

# Arbeid med vurdering for læring ved nettbaserte fagskoler

Lena Svendheim

Masteroppgave i IKT-støttet læring

OsloMet – Storbyuniversitetet,  
Institutt for grunnskole og faglærerutdanning,

Våren 2019



## Sammendrag

I denne oppgaven ønsker jeg å finne svar på hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med vurdering for læring og hvorfor de gjør det slik. Gjennomgang av tidligere forskning viser at det finnes lite forskning på fagskole generelt, og det ikke finnes forskning på bruk av vurdering for læring ved nettbaserte fagskoler. Studien kan i så måte anses som et bidrag til forskning på nettbaserte fagskoler.

Bakgrunnen for studien er det økte fokuset på fagskolenes betydning i det norske utdanningssystemet de siste par årene (Kunnskapsdepartementet, 2017a), samtidig som vurdering for læring har vært et prioriteringsområde i skole- og utdanningssektoren i flere år (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Oppgavens problemstilling «Hvordan arbeider lærere ved nettbaserte fagskoler med vurdering for læring? Og hvorfor gjør de det slik?» belyses med et kvalitativt casesdesign med intervju av seks lærere som alle jobber som lærere ved nettbaserte fagskoleutdanninger. Datamaterialet er hentet inn over en periode på to måneder høsten 2018 hvor hensikten har vært å få fram lærernes beskrivelser, erfaringer og refleksjoner om arbeidet med vurdering for læring. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er et sosiokulturelt perspektiv på læring og teoretiske tilnærminger til vurdering for læring og til nettbasert vurdering for læring.

Undersøkelsen viser at det er ingen av lærerne som praktiserer alle de fem hovedstrategiene til Black og Wiliam (2009) og Gikandis (2010) ti prinsipper for nettbasert vurdering for læring i sitt arbeid med vurdering for læring. Alle lærerne arbeider mye med tilbakemeldinger til studentene, og det er her hovedkommunikasjonen mellom lærerne og studentene foregår.

Det er tre funn som peker seg ut i studien i forbindelse med hvordan lærerne arbeider med vurdering for læring. Det ene er at lærerne oppfatter at fleksibiliteten og organiseringen av de nettbaserte fagskoleutdanningene vanskeliggjør arbeidet med vurdering for læring. Det andre funnet handler om generelt lite bruk av medierende redskaper for å skape en digital læringskontekst ved de nettbaserte fagskolene, og det tredje funnet handler om at lærerne oppfatter at arbeidsavtalene og rammebetingelser setter begrensninger for deres arbeid med vurdering for læring.

## Forord

Da er en spennende og lærerik tid som student ved masterstudiet i IKT-støttet læring snart ved veis ende. En stor takk til mine veiledere i arbeidet med oppgaven, Louise Mifsud og Håkon Svendsen, takk for god veiledning, kritiske kommentarer og oppmuntrende ord.

Oslo 14.05.2019

Lena Svendheim

## Innhold

Sammendrag .....	2
Forord .....	3
1. Innledning.....	6
1.1 Problemstilling.....	7
1.2 Bakgrunn for oppgaven .....	7
1.3 Ulike begreper om vurdering .....	10
1.4 Oppgavens oppbygning .....	10
2. Status på området - tidligere forskning.....	12
2.1 Nettbaserte læringsmiljøer .....	13
2.2 Undervisning i nettbaserte læringsmiljøer.....	14
2.3 Forskning på bruk av ulike digitale metoder for vurdering for læring .....	15
2.4 Oppsummering.....	16
3. Teoretisk rammeverk .....	18
3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring.....	18
3.1.1 Læring er mediert.....	18
3.1.2 Læring er situert og læring er grunnleggende sosial.....	18
3.1.3 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging .....	19
3.2 Vurdering for læring .....	20
3.2.1 Gikandis prinsipper for effektiv nettbasert vurdering for læring .....	21
3.2.2 Å klargjøre læringsintensjonen og vurderingskriteriene.....	23
3.2.3 Tilrettelegging av diskusjoner og læringsaktiviteter .....	25
3.2.4 Å sørge for tilbakemeldinger som flytter studenten framover .....	25
3.2.5 Å aktivisere studenter som ressurser for hverandre.....	27
3.2.6 Å aktivisere studentene til eierskap av egen læring .....	28
3.3 Bruk av læringsplattformer og portefølje i forbindelse med vurdering for læring .....	29
3.4 Oppsummering.....	30
4. Metode .....	32
4.1 Kvalitativ metode .....	32
4.2 Casedesign.....	32
4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	32
4.4 Utvalg og analyseenheter.....	35
4.4.1 Organiseringen av de nettbaserte fagskoleutdanningene .....	37
4.5 Analysemetode.....	38
4.6 Arbeidet med analysen .....	38

4.7 Validitet og reliabilitet .....	41
4.8 Forskning og etikk.....	42
5. Funn og diskusjon.....	44
5.1 Hvor skal studenten? Å klargjøre læringsintensjonen og vurderingskriteriene.....	44
5.1.1 Hva er målet for opplæringen? .....	44
5.1.2 Bruk av vurderingskriterier.....	46
5.1.3 Hvordan arbeider lærerne med mål og vurderingskriterier med studentene? .....	48
5.2 Hvor er studenten akkurat nå i læringsprosessen?.....	52
5.2.1 Tilrettelegging av faglige fellesdiskusjoner .....	52
5.2.2 Tilrettelegging av en til en-diskusjoner og læringsaktiviteter .....	56
5.3. Hvordan skal studenten nå målet? Tilbakemeldinger.....	59
5.3.1 Når og hvordan gir lærerne tilbakemeldinger? .....	59
5.3.2 Hva fokuserer lærerne på i tilbakemeldingene? .....	61
5.4 Studentene som ressurser for hverandre .....	65
5.5 Studentene som eiere av egen læring - egenvurdering .....	66
5.6 Oppsummering.....	69
6. Konklusjon .....	71
6.1 Hvordan arbeider lærerne ved nettbaserte fagskoler med vurdering for læring? .....	71
6.2 Og hvorfor gjør de det slik? .....	73
6.3 Veien videre.....	73
7. Litteraturliste .....	74
Vedlegg.....	77
Vedlegg 1: Samtykkeskjema .....	77
Vedlegg 2: Intervjuguide .....	79
Vedlegg 3: Transkripsjonsnøkkel.....	81
Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD Personvern.....	82

## 1. Innledning

Kunnskapsdepartementet (2018), Næringslivets Hovedorganisasjon (2018) og Spekter (2018) har de siste årene fokusert på behovet for mennesker med fagutdanning. I NHOs kompetansebarometer i 2017 melder 6 av 10 av bedriftene som deltok i undersøkelsen om behov for flere fagfolk, altså folk med yrkesfaglig utdanning (2017).

Fagskoleutdanning er høyere yrkesfaglig utdanning som tilbyr spesialiserte fagutdanninger innen mange bransjer. Fagskolene tilbyr både høyere yrkesfaglige grunnutdanninger og utdanninger innen etter—og videreutdanningsfeltet, og stadig flere fagskoler tilbyr nettbaserte utdanninger. Mange av studentene ved fagskolene er voksne som allerede er i jobb (Kunnskapsdepartementet, 2017a), og som ønsker seg eller har behov for mer kompetanse innen sitt fagfelt. For disse blir tilbudet om nettbaserte fagskoleutdanninger veldig sentralt da slike utdanninger har en fleksibilitet som gjør det mulig å kombinere utdanning med jobb, familie og andre forpliktelser.

Ifølge tilstandsrapporten Fagskoler 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) øker tilbudet med nettbaserte fagskoleutdanninger for hvert år. Høsten 2016 ble det tilbudt 98 rene nettbaserte utdanninger og 107 nettbaserte utdanninger med samlinger ved fagskolene i Norge. Det finnes tilbud om nettbaserte fagskoleutdanninger innen de fleste fagområdene, og spesielt innen etter- og videreutdanningsfeltet.

Innen skole og utdanning har det de siste 15 -20 årene vært økt fokus på vurdering, og vurdering for læring ansees for å være den mest effektfulle faktoren for å fremme læring (Johannesen, 2013). Det er en klar sammenheng mellom vurdering for læring og økt læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger og tett oppfølging av studenter er viktig for akademisk suksess (Dysthe & Engelsen, 2011).

Vurdering og vurderingsformer har vært et viktig fokusområde i norsk utdanningspolitikk, og i 2010 startet Utdanningsdirektoratet den nasjonale satsningen «Vurdering for læring»(2015b) for grunn- og videregående skoler. Kvalitetsreformen i høyere utdanning som ble implementert fra 2002 til 2004 bidro til økt fokus på vurdering i universitets- og høyskolesektoren, med blant annet krav om bruk av varierte vurderingsformer som integrerer læring og vurdering og som støtter studentenes læring. Fagskolesektoren har i

mindre grad blitt omfattet av disse satsningene og kravene. Kravene i «Veiledning til fagskoletilsynsforordningen» fra NOKUT (2016) er at fagskoleutdanningen skal ha et pedagogisk opplegg som sikrer god veiledning og oppfølging av studentene både som individ og gruppe, og kravet i forbindelse med vurdering sier at eksamens- og vurderingsordningene skal være egnet til å vurdere om læringsutbyttet er oppnådd.

### 1.1 Problemstilling

Det er mange fagskoler som tilbyr nettbaserte utdanninger, spesielt som etter- og videreutdanningstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2019). De siste årene har forskning på nettbaserte utdanninger poengtert at det å implementere vurdering for læring i undervisning og læring er nødvendig for å tilrettelegge for effektiv<sup>1</sup> nettbasert læring (Gikandi, Morrow, & Davis, 2011; Ogange, Agak, Okelo, & Kiprotich, 2018). Ut fra denne bakgrunnen har jeg valgt følgende problemstilling for denne oppgaven:

- Hvordan arbeider lærere ved nettbaserte fagskoler med vurdering for læring? Og hvorfor gjør de det slik?

Hensikten med oppgaven er å få mer kunnskap om hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med vurdering for læring og hva de tenker om praksisen. I neste avsnitt redegjør jeg for fagskolens plass og betydning i utdanningssystemet og kravene til det pedagogiske personalet ved fagskolene for å utdype bakgrunnen for oppgaven.

### 1.2 Bakgrunn for oppgaven

Fagskoleutdanninger er høyere yrkesfaglige utdanninger med en varighet fra et halvt til to år. Det som kjennetegner fagskoler er at utdanningene er praksisnære, yrkesrettete og gir kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak. Det er NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, som fører tilsyn og godkjenner fagskoleutdanninger. Betegnelsen fagskole og fagskoleutdanning kan kun brukes om godkjente tilbud (Utdanningsdirektoratet, 2017). Fagskoleutdanninger bygger på alt fra yrkesforberedende utdanningsprogrammer med fag og svennebrev til generelle studieforberedende programmer. Fagskoleutdanning er et fullverdig alternativ til universitet- og høgskoleutdanning, og noen fagskoleutdanninger gir grunnlag for å søke om

---

<sup>1</sup> Jeg har valgt å bruke det norske ordet «effektiv» som min oversettelse av det engelske ordet «effective» som er brukt i litteraturen. Ordet brukes i denne sammenhengen om det å lykkes med å få til et ønsket eller tiltenkt resultat, og temaet er å oppnå bedre forståelse og læring hos studenter.



mesterbrev (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det finnes fagskoleutdanninger innen mange fagområder, som f. eks innen helse, oppvekst, maritime og tekniske fag, kunsthøgskole og IKT-fag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Selv om fagskolenes historie i Norge går tilbake til 1880-90 årene da de første fagskolene ble startet (Thune, 2017), så har fagskolene hatt en noe uklar plass i det norske utdanningssystemet (NOU 2014: 14, 2014). Men myndighetenes og næringslivets fokus på behovet for mennesker med fagutdanning, har ført til at det har skjedd mye i fagskolesektoren de siste årene. I mai 2017 ble fagskolemeldingen «Fagfolk for fremtiden» vedtatt i Stortinget. Den inneholdt 48 tiltak som skulle styrke fagskolene og fagskolestudentene og sikre kvalitet i fagskoleutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2016). 25. mai 2018 ble «Lov om høyere yrkesfaglig utdanning» vedtatt på Stortinget. Loven inneholder en rekke endringer som er en oppfølging av Stortingsmelding nr. 9 (2016-2017) Fagfolk for fremtiden – Fagskoleutdanning, og Stortingets behandling av meldingen. Endringene skal blant annet bidra til å klargjøre fagskolenes plass i utdanningssystemet. Loven trådte i kraft 1. juli 2018, og fagskoler er fra da av kategorisert som høyere yrkesfaglig utdanning, og læringsutbytte og normert studietid skal beskrives med betegnelsen studiepoeng.

Fagskolenes betydning innen utdanningssystemet er også omtalt av Kunnskapsdepartementet i tilstandsrapporten «Fagskole – 2017» (2017b). De skriver at selv om fagskolene i tall utgjør en liten del av det norske utdanningssystemet, så er de likevel viktige ettersom de utdanner spesialiserte yrkesutøvere med høy kompetanse til mange bransjer. I 2016 var det totalt 91 fagskoler i Norge med omtrent 15 000 studenter til sammen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det finnes både offentlige og private fagskoler i Norge.

For å kunne sikre at det pedagogiske opplegget ved fagskolene tilfredsstiller kravene fra NOKUT og at studenten får den kompetansen de skal ha, spiller undervisningspersonalets pedagogiske kompetanse en viktig rolle. Kompetansekravene til fagmiljøet ved fagskoler er definert i forskrift om tilsyn med kvaliteten i fagskoleutdanning (Fagskoletilsynsforskriften,

2019) og inneholder fire krav som gjelder for undervisningspersonalet samlet:

- a) Formell utdanning minst på samme nivå som det undervises i, innen det aktuelle fagområdet eller nærliggende fagområder. For nye fagområder der det ennå ikke tilbys tertiær utdanning, kan langvarig yrkespraksis erstatte formell utdanning.
- b) Pedagogisk kompetanse relevant for utdanningen. Minst én person skal ha formell pedagogisk utdanning og erfaring, og et særlig ansvar for utdanningens pedagogiske opplegg.
- c) Digital kompetanse relevant for utdanningen.
- d) Relevant og oppdatert yrkeserfaring

(Fagskoletilsynsforskriften, 2019 , §3-5.)

Disse kravene er lavere enn kravene for undervisningspersonalet ved grunnskoler, videregående skoler og på høyskolenivå (Lyckander & Grande, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015a). En undersøkelse om kompetanse og kompetansebehov i fagskolene (Lyckander & Grande, 2018) som ble gjennomført vinteren 2018, viser at 84 % av de ansatte i offentlige fagskoler har fullført eller fullfører pedagogisk utdanning, mot 48 % i de private fagskolene. Både de private og de offentlige fagskolene tilbyr nettbaserte utdanninger. På Utdanning.no (2019) tilbys det 57 nettbaserte fagskoleutdanninger ved offentlige fagskoler og 45 nettbaserte fagskoleutdanninger ved private fagskoler våren 2019. For lærere ved nettbaserte utdanninger vil det å ha nettpedagogisk kompetanse i tillegg være relevant. I fagskoletilsynsforskriften (2019) blir digital kompetanse definert som «den kompetansen og erfaringen undervisningspersonalet har med nettpedagogikk og bruk av verktøy for gjennomføring av nettutdanning» (Fagskoletilsynsforskriften, 2019, p. 35). Hva NOKUT legger i begrepet nettpedagogikk blir ikke presisert. I undersøkelsen om kompetanse og kompetansebehov i fagskolene (Lyckander & Grande, 2018) svarer 13 % av lærerne/veilederne i nettbaserte tilbud at de har nettpedagogisk utdanning. En svært liten andel, 9 stykker av utvalget (totalt 865 respondenter) oppga at de både er pedagogisk ansvarlig og har nettpedagogisk utdanning.

### 1.3 Ulike begreper om vurdering

I læringssammenheng brukes det mange ulike begreper i forbindelse med vurdering og vurderingsarbeid. Når man snakker om vurdering, er det vanlig å skille mellom summativ og formativ vurdering. Summativ vurdering er noe som forekommer ved slutten av en læringsprosess for å vurdere hva studenten har lært og kan prestere ut fra gitte prøveprosedyrer, mens formativ vurdering er vurderinger som blir utført i løpet av læringsprosessen for å støtte opp under læringsprosessen til studentene (Johannesen, 2013). I Norge er det vanlig å bruke begrepene sluttvurdering eller vurdering av læring istedenfor summativ vurdering, og både underveisvurdering og vurdering for læring istedenfor formativ vurdering.

Begrepet formativ vurdering er et begrep som ikke har en klar og felles definert betydning i forskningslitteraturen (Black & Wiliam, 1998). Noe av bakgrunnen for dette er, ifølge Harlen og James (1997) at skillet mellom formative og summative formål kan oppleves som uskarpt, og fordi læreres løpende vurderinger ofte blir utført som en serie med mini- summative vurderinger. Ifølge Dysthe (2008) er det ikke vurderingsformen eller teknikken i seg selv som er enten summativ eller formativ, men intensjonen, formålet bak og bruken av den som er enten formativ eller summativ. Dysthe (2008) understreker at vurdering for læring er en underveisvurdering som foregår i løpet av læringsprosessen, og hensikten er å samle inn informasjon som brukes til å styrke og forme læringen (2008). I den nasjonale satsningen «Vurdering for læring» bruker Utdanningsdirektoratet (2017) begrepene vurdering for læring og vurdering av læring. For å tydeliggjøre hvilken betydning av formativ vurdering som vektlegges her og for å bruke samme terminologi som Utdanningsdirektoratet, har jeg valgt å bruke begrepene vurdering for læring og vurdering av læring i denne oppgaven. Begrepet vurdering for læring blir ytterligere drøftet i kapittel 3.

### 1.4 Oppgavens oppbygning

#### **Kapittel 1: Innledning**

I kapittelet redegjør jeg for bakgrunnen for oppgaven, problemstilling og bakgrunn for valg av problemstillingen. Kapittelet avsluttes med presentasjon av oppgavens oppbygning.

#### **Kapittel 2: Status på området – tidligere forskning**

I kapittelet presenteres tidligere forskning på bruk av vurdering for læring i nettbaserte høyere utdanninger. Det fokuseres på forskning om hvordan tilrettelegge for nettbaserte

læringsmiljøer, og hvordan tilrettelegge for undervisning i nettbaserte læringsmiljøer i høyere utdanning. Tilslutt presenteres forskning på bruk av ulike digitale metoder for vurdering for læring ved høyere utdanning.

### **Kapittel 3: Teoretisk rammeverk**

I kapitlet presenteres det teoretiske rammeverket for oppgaven, et sosiokulturelt perspektiv på læring og teoretiske tilnærminger til vurdering for læring og til nettbasert vurdering for læring. Til slutt presenteres en tilnærming til bruk av læringsporteføljer i forbindelse med vurdering for læring.

### **Kapittel 4: Metode**

I kapitlet blir det gjort rede for valg av metode og forskningsdesign, og hvilke valg jeg har gjort i forbindelse med datainnsamling og analyse av materialet. Tilslutt sees det nærmere på reliabilitet, validitet, etiske utfordringer og forskerens rolle.

### **Kapittel 5: Funn og diskusjon**

I kapitlet presenteres, tolkes og diskuteres funnene fra intervjuene med utgangspunkt i problemstillingen og det teoretiske rammeverket.

### **Kapittel 6: Konklusjon**

I kapitlet kommer min konklusjon ut fra funnene som er gjort, og det presenteres forslag til videre forskning.

## 2. Status på området - tidligere forskning

Hensikten med studien er å finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoleutdanninger arbeider med vurdering for læring, og hvorfor de gjør det slik. I Norge er det gjort veldig få studier på fagskoler og fagskoleutdanninger, og jeg har ikke funnet noen studier som er utført om nettbaserte fagskoler. I NOU 14.14 (2014) blir det kommentert at fagskolesektoren som et selvstendig forskningsfelt innenfor utdanningsforskning er nesten fraværende. Det er utført noen studier internasjonalt på fagskoler, men jeg har ikke funnet noen studier som omhandler nettbaserte fagskoler eller vurdering for læring ved fagskoler. Derfor har jeg fokusert på studier som omhandler bruk av IKT- verktøy i forbindelse med vurdering for læring i høyere utdanning for å finne status på området.

Jeg har begrenset søkene til å omfatte perioden fra 2008 og fram til i dag (2019).

Litteraturen som er gjennomgått er i hovedsak funnet ved hjelp av søk i databaser, og ved hjelp av nøsting. Søkene er gjort i databasene Idunn, Google Scholar, Eric og EBSCOhost. Søkeordene som er brukt er *“teacher competence + assessment + higher online education”*, *“assessment + teacher competence”*, *“nettbasert høyere utdanning”*, *“formativ vurdering i høyere utdanning”*, *“vurdering for læring + høyere utdanning”*, *“formative assessment in higher education”*, *“formative assessment in higher online education”*, *“online higher education”*, *“foundation degree + online education”*.

Noen av studiene omhandler vurdering for læring ved høyere nettbaserte utdanninger, mens flere av dem omhandler bruk av IKT- verktøy i arbeidet med vurdering for læring i høyere utdanning uten at utdanningen er nettbasert. De er tatt med fordi de omhandler sentrale momenter ved bruk av IKT i arbeidet med vurdering for læring som er relevant for oppgavens problemstilling.

Først presenteres tidligere forskning om bruk av vurdering for læring for å tilrettelegge for nettbaserte læringsmiljøer. Deretter presenteres tidligere forskning om hvordan legge til rette for undervisning i nettbaserte læringsmiljøer, før det til slutt presenteres tidligere forskning om bruk av ulike digitale metoder for vurdering for læring.

## 2.1 Nettbaserte læringsmiljøer

Både Gikandi, Morrow og Davis (2011), i sin litteraturgjennomgang av forskning om vurdering for læring i høyere nettbasert utdanning, og Garrison og Akyol (2009), ut fra sin forskning om fordeler og ulemper ved vurdering for læring i nettbaserte høyere utdanning, vektlegger at et student- og vurderingssentrert læringsmiljø kan være en måte å skape et hensiktsmessig/effektfullt nettbasert læringsdesign på, og at integrering av vurdering for læring kan legge til rette for en slik pedagogisk utforming.

Ogange, Agak, Okelo og Kiprotich (2018) viser til at et nettbasert læringsmiljø som inkluderer vurdering for læring-verktøy kan gi studentene tre fordeler. For det første gjør fleksibiliteten i utdanningene det mulig for studentene å utføre vurderingsoppgavene når det passer for dem, så lenge de overholder eventuelle tidsfrister. For det andre kan studentene få flere forsøk til å gjøre vurderingsoppgavene inntil de oppnår ønsket resultat, og for det tredje gir nettbasert vurdering for læring studentene raske tilbakemeldinger, noe som er viktig for å vurdere deres læringsutbytte og for å kunne rette opp svakheter i undervisningen og studentenes læring. Det at nettbaserte læringsmiljøer øker mulighetene for øyeblikkelige og løpende tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring, er også noe Gikandi et al. (2011) trekker fram som en av tre funksjonaliteter ved nettbasert vurdering for læring som de mener er spesielt sentrale. En annen sentral funksjonalitet ved nettbasert vurdering for læring er at den kan bidra til å involvere studentene i meningsfulle læringsopplevelser og erfaringer ved at det opprettes læringsmiljø som støtter et aktivt engasjement hos elevene, for engasjement er viktig for å oppnå meningsfull læring. Den tredje funksjonaliteten er at nettbasert vurdering for læring også kan bidra til å fremme like muligheter til utdanning ved å sørge for ulike læringsmuligheter til studenter med forskjellige behov. Med dette mener Gikandi et al. (2011) at nettbasert vurdering for læring tilrettelegger for tilpasset undervisning og vurdering som kan imøtekomme ulike læringsmuligheter og stiler. Dette øker mulighetene for tilpasset opplæring for de som studerer på nettet, noe som kan bidra til at flere gjennomfører utdanningen.

Ogange et al. (2018) hevder at bruk av vurdering for læring i nettbasert undervisning viser et paradigmeskifte når det gjelder bruk av pedagogiske strategier sammen med teknologi for å tilrettelegge for effektfull undervisning og læring i nettbaserte utdanninger. Med dette mener de at synet på hva som er viktig i nettbaserte utdanninger har endret seg på grunn av

det økte fokuset på vurdering og læring. Samtidig har utviklingen av teknologien ført til en økning av digitale verktøy og metoder som kan brukes i arbeidet med nettbasert vurdering for læring. Derfor mener Ogange et al. (2018) at det å tilrettelegge for bruk av vurdering for læring i nettbaserte utdanninger i dag bør betraktes som en nødvendighet. Ut fra dette er det interessant å se på i hvilken grad det er tilrettelagt for vurdering for læring ved nettbaserte fagskoler.

## 2.2 Undervisning i nettbaserte læringsmiljøer

Undervisning og veiledning av studenter ved nettbaserte utdanninger krever en annen pedagogisk tilnærming og gjennomføring, samt bruk av andre teknikker enn i vanlig klasseromsundervisning, selv om den pedagogiske teorien er den samme (Baleni, 2015). Baleni, Zwelijongile og Gaylard (2015) mener at i en nettbasert læringskontekst hvor det ikke eksisterer et fysisk sted og det ikke er ansikt til ansikt interaksjon mellom lærer og student, må lærerne ta i bruk andre teknikker i forbindelse med vurdering av læring enn det som brukes i klasserommet. Dette er også noe Gikandi et al. (2011) og Garrison og Akyol (2009) legger vekt på. De mener at nettbasert læring (sammenlignet med undervisning ansikt til ansikt) har tydelige pedagogiske krav som kan føre til begrensninger i læringen hvis de ikke blir oppfylt. På grunn av den asynkrone interaktiviteten mellom lærer og student i nettbaserte utdanninger må lærerne revurdere den pedagogiske strategien for å oppnå effektiv vurdering for læring som kan tilrettelegge for meningsfylt læring. Meningsfylt samhandling og interaksjon mellom lærer og student og studentene imellom i en læringsarena er sentralt i en læringsprosess, og de hevder at det er en forutsetning for å kunne få til et effektivt nettbasert interaktivt samarbeid. Bruk av vurdering for læring kan bidra til å skape et slikt vedvarende og meningsfylt samarbeid mellom lærer og student. Et slikt samarbeid bidrar til å utvikle et læringsmiljø som tilrettelegger for meningsfull læring og vurdering av læringen (Gikandi et al., 2011).

Gikandi et al. (2011) påpeker også at det å integrere vurdering for læring i læringsmiljøet kan gi en systematisk struktur for effektiv læringsstøtte gjennom en kontinuerlig overvåking av studentenes læringsutbytte og ved at de gis tilpassende tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring. Det å gi løpende støtte og veiledning er essensielt i nettbasert læring, og det å skape et vedvarende interaktivt samarbeid mellom lærer og elev er sentralt for å få det til. Et slikt samarbeid støtter studentene til å engasjere seg produktivt, og det hjelper

dem i å utvikle selvregulerende læring, som igjen støtter dem til å ta ansvaret for egen læring, noe som er et viktig krav til suksess i nettbasert læring (Ludwig-Hardman & Dunslap, 2003 hos Gikandi et al., 2011).

Ogange et al. (2018) vektlegger også at for å oppnå ønskelig nivå og effektiv vurdering for læring kreves det at nettlæreren er bevisst sine nettbaserte undervisningsstrategier for å støtte meningsfylt læring og vurdering. Ćukušić, Garača og Jadrić (2014) poengterer at i utviklingen av en nettbasert vurderingsstrategi må det å velge metode og passende vurderingsverktøy være en integrert del av det å planlegge en e-læringsprosess. Læreren må ta med i beregningen hva som er hensikten med vurderingen, og vurderingen må alltid planlegges samtidig med læringsaktivitetene.

### 2.3 Forskning på bruk av ulike digitale metoder for vurdering for læring

Ogange et al. (2018) har utført en studie som undersøker studenters oppfatning av hvor effektfulle ulike vurdering for lærings- metoder og verktøy som brukes i nettbaserte læringsmiljøer er. De har gjort funn som antyder at studentene oppfatter bruk av ulike quizer, fyll inn manglende ord/fraser, spørrekonkurranser, bruk av e-portefølje, medstudentvurdering, wikier, ukentlige oppgaver, refleksjonsoppgaver, skriftlige oppgaver og database-oppgaver som effektfulle verktøy i forbindelse med vurdering for læring i nettbaserte læringsmiljøer. Derfor er Ogange et al. (2018) opptatt av at lærerne bør utnytte de tilbudene som finnes i de ulike læringsplattform-systemene til å forbedre undervisningen samt studentens opplevelse av læring og mestring. Ifølge Ogange et al. (2018) viser funnene at dette er oppnåelig ved å gi raske og meningsfulle tilbakemeldinger på oppgaver studentene har gjort, ved å oppmuntre studentene til å engasjere seg sammen med medstudenter i medstudentvurderingsoppgaver, og ved å utnytte teknologien til å gi studentenes tilbakemelding på en måte som både sikrer umiddelbarhet og som deretter er med på å øke studentenes opplevelse av læring og mestring.

Ćukušić et al. (2014) har sett på tidligere forskning om bruk av nettbaserte egenvurderingstester, og ut fra det mener de at bruk av nettbaserte egenvurderingsverktøy påvirker og forbedrer studentenes prestasjoner. Ćukušić et al. (2014) utførte også et eget forsøk for å sjekke endringene i læringsprosessen hos første års studenter ved en bachelorutdanning. Tre generasjoner med eksamensresultater fra et første års bachelorkurs ble sammenlignet for å se på effekten av å lære opp studentene til å vurdere seg selv. Etter



at egenvurderingstestene ble innført, fant forskerne en økning i eksamensresultatene og en signifikant korrelasjon mellom eksamensresultatene og poengene på egenvurderingstestene. Ifølge Barbera (2009) kan medstudentvurdering og egenvurdering til en viss grad være mer innflytelsesrike og mektigere enn tilbakemeldinger fra lærer, og det å integrere disse formene for vurdering for læring inn i vurderingsarbeidet, er en effektiv måte å øke studentenes engasjement og motivasjon på, i tillegg til selve læringen de oppnår.

Høihilder, Karlsen og Moser (2012) undersøkte bruk av digitale mapper som metode i vurdering for læring hvor studentene også brukte medstudentvurdering som en del av opplegget. Studien viser at studenten oppfatter de digitale mappene som læringsfremmende, og at medstudentvurdering bidrar til refleksjon over egen læring. Studentene mente at kunnskapsdeling mellom studentene er både givende og viktig for læringsutbyttet. Mens i Haugan og Lysebo (2015) sin studie om bruk av medstudentvurdering rapporterte studentene et varierende utbytte av medstudentvurderingen. 60 % av studentene opplevde at det var mer verdifullt å se andres besvarelser enn å få tilbakemelding på eget arbeid. Under halvparten av studentene synes at de var blitt flinkere til å vurdere eget arbeid etter å ha deltatt på medstudentvurdering i denne studien.

Bertheussen (2014) testet om automatiske tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring kan bidra til å øke motivasjonen hos studenter. I undersøkelsen fikk studentene i oppgave å løse interaktive oppgaver hvor de selv kunne be om automatiske tilbakemeldinger når de selv ønsket det. Algoritmen som evaluerte studentene ga tilbakemeldinger både på løsningsresultatet og på deloppgavene som førte fram til det. Evalueringen av prosjektet viste at interaktive oppgaver med tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring som er tilpasset den enkelte både engasjerte og motiverte studentene til oppgaveløsning, og de opplevde at læringsutbyttet ved denne typen oppgaver var bra.

## 2.4 Oppsummering

Flere forskere (Garrison & Akyol, 2009; Gikandi et al., 2011; Ogange et al., 2018) viser at på grunn av den asynkrone interaktiviteten i nettbaserte høyere utdanninger, er det sentralt at den pedagogiske tilnærmingen og metodene som brukes ikke er de samme som brukes ved undervisning i klasserommet. Både Gikandi et al. (2011) og Garrison et al. (2009) understreker at et student- og vurderingssentrert fokus er sentralt for å skape et godt og

effektfullt nettbasert læringsmiljø, og at integrering av vurdering for læring kan legge til rette for en slik pedagogisk utforming. Bruk av vurdering for læring er sentralt for å få til en meningsfull interaksjon mellom lærer og student, og en slik interaksjon kan igjen bidra til at det utvikles et meningsfylt og engasjerende nettbasert læringsmiljø.

Forskning på bruk av ulike digitale verktøy og metoder i arbeidet med vurdering for læring i nettbaserte læringsmiljøer oppleves stort sett som positivt, engasjerende og læringsfremmende av studenter (Ćukušić Maja et al., 2014; Høihilder et al., 2012; Ogange et al., 2018). Men det finnes også forskning som viser at ikke alle studenter opplever økt læringsutbytte av slike metoder (Haugan & Lysebo, 2015).

Utgangspunktet for å finne status innen området har vært forskning fra høyere utdanning, enten fra nettbaserte høyere utdanninger eller fra bruk av digitale metoder for vurdering for læring ved høgskoler og universiteter, da det ikke finnes tidligere forskning på bruk av vurdering for læring ved nettbaserte fagskoler. Det gjør at denne oppgaven kan bidra med mer kunnskap om vurderingsarbeidet ved nettbaserte fagskoler, og status på området fra høgskoler og universitet kan være et utgangspunkt for dette arbeidet.

### 3. Teoretisk rammeverk

Formålet med oppgaven er å finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med vurdering for læring og hvorfor de gjør det slik. Den teoretiske rammen rundt oppgaven er et sosiokulturelt perspektiv på læring, og det presenteres først. Videre vil jeg presentere teoretiske tilnærminger til vurdering for læring og til nettbasert vurdering for læring, og jeg vil utdype sentrale strategier knyttet til vurdering for læring. Tilslutt presenteres en tilnærming til bruk av læringsporteføljer i forbindelse med vurdering for læring.

#### 3.1 Et sosiokulturelt perspektiv på læring

##### 3.1.1 Læring er mediert

Fra et sosiokulturelt perspektiv er læring tett knyttet sammen med de sosiale og kulturelle redskapene vi mennesker omgir oss med (Säljö, 2006). Mediering er et sentralt begrep fra et sosiokulturelt perspektiv. Begrepet mediering brukes om alle typer støtte eller hjelp i læringsprosessen, enten det er fra mennesker eller redskaper (Dysthe, 2001). Ifølge Säljö (2001) innebærer mediering at mennesket samspiller med eksterne redskaper når det agerer i og registrerer omverdenen, og det finnes to typer redskaper, språklige redskaper og fysiske redskaper. Säljö (2006) mener at det ikke er mulig å skille fysiske og intellektuelle redskaper fra hverandre fordi menneskelig praksis gjør at de er uløselig knyttet til hverandre, de utgjør kulturelle redskaper. Mennesket tar i bruk de kulturelle redskaper som til enhver tid er tilgjengelige, og den teknologiske utviklingen har ført til at digitale verktøy kanskje er noen av de mest brukte fysiske redskapene i de fleste virksomheter i dag. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er språket og kommunikative prosesser helt sentralt i menneskelig læring og utvikling (Dysthe, 2001). Språket bruker vi både for å forstå og tenke for oss selv, og for å uttrykke det vi forstår til andre (Dysthe, 2001). I nettbaserte utdanninger vil lærings- og vurderingsarbeidet, undervisningen og den muntlige og skriftlige kommunikasjonen foregå ved hjelp av digitale verktøy. I denne oppgaven ser jeg på kommunikasjon og bruken av en datamaskin/ LMS som medierende redskap i arbeidet med vurdering for læring.

##### 3.1.2 Læring er situert og læring er grunnleggende sosial

Fra et sosiokulturelt perspektiv er de fysiske og sosiale kontekstene der en aktivitet skjer en viktig del av læringen (Dysthe, 2001). Østerud og Schwebs (2009) forklarer situert læring ved å bruke ordet arena, et sted som har en bestemt fysisk struktur og en bestemt kulturell setting i form av en symbolsk eller ideologisk orden. I nettbaserte utdanninger hvor lærer og studenter ikke møtes fysisk, vil en slik arena eller læringskontekst være digital, f.eks. i en

læringsplattform. Læring er grunnleggende sosial og derfor spiller andre personer, som lærere, medstudenter og arbeidskamerater en viktig rolle i læringsprosessen (Dysthe, 2001). Dysthe (2001) mener at det er ved å lytte, kommunisere og samhandle med andre vi mennesker får kunnskaper, ferdigheter og lærer nye ting. Dysthe poengterer at det å tilrettelegge for at studentene og lærerne kan ha slike arenaer hvor de kan kommunisere og samhandle er en viktig del av læringsprosessen, da det er på disse arenaene den lærende finner de kognitive redskapene, idéene, teoriene og begrepene som de gjør til sine egne for å skape en mening av det de opplever. Ifølge Säljö (2001) er det gjennom språklig kommunikasjon at mennesker kan etablere og opprettholde en felles forståelse og på den måten bygge kunnskap. I forhold til vurdering for læring er dette sentralt. Hvordan det tilrettelegges for en digital læringskontekst med muligheter for interaksjon og samarbeid studentene imellom og mellom lærer og student i nettbaserte fagskoleutdanninger, og hvilken rolle det spiller for at det etableres en felles forståelse og hva det betyr for læringsutbytte til studentene vil være interessant å se på ut fra et sosiokulturelt perspektiv.

### 3.1.3 Den nærmeste utviklingssonen og stillasbygging

Den nærmeste utviklingssonen er et sentralt begrep i forbindelse med sosial mediering av individuell læring (Dysthe, 2001). Den nærmeste utviklingssonen er det potensialet for utvikling som ligger mellom det den lærende kan klare på egen hånd og det han kan klare med støtte fra en voksen eller en medstudent som har kommet lenger i utviklingen (Dysthe, 2001). Ifølge Hansen (2005) handler det om å lære seg ferdigheter på nye måter slik at det skjer en kvalitativ forandring i den lærendes tenkning og handlinger. Dette omtales også som sosial stillasbygging (Dysthe, 2001). Det som skiller effektive læremestere i forbindelse med stillasbygging, enten det er medstudenter eller læreren, fra mindre effektive er en intensiv interaksjon, raske tilbakemeldinger, personlig- og situasjonsbestemt veiledning, og det å få den lærende til å forklare, reflektere og foreslå løsninger selv istedenfor å presentere svare og rette feil (Dysthe, 2001). Dette er sentralt i forhold til vurdering for læring. Ifølge Hattie og Timperley (2007) er tilbakemeldinger noe av det som har størst påvirkningskraft på læring og det å prestere, men påvirkningen kan være både positiv og negativ alt etter type tilbakemelding og hvordan den gis. Dette vil bli diskutert mer under avsnitt 3.2.3. Gipps (2002) mener at ut fra et sosiokulturelt perspektiv bør læreren tilrettelegge for vurderingssituasjoner med bruk av hjelpende redskaper (inkludert støtte fra lærer) for å få fram den beste prestasjonen hos studenten, en dynamisk vurdering. En dynamisk vurdering

er sosial stillasbygging som innebærer interaksjon og utforskning av den lærerendes læringsprosess og bruk av læringsstrategier for å finne ut om disse kan bli utvidet eller forbedret (Gipps, 2002). Gipps (2002) mener at med å bruke dynamisk vurdering kan læreren bidra til at studenten yter i sin øvre del av den nærmeste utviklingssonen. Dynamisk vurdering kan foregå mellom lærer og student eller studentene imellom (Gipps, 2002). Det å se på hvordan nettbaserte fagskolelærere jobber med å tilrettelegge for sosial stillasbygging og dynamisk vurdering og hvilken rolle det har for å øke studentenes læringsutbytte, kan være interessant for å finne ut hvordan de praktiserer vurdering for læring.

### 3.2 Vurdering for læring

Vurdering for læring er en underveisvurdering som har som mål å fremme læring, å utvikle studentenes kunnskaper og å gi tilpasset opplæring (Johannesen, 2013). Kjerneaktiviteten i all vurdering for læring omfatter to handlinger. Den første er studentens oppfatning av et gap mellom ønsket mål og studentens nåværende ståsted, og den andre er den handlingen studenten gjør for minske gapet for å oppnå ønsket mål (Sadler, 1989 og Ramaprasad, 1983 hos Black & Wiliam, 1998).

For å lage et teoretisk fundamentert rammeverk for vurdering for læring har Black og Wiliam (2009) tatt utgangspunkt i Ramaprasads (1989) tre nøkkelprosesser for læring og undervisning; for det første å finne ut hvor studentene er i deres læringsprosess, for det andre å tydeliggjøre hvor de skal, og for det tredje å tydeliggjøre hva som må gjøres for å få dem dit. Og ved å krysse disse tre prosessene med de ulike aktørene som er involvert, lærer, student og medstudent, har de kommet fram til fem hovedstrategier for vurdering for læring:

	Hvor skal studenten? (hva er målet for læringen?)	Hvor er studenten akkurat nå? (i læringsprosessen)	Hvordan skal studenten nå målet? (for læringsprosessen)
<b>Lærer</b>	1. Å klargjøre læringsintensjonen (målene) og vurderingskriteriene	2. Å tilrettelegge for effektfulle diskusjoner og andre læringsaktiviteter som fremkaller læring hos studentene	3. Å gi tilbakemeldinger som flytter den lærende fremover
<b>Med-studenter</b>	Å forstå og dele læringsintensjonen (målene) og vurderingskriteriene	4. Å aktivisere studentene som ressurser for hverandre	
<b>Student</b>	Å forstå læringsintensjonen (målene) og vurderingskriteriene	5. Å aktivisere studentene som eiere av egen læring	

Modell 1. Aspekter ved vurdering for læring (Black & William, 2009, s. 5)

Dysthe (2008) mener at det er sammenhengen mellom de fem hovedstrategiene til Black & William som til sammen gir uttrykk for et helhetlig syn på læring og en vurderingskultur, og at for å kunne bruke de fem strategiene trenger lærerne mange vurderingsredskaper. I nettbaserte utdanninger vil arbeidet med vurdering for læring foregå ved hjelp av digitale redskaper og de mulighetene som er tilgjengelige der. Derfor kan det å finne ut om og hvordan lærerne jobber digitalt med de fem hovedstrategiene være et grunnlag for å finne svar på hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler praktiserer vurdering for læring. Først vil jeg presentere Gikandis prinsipper for effektiv nettbasert vurdering for læring og knytte de sammen med Black og Williams fem hovedstrategier. Deretter vil jeg gå gjennom hver av de fem hovedstrategiene mer detaljert.

### 3.2.1 Gikandis prinsipper for effektiv nettbasert vurdering for læring

Gikandi (2010) vektlegger at det er nødvendig å anvende en systematisk tilnærming til vurdering for læring for å oppnå et pedagogisk design som ivaretar en meningsfull interaksjon mellom teoretiske, pedagogiske og teknologiske perspektiver i høyere nettbasert utdanning. Basert på tidligere empiriske studier, mener Gikandi (2010) at en slik systematisk tilnærming bør være student- og vurderingssentrert og ha fokus på autentisk læring. En studentsentrert tilnærming innebærer at undervisnings- og læringsprosesser må være sammenfallende med den enkelte elevens styrker, interesser og erfaringer, mens en

vurderingssentrert tilnærming handler om å gi studentene muligheter til å demonstrere sine kunnskaper og ferdigheter, samt gi muligheter for kontinuerlige tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring for å forbedre forståelsen av læringsmål og innhold. Fokus på autentisk læring innebærer lærings- og vurderingsaktiviteter som reflekterer den virkelige verden og som krever kritisk tenkning av studentene (Gikandi, 2010).

Ut fra denne bakgrunnen har Gikandi (2010) identifisert 10 prinsipper for effektiv nettbasert vurdering for læring:

1. Autentiske vurderingsaktiviteter
2. Engasjerende oppbygging av egen kunnskap og meningsdannelse
3. Muligheter for å utvikle kunnskap gjennom samarbeid
4. Nyttige, kontinuerlige tilbakemeldinger til riktig tid
5. Tydelige vurderingskriterier
6. Muligheter for egenrefleksjon
7. Løpende dokumentasjon og overvåking av studentenes prestasjoner og fremgang
8. Tydeliggjøre hensikt og mening med lærings- og vurderingsaktiviteter
9. Involvere studentene i flere roller
10. Vurderingsaktiviteter med flerdimensjonale løsningsperspektiver

Mens utgangspunktet for Black & Williams rammeverk var å lage et teoretisk rammeverk for vurdering for læring generelt, så har Gikandis mål vært å finne ut hvilke prinsipper effektiv nettbasert vurdering for læring må ivareta for at studentene skal oppnå best mulig læringsutbytte. Når jeg sammenligner Gikandis ti prinsipper og Black & Williams fem hovedstrategier for vurdering for læring ser jeg en tett sammenheng, og under har jeg knyttet dem sammen. Gikandis prinsipp 9, om å involvere studentene i flere roller, er plassert både under hovedstrategi 1 og hovedstrategi 4 da den omfatter momenter som er relevante under begge disse hovedstrategiene (mer om dette under de aktuelle hovedstrategiene). De andre av Gikandis prinsipper har jeg valgt å plassere under den hovedstrategien hvor jeg mener de hører mest hjemme ut fra Black & Williams tilnærming til vurdering for læring og oppgavens problemstilling.

Black & Williams 5 hovedstrategier for vurdering for læring	Gikandis 10 prinsipper for effektiv nettbasert vurdering
<b>Hovedstrategi 1:</b> Å klargjøre læringsintensjonen(målene) og vurderingskriteriene	5. Tydelige vurderingskriterier 8. Tydeliggjøre hensikt og mening med lærings- og vurderingsaktiviteter 9. Involvere studentene i flere roller
<b>Hovedstrategi 2:</b> Å tilrettelegge for effektfulle diskusjoner og andre læringsaktiviteter som fremkaller læring hos studentene	1. Autentiske vurderingsaktiviteter 10. Vurderingsaktiviteter med flerdimensjonale løsningsperspektiver
<b>Hovedstrategi 3:</b> Å gi tilbakemeldinger som flytter den lærende fremover	2. Engasjerende oppbygging av egen kunnskap og meningsdannelse 4. Nyttige, kontinuerlige tilbakemeldinger til riktig tid 7. Løpende dokumentasjon og overvåking av studentenes prestasjoner og fremgang
<b>Hovedstrategi 4:</b> Å aktivisere studentene som ressurser for hverandre	3. Muligheter for å utvikle kunnskap gjennom samarbeid 9. Involvere studentene i flere roller
<b>Hovedstrategi 5:</b> Å aktivisere studentene som eiere av egen læring	6. Muligheter for egenrefleksjon

Modell 2. Viser sammenhengen mellom Black & Williams fem hovedstrategier for vurdering for læring og Gikandis 10 prinsipper for effektiv nettbasert vurdering for læring. Denne modellen er utgangspunktet for analysen av datamaterialet i kap. 5.

### 3.2.2 Å klargjøre læringsintensjonen og vurderingskriteriene

Det å klargjøre intensjonen for læringen og vurderingskriteriene er et sentralt aspekt i vurdering for læring. I likhet med Dysthe (2008) som mener det et godt prinsipp at en må vite hvor en skal for å komme seg dit, påpeker Gikandi (2010) at lærerne må tydeliggjøre hensikt og mening med lærings- og vurderingsaktiviteter (prinsipp 8). Dette er avgjørende ettersom det er de aktuelle kriteriene og standardkravene som gjør det mulig for studenten å relatere vurderingsaktivitetene til læringsmålene, og til å oppfatte dem som noe reelt som vil føre til et helhetlig, ekte og meningsfylt læringsutbytte. Gikandi (2010) mener også at vurderingsaktivitetene må ledsages av tydelige vurderingskriterier (prinsipp 5) som hjelper studenten å forstå klart hva som er forventet måloppnåelse. Ut fra dette er både det å informere studentene om hva som er målet for opplæringen generelt, hva som er målet med de ulike emnene og oppgavene, og hvordan de ulike oppgavene vurderes sentralt. I



fagskoleutdanninger er det læringsutbyttebeskrivelser som beskriver de kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse som alle studentene skal ha oppnådd etter endt utdanning (Nokut, 2016). Hvordan får studentene ved nettbaserte utdanninger informasjon om målene for opplæringen og vurderingskriteriene? Er det i læringsplattformen eller på andre måter? Hvordan denne informasjonen deles og kommuniseres med studentene kan være interessant i forbindelse med å finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler praktiserer vurdering for læring.

Betydningen av å involvere studentene i vurderingsarbeidet er noe både Gipps (2002), Gikandi (2010), Dysthe og Engelsen (2011) legger vekt på. Gipps (2002) mener at ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det sentralt at læreren gjør vurderingsarbeidet til et samarbeid med studentene ved å tilrettelegge for at oppgaver og kriterier blir diskutert, tydeliggjort, gjerne også forhandlet om sammen med studentene. Dysthe og Engelsen (2011) mener at ved at vurderingskriteriene blir diskutert eller eventuelt utarbeidet i fellesskap av lærer og studenter, skapes det et godt utgangspunkt for læringsprosessen. En slik felles utarbeidelse av kriteriene vil være med på å øke forståelsen og bevisstheten om hva som målet med temaet og arbeidsoppgavene. Gikandi (2010) mener det er viktig å involvere studentene i flere roller (prinsipp 9), som f. eks ved at studentene i forbindelse med vurderingsaktivitetene får mulighet til å bestemme noen oppgaver og de tilhørende kravene, og ved at de får mulighet til bidra med å bestemme og lage vurderingskriteriene. Det å involvere studentene i vurderingsprosessen, mener Gipps (2002) ikke bare bidrar til læring, men også til å utvikle studentenes strategier for egenvurdering og selvkontroll.

Et annet aspekt er at det hjelper ikke at det er informert om intensjonen og vurderingskriteriene for en oppgave hvis studentene ikke har forstått det (Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldinger kan ikke føre til at avstanden mellom nåværende forståelse og målet minskes hvis målene ikke er klart definert og forstått, fordi gapet mellom studentens nåværende læringsutbytte og det ønskede læringsutbyttet er ikke tilstrekkelig klart for studentene slik at han/hun ser behov for å gjøre noe med det (Hattie & Timperley, 2007). Det å lære studentene å forstå læringsmålene og vurderingskriteriene gir dem et bedre grunnlag for å vurdere sitt eget læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998). Det vil også være sentralt at lærer og student har etablert en felles forståelse for hva studentene skal

lære og hvordan de skal vurderes for at kommunikasjonen dem imellom skal bli meningsfylt. Fra et sosiokulturelt perspektiv er det gjennom språklig kommunikasjon vi mennesker kan etablere og opprettholde en felles forståelse for å bygge kunnskap (Säljö & Moen, 2001). I høyere nettbaserte utdanninger vil det å skape mulighet for løpende, dynamisk og dialogisk samspill mellom lærer og de lærende være avgjørende for at det blir en felles forståelse for læringsmålene og vurderingskriteriene, en aktiv deltakelse og et sammensveiset læringsmiljø (Gikandi, 2010). Hvis studentene ikke vet hva målet med et emne eller en oppgave er og hvordan det skal vurderes, blir det vanskelig for dem å prøve å minske gapet.

### 3.2.3 Tilrettelegging av diskusjoner og læringsaktiviteter

Det å tilrettelegge for gode diskusjoner, læringsaktiviteter og oppgaver som lokker fram bevis for studentenes læring, er en sentral del av vurdering for læring (Black & Wiliam, 2009). I samtaler, veiledninger og diskusjoner med studenter handler tilretteleggingen om at læreren må være oppmerksom på «åpninger og muligheter» til å gi instruksjoner og tilbakemeldinger som kan bidra til å regulere studentenes læringsprosess (Black & Wiliam, 2009). Dette kan være i én til én -situasjoner eller det kan være med alle studentene tilstede. I nettbasert undervisning hvor læringskonteksten er digital, kan dette forgå både synkront og asynkront. Det kan også foregå gjennom oppgaver som studentene arbeider med.

For at diskusjonene, læringsaktivitetene og oppgavene skal oppleves som relevante og meningsfulle for studentene, mener Gikandi (2010) at lærings- og vurderingsoppgavene må være autentiske ved at de reflekterer den virkelige verden og studentenes erfaringer (prinsipp 1). Gikandi (2010) er også opptatt av lærings- og vurderingsaktivitetene må være fleksible og gi plass til flere tilnærminger og løsninger (prinsipp 10), noe som gir studentene ulike muligheter til å demonstrere sin forståelse og kompetanse. En fagskoleutdanning skal gi studentene praktisk og teoretisk kompetanse som kan tas i bruk i arbeidslivet uten ytterligere opplæringstiltak (Fagskoleloven, 2018). Fokus på praktiske og ferdighetsbaserte oppgaver og bruk av autentiske oppgaver som tilsvarer de arbeidsoppgavene studentene vil møte i yrkeslivet, kan være med på å møte dette kravet.

### 3.2.4 Å sørge for tilbakemeldinger som flytter studenten framover

Tilbakemeldinger er et nøkkeelement i vurdering for læring (Black & Wiliam, 1998; Gamlem & Smith, 2013; Van der Kleij, Adie, & Cumming, 2017). Hovedformålet med å gi tilbakemeldinger er å redusere avviket mellom nåværende forståelse og prestasjon, og et

mål. For å få til dette kan tilbakemeldingen ta utgangspunkt i den nærmeste utviklingssonen. Den nærmeste utviklingszone er det dynamiske rommet hvor den mindrevitende og den mervitende gjennom deres gjensidige og aktive relasjon kan skape en læringsituasjon som får studenten framover i utviklingen (Hansen, 2005).

Hattie og Timperley (2007) omtaler fire nivåer for tilbakemeldinger, og de mener at effekten av tilbakemeldingene blir påvirket av hvilket nivå som brukes. Tilbakemelding kan for det første handle om en oppgave eller et produkt, som f. eks om et arbeid er riktig eller galt. En slik tilbakemelding kan inkludere instruksjoner om å skaffe mer, forskjellig eller en riktig informasjon. For det andre kan tilbakemeldingen være rettet mot prosessen som ble brukt for å lage noe eller gjøre en oppgave. Denne typen tilbakemelding er mer rettet mot selve behandlingen av informasjonen eller mot læringsprosessen som kreves for å utføre oppgaven. Det tredje nivået for tilbakemelding er rettet mot selvregulering, som handler om hvordan studenten overvåker, vurderer, dirigerer og regulerer seg selv ut fra læringsmålet. Det fjerde nivået for tilbakemeldingen er rettet mot personen og personligheten, men ofte ikke relatert til oppgaven eller prestasjonen som er gjort. Hattie og Timperley mener at det er stor forskjell på disse fire nivåene for tilbakemelding. Tilbakemelding rettet mot selvreguleringsnivået og tilbakemelding som er rettet mot læringsprosessen er effektive når det gjelder krevende bearbeiding av en oppgave eller for å mestre en oppgave, mens tilbakemelding rettet mot en oppgave er effektivt når informasjonen senere er nyttig for at studentene forbedrer strategien eller har en effekt på selvreguleringen, noe som sjelden skjer. Det fjerde nivået for tilbakemelding som er rettet mot personen er den minst effektive. Ifølge Hattie og Timperley (2007) bør vurderingsarbeid handle om aktiviteter som gir lærere og studenter informasjon om ett eller flere av de tre tilbakemeldingsspørsmålene på et av de tre andre nivåene, enten på oppgaven, på læringsprosessen eller på selvreguleringsevnen. En slik definisjon legger vekt på å finne på vurderingsoppgaver som gir informasjon om avviket mellom nåværende status og læringsmålene, og dermed kan bidra til å øke læringsutbyttet.

Gikandi (2010) mener at vurderingsaktivitetene må engasjere og støtte studentene i oppbygging av egen kunnskap og meningsdannelse (prinsipp 2). Dette gjøres gjennom aktiviteter som tar utgangspunkt i studentenes eksisterende kunnskap og erfaringer for at de skal bygge ny kunnskap og vise hva de individuelt har kapasitet til. Gikandi (2010)

understreker også at vurderingsaktivitetene må følges opp med at det gis kontinuerlige, nyttige tilbakemeldinger til riktig tid (prinsipp 4). Slike vurderingsaktiviteter og tilbakemeldinger gir muligheter for stillasopplæring og veiledning av studenten i forbindelse med arbeidet med ulike oppgavetyper og for å øve studentene til å ta egne standpunkt.

I nettbaserte utdanninger er det viktig at det finnes muligheter for å registrere og føre en løpende dokumentasjon av studentenes prestasjoner og fremgang over tid (prinsipp 7), ifølge Gikandi (2010). Dette gjør det mulig for studentene å verdsette, eie, reflektere over, vurdere seg selv og egen utvikling. I de fleste læringsplattformer finnes det muligheter for systematisk registrering og dokumentasjon av oppgaver og tilbakemeldinger som dokumenterer studentenes utvikling og læringsprosess, f.eks. ved bruk av porteføljer. Kan det å se på om og hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler bruker digitale porteføljer være med på å fortelle noe om hvordan de praktiserer vurdering for læring? (Se mer om bruk av digitale porteføljer og læringsplattformer i avsnitt 3.3).

### 3.2.5 Å aktivisere studenter som ressurser for hverandre

Medstudentvurdering er en form for vurdering for læring hvor studentene blir aktivisert som ressurser for hverandre. Ved bruk av medstudentvurdering må studentene bruke sine kunnskaper og ferdigheter til å gjennomgå, forstå og rette andre sitt arbeid (Hovardas, Tsivitanidou, & Zacharia, 2014). Når studenter vurderer hverandre, oppmuntres de til å bli kritiske, selvstendige lærende, og de utvikler en bedre forståelse for å anvende vurderingskriteriene og for det emnet som er gjennomgått (Hovardas et al., 2014). Ifølge Hovardas et al. (2014) er det funnet mange fordeler med å bruke medstudentvurdering. Informasjonsgrunnlaget til studentene blir utvidet siden de får mulighet til å se andre studenters arbeid i tillegg til eget, og ved at studentene kan se andres oppgaver får de innblikk i ulike skrivestiler, idéer, muligheter, og de kan lære både av eksemplariske oppgaver og av feil andre har gjort. Når de skriver tilbakemeldinger, får studentene mulighet til kritisk tenkning, og de får en bedre forståelse av målsettingen med oppgaven og hensikten med vurderingsoppgaven og kurset generelt (Hovardas et al., 2014). Samtidig er medstudentvurdering en form for vurderingsaktivitet som involverer studentene i flere roller (prinsipp 9), noe Gikandi (2010) mener er sentralt for å øke studentenes læringsutbytte i nettbasert høyere utdanning. Kan slike vurderingsaktiviteter bidra til at studenter ved nettbaserte fagskoleutdanning får kontakt med hverandre og til å skape et læringsmiljø? Fra

et sosiokulturelt perspektiv er det å lære en sosial aktivitet. Læring vokser fram i sosiale praksiser (Säljö, 2006), og ved å samarbeide får studentene høre andres innspill og refleksjoner, noe som kan endre og øke egen læringsopplevelse. Gikandi (2010) mener at vurderingsaktivitetene må gi nettstudentene muligheter til å utvikle kunnskap i samarbeid med andre (prinsipp 3) gjennom aktiviteter som krever og oppmuntrer dem til å samhandle meningsfylt med læreren og med andre nettstudenter.

### 3.2.6 Å aktivisere studentene til eierskap av egen læring

Ved egenvurdering skal studenten vurdere seg selv og eget arbeid. For å kunne vurdere seg selv, eget arbeid og utvikling er det viktig at studentene forstår læringsmålene og vurderingskriteriene (hovedstrategi 1), og at de får mulighet til å reflektere over eget arbeid (Black & Wiliam, 1998). Ifølge Black og Wiliam (1998) viser forskning at egenvurdering er essensielt for at studenter skal ha utbytte av vurdering for læring. Hattie et al. (1996) argumenter for at å lære elevene læringsstrategier er meningsløst hvis de ikke også lærer refleksjon og metakognisjon.

Egenvurdering er en form for vurdering som er spesielt gunstig for studenter av flere grunner, ikke bare fører det til at studentene blir involvert, interessert og motivert i prosessen, men de blir også oppmuntret til egenrefleksjon og til å ta ansvar (Chang, Tseng, & Lou, 2012). Det å tilrettelegge for at studentene skal vurdere seg selv og bli ansvarlige for egen læring, er noe Gikandi (2010) også er opptatt av (prinsipp 6). Vurderingsaktivitetene må skape muligheter for at studentene blir involvert i meningsfull refleksjon over eget arbeid, læringsprosess og resultater, både individuelt og som del av et læringsfellesskap, ifølge Gikandi (2010).

Egenvurdering kan foregå på ulike stadier i læringsprosessen, både mens studentene jobber med en oppgave, etter at en oppgave er levert for å se hva de kan gjøre bedre neste gang, eller når de er ferdig med et tema. Egenvurdering kan utføres og varieres på mange måter i en læringsplattform, alt fra Multiple Choice oppgaver, svare fritt på konkrete spørsmål eller ved å levere refleksjonsnotat, enten muntlig med lydfil eller skriftlig. Multiple Choice og andre selvrettende oppgaver kan også brukes for å få sjekke studentenes kunnskap. I tillegg til at studentene får sjekket hvor mye de kan av fagstoff, kan bruk av slike oppgaver også bidra til å utvikle selvregulering hos studentene (Johannesen, 2013).

### 3.3 Bruk av læringsplattformer og portefølje i forbindelse med vurdering for læring

Flere nettbaserte utdanninger bruker læringsplattformer (LMS) til å organisere studiene, og alle skolene som er med i denne studien bruker det. En læringsplattform er ofte stedet hvor hovedkommunikasjonen mellom studentene og læreren, og studentene mellom foregår.

Bjarnø, Øgrim, Johannesen og Giæver (2009, s. 123) definerer LMS «... som et internettbasert, brukeravgrenset system for kommunikasjon, publisering av filer og administrasjon av brukere».

I en læringsplattform kan man samle studentenes arbeider og vurderinger på et sted, i en portefølje. På den måten kan man bruke læringsplattformen som en digital portefølje. Som pedagogisk konsept dekker begrepet portefølje et bredt spekter av lærings- og vurderingsverktøy og praksiser (Dysthe & Engelsen, 2011). Den vanligste porteføljetypen innen høyere utdanning i Norge er en hybrid mellom det å fokusere på utvikling (vurdering for læring) og det å fokusere på kompetanse (Dysthe & Engelsen, 2011).

En læringsportefølje kan også betraktes som mappevurdering/ porteføljevurdering når det primære målet er å vurdere læringsutbyttet (Chang et al., 2012). Ved at lærerne har et bevisst forhold og en plan for hvordan de bruker læringsporteføljen, kan den fungere som vurderingsverktøy. Noe av det som karakteriserer en læringsportefølje som brukes som vurderingsverktøy er, ifølge Chang et al. (2012) at den brukes til dynamiske, autentiske og omfattende vurderingsmetoder, at man fokuserer både på prosessen og resultatet av læringen, at den gir en oversikt over studentenes deltakelse som også er med på å oppfordre dem til å forbedre sine generelle kunnskaper og ferdigheter, at arbeidene vurderes med respekt for individuelle forskjeller, og at den inneholder mangfoldige og flerdimensjonale bevis på læring som kan bidra til å sikre vurderingsresultatenes reliabilitet. En slik dokumentasjon tydeliggjør studentens utvikling både for studenten selv og for læreren, og gjør det mulig for læreren å reflektere over studentenes behov (Gikandi, 2010). Det å se på bruk av digital læringsportefølje i f.eks. læringsplattformen eller ved hjelp av andre digitale verktøy og hvilke muligheter lærerne har til å registrere og til å føre løpende dokumentasjon over studentenes prestasjoner og læringsprosess, kan være interessant i forbindelse med å finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler praktiserer vurdering for læring.

### 3.4 Oppsummering

For å finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med vurdering for læring har jeg et sosiokulturelt perspektiv på læring som rammeverk for oppgaven. Fra et sosiokulturelt perspektiv på læring er det sentralt at kunnskap blir utviklet gjennom samhandling og i en kontekst (Dysthe, 2001). I nettbaserte utdanninger vil bruk av medierende redskaper, en datamaskin, skape en digital læringskontekst og tilrettelegge for interaksjon og kommunikasjon mellom lærer og student og studentene imellom. Et sosiokulturelt perspektiv legger vekt hva den lærende kan oppnå med hjelp fra andre. For å kunne kommunisere med andre om veien videre og målet for opplæringen, er det sentralt at det er etablert en felles forståelse. Fra mitt ståsted ser jeg kommunikasjon og samhandling med utgangspunkt i vurdering for læring som en type mediert læring for å utvikle studentenes nærmeste utviklingszone. Det er en måte for å etablere felles forståelse og for å drive stillasbygging, som for eksempel bruk av medstudentvurdering for å oppnå økt læringsutbytte ved å bruke utviklingspotensialet i studentenes nærmeste utviklingszone.

Det at arbeidet med vurdering for læring er integrert i læringsprosessen, og at studenten ikke bare er objekter for vurdering, men at de er deltakere i forskjellige sider av vurderingen er ifølge Dysthe (2009) sentralt fra et sosiokulturelt perspektiv på læring. Black og Wiliam (1998) understreker også at alle vurderingsprosesser forgår i sosiale sammenhenger, og at de blir utført av, om og for sosiale aktører. De fem hovedstrategiene til Black og Wiliams (2009) er kjernen i vurdering for læring, og det delte ansvaret mellom studenten, medstudentene og læreren tydeliggjør det sosiale aspektet ved lærings- og vurderingsprosesser. Gikandis (2010) prinsipper for effektiv nettbasert vurdering for læring knytter vurdering for læring og nettbasert undervisning sammen, og har et spesielt fokus på at det å tilrettelegge for meningsfull interaksjon for studentene er viktig for å skape gode lærings- og vurderingsprosesser.

I analysen vil jeg ta utgangspunkt i Black og Wiliams (2009) fem hovedstrategier knyttet sammen med Gikandis (2010) prinsipper for effektiv nettbasert læring for å belyse hvordan lærere ved nettbasert fagskoler arbeider med vurdering for læring (modell 2 s. 23). Samtidig vil sentrale elementer fra et sosiokulturelt perspektiv på læring kunne være med å belyse hvordan kulturelle redskaper, både språklige og fysiske, kan bidra til å skape en læringskontekst og muligheter for sosial samhandling, og hvordan kommunikasjon med

utgangspunkt i vurdering for læring kan bidra til å etablere felles forståelse og legge til rette for stillasbygging mellom aktørene i nettbaserte fagskoleutdanninger.

I neste kapittel vil jeg utdype hvordan jeg skal finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med vurdering for læring og hvorfor de gjør det slik.



## 4. Metode

I dette kapittelet presenteres valg av metode og forskningsdesign, og jeg vil forklare og begrunne hvorfor jeg mener disse valgene er hensiktsmessige for å finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med vurdering for læring og hvorfor de gjør det slik. Videre blir det kvalitative forskningsintervjuet som metode utdypet. Jeg vil også gjøre rede for utvalget og datainnsamlingen. Deretter vil jeg si noe om analysen av dataene, reliabilitet og validitet, og til slutt noe om etiske utfordringer og forskerens rolle.

### 4.1 Kvalitativ metode

Utgangspunktet for denne oppgaven er å belyse hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler praktiserer vurdering for læring og hvorfor de gjør det slik. I denne studien er det lærernes beskrivelser, erfaringer og refleksjoner som er viktige for å finne svar på problemstillingen, og da blir en kvalitativ tilnærming et naturlig valg. Det finnes ulike måter å samle inn kvalitative data på, og jeg har valgt å bruke forskningsintervju som metode ettersom jeg var ute etter lærernes perspektiv. Intervju som metode er omtalt mer under.

### 4.2 Casedesign

Casedesign er valgt som utgangspunkt for denne studien. Casestudier er en forskningstilnærming som egner seg svært godt for forskningsspørsmål hvor det første ordet er hvordan eller hvorfor, når vi skal studere her- og- nå fenomener i det virkelige liv, og der vi ikke kan manipulere og kontrollere variablene (Yin, 2014). Et annet kjennetegn ved case-forskning er at det er godt egnet til å studere fenomenene slik de forekommer i den virkelige verden. Det er vanlig å bygge kvalitative forskningsintervjuer med få informanter inn i et casedesign, ved at man i casestudier kan lære mye om det fenomenet man er interessert i ved å studere enkelttilfeller (Skogen, 2006). Case i denne studien er lærere ved ulike fagskoler som tilbyr nettbasert undervisning. Antallet lærere som deltar i studien er seks, og dermed er dette en sammensatt singelcasestudie med seks analyseenheter. Ved å studere de seks lærernes beskrivelser, erfaringer og refleksjoner om hvordan de arbeider med vurdering for læring og hvorfor de gjør det slik, kan man lære mye om temaet for problemstillingen.

### 4.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden sett fra intervjupersonens side, og målet er å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser (Kvale

& Brinkmann, 2015), noe jeg skal i denne oppgaven. Postholm (2010) mener at kvalitativ forskning handler om å finne den underliggende meningen i en opplevd erfaring. Det å bruke intervju som metode for å samle inn datagrunnlaget, opplevde jeg som en hensiktsmessig og godt egnet metode for å finne ut hvordan informantene arbeider med vurdering for læring i sin lærerhverdag, hvorfor de gjør det slik, og hvilke erfaringer og opplevelser de har i forbindelse med dette arbeidet.

Jeg valgte å bruke en semistrukturert intervjuform. Et semistrukturert intervju er en samtale som er planlagt, men allikevel fleksibel (Kvale & Brinkmann, 2015). Utgangspunktet for intervjuene var en intervjuguide inndelt i temaer og spørsmål som jeg utarbeidet på forhånd (se vedlegg 2). Fordelen med semistrukturerte intervjuer er at temaene og spørsmålene er planlagt, men man kan følge opp med mer utdypende spørsmål i løpet av intervjuet for å få mer utfyllende informasjon (Johnsen, 2006). Intervjuformen var med på å gjøre at intervjuene opplevdes mer som samtaler enn intervjuer om et tema både intervjupersonene og jeg var interessert i, og som bidro til at lærerne fortalte om sine positive og negative erfaringer. Det at jeg selv er lærer og kjenner miljøet gjorde det også enklere å få til en samtale. Ingen av intervjuene i studien ble like for det var den aktuelle intervjupersonens svar som styrte rekkefølgen på temaene, og om det eventuelt var behov for mer utfyllende spørsmål. Samtidig var intervjuguiden med å sikre at intervjupersonene ble spurt om de samme temaene og at sentrale momenter ble utdypet. Kvale et al. (2015) poengterer at intervjusituasjonen er preget av et asymmetrisk maktforhold. Et forskningsintervju er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere fordi det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Temaet for samtalen gis av intervjueren, som også kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene. Dette er momenter jeg prøvde å være bevisst i mitt møte med informantene. Intervjuene er utført på steder og tidspunkt som de har ønsket, og jeg prøvde å opprette en sosial relasjon som var hyggelig og avslappet, men samtidig med en viss avstand. Målet var å få til en samtale mellom to personer om et emne av felles interesse. Kvale et al. (2015) mener at de første par minuttene av et intervju er avgjørende, intervjupersonen ønsker å få en oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt og fortelle om sine erfaringer og opplevelser for en fremmed. Jeg startet samtalen med å presentere meg selv og hensikten med oppgaven, og i tillegg fortalte jeg kort om temaene i

intervjuet, hva jeg ønsket å snakke om slik at intervjupersonen var forberedt på hva som skulle skje.

Kvale et al. (2010) har satt opp noen kvalitetskriterier for god intervju praksis, som at i løpet av et intervju skal meningen med det som sies både tolkes, verifiseres og kommuniseres. I løpet av intervjuene prøvde jeg å stille oppfølgingsspørsmål for å verifisere mine fortolkninger av intervjupersonenes svar, og jeg prøvde å tolke intervjuene underveis for å sikre at jeg stilte utdypende spørsmål der det var behov for det slik at intervjuene ble selvkommuniserende. Dette gjorde jeg for å være sikker på at jeg forsto intervjupersonen riktig og for å sjekke reliabiliteten i svarene og for å verifisere mine fortolkninger.

Et annet kvalitetskriterium handler om i hvilken grad det fås spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonen, ifølge Kvale et al. (2015) Jeg opplevde det ikke som problematisk å få spontane, innholdsrike, spesifikke og relevante svar fra intervjupersonene, men det kunne være noe utfordrende å få intervjupersonene til å ikke bli for faglig detaljerte når de snakket om hvordan de praktiserer vurdering for læring. For å holde omfanget av intervjuet innenfor en tidsramme på 30-40 minutter måtte jeg flere ganger styre samtalen over på neste tema/spørsmål når intervjupersonene ble for faglig detaljert eller begynte å snakke om andre temaer. Intervjuene varte fra 35- 55 minutter. Etter at intervjuene var gjennomført skrev jeg en kort logg som en oppsummering med mine refleksjoner og for å notere momenter som ikke kom med på opptaket.

Kvale et al. (2015) poengterer at det er kvaliteten på det originale intervjuet som er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen av intervjuet. Johnsen (2006) understreker at det må alltid gjennomføres et eller flere prøveintervjuer med så tilnærmet like informanter som mulig. I denne studien har jeg foretatt et prøveintervju med en tidligere kollega som har god erfaring med nettbasert undervisning. Hensikten med prøveintervjuet var å teste ut intervjuguiden, å øve meg i rollen som intervjuer og sjekke tidsbruken, å finne ut om spørsmålene var klare og entydige, og om spørsmålene både var «brede» nok samtidig som de var «spisse» nok. Etter prøveintervjuet ble intervjuguiden noe revidert og et par av spørsmålsformuleringene tydeliggjort.

Fire av intervjuene ble utført ansikt til ansikt, mens to av dem ble utført via Skype da intervjupersonene ikke bodde i nærheten. En av fordelene med dagens teknologi er at man kan gjennomføre kvalitative intervjuer selv om den geografiske avstanden er stor (Green et al., 2010; Lo Iacono, Symonds, & Brown, 2016). Sullivan (2012) hevder at det å bruke kommunikasjonsprogrammer som Skype simulerer ansikt- til –ansikt interaksjoner nesten like bra som ansikt-til-ansikt utveksling, også når det gjelder å få fram personenes personlighet. Jeg opplevde også at det å få kontakt, en god tone og få til en bra kommunikasjon med de to intervjupersonene gikk fint. I begge intervjuene ble det brukt kamera i tillegg til lyd, slik at vi kunne se hverandre. Det at vi brukte kamera gjorde at jeg kunne observere intervjupersonens kroppsspråk og mimikk. Reaksjoner gjennom kroppsspråket kan ha noe å si for hvordan et intervju utvikler seg, og det at jeg kunne observere intervjupersonens kroppsspråk gjorde situasjonen mer lik en vanlig intervjusituasjon og gjorde at kommunikasjonen gikk enkelt.

#### 4.4 Utvalg og analyseenheter

Jeg startet søket for å finne informanter ved å gå inn på Utdanning.no sine sider for å få oversikt over hvilke fagskoler som tilbyr nettbaserte utdanninger. Ut fra oversikten som viste litt over 100 ulike nettbaserte fagskolestudier, valgte jeg meg ut ti skoler. Jeg valgte fagskoler som er forholdsvis store og som tilbyr flere nettbasert utdanninger. Deretter begynte jeg å søke på de aktuelle fagskolene sine hjemmesider. Det var vanskelig å finne kontaktinformasjon om lærerne på nettsidene, så jeg kontaktet de ansvarlig for de nettbaserte utdanningene ved tre av de aktuelle fagskoler via telefon for å spørre om de kunne viderefordre kontakt med sine lærere for meg. Det ville de alle bidra med. Deretter sendte jeg en e-post til de ansvarlig for nettutdanningene som igjen viderefordlet denne til sine lærere. Hvor mange lærere de sendte e-posten til, vet jeg ikke. På den måten kom jeg i kontakt med de seks lærerne som deltar i denne studien. Noen av lærerne ringte meg, mens andre sendte e-post og stilte seg til disposisjon for å bli intervjuet. Intervjuene ble utført i september og oktober 2018. De tre skolene hvor informantene jobber er private fagskoler, noe som er en tilfeldighet.

Antallet informanter i denne studien gir et begrenset empirisk utvalg. Ifølge Kvale et al. (2015) kan et for lite antall intervjupersoner føre til utfordringer i forbindelse med generalisering. Men samtidig påpeker Kvale et al. (2015) at i postmoderne oppfatninger av

samfunnsvitenskapene er målet om den universelle generaliseringen erstattet av et fokus på samfunnsvitenskapens kontekstualitet. En analytisk generalisering er en form for generalisering som involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon, ifølge Kvale et al. (2015). Det vil da være leserne som på grunnlag av detaljerte kontekstuelle beskrivelser av en intervjusituasjon må vurdere om resultatene kan generaliseres til en ny situasjon. Det vil da si at det er leserne av denne oppgaven som må vurdere om resultatene i denne studien kan generaliseres, og da kan det relevant å informere om at informantene som er deltaker i denne oppgaven har lang erfaring som lærere, og at de har jobbet som nettlærere i mellom 1-18 år.

Utvalget består av seks personer, tre kvinner og tre menn, og de jobber ved tre ulike private fagskoler som tilbyr nettbaserte utdanninger. De representerer flere fagområder, både helsefag, oppvekstfag og administrative fag.

Informant	Skole	Rolle	Ped. utdanning	Antall års erfaring som nettlærer
Lærer A	1	Faglærer, har bidratt i utvikling av studiet	Ja, på høyskolenivå	18 år
Lærer B	1	Faglærer, har bidratt i utviklingen av oppgaver	Ja, på høyskolenivå	6 år
Lærer C	2	Faglig ansvarlig, faglærer	Ja, på høyskolenivå	1 år
Lærer D	1 og 2	Faglærer, har bidratt i utviklingen av oppgaver	Nei, men tatt kurs for nettlærere ved skolen	8 år
Lærer E	3	Faglærer, har bidratt i utviklingen av studiet	Ja, på masternivå	2 år
Lærer F	3	Faglærer, har bidratt i utviklingen av studiet	Ja, på masternivå	2 år

Tabell 1. Oversikt over informanter og deres bakgrunn

Fem av de seks lærerne har formell pedagogisk kompetanse. To av lærerne har formell pedagogisk utdanning på masternivå, mens tre av dem har formell pedagogisk utdanning på høyskolenivå. En av lærerne har ikke formell pedagogisk utdanning, men har tatt kurs for nettlærere ved skolen han jobber på. Andelen lærere med formell pedagogisk utdanning er

høyere i dette utvalget enn det som er gjennomsnittet ved private fagskoler i Norge, hvor 48 % av lærerne har pedagogisk utdanning (Lyckander & Grande, 2018).

Tre av lærerne underviser alle emnene (fagene) innenfor en utdanning, mens tre av dem underviser i flere emner (fag) i flere utdanninger. Lærer D arbeider ved to nettbaserte fagskoler, både skole 1 og 2. Lærer C er fagansvarlig ved skole 2 innen sitt fagområde, og jobber fulltid på fagskolen. De andre lærerne har andre jobber i tillegg. To av lærerne jobber fulltid som lærere ved andre skoler, en i videregående skole og en ved en høyskole. De tre siste lærerne har andre jobber innen det fagområdet de underviser i. Det er noe som er sentralt og viktig for lærere ved fagskoler, de skal ha relevant erfaring fra det fagområdet de underviser, og de skal være faglig oppdatert innen praksisfeltet. Det vil si at tre av lærerne i denne studien oppfyller disse kravene i høy grad.

De fem lærerne som jobber ved en fagskole som en ekstrajobb ved siden av en annen jobb, har ikke fast lønn. De får betalt for de ulike oppgavene de gjør, som for eksempel at de får betalt per oppgave de retter/vurderer og per samling/nettsamling de gjennomfører. Lærerne forteller at de har alt fra 40 til 300 studenter som de har ansvar for å følge opp.

#### 4.4.1 Organiseringen av de nettbaserte fagskoleutdanningene

Alle skolene bruker en læringsplattform som «base» for de nettbaserte utdanningene. Alle de tre skolene bruker forskjellige læringsplattformer. To av skolene (skole 2 og 3) har felles oppstart av nettstudiene for studentene på høsten, men etter den felles oppstarten jobber studentene selv i det tempoet de vil, og de kan jobbe med temaene i den rekkefølgen de ønsker. På skole 1 varierer det mellom de ulike utdanningene om det er felles oppstart eller ikke. På de utdanningene hvor lærer A underviser er det fleksibel oppstart, mens på utdanningen hvor lærer B underviser er det felles oppstart.

Innholdet i utdanningene i læringsplattformen er stort sett ferdig og ligger fast ved studiestart. Alle lærerne har jobbet en stund ved sin skole, og de har i løpet av den tiden vært med på å oppdatere, endre og tilrettelegge deler av innholdet, spesielt i forhold til pensum og i utformingen av de obligatoriske oppgavene. Begge lærerne ved skole 1 lager også korte, egenproduserte filmer som legges ut i læringsplattformen. Filmene er enten ment som ekstra læringsressurs i form av forklaringer av fagstoff eller de er laget som introduksjoner til et nytt emne eller tema hvor sentrale elementer fra det nye emnet blir tatt opp.

	Bruk av LMS i utdanningene	Webinar	Felles studieoppstart	Felles progresjon	Fysiske samlinger	Obl. arbeidskrav i utdanningen	Andre kommentarer
<b>Skole 1</b>	Ja	Ulikt på de ulike utdanningene	Ulikt på de ulike utdanningene	Nei	Nei	Ja	Lærerne lager egne filmer/flipper til bruk i undervisningen.
<b>Skole 2</b>	Ja	Ja, ca. to ganger i måneden	Ja	Nei	Nei	Ja	
<b>Skole 3</b>	Ja	Nei	Ja	Nei	Ja, to ganger i semesteret	Ja	

Tabell 2. Oversikt over organiseringen av de nettbaserte fagskoleutdanningene ved de tre fagskolene

#### 4.5 Analysemetode

Formålet med all dataanalyse er å skaffe orden og oversikt i datamaterialet, og i en kvalitativ analyse blir datamaterialet kategorisert og klassifisert (Grenness, 2001). Utgangspunktet for analysen av dataene i denne studien er tilnærmingen til vurdering for læring, nettbasert vurdering for læring og det sosiokulturelle perspektivet på læring, som er presentert i kapittel 3. Jeg har valgt det Kvale og Brinkmann (2015) kaller en teoretisk lesning/analyse av intervjuene. En teoretisk analyse av intervjuene bygger på en generell lesning av intervjutekstene kombinert med teoretisk pregede tolkninger som følger av ulike filosofiske paradigmer (Kvale & Brinkmann, 2015). En teoribasert tilnærming til datamaterialet ble valgt fordi problemstillingen, intervjuguiden og teorigrunnet er teoribasert. Postholm poengterer også viktigheten av å bruke «teoretiske briller» i klasseromsforskning når forskeren selv er lærer (2010). En teoretisk tilnærming hjalp meg til å distansere meg fra det kjente, slik at jeg kunne oppdage og analysere datamaterialet.

#### 4.6 Arbeidet med analysen

Datainnsamling og dataanalyse er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010). For meg har analysen foregått helt fra det første intervjuet i denne studien, selv om det først var da alle dataene var samlet inn at analysen kom i fokus. I arbeidet med analysen har målet vært å gjøre datamaterialet forståelig, oversiktlig og rapportvennlig. For å gjøre materialet

mer oversiktlig har jeg brukt deskriptiv analyse. En slik analyse innebærer at man bruker koding og klassifisering for å redusere datamaterialet (Postholm, 2010). Først ble intervjuene transkribert. Transkriberingen ble utført av en annen person, og det ble brukt en transkriberingsnøkkel (se vedlegg 3). Etter at intervjuene var transkribert, hørte jeg gjennom opptakene av intervjuene et par ganger mens jeg leste gjennom transkriberingen. Dette gjorde jeg for å dobbeltsjekke at meningsinnholdet var tydelig formidlet gjennom transkriberingen og for å repetere intervjuene. Deretter tok jeg bort muntlige fyllord som «liksom», «sånn», «ehh» og lignende for å gjøre teksten mer lesbar. Ifølge Cohen, Manion & Morrison (2011) er det viktig at man ikke mister helheten i intervjuet når man analyserer det og deler det opp i mindre elementer og fragmenterer det. De mener at i et intervju er ofte helheten større enn summen av alle delene. Derfor har jeg lest intervjuene mange ganger, og forsøkt å se på detaljene samtidig som jeg også har prøvd å ha fokus på helheten. Etter andre gjennomlesning begynte jeg å kode tekstene med fargekoder for de ulike kategoriene. Fokuset for oppgaven er hvordan lærerne arbeider med vurdering for læring, og derfor ble de fem hovedstrategiene til Black & Wiliam brukt som kategorier. Disse kategoriene er *Hvor skal studenten*, *Hvor er studenten akkurat nå*, *Hvordan skal studentene nå målet*, *Studentene som ressurs for hverandre* og *Studentene som eiere av egen læring*. I det videre analysearbeid ble dataene som hørte inn under hver kategori samlet i et Excel-skjema (se tabell 3 på neste side).

Dermed er analysen bygget rundt Black & Wiliams fem hovedstrategier knyttet sammen med Gikandis prinsipper. De fem hovedkategoriene er igjen inndelt i underkategorier ut fra andre momenter fra det teoretiske rammeverket og funn fra intervjuene. I analysen er det tatt med en del sitater fra intervjuene. Sitatene er anonymisert. Sitatene som er valgt ut representerer enten svar som flere av informantene har gitt eller de representerer atypiske svar som poengterer relevante sider av temaet.



A	B	C	D
<p><b>Black &amp; Williams 5 hovedstrategier</b></p> <p><b>Hvor skal studenten? (hva er målet for læringsprosessen? Å klargjøre intensjonen, målene og vurderingskriteriene)</b></p>	<p><b>Informant 1</b></p> <p>- Men på X-undanningene så er det lærings utbyttebeskrivelser som er utgangspunktet, blir de brutt ned til læringsmål?</p> <p>l: Jaja, ja.</p> <p>L: Er det du som gjør det eller er det gjort? I emnene eller?</p> <p>l: Det er gjort i emnene, og det er et er vel gjort fra X (en annen skolen), er det ikke det?</p> <p>- Men hvordan jobber du med disse læringsmålene eller læringsutbyttebeskrivelsene i forhold til studentene, bruker du de aktivt når du...?</p> <p>l: Jaja, det er litt som bare sånn at læringsmålet er at du skal kunne forklare denne formelen eller at du skal kunne gi, kunne gi praktiske eksempler på at en sånn kratformel... hva den kan brukes til, enten i transport eller luft eller noe annet fart... og det går egentlig rett inn i oppgavene, altså du kan si at fysikken er egentlig veldig praktisk, så da blir som celler, enten... så det er ikke noe len må, beholte veldig mye.</p> <p>- Og så jeg har uformelle kurs i andre ting da i tillegg, som XX og XX (type kurs). Disse uformelle kursene gjør at jeg treffer mange av fagskolekandidatene som vil bli ingeniører med praktiske oppgaver og det gjør at jeg klarer å binde teori og praksis sammen, og får en link til den praktiske jobben, og det merker jeg at jeg scorer høyt på i forhold til både unge mennesker, men også voksne folk som gjerne vil få seg en formell X (navn på utdanningen)</p> <p>- XXX (Skolen) har de fast oppstart eller fleksibel oppstart for sine studenter?</p> <p>l: Ja absolutt, helt fleksibel.</p> <p>L: Helt fleksibelt, så de starter når som helst? Så de går ikke i en klasse?</p> <p>l: Nei, det finnes studier som jeg ikke er tilknyttet, så fins det så fins det</p> <p>- Men de har fleksibel oppstart, hvor mange studenter har du om gangen da?</p> <p>l: Nå er vel jeg kanskje den læreren som har flest studenter, men jeg har vel litt over tre hundre studenter.</p>	<p><b>Informant 4</b></p> <p>- Det er inndelt i X (skolen) har det de kaller studieenheter, for eksempel en til fem, eller en til ti studieenheter da med ulike emner og underemner, og hvor innledningsvis i hvert emne så er det beskrevet om lærebok, omlag altså hva som er tenkt i omfang og tidsbruk og læringsmål og læringskrav da. Sånn at det er veldig konkret og sånn at du kan si det oket, disse to ukene her skal jeg prøve å ta emne nummer to, da skal jeg prøve å komme meg igjennom.</p> <p>- Du snakka om læringsmål, hvordan jobber du med læringsutbyttebeskrivelser og læringsmål, mål? Hvordan jobber du med det i forhold til studentene?</p> <p>l: Ja, hos X (skolen) er det der jeg jobber på en måte mest med det fordi det er en ikke i masteren da så.</p> <p>- Hvis du kan fortelle litt fra X (skole) og litt fra Y (skole), er det likt eller er det forskjellig?</p> <p>l: Ja, nei, jeg vil si at hovedlinjene i de er helt like. Forskjellen til X er at de også, i hvertfall en gang i måneden, har ett nettbasert interaktivt kurs, gjennom Zoom hvor jeg bestemmer innholdet egentlig, men hvor jeg på den måten kan følge opp studentene, hvor de kan snakke direkte til meg og hvor jeg for eksempel kan på bakgrunn av en obligatorisk oppgave, for eksempel gjennomgå den i felleskap og overfor akkurat disse studentene det gjelder da, kunne påpeke ting som går igjen eller ting som ville løtte dem, det kan jo være forskjellig fra kull til kull og i det hele tatt, så det er jo forskjellen, at X benytter seg av Zoom.</p> <p>- At de har nettmøte, men en gang i måneden, er det du som bestemmer datoene og tidspunktene og ?</p> <p>l: Da bestemmer jeg dato og tidspunkt.</p> <p>L: Ja, men du må gjøre det en gang i måneden?</p> <p>l: Da må jeg gjøre det en gang i måneden, ja</p> <p>- Og da funker jo positive tilbakemeldinger veldig bra da, og så sier vi sånn det var ett bra spørsmål, det</p>	<p><b>Informant 5</b></p> <p>- men hvordan jobber du med mål, læringsutbyttebeskrivelser, læringsmål... ?</p> <p>l: Uh, det jeg pleier å gjøre det er at jeg først så går jeg gjennom oppgavene. Eller jeg bruker X (LMS) i forhold til at det står her, dette her skal dere være gjennom i... dette er temaene... dette er begrepene, dette er, dette er... nå husker jeg ikke helt hva det heter, jeg, overskriften på det... men så tar jeg oppgavene... og så gir jeg gjennom dem, og så gir dem en del stikkord i forhold til hvor de skal tenke, går til bøkene, hvor dere finner dem, og jeg lager det også i mine presentasjoner, der skriver jeg og henviser til å gå dit og hit, og så les der, for der finner dere for... i hvert fall sånn i starten for da... er det lettere for dem. Da så når len da til</p> <p>- Da vi startet fikk vi en portal med oppgaver og løsninger, og hele portalen var jo laget ferdig med forelesninger og øvingsoppgaver og alt tilbehør, så vi kom jo på en måte til dekket bord, men etter å ha kjørt studie da i en gjennomføring i de to årene, så sitter man igjen med en del erfaringer på hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og så det ble meldt fra en del om det. Jeg sa ifra mye om det, og under i studiet så lagde man jo da tilleggsing for at ting skulle fungere bedre... Du tilpasser det gruppa di, og du ser hvor skoen trykker, og målet er jo egentlig at disse skal gjennomføre og få kommet seg videre. Det er målet mitt</p> <p>- men vi har på en måte sett mer hva det er smart å starte med, og hva det er smart å ta etterpå, så vi har flytta om litt. Men alt er i trådene med hele fagplanen og rammen og alt det som ligger der. Vi har omformulert litt på enkelte av oppgavene, så har vi gjort om en del oppgavene og få tilbakemelding og veiledning</p>
<p><b>Hvor er studenten akkurat nå (i læringsprosessen)?</b></p> <p><b>Å til rettelegge for effektfulle diskusjoner og andre læringsaktiviteter som får fram bevis på forståelse hos studentene.</b></p>			
<p><b>Hvordan skal studenten nå målet (for læringsprosessen)?</b></p>			

Tabell 3. Tabellen viser oversikt over sitater/funn fra informantene kategorisert ut fra Black & Williams fem hovedstrategier.

#### 4.7 Validitet og reliabilitet

En studies kvalitet måles med begrepene validitet og reliabilitet. Validitet betyr gyldighet, og er en betegnelse som ofte brukes om en metode undersøker det den skal. Det er viktig å passe på validiteten på alle stadiene i en undersøkelse, både når det gjelder valg av metode og design, i valget av informanter, på datainnsamlingsstadiet, i analysen av dataene og i rapporteringen av dataene.

Jeg har gjort rede for mine valg av metode, design og valg av informanter, og min rolle som forsker i denne studien. Hensikten med undersøkelsen er å finne ut hvordan fagskolelærere arbeider med vurdering for læring i en nettbasert kontekst, og i utvelgelsen av informantene har det vært sentralt at de som deltar har solid erfaring som lærere, at de jobber som lærere ved nettbaserte fagskoler nå, og at de jobber med vurdering for læring. Om relasjonen mellom intervjuer og informant, noe som også er viktig for validiteten på datainnsamlingsstadiet, har jeg omtalt i avsnittet om det kvalitative forskningsintervjuet. På analysestadiet kan det å bruke rike og tykke beskrivelser i transkriberingen være med på å øke validiteten, ifølge Cohen, Manion og Morrison (2011). For å øke validiteten til undersøkelsen ble det i transkriberingen beskrevet hva informanten gjør under intervjuet, som f. eks når en av intervjupersonene tar fram en PC for å vise fram noe. Validiteten til undersøkelsen er også avhengig av hvor bra kodingen og kategoriseringen av teksten er. Hvis den som koder intervjuene misforstår eller mistolker teksten eller deler av den, så vil det redusere validiteten. Ved at det er jeg som har gjennomført både intervjuene og kodingen, er det større mulighet for at kodingen av intervjuene blir gjort uten at misforståelser av teksten.

Reliabilitet betyr troverdighet og handler om konsistens og stabilitet. I kvalitative studier vurderes reliabiliteten ut fra troverdighet, nøytralitet, pålitelighet og overførbarhet (Cohen et al., 2011). Reliabiliteten blir ofte omtalt i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere, og det handler om intervjupersonen ville endre sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). Å gjenskape intervjusituasjonene fra denne studien helt vil ikke være mulig, men å intervju de samme personene om det samme temaet hvor de blir spurt om sine beskrivelser, erfaringer og refleksjoner rundt arbeidet sitt med vurdering for læring vil være mulig. I følge Cohen et al. (2011) vil det være sentralt at ulike forskere oppdager de

samme fenomener eller danner de samme begreper i en slik lignende situasjon. Men det er også et viktig poeng at to forskere som studere samme situasjon kan komme med to veldig ulike funn, og begge to vil være like troverdige (Kvale et al., 2015; Nardi, 2014). Ifølge Kvale (2015) kan man få like mange tolkninger av dataene som antall forskere, det kommer an på konteksten og teorien som brukes. For å styrke reliabiliteten i kvalitative data er det viktig at man kjenner til hvem forskeren er, hvilke informanter som inngår i undersøkelsen, hvilken sosial setting som foreligger, hvilke analytiske begrep som er brukt og hvilke metoder for innsamling og analyse av data som er benyttet. Alle disse momentene er det blitt gjort rede for i dette kapittelet. Forskerens navn i denne undersøkelsen er kjent, informantene er anonymisert i selve undersøkelsen av hensyn til personvernet, men det er redegjort for hvordan utvalget ble dannet, og jeg kjenner navnene.

#### 4.8 Forskning og etikk

Etikk er et sentralt tema innen forskning, både når det gjelder å beskytte informantene og når det gjelder forskningens validitet og reliabilitet. Alle stadier i en forskningsprosess reiser etiske spørsmål, og som forsker må man vurdere om forskningens hensikt, innhold, metoder, rapportering og resultater følger etisk praksis og prinsipper (Cohen et al., 2011). Kvale et al. (2015) trekker fram viktigheten av at jeg som forsker integrerer etiske problemstillinger i alle faser av en intervjuundersøkelse, og nevner spesielt betydningen av informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle. Både i eposten med forespørsel om å delta i prosjektet og før intervjuene startet har intervjupersonene blitt informert om prosjektets formål, antatt tidsbruk, at informasjonen fra intervjuet kun vil bli brukt i forbindelse med skrivingen av oppgaven, at lærerne som deltar vil bli anonymisert og at de kan trekke seg når som helst uten konsekvenser. Prosjektet er meldt til NSD (vedlegg 4), og alle som har deltatt har gitt skriftlig godkjenning på et samtykkeskjema (vedlegg 1). Alle informantene fikk skriftlig informasjon om prosjektet slik at de kunne lese gjennom det i fred og ro, og slik at de har nødvendig kontaktinformasjon tilgjengelig etter intervjuet. Intervjupersonene ble spurt om det var greit at det ble tatt opptak av intervjuene, og de ble informert om hvordan opptakene ble utført og om lagring av lydfile. Til opptakene av intervjuene ble det nettbaserte verktøyet Nettskjema benyttet. Nettskjema er en diktafon som er utviklet av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved Universitetet i Oslo, og er en sikker løsning for datainnsamling via mobil (Universitetet i Oslo, 2018). Intervjudeltakerne

fikk også informasjon om studiens varighet, og hva som skjer med dataene som er resultatet av deres deltakelse etter prosjektets slutt.

Forskerens rolle som person er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Betydningen av forskerens rolle øker i forbindelse med intervju som metode, fordi intervjueren selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil også føre til at intervjuene og dataanalysen er preget av mine opplevelser og erfaringer, og derfor har det vært viktig at jeg har hatt et åpent sinn i arbeidet med undersøkelsen. Mer om min rolle som forsker er omtalt under avsnittet om det kvalitative forskningsintervjuet.

## 5. Funn og diskusjon

For å finne ut hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med vurdering for læring og hvorfor de gjør det slik, har jeg tatt utgangspunkt i Black & Williams (2009) fem hovedstrategier for vurdering for læring knyttet sammen med Gikandis (2010) ti prinsipper for effektiv nettbasert vurdering for læring (modell 2 s. 23). Dette ser jeg ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring som rammeverk for å belyse hvordan medierende redskaper brukes for å skape en digital læringskontekst med muligheter for interaksjon og samhandling, og hvordan kommunikasjon og samhandling med utgangspunkt i vurdering for læring kan bidra til å skape felles forståelse og legge til rette for stillasbygging slik at studentene kan utvikle sin nærmeste utviklingszone.

I dette kapittelet vil jeg presentere, tolke og diskutere funnene i intervjuene jeg har gjort med de seks informantene. Funnene og diskusjonene blir presentert ut fra Black og Williams (2009) fem hovedstrategier: 1. Hvor skal studenten? Å klargjøre læringsintensjonen og vurderingskriteriene, 2. Hvor er studenten akkurat nå i læringsprosessen, 3. Hvordan skal studenten nå målet? Tilbakemeldinger, 4. Studentene som ressurser for hverandre og 5. Studenten som eiere av egen læring – egenvurdering.

### 5.1 Hvor skal studenten? Å klargjøre læringsintensjonen og vurderingskriteriene

Det at studenten vet hva som er målet for læringen og hva vurderingskriteriene er, er et sentralt aspekt i vurdering for læring (Black & William, 1998). Først presenteres funn i forbindelse med hvordan lærerne klargjør læringsintensjonen (målene) ovenfor studentene, deretter presenteres funn om bruk av vurderingskriterier. Tilslutt presenteres og diskuteres funn i forbindelse med hvordan lærerne jobber med mål og kriterier sammen med studentene.

#### 5.1.1 Hva er målet for opplæringen?

Læringsutbyttet for fagskoleutdanninger er delt inn i overordnet læringsutbyttebeskrivelser for utdanningen som helhet, samtidig som det også er læringsutbyttebeskrivelser for hvert emne utdanningen består av. Om læringsutbyttebeskrivelsene er brutt ned til mer konkrete læringsmål eller ikke, praktiseres ulikt ved de forskjellige skolene. Ved skole 1 er læringsutbyttebeskrivelsene til hvert emne brutt ned til læringsmål, og ved skole 2 er læringsutbyttebeskrivelsene brutt ned til læringsmål for hvert tema innenfor et emne også. Informasjonen fra lærerne ved disse to skolene, tyder på at de stort sett synes at målene for

opplæringen innenfor de ulike emnene er tydelige og klare. Ut fra dette tolker jeg at ved å bruke konkrete og tydelige læringsmål bidrar lærerne ved skole 1 og 2 til stillasbygging ovenfor studentene. De konkrete læringsmålene er med på å tilrettelegge for at lærerne og studentene kan oppnå felles forståelse for hva som er målet med opplæring, noe som er et nødvendig utgangspunkt for at studentene skal kunne komme dit og for at lærerne skal kunne veilede dem dit.

Ved skole 3 blir læringsutbyttebeskrivelsene ikke brutt ned til læringsmål. Lærer E mener at læringsutbyttebeskrivelsene ikke er så konkrete og detaljerte som læringsmål, og det at studentene må bruke læringsutbyttebeskrivelsene for å finne ut hva som er målet med opplæringen, gjør det uklart og vanskelig for både studentene og lærerne å forstå hva studentene skal lære. Lærer E har tidligere jobbet i videregående skole, og hun uttrykker det slik:

Lærer E: [ ...] akkurat det [hva studenten skal lære] syntes jeg kunne vært kanskje litt mere spesifisert. Det kan hende det er fordi jeg er mere vant til kunnskapsløftet og den type mål, men der står det «skal kunne», og «skal kjenne til» [min kursivering], og det er forskjell.

Læreren opplever at mangel på klare og tydelige læringsmål gjør det vanskelig å skape en felles forståelse med studentene for hva som er målet med opplæringen. Dette er noe den andre læreren ved skolen også gir uttrykk for. Ut fra dette tolker jeg at siden både lærerne og studentene kun har læringsutbyttebeskrivelsene som de opplever som uklare å forholde seg til som mål for opplæringen, fører det til uklar stillasbygging fra lærerne ved at det er vanskelig for dem å støtte og veilede studentene mot et uklart mål.

Alle lærerne forteller at studentene får skriftlig informasjon om hva som er målet for opplæringen (enten læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelser) i læringsplattformen. Ved at informasjon om læringsmålene/læringsutbyttebeskrivelsene finnes i læringsplattformen blir læringsplattformen brukt som et medierende redskap for å støtte studentenes i deres læringsprosess. Men i hvilken grad den skriftlige kommunikasjonen er med på å bidra til at det etableres felles forståelse i forbindelse med målene for opplæringen, fungerer ifølge lærerne ulikt ut fra om det er konkrete læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelser som formidles. Samtidig som dette også henger sammen med hvilke andre muligheter læreren

har til å ta dette opp og diskutere det med studentene, og som blir diskutert mer i kapittel 5.1.3.

#### 5.1.2 Bruk av vurderingskriterier

I intervjuene kom det fram at hva lærerne mener med vurderingskriterier og hvordan det brukes, varierer fra bruk av generelle vurderingskriterier av noen av lærerne til ikke bruk av vurderingskriterier i det hele tatt. Tre av lærerne forteller at de vurderer og gir studenten tilbakemeldinger ut fra generelle vurderingskriterier, og ikke ut fra faglige tema- eller oppgavespesifikke vurderingskriterier. Begge lærerne ved en av skolene oppgir at de bruker generelle vurderingskriterier som handler om formelle krav til oppgaveskriving, mens en annen av lærerne forteller at han bruker de samme generelle vurderingskriteriene som blir gitt til eksamen på de obligatoriske innleveringsoppgavene. Lærer D forteller at de generelle vurderingskriteriene gir studentene hjelp til å forstå de formelle kravene som hvor lang oppgaven skal være og at de får tips til oppgaveskrivingen, og i tillegg får studentene instruksjoner i selve oppgaven. Ut fra det han forteller, tolker jeg at studentene ikke får tydelig informasjon om hvilke kriterier det faglige innholdet blir vurdert etter og at læreren ikke ser behovet for det. Dette står i motsetning til både Gikandi (2010) og Black og Wiliam (2009) som poengterer at oppgavene må ha tydelige vurderingskriterier som forteller hvordan oppgaven skal vurderes for at studentene skal forstå de faglige forventningene.

Lærer D forteller at det ligger eksempeloppgaver tilgjengelig for studentene i læringsplattformen som studenten kan bruke som hjelp. Det at studentene har tilgang til relevante eksempeloppgaver i tilknytning til vurderingskriteriene, er noe Gikandi (2010) mener er viktig for det kan være med på å gi studentene en mulighet til å oppnå felles forståelse av de definerte kriteriene, noe som igjen gjør det mulig for studentene å vurdere og reflektere over egne prestasjoner. Lærer D forteller at eksempeloppgavene ligger tilgjengelig for studentene i læringsplattformen sammen med de generelle kriteriene, og at det å bruke eksemplene er frivillig. Men fordi han mener at informasjon om hvordan studentene skal skrive oppgaver er avgjørende, forteller han at han pleier å snakke om det i webinarne han har med studentene. Mer om dette under kapittel 5.1.3.

De tre andre lærerne forteller at de ikke bruker vurderingskriterier. De bruker læringsutbyttebeskrivelsene for emnene som utgangspunkt når de vurderer oppgavene til

studentene, noe de opplever som utydelig og uklart for både dem selv og studentene.

Følgende utsagn fra Lærer E kan illustrere det:

Lærer E: Nei, det er jo egentlig læringsutbyttebeskrivelsene som jeg tenker er kriteriene.

Intervjuer: Så de har ikke noen andre kriterier?

Lærer E: Nei, [...] Det er klart at jeg setter jo noen sånne standarder ut fra hva jeg ser på læringsutbyttet, hva de må kunne og hva jeg kjenner til i pensum, så hvis det er noen som har glemt noe som jeg mener det bør du kunne ..., så skriver jeg til studenten at det må du skrive mer om, [...] og så må de føre det til.

Utsagnet til Lærer E tolker jeg til at hun har en oppfatning av hva studentene bør ha med i oppgavebesvarelsene, men at dette er informasjon som ikke er delt/kommunisert med studentene på forhånd. Læreren har sin tolkning av læringsutbyttebeskrivelsene og pensum, men denne vet ikke studentene. Det gjør at lærerne og studentene ikke har en felles forståelse når studentene starter på oppgaven, noe som er nødvendig for bygging av kunnskap (Säljö & Moen, 2001). Studentene får ikke informasjon om faglige forventninger og hvordan de vurderes før de får tilbakemelding på oppgaven. Da blir det presenter ad hoc kriterier for studenten som må gjøre oppgaven på nytt, og det blir her læreren starter med stillasbyggingen.

Lærerne forteller at ved noen av utdanningene blir de obligatoriske oppgavene vurdert til enten godkjent eller ikke godkjent, og studentene kan levere oppgavene flere ganger. På avsluttende eksamen blir studentene vurdert med karakter. Lærerne uttrykker at de opplever at det er et stort spenn innenfor «godkjent», og at mangelen på vurderingskriterier gjør det vanskelig for studentene å forstå hvor de ligger innenfor dette spennet. Lærer E gir uttrykk for at hun ønsker seg vurdering med karakter eller tydeligere vurderingskriterier på de obligatoriske oppgavene for å kunne skape felles forståelse, slik at det blir enklere for studentene å forstå hvordan de ligger an slik at de ikke får sjokk på eksamen.

Lærer E: Så kanskje det kunne vært bytta ut litt av det [informasjonen i LMS] med kriterier [...]. Det viktigste for meg er at de [studentene] skal kunne ha et grunnlag for å lese seg opp, og at de får ett grunnlag til å besvare oppgavene for det er det de får vurdering på. Så tydelighet i forhold til det, at vi hadde hatt noen kriterier her [i LMS].



Ut fra dette tolker jeg at det må være vanskelig for studentene å vite hva som forventes av faglig kompetanse og hvordan oppgavene vurderes, og at læreren også opplever dette som vanskelig. Ifølge Gikandi (2010) er det vurderingskriterier og standardkrav som gjør det mulig for studentene å relatere vurderingsaktiviteten til læringsmålene. En av lærere forteller at hun pleier å presentere en beskrivelse med uttrykk som beskriv, nevnt, gjøre rede for, og at hun ut fra dette forklarer taksonomien for studentene slik at de har et utgangspunkt når de løser oppgavene siden de ikke har vurderingskriterier som kan hjelpe studentene.

Informasjonen fra lærerne i denne undersøkelsen tyder på at på grunn av at de enten bruker generelle vurderingskriterier som angir formelle krav eller ikke bruker vurderingskriterier i det hele tatt, gjør det vanskelig både for lærerne og studentene å få etablert en felles forståelse for hvordan oppgavene skal vurderes og hva som er forventet faglig nivå.

Informasjonen tyder også på at det heller ikke er noen form for kommunikasjon mellom lærer og studenter om hvordan oppgavene skal vurderes før studentene starter å jobbe med dem, og at en felles forståelse for hva som er forventet faglig nivå for hver av oppgavene er noe lærerne opparbeider med én og én student enkeltvis i forbindelse med de skriftlige tilbakemeldingene på oppgavene. Det tolker jeg til at læringsplattformen ikke brukes som et medierende redskap til stillasbygging og for å skape en felles forståelse blant studentene i fellesskap. Det å få studentene til å yte i sin øvre del av den nærmeste utviklingssonen blir enda mer utfordrende for lærerne og studentene ved de utdanningene som verken har tydelige læringsmål eller vurderingskriterier som gir dem informasjon om forventet faglig nivå og hvordan de obligatoriske oppgavene vurderes.

### 5.1.3 Hvordan arbeider lærerne med mål og vurderingskriterier med studentene?

Lærerne forteller at hvordan de arbeider med mål og vurderingskriterier ovenfor studentene varierer ut fra hvordan utdanningen er lagt opp og hvilke muligheter de har. Ved tre av utdanningene gjennomføres det enten webinarer eller fysiske samlinger med studentene, mens ved de andre utdanningene har lærerne bare muligheter til å kommunisere med studenten gjennom læringsplattformen eller eventuelt e-post og telefon.

Webinarene og de fysiske samlingene blir i noen grad brukt til å skape muligheter for dialog og samspill mellom lærer og studentene for å utvikle felles forståelse for læringsmål og/eller læringsutbyttet. Flere av lærerne forteller at de bruker tid på å snakke om læringsmål eller læringsutbyttebeskrivelser i den første samlingen hver høst. Ut fra informasjonen fra

lærerne om innholdet i webinarne utover året, tolker jeg at de bruker mest tid på å snakke om læringsutbyttebeskrivelser, læringsmål og generelle kriterier for oppgaveskriving i begynnelsen av utdanningen, og at det ikke fokuseres på dette i nettsamlingene etterpå. Jeg tolker det til at lærerne mener at det holder å informere om dette ved begynnelsen av utdanningen og at de regner med at det er forstått og blir brukt av studentene. Lærerne gir også uttrykk for at det meste av kommunikasjonen mellom dem og studentene foregår i forbindelse med tilbakemeldingene på de obligatoriske oppgavene, og at det er der de tar opp krav og kriterier til oppgaven, ut fra hva de mener studenten burde hatt med i oppgaven. Dette utdypes mer i kapittel 5.3.

Mesteparten av lærernes arbeid med læringsmål og vurderingskriterier ovenfor studentene foregår ellers i læringsplattformen, og for utdanningene som ikke har webinarer/fysiske samlinger foregår all kommunikasjonen om dette i læringsplattformen eller på e-post. Det at læreren tilrettelegger for at lærings- og vurderingsarbeidet foregår i samarbeid med studenten, er sentralt ut fra et sosiokulturelt perspektiv på læring (Gipps, 2002). Ved at vurderingskriteriene blir diskutert eller eventuelt utarbeidet i fellesskap av lærer og studenter, skapes det et godt utgangspunkt for læringsprosessen. Dette vil også være med på å øke forståelsen og bevisstheten om hva som er målet med temaet og arbeidsoppgavene (Dysthe & Engelsen, 2011). Dette er også noe Gikandi (2010) poengterer, og det å gi studentene mulighet til å bidra med å lage og bestemme vurderingskriteriene er et av hennes ti prinsipper for å få til en effektiv nettbasert vurdering for læring. Siden ingen av skolene har eller bruker vurderingskriterier som er utformet til de konkrete temaene og vurderingsaktivitetene, er det å få studentene til å bidra med å utarbeide eller diskutere disse ikke aktuelt.

Når det gjelder læringsmålene forteller lærerne at disse er ferdig laget og ligger i læringsplattformen ved studiestart. De forteller også at det ikke er studenter med i arbeidet med å utarbeide dem. Lærer C forteller at det er han som fagansvarlig sammen med faglærerne som utarbeider læringsmålene. Ved skole 1 vet ikke lærerne hvem som har utarbeidet læringsmålene. Læringsmålene ligger klare i læringsplattformen sammen med resten av innholdet i utdanningen. Lærer B forteller at hun ikke er fornøyd med læringsmålene som er utarbeidet da hun synes de er uklare og dermed vanskelige for studentene å anvende i læringsarbeidet. Hun forteller at læringsmålene blir bestemt og

utarbeidet av skolen, og at det ikke er noe hun har noe med. Men at hun derfor velger å bruke tid ved oppstarten av et nytt emne til å presisere og forklare hva som er målene for emnet for studentene (mer om dette på neste side).

Flere av lærerne uttrykker at selv om det ligger informasjon om målene i læringsplattformen, så opplever de at studentene ikke er veldig opptatt av dem. Lærerne forteller at de opplever at studentene er mest interessert i oppgavene og går ofte rett til dem. Derfor velger flere av lærerne å ta utgangspunkt i oppgavene og jobbe ut fra dem.

Intervjuer: Får studentene informasjon om læringsmålene i oppgavene eller i X [LMS]?

Lærer A: Ja, for all del, det gjør de. Men hva de leser, det vet jeg ikke. Som alt annet så er de jo sånn at du leser jo ikke all informasjonen du får. De fleste er interessert i å gå rett på oppgavene, men oppgavene her er såpass målorienterte da eller læringsmålsorienterte, at hvis ikke de har lest læringsmålene, så har de likevel fått de inn bakveien da på en måte.

Lærer A forteller at han fokuserer lite på læringsmålene da han mener at studentene får dem inn via oppgavene, mens lærer E også forteller at hun starter med oppgavene, for deretter å linke oppgaven sammen med læringsutbyttebeskrivelsene.

Lærer E: ... Og så går jeg da til læringsutbyttet. Så sier jeg dette her skal dere kunne, dette skal dere vite om, dette skal dere kjenne til. Jeg er jo vant til å jobbe med læreplaner fra før, så jeg trekker jeg inn det. Og det [læringsutbyttet] er fasiten på hva dere skal kunne her, sier jeg da.

Det at flere av lærerne tar utgangspunkt i oppgavene er et godt utgangspunkt for å gi studentene forståelse for sammenhengen mellom oppgavene, læringsmålene og eventuelle vurderingskriterier, ifølge Gikandi (2010). Gikandi (2010) mener at lærerne må tydeliggjøre hensikt og mening med lærings- og vurderingsaktiviteter. Ved at Lærer E tar utgangspunkt i oppgavene for så å linke dem til læringsutbyttet, gjør hun dette. Hun hjelper studentene med å forstå formålet med oppgavene og hun legger til rette for at studentene skal forstå målet for opplæringen. Det å skape forståelse for sammenhengen er sentralt for å skape en felles forståelse og for å drive med stillasbygging.

Lærerne forteller at det varierer hvor mye vekt de legger på læringsmålene selv også. En av lærerne forteller at han ikke bruker mye tid på læringsmålene fordi han mener at de ligger innbakt i oppgavene (se sitat fra lærer A på forrige side). Mens lærer B har motsatt fokus og forteller at for at studentene skal få god informasjon om emnene og hva som er målet, lager hun ofte en liten film i forbindelse med introduksjon av et nytt emne:

Lærer B: Jeg lager en film som legges ut, spesielt ved intro til nytt emne.

Lærer B: Jeg bruker læringsutbyttene for emnet når jeg går inn i ett nytt emne, da tar jeg for meg dem ... jeg forklarer dem. Det er det jeg synes er viktig når vi går inn i ett nytt emne, er at ... det er det som er målet med dette emnet, det er det dere skal lære i dette emne og det er det grunnlag for eksamen, sånn at de skjønner sammenhengen.

Ved å bruke tid på å informere om målene og om emnet, ønsker lærer B å skape et felles utgangspunkt og dermed en felles forståelse. På den måten bygger hun stillas, hun gir studentene kriteriene og hun starter veiledningen mot målet. Hvis læringsmålene ikke er forstått, vil effekten av tilbakemeldingene fra læreren også minskes. Hattie og Timperley (2007) poengterer at hvis tilbakemeldinger skal bidra til at avstanden mellom nåværende forståelse og målet minskes, er det sentralt at målene er tydelige, og at de er forstått av studenten. Derfor er det sentralt at lærerne bruker tid på læringsmålene og sjekker at studentene har forstått dem.

Ifølge Gikandi (2010) er det å skape muligheter for løpende, dynamisk og dialogisk samspill avgjørende for om det blir en felles forståelse for læringsmålene og vurderingskriteriene, en aktiv deltakelse og et sammensveiset læringsmiljø. Datamaterialet i undersøkelsen tyder på at lærerne i svært liten grad bruker læringsplattformen som medierende redskap til å kommunisere og diskutere i fellesskap med studentene for å skape en felles forståelse for læringsmålene og vurderingskriteriene. Flere av lærerne mener at en årsakene til at læringsplattformen ikke blir brukt til dette, er at utdanningenes fleksibilitet og frie progresjon gjør det vanskelig å få til fellesdiskusjoner med studentene. Når studentene har ulik progresjon og befinner seg på forskjellige steder i studieløpet, forteller flere av lærerne at det å få til fellesdiskusjoner rundt læringsmålene og kriterier til et spesifikt emne eller oppgave er vanskelig. Informasjonen fra lærerne tyder også på at det ikke er lagt opp til muligheter for diskusjoner og samhandling omkring læringsmål og vurderingskriterier

knyttet til de enkelte emnene og oppgavene i læringsplattformene, og at det å tilrettelegge for slik samhandling ikke er innenfor lærernes arbeidsoppgaver. Hvis studentene har spørsmål, sender de e-post til læreren som svarer på den, og det blir en skriftlig kommunikasjon mellom lærer og enkeltstudent.

Ingen av skolene har utarbeidet faglige tema- og/eller oppgavespesifikke vurderingskriterier, og da er det heller ikke noe det brukes tid på å diskutere med studentene.

## 5.2 Hvor er studenten akkurat nå i læringsprosessen?

Det å finne ut hvor studenten er i læringsprosessen er nødvendig for å kunne veilede studenten mot målet og for å kunne gi studenten oppgaver som er tilpasset der studenten er i læringsprosessen (Black & Wiliam, 2009). Lærerne ved de nettbaserte fagskoleutdanningene i denne undersøkelsen har ulike muligheter for å tilrettelegge for effektfulle diskusjoner og læringsaktiviteter for å finne ut hvor studentene er i læringsprosessen, men felles for alle er at «basen» for utdanningene er en læringsplattform, og at mesteparten av undervisningen og kommunikasjonen foregår ved hjelp av den. Undervisningen som foregår i læringsplattformen er asynkron, og dermed vil også diskusjoner og læringsaktiviteter som foregår her være basert på asynkron gjennomføring. Lærernes tilrettelegging for diskusjoner og læringsaktiviteter kan foregå i en til en-situasjoner og den kan være felles for alle studentene på en utdanning. Først presenteres funn i forbindelse med lærernes tilrettelegging av fellesdiskusjoner, og deretter følger funn om hvordan lærerne tilrettelegger for én til én-diskusjoner og læringsaktiviteter.

### 5.2.1 Tilrettelegging av faglige fellesdiskusjoner

Når informantene forteller om mulighetene til å tilrettelegge for faglige fellesdiskusjoner og samhandling med studentene, skiller de mellom de asynkrone mulighetene som finnes i læringsplattformen, og de synkrone mulighetene som lærerne som gjennomfører fysiske samlinger eller webinarer med studentene har.

Når det gjelder tilrettelegging for asynkrone faglige diskusjoner og samhandling i læringsplattformen for alle studentene i utdanningen, er tilretteleggingen og bruken av dette varierende. Ved to av fagskolene forteller lærerne at mulighetene for å skape faglige diskusjoner og annen samhandling med studentene fungerer svært dårlig, mens den tredje fagskolen har et diskusjonsforum som fungerer bra, og hvor det blir lange diskusjoner ut over i studieløpet. Lærer C forteller at det finnes et forum i alle emnene som de bruker aktivt

i forbindelse med faglige spørsmål og diskusjoner. Her kan både lærere og studenter skrive innlegg og kommunisere med de andre som går på samme utdanning. Læreren forteller at diskusjonene ofte kan bli ganske lange utover i studiet. Her skapes det en læringsarena hvor studentene og lærerne kan kommunisere og etablere en felles forståelse.

Mens lærer E og Lærer F forteller at diskusjonsforumet i læringsplattformen de bruker fungerer dårlig og virker ofte ikke, slik at studentene som regel velger å sende e-post til lærerne hvis de har faglige spørsmål. Lærer F uttrykker at hun skulle ønske at det var muligheter for å kunne ha fellessamtaler og diskusjoner med studentene i læringsplattformen for studentene har ofte de samme spørsmålene, og det ville være en mulighet for samhandling og for å skape et faglig engasjement. Slik det fungerer nå sender hun ett og ett svar på e-post, og hvis det dukker opp samme spørsmål fra mange så sender hun ut en felles e-post.

Lærer F: Det hadde vært veldig kjekt med et sted hvor jeg kan da sende svarene felles egentlig. Det er klart at hvis jeg ser det er mye som går igjen, så slenger jeg ut en felles mail om at for eksempel denne oppgaven skal for--husk praksis, lurt å gjøre det ferdig på våren og de tinga der liksom. Men til sånne andre typer ting så kunne det også vært greit egentlig.

Jeg tolker informasjon om at læreren må sende en felles e-post til studentene for å svare på spørsmål og ikke kan bruke læringsplattformen, gjør at en mulighet til å skape en felles læringsarena hvor studentene og læreren kan kommunisere og diskutere faglige spørsmål forsvinner. Det gjør også at en fellesarena for stillasbygging forsvinner. Læring er grunnleggende sosial og det å høre medstudenter tanker, idéer, forslag og erfaringer er en sentral del av læringsprosessen (Dysthe, 2001). Men den muligheten skapes ikke her ifølge læreren.

En av fagskolene har utviklet en app hvor studentene kan kommunisere skriftlig med medstudenter og læreren. Her har skolen skapt en felles læringsarena hvor studentene kan kommunisere og samhandle skriftlig. Men lærer B forteller at hun synes at appen ikke fungerer så godt. Hun opplever at det er vanskelig å følge med i appen for det er mange studenter og mange kurs der, og ikke alle er hennes.

Lærer B: Vi som er nettlærere klarer nok ikke følge med der [i appen]. Det handler om at det er så mange studenter og mange kurs og vi er jo primært ansatt for å besvare oppgaver, ikke være i disse forumene, for der er alle studentene samlet, og jeg har kanskje et X antall av dem som er mine.

Ifølge lærer B bruker studentene appen mest til oppmuntring og motivasjon i forhold til hverandre, og ikke så mye til faglige diskusjoner.

Lærer B: Så jeg føler av og til at jeg er i en klasse når de spiser lunsj liksom, at de sitter og prater.

Jeg tolker informasjonen fra Lærer 2 til at hun mener at appen ikke fungerer som en felles læringsarena hvor hun og studentene kan kommunisere med hverandre og bygge stillas sammen, både på grunn av antall studenter og kurs, og på grunn av at det ikke er skapt en kultur for det i og med at appen brukes mest som et sosialt kommunikasjonsmiddel mellom studentene. Hun forteller at hvis studentene har faglige spørsmål sender de spørsmålene direkte til henne som privat melding i appen, i stedet for å legge det ut i fellesforumet hvor medstudentene også kan se det og delta i en diskusjon. Denne informasjonen tolker jeg til at når læreren svarer på faglige spørsmål og kommer med tilbakemeldinger ovenfor en og en student, bygger hun stillas og hjelper studentene enkeltvis med å yte i sin øvre del av den nærmeste utviklingssonen, men det gjør at en mulighet for å tilrettelegge for etablering av felles forståelse og for stillasbygging sammen med alle studentene ikke blir utnyttet. Flere av lærerne nevner også at det å tilrettelegge for samhandling og faglige diskusjoner i læringsplattformen ikke er en del av deres arbeidsoppgaver (mer om dette i kapittel 6.3). Det fører til at det å bruke læringsplattformen som et medierende redskap for å skape en digital læringskontekst med muligheter for kommunikasjon og samhandling ikke blir praktisert i noen særlig grad ved noen av disse nettbaserte fagskolene.

Når det gjelder synkrone muligheter for diskusjoner, er det spesielt i de fysiske samlingene at muligheter for samhandling og faglige diskusjoner blir nevnt. Både Lærer E og Lærer F beskriver de fysiske samlingene som utrolig viktige for dem selv og for studentene, og begge to trekker fram hvor viktig studentene synes at diskusjonene som det blir tilrettelagt for der er.

Lærer E: Vi har flotte samlinger. Det er veldig mye diskusjoner og det er veldig mange ting som kommer opp der, drøftinger for eksempel, og det er veldig bra. Det er aktivt, engasjement, og det er flott.

Lærer F: Vi har samlinger to ganger i halvåret. .... Noen skulle ønske det var litt mer, og det går like mye på at de ønsker å treffe de andre, fordi de har veldig mange gode diskusjoner. Når de sitter og diskuterer oppgaver, så lærer en del av hvordan ting blir gjort på andre arenaer eller i andre X [arbeidssted].

Lærerne opplever at de faglige samtalene og diskusjonene som foregår i fysiske samlingene bidrar til at det skapes felles forståelse og at de er viktige for stillasbyggingen. Lærerne forteller at de faglige samtalene/diskusjonene gjør at mange av studentene opplever at de sitter på verdifull erfaring og kompetanse selv som andre kan lære av, og at de samtidig kan lære mye av andre.

I webinarne skapes det også muligheter for øyeblikk til å gi instruksjoner og tilbakemeldinger som kan være med på å regulere studentenes læringsprosess og for sosial stillasbygging.

Sitat fra Lærer D kan illustrere det:

Lærer D: Jeg har en nettbasert samling hvor jeg bestemmer innholdet egentlig, og hvor jeg på den måten kan følge opp studentene, hvor de kan snakke direkte til meg og hvor jeg for eksempel på bakgrunn av en obligatorisk oppgave kan gjennomgå den i felleskap og overfor akkurat disse studentene det gjelder da kunne påpeke ting som går igjen eller ting som ville løfte dem, og det kan jo være forskjellig fra kull til kull.

Både i webinarne og i de fysiske samlingene skapes det samhandling mellom lærer og studenter ved at det legges opp til faglige diskusjoner. Denne samhandlingen synliggjør hvor studenten er i læringsprosessen, og læreren kan tilrettelegge det videre arbeidet ut fra dette, noe som er sentralt i vurdering for læring (Black & William, 2009; Gipps, 2002). Det gjør at læreren kan bygge stillas sammen med studentene og få studentene til å yte i sin øvre del av den nærmeste utviklingssonen.

Ut fra informasjonen fra informantene tolker jeg at de opplever at mulighetene for å skape et læringsarena fungerer best i de synkrone mulighetene de har.



Hos alle de tre fagskolene finnes det muligheter for at studentene kan opprette egne digitale «rom» i læringsplattformen hvor de kan møtes og diskutere fagstoff, og flere av lærerne oppfordrer studenten til å starte kollokvie-grupper og samarbeidsområder. I digitale samarbeidsrom kan studentene lytte, kommunisere og samhandle om faglige problemstillinger, noe som kan bidra til stillasbygging mellom studentene. Men flere av lærerne forteller at det brukes lite, og de mener at mye av årsaken er at det er vanskelig for studentene å finne andre studenter som har kommet like langt i studieløpet som dem selv siden de har fleksibel progresjon.

#### 5.2.2 Tilrettelegging av én til én-diskusjoner og læringsaktiviteter

Lærerne forteller at det meste av kommunikasjonen mellom dem og studentene foregår i én til én-situasjoner. Denne kommunikasjonen foregår stort sett asynkront i læringsplattformen eller via e-post, men det er også noe synkron én til én-kommunikasjon med bruk av telefon eller andre digitale verktøy. Læringsaktivitetene som gir lærerne muligheter til å veilede, samtale og diskutere med studentene for å regulere læringsprosessen deres, er ulike oppgavetyper, både obligatoriske oppgaver og øvingsoppgaver. Ved alle utdanningene har studentene obligatoriske oppgaver de må levere for å kunne ta eksamen, og informasjonen fra informantene tyder på at hovedfokuset hos både studentene og lærerne er på de obligatoriske oppgavene. Det er i forbindelse med de obligatoriske oppgavene at mesteparten av veiledningen, kommunikasjonen og diskusjonene foregår. De obligatoriske oppgavene er lagt opp som individuelle, skriftlige oppgaver.

Ifølge lærerne har ingen av skolene lagt opp de obligatoriske oppgavene som samarbeids- eller gruppeoppgaver. Gikandi (2010) mener at det er like viktig med felles vurderingsaktiviteter som individuelle fordi samarbeidsoppgaver gir studentene muligheter til å utvikle kunnskap i fellesskap med andre. Det å engasjere seg sammen med andre i læringsarbeidet gjør at studentene må forhandle og konstruere egne meninger ut fra flere perspektiver, noe som igjen er viktig for å kunne utvikle og validere egne meninger individuelt (Dysthe, 2001; Gikandi, 2010).

Informasjonen fra informantene tyder på at de er opptatt av å tilrettelegge for at de obligatoriske oppgavene skal oppleves som relevante for studentene slik at de bidrar til å lokke fram bevis for studentenes læring. Mange av studentene ved nettbaserte fagskoler er voksne mennesker som allerede er i jobb, og for dem blir oppgaver som de kan relaterte til

hverdagen sin sentralt. Lærer F forteller at hun jobber mye med å få studentene til å se sammenhengen mellom kompetansen og erfaringen de har fra sin jobbhverdag og teorien de lærer i studiet.

Lærer F: Så jeg kjenner jo at den hverdagen jeg ser i X [arbeidssted] har jeg veldig nytte av når er inne og retter oppgaver fordi jeg vet veldig godt hvordan de jobber, så jeg klarer å hente opp noe av hverdagen deres da [...], så jeg prøver å komme med praktiske eksempler, --samtidig som også det hender at jeg sier at de kapitlene i den boka her, de burde du lese fordi at det ser jeg at du ikke har vært innom.

Hun ønsker at studentens skal forstå at de allerede har mye erfaring og realkompetanse innen fagområdet, og at de må knytte det sammen med teorien i oppgavene. Det at lærerne tar utgangspunkt i studentenes eksisterende kunnskap og erfaringer, gjør at læreren kan utnytte studentenes nærmeste utviklingssone til å bygge ny kunnskap og vise individuelt hva de har kapasitet til (Dysthe, 2001). Det at studentene kan ta utgangspunkt i erfaringen og realkompetansen sin og knytte det sammen med teorien, gjør også at de obligatoriske oppgavene oppleves som mest mulig autentiske og meningsfylte, noe både Dysthe (2001) og Gikandi (2010) mener er sentralt.

Samtidig forteller flere av lærerne at de opplever at mange av fagskolestudentene har lang erfaring og mye realkompetanse fra yrkeslivet, men at de ofte har lav selvtillit når det gjelder å studere. Sitat fra Lærer E kan illustrere det.

Lærer E: De har jobbet i X [type arbeidssted] i kanskje 20 år og er ikke vant til å skrive. De er ikke vant til å studere, så det er en utrolig arbeidsom gruppe, men de trenger litt mer hjelp.

Flere av lærerne forteller at mange av studentene trenger mye tid på å lære og øve på hvordan de skal skrive en oppgave, og ut fra dette perspektivet er det også viktig at oppgavene oppleves som relevante og autentiske slik at det blir meningsfylt for studentene å jobbe med dem.

Bruk av fleksible oppgaver som gir muligheter for flere tilnærminger og løsninger slik at studentene kan bruke sin realkompetanse og yrkeserfaring som utgangspunkt i arbeidet med oppgavene er i tråd med Gikandis (2010) prinsipp nummer 10 (Vurderingsaktiviteter med flerdimensjonale løsningsperspektiver). Lærer A forteller at han ofte bruker kunnskap

og kompetanse han har fra sine fritidsinteresser i veiledningsarbeidet, og at det gjør det enklere for han å veilede og tilrettelegge for studentene.

Lærer A: Og så jeg har uformelle kurs i andre ting da i tillegg, som X og X [type kurs]. Disse uformelle kursene gjør at jeg treffer mange av fagskolekandidatene som vil bli X [utdanning] med praktiske oppgaver, og det gjør at jeg klarer å binde teori og praksis sammen, og får en link til den praktiske jobben.

Læreren mener at ved at han bruker kunnskap og kompetanse fra andre fag- og interesseområder bidrar til at han treffer flere av studentene der de er i læringsprosessen, og at han på den måten kan tilrettelegge for stillasbygging.

Informasjonen fra informantene tyder på at det å bruke medierende redskaper til å tilrettelegge for ulike digitale læringsaktiviteter utenom de obligatoriske oppgavene, ikke er et stort fokusområde ved noen av skolene. Lærerne forteller at det finnes enkelte øvingsoppgaver i tillegg til de obligatoriske oppgavene i læringsplattformen. Fem av lærerne forteller at de andre læringsaktivitetene er selvrettende oppgaver som quizer og lignende hvor det ikke er behov for at læreren gir tilbakemelding. Som omtalt i kap. 2 viser tidligere forskning at studentene kan oppfatte bruk av quizer og andre digitale oppgaver som effektfulle verktøy for vurdering for læring i nettbasert læringskontekst (Ogange et al., 2018). Flere av lærerne er opptatt av at slike oppgavene gjør at studentene kan repetere og sjekke om de husker fagstoffet:

Lærer F: Jeg tenker at når de [studentene] har lest litt av pensum så er det litt sånn oppsummering på en måte, om de får med seg det viktigste de skal ha med seg.

To av lærerne forteller at det er en del feil i de selvrettende oppgavene som ligger i de utdanningene hvor de underviser, og det gjør at studentene ikke ser hensikten med å gjøre dem og at de derfor slutter å gjøre dem etter et par temaer. Jeg tolker det som at lærerne mener at det fører til at læringsaktiviteter som i utgangspunktet skal bidra til å skape en digital læringskontekst med aktivitet, samhandling og kommunikasjon i sammenheng med vurdering for læring, får motsatt effekt. Ingen av lærerne gir uttrykk for at de bruker de selvrettende oppgavene som en del av deres arbeid ovenfor studentene. Jeg tolker informasjonen fra lærerne til at de selvrettende oppgavene er oppgaver som ligger fast i læringsplattformen, og at de ikke er del av lærernes arbeidsoppgaver.

En av lærerne forteller at i utdanningen han underviser ved, er det øvingsoppgaver som studentene kan levere inn og få tilbakemelding på, og det er noe de oppfordrer studenten til å gjøre for å få studentene til å være aktive. Informasjonen fra læreren her tolker jeg til at han mener at disse øvingsoppgavene kan skape flere muligheter for han til å veilede studentene og til å drive med individuell stillasbygging.

### 5.3. Hvordan skal studenten nå målet? Tilbakemeldinger

Det å gi studentene tilbakemeldinger er noe av de viktigste lærere kan gjøre i vurdering for læring (Hattie & Timperley, 2007). Alle lærerne som er intervjuet her forteller at de jobber mye med tilbakemeldinger til studentene. Det å gi studentene vurderinger og tilbakemeldinger på de obligatoriske arbeidsoppgavene er hovedarbeidsoppgaven deres. Alle lærerne uttrykker at det er gjennom tilbakemelding og veiledning på disse oppgavene de har mest kontakt med studentene, og at det er her de har størst muligheter til å kommunisere og samhandle med studentene for å skape felles forståelse og tilrettelegge for stillasbygging. Først presenteres funn om når og hvordan lærerne gir tilbakemeldinger før funn om hva lærerne fokuserer på i tilbakemeldingene blir presentert.

#### 5.3.1 Når og hvordan gir lærerne tilbakemeldinger?

Ved alle utdanningene i denne undersøkelsen kan studentene selv velge når og hvor ofte de leverer oppgaver, bare de obligatoriske oppgavene er levert og bestått/godkjent før eksamen. Informasjon fra intervjuene viser at lærerne er opptatt av å gi studentene rask tilbakemelding når de har levert en oppgave. Det å gi studentene tilbakemelding før frustrasjonen blir for stor er sentralt (Hattie & Timperley, 2007). Flere av lærerne uttrykker at når de gir hurtige tilbakemeldinger, så har studentene oppgaven ferskt i minne og de opplever at studentene får større utbytte av tilbakemeldingen.

Et par av lærerne forteller at studentene har også mulighet til å få veiledning mens de jobber med en oppgave, men at det skjer ikke ofte at studentene ber om det. Ved å veilede studentene underveis i læringsprosessen, kan læreren bidra til at studenten yter i den øvre delen av den nærmeste utviklingssonen, men for å få til en slik dynamisk vurdering må ansvaret deles av læreren og studenten (Gipps, 2002). Lærerne forteller at slik det stort sett fungerer nå, blir det å gi tilbakemelding når studentene har levert oppgaven den første muligheten de har til å kommunisere med studentene om oppgaven, og at det er første mulighet til å oppnå en felles forståelse med studentene om oppgaven. Ved tre av

utdanningene skal studentene levere en fordypningsoppgave mot slutten av studiet, og her er lagt opp til veiledning underveis i oppgaveskrivingen. Lærerne synes denne underveisveiledningen er veldig viktig for at studentene skal få til å skrive gode oppgaver og lærerne bruker mye tid på den. Jeg tolker lærerne til at veiledningen underveis gjør at de opplever at de oppnår en felles forståelse med studentene tidligere i læringsprosessen, og at denne veiledningen underveis fungerer i større grad som stillasbygging.

Lærerne forteller at skolene har lagt opp til at de skal gi skriftlige tilbakemeldinger på de obligatoriske oppgavene i læringsplattformen. Men flere av lærerne forteller at de ser behov for andre måter å gi tilbakemeldinger på også. Fire av lærerne forteller at de gir studenten tilbud om å ringe dem hvis de har spørsmål i forbindelse med tilbakemeldingene de har fått.

Lærer F: Ja, og så ber jeg dem samtidig også gi meg en tilbakemelding på at de har både lest og skjønnet det [tilbakemeldingen]. Og hvis det er veldig mye noen ganger, så ber jeg jo dem ringe meg.. Da ringer de meg, og så går vi gjennom, og de får en forklaring på hvorfor jeg gnåler om læringsbytte.

Gikandi (2010) vektlegger at vurdering for læring kan bidra til å skape en meningsfull interaksjon mellom lærer og student i nettbaserte utdanninger. Vurdering for læring kan fungere som en type mediert kommunikasjon som bidrar til å skape en slik meningsfull læringskontekst. Lærer A er opptatt av å få til god kommunikasjon med studentene og at man som lærer ved nettbaserte utdanninger bør kunne ta i bruk flere metoder for å kunne møte studentene der de er i læringsprosessen og veilede dem ut fra det.

Lærer A: Veldig ofte så havner jeg tilbake til Søren Kirkegaard igjen, som sa at den gode pedagog er den som skjønner hvordan det er å ikke skjønne. Og hvis jeg kan klare å få til det at personen i andre enden og jeg kan kommunisere, og hvis jeg kan skjønne hvordan det er, altså hvilke barrierer er det den den studenten sitter på [...] Da tenker jeg at jo mer jeg får vist visuelt og at det å bruke flere ting [ulike tilnærminger], jo bedre er det. Så derfor når man skal være lærer på ett nettbasert studium, så tenker jeg at man må beherske flere ting, altså at det er nødvendig.

Jeg tolker denne informasjon til at ved å kommunisere med studentene prøver lærer A å tilrettelegge for bygging av stillas ved hjelp av ulike tilnærminger ut fra hvor studentene er i læringsprosessen. Lærer A forteller at han også ofte lager korte filmer hvor han forklarer og

viser metoder til studenter. I sitatet under forteller han hvordan han veileder en student i forbindelse med et konkret spørsmål om en funksjon i Word som studenten trengte for å kunne gjøre oppgaven.

Lærer A: Den videoen var vel på under to minutter, og for meg så tok det ganske kort tid å lage den videoen. Det er nesten sånn at jeg tenker at hvis jeg skulle prøve å forklare dette med ord og setninger for studenten som jeg tror ikke var veldig datakyndig [...] er det ikke sikkert vedkommende ville giddet å starte engang på å lese. Mens det å se en video på under to minutter, og se hvordan det blir gjort, det gjør det veldig mye lettere.

Det at lærer A tar i bruk ulike medierende redskaper for å veilede studentene best mulig, er noe som er sentralt fra et sosiokulturelt perspektiv på læring (Säljö & Moen, 2001). Læreren tilrettelegger for kommunikasjon og samhandling med studenten i forbindelse med læringsprosessen for å bygge stillas slik at studenten kan utvikle seg videre innenfor sin nærmeste utviklingszone.

En av lærerne forteller at han gir enkelte studenter tilbud om én til én videomøter:

Lærer C: I utgangspunktet så ligger ikke sånne én til én samtaler inne i forhold til videomøter. Men jeg har noen ganger i forhold til studenter som jeg har sett slitt veldig da i forhold til faget, så har jeg invitert en student på nettmøte og prøvd å gå igjennom rolig og pent for å få dem litt på sporet.

Bruk av medierende redskaper som læringsplattformer og andre digitale verktøy åpner for mange måter/metoder å kommunisere og til å gi tilbakemeldinger på. Her tar læreren i bruk et videoverktøy som et medierende redskap for å gi individuell tilpasset opplæring til studenter som trenger det. Dette reflekterer poenget til Gikandi et al. (2011) med at nettbasert vurdering for læring kan brukes til å gi tilpasset undervisning som kan imøtekomme ulike behov og læringsstiler.

### 5.3.2 Hva fokuserer lærerne på i tilbakemeldingene?

I tillegg til at det er viktig at studentene får tilbakemeldingene på riktig tidspunkt, er hva det fokuseres på i tilbakemeldingen også viktig for at den skal bidra positivt til å øke læringsutbyttet (Hattie & Timperley, 2007). Hva lærerne fokuserer på når de gir tilbakemeldinger, varierer fra lærer til lærer. Eksemplene under kan illustrere det:

Lærer C: De får jo skriftlig tilbakemelding på alt de leverer, hva er bra, hva er mindre bra og hvordan bør du løse det som var mindre bra.

Intervjuer: Men knytter du tilbakemeldingen opp mot læringsutbyttebeskrivelsene?

Lærer F: Ja, det gjør jeg. Så hvis jeg ser at her er faktisk ikke studenten i nærheten av det han/hun egentlig skal lære, så leverer jeg det ved siden av. Og så sier jeg at her må vi jobbe mer i forhold til det læringsutbyttet.

Ifølge Hattie og Timperley (2007) må de tre spørsmålene; hva er målet, hvor er studenten i læringsprosessen og hvordan skal studenten komme seg til målet, bevares i tilbakemeldingene for at de skal være effektive. Ut fra informasjonen fra lærer C tolker jeg at studentene får tilbakemeldinger som besvarer to av de tre sentrale spørsmålene. I tilbakemeldingen hvor læreren skriver hva som er bra og hva som ikke er bra, får studenten informasjon om hvor de i læringsprosessen. Når læreren skriver om hvordan studenten skal løse det som var mindre bra, får studenten informasjon om hvordan han/hun skal jobbe for å komme seg videre i læringsprosessen. Men ut fra datamaterialet kommer det ikke tydelig fram om tilbakemeldingene også knyttes opp mot læringsmålene, mens lærer F forteller at hun er opptatt av at tilbakemeldingene skal knyttes opp mot læringsutbyttet/læringsmålene. Ved å knytte tilbakemeldingene tydelig opp til læringsmålene også, kan læreren bidra til å øke studentenes bevissthet og bruk av læringsmålene, samtidig som det kan være med å tydeliggjøre avstanden mellom studentenes nåværende ståsted og det ønskede målet slik at studenten ser behov for å gjøre noe med det (Hattie & Timperley, 2007). Jeg tolker informasjonen fra lærer F til at hun jobber aktivt med å få studentene til å bruke læringsmålene i læringsprosessen.

Videre forteller lærerne at de fokuserer på flere områder når de gir tilbakemeldinger på de obligatoriske oppgavene. I tillegg til de tre spørsmålene har Hattie og Timperley(2007) delt tilbakemeldinger inn fire nivåer, og effekten av tilbakemeldingen blir påvirket av hvilket nivå som brukes. Skal tilbakemeldingene føre til fokus på riktig område, er det viktig at lærerne har kunnskaper om de ulike nivåene på tilbakemeldingene (Hattie & Timperley, 2007). Her er noen uttalelser som illustrerer det:

Lærer F: Jeg må se at studentene leser pensum, at de har forstått hva som står der ut fra det praktiske, så jeg er veldig opptatt av at de skal skrive praktiske eksempler så jeg ser at det her har de faktisk skjønt hvordan de jobber.

Lærer D: Jeg prøver jo så godt jeg kan da å individualisere til det jeg ser de gjør bra og hva de nå jobber med. [...] Altså, alle kan rette en oppgave, og si at dette er bestått eller dette er ikke bestått [...]. Det jeg anser som min hovedoppgave da, sånn hvorfor har dere meg som lærer, det må da være det at jeg jakter etter at du har—jeg leser at du har denne bakgrunnen, så dette gjør du veldig bra, fortsett med det, for eksempel, men bruk energien din på å se på dette. Og se på det og det eksempelet som jeg har lagt ved og la deg inspirere av det, for eksempel.

Jeg tolker informasjonen fra Lærer F til at hun fokuserer både på oppgavenivået, at oppgaven har «riktig» innhold ved at hun ser om studentene har brukt pensum og forstått det, og at hun fokuserer på læringsprosessen ved at studentene må ta utgangspunkt i egne erfaringer og vise at de kan knytte teorien til praksis. Informasjonen fra Lærer D tolker jeg til at han også fokuserer både på oppgavenivået og på læringsprosessen i tilbakemeldingene sine. Gode tilbakemeldinger kan hjelpe studentene med å identifisere og adressere misforståelser, og er med på å utvikle mer effektive strategier og en metakognitiv forståelse for læring som igjen kan øke læringen (Hattie & Timperley, 2007). Ut fra disse sitatene og annen data fra intervjuene, ser det ut til at lærerne fokuserer på mest på oppgavenivået og læringsprosessen i tilbakemeldinger sine, og ikke så mye mot selvreguleringsnivået. Tilbakemeldinger rettet mot selvreguleringsnivået er noe som igjen kan bidra til studentenes modning og utvikling av selvregulert læring (Gikandi et al., 2011).

Tre av lærerne forteller at de i tillegg til å gi tilbakemelding, også setter karakter på de obligatoriske oppgavene. Et par av lærerne mener at det gjør at studentene ikke fokuserer på tilbakemeldingen. Sitatet under kan illustrere det:

Lærer A: Jeg er usikker på hvor i hvor stor grad de leser min tilbakemelding, eller om de bare ser karakteren. Det har vi prøvd på noen ganger da er at for å få se karakteren, så må du igjennom en sånn to-trykksgreie, at du først må lese tilbakemeldingen, og så lese karakteren. Men folk har jo skjønt det da, at de må



trykke bare to ganger så de leser det jo ikke likevel, men i hvert fall så forsøker vi å liksom tvinge studentene til å ta imot den [tilbakemeldingen].

Ved at det gis karakter på de obligatoriske arbeidskravene, kan det også diskuteres om vurderingen er vurdering for læring eller vurdering av læring. Lærerne opplever at studentene er mer opptatt av karakteren enn av tilbakemeldingen. Jeg tolker det til at lærerne mener at hensikten med tilbakemeldingen blir borte. De forteller også at studentene ikke får mulighet til å levere oppgaven på nytt hvis de har fått ståkarakter. Ut fra det tolker jeg at hvis tilbakemeldingen da skal ha en verdi må den omhandle generelle, faglige elementer som studentene kan overføre til neste oppgave.

Flere av lærerne tar opp rammebetingelsene og arbeidsinstruksene sine som tema når de forteller om hvordan de arbeider med tilbakemeldinger og veiledning av studentene.

Lærer E: Jeg syntes jo det er fin måte å studere på [nettbasert undervisning] når de får grep på det, men kanskje tilgjengeligheten min kunne vært litt mer ...

Intervjuer: Litt mer?

Lærer E: Tilgjengelig.. for dem.

Lærer D: ..., men det kunne jo vært ide kanskje til deg [intervjuer] da og snakke om eller problematisere nettlærerens rammevilkår. Fordi man kan snakke veldig mye knyttet opp til plattformen, hvordan er den utformet, har den den eller den funksjonen også videre, men helt annen side av det er jo hvilke rammevilkår gir det meg.

Lærer A: Men akkurat på X [utdanningen] så er det jo heller flere som sliter [...]. Og da er det viktig for meg at jeg da har en mulighet, den muligheten til dialog sånn at vi kan få fram kunnskap i riktig rekkefølge.

Lærer E: Da må X [skolen] se litt på mine arbeidsinstrukser, og hva jeg skal gjøre for noe, og hva jeg får betalt for.

Jeg tolker informasjonen fra flere av lærerne til at de mener rammebetingelsene og arbeidsinstruksene deres setter begrensninger for hvor mye tid de kan bruke på å veilede studentene og hvilke metoder de kan bruke. Flere av lærerne gir uttrykk for at de ønsker seg

mer tid og flere muligheter til å kommunisere og samhandle mer med studentene i forbindelse med vurderingsarbeidet enn det de har mulighet til per i dag.

#### 5.4 Studentene som ressurser for hverandre

Det å bruke studenten som ressurser for hverandre er den fjerde hovedstrategien som er sentralt i arbeidet med vurdering for læring (Black & Wiliam, 2009). Læring er grunnleggende sosialt (Dysthe, 2001). Ved å aktivisere studentene som ressurser for hverandre kan de bidra til stillasbygging og til at det skapes en felles forståelse. En måte å aktivisere studentene som ressurser for hverandre på er å bruke medstudentvurdering. I nettbaserte utdanninger vil bruk av medierende redskaper kunne tilrettelegge for slik faglig samhandling og kommunikasjon.

Ingen av informantene bruker noen former for medstudentvurdering i de utdanningene de underviser ved. Lærerne forteller videre at det ikke er tilrettelagt for medstudentvurdering i læringsplattformene per i dag. Det gjør at studentene har ikke muligheter til å bruke medstudenter som ressurser i læringsprosessen og til stillasbygging. Flere av lærerne uttrykker at det å bruke medstudentvurdering vil være vanskelig siden studentene ikke har samme progresjon i utdanningsløpet sitt. Ved tre av utdanningene har skolene nylig innført felles oppstart en gang i året, men studentene kan velge progresjonen sin etter oppstarten, slik at det vil ikke løse utfordringene med at studentene er på ulikt sted i studieløpet.

Lærer A forteller at bruk av medstudentvurdering er noe som har vært diskutert lenge ved skolen han underviser ved, men at det ikke er utviklet ennå. Han forteller at det han gjør i stedet for er å oppfordre studentene til å jobbe sammen minst to og to eller i grupper for at studentene på den måten kan være ressurser for hverandre og bidra i hverandres læringsprosess og praktisere stillasbygging.

En av lærerne mener at det finnes mange typer gode ideer, men at den typen studenter som går på nettbasert fagskole er travle folk som har begrenset med tid, og at de har mer enn nok med å møte de obligatoriske kravene eller å føle at de får lest pensum. Ut fra dette tolker jeg at denne læreren mener at det er greit at fokuset er på å få lest pensum og gjort de obligatoriske oppgavene, og at han ikke ser på det å skape en læringskontekst med fokus på å lære av hverandre, samhandling og kommunikasjon som en så viktig del av læringen. Mens to av de andre lærerne uttrykker ønske om muligheter for å gjennomføre en slik type

vurdering som vil gi studenten mulighet til å se andre studenters arbeid. De mener at studentene vil lære mye av å se hverandres arbeider og ved å måtte vurdere andre studenters arbeider, noe som Hovardas et al. (2014) legger vekt på som en av fordelene med medstudentvurdering. En av lærerne oppfordrer studentene til å opprette Facebook-grupper hvor de kan møtes for å diskutere, drøfte fagstoff, dele ting og bruke hverandre. Men hun sier også at å gjøre slike ting ikke ligger i hennes arbeidsinstruks, så derfor kan hun bare oppfordre studentene til å gjøre det på egen hånd, men at hun ser verdien i at studentene deler, samarbeider og på den måten skaper en felles forståelse.

Jeg tolker svarene fra informantene til at medstudentvurdering er noe som de ser på som vanskelig å gjennomføre. Hovedårsaken til det, er den fleksibiliteten som flere av lærerne mener er sentralt for nettbaserte studier, men at denne fleksibiliteten hvor studentene kan arbeide i det tempoet og den rekkefølgen de selv ønsker, gjør det er vanskelig å gjennomføre medstudentvurderinger. Noen av lærerne er opptatt av viktigheten av samarbeid mellom studentene slik at de kan bruke hverandre som ressurser i læringsprosessen, og prøver å få studentene til å kommunisere og diskutere fagstoff med hverandre og til å jobbe sammen. Men både samarbeidsmulighetene som det er tilrettelagt for i læringsplattformen og rammene i lærernes arbeidsavtaler setter begrensninger.

### 5.5 Studentene som eiere av egen læring - egenvurdering

Det å aktivisere studentene som eiere av egen læring er den femte hovedstrategien til Black og Wiliam (2009). Informantene forteller om generelt lite bruk av egenvurdering ved de nettbaserte fagskolene som er med i denne undersøkelsen. To av lærerne forteller at det ikke er lagt opp til egenvurderinger i de utdanningene som de underviser ved, mens tre av lærerne som underviser ved to forskjellige toårige deltidsutdanninger, forteller at det er kun i forbindelse med praksisperioden at studentene må vurdere seg selv. Ved en av disse utdanningene må studentene vurdere seg selv to ganger i løpet av praksisperioden ut fra læringsutbyttebeskrivelsene, både midtveis og ved slutten av praksisen. Disse egenvurderingene foregår både muntlig og skriftlig. Både student og praksisveileder leverer skriftlig vurdering av studentens arbeid og utvikling i praksisperioden, og dette blir gjennomgått på telefonen sammen med nettlæreren. Læreren forteller at i disse samtalene snakker og reflekterer studentene over egen utvikling. Her tilrettelegger læreren for en vurderingsaktivitet som gjør at studentene blir involvert i meningsfull refleksjon over eget

arbeid, læringsprosess og resultater, noe som er sentralt for at studentene skal ta ansvar for egen læring (Chang et al., 2012; Gikandi, 2010)

Lærer F forteller at hun er mener at egenvurdering er viktig for studentenes faglige utvikling, og derfor sender hun ut egenvurderingsskjema til studenter sine to ganger i semesteret. Hun sier at hensikten med disse egenvurderingsoppgavene er å pushe studentenes bevissthet i forhold til hvordan de skal jobbe med studiet, at de må planlegge og sette av tid til å studere, og for at de skal få en bevissthet rundt hvordan de jobber med pensum og oppgavene, og for å få studentene til å bli bevisst på sammenhengen mellom teorien de leser og praksisen de opplever i hverdagen sin, for så å ta i bruk teorien. Læreren knytter spørsmålene på egenvurderingsskjemaene opp mot læringsutbyttebeskrivelsene for å få studentene til å se sammenhengen mellom det de har jobbet med og det som står i læringsutbyttebeskrivelsene. Hun ønsker å få studentene til å reflektere over egen praksis og arbeidshverdag i forhold til det de lærer i utdanningen, og å få dem til å se om de endrer/utvikler seg i forhold til jobben sin. Studentene leverer disse egenvurderingene til lærer og de får skriftlig tilbakemelding på dem. Læreren forteller at hun opplever egenvurderingene som verdifulle og at de bidrar til stillasbygging ved at studentene etter hvert reflekterer mer og mer over egen læring og utvikling, og at hennes tilbakemeldinger er med på å bidra til felles forståelse og økt faglig fokus.

Informasjonen fra et par av lærerne tyder på at hva de legger i begrepet egenvurdering og hvordan de tenker det skal brukes er varierende. En av lærerne forteller at skolen han jobber ved er i gang med å utvikle digitale oppgaver som inneholder en blanding av fagspørsmål og selvrettende vurderingsoppgaver hvor studentene skal krysse av for ja eller nei, og at disse oppgavene ikke skal leveres til læreren. Ut fra det læreren forteller tolker jeg at lærerne ikke bruker resultatene fra disse oppgavene videre i sitt arbeid, men dette kommer ikke helt tydelig fram av datamaterialet. En annen av lærerne ved en av utdanningene hvor det ikke er lagt opp til egenvurdering, forteller at han bruker nettsamlingen til å oppfordre studentene til å reflektere over egen læring og hvordan de har utviklet seg. Han er også opptatt av at det er hans rammevilkår og hva han får betalt for som setter en begrensning for hvor mange slike ting han kan holde på med. Men for å få studentene til å reflektere over egen utvikling og for å gi dem mulighet til å øve seg mer på oppgaver enn det han får betalt for å rette, så har han satt sammen et vedlegg med oppgaver og ett annet vedlegg med løsningsforslag

hvor studentene kan se hvordan de kunne besvart disse oppgavene, og så kan studentene vurdere seg selv ut fra dette. Det gir studentene en mulighet til å sammenligne eget arbeid med lærerens løsningsforslag, men de vil ikke få mulighet til å stille spørsmål eller diskutere dette med læreren.

Ut fra tilbakemeldingene fra informantene, så tolker jeg informasjonen til at fokuset ved de nettbaserte fagskolene er på de obligatoriske oppgavene, og at bruk av egenvurderinger ikke er prioritert. Den ene læreren som praktiserer regelmessig bruk av egenvurderinger for studentene sine gjør det på eget initiativ, og det er arbeid hun ikke får betalt for. Det at enten læringsmål og/eller vurderingskriterier er uklare eller mangler ved noen av utdanningene, er også noe som er med på å gjøre det vanskelig å bruke egenvurdering ovenfor studentene. Hvis studentene skal vurdere seg selv og egen utvikling, må de vite og forstå er målene og kriteriene er (Black & Wiliam, 1998). Ved å bruke tydelige vurderingskriterier som angir forventet faglig nivå er det ifølge Gikandi (2010) mulig å oppnå en felles forståelse av kriteriene, og det er noe som igjen gjør det mulig for studentene å vurdere og reflektere over egne prestasjoner. Som omtalt tidligere opplever både lærerne og studentene ved den ene skolen at læringsutbyttebeskrivelsene som brukes som mål som så omfattende og vide at de blir uklare og dermed vanskelige å bruke for både studentene og lærerne. Ingen av skolene har utarbeidet oppgavespesifikke vurderingskriterier. Hvis studentene ikke vet tydelig hva som er målet med opplæringen og hvordan det blir vurdert, blir det å vurdere seg selv og egen faglig utvikling vanskelig.

Alle skolene bruker en læringsplattform som «base» for undervisningen. I nettbaserte utdanninger kan bruk av læringsplattformer og andre medierende redskaper tilrettelegge for mange ulike typer for digitale egenvurderinger, men ingen av fagskolene i denne undersøkelsen har tatt i bruk noen av de mulighetene som finnes.

I tillegg har de fleste læringsplattformer også muligheter for å samle studentenes arbeider i porteføljer. Ved å tilrettelegge for løpende dokumentasjon og overvåking av studentenes prestasjoner og fremgang over tid, vil studentenes reflekterende praksis økes (Gikandi, 2010). Et par av lærerne forteller at de synes det er vanskelig å få god oversikt over studentene, arbeidene og utviklingen deres i læringsplattformen. Noen av lærerne har ansvaret for mange studenter og de er gjerne på veldig ulikt sted i studieløpet. Sitatet under kan illustrere det:

Lærer B: Utfordringa mi kan være å holde styr på dem.. altså forskjellen er hvis de .... er litt sånn som leverer.. går litt tid imellom, så må jeg hente opp hvordan hva var det denne studenten slet litt med og sånne ting ..., og hva sa jeg sist. Men jeg har jo mitt system.

Jeg tolker det til at det er lærerens eget «private» system som gjør at hun kan gi individuell tilpasset opplæring etter hvor studenten er i læringsprosessen, og at det ikke er tilrettelagt for dette i læringsplattformen ved f. eks. bruk av læringsporteføljer. Bruk av læringsporteføljer i læringsplattformen vil tydeliggjøre studentens faglige progresjon og utvikling både ovenfor læreren og studentene selv (Gikandi, 2010). Det at studenten får oversikt over egen faglig progresjon og utvikling gjør det mulig for studenten å reflektere over egen læring og øker mulighetene for selvregulert læring (Gikandi, 2010) . Men det er ingen av skolene som bruker en slik funksjonalitet i læringsplattformen ifølge lærerne.

## 5.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert og diskutert funn fra intervjuene med de seks lærerne som deltar i denne studien. Dataene fra intervjuene ble presentert etter Black og Wiliams (2009) fem hovedstrategier om vurdering for læring knyttet sammen med Gikandis prinsipper for effektiv nettbasert vurdering (2010) (modell 2 s. 23). Hovedaktiviteten til lærerne i forhold til vurdering for læring er de skriftlige tilbakemeldingene de gir på de obligatoriske oppgavene, og alle lærerne forteller at de opplever at de får god kontakt med studentene gjennom tilbakemeldingene.

Ved alle utdanningene får studentene informasjon om læringsmålene/læringsutbytteskrivelsene i læringsplattformen. Det er varierende hvor stort fokus lærerne har på målene ovenfor studentene. Det er ikke utviklet faglige vurderingskriterier ved noen av utdanningene, men noen av dem bruker generelle kriterier.

Felles for lærerne er at de opplever at det i liten grad er lagt til rette for å bruke læringsplattformen som et medierende redskap for å skape en digital læringskontekst hvor det kan forgå samhandling og kommunikasjon i forbindelse med læringsmål og vurderingskriterier, oppgaveskriving og andre faglige problemstillinger. Mens lærerne som gjennomfører webinarer eller fysiske samlinger med studentene opplever at de har en

læringskontekst hvor de kan tilrettelegge for samhandling og diskusjoner for å skape felles forståelse.

Det er ingen av lærerne/skolene som bruker medstudentvurdering som strategi for å aktivisere studentene som ressurser for hverandre, og ingen av skolene har lagt opp til obligatoriske samarbeids- eller gruppeoppgaver for studentene for å tilrettelegge for kommunikasjon og samhandling mellom studentene slik at studentene kan bruke hverandre i stillasbygging for å øke læringsutbyttet. Egenvurdering som strategi for å aktivisere studentene som eiere av egen læring brukes i noen grad av tre av lærerne, men er ikke implementert som en gjennomgående strategi i utdanningene.

## 6. Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å få fram kunnskap om hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler jobber med vurdering for læring, og hvorfor de gjør det slik. Dette er et felt det ikke finnes tidligere forskning på. Gjennom intervjuer har seks lærere som jobber ved tre forskjellige fagskoler svart på spørsmål om sentrale sider om deres arbeid med vurdering for læring. Selv om datamaterialet i denne oppgaven er begrenset, vil jeg allikevel mene at jeg sitter igjen med funn som er interessante og som kan ha overføringsverdi til andre nettbaserte fagskoler.

Ved å knytte Black og Wiliams (2009) fem hovedstrategier for vurdering for læring og Gikandis (2010) prinsipper for effektiv nettbasert vurdering har jeg laget en modell (modell 2 s. 23) som sammen med et sosiokulturelt perspektiv på læring som rammeverk gir et læringsperspektiv på lærernes handlinger. Analysen av datamaterialet har resultert i de empiriske funnene som danner grunnlaget for å besvare oppgavens problemstilling *«Hvordan arbeider lærere ved nettbaserte fagskoler med vurdering for læring? Og hvorfor gjør de det slik?»*

Tre tendenser peker seg ut fra analysen av datamaterialet i forhold til hvordan lærere arbeider med vurdering for læring. Den ene tendensen handler om organiseringen av de nettbaserte fagskoleutdanningene. Den andre tendensen handler om lite bruk av medierende redskaper for å skape en digital læringskontekst, mens den tredje tendensen handler om lærernes rammebetingelser.

### 6.1 Hvordan arbeider lærerne ved nettbaserte fagskoler med vurdering for læring?

Flere forskere (Garrison & Akyol, 2009; Gikandi et al., 2011) understreker at et student- og vurderingssentrert læringsmiljø er en måte å skape et hensiktsmessig og effektivt nettbasert læringsdesign på, og at det er nettopp integrering av vurdering for læring som kan legge til rette for en slik pedagogisk utforming. Ogange et al. (2018) poengter at behovet for å legge inn vurdering for læring i nettbasert undervisning og læring nå i dag betraktes som en nødvendighet. I min undersøkelse av hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler jobber med vurdering for læring har jeg funnet ut at dette er en praksis som ikke er etablert ved de nettbaserte fagskolene i denne studien.

Det er ingen av de seks lærerne i denne undersøkelsen som bruker alle de fem hovedstrategiene til Black og Wiliam (2009) i sitt arbeid med vurdering for læring.



Hovedfokuset hos alle lærerne er hovedstrategi tre; å gi tilbakemeldinger som flytter den lærende framover, og det er ut fra dette arbeidet at hovedkommunikasjonen mellom lærerne og studentene foregår. Denne hovedstrategien bruker lærerne i hovedsak i forbindelse med de obligatoriske oppgavene som studentene må gjøre og få godkjent/bestått for å kunne ta eksamen, og i dette arbeidet benytter lærerne først og fremst skriftlige tilbakemeldinger.

De andre fire hovedstrategiene brukes i varierende grad av lærerne. Noe av årsaken til det mener jeg har sammenheng med den ene tendensen som pekte seg ut i analysen av datamaterialet. Den ene tendensen er at lærerne opplever at nettstudienes organisering og fleksibilitet ovenfor studentene oppleves som en hindring for å kunne arbeide med de fem hovedstrategiene i vurdering for læring. Dette gjelder spesielt i forbindelse med å tilrettelegge for fellesdiskusjoner og ulike former for samarbeidsoppgaver.

Gikandi et al. (2011) understreker betydningen av å integrere vurdering for læring i nettbasert høyere utdanning for å kunne tilrettelegge for en meningsfull interaksjon som igjen er en forutsetning for et interaktivt samarbeid. Den andre tendensen som pekte seg ut i analysen viste generelt lite bruk av medierende redskaper, som læringsplattformen og de funksjonalitetene som finnes der, både til å skape en felles læringskontekst med muligheter for samhandling og kommunikasjon og til å tilrettelegge for ulike læringsaktiviteter som kan skape engasjement og bidra til økt læringsutbytte. Tidligere forskning på bruk av ulike digitale verktøy for metoder for vurdering for læring (Bernt Arne, 2014; Høihilder et al., 2012; Ogange et al., 2018) viser stort sett at studentene opplever slike metoder som læringsfremmende og givende.

Det at hovedkommunikasjonen mellom lærer og student foregår i forbindelse med de obligatoriske oppgavene fører også til at kommunikasjonen stort sett er mellom læreren og én og én student. Det fører til at denne kommunikasjonen ikke bidrar til samhandling og felles forståelse for alle studentene ved utdanningen, og at læreren ofte må gjenta seg selv mange ganger. Men alle lærerne opplever at de får god kontakt og god kommunikasjon med studentene enkeltvis i forbindelse med tilbakemeldingene på de obligatoriske oppgavene, og at de på den måten utfører stillasbygging og bidrar til at studentenes oppnår læringsutbytte.

## 6.2 Og hvorfor gjør de det slik?

Hvordan lærerne ved de nettbaserte fagskolene arbeider med vurdering for læring viser seg å henge tett sammen med det andre spørsmålet i problemstillingen «Og hvorfor gjør de det slik?». Den tredje tendensen som pekte seg ut i analysen av datamaterialet var at flere av lærerne opplever at det er deres rammebetingelser og arbeidsavtaler som setter begrensninger for hvordan og hvor mye de kan arbeide med vurdering for læring. Flere av lærerne får betalt per oppgave de retter/vurderer, og det å tilrettelegge for andre aktiviteter ligger ikke i arbeidsavtalene. Selv om alle lærerne har bidratt i utviklingen av innholdet og oppgavene i utdanningene, så har hva og hvordan dette skulle gjøres vært bestemt fra skolene, og lærerne har laget innholdet og oppgavene ut fra de rammebetingelsene de har fått. Det er ingen av skolene/de fagansvarlige ved skolene som har fokusert på å utarbeide fagspesifikke vurderingskriterier eller andre oppgavetyper og læringsaktiviteter som kunne ha integrert flere elementer fra de fem hovedstrategiene til Black og Wiliam om vurdering for læring (2009).

## 6.3 Veien videre

Analysen av datamaterialet viser at vurdering for læring ikke er en etablert praksis ved de nettbaserte fagskolene i denne undersøkelsen. Lærernes kunnskaper om og bruk av de ulike hovedstrategiene til Black og Wiliam (2009) var varierende, og i hvilken grad de ulike hovedstrategiene var implementert var bestemt av skolene og ikke noe lærerne kunne avgjøre selv. Ved videre forskning hadde det vært interessant å se mer på lærernes arbeidsinstrukser og rammevilkår, og i hvilken grad det påvirker det pedagogiske arbeidet lærerne utfører. I samme forbindelse hadde det også vært interessant å se på hvordan utdanningene ved de nettbaserte fagskolene er organisert, både når det gjelder ansvars- og oppgavefordeling og hvordan utdanningene bygges opp og organiseres generelt og i læringsplattformen. Videre hadde det å gå dypere inn i hvordan det arbeides med pedagogisk utviklingsarbeid ved nettbaserte fagskoler vært et interessant forskningsområde.

## 7. Litteraturliste

- Baleni, Zwelijongile Gaylard. (2015). Online Formative Assessment in Higher Education: Its Pros and Cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236. Learning, 2015, Vol.2013(2014), p.2228-2236.
- Barbera, Elena. (2009). Mutual feedback in e-portfolio assessment: an approach to the netfolio system. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 342-357. doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00803.x
- Bertheussen, Bernt Arne. (2014). Automatisk formativ feedback kan gi god motivasjon og læring. *Uniped*, 37(04), 58-72. doi:10.3402/uniped.v37.23471 ER
- Bjarnø, Vibeke, Øgrim, Leikny, Johannesen, Monica, & Giæver, Tonje Hilde. (2009). *Didaktikk : digital kompetanse i praktisk undervisning* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi:10.1080/0969595980050102
- Black, Paul, & Wiliam, Dylan. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. doi:10.1007/s11092-008-9068-5
- Chang, Chi-Cheng, Tseng, Kuo-Hung, & Lou, Shi-Jer. (2012). A Comparative Analysis of the Consistency and Difference among Teacher-Assessment, Student Self-Assessment and Peer-Assessment in a Web-Based Portfolio Assessment Environment for High School Students. *Computers & Education*, 58(1), 303-320. doi:10.1016/j.compedu.2011.08.005
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence, Morrison, Keith, & Bell, Richard Colin. (2011). *Research methods in education* (7th ed. ed.). London: Routledge.
- Ćukušić Maja, Garača Zeljko, & Mario, Jadrić. (2014). Online self-assessment and students' success in higher education institutions. *Computers & Education*, 72(100-109), 100-109.
- Dysthe, Olga. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dysthe, Olga. (2008). Klasseromsvurdering og læring. *Bedre skole*, 4 2008, 4-23.
- Dysthe, Olga. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. In Jørgen Frost (Ed.), *Evaluering - i et dialogisk perspektiv* (pp. 39-57). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, Olga, & Engelsen, Knut Steinar. (2011). Portfolio Practices in Higher Education in Norway in an International Perspective: Macro-, Meso- and Micro-Level Influences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 63-79. doi:10.1080/02602930903197891
- Fagskoleloven. (2018). *Lov om høyere yrkesfaglig utdanning (fagskoleloven)*. (LOV-2003-06-20-56). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-08-28>.
- Fagskoletilsynsforskriften. (2019). *Forskrift om tilsyn med kvaliteten i fagskoleutdanning (fagskoletilsynsforskriften)*. (FOR-2013-12-12-1504). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-10-25-2254>.
- Gamlem, Siv M., & Smith, Kari. (2013). Student Perceptions of Classroom Feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), 150-169. doi:10.1080/0969594X.2012.749212
- Garrison, D., & Akyol, Zehra. (2009). Role of instructional technology in the transformation of higher education. *Research & Integration of Instructional Technology*, 21(1), 19-30. doi:10.1007/s12528-009-9014-7
- Gikandi, Joyce. (2010). Engaging with formative assessment for meaningful online learning. <https://mirandanet.ac.uk/knowledge-hub/learning-observations/teaching-and-learning/engaging-formative-assessment-meaningful-online-learning/>
- Gikandi, Joyce, Morrow, D., & Davis, N. E. (2011). Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351. doi:10.1016/j.compedu.2011.06.004
- Gipps, Caroline. (2002). Sociocultural perspectives on Assessment. In Gordon Wells & Guy Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century* (pp. 73-83). Oxford: Blackwell Publishers LTD.

- Green, Nicole C., Edwards, Helen, Wolodko, Brenda, Stewart, Cherry, Brooks, Margaret, & Littledyke, Ros. (2010). Reconceptualising higher education pedagogy in online learning. *Distance Education, 31*(3), 257-273. doi:10.1080/01587919.2010.513951
- Grenness, Tor. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hansen, Alf Mogens. (2005). At lære sammen med andre - om zonen for den nærmeste utvikling og voksenlæring. In *Voksnes læringsrom* (pp. 64-83). København: Værløse, Billesæ & Baltzer.
- Harlen, Wynne, & James, Mary. (1997). Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 4*(3), 365-379. doi:10.1080/0969594970040304
- Hattie, John, & Timperley, Helen. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487
- Haugan, John, & Lysebo, Marius. (2015). Medstudentvurdering i matematikk og fysikk. *Uniped, 38*(04), 327-335.
- Hovardas, Tasos, Tsivitanidou, Olia E., & Zacharia, Zacharias C. (2014). Peer versus expert feedback: An investigation of the quality of peer feedback among secondary school students. *Computers & Education, 71*, 133-152. doi:10.1016/j.compedu.2013.09.019
- Høihilder, Eli Kari, Karlsen, Asgjerd Veia, & Moser, Thomas. (2012). Digitale mapper som redskap i vurderingsprosessen – En undersøkelse blant lærerstudenter i pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 96*(01), 27-41.
- Johannesen, Monica. (2013). The role of virtual learning environments in a primary school context: An analysis of inscription of assessment practices. *British Journal of Educational Technology, 44*(2), 302-313. doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01296.x
- Johnsen, Gisle. (2006). Intervjuet -en forskningssamtale i møtet mellom mennesker. In Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Eds.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (1 ed., Vol. 1, pp. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kristoffer Rørstad, Pål Børing, Espen Solberg og, & Carlsten, Tone Cecilie. (2017). *NHOs kompetansebarometer*. Retrieved from <https://www.nho.no/siteassets/nhos-filer-og-bilder/filer-og-dokumenter/kompetanse-og-utdanning/kompetansebarometer/nhos-kompetansebarometer-2017.pdf>:
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fagfolk for fremtiden - Fagskoleutdannig*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>: Regjeringen Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Fagskoler 2017*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/a77423656189422e885cb4d8140626d2/fagskoler-2017.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Fagskoler - 2017*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/.../fagskoler-2017.pdf>:
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Yrkesfag. *Yrkesfag*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/id2466567/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019, 22.03.2019). Hva er en fagskole? Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/fagskoleutdanning/innsiktsartikler/hva-er-en-fagskole/id2353818/>
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lo Iacono, Valeria, Symonds, Paul, & Brown, David H. K. (2016). Skype as a Tool for Qualitative Research Interviews. In (pp. 1-15). London, England.
- Lyckander, Rønnaug H., & Grande, Sidsel Øiestad (2018). *Kompetanse og kompetansebehov i fagskolene*. (7). Oslo: OsloMet Retrieved from <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/120/108>.
- Nokut. (2016). *Veiledning til fagskoletilsynsforordningen*. Retrieved from Nokut.no:

- NOU 2014: 14. (2014). *Fagskolen - et attraktivt utdanningsvalg*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2014-14/id2353524/>.
- Næringslivets Hovedorganisasjon. (2018). Retrieved from <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/Fag-ogyrkesopplaringen/>
- Ogange, Betty Obura, Agak, John O., Okelo, Kevin Odhiambo, & Kiprotich, Peter. (2018). Student Perceptions of the Effectiveness of Formative Assessment in an Online Learning Environment. *Open Praxis*, 10(1), 29-39. doi:10.5944/openpraxis.10.1.705
- Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Skogen, Kjell. (2006). Case-forskning. In Kåre Fuglseth & Kjell Skogen (Eds.), *Materoppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (Vol. 1, pp. 52-65). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Spekter. (2018). Retrieved from <http://www.spekter.no/Nyheter/Nyheter-2018/Stort-behov-for-fagarbeidere/>
- Sullivan, Jessica R. . (2012). Skype: An Appropriate Method of Data Collection for Qualitative Interviews? *The Hilltop review*, 6(1 Winter), 7. <https://scholarworks.wmich.edu/hilltopreview/vol6/iss1/10/>
- Säljö, Roger. (2006). *Læring og kulturelle redskaper : om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Säljö, Roger, & Moen, Sigrid. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Thune, Taran. (2017). Norsk utdanningshistorie. In: Store norske leksikon.
- Udir. (2017). Vurderingspraksis - vurdering for læring.
- Universitetet i Oslo. (2018). Hva er nettskjema? Retrieved from <https://www.uio.no/tjenester/it/applikasjoner/nettskjema/mer-om/>
- Utdanning.no. (2019). Fagskole. Retrieved from [https://utdanning.no/sok#fq={!tag=ss\\_menu\\_1}ss\\_menu\\_1%3Aa\\_utdanningsmeny&fq={!tag=ss\\_menu\\_1%2Css\\_menu\\_2}ss\\_menu\\_2%3Afagskole](https://utdanning.no/sok#fq={!tag=ss_menu_1}ss_menu_1%3Aa_utdanningsmeny&fq={!tag=ss_menu_1%2Css_menu_2}ss_menu_2%3Afagskole)
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag Udir-3-2015*. (3 - 2015). Retrieved from <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Ovrige-tema/krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-udir-3-2015/?depth=0&print=1>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). Vurdering for læring - om satsingen. Retrieved from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Fakta om fagskole. *Utdanning.no*.
- Van der Kleij, Fabienne, Adie, Lenore, & Cumming, Joy. (2017). Using Video Technology to Enable Student Voice in Assessment Feedback. *British Journal of Educational Technology*, 48(5), 1092-1105. doi:10.1111/bjet.12536
- Yin, Robert K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. ed.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Østerud, Svein, & Schwebs, Ture. (2009). Mot en IKT- didaktikk. In Svein Østerud (Ed.), *Enter Veien mot en IKT-didaktikk* (1 ed., pp. 11-30). Oslo: Gyldendal.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Arbeid med formativ vurdering ved nettbaserte fagskoler?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med formativ vurdering. I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

«Arbeid med formativ vurdering ved nettbaserte fagskoler» er en masteroppgave i studiet «IKT-støttet læring ved OsloMet. Formålet med studien er å undersøke hvordan lærere ved nettbaserte fagskoler arbeider med formativ vurdering, og hvorfor de gjør det slik. Ønsker å fokusere på muligheter teknologien gir i samspillet mellom lærer og student i vurderingsarbeidet.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI)

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget som deltar i studien er lærere som jobber ved nettbaserte fagskoler. Forespørsel om å delta i undersøkelsen er sendt til ulike fagskoler som har nettbaserte utdanninger, og fagskolene har videreformidlet forespørselen til sine lærere.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet vil du bli intervjuet. Intervjuet vil handle om hvordan du jobber med formativ vurdering i din jobb som nettbasert lærer ved en fagskole, og det vil ta ca. 30-40 minutter. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker og tatt notater. Ingen lydopptak vil bli brukt i direkte i masteroppgaven, men sitater fra lærerne vil kunne bli presentert i den endelige oppgaven.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil kun være Lena Svendheim (student) og Louise Mifsud og Håkon Swensen (veiledere) som vil ha tilgang til lydopptaket fra intervjuet. Ditt navn og dine kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Lydfilene lagres på en forskningsserver, og kun student og veilederne som vil ha tilgang til dem.

Alle opplysninger vil bli anonymisert og det vil ikke være mulig å kjenne igjen deltakerne i masteroppgaven.

#### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes senest 31.05.2019. Lydopptakene og personopplysninger vil bli slettet ved prosjektets slutt.

#### Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

#### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier (LUI) ved

Veileder: Louise Mifsud  
Tlf: 67237113  
Epost: [lomi@oslomet.no](mailto:lomi@oslomet.no)

Veileder: Håkon Swensen  
Tlf: 67237038  
Epost: [hakon.Swensen@oslomet.no](mailto:hakon.Swensen@oslomet.no)

Student: Lena Svendheim  
Tlf: 45444172  
Epost: [svendheimlena@hotmail.com](mailto:svendheimlena@hotmail.com)

- Personvernombud ved OsloMet: Ingrid Jacobsen ([ingrid.jacobsen@oslomet.no](mailto:ingrid.jacobsen@oslomet.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Louise Mifsud  
Prosjektansvarlig

Lena Svendheim  
Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål.  
Jeg samtykker til:

- å delta i studien «Arbeid med formativ vurdering ved nettbaserte fagskoler», og til å bli intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.2019.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide for semistrukturert intervju av lærere

<b>Innledning</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Takk for deltakelse</li><li>- Informasjon om oppgaven og hensikten med intervjuet</li><li>- Utfylling av godkjenning av deltakelse</li><li>- Informere om muligheter for å trekke seg, uten å oppgi grunn</li></ul>
<b>Bakgrunnsinformasjon om læreren/informanten</b>
<b>Bakgrunn</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Hva underviser du?</li><li>- Hvilken utdanning har du?</li><li>- Hvilken erfaring har du fra yrkesfeltet innen fagområdet?</li><li>- Hvor lenge har du jobbet som lærer?</li><li>- Hvilken pedagogisk utdanning/erfaring har du?</li><li>- Fikk du opplæring da du begynte som lærer her? Hva fikk du opplæring i??</li><li>- Har du fått opplæring i nettped? Av hvem?</li><li>- Hvordan vil du beskrive din digitale kompetanse?</li></ul>
<b>Organiseringen av den nettbaserte undervisningen/rammevilkår</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Hvilke digitale verktøy brukes? Til hvilke formål?</li><li>- Hvis de bruker LMS: Hvilken LMS bruker de? Hvordan er utdanningene bygd opp i læringsplattformen?</li><li>- Hvordan er den nettbaserte utdanningen organisert/strukturert?</li></ul> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Har studentene felles eller individuell oppstart/progresjon?</li><li>- Er det obligatorisk deltakelse på noe for studentene? Hva slags? Obligatoriske arbeidskrav? Type? Individuell/gruppe?</li><li>- Hvordan foregår undervisningen/opplæringen? Felles eller individuell opplæring?</li><li>- Hvordan kommuniserer du med studentene? Og studentene seg imellom?</li><li>- Foregår opplæringen/undervisningen synkront eller asynkront?</li><li>- Hva slags eksamensform har utdanningen? (Hvorfor den type eksamen?)</li></ul>
<b>Om vurdering</b>
<b>Grunnlaget for vurderingen</b> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Blir LUBene brutt ned til læringsmål? Hvorfor? Av hvem?</li><li>○ Hvordan jobber du med mål/læringsmål/læringsutbyttebeskrivelser i forbindelse med undervisningen/opplæringen?</li><li>○ Får studentene informasjon om hva de skal lære, hva som er målene for opplæringen? Hvordan får de informasjon om det?</li><li>○ Hvordan sjekker du om studentene har forstått det de skal lære?</li></ul> <b>Oppgaver</b> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Hva slags oppgaver/læringsaktiviteter får studentene?</li><li>○ Hvorfor får de slike oppgaver/aktiviteter?</li><li>○ Hva tenker du er sentralt når du lager oppgaver?</li></ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Har studentene muligheter til å diskutere fagstoff, problemstillinger og annet med studenter? Med læreren? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul> <p>Vurderingskriterier</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Brukes det vurderingskriterier i forbindelse med oppgavene? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>○ Hvem lager vurderingskriteriene?</li> <li>○ Er studentene med på å utforme vurderingskriteriene? Hvorfor? Hvorfor ikke?</li> <li>○ Hvordan presenteres kriteriene for studentene?</li> </ul>
<b>Generelle spørsmål om vurdering</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan arbeider du med vurdering av studentene? Hvorfor gjør du det slik?</li> <li>- Hvordan kommuniserer du med studentene i forbindelse med vurderingsarbeidet?</li> <li>- Samarbeider du med andre lærere om vurderingsarbeidet?</li> <li>- Snakker du med kollegaer om vurdering? Hva som vurderes, hvordan og hvorfor?</li> </ul>
<b>Ulike metoder for vurdering for læring, til bruk hvis det ikke har blitt nevnt i løpet av punktet over</b>
<p>Underveisvurdering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hva legger du i ordet underveisvurdering?</li> <li>○ Bruker du underveisvurderinger i forbindelse med oppgaver studentene jobber med? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>○ Hvordan gir du underveisvurderinger? Tekst, lydfil, videoopptak, direkte kommunikasjon? Hvorfor gjør du det slik?</li> <li>○ Er underveisvurderingene knyttet til mål og vurderingskriterier?</li> <li>○ Kan studentene be om underveisvurdering i arbeidet med en oppgave?</li> </ul> <p>Veiledning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Får studentene veiledning underveis i studiet hvis de ønsker det? Hva slags veiledning kan studentene få? Av hvem? Hvordan?</li> </ul>
<p>Egenvurdering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bruker du egenvurderinger for studentene dine? Hvorfor/Hvorfor ikke?</li> <li>○ Hvordan? Egenvurderingsskjema, tekst, lydfil, videoopptak, direkte kommunikasjon? Hvorfor gjør du det slik?</li> <li>○ Er egenvurderingene knyttet til mål og vurderingskriterier?</li> <li>○ Overvåker studentene egen fremgang? Reflekterer de over egen læring?</li> <li>○ Hva slags tilbakemelding får studenten på egenvurderingene? Av hvem? Hvorfor?</li> </ul>
<p>Medstudentvurdering</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Bruker du medstudentvurderinger? Hvorfor/hvorfor ikke?</li> <li>○ Hvordan? Tekst, lydfil, videoopptak, direkte kommunikasjon? Hvorfor gjør du det slik?</li> <li>○ Er den knyttet til mål og vurderingskriterier?</li> <li>○ Hva slags tilbakemelding får studentene på medstudentvurdering? Av hvem? Hvorfor?</li> </ul>
<b>Avslutning</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Andre ting som bør nevnes om arbeidet med vurdering?</li> <li>- Tusen takk</li> </ul>

## Transkripsjonsnøkkel

Basert på John W. Du Bois transkripsjonssystem.

..	= kort pause - under ½ sekund
...	= mellomlang pause - mellom ½ sekund og 1 sekund
... (2,0)	= lang pause - her 2 sekunder
x	= ord eller stavelse som høres dårlig
@	= latter eller lattermild
--	= avbrutt ord/tale
[ ]	= markerer at noe er utelatt i et sitat
!ord	= trykksterkt ord
?	= spørreintonasjon
<P ord P>	= lav stemmestyrke
<SIT ord SIT>	= sitatstemme
((PEKER))	= ikke språklig handling

## Vedlegg 4: Tilbakemelding fra NSD Personvern

### **NSD Personvern**

25.09.2018 15:35

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 201816 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD, den 25.09.18. Behandlingen kan starte.

#### **MELD ENDRINGER**

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### **TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.19.

#### **LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### **PERSONVERNPRINSIPPER**

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### **DE REGISTRERTES RETTIGHETER**

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet. NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til