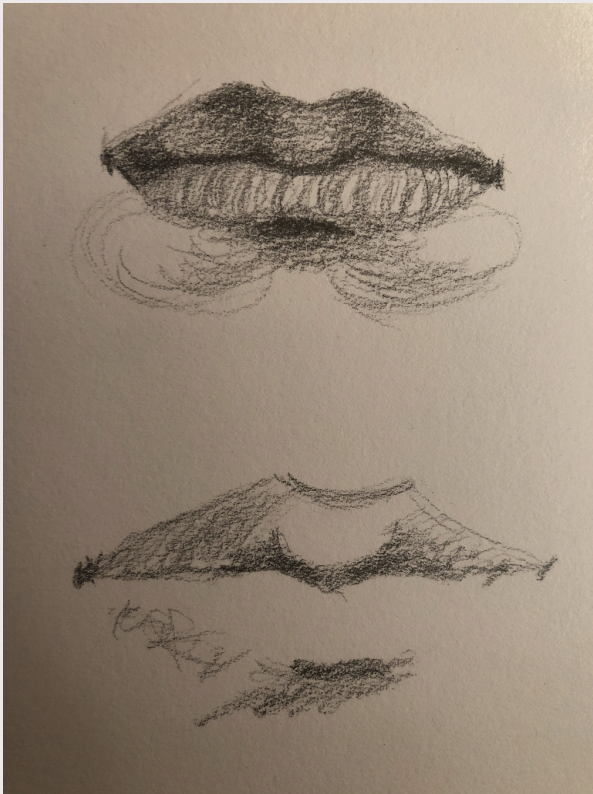


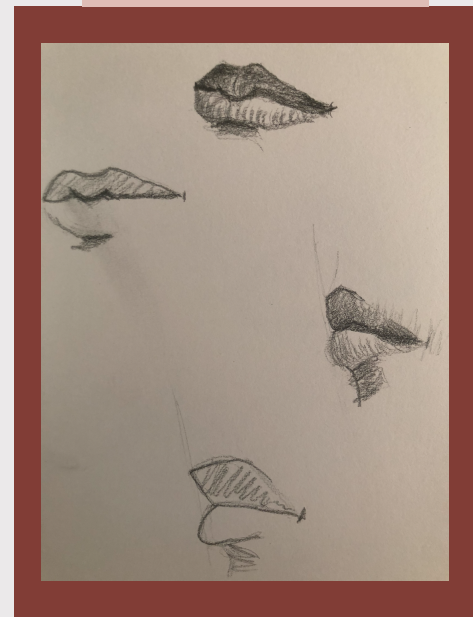
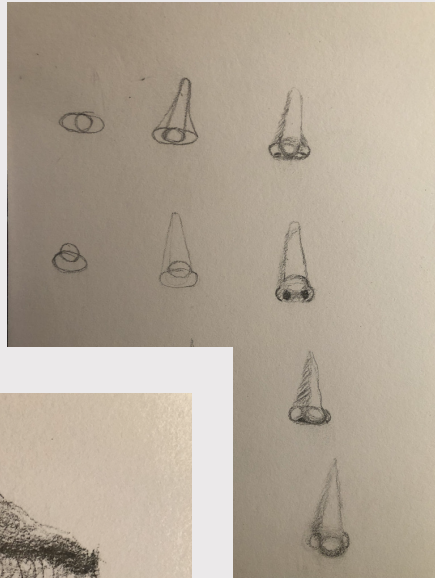
# Karakterfri underveisvurdering: Vurderingspraksis med vekt på elevenes læring og faglige utvikling

Master i Fagdidaktikk:  
kunst og design  
(studieretning i  
estetiske fag)

2022



Institutt for estetiske fag  
Fakultet for teknologi, kunst og design  
OsloMet – Storbyuniversitetet



Rosemarie Ventura Solås



### **Karakterfri undervisvurdering**

Vurderingspraksis med vekt på elevenes læring og faglige utvikling

Master i Fagdidaktikk: kunst og design (studieretning i estetiske fag)

Kandidatnummer: 554

OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for teknologi, kunst og design

Institutt for estetiske fag

Emnekode: MEST5900

© 2022 Rosemarie Ventura Solås

<https://oda.oslomet.no>



## Sammendrag

Denne masteravhandlingen analyserer fem kunst og håndverkslæreres forståelser og erfaringer med å praktisere såkalt karakterfri underveisvurdering i kunst og håndverk på ungdomsskolen. Med karakterfri vurderingspraksis menes det her at det ikke settes karakterer på elevarbeid, utenom når det er pålagt av vurderingsforskriften ved halvår- og standpunktvurdering. Satsingen *Vurdering for læring* står sentralt i avhandlingen med dens fokus på læringsfremmende vurderingskultur. Jeg har vært interessert i å undersøke et tema som det ikke er mye forskning på og spør lærerne gjennom semistrukturert dybdeintervjuer om erfaringer når det gjelder utfordringer og muligheter med den karakterfrie vurderingspraksisen. Sentrale spørsmål i undersøkelsen er hvilke type vurderingsformer som benyttes, hvordan tilbakemeldinger gis og hvordan lærere sikrer at elever oppnår kompetansemålene i læreplanen, LK20. For å belyse formålet av undersøkelsen stiller jeg følgende problemstilling: *Hvordan arbeider fem kunst og håndverkslærere for god underveisvurdering med karakterfri vurderingspraksis for å fremme faglig utvikling hos elever på ungdomstrinnet?*

Fenomenologi brukes som avhandlingens vitenskapelige ståsted, men stiller meg kritisk til hvordan vurderingen blir gjennomført. Funnene peker mot at lærerne er overbevist om at karakterfri vurderingspraksis bidrar til å styrke og sette fokus på elevenes læring og faglige utvikling. Imidlertid har lærerne vanskeligheter med å skille og definere de ulike vurderingsbegrepene og synes vurdering i kunst og håndverk er vanskelig. I tillegg nevnes det at elevmedvirkning er vanskelig å integrere i valg av vurderingsformer og ved kompisvurdering. Arbeid med Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god underveisvurdering er gjennomgående blant lærerne. Studien impliserer om karakterfri vurderingspraksis bør søkes om til Utdanningsdirektoratet og evalueres for å vite om denne type vurdering er optimalt ovenfor elevenes faglige utvikling, da dette ikke er et krav i dag. I tillegg impliseres mer forskning på hvordan elevenes kompetanse kan prates om uten støtte av karakterer, med en karakterfri vurderingspraksis.



## Abstract

This masters dissertation analyses five high school teacher's understanding and experiences conducting unmarked assessment in the subject arts and craft. Unmarked assessment is defined as not assessing pupils using numerical grades, except when it is necessary for midterm evaluation and final evaluation and exams. A commitment plan, *Vurdering for læring* (assessment for learning), has been emphasized in this paper with its focus on learning-promoting assessment culture. This is a topic that is currently an under researched area and the data used in this project has been collected through semi-structured in depth interviews. Through this method, the research has identified experiences around challenges and possibilities for unmarked assessment practice. Questions concerning the type of assessment methods, how feedback is conveyed, and how teachers reassure educational progression according to the curriculum LK20 has been central throughout the interviews. This research project seeks to answer the following research question: *How do five arts and craft teachers work towards good assessment practice using unmarked assignments to promote academic progression in high school students?*

The results of this study suggest that the teachers' are in favor of unmarked assessment practice. They argue that it strengthens and emphasizes the students' learning and academic progression. However, teachers have difficulties distinguishing and defining the different assessment concepts and think that assessing students in arts and craft is difficult. Additionally, teachers mention that it is difficult to integrate student involvement in the selection of assessments and in peer feedback. Working with the Norwegian Directorate of Education's four principles of good assessment practice is a recurring topic among the interviewees. This study implies whether unmarked grading practice should be discussed in the Directorate of Education to evaluate whether this type of subject feedback is optimal for the students' academic progression, which is currently not a requirement in the education system. In addition, further research should look at

how the students progression and competence can be discussed without numerical grades through unmarked assessment practice.

## Forord

Takk til mine fantastiske veiledere, Randi Veiteberg Kvellestad og Irene Brodshaug, for god veiledning, kritiske spørsmål og støttende og motiverende ord.

Jeg vil takke alle informantene som stilte opp på intervju for å belyse mitt prosjekt.

Takk til min kjære samboer, Simen, for å ha holdt ut med meg i denne prosessen, stilt opp for meg i mine opp og nedturer og for korrekturlesing av hele teksten min.

Takk til familien min for støtte og oppmuntrende ord. En spesiell takk til lillebroren min, for hjelp med formuleringer og motiverende samtaler, samt medstudenter for støtte, faglige samtaler og vår kakefredag tradisjon i rom 7-001, som har opplevdes motiverende i en teorituing prosess.

Takk til venner for forståelse for masterboblen.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke meg selv som gjennom hardt arbeid, tålmodighet og stå-på vilje gjorde at jeg fullførte masteroppgaven.

Rosemarie Ventura Solås

Oslo, april 2022

# Innhold

SAMMENDRAG .....	IV
ABSTRACT .....	V
FORORD .....	VII
<b>KAPITTEL 1. INNLEDNING .....</b>	<b>10</b>
BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	10
FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	12
BEGREPSAVKLARING .....	13
AVHANDLINGENS STRUKTUR .....	14
<b>KAPITTEL 2. UNDERSØKELSESFELTET .....</b>	<b>16</b>
DISKUSJONER I FAGET .....	18
KOMPETANSEMÅL OG PROGRESJON .....	19
HISTORISK BLIKK PÅ VURDERING I LÆREPLANER .....	22
NASJONALE PRØVER OG INTERNASJONALE UNDERSØKELSER .....	24
BEDRE VURDERING I KUNSTFAGENE (2009) .....	25
NASJONALE SATSINGEN VURDERING FOR LÆRING (2010-2018) .....	26
<i>Fire prinsipper for god undervisningsvurdering</i> .....	28
FAGFORNYELSEN .....	28
VURDERING I FAGOMRÅDET KUNST OG HÅNDVERK .....	31
<i>Kompetanse og taus kunnskap</i> .....	34
<i>Steinerskolens verdier</i> .....	35
<b>KAPITTEL 3. METODE FOR EMPIRISK UNDERSØKELSE .....</b>	<b>37</b>
FENOMENOLOGI SOM VITENSKAPELIG STÅSTED .....	37
ET KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU .....	39
<i>Utvalg av tid, sted og deltakere</i> .....	40
<i>Transkribering</i> .....	40
<i>Analyse og tolkning av intervju</i> .....	41
FORSKERENS ETISKE HANDLINGER OG REFLEKSJON .....	42
RELIABILITET OG VALIDITET .....	43
<b>KAPITTEL 4. FUNN OG DRØFTING AV FEM KUNST OG HÅNDVERKSLÆRERES REFLEKSJONER....</b>	<b>45</b>
BAKGRUNN FOR KARAKTERFRI VURDERINGSPRAKSIS .....	47
ORGANISERING AV FAGET .....	49
VURDERING OG FAGLIG UTVIKLING .....	51

<i>Forståelser om vurdering</i> .....	51
<i>Forståelser om progresjon og faglig utvikling</i> .....	53
<i>Organisering av vurderingsformene</i> .....	57
<i>Samtale om progresjon og vurdering i undervisning</i> .....	60
ELEVMEDEVIRKNING .....	61
KOMPETANSE .....	64
<i>Kan vi snakke om karakterer?</i> .....	65
<i>Klage på karakterer</i> .....	69
DEN VIKTIGE SAMTALEN OG ANDRE VERKTØY .....	70
UTFORDRINGER MED UNDERVEISVURDERING .....	71
<i>Forståelse av oppgavens kriterier og egen kompetanse</i> .....	71
<i>Rammefaktorer for undervisvurdering</i> .....	73
<i>Gi gode tilbakemeldinger</i> .....	74
<i>Vurdering i kunst og håndverk</i> .....	75
OPPSUMMERING.....	77
VEIEN VIDERE .....	78
<b>KAPITTEL 5. KRITISK REFLEKSJON OVER AVHANDLINGEN .....</b>	<b>79</b>
<b>KAPITTEL 6. PRAKTISK OG ESTETISK KOMMENTAR PÅ AVHANDLINGEN .....</b>	<b>81</b>
<b>KAPITTEL 7. REFERANSER .....</b>	<b>86</b>
LITTERATURLISTE .....	86
BILDE- OG FIGURLISTE .....	91
VEDLEGG .....	92
<i>Vedlegg 1. Meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD)</i> .....	92
<i>Vedlegg 2. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)</i> .....	97
<i>Vedlegg 3. Forespørsel om deltakelse til intervju med informasjon</i> .....	98
<i>Vedlegg 4. Samtykkeskjema til deltakere i intervju</i> .....	101
<i>Vedlegg 5. Intervjuguide</i> .....	102





# Kapittel 1. Innledning

## Bakgrunn for valg av tema

Motivasjon for avhandlingen baserer seg på at jeg synes vurdering i skolen er utfordrende. Hvordan sørger man som lærer for at hver enkelt elevarbeid vurderes rettferdig? Jeg har hørt om lærere som sammenligner elevarbeid med hverandre for å regne seg frem til karakterene, fremfor å knytte hvert enkelt elevarbeid opp mot kompetansemål. Noe som er helt i gråsonen når det gjelder hva som faktisk er lov ved vurdering av elevarbeid.

Som elev på ungdomsskolen var jeg pliktoppfyllende, stille og følte at jeg utnyttet tiden godt selv om jeg av og til kunne prate litt for lenge med sidekameraten. Samtidig forstod jeg aldri helt hvorfor jeg ikke fikk høyere karakterer enn 3 og 4 i visse fag, spesielt kunst og håndverk (videre omtalt som KH) som var det faget jeg likte best. Jeg jobbet hardt, så hvorfor fikk jeg ikke den karakteren jeg ønsket? Etter endte oppgaver i de aller flest fag fikk vi som regel en karakter med noe muntlig eller skriftlig tilbakemelding før det ble det kjapt ble skjøvet til siden fordi vi måtte starte på neste oppgave. Kompetansemål og karakterer opplevdes å ikke bli inkludert godt nok i oppgavene vi holdt på med.

Muntlige og skriftlige tilbakemeldinger som: «Flott!» «Kjempebra» og «OK» fikk jeg i naturfag. Hva skiller disse tilbakemeldingene fra hverandre? Hva betyr «Flott!», og hva skiller det fra «OK»? I Visuelle kunstfag på videregående, fikk jeg samme karakter på mindre oppgaver og på karakterkortet som en av mine medelever, som jeg anså som mindre flink enn meg. Det kan godt være at medeleven hadde fått til andre ferdigheter som jeg ikke hadde fått til, men jeg var fortsatt usikker etter å ha fått tilbakemelding på arbeidet mitt. Jeg husker jeg fikk et tips fra en medelev om å treffe på smaken til kunslæreren for å få hen til å like arbeidene mine mer og

dermed få høyere karakter. Dessverre hjalp det ikke og jeg var fortsatt like forvirret og satt igjen med en følelse av å ikke strekke til. Dette har fått meg til å se nærmere på hvordan vurderingssituasjoner kan fremme elevenes læring og faglige utvikling.

