør fastsettes som punkt i praksisopplæringen for alle tre studieår, men det bør få en, som studenten sier: ”(...) gradvis utvikling i viktighetsgrad, særlig nå, siste året, er det kjempeviktig for oss å få et stort innblikk i hvordan elevene vurderes.” Student 6 fra HiT er også opptatt av at studentene må ta mer initiativ selv når de er i praksis: ”(...) Hvis man faktisk spør en øvingslærer om vurdering. Hvordan vurderer du, hvilke kriterier ser du etter? Så forteller de gjerne det, men det er ikke noe sånn de pøser ut med selv, man må gjerne spørre etter det.”

¹⁰⁷ I Tema 1 – vurderingsøvelser under avsnittet *Vurdering av elevenes arbeider i praksisperioder* har jeg presentert flere sitater som trekker frem praksis som bidragsyter og poengterer at dette bidraget ikke har kommet fra høgskolen.

4.3.3 Tema 3 – studentens fagkompetanse

I et gruppeintervju ved HiT spør jeg studentene om de har blitt ordentlige faglærere av utdanningen. Studentene svarer at det vet de ikke før de kommer ut i skolen, men at de vet lite om hvert av de områdene de har hatt i verkstedsperiodene. Studentene har valgt et fordypningsår i 3. klasse mye knyttet til tredimensjonal form, og føler seg relativt trygge her. Student 6 fra HiT sier at hun nå skal gå videre med ett år med fordypning innen det todimensjonale feltet: ”(...) for å få kompetanse i den delen av faget og”. Fagfeltet formgivning, kunst og håndverk er bredt, med mange materialer, teknikker og ulike ideologier å sette seg inn i. Studentene setter her ord på at man gjennom faglærerutdanningen får kjennskap fagets bredde, men til få felt i dybden. Som ferdige faglærere skal de kunne forvalte fagets bredde, men virker bekymret for om innblikket de har fått innen hvert felt, holder i møte med skolehverdagen. Student 1 fra HiO er også opptatt av at faget er omfattende og mener det krever en modenhet og helhetlig oversikt, som man vanskelig kan oppnå etter videregående og 3-årig faglærerutdanning.

Fagkompetanse trekkes frem som vesentlig for å kunne vurdere elevenes skapende arbeider i studentenes spørreskjema. I intervju understreker student 6 fra HiT dette ved å si at erfaringer man har gjort selv i faget: ”(...) ligger veldig til grunn for det man vurderer og måten man gjør det på”. I samme intervju trekkes det frem at fagkompetansen studentene har ved begynnelsen av studiet, er svært varierende. Noen begynner nesten på bar bakke, mens andre får hele innføringen på nytt og ”følte det var bortkasta”, som student 5 fra HiT sier. For å komme inn på faglærerutdanningen må man dokumentere kunnskaper og ferdigheter i formgivingsfag eller kunstfag.¹⁰⁸ Opptakskravet er svært generelt, og gjør at studentene som starter på faglærerutdanningen har svært ulik bakgrunn. Som følge av dette vil det også variere hva slags fagkompetanse studentene har ved avslutning av studiet; noen har fått påfyll, noen har lært noe helt nytt og andre har kanskje utviklet seg langt videre innenfor et felt de kunne godt fra før. Noen studenter gir uttrykk for frustrasjon over faglig tilbakemelding fra høyskolelærerne, student 4 fra HiT sier: ”Det meste er kjempefint og kjempebra, veldig lite konstruktivt rett og slett (...) alt er greit, når det kommer til stykket så er det egentlig ingen krav.” Studentene i denne intervjugruppa trekker frem at det er vanskelig å forbedre seg faglig når ”alt er greit”.

¹⁰⁸ I tillegg til generell studiekompetanse kreves ett års utdanning innen formgivingsfag fra videregående opplæring, folkehøgskole eller tilsvarende (HiT 2004:8).

4.3.4 Tema 4 – studentens fagspråk

Språk og språkutvikling har jeg vært inne på ved flere av de andre temaene. Ved ”vurderingsøvelser” kommer det fram at studentene blant annet savner muntlig trening og mer struktur ved muntlige gjennomganger. Ved å gå nærmere inn i intervjumaterialet med et fokus på språk, er det flere studenter trekker frem mangler ved eget fagspråk. De savner språkverktøy i utdanningen til å gjøre vurdering mindre privat og mer saklig, særlig å vurdere medstudenter oppgis som vanskelig. Student 3 fra HiO sier: ”Man begynner jo veldig lett bare å synse når man skal vurdere da.” Studentene fra HiO kunne ønske at det var en slags felles plattform og et vurderingsspråk som de ble opplært til gjennom utdanningen. Da hadde de, som student 4 fra HiO uttrykker det: ”(...) vært en helt ny generasjon lærere nesten, som kom ut, hvor alle snakket samme språk”. Studenten viser til kunsthistorie, der det er rammer for hvordan man kan tolke et bilde, og lurer på om dette kan overføres til vurdering av elevenes arbeider. Student 4 fra HiT gir uttrykk for at skriftlig vurdering går greit, men muntlig vurdering er vanskeligere: ”Sånn på papiret går det veldig greit, men det blir noe helt annet når du skal sitte og ta det akkurat der og da.” Ved skriftlig arbeid kan man oppsøke kilder, og man kan bruke lang tid på formuleringer; muntlig vurdering krever at begrepene er mer innarbeidet og kan brukes mer spontant og flytende. Når det gjelder skriftlige rapporter i verkstedsperiodene savner student 3 fra HiT: ”(...) mer konkret vurdering på skriftlige arbeider (...)” slik at hun kan vite litt mer hvordan en slik oppgave bør skrives.

Når det gjelder utviklingen av et fagspråk, virker det litt tilfeldig hvor mye vekt som legges på teori i de ulike verkstedsperiodene. Noen ganger blir det, som student 1 fra HiT sier: ”(...) integrert i undervisningen på en naturlig måte (...) I alle fall de to første åra.” Student 2 fra HiT kommenterer i samme intervju undervisningen i tredje studieår slik: ”Det estetiske i år synes jeg har vært veldig svakt, men det går jo på læreren da, N.N. er jo mer på det tekniske.” Student 3 fra HiT savner mer fagteori for å bygge opp et språk, men sier samtidig at det er vanskelig å finne konsentrasjon når hun brytes av midt i praktisk-skapende arbeid. Flere studenter kommer delvis på min oppfordring med flere løsninger på mangelfullt fagspråk; mer krav og forventninger til skriftlig og muntlig bruk av fagteori integrert i verkstedsperiodene, et eget estetikkfag som tar for seg aktuell fagteori eller en fast struktur med fagteori etablert i verkstedsperiodene.

4.3.5 Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon

Både i pedagogikk- og fagdidaktikktimer oppgir studentene at vurderingsproblematikk har vært tema. Studentene har gjennom undervisningen reflektert over vurderingsarbeid i fagfeltet, og de har fått utdelt og gjennomgått ulike verktøy som skjemaer til å systematisere undervisningen og vurderingsarbeidet. I intervjumaterialet fra HiT er det et sprik i hvordan studentene opplever pedagogikk og fagdidaktikktenes bidrag. Én gruppe synes at de har fått god opplæring, to grupper er mer misfornøyd. Student 1 fra HiT er fornøyd og synes de har arbeidet grundig med prosessen med å gå fra mål i læreplan til vurderingskriterier for elevenes arbeider. Her oppgir hun at pedagogikk- og fagdidaktikktimer, samt det å bruke det i praksis, har vært til god hjelp. Studenten føler seg: ”(...) rusta til å starte å vurdere andre sine verk”. Student 5 fra HiT er misfornøyd med hvordan utdanningen som helhet har bidratt til vurderingskompetanse, og sier om fagdidaktikk: ”Kan ikke huske at vi har hatt noe sånn særlig om vurdering i didaktikktime heller.” Student 3 fra HiT sier vurdering har vært tema i pedagogikk og fagdidaktikk:

(...) men da har det på en måte bare vært for å reflektere over det (...) at det er vanskelig å vurdere og sånn (...) jeg kunne tenke meg å ha fått kjennskap til forskjellige skjemaer, for eksempel, som blir brukt, og hva som funker og ikke funker, det har det ikke vært.

Student 3 fra HiT kunne ønske pedagogikk- og fagdidaktikkundervisningen hadde vært mer konkret med tanke på vurdering, og gitt kjennskap til gode verktøy for vurderingsarbeid. Etter det studentene oppgir i intervju, har øvingslærerne bidratt aktivt til didaktisk refleksjon i forbindelse med praksisperioder, både med konkrete verktøy til undervisningsplanlegging og vurderingsarbeid og ved å be om begrunnelse for studentens valg.¹⁰⁹

4.3.6 Tema 6 – struktur og organisering

I denne presentasjonen har jeg delt *Tema 6 – struktur og organisering* i to undertemaer for å gi en mer oversiktlig fremstilling. Undertemaene er *Sammenheng i undervisningen ved høgskolen* og *Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder*.

Sammenheng i undervisningen ved høgskolen

Ved undervisningen på høgskolen har studentene møtt vurdering som tema i pedagogikk og fagdidaktikk og enkelte praktiske øvelser. Studentene virker fornøyd med de øvelsene som har vært, men ønsker generelt mer trening og også et tettere samarbeid mellom pedagogikk,

¹⁰⁹ Se Tema 2 – øvingslærers rolle og kategorien vurdering av elevenes arbeider i praksisperioder under temaet vurderingsøvelser for konkrete eksempler på dette.

fagdidaktikk og verkstedsperiodene om vurderingsproblematikk. Kun gruppe 1 ved HiT er fornøyd med samarbeidet mellom pedagogikk og fagdidaktikk og føler de har fått en grundig innføring i vurderingsarbeid; student 1 HiT sier: ”Jeg føler at de to fagene står i sammenheng, de fyller opp hverandre.” De andre savner en helhetlig strategi og sier, som for eksempel student 3 fra HiT at utvikling av vurderingskompetanse ikke ”blir vektlagt”, og at det ikke har vært noen sammenheng mellom fagene. Særlig for verkstedsperiodene etterlyses det et større fokus på utvikling av vurderingskompetanse parallelt med eget skapende arbeid. Når det gjelder egenvurdering, ønsker flere studenter mer tilbakemelding på skriftlige arbeider og mer innsikt i hvordan egne faglærere vurderer skapende arbeider i verkstedsperiodene. Student 3 fra HiT sier: ”Jeg synes vi blir ganske lite vurdert egentlig. Vi blir vel bare vurdert ut fra den store oppgaven vi leverer på slutten” og da er det: ”ikke noe tilbakemelding (...) det er bare karakteren.” Det å bare bli gitt en karakter uten kommentar trekkes av flere studenter frem som frustrerende og lite lærerikt. Student 1 fra HiT setter i gruppeintervjuet ord på frustrasjonen slik: ”Jeg savner og å få en kommentar for når du får en C, var det en C som vipper mot en B, hva kunne du gjort for å gjøre det bedre, eller kunne du kanskje fått en D?” Den samme frustrasjonen finner jeg igjen blant studentene fra HiO. Student 3 fra HiO sier:

(...) jeg synes det er veldig dumt at de ikke har en praksis at det bør være en selvfølge med en skriftlig vurdering etter en innlevering. For det er noe med at uansett om man har gjort det godt eller dårlig, det spiller ingen rolle, man kan godt ha fått en A også for den del, så kan man alltid bli bedre (...)

Studentene gir uttrykk for at dersom de selv får god og begrunnet tilbakemeldning, vil de både kunne øke sin fagkompetanse og språkkompetanse. Flere studenter ser en overføringsverdi til egen vurderingskompetanse gjennom dette.

Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder

Flere studenter mener bidraget til egen vurderingskompetanse i stor grad har kommet fra praksisperiodene, de har hatt få vurderingsøvelser ved høgskolen, men flere ser en overføringsverdi fra hvordan de selv har blitt vurdert og vurderer sine egne arbeider. Praksisperiodene har bidratt til flest konkrete verktøy og mest trening i vurderingsarbeid. Student 4 fra HiO savner forbindelse med det ”praktiske liv” i høgskolens undervisning og ønsker at høgskolen kan: ”(...) dra inn folk fra skolen som kjører case og som forteller om for eksempel vurderingsproblematikk, altså hva er det som egentlig skjer i skolen? Det er veldig lite forbindelse med det praktiske liv.” Student 3 fra HiO sier videre: ”Vi er jo i en liten kokong”, og student 2 fra HiO sier som forklaring på dette: ”Vi holder på med våre fagbolker og så er

det ingenting om dette her i forhold til undervisning i skolehverdagen, så vi kan liksom være kunstnere og late som det.” Når jeg så spør om fagdidaktikkapittelet de skriver i forbindelse med verkstedsperioder, sier student 4 fra HiO: ”Ja men, du vet jo hvordan det er ha, ha..” og student 2 fra HiO sier videre: ”Det er jo noe vi må hoste opp sånn til slutt.” Erfaringer med verkstedsperiodenes tema fra skolehverdagen blir dratt lite parallelt inn i høgskolens undervisning, og student 2 fra HiOs forklaring på dette er at høgskolens faglærere er lite engasjert i skole og ”(...) de har jo ikke vært i skole selv på masse år, de vet det jo ikke selv”.

4.4 Spørreskjema fra øvingslærere ved HiO

Her presenteres øvingslærernes svarmateriale fra en spørreundersøkelse ved HiO. Øvingslærernes svarmateriale representerer deres refleksjoner over eksisterende praksis i faglærerutdanningen og utgjør *det erfarne læreplannivå* hos Goodlad (1979).

4.4.1 Tema 1 – vurderingsøvelser

Praksisperioder i skolen gir de fleste studentene erfaring med ulike typer vurderingsarbeid; underveisvurdering av elevenes arbeider i en skapende prosess, og uformell eller formell sluttvurdering alt etter hvilket skoleslag studenten har praksis i. Som det går frem av materialet fra studentene, legger de stor vekt på betydningen til praksisperiodene for utviklingen av egen vurderingskompetanse. Det er ikke noe spørsmål i øvingslærers spørreskjema som ber øvingslærerne gradere hvordan studentene mestrer vurderingsarbeid i praksis. Øvingslærerne er blitt bedt om å trekke frem henholdsvis hva studentene mestrer godt og hva de trenger mer øvelse i. Når jeg nå skal se på hva øvingslærerne uttrykker om temaet vurderingsøvelser, har jeg hentet mye av materialet fra *spørsmål 2*¹¹⁰ og *3*¹¹¹ i spørreskjemaet. Fokuset fra øvingslærernes side har jeg under dette temaet lagt på hvordan øvingslærer oppfatter studentens praktiske vurderingsarbeid. Hvordan øvingslærer bidrar med praktiske vurderingsøvelser i praksisperiodene, behandler jeg under temaet øvingslærers rolle.

Positivt om studentens vurderingsarbeid

6 av 16 øvingslærere mener studenten mestrer underveis og/eller uformell vurdering godt. Øvingslærer 3, som har 2. og 3. klasse i praksis i videregående skole, skriver ved *spørsmål 2*: "(...) De var flinke på den muntlige veiledning med elevene underveis. Elevene fikk konstruktiv tilbakemelding." 2 av 16 øvingslærere har kommentarer som tyder på at de opplever studentene som faglig sterke i det praktiske vurderingsarbeidet, og 5 av 16 kommenterer at studentene mestrer vurdering av måloppnåelse hos eleven godt. 4 av 16 øvingslærere trekker frem studentenes gode holdninger overfor elevens arbeid eller vurderingsarbeid generelt. Øvingslærer 2, som har 1. og 2. klasse i praksis ved en barneskole, skriver ved *spørsmål 2*: "De har respekt for elevenes arbeid og deres skapende prosess. De ser hva som er mestret!"

¹¹⁰ *Spørsmål 2*: Trekk frem noe du mener studentene mestrer spesielt godt ved vurderingsarbeid.

¹¹¹ *Spørsmål 3*: Trekk frem noe ved vurderingsarbeid du mener studentene trenger mer øvelse i.

Negativt om studentens vurderingsarbeid

7 av 16 øvingslærere mener studentene trenger mer øvelse i underveisvurdering. Øvingslærer 19 som har 3. klasse i praksis ved videregående skole mener studentene må øve på å: ”Være tydeligere i underveisvurderingen og veiledningen”. 4 av 16 øvingslærere etterlyser fagkompetanse hos studentene og 8 av 16 øvingslærere etterlyser studentenes evne til å lage kriterier og vurdere elevene etter disse. Øvingslærer 2 som har 1. og 2. klasse i praksis ved en barneskole mener studentene trenger mer øvelse i organisering gjennom bruk av ulike systemer og øvelse i å begrunne ut fra kriteriene elevene fikk. 6 av 16 øvingslærere gir uttrykk for at studentene generelt trenger mer øvelse i å vurdere og erfaring med vurderingsarbeid. Øvingslærer 13 som har 1. og 2. klasse i praksis ved en ungdomsskole skriver studentene trenger: ”Praktisk øvelse både i midtveis/muntlig evaluering og skriftlig. Lage kriterier.”

Sammenfatning

Øvingslærerens synspunkter på hva studentene mestrer og hva de trenger mer øvelse i, er svært varierende og til dels sprikende. 6 av 16 øvingslærere mener studenten mestrer underveis og uformell vurdering godt, mens 7 øvingslærere trekker nettopp dette frem som noe studenten trenger mer øvelse i. 5 av 16 øvingslærere trekker frem at studentene mestrer vurdering av måloppnåelse godt, mens her er det 8 øvingslærere som trekker dette frem som noe studentene bør øve mer på. Materialet fra *spørsmål 2 og 3* i øvingslærernes spørreskjema tegner ikke noe entydig bilde av hva studentene mestrer og hva de trenger mer øvelse i. Det er vanskelig å se ut fra materialet ved *spørsmål 2 og 3* hvordan øvingslærerne totalt sett oppfatter at studenten mestrer vurderingsarbeid. Dette skyldes i stor grad spørsmålsformuleringene, som ber øvingslærer trekke frem positive og negative sider og ikke tegne et helhetsbilde av studentens evne til å vurdere elevenes arbeider.

4.4.2 Tema 2 – øvingslærers rolle

I spørreskjemaet skal øvingslærerne ta stilling til eget bidrag til studentenes vurderingskompetanse ved *spørsmål 4*.¹¹² Dette spørsmålet danner et sentralt utgangspunkt for bearbeiding av temaet øvingslærers rolle.

¹¹² *Spørsmål 4*: Hvordan bidrar du som øvingslærer til å utvikle studentens vurderingskompetanse?

Øvingslærernes syn på eget bidrag

6 av 16 øvingslærere gir inntrykk av at de bidrar mye¹¹³ til studentenes vurderingskompetanse. De 6 øvingslærerne er alle misfornøyd¹¹⁴ med hvordan avdelingen har forberedt studentene i *spørsmål 1*.¹¹⁵ Øvingslærer 13, som har 1. og 2. klasse i praksis ved en ungdomsskole, skriver for eksempel:

1. klassingene hadde ikke berørt temaet overhodet (ifølge dem selv). før praksisen. 2. klassingene hadde berørt det lite. Jeg ”kurset” dem i kriterier, skjemaer, målkompetanse, formell/uformell vurdering+ de vurderer alltid mine elever og etter hvert klarer de dette bra!

”Jeg «kurset» dem (...) og etter hvert klarer de dette bra!” skriver øvingslæreren i sitatet ovenfor. Uttalelsen ”etter hvert” kan tyde på at studentene i utgangspunktet ikke virket særlig rustet for vurderingsarbeid. Øvingslæreren gir uttrykk for at det er nødvendig å kurse studentene før de skal kunne mestre vurderingsarbeidet i praksis. 2 av 16 øvingslærere gir inntrykk av at de bidrar mindre til utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Øvingslærer 10, som har 1. klasse i praksis ved en barneskole, skriver for eksempel: ”Dette har vi brukt lite tid på. Men jeg mener det ligger implisitt i hele veiledningsprosessen.” De 8 siste øvingslærerne er mer fornøyd¹¹⁶ med hvordan høgskolen har forberedt studentene til vurderingsarbeid i praksis, og gir også i sine svar inntrykk av at de følger studentene aktivt opp angående vurderingsarbeid i praksisperioden.

Hva bidrar øvingslærerne med?

5 av 16 øvingslærere skriver eksplisitt at de krever av studentene at de vurderer elevarbeider i praksisperioden. I materialet har jeg funnet et skille ved *spørsmål 4*¹¹⁷ mellom øvingslærere som skriver at de krever selvstendig vurderingsarbeid fra studentene og øvingslærere som hovedsakelig gir uttrykk for egenaktivitet i sin uttalelse. Øvingslærer 5, som har 1. og 2. klasse ved en kombinert barne- og ungdomsskole, skriver: ”Studentene øver seg i å vurdere konkrete elevprosesser/produkter i praksis, sammenligninger, diskusjoner rundt sammenhenger mellom mål, vurdering og læreprosess.” Alle disse 5 øvingslærerne går igjen blant de som er misfornøyd med høgskolens bidrag og gir inntrykk av at de må ”ta i et tak”¹¹⁸ ved *spørsmål*

¹¹³ Gir uttrykk for at de bidrar mer enn høgskolen.

¹¹⁴ Er ”delvis uenig” eller ”helt uenig” ved *spørsmål 1*: Som øvingslærer opplever jeg at studentene møter godt forberedt fra avdelingens side til vurdering av skapende arbeider i praksisperioden.

¹¹⁵ *Spørsmål 1*: Som øvingslærer opplever jeg at studentene møter godt forberedt fra avdelingens side til vurdering av skapende arbeider i praksisperioden.

¹¹⁶ Er ”helt enig” eller ”delvis enig” ved *spørsmål 1*: Som øvingslærer opplever jeg at studentene møter godt forberedt fra avdelingens side til vurdering av skapende arbeider i praksisperioden.

¹¹⁷ *Spørsmål 4*: Hvordan bidrar du som øvingslærer til å utvikle studentens vurderingskompetanse?

¹¹⁸ Se avsnittet *Øvingslærers syn på eget bidrag*.

4. 9 av 16 øvingslærere gir hovedsakelig¹¹⁹ uttrykk for egenaktivitet ved *spørsmål 4*. Det kan godt være at også disse 9 øvingslærerne aktivt lar studentene vurdere elevenes arbeider, men de har ikke nevnt det eksplisitt i spørreskjemaet. Her går 8 av de 9 øvingslærerne igjen blant de som er fornøyd med avdelingens forberedelse av studentene før praksisperioden.

14 av 16 øvingslærere gir uttrykk for at de bidrar til studentenes praktiske språktrening og didaktiske refleksjon for eksempel ved stille spørsmål og be om begrunnelser for valg. Vurderingsproblematikk virker å være et viktig tema ved flere veiledningssamtaler i praksisperioden. Øvingslærerne skriver blant annet at de skaper diskusjoner rundt ulike situasjoner som har oppstått eller kan oppstå, og er ute etter studentenes refleksjon rundt problemstillingene. Øvingslærerne er også aktive overfor studentene ved utarbeidelse av oppgaver til elevene gjennom å se på blant annet målene og vurderingskriteriene for oppgaven. Flere gir innføring i hensiktsmessig utforming av vurderingskriterier. Øvingslærer 7, som har 3. klasse ved en videregående skole, skriver: "(...) -lar studentene få øvelse i å se sammenhengen mellom mål og vurderingskriterier + utarbeidelse av gode kriterier (...)" 2 av de 16 øvingslærerne som er tilknyttet faglærerutdanningen, gir som nevnt inntrykk av at de bidrar mindre og skriver ikke hva de bidrar med.

4.4.3 Tema 3 – studentenes fagkompetanse

I denne kategorien vil jeg se på de øvingslærerne som kommenterer studentens fagkompetanse innen formgivning, kunst- og håndverksfag. Samlet er det få kommentarer til studentenes fagkompetanse i øvingslærernes spørreskjema, kun 5 av 16 øvingslærere kommenterer dette. 1 øvingslærer trekker frem både negative og positive elementer ved studentenes fagkompetanse. 2 øvingslærere har positive kommentarer til studentenes fagkompetanse. Øvingslærer 7, som har 3. klasse i praksis ved en videregående skole, skriver studentene mestrer å: "Analysere uttrykk/produkt gjennom avlesning av teknikk, komposisjon, bruk av virkemidler m.m." 2 av 16 øvingslærere har negative kommentarer til studentenes fagkompetanse. Øvingslærer 1, som har 2. klasse i praksis ved en ungdomsskole, mener studentene trenger mer øvelse i: "Alt, fra håndverkskunnskaper til vurdering av kreativitet og problemløsning". Øvingslærer 13, som har 1. og 2. klasse ved en ungdomsskole,

¹¹⁹ Jeg bruker begrepet "hovedsakelig" her fordi noen av øvingslærerne for eksempel stiller spørsmål til studentene. Studentens svar på spørsmålet vil kreve aktivitet fra studentene. I øvingslærerens svar ligger det her implisitt uttrykk for studentaktivitet, men ikke uttrykt eksplisitt som hos de 5 øvingslærerne i den andre kategorien.

har denne uttalelsen ved *spørsmål 5*¹²⁰ om hva som er vesentlige kunnskaper for å vurdere elevenes skapende arbeider: ”Basiskunnskaper i tegning, formforståelse, perspektiv, proporsjoner, farge osv. (Teknikkene kan de sette seg inn i etter hvert...)” Den siste setningen om at teknikkene kan vente, tyder på at basiskunnskaper blir noe øvingslærer etterlyser hos studentene. Dette forsterkes øvingslærerens kommentar på baksiden av spørreskjemaet:

Basiskunnskaper bør man forsikre seg om at studentene har eller får, ellers blir de forskjellige, morsomme teknikkene lett hobbyverkstedspreget. Basiskunnskapene ligger under og er en stor hjelp ved veiledning (uansett ”teknikk”!) og ved vurdering.

Øvingslæreren viser med basiskunnskaper til generelle kunnskaper innen tegning, form og farge som ”ligger under” og går på tvers av de ulike teknikkene, og mener disse er grunnleggende ved alt vurderingsarbeid. Dersom basiskunnskapene mangler, mener øvingslæreren at studentene, gjennom faglærerutdanningen, kun får kompetanse til å lede et ”hobbyverksted” med morsomme teknikker. 11 av 16 øvingslærere nevner fagkompetanse som vesentlig for å mestre vurdering av elevenes skapende arbeider ved *spørsmål 5*.

4.4.4 Tema 4 – studentenes fagspråk

Alle 16 øvingslærere nevner språk i en eller annen form i sitt spørreskjema. De samtaler, problematiserer og veileder studentene i vurderingsarbeid, jobber konkret med språk i vurderingskriterier, og skaper diskusjoner i praksisgruppa. For å se hvordan øvingslærerne opplever studentenes språkkompetanse, går jeg igjen til *spørsmål 2*¹²¹ og *3*¹²² i spørreskjemaet; hva mestrer studentene innen vurderingsarbeid og hva trenger de mer øvelse i?

Positivt om studenter og språk

11 av 16 øvingslærere trekker frem språklige elementer som noe studentene mestrer ved *spørsmål 2*. Øvingslærer 19, som har 3. klasse i praksis ved videregående skole, skriver studentene mestrer: ”Vurdering av måloppnåelse i forhold til oppgitte mål i oppgaveteksten”. Øvingslærer 3, som har 2. og 3. klasse i praksis ved videregående skole, skriver: ”Studentene var veldig opptatt av at vurderingen deres skulle være rettferdig og brukte mye tid på dette. De var flinke på den muntlige veiledningen med elevene underveis. Elevene fikk konstruktiv tilbakemeldning.” Flere nevner at studenten mestrer underveisvurdering. Øvingslærer 18, som har 1. og 2. klasse i praksis ved en barneskole, skriver: ”Alle «mine» studenter har vært flinke

¹²⁰ *Spørsmål 5*: Hva mener du er vesentlige kunnskaper for å kunne vurdere skapende arbeider som faglærer i formgivning, kunst og håndverk?

¹²¹ *Spørsmål 2*: Trekk frem noe du mener studentene mestrer spesielt godt ved vurderingsarbeid.

¹²² *Spørsmål 3*: Trekk frem noe ved vurderingsarbeid du mener studentene trenger mer øvelse i.

med den uformelle vurderingen og åpne for innspill.” I tillegg er det 2 av 16 øvingslærere som kommenterer at studentene mestrer språk ved *spørsmål 1*¹²³ om hvordan høgskolen har forberedt studentene på vurderingsarbeid i praksis. Øvingslærer 15, som har 3. klasse i praksis ved en folkehøgskole, er ”helt enig” i at avdelingen har forberedt studentene godt og begrunner krysset slik: ”Studentene viste god vurderingsevne og selvstendighet.” Til sammen er det 13 av 16 øvingslærere som trekker frem språklige elementer som studentene mestrer. Øvingslærerne er positive til studentenes håndtering av underveisvurdering og sluttvurdering med blant annet gode begrunnelser for karakter og konstruktive tilbakemeldinger til elevene.

Negativt om studenter og språk

15 av 16 øvingslærere trekker frem språklige elementer som studentene trenger mer øvelse i ved *spørsmål 3*¹²⁴, den siste øvingslæreren svarer ikke ved spørsmålet. Øvingslærer 10, som har 1. klasse i praksis ved en barneskole, mener studentene trenger mer øvelse i: ”Sluttvurdering av produkter. Hvordan stille de riktige spørsmålene.” Øvingslærer 7, som har 3. klasse ved videregående skole, skriver studentene trenger mer øvelse i å: ”utarbeide gode og hensiktsmessige kriterier (...)” Øvingslærer 14, som også har 3. klasse ved en videregående skole, mener at studentene trenger mer øvelse i å: ”Konkretisere mål fra læreplanen. (...)” Flere øvingslærere trekker frem negative enn positive språklige elementer tilknyttet studentenes vurderingsarbeid. De negative uttalelsene går blant annet på utarbeidelse av gode vurderingskriterier, håndtering av muntlig sluttvurdering av elevenes arbeider, argumentasjon for vurderingen som er gjort og etterlysning av tydelighet overfor elevene. Øvingslærernes uttalelser tilknyttet studentenes språkmestring er motstridende. Én øvingslærer trekker frem et språklig element studenten mestrer, mens en annen øvingslærer mener studenten trenger mer øvelse i akkurat det samme elementet.

4.4.5 Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon

13 av 16 øvingslærere har kommentarer til studentenes evner til å planlegge og reflektere over vurderingsarbeid i praksisperioden. 5 av 16 har positive kommentarer. Øvingslærer 6, som har 1. klasse i praksis ved en barne- og ungdomsskole, er positiv til hvordan høgskolen har forberedt studentene og skriver de har: ”Gode didaktiske begrunnelser. Prosessorientert – resultat – arbeidsaktivitet.” 3 av de 5 øvingslærerne gir uttrykk for at studentene har nok

¹²³ *Spørsmål 1*: Som øvingslærer opplever jeg at studentene møter godt forberedt fra avdelingens side til vurdering av skapende arbeider i praksisperioden.

¹²⁴ *Spørsmål 3*: Trekk frem noe ved vurderingsarbeid du mener studentene trenger mer øvelse i.

teoretisk bakgrunn til å vurdere i praksisperioden, men at de mangler praktisk erfaring, overgangen fra teori til praksis. Øvingslærer 20, som har 3. klasse i praksis ved en videregående skole, uttrykker dette slik: ”Studentene trenger ikke mer teori for å vurdere de må «prøve seg» – vurdere hverandres arbeider (sette opp vurderingskriterier knyttet opp mot mål i deres eget arbeid og lignende).” Øvingslærer 18 som har 1. og 2. klasse i praksis ved en barneskole begrunner behovet for praktisk trening slik: ”(...) Uformell vurdering er vanskelig å lese seg til. Krever både erfaring og øvelse fordi den skal følge prosessene og skape både motivasjon og kvalitet i arbeidet.”

9 av 16 øvingslærere har negative kommentarer. 2 av øvingslærerne baserer sin negative kommentar på studentenes uttalelser. Ellers går de fleste negative kommentarene på studentenes planlegging av vurderingsarbeidet, manglende kjennskap til systemer og utarbeiding av hensiktsmessige vurderingskriterier. Øvingslærer 16, som har 3. klasse i praksis ved en videregående skole, skriver studentene trenger mer øvelse i: ”Den mer formelle vurderingen i forhold til det å gi en karakter. Sette opp kriterier for vurdering av oppgave i forhold til målsettingen.” 14 av 16 øvingslærere gir i sitt spørreskjema inntrykk av at de er aktive overfor studentene med hensyn til didaktisk refleksjon ved å be om begrunnelser for valg og ta opp vurderingsproblematikk som tema ved veiledningssamtaler.

4.4.6 Tema 6 – struktur og organisering

I denne presentasjonen har jeg delt *Tema 6 – struktur og organisering* i to undertemaer for å gi en mer oversiktlig fremstilling. Undertemaene er *Sammenheng i undervisningen ved høgskolen* og *Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder*.

Sammenheng i undervisningen ved høgskolen

10 av 16 øvingslærere oppgir at de er ”helt enig” eller ”delvis enig” i at avdelingen har forberedt studentene godt på vurdering av elevenes skapende arbeider i praksisperioden ved *spørsmål 1*.¹²⁵ 6 av 16 øvingslærere oppgir at de er ”delvis uenig” eller ”helt uenig” ved samme spørsmål. Ved å se på helheten i materialet fra de 10 fornøyde øvingslærerne, kan 4 sies å være utvetydig fornøyd, 4 øvingslærere har både positive og negative ting å si om høgskolens forberedelser av studentene og 2 av de 10 fornøyde øvingslærerne er delvis

¹²⁵ *Spørsmål 1*: Som øvingslærer opplever jeg at studentene møter godt forberedt fra avdelingens side til vurdering av skapende arbeider i praksisperioden.

fornøyd, men har en uklar begrunnelse. Øvingslærer 7, som har 3. klasse i praksis ved en videregående skole, er delt i sin oppfatning av høgskolens forberedelser:

Fra et mer didaktisk-teoretisk synspunkt kan de synes forberedt, men har liten erfaring og liten bevissthet om vurderingsprosessen, selv innenfor egen studiesituasjon. Klargjøring av mål og vurderingskriterier bør være like viktig i forbindelse med studentenes oppgaveløsninger som det er/bør være i skolen!?!)

Øvingslærer 20, som jeg refererer til under *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*, skriver at studentene har nok teorikunnskaper, men må prøve seg på praktisk vurderingsarbeid blant annet ved å vurdere hverandres arbeider. Øvingslærerne er her opptatt av studentene må få mer øvelse i å vurdere hverandres skapende arbeider, og at bevisstheten om vurderingsprosessen innenfor egen studiesituasjon bør økes blant annet ved å sette opp vurderingskriterier til eget skapende arbeid. Blant de 6 mer negative øvingslærerne baserer 3 av disse seg på studentenes egne uttalelser om at de har fått lite kjennskap til vurderingsarbeid fra høgskolens side. De 3 siste øvingslærerne har ulike begrunnelser. Øvingslærer 5, som har 1. og 2. klasse i praksis ved en barne- og ungdomsskole, er ”delvis uenig” og begrunner sitt kryss med: ”Avstand mellom fagdidaktikk og pedagogisk teori”. Ved å telle med de negative uttalelsene blant de 4 øvingslærerne som både er positive og negative, er det til sammen 10 negative uttalelser. 7 av disse går på organiseringen av undervisningen ved HiO. Øvingslærer 13 etterlyser som nevnt under *Tema 3 – fagkompetanse* at høgskolen forsikrer seg om at studentene har basiskunnskaper etter 1. studieår slik at ikke undervisningen får et ”hobbyverkstedspreg”.

Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder

Når det gjelder sammenhengen mellom høgskolens undervisning og praksisperioder etterlyser flere øvingslærere at studentene får se elevarbeider før de kommer ut i skolen og får mer erfaring med vurderingsarbeid i forkant av praksisperiodene. Øvingslærer, 2 som har 1. og 2. klasse i praksis ved en barneskole, begrunner hvorfor hun er ”delvis uenig” i at høgskolen har forberedt studentene godt slik: ”De får noe teoretisk kunnskap, men får ingen erfaring utover praksisperiodene. De bør få se flere elevarbeid, både gode og dårlige før de kommer ut i skolen.” Flere øvingslærere gir også uttrykk for at de må kurse studentene før de kan mestre vurderingsarbeid i praksisperioden, mer om dette under temaet øvingslærers rolle.

4.5 Sentrale trekk ved erfart læreplannivå

Her sammenfatter jeg sentrale trekk i datamaterialet fra intervju- og spørreundersøkelse i faglærerutdanningen, for å gi et kortfattet overblikk over tendensene i materialet. De sentrale trekkene presenteres gjennom de seks temaene som har vært gjennomgående for presentasjonen av det empiriske materialet og danner utgangspunktet for drøfting av karakteristika og eventuell forbedring av praksis i faglærerutdanningen.

4.5.1 Tema 1 – vurderingsøvelser

Et gjennomgående trekk i materialet er at studentene tillegger vurderingsøvelser i praksis større betydning enn vurderingsøvelser i undervisningen ved høgskolen. Studentene er i spørreundersøkelsen med stor overvekt misfornøyd med vurderingsøvelser i undervisningen ved HiO, ved praksis er flertallet fornøyd. Flere studenter oppgir i intervju at mesteparten av erfaring og kunnskap om vurdering har de fått fra praksis, og ikke fra høgskolen. En student som oppgir i intervju at hun ikke har vurdert elevarbeider i praksis, svarer kontant ”nei” på om hun føler seg klar til å gå ut og vurdere elevenes arbeider etter endt utdanning. Med utgangspunkt i det empiriske materialet fra faglærerstudentene kan det derfor være grunn til å spørre om praksisperiodene bærer et for stort ansvar for studentenes vurderingskompetanse. Dersom studenten ikke får innføring i vurderingsarbeid i praksisperiodene, vil de ha lite erfaring med praktisk vurderingsarbeid etter endt utdanning. Studentene oppgir at det har vært enkelte praktiske vurderingsøvelser i pedagogikk- og fagdidaktikktimer, men er litt sprikende med hensyn til om dette totalt sett har vært bra eller ikke. De virker positive til det som har vært, og kanskje skulle det bare ha vært flere og mer varierte vurderingsøvelser i disse timene slik at studentene hadde fått mer kjennskap til ”hva som funker og hva som ikke funker”, som en student uttrykker det.

Det er ikke noe spørsmål i øvingslærers spørreskjema som ber øvingslærerne gradere hvordan studentene mestrer vurderingsarbeid i praksis. Øvingslærerne er blitt bedt om å trekke frem hva studentene mestrer godt og hva de trenger mer øvelse i. Materialet fra disse to spørsmålene er svært variert i innhold og til dels sprikende. Nesten like mange øvingslærere mener studentene mestrer for eksempel underveisvurdering godt, som mindre godt. Det er vanskelig å se ut fra materialet hvordan øvingslærerne totalt sett oppfatter at studenten mestrer vurderingsarbeid. Dette skyldes i stor grad spørsmålsformuleringene, som ber øvingslærer

trekke frem positive og negative sider og ikke tegne et helhetsbilde av studentenes evne til å vurdere elevarbeider.

4.5.2 Tema 2 – øvingslærers rolle

Studentene oppgir i intervju at øvingslærer spiller en viktig rolle for om de får, og hva slags erfaring de får, med vurderingsarbeid i gjennom utdanningen. Studentene er stort sett fornøyd, men det er store variasjoner blant de studentene jeg har intervjuet. En student fra HiT stiller spørsmål ved om alle øvingslærerne får nok informasjon om hva innholdet i praksisperioden bør være, etter at en annen student i samme gruppeintervju oppgir at hun ikke har fått noe erfaring med vurderingsarbeid i det hele tatt i sine praksisperioder. Et sentralt trekk i studentenes spørreskjemamateriale er en samvariasjon mellom hvor fornøyd studenten er med øvingslærer og hvor fornøyd studenten er med utdanningen som helhet. De studentene som er fornøyd med utdanningen som helhet, gir uttrykk for at de har møtt en øvingslærer som har fulgt opp tett og vært aktiv med oppgaver til studentene og tilbakemelding på disse. Studentene som er misfornøyd med utdanningen som helhet gir også uttrykk for at de er misfornøyd med øvingslærers bidrag. Igjen kan det tyde på at praksisperioden er vesentlig for utviklingen av studentens vurderingskompetanse. Blant de misfornøyde studentene er det gjennomgående at de savner tilbakemelding fra øvingslærer på sitt vurderingsarbeid i praksisperioden. Det kan virke som det å bli overlatt til seg selv som nybegynner i vurderingsarbeid, ikke gir det helt store læringsutbyttet.

Øvingslærerne oppgir at de er aktive overfor studentene innenfor mange sider av vurderingsarbeid; utforming av oppgave med mål og kriterier, ved å problematisere ulike vurderingsformer, som veileder i selve vurderingen av elevenes arbeider og ved å ta opp spørsmål til refleksjon i etterkant av vurderingen. Flere øvingslærere gir uttrykk for at de må ”ta i et tak” for at studentene skal mestre vurderingsarbeid i praksisperioden. Disse øvingslærerne er å finne blant de som er misfornøyd med hvordan avdelingen har forberedt studentene. Jeg ser det som interessant at de 5 øvingslærerne som eksplisitt krever aktivitet fra studentene, alle gir uttrykk for at de er misfornøyd med avdelingens forberedelse av studentene, mens 8 av de 9 øvingslærerne som hovedsakelig gir inntrykk av egenaktivitet, er å finne blant de som er mer fornøyd med avdelingens bidrag.

4.5.3 Tema 3 – studentens fagkompetanse

Få studenter ved HiO har uttalelser som direkte omhandler egen fagkompetanse i studentenes spørreskjema. Innholdet i de få kommentarene som er understreker viktigheten av å beherske relevant fagkompetanse for en følelse av å mestre vurderingsarbeid innen fagfeltet. Et stort flertall av studentene ved HiO trekker også frem fagkompetanse som nødvendig for å kunne vurdere elevenes skapende arbeider ved *spørsmål 5*.¹²⁶

I intervju sier studentene om sin egen fagkompetanse at de kan lite innenfor hvert kunst- og designfaglige område. Studentene gir uttrykk for at de fått en innføring ulike materialer og teknikker som dekker fagfeltets bredde, men gått lite i dybden. De er bekymret for om kunnskapen deres holder, og en student fra HiT som har fordypet seg i tredimensjonal form skal ta ett år innen det todimensjonale: ”for å få kompetanse i den delen av faget og”. Studentene sier at det varierer hva slags fagbakgrunn de har når de kommer inn på studiet og at dette gjør at noen får hele innføringen på nytt, mens andre starter på bar bakke. Som følge av dette vil det også variere hva slags fagkompetanse studentene har ved avslutning av studiet. Noen har fått påfyll, noen har lært noe helt nytt og andre har kanskje utviklet seg langt videre innenfor et felt de kunne godt fra før.

Blant øvingslærerne er det også få kommentarer til studentenes fagkompetanse. Øvingslærerne som nevner fagkompetanse er spredt jevnt fra barne- til videregående skole. De øvingslærerne som har de fyldigste negative uttalelsene, savner noe den ene kaller basiskunnskaper. Øvingslæreren viser med basiskunnskaper til generelle kunnskaper innen tegning, form og farge som ”ligger under” og går på tvers av de ulike teknikkene, og mener disse er grunnleggende ved alt vurderingsarbeid. Dersom basiskunnskapene mangler, mener øvingslæreren at studentene kun får kompetanse til å lede et ”hobbyverksted” med morsomme teknikker gjennom faglærerutdanningen. Et flertall av øvingslærerne nevner fagkompetanse som vesentlige kunnskaper for å mestre vurdering av elevenes skapende arbeider.

4.5.4 Tema 4 – studentenes fagspråk

Alle studenter nevner språk i en eller annen form i sitt spørreskjema. Positive og negative kommentarer til praksis og språk er jevnt fordelt, mens ved høgskolens undervisning er de negative kommentarene sterkt i flertall. Studentene etterlyser diskusjoner om vurderings-

¹²⁶ *Spørsmål 5*: Som faglærer hvilke kunnskaper mener du er nødvendig for å kunne vurdere skapende arbeider innen formgivning, kunst og håndverk?

problematikk i fagdidaktikk, muntlig øvelse i å vurdere i forbindelse med verkstedsperioder og mer fyldig tilbakemelding fra egne lærere slik at de vet hva de vektlegger ved vurdering og hvorfor. Både i intervju og spørreskjemaene oppgir studentene at skriftlige rapporter etter verkstedsperioder bidrar til at de utvikler begreper om skapende arbeider og argumentasjon for blant annet valg de har tatt i prosessen. Flere studenter oppgir at dette gir nyttig trening for senere vurdering av elever, men enkelte savner mer tilbakemelding på det de har skrevet slik at de vet mer om hvordan slike oppgaver bør skrives og hvordan de har brukt språket.

Studentene trekker frem mangler i eget fagspråk, de mangler verktøy og begreper for å gjøre vurderingen mer saklig; den blir lett privat og preget av synsing. Det virker litt tilfeldig hvor mye fagteori som blir integrert i de ulike verkstedsperiodene og hvilke krav faglæreren stiller til studentenes bruk av teorien ved muntlige og skriftlige presentasjoner. Studentene etterlyser mer trening og større krav til muntlig vurdering av skapende arbeider slik at de i større grad behersker fagspråket og kan begrunne synspunktene sine. Et eget fagteori- eller estetikkfag kunne ifølge noen av studentene jeg intervjuer vært positivt for språkutviklingen i utdanningen.

Flere øvingslærere trekker frem negative enn positive elementer tilknyttet studentenes fagspråk og vurderingsarbeid. De negative uttalelsene går blant annet på utarbeidelse av gode vurderingskriterier, håndtering av muntlig sluttvurdering av elevenes arbeider, argumentasjon for vurderingen som er gjort og etterlysning av tydelighet overfor elevene. De positive gjelder både underveisvurdering og håndtering av sluttvurdering med blant annet gode begrunnelser for karakter og konstruktive tilbakemeldinger til elevene. I øvingslærerens uttalelser er det ingen klare tendenser; én gruppe øvingslærere trekker frem et språklig element studentene mestrer, mens en annen gruppe mener studentene trenger mer øvelse i akkurat det samme.

4.5.5 Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon

Alle studentene fra HiO som nevner fagdidaktikk gjennom kommentarer i sitt spørreskjema, er negative til eksisterende fagdidaktikkundervisning. De savner bedre undervisning, konkrete vurderingsøvelser, diskusjoner og tilbakemelding fra faglærer på oppgaver. Pedagogikktimene skiller seg ut som en svært positiv faktor der studentene skal gradere ulike faktorer betydning for utviklingen av egen vurderingskompetanse, fagdidaktikktimene har her en negativ skjev fordeling. Studentene i intervjuene fra HiO og HiT er delt når det gjelder hvordan fagdidaktikk- og pedagogikktimene har bidratt til egen vurderingskompetanse. Mens

én student mener de har fått en ”grundig innføring”, mener én annen at de ”ikke har hatt noe om vurdering i didaktikktimene i det hele tatt”.

Flere øvingslærere er positive til studentenes evne til didaktisk refleksjon og begrunnelse i praksisperioden; andre mener at studentene nok har fått en teoretisk innføring, men mangler erfaring i å omgjøre teorien til praksis. Langt de fleste øvingslærerne gir uttrykk for at de er svært aktive overfor studentene når det gjelder didaktisk refleksjon i praksisperioden, gjennom blant annet å kreve begrunnelser for valg og ved å skape diskusjoner rundt vurderingsarbeid i fagfeltet.

4.5.6 Tema 6 – struktur og organisering

Flere studenter etterlyser et tettere samarbeid mellom pedagogikk, fagdidaktikk og verkstedsperiodene om utviklingen av en vurderingskompetanse. Generelt etterlyses det at dette blir mer vektlagt i undervisningen ved høgsolen. Det er ikke nok med refleksjoner over at vurdering er vanskelig, studentene ønsker en mer pragmatisk og praksisnær undervisning med tanke på vurderingsarbeid. Det etterlyses blant annet en tettere forbindelse i utdanningen med det ”praktiske liv”, slik at blant annet innholdet i verkstedsperiodene forbindes med skolehverdagen studentene skal ut og undervise i, og at folk fra skolen kommer inn med blant annet temaer som vurderingsproblematikk. Flere studenter ser en overføringsverdi til egen vurderingskompetanse fra hvordan de blir vurdert av egne faglærere eller selv vurderer medstudenters og eget skapende arbeid i verkstedsperioder. Et flertall av studentene etterlyser imidlertid en bedre organisering med mer konkrete vurderingsøvelser innbakt i verkstedsperiodene og et større læringsutbytte av vurderingsarbeidet ved høgsolen. Blant annet ønsker de ett større innsyn i egne faglæreres vurderingsarbeid; hva de vurderer, hvorfor og hvordan de vurderer dette?

Flertallet av øvingslærerne er kritiske til hvordan høgsolen har forberedt studentene på vurderingsarbeid i praksisperioden, blant annet til organiseringen av undervisningen ved høgsolen og nærhet til skolehverdagen. Øvingslærerne savner at studentene får se elevarbeider før de kommer ut i praksis, at de øver seg på å vurdere hverandres skapende arbeider og at setter opp vurderingskriterier i tilknytning til egne arbeider. De positive uttalelsene om hvordan HiO har forberedt studentene, begrunnes i stor grad med å rose hvordan studentene har mestret vurderingsarbeidet i praksisperioden.

5.0 DRØFTINGSDEL

I dette kapittelet vil jeg søke å besvare masteroppgavens problemstilling som spør etter karakteristika i utviklingen av faglærerstudentenes vurderingskompetanse, og refleksjoner over mulige forbedringer av praksis i faglærerutdanningen. Kapitlene 2.0 Teorigrunnlag for vurderingskompetanse og 4.0 Presentasjon av det empiriske materialet danner et utgangspunkt for drøftingen. Kapittelet avsluttes med refleksjoner over veien videre for problemområdet, samt drøfting av valg i masterarbeidet og refleksjoner over hva som kunne vært gjort annerledes.

5.1 Valg av fokus for drøfting av empirisk materiale

Det er mange innfallsvinkler som kunne vært relevante ved drøfting av det empiriske materialet fra faglærerutdanningen. Styrende for valg av fokus har vært innholdet i det empiriske materialet, oppgavens problemstilling og teorigrunnlaget for begrepet vurderingskompetanse. I teorigrunnlaget etableres vurderingskompetanse som et fagdidaktisk problemområde. Dette innebærer at for å mestre vurderingsarbeid i fagfeltet, sees det som nødvendig å beherske en dialektikk mellom de fire kunnskapsfeltene; kunst- og designfaglig teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis. Som en ramme for drøftingen har jeg valgt dialektikken mellom disse fire kunnskapsfeltene. Dette åpner for å drøfte helheten i utdanningen når det gjelder utvikling av studentenes vurderingskompetanse. Videre drøfter jeg studentenes læringsprosess gjennom å se på situasjoner der studentene har det jeg definerer som *en dobbel rolle*, de både vurderer og blir vurdert. Deretter drøfter jeg *erfart læreplannivå* mot *formelt læreplannivå* og ser på hvordan intensjonen i styringsdokumentene samsvarer med studentene og øvingslærernes erfaringer. Til slutt vender jeg meg mot problemstillingen, og sammenfatter det jeg anser som relevante *karakteristika* og *refleksjoner over forbedringer av praksis* i faglærerutdanningen.

5.2 Fire kunnskapsfelt mot vurderingskompetanse

For å skape en struktur i drøftingen deler jeg materialet inn i de fire kunnskapsfeltene i faglærerens vurderingskompetanse. I vurderingssituasjonen aktiveres alle kunnskapsfeltene

parallelt. Kategoriene vil derfor ikke sees som atskilte kunnskapsfelt, men hele tiden drøftes opp mot hverandre og helheten de skal ivareta; studentenes vurderingskompetanse.

5.2.1 Pedagogisk praksis

Pedagogisk praksis kan knyttes til erfaring med vurderingsarbeid i en undervisningskontekst. Gjennom begrepet handlingskompetanse (Nygren 2004) slås det i teorigrunnlaget fast at for å tilegne seg vurderingskompetanse i tråd med fagfeltets vurderingspraksis, er det vesentlig å selv være en *aktiv deltaker* i det relevante praksisfellesskapet (Wenger 1998). Det vil si at studentene som *aktiv deltaker* selv bør utføre vurderingsarbeid sammen med, og under veiledning av representanter for praksisfellesskapet, som allerede behersker vurderingsarbeidet.

Det empiriske materialet fra faglærerutdanningen viser gjennomgående at studentene får hovedtyngden av erfaring med praktisk vurderingsarbeid gjennom praksisperiodene i skolen. Dette viser seg blant annet gjennom at et flertall av studentene graderer vurdering av elevenes arbeider i praksisperioder til ”svært stor betydning” for egen vurderingskompetanse i spørreskjemaene. Mens faktoren praktiske vurderingsøvelser i undervisningen ved høgskolene graderes med overvekt negativt.¹²⁷ Ved å se på helheten og kommentarene i studentenes spørreskjema, er studentene med stor overvekt misfornøyd med undervisningen ved høgskolene med tanke på vurderingsøvelser.¹²⁸ Det synes derfor som om det i stor grad er praksisperiodene, som bidrar til at nærmere halvparten av studenter er fornøyd med vurderingsøvelser og utviklingen av egen vurderingskompetanse i utdanningen som helhet.¹²⁹

Med utgangspunkt i denne tendensen gikk jeg videre for å se på sammenhengen mellom hvor fornøyd eller misfornøyd studenten uttrykker seg om øvingslærers bidrag, og opplæring i vurderingsarbeid i utdanningen som helhet. Det viste seg å være en stor grad av samvariasjon; de studentene som er fornøyd med utdanningen som helhet gir uttrykk for at de har møtt en øvingslærer som har fulgt dem tett ved å gi vurderingsoppgaver og tilbakemelding på disse. Studentene som gir uttrykk for at de er misfornøyd med utdanningen som helhet, utaler seg også mer negativt om øvingslærers bidrag.¹³⁰ Samme tendenser går igjen i intervju materialet fra studentene. Praksisperioder i skolen trekkes frem som den mest betydningsfulle faktoren, og øvingslærernes bidrag anses i stor grad som avgjørende av studentene for den

¹²⁷ Se modell 7 under kapittel 4.2.1 Tema 1 – vurderingsøvelser.

¹²⁸ Se modell 6 under kapittel 4.2.1 Tema 1 – vurderingsøvelser.

¹²⁹ Se kapittel 4.2.1 Tema 1 – vurderingsøvelser, under avsnittet *Vurderingsøvelser i undervisning ved høgskolene*.

¹³⁰ Se kapittel 4.2.2 Tema 2 – øvingslærers rolle.

vurderingskompetansen de har utviklet. Flere studenter oppgir at mesteparten av erfaring og kunnskap om vurdering har kommet gjennom praksisperioder og øvingslærer, ikke høgsolen.¹³¹ For å sammenfatte er det, med basis i materialet fra den empiriske undersøkelsen, rimelig å anta at studentenes vurderingskompetanse vil kunne heves dersom utviklingen av denne i større grad blir vektlagt fra høgsolenes side, blant annet gjennom flere konkrete vurderingsøvelser. Studentene vil da kunne utvikle et grunnlag å for sammenligne øvingslæreres vurderingspraksis, ha et bredere grunnlag for refleksjon og flere konkrete verktøy i vurderingssituasjonen. De vil med andre ord kunne få et bedre utgangspunkt for å være *aktive deltakere* i praksisfellesskapet.

Øvingslærerne er i spørreskjemaene delt i forhold til hvordan høgsolen har forberedt studentene på vurdering av elevenes arbeider, 4 er utvetydig fornøyd, 6 delt og 6 misfornøyd.¹³² Der øvingslærerne skal kommentere hvordan de selv bidrar til utvikling av studentenes vurderingskompetanse, er det flere øvingslærere som skriver eksplisitt at de krever at studentene skal vurdere elevenes arbeider. Jeg ser det som interessant at disse øvingslærerne er å finne blant de som er misfornøyd med høgsolenes forberedelse av studentene til praksis, og som gjennom sitt spørreskjema gir uttrykk for at de må "ta i et tak" for at studentene skal kunne mestre vurderingsarbeidet i praksisperioden. Blant de øvingslærerne som er mer fornøyd med hvordan høgsolen har forberedt studentene, er det ingen som eksplisitt skriver at de krever at studentene skal vurdere elevenes arbeider.¹³³ Her kan det, slik jeg oppfatter det, virke som om øvingslærerne ser et behov for å kommentere at de krever vurderingsøvelser, der de opplever studentene som dårlig forberedt. Underforstått gir de misfornøyde øvingslærerne uttrykk for at praktiske vurderingsøvelser er en vesentlig "førstehjelp" for å heve vurderingskompetansen til studentene. Dette underbygger plasseringen av vurderingskompetanse som en handlingskompetanse (Nygren 2004), der det understrekes at handlingskompetanse utvikles ved å gjøre den relevante handlingen, her vurderingsarbeid, under veiledning og i samarbeid med representanter for praksisfellesskapet.

I spørreskjemamaterialet fra øvingslærerne tegnes det ikke noe entydig bilde av hva studentene mestrer og hva de trenger mer øvelse i ved vurderingsarbeid. Positive kommentarer til studentenes vurderingsarbeid og etterlysninger av spesifikk vurderingskompetanse er fordelt over et variert spekter, og øvingslærerne har motstridende uttalelser. For eksempel

¹³¹ Se kapittel 4.3.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser*, under avsnittet *Vurdering av elevenes arbeider i praksisperioder*.

¹³² Se kapittel 4.4.6 *Tema 6 – struktur og organisering*, under avsnittet *Sammenheng i undervisningen ved høgsolen*.

¹³³ Se kapittel 4.4.2 *Tema 2 – øvingslærers rolle*, under avsnittet *Øvingslærernes syn på eget bidrag*.

mener nesten like mange øvingslærere at studentene mestrer undervisvurdering godt og mindre godt. Det samme gjelder studentenes språkmestring som for eksempel utarbeidelse av relevante vurderingskriterier for elevarbeider i praksisperiodene.¹³⁴

Dialektikk mellom teori og praksis

Det empiriske materialet fra faglærerutdanningen er relativt entydig i at praksisperioder i skolen gir det viktigste bidraget til studentenes vurderingskompetanse. Undersøkelsen gir slik, jeg ser det, et grunnlag for å diskutere om det er heldig at praksis alene bærer et så stort ansvar for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. En student stiller blant annet spørsmål ved om en påvirkes i større grad enn ønskelig av øvingslæreren, fordi en har lite å sammenligne med.¹³⁵ Studentenes vurderingskompetanse vil, som en konsekvens av dette, hovedsakelig farges av øvingslærernes vurderingskompetanse og faglige ståsted. Et annet problem oppstår der øvingslærer ikke prioriterer vurderingsproblematikk i praksisperioden, da kan studentene, som følge av lite grunnlag fra høgskolen stå nærmest uten vurderingskompetanse etter endt utdanning.

5.2.2 Kunst- og designfaglig teori

Knyttet til vurderingskompetanse og kunst- og designfaglig teori er utviklingen av et relevant fagspråk vesentlig for å kunne vurdere elevenes arbeider. Språk er i teorien om *estetisk praksis* (Johannessen 1978) nært knyttet opp mot bruk og Wittgensteins praksisbegrep. Studentene kan ikke bare pugge faguttrykk for å mestre språket og *den estetiske praksis*. De må lære å beherske et stort repertoar av ulike brukssituasjoner for estetisk-språklige uttrykk. Vurderingssituasjonen utgjør en slik brukssituasjon for språket, der faglæreren må kunne begrepsfeste relevante kvalitetsstandarder for elevens skapende arbeid, og argumentere for vurderingen som blir gitt.

I gruppeintervjuene med studentene er det flere som trekker frem mangler ved eget fagspråk. De savner språkverktøy i utdanningen for å gjøre vurdering mindre privat og mer saklig, blant annet ved muntlig vurdering av medstudenters arbeider i verkstedsperioder. Ved gjennomgang av arbeider etter en verkstedsperiode, blir det derfor lett til at verkstedslæreren er den

¹³⁴ Se kapittel 4.4.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser*, under avsnittet *Sammenfatning* og kapittel 4.4.4 *Tema 4 – studentenes fagspråk*.

¹³⁵ Se kapittel 4.2.6 *Tema 6 – struktur og organisering*, under avsnittet *Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder*.

som sier mest.¹³⁶ En student er opptatt av hvordan kunstformidlingstimene har vært viktige for egen språkutvikling, og kobler dette til vurdering av elevenes arbeider. Slik jeg forstår studenten, har kunstformidlingstimene bidratt til å utvikle et relevant fagspråk om visuelle arbeider, og studenten anser begreper herfra som nyttige når hun skal sette ord på og vurdere elevenes arbeider.¹³⁷ Studentene i et av gruppeintervjuene refererer til rammer for tolkning av bilder i kunsthistorien, og spør om det kunne vært laget en felles plattform for vurdering av elevenes skapende arbeider. Dersom de hadde fått en slik felles plattform gjennom utdanningen, ville de, som en av studentene uttrykker: ”vært en helt ny generasjon lærere”.¹³⁸ Kanskje kan verkstedslærerne her lære noe av kunstformidlingspraksis og hjelpe studentene til å utvikle kunst- og designteoretiske rammer og språklige verktøy, som et analyseredskap ved vurdering av elevenes skapende arbeider? Dette vil trolig gjøre det lettere for studentene å holde saksfokus når de skal vurdere medstudentenes arbeider, og bidra til at terskelen for å *delta aktivt* i relevante bruks- og treningssituasjoner for estetisk-språklige uttrykk blir lavere. Dette problematiseres videre under kapittel 5.3.2 *Den doble rollen og erfaring med vurdering av medstudenters arbeider*.

Kunst- og designfaglig teori er i faglærerutdanningen nært knyttet opp mot studentenes eget skapende arbeid i verkstedsperiodene. Dette bidrar til en kort vei mellom teori og relevante brukssituasjoner for teorien. Studentene skriver blant annet en rapport i forbindelse med verkstedsperiodene og i spørreskjemamaterialet fra studentene, er et stort flertall positive til hvordan rapportene bidrar til utviklingen av egen vurderingskompetanse.¹³⁹ Studentene må gjennom rapportene knytte teori til sine skapende arbeider og utvikler derfor et relevant fagspråk i forhold til de utførte arbeidene. I tilknytning til skriftlige rapporter, ønsker studentene som en gjennomgående tendens, mer tilbakemeldning fra faglærerne, slik at de får korrigert hvordan oppgaven bør utformes og hvordan de har brukt språket.

Studentene gir uttrykk for at det er varierende hvor mye kunst- og designfaglig teori som blir integrert i verkstedsperiodene. I gruppeintervjuene setter også studentene fokus på at det er svært varierende hva de kan om hvert fagområde fra før, for noen blir det repetisjon og andre innføring.¹⁴⁰ Dersom faglærere utelater å trekke inn relevant kunst- og designfaglig teori i forbindelse med verkstedsperiodene, vil enkelte studenter mangle vesentlig kunst- og

¹³⁶ Se kapittel 4.3.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser*, under avsnittet *Vurdering av medstudenters skapende arbeider*.

¹³⁷ Se kapittel 4.2.4 *Tema 4 – studentenes fagspråk*, under avsnittet *Språkutvikling og undervisning ved høgsolen*.

¹³⁸ Se kapittel 4.3.4 *Tema 4 – studentenes fagspråk*.

¹³⁹ Se *Modell 10: Verkstedsperioder* i kapittel 4.2.6 *Tema 6 – struktur og organisering*.

¹⁴⁰ Se kapittel 4.3.3 *Tema 3 – studentenes fagkompetanse*.

designteoretisk kompetanse ved avslutningen av utdanningen som en konsekvens av at de har lite forkunnskaper.

Dialektikk mellom teori og praksis

Integrering av kunst- og designfaglig teori i verkstedsperiodene gir en kort vei fra teori til brukssituasjon og bør derfor videreføres i faglærerutdanningen, men spørsmålet er om dette er nok. På bakgrunn av det empiriske materialet, ser jeg det som relevant for høyskolene å sette mer presise krav til verkstedslærerne om å integrere teoretisk innhold aktivt i verkstedsperiodene. Det bør ikke være opp til hva den enkelte faglærer velger å trekke inn. Alternativt bør kanskje utdanningen utvides med et eget undervisningstilbud, som går parallelt med verkstedsperiodene og sikrer kontinuitet og helhet i opplæringen i kunst- og designfaglig teori. Dette undervisningstilbudet kan følges opp med en egen avsluttende eksamen, som studentene må bestå for å kunne fortsette i tredje studieår. Samtidig bør det, slik jeg ser det, stilles høyere krav til studentenes bruk av kunst- og designteori i skriftlige rapporter, og til høyskolelærernes oppfølging og tilbakemelding på de samme rapportene, slik at studentene kan korrigere og videreutvikle fagspråket.

5.2.3 Pedagogisk teori

I teorigrunnlaget slås det, gjennom Helskog og Bratholms (2002) artikkel, fast at et krav til lærerens vurdering er at den samtidig skal bidra til læring og utvikling for eleven. Faglæreren kan ikke bare felle en kunstfaglig dom over det skapende arbeidet og la den stå alene, eleven skal kunne omsette vurderingen til læring og motiveres til videre utvikling i faget. Som en konsekvens av dette må faglærerstudentene få innsikt i pedagogisk teori, deriblant kunnskap om lærings- og motivasjonsteorier.

I spørreskjemamaterialet fra faglærerutdanningen skiller pedagogikktimene seg ut som en svært positiv faktor, når studentene i spørreskjemaet skal gradere hva de mener har hatt betydning for egen vurderingskompetanse.¹⁴¹ Det empiriske materialet gir her en indikasjon på at studentene gjennom pedagogikkundervisningen får en generell innsikt og kunnskap om hvordan vurderingsarbeidet kan tilrettelegges for læring og motivasjon hos eleven. I gruppeintervju trekker studentene frem at vurderingsproblematikk har vært tema både i pedagogikk- og fagdidaktikkundervisningen. Studentene oppgir også at de har møtt praktiske vurderingsøvelser i disse timene. En intervjugruppe gir uttrykk for at fagdidaktikk- og pedagogikk-

¹⁴¹ Se *Modell 9: Undervisningsfag ved høyskolen* i kapittel 4.2.6 Tema 6 – struktur og organisering.

undervisningen utfyller hverandre, og at de har fått en grundig innføring i vurderingsarbeid.¹⁴² I de andre gruppeintervjuene etterlyses det gjennomgående en mer helhetlig strategi for å utvikle en vurderingskompetanse hos studentene. En sammenheng og et samarbeid mellom pedagogikk, fagdidaktikk og verkstedsperioder er blant det som etterlyses både av studenter og øvingslærere gjennom spørreundersøkelsen. Blant annet begrunner en øvingslærer, som er misfornøyd med høgskolens forberedelser av studentene til vurderingsarbeid i praksisperioden, dette med: ”avstand mellom pedagogisk og fagdidaktisk teori”.¹⁴³

Dialektikk mellom teori og praksis

Studentene etterlyser på flere ulike måter en tettere kobling mellom teori og praksis i både pedagogikk- og fagdidaktikkundervisningen. For eksempel gjennom møter med folk fra skolen i undervisningen på høgsolen, som kan fortelle om vurderingsproblematikk, gi vurderingsøvelser med elevarbeider hentet fra skolen, og presentere ulike verktøy for vurderingsarbeid. Studentene ønsker også at høgsolere, gjennom konkrete eksempler, viser praktisk og teoretisk på hvilket grunnlag en karakter settes.¹⁴⁴ De ønsker, overført til Wenger (1998), innblikk og konkrete eksempel på hvordan praksisfellesskapet, her representert av høgsolere og gjesteforelesere, løser vurderingsarbeidet teoretisk og praktisk. For å styrke dialektikken mellom kunnskapsfeltene ser jeg det som relevant å styrke sammenhengen mellom fagene på høgsolen, slik at studentene i større grad makter å overføre teori til praktisk vurderingsarbeid, og praktisk vurderingsarbeid til teori.

Flere øvingslærere gir i sine spørreskjemaer uttrykk for at studentene har nok teoretisk bakgrunn til å vurdere i praksisperioden, men at de mangler praktisk erfaring og overgangen fra teori til praksis.¹⁴⁵ Øvingslærerne etterlyser en tettere kobling mellom didaktisk teori og skolerelaterte vurderingsøvelser med elevarbeider, for å gi studentene større bevissthet om vurderingsprosessen før de kommer ut i skolen.¹⁴⁶ Av studentenes svarmateriale fremgår det at øvingslærer spiller en viktig rolle for å fremme studentenes evne til didaktisk refleksjon om vurderingsarbeid i praksisperioden, blant annet ved å be om begrunnelser for valg og stille spørsmål i etterkant av vurderingsarbeidet. Øvingslærerne bidrar også med verktøy og hjelp til

¹⁴² Se kapittel 4.3.5 *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*.

¹⁴³ Se kapittel 4.4.6 *Tema 6 – struktur og organisering*, under avsnittet *Sammenheng i undervisningen ved høgsolen*.

¹⁴⁴ Se kapittel 4.2.5 og 4.3.5 *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon* og kapittel 4.2.6 og 4.3.6 *Tema 6 – struktur og organisering*, under avsnittet *Sammenheng mellom høgsolens undervisning og praksisperioder*.

¹⁴⁵ Se kapittel 4.4.5 *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*.

¹⁴⁶ Se kapittel 4.4.6 *Tema 6 – struktur og organisering*, under avsnittet *Sammenheng mellom høgsolens undervisning og praksisperioder*.

å utvikle gode vurderingskriterier og skjemaer for vurderingsarbeidet.¹⁴⁷ Gjennom dette bygger øvingslærerne en bro mellom praktisk vurdering av elevenes skapende arbeider og didaktisk teori og refleksjon. Slik bidrar øvingslærerne til å gi studentene et læringsrikt innblikk i praksisfellesskapets vurderingspraksis.

5.2.4 Kunst- og designfaglig praksis

Verkstedperiodene bærer hovedtyngden av den totale undervisningen i faglærerutdanningen. Studentene får egen erfaring med skapende prosesser innenfor ulike materialområder og kunst- og designfaglige teknikker. Det er gjennom eget kunst- og designfaglig arbeid studenten lærer fagfeltet å kjenne, både kunst- og designfaglige kvalitetsstandarder og kunstrelvante handlemåter som det refereres til i begrepet om ”estetisk praksis” (Johannessen 1978).

Verkstedperiodene er satt sammen for å gi studentene en faglig bredde, og fører til at de som ferdige faglærere kan litt om mye, men kjenner få områder i dybden. Enkelte studenter gir uttrykk for bekymring for om fagkompetansen deres holder i møte med skolen. En student, som har hatt fordypning innenfor det tredimensjonale i tredje studieår, forteller i intervju at hun ønsker å fordype seg videre innen det todimensjonale for å få: ”(...) kompetanse i den delen av faget og.”¹⁴⁸ Andre studenter gir uttrykk for at de er trygge på egen kunst- og designfaglige kompetanse, og at de har fått tilstrekkelig praksis gjennom verkstedperiodene. I en skapende prosess vurderer studentene hele tiden seg selv ved å foreta valg, og som det fremkommer i materialet fra faglærerutdanningen konfererer ofte studentene med hverandre i valgsituasjoner. I studentenes spørreskjema graderes faktoren ”Samtale med medstudenter” svært positivt for utviklingen av egen vurderingskompetanse.¹⁴⁹ Dette gir, slik jeg ser det, en indikasjon på at studentene lærer mye av å vurdere og diskutere hverandres skapende arbeider gjennom uformelle samtaler i verkstedene.

En student er i intervju opptatt av at ved vurdering av elevenes arbeider er det erfaringene en har gjort selv som ligger til grunn for vurderingen.¹⁵⁰ Gjennom spørreundersøkelsen trekker et stort flertall av studentene eksplisitt frem fagkompetanse som nødvendige kunnskaper for å kunne vurdere elevenes skapende arbeider.¹⁵¹ Dette underbygger behovet for kunst- og

¹⁴⁷ Se kapittel 4.2.2, 4.3.2 og 4.4.2 *Tema 2 – øvingslærers bidrag*, kapittel 4.2.4 *Tema 4 – studentenes fagspråk*, under avsnittet *Språkutvikling og praksisperioder i skolen* og kapittel 4.4.5 *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*.

¹⁴⁸ Se kapittel 4.3.3 *Tema 3 – studentenes fagkompetanse*.

¹⁴⁹ Se *Modell 11: Generelle faktorer* i kapittel 4.2.6 *Tema 6 – struktur og organisering*.

¹⁵⁰ Se kapittel 4.3.3 *Tema 3 – studentenes fagkompetanse*.

¹⁵¹ Se kapittel 4.2.3 *Tema 3 – studentenes fagkompetanse*.

designfaglige kunnskaper og erfaringer for å kunne vurdere elevenes skapende arbeider kompetent. En student etterlyser bedre undervisning i noe studenten kaller grunnleggende faglige komponenter. Studenten skriver, som forklaring på etterlysningen, at det er: ”Vanskelig å vurdere uten faglig kompetanse”.¹⁵² Studenten vil, uten kunst- og designfaglig kompetanse, ikke ha kjennskap til relevante kvalitetsstandarder for elevenes skapende arbeider. At studenten da synes det er vanskelig å vurdere er forståelig, hun ikke noe å måle elevenes arbeider opp mot, og mangler dermed det *kyndige skjønn* (Tiller 1990), som kan gi kvalitetsvurderingen troverdighet. I kapittel 5.2.2 *Kunst- og designfaglig teori* fremmer jeg et forslag om et eget estetikkfag for å bidra til å heve basiskunnskapene hos studentene. Trolig vil også verkstedslærerne gjennom en *tettere* oppfølging og veiledning av studentene i verkstedsperiodene, kunne bidra til å utvikle et kunstrelevant ”blikk” i tråd med den estetiske praksis hos Johannessen (1979:32).

Dialektikk mellom teori og praksis

For verkstedsperiodene etterlyses det et større fokus på utvikling av vurderingskompetanse parallelt med eget skapende arbeid. Verkstedsperiodene kan, gjennom det studentene gir uttrykk for, noen ganger bli en sfære for seg. Studentenes drøfting av verkstedsperiodens kunst- og designfaglige innhold, i forhold til undervisning i skolen, deres fagdidaktiske refleksjon, er etter det studentene gir uttrykk for noe de ”hoster opp til slutt”. Samtidig dras erfaringer fra skolehverdagen lite parallelt inn av høskolelærerne. Én students forklaring på dette, er at egne faglærere er lite engasjert i skole og ”ikke har vært i skole selv på masse år, de vet det jo ikke selv”.¹⁵³ Dette kan tyde på at sammenhengen mellom verkstedsperioder og skolehverdagen, dialektikken mellom kunnskapsfeltene, ikke alltid er ivaretatt. Et relevant tiltak for å heve dialektikken kan etter min vurdering, være å knytte verkstedsperiodene nærmere opp til fagdidaktikk- og pedagogikkundervisningen og praksisperiodene i skolen. Samt at faglærere som underviser i skolen inviteres som gjesteforelesere i verkstedsperiodene, for å fortelle om hvordan de arbeider med verkstedsperiodens kunst- og designfaglige temaer med elevene.

5.2.5 Utvikling av vurderingskompetanse som fagdidaktisk kompetanse

I vurderingssituasjonen aktiveres fire kunnskapsfelt hos faglæreren; kunst- og designfaglig teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis. Utviklingen av en vurderingskompetanse hos

¹⁵² Se kapittel 4.2.3 *Tema 3 – studentenes fagkompetanse*.

¹⁵³ Se kapittel 4.3.6 *Tema 6 – struktur og organisering*, under avsnittet *Sammenheng mellom høskolens undervisning og praksisperioder*.

studentene kan karakteriseres ved at de får innsikt i disse fire kunnskapsfeltene gjennom utdanningen, og med støtte i Ytterstad (2002), plasseres vurderingskompetanse som del av faglærerens fagdidaktisk kompetanse. Med dette som utgangspunkt, er det et paradoks at fagdidaktikkundervisningen gjennomgående kommer dårlig ut i studentenes svarmateriale. I spørreskjemaene graderer et stort flertall av studentene fagdidaktikkundervisningen til å ha ”mindre betydning” eller ”ikke betydning”, som faktor for utvikling av egen vurderingskompetanse¹⁵⁴, og alle kommentarene i skjemaene er negative til eksisterende fagdidaktikkundervisning. Blant studentenes kommentarer i spørreskjemaene etterlyses vurderingsproblematikk som tema, med mer konkret innføring i vurderingsarbeid, diskusjoner og praktiske øvelser i fagdidaktikkundervisningen. Studentene etterlyser også grundigere tilbakemelding på oppgaver som blir gitt i fagdidaktikkundervisningen.¹⁵⁵

Det at pedagogikkundervisningen kommer godt ut i undersøkelsen, kan tyde på at den bidrar til en metaforståelse for vurderingsproblematikk generelt, men at en mer fagspesifikk metaforståelse mangler, da fagdidaktikkundervisningen trekkes frem som svak. Vurderingsproblematikk har vært tema i fagdidaktikkundervisningen og bidratt til refleksjon over at ”det er vanskelig å vurdere”, som en student sier i intervju.¹⁵⁶ Ved avslutning av faglærerutdanningen hadde jeg, som nevnt i innledningen kommet til samme konklusjon. Gjennom studier av blant annet estetisk teori, har jeg i masteroppgavens teorigrunnlag funnet en konstruktiv vei ut av vurdering forstått som ”basert på tilfeldig smak og oppfatninger”. Min økte forståelse for vurderingsproblematikk i fagfeltet får meg til å spørre hvorfor faglærerutdanningen nærmest er blottet for estetisk teori utover formalestetiske virkemidler. Kan dette være en utfordring for både verksteds- og fagdidaktikkundervisningen, eller mangler det et eget estetikkfag i faglærerutdanningen?

Hovedvekten i utdanningen er lagt på studentenes eget skapende arbeid i verkstedsperioder og kan karakteriseres som kunst- og designfaglig praksis. Kunst- og designfaglig teori integreres i undervisningen i verkstedsperiodene, blant annet som et grunnlag for å utvikle produktene, og ved at studentene skriver en rapport om eget skapende arbeid. Gjennom rapporten får studentene trening i å knytte relevante estetisk-språklige uttrykk til sin skapende prosess og vurdere denne. Kunst- og designfaglig teori møter studentene også i faget kunst og formkultur. Pedagogisk teori er ivaretatt av pedagogikk- og fagdidaktikkundervisning.

¹⁵⁴ Se *Modell 9: Undervisningsfag ved høgsolen* i kapittel 4.2.6 *Tema 6 – struktur og organisering*.

¹⁵⁵ Se kapittel 4.2.5 og 4.3.5 *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*.

¹⁵⁶ Se kapittel 4.3.5 *Tema 5 – didaktisk teori og refleksjon*.

Pedagogisk praksis er i hovedsak ivaretatt av praksisperioder i skolen, men også vurdering av medstudenters skapende arbeider. De fire kunnskapsfeltene inkluderer i grove trekk hele faglærerutdanningen, slik sett bidrar alle elementene i utdanningen til å utvikle vurderingskompetanse hos studentene. Med utgangspunkt i det empiriske materialet kan det virke som om sammenhengen og samarbeidet mellom de ulike komponentene i utdanningen med fordel kan styrkes. Slik vil studentene kunne gis mer erfaring i å kombinere de fire kunnskapsfeltene, for eksempel gjennom tverrfaglige praktiske vurderingsøvelser og skriftlige prosjekt- og gruppeoppgaver. Dette problematiseres videre under kapittel 5.4.3 *Vekselspill eller kokong?*

Ved å karakterisere utviklingen av studentenes vurderingskompetanse som innsikt og erfaringer med de fire kunnskapsfeltene, berører jeg bare rammen rundt. Det er, etter min vurdering, å beherske dialektikken mellom og å kombinere kunnskapsfeltene som gir den kompetansen som er nødvendig for å kunne vurdere elevenes skapende arbeider. Denne kompetansen kan bare utvikles i vurderingssituasjoner der studentene får praktisk erfaring med å kombinere kunnskapsfeltene. For å beskrive utviklingen av studentenes vurderingskompetanse gjennom utdanningen, vil jeg rette fokus mot vurderingssituasjoner der studentene får konkret erfaring med vurderingsarbeid.

5.3 Studentenes doble rolle

Studentene får variert erfaring med vurderingsarbeid gjennom utdanningen. Det kommer frem i materialet fra faglærerutdanningen at studentene vurderer elevarbeider i praksisperioder, gjør vurderingsøvelser i pedagogikk- og fagdidaktikkundervisning, vurderer medstudenter i verkstedsperioder og sitt eget skapende arbeid gjennom muntlige fremlegg og skriftlige rapporter. Men erfaringene med vurderingsarbeid har også en annen side for studentene. Parallelt med at de vurderer, er de er også mottakere av vurdering i flere sammenhenger i utdanningen. Eksempler på dette er praksisperioder der studentene vurderer elevenes arbeider i praksis og får sin vurdering vurdert av øvingslæreren, og i verkstedsperioder ved høgsolen der studentene vurderer seg selv gjennom skriftlige rapporter og muntlige fremlegg og i tillegg blir vurdert av verkstedslærere både formelt og uformelt. Et særtrekk ved studentenes læringsprosess kan sies å være at de gjennomgående får erfaring med både å vurdere og være mottaker av vurdering. I dette ligger det en *dobbel rolle* som gir et potensial for læring og et grunnlag for refleksjon knyttet til fagfeltets vurderingspraksis. Jeg vurderer derfor *den doble*

rollen som en relevant nøkkel til å beskrive faglærerstudentenes læringsprosess i vurderingsarbeid. I det videre vil jeg rette fokus mot tre eksempler på situasjoner der studentene har *en dobbel rolle* i forhold til vurdering, og se på hvordan denne *doble rollen* blir utnyttet. I tillegg til de to overnevnte eksemplene vil jeg også se på hvordan studenter vurderer medstudenter og blir vurdert av medstudenter i verkstedsperiodene.

5.3.1 Den doble rollen og erfaring med vurderingsarbeid i praksisperioden

Den første situasjonen jeg vil se nærmere på er ved praksisperioder i skolen. Her vurderer studentene elevarbeider og får sin vurdering vurdert av øvingslæreren. Ofte får også studentene konkret erfaring i å lage et fullstendig undervisningsopplegg for en avgrenset tidsperiode og gjennomføre dette med elevene. Dette gir studentene erfaring med hele vurderingsprosessen; fra utforming av oppgave med vurderingskriterier, gjennomføring, underveisvurdering og sluttvurdering av elevenes skapende arbeid. Erfaring med vurderingsarbeid i praksisperioden trekkes, i det empiriske materialet fra studentene, frem som den viktigste påvirkningsfaktoren og bidragsyteren til egen vurderingskompetanse. Både spørreskjema- og intervjumaterialet er entydig med hensyn til dette.¹⁵⁷ Majoriteten av studentene er fornøyd med praksisperiodene, flere beskriver møtet med øvingslærers vurderingsarbeid som et gjennombrudd for egen vurderingskompetanse. En student beskriver gjennombruddet slik i intervju: ”Plutselig så skjønnte jeg (...), det er ikke umulig”.¹⁵⁸

I det empiriske materialet fra faglærerstudentene er det også et mindretall som ikke er fornøyd med erfaringer i vurderingsarbeid ved praksisperioden. Disse går igjen blant de som er misfornøyd med utviklingen av vurderingskompetanse i utdanningen som helhet. En student svarer kontant ”nei” i intervju når jeg spør om hun føler seg klar til å gå ut i skolen og vurdere elevers arbeider. Studenten begrunner dette med at hun: ”har ikke hatt noe om vurdering i praksis i det hele tatt”. Som en oppfølging til dette stiller en student i samme gruppeintervju spørsmål ved om alle øvingslærerne får nok informasjon om hva innholdet i praksisperioden bør være.¹⁵⁹ Enkelte studenter forteller at de har vurdert elevenes arbeider, men ikke fått noen tilbakemelding på vurderingsarbeidet av øvingslærer.¹⁶⁰ Med tanke på studentenes *doble rolle*, kan det virke som at det å bli overlatt til seg selv som nybegynner i vurderingsarbeid ikke gir det helt store læringsutbyttet; studentene har behov for øvingslærers tilbakemelding

¹⁵⁷ Se kapittel 4.2.1 og 4.3.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser* og kapittel 4.2.2 og 4.3.2 *Tema 2 – øvingslærers rolle*.

¹⁵⁸ Se kapittel 4.3.2 *Tema 2 – øvingslærers rolle*.

¹⁵⁹ Se kapittel 4.3.2 *Tema 2 – øvingslærers rolle*.

¹⁶⁰ Se kapittel 4.2.2 *Tema 2 – øvingslærers rolle*.

for å kunne korrigere eget vurderingsarbeid og utvikle evne til refleksjon og handlingskompetanse i forhold til eget vurderingsarbeid.

Det er, som allerede nevnt, en entydig tendens i materialet, at praksisperioden er den viktigste påvirkningsfaktoren og bidragsyteren for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Som en konsekvens av at praksisperioden bærer et så stort ansvar, er det derfor vesentlig at høyskolene stiller krav til øvingslærernes bidrag; studentene bør få praktisk erfaring med vurderingsarbeid i alle praksisperiodene og vurderingsproblematikk bør være et fast tema for veiledningssamtaler med studentene. En student foreslår i intervju at vurdering bør være et fast punkt for praksisopplæringen i alle tre studieår, men oppfordrer samtidig studentene til å ta mer initiativ med spørsmål til øvingslærer om vurderingsarbeid selv.¹⁶¹ I forberedelsen til praksisperiodene kan kanskje høyskolen oppfordre studentene til selv å ta initiativ, være aktive med hensyn til vurderingsproblematikk og stille krav om å få vurdere elevenes arbeider. Høyskolen kan også legge til rette konkrete oppgaver knyttet til vurderingsproblematikk, som studentene og øvingslærer skal samarbeide om. Vurdering kan for eksempel være tema for praksisrapporten, eller knyttes til en skriftlig oppgave i pedagogikk basert på erfaringer fra praksisperioden. Dette er ulike grep som vil kunne øke fokus på vurderingsproblematikk i praksisperioden og dermed kunne bidra til å styrke utviklingen av studentenes vurderingskompetanse.

5.3.2 Den doble rollen og erfaring med vurdering av medstudenters arbeider

Vurdering av medstudenter er den andre situasjonen jeg ser på, der studentene har en *dobbel rolle*. Situasjonen er dobbel i den forstand at studentene vurderer hverandre i verkstedsperiodene; studentene vurderer medstudenter og får sine arbeider vurdert av medstudenter. Det fremkommer også av det empiriske materialet at studentene vurderer hverandre gjennom hele prosessen og hjelper hverandre å ta valg gjennom diskusjoner om arbeidene. Men det varierer hvor aktive studentene er, i forhold til den vurderingen studentene selv tar initiativ til. Noen er, etter det studentene i intervju gir uttrykk for, ”veldig frempå og spør”, mens andre ”liker ikke å få tilbakemelding på ting de kan forbedre”.¹⁶² Denne vurderingsaktiviteten er frivillig og spontan i verkstedsperiodene og en samtale er basert på gjensidig respons i et verkstedsfelleskap, der noen deltar, andre ikke. ”Samtale med medstudenter” peker seg i spørreskjemamaterialet ut som en faktor et flertall av studentene tillegger ”svært stor

¹⁶¹ Se kapittel 4.3.2 Tema 2 – øvingslærers rolle.

¹⁶² Se kapittel 4.3.1 Tema 1 – vurderingsøvelser, under avsnittet *Vurdering av medstudenters skapende arbeider*.

betydning” for egen vurderingskompetanse.¹⁶³ Om studentene er aktive i å diskutere arbeidene sine med medstudenter, må nesten være opp til hver enkelt student, men faglæreren kan eventuelt oppfordre eller oppmuntre studentene til dette.

Når det gjelder den mer organiserte vurderingen av medstudenter i regi av faglærer, er en generell tendens blant studentene, at de ønsker mer vurdering av hverandres arbeider i verkstedsperiodene. De ønsker også at det skal bli stilt større krav i slike vurderingssituasjoner, både til aktiv deltakelse og forventninger til bruk av aktuell fagteori. Som en student poengterer i intervju, skal de ut i et yrke: ”hvor det muntlige er veldig viktig”. Parallelt med ønsket om mer vurdering av medstudenters arbeider, oppgis dette gjennomgående som vanskelig. En student sier om felles oppsummeringer etter verkstedsperioder: ”Det er jo lov å komme med innspill, men det er jo stort sett lærerne som sier noe.” Basert på frivillighet og med generelle rammer, blir det, slik det empiriske materialet gjennomgående viser, lett stille blant studentene. Det er ofte vennene som skal vurderes og det blir lett: ”en jentegjeng som ikke skal såre hverandre”, som en student sier i intervju.¹⁶⁴

Studentene antyder selv at veien ut av dette uføret er å etablere en situasjon der studentene forventer at de skal vurdere og vurderes gjennom krav om bidrag fra alle i vurderingssituasjonen. En student oppfordrer i sitt spørreskjema til at vurdering av medstudenter også kan gjøres gruppevis.¹⁶⁵ Det antydes også at det er lettere å vurdere medstudenter med fastere rammer og klare kriterier for vurderingen. To av intervjugruppene gir uttrykk for et konstruktivt læringsutbytte der høskolelærerne har lagt fastere rammer for plenumsvurdering i verkstedsperiodene.¹⁶⁶ Gjennom fastere rammer og krav om deltakelse, kan kanskje plenumsvurdering forflyttes fra det ubehagelige og private, til konstruktive treningssituasjoner på bruk av relevant fagspråk og vurderingsarbeid i fagfeltet. Betydningen av deltakelse ved vurdering av medstudenter og større faglige krav i slike vurderingssituasjoner underbygges etter min vurdering av teorigrunlaget. Teorien om *estetisk praksis* (Johannessen 1978) fastsetter at et relevant kunst- og designfaglig språk *kun* kan læres gjennom situasjonsbestemt bruk av språket. Det er derfor alvorlig for studentenes språkutvikling mot fremtidig vurderingsarbeid, at naturlige bruks- og øvelsessituasjoner for estetisk- språklige uttrykk ikke blir utnyttet i utdanningen.

¹⁶³ Se *Modell 11: Generelle faktorer* i kapittel 4.2.6 *Tema 6 – struktur og organisering*.

¹⁶⁴ Se kapittel 4.3.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser*, under avsnittet *Vurdering av medstudenters skapende arbeider*.

¹⁶⁵ Se kapittel 4.2.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser*, under avsnittet *Vurderingsøvelser i undervisningen ved høskolen*.

¹⁶⁶ Se kapittel 4.3.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser*, under avsnittet *Vurdering av medstudenters skapende arbeider*.

5.3.3 Den doble rollen og erfaring med egenvurdering og faglærernes vurdering

Egenvurdering og faglærernes vurdering av studentenes arbeider i verkstedsperiodene, er den tredje situasjonen jeg vil se nærmere på der studentene har *en dobbel rolle*. Studentene vurderer sitt arbeid i verkstedsperiodene fortløpende gjennom å ta valg i prosessen, og ved avslutningen av hver periode skriver de en rapport med elementer av egenvurdering av prosessen og produktene. Situasjonen blir dobbel i den forstand at studentene også blir vurdert av faglæreren i verkstedsperioder, både underveis i prosessen og i form av en formell avsluttende vurdering. Studentens arbeider inngår som komponenter i en mappe, som blir gjenstand for vurdering mot slutten av året. Studenten har frem til avsluttende vurdering anledning til å forbedre og videreutvikle både skriftlig rapport og praktisk-skapende arbeider. Studentene får her konkret erfaring med å være i elevrollen, den som blir vurdert. Flere studenter ser her en overføringsverdi og et læringspotensial fra hvordan de selv blir vurdert, til eget vurderingsarbeid og vurderingskompetanse. Noen gir uttrykk for at ”slik skal jeg i alle fall ikke gjøre det selv”, mens andre oppgir at de har lært mye av refleksjoner her, som de selv kan bruke ved vurdering av elevenes skapende arbeid.

Et flertall av studentene graderer både skriftlig og muntlig tilbakemelding fra faglærerne positivt for utviklingen av egen vurderingskompetanse blant. Faglærerne blir gjennom sin vurdering av studentene en slags *rollemodell* for vurderingsarbeid i fagfeltet. Gjennomgående for studentene er at de ønsker mer innblikk i hvordan faglærerne vurderer: ”så vi kunne lært mer om hva de vektlegger og hvorfor”, som en student skriver i sitt spørreskjema.¹⁶⁷ En øvingslærer gir som nevnt uttrykk for at studentene har lite bevissthet om vurderingsprosessen, selv innenfor egen studiesituasjon og mener at: ”Klargjøring av mål og vurderingskriterier bør være like viktig i forbindelse med studentenes oppgaveløsninger som det er/bør være i skolen!?!”¹⁶⁸ Med fyldigere tilbakemelding og begrunnelse for vurdering vil studentene gis større rom for faglig utvikling og innsikt i vurderingsarbeid, som er hensiktsmessig i forhold til utvikling av egen vurderingskompetanse. Når høyskolene har en struktur med mappevurdering, der studentene hele tiden kan videreutvikle innholdet, burde kanskje fyldig skriftlig og muntlig tilbakemelding til studenten være et krav til den enkelte faglærer?

¹⁶⁷ Se kapittel 4.2.6 Tema 6 – struktur og organisering, under avsnittet *Sammenheng i undervisningen ved høyskolen*.

¹⁶⁸ Se kapittel 4.4.6 Tema 6 – struktur og organisering, under avsnittet *Sammenheng i undervisningen ved høyskolen*.

5.4 Erfart kontra formelt læreplannivå

Her vil jeg ta utgangspunkt i noen sentrale trekk fra *erfart læreplannivå* og drøfte disse mot formuleringer i *formelt læreplannivå*. Jeg vil med andre ord sammenligne studentenes og øvingslærernes erfaringer med den formulerte intensjonen for praksisutøvelsen i ramme- og fagplaner for utdanningen. Som et utgangspunkt for drøftingen har jeg plukket ut stikkord fra henholdsvis *erfart* og *formelt læreplannivå*, som danner motpoler:

- Studentaktive læringsformer *kontra* stille blant studentene
- Faglærere som rollemodeller *kontra* lite tilbakemelding og alt er greit
- Vekselspill *kontra* kokong
- Faglige ressurspersonar *kontra* mangel på basiskunnskaper

5.4.1 Studentaktive læringsformer eller stille blant studentene?

Både på fagplan- og rammeplannivå er det gjennomgående et krav om at studentene skal være aktive i undervisningen. I *Strategiplan* for Avdeling for estetiske fag ved HiO i perioden 2004–2007 er det under målområdet *Studiekvalitet og læringsmiljø* formulert et mål om å: ”videreutvikle studentaktive lærings- og vurderingsformer” (HiO-EST 2004:2). På fagplannivå for grunnstudiet ved HiO, formuleres det blant annet et krav til studentene om tilstedeværelse og *aktiv deltakelse* ved felles drøftinger og underveisvurdering. Gjennom grunnstudiet skal studentene også få anledning til å erfare og drøfte varierte vurderingsformer. Fagplanen for grunnstudiet ved HiT er mindre spesifikk enn rammeplanen om krav til studentenes aktiv deltakelse, erfaring og drøfting av vurderingsarbeid. Når det gjelder krav om at studentene skal vurdere hverandres arbeider, er fagplanene for tredje studieår ved HiO og HiT tydeligst på dette, her nevnes det eksplisitt flere ganger. Et eksempel på dette er, under hovedmål i fagplanen for fordypning i *Leire – formgivning*: ”Studentene skal kunne anvende teorier i form, farge og komposisjon til å vurdere eget og andres skapende arbeid” (HiT-EFL Fordypning i Leire – formgivning 2004:2).

Det oppstår derfor et sprik mellom intensjon og praksis, når studentene gir uttrykk for at det: ”er jo stort sett lærerne som sier noe” ved felles gjennomganger.¹⁶⁹ For å svare til intensjoner om studentaktive læringsformer, bør høgskolens faglærere være mer oppmerksomme på det læringspotensialet som ligger i slike felles gjennomganger for studentene. Faglærerne bør

¹⁶⁹ Se kapittel 4.3.1 *Tema 1 – vurderingsøvelser*, under avsnittet *Vurdering av medstudenters skapende arbeider*.

kreve alle studentenes aktive deltakelse og skape et miljø der terskelen for å delta blir lavere, blant annet ved å bidra med verktøy og rammer for vurderingsarbeidet. Fremtidige fagplaner kan også med fordel være enda mer spesifikke på hvor og hvordan det skal legges til rette for studentaktive læringsformer. For eksempel kan det stilles et gjennomgående krav om at studentene skal trene på bruk av relevant fagterminologi og vurdere hverandres skapende arbeider jevnlig i verkstedsperiodene.

5.4.2 Faglærere som rollemodeller eller lite tilbakemelding og alt er greit?

I et vedlegg til fagplanene for faglærerutdanningen ved HiO, slås det fast at høgskolens undervisnings- og forskningspersonale, blant annet gjennom sitt vurderingsarbeid, skal være ”rollemodeller” for studentenes fremtidige profesjonsforståelse (HiO-EST 2004:16 & HiO-EST 2005:17). Studentene er i flere sammenhenger opptatt av en overføringsverdi fra høgskolelærernes vurderingsarbeid til egen vurderingskompetanse og at dette bidrar med et: ”innblikk i hvordan man kan bli vurdert”.¹⁷⁰ Både i spørreskjemaene og i gruppeintervjuene gir flere studenter uttrykk for at de blir lite vurdert, og at de får lite innsikt i hvordan høgskolelærerne begrunner og velger kriterier for vurderingsarbeidet. For å styrke høgskolelærernes posisjon som rollemodeller i vurderingsarbeid, vil det være hensiktsmessig at studentene i større grad får innsyn i form og innhold ved deres vurderingsarbeid. Studentene kan trolig også trekkes mer aktivt inn, ved å formulere mål og vurderingskriterier for verkstedsperiodene i samhandling med høgskolelærerne.

Jeg spurte flere studenter i intervju om de opplever en kontrast mellom deres idealer for vurderingsarbeid og hvordan de selv blir vurdert av egne faglærere. Som eksempel på kontrast, trekkes frem i alle gruppeintervjuene, en mangel på klare kriterier for vurderingen og begrunnelser for karakterer som blir gitt. Flere studenter er oppgitt over at noen faglærere gir fylldig skriftlig tilbakemelding, mens andre kun gir en karakter. Studentene etterlyser krav til hvordan faglærerne skal gi tilbakemelding og utforme vurderingen. Det gis uttrykk for at det å få en karakter alene gir lite læring, og at med innføring av bokstavkarakterer kan karakteren C oppleves som alt fra nær en B til nær en D, uten medfølgende begrunnelse. I praksis står da studenten uten kunst- og designfaglig veiledning og tilbakemelding fra faglæreren. En student gir uttrykk for at selv om du har fått en A, kan du likevel bli bedre og utvikle deg videre faglig.¹⁷¹ På *formelt læreplannivå* slås det fast at: ”Hensikten med vurderingen er å hjelpe

¹⁷⁰ Se kapittel 4.2.1 Tema 1 – vurderingsøvelser, under avsnittet *Vurderingsøvelser i undervisningen ved høgskolen*.

¹⁷¹ Se kapittel 4.3.6 Tema 6 – didaktisk teori og refleksjon under avsnittet *Sammenheng i undervisningen ved høgskolen*.

studenten til videre faglig utvikling, selvstendighet og fremdrift i studiet” (HiO-EST 2004:25). Formuleringen refererer til underveisvurdering i studieåret. Større krav kan med fordel stilles til høgskolelærernes vurdering i læringsløpet, slik at studentene i større grad kan utvikle seg faglig og få en innsikt i vurderingsprosessen, som de kan bruke som utgangspunkt for egen profesjonsforståelse.

Andre kommentarer til kontrast går på at høgskolelærerne ikke forholder seg ikke til vurderingskriteriene, som er bestemt i forkant av oppgaven. Studentene etterlyser, som nevnt, mer presise kriterier for vurdering av hver oppgave; ”ikke noe vidløftig fra studiehåndboka”, som en student skriver i sitt spørreskjema.¹⁷² Flere studenter savner også at kriteriene blir fulgt tettere opp fra faglærerens side, og har opplevd at vurderingen sklir ut slik at: ”Det meste er kjempefint og kjempebra (...) alt er greit, når det kommer til stykket så er det egentlig ingen krav.”¹⁷³ Studentene i denne intervjugruppa trekker frem at det er vanskelig å forbedre seg faglig når ”alt er greit”.

5.4.3 Vekselspill eller kokong?

En sentral formulering på rammeplannivå er at utdanningen skal organiseres slik at den sikrer et vekselspill mellom teori og praksis. Dette gjelder alle fagområder i utdanningen; vekselspill mellom erfaringer i praksisperioder og refleksjoner, begrunnelse gjennom didaktisk teori, vekselspill mellom studentens skapende arbeid i verkstedsperioder og refleksjoner, begrunnelse gjennom estetisk teori. Dette regnes i rammeplanen fra 1999 som en egenartet arbeidsform for fagfeltet. Rammeplanen fastsetter også at et særpreg ved lærerutdanninga er at: ”alle delar av utdanninga skal vere retta mot læreryrket” (KUF 1999:19). Når flere av studentene opplever verkstedsperiodene som en ”kokong”, der de kan late som at de er kunstnere, mangler retningen mot det fremtidige læreryrket i undervisningen.¹⁷⁴ Erfaringer fra skolehverdagen og utviklingen av en skolerelatert vurderingskompetanse, kan trolig dras mer parallelt inn verkstedsperiodene, for eksempel ved å vurdere relevante elevprodukter for temaet i verkstedsperioden. Vekselspillet mellom teori og praksis behandles også under drøftingen av de fire kunnskapsfeltene, her fremheves blant annet at det bør skapes større sammenheng mellom fagene i utdanningen. Betydningen av å bearbeide erfaringer på tvers av fag og legge til rette for en sammenheng understrekes slik i rammeplanen fra 2003:

¹⁷² Se kapittel 4.2.4 *Tema 4 – studentenes fagspråk*, under avsnittet *Språkutviklingen og undervisningen ved høgskolen*.

¹⁷³ Se kapittel 4.3.3 *Tema 4 – studentenes fagkompetanse*.

¹⁷⁴ Se kapittel 4.3.6 *Tema 6 – struktur og organisering*, under avsnittet *Sammenheng mellom høgskolens undervisning og praksisperioder*.

”Læring og utvikling skjer gjennom hele utdanningen, men det er først når studentene bearbeider erfaringer på tvers av fag og læringsarenaer, at kompetanseområdene blir sett i forhold til hverandre og kan danne en helhet. Slik kan den enkelte student legge grunnlaget for yrkeskunnskap og for handlekraft som lærer” (UFD 2003:7).

Øvingslærerne bærer også et ansvar for at intensjonen om et vekselspill mellom teori og praksis blir en realitet i utdanningen, blant annet ved å følge opp studentenes vurdering av elevenes arbeider i praksisperioden med didaktiske refleksjoner og krav til teoretisk begrunnelse. Med rammeplanen i ryggen kan høyskolene med fordel tydeliggjøre dette ansvaret for øvingslærerne. Rammeplanen fra 1999 slår fast at: ”Øvingslærers oppgave er å hjelpe studentene til å legge til rette for, gjennomføre og reflektere over undervisningssituasjoner, til å se konsekvenser av didaktiske valg og til å analysere pedagogisk virksomhet ut fra faglige begreper og faglig innsikt” (KUF 1999:56). Tilsvarende formuleringer er å finne i rammeplanen fra 2003 (UFD 2003:13-14).

5.4.4 Faglige ressurspersoner eller mangel på basiskunnskaper?

I rammeplanen fra 1999 slås det fast at en lærer må være en faglig ressursperson for å kunne veilede elevene. I rammeplanen fra 2003 trekkes solid fagkompetanse frem, som grunnlaget for den pedagogiske virksomheten. Som en ramme for studentenes fagkunnskaper, fastsettes det i rammeplanen, at de skal være relevante for de delene av opplæringsystemet faglærerutdanningen skal kvalifisere til.¹⁷⁵ Primært er dette grunnskole og videregående opplæring, folkehøgskole og voksenopplæring. Dette innebærer blant annet at innholdet i faglærerutdanningen må rette seg etter det som til enhver tid er faginnholdet i relevante læreplanverk for grunnskole og videregående opplæring. Som faglærer i formgivning, kunst og håndverk er det vesentlig å beherske de fagkunnskapene som læreplanene etterlyser, både for å utforme undervisningsopplegg, oppgaver, vurderingskriterier og å vurdere arbeidene kompetent.

En treårig utdanning kan ikke forberede studentene fullt ut innen alle fagområder de kan komme til å undervise i og utdanningen må derfor regnes som et grunnlag for videre faglig utvikling. I det empiriske materialet reises det likevel spørsmål om studentene får et tilstrekkelig grunnlag innen kunst- og designfag gjennom de tre studieårene. En øvingslærer etterlyser basiskunnskaper hos studentene, og mener høyskolen bør forsikre seg om at studentene ”har eller får” basiskunnskaper gjennom utdanningen, for å unngå et hobbyverk-

¹⁷⁵ Se kapittel 4.1.3 Tema 3 – studentenes fagkompetanse.

stedspreg over undervisningen. Med basiskunnskaper sikter øvingslæreren blant annet til formforståelse, proporsjoner og fargelære, og mener dette er kunnskaper som er et viktig grunnlag for vurdering og veiledning uansett teknikk.¹⁷⁶ Læreplanverket etterspør ikke ledere av et ”hobbyverksted” med morsomme teknikker, men faglærere som kan bidra til at elevene får kunnskaper som styrker: ”muligheten for deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser” (UFD 2005:111). For at studentene som ferdigutdannet skal kunne lede en slik virksomhet, burde kanskje høgskolen som øvingslæreren foreslår, sikre at studentene ”har eller får basiskunnskaper” i løpet av utdanningen. Som en følge av opptakskravet til utdanningen vil studentenes faglige bakgrunn variere mye og i rammeplanen fra 1999 foreslås det derfor supplerende kurs for å trekke med de studentene med svakest faglige bakgrunn (KUF 1999:28). Dette er i tråd med det jeg under kapittel 5.2.2 *Kunst- og designfaglig teori* legger frem som et eget undervisningstilbud mot en eksamen alle studentene må bestå for å forstsette i tredje studieår.

Studentene skal også ha mulighet for å vektlegge faglig fordypning eller faglig bredde, alt ettersom hvilken del av opplæringsystemet de sikter seg inn mot. I de to første studieårene er verkstedsperiodene en stor del av det som i fagplanene kalles grunnstudium i formgivning, kunst og håndverk. I tredje studieår er undervisningen organisert forskjellig ved HiO og HiT. I Telemark velger studentene selv en faglig fordypning innen et område for hele tredje studieår, mens man i Oslo har delt undervisningen i fem perioder med ulike valgmuligheter (HiO-EST 2005 og HiT-EFT 2005). Studentene i Oslo kan også, gjennom valgene de gjør av fordypninger sørge for at disse er innenfor samme fagområde, men periodene har til dels forskjellige lærere og fokus. Det er rimelig å anta at studenter i tredje studieår har fått et visst grep om hva de ønsker å bruke utdanningen til. Slik sett er det gunstig at studentene gis en viss valgfrihet til å sette sammen egen fagkompetanse i tredje studieår, mens de to første årene sikrer en faglig bredde.

Fagplanen for grunnstudiet ved HiO 2002/2003 gjentar i svært stor grad rammeplanens formuleringer til tross for at dette fremheves som lite ønskelig i rammeplanen (KUF 1999:37). Til sammenligning har HiT i samme periode konkretisert rammeplanen og videreutviklet egne målformuleringer innenfor forskjellige materialområder. I den nyeste fagplanen for grunnstudiet (2005/2006), er formuleringene fra rammeplanen i langt større grad videreutviklet ved begge høgskolene. Jeg ser dette som en positiv utvikling da flere studenter gir uttrykk for at det er litt tilfeldig hva som integreres av relevant kunst- og designfaglig teori i de verksteds-

¹⁷⁶ Se kapittel 4.4.3 *Tema 3 – studentenes fagkompetanse*.

periodene.¹⁷⁷ Jeg tror ikke utviklingen av fremtidige faglærere, som ”faglige ressurspersoner”, er tjent med tilfeldighet, men heller en tydelig, helhetlig og gjennomtenkt plan fra høgskolenes side for hva som skal være det kunst- og designfaglige innholdet i utdanningen.

5.5 Konklusjon

5.5.1 Karakteristika ved utviklingen av vurderingskompetanse

Masteroppgaven har som mål å karakterisere utviklingen av studentenes vurderingskompetanse gjennom den 3-årige faglærerutdanningen. Med utgangspunkt i teorigrunnlaget for begrepet vurderingskompetanse og den empiriske undersøkelsen vurderer jeg tre karakteristikk som relevante for utviklingen av studentenes vurderingskompetanse:

- Studentene har *en dobbel rolle* i læringsprosessen, de både vurderer og blir vurdert.
- Studentene opparbeider seg en profesjonell handlingskompetanse i vurderingsarbeid ved å *delta aktivt* i fagfeltets praksisfellesskap ved høgskolen og i praksisperioder.
- Vurderingskompetansen kan sees som en *fagdidaktisk kompetanse*, der studentene utvikler fire kunnskapsfelt parallelt gjennom utdanningen.

I det følgende vil jeg bruke disse karakteristikkene til å sammenfatte studentenes og øvingslærernes refleksjoner i den empiriske undersøkelsen.

I det empiriske materialet fra faglærerutdanningen kommer det tydelig frem at høgskolenes undervisning i liten grad klarer å utnytte det læringspotensialet som ligger i *den doble rollen* studentene har. Mer struktur og større krav til vurderingsarbeidet i verkstedsperiodene er blant det som etterlyses. Både for vurdering av medstudenters arbeid og høgskolelærernes vurdering, ønskes det mer presise mål og vurderingskriterier å forholde seg til. Studentene ønsker å trene mer på vurderingsarbeid i verkstedsperiodene, men faglærerne må da bidra til å etablere et miljø der det er klare rammer for vurderingsarbeidet og en *forventing* om deltakelse. Studentene ønsker mer innsyn i høgskolelærernes vurderingsarbeid, og fyldigere tilbakemelding på oppgavene, slik at de kan lære av dette til sitt senere vurderingsarbeid som faglærere. Fra øvingslærernes side gi det uttrykk for at studentene virker lite bevisst om vurderingsprosessen innenfor egen studiesituasjon, og gir uttrykk for at en klargjøring av mål

¹⁷⁷ Se kapittel 4.3.4 Tema 4 – studentenes fagspråk.

og vurderingskriterier i verkstedsperiodene vil kunne bidra til å styrke studentenes forståelse for vurderingsarbeid i faget. Det kan virke som om faglærerutdanningen som helhet vil være tjent med å stramme opp vurderingsarbeidet i forbindelse med verkstedsperiodene, tydeliggjøre overføringsverdien og mer aktivt utnytte læringspotensialet i studentenes *doble rolle*.

Vurderingskompetanse kobles til begrepet handlingskompetanse med støtte i Nygren (2004), da dette gir rom og teori til å forstå faglærerstudentens vei mot en profesjonell handlingskompetanse. *Aktiv deltakelse* i praksisfellesskapet er blant det som ansees som vesentlig for å opparbeide seg en handlingskompetanse. Praktisk erfaring med å vurdere elevers skapende arbeid og muligheter for refleksjon og veiledning i etterkant av vurderingsarbeidet vil etter Nygrens teori om handlingskompetanse, være vesentlig. Det empiriske materialet er relativt entydig med hensyn til at praksisperiodene bærer mye av ansvaret for at studentene får praktisk erfaring med vurderingsarbeid gjennom utdanningen. Studenter som har fått lite erfaring med vurderingsarbeid i praksisperiodene gir uttrykk for at de føler seg lite rustet for vurderingsarbeid i skolen som nyutdannede. Øvingslærerne spiller en viktig rolle for utviklingen av vurderingskompetanse, det er derfor vesentlig at øvingslærerne er godt informert om at studentene bør få vurdere elevenes arbeider, og at vurderingsproblematikk bør være et sentralt tema for veiledning og diskusjoner med studentgruppene. For å sammenfatte er det med basis i materialet fra den empiriske undersøkelsen rimelig å anta at studentenes vurderingskompetanse vil kunne heves, dersom utviklingen av denne i større grad vektlegges fra høyskolenes side, blant annet gjennom flere konkrete vurderingsøvelser og diskusjoner i et aktivt praksisfellesskap. Studentene vil slik kunne få et utgangspunkt for å sammenligne øvingslæreres vurderingspraksis, få flere konkrete verktøy i vurderingssituasjonen og et bredere grunnlag for refleksjon over eget vurderingsarbeid.

Vurderingskompetanse knyttes nært opp til fagdidaktikken som kunnskapsfelt, ved å plassere kompetansen som en del av faglærerens fagdidaktiske kompetanse (Ytterstad 2002). Dette gir et utgangspunkt for å se kompetanse fra fire kunnskapsfelt som nødvendig for å mestre vurderingssituasjonen; kunst- og designfaglig teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis. Alle komponentene i faglærerutdanningen bidrar til å utvikle studentenes vurderingskompetanse, gjennom tilskudd til de fire kunnskapsfeltene. Når det gjelder uttalelser som kan relateres til de ulike kunnskapsfeltene, er det kunst- og designfaglig teori og praksis som samlet sett virker svakest, med tanke på studentenes vurderingskompetanse ved avslutningen av utdanningen. Flere studenter gir uttrykk for at de opplever mangler ved eget fagspråk, blant

annet for å gjøre vurderingen mindre privat, og mer faglig fundert. En øvingslærer etterlyser også basiskunnskaper hos studentene, og sikter med dette til elementære fagkunnskaper i form, farge og komposisjon, som går på tvers av kunst- og designfaglige teknikker. Øvingslæreren er redd undervisningen til de fremtidige faglærerne vil få et ”hobbyverkstedpreg”, dersom høghskolen ikke sikrer at studentene har eller får disse basiskunnskapene.

Intensjonen med faglærerutdanningen er ikke å utdanne ledere av hobbyverksteder, og en utfordring til høghskolene blir her å omstrukturere utdanningen, slik at studentene sikres de grunnleggende kunnskaper som er nødvendige for å arbeide som faglærere i formgivning, kunst og håndverksfag. En mulig styrking av den kunst- og designfaglige kompetansen i faglærerutdanningen, vil kunne være å skille ut fagteori i grunnutdanningen som et eget undervisningstilbud¹⁷⁸, i tillegg til at verkstedslærernes ansvar for dette området tydeliggjøres. Det ekstra undervisningstilbudet kan ende i en avsluttende praktisk og teoretisk eksamen i basiskunnskaper etter andre studieår, og verkstedslærerne kan blant annet ved til å stille større krav til studentenes integrering og bruk av fagteori og relevant fagspråk i plenumsvurderinger, skriftlige rapporter og veiledning av medstudenter. Fagplanene kan også med fordel stille svært presise krav til verkstedslærerne, om hva det kunst- og designfaglige innholdet i verkstedsperiodene skal være, slik at det ikke blir opp til den hva den enkelte høghskolelærer kan og velger å trekke inn.

Studentene får gjennom faglærerutdanningen innsikt i de fire kunnskapsfeltene parallelt, og erfaringer med å kombinere disse i konkrete vurderingssituasjoner. Det empiriske materialet fra faglærerutdanningen gir imidlertid et grunnlag for å anta at dialektikken og sammenhengen mellom kunnskapsfeltene i utdanningen bør styrkes. En student gir uttrykk for at de ”lever i en kokong” i verkstedsperiodene, og etterlyser klarere sammenheng med undervisning som faglærere i skolen. Knyttet til vurderingsproblematikk kunne for eksempel studentene vurdere elevarbeider fra skolen innenfor den aktuelle verkstedsperiodens fagområde, diskutere hvordan oppgaver og relevante vurderingskriterier kan utformes og vurdere medstudenters arbeider etter disse kriteriene i verkstedsperiodene. Større sammenheng med skolehverdagen etterlyses også for fagdidaktikk- og pedagogikktimene både av studenter og øvingslærere. Etablering av vurderingssituasjoner og praktiske øvelser der studentene aktivt må kombinere de fire kunnskapsfeltene, vil trolig kunne bidra til en større helhet og

¹⁷⁸ Med undervisningstilbud menes her at de studentene som i forkant av faglærerutdanningen har fått opplæring som dekker dette, kan gå direkte til eksamen og delta på det de føler de trenger repetisjon i. Alternativt kan undervisningstilbudet deles i flere nivåer, slik at studentene får en undervisning som er tilpasset deres forkunnskaper.

sammenheng i utdanningen mellom verkstedsperioder, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisperioder i skolen.

5.5.2 Refleksjoner over mulige forbedringer av praksis

Avslutningsvis vil jeg trekke frem punkter jeg med støtte i den empiriske undersøkelsen, mener kan være relevante for å bidra til forbedring av praksis i faglærerutdanningen når det gjelder utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Drøftingsdelen som helhet vil kunne bidra med en forståelse for, og en nyansering av denne konklusjonen. Blant de mulige forbedringer er det få punkter som ikke allerede ligger som intensjon på *formelt læreplannivå*. Det synes derfor å være sprik mellom intensjon i offisielle styringsdokumenter og praksisutøvelsen i faglærerutdanningen. At punktene i stor grad samsvarer med formuleringer i ramme- og fagplaner, er en indikasjon på at denne masteroppgaven ikke bringer revolusjonerende nyheter, men kanskje kan være en påminnelse om den intensjonen som ligger til grunn for praksisutøvelsen i faglærerutdanningen.

Forslag til forbedringer av praksis i faglærerutdanningen:

Mer aktiv utnyttelse av verkstedsperiodene til å trene på vurderingsarbeid:

- Krav om obligatorisk deltakelse fra studentene ved felles gjennomganger og vurdering av medstudenters arbeider. Dette vil gi studentene trening i bruk av relevant fagterminologi og i å begrunne sine vurderinger
- Høyere krav til studentene når det gjelder faglig innhold og saksfokus ved vurdering av medstudenters og egne arbeider
- Høyere krav til høskolelærernes vurderingsarbeid som rollemodeller for studentene, med mer fylldig tilbakemelding, begrunnelse for karakter og en synliggjøring av de vurderingskriterier som ligger til grunn for vurderingen
- Et eget undervisningstilbud i basiskunnskaper, som ender i en praktisk og teoretisk eksamen etter andre studieår og/eller stille høyere krav til studentenes skriftlige rapporter og aktive bruk av fagteori i tilknytning til blant annet egenvurdering

Tydeliggjøring av øvingslærers ansvar i praksisperiodene:

- Høgskolene må gi øvingslærer informasjon om forventninger til praksisperiodens form og innhold, og hva øvingslærer skal bidra med når det gjelder utvikling av studentenes vurderingskompetanse
- For alle tre studieår bør det stilles krav om vurderingsproblematikk som tema i veiledningssamtaler med studentene

- Øvingslærerne må gi studentene rom til å vurdere elevens arbeider i praksisperiodene og *tilbakemelding* på vurderingsarbeidet de gjør i praksisperioden, slik at studentene kan reflektere over, korrigere og videreutvikle sin vurderingskompetanse nært på praksisfeltet

Høgskolen bør ta mer ansvar for fremtidige faglæreres vurderingskompetanse:

- Flere praktiske vurderingsøvelser av elevarbeider i samarbeid mellom fagdidaktikk, pedagogikk og verkstedsperioder
- Mer diskusjon om vurderingsproblematikk i fagdidaktikk, pedagogikk og verkstedsperioder
- Flere konkrete verktøy til vurderingsarbeid gjennom undervisningen ved høyskolene
- Større sammenheng mellom fagene ved høyskolen, med fokus på et tverrfaglig samarbeid om utvikling av vurderingskompetanse, der det blant annet etableres situasjoner og oppgaver hvor studentene kan kombinere kunnskapsfeltene og trene på å beherske dialektikken mellom disse
- Større sammenheng mellom høyskolens undervisning og klasseromspraksis, blant annet ved at representanter fra skolehverdagen kan trekkes inn i undervisningen ved høyskolene. Fortelle om vurderingsproblematikk i skolehverdagen og vise praktiske eksempler og arbeidsverktøy
- Fagplanene i utdanningen kan gjøres enda tydeligere med spesifikke krav til vurderingsøvelser i utdanningen, kunst- og designfaglig innhold i verkstedsperioder og vurderingsproblematikk som tema for diskusjoner i praksisperioder, verkstedsperioder og fagdidaktikk- og pedagogikkundervisning

5.5.3 Noen ord til slutt

Etter en slik oppramsning av mulige forbedringer av praksis i faglærerutdanningen, ser jeg det som relevant å påpeke, at det også skjer svært mye positivt i faglærerutdanningen. Det er slett ingen entydig tendens til at studenter og øvingslærere er negative til hvordan vurderingskompetanse fokuseres på og utvikles gjennom utdanningen. Tvert imot er det mange som er fornøyde, slik kapittel 4 *Presentasjon av det empiriske materialet* viser. At drøftingsdelen har fått et ensidig fokus på forbedringer, er en konsekvens av masteroppgavens problemstilling. Jeg har vist gjennom masteroppgaven at vurderingskompetanse er en kompetanse sammensatt av de fire kunnskapsfeltene kunst- og designfaglig teori og praksis, og pedagogisk teori og praksis. I vurderingssituasjonen aktiveres dermed helheten i faglærerens kompetanse. Når studentene ved avslutningen av utdanningen føler seg usikre på egen vurderingskompetanse, berører dette dermed hele deres profesjonsforståelse og tiltro til egen faglig dyktighet. Dette

gir, slik jeg vurderer det, et betydelig argument for å nettopp sette større fokus på utviklingen av vurderingskompetanse gjennom utdanningen. Jeg håper at mitt masterarbeid, ved å karakterisere og begrepsfeste utviklingen av studentenes vurderingskompetanse, kan bidra til en mer fagrelevant, dynamisk og samkjørt faglærerutdanning, med tanke på å bidra til å gi fremtidige faglærere et bredere fundament for vurderingsarbeid i skole- og undervisningssammenheng.

5.6 Veien videre?

I starten av masterarbeidet skisserte jeg en mye bredere undersøkelse, med observasjon av vurderingsarbeid i det praksisfeltet studentene skal ut og undervise i og intervju av studentenes faglærere. Etter hvert måtte jeg innse at tiden var for kort og en masteroppgave for liten for en så bred undersøkelse, og valgte å avgrense til Goodlads *formelle og erfarte læreplannivå* (Goodlad 1979). Ved å konstruere begrepet *den doble rollen* har jeg kanskje funnet en nøkkel til å beskrive studentenes læringsprosess, men per i dag er det lite kunnskap om hva som skjer i vurderingssituasjoner i fagfeltet. Dette gjelder både vurderingssituasjoner der faglærerstudentene lærer vurderingsarbeid og i en undervisningskontekst generelt. Gjennom min masterundersøkelse har jeg kun fått studenter og øvingslæreres refleksjoner over praksis, jeg har ikke gått inn og observert praksisfeltet direkte.

For å vinne økt kunnskap om hvordan studentenes vurderingskompetanse utvikles, anser jeg det derfor som relevant å observere ulike vurderingssituasjoner i faglærerutdanningen, der det jeg har beskrevet som studentens *doble rolle* utspiller seg. Dette vil for eksempel være studenter som vurderer elevs arbeider i praksisperioder, eller som vurderer medstudenters arbeider i verkstedsperioder ved høyskolen. Praksisutøvelsen vil utgjøre det *operasjonaliserte læreplannivået* hos Goodlad, og vil være en observasjon av det som gjøres og sies i vurderingssituasjoner der studentene lærer vurderingsarbeid. I tillegg til observasjon, vil intervju av studenter, høyskolelærere og øvingslærere i forkant og etterkant av de observerte vurderingssituasjonene kunne gi innspill til Goodlads *oppfattede og erfarte læreplannivå*, når det gjelder utviklingen av studentenes vurderingskompetanse. Intervju av studenter, faglærere og øvingslærere i forkant og etterkant av observasjonene vil kunne bidra til økt forståelse for handlinger, ytringer og mekanismer som styrer vurderingsarbeid i fagfeltet. Å følge en studentgruppe gjennom alle tre studieår med spørreskjema og gruppeintervju, vil også kunne være relevant for gi mer kunnskap om *utviklingen* i studieforløpet. I tillegg til økt kunnskap

om hvordan studentene skoleres inn i fagfeltets vurderingsarbeid gjennom faglærerutdanningen, vil en slik undersøkelse kunne bidra til økt kunnskap om fagfeltets vurderingspraksis generelt.

5.7 Drøfting av valg i masterarbeidet

Helt avslutningsvis vil jeg forsøke meg på et tilbakeblikk på eget masterarbeid. Det lar seg ikke gjøre å drøfte alle valg jeg har tatt stilling til gjennom masterarbeidet, i omfang ville dette ha fylt en masteroppgave i seg selv. Jeg vil derfor fokusere på noen få, men sentrale elementer.

5.7.1 Frustrasjon som utgangspunkt

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i en frustrasjon som nyutdannet faglærer, frustrasjonen over vurderingsarbeid i fagfeltet. Frustrasjonen gikk etter hvert over i nysgjerrighet, og fikk form av en undersøkelse. Jeg ønsket å få svar på hvorfor jeg var frustrert, hva i utdanningen som hadde ført til frustrasjonen og om frustrasjonen også gjaldt andre studenter og fagmiljøet generelt. Jeg hadde fra starten et pragmatisk perspektiv, og stilte spørsmål om det kunne være noe i utdanningen, som kunne legges bedre til rette for å utvikle vurderingskompetanse hos fremtidige faglærere. Frustrasjonen har vært en viktig pådriver og inspirasjon gjennom arbeidet med masteroppgaven, og kanskje bidratt med en helt nødvendig energi for å begi seg ut i dette problemområdet. Det har vært et dristig prosjekt å skulle tenke pragmatisk, konstruktivt og løsningsorientert om et felt der faglitteraturen handler mest om vanskeligheter ved å vurdere og ofte stiller spørsmål ved om elevene i det hele tatt bør vurderes med karakter i formgiving, kunst og håndverksfag. Jeg har ved flere anledninger blant annet i møte med høgskoleansatte, blitt anbefalt å tenke meg om flere ganger og kanskje vurdere å velge et litt mer håndgripelig problemområde som masterstudent. Nå er jeg ved veis ende og angrer ikke, for utfordringen har givende.

Masterarbeidet har ført meg inn i en undersøkelse i eget felt, der det har vært både fordeler og ulemper ved å selv være nyutdannet faglærer. Som en fordel ser jeg den kontakten jeg har fått med studentene i intervju, de har enkelt kunne relatere seg til meg som en av dem, en som snakket deres språk og som gjenkjente og kunne problematisere videre det de var opptatt av. En annen fordel har vært det kontaktnettverket jeg, ved å være et gjenkjennelig ansikt, har hatt ved Høgskolen i Oslo. Kanskje har det vært flere åpne dører enn om jeg hadde vært en student

utenfra? Som ulemper kan det nevnes at jeg, ved å være nyutdannet faglærer, ikke har fått distanse til egen utdanning, og heller ikke prøvd den ut i praksis. Jeg har derfor ingen kjennskap til hvordan det som nyutdannet faglærer ville vært å vurdere elevarbeider i sin første jobb. Uansett har jeg, som nyutdannet, hatt et bestemt utsyn og posisjon i det sosiale rom som empirien er konstruert ut fra, slik jeg problematiserer i kapittel 3.2.1 *Refleksiv bevissthet* og gjennom tilknytningen til en sosialkonstruktivistisk metodeforståelse. Jeg har måttet vært veldig bevisst min egen rolle og mine ønsker om å forbedre praksis i arbeidet. Dette har blant annet ført til en tilknytning til praksisrettet forskning og fagdidaktikk-definisjonen i Ongstad (2004) for å legitimere valg og fokus i masteroppgaven, se kapittel 1.4 *En fagdidaktisk og praksisrettet masteroppgave*.

Frustrasjonen har også vært med på å gi oppgaven form. Andre del av problemstillingen, og dens tilknytning til fagdidaktikkens normative aspekt og praksisrettet forskning, er en direkte konsekvens av ønsket om å bidra til å forbedre praksis i faglærerutdanningen. Om jeg har latt fokuset på forbedring i for stor grad prege valg av spørsmål til informanter, bearbeiding av datamateriale og drøfting, er ikke opp til meg, men leseren, å avgjøre. Jeg har forsøkt å være så redelig jeg kan, blant annet gjennom å konsekvent velge positive formuleringer som studenter og øvingslærere skulle ta stilling til i spørreskjemaene. Spørsmål 1 i studentenes spørreskjema kan illustrere dette: ”Ta stilling til følgende påstander: 1) Gjennom faglærerutdannelsen har jeg fått god trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider.” Jeg kunne også skrevet: ”Som student er jeg svært misfornøyd med hvordan faglærerutdanningen har gitt meg trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider.” Ved at formuleringen er positiv, kommer eventuelle negative uttalelser fra informanten selv og er ikke ”lagt i munnen” på vedkommende gjennom spørreskjemaets ordvalg. Slik har jeg bevisst forsøkt å motvirke styringen av datamaterialet mot et negativt fokus, og argumenter om et behov for forbedring av praksis. Jeg ønsket at en slik retning eventuelt skulle komme gjennom informantenes eget initiativ.

5.7.2 Empiriomfanget som grunnlag for å drøfte problemstilling

Det empiriske materialet som helhet gir, slik jeg vurderer det, et rikt utgangspunkt for å drøfte spørsmålene i masteroppgavens problemstilling, og bidrar til at jeg kan svare på den problemstillingen jeg har satt for oppgaven. En metodetriangulering gjennom spørreskjema, gruppeintervju og tekstanalyse, samt bruk av Goodlads (1979) *erfarte* og *formelle læreplannivå* som verktøy til å avgrense og operasjonalisere undersøkelsen, har bidratt til å se utviklingen av

studentenes vurderingskompetanse fra flere innfallsvinkler; studentene og øvingslærernes refleksjoner over eksisterende praksis, og ramme- og fagplanenes intensjon for praksis. Det er som en følge av de erfaringene jeg har fått gjennom masterarbeidet, mye jeg ville ha gjort annerledes dersom jeg skulle ha gjennomført undersøkelsen på nytt. Begrensningens kunst er det jeg har lært mest om.

5.7.3 Refleksjoner over valg ved formelt læreplannivå

Jeg vurderer det som positivt at jeg inkluderte tekstanalyse av *formelt læreplannivå* i den empiriske undersøkelsen. Det bidrar til at jeg kan drøfte intensjon for praksis i de offisielle styringsdokumentene mot erfaringer fra praksis i faglærerutdanningen. Overført til definisjonen av begrepet ”vurdering” i masteroppgaven (Helle 2000), gir *det formelle læreplannivået* meg en håndfast kvalitetsstandard å sammenligne studentenes og øvingslærernes refleksjoner i forhold til. Når det gjelder begrensningens kunst, kunne jeg med fordel avgrenset *det formelle læreplannivået* ytterligere. 34 fagplaner gir en voldsom tekstmengde å forholde seg til. For eksempel kunne jeg valgt ut fagplanene for første og andre studieår, dette ville gitt 11 fagplaner for studieåret 2002/2003 og 7 fagplaner for studieåret 2005/2006. Eventuelt kunne jeg også kuttet ut de nyeste fagplanene, som jeg inkluderte for å være så praksisrelevant som mulig, og kun sett på de fagplanene studentene i undersøkelsen har forholdt seg til. Dersom jeg hadde avgrenset ytterligere, ville jeg kunne ha gått enda grundigere og mer detaljert tilverks i tekstanalysen.

5.7.4 Refleksjoner over valg ved erfart læreplannivå

Som jeg skriver i kapittel 5.6 *Veien videre?* startet jeg ut med en mye bredere undersøkelses-skisse. Jeg ønsket å intervju høyskolelærere ved faglærerutdanningen, observere faglærere som vurderte elevarbeider i skolen, intervju øvingslærere og intervju nyutdannende faglærere som var i jobb i skolen om overgangen til arbeidslivet. Slik sett, er den gjennomførte undersøkelsen på *erfart læreplannivå* gjennom veiledning, avgrenset mye fra utgangspunktet. Når det er sagt, gir datamaterialet fra gruppeintervjuene med studentene alene et bredt utgangspunkt for drøfting av spørsmålene i problemstillingen. At intervjumaterialet skulle bli så innholdsrikt, visste jeg ikke før intervjuene var gjennomført. Dersom jeg, etter det jeg nå har erfart, skulle gjøre undersøkelsen en gang til, ville jeg trolig ha satset bare på gruppeintervjuer, også blant øvingslærerne. Samtidig gir spørreskjema en mulighet for at hele studentkullet og øvingslærergruppa kan få komme til orde og si sin mening.

Den gjennomførte undersøkelsen har gitt et omfattende materiale¹⁷⁹, både å bearbeide i matriser og presentere i masteroppgaven. Jeg bearbeider og presenterer datamaterialet gjennom seks ulike temaer. Jeg har opplevd de seks temaene som gode og dekkende verktøy ved bearbeidingen av materialet, men samtidig fører de seks temaene til 24 underkapitler¹⁸⁰ i kapittel 4.0 *Presentasjon av det empiriske materialet*. Jeg kunne kanskje med fordel valgt tre temaer, som for eksempel: *Tema 1 – høgskolens undervisning*, *Tema 2 – praksisperioder* og *Tema – vekselspill mellom teori og praksis*. Eventuelt kunne jeg brukt de samme seks temaene i matrisearbeidet, men presentert materialet i masteroppgaven gjennom de tre over. I og med at jeg ikke har prøvd dette, er det vanskelig å forutse hva slags utfall dette eventuelt ville fått på datamaterialet og masteroppgavens konklusjon.

Ved bearbeiding og presentasjon av materialet fra studentene og øvingslærerne etter de seks temaene, kunne jeg ha ønsket meg en større likhet mellom formuleringene i studentene og øvingslærernes spørreskjema. For eksempel opplever jeg at det mangler ett spørsmål i øvingslærernes skjema om hvordan de opplever helheten i studentenes vurderingskompetanse. Jeg spør hva studenten mestrer og hva de trenger mer øvelse i, men ber ikke øvingslærerne ta stilling til hvor kompetente de opplever at studentene er i vurderingsarbeid. Jeg spør heller ikke om øvingslærerne har noen forslag til endringer i faglærerutdanningen, eller om hvordan de opplever sammenhengen mellom høgskolens undervisning og praksisperiodene. Spørreskjemaet til øvingslærerne kunne derfor med fordel hatt noen få ekstra spørsmål, selv om dette ville gitt litt mer datamateriale å forholde seg til.

For å gi en større enhet over datamaterialet fra studentene, kunne jeg ha ønsket meg en høyere svarprosent på undersøkelsen blant studentene fra HiT. Trolig hadde dette bare kunnet la seg gjøre om undersøkelsen hadde blitt gjennomført parallelt med den ved HiO, rett etter siste praksisperiode (februar 2005), når studentene var samlet i en gruppe for praksisrefleksjon. Men fra det tidspunktet tok det fortsatt i overkant av tre måneder til godkjenningen om å bruke HiT som undersøkelsesarena forelå.¹⁸¹ Selvfølgelig kunne jeg vært tidligere ute, og vært mer aktiv selv mot høgskolene for å få frem en avgjørelse. Samtidig var dette et tidlig stadium i prosessen, der jeg enda ikke hadde landet på faglærerutdanningen som min primære under-

¹⁷⁹ Gjennom et grovt overslag vil jeg anta at jeg refererer til underkant av 30 % av det empiriske materialet ved *erfart læreplannivå* i denne skriftlige masteroppgaven. Materialet blir omfattende blant annet ved at spørreskjemaene åpner for at informantene kan begrunne sine graderinger og standpunkt. Her refererer jeg for eksempel ofte til kryss gjennom å blant annet presentere materialet visuelt i stolpediagram, men trekker ut kun eksempler på begrunnelser.

¹⁸⁰ 6 temaer x 4 undersøkelser = 24 underkapitler.

¹⁸¹ Brevet der jeg søker dekanen ved Avdeling for estetiske fag ved HiO om å få kontakte HiT er datert 2.2.2005. En uoffisiell godkjenning fra HiT om at jeg kunne bruke høgskolen som undersøkelsesarena forelå 10.5.2005 på e-post.

søkelsesarena. Den lave svarprosenten fra spørreundersøkelsen ved HiT, førte til et valg om å behandle studentene fra de to institusjonene som én gruppe, da jeg ikke hadde grunnlag for å sammenligne de to institusjonene. En direkte sammenligning ville kanskje uansett kunne tatt fokuset litt vekk fra problemstillingen; en ”konkurranse” mellom de to institusjonene om hvem som hadde de mest fornøyde øvingslærere og studenter, var aldri intensjonen.

Som en følge av at det tok lang tid å få en formell godkjenning om å gjennomføre undersøkelser i faglærerutdanningen, burde jeg kanskje vurdert å konsentrere meg om andreårsstudenter. Denne studentgruppen har mer fast undervisning og er derfor lettere tilgjengelig ved høyskolene. Dette ville gitt meg en mulighet for å spre undersøkelsene over et større tidsrom. Om våren kunne jeg for eksempel gjennomført spørreundersøkelsen, og etter den var bearbeidet, kunne jeg på høsten fulgt opp med en intervjurunde, delvis basert på gjennomgående tendenser i studentenes svarmateriale. Ved å velge andreårsstudenter, ville imidlertid tilbakeblikket på hele utdanningen manglet, slik tredjeårsstudentene har kunnet bidra med.

5.7.5 Dekonstruksjon som teoritilnærming

Dekonstruksjon som utgangspunkt for teoritilnærming, har vært et utfordrende felt å orientere seg i. Det er vanskelig å skulle tenke seg til at en rolle som mottaker kan føre til noe positivt. Alternativet til mottakerrollen ville vært en aktiv leting i tekster, etter en forståelse som kunne bidra til et teorigrunnlag for begrepet vurderingskompetanse innen fagfeltet. Jeg har satt min tiltro til teksten og leseprosessen i seg selv, en tiltro til at noe kommer til å skje gjennom koblingen leser og tekst. Jeg tror at holdningen jeg har hatt til tekstene gjennom Derridas (2005) beskrivelse av dekonstruksjon, har bidratt til at jeg har åpnet meg mer for innspill fra tekstene. Gjennom dette har jeg fått mange ”aha-opplevelser” i form av innsyn, som kanskje ville vært vanskeligere dersom jeg hadde gått til teksten i et mer aktivt letemodus. Kanskje har dette bidratt til et bredere og mer relevant teorigrunnlag? Det er vanskelig å si om teorigrunnlaget hadde blitt annerledes, dersom jeg ikke hadde latt meg inspirere til dekonstruksjon som utgangspunkt for teoritilnærmingen, og om den lyttende holdningen til tekstene har bidratt til innspill som jeg hadde oversett dersom jeg hadde bladd i bøkene for å ”finne” teorigrunnlaget.

I etterkant av vurderingssituasjonens dekonstruksjon, har jeg koblet inn min vurdering av det innsynet som har vist seg gjennom tekstlesningen; er dette relevant for denne masteroppgavens teorigrunnlag og hvordan kan jeg eventuelt transkribere og videreføre teksten til

vurderingssituasjonen? De store hovedlinjene i teorigrunnlaget har kommet via dekonstruksjon ved lesning av tekster; handlingskompetanse som vurderingskompetanse, fagdidaktisk kompetanse som vurderingskompetanse, *Modell 2 Vurderingssituasjonen*, og relevansen ved Kants ”det gode”, ”*estetisk praksis*” begrepet og Mukařovskýs fire funksjoner. Dekonstruksjonen har gitt innspill, mens etterarbeidet og skriveprosessen har hatt mer fokus på å bygge opp en helhetlig tekst. I dette arbeidet har jeg funnet det relevant å aktivt koble inn kilder for å utdype og bygge ut det som har vist seg gjennom dekonstruksjonen.

5.7.6 Vurderingskompetanse som problemområde

Etter hvert som masteroppgaven har vokst frem, har jeg blitt klar over at jeg har valgt et tverrfaglig og svært komplekst kompetanseområde å undersøke hos faglærerstudentene. Slik sett kunne jeg kanskje ha valgt å konsentrere meg om en avgrenset del av studentenes vurderingskompetanse, for eksempel utviklingen av språkbruk i vurderingsarbeidet. Samtidig har det vært svært spennende å se på helheten i faglærerens vurderingskompetanse, hva består den av og hvordan kan den karakteriseres? Det finnes ikke noe tidligere forsøk på å gjøre dette innen fagfeltet som jeg har kunnet oppspore. For å sammenfatte gjennom Ongstads (2004:25) begrep om det *potensielle* i fagdidaktikken, har kanskje fokuset på en helhetstenkning om utviklingen av faglærerstudentenes vurderingskompetanse, vært det som vil kunne bidra med mest nytt der mye enda er utenkt.

6.0 LITTERATURLISTE

- Aure, V. (2004). *Formidling av bilder til barn – som kunstdidaktisk diskurs*. Lastet ned 12. februar 2005, fra <http://www.bin-norden.net>
- Bjørkås, S. (2004). "Kvalitetsparadokset". I: Meyer, S. og Bjørkås, S. (red.) (2004). *Risikosoner*. Oslo: Norsk kulturråd. s, 115-136.
- Bogh, M. (1999). "Formalitet og figurativitet: Fænomenologiske perspektiver i nyere kunstteori". I: Christensen, H. D., Michelsen, A. & Wamberg, J. (red.) (1999). *Kunstteori: Posisjoner i nutidig kunstdebat*. Copenhagen Valby: Borgen. s, 215-250.
- Borgen, J. S. (1995). "Formingsfaget i et oppdragelses- og dannelsesperspektiv". I: Tronshart, B. (red.) (1995). *Formingsfagets egenart: En artikkel- og essayssamling*. Notodden: Telemarksforskning. s, 44-61.
- Burr, V. (1995) *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Danbolt, G., Johannessen, K. S., Nordenstam, T. (1979). *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Derrida, J. (2005). "Brev til en japansk venn". I: *Agora* nr. 1-2. 05. s, 5-11.
- Elisassen, K. O. (1998). "Det urenes avgrunn – bidrag til en manikeistisk estetikk". I: Seip, I & Faber, H. C. (red.) (1998). *Det urene*. Bergen: Program for kulturstudier, Norges forskningsråd. Kulturstudier nr 2. s, 20-47.
- Fink, H. (1999). "Om Filosofi, fagfilosofi og filosofihistorie". I: Dohn, N. B & Lebeah, F. (1999). *Hvad er filosofihistorie? Minneskrift for Johannes Østergaard Petersen*. Århus: Philosophia.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulliksen, M. (2004). "Constructing a Formbild". I: Nielsen, L. M. (red.) (2004). *DesignDialog: Designforskning i et demokratisk perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. HiO-rapport 2004 nr 22.s, 53-63.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk*. (4. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utgave) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, A. D & Sehested, K. (red.) (2003). *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, A. D & Sehested, K. (2003). "Indledning: Konstruktivismen – hvorfor og hvordan?". I: Hansen, A. D & Sehested, K. (red.) (2003). *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag. s, 7-34.

Hansen, A. D. (2003). ”Diskurst teori – konstruktivism og negativitet”. I: Hansen, A. D & Sehested, K. (red.) (2003). *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag. s, 35-65.

Helle, L. (2000). *Elevvurdering, kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.

Helskog, G. H. & Bratholm, B. (2002). ”Om veiledende vurdering – refleksjoner med utgangspunkt i et case” I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 4-2002. s, 322-329.

Hoel, T. L. (2005). ”KUPP- programmet og behov for profesjonsforskning”. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*. 6-2005. s, 394-401.

Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. (2002). *Studiehåndbok 2002–2003*.

Høgskolen i Oslo, (Godkjent av Høgskolestyret 27.3.2003) (2003). *Forslag om navneendring for masterstudium i forming (Jnr. 03/700)*. Lastet ned 2.mars 2006 fra <http://www.hio.no/content/view/full/10463>

Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. (2004). *Studiehåndbok 2004–2005*.

Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. (Godkjent av Avdelingsstyret 23.6.2004) (2004). *Strategiplan for perioden 2004–2007*. Lastet ned 2.mars 2006, fra http://www.hio.no/enheter/avdeling_for_estetiske_fag/styringsdokumenter

Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. (2005). *Studiehåndbok 2005–2006*.

Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. (2006). *Praktisk-pedagogisk utdanning i formgivning, kunst og håndverk*. Lastet ned 28.februar 2006, fra <http://www.hio.no/content/view/full/31402>

Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. (2006). *Praksisopplæring*. Lastet ned 15.mars 2006, fra http://www.hio.no/enheter/avdeling_for_estetiske_fag/for_studenter/studie_administrativ_informasjon_2005_2006/06_praksisoppl_ring

Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2002). *Studiehåndbok 2002/2003 Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk*. Lastet ned 26. februar 2006, fra <http://www2.hit.no/efl/fagplaner/2002-2003/150-faglerer-forming.pdf>

Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2004). *Fagplan Design og teknologi*. Lastet ned 28.oktober 2005, fra http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_889_Design_Teknologi_F3_020704.pdf

Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2004). *Fagplan Digital bildebehandling og visuell kommunikasjon*. Lastet ned 28. oktober 2005, fra http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_959_Digital_Bildeb_F3_020704.pdf

Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2004). *Fagplan Leire – formgivning*. Lastet ned 28. oktober 2005, fra http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_964_Leire_010704.pdf

Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2004). *Fagplan Tegning og bildekommunikasjon*. Lastet ned 28. oktober 2005, fra http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaererkunstoghandv/150_965_Tegning_bildekom_F3_020704.pdf

- Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2004). *Fagplan Tekstil – formgivning*. Lastet ned 28. oktober 2005, fra http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaerererkunstoghandv/150_966_Tekstil_180804.pdf
- Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2004). *Fagplan Tre og metall – formgivning*. Lastet ned 28. oktober 2005, fra http://www2.hit.no/studiehandbok0405/efl/Faglaerererkunstoghandv/150_967_Tre_metall_60stp_020704.pdf
- Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2004). *Plan for praksis*. Lastet ned 13. februar 2006, gjennom en e-post fra instituttleder ved HiT.
- Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2005). *Studiehandbok 2005/2006 Faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk*. Lastet ned 26. februar 2006, fra <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/brief/2206>
- Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2005). *Pedagogikk*. Lastet ned 26. februar 2006, fra <http://www.hit.no/nxcnor/content/view/full/460/language>
- Høgskolen i Telemark, Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning. (2005). *Plan for praksis*. Lastet ned 13. februar 2006, gjennom en e-post fra instituttleder ved HiT.
- Imsen, G. (1999). *Lærerens verden*. (2. utgave). Trondheim: Tano-Aschehoug.
- Jensen, C. (2005). *Ordlister: Diskurs*. Lastet ned 11. januar 2005, fra <http://www.diskurs.dk/>
- Johannessen, K. S. (1978). *Kunst og kunstforståelse: En analyse av sentrale begreper i estetisk teori*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. S. (1979). "Kunst, språk og handling". I: Danbolt, G. Johannessen, K. S. & Nordenstam, T. (1979). *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget. s, 12-45.
- Johannessen, K. S. (1979). "Kunstfilosofi og kunsthistorisk forskning". I: Danbolt, G. Johannessen, K. S. & Nordenstam, T. (1979). *Den estetiske praksis*. Bergen: Universitetsforlaget. s, 46-63.
- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet. Filosofisk institutt.
- Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kant, I. (1995). *Kritikk av dømmekraften: (I utvalg)*. Oslo: Pax.
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan og forskrift for faglærerutdanning i formgivning, kunst og håndverk*. Oslo: Norgesnettrådet.
- Kjosavik, S. (2001). *Fra tegning, sløyd og håndarbeid til kunst og håndverk: En faghistorie gjennom 150 år*. Vollen: Tell.
- Kjosavik, S., Koch, R-H., Skjeggstad, E., Aakre, B. (2003). *Kunst og håndverk i L97. Nytt fag – ny praksis?* Notodden: Telemarksforskning.

- Kleven, T. A. (red.) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Krohg, M. (2002). *Poetikk og informasjon*. Oslo: Høgskolen i Oslo Avdeling for estetiske fag. HiO-notat; 2002 nr 13.
- Krokan, A. (1995). *Å forstå statistikk: statistiske metoder for samfunnsfag og humaniora*. Oslo: Kolle.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lindberg, A. L. (1991). *Konstpedagogikens dilemma: Historiska rötter och moderna strategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindström, L., Ulriksson, L, Elsner, C. (1999). *Portföljvärdering av elevers skapande i bild*. Stockholm: Skolverket.
- Lorentzen, S. (et al.) (1998). *Fagdidaktikk: Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth: A textbook on art and education*. New York: MacMillan.
- Lysne, A. (1999). *Karakterer og kompetanse: Et stridstema i norsk skolehistorie*. Oslo: Ava.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Kants æstetik*. København: Gyldendal.
- Maure, O. (1984). *Estetikk, språk, forming: en undersøkelse av forholdet mellom formingsfaget & "den estetiske praksis"*. Oslo, Blaker: Statens lærerhøgskole i forming. Hovudarbeid SLFO.
- Michl, J. (2003). "Å se design som redesign: Formgivningsdidaktiske betraktninger". I: *Årbok/Arkitektthøgskolen i Oslo*. Oslo: Arkitektthøgskolen i Oslo.
- Morgan, D. (1996). "Focus Groups". I: *Annual Review of Sociology* 22: s, 129-152.
- Mukařovský, J. (1936). "Estetisk verdi som sosialt faktum". I: Melberg, A. og A. Linneberg (red.) (1978). *Strukturalisme i litteraturvitenskapen*. s, 66-93. Oslo: Gyldendal.
- Mukařovský, J. (1977). *Structure, sign and function: Selected bibliography of Jan Mukařovský's writings*. New Haven: Yale University Press. s, 1-48.
- Nielsen, L. M. (2000). *Drawing and Spatial Representations: reflections on purposes for art education in the compulsory school*, CON-TEXT: thesis 2. Oslo: Oslo School of Architecture.
- Nielsen, L. M. (2004). "Forord". I: Nielsen, L. M. (red.) (2004). *DesignDialog: Designforskning i et demokratisk perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. HiO-rapport 2004 nr 22. s,1.
- Nielsen, L. M. (2004). "Design, innovasjon og demokrati- om framveksten av forskernettverket DesignDialog". I: Nielsen, L. M. (red.) (2004). *DesignDialog: Designforskning i et demokratisk perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. HiO-rapport 2004 nr 22. s, 3-13.
- Nielsen, L. M. (2006). "Norge i Norden - Design mellom kunst og sløyd" I: *Form-Tidskrift for kunst og design*. 1-2006. s, 3.

- Norges forskningsråd, Ulstein, K (red.) (2005). *Ny satsning på praksisrettet FoU i grunnskole og lærerutdanning*. Lastet ned 24. januar 2006, fra <http://www.forskningsradet.no/forport/application?pageid=Visningsside&childAssetType=GenerellArtikkel&childId=1117642734292>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal.
- Ongstad, S. (2004). "Fagdidaktikk som forskningsfelt". I: Norges forskningsråd (2004). *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP*. Oslo: Norges forskningsråd. s, 30-46.
- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reitan, J. B. (2004). Folkedesign – vernacular design. Et praksisfellesskap for læring?. I: Nielsen, L. M. (red.) (2004). *DesignDialog: Designforskning i et demokratisk perspektiv*. Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for estetiske fag. HiO-rapport 2004 nr 22. s, 39-50.
- Rendtorff, J. D. (2003). "Socialkonstruktivisme og hermeneutikk" I: Hansen, A. D & Sehested, K. (red.) (2003). *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag. s, 99-131.
- Samordna opptak. (2006). *Læresteder og studier i Samordna opptak 2006*. Lastet ned 28. februar 2006, fra <http://www.samordnaopptak.no/studier?ord=fagl%E6rerutdanning&type=studier&SearchButton2.x=21&SearchButton2.y=11>
- Schaanning, E. (2000). *Modernitetens oppløsning: Sentrale skikkelser i etterkrigstidens idéhistorie*. (3. utgave). Oslo: Spartacus.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sjklovskij, V. B. (1916). "Kunsten som grep" I: Kittang, A., Linneberg, A., Melberg, A. & Skei, H. H. (1991). *Moderne Litteraturteori: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sjøberg, S. (red.) (2001). *Fagdebattikk: Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal.
- Skjeggstad, E. B. (1996). *Broderi*. Vollen: Tell.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Thorkildsen, Å. (2005). "En samtale med Sune Nordgred og Lars Nittve, av og med Åsmund Thorkildsen". I: Vestfossen Kunsthøgskolen. (2005). *Reunion*. Utstillingskatalog. s, 36-43.
- Tiller, T. (1990). *Kenguruskolen: Det store spranget: Vurdering basert på tillit*. Oslo: Gyldendal.
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen – samfunnsrett og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet, Kvalitetsutvalget, Søgne, A. (red.) (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnsopplæringen for alle*. (NOU 2003: 16) Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Faglærerutdanningen i formgivning, kunst og håndverk*. Lastet ned: 4. februar 2006, fra http://odin.dep.no/filarkiv/175790/2Rammeplan_2003_faglaererutd_formkunsthanderk.pdf

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005). *Kunnskapsløftet: Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring: Læreplaner for grunnskolen*. Midlertidig trykt utgave. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Utdanningsforbundet. (2006). *Søk: kvalitet: Søkeresultat 293 treff*. Lastet ned 28.mars 2006, fra http://www.utdanningsforbundet.no/MondoSearch/Search_____17849.aspx?quicksearchquery=kvalitet

Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.

Warming, H. (2003). "Børneliv: En levet opplevelse og en social konstruktion". I: Hansen, A. D & Sehested, K. (red.) (2003). *Konstruktive bidrag: Om teori og metode i konstruktivistisk videnskap*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag. s, 132-160.

Wenger, E. & Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.

Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersøkingsmetode*. Lund: Studentlitteratur.

Wittgenstein, L. (1997). *Filosofiske undersøkelser*. Oslo: Pax.

Wong, W. (1993). *Principles of form and design*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Ytterstad, B. (2002). "Mellom barken og veven". I: Ytterstad, B. (2002). *"Løse tråder": En artikkelsamling i etterkant av hovedfagsoppgaven "Rett i garnet"*. Oslo: HiO-rapport 2002 nr 17. Høgskolen i Oslo. s, 2-8.

Østerud, S. (1998). "Relevansen av begrepene "validitet" og "reliabilitet" i kvalitativ forskning". I: *Norsk pedagogisk tidskrift* 1-2/98. s, 119-130.

7.0 VEDLEGG

7.1 Intervjuguide for gruppeintervju blant faglærerstudenter

Intervjuguide for gruppeintervju blant studenter i F3

Spørsmålene under er ment som en guide til temaer for en samtale, diskusjon rundt vurdering av skapende arbeider og utvikling av vurderingskompetanse gjennom faglærerutdanningen. Jeg vil etterstrebe en åpenhet i intervjuet som gjør at temaer som studentene reiser kan få like stor plass som de i intervjuguiden. Hensikten med intervjuet er å høre studentenes stemme om vurderingsarbeid, få innblikk i deres livsverden og hva de interesserer seg for og har erfart i egen utdanning.

Dere er snart ferdige med utdannelsen, er dere klare for en jobb der dere skal vurdere elevens skapende arbeider?

Hvilke kunnskaper anser dere som nødvendige for å kunne vurdere elevenes skapende arbeider? (Hva er vurderingskompetanse i en undervisningskontekst?)

Er dere tilfreds med hvordan faglærerutdanningen har bidratt til å utvikle kompetanse i å vurdere?

Er det noen helhetlig strategi? Sammenheng mellom undervisning ved høyskolen og praksisperiodene?

Hvilke faktorer i studiet har bidratt til utviklingen av deres vurderingskompetanse?

Er det noen deler av utdannelsen dere mener bør ha et spesielt ansvar for å utvikle vurderingskompetanse?

Verktøy til vurderingsarbeid, fra høyskolen eller i praksisperioden fra øvingslærer?

Opplever dere en sammenheng mellom hvordan dere lærer å vurdere og hvordan faglærerne ved høyskolen vurderer deres skapende arbeider?

Vurderer dere hverandres skapende arbeider? Hvorfor ikke?/Hvordan opplever dere det?

Møte med vurderingsarbeid i praksisperiodene

Møte med øvingslærer og dens vurderingsarbeid

Fagspråk i vurderingssituasjonen

Hva er dere gode til i vurderingsarbeid? Hva trenger dere mer øvelse i?

Dersom dere skulle endre noe ved utdanningen, hva skulle det være med tanke på utviklingen av egen vurderingskompetanse?

7.2 Spørreskjemaet til faglærerstudentene

Spørreskjema til studenter i F3 2004/2005

Jeg er masterstudent på Avdeling for estetiske fag/HiO og arbeider med vurdering av skapende arbeider innen formgivning, kunst og håndverksfag. Jeg skal se på hvordan en vurderingskompetanse utvikles gjennom faglærerutdannelsen og er derfor avhengig av din hjelp som student for å finne svar på problemstillingen min. Materialet fra spørreskjema vil bli behandlet i henhold til retningslinjer om personvern i forskning slik at eventuelle personopplysninger som kommer frem vil bli anonymisert.

Ta stilling til følgende påstander

1) Gjennom faglærerutdannelsen har jeg fått god trening og opplæring i vurdering av elevenes skapende arbeider (sett kryss):

Helt enig Delvis enig Delvis uenig Helt uenig

Begrunnelse for kryss:

2) Jeg følte meg godt forberedt til å vurdere elevenes skapende arbeider nå i min siste praksisperiode (sett kryss):

Helt enig Delvis enig Delvis uenig Helt uenig

Beskriv hvordan det har vært å vurdere elevenes arbeider i praksis:

3) På hvilken måte har du vurdert elevens skapende arbeid i praksisperiodene (sett kryss):

Praksis F1: Vurdering uten karakter Vurdering med karakter

Praksis F2: Vurdering uten karakter Vurdering med karakter

Praksis F3: Vurdering uten karakter Vurdering med karakter

4) Hvordan har de øvingslærerne du har møtt bidratt til å utvikle din vurderingskompetanse?

5) Som faglærer hvilke kunnskaper mener du er nødvendig for å kunne vurdere skapende arbeider innen formgivning, kunst og håndverk?

☺ FORTSETTER PÅ NESTE SIDE ☺

6) Grader de følgende faktorene etter hvordan du mener de har hatt betydning for utviklingen av din vurderingskompetanse gjennom faglærerutdannelsen fra 1-4 der

1= Svært stor betydning 2= Betydning 3 = Mindre betydning 4= Ikke betydning

Faktorer

Sett kryss

Vurdering av elevers skapende arbeider i de ulike praksisperioder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Pensumslitteratur om vurderingsarbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Muntlige drøftinger i plenum etter praktisk- skapende ”bolker”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Fagdidaktikktimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Pedagogikktimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Kunst og formkulturtimer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Skriftlig dokumentasjon i forbindelse med praktisk- skapende ”bolker”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Avsluttende vurdering av ekstern sensor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Dine faglærerers skriftlig tilbakemelding etter praktisk- skapende ”bolker”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Dine faglæreres muntlig tilbakemelding etter praktisk- skapende ”bolker”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Arbeid med modeller for analyse av to - og tredimensjonale uttrykk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Samtale med medstudenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Møte med øvingslærers vurderingsarbeid i de ulike praksisperiodene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4
Praktiske vurderingsøvelser av skapende arbeider i undervisning på avdelingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4

Dersom det er viktige faktorer som ikke er nevnt i skjemaet skriv de inn her:

7) Er det noe du savner i utdannelsen når det gjelder utvikling av vurderingskompetanse?

8) Om du har mer på hjertet om vurderingsarbeid som spørreskjema ikke dekker, eller noe du ønsker å utdype:

9) Kommentar til spørreskjemas utforming:

Tusen takk for hjelpa!

Eva Grøndalen

7.3 Spørreskjemaet til øvingslærerne

Spørreskjema til øvingslærere ved faglærerutdanningen

Som masterstudent på Avdeling for estetiske fag ved Høgskolen i Oslo vil jeg undersøke hvordan en vurderingskompetanse utvikles gjennom faglærerutdanningen. Jeg er avhengig av din hjelp som øvingslærer for å finne svar på problemstillingen min, ettersom du er den som ser studentenes vurderingskompetanse i praksis. Dette spørreskjemaet er et viktig ledd i en større undersøkelse i faglærerutdanningen. *De utfylte spørreskjemaene vil bli behandlet i henhold til retningslinjer om personvern i forskning slik at eventuelle personopplysninger som kommer frem vil bli anonymisert.*

Ta stilling til følgende:

Studentene jeg er øvingslærer for kommer fra faglærerutdanningens (sett kryss): 1. kl 2. kl 3. kl

Selv arbeider jeg ved en (sett kryss): Barneskole Ungdomsskole Videregående skole

1) Jeg opplever at Avdeling for estetiske fag har forberedt studentene godt på vurdering av elevenes skapende arbeider i praksisperioden (sett kryss):

Helt enig Delvis enig Delvis uenig Helt uenig

Begrunnelse for kryss:

2) Trekk frem noe du mener studentene mestrer spesielt godt ved vurderingsarbeid:

3) Trekk frem noe ved vurderingsarbeid du mener studentene trenger mer øvelse i:

4) Hvordan bidrar du som øvingslærer til å utvikle studentenes vurderingskompetanse?

5) Hva mener du er vesentlige kunnskaper for å kunne vurdere skapende arbeider som faglærer i formgivning, kunst og håndverk?

6) Kommenter til spørreskjemas utforming:

Om du har noe på hjertet om vurderingsarbeid som spørreskjema ikke dekker er du mer enn velkommen til å skrive på baksiden av dette arket

Tusen takk for hjelpa!

Eva Grøndalen