

Verktøy for underveisvurdering i Kunst og håndverk

- Et innblikk i to lærere sine erfaringer



Figur 1. En erfaring rikere i tredreiing. Prosjekt i Praksis - MEST4320, Åsgårdstrand, 31.07.2018

Sondre Kvist Høiseth

April, 2019

Masteravhandling Fagdidaktikk: Kunst og Design

Sondre Kvist Høiseth

OsloMet - storbyuniversitetet

Institutt for teknologi, kunst og design

Emnekode: MEST5900

Kandidatnummer: 109

Forside: Bilde fra eksamen «prosjekt i praksis»

Forord

Jeg vil takke OsloMet for to spennende år der jeg har blitt utfordret og fått nye perspektiv på skolefaget Kunst og håndverk. Spesielt går det varme tanker til Liv Merete Nielsen og Janne Beate Reitan. Dere har gjennom deres engasjement for faget smittet hele klassen og motivert meg til å ferdigstille dette arbeidet. Gode diskusjoner og hyggelig lag med medstudenter har også vært viktig gjennom disse to årene.

Jeg i særlig grad takke Eva Lutnæs for solid og tålmodig veiledning og inspirerende samtaler. Du har hatt troen hele veien. Laila Belinda Fauske kom inn som biveileder underveis og fortjener også en stor takk for utfordrende tilbakemeldinger og gode innspill til den videre skrivingen.

En takk skal også rettes til venner og familie, som har fulgt meg i arbeidet og gitt innspill og motivasjon. En spesiell takk til Thomas Høiseth og Therese Iversen for gjennomlesning og korrektur.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine informanter for å åpne opp et kikkhull inn i deres undervisningspraksis. Uten deres ærlige svar og åpenhet hadde ikke dette prosjektet vært mulig.

«Altså, for meg er undervisvurdering. Det er jo egentlig selve kjernen i undervisningen.»

- «Bente», intervju to.

Sammendrag

Vurdering for læring var navnet på satsingen som startet i norske skoler i 2010. Denne kom som en reaksjon på omfattende nasjonal- og internasjonal forskning som demonstrerer tydelig sammenheng mellom vurderingspraksis og elevenes læringsutbytte.

Utdanningsdirektoratet har med utgangspunkt i denne forskningen utviklet fire prinsipper for god underveisvurdering. Disse inngår i forskrift til opplæringsloven og skal gjennomføre både undervisning- og vurderingspraksisen.

Prinsippene fra Utdanningsdirektoratet nyanserer et komplekst tema. Likevel fungerer de som prinsipp, og sier lite *hvordan* underveisvurdering kan – og bør praktiseres.

Underveisvurderingen omfatter all vurdering frem til fastsetting av standpunktskarakter. Nedfelt som en rettighet for elevene skal den «brukes som et redskap i læreprosessen og bidra til at elevene øker sin kompetanse i fag» (Forskrift til opplæringsloven, 2009, §3-2).

Underveisvurdering er et tema med høy relevans i alle skolefag og har lenge være et tema i den pedagogiske debatten. Samtidig er vurdering en fagdidaktisk oppgave, som i Kunst og håndverk byr opp til debatt om kunst, estetikk og praktisk håndverk.

Med dette utgangspunktet tar denne masteravhandlingen for seg følgende problemstilling:
Hvilke muligheter og begrensninger ser to kunst- & håndverklærere ved bruk av ulike verktøy for underveisvurdering?

Gjennom kvalitative forskningsintervju og deltakende observasjon av to Kunst og håndverklærere har jeg jobbet mot en kategorisering av verktøy for underveisvurderingen. Vurdering er en kompleks mellommenneskelig aktivitet, og verktøyene jeg presenterer er ikke ment som forslag til fasit, men et bidrag til den fagdidaktiske diskusjonen om underveisvurdering i Kunst og håndverk.

Summary

Assessment for learning was the definition of the initiative which commenced in the Norwegian school's year 2010. This transpired as a reaction to extensive national and international research that demonstrates an obvious correlation between assessment practice and the students' learning outcome. Based on this research, the Directorate of Education has developed four principles for good formative assessment. These are included in the regulations for the Education Act and shall permeate both teaching and assessment practices.

The principles of the Directorate of Education clarify the complexity in assessment for learning. Nevertheless, they function as a principle, and does not explain *how* formative assessment should - or could be practiced. The formative assessment includes all assessment up to the determination of the final grade. Incorporated as a right for the students, it should be "used as a tool in the learning process and contribute to increase the students learning outcome" (Regulations to the Education Act, 2009, §3-2).

Formative assessment is a topic of high relevance in all school subjects and has long been a topic in the educational debate. At the same time, assessment is a didactic challenge, which in Arts and Crafts offers debate on art, aesthetics and practical craftsmanship.

From this starting point, this master's thesis deals with the following research question:

Which opportunities and limitations does two Art and Craft teachers see in the use of different tools for formative assessment?

Through qualitative research interviews and participatory observation of two Arts and Crafts teachers, I have worked towards a categorization of tools for continuous assessment. Assessment is a complex interpersonal activity, and the tools which are presented are intended as a contribution to the academic discussion regarding formative assessment in Arts and Crafts.

1. INNLEDNING	1
1.1 INTRODUKSJON TIL FORSKNINGSFELTET	1
1.2 AVHANDLINGENS AVGRENSNING	2
1.3 PROBLEMMOMRÅDE	3
1.4 MÅL FOR AVHANDLINGEN.....	4
1.5 AVHANDLINGENS PROBLEMSTILLING.....	4
1.6 AVHANDLINGENS STRUKTUR	5
1.7 BEGREPSAVKLARING	6
2. TEORETISK FORANKRING.....	9
2.1 UNDERVEISVURDERING – HVA OG HVORFOR?	10
2.2 UNDERVEISVURDERING SOM EN FAGDIDAKTISK KOMPETANSE	11
2.3 FIRE PRINSIPPER FOR GOD UNDERVEISVURDERING	17
2.3.1 Å informere om forventninger.....	17
2.3.2 Tilbakemeldinger på prestasjon	18
2.3.3 Råd om forbedring.....	19
2.3.4 Egenvurdering	20
3. FORSKNINGSSTRATEGI	25
3.1 Praktisk estetisk arbeid.....	25
3.2 KVALITATIV METODE.....	26
3.3 EN FENOMENOLOGISK TILNÆRMING	26
3.4 UTVALG.....	28
3.5 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	28
3.6 DELTAKENDE OBSERVASJON	30
3.7 ANALYSE.....	31
3.8 VALIDITET OG RELIABILITET	33
3.9 TRANSKRIBERING	34
4. PRESENTASJON AV UNDERSØKELSEN	37
4.1 TO ULIKE UNGDOMSSKOLER	38
4.1.1 Anita	39
4.1.2 Bente.....	39
4.2 DE FIRE PRINSIPPENE	40
4.2.1 Å Informere om forventninger.....	40
4.2.2 Tilbakemeldinger på prestasjon	42
4.2.3 Råd om forbedring.....	46
4.2.4 Egenvurdering	47
5. DRØFTING	51
5.1 KOMMUNISERENDE VERKTØY	52
5.2 DEMONSTRERENDE VERKTØY	57
5.3 DOKUMENTERENDE VERKTØY.....	60
5.4 ORGANISATORISKE VERKTØY	63
6. OPPSUMMERING	67
7. VEIEN VIDERE.....	70
8. REFERANSER	71
9. VEDLEGG	74

1. Innledning

1.1 Introduksjon til forskningsfeltet

Vurdering er en sentral del av skolen og lærernes arbeid, og en lovfestet rett for elever i grunnskolen (Forskrift til opplæringsloven, 2009, §3-1). Ordet vurdere kommer fra det middelnedertyske *werderen* og betyr «å bestemme verdien av noe» (Norsk akademisk ordbok, 2019). Undervisvurdering er et potent begrep i skolekonteksten, og omfatter langt mer enn å bestemme verdien av elevenes prestasjon og produkt. Den skal «brukes som et redskap i læreprosessen og bidra til at elevene øker sin kompetanse i fag» (Forskrift til opplæringsloven, 2009, §3-2). Undervisvurdering er med andre ord all vurdering i skolen, fra elevene kommer inn porten til de mottar vitnemålet ved avsluttet utdanning. Det er en mangefasettert aktivitet som foregår gjennom hele opplæringsløpet og består av både planlagte og uplanlagte elementer som kommer til uttrykk både muntlig og skriftlig.

De siste årene har vi sett en satsing på vurdering for læring i den norske skolen (Haugstveit, Sjølie og Øygarden, 2006; Utdanningdirektoratet, 2015b). Både nasjonale og internasjonale undersøkelser slår fast at vurderingspraksis har en positiv effekt på elevenes læring, og er et satsningsområde det er verdt å jobbe med i skolen (Black og Wiliam, 1998; Slemmen, 2012; Stobart, 2015). Samtidig kan det være vanskelig å få en klar forståelse av hva denne vurderingen består av, og hvordan lærere konkret kan jobbe for å nå målsetningen om at vurderingen skal fremme læring hos elevene.

Gjennom arbeidet med å velge problemområde for denne masteravhandlingen kom jeg stadig tilbake til undervisvurdering som en sentral, men utfordrende del av undervisning i Kunst og håndverk. Jeg kunne med andre ord ikke helt sette fingeren på hvordan jeg som fremtidig lektor i faget ville kunne garantere en god undervisvurdering. Undervisvurdering er et element av undervisningen i alle fag, og på ingen måte unikt for Kunst og håndverk. Mitt utgangspunkt i oppstarten av arbeidet med denne masteravhandlingen var en antakelse om at undervisvurderingen i faget derimot skiller seg fra mange andre fag i skolen. I denne avhandlingen retter jeg oppmerksomheten mot undervisvurdering, slik det er beskrevet i forskrift til opplæringsloven. Jeg ønsker å undersøke hvilke *verktøy* lærerne har tilgjengelig i møte med det komplekse arbeidet med undervisvurdering i Kunst og håndverk.

Jeg tar utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring, hvor læring defineres som en kommunikativ prosess - hvor mennesker utvikler tanker, ideer og handlinger i et samarbeid med andre (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2013, s. 179). I et slikt perspektiv er ferdigheter og kunnskaper noe som konstant er i endring og utvikling, noe som plasserer vurderingsarbeidet inn i en kompleks og dynamisk sosial prosess. Lærerne bygger relasjoner med mange elever som de skal følge opp og vurdere gjennom en periode på flere år. Det dannes komplekse sosiale kontekster og relasjoner som læreren må navigere i og holde oversikt over.

1.2 Avhandlingens avgrensning

Debatten rundt vurderingsproblematikk i skolen er omfattende og gammel, og den er samtidig helt dagsaktuell. Det ble fort klart at jeg måtte gjøre tydelige avgrensninger og retningsvalg. Ved å velge undervisvurderingen som tema for min oppgave ekskluderer jeg lærernes arbeid med standpunktvurderingen av elevene. Dette springer ut fra en interesse for vurderingens motiverende og læringsfremmende effekt. Karakterer elevene får underveis i utdanningen kan ha en formativ funksjon og faller derfor inn under undervisvurderingen. En annen avgjørelse som ble tatt tidlig i prosessen var å rette fokus mot læreren. Jeg ønsket å undersøke deres praksis og hvordan de tenker rundt muligheter og utfordringer i arbeidet med undervisvurdering. Dette valget innebærer blant annet at jeg ser bort i fra hvordan undervisvurderingen oppleves fra elevenes perspektiv.

Utforming av læreplaner og andre sentrale- og lokale styringsdokumenter har stor påvirkningskraft for hva som skjer i klasserommet. John I. Goodlad postulerer fem ulike læreplannivåer for å beskrive hva som skjer fra ideologiene om hva skolen skal være, til elevenes opplevelse av skolens form og innhold (Nielsen, 2009, s. 27):

- 1) Ideologisk nivå
- 2) Vedtatt læreplan
- 3) Tolkningsnivå
- 4) Gjennomført nivå
- 5) Erfart nivå

Min avhandling fokuserer altså på Goodlads fjerde nivå og den gjennomførte undervisningspraksisen. Dette nivået inneholder selve kjernen i skolesystemet, og det er i

denne praksisen - hvor lærerne foretar faglige prioriteringer på vegne av elevene, at elevenes læring forventes å foregå (Nielsen, 2009, s. 30).

Det har blitt gjort mye forskning som er relevant for denne avhandlingen, og det vil være umulig å inkludere alt. Spørsmålene jeg stiller er inspirert av formuleringene i opplæringsloven og forskrifter til denne, som plasserer undervisvurderingen i senter for elevenes læring. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet fire prinsipper for god undervisvurdering som vil være gjennomgående i min avhandling. Litteraturen jeg tar i bruk knyttes i stor grad opp mot beskrivelsen av undervisvurdering funnet her. De samme prinsippene danner utgangspunktet for intervjuguide og presentasjonen av undersøkelsene, før jeg drøfter muligheter og begrensninger med de ulike verktøyene lærerne tar i bruk.

Jeg valgte tidlig å undersøke lærere som jobber på ungdomstrinnet, hvor lærerne jobber med sluttvurdering i form av karakterer. Når det gjelder hvilke former for undervisvurdering som tematiseres gjorde jeg ingen avgrensninger. Jeg gikk bredt ut i min innsamling av empiri, og lot lærerne avgjøre hvilke former for undervisvurdering som er viktig og relevant. Det jeg derimot hadde en klar formening om på forhånd var at jeg ville tematisere undervisvurderingen som foregikk i klasserommet, underveis i det praktisk skapende arbeidet.

1.3 Problemområde

Paul Black and Dylan Wiliam's *Inside the black box, Raising Standards Through Classroom Assessment* fra 2010 er en innflytelsesrik artikkel som er mye sitert i litteraturen. Artikkelen oppsummerer funnene fra 250 forskningsartikler og innledes med en metafor for klasserommet som en svart boks i et fly. Mange input fra utsiden, gode intensjoner og klare forventninger til hva som skal komme ut. Black and Wiliam stiller spørsmålet om hva som skjer inni boksen:

Some outputs are supposed to follow: pupils who are more knowledgeable and competent, better test results, teachers who are reasonably satisfied, and so on. But what is happening inside the box? How can anyone be sure that a particular set of new inputs will produce better outputs if we don't at least study what happens inside? (Black & Wiliam, 2010, s. 1).

I likhet med Black and Wiliam (2010), retter jeg fokuset mot undervisvurderingen. Inspirert av tanken på at det er lærerne, inni de svarte boksene som til syvende og sist møter utfordringen, har jeg valgt å undersøke nettopp lærerne. Jeg ville inn i klasserommet og observere hvordan lærerne jobber og hva som skjer i klasserommet – undervis i læringsprosessen.

1.4 Mål for avhandlingen

Målet med denne avhandlingen er å tydeliggjøre mulighetene i lærernes arbeid med undervisvurdering i skolefaget Kunst og håndverk. Jeg ønsker å nyansere bildet av hvilke strategier og verktøy som er tilgjengelige i undervisvurderingen i faget. Utgangspunktet for mine undersøkelser er at det til tross for alt som er skrevet og sagt om vurdering for læring synes det å være utfordrende å konkretisere hvordan lærere bør- og kan jobbe for å nå dette målet.

Vurderingsarbeid i sin helhet er en mangefasettert, grunnleggende sosial og relasjonell aktivitet det kan være utfordrende å orientere seg i. All den tid vurdering blir beskrevet som et verktøy for å gjennomføre god klasseledelse, er det ingen enkel oppskrift for hvordan den kan gjennomføres med garantier for suksess. Utdanningsdirektoratets fire prinsipper bidrar til å nyansere bildet av hva undervisvurdering består av. I denne avhandlingen vil jeg undersøke muligheter og begrensninger i arbeidet for å nå målene skissert i Utdanningsdirektoratets formuleringer.

1.5 Avhandlingens problemstilling

Problemstillingen i denne avhandlingen har blitt til gjennom en vekselvirkning der bakenforliggende interesse for undervisvurdering i faget har blitt kombinert med tidligere relevant forskning. Jeg startet med et ønske om å se nærmere på undervisvurdering og hvorvidt det kunne være et læringsfremmende verktøy i Kunst og håndverk. Interessen for dette temaet hadde jeg med meg i det jeg startet på masterutdanningen ved OsloMet.

Etter hvert som jeg leste om emnet og satt meg inn i tidligere forskning på feltet innså jeg i stadig større grad hvor omfattende og tilsynelatende allestedsnærværende

undervisvurdering er. Det rommer alt av vurdering frem til utdeling av vitnemålskarakterer, og det ble viktig å gjøre tydelige avgrensninger. Problemstillingen er formulert for å passe innenfor rammene til en masteravhandling. Metodiske valg og vitenskapelig tilnærming har også vært en faktor i denne prosessen og bidratt til å spisse problemstillingen.

Jeg har i denne avhandlingen jobbet ut ifra følgende problemstilling:

Hvilke muligheter og begrensninger ser to kunst- & håndverkslærere ved bruk av ulike verktøy for undervisvurdering?

1.6 Avhandlingens struktur

Avhandlingen innledes med **Kapittel 1**, *Introduksjon til undersøkelsesfeltet*, hvor jeg presenterer bakgrunn, formål og oppgavens problemstilling.

Kapittel 2, *Undervisvurdering - hva og hvorfor?* tar for seg tidligere forskning og relevant teori som har dannet bakteppet for mitt arbeid med undervisvurdering. Her løftes det frem ulike aspekter ved undervisvurdering før jeg utbroderer Utdanningsdirektoratets prinsipper for god undervisvurdering med relevant forskning og pedagogiske perspektiver.

I **kapittel 3**, *Forskningsstrategi* presenterer jeg oppgavens metodiske og vitenskapsteoretiske tilnærming. Her gjør jeg rede for min innsamling av empiri, og hvordan analysearbeidet har tatt utgangspunkt i fenomenologisk tankegods.

Kapittel 4, *Presentasjon av undersøkelsen* inneholder besvarelsene fra informantene, supplert med observasjoner fra undervisning. Her struktureres besvarelsene etter Utdanningsdirektoratets prinsipper for undervisvurdering.

I **kapittel 5**, *Drøfting* jobber jeg videre med informantenes besvarelser og presenterer mine funn knyttet til hvilke verktøy lærerne tar i bruk i sin undervisvurdering. Verktøyene på de to ulike skolene sammenlignes i en drøfting av muligheter og begrensninger i vurderingsarbeidet.

Kapittel 6, *Oppsummering* løfter frem avhandlingens funn i en kort oppsummering av drøftingen i foregående kapittel og ser dem opp mot problemformuleringen.

Kapittel 7, *Veien videre* ser jeg tilbake på et langt prosjekt og drøfter hvor og hvordan det kan være verdifullt for den videre forståelsen av underveisvurdering.

1.7 Begrepsavklaring

I møtet med litteratur om vurdering er det mange beslektede og delvis overlappende ord og uttrykk å orientere seg i. Med et mål om å tydeliggjøre nyansene i vurderingsarbeidet er det viktig, og nyttig å definere tydelig hva jeg sikter til ved bruk av de ulike begrepene.

Særlig er *vurdering for læring* et begrep som blir mye brukt, etter at det ble navnet på den politiske satsningen som startet i 2010 (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette begrepet kan sies å vise til en dreining i synet på vurderingens formål og funksjon i skolen. Fra å se på vurdering som et middel til å sortere ut elever som skulle videre i utdanningen, handler vurdering nå i større grad om læring (2015b). Vurdering for læring er et vidt begrep som favner om alle former for vurdering, både underveis og ved avslutning av opplæringen.

Formativ vurdering kan brukes synonymt med underveisvurdering og defineres av Store Norske Leksikon som «en vurderingsform som har læring som formål» (Foreningen Store norske leksikon, 2018). På nettsidene til Utdanningsdirektoratet blir det slått fast at «all vurdering som foregår underveis i undervisningen er underveisvurdering». *Summativ vurdering* tilsvarer da det norske begrepet sluttvurdering og defineres som: «(...) Bedømming som finner sted ved avslutningen av et læringsforløp» (Foreningen Store norske leksikon, 2017). Dylan Wiliam og Siobhán Leahy (2007) knytter disse to begrepene sterkt til hvilken *funksjon* vurderingen har og ikke til hvilken form. Dette medfører at en skoleprøve har potensiale til å være formativ, men bare dersom den blir brukt formativt av læreren (McMillan, 2007, s. 31).

Dette kan fort bli forvirrende, da det betyr at elevene kan bli vurdert både formativt og summativt på en og samme tid. En karakter på en prøve vil være summativ i den forstand at den oppsummerer elevens kunnskap og ferdigheter på et gitt tidspunkt, men også et ledd i den formative vurderingsprosessen. Dette demonstrerer tydelig omfanget av underveisvurdering i skolen. I denne avhandlingen vil jeg primært bruke begrepene underveis- og sluttvurdering. Disse begrepene kan videre brukes synonymt med begrepene «vurdering *for-* og *av* læring». Dette åpner opp for et tredje begrep, som tydeliggjør at

vurdering også er en integrert del av elevenes læring underveis i prosessen, gjennom begrepet «vurdering som læring».

En utfordring med disse nært beslektede og til dels overlappende begrepene er å kunne omtale vurderingssituasjoner på en generell måte. I mine beskrivelser av aktivitetene i klasserommene bruker jeg gjerne begrep som «å bistå» eller «å hjelpe» der det ville vært uoversiktlig å bruke ord som «veilede» eller «vurdere», da disse brukes til å beskrive ulike nyanser av vurderingsarbeidet.

Et begrep som brukes gjennomgående i avhandlingen er *verksted*. Dette begrepet brukes hyppig av informantene i deres beskrivelser av klasserommene, og sikter i min avhandling til klasserommet hvor det jobbes med praktisk skapende arbeid. Dette tydeliggjør konteksten for vurderingsarbeidet og beskriver hva rommene brukes til på en bedre måte enn klasserom. Et annet valg har vært å omtale skolefaget kunst og håndverk med stor forbokstav. Dette i tråd med Liv Merete Nielsen, som skriver det slik i sin bok *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk* (2009). Denne benevnelsen brukes først og fremst for å vise til *kunst og håndverk* som skolefag og ikke kunst- og håndverksfeltet i en bredere forstand. Dette er også hensiktsmessig da det gjør det lettere å omtale faget og skape flyt i teksten.

Klokken er syv minutter over tolv og den smale gangen utenfor klasserommet er i ferd med å bli tettpakket av 10. klassinger.

På innsiden har Anita det travelt med å rydde frem symaskiner, stoff og nåleputer. Hun har jobbet som lærer i Kunst og håndverk i mange år og det hele fremstår rutinert og planlagt.

Ni minutter over tolv.

Mappene til elevene er plassert på pultene og på tavlen er planen for timen skrevet opp. Litt i siste liten, men det meste er på plass!

Ti over tolv.

Timen ringes inn av en brå og skarp klokke.

Anita åpner døren til tekstilverkstedet og håndhilser på elevene etter hvert som de kommer inn. Alle hilser på Anita. Noen hilser på meg - noen kikker spørrende mens de går forbi.

De 16 ungdommene snakker og herjer ide de finner plassene sine, og kommunikasjonen går mer enn gjerne på tvers av rommet.

Anita ringer med en bjelle, mens hun ler litt og smiler forventningsfullt til elevene.

Jeg presenterer meg som lærerstudent. «Skriver masteroppgave om Kunst og håndverk. Skal være her og 'observere' i noen uker.» Jeg presiserer at det er Anita jeg skal følge med på.

(Første observasjon i Anita sitt klasserom, 10.2019).

2. Teoretisk forankring

Dette kapitlet vil belyse et utvalg av forskning som tematiserer undervisvurderingens mange aspekter. Utvalget inneholder forskning gjennomført i Norge på det norske skolesystemet, men også internasjonal forskning på feltet. Jeg ser på både klassisk og nyere litteratur, noe som er naturlig da dagens styringsdokumenter vedrørende vurdering bygger på en pedagogisk debatt som har pågått i mange år.

I mitt møte med den omfattende litteraturen knyttet til dette emnet står Utdanningsdirektoratets prinsipp for undervisvurdering frem som en nyansering og konkretisering av hva undervisvurdering består av. Da jeg våren 2018 tok avgjørelsen om å skrive en avhandling om undervisvurdering i Kunst og håndverk, var det grunnet i at det til tross for mange begreper og fine prinsipper utviklet av Utdanningsdirektoratet, slo meg som utfordrende få oversikt over den mangefasettede undervisvurderingen. Det ble imidlertid et naturlig utgangspunkt og dette kapitlet avsluttes med en utbrodering og konkretisering av disse formuleringene

Undervisvurdering er et sentralt emne i alle skolefag, og det er begrenset med litteratur rettet direkte mot undervisvurdering i Kunst og håndverk. I denne fremstillingen av teoretiske perspektiver vil jeg derfor veksle mellom å se på undervisvurdering i et pedagogisk- og i et fagdidaktisk perspektiv, der målet er å gå fra det generelle som gjelder alle fag til det fagspesifikke for Kunst og håndverk. Utvalget som presenteres har vært med på å styre avhandlingens retning og dannet et bakteppe for mitt møte med temaet undervisvurdering.

2.1 Underveisvurdering – hva og hvorfor?

Arbeidet med vurdering for læring som et satsningsområde i norsk skole har pågått lenge og blitt tematisert i alt fra Stortingsmeldinger til doktoravhandlinger og diskusjoner på lærerværelser. Arbeidet med Rammeverk for skolebasert kompetanseutvikling 2013 - 2017 bygger blant annet på Meld. St. nr. 22 (2010-2011) Motivasjon – Mestring – Muligheter. Her løftes jevnlig tilbakemeldinger av høy kvalitet frem som en forutsetning for læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Vurdering for læring er altså på ingen måte et nytt tema i den skolepolitiske og den pedagogiske debatten. Det foreligger som vi skal se omfattende internasjonal forskning på feltet som har dannet grunnlaget for den satsningen på *vurdering for læring* vi har sett i norsk skole siden 2010. God undervisningsvurdering er et av de kraftigste virkemidlene vi har tilgjengelig i arbeidet for å bedre undervisningen (The Assessment Reform Group, 1999). Men hva er tilbakemeldinger av høy kvalitet, og hvordan sørger vi for god vurderingspraksis?

I 1998 publiserte Black og Wiliam artikkelen *Innside the black box: raising standards through classroom assessment*. Gjennom en metaanalyse av 250 artikler om vurdering fra over 150 tidsskrifter publiserte de en artikkel som har blitt stående som et viktig referansepunkt innenfor arbeidet med undervisningsvurdering. Forskningsarbeidet var i regi av forskningsgruppen *The Assessment Reform Group* som har forsket på konsekvenser av vurdering i over 20 år (Slemmen, 2012, s. 33). Undersøkelsene ble gjennomført med utgangspunkt i følgende definisjon av assessment, som kan oversettes til vurdering på norsk:

(...) all those activities undertaken by teachers - and by their students in assessing themselves - that provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged" (Black og Wiliam 1998, s. 2).

De påpeker videre at denne vurderingen blir formativ i det informasjonen faktisk blir tatt i bruk for å tilpasse undervisningen til elevenes behov. En slik definisjon tydeliggjør mulighetene og nyansene i vurderingsarbeid. Å avgjøre hva som oppleves av elevene som avgjørende «feedback» er vanskelig å forutsi, noe som åpner opp for at ikke bare formell vurdering kan være avgjørende. Begrepet feedback kommer vi tilbake til under punkt 2.3.1, *Å informere om tilbakemeldinger*. Black og Wiliam tok utgangspunkt i tre grunnleggende spørsmål om formativ vurdering i sine undersøkelser:

- 1) Finnes det bevis for at bedring av den formative vurdering kan fremme elevens læring?
- 2) Finnes det bevis for forbedringspotensiale i vurderingsarbeidet?
- 3) Finnes det bevis for hvordan formativ vurdering kan forbedres?

Gjennom artikkelen hevder de å slå fast at svaret på alle disse spørsmålene er et rungende ja. Det tredje spørsmålet, vedrørende *hvordan* lærernes formative vurdering kan forbedres, fant de imidlertid mindre tydelig bevis for. Til tross for mange forslag til forbedring, manglet forskningen levende eksempler på implementering i praksis (Black, Harrison, Lee, Marshall og Wiliam, 2004, s. 10).

Samtidig presiseres det at grunnleggende endringer i undervisning må innføres sakte og ta utgangspunkt i allerede eksisterende praksis (Black og Wiliam, 1998, s. 2). Videre er det et gjennomgående poeng at en forbedring og videreutvikling av læreres vurderingspraksis er helt avhengig av et samarbeid mellom styresmakter, skoleledelse og lærere. Ansvar for å ta initiativ og lede an i dette arbeidet ligger hos de som utformer styringsdokumenter. Samtidig er et av hovedargumentene som løftes frem viktigheten av samarbeid mellom lærer og elev. Bare gjennom endringer som settes ut i livet av lærerne og elevene – inne i klasserommene, kan vi oppnå en vurderingspraksis som hever standarden (Black og Wiliam, 1998, s. 12).

2.2 Underveisvurdering som en fagdidaktisk kompetanse

Liv Merete Nielsen (2009) slår fast at en kvalifisert lærer i Kunst og håndverk må kunne både faget, fagdidaktikken og pedagogikk (Nielsen, s. 13). Videre definerer hun kjernen i fagdidaktikk som spørsmål knyttet til hva faget *er*, og hva det *ønsker å være*. Ut av disse enkle spørsmålene fødes andre problemstillinger om hva faget skal inneholde, hvordan læreplaner skal utformes - og tolkes, og ikke minst om lærernes kvalifikasjoner for å undervise i faget (Nielsen, 2009, s. 26). I en forlengelse av dette blir underveisvurderingen også en fagdidaktisk kompetanse, så vel som en pedagogisk.

Fagdidaktikken har utviklet seg i samspill med de rammene og forutsetningene som har vært til stede gjennom tiden, og vurdering har vært et tema for diskusjon gjennom denne

utviklingen (Nielsen, 2009, s. 100). Dette vurderingsarbeidet har vært preget av en form for uvilje og motstand og det diskuteres fortsatt i dag hvorvidt det er prosess, produkt eller elevens personlige uttrykk som skal vurderes.

Innføringen av *Kunnskapsløftet* har bidratt til å øke behovet for vurderingskompetanse blant lærere i Kunst og håndverk (Lutnæs, 2006). Lærere i Kunst og håndverk skal i dag forholde seg til de 71 kompetansemålene for faget og se dem i kontekst av formålsparagraf og de syv mennesketypene i den generelle planen (Nielsen, 2009, s. 100). I tillegg skal formålsparagrafen for opplæringsloven gjennomsyre undervisningen, noe som inkluderer vurdering *for* og *av* læring i hjertet av fagdidaktikken. Fokuset på vurderingens læringsfremmende potensiale har lenge vært et tema i den norske skolepolitiske diskusjonen, og det har blitt gjennomført flere nasjonale forskningsprosjekt rundt temaet.

I 2001 startet Høgskolen i Hedmark et prosjekt finansiert av Norsk Forskningsråd; Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving (KUPP). Rapporten som ble publisert i 2006 belyser hvordan lærere utvikler sin vurderingskompetanse og hvordan dette kommer til uttrykk i deres praksis. Bakgrunnen for prosjektet var en økt vektlegging av vurdering som en del av læringsprosessen i Reform 97 (Haugstveit, Sjølie og Øygarden, 2006 s. 7).

Utgangspunktet for KUPP-prosjektet er det som blir beskrevet som «nye forventninger og krav til skolen om å utvikle en praksis der vurderingen er et dynamisk og aktivt element i elevenes læringsprosesser» (Haugstveit et al., 2006, s. 7). Studiet ble lagt til mellomtrinnet, delvis fordi det her var størst behov for ny forskning og delvis fordi «vurdering uten karakter er interessant å undersøke bl.a. fordi man der tydeligst kan se vurderingens pedagogiske funksjon». Bakgrunnen for undersøkelsene er norskdidaktisk, men det legges også opp til et tverrfaglig perspektiv. Gjennom både gruppeintervju, dokumentanalyse og observasjoner, har siktemålet vært å generere kunnskap om vurderingspraksis i klasserommet (Haugstveit et al., 2006, s. 31). Begrepet *vurdering for læring* blir ikke brukt i denne studien, men det snakkes om vurdering som profesjonsfaglig kompetanse.

Det uttalte målet med undersøkelsene var å « (...) utvikle forskningsbasert kunnskap om vurdering som del av læreres profesjonsfaglig kompetanse, og gjennom det styrke arbeidet med vurdering i profesjonsutøvelsen og i allmennlærerutdanninga». I konteksten av mine

undersøkelser fremstår særlig undersøkelsens andre delmål som særlig relevant. Her søker projektet å få innsikt i hvordan vurderingskompetanse blir forstått som del av lærerrollen, for øvrig hos nyutdannede og erfarne lærere (Haugstveit et al., 2006, s.13).

Lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for en endring i synet på vurderingens rolle som dreier seg mot vurderingens læringsfremmende aspekt. De forteller at det tidligere har vært skepsis knyttet til spørsmålet om lærerens betydning for elevenes læring og utvikling. De senere årene har det imidlertid blitt publisert en rekke verker som eliminerer denne skepsisen (Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, 2013, s. 29). Dette økte fokuset på vurdering kan se ut til å ha bidratt til å gjøre lærerne mer bevisst på egen vurderingspraksis. Dette har i sin tur ledet til flere arbeidsformer som inkluderer vurdering som et ledd i elevenes læring, for eksempel bruk av logg og mappe (Haugstveit et al., 2006, s.214). Informantene forteller at de bruker prøver som «dokumentasjon av utvikling» og «verktøy for å fremme læring».

Kommunikasjon og relasjon

Ut fra intervjubesvarelsene kan det se ut til at lærerne har blitt mer oppmerksomme på å se den formative funksjonen i læringssituasjoner og i *kommunikasjonen* mellom lærer og elev (Haugstveit et al., 2006, s. 215). Når lærere kommuniserer med elevene og er åpne for tilbakemeldinger vedrørende hva de vet og hva de ikke vet, kan undervisning og læring være synkroniserte aktiviteter (Lillejord, Manger og Nordahl, 2013, s. 238). Kommunikasjon mellom lærer og elev legger også grunnlaget for utviklingen av en god relasjon. Å rette oppmerksomhet mot væremåte, holdninger og verdier blir derfor viktig. I dette arbeidet er det viktig at kommunikasjon og gode relasjoner er et tema i skolens kollektive utvikling (Grimseth og Hallås, 2013, s. 154).

I sin rapport *En skole – to verdener* vurderer Nordahl (2000) sammenhengen mellom elevenes relasjoner til læreren og andre viktige pedagogiske områder (Nordahl, 2010, s. 135). Noen av disse sammenhengene er demonstrert i korrelasjonstabellen som er vist nedenfor. Positive sammenhenger, eller det vi kan kalle korrelasjoner, uttrykkes gjennom tallstørrelser fra 0.00 (ingen sammenheng) til 1.00. (fullstendig sammenheng). En korrelasjon på over 0.30

betraktes ofte som vitenskapelig interessant og relativt sterk (Nordahl, 2002, s. 135).

	Undervisning	Problemadferd	Syn på skolen	Sosial kompetanse
Lærer-elev-relasjon	0.60	0.44	0.31	0.29

Figur 2. Sammenhenger mellom lærer-elev-relasjoner og andre forhold i skolen (Nordahl, 2000, slik den er gjengitt av Nordahl, 2002, s. 135)

Undersøkelsene uttrykker en tydelig korrelasjon mellom elevenes opplevelse av undervisningen i klasserommet og lærer-elev-relasjonen. Til tross for at det kan være utfordrende å definere årsak og virkning, er det ifølge Nordahl grunn til å tro at elevenes opplevelser er minst like avhengig av relasjon med læreren som innholdet av undervisningen. Elevenes syn på skolen i sin helhet farges også sterkt av elevens relasjon med lærer.

Samlet uttrykker disse resultatene at relasjonsbygging med elevene danner grunnlaget for blant annet elevenes opplevelse av undervisning, trivsel på skolen og utvikling av sosial kompetanse. Den pedagogiske konsekvensen bør i sin tur være en vektlegging av dette arbeidet og en bevissthet knyttet til hva en relasjon inneholder og hvordan den kan utvikles. I dette arbeidet er det essensielt å understreke at det er lærerens ansvar å jobbe for å utvikle en god relasjon med elevene (Nordahl, 2010, s. 138).

I KUPP-prosjektet snakker informantene også om kommunikasjon med elevenes foresatte som en del av undervisvurderingen. De uttrykker at foreldrene viser en økende interesse for elevenes resultater og læringsutbytte. Dersom lærerne klarer å fungere som mentor for både eleven og foreldrene kan det ifølge Haugstveit et al. (2006) gi lærerrollen nye dimensjoner og øke bevisstheten rundt egen vurderingskompetanse. I studien luftes muligheten for at det økte fokuset på undervisvurdering og dokumentasjon av denne kan føre til en ny autoritet i lærernes forhold til foreldrene (2006, s. 217).

Den anerkjente amerikanske pedagogen John Dewey har uttalt at ingen kan danne premissene for hvordan en skole fungerer bedre enn foreldre (Nordahl, 2007, s. 13). De fleste foreldre ønsker at barna deres skal lære å utvikle seg så langt som mulig, og delta i fellesskapet sammen med andre barn. De vil at barna deres skal samarbeide godt med andre, vise empati og utvikle selvinnsikt. Insentivet for å etterstrebe god kommunikasjon mellom skole og hjem

handler primært om å realisere elevenes muligheter for læring og utvikling både hjemme og på skolen. (Nordahl, 2007, s. 13). Ifølge Forskrift til opplæringsloven § 20-3 (2009) har foresatte rett til en planlagt og strukturert samtale med kontaktlærer om elevens arbeid og kompetanse i fagene (Forskrift til opplæringsloven, §20-3, 2009).

Vurdering for læring, men også kontroll

Satsingen på vurdering for læring og det økte fokuset på undervisningsvurdering gir rom for å løfte frem vurderingens lærende funksjon. Samtidig innehar vurderingen en kontrollerende og dokumenterende funksjon. § 3-16 i forskrift til opplæringsloven tydeliggjør dette:

Undervgsvurderinga skal fremje læring og gi eleven høve til å forbetre kompetansen sin gjennom opplæringstida i faget. Den kompetansen eleven har vist undervgs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast, jf. § 3-3 og § 3-18. (Forskrift til opplæringsloven, § 3-16, 2009).

Vurderingen skal motivere og gi elevene informasjon om hvor de er i prosessen, hvor de må sette inn støtet og hva de allerede har mestret. Samtidig skal den gi informasjon til læreren. Denne informasjonen skal legges til grunn i fastsetting av standpunktskarakteren, men også for hvorvidt undervisningsopplegget fungerer som planlagt. Det er kun med tilgang på informasjon om eleven at læreren kan gi konkrete og konstruktive tilbakemeldinger og hjelpe eleven i sitt eget vurderingsarbeid og faglige utvikling (Slemmen, 2012, s. 29). Vurdering er med andre ord et redskap som gjør det mulig å ha kontroll på elevenes progresjon og behov.

I Kunst og håndverk skal lærerne vurdere elevenes kreative prosess og måloppnåelse i praktisk skapende, og kreativt arbeid. Videre skal dette arbeidet bedømmes og vurderes ut fra relevante kompetansemål. Eva Lutnæs (2011) finner i sin doktoravhandling om standpunktskarakter i Kunst og håndverk et fellestrekk ved hennes informanter sitt syn på dette arbeidet: «Det visuelle vurderingsgrunnlaget - resultatet av det elevene har skapt med hendene, fremstår som den viktigste dokumentasjon på elevenes kompetanse i faget (...) mens det verbale har en supplerende rolle» (Lutnæs, 2011). Lars Lindström (2006) stiller i sin artikkel spørsmålet om hva kreativitet er, om det kan uttrykkes med ord og hvordan det kan

vurderes. Han tar utgangspunkt i kunstutdanning i Sverige og undersøker spørsmål knyttet til elevenes progresjon og evne til å jobbe selvstendig og vurdere sitt eget arbeid. Han hevder at kreativitet kan læres gjennom prosessorientert observasjon og refleksjon, og løfter frem mappevurdering som et viktig verktøy (Lindström, 2006, s 59).

Anne Bamford trekker frem verdien av de praktiske estetiske fagene når hun snakker om fremtidens skole (Smestad, 2016, s. 14). Hun peker på at skolen har endret seg betydelig mindre enn det resterende samfunnet de siste hundre årene og løfter frem viktigheten av å utvikle skolen for å møte et fremtidig arbeidsmarked. Ifølge Bamford er det i denne sammenhengen «av stor verdi sosialt, kulturelt og økonomisk at skolen bidrar til å utvikle elevenes utforskende og kreative kompetanse». Hun mener vi må møte endringene i utdanningssektoren med økt vektlegging av innovasjon og kreativitet. I dette aspektet kan mappevurderingen være et verktøy for underveisvurdering som følger utviklingen. I norsk skole har det vært en sterk satsning på IKT i skolen, noe som ligger til grunn for overgang fra analog til digital mappe (Michaelsen og Johansen, 2007, s. 44).

Læringsmiljøsystemer som It's learning, Fronter og Canvas har vært i bruk i norsk skole lenge og gir god oversikt over elevenes utvikling. Fra et sosiokulturelt perspektiv er det interessant å se på digitale plattformer som arena for kommunikasjon og samarbeid i opplæringen (Michaelsen og Johannessen, 2007, s. 46). Hilde Mjelva (2012) fant i sin masteravhandling om IKT i underveisvurdering at lærerne primært brukte IKT til vurdering av eleven. De digitale hjelpemidlene ble i mindre grad brukt til dialog, egenvurdering og elevsamarbeid (Mjelva, 2012, s. 85). Videre viser undersøkelsene at god implementering av IKT i vurderingsarbeidet er avhengig av systematiske rutiner og god kultur. Dette krever en organisert innsats fra skoleeier, ledelsen, lærerne og elevene i fellesskap (Mjelva, 2012, s. 86).

2.3 Fire prinsipper for god undervisvurdering

Den nasjonale satsningen på vurdering for læring startet for alvor i 2010 og har som et overordnet mål at skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal utvikle en kultur for vurderingspraksis som har læring som et integrert mål. Satsningen har inkludert over 300 kommuner, 78 private skoler, samt samtlige fylkeskommuner i landet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Som et utgangspunkt for arbeidet på skolene har Utdanningsdirektoratet formulert fire prinsipper for god undervisvurdering:

Elevene og lærlingene skal: 1) Forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. 2) Få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen. 3) Få råd om hvordan de kan forbedre seg. 4) Være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

2.3.1 Å informere om forventninger

I norsk skole har vi i dag en målrelatert vurdering. Det innebærer at vurderingen av elevene skal ta utgangspunkt i målformuleringene i læreplanene for Kunnskapsløftet. Samtidig er det læreren som gjennom sin pedagogiske og fagdidaktiske kunnskap definerer og formidler vurderingskriteriene til elevene. Her er det essensielt at målene blir formidlet på en slik måte at det kommer tydelig frem for elevene hva de skal gjøre og hvordan aktivitetene relateres til læringsmålene (Slemmen, 2012, s. 43). Den mål- og resultatorienterte styringsformen har vært hyppig debattert, og mange av dem som jobber i skolen har vært skeptisk til en slik utvikling (Sørreime, 2016).

Å jobbe systematisk med kompetansemål, kjennetegn og oppgavens kriterier styrker elevenes forutsetning til å få oversikt over hvor de befinner seg i sin læring, hvor veien går videre og hva de må gjøre for å utvikle seg videre. Opplæringsloven slår fast at målene med opplæringen skal være kjent for elevene og at de skal vite hva som vektlegges i vurderingen (Forskrift til opplæringsloven §3-1). Denne kunnskapen bidrar til å gjøre vurderingen mer forutsigbar for elevene. En god måte å sørge for at elevene har denne innsikten kan være å inkludere dem i arbeidet med mål, kjennetegn og kriterier. Gjennom et aktivt samspill og dialog kan en lærer øke elevenes bevissthet og medansvar for egen læring

(Utdanningsdirektoratet, 2016c). Samtidig må det gjøres en kontinuerlig avveining om når det er hensiktsmessig å involvere elevene i dette arbeidet.

Det finnes mange måter å jobbe for at elevene har god forståelse for hva som forventes av dem og hva som skal læres. Det muntlige språket danner grunnlagte for mellommenneskelig kommunikasjon, og sådan premisset for kommunikasjon av forventninger og læremål. Den norske skolen - og samfunnet for øvrig, har opplevd en drastisk økning av språklig og kulturelt mangfold de siste tiårene (Selj og Ryen, 2008, s. 14). Et slikt mangfold kan gi muligheter for ny kunnskap og innsikt, og kan være en ressurs i klasserommet. Samtidig kan det være en begrensende faktor for lærernes mulighet til formidling og vurdering. Med stadig økende kulturmangfold i Norge er spørsmålet om hvordan vi skal gi fremmedspråklige elever likeverdige muligheter til utvikling og læring et av vår tids viktigste samfunnsspørsmål (Selj og Ryen, 2008, s. 14). Ordforråd er sentralt i alle de fire språklige områdene: Lytte, snakke, lese og skrive. Dette gjør arbeid med å utvikle elevenes ordforråd avgjørende for at fremmedspråklige elever skal forstå undervisning i klassen og uttrykke hva de mener (Selj og Ryen, 2008, s. 196).

2.3.2 Tilbakemeldinger på prestasjon

Tilbakemeldinger, som heter «feedback» på det engelske fagspråket, skal fortelle eleven hvor den er og skal i sin læringsprosess (Slemmen, 2012, s. 115). Guro Øyestad (2004) beskriver det å gi og ta feedback som et eksistensielt behov og en viktig del av vår dagligdagse kommunikasjon (Øyestad, 2004, s. 13). Hun trekker et skille mellom positiv og negativ feedback, og løfter gjennom sin bok frem verdien av positiv feedback. Samtidig presiserer hun at kritikk kan være kritisk for utviklingen i en læringsprosess. I skolen skal tilbakemeldingene ha et faglig innhold og ta utgangspunkt i formuleringer i læreplanen. Dette prinsippet henger da tett sammen med, og bygger videre på prinsipp nummer en. Tilbakemeldinger som blir stående uten sammenheng med målene som er satt, kan være vanskelig å bruke konstruktivt for elevene. Eksempelvis bør karakterer, som er en viktig del av tilbakemeldingene på ungdomstrinnet være tydelig forankret i kriterier (Slemmen, 2012, s. 115).

Enkelte forskere hevder at så mye som en tredjedel av tilbakemeldinger som blir gitt i en læringssituasjon virker mot sin hensikt (Utdanningsdirektoratet, 2016d). Det er som vi har sett

mange faktorer som spiller inn, men måten tilbakemeldingene blir gitt på, relasjon mellom lærer og elev, samt elevens sinnsstemning kan nevnes som avgjørende faktorer. Det kreves med andre ord en tilpasning til hver enkelt elev, da den samme tilbakemeldingen kan oppfattes ulikt og gi ulike reaksjoner hos ulike elever. En avgjørende faktor for hvordan en tilbakemelding tolkes av en elev er lærerens evne til å bygge gode relasjoner og et godt læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Det finnes mange ulike måter å gi tilbakemeldinger på utover karakterer. Skriftlige tilbakemeldinger kan bli gitt mellom undervisningsøkter, ved avslutningen av en lengre oppgave eller ved halvtårsvurderinger. Muntlige tilbakemeldinger kan være alt fra et anerkjennende smil til en mer utfyllende samtale i eller utenfor undervisning. Læreren må ta beslutninger om hvordan en tilbakemelding kan bli gitt for å være mest mulig læringsfremmende, og samtidig avgjøre på hvilket tidspunkt tilbakemeldingen skal komme på. Elever er ikke alltid like mottakelige for tilbakemeldinger, og kan i noen tilfeller bli demotivert dersom en tilbakemelding kommer når de ikke er klar for den.

Innhold må alltid tilpasses tidspunktet for tilbakemeldingen. Eksempelvis kan det være stor forskjell på en tilbakemelding underveis i timen og en tilbakemelding i etterkant av en større oppgave. Vurdering som en integrert del av opplæringen kan bidra til å dempe elevens følelse av at det er mye som står på spill. Slemmen (2012) viser til to studier (Hattie og Timperley, 2007, og Wiliam, 2007) som argumenterer for at tilbakemeldinger gitt i klasserommet underveis i arbeidet er den formen for tilbakemelding som har størst effekt på læring (Slemmen, 2012, s. 115). Dersom tilbakemeldingene gitt av lærer ser ut til å ha en negativ effekt kan det være nyttig å tenke over når tilbakemeldingen ble gitt.

2.3.3 Råd om forbedring

Prinsippet om at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg bygger videre på prinsipp en og to. Ved å inkludere dette som et eget punkt tydeliggjøres viktigheten av underveisvurderingens formative funksjon. Tilbakemeldingene skal altså være konstruktive og «peke fremover» slik at elevene kan bruke dem til å planlegge og strukturere det videre arbeidet og se det i lys av målsetningene de jobber ut fra. Tilbake til det engelske begrepet «feedback» omfatter det både tilbake- og fremovermeldinger. Dersom «feedback» ikke

hadde uttrykt noe om hvor eleven befinner seg - hvor den skal, og hvordan det mellomrommet kan tettes, mister den ifølge Wiliam (2011) all kontakt med den potente og effektfulle meningen som kan ligge i begrepet (Wiliam, 2011, s. 4).

2.3.4 Egenvurdering

Det fjerde prinsippet handler om den underveisvurderingen elevene gjør selv. Forskrift til opplæringsloven slår fast at elevenes egenvurdering er en del av underveisvurderingen. Formålet med egenvurderingen er at elevene skal reflektere over og bli bevisst på egen læring. Dette forutsetter en aktiv deltakelse i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og faglig utvikling (Forskrift til opplæringsloven §3-12). Black og Wiliam (1998) vektlegger at ny kunnskap ikke lagres i isolasjon, men må assimileres i relasjon til eksisterende kunnskap. Da den nye kunnskapen kan stå i strid med etablerte ideer kreves det i denne prosessen omtanke og et aktivt forhold til sin egen læring (Black og Wiliam, 1998, s. 7).

Målsetningen er at elevene skal bli bevisst på hvilke kvalitetskrav som stilles til et bestemt arbeid, og lære seg å se egen progresjon og utvikling. Det er også et mål at elevene skal ha realistiske vurderinger av hva de kan få til i faget, og utvikle et forhold til kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Til tross for at egenvurdering er en aktivitet primært utført av elevene, kan lærerne ha mulighet til å bidra positivt til utviklingen av elevenes egenvurdering (Pintrich, 2002, s. 223). Gjennom informasjon om forventninger, tilbakemeldinger og fremovermeldinger har læreren mulighet til å hjelpe elevene til å utvikle god egenvurdering og i økende grad bli selvregulerte og autonome. Selvregulerte elever kjennetegnes av at de arbeider naturlig med lærers tilbakemeldinger og bruker dette som en motivasjonsfaktor til å overvåke i hvilken grad de når målene sine (Hopfenbeck, 2011).

Autonomi og motivasjon

Nordahl (2010) viser til at barn og unge er aktører i sine egne liv og at deres handlinger og oppfatninger må forstås i lys av dette (Nordahl, 2010, s. 13). Egenvurdering og selvregulert læring er avhengig av at elevene er motivert for å lære (Færden, 2009, s. 60). Ifølge Edward

Deci (2012) må man skille mellom indre og ytre motivasjon. Selve begrepet motivasjon defineres som «the energy for action» (Deci, 2012, 0:50). Ytre motivasjon, eller *den kontrollerte* motivasjonen, innebærer en form for ytre påvirkning som fører til en bestemt handling. Den indre motivasjonen er *autonom* og forutsetter at man identifiserer seg med en handling, og ideelt integrerer handlingen i sitt eget selvbilde (Deci og Ryan, 2008). Sagt på en enkel måte kan vi her skille mellom elever som jobber for å få belønning og elever som motiveres av å unngå straff eller nederlag. Teorien knytter indre, eller autonom motivasjon til menneskets naturlige behov for å være kompetent og selvbestemt i møte med sine omgivelser.

På den ene siden presenterer Deci ytre motivasjon, hvor ytre påvirkning som belønning eller straff motiverer til handling. En konsekvens av overdreven bruk av ytre motivasjon er at det ofte fører til at man tar kortest mulig vei til det ønskede resultatet (Deci, 2012). På den andre siden kjennetegnes den selvbestemte motivasjonen, av indre drivkrefter som fører til engasjement i aktiviteten for aktivitetens egen skyld. Her skiller Deci mellom to varianter av indre motivasjon, der den første tar utgangspunkt i interesse eller glede. Videre kan indre motivasjon også komme fra overbevisning og holdninger. Dersom en aktivitet oppleves som viktig og i samsvar med en persons verdissyn vil det gi motivasjon (Deci, 2012).

Deci (2012) argumenterer for at indre motiverte mennesker presterer bedre og har det bedre med seg selv. I følge Deci er det ikke et spørsmål om hvordan vi kan motivere andre mennesker, men hvordan vi kan *skape situasjoner* der mennesker motiverer seg selv. Dette kan vi ifølge Deci oppnå ved å hjelpe dem til å være selvbestemt eller autonom i høyest mulig grad. I konteksten av klasserommet betyr dette at læreren må innta elevenes perspektiv. Ved å forstå hvordan elevene tenker om oppgaven de skal gjennomføre, blir det lettere å forstå hvorfor elevene gjennomfører eller ikke gjennomfører oppgaven slik den var tenkt. Ved å la elevene utforske og prøve ut mulige løsninger på utfordringer de møter, fremmer lærere den indre motivasjonen hos elevene.

Metakognisjon

Evnen til å «overvåke» sin egen utvikling handler om å vurdere strategiene som er tatt i bruk opp mot målsetninger og forutsetninger. På denne måten blir egenvurdering en metakognitiv

øvelse som krever bevissthet om egen kunnskap og det man jobber med (Færden, 2009, s. 57). Metakognisjon har vært tema for forskning i mange år og et vanlig skille blir da gjort mellom kognitive- og metakognitive ferdigheter (Schraw, G. 2001, s. 3). Der kognitive ferdigheter er nødvendig for å utføre en oppgave, er metakognitive ferdighetene nødvendig for å forstå hvordan oppgaven ble gjennomført. Det handler altså om å tenke på sin egen kognisjon, og prøve å forstå sin egne tanker og utvikling. De metakognitive ferdighetene kan videre struktureres i to undergrupper: Kunnskap om kognisjon viser til kunnskapen om egen kognisjon og kognisjon generelt. Regulering av kognisjon omhandler et sett med aktiviteter som hjelper elevene i sin egen læring. Paul R. Pintrich (2002) referer i sin artikkel *The Role of Metacognitive Knowledge in Learning* til forskning utført av Bransford, Brown, & Cocking (1999) og argumenterer for at kunnskap om egen metakognisjon fører til at elevene lærer bedre (Pintrich, 2002, s. 219).

Pedagogiske konsekvenser

Begreper som selvregulert læring og egenvurdering kan lede til et inntrykk om at det er elevene som er ansvarlig for læringen. Skolen har en vesentlig påvirkning på elevenes identitet, holdninger og motivasjon. Nordahl (2010) poengterer at «alle valg læreren gjør formidler en oppfatning av eleven og læringen og siterer Bruner (1997): «Pedagogikk er aldri uskyldig. Den er et medium som bærer med seg sitt eget budskap» (Nordahl, 2010, s. 95). Zimmermann (2002) peker på et samfunn med stadig flere teknologiske distraksjoner og konstaterer at det ikke er overraskende at mange elever ikke er særlig god til å regulere sin egen læring. (Zimmermann, 2002, s. 64). Gjennom planlegging av timer, videreformidling av verdier og forventninger legger læreren på mange måter grunnlaget for egenvurderingen i klasserommet (Færden, 2009, s. 65).

Selv om det er mulig å undervise i metakognisjon som et eget emne, er det når det knyttes opp til det enkelte faget vi ser størst læringsutbytte (Pintrich, 2002, s. 222). At elevene blir inkludert i definisjonen av egne realistiske og konkrete - men utfordrende læringsmål, bidrar til å skape engasjement og motivasjon (Slemmen, 2012, s. 105). I tillegg til å artikulere kriterier for god måloppnåelse i samarbeid med elevene er det fruktbart å eksemplifisere høy

grad av måloppnåelse. Slike eksempler bidrar til å tydeliggjøre for elevene hvordan de kan møte kriteriene for måloppnåelse og gjør det lettere for dem å internalisere læringsmålene.

William (2010) snakker også om bruk av eksempler og diskusjon med elevene om kvalitet og forbedringspotensiale. Han viser til at elever er bedre til å se feil i andre sitt arbeid enn sitt eget, og at denne erfaringen bidrar til at de unngår de samme feilene selv. Gjennom egen- og kameratvurdering får elevene en anledning til å se hvor de er og hvor de skal. Her handler det om å bevisstgjøre elevene på sin egen prosess og kvaliteten på tilbakemeldinger (Slemmen, 2012).

Klokken er 09.45.

Elevene sitter rolig og følger med på Anita som presenterer plan for dagen.

Hun har funnet frem mange grillvotter fra tidligere år. En av vottene få hun ikke på seg, den er for trang. En annen har hull i tuppen av tommelen. En tredje er knall gul og formet som en sirkel.

«Hva hadde vi vært opptatt av hvis vi skulle kjøpe en sånn vott i butikken da?»

Mange hender går i været. Elevene har mange meninger, og de ler når Anita viser votten med hull i tommelen.

Anita skriver opp elevenes betraktninger på tavlen.

Klokken er 10.07.

«Okei folkens! Nå vil jeg se skisser. Tegn mange små grillvotter med ulik form.

Trekk kø-lapp hvis dere trenger hjelp!»

(Observasjon i Anita sitt klasserom, 10.2019).

3. Forskningsstrategi

Etter å ha utarbeidet en problemstilling kunne jeg starte arbeidet med å velge den forskningsmetoden som best egner seg i mitt arbeid. Ordet metode kommer fra gresk *Methods* og betyr enkelt nok å følge en bestemt vei til et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Metodevalg er altså styrende for hvordan den videre forskningen skal gjennomføres, og må derfor resonere med problemstillingens formulering. Et annet valg som ofte henger tett sammen med valg av vitenskapelig metode er valget av vitenskapelig ståsted eller vitenskapsteori. I dette kapitlet vil jeg derfor også kort presentere fenomenologien, som har vært en inspirasjonskilde i utformingen av mitt forskningsdesign. Ifølge Joar Skrede (2017) er ikke vitenskapsteori «noe hokuspokus, men simpelthen refleksjoner over hvordan vi kan og bør gå frem for å generere vitenskapelige innsikter» (Skrede, 2017, s. 72).

3.1 Praktisk estetisk arbeid

Det praktisk estetiske arbeidet til denne masteravhandlingen omhandler egenvurdering og er å betrakte som en kommentar til undersøkelsene. Med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget vedrørende egenvurdering vil jeg utforske hvilke muligheter som ligger i vurdering av eget arbeid. Avhandlingen retter fokus mot lærernes muligheter og begrensninger, noe som i stor grad ekskluderer elevenes opplevelse av underveisvurderingen fra undersøkelsene. Det praktiske arbeidet knyttet til denne avhandlingen tar sikte på å utforske aktørperspektivet og retter seg mot egenvurderingen som en del av underveisvurdering.

Research by design kan beskrives som forskning gjennom design, en forskningstradisjon viktig for arkitektur og estetiske fagfelt (Hauberg, 2011, s. 51). Gjennom nøye dokumentasjon av prosess samt nøye drøfting er målet å generere kunnskap om både verbal og ikke-verbal kunnskap på feltet.

Jeg ønsket å studere verktøy for egenvurdering i arbeid med tredreiing, en teknikk det tar en dag å lære, et liv å mestre. Arbeidet vil bygge videre på en tidligere eksamen ved OsloMet hvor jeg gjennomførte en pilotundersøkelse i tredreiing med en tilsvarende problemstilling.

3.2 Kvalitativ metode

Problemstillingen min spør hvilke muligheter og begrensninger lærerne ser ved ulike verktøy for å gjennomføre undervisvurderingen. Den tar opp komplekse spørsmål om progresjon og elevenes læringsutbytte, men først og fremst retter den oppmerksomheten mot læreren sitt arbeid i klasserommet. Dette betyr at min datainnsamling må rette seg mot læreren og prøve å gjøre læreren sin kunnskap og erfaring om undervisvurdering tilgjengelig. Jeg har valgt en metodetriangulering og tar i bruk både deltakende observasjon og to semistrukturerte intervjuer med hver av lærerne. Ordet triangulering stammer fra landmåling, hvor to punkter brukes for å finne den ukjente avstanden til et tredje punkt (Røykenes, 2009, s. 224).

Formålet med å ta i bruk disse to metodene i min oppgave er å få kjennskap til lærernes praksis og innholdet i undervisvurderingen gjennom en observasjonsperiode før jeg gjennom et kvalitative intervjuet tilegner meg mer dybdekunnskap. Når en forsker går inn i et slikt feltarbeid er det umulig å legge vekk alle forkunnskaper (Fangen og Sellerberg, 2011, s. 43). For å imøtekomme denne utfordringen i innsamling av empiri er det derfor viktig å klargjøre hva førforståelsen består av. Ved å studere tidligere forskning og jobbe aktivt med problemformulering og avgrensinger har jeg jobbet for å skaffe meg overblikk både før og underveis i undersøkelsene. Et grundig forarbeid muliggjør gode spørsmålsformuleringer og skaper forståelsesgrunlaget for observasjoner (Fangen og Sellerberg, 2011, s. 43).

3.3 En fenomenologisk tilnærming

Min målsetning med disse undersøkelsene har vært å utforske og beskrive lærernes praksis og deres erfaringer med - og forståelse av undervisvurdering. Denne tilnærmingen resonerer godt med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) sin beskrivelse av fenomenologien som et kvalitativt forskningsdesign. Nils Gilje (2006) stiller seg i sin artikkel kritisk til en del forskning som hevder å være «et fenomenologisk forskningsprogram», noe han mener i mange tilfeller synes å være en overambisiøs påstand. Han etterlyser den gjennomgående fenomenologiske forskningsprofilen i flere prosjekter som hevder å jobbe fenomenologisk. Han mener det ofte dreier seg forskere som har latt seg inspirere av visse fenomenologiske posisjoner, argumenter og motiver (Gilje, 2006, s. 6).

Jeg er av dem som har latt meg inspirere av fenomenologien og ønsket om å forstå et fenomen slik det oppleves for et individ. I konteksten av kvalitativ forskning kan fenomenologien beskrives som et begrep som viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener. En fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand har lenge vært utbredt i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 44).

Fenomenologi er både betegnelsen på et kvalitativ forskningsdesign og en filosofisk tradisjon med røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 99). Den fenomenologiske bevegelsen var en av de sterke filosofiske strømningene formelt presentert i begynnelsen av 1900-tallet. Viktige forløpere for det fenomenologiske tankegodset kan imidlertid sees i arbeidet til filosofer som Immanuel Kant og Georg Wilhelm Friedrich Hegel (Moran, 2000, s. 1). Fenomenologien kan være vanskelig å definere, da den aldri utviklet seg til et dogmatisk og fastsatt system. Den kan ifølge Dermot Moran (2000) best bli forstått som en radikal og utradisjonell form for filosofisk tenkning. Fenomenologiens første skritt er å unngå forutinntatte misoppfatninger, det være seg påvirkning fra kulturelle tradisjoner, fra den sunne fornuft eller fra vitenskapen selv (Moran, 2000. S. 4). Konklusjoner skal altså ikke trekkes før fenomenet har blitt forstått «fra innsiden».

Et viktig prinsipp er at det er mennesket som konstituerer sin virkelighet. For at vi skal kunne forstå et fenomen i verden må vi altså ifølge fenomenologien forsøke å forstå menneskene som møter på fenomenet. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99). «Til saken selv» blir gjerne beskrevet som fenomenologiens slagord, som retter fokus mot den konkrete sanselige menneskelige erfaring. Menneskets livsverden, slik den fremstår for oss som subjekter blir utgangspunkt for den vitenskapelige undersøkelsen. Husserl beskriver en tilsidesetting av vår teoretiske kunnskap, vår hverdagslige involvering med fenomener samt våre vitenskapelige antakelser. Bare slik kan vi ifølge Husserl komme frem til tingenes essens (Johansson, 2016).

Selv om det eksisterer ulike framgangsmåter innen fenomenologisk metode består den ifølge Creswell (1998), gjengitt av Christoffersen og Johannessen (2012, s. 100) av tre hovedmomenter som kan beskrives slik: 1) For det første må man, som i all forskning – gjøre forberedelser med utgangspunkt i tidligere erfaringer og kunnskaper. Her inngår valg av problemområdet, problemformulering og det vitenskapsteoretiske ståsted. I fenomenologien er målet å prøve å forstå hvordan andre mennesker opplever og tolker et fenomen, derfor må problemstillingen formuleres slik at det er andres opplevelse som er i fokus. 2) For det andre

krever fenomenologien en datainnsamlingsmetode som samler informasjon fra individer som har erfaring og opplevelser med fenomenet som undersøkes.

Gjennom observasjonsperioden og semistrukturerte intervju har lærerne gitt meg innpass i deres livsverden. Samtalene mine med de har vært mitt utgangspunkt for utformingen av kategoriene for verktøy de tar i bruk. Formulering av problemstilling, metodisk framgangsmåte og valg av vitenskapelig ståsted har i utformingen av denne avhandlingen påvirket hverandre i en vekselvirkning. I det følgende presenteres de metodiske valgene jeg har gjort og hvordan de har tatt utgangspunkt i fenomenologisk tankegods - før jeg går videre til Creswells tredje punkt; Analysen.

3.4 Utvalg

I arbeidet med å utforme et forskningsdesign er utvelgelsen av informanter et viktig element. Både valg av antall informanter, samt hvilke kvaliteter det er ønskelig at informantene innehar kan være med på å styre avhandlingens retning og styrke eller svekke kvaliteten på informasjonen som samles inn. I min oppgave ble det viktig at informantene hadde lang erfaring som kunst og håndverklærere. Jeg ønsket å snakke med lærere som har utviklet sine egne strategier for undervisvurdering. Dette var et *strategisk utvalg* hvor jeg valgte informanter med lang fartstid i læreryrket (Dalland, 2007, s. 144).

Begge lærerne jobber på ungdomsskoler, noe som betyr at elevene får karakterer. Dette var et bevisst valg, da jeg gjerne ville vite mer om hvordan lærerne så på karakterene elevene får i løpet av skoleåret som en formativ vurdering. Dette ble derimot ikke aktuelt, da det på begge skolene er innført nytt system for karaktersetning, der karakter kun settes ved semesterslutt.

3.5 Semistrukturert intervju

Fra starten av har det vært klart for meg at jeg ønsket å gjennomføre kvalitative intervju av lærerne. Min interesse for undervisvurdering strekker seg lengre enn til å definere hva den består av. Jeg vil også vite mer om den profesjonsfaglige prosessen som ligger bak, og hva

som oppleves som god og meningsfull underveisvurdering. Intervjuene ble gjennomført før og etter en periode med observasjon av undervisningen. Tanken er at veksling mellom intervju og observasjon kan gi økt innsikt i fenomenet og bidra til mer treffende koding og analyse. Observasjonsperioden har også til hensikt å gjøre det lettere å utarbeide gode spørsmål til det avsluttende intervjuet.

Gjennom kvalitative intervju har forskeren mulighet til å samle inn empiri om menneskers liv, erfaringer og tanker. I motsetning til kvantitative undersøkelser, tar den kvalitative metoden sikte på å forklare *hvordan* noe gjøres, oppleves eller utvikles. Intervjuet er den mest brukte metoden for å samle inn kvalitative data (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 17). I et forskningsintervju får man mulighet til å utforske hvordan mennesker oppfatter enkelte begivenheter og den menneskelige erfaringen fra deres perspektiv.

Det er derimot krevende å planlegge og gjennomføre et intervju som kan gi gode forskningsresultater og det er flere valg å ta underveis. En sentral forutsetning for å kunne gjennomføre et godt intervjuprosjekt er at man har det vi kan kalle pragmatisk og kommunikativ validitet (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 23). Dette betyr at resultatene fra intervjuet kan fortelle oss noe om menneskers livsverden innenfor et bestemt område. Videre må forskeren avgjøre om intervjuet skal være stramt strukturert med mange styrende spørsmål eller ustrukturert med få planlagte spørsmål. Samtidig vil alle forskningsintervju ha en viss struktur og ta utgangspunkt i spørsmålene som skal besvares (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 24).

Til min undersøkelse valgte jeg å gjennomføre et semistrukturert intervju, da problemstillingen tematiserer lærerens opplevelse og erfaring. Gjennom et semistrukturert intervju får jeg muligheten til å la informantene være med på å definere hva samtalen skal handle om, samtidig som jeg kan styre intervjuets retning og hindre at samtalen beveger seg vekk fra det overordnede temaet. Videre bestemte jeg meg tidlig for å gjennomføre intervjuet i to omganger. Det første intervjuet gjennomføres før observasjon, og tar hovedsakelig for seg skolens organisering av faget og rammebetingelsene lærerne jobber innenfor. Det andre intervjuet er mer omfattende og gjennomføres etter at jeg har observert undervisningen. Her går jeg mer direkte inn på problematikken for mine undersøkelser og kartlegge hvordan læreren jobber med underveisvurderingen. Dette intervjuet inneholder det vi kan definere som nøkkelspørsmål, som utgjør kjernen i det kvalitative intervjuet. Det er nøkkelspørsmålene

som sørger for at intervjueren får den informasjonen som er nødvendig for å svare på problemstillingen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80).

3.6 Deltakende observasjon

Når det kommer til å få innsikt i menneskelig handlinger og til dels samhandling, er observasjon ofte den eneste måten å skaffe seg gyldig informasjon på (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 62). Den første delen av min problemstilling krever at jeg bryter ned fenomenet underveisvurdering i dets bestanddeler, for å så drøfte intensjoner og praksis opp mot eksisterende teori. Jeg ønsket derfor å starte studien med observasjon av praktisk skapende arbeid i Kunst og håndverk. Observasjonene er *naturalistiske studier* som gjennomføres i den naturlige settingen hvor underveisvurderingen finner sted. Observasjon foregår vanligvis over en lengre periode og er en tids- og ressurskrevende metode. I den innledende fasen er det mye nytt, og det er gjerne vanskelig å se mønstre eller struktur.

Jeg ønsket å følge en eller flere klasser på hver skole i tre til fire måneder, for å sikre tilstrekkelig tid til tilpassing, datainnsamling og refleksjon. Som nevnt er et av delmålene i avhandlingen å tydeliggjøre hvilke utfordringer og muligheter læreren møter i arbeidet med underveisvurderingen i Kunst og håndverk. Formålet med observasjonen var derfor både å orientere meg i hvordan lærerne jobber med underveisvurdering, bygge en relasjon til informantene og forberede tanker og spørsmål til intervjuet av lærerne.

Min rolle underveis var i hovedsak ikke-deltakende observatør, da jeg ønsket å se fenomenet slik det ble til i samspillet mellom lærere og elever - slik det er. Samtidig er det vanskelig å unngå deltakelse fullstendig. Elevene er vant til å ha studenter i praksis og ønsket å ta kontakt. Jeg fungerte som hjelpelærer dersom noen spurte meg om hjelp, men var forsiktig med å gi for mye assistanse som kunne påvirke lærerens arbeid. En noe begrenset kontakt med elevene var ellers helt nødvendig for at de skulle være trygg på meg og bli påvirket minst mulig av min tilstedeværelse i undervisningen, noe som kan bidra til å bygge end mye usikkerhet hos de som blir observert (Dalland, 2007, s. 188).

Ved oppstarten av undersøkelsene presenterte jeg derfor prosjektet, og meg selv for elevene. Her fortalte jeg litt om konteksten til avhandlingen og besvarte spørsmål de hadde. Jeg tok ikke i bruk noen form for lyd- eller bildeopptak av undervisningen, dette også for ikke å påvirke informantenes vilje - eller evne til å gi god informasjon. Til å begynne med var observasjonsformen ustrukturert, men beveger seg gradvis over til å bli mer strukturert etter hvert som jeg ble mer kjent med organiseringen og normene i klasserommet.

Målet var å kunne lete frem strukturer og gjentakende mønstre i lærerens aktiviteter, for å begynne kategoriseringsarbeidet og letingen etter verktøy for undervisvurdering. Etter hvert som observasjonsperioden gikk tok jeg løpende notater for hånd. I tillegg til å måtte skrives parallelt med observasjonen, er det viktig at feltnotater beskriver den fysiske settingen, hvem som deltar i situasjonen og hvilke aktiviteter som oppstår. Denne dokumentasjonen er viktig for å hindre at observasjonene blir en rekke personlig fargede anekdoter (Dalland, 2007, s. 188).

3.7 Analyse

Etter at observasjonsnotatene var fotografert og skrevet ut og intervjuene transkribert kunne jeg begynne på analysearbeidet som ligger til grunn for drøftingen. I en slik tolkende meningsanalyse innenfor fenomenologien må det naturlig nok gjøres tilpasninger for hver studie, men hovedsakelig består den av fire hovedfaser (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 100): 1) I den første fasen må forskeren lese gjennom materialet og danne seg et generelt helhetsinntrykk hvor han leter etter interessante temaer. For å tydeliggjøre meningen og temaene som fremtrer må mest mulig irrelevant informasjon vekk. En slik meningsfortetting uttrykker den første forståelsen av materialet. Her fjernet jeg digresjoner og andre uttalelsene fra lærerne som ikke omhandlet vurderingsarbeidet og satt tilbake med en fortettet tekst med informantenes resonnementer og besvarelser knyttet til undervisvurdering. Det var på dette tidspunktet fortsatt et stort materiale som det var vanskelig å få oversikt over.

2) Den andre fasen definerer meningsbærende elementer i materialet. Gjennom systematisk gjennomgang er målet å kategorisere og organisere ulike utsagn eller handlinger som gir

relevant informasjon om temaene man vil belyse. De ulike delene av tekstmaterialet markeres med ett eller flere kodeord, som beskriver informasjonskategorien.

Jeg startet dette arbeidet med å kategorisere informantenes besvarelser etter Utdanningsdirektoratets fire prinsipper. Jeg lette etter likheter og forskjeller i de to lærernes praksis og sammenlignet de ulike arbeidsmetodene innenfor rammeverket av prinsippene. Denne kodingen bidro til analysen ved å gjøre det lettere å se eventuelle sammenhenger mellom datamaterialet og mine hypoteser og spørsmål. Slike koder er ofte midlertidige og avhenger av forskerens forståelse av fenomenet, som også utvikles gjennom arbeidet. Kategorier og kodeord som brukes står i forhold til forskerens forforståelse og endrer seg derfor underveis fra deskriptive til tolkende og teoretiske koder som i økende grad beskriver tendenser i materialet. Etter hvert som jeg jobbet meg gjennom materialet og så på hva lærerne gjorde begynte det å danne seg nye kategorier av ulike verktøy i arbeidet med underveisvurderingen.

3) Den tredje fasen tar utgangspunkt i kodene og kalles kondensering. Det innebærer en ytterligere reduksjon av dataene. Her kan gjerne kodeordene ordnes i en tabell eller et hierarki hvor målet er å oppsummere det meningsinnholdet som kodene innehar og hvilket forhold de har til hverandre. I mitt arbeid jobbet jeg i begrenset omfang med kodene og det var ikke behov for å sette kategoriene inn i et hierarki da det aldri var mer enn fire kategorier. Det var imidlertid en omfattende prosess hvor jeg prøvde ut ulike kategorier og deres potensiale til å beskrive lærernes handlinger på om dekkende måte. I denne prosessen strukturerte jeg informantenes besvarelser etter Utdanningsdirektoratets fire prinsipper før jeg fortsatte analysen og arbeidet med å utforme verktøyskategorier.

4) Sammenfatningen er den siste fasen i analysen av meningsinnhold. Her må forskeren foreta en helhetsvurdering der han tar i bruk materialet for å utforme nye begreper og beskrivelser. Dersom inntrykket av den sammenfattede beskrivelsen ikke stemmer overens med det opprinnelige materialet må forskeren identifisere hvor i prosessen det har gått galt. På dette tidspunktet inkluderte jeg observasjonsnotatene for å se om de kunne underbygge det lærerne fortalte. I tillegg så jeg over de transkriberte intervjuene i sin helhet. I denne prosessen gjennomgikk kategoriene enda en omformulering for å gi en mer korrekt helhetsbeskrivelse. Gjennom denne prosessen identifiseres mønstre og sammenhenger som

kan gi beskrivelser på et generelt nivå. Identifiserte mønstre vurderes her også opp mot tidligere forskning (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 104).

3.8 Validitet og reliabilitet

Det er mange forhold som påvirker kvaliteten på et intervju og det finnes mange lister over hva som definerer et godt forskningsintervju. Innhenting av kunnskap på denne måten belager seg i stor grad på intervjuerens håndverksmessige dyktighet. På dette grunnlaget kan det reises flere epistemologiske og etiske spørsmål om kunnskapsproduksjon (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 197). En intervjusituasjon er blant annet avhengig av en god relasjon mellom deltakerne. Dette blir særlig viktig dersom det er sensitive temaer som diskuteres. I mine undersøkelser skal jeg både spørre om, og observere jobben informantene gjør som lærere, noe som kan være utfordrende for informantene i seg selv. Det kan bli særlig utfordrende da lærerne jeg skal intervjuer og observere følger en ny praksis for vurdering, og derfor kan være usikker på egen praksis - til tross for at de begge har lang erfaring i jobben.

I det innledende intervjuet ønsket jeg derfor å bli bedre kjent med informantene. Her vil jeg også koble dem på mine tanker om undervisningsvurdering, for at de lettere skal kunne forstå hva jeg jobber med å undersøke og få innblikk i mine tanker om de videre undersøkelsene. I tillegg var det viktig for meg å kunne gjennomføre et intervju i forkant av observasjonsperioden for å få en forståelse av hvordan lærerne jobber og hva de tenker rundt undervisningsvurderingen på et generelt nivå. Å starte et intervju med enkle spørsmål som ikke oppleves som kritiske eller sensitive bidrar til å bygge tillitsforholdet i relasjonen mellom intervjuer og informant (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 80).

Videre er den innledende fasen, hvor forskeren legitimerer prosjektet viktig for det videre samarbeidet mellom forsker og informant. Jeg besøkte lærerne på skolen i forkant av intervju og observasjon slik at jeg kunne forklare prosjektet og svare på eventuelle spørsmål informantene hadde om opplegget. Her la vi også planen for gjennomføring av intervju og observasjon i fellesskap, slik at begge partene har oversikt over prosjektets omfang og struktur. Situasjonen hvor intervjuet finner sted kan også få konsekvenser for hvor vellykket intervjuet blir. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuet på skolen hvor lærerne jobber og er

komfortabel. Samtidig ville jeg sørge for å minimalisere risikoen for avbrudd og distraksjoner og valgte derfor i samråd med informantene å gjennomføre intervjuene på sløydsalen etter skoletid. Hvordan informanten oppfatter intervjueren kan også være en faktor som påvirker kvaliteten på intervjuet.

Manglende intervjutrening og forskers egen usikkerhet, gjerne kalt intervju-effekten, kan også påvirke svarene man får. Nøyte planlegging av spørsmål, kombinert med gjennomføring av pilotintervju var tiltak jeg gjennomførte for å motvirke denne. Jeg er betydelig yngre enn informantene mine, og mangler i motsetning til dem lang yrkeserfaring. Det var derfor naturlig for meg å legge opp til en utforskende samtale, der vi sammen kan jobbe for å utforske og beskrive fenomenet underveisvurdering. Kvale og Brinkmann (2009) karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet nettopp som en strukturert og planlagt samtale, der intervjueren kan gi samtalen retning og følger opp svar fra informanten (Kvale og Brinkmann, s. 20).

Det å gå inn i et komplekst tema som underveisvurdering med en utforskende tilnærming kan være utfordrende, fordi det fort kan bli uoversiktlig. Det var derfor viktig at jeg som forsker fortok noen valg og informerte beslutninger om hvor jeg ville at samtalen og de videre undersøkelsene skulle føre. Samtidig byr den utforskende tilnærmingen på muligheter til å konstruere en presis retning etter hvert som informasjon samles inn og analyseres. Dette i tråd med den fenomenologiske, tolkende meningsanalysen jeg har beskrevet tidligere. Gjennom min bearbeiding av empirien har jeg flere steder notert meg samtaletemaer jeg gjerne skulle ha fulgt opp ytterligere underveis i intervjuene. Dette er imidlertid ikke

3.9 Transkribering

Gjennom å overføre informantenes besvarelser fra den muntlige samtalen til ord og tekst vil det alltid være informasjon som går tapt (Dalland, 2010, s. 174). Mimikk og kroppsspråk forsvinner og jeg transkriberte derfor intervjuene så fort som mulig, for å kunne gi en nøyaktig gjengivelse av samtale. Da muntlig språk er annerledes enn det skriftlige, kan det være utfordrende å sette riktige tegn i transkriberingen av et intervju. Jeg valgte å skrive ned ord for ord, og la vekt på å gjengi innholdet i setningene så presist som mulig. I sitatene som er

inkludert i oppgaven har jeg imidlertid valgt å ta bort ord med liten betydning. Muntlige formuleringer som «ikke sant», eller «jaja» er derfor ikke inkludert, men representert med (...). Slike parenteser brukes også der informantene sier noe som ikke er viktig for å fremheve poenget deres. Dersom informantene utelater ord som er viktige for å forstå sitatet har jeg markert disse ordene med hakeparentes.

Klokken er 10 og elevene er i full aktivitet i tekstilverkstedet.

De fleste elevene jobber med skisser. Noen har allerede satt seg ned ved en symaskin og begynt å sy. De står på rekke og rad, klar for bruk.

Tre gutter sitter i hjørnet og snakker om sying.

«Jeg husker at vi sydde i 8. klasse».

«Ja, jeg har fortsatt pennalet jeg den gangen!»

Anita kommer bort til guttegjengen.

«Kom igjen gutter, husker dere hvordan symaskinen virker?»

De tre guttene rister på hodet, mens Anita setter seg ved maskinen.

Anita spør guttene om hjelp mens hun trer symaskinen.

«Hva gjør jeg her da? Og hvor skal den nå? Gjennom her?»

Guttene peker og forklarer, de får det nesten helt riktig. Anita viser, så er det tid for guttene å prøve selv. Klasserommet fylles av den summende lyden fra symaskinene etter hvert som flere og flere elever har fått til å tre maskinen riktig.

(Observasjon i Anita sitt klasserom, 11.2019)

4. Presentasjon av undersøkelsen

Mine undersøkelser ble innledet med et kort intervju av lærerne jeg skulle observere. Besøket mitt på skolene ble så avsluttet med et lengre intervju, der nøkkelspørsmålene tok utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets fire prinsipper. Dette første intervjuet hadde både som formål å trygge relasjonen med informantene, samt å forberede meg på hva jeg ville møte i klasserommet. I det andre intervjuet spurte jeg lærerne mer direkte om hvordan de jobber med undervisvurdering, med utgangspunkt i Utdanningsdirektoratets fire prinsipper.

I dette kapitlet presenterer jeg informantenes betraktninger på undervisvurdering, supplert med relevante observasjoner fra mine besøk i klasserommene. Da noe av hensikten med observasjonsperioden var å finne konkrete eksempler på undervisvurdering ble eksempler fra perioden en naturlig del av samtalen med lærerne. Intervjuene var semistrukturert og vi snakket løst og fast om undervisvurdering både før, under og etter mine mer konkrete spørsmål rettet mot nevnte fire prinsipper. Jeg vil heretter omtale informantene mine som Anita og Bente i en presentasjon av mine undersøkelser. Dette er fiktive navn, brukt for å ivareta informantenes anonymitet, men gjenspeiler imidlertid informantenes kjønn.

4.1 To ulike ungdomsskoler

Lærerne jeg har besøkt jobber på to ulike skoler, med ulike løsninger for undervisningsvurdering, ulike elevgrupper og ulike rammefaktorer. Samtidig er de begge erfarne lærere med over ti års fartstid som faglærere i Kunst og håndverk og jobber begge to på ungdomsskoler som innfører en ny praksis for vurdering i alle fag på skolen. Det nye systemet går ut på at elevene ikke lenger skal få karakter underveis i semesteret. Dette betyr at elevene kun får vurdering i form av karakterer ved semesterslutt og vitnemål. All vurdering elevene får underveis er muntlige eller skriftlige tilbakemeldinger uten inndeling i kategorier som minner om karakterskalaen.

Skolene jeg besøkte skiller seg fra hverandre på flere områder. Med ulike rammefaktorer og organisering skapes også ulik kontekst for undervisningsvurderingen (KILDE). Eksempelvis jobber lærerne med elevgrupper som har ulik sammensetning. Anita jobber på en skole med en overvekt av etnisk norske elever og mitt inntrykk er at elevene på denne skolen stort sett kommer fra sosioøkonomiske sterke familier. Bente jobber derimot på en skole der majoriteten er innvandrere, eller norskfødte med to innvandrerforeldre. Denne forskjellen var ikke en faktor i min utvelgelse av informantene og sådan ikke direkte tematisert i min oppgave. Samtidig ser jeg at en slik forskjell i sosiokulturell bakgrunn kan være en faktor i utøvelsen av undervisning og vurderingspraksis.

Presentasjonen av intervjuene er strukturert etter Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisningsvurdering og tar først og fremst utgangspunkt i del to av intervjuene.

Informantenes besvarelser blir supplert med relevante observasjoner fra verkstedene og besvarelser fra del en av intervjuene, hvor lærerne forteller om seg selv og skolen de jobber på. Observasjonsnotatene som brukes refereres med A eller B for skolen og et tall for hvilket besøk.

På begge skolene fulgte jeg undervisningen gjennom en oppgave, med til sammen nærmere 30 timer observasjon. Anita jobbet i perioden med en tekstiloppgave, mens Bente jobbet på sløydsalen. Jeg var med i litt ulike klasser underveis, men prøvde så godt det lot seg gjøre å følge all undervisning for minst en av klassene gjennom hele perioden. Det å følge undervisningen med ulike klasser ga meg muligheten til å se «den samme timen» gjennomført med ulike elevgrupper. Da fokus for min observasjon først og fremst var lærerne og deres undervisning anser jeg denne dobbeltheten som en fordel.

4.1.1 Anita

Anita jobbet i perioden med en grillvott-oppgave, der elevene skal designe og lage en grillvott med symaskin. Anita har alle klassene i tekstil og er læreren med ekstra ansvar for tekstilverkstedet. Elevene laget en vott hver, der de selv designet formen og tok valg knyttet til utforming og eventuell dekor. Alle elevene hadde tilgang til hver sin symaskin og dokumenterte arbeidet sitt i individuelle mapper som oppbevares i verkstedet. Mappene fylles opp med skisser, arbeidstegninger og annen dokumentasjon på prosessen gjennom perioden og danner grunnlaget for sluttvurderingen. Elevgruppene bestod av om lag 15 elever og skolebygget er nylig restaurert med moderne åpne klasserom med velfungerende symaskiner og utstyr. Tavlen som er montert i tekstilverkstedet er ikke digital. Anita har jobbet ved skolen i 4 år, men vært ansatt i hundre prosent stilling som kunst- og håndverklærer i 18 år.

4.1.2 Bente

På denne skolen gjennomførte Bente en oppgave i trearbeid der elevene skulle designe og spikke sin egen smørkniv. Bente følger noen av klassene på trinnet, uavhengig av hvilket verksted de jobber på. Så i motsetning til Anita følger Bente elevgruppene og ikke verkstedet. Elevene jobber med skisser og arbeidstegninger før de starter arbeidet med hvert sitt emne. Alle elevene jobbet med hver sin kniv, og arbeidet individuelt med dokumentasjon av prosessen på hver sin iPad. All dokumentasjon av prosessen ble gjort på iPad, hvor elevene har hver sin konto på OneNote. Her skriver de logg og legger inn bilder av prosess og produkt. Skole B har også klassesdeling, og verkstedene er utformet til å romme om lag 15 elever. Skolebygget her er også nytt og preges av store åpne arealer og mange glassvegger, tavlen i sløydsalen er også digital. Bente har jobbet i ti år som lærer, og underviser i både Kunst og håndverk og Norsk ved skolen.

4.2 De fire prinsippene

For å tydeliggjøre forskjellene og likhetene på de to skolene, og danne et utgangspunkt for den videre drøftingen, struktureres besvarelsene i første omgang etter Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering. Disse prinsippene dannet også skjelettet for min intervjuguide i det andre og mer omfattende intervjuet. (Se Vedlegg nr. ...). Del en av intervjuene rettet seg i større grad mot lærernes erfaring og skolens organisering av fag og vurdering generelt. Relevante besvarelser fra intervju 1, samt mine betraktninger fra observasjonsperioden, vil supplere lærernes fortellinger og resonnementer knyttet til nøkkelspørsmålene i intervju 2. I den påfølgende drøftingen vil jeg se nærmere på hva lærerne svarte og hvilke verktøy de tar i bruk

4.2.1 Å Informere om forventninger

«Elevene og lærlingene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.»

Første spørsmål retter seg mot hvordan lærerne jobber for å informere elevene om hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Her påpeker begge lærerne raskt at de ikke lenger leverer ut oppgaveark på samme måte som de pleide å gjøre tidligere. Begge lærerne formulerer en oppgavebeskrivelse som elevene får utdelt, men hos Bente legges det kun ut på OneNote, slik at elevene har tilgang på det gjennom hele perioden. Anita deler ut oppgaveark til elevene ved oppstart av et nytt prosjekt, men presiserer at det i Kunst- og håndverksfaget fremstår som mindre viktig for elevene. Hun trekker frem gode eksempler på ferdige produkter som et viktig hjelpemiddel for at elevene skal «forstå forskjellige nivåer av arbeid og utvikling».

Til tross for deres ulike bruk av oppgaveark vektlegger begge lærerne verdien av å gjennomgå forventningene til elevene i oppstarten av første timen med nytt prosjekt. Her går de gjennom oppgaveformuleringen sammen med elevene og snakker om vurderingskriteriene de vil bli vurdert ut ifra. Bente bemerker også at denne prosessen er pågående hele tiden, og hun forteller at hun gjerne starter hver time med en kort gjennomgang av oppgaveteksten, for å minne elevene på hvor de skal og hvilke kriterier de blir vurdert etter.

Begge lærerne snakker i denne forbindelse om bruk av eksempler, og forklarer ulike måter å bruke eksempler for å gi elevene informasjon om hva som forventes av dem. Anita forteller at

hun gjennom mange år har gjennomført de samme avhandlingene og derfor sitter på et stort utvalg av elevprodukter som hun bruker flittig til å sette i gang en diskusjon med elevene om kvalitet og design. Disse eksemplene er ifølge Anita viktige i oppstarten av et nytt prosjekt:

«Så når jeg viser eksempler på elevarbeider så er de med meg på å vurdere de arbeidene, før jeg i det hele tatt gir de avhandlingen. (...) og så har vi allerede der en kjempeerfaring med å tenke underveis. Jeg er helt sikker på at de allerede da begynner å gjøre seg tanker om 'Hvordan min vott skal se ut'»

Bente bruker også eksempler, og påpeker at det ikke alltid trenger å være tidligere elevprodukter, men gjerne produkter hun har laget selv som en forberedelse til avhandlingen, noe hun etterstreber å få gjort til alle oppgaver hun gjennomfører med elevene.

«ja, jeg kan bruke rekvitter jeg har laget. Jeg lager stort sett produktene selv også. Og av og til lager jeg instruksjonsfilmer, eller, men jeg føler jo at det er viktig at jeg har gjort avhandlingen. eller gjør den samtidig med elevene. [At elevene] En eller annen gang har fått erfaring med arbeidet de skal igjennom da. Fordi at jeg skal vite hva de støter på. Sånn at jeg har ofte konkrete med, eller modeller som jeg har laget, eller jeg kan lage de mens elevene ser på».

Anita forteller engasjert om verdien av det visuelle som en helt unik styrke med Kunst- og håndverksfaget. Hun trekker frem at konkrete eksempler gjør det mulig for alle elevene å danne seg et tydelig bilde av hva de skal i gang med. Gjennom denne prosessen er målet at de vil kjenne igjen kriteriene i oppgaveteksten og være trygget på at de forstår hva sluttproduktet skal bli. I likhet med Bente forteller Anita at hun også tidvis bruker videosnutter som hun legger ut på digitale læringsplattformer slik at elevene har tilgang til eksempler som de kan øve på hjemme, noe hun bekrefter at elevene gjør. Hun er derimot mer skeptisk til om de går inn i oppgavearket og sjekker kriteriene der underveis i arbeidet. Begge lærerne presiserer også at bruk av eksempler må tilpasses hver oppgave, og at det ikke er alle prosjekter som kan nyte like godt av bruken av eksempler. Eksempelvis nevner Anita at avhandlingen med symaskin gjerne krever mer praktisk demonstrasjon og tilstedeværelse i klasserommet enn en oppgave i perspektivtegning, der elevene gjerne øver på eget initiativ når de er hjemme.

4.2.2 Tilbakemeldinger på prestasjon

«Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.»

Det andre prinsippet tar for seg lærerens tilbakemeldinger om kvalitet. Jeg spør lærerne hvordan de jobber for å gi elevene tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet de har gjort. Bente forteller at det er en kontinuerlig prosess, som foregår i alle ledd, gjennom hele perioden. Tilbakemeldingene kommer også både muntlig og skriftlig. I timene gjøres det både en til en, i plenum og i små grupper dersom det er flere som står fast på det samme trinnet i prosessen. Bente trekker frem at elevene ofte selv ber om tilbakemeldinger på det de trenger hjelp med, eller er usikre på:

«Jeg gjør det [også] underveis, i det som elevene ser på som hjelp. Der vil de jo få en kontinuerlig tilbakemelding. (...) Det er jo ofte det de selv føler de står fast på (...) det som de ber om hjelp til er jo ofte der det er kritisk (Bente, intervju to)

Begge lærerne er opptatt av at tilbakemeldingene skal være konkrete for at de skal hjelpe eleven mest mulig. Anita forteller også at tilbakemeldingene underveis i timen ofte tar utgangspunkt i elevenes arbeid, og at dette bidrar til å gjøre tilbakemeldingene konkrete:

«Mange av dem vil liksom se det for eksempel når de har tatt noen sting med håndsømmen, her kan jeg jo putte en tommel imellom, så jeg må stramme og gjøre det tettere. Så øver de på det og så kanskje de får det til bedre etter hvert (...) så det er jo sånne helt konkrete ting som vi ser at det går inn og styrer dem i en bedre retning da» (Anita, intervju to).

Tilbakemeldingene Bente nevner knytter hun opp mot avhandlingens kriterier. Hun sier også at det er viktig at kriteriene er mulig å kjenne igjen fra oppgave til oppgave, slik at elevene vet hva som er viktig på tvers av ulike oppgaver på de ulike verkstedene.

Når vi snakker om tilbakemeldinger elevene får er det vanskelig å skille det lærerne snakker om fra det tredje prinsippet om fremovermeldinger. Jeg spør derfor direkte om det er slik at det er vanskelig å skille dem i praksis og om det oppleves som en interessant differensiering. Bente svarer konsekvent at tilbakemeldinger på prestasjon som oftest kommer sammen med fremovermeldinger. Her forteller Bente at fokuset alltid ligger på neste time og neste oppgave:

«I loggen så blir det jo mye på det de har gjort, men i tilbakemeldingene, altså på vurderingen av det ferdige arbeidet er det i større grad en fremovermelding. For da kan du legge den avhandlingen litt bak deg og se fremover. (...) og så er jo den viktigste tilbakemeldingen 'til neste gang må du trene på å' (...).» (Bente, intervju to)

Hun presiserer videre at målet er at elevene skal vite hvor deres forbedringspotensial ligger, og at tilbakemeldingene bidrar til dette da de tar utgangspunkt i tidligere fremovermeldinger. Så ved å gi gode fremovermeldinger gjør hun det lettere å gi gode tilbakemeldinger i neste veiledningssituasjon.

Begge lærerne gir også skriftlige tilbakemeldinger til elevene ved avsluttet prosjekt. Disse blir gitt på It's Learning, hvor elevene må inn og lese. Anita legger til at hun alltid tilbyr elevene å forklare tilbakemeldingen muntlig i påfølgende undervisningsøkt. Hun gir uttrykk for at det i en ideell verden skulle vært tid til å ha en samtale med hver elev mellom hver oppgave.

Den formen for tilbakemelding som er lettest å definere er halvtårsvurderingen. Begge lærerne uttrykker lettelse over å slippe å måtte sette karakter på hver oppgave underveis i semesteret. Bente mener karakteren fortsatt er veldig til stede i elevenes bevissthet og hun sier at den nok oppleves som viktigere for elevene enn for henne. Hun påpeker også at neste karakter aldri er lengre enn 5 måneder vekke, og derfor ikke til å legge skjul på at det er en god karakter de jobber mot. Når de da får karakteren ved semesterslutt kommer den både i form av en tallkarakter, supplert med en skriftlig begrunnelse på It's Learning. I tillegg får elevene en muntlig tilbakemelding i det de omtaler som en elevsamtale eller fagsamtale. Også her forteller begge lærerne om verdien av å ha gitt gode tilbakemeldinger og fremovermeldinger underveis i prosessen, som da blir brukt for å begrunne karakteren. Da blir tilbakemeldingene ifølge lærerne noe de kan kjenne igjen, fordi de har vært med på prosessen og hatt anledning til å mene noe om tilbakemeldingene etter hvert som de har blitt gitt. Anita beskriver denne samtalen med elevene:

Til slutt må du bare sette deg ned og så må jeg tenke på eleven, se gjennom skissene, se på votten og gå gjennom sånn baklengs med eleven. (...) Hvor var du? Hvor endte du? Og så se hvor læringen har vært» (Anita intervju to).

Anita konstaterer at det alltid er en kamp mot klokken og at hun skulle ønske det hadde vært mer tid til gode fagsamtaler med elevene. Særlig mot slutten av året er tidspresset stort, og

tid og rom for fagsamtaler blir mindre. Vi snakker litt om tid som en rammefaktor for undervisningen og jeg fortsetter med å spørre lærerne hvorvidt de rekker å gi tilbakemeldinger mellom øktene. Begge lærerne jobber med mappevurdering, men Anita gjør det analogt, mens Bente jobber med en digital mappe på elevenes Ipad. Anita forteller at det ikke er mulig for henne å gå inn i mappene mellom øktene og at de skriftlige tilbakemeldingene begrenser seg til avslutting av prosjekt og semester. Bente forteller derimot at hun stort sett går gjennom alle mappene mellom øktene og skriver korte tilbakemeldinger på det dokumenterte arbeidet på elevene sin profil på OneNote. I denne konteksten nevner hun også den gode relasjonen hun får med elevene hun har i Kunst og håndverk:

Det er jo et fag du får en veldig sterk relasjon til hver enkelt elev. Fordi de har nok en følelse av at vi samarbeider om produktet. Tror jeg. Håper jeg. Det er min intensjon, at vi er sammen om det. Jeg tror jeg vet hvilket nivå alle elevene ligger på ja. Det sitter litt i ryggmargen» (Bente, intervju to).

Anita kommer også inn på samarbeid mellom elevene i faget. Hun forteller om det gode læringsmiljøet der elevene samarbeider med hverandre og beskriver elever som blomstrer når det er et miljø i en klasse hvor elevene bygger hverandre opp. Dette samarbeidet definerer hun som verdifulle tilbakemeldinger som bygger opp under et «kreativt positivt miljø». Et slikt godt læringsmiljø er derimot ingen selvfølge, og Anita presenterer det som et helt konkret mål i seg selv å skape et slikt miljø i alle klassene.

Et annet mål som preger undervisningen i Kunst og håndverk ved skolen til Anita er den avsluttende fordypningsoppgaven. Den gjennomfører elevene siste halvår av 10. trinn og velger da materiale og oppgave selv. Anita forteller at underveisvurderingen i dette prosjektet preges av at elevene har jobbet med materialene tidligere og at det forventes mer selvstendig arbeid enn i tidligere oppgaver. Prosjektet presenteres og introduseres før elevene setter i gang på egen hånd. En del av oppgaven er å dokumentere og presentere prosjektet.

«[jeg] Viser inspirasjonsmateriell, viser hva andre har gjort før, går gjennom vurderingslister, sjekklister og sånn. De skal blant annet lage en brosjyre som presenterer kunstprosjektet sitt. Eller håndverksprosjektet sitt.»

Anita beskriver det videre arbeidet med fordypningsoppgaven som veiledning, der alle elevene får en kortere samtale med henne hver time. Her blir de enige om progresjon og elevene legger frem sine planer og intensjoner og eventuelle utfordringer.

Veldig gøy måte å jobbe på, og så er det jo på en måte de veiledningssamtalene vi har der en slags sånn underveisvurdering. Og hele tiden en sånn motivasjons- og prepping. Noen trenger litt mer dytt (Anita, intervju en).

Fordypningsoppgaven avsluttes med en utstilling siste skoledag, noe Anita snakker varmt om. Det gjør hun også om utstillingene underveis i året. Skolens ganger er pyntet med tidligere elevprosjekter og et av inngangspartiene dekorert med årets produksjon av grillvotter. Det å stille ut og vise frem elevenes produkter kobler hun til elevenes motivasjon:

(...) og det er jo bare såå fine utstillinger. Og det blir jo så bra fordi de er motivert til å jobbe i de materialene de har valgt selv, ikke sant? (...) For jeg liker veldig godt å legge ut elevarbeider, for det er jo en måte å ære dem. Eller vise at man verdsetter dem (Anita, intervju en).

Hos Bente stiller de i liten grad ut elevenes produkter. Hun skulle ønske de kunne gjort dette mer, da hun ser at elevene er opptatt av å se hverandres produkter og gjerne vil vise frem hva de selv har laget. Hun forteller imidlertid at de i perioder har tatt i bruk en profil på det sosiale billedelingsnettstedet Instagram der de har lagt ut bilder av elevprodukter. Hun uttrykker et ønske om å få tatt dette mer aktivt i bruk i fremtiden.

På Anita sin skole jobber de med fagdager, der alle lærerne gir fra seg noen minutter av hver time for å samle opp til hele dager der elevene bare har ett fag. På 8. trinn har elevene fire slike dager, mens 10. trinn har to. Anita forteller om verdien av å tilbringe lang tid sammen med elevene, hvor hun kan følge prosessen gjennom en hel dag. Det blir ifølge Anita lettere å gi gode tilbakemeldinger når de får følge elevenes progresjon på denne måten. Det samme prinsippet ligger til grunn for åpne verkstedskvelder for 10. trinn. Dette er dager der lærer er tilgjengelig på skolen på ettermiddag og kveld slik at de elevene som ønsker ekstra tid med prosjektene sine får mulighet til det.

4.2.3 Råd om forbedring

«Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.»

På begge skolene forteller lærerne at fremovermeldinger og tilbakemeldinger henger tett sammen og ofte kommer samtidig. Når jeg snakket med informantene om fremovermeldinger kom vi fort inn på karaktersetting igjen. Anita forteller at elevene gjerne tenker at spørsmålet om hvordan de kan forbedre seg handler om hvordan de kan få en bedre karakter. Hun vil gjerne at de skal tenke på progresjon og ikke på resultatet alene. Samtidig reflekterer hun rundt karakterenes rolle som en faktor for elevenes motivasjon:

Det [karaktersettingen] syns jeg kan være litt irriterende. Fordi at jeg syns det er et jag på tallene hele tiden. For de da. Hadde vi ikke hatt de tallene så hadde de kanskje mistet motivasjonen og. Så da hadde det ikke vært noe å jobbe for (?). Eller, kanskje. Jeg vet ikke, det er vanskelig! Vi får se. Nå er vi midt i en forandring på det nå.

Karakterenes rolle i vurderingen er tydelig et aktuelt tema for lærerne som jobber ved skolen, og Anita sier det har vært mye diskutert blant lærerkollegiet. Hun forteller at alle lærerne er kjempefornøyd med det nye systemet og at elevene forteller om en forbedring i kvaliteten på tilbakemeldingen de får.

Hun forteller videre om et nytt tilbud de skal gjennomføre for første gang kommende uke. På det de kaller et *tilbakemeldingstorg* skal elevene velge en faglærer de ønsker å snakke med om et selvvalgt tema. Her kan de også komme sammen med foreldre. Anita forteller at hun nylig mottok en e-post fra en mor som uttrykte at hun var fornøyd med ordningen. Hun og datteren ønsket å snakke med Anita vedrørende den kommende fordypningsoppgaven. De ville gjerne vite mer om forventningene og nivåene for de ulike karakterene. Dette blir en arena der både foresatte og elevene selv kan ta opp ting de syns er uklart eller vanskelig og en anledning for å gi gode råd om hvordan elevene kan forbedre seg. Anita forteller at det hadde vært verdifullt å få vært med på utviklingssamtaler med kontaktlærerne, men at det er vanskelig å få til i praksis.

Som nevnt beskriver Bente fremovermeldingen som «den viktigste tilbakemeldingen». Hun trekker også inn tilbakemeldingen ved avslutningen av et prosjekt som en arena hvor fremovermeldingene sin rolle kommer tydelig frem. Her ønsker hun å rette blikket fremover ved å fokusere på hva som blir viktig å huske på til neste prosjekt. Dette i tråd med hennes

intensjon om å ha en kontinuitet i kriteriene som strekker seg over de ulike disiplinene i faget. Fremovermeldinger blir ifølge Bente da et gjennomgående fokus for hele perioden frem mot termin- og vitnemålskarakterene.

(...) og der kan jeg se med elevene at 'med en gang du begynte å rydde i permen din og ha orden på pulten så klarte du å jobbe mye raskere og da forsvant jo problemene med å bli ferdig'. Ja, så vi prøver å jobbe sammen om at hvordan vi skal bli bedre, ikke grine over det som gikk skeis.

Bente tar også i bruk mappen i sitt arbeid med å gi elevene råd om hvordan de kan forbedre seg. Underveis i intervjuet viser hun meg noen eksempler på tilbakemeldinger hun har gitt elevene direkte i loggen deres på OneNote. Her tar hun utgangspunkt i elevenes dokumentasjon av prosess og produkt og gir korte kommentarer til hver elev. Et begrep som er mye brukt som et synonym til underveisvurdering i mine samtaler med lærerne er veiledning. De bruker gjerne dette ordet for å beskrive hjelpen elevene får i arbeidet underveis i timen. Av ordlyden kommer det frem at dette begrepet retter oppmerksomheten mot veien videre, og Bente beskriver denne veiledningen som synonymt med det elevene oppfatter som hjelp.

4.2.4 Egenvurdering

«Elevene og lærlingene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.»

Det fjerde og siste prinsippet jeg spør lærerne om er egenvurdering. Elevene skal her «delta aktivt i vurderingen av sitt eget arbeid, egen kompetanse og egen faglige utvikling». Egenvurderingen er i seg selv et stort felt, med koblinger til både psykologien og sosiologien (Færden, 2009). I konteksten av denne avhandlingen utmerker egenvurderingen seg ved å være det eneste av de fire prinsippene som tar utgangspunkt i eleven. Der de øvrige punktene har handlet om en lærerstyrt aktivitet rettet mot elevene, dikterer egenvurderingen en aktiv handling hos eleven selv. Mine informanter har beskrevet ulike aspekter ved egenvurderingsarbeidet og det har gjennom begge intervjuene blitt tematisert i relasjon til de øvrige prinsippene. Eksempelvis forteller Anita at elevene starter å tenke på eget prosjekt

allerede i møte med eksemplene på tidligere elevprodukter. De snakker om egenvurderingen som en omfattende prosess som pågår kontinuerlig.

Bente forteller at hun sjeldent bruker egenvurderingsskjema i den tradisjonelle formen med ferdig skjema som elevene fyller ut. Elevene skriver en avsluttende tekst i loggen, men det er ingen direkte føringer på hvordan de formulerer denne. Hun legger vekt på at egenvurderingen også er en del av undervisvurderingen og derfor må gjøres underveis. Hun forteller at hun gjerne instruerer elevene til å ta bilder av arbeidet sitt i starten av timen for så å sammenligne med et nytt bilde på slutten av timen. Disse bildene blir tatt direkte inne fra OneNote og lagres i loggen til eleven. Hun forklarer hvordan hun ønsker at bildene skal hjelpe elevene i sin læringsprosess:

Jeg tenker at den egenvurderingen gjerne kan være bilde i Kunst og håndverk. [det] Kan gjerne være et fotografi. Fordi de vil jo selv se sin progresjon da, eller stagnasjon. De fotografiene vil da forhåpentligvis føre til refleksjon (Bente, intervju 2).

Anita snakker også om egenvurderingen som en prosess elevene går gjennom, hun tilføyer at de blir godt hjulpet av alle tilbakemeldingene og eksemplene underveis i undervisningen. På hennes skole skriver de ikke logg og de tar heller ikke bilder av prosessen. Hun kommenterer at skisser og arbeidstegninger dokumenterer prosessen og hjelper elevene til å reflektere over eget arbeid. Denne refleksjonen gjøres eksplisitt i avslutningen av et prosjekt i et egenvurderingsskjema. Anita forteller at skjemaet er utformet slik at det skal kunne brukes i alle emnene i faget og på den måten gjøre kriteriene og selve vurderingsarbeidet lettere og mer produktivt for elevene.

Sånn at det skjemaet er kjent. For eksempel så snakker vi først om ide og prosess, etiske valg, og teknisk håndverk og kvaliteten på det ferdige produktet. Sånn at de skal bli kjent med den prosessen vi jobber med da (Anita, intervju to).

Et av mine oppfølgende spørsmål til Anita er hva som skjer med skjemaet etter at det blir levert inn til læreren? Egenvurderingsskjemaet fyller elevene ut når de er ferdig med et prosjekt. Under grillvottavhandlingen satt eleven i klasserommet og fylte ut skjemaene med varierende grad av entusiasme før de leverer det inn til læreren. Anita beskriver prosessen der hun leser gjennom hva elevene svarer og gjør seg tanker om elevenes vurdering av sitt eget arbeid. Hun beskriver eksempler på alt fra elever som er alt for streng med seg selv til

elever som sliter med å se sitt eget forbedringspotensial, eller behovet for forbedring overhode. Kommentarene elevene har gitt på sitt eget arbeid blir deretter tematisert i den skriftlige tilbakemeldingen hun gir elevene etter at de har avsluttet et prosjekt.

Oppsummering

Ifølge forskrift til opplæringsloven §4-7 skal underveisvurderingen blant annet «(...) brukes som et *redskap* i læreprosessen». Med bakgrunn i denne formuleringen har

Utdanningsdirektoratet utviklet nevnte fire prinsipper for god underveisvurdering. Disse tydeliggjør hva underveisvurdering består av, og er et godt utgangspunkt for videre faglig refleksjon rundt hvordan underveisvurderingen påvirker elevenes læring. Samtidig sier de lite om *hvordan* lærerne kan eller *bør* jobbe, og i mitt møte med praksisfeltet ble de stående som nyanseringer av målet, snarere enn redskap for vurderingsarbeidet. Det var vanskelig å bruke disse begrepene for å beskrive konkrete handlinger eller tiltak lærerne gjorde underveis i undervisningen. I den videre drøftingen vil jeg med utgangspunkt i besvarelsene presentert i dette kapitlet skissere fire kategorier for verktøy som lærerne tar i bruk.

«Anita! Jeg er ferdig»

Klokken er 11.25, det er en halvtime igjen av timen.

Nest siste time med grillvott, og elevene er i full aktivitet. Anita har det også travelt, mange kø-lapper ligger på pultene rundt i rommet. Noen elever følger Anita med blikket. Vil helst ha hjelp med en gang.

«Men her kan du legge inn en hempe».

Anita står med en vott i hendene og studerer håndsømmen rundt kanten. Viser ulike måter å feste hempen på. Et alternativ er å sprette opp noen av stingene og legge den nedi remmen på votten.

«Men det tar jo lang tid» utbryter eleven, noe oppgitt.

«Ja, men hvis du ikke blir ferdig i dag så har jeg en plan».

Anita smiler og ler litt av det oppgitte ansiktsuttrykket.

«Si ifra når du har bestemt deg, så skal jeg hjelpe deg med å komme i gang».

Anita suser videre, mange som venter på hjelp.

(Observasjon i Anita sitt klasserom, 11.2019)

5. Drøfting

Gjennom mine besøk på skolen og samtaler med lærerne om undervisvurdering har jeg utviklet fire kategorier av verktøy for undervisvurdering. Gjennom dette arbeidet har Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering blitt stående som viktige nyanserende begreper for å konkretisere hva undervisvurderingen skal bestå av. I denne drøftingen vil jeg med utgangspunkt i informantenes besvarelser løfte frem fire kategorier av verktøy lærerne tar i bruk for å nå målet om en læringsfremmende undervisvurdering. Analysen av informantenes besvarelser i intervjuene vil bli supplert med observasjoner fra feltarbeidet og relevant litteratur for å berike og nyansere bildet av vurderingsarbeidet. Målet med undersøkelsene, og derfor denne drøftingen er å løfte frem til utfordringer og muligheter i undervisvurderingen i kunst- og håndverksfaget.

Med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvilke muligheter og utfordringer ser to Kunst- og håndverkslærere ved ulike verktøy for undervisvurdering?*» vil jeg i det følgende kapittelet presentere følgende kategorier: 1) Kommuniserende verktøy, 2) dokumenterende verktøy, 3) demonstrerende verktøy og 4) organiserende verktøy. Jeg vil både sammenligne verktøykassene på de to skolene og drøfte muligheter og begrensninger lærerne møter på.

Begrepet *verktøy* refererer både til helt konkrete ting som nettbrett og egenvurderingsskjema, men også til mer abstrakte sosiale fenomener som relasjonsbygging og kognitive øvelser. Noen av kategoriene er også delvis overlappende, og elementer som nettbrett inngår i flere av kategoriene. I arbeidet med å konkretisere tiltak og verktøy for undervisvurdering er det nyttig - og viktig å være tydelig på undervisvurderingens overordnede formål om å bedre elevenes læringsutbytte. Gordon Stobart sier det fint i innledningen av sitt foredrag hos Utdanningsdirektoratet i 2015: «Det er veldig få som ønsker å bli lærere ut av en kjærlighet for vurderingsarbeidet. (...) Vi kaller det vurdering for læring, og det er læringen som er interessant» (Stobart, 2015, 02:30).

Jeg har ikke tatt mål av meg å kategorisere all undervisvurdering inn i de følgende begrepene og verktøyene som omtales er ment som bidrag til den fagdidaktiske samtalen om undervisvurdering i skolefaget Kunst og håndverk. Formålet er å løfte frem mulighetene og utfordringene to lærere møter i sitt arbeid med undervisvurderingens mange fasetter.

Undervisvurderingen er situasjonsbestemt og vil alltid måtte ta hensyn til konteksten den skjer i.

5.1 Kommuniserende verktøy

Den første kategorien er kommuniserende verktøy. Begge lærerne snakker om undervisvurderingen som noe de gjør sammen med elevene. Bente argumenterer for at gode relasjoner til elevene er en av de viktigste faktorene for god undervisvurdering og Anita forteller engasjert om verdien av det gode klassemiljøet og hyppige fagsamtaler.

Kommunikasjon og samarbeid inngår i alle de fire prinsippene og fremstår som viktige faktorer for undervisvurderingen i klasserommene jeg observerte. I denne kategorien skal jeg se på hvilke verktøy lærerne opplever som verdifulle for å samarbeide godt med elevene, og hvordan det danner grunnlaget for det videre vurderingsarbeidet. Kommuniserende verktøy sikter i denne sammenhengen til de tiltak og konkrete grep som legger til rette for kommunikasjon og samarbeid med elevene om deres progresjon og undervisvurdering.

Kommunikasjon ligger til grunn i for all samhandling og kan defineres som «det å formidle og dele ideer og informasjon, for eksempel ved hjelp av språk» (Foreningen norske leksikon, 2018). En slik formulering tydeliggjør at kommunikasjon ikke utelukkende handler om verbalkommunikasjon, men er en sammensatt menneskelig aktivitet som inngår i lærerens profesjonalitet. Strukturert og tydelig undervisning, kombinert med en positiv relasjon mellom lærer og elev bidrar til gode elevprestasjoner. (Grimseth og Hallås, 2013, s. 43). Til tross for at kommunikasjon er en allestedsnærværende aktivitet, har jeg sett noen konkrete tiltak for å strukturere og organisere kommunikasjonen som jeg her vil løfte frem som kommuniserende verktøy i lærernes undervisvurdering.

I Verkstedet

Lærerne kommuniserer med elevene på mange måter. Både digitale plattformer som It's Learning og regelmessige fagsamtaler er viktige kommunikasjonskanaler. Det meste av kommunikasjonen foregår imidlertid ansikt til ansikt i klasserommet. En tydelig definert oppstarten av timene fremstår her som et verktøy for lærerne på begge skolene. Her er det beskjeder i plenum og mye kommunikasjon mellom lærer og klassen i sin helhet. Begge

lærerne bruker særlig denne arenaen for å informere elevene om hva de skal lære og hva som er forventet av dem.

Begge lærerne har tydelige forventninger til hvordan elevene skal oppføre seg og jobber for å skape en god verkstedskultur. I dette arbeidet kan læreren beskrives som en kunstner, som gjennom sin klasseledelse bidrar til å skape en stemning eller emosjonell atmosfære i klasserommet. Et passe fast håndtrykk, et smil eller kroppsspråk kan formidle mye om hvilke forventninger elevene blir møtt med (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 45). Anita forteller om arbeidet med å etablere en verkstedskultur og presiserer at dette er særlig viktig med elevene i åttende klassene:

Du må ha det litt ryddig. Jeg liker å ha litt rammer da. For jeg vet at Kunst og håndverkstimer kan være litt kaotiske, og mange som ikke har mye erfaring med å undervise i verksted, eller, (de) opplever at de ikke tør å være tydelig nok og sette konkrete rammer. (...) For elevene kan bli veldig ivrig rundt materialer og verktøy. (...) Så vi prøver jo å lære de en verkstedskultur. (Anita, intervju to).

Begge lærerne står ved døren og håndhilser på alle elevene da de kommer inn i rommet, før plan for dagen presenteres på tavlen: «Alle skal hilses på i døren til hver time. Se de i øyene, 'hallo' og allerede der kan du merke litt sinnsstemningen» (Anita, intervju to). To av guttene blir sittende og viske til hverandre mens Bente presenterer planen for dagen. Da de ikke gir seg etter flere beskjeder går Bente rolig bort og setter seg på pulten. Hun forklarer at resten av klassen venter på at de skal være stille og nevner muligheten for anmerkninger med et glimt i øyet (Observasjon 4, Bente).

Glimt i øyet og bruk av humor fremstår som et viktig verktøy for begge lærerne og et generelt inntrykk jeg ble sittende med etter observasjonsperioden var at det var mye godt humør i verkstedene. Godt humør ser ut til å gi lærerne muligheten til å bygge gode relasjoner med elevene. Anita forteller at hun i oppstarten gjerne bruker tid til å snakke om andre ting enn fag og oppgaven. «Ja, det er viktig å bruke humor. Vi har det mye moro» (Anita, intervju to). En naturlig begrensning for dette arbeidet vil være lærers evne til å lede klassen på en positiv måte med godt humør. Lærer kan ikke alltid treffe i sin kommunikasjon med elevene, og det er viktig å være bevisst sine egne begrensninger.

Anita trekker frem utfordringen med elever som har norsk som andrespråk i vurderingsarbeidet. Hun forteller at elever som har vanskeligheter med å uttrykke seg skriftlig gjerne får tilbakemeldinger muntlig. Bente jobber også aktivt med grunnlaget for kommunikasjon og inkluderer faglige begrep i vurderingskriteriene. Elevene blir underveis i arbeidet med smørkniven bedt om å ta bilder av verktøyene de hadde brukt, og skrive navn på dem inne i loggen. Ved siden av tavlen henger lapper med noen av periodens sentrale ord og uttrykk. Underveis i undervisningen sin repeterer Bente disse ordene jevnlig. Dette gjøres gjerne i sammenheng med at elevene dokumenterer arbeidet sitt i logg.

Å håndhilde på elevene i døren, små fortellinger om årets julegaver og det å stoppe timen for å sette seg på pulten til guttene på bakerste rad, inngår i en stor kategori av kommunikative grep lærerne gjør i møte med elevene i klasserommet. Det er del av en relasjon som er dynamisk og sammensatt og danner grunnlaget for både informasjon, tilbakemeldinger, fremovermeldinger og elevens egenvurdering.

Etter at beskjedene er gitt i oppstarten av timen og elevene har fått svar på eventuelle spørsmål, stiger støynivået i det elevene setter i gang med arbeidet. Anita minner på dette tidspunktet på elevene å trekke kølapp hvis de trenger hjelp til noe. Dette er en bunke med nummererte lapper som fungerer som et kø-system for bistand av Anita. Hun forteller at dette fungerer godt fordi det gir henne god oversikt over hvor mange som trenger hjelp, uten at det blir debatt rundt en liste på tavlen. I timen presiserer hun til elevene at meningen med lappene er at de kan jobbe videre med noe annet mens de venter på tur. Elevene kjenner godt til systemet med lappene, og det ser ut til å fungere godt. Anita presiserer samtidig at det ikke er et vantsett system for å garantere at alle elevene får tilstrekkelig veiledning, og at det også har sine begrensninger:

(...) så hun ble litt usynlig for meg. De som ikke trekker lapp kan gå litt fort i glemmeboken. Fordi jeg har mer enn nok med de som; 'jeg må ha hjelp!', ikke sant? Det er det negative med det. (...) Men jeg prøver jo å se alle så godt jeg kan (Anita, intervju to)

Det at noen elever kunne bli sittende litt for seg selv og ikke trekke kølapp var noe jeg også observerte i klasserommet. Samtidig så jeg en lærer som var oppmerksom og de elevene som ikke trakk kort fikk fort blikkontakt og hjelp til det de lurte på. Arbeidet med kølappene fungerer for de fleste elevene, men det kreves fortsatt at læreren har overblikk og i noen

situasjoner snakker med elevene på eget initiativ. På begge skolene tar lærerne tydelig regi på aktiviteten i verkstedene og stopper gjerne arbeidet for å gi beskjeder i plenum. Det er heller ikke uvanlig at en gruppe med elever som er på tilsvarende sted i prosessen settes sammen i grupper. Her bruker lærerne informasjon om elevenes prosess og gir elevene tydelige fremovermeldinger.

Utenfor klasserommet

En annen form for kommunikasjon er den lærerne har med elevene utenfor klasserommet. På Anita sin skole tar lærerne i bruk It's Learning for å gi skriftlige tilbakemeldinger. Her legger Anita ut oppgaveteksten, sjekklister og vurderingskriterier. Hun forteller at elevene er inne på It's Learning og ser på filmer som demonstrerer teknikker. Hvorvidt elevene bruker It's Learning så mye utover dette er hun derimot usikker på: «Sånn som å gå inn og sjekke kriteriene sine, det tror jeg ikke de gjør så mye (...) Jeg tror det er lettere å spørre meg, helt klart» (Anita, intervju to). Hun presiserer at It's Learning er et godt verktøy fordi «It's Learning har blitt et sted hvor alle kan se alt (...) Så det er den måten vi begynner å jobbe med nå for å kommunisere bedre med alle som har behov for det» (Anita, intervju to).

Bente forteller om bruken av nettbrett, et verktøy hun er veldig fornøyd med:

Ja, de bruker det [OneNote] hele tiden. Jeg jobber jo veldig konsekvent med det i Kunst og håndverk, og fordi den er digital så må de jo ... [kremter] Jeg begynner alltid timen med å si 'Finn frem OneNote, åpne loggen og se hvor du var' (Bente, intervju to).

Alle elevene har hver sitt nettbrett, hvor de logger inn på sin konto i Microsoft OneNote. Her kan elevene skrive, tegne eller legge inn bilder og video. OneNote brukes til mye det samme som It's Learning gjør, men det fremstår som om elevene til Bente bruker denne digitale ressursen i større grad enn Anita sine elever. OneNote er et program elevene bruker aktivt underveis i undervisningen, og de er da ikke avhengig av å logge inn utelukkende for å orientere seg om mål og oppgavens krav, men kan gjøre dette som en integrert del av sitt eget vurderingsarbeid.

Som kommunikativt verktøy fremstår den digitale mappen som Bente bruker som et godt alternativ. Særlig fordi den åpner opp for muligheten til å gi tilbakemeldinger mellom øktene, med utgangspunkt i elevenes egenvurdering i loggen. I tillegg gir den læreren et overblikk over elevenes prosess, Bente beskriver det som «en utrolig lettelse i forhold til

vurderingsarbeidet». Hun kan da starte timene med å instruere elevene til å lese gjennom tilbakemeldinger fra forrige økt - en mulighet Anita ikke har med de analoge mappene. For at dette skal fungere er hun imidlertid avhengig av at elevene skriver loggen, noe hun minner dem om å gjøre flere ganger i løpet av undervisningsøktene.

Anita forteller at hun gjerne skulle hatt anledning til å jobbe med digital logg. Dette fordi hun da får mulighet til å bruke bilder til å prosessen. I denne sammenhengen uttrykker hun også et ønske om å holde faget mest mulig praktisk, og at skriftlig logg ville begrenset tiden elevene har tilgjengelig til det praktiske arbeidet.

Ja, så har jeg så lyst til at det faget her skal være praktisk. At det skal være mest mulig verksted, jobbe masse med det, istedenfor at det blir for mye skriving, egenvurdering, skrive sånn og sånn. (...) Ja, jeg verner veldig om verkstedet mitt da (Anita, intervju to).

Bente beskriver Kunst og håndverk som et takknemlig fag å drive underveisvurdering i. Med utgangspunkt i elevenes produkter er det ifølge Bente lett å kommunisere hvor «det stopper opp, og hvor du må jobbe for å komme videre». Hun har også en oppfatning om at egenvurderingen og logg gjerne kan bestå av bilder, da det kommuniserer progresjonen til både lærer og elev: «Det kan gjerne være et bilde. Et fotografi. Fordi da vil de jo selv se sin egen progresjon - eller stagnasjon. De fotografiene vil da forhåpentligvis føre til refleksjon» (Bente, intervju to).

Elevene er opptatt av karakteren og på begge skolene observerte jeg at elevene spurte om hvordan ulike aspekter av deres prestasjoner ville påvirke denne. Anita og Bente må begge to minne elevene på at det ikke er karakter på oppgaven, men at alt de gjør inngår i terminkarakteren. Etter at elevene er ferdige med grillvottene får de en skriftlig tilbakemelding, som det ifølge Anita ville vært ideelt å følge opp med det hun kaller en fagsamtale med hver enkelt elev. Dette gjør hun så ofte det lar seg gjøre, men hun innrømmer at tid er en viktig begrensende faktor også her: «Det ideelle da hadde jo vært å ha en fagsamtale med eleven før den fikk skriftlig tilbakemelding etterpå, men sånn i hverdagen så rekker en jo ikke til det» (Anita, intervju to).

5.2 Demonstrerende verktøy

Gjennom arbeidet jeg observerte på de to skolene så jeg tidlig at lærerne bruker demonstrerende eksempler på mange ulike måter og i arbeidet med alle de fire prinsippene. Kategorien var lenge underlagt kommunikative verktøy og kan sies å være en stor underkategori for kommunikasjon mellom lærer og elev. Ulike former for demonstrasjon ble imidlertid etter hvert så fremtredende at det ble naturlig å behandle det som en selvstendig verktøyskategori. Denne kategorien inkluderer både demonstrasjon av mål og teknikk, samt elevenes demonstrasjon av egen prosess og resultat.

Tidligere elevprodukter

Som nevnt bruker begge lærerne oppstarten av timene som en viktig arena for kommunikasjonen mellom lærer og klassen. På begge skolene tar lærerne her i bruk eksempler, og demonstrerer målsetningene for perioden ved hjelp av tidligere elevprodukter. Anita forteller om verdien av å demonstrere målene med eksempler og hvordan det setter i gang elevenes tankeprosess med en gang. Videre drøfter hun hvordan andre fag også kan jobbe på denne måten: «Jeg vet at sånn som i Norsk så snakker de mye om eksempeltekster. De leser hverandres, eller gamle tekster på en oppgave de skal gjøre» (Anita, intervju to). Ifølge Anita fremstår Kunst og håndverk imidlertid som et fag med en unik mulighet til å ta i bruk eksempler og «la elevene få møte oppgaven gjennom konkrete ting å ta på. (...) Vi har det visuelle, og det snakker til alle» (Anita, intervju to).

Anita presiserer derimot også at det er en potensiell bakside ved å demonstrere hvordan de ferdige produktene skal se ut. Hun forteller at for mye fokus på eksemplene kan begrense elevene sin kreative prosess, og låse dem fast i ett spor. Hun er derfor nøye med å vise mange ulike eksempler, og gjerne eksempler på lav måloppnåelse så vel som høy. Samtalen med elevene blir derfor viktig i denne konteksten. Anita stiller spørsmål om hva som gjør en vott bedre enn en annen, og skriver gjerne elevenes svar opp på tavlen. Hun bruker ofte opp mot tjue minutter på samtalen med elevene om de tidligere elevproduktene og har eksempler på både gode og mindre vellykkede grillvotter. En slik bruk av eksempler som demonstrerer læringsmålene til elevene har potensiale til å skape det Dylan Wiliam (2010) omtaler som «a teachable moment» eller potensielt øyeblikk for læring i sitt foredrag ved

Utdanningsdirektoratet (William, 2010, 41:30). Ved å ta utgangspunkt i elevenes besvarelser får læreren mulighet til å drøfte de ulike perspektivene som kommer frem og skape en mer dynamisk og produktiv samtale med elevene.

Demonstrasjon av teknikk

En annen likhet mellom Anita og Bente sin praksis var at de begge demonstrerte teknikk i - eller på elevenes produkt. Anita ble ofte stående ved kateteret og vise frem teknikken for håndsømmen mens elevene flokket rundt for å se. Her viser hun et par sting på ulike elever sine votter. Tilbakemeldinger med utgangspunkt i elevenes produkter gir også muligheter for gode tilbakemeldinger:

(...) Sånn som med grillvottoppgaven så tenker jeg at - at mange av dem vil liksom se det for eksempel når de har tatt noen sting med håndsømmen. 'Her kan jeg putte en tommel imellom, så jeg må stramme og gjøre det tettere. ikke sant? Der har du jo fått en helt konkret tilbakemelding (Anita, intervju to).

I arbeidet med smørkniven gikk Bente fra elev til elev og demonstrerte hvordan spikkekniven skal brukes. Det er tydelig at noen elever trenger mer hjelp fra lærer enn andre, men det som går igjen er at oppmerksomhet fra lærerne som regel fører til økt innsats hos elevene.

Uavhengig av om elevene har etterspurt hjelp, eller om det er på lærers initiativ så jobber elevene bedre etter at læreren har gitt de veiledning. Bente eksemplifiserer fordelene med å demonstrere teknikk i elevarbeidene med en tegneoppgave:

«Ja, og jeg har bestemt meg for at jeg syns det er helt ok hvis en elev har en sånn tegnesperre, eller tegnekrise og stopper helt opp – da går jeg gjerne inn og tegner. (...) for å få de over kneiken. Og min erfaring er at hvis du gjør det av og til, selvfølgelig så begrenset som mulig, så hjelper du eleven over en sånn sperre. Og så er det på en måte ... så er det noe som løsner» (Bente, intervju to).

Hun presiserer at det er fort gjort å gi elevene for mye hjelp, og hun forteller at hun da gir tydelig beskjed til elevene at hun er bevisst på at hun har gjort en del av arbeidet. Anita trekker frem det samme spørsmålet om hvor mye en lærer skal gjøre i eller på produktet til eleven, og konstaterer at det er en diskusjon om hvor mye tilrettelegging elevene skal få. Det er et uttalt mål at elevene skal lære seg å bli selvstendige i arbeidet, noe som kan begrenses av for mye tilrettelegging og demonstrasjon av teknikker. Bente forteller at det å vite når en

skal trekke seg tilbake og bare observere elevene er en viktig egenskap for en lærer. Hun vektlegger verdien av å la elevene komme inn i en god prosess; « (...) der de bare flyter av gårde» (Bente, intervju to). Når demonstrasjon av teknikker fungerer godt gir det elevene kompetansen de trenger for å komme videre i prosessen på egenhånd.

Summativ demonstrasjon

Med det nye systemet for karaktersetting er det ingen karakterer underveis i året. Prosjektene som elevene før fikk karakter på er fortsatt summative, da elevene får skriftlige og, i noe varierende grad muntlige tilbakemeldinger knyttet til måloppnåelse. Ordet *demonstrere* stammer fra latinsk for «å vise», eller «peke på» (Foreningen Store norske leksikon, 2018). For Anita sine elever inneholder ofte den summative vurderingen at produktet vises frem for resten av skolen. Anita bruker aktivt skolens fellesarealer til å vise frem elevenes arbeider underveis i skoleåret. Grillvottene blir hengt opp i korridorene etter hvert som de er ferdige og hun forteller engasjert om utstillingen elevene lager på slutten av tiende trinn. Bente, som i mindre grad stiller ut elevproduktene snakker også om fordelene ved å vise frem elevenes produkter, noe hun har hatt gode erfaringer med å gjøre på sosiale medier. Hun beskriver det som en fin mulighet til å ære elevene og vise at produktene deres verdsettes.

Anita argumenterer for at andre skolefag burde ta lærdom av dette og bli flinkere til å vise frem hva elevene jobber med: «Hele skolen vet hva Kunst og håndverk driver med (...) Det er noe jeg ønsker at alle fag skal bli bedre på. For jeg tror at det er mye læring i det» (Anita, intervju en). Bente gir uttrykk for noe det samme når hun avslutningsvis i intervjuet oppsummerer med viktigheten av å ta i bruk «Kunst og håndverk sin unike måte å jobbe med prosess» i andre skolefag.

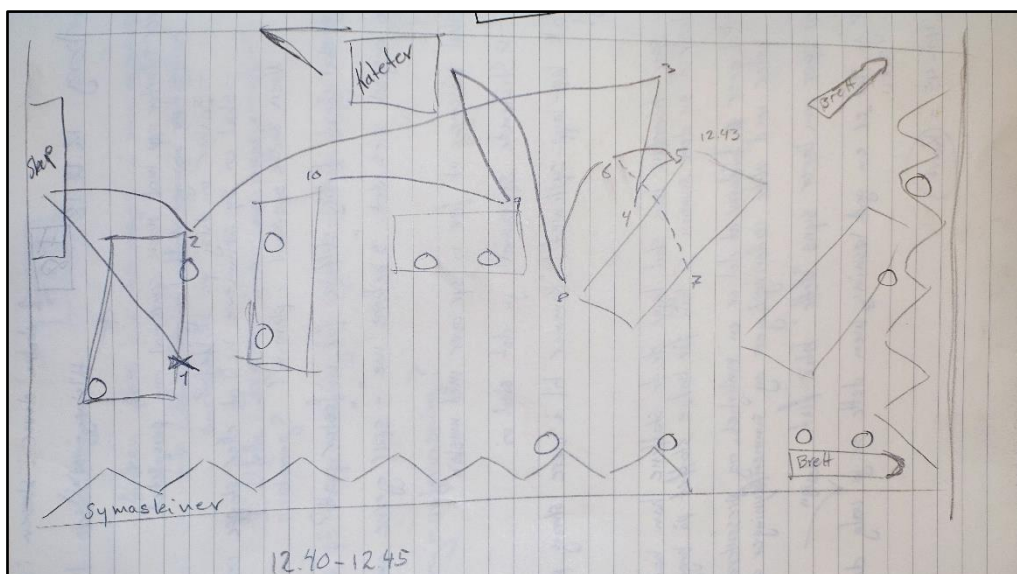
Begge lærerne er enige om at det er verdifullt å demonstrere hva elevene har laget gjennom utstillinger. Dette verktøyet blir derimot begrenset av rammefaktorer som plass og tidsbruk. Anita forteller at tiden som er satt av til faglig samarbeid mellom lærerne i Kunst og håndverk ofte brukes til å planlegge og lage utstillinger. I tillegg er det tydelig at hun er avhengig av at ledelsen på skolen aktivt legger til rette for arbeidet med utstillingene. På Bente sin skole er det ingen elevprodukter utstilt på skolen under mitt besøk. Det kan virke som om de store

åpne fellesrommene og bruken av glassvegger inn til majoriteten av klasserommene gjør skolens utforming i seg selv til en begrensende faktor for utstilling av elevenes produkter.

5.3 Dokumenterende verktøy

Forskrift til opplæringsloven § 4-1 (2009) slår fast at elever i norsk grunnskole har rett på underveis og sluttvurdering - samt dokumentasjon av opplæringen. I mine intervju av lærerne kom vi tilbake til dokumentasjon i flere ulike sammenhenger, og det fremstår som en naturlig del av deres underveisvurdering som inngår i arbeidet med alle de fire prinsippene. I tillegg til dokumentasjon gjort av læreren, er dokumentasjon av prosessen en integrert del av elevarbeidet på begge skolene. Ordet *dokument* refererer til et «skriftstykk», men det stammer fra latinsk og betyr *bevis*. (Foreningen Store norske leksikon, 2018). Det er som vi skal se flere insentiv til å jobbe med dokumentasjon som et ledd i underveisvurderingen, og mange ulike måter å dokumentere på. I denne sammenhengen vil jeg se på muligheter og begrensninger ved noen av verktøyene lærerne tar i bruk for å dokumentere som et ledd i underveisvurderingen.

Gordon Stobart (2015) trekker frem viktigheten av å tilegne seg informasjon om elevens progresjon og utvikling for å kunne stille riktig «diagnose» på elevene (Stobart, 2015, 04:20). Kunnskap om elevenes prestasjon ser det ut til at lærerne i stor grad tilegner seg i de direkte møtene med elevene. På begge skolene er lærerne i full aktivitet med å bistå elever gjennom hele undervisningsøkten. I Anita sitt klasserom tegnet jeg på et tidspunkt ned hvordan læreren bevegde seg i rommet på 5 tilfeldig valgte minutter omtrent midt i undervisningsforløpet, se *Figur 3*.



Figur 3. Observasjonsnotat av lærers bevegelser i klasserommet. (Anita, 12.12.2018).

På den tiden hadde Anita kontakt med ti av fjorten elever, enten direkte eller kommunikasjon på avstand. Denne informasjonen som utveksles i de kontinuerlige møtene i verkstedet er en del av grunnlaget for lærernes vurdering som ikke nødvendigvis dokumenteres skriftlig, men inngår i relasjonen mellom lærer og elev. Når Bente forteller om den gode relasjonen hun får med elevene i faget kobler hun dette til sin kunnskap om elevenes kompetanse og utvikling: «(...) jeg tror jeg vet hvilket nivå alle elevene ligger på ja. Det sitter litt i ryggmargen» (Bente, intervju to). Begge lærerne er rutinerne og har lang erfaring som hjelper de i dette arbeidet. Dette gir de muligheter til å få mye informasjon i korte møter med elevene. Anita forteller at det er 18. året med grillvott-oppgaven. «Samtidig er det noe om at vi må være flinke å notere og sånn underveis, så vi ikke glemmer» (Anita, intervju en).

Mappevurdering

Ved begge skolene jobbet lærerne med mappevurdering, men på to ulike måter.

Mappevurdering er i seg selv et begrep som favner om mye. En definisjon som er mye brukt er hentet fra Paulson, Paulson og Meyer (1991), slik den presenteres av Michaelsen og Johansen (2007):

En mappe består av en systematisk samling elevarbeider som viser innsats, framskritt og prestasjoner innen ett eller flere områder. Samlingen må omfatte elevmedvirkning når det

gjelder valg av innhold, utvalgsriterier og kriterier i forhold til visse felles oppsatte mål, og den må vise elevens selvrefleksjoner og holdninger til emnet (Michaelsen og Johansen, 2007, s. 18).

En slik definisjon resonerer med min opplevelse av informantenes forhold til mappevurdering, som de bruker på flere ulike måter. Anita jobbet analogt, med plastmapper der elevene tar vare på skisser, arbeidstegninger og annet som kan fortelle noe om prosessen. I arbeidet med grillvott så jeg eksempelvis elever som tok vare på stoffprøver. Hun forteller i intervjuet at hun går gjennom mappene ved avsluttet prosjekt. Underveis i mitt besøk i klasserommet hennes observerte jeg derimot flere ganger at Anita minner elevene på å jobbe aktivt med mappen. I oppstarten av perioden når elevene jobber med skisser og arbeidstegninger minner hun elevene på å dokumentere arbeidet i mappen: «Ta vare på alt, jeg ser gjennom hvordan dere jobber» (Observasjon 1, Anita). I påfølgende undervisningsøkter blir elevene også oppfordret til å ta i bruk skissene fra tidligere timer (Observasjon 5, Anita).

Samtidig som mappen blir et verktøy for Anita i den summative vurderingen av perioden, fremstår det som et dokumenterende verktøy for både læreren og elevene sin underveisvurdering. Dette poenget kommer kanskje enda tydeligere frem i Bente sitt klasserom, hvor de digitale mappene åpner opp for flere bruksområder.

Særlig skriftlige egenvurderinger sammen med bilder av produktene var mye i bruk i arbeidet med smørknivene i Bente sitt klasserom. Elevene fremstod engasjerte i det de tok bilder av produktene sine. Da de skulle sage emnene sine med vippesag var det mye aktivitet og elevene samarbeid om å filme hverandre da de brukte sagen. Både bildene og filmopptakene legges automatisk inn i dokumentet, noe som gjør det lett tilgjengelig for elevene. Bente trekker frem flere fordeler med å dokumentere prosessen digitalt:

«Alle vi som lager ting har vært borti at ting skjærer seg på slutten. At du har vært på høyden lenge og så gikk det ikke som du hadde tenkt. Og jeg syns det er verdifullt. Så jeg opplever en mye større bevissthet rundt eget arbeid da, etter at vi begynte å føre logg på Ipad. For de kan hele tiden se frem og tilbake i sin egen prosess» (Bente, intervju to)

Her beskriver Bente den digitale loggen som både en motivasjonsfaktor for elevene, og kobler dette til utviklingen av deres selvrefleksjon. Mappen fremstår her som et godt virkemiddel som gir elevene mulighet til å overvåke sin egen utvikling. Den digitale mappen muliggjør også

bruk av mappen mellom øktene og. Når jeg spør Bente om det er vanskelig å holde oversikt over elevene og sørge for at alle får god undervisvurdering, svarer hun at det ikke oppleves så utfordrende, fordi hun er inne og leser loggene mellom øktene (Bente, intervju to).

Lærerens arbeid med å dokumentere elevenes utvikling er komplekst og består både av informasjon utvekslet direkte i møte med eleven, samt skriftlige og visuelle beskrivelser. Å ta i bruk digital logg og nettbrett som et dokumenterende verktøy ser ut til å gi mange muligheter for god undervisvurdering. Bruken av bilder og visuell fremstilling fremstår som en noe unik mulighet i Kunst og håndverk, da denne enkle dokumentasjonen av prosessen kommuniserer mye informasjon til lærer og elev. Å ha tydelige rammer og forventninger til elevene ser også ut til være viktig for å kunne se og holde oversikt over alle elevenes utvikling i et travelt og til tider nok så kaotisk verksted.

5.4 Organisatoriske verktøy

Den siste kategorien av verktøy jeg vil drøfte er det jeg har valgt å kalle organisatoriske verktøy. Dette er ulike organisatoriske grep lærerne gjør som fremstår som avgjørende for at resten av vurderingsarbeidet skal fungere godt. Som vi har sett i drøftingen over er undervisvurderingen en integrert del av lærernes undervisning og klasseledelse og det er mange muligheter for variert vurderingspraksis. Den foregår imidlertid ikke i et vakuum, men i en kompleks skolehverdag, hvor det er mange hensyn å ta. Denne kategorien inkluderer både organiseringen av faget på skolen i sin helhet og de lokale verktøyene lærerne tar i bruk for å legge til rette for god undervisvurdering inni klasserommene. Begge lærerne beskriver ledelsen på skolen som opptatt av Kunst og håndverk og opplever at faget deres blir prioritert og tillagt stor verdi.

Anita forteller at det er nødvendig for henne å ha litt tid i verkstedet før undervisningen starter, slik at hun kan finne frem utstyr og gjøre rommet klart. På bakgrunn av dette får Kunst og håndverk litt spesiell tilrettelegging når timeplanene på skolen skal planlegges:

Ja, det skal stemme med så mye annet også, ikke sant? Så det med spesialrom, som skal tilrettelegges inn i en stor skole sin timeplan. (...) Så her er det godt tilrettelagt i forhold til

timeplanen. Men det er jo fordi jeg har god erfaring og bestemte meninger om hvordan jeg vil ha det (Anita, intervju to).

Dette betyr at elevene sitt friminutt før Kunst og håndverk ofte er litt forskjøvet fra resten av skolen, slik at Anita får mulighet til å gjøre nødvendige forberedelser. Anledningen til å gjøre dette begrenses naturlig nok av mange andre hensyn på skolen, og Anita bemerker at rektor «stort sett er flink til å imøtekomme mine ønsker». Gjennom en slik tilrettelegging får Anita muligheten til å skrive plan for dagen på tavlen, finne frem eksempler på grillvott og ellers gjøre klasserommet om til verksted. Gjennom organisatoriske grep skaper Anita et rom for kontakt med elevene og en effektiv undervisningsøkt der det praktiske arbeidet står i fokus.

Lærersamarbeid

Begge lærerne forteller om et godt samarbeid med kollegaer på skolen og at dette er viktig fordi det gir dem mulighet til å jobbe synkront og bistå hverandre. Anita forteller at de treffes hver mandag til et samarbeidsmøte. Denne tiden brukes ofte til å henge opp elevenes produkter i utstilling, men ved behov kan tiden brukes til felles planlegging: «(...) Vi har jobbet sammen lenge, vi er veldig samkjørte. Så vi har gått sammen om å lage felles planer og progresjonsplaner - begrepslister som vi bruker på hver oppgave» (Anita, intervju to). Hun forteller også at de ofte samarbeider utenom de oppsatte tidene: «Da er det sånn; treffes i gangen og 'kan vi ta en prat? Kan du hjelpe meg og lese gjennom en oppgave som jeg er litt usikker på om jeg har formulert godt nok?» (Anita, intervju en). Gode relasjoner mellom lærerne ser ut til å være en avgjørende faktor for mulighetene i lærernes samarbeid som igjen åpner opp for tydelig og samkjørt undervisning.

Bente har i likhet med Anita to timer i uken som er avsatt til samarbeid for lærerne i Kunst og håndverk. Jeg spør Bente om denne samarbeidstiden brukes til arbeid med underveisvurderingen. Til dette svarer hun først nei, men korrigerer og sier den brukes til sluttvurdering. Hun beskriver hvordan de kan sammenligne elevprodukter og diskutere hvilket nivå arbeidene ligger på. Denne vurderingen er summativ på den måten at den oppsummerer elevenes prestasjon. Som nevnt tidligere legger Bente vekt på fremovermeldingene, og bruker den summative vurderingen med en formativ funksjon i møte med elevene.

På Anita sin skole er hun ansvarlig for tekstilverkstedet. Elevgruppene kommer og går, og rullerer innom de ulike verkstedene gjennom 8. og 9. trinn. Bente følger derimot klassen og ikke verkstedet. Hun har de samme klassene, uavhengig av hvilket emne de jobber med. Å følge klassen fremstår som en fordel for Bente da det gir henne muligheten til å bli godt kjent med elevgruppen. Anita på den andre siden nyter godt av å ha god kontroll på tekstilverkstedet, hvor hun styrer all aktivitet selv. Bente gir uttrykk for at hun skulle ønske det var mer samarbeid om lagrene de bruker i de ulike rommene: «Vi har ikke samlingsstyre på skolen, og det syns jeg alle Kunst og håndverksavdelinger bør ha. Altså, at en har ansvar for å organisere lageret, innkjøp og sånne ting. (...) Lageret våres er et salig kaos» (Bente, intervju to).

Anita forteller at Kunst og håndverksrommene krever god organisering: «Det er noe med å få det til å flyte. At timen skal flyte og at de skal få mest mulig verkstedtid. At ting ligger til rette». (Anita, intervju to). Bente opplever ikke Kunst og håndverk som det mest krevende faget å organisere, og forteller at prosessen «ruller og går» hvis den er godt planlagt. Her påpeker hun at hun bruker mye tid på å planlegge øktene, og gå gjennom hva hun vil at elevene skal gjøre. Bente forteller også at hun ofte «prøver ut» oppgavene før elevene gjør dem, dette kan bidra til presis planlegging og realistiske forventninger til oppgaven.

En likhet ved de to skolene som i stor grad gir utslag for mye av underveisvurderingen er klassestørrelsene. Begge lærerne underviser halve klasser, noe som i teorien dobler tilgjengelig tid til hver elev. Dette valget er tatt av ledelsen på skolene, og både sløydsalen hos Bente og tekstilverkstedet til Anita er tilpasset halv klasse med om lag 15 pulter. Begge lærerne uttrykker at tid er en begrensende faktor for underveisvurderingen, og at klassedeling derfor er helt essensielt. Anita forteller at det gir henne mulighet til å gjennomføre mer avanserte oppgaver, og undrer seg over hvorvidt lærere med fulle klasser vill kunne gjennomført hennes oppgave med grillvott:

«(...) at de kanskje ikke alltid gidder å ha symaskin da. På den måten. Eller at de velger enklere oppgaver vil jeg tro da. Men det er bare en tanke som slår meg. Fordi det tror jeg at jeg måtte ha gjort» (Anita, intervju to).

De to klasserommene skiller seg tydelig fra hverandre når det kommer til den fysiske utformingen. Hos Bente er to av veggene i klasserommet i glass, mens det hos Anita er et mer tradisjonelt klasserom. Glassveggene slo meg i starten som en utfordring, da det tidvis kommer elever fra andre klasser forbi som gjerne vil ha kontakt med noen av elevene inne i klasserommet. Bente forteller underveis i timen at hun liker glassveggene. De slipper inn mye lys, de gir henne mulighet til å holde oversikt og se hvem som banker på. Samtidig fremstår det for meg som om de mest rastløse elevene lett blir distraherert hvis det skjer noe utenfor klasserommet.

Amanda Høysæter (2014) finner i sin masteravhandling at økt samarbeid, god oversikt og synliggjøring av aktivitetene på skolen oppfattes som positive konsekvenser av transparente vegger i klasserommet. Bente går ikke i dybden på glassveggenes begrensende faktor for underveisvurderingen, men Høysæter (2014) viser til funn som kan peke på relevante utfordringer. Her svarer 6% av informantene at personer som går forbi er den mest forstyrrende faktoren. 36% synes det er slitsomt at andre kan se inn og synes dette er særlig ubehagelig ved muntlige fremføringer (Høysæter, 2014, s. 67). Organiseringen av den fysiske utformingen av klasserommet fremstår som en viktig rammefaktor som påvirker klassemiljø og lærerens forutsetninger for underveisvurdering.

6. Oppsummering

Gjennom disse undersøkelsene har jeg møtt to lærere som er glad i faget sitt, og som jobber dedikerte for elevenes læring og utvikling. De er begge rutinerne lærere som kjenner faget sitt godt og de jobber kontinuerlig for å utvikle og forbedre sin praksis. Til tross for deres ulikheter og forskjellige kontekster jobber de begge på skoler som gjennomfører betydelige endringer i vurderingspraksisen. Underveisvurdering fremstår som et aktuelt tema i hverdagen til lærerne og det er tydelig at de setter elevenes læring og utvikling i høysetet.

Dette kapitlet oppsummerer noen av de sentrale funnene fra undersøkelsene. Funnen kan imidlertid ikke oppsummeres kort og konsist, gitt underveisvurderingens komplekse natur. Alle former for underveisvurdering må ta utgangspunkt i den individuelle læreren og må skje i et samspill med elevene - som alle er aktører i sitt eget liv. Disse undersøkelsene har tatt utgangspunkt i to Kunst- og håndverkslærere sine erfaringer, og må bli forstått i lys av dette. Drøftingen over representerer en måte å snakke om underveisvurdering på, og løfter frem variasjon og mangfold av metoder som en fordel i seg selv. De peker også på en kompleks og sammensatt praksis, der ingenting skjer i et vakuum, men i et samspill av rammefaktorer, sosiale relasjoner og faglig kompetanse.

Kommunikasjon og organisering

Informantene sitt arbeid med underveisvurderingen fremsto som en kompleks aktivitet, som inngår i mange aspekter ved lærernes undervisning. Kommunikasjon mellom lærerne og elevene danner fundamentet for lærer-elev-relasjonene og i sin tur mulighetene for god underveisvurdering. I møte med elevene oppstår et samarbeid om produktene. Disse møtene underveis i det praktiske arbeidet fremstår som en viktig arena for utveksling av informasjon. Å skape rom for gode økter og et godt miljø er tydelig avhengig av god planlegging, og begge informantene løfter frem verdien av god organisering av verkstedene, godt samarbeid mellom lærerne og en ledelse som tillegger faget verdi.

Vurderingsarbeidet er kontekstualisert i en skolehverdag der det er mange kabaler som skal gå opp, og lærerne jobber hele tiden ut fra disse begrensningene. En viktig begrensende faktor er tid - og begge informantene forteller om en kamp mot klokken. Bruk av digitale kommunikasjonskanaler muliggjør imidlertid økt kommunikasjon med elevene og flytter en

del av undervisvurderingen ut av klasserommet. På denne måten blir det *tid* til å gi tilbakemeldinger og råd om forbedring til alle elvene mellom øktene.

Dokumentasjon og demonstrasjon

De digitale verktøyene som den ene av informantene bruker mye i undervisningen gjør det også mulig å dokumentere prosess ved bruk av kamera. I og med at bilder og videoer legges inn i loggen automatisk er det et verktøy som er lett tilgjengelig og realistisk å få elevene til å ta i bruk. Samtidig fremstår det tydelig at informantene må jobbe aktivt med å minne elevene på å dokumentere prosess. Dette blir særlig viktig når loggen er utgangspunkt for lærerens videre undervisvurdering. I tillegg til å gi dokumentasjon til lærer, er det et uttalt mål at dokumenteringen skal bidra til elevenes egenvurdering og mulighet til å overvåke egen læring.

Demonstrasjon var et ord som dukket opp tidlig i mine undersøkelser. Begge lærerne tar i bruk demonstrerende verktøy i oppstart av timen, og da særlig i de første timene med en ny oppgave. Videre demonstrerer de teknikk, som nevnt mer enn gjerne i produktet til elevene. Summative tilbakemeldinger, som informerer elevene om måloppnåelse ved avsluttet prosjekt tar også utgangspunkt i dokumentasjon som demonstrerer både sterke og svake sider ved produktet til eleven. Selve sluttproduktet blir også en del av denne demonstrasjonen.

Riktig verktøy er halve jobben

I valg av verktøy er det viktig å være klar over hva det skal brukes til. På samme måte som en hammer er et egnet verktøy for å slå inn en spiker fremstår undervisvurdering som et egnet verktøy for å øke elevenes læringsutbytte. Denne overordnede målsetningen fremstår som viktig og høyst aktuell i arbeidshverdagen til informantene og de anstrenger seg for å tilpasse sin praksis til en skolehverdag i stadig endring.

Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering er et godt verktøy for å nyansere fenomenet undervisvurdering. For å forstå kompleksiteten i arbeidet med å sette teori ut i live fremstår lærernes fagdidaktiske kunnskaper og erfaringer som uvurderlig.

7. Veien videre

Jeg startet dette arbeidet med en antakelse om at undervisvurdering i Kunst og håndverk byr på andre, og kanskje flere muligheter og utfordringer enn andre skolefag. Hvorvidt dette stemmer eller ikke, så er det ingen tvil om at mulighetene for undervisvurdering i Kunst og håndverk er mange. I en forlengelse av mine undersøkelser ville det vært interessant å se faget i sammenheng med andre skolefag. Dette ville vært spennende både for å se etter likheter og ulikheter, men også som et utgangspunkt for forbedring og videreutvikling av vurderingspraksisen.

Levende eksempler på hvordan lærere kan jobbe med denne tematikken fremstår for meg som et viktig og nyttig bidrag, men eksemplene må stå som nettopp eksempler, og inspirasjon til fremtidige lærere. I denne tematikken er det vanskelig å se for seg en fasit og enhver lærer må ta utgangspunkt i egen praksis, og egne relasjoner og rammefaktorer.

Mine undersøkelser retter oppmerksomhet mot lærerne. Dette har på mange måter ekskludert elevenes opplevelser fra studien, og i videre forskning ville det vært interessant å undersøke hvordan undervisvurderingen ser ut fra elevenes erfarte nivå.

8. Referanser

- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
<https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box. *The Phi Delta Kappan*, 80(2.), 1-13.
Hentet fra:
<file:///C:/Users/Sondre%20Kvist%20Høiseth/Documents/Skole/Masteroppgave/Kilder/InsideBlackBox.pdf>
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag As.
- Deci, E. (13.08.2012). Promoting Motivation, Health, and Excellence. [Video] Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I&t=59s>
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter (4. utg.)*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag As.
- Deci, E. og Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*. 49(3.), 182–185.
<https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-10897-002.pdf>
- [Fangen, K. og Sellerberg, A. \(Red.\). \(2011\). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag As.](#)
- Foreningen Store norske leksikon. (2017). Summativ vurdering. Hentet fra https://snl.no/summativ_vurdering
- Foreningen Store norske leksikon. (2018). Formativ vurdering. Hentet fra https://snl.no/formativ_vurdering
- Foreningen Store norske leksikon. (2018). Demonstrere. Hentet fra <https://snl.no/demonstrere-forklare>
- Forskrift til opplæringsloven. (2009). Forskrift til opplæringsloven (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Færden, M. (2009). *Egenvurdering og selv-regulert læring i grunnskolen*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Oslo.
- Gilje, N. (2006). Fenomenologi, konstruktivisme og kulturforskning. En vitenskapsteoretisk diskusjon. *Tidsskrift for kulturforskning*, 5(1), 5-22.
<http://ojs.novus.no/index.php/TFK/article/view/603/598>
- Grimsæth, G. og Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag As.
- Hauberg, J. (2011). Research by Design - a research strategy. *Architecture & Education Journal*, 5, 46-56. <https://core.ac.uk/download/pdf/48576813.pdf>
- Haugstveit, T. B., Sjølie, G. & Øygarden, B. (2006). Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse (Rapport nr. 5). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/30839>
- Hopfenbeck, T. (01.07.2011). Vurdering og selvregulert læring. Utdanningsforskning. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/vurdering-og-selvregulert-laring/>
- Høysæter, A. (2014) *Bruk av transparente glassvegger i skoler – et case studie*. (Mastergradsavhandling, Institutt for matematiske realfag og teknologi). Hentet fra

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/277754/Masteroppgave.Amanda.H%C3%B8ys%20v%C3%A6ter.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikkterapi*, 2-2016. doi: <http://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-ogfenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22 (2010 – 2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norske Forlag As.
- Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke As.
- Lindström, L. (2006). Creativity:What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught? *The Journal of Academic Development and Education (JADE)*, 25(1), 53-66. <https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2006.00468.x>
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunkt vurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk: – læreres forhandlingsrepertoar(Doktoravhandling)*. Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo, Oslo.
- Lutnæs, E. (2006). DesignDialog Kunnskapsløftet og visuell kompetanse. [HiO-rapport, trykt Utg.] Høgskolen i Oslo, avdeling for estetiske fag, Oslo.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., Helland, T. (2013). *Livet i Skolen 1* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- McMillan, J. (Red.). (2007). *Formative Classroom Assessment*. (tilsendt utdrag av kapittel fra kapittelforfatter, gjennom nettstedet: <https://www.researchgate.net/> (09.04.2019)).
- Michaelsen, E. og Johansen, R. (2007). *Mappevurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjelva, H. (2012). *Vurdering med IKT*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen Stord/Haugesund.
- Moran, D. (2000). *Phenomenology*. New York: Routhledge.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør* (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk Akademisk Ordbok. Vurdere. Hentet 15. mars, 2019 fra <file:///C:/Users/Sondre%20Kvist%20Høiseth/Documents/Skole/Masteroppgave/Kilder/InsideBlackBox.pdf>
- Nielsen, L. (2009). *Fagdidaktikk for Kunst og håndverk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pintrich, P. (2002). The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing. *Theory Into Practice*, 41(4), 219-225. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_3
- Røykenes, K. (2009). Metodetriangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener. *Sykepleien Forskning*. Hentet fra <https://www.nsf.no/Content/125672/224-226.pdf>
- Selj, E., og Ryen, E. (Red.). (2008). *Med språklige minoriteter i klasserommet*. Oslo: Cappelen Damm As.

- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Slemmen, T. (2012). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Smestad, T. (2016). Innovasjon og kreativitet i utdanning. *Skolelederen* (3), 14-15. file:///C:/Users/Sondre%20Kvist%20H%C3%B8iseth/Downloads/109869_skolelederen_3_16_web.pdf
- Sørreime, Ø. (03.04.2016). Mål- og resultatstyringssystemet i skolen. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/april/mal-og-resultatstyringssystemet-i-skolen/>
- The Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for Learning: beyond the black box*. [Pamflett]. Publisert av: University of Cambridge School of Education. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/271848977_Assessment_for_Learning_beyond_the_black_box
- Utdanningdirektoratet. (2015). Egenvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/involvering/>
- Utdanningdirektoratet. (2015b). Om satsingen. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningdirektoratet. (2016). Vurdering for læring v/ Gordon Stobart. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/praksis-i-skolen/videoforedrag-gordon-stobart---assessment-and-learning/>
- Utdanningdirektoratet. (2016b). Kort intro: Undervisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/praksis-i-skolen/undervisvurdering-vutdanningsdirektoratet/>
- Utdanningdirektoratet. (2016c). (08.03.16) Jobb med læreplan og mål. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/mal-og-kriterier/>
- Utdanningdirektoratet. (2016d). (03.08.16). Faglige tilbakemeldinger. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/undervisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>
- Wiliam, D. (17.03.2010). Assessment for Learning. [Video]. Hentet fra: <https://www.youtube.com/user/Utdanningsdirektorat/videos>
- Zimmermann, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. *Theory Into Practice*, 41(2), 63-70. https://www.researchgate.net/profile/Barry_Zimmerman/publication/237065878_Becoming_a_Self-Regulated_Learner_An_Overview/links/549483c30cf2ec133757e74d.pdf
- Øyestad, G. (2004). *Feedback*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag As.

9. Vedlegg

Vedlegg 1

Godkjenning NSD:

NSD sin vurdering

Prosjekttittel Vurdering for læring

Referansenummer 578360

Registrert 18.09.2018 av Sondre Kvist Høiseth

- s318702@stud.hioa.no

Behandlingsansvarlig institusjon OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat) Eva Lutnæs,
evalu@oslomet.no.

Type prosjekt Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sondre Kvist Høiseth,

sondre.kvist@gmail.com,

tlf: 46416647

Prosjektperiode 15.08.2018 - 15.04.2019

Status 03.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1) 03.12.2018 - Vurdert

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 den 03.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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

14.4.2019 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b744404-ab67-4cc6-a8e6-193c32a2be53> 2/2

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.04, 2019.

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 vurderer 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Informasjon til elever og foresatte:

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I MASTERGRADSPROSJEKT

Jeg er mastergradsstudent ved Oslo Storbyuniversitet, hvor jeg går Fagdidaktikk for Kunst og Design, og skal gjennomføre mine undersøkelser på blant annet XXX ungdomsskole. Jeg ønsker å undersøke hvordan lærere jobber med undervisvurdering i Kunst og håndverk, både i klasserommet og gjennom skriftlige vurderinger av elevenes arbeid og progresjon. Undersøkelsene mine retter seg først og fremst mot lærer og skolens system for å drive undervisvurdering. Innsamlingen av data vil derfor i stor grad bli gjort gjennom intervju av lærere. I tillegg til intervju skal jeg å gjennomføre en deltakende observasjon i klasserommet over en periode på 5 uker. Også her er det lærerens gjennomføring av undervisningen som er i fokus, men satt i sammenheng med elevenes arbeid og progresjon. Målet med undersøkelsene er å bidra til å utvikle gode strategier og metoder for å drive en læringsfremmende og hensiktsmessig undervisvurdering i faget.

Personvern og datahåndtering

Det vil ikke bli gjort noen form for opptak eller dokumentasjon av elevene, annet enn mine notater underveis. Navn og andre personopplysninger vil ikke på noe tidspunkt bli lagret i datamaterialet. Jeg skal som nevnt gjennomføre en deltakende observasjon, og vil i praksis fungere som hjelpelærer i perioden. Her vil jeg i samtale med elevene prøve å få et inntrykk av hvordan elevene opplever og reagerer på arbeidsmåter og vurderingsarbeidet ved skolen.

Det er frivillig å delta og elevene kan trekke seg når som helst uten å måtte gi en begrunnelse. Dersom eleven ikke ønsker å delta vil det ikke få konsekvenser for hverken undervisning eller vurdering i faget. De vil da følge undervisningen som vanlig, men bli utelatt fra alle notater og drøftinger.

Rektor er informert og har gitt samtykke til undersøkelsene ved skolen. Prosjektet er også meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Oslo Storbyuniversitet står ansvarlig for oppgaven.

Med vennlig hilsen

Sondre Kvist Høiseth

Student



Eva Lutnæs

Hovedveileder
Postdoktor ved Oslo Storbyuniversitet
evalu@oslomet.no

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonen over og:

- Godkjenner Sondre Høiseth sin undersøkelse
- Godkjenner *ikke* Sondre Høiseth sin undersøkelse

Vedlegg 3

Informasjonsskriv til deltakere:

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Vurdering for læring i verkstedet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å bidra til å styrke undervisvurderingen i skolefaget Kunst og håndverk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne studien ønsker jeg å trekke frem god vurderingspraksis i faget og på den måten bidra til å gjøre vurdering for læring mer konkret og håndgripelig. Oppgaven vil ta utgangspunkt i Udir sine fire prinsipper for god undervisvurdering og tematiserer de fagspesifikke utfordringene og mulighetene for undervisvurdering i Kunst og håndverk. Målet er å kartlegge de ulike verktøyene lærere tar i bruk for å gjennomføre sin undervisvurdering og bidra til å skape en oversikt over metoder og utfordringer i arbeidet med undervisvurdering.

Prosjektet er en masteroppgave i Fagdidaktikk for kunst og design ved Oslo Storbyuniversitet, og skal leveres våren 2019.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Storbyuniversitet står ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg henvender meg til deg etter en samtale der du har gitt uttrykk for at du kunne tenke deg å være en informant i mine undersøkelser.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å observere undervisning i klasserommet, for så å kunne drøfte perspektiver på undervisvurdering i et intervju i etterkant av observasjonen. Under observasjon registreres bare informasjon om lærerens aktivitet i klasserommet og ikke hvordan elevene reagerer, da det er læreren sine intensjoner og strategier som er vesentlig. Jeg ønsker også å gjennomføre et kortere intervju i forkant av observasjonsperioden. Jeg ser for meg at observasjonen kan strekke seg over et 3 – 6 uker, men omfanget og naturen av denne delen vil bestemmes i dialog med lærerne. Dette betyr at vi må planlegge mulighetene for gjennomføring av observasjonsdelen, samt sette av tid til intervju. Mitt mål er å være ferdig med innhenting av data i løpet av høstsemesteret 2018.

Intervjuene vil bli gjennomført med lydopptaker, som senere vil transkriberes og så slettes. Spørsmålene vil ta utgangspunkt i Udir sine fire prinsipper for god undervisvurdering, og hvordan lærere kan jobbe for å etterfølge disse prinsippene i sin undervisning. Du vil motta intervjuguide i forkant av intervjuet.

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 da 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.

- I tillegg til meg, vil mine veiledere Eva Lutnæs og Lise-Kari Berg ha tilgang til opplysningene.
- All skriftlige datamateriale vil anonymiseres og lydopptak vil slettes når intervjuene er transkribert.
- Informasjon som publiseres vil ikke inneholde opplysninger som gjør det mulig å gjenkjenne deltakerne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.04.19. Da vil alle lydopptak og personopplysninger slettes, og all lagret data være anonymisert. Før publisering vil du ha mulighet til å lese gjennom det transkriberte intervjuet og få tilsendt en kopi av oppgaven i sin helhet.

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 Oslo Storbyuniversitet 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:

- Oslo Storbyuniversitet ved Eva Lutnæs, Postdoktor (evalu@oslomet.no) eller Sondre Kvist Høiseth, Student (s318702@oslomet.no). Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (ingrid.jacobsen@oslomet.no).
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen:

Sondre Kvist Høiseth, student

Eva Lutnæs, Postdoktor

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring - Lærer

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Vurdering for læring i verkstedet» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- Å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 15.04.2019.

Underskrift: ----- Dato: -----

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.

Godkjenning – Rektor

Jeg har hatt anledning til å lese informasjonsskrivet over, og gir min godkjenning til Sondre Kvist Høiseth sin undersøkelse.

Underskrift: ----- Dato: -----

Denne erklæringen hindrer ikke at jeg på ethvert tidspunkt, skriftlig, kan trekke samtykket tilbake.