Jeg har latt meg inspirere av den amerikanske forfatteren og læreren Ron Berger, som spesialiserer seg innenfor tilbakemelding og progresjon. I videoen «Austin's Butterfly» (Education, 2016) viser han til en tidligere elev, ved navnet Austin, sine forsøk på å tegne en realistisk sommerfugl foran en elevgruppe. Gjennom tilbakemeldinger på hva Austin har fått til og hva han kan forbedre, ser vi utviklingen hans gjennom flere forsøk, der vi kan se at han tar til seg tilbakemeldingene og tegner mer og mer likt referansebildet. Dette fikk meg til å ville undersøke hvordan lærere i norske skoler organiserer lignende vurderingssituasjoner i KH, der læring og faglig utvikling er målet, ikke tallkarakteren.

Når det gjelder egen vurderingspraksis, kan jeg vise til noe erfaring fra praksisperiodene fra faglærerstudiet i Design, kunst og håndverk, da spesielt siste året. Da var jeg så heldig å få gjennomføre praksis på videregående skole med et større fokus på vurderingspraksis. Selv om vi ikke arbeidet med karakterer, men ulik grad av måloppnåelse, brukte vi mye mer tid på å vurdere elevarbeid enn det praksisgruppen vår hadde forventet. Jeg oppdaget at fokuset i vurderingspraksisen vår lå mer på tilbakemeldingene elevene fikk fremfor nivåer og karakterer. Samtidig som jeg lærte mye om vurdering, åpnet det nye dører for mange nye spørsmål, som: «Hvordan sørger man for å bruke riktige vurderingsformer slik at elever får vist sin kompetanse?», «Hvordan sørger jeg for at elever fokuserer mer på tilbakemeldingene enn hvordan de har prestert?» og ikke minst: «Hvordan få elever til å fokusere på hva de har fått til og hva de kan gjøre for å forbedre seg til neste gang?»

Gjennom de siste tiårene har vurdering vært et sentralt tema i utdanningssektoren gjennom blant annet satsingen *Vurdering for læring*. Dermed ble begrepet *vurdering for læring* interessant for meg å dykke ned i og står sentralt gjennom

hele denne avhandling, med dens fokus på læringsfremmende vurdering. Det er aktuelt for meg å undersøke disse temaene på ungdomstrinnet med bakgrunn i at det er først da karakter tas i bruk. I tillegg til å gå inn i forskningsprosessen for å lære mer om vurdering, ønsker jeg at avhandlingen kan være et bidrag til å fremme forståelse av karakterfri vurderingspraksis og styrke fagområdet.

## Formål og problemstilling

Prosjektets formål er å se på karakterfri vurderingspraksis i KH på ungdomstrinnet. Problemstilling som ligger til grunn for undersøkelsen lyder slik:

- Hvordan arbeider fem kunst og håndverkslærere for god undervisvurdering med karakterfri vurderingspraksis for å fremme faglig utvikling hos elever på ungdomstrinnet?

For å få svar på problemstillingen intervjues fem KH lærere på ungdomsskolen og støtte opp med temaets teorigrunnlaget. De fem lærerne arbeider på fire ulike skoler fordelt på fire fylker i Norge. Gjennom semistrukturert dybdeintervjuer kartlegger undersøkelsen hvilke type vurderingsformer som benyttes, hvordan undervisvurdering organiseres, vurderingens utfordringer og potensialet knyttet faglig utvikling og hvordan lærere sikrer at elever når kompetansemålene. Det er også aktuelt å gå inn på begrunnelse for valg av karakterfri vurderingspraksis på deres skole.

Jeg fokuserer på vurdering, spesifikt vurdering for læring, hvor halvårsvurderinger og standpunktvurdering er naturlig å berøre, men er ikke avhandlingens tyngdepunkt. Jeg ønsker ikke å sette lys på debatten om å fjerne karakterer i faget, men det er her også naturlig å nevnes i avhandlingen. Derimot ser jeg på hvordan karakterfri vurderingspraksis organiseres og hvilke valg, holdninger og refleksjoner som står bak for å fremme faglig utvikling hos elever i KH-faget.

Når jeg skriver om vurdering i skolen i denne avhandlingen, mener jeg elevvurdering, med andre ord hvordan lærere vurderer elevenes arbeid, ved å gi skriftlige og muntlige tilbakemeldinger på elevprestasjoner og/eller sette karakterer.

## Begrepsavklaring

Dette kapitlet har som mål å tydeliggjøre nyanser av vurderingsbegreper med bakgrunn av mange lignende og overlappende ord og uttrykk i møte med litteraturen i fagfeltet. Mange av begrepene tar jeg utgangspunkt i fra Utdanningsdirektoratet sine definisjoner på deres nettsider fordi Utdanningsdirektoratet bygger på lover i Forskrift om opplæring om hva elevene har krav på i skolen. Først gjøres det rede for begreper i problemstillingen, deretter defineres begreper som er sentrale for avhandlingen. Disse begrepsavklaringene tilsier ikke at lærerne sitter på den samme forståelsen for begrepene.

Utdanningsdirektoratet (2020b) slår fast at «All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, er underveisvurdering.». *Underveisvurdering* blir også kalt vurdering for læring, og har som formål å fremme læring (Meld. St.28 (2015-2016), s. 56). Halvårsvurdering med karakter er også en del av underveisvurderingen.

*Karakterfri vurderingspraksis* i denne avhandlingen går ut på vurdering av elevarbeid som ikke karaktersettes. Det er viktig å poengtere at elever fortsatt får tildelt karakterer, som de ifølge vurderingsforskriften har krav på, som gjelder halvårsvurderinger og standpunktvurdering (Opplæringslova, 2006, § 3-5).

*Faglig utvikling* handler om progresjon i faget.

*Vurdering* deles inn i underveisvurdering og sluttvurdering og er «et redskap for å tilpasse progresjonen og faglig utvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det er viktig å skille mellom *vurdering for læring* som begrep (VfL) og den nasjonale satsingen fra Utdanningsdirektoratet *Vurdering for læring* (2010-2014, 2014-2018).

Formålet med *standpunktvurdering* – også kalt sluttvurdering og vurdering av læring, er å gi informasjon om kompetansen i faget etter endt opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 5). På ungdomsskolen gjelder dette standpunkt-karakter og eksamenskarakter.

Begrepene *formativ*- og *summativ vurdering* avhenger av hvordan vurdering brukes og hva formålet er. (Bolstad, 2021). Dersom formålet med vurderingen er å utvikle elevens kompetanse handler det om formativ vurdering, men dersom vurdering brukes for å vise til elevens kompetanse handler det om summativ vurdering. (2021). Underveisvurdering kan både være formativ og summativ, men det avhenger av lærerens oppfølging av vurderingssituasjonen (2021).

*Vurderingsformer* blir i denne avhandlingen brukt om ulike type vurderings-situasjoner, som for eksempel mappevurdering, skriftlig refleksjonsnotat og muntlig presentasjon.

## Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av syv kapitler. I det første kapitlet, *Innledning*, presenterte jeg bakgrunnen for oppgavens hovedtema, avhandlingens formål gjennom problemstilling og definerte begreper som står sentralt i oppgaven.

I oppgavens andre kapittel, *Undersøkelsesfeltet*, blir den teoretiske innrammingen av oppgaven presentert. Dette omfatter styringsdokumenter, tidligere forskning og relevant teori som danner grunnlaget for tema i avhandlingen. Her løftes Opplæringslova, utredninger fra NOU, meldinger til Stortinget, internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver og satsinger – hvor Utdanningsdirektoratet fire prinsipper for god vurderingspraksis trekkes frem.

I det tredje kapittelet, *Metode for empirisk undersøkelse*, gjør jeg rede for og diskuterer de metodiske valgene jeg har tatt med tanke på forskningsdesign, data-innsamling og analyse.

I avhandlingens fjerde kapittel, *Presentasjon og diskusjon av fem kunst og håndverkslærere refleksjoner*, presenterer jeg fem kunst og håndverkslæreres organisering, erfaringer og refleksjoner med karakterfri vurderingspraksis på ungdomsskolen. Gjennomgående i kapittelet diskuteres funnene opp mot hverandre og forskningsteori på fagområdet. Til slutt oppsummeres analysen med de viktigste funnene fra kapittelet.

I det femte kapittelet, *Kritisk refleksjon over avhandlingen*, problematiserer jeg rekkefølgen i hvordan jeg har gjennomført undersøkelsen og ser på hva jeg kunne gjort annerledes for å belyse temaet grundigere.

Kapittel sjetten, *Det praktiske og estetiske perspektivet på faglig utvikling* viser jeg til mitt praktiske og estetiske arbeid som er ment som en kommentar til avhandlingen. Her viser jeg til egen faglige utvikling i møte med portretttegning.

*Referanser*, er avhandlingens åttende og siste kapittel. Her presenteres referanser med litteraturliste jeg har brukt i undersøkelsen, liste av bilder og tabeller henvist i teksten, og vedlegg lagt ved fra Norsk senter for forskningsdata (NSD).



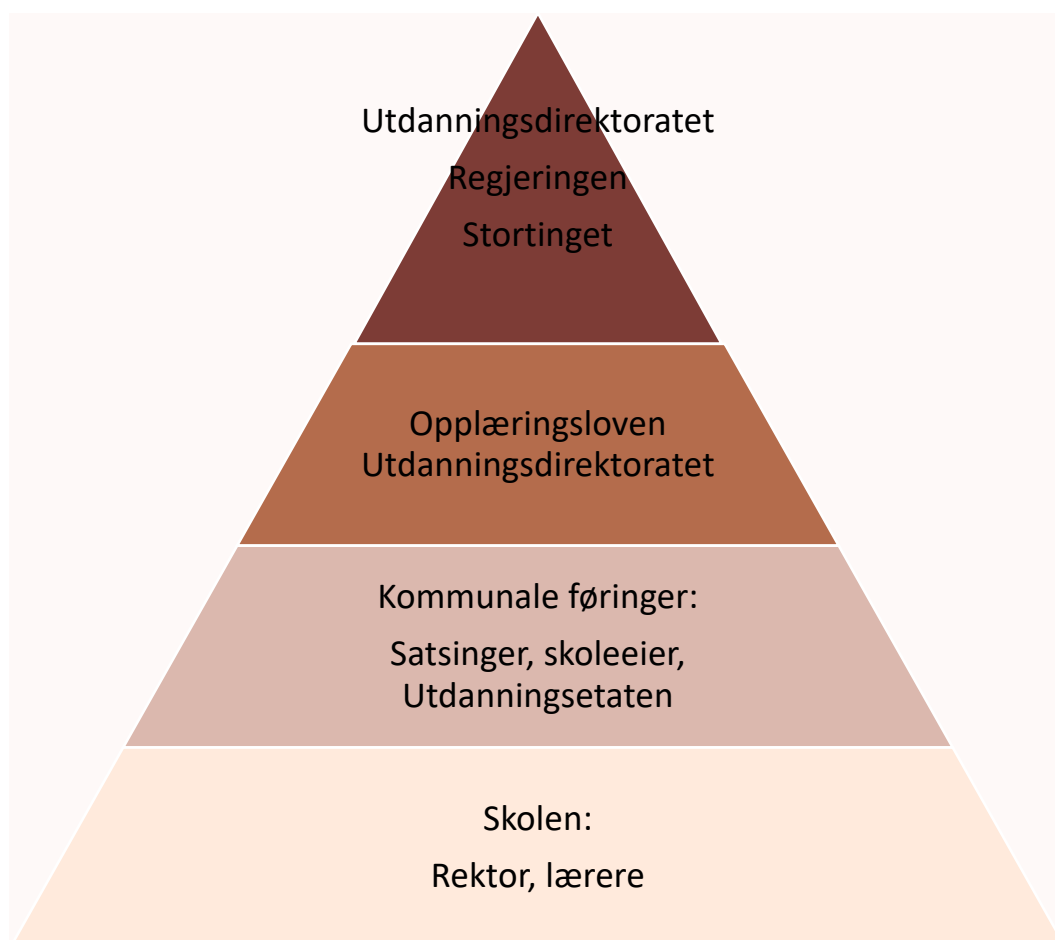
## Kapittel 2. Undersøkelsesfeltet

Hensikten med dette kapittelet er å danne et teorigrunnlag og en forståelse for vurdering, læring og faglig utvikling. Jeg gjør rede for hva elever har krav på gjennom deres skolegang ifølge opplæringsloven, og sammen med relevante styringsdokumenter, forskning og teori settes det lys på hva som fokuseres på gjeldende de nevnte begreper. Læreplaner som tas opp for å gjøre rede for fokuset på vurdering i læreplanens historie er L97, LK06 og LK20. Relevante styringsdokumenter for avhandlingen er:

- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) 1997
- *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004))
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) 2006
- *Forskrift til opplæringsloven* (Opplæringslova, 2006, 2020)
- *Fag – Fordypning – Forståelse , ... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring* (Meld. St. 16 (2006-2007))
- *Bedre vurdering i kunstfagene* (Limstrand & Abrahamsen, 2009)
- *Satsingen Vurdering for læring* (2010-2014)
  - *Fire prinsipper for god undervisvurdering* (2010-2014)
- *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012-2013))
- *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8)
- *Videreføring av satsingen Vurdering for læring* (2014-2018)
- *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St.28 (2015-2016))
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) 2020

Før jeg nærmere beskriver de ulike styringsdokumentene er det viktig å klargjøre utdanningssektorens hierarki for å få full forståelse for hvordan utdanningssektoren er koblet sammen. De ulike aktørene i utdanningssektoren kan deles opp i fire nivåer, med Kunnskapsdepartementet på toppen. Kunnskapsdepartementet,

sammen med Regjeringen og Stortinget, styrer opplæringsloven og Utdanningsdirektoratet. Deretter har vi kommunale føringer som fokuseres på, for eksempel ved større satsinger innenfor lovverket, her har vi også skoleeier som for eksempel Utdanningsetaten i Oslo kommune. Nederst finner vi skolen med rektor, som også kan velge hva som fokuseres på i skolen, der det er rom for det. Her har vi også lærere som sitter på handlingsrommet i undervisning.



Figur 1. Hierarki over utdanningssektoren. Egenprodusert.

Vurdering, læring og utvikling er begreper som går igjen i rapportene, utredningene, satsingene og meldinger til Stortinget, og fremstår som viktige i fagfornyelsen. Etter å ha gått igjennom styringsdokumentene er min oppfatning at faglig utvikling krever at elever vet hvor de står faglig og forstår hva som må til for å utvikle seg videre. Hvordan lærere legger til rette for faglig utvikling gjennom

arbeid med vurdering kan være avgjørende for hvordan elevene oppnår faglig utvikling i kunst og håndverk. Jeg ser derfor en klar sammenheng mellom de nevnte begrepene.

## Diskusjoner i faget

I den offentlige skolen i Norge kan det tenkes at karakterer alltid har vært til stedet, men det er vanskelig å finne ut karakterenes opprinnelse. Med dette i tankene blir karakterer beskrevet som *gammeldags* og *ullent*, forteller professor Tony Burner og førsteamanuensis Astrid Gillespie i en fagartikkel om karakterfrie skoler (2021). Flere og flere skoler fjerner karakterer elever får på mindre oppgaver gjennom opplæringen på ungdomstrinnet, og forholder seg kun til karakterer ved halvårsvurderinger, standpunktvurdering og eventuelt eksamenskarakter (Ruud, 2022). Vurderingssituasjoner er derimot ikke fjernet fra undervisning.

Norge er ikke det første landet som praktiserer karakterfri vurdering. Canada og USA har eksperimentert med å redusere eller fjerne karakterer de siste årene og oppfordres til å «go gradeless» av forskere. (Sanders, 2021; Whitmell, 2020) Det er også en pågående diskusjon i Norge om å beholde eller fjerne karakterer på ungdomsskolen (Sosialistisk Venstreparti, u. å.). Her fortelles det at baktanken er å fokusere på å videreutvikle god vurderingskultur og erstatte dagens eksamen med alternative vurderingsformer. Mappedvurdering for å vise til elevenes progresjon blir her trukket frem som et eksempel på det.

Med fagfornyelsen, testes det nå ut eksamen i KH-faget. Som en del av *Fag – Fordyping – Forståelse* (Meld. St.28 (2015-2016)) er det testet ut eksamen i praktiske og estetiske faget i noen kommuner (Rambøll Management, 2019). I meldingen til Stortinget kommer det frem at eksamen i de praktiske og estetiske fagene kan bidra til å styrke prioriteringen i fagene (Meld. St.28 (2015-2016), s. 49).

Funnene fra rapporten *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag* (2019) tilsier at lærere som har testet ut eksamen i de enkelte fagene anbefaler en muntlig-praktisk eksamen i faget. Dette sier Mina Birgitte Zvanut – som er utdannet lektor i design, kunst og håndverk – seg enig i. Zvanut skrev om eksamen i KH-faget i hennes masteravhandling. For å gjennomføre eksamen i faget på best mulig måte for elevene, mener Zvanut (2019) at rammefaktorene må være på plass. Eksempler som trekkes opp er verksted, materiale, verktøy og kompetente lærere. Hun legger til at eksamen må gjennomføres praktisk, og prosessen må tas seriøst for å få til å styrke faget.

## Kompetansemål og progresjon

Kompetansemålene i hvert enkelt fag i læreplanen er grunnlaget for vurdering (Opplæringslova, 2006, § 3-3). På bakgrunn av at gjeldende læreplan er LK20, presenteres kompetansemål slik det står skrevet knyttet fagfornyelsen og i LK20. I den overordnede delen av læreplanen presenterer Kunnskapsdepartementet (2017) i sitatet nedenfor deres definisjon av kompetanse, og at kompetanse består av mer enn bare kombinasjonen av ferdigheter og kunnskap:

Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Kompetansemål har ikke blitt brukt av alle læreplaner. Det er ikke før i meldinger til Stortinget: *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 25), at kompetansemål presenteres og fastsetter at det skal innføres for alle fag i læreplaner. Den første læreplanen som tok i bruk kompetansemål var LK06. Målene i hvert enkelt fag styrer innholdet i opplæringen og er utgangspunktet for vurdering av elevs grad av måloppnåelse, forteller Det Kongelige Utdannings- og Forskningsdepartement (Meld. St. 30 (2003-2004), s. 40)

Dette videreføres, fortelles det *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St.28 (2015-2016), s. 26-27) av to grunner. For det første hadde kompetansemål betydning for å beskrive læringsutbytte elevene er forventet å få av opplæringen. For det andre ble begrepet kompetanse brukt for å uttrykke elevenes læringsutbytte. Vi kan se at kompetansemål brukes i LK20 i hvert enkelt fag, slik som LK06. LK06 har fire hovedområder som kompetansemålene er formulert fra, der kompetansemålene er delt inn etter 2., 4., 7., og 10. trinn i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Progresjon kommer til uttrykk gjennom hvordan kompetansemålene er formulert på de ulike trinnene. Her kan vi se valg av verb, adjektiv og adverb. For eksempel kan vi se i LK20 fra 7. til 10. trinn at vanskelighetsgraden blir høyere i 10 trinn:

Kompetansemål etter 7. trinn	Kompetansemål etter 10. trinn
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>bruke</u> ulike <u>håndverktøy</u> og <u>elektriske verktøy</u> for å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer på en trygg og miljøbevisst måte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>utforske</u> muligheter innenfor <u>håndverksteknikker</u> og <u>egnet teknologi</u> ved å bearbeide og sammenføre harde, plastiske og myke materialer.</li> </ul>

Tabell 1. Kompetansemål etter 7. og 10. trinn, LK20. Hentet fra Kunnskapsdepartementet (2019). Egenprodusert.

I tabellen 1, kan vi se at kompetansemålene etter 7. trinn fokuserer på verbet å *bruke*, deretter øker vanskelighetsgraden til å *utforske*, etter 10. trinn. Den samme vanskelighetsgraden øker fra 7. trinn der det brukes *håndverktøy* og *elektriske verktøy*, til å bruke *håndverksteknikker* og *egnet teknologi*. Dette legger opp til at

eleven selv velger teknologi som skal begrunnes for å være egnet til bruk i en elevoppgave, dette krever mer kunnskap og erfaring med verktøy .

Fordelingen av kompetansemål i LK20 følger LK06 sin struktur, som fortsetter å gi lokale friheter for metodefrihet. Kjennetegn av ulik grad av måloppnåelse er ikke en del av nasjonale læreplaner, men utvikles også lokalt (NOU 2014:7, s. 73). Utdanningsdirektoratet har derimot utformet forslag til kjennetegn på måloppnåelse i fellesfagene i arbeid med standpunktvurdering (2020c). Tabellen under viser til kjennetegn på måloppnåelse knyttet kompetansemålet i tabellen over, i figur 2, for etter 10. trinn i LK20.

Lav kompetanse i faget, karakter 2	God kompetanse i faget, karakter 4	Framifrå kompetanse i faget, karakter 6
Eleven <u>utfører</u> deler av <u>teknikker</u> hensiktsmessig og bruker <u>enkelte</u> <u>verktøy</u> og materialer på en miljøbevisst måte.	Eleven <u>utfører</u> <u>teknikker</u> hensiktsmessig og <u>bruker</u> <u>verktøy</u> og materialer på en miljøbevisst måte.	Eleven <u>utfører</u> mange og <u>varierte</u> <u>teknikker</u> hensiktsmessig og med <u>høy</u> <u>grad</u> av <u>presisjon</u> . Eleven <u>tilpasser</u> bruk av verktøy og materialer på en <u>funksjonell</u> og miljøbevisst måte.

Tabell 2. Kjennetegn på måloppnåelse i KH etter 10. trinn fra Utdanningsdirektoratet, LK20 (2020c). Egenprodusert.

Her kan vi se at lav karakter tilsvarer karakteren 2, middels kompetanse ligger på karakter 4 og høy kompetanse på karakter 6. Ord med understrek, fremheves for å vise til fokus hva elevene evner å vise av ferdigheter og teknikker for å få oppnå de ulike gradene av måloppnåelsene.



Tidligere i L97, har læreplanen benyttet seg av *Felles mål for faget* og *Mål for hovedmomenter* som grunnlaget for vurdering av elever. Gjennom *Felles mål for faget* legges det frem fire punkter i faget som er mål for opplæringen. *Mål og hovedmomenter* legger frem flere detaljerte mål som elever skal oppnå i løpet av hvert enkelt trinn. Målene er videre delt inn i to kategorier, *Bilde – bildekunst* og *Skulptur og bruksform*.

## Historisk blikk på vurdering i læreplaner

Det er ulik grad av fokus på vurdering i læreplanene L97 og LK06. I L97 står det i den generelle delen at: «Hovedformålet med vurdering er å fremje læring og utvikling» (Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997, s. 79). I den generelle delen av læreplanen av L97 står det under kapitlet *Prinsipp og retningslinjer for opplæringen i grunnskolen* cirka en side om vurdering. Dette er delt inn i elevbasert vurdering og skolebasert vurdering. Om elevbasert vurdering står det skrevet at gjennom ulike former for vurdering skal elevenes læring knyttes til fagets mål, innhold og prinsipp. Vurdering forklares også å være grunnlaget for veiledning og skal påvirke videre utvikling av både elever og skolen. I den andre delen av kapitlet, *Skolebasert vurdering*, handles det om å sikre kvaliteten på et lokalt nivå der skolen vurderes på grunnlag av hvor stor grad skolen arbeider i samsvar med opplæringen, og læreplanverkets mål og prinsipper.

Individuell vurdering uten tallkarakterer presenteres som en del av opplæringen, og brukes for å fortelle om elevens grunnlag, arbeidsprosesser og arbeidsresultat, samt videre utvikling. Vurdering med tallkarakter bes ses i sammenheng med den individuelle vurderingen uten karakter for å sikre en bredde i vurdering av elevene.

LK06 er mindre detaljert enn tidligere læreplaner, som gir rom for at valg av innhold og arbeidsmåter kan styres lokalt (NOU 2014:7, s. 97). Sammenlignet med L97, har ikke LK06 kapitler eller sider som kun fokuserer på vurdering i seg selv. LK06 har derimot et kapittel kalt *Prinsipper for opplæringen* som handler om bestemmelser

i det samlede regelverket om opplæring. Her presenteres syv prinsipper, der vurdering nevnes i *Motivasjon for læring og læringsstrategier* og *Elevmedvirkning*.

*Elevmedvirkning* i LK06 forklarer at elever skal stimuleres til deltakelse gjennom opplæringen, da dette bidrar til at elever får større bevissthet og innflytelse over egen og medelevers læring. På lang sikt skal dette forberede elever til deltakelse i demokratiske beslutningsprosesser. L97 beskriver elevmedvirkning som positivt for både sosiale relasjoner og for motivasjon for læring. Det står beskrevet at elevmedvirkning brukes i planlegging, gjennomføring og vurdering.

Vurderingens formål blir i LK06 beskrevet i den generelle delen: «Vurdering og veiledning skal bidra til å styrke deres motivasjon for videre læring» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 33). Det utdypes at elevene skal få kunnskap om hvor de ligger knyttet kompetansemålene og hva som må til for å utvikle seg videre gjennom varierte og målrettede aktiviteter. Det legges opp til at elever ikke bare skal få, men også velge mellom oppgaver.

Om sluttvurdering i LK06, står det: «Vurdering i faget beskriver ordninger for sluttvurdering i faget» (Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 10). Tabeller viser til bestemmelser om vurdering i tillegg til å henvise til det som står skrevet i opplæringsloven. Utenom dette står det ikke noe mer om vurdering i den generelle delen eller om faget KH. Begrepene *underveisvurdering* og *individuell vurdering* blir her ikke nevnt. Med andre ord kan vi se at LK06 viser en tydelig kombinasjon av nedsatt fokus på vurdering og et større handlingsrom lokalt, sammenlignet med L97.

I begge disse læreplaner får elevene standpunktkarakter i KH i tiende klasse, og det er ikke en ordning for eksamen eller mulighet til å ta opp faget som privatist. Det viser seg at KH, sammen med de andre praktiske og estetiske fagene, får flest klager på karakterer på ungdomstrinnet (Meld. St.28 (2015-2016), s. 49).

## Nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser

Siden 1990-årene har det blitt vanlig med å vurdere elevens kompetanse på organisasjonsnivå, både gjennom skolebasert vurdering og tiltak som bygger på data skolen får gjennom nasjonale prøver, eksamener, elev- og foreldreundersøkelser og internasjonale undersøkelser (Lillejord & Hoppenbeck, 2020, s. 241). Program for International Student Assessment PISA, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS ) og Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) er internasjonale undersøkelser som gir oss muligheten til å sammenligne oss med andre land. Nasjonale og internasjonale undersøkelser har bidratt til en større interesse for hvordan prøveresultater kan brukes til å forbedre elevenes læringsutbytte i Norge.

Det er viktig å poengtere at selv om nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser og satsinger ikke tar utgangspunkt i alle fag i grunnskolen, inkludert KH, er det fortsatt aktuelt å dykke inn i disse med tanke på at KH følger de samme vurderingsprinsippene som andre fag (Opplæringslova, 2006, § 3-3; Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Den første PISA undersøkelsen ble gjennomført i 2000, og gjentas hvert tredje år (National Center for Education Statistics, u. å.). Undersøkelsen fokuserer på lesing, matematikk og naturfag hos 15-årige elever – der de tre fagområdene sirkulerer på hva som er undersøkelsens hovedområdet. Formålet med den internasjonale undersøkelsen er å evaluere hvor godt skolesystemet er i ulike land (OECD, u.å.). I tillegg til å se hva som kan forbedres til fordel for elevenes evne til å takle samfunnets problemer.

PISA-undersøkelsen som ble gjennomført i 2000 vekket oppsikt da resultatene viste seg å være svakere enn forventet i de tre fagområdene. Det omtalte «PISA-skokket» førte til diskusjoner om kvaliteten over den norske grunnskoleopplæringen (Lillejord & Hoppenbeck, 2020, s. 249). Etter ny PISA-undersøkelse i 2013, hadde

resultatene fortsatt ikke nådd forventningene, og sammen med evaluering av L97 forsterket bekymringene seg (2020, s. 249). Det ble satt spørsmålsteget ved skoleledernes lederferdigheter (2020, s. 249). Meldingen til Stortinget *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)) fokuserte på en større satsing på skolelederes kompetanse og utdanning. Resultatene fra undersøkelsen i 2015 viser derimot at norske elever for første gang skåret over gjennomsnittet i alle tre hovedområdene (Kjærnsli et al., 2016). Neste PISA undersøkelse gjennomføres i 2022.

Nasjonale prøver er Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for skolen (NKVS) sin offentlige system for kartlegge og kvalitetssikre grunnleggende ferdigheter i lesing, regning, engelsk og norsk i grunnskolen. NKVS ble etablert i 2004 som en viktig del av Kunnskapsløftet. Resultatene er tilgjengelige på Utdanningsdirektoratets nettsider, hvor resultater mellom kommuner og skoler kan sammenlignes, samt se utvikling over tid.

Nasjonale prøver og internasjonale undersøkelser har fått kritikk av ulike grunner. Hvem vurderer vi for? Viser disse undersøkelsene realistiske bilder av elevenes kompetanse? Og hvorfor fokuseres det kun på enkeltfag? Dette er noen av de kritiske spørsmålene som blir stilt (Briseid, 2019; Skyvulstad, 2022; Ulvestad, 2021).

## Bedre vurdering i kunstfagene (2009)

I rapporten *Bedre vurdering i kunstfagene* har Limstrand og Abrahamsen (2009) satt søkelys på blant annet vurdering og VfL i praktiske og estetiske fag i grunnskolen, videregående skole og allmennlærerutdanningen. Nasjonalt senter for kunst og kultur fikk dette oppdraget fra Utdanningsdirektoratet med formål om å heve vurderingskompetansen i de praktiske og estetiske fagene blant høgskole- og universitetsansatte ved lærerutdanningene. Funnene fra rapporten forteller at vurdering er spesielt vanskelig i de praktiske og estetiske fagene av ulike grunner.

For det første kommer det frem at lærere synes det er utfordrende å vurdere subjektivt og objektivt i KH fordi elever uttrykker personlighet på en annen måte sammenlignet med teoretiske fag (2009, s. 9). For det andre anser Limstrand og Abrahamsen at vurderingskulturen i KH er svak med bakgrunn av at kjennetegn for måloppnåelse ikke utarbeides som lærere og elever kan bruke. For det tredje var fokuset på VfL ikke til stedet i undervisvurdering. Om elevers skapende arbeid kunne lærere bruke ord som «liker» og «fint», og på ungdomstrinnet brukes det ikke fagtermer (2009, s. 37). De stiller kritisk til dette og omtaler det som lite konstruktivt for elevers læring (2009, s. 9). De reflekterer over at årsaken til dette kan skyldes tidspress og at lærernes fagkompetanse ikke er tilstrekkelig.

Det kommer frem i rapporten at de praktiske og estetiske fagene er i en utsatt posisjon i skoleverket og knytter dette til at fagene ikke prøves nasjonalt eller internasjonalt. De påpeker at nasjonale satsinger kan undergrave enkeltfag, som KH, og at det burde ses på alternative satsinger for å peke på arbeid med vurdering i faget. De avslutter rapporten med at det ønskes å styrke vurderingskompetansen i de praktiske og estetiske fagene i grunnskolelærerutdanningen.

## Nasjonale satsingen Vurdering for læring (2010-2018)

Satsingen *Vurdering for læring* (2010-2014, 2014-2018) ble arrangert av Utdanningsdirektoratet og inkluderte skoler og kommuner over hele landet. Med bakgrunn i svakere resultater enn forventet fra nasjonale og internasjonale prøver ble det et ønske om å styrke elevenes læring på grunnskolen. *Vurdering for læring* er en oppfølging av satsingen *Bedre vurderingspraksis* (Rambøll Management, 2008). Satsingen *Vurdering for læring* (2010-2014) med fire prinsipper for god undervisvurdering bidro til mer økt læringsorientert vurderingspraksis og vurderingskultur blant skoler og lærebedrifter som har deltatt.

I første omgang, varte satsingen i fire år. *På rett vei* (Meld. St. 20 (2012-2013)) dokumenterte økt kunnskap om læringsfremmende vurderingskultur i skoler og

lærebedrifter. Samtidig som satsingen foregikk, innført Utdanningsdirektoratet en egen nettside med blant annet filmer om vurderingspraksis, foredrag, forskningsoversikter, eksempler på praksis og refleksjonsspørsmål til egen praksis (Meld. St. 20 (2012-2013)).

Videreføringen av satsingen fokuserte på å utvikle kompetanse i VfL, og lærende nettverk som arbeidsmetode. Satsingen førte til blant annet en mer læringsorientert vurderingskultur, økt kompetanse av vurderingspraksis, og høyere grad av læreplanforståelse og mer aktiv bruk av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 2). Et felles vurderingsspråk og fokus på vurdering i undervisning samt større bevissthet av vurdering i skoler og lærebedrifter har satsingen også resultert i (2019b, s. 2). Satsingen på åtte år inkluderte 1.500 skoler fordelt på 310 kommuner, i tillegg kommer friskoler, lærebedrifter, voksenopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 11). Mange skoler har bidratt i satsingen, i tillegg har det vært stor interesse for vurdering og VfL i løpet av satsingsperioden (Utdanningsdirektoratet, 2019b, s. 3). Satsingen viser til nedsatt klager på karakterer etter innføringen av satsingen sammenlignet med tiden før (2019b, s. 23)

Satsingen *Vurdering for læring* utformet fire prinsipper for god undervisningsvurdering som ble brukt av de utvalgte skolene, og er grunnlaget for de fire prinsippene som står oppført på Utdanningsdirektoratets nettsider (2022) og opplæringsloven (2006, § 3-10).



## Fire prinsipper for god undervisvurdering

### I undervisvurderingen i fag skal elever, lærlinger, lærekandidater og praksisbrevkandidater

- a) delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling
- b) forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem
- c) få vite hva de mestrer
- d) få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin.

Bilde 1. Fire prinsipper for god undervisvurdering fra Utdanningsdirektoratet (2022). Egenprodusert.

Disse fire prinsippene i bilde 1, er videreutviklet fra prinsippene for god undervisvurdering i satsingen *Vurdering for læring*. Prinsippene er sentrale i skolens og læreres vurderingspraksis og har som formål å fremme læring. Prinsippene fokuserer på elevenes deltagelse, forståelse og påvirkning over egen læring. Elever skal få gode faglige tilbakemeldinger som de forstår, og få veiledning som har som formål å oppmuntre eleven til å utvikle seg videre. Elever skal ha mulighet til å påvirke og endre egen faglige utvikling og undervisning.

## Fagfornyelsen

Utredningen *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser* (NOU 2015:8) og stortingsmeldingen *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St.28 (2015-2016)) bidro til at prosessen med fagfornyelsen startet. I meldingen til Stortinget står det beskrevet: «Fornyelsen av Kunnskapsløftet skal gi en bedre sammenheng mellom de ulike delene av læreplanverket, slik at både

skolens brede formål og elevenes faglige læring blir bedre ivaretatt.» (2015-2016, s. 6).

I 2009 trådte forskriften om individuell vurdering i kraft (Kunnskapsdepartementet, 2009). Forskriften til opplæringsloven endret seg i 2020 i samsvar med fagfornyelsen. Hele kapittel tre i forskrift til opplæringsloven om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring har endret seg og tredd i kraft i august 2020 (Opplæringslova, 2020). Blant annet i vurdering med fag er *lærelyst* tatt inn som en del av formålet – i tillegg til å fremme læring som det tidligere har vært (2006, § 3–3). Kompetansemålene er fortsatt grunnlaget for vurdering i fag, men skal nå forstås i lys av teksten om faget i læreplanen (2006, § 3–3).

Det er store forandringer i den nye læreplanen, LK20, sammenlignet med tidligere læreplaner. Den *generelle delen* heter nå *Overordnet del. Hovedområder* fra LK06 er erstattet med *Kjerneelementer* i LK20, der kjerneelementene er ment for å være mer sammensatt med kompetansemålene enn tidligere. Kompetansemålene har blitt færre, men også fyldigere. *Formålet med faget og Hovedområder i faget* fra LK06 er erstattet med *Fagets relevans og sentrale verdier* i LK20. *Prinsipper for opplæring* har vokst til to kapitler og heter nå *Prinsipper for læring, utvikling og danning* og *Prinsipper for skolens praksis*, som skiller skolens praksis og lærerens praksis i klasserommet. LK20 har beholdt *Prinsipper for læring, utvikling og danning* og *Prinsipper for skolens praksis* i den overordnede delen av læreplanen.

Elevmedvirkning har også fått en sentral plass i dybdelæring i fagfornyelsen. I fagfornyelsen defineres dybdelæring slik:

å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2019a)

Satsingen *Vurdering for læring* har satt fokus på vurderingspraksis med vekt på elevens læring og nyere PISA-undersøkelser peker på fremmet elevenes kompetanse i de tre fagområdene.

Utdanningsdirektoratet en egen nettside for med tittelen: *Gi gode faglige tilbakemeldinger* (2020a). Der er det publisert en video om hvordan gode tilbakemeldinger kan gis, spesielt når karakterer fjernes i vurderingen. Det blir presentert tre konkrete eksempler på hvordan prate med elever for å innhente elevenes læring. Den første kalles *Inngangsbillett, Utgangsbillett og Bare krøll*. Inngangsbillett forklares som nøkkelord som *Hva kan vi, hvor er ståstedet mitt?* Ved utgangsbillett går man inn på *Hvor er vi nå? Hvordan legge opp videre..* Bare krøll brukes midt i perioden for en oppgave hvor elevene kan anonymt svare hvor de er og spørsmål de eventuelt har gjennom for eksempel å skrive på lapper. Videre på nettsiden presenteres noen kjennetegn på en god faglig tilbakemelding som lærere kan bruke i undervisningen, som vist i bilde 2.

#### Noen kjennetegn på en god faglig tilbakemelding:

- Tar utgangspunkt i mål for oppgave og kriterier.
- Tar utgangspunkt i prestasjon, mestring og forståelse.
- Gir informasjon som kan utvikle arbeidet og læringsprosessen.
- Gir hjelp til spesifikke problem.
- Fører til refleksjon og innsats.
- Brukes og fører til utvikling.

*Bilde 2. Noen gode kjennetegn på en god faglige tilbakemelding. Inspirert av Utdanningsdirektoratet (2020a). Egenprodusert.*

## Vurdering i fagområdet kunst og håndverk

Formativ vurdering og VfL er aktuelle temaer både nasjonalt og internasjonalt. Sentrale forskere innenfor vurderingsfeltet er de britiske professorene Paul Black og Dylan Wiliam. Black og Wiliam skrev om formativ vurdering i fagartikkelen *Assesment and Classroom Learning* i 1998 og forståelsen av begrepene har vokst siden da, sammen med Gordon Stobart (2008) når han innførte begrepet VfL som skulle presisere funksjonen til formativ vurdering. I tillegg til Utdanningsdirektoratet satsing på *Vurdering for læring* (2010-2014, 2014-2018) ble det et større fokus på nevnte begreper i Norge. Black og Wiliam (1998) definerer begrepet vurdering i fagartikkelen:

We use the general term assessment to refer to all those activities undertaken by teachers – and by their students in assessing themselves – that provide information to be used as feedback to modify teaching and learning activities. Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching to meet student needs. (Black & Wiliam, 1998, s. 140)

Definisjonen nevner at elever også er med i arbeidet med vurderinger med i vurdering av arbeidet. Eleven, sammen med læreren, bruker informasjon fra tilbakemeldingen for å tilpasse opplæringen underveis for at eleven kan få å utvikle seg videre. Slike vurderingssituasjoner blir formative vurderinger, utdypes det.

I Norge har vi flere norske forfattere, forskere og pedagoger som Liv Merete Nilsen, Trude Slemmen Wille, Eva Lutnæs, , Tony Burner, Kari Smith og Knut Engelsen for å nevne noen, som jobber med å utvikle vår forståelse av vurdering og VfL Norge. For å kommentere på status på feltet, ser det ut som det ennå ikke eksisterer forskningsresultater som motbeviser den positive effekten på elevers læring av den formative vurderingsformen, og at dette er et fagområde som er i kontinuerlig utvikling.

Professor Eva Lutnæs er opptatt av vurdering i skolen og skrev sin masteravhandling om vurderingskompetanse i faglærerutdanningen (2007), og skrev om standpunktvurdering i KH i sin doktorgrad (2011). Pedagog Trude Slemmen Wille skriver om vurdering som læring i skolen. Wille har siden 2009 arbeidet med prøver og tilpasset opplæring i skolen. Med boken *Vurdering for læring i klasserommet* tar hun blant annet opp hvordan VfL kan brukes i praksis, og gjør denne type praksis tilgjengelig gjennom å vise til ulike øvelser. Én av øvelsene kaller hun *3, 2 og 1* – som går ut på å nevne tre ting du har lært, to ting som har vært vanskelig og én ting som du vil lære mere om (2010, s. 22). De ulike punktene oppfordres å diskuteres med en medelev. Hun mener denne læringsmetoden kan bidra til at elever reflekterer over egen læring og kan oppsummere det skriftlig og/eller muntlig.

Forfatter Dag Johannes Sunde er også opptatt av vurdering i skolen, og har jobbet med læreplanutvikling. Sammen med Wille har de skrevet boken *Fra læreplan til klasserom* (2017), hvor de ønsker, gjennom praktiske og konkrete eksempler, å vise hvordan skoler og lærere kan arbeide for å fremme elevenes motivasjon og læring.

Professor Liv Merete Nielsen (2019, s. 41) mener at vurderingsarbeidet allerede starter når læreren planlegger undervisningen, og når oppgaven presenteres til elevene. Dette begrunner Nielsen med at det er da forventningene til oppgaven settes. Dersom arbeidet ikke blir vurdert i tråd med forventningene, eller forventningene er utydelige kan det, ifølge Nielsen (2019, s. 41), skape forvirringer blant elevene.

Nielsen (2019), Sunde og Wille (2017) trekker frem Utdanningsdirektoratets fire prinsipper som kan bidra til forutsigbarhet og god læring. Sunde og Wille (2017) peker derimot at det kan være utfordrende som lærer å vite hvordan man konkret kan arbeide med prinsippene i undervisning, og for å gjøre det enklere å arbeide med prinsippene viser til flere eksempler knyttet de ulike fagene.

Sølvi Lillejord og Therese Hoppenbeck forteller at det kan oppleves forvirrende for elever dersom læreren ikke er tydelig i kommunikasjonen når det handler om når elevene blir vurdert av læreren og når elevene blir vurdert for å fremme læring:

For elevene kan det være utfordrende hvis de opplever at læreren går fra å være den som støtter og veileder, til å bli den som bedømmer og setter endelige karakterer. Derfor bør det klargjøres at vurdering har to siktemål. (Lillejord & Hoppenbeck, 2020, s. 254)

Sunde, Wille (2017), Lillejord, Hoppenbeck (2020) Black og Wiliam (1998) mener faglige tilbakemeldinger som forteller elevene hva de skal gjøre for å bli bedre er et kraftfullt virkemiddel for VFL. Professorene Kari Smith og Knut Steinar Engelsen (2013, s. 106) trekker frem at lærere må oppleve et eierskap til VFL for at det skal fungere optimalt for elevens læringsprosess. Lærere trenger tid og støtte fra rektor og skoleeier for å gjøre denne vurderingspraksisen til sitt eget, legger de til.

Selv med fagartikler, rapporter og flere satsinger med vurdering som tema, er derimot karakterfri vurderingspraksis forsket lite på i Norge (Burner & Gillespie, 2021). Tony Burner er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) hvor noen av profesjonene hans baserer seg på formativ vurdering og skoleutvikling. Gillespie er førsteamanuensis i pedagogikk på OsloMet hvor hun er medlem av forskningsgruppen Evaluering av vurdering. Sammen har de skrevet fagartikkelen *Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: justifications, challenges and opportunities* (2019). Her tar de opp rektorens perspektiv av karakterfri vurdering på deres skoler. Studiet presenterer blant annet at vurderingspraksisen som utføres på skolene er utilfredsstillende og at elevmedvirkning ikke blir godt ivaretatt. Burner og Gillespie ønsker å se videre på hvordan elever kan involveres i prosessen av planleggingen og implementeringen av karakterfri vurderingspraksis.

Ungdomsskolelærer Elin Måge og Burner prater begge om karakterfri undervisningsvurdering i podkasten *Rekk opp hånda!* – podkast av Cappelen Damm Undervisning, som belyser ulike temaer i utdanningssektoren (Martin Johannessen, 2019; Martin Johannessen, 2021). Måge underviser i norsk og musikk, og blogger om hvordan hun arbeider med læringsfremmende tilbakemeldinger og deler undervisningsvideoer av det hun holder på med knyttet karakterfri vurdering (Måge, u. å.). I podkasten forteller hun at hun fokuserer på dialog mellom lærer og elev (Martin Johannessen, 2019). Etter en vurderingssituasjon samler elevene det de har fått av tilbakemeldinger, hvor elevene også kan lese hverandres. Etterfulgt av en felles oppsummering hvor både elever og lærer er i dialog av hva de har lært. Måge forteller at dette er mer læringsfremmende sammenlignet med å få en karakter før de går videre til neste oppgave. I episoden drøftes problematikken over at de opplever at elever ikke klarer å skille at det er oppgaven og det de gjør som blir vurdert, og ikke dem selv. Videre mener hun at fagfornyelsen i kombinasjon med karakterfri undervisningsvurdering og bruk av videoer i undervisning, fremmer elevenes dybdelæring. Med videoer kan man se de om igjen ved behov istedenfor å spørre læreren hvordan en spesifikk teknikk eller ferdighet skulle gjennomføres igjen, utdyper Måge. Burner prater om

## Kompetanse og taus kunnskap

Kompetansebegrepet kan deles i to hovedformer, henholdsvis eksplisitt og taus kunnskap. Den første formen forklarer professorene Ikujiro Nonaka og Georg von Krogh (2009, s. 635) som kunnskap som kan verbaliseres, gjøres rede for og som lar seg dele og gjøres tilgjengelig. I den andre formen for kunnskap, kalt taus kunnskap, er det naturlig å trekke frem filosofen Michael Polanyi, som gjennom boken *The Tacit Dimension* kritiserer antagelsen om at all kunnskap kun uttrykkes språklig og teoretisk. Taus kunnskap forklares i boken og forstås som kroppslig og individuell erfaringsbasert kunnskap (Polanyi, 1983, s. 4-5).

Det er ikke lagt noen føringer for hvordan kompetansemålene sammen med elevene skal gjennomføres. For å gjøre kompetansemålene gjennomførbare for elever, er det naturlig å dele disse inn i mindre delmål. Sunde og Wille tar opp «faren» ved å dele opp kompetansemålene opp i så små mål at innholdet elevene arbeider med ikke lenger gjenspeiler innholdet i læreplanene (2017, s. 15). De trekker frem at elever både lærer og motiveres ulikt, samtidig skal elevene nå de samme kompetansemålene. Dette kan være en utfordring og det er her en fordel å ha bygd opp en relasjon med elevene for å få innsikt i hvordan de lærere best, fortelles det videre. Sunde og Wille understreker at motivasjon og faglige tilbakemeldinger er avgjørende for å lykkes i å bygge kompetanse i de praktiske og estetiske fagene (2017, s. 141).

## Steinerskolens verdier

Rudolf Steiner utviklet et alternativ pedagogisk utgangspunkt som lever videre i dag gjennom Steinerskolen (Krumsvik & Säljö, 2020). Steiner er representant for Steinerskolens verdier. Skolen er en godkjent karakterfri skole, hvor vitnemålet er en sammensatt tekst som kommenterer på eleven som person. Skolen følger egen læreplan, men tar utgangspunkt Opplæringslovens forskrifter på lik linje som andre skoler i Norge. I grunnlagsdokumentet til Steinerskolen (2019/2020) fortelles det at hovedformålet med deres vurderingspraksis er å:

stimulere til læring og bevisstgjøring av faglige utfordringer samtidig som elevene skal ansføres til økende innsikt i egen utvikling og understøttes i sin tro på egne evner og utviklingsmuligheter. Eleven betraktes som en unik person med sitt eget utviklingspotensial. (Steinerskoleforbundet, 2019/2020, s. 4)

Knyttet søking til videregående skole, blir vitnemålet deres omformulert til tall som de kan bruke for å søke skole. Sentralt for vurdering i Steinerskolen er den daglige



dialogen mellom lærer og elev (Steinerskolens foreldreforbund, 2021, s. 20). Målet for pedagogikken deres rettes både mot kunnskapen og utviklingen av elevenes personlige forutsetning til å forstå (2021).

Steinerskolens holdninger om karakterer og nivåer er at det ikke oppleves som motiverende og har ingen påvirkning på elevenes læring over tid. Det fokuseres på kommentarer som fremmer læring. Skolen bruker VfL som en del av deres vurderingspraksis. Knyttet ungdomstrinnet fokuseres det på tilbakemeldinger og råd om veien videre for å utvikle seg for å «vekke en sunn dømmekraft og evne til kritisk abstrakt refleksjon» (Steinerskoleforbundet, 2019/2020, s. 8). Steinerskolen fokuserer på *Sentrale elementer i læringsfremmende vurdering* som går ut på de samme prinsippene som Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god underveisvurdering (2019/2020, s. 5).

# Kapittel 3. Metode for empirisk undersøkelse

Dette kapitlet beskriver utvalg som brukes, forberedelser, gjennomføring og analysing av datainnsamling. Avslutningsvis reflekteres det over egne valg knyttet til forskningsetikk og forskningskvalitet.

Karakterfri vurdering er et fenomen utvalgte lærere i undersøkelsen er nødt til å ta stilling til med bakgrunn av at den praksisen er bestemt av skoleledelsen. Med et økt fokus på vurdering som fremmer elevers læring i opplæringsloven og LK20 undrer jeg over hvordan lærerne arbeider med karakterfri vurdering i skolen.

## Fenomenologi som vitenskapelig ståsted

Målet med denne undersøkelsen er å utforske og beskrive lærernes praksis og deres erfaringer med – og forståelse for karakterfri vurderingspraksis knyttet til læring og faglig utvikling. Denne tilnærmingen resonerer godt med Christoffersen og Johannessen (2012, s. 99) sin beskrivelse av fenomenologien som et kvalitativt forskningsdesign. Jeg lar meg inspirere av lærerne sine ståsteder der fenomenologien er med på å skape forståelse for karakterfri vurdering i skolen. Jeg stiller meg kritisk til hvordan vurdering blir gjennomført.

Tabell 3 nedenfor viser en oversikt over forskningsdesignet som ligger til grunn for undersøkelsen, inspirert av Jacobsens faser i en undersøkelsesprosess (2015, s. 63-68). Tabellen leses ovenfra og ned, og blir mer konkret nedover.

Problemstilling	Hvordan arbeider fem kunst og håndverkslærere for god underveisvurdering med karakterfri vurderingspraksis for å fremme faglig utvikling hos elever på ungdomstrinnet?		
Vitenskapsteori	Fenomenologi	(Kritisk realisme)	
Metode	Kvalitativ forskning		
Utvalg	Fem KH lærere på ungdomsskolen		
Datainnsamling	Styringsdokumenter	Teori og forskning	Intervju av lærere med lydopptak
Analyse	Tematisk analyse		

Tabell 3. Tabell 3. Forskningsdesign inspirert av Jacobsens faser i en undersøkelsesprosess (2015, s. 63-68). Egenprodusert.

Tabell 3 fremstiller forskningsdesignet med utgangspunkt i problemstillingen, som former avhandlingens vitenskapelig ståsted, metode, utvalg, datainnsamling og analyse. Tabellen forteller om undersøkelsens oppbygning der alle leddene både påvirker og er koblet til hverandre. Videre i kapittelet presenteres alle ledd i undersøkelsesprosessen.

Fenomenologi har røtter tilbake til den tyske filosofen Edmund Husserl. Den filosofiske tradisjonen forklares å være en metode for å beskrive og analysere menneskes bevissthet og har som formål å gjøre filosofien om til vitenskap (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 99; Svendsen, 2020). «Målet er å få økt forståelse av og innsikt i andres livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstruerer virkeligheten» forteller Christoffersen og Johannessen (2012) om fenomenologi. For å svare på avhandlingens problemstilling trenger jeg å forstå og få innsikt i valgene lærerne tar i deres arbeid med karakterfri vurderingspraksis.

Kun for hvordan vurdering blir gjennomført av informantene, plasserer jeg meg innenfor kritisk realisme. Sentralt for kritisk realisme er at kunnskap er feilbarlig og åpen for tilpassing (Bhaskar, 1998; Danermark et al., 2002).

## Et kvalitativt forskningsintervju

Kvalitativt forskningsintervju tar opp komplekse spørsmål knyttet til karakterfri vurdering, faglig utvikling og læring, men først og fremst retter det oppmerksomheten mot lærerens tanker, refleksjoner og holdninger med karakterfrie vurderingsformer. Dette betyr at datainnsamlingen må rettes mot læreren og prøve å gjøre læreren sin kompetanse og refleksjoner om karakterfri vurdering tilgjengelig. Derfor bruker jeg semistrukturert intervju med hver av de fem lærerne for å komme i dybden av temaene som tas opp i problemstillingen. Semistrukturert intervju baner vei for at informantene selv kan ta opp temaer de er opptatte av (Jacobsen, 2015, s. 151). Med tanke på at vurdering er et bredt tema ser jeg det på som nødvendig å stille spørsmål, og oppfølgende spørsmål, som kan oppfattes som gjentakende for å fange alt som er nødvendig for å belyse problemstillingen.

Informantene ble tilsendt intervjuguide på forhånd (se vedlegg seks). Spørsmålene jeg stiller følger en viss strukturingsgrad i form av formulerte fullstendige spørsmål som er satt opp i en spesiell rekkefølge, med kun åpne svar sett bort ifra spørsmål om lærerens formelle bakgrunn.

Det kvalitative semistrukturerte intervjuet av fem KH lærere ble holdt både ved fysisk oppmøte og ved videosamtale. Jeg ønsket å holde intervjuene i sann tid slik at selve prosessen med intervjuet ikke skulle strekke seg over lang i tid. I tillegg tenker jeg det er hensiktsmessig å få intervjuene til å bli mer en samtale enn et intervju. Jeg ønsket at informantene skulle oppleve intervjuet som mer behagelig og trygg fremfor at det skulle oppleves som et avhør. Dette med bakgrunn i for å bygge opp tillitt og åpenhet mellom meg som intervjuer og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

## Utvalg av tid, sted og deltakere

Jeg tok et utvalg av tid, sted og deltakere der jeg valgte kunst og håndverkslærere som deltakere, skole og videosamtale som arenaer og en tidsplan for de ulike fasene i forskningsprosessen. Intervjuene ble gjennomført både ved fysisk oppmøte ved lærernes egne skoler, min egen skole og ved videosamtale. Jeg foretrakk fysisk oppmøte der det var mulig, da det kan åpne opp for mer spontane svar.

Informantene arbeider i fire ulike skoler og fylker, der alle praktiserer karakterfri vurderingspraksis. Deltakerne har ulik grad av erfaring basert på studiepoeng i faget og varighet av yrkespraksis. Disse verdiene er med på å skape et variert utvalg av KH lærere i Norge, men fordi jeg har et begrenset utvalg så er ikke utvalget representativt.

Ved valg av informanter har jeg kontaktet lærere direkte ifra skolens nettsider, via administrasjonen på skolene deres eller via sosiale nettsider der jeg ber lærere som ønsker å delta, om å ta kontakt med meg. De administrative på skolene har jeg bedt dem videresendt e-poster til lærere som underviser og arbeider med vurdering i kunst og håndverk.

## Transkribering

Etter at intervjuene fullføres, transkriberes lydopptakene. Jeg transkriberte alle lydopptak selv for å få en god oversikt over det som kommer opp i samtalene. Monika Dalen (2011, s. 55) skriver at det å transkribere selv gir større kontroll over undersøkelsen og muligheten til å bli bedre kjent med funnene.

Ved å gjøre om informantenes besvarelser fra muntlig tale i intervju til skriftlig tekst, vil det ifølge Dalland (2010, s. 174), være informasjon som går tapt i form av

mimikk og kroppsspråk. Derfor transkriberte jeg så fort som mulig etter intervjuene for å gi en så nøyaktig gjengivelse av samtalene. Det var utfordrende å sette riktige tegn i transkribering, som punktum, komma og utropstegn fordi dette er fraværende i det muntlige språk. Her faller det naturlig å reflektere og tolke over hvor tegnsettingen plasseres fordi det er nødvendig å ha tegnsetting i skriftlig tekst for å gjøre det lett å lese (Gleiss & Sæther, 2021, s. 98).

Gleiss og Sæter forteller det at det er mange valg å ta når intervjuer skal transkriberes om til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, referert i Gleiss & Sæther, 2021, s. 98). Jeg gjengir innholdet i det informantene sa, men har tatt noen valg i transkriberingen av ulike hensiktsmessige grunner. Det første valget er med hensyn til anonymisering, her har jeg omformulert informantenes dialekt og sosiolekt om til bokmål som standard målform. Det andre valget er å fjerne ord og setninger som ikke er viktig for å fremheve poenget deres. Eksempler på dette er muntlige formuleringer som «ikke sant», «hm», «jaja» og setninger som informantene starter på, men ikke fullfører. Setninger som ikke er viktige å få frem i sitater markeres som: (...). Dersom informantene utelater ord som er viktig for å forstå et sitat har jeg markert ordene med parentes. Når informanter prater om en dialog mellom for eksempel de som lærer og en elev, kommer dialogen frem i *kursiv* i sitater. Det tredje og siste valget jeg har tatt i arbeid med transkribering er å rette opp på språket der det har vært nødvendig. Dette for at språket skal ses på som sammenhengende (Gleiss & Sæther, 2021, s. 99). Dette kommer i konflikt med å vise til informantens opprinnelige tale, men jeg ser på det som hensiktsmessig for undersøkelsen å ta disse valgene da det ikke går utover innholdet i det informantene sier.

## Analyse og tolkning av intervju

Widerberg skriver om en første, grov sortering av materialet (2001). Hun påpeker at det ikke er mulig å få med alt man synes er interessant når materialet sorteres.

Derfor er det viktig å skrive ned det man kommer på under den første sorteringen (Widerberg & Bolstad, 2001, s. 123). Etter det grove arbeidet analyserte jeg materialet med utgangspunkt i tematisk analyse. Jeg lagde tabeller ut ifra spørsmålene og plasserte inn rader med informantens navn (gjengitt som L1, L2, L3, L4 og L5), spørsmål og temaer, der jeg fylte inn kolonner med beskrivelser og direkte sitater jeg ønsket å fremheve. Gleiss og Sæther (2021, s. 171) forteller at målet i analysen er å komme under overflaten i arbeid med egne data og at det derfor er innafor å kombinere ulike metoder eller utnytte ulike tips og triks fra flere metoder. Siden målet i analysedelen ikke er å følge en spesifikk metode for analyse, benyttet jeg tematisk analyse der jeg kun plasserer inn funn fra intervju og ikke annet datamateriale. I tillegg tok jeg ikke bare utgangspunkt i temaer, men også spørsmålene jeg stilte informantene. Dette gjorde det enklere å kunne sammenligne informantens svar opp mot hverandre og for å fremheve ulike funn.

I analysedelen er den vanligste måten å bygge opp en akademisk tekst å skille mellom drøftingsdelen og analysedelen, ifølge IMRaD-strukturen; introduksjon, metode, resultater og (and) diskusjon (Gleiss & Sæther, 2021, s. 187). Derimot fletter jeg sammen drøfting og analyse for å styre unna gjentakelser i en så stor oppgave. Denne strukturen egner seg godt med kvalitativ tilnærming og måten jeg har analysert funnene på, som er tematisk analyse (Gleiss & Sæther, 2021, s. 188). Strukturen i funn og drøftingskapittelet i avhandlingen presenteres tematisk, hvor jeg presenterer funn, fortolker disse og drøfter parallelt.

## Forskerens etiske handlinger og refleksjon

Jeg ønsker å undersøke læreres refleksjoner og organisering av elevarbeid, derfor ser jeg det som naturlig bruke intervju som metode for å samle inn data. Ved å intervju fem lærere på fire ulike skoler og fylker kan det bidra til å få ulike type data som kan være interessant for avhandlingen. Jeg har tatt et valg om å ikke observere lærere og elever i undervisningstimer på grunn av at jeg fokuserer på det

lærerne formidler av tanker, kunnskap og refleksjoner om organisering av karakterfri undervisvurdering. Som også er formålet med avhandlingen.

Jeg kaller lærerne for L1, L2, L3, L4 og L5, og omtaler dem videre som informanter. Jeg ønsker ikke å referere til kjønn i undersøkelsen, informantene blir derfor henvist til som hen. I tillegg vil skolens navn og navn på informantene være anonyme. Disse valgene er tatt på bakgrunn av anonymitetshensyn.

I forkant av intervjuene søkte jeg om godkjenning for prosjektet fra NSD med tanke på lov om behandling av personopplysninger. Søknad og godkjennelse fra NSD ligger som vedlegg i avhandlingen (se vedlegg 1 og 2).

I møtet med mine informanter har jeg gjort mitt beste for å skrelle vekk mine forutinntatte holdninger og meninger for å ikke fargelegge informantens opplevelser og refleksjoner. Selv om jeg hele tiden har tenkt at jeg er bevisst på min egen forståelseshorison, oppleves det å som uunngåelig å være fullstendig åpensinnet i møte med andre mennesker.

## Reliabilitet og validitet

For å vurdere egen avhandling er det vanlig å bruke begrepene reliabilitet og validitet for å etablere kriterier for hva som kjennetegner god forskning (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Ikke nødvendigvis for at andre kan gjennomføre den samme forskningsprosessen for å få til det samme resultat, da dette er vanskelig fordi lærere stiller med ulike forutsetninger og refleksjoner, og er unike av den grunn, vil det være vanskelig å få de samme svarene.

Hvordan informanten oppfatter intervjueren kan også være en faktor som påvirker kvaliteten på intervjuet. Dette er noe jeg ikke fullstendig kan kontrollere, men gjennom valg om å gjøre informanten mest mulig trygg i intervjuet, som at jeg for eksempel var lyttende, åpen, ikke virke dømmende og ikke avbryte, kan



informantene lettere åpne opp og dele deres synspunkter. I mine undersøkelser spør jeg om jobben informantene gjør som lærere, noe som kan være utfordrende i seg selv. Det kan særlig bli utfordrende for de lærerne som nettopp startet i jobb som lærer og som nettopp har endret vurderingspraksis.

Jeg innledet intervjuene med bakgrunnsspørsmål, for å starte enkelt og rolig. Det kan forekomme noen skjevheter med tanke på at noen av lærerne ble intervjuet ved fysisk oppmøte og andre ble intervjuet via videosamtale. Om dette er en faktor som spiller noen rolle i dette prosjektet tviler jeg på, men som jeg ikke utelukker helt. Lærerne som ble intervjuet gjennom videosamtale gjorde dette fra egne rom på skoler de arbeider i, med andre ord i et kjent miljø.

Det er ikke bare gjennom valg jeg tar i prosessen som påvirker kvaliteten på avhandlingen. Forskerens identitet og erfaringer spiller også en rolle her, forteller Gleiss og Sæther (2021, s. 49). Forskerens kjønn, klasse og etnisitet kan påvirke hvordan relasjon til informanter blir og hvilke spørsmål som fremstår som viktige og interessante.

Denne avhandlingen er i hovedsak ikke ment for å generalisere alle KH lærere i Norge, problemstillingen begrenser seg til fem KH lærere i arbeid med vurdering knyttet faglig utvikling. Derimot kan den ha overføringsverdi til KH-faget og andre fag på skolen med bakgrunn i at alle fag arbeider med kompetansemål.

# Kapittel 4. Funn og drøfting av fem kunst og håndverkslæreres refleksjoner

I denne delen av masteravhandlingen presenterer jeg undersøkelsen jeg har gjort for å belyse problemstillingen:

- Hvordan jobber fem kunst og håndverkslærere med undervisvurdering i en karakterfri vurderingspraksis, for å fremme faglig utvikling hos elevene?

Med utgangspunkt i spørsmålene som brukes i intervjuguiden (se vedlegg 5). Spørsmålene er delt inn i syv kategorier, som består av; lærerens formelle bakgrunn, begreper, vurderingsformer, faglig støtte, undervisvurdering, elevmedvirkning og annet. Gjennom presentasjonen drøftes funnene opp mot hverandre, og opp mot teori og forskning. Avslutningsvis oppsummeres tre hovedtema for undersøkelsen.

Informantenes intervjuer ble foretatt høsten 2021. Gjeldende læreplan er LK20, men siden denne læreplanen er relativt ny og det tar tid å sette seg inn i en ny læreplan, går jeg ut ifra at læreplanen ikke er fullt integrert i undervisning både på grunn av pandemien og fordi det krever tid å sette seg inn nye læreplaner.

Lærer	Fylke	Utdanning	STP i KH	Stilling og fag
L1	Vestlandet	Allmennlærerutdanning 1.-10. trinn og årsstudium i KH	60 stp	Lærer i KH, Norsk og Design og redesign
L2	Oslo	Bachelor i Design, kunst og håndverk	180 stp	Faglærer KH, Fagleder og Samlingsstyrer
L3	Vestfold og Telemark	Master i Religion, bachelor i Historie, årsstudium i Norsk, fordypning i KH	90 stp	Lærer i KH, Religion, Historie og Norsk
L4	Innlandet	Allmennlærerutdanning 1.-10. trinn og årsstudium i KH	60 stp	Faglærer i KH og Arbeidslivsfag
L5	Vestfold og Telemark	Allmennlærerutdanning 1.-10. trinn med fordypning i KH	90 stp	Faglærer i KH, Arbeidslivsfag og Design og redesign

Tabell 4. Oversikt over informantenes opplysninger. Egenprodusert.

Jeg presenterer informantene med deres formelle bakgrunn i tabell 4 som viser at lærerne stiller med ulike forutsetninger i form av arbeidsfylke, utdanning, studiepoeng i KH, stilling og fag de underviser i. Kun én av informantene, L1, har gått bachelorstudiet i Design, kunst og håndverk og er den informanten med flest studiepoeng i KH-faget. Tre av informantene, L1, L4 og L5, har bakgrunn fra allmennlærerutdanningen 1.-10. trinn. Deretter har L1 og L4 tatt årsstudium i KH med 60 studiepoeng, mens L3 og L5 har tatt ett og et halvtårsstudie med KH med 90 studiepoeng. L3 har fordypet seg i flere enkeltfag, inkludert KH. Tre av lærerne, L2, L4 og L5 underviser kun i praktiske og estetiske fag. Mens L1 og L3 underviser i andre fag i tillegg.

Lærer	Yrkespraksis	Karakterfri vurderingspraksis
L1	11 år	5 år
L2	2 år	2 år
L3	9 år	7 år
L4	22 år	2 år
L5	12 år	7 år

Tabell 5. Oversikt over informantenes praksisvarighet. Egenprodusert.

Ovenfor, i tabell 5 kan vi se at lærerne har et sprik på to– til 22 år i yrkespraksis på skolen. I tillegg til to– til syv år i arbeidserfaring med karakterfri vurderingspraksis. L4 har arbeidet i 22 år som lærer og er den med lengst yrkespraksis blant informantene, men har kun de siste to årene arbeidet med karakterfri vurdering. L2 er den ferskeste læreren, med to år i feltet og uten erfaring med tallkarakterer før skolens overgang til karakterfri vurderingspraksis. Ellers har informant L1 arbeidet med karakterfri vurdering i fem år, og L3 og L5 har syv år – med lengst erfaring med karakterfri vurdering.

## Bakgrunn for karakterfri vurderingspraksis

Det er kun et krav fra forskrift om opplæringslov om karakter på halvårs- og standpunktvurdering (Opplæringslova, 2006, § 3–5). På grunn av dette er det ikke lovpålagt å evaluere karakterfri vurderingspraksis på skolene (Ruud, 2018). Det er mulig at noen skoler og kommuner har interne evalueringer eller undersøkelser om elevene lærer bedre av karakterfri vurderingspraksis, men dette gjøres foreløpig ikke på skolene til informantene.

Fire av fem lærere gir kun karakter ved halvårs- og standpunktvurdering, L1 derimot kan sette karakterer på større oppgaver på tiende trinn, men hovedfokuset ligger på å gi læringsfremmende tilbakemeldinger fremfor å gi tallkarakterer. L3 har

tidligere arbeidet med karakterer på mindre prøver og innleveringer på en annen skole og trekker frem likheter og ulikheter mellom de to praksisene på skolene, på noen av spørsmålene hen besvarer under intervjuet.

På spørsmål om hvorfor skolene begynte å praktisere karakterfri vurdering svarer de fleste informantene det samme. Ønske har vært å flytte fokus fra tallkarakteren over til den faglige tilbakemeldingen. L5 linker karakterer med stress, og forteller: «Vår førsteprioritet er jo elevens situasjon på skolen og hjemme. Karakterer mener vi fører til unødig bekymring og stress. Det alene er argument for å være kritisk til bruk av tallkarakterer eller bokstaver.». L1 er enig i dette, mens L2, L3 og L4 linker ikke stress til karakterer under intervjuene.

L5 forteller at karakterbasert undervisvurdering ga for snever forståelse av å sette karakter på alle små delprøver, og utdyper: «Dette tallmateriale (karakterer) sier egentlig veldig lite for eleven når de får et tall, det er ingen sammenheng mellom selvbevissthet og hva de føler at de kan, hva de delvis kan og hva de burde kunne.»

Det har ikke kommet frem at skolene lærerne er ansatt på er med på en kommunal satsing for å fremme læring i arbeid med vurdering. Valg av karakterfri vurderingspraksis har oppstått enten fra skolens ledelse (L1, L2 og L4) eller etter forespørsel fra lærere og opp til ledelsen (L3 og L5).

Skolen L1 er ansatt på, ble inspirert av andre skoler som innførte karakterfri vurderingspraksis, og har i startfasen fått råd og veiledning om denne type praksis. L1 var skeptisk til å forandre vurderingspraksis og mente at elever trengte karakterer for å forstå hvordan de ligger an i fagene. I ettertid har L1 skjønt at dette kun gjelder et fåtall av elever. Hen utdyper at det kunne vært greit at den første oppgaven elevene arbeider med på ungdomsskolen kan komme med karakterer for å skape en forståelse for hvilket nivå elevene starter på. Samtidig glemmer elevene fort karakterer og har fokuset mot neste oppgave, legger L1 til. Skolen L2 arbeider på, fokuserte allerede på karakterfri vurderingspraksis da hen startet der, men

opplever at mange på skolen har glemt det og føler hen nesten er den eneste som gjennomfører denne praksisen.

Hvorvidt elevene lærer bedre av karakterfri vurderingspraksis sammenlignet med karakterbasert vurderingspraksis, er det uenigheter om blant informantene. L3 opplever at flere elever ikke tar til seg tilbakemeldinger når hen sammenligner skolen hen er ansatt på nå, og den tidligere skolen med karakterer. Informanten forteller at hen ser elevene lete etter tegn i tilbakemeldingen som kan passe inn i lav, middels og høy skalaen av måloppnåelse og prøver å kartlegge hvor de ligger hen karaktermessig for så å legge det vekk. Derimot opplever resten av lærerne at elevene fokuserer mer på tilbakemeldingene som gis etter de byttet vurderingspraksis, utenom L2 som alltid har arbeidet med karakterfri vurderingspraksis og ikke har bakgrunn for å uttale seg om dette.

L1 trekker frem at karakterfri vurderingspraksis legger tilrettelegger for at elever kan prøve og feile uten å få karakter på det de har prestert. Dette mener hen fjerner at elever «går ned i kjelleren» fordi de ikke fikk den karakteren de ønsket på en oppgave. L1 legger til at det virker som elever heller har en holdning som: *Her gikk det ikke så bra, men kanskje det kan gå bra neste gang.*

## Organisering av faget

På spørsmål om hvordan faget er fordelt mellom åttende, niende og tiende trinn, forteller alle fem informanter at de har KH i åttende og tiende trinn. De har ikke KH i niende trinn, men har to timer i uken fordelt på åttende og tiende trinn. De er enige om at dette er en praktisk måte å organisere tiden på. På denne måten samles det opp timer på to trinn fremfor å få mindre timer i uken fordelt på alle tre trinn på ungdomsskolen. Problemet med denne løsningen er at elevene mister muligheten til jevn progresjonen fra åttende til tiende trinn, forteller L1:

Vi prøver veldig at de skal få jevnt (progresjon) det de hadde i åttende, i tiende. Det er ikke alltid det lar seg gjøre, dessverre. Det synes jeg er veldig dumt fordi da mister vi litt av den progresjonen. Du får ikke sett helheten i faget. (...) Når du skal sette karakterer i tiende, på noe som du bare har sett i tiende, det gir litt lite rom for helhet og ikke minst den progresjonen, den fremgangen, at de kan vise sitt nivå. (L1)

L1 forteller videre at hen oppfatter at LK20 tilrettelegger for mer progresjon enn LK06. Hen utdyper at LK20 løfter frem kjerneelementer som «snakker mer» med kompetansemålene, der LK06 med sine fire hovedområder opplevdes som et ekstra hensyn som kom etter kompetansemålene.

Informant	Lærere i undervisning	Elever pr. gruppe
L1	En lærer En assistent halve tiden	30 elever
L2	En lærer	15 elever
L3	En lærer	18 elever
L4	En lærer En assistent	17 elever
L5	En lærer	18 elever

Tabell 6. Oversikt over antall lærere, assistenter og elever i undervisning. Egenprodusert.

Som vist i tabell 6 varierer antall lærere, assistenter og elever hos informantene. L2 og L4 har halve klasser i KH timene og står enten alene eller har med seg en assistent. L1 har 30 elever per gruppe med en lærer, der assistent er til stede bare halvparten av tiden, og er den læreren med flest antall elever per gruppe.

L1 hadde tidligere en ordning med to timer med KH i tre av fire perioder hvert skoleår over hele ungdomstrinnet, som hen mente ble rotete og vanskelig å

planlegge med tanke på mål og gjennomføring. Tidligere har L5 hatt 30 elever på en lærer, i et rom som er tilpasset 16 elever. I år er det første året hen prøver ut to klasser delt på tre lærere, så gruppene har blitt mindre. L3 har den samme ordningen som L5.

Fire av fem lærere er del av et større team der de har mulighet til å drøfte vurdering i KH. L4 står alene med faget på sin skole og uttrykker ønske om å ha noen å diskutere vurdering i KH med, da hen opplever vurdering som utfordrende. Selv om L3 kan arbeide med vurdering i team så synes hen det er vanskeligst i KH, dette utdyper jeg senere i kapittelet, under *Vurdering i kunst og håndverk*.

## Vurdering og faglig utvikling

### Forståelser om vurdering

Informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepene vurdering og undervisvurdering. Svarene deres ramses opp under hverandre her, før de oppsummeres til slutt:

Det er på en måte den samtalen, det er jo en undervisvurdering. Hva har du, hvor ligger du an, men først sier jeg hvordan de har gjort det på de oppgavene de er ferdige med, så det føler jeg er en vurdering, et arbeid du er ferdig med. Mens undervisvurdering er noe som du skal jobbe videre med. Det kan være både med karakter og uten karakter, men det er et arbeid du på en måte er ferdig med, det er det jeg tenker. (L1)

L1 og L4 mener undervisvurdering er den samtalen der det gis råd og veiledning til eleven når de er i en oppgave, men L1 legger til at vurdering gis etter oppgaven er ferdig. Dette kan minne om Steinerskolens verdier (Steinerskoleforbundet, 2019/2020), hvor de setter dialogen mellom lærer og elever høyt.



L2 er den eneste som poengterer at vurdering både er underveis- og sluttvurdering, men misforstår at sluttvurdering og standpunktvurdering er synonymer etter Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepene:

Jeg mener vurdering er både underveisvurdering og sluttvurdering. Underveisvurdering bruker jeg aktivt i timene mine, sånne korte muntlige fremovermeldinger. I tillegg gir jeg også skriftlig fremovermeldinger etter oppgaver for å gi dem en pekepinn hvor de skal videre hen for å få bedre karakter rett og slett frem til sluttvurdering, i åttende trinn er det sluttvurdering og i tiende er en standpunktkarakter som er ganske vesentlig for de som går i tiende trinn. (L2)

L3 forteller at underveisvurdering handler om å bevisstgjøre elever på å forstå hvor de er faglig, hvorfor de er der og hva de kan gjøre for å utvikle seg videre. Informanten forklarer at hen alltid fokuserer på VfL når hen arbeider med vurdering, og forklarer ikke vurdering videre. L5 har en mer filosofisk tilnærming til begrepene:

Er det noe annet enn underveisvurdering, tenker jeg. For mennesker som lever så blir vi litt hissig når vi mister den kvalitative og går over til den kvantitative fasen i vurdering, sluttvurderingssituasjon. Det yter ikke elevenes ferdigheter og kunnskaper rettferdighet, så alt er underveisvurdering. Til og med sluttvurdering er jo det, de skal jo videre (...). (L5)

Det som er interessant å peke på her er at selv om jeg oppfatter alle informantene som reflekterte lærere som sitter på mye erfaring og kompetanse, viser de ikke evne til å forklare og skille på vurderingsbegrepene etter Utdanningsdirektoratets definisjoner. Jeg undres over hvorfor informantene ikke traff på vurderingsbegrepene. Utdanningsdirektoratet (2015) forklarer at vurdering inkluderer underveis-, standpunkt- og halvårsvurdering. Vurdering brukes for å «fremme

læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag» (2015) og fortelle om elevens samlede kompetanse avhengig av om det er formativ eller summativ vurdering. Underveisvurdering forklares at «All vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, er underveisvurdering» (2015).

Informantenes misoppfattelse får meg til å tenke på begrepet *taus kunnskap*, som beskrives av Michael Polanyi (1983) som at vi vet mer enn vi kan beskrive. Informantene sitter med erfaring og kompetanse gjennom deres profesjon som lærer, men klarer likevel ikke å skille de ulike vurderingsbegrepene med egne ord.

Informant L1 forteller at hen gjør mye i organisering av vurdering uten at hen tenker over det. L1, L4 og L5 er enige om at spørsmålene fra intervjuguiden har gjort dem mer reflekterte over deres arbeid med vurdering, mens informantene L2 og L3 derimot tenkte mye på det fra før av.

På spørsmål om underveisvurdering er et startpunkt for videre læring er alle enige om at denne påstanden stemmer. L2 forteller: «Jeg tenker at det er hele poenget. Hvis ikke vi gir noe fremovermeldinger så er det jo ren gjettelek». L5 poengterer at underveisvurdering er en «kontinuerlig vedvarende prosess» gjennom hele opplæringen.

## Forståelser om progresjon og faglig utvikling

Informantenes forståelse av progresjon og faglig utvikling flettes inn i hverandre. Først presenterer jeg hva informantene legger i progresjon, deretter faglig utvikling, etterfulgt av at informantene selv fletter begrepene inn i hverandre. Sammenfatninger av informantenes meninger og refleksjoner skrives etter disse bolkene. På spørsmål om hva informantene legger i begrepet progresjon i KH, fortelles dette:

Jeg legger veldig vekt på det. Jeg synes det er viktig med progresjon og at det legges vekt på at alle elever har fremgang fra de begynner til de slutter. Og det kan være fra første time til siste time med prosjekt, men det kan også være hele faget, at de utvikler seg litt på progresjon heller enn fremgang uansett nivå. (...) (L1)

Jeg ser jo inne i mitt ideelle hodet. Ettårsbasert kunnskap som bygger trinn på trinn. Det vil også si at vi på ungdomsskolen kan det forventes et viss nivå på elevene fra barneskolen, i en ideell verden hadde det vært sånn, men det er ikke sånn. (L2)

Progresjon, stadig utvikling. Ikke heseblesende løp, men en stadig vandring. (...) den proksimale sonen - det spennet du står i, i det du vet og kan og det du kan få til med hjelp. Hvis du ser for deg et speilegg. Plommen er det du eier, kan og er trygg på. Så har du det hvite rundt som du kan klare sammen med en annen for å nå det utenfor. Med utgangspunkt i det du kan sammen med læreren så får du til enda mer og når læreren trekker seg tilbake så har du plutselig utvidet den hvite sonen. (...) Progresjon, det er; skal vi gå et stykke sammen? Jeg må møte eleven der hvor eleven er. (L5)

L1 forklarer at det er viktig elever opplever progresjon i faget, men redegjør ikke for hva hen legger i begrepet. L2 mener at den faglige utviklingen og progresjonen fra barneskolen til ungdomsskolen er lite pratet om, og byr på en del utfordringer når elevene skal bygge på ferdighetene sine og oppnå progresjon. L2 arbeider på en skole hvor elever kommer fra fire barneskoler med massive forskjeller på hva de kan. Et eksempel som dukker opp er at elevene må lære seg Ittens fargesirkel i åttende klasse fordi de ikke har lært det på barneskolen. «(...) det er kjemperart, men det er noe med hvordan faget er bygd opp og hvilke lærere som er lærer, og hvilke læringsmateriell som finnes.» reflekterer hen.

Hva informantene legger i faglig utvikling kommer under. L1 legger her frem et tidligere scenario med en elev i arbeid med aktttegning:

«Bare prøv å tegn. Blir det feil, så blir det feil, men jeg vil at du skal prøve.»  
Også tegnet eleven to ganger til og den siste tegningen ble veldig, veldig bra.  
Og det sa jeg til eleven. «Se den progresjonen. Se på utviklingen.» Eleven ble så stolt, og det tenker jeg, det er den faglige utviklingen, at de tørr. (L1)

(...) jeg tenker at det (faglig utvikling) er progresjon, men også den utvidet forståelsen av de ulike fagfeltene vi driver på i kunst og håndverk, for vi dekker jo mange ulike områder som ikke nødvendigvis henger sammen, altså overordnet så finner vi noen felles begreper, men de henger ikke helt sammen. Så det er det å se hva er det som kan sees ovenfra. Det å være overførbart fra de forskjellige delene i faget. (L2)

Faglig utvikling er jo først og fremst lovverket som regulerer den så det står i opplæringslovens paragrafer også har vi fagplaner. Så faglig utvikling skal følge en viss mal, men du kan ikke gjøre noe annet enn å starte der hvor eleven er. Så den faglige utviklingen det er som jeg sa i stad, finne ut hvor elevene står og starte en prosess der. Målet kan være den samme, det er et felles mål, men du starter ikke på samme bane engang, ofte. Faglig utvikling er en kompleks affære, men det er alltid bevisst hva vi skal, jeg må bare finne ut hvor du står også lede deg inn. (L5)

L1 forklarer progresjon og faglig utvikling som det samme, men trekker frem om faglig utvikling at det er viktig at elevene tørr å prøve uten å være redd for å feile. L2 mener faglig utvikling og progresjon i KH er det samme, men fremhever viktigheten av overføringsverdi mellom de ulike materialverktøyene i faget for å fremme faglig utvikling. Sentralt i L5 sin forståelse av faglig utvikling går ut på hva elevene har krav på gjennom opplæringsloven og praktiserer det ved å gjøre

elevene bevisst på hvor de befinner seg og kartlegge hvordan de videre kan nå målet sitt. L3 og L4 forteller om progresjon og faglig utvikling flettet inn i hverandre:

Jeg tenker først at det var ganske likt, men jeg legger vel i det (progresjon) at det handler om faget, at det handler om å gå fra de enkleste teknikker til mere kompliserte, men jeg synes at den faglige utviklingen handler mere om elevene og deres vei mot økt kompetanse. Progresjon legger jeg vel mest i og kan selvfølgelig knytte det opp mot elevene og. Hvis man først må tenke noe på det, så tenker jeg mer at et fag legger til rette for det faglige utfordringen kombinerer seg og synkroniseres med elevenes kompetanse, at den samsvarer litt, at det blir vanskeligere og vanskeligere for å utfordre dem videre. (L3)

Det at du bygger kunnskap oppå kunnskap. At du driver med emneområder og etterhvert som du behersker teknikken så må du utfordre deg selv mer og mer for hver ny runde som man er innom på akkurat det området. Det tror jeg er progresjon, men det går jo hånd i hånd med faglig utvikling fordi at du må kunne teknikker, faglige ting for å kunne utfordre deg på vanskeligere eller mer krevende oppgaver. Du greier ikke å sy en bunad for hånd hvis du ikke behersker en del teknikker med hvordan du syr, hvordan du tilpasser. Det er der mange faglige tekniske ting for at du kan greie å øke progresjonen. (L4)

Om progresjon, forklarer L3 og L4 at det går ut på utfordringer som blir vanskeligere og vanskeligere. L3 snakker om at progresjon handler om faget og det å øke vanskelighetsgraden i teknikker, mens faglig utvikling fokuserer på eleven og deres vei mot økt kompetanse. Videre blir begrepene flettet sammen til en enhet. L4 forteller også at progresjon og faglig utvikling går hånd i hånd, og presiserer at man må beherske teknikker og ferdigheter for at progresjon kan skje.

## Organisering av vurderingsformene

Her er det aktuelt å se på hvilke vurderingsformer informantene bruker, deres forklaring på vurderingsformer som blir lite brukt og hva informantene anser som viktig å tenke på når undervisning og vurdering planlegges. Videre er det aktuelt å se på hvordan informantene integrerer elevmedvirkning i undervisning, hvordan de prater med elevene sine om karakterer og deres erfaring med klage på karakterer i KH-faget.

På spørsmål om hvilke vurderingsformer som brukes, fremstår det som alle fem informanter prøver å variere, men at flere som regel holder seg til én av de. L1 og L4 gjennomfører som regel en egenvurdering i form av kriterier eller suksesskriterier, med lav, middels og høy måloppnåelse. Begge informanter har byttet ut lav, middels og høy måloppnåelse med andre ord og setninger.

L1 har byttet ut «lav», «middels» og «høy» med «nei», «delvis» og «ja», der elevene krysser av på hvorvidt de opplever at de mestrer kjennetegn på måloppnåelsene. L4 har gjort det samme, men med mere muntlige setninger for måloppnåelsene. De ulike gradene for måloppnåelsen er omformulert til «Må øve mer, trenger hjelp», «Nesten, jeg må tenke meg om» og «Dette får jeg til, dette kan jeg».

L2 forteller at det som regel leveres inn en oppsummerende PowerPoint med bilder og refleksjoner etter endt oppgave. Tidligere har elevene levert inn skriftlige refleksjonsnotat i Word. Hen er glad for at de flyttet fokus vekk fra det skriftlige og mer over på helheten av faget. L2 mener at KH-faget ikke nødvendigvis handler om hvor god sakprosaforfatter en elev er, men heller på å kommunisere gjennom bilder og peke på og reflektere over egne valg.

L3 forteller at hen benytter seg av de fleste vurderingsformene, og nevner mappevurdering, egenvurdering, skriftlig innlevering og loggføring. L4 prøver også

å benytte seg av «hele spekteret», men det spørs på omfanget, forteller hen. L4 legger til at de i tiende klasse fokuserer mer på skriftlige innleveringer for å øve mer på språket i faget.

L5 har en annen tilnærming til vurdering av elevarbeid og skiller seg ut blant informantene. Hen lar eleven selv velge hvordan de viser frem hvordan de har løst oppgaven. Så lenge elevene knytter det de gjør opp til oppgavens kriterier og kompetansemålene som er satt, er det helt valgfritt hvordan prosessen dokumenteres og viser til sluttproduktet. Eksempler som nevnes er: blogg, video, skriftlig– eller muntlig presentasjon, mappeinnlevering og PowerPoint innlevering. L5 forteller at det ikke er noe grenser på hva elevene kan velge, og forteller: «Det er det som er morsomt for da velger de (elevene) jo det de er komfortable med». Hen utbyder videre om potensialet som ligger i å la elevene velge fritt:

Det er så interessant å la elevene styre, det er så mange veier til mål. Så ser den ene eleven hva den andre eleven holder på med. Læringspotensialet når det driftes på den måten, det er grenseløst. Det er en erkjenning at barn lærer veldig lite av voksne, men sammen så lærer de veldig mye av hverandre. (L5)

Det er forfriskende å høre om lærere som ikke bruker de samme vurderingsformene når elevene er ferdige med en oppgave, men dette byr også på utfordringer. På samme måte som åpne oppgaver, har noen elever vanskeligheter med å starte. Her forteller L5 at hen fokuserer på å gjøre disse elevene bevisste på hva som gjør oppgaven vanskelig og at de sammen finner frem til løsninger. På samme måte som noen elever synes det er utfordrende med åpne oppgaver, er det elever som ikke liker av lukkede oppgaver. «Det er et stort problem, åpne oppgaver er døden for mange også er det andre som dør av lukkede oppgaver, kreativiteten deres bare visner.» forteller L5.

På spørsmål om hvilke vurderingsformer som blir lite gjennomført i undervisning, er L1 og L3 enige om at dette er muntlige presentasjoner. L3 skylder på tidsaspektet. L1 bruker heller ikke så mye kameratvurdering i faget og er noe usikker på grunnen til at hen ikke benytter seg av det, men reflekterer over at det fort kan bli litt personlig. L1 forklarer at det kan bli litt sårt dersom noen sier noe stygt om noens tegneferdigheter. For eksempel når de holder på med selvportrett, kan det fort bli litt nært. L1 uttrykker videre et ønske om å ta kameratvurdering opp med sine kollegaer for å finne en måte å bruke det på. L2 unngår tunge skriftlige dokumenter som de tidligere har hatt. Dette for å – i tillegg til å fokusere på selve faget og ikke det skriftlige – er hen usikker på om dette er en god måte å vurdere elevenes kompetanse. Dette er fortsatt i startfasen og hen er åpen for å se hvordan dette fungerer i praksis. L5 har ingen vurderingsformer hen unngår, da vurderingsformen er opp til hver enkelt elev.

På spørsmål om hva som er viktig når det planlegges for undervisning og vurdering, svarer L1 at vurdering ikke skal komme som et sjokk. Hen understreker at det er viktig å prate med elevene kontinuerlig. Hen legger til: «Dette her med faglig utvikling og vurdering det er så vanskelig og det er så viktig fordi det kan stimulere eller drepe all læringsglede». L1 forteller at vurdering skjer hele tiden i undervisning. Hen legger til at det handler om å bli bevisst på hva elevene har fått til opp mot det oppgaven spør etter. L2 fokuserer på at tilbakemeldingene ikke er for lange og «at den er kort og konsis, og gir eleven det de trenger uten at de må tolke det jeg skriver». L5 synes det viktigste er å vite hvor vi skal. Hen utdyper at hensikten med skole er barnets læring og tenker på hva som tjener hensikter ved planlegging av undervisning. Informantene L3 og L4 ble ikke stilt dette spørsmålet, grunnen til dette kan være at det har blitt glemt og hoppet over. L5 understreker at fokuset i undervisning og vurdering ligger på den pedagogiske friheten og er fleksibel på elevenes ønsker – så lenge det er i tråd med det de skal lære.



## Samtale om progresjon og vurdering i undervisning

På spørsmål om hvordan informantene snakker med elevene om progresjon og vurdering, svarer informantene dette:

Det er jo den samtalen. Enten i timen på individnivå eller i klassen. (...) Vi snakker om det at progresjon er viktig, at fremgangen er viktig og at alle har fremgang på en eller annen måte, men det er jo selvfølgelig utfordrende å ha det på individnivå når man har 30 stykker og den ene henger litt i taklampen og den andre ikke vil inn i klasserommet (...). (L1)

Vi går igjennom kjennetegn på måloppnåelse eller kjennetegn på gode oppgaver (besvarelser) også går vi alltid igjennom hva har de lært på barneskolen eller hva de husker fra åttende klasse. Det er noe med å innhente hva de burde eller hva de kan fra før. Hvor er det vi må starte? (...). (L2)

Det er muntlig gjennom hver time. (L3)

Jeg prøver å si noe om at skole er jo egentlig et helt sykt samfunn. For når du er ganske så god i syvende klasse, der er du skikkelig flink, men når du da kommer til åttende, så flytter jo levelet seg et hakk opp. (...) Så jeg prøver å si noe om det: husker du at det som du jobber med nå (...), det jobbet du med i sjetten eller syvende (...). (L4)

Hvorfor må vi gjøre det om igjen og om igjen? Fordi hver gang du gjør noe om igjen, så vil du automatisk øve. Ok, en gang til og du får til litt mer for hver gang. Hvis de lager to skåler i hver økt og én av dem blir et ferdig produkt – kanskje to blir glasert på det meste. Det å få dem til å forstå den gjentakelsen, jeg snakker med dem, begrunner det, belyser det også erfarer de det i tillegg. (...) Vurdering i seg selv uten at jeg som lærer forteller dem

hvordan jeg ser det, da er det bare det du tror om deg selv. Du må ha noen som speiler deg (...). (L5)

Informant L1, og L3 prater om begrepene ovenfor elevene sine gjennomgående i timene deres. L2 presiserer at det tas opp når de prater om måloppnåelse eller kriterier til oppgaven. L4 og L5 løfter opp eksempler der elever lurte på hvorfor de må gjenta teknikker de har gjort tidligere og svarer med å knytte gjentakelse opp mot det å bli bedre i noe – å se en progresjon i tiden man legger ned ved å gjøre samme teknikken om og om igjen. L1 trekker frem at det er en utfordring å sette av nok tid til alle elever for å ha en samtale fordi andre elementer i undervisningen tar fokusert bort fra det.

Det er interessant å merke seg at L4 bruker ordet «level» for å forklare en form for at hvert trinn på skolen krever mer av eleven. Det fokuseres på språkbruket informantene har ovenfor elevene i undervisning. Hen prøver i tillegg å minne elevene på hva de har gjort i de ulike trinnene for å få elevene til å reflektere over hvor de er nå og hvor de skal videre. L2 gjør det samme ved å minne elevene på hva de har gjort tidligere for å innhente tidligere kunnskap for å kunne bygge på det.

## Elevmedvirkning

Elevmedvirkning tar for seg deltakelse som gjelder elevens egen læring. Dette inkluderer deltagelse i valg av kompetansemål, kriterier og vurderingsformer, kunne komme med egne individuelle ønsker i oppgaver – inkludert hvordan det dokumenteres, vurdere egen kompetanse, og eget og andres arbeid.

L1 forteller at hen ikke inkluderer elever i valg av vurderingsformer i KH: «Det kan jo være at vi legger til rette for litt senere, men akkurat nå så er det veldig lite elevmedvirkning både på det vi gjør, men også på vurderingsform i kunst og håndverket». L1 mener det er vanskelig fordi hen føler at det i det praktiske

materialområder ikke er rom for det. L5 derimot, skiller seg ut og lar alltid elevene velge vurderingsformer individuelt. Alle informantene, utenom L5, opplever elevmedvirkning som vanskelig å integrere i både undervisning og ved valg av vurderingsform i faget.

L2 trekker frem at det er for lite tid, men bruker elevmedvirkning når de har presentasjoner og lar elever gi hverandre tilbakemeldinger. I timene til L3, brukes elevmedvirkning i form av å utforme vurderingskriterier sammen i oppstart av nye oppgaver. L4 forteller at: «Elevmedvirkning er forferdelig vanskelig». Hen utdyper at det er «skit vanskelig» å få elevene med på dette fordi elevene ikke er trent på det, og at det trengs en kultur på det i alle fag gjennom tiltak fra hele skolen. Dette er motsetning til L5 sin praksis, som integrerer elevmedvirkning i høy grad. L2 ønsker at elevmedvirkning gjerne kan starte tidlig på barneskolen. Smith og Engelsen (2013) oppfordrer til at lærere må oppleve eierskap for at det skal fungere optimalt og trenger dermed tid og støtte fra rektor og skoleeier.

Jeg anser L5 som den læreren som integrerer elevmedvirkning mest blant lærerne i undersøkelsen. For å dokumentere prosess og ferdig produkt i hver oppgave velger elevene selv hvordan dette leveres inn. Om det er blogg, muntlig presentasjon, video, mappe, PowerPoint og så videre. «Det er det som er morsomt for da velger de jo det de er komfortable med», forteller L5. Eleven får ikke utdelt valgmuligheter over hvordan oppgaven kan leveres inn, men elevene tar utgangspunktet i kompetansemålene som er satt og velger selv deretter ut ifra hva de ønsker og er komfortable med. L5 forteller videre at det mest utfordrende med tanke på vurdering er krav om dokumentasjon fra lærer til elev. Hen gir muntlige tilbakemeldinger gjennom veiledning i timene og har fagsamtaler med elever. Hen gir skriftlig vurdering hvert halvår som det er krav om, men ikke mer. Med så mange ulike innleveringen kan jeg se for meg at det er utfordrende for L5 å vurdere arbeidene deres, og med tanke på at hen opplever dokumentasjon som det mest utfordrende undrer jeg over hvor effektivt denne vurderingspraksisen til L5 egentlig er.

L1, L2 og L4 integrerer *to stjerner og et ønske* i elevenes egenvurdering etter de fleste oppgaver. De beskriver to stjerner og et ønske som en øvelse for å få elever til å reflektere over eget arbeid. Her skal elevene beskrive to ting de fikk til, og en ting de opplever utfordrende og har behov for å øve mer på.

L2 forteller at hen benytter seg for det meste av skriftlige innleveringer i PowerPoint der det inkluderes to stjerner og et ønske som en måte for elevene å reflektere over eget arbeid på hva som fungerte og hva som kan øves mer på. Dette ligner på Wille (Wille, 2010) sin metode, 3, 2 og 1, som går ut ifra de samme prinsippene, bortsett fra at 2 og 1 er satt sammen til 1 – der utfordring og trenger å øve mer på er sammensatt.

Tidligere har elever hos L2 levert inn et skriftlig Word dokument, men reflekterer over at mye av fokuset da ble rettet mot det skriftlige, både hos elevene og hos seg selv som lærer. Hen opplevde at elevene brukte mye tid på å skrive refleksjonen som kunne vært benyttet til selve KH-faget. Hen utdyper at fokuset ikke skal ligge på de språklige ferdighetene.

Mens andre lærere benytter seg av to stjerner og et ønske, bruker L4 noe hen kaller for suksesskriterier. For eksempel i en oppgave om å lage en skål i keramikk kan noen av suksesskriteriene være å bruke pølse- eller plateteknikk og dekke jevnt med glasur. Jeg forstod det slik L4 pratet om suksesskriterier at det kan ses på samme måte som vurderingskriterier. For utgangspunktet for suksesskriteriene er de samme som vurderingskriterier, det er tatt i utgangspunkt fra kompetansemål som elevene forventes å beherske. Det kan se ut som L4 har byttet ut navnet for at elevene skal forstå ordet bedre.

I den overordnede delen av LK20 legges det frem at egenvurdering er en viktig del av det å lære å lære fordi det bidrar til å bevisstgjøre elever på egen utvikling og økt selvstendighet og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Videre

står det at det å reflektere over andres læring også kan utvikle bevissthet om egne læringsprosesser, så vel som eget arbeid. Egenvurdering har også fått en sentral plass i dybdelæring i LK20. Alle informantene bruker egenvurdering i alle oppgaver. Som regel bruker L1 og L4 det i form av tabeller som elevene krysser av på knyttet delmål og ulike måloppnåelser. L2 og L4 bruker som regel egenvurdering i form av refleksjonsnotat, L3 prøver å gjennomføre flere former for egenvurdering gjennom hele opplæringen. Som følge av at L5 gir stor valgfrihet til innlevering av oppgaver, kommer egenvurderingen i ulike former. Hen har ikke fast ramme på dette.

## Kompetanse

Her forklares hva lærerne gjør for å sørge for at elever når kompetansemålene samt hvordan elevene får vist kompetanse. L1 forteller at dersom elever er mye borte fra skolen så prøver hen å legge til rette for at eleven får vist kompetanse på andre måter. Dersom elever ikke blir ferdige med en oppgave spør jeg alltid om de ønsker noen ekstra dager på de, og da er det opp til eleven selv om de ønsker det: «har de lyst så skal de få lov». Derimot er det elever som trenger de rammene med faste innleveringsfrister, legger L1 til.

L2 og L3 forteller at det handler om å se den enkelte eleven i timen og legge til rette for elever med ulike behov, for å sørge for at alle når kompetansemålene. I timene til L3 snakker de om vurderingskriteriene eller kjennetegn på måloppnåelse i fellesskap for å få elevene til å forstå hva som skal vurderes. L5 mener at når elevene selv velger innleveringsform, er det med på å bidra til at elever når kompetansemålene på egne premisser, og får en ekstra motivasjon av det fordi de får velge det de har lyst til.

## Kan vi snakke om karakterer?

Det hender elever spør om hvor de ligger an karaktermessig i en oppgave, samt generelt, ifølge alle informantene. Hvordan informantene håndterer dette er svært ulikt, noe som jeg synes er interessant med tanke på tema for avhandlingen, da jeg ville tro at dette er noe man må være forberedt på når man praktiserer karakterfri undervisningsvurdering. Dette er hva informantene svarte etter spørsmål om elever uttrykker at de savner karakterer eller hvor de står faglig:

L1 mener at karakterer var med på å starte en samtale om elevenes kompetanse.

Det er der karakterene var greit tidligere. For eksempel hvis jeg ga en to. *Ja, men hvorfor?* Så kan man diskutere det, men (...) når du ikke skal gi den karakteren i det hele tatt, så er det utfordrende, bevisstgjøre de på at det er det nivået de ligger på. (...). (L1)

L1 presiserer derimot at det har blitt mindre fokus på tallkarakteren etterhvert, og hører elever nesten ikke prate om det. L1 prater videre om hvordan hen prater med elevene spesifikt om karakterfri vurdering. Hen forteller at det tas opp når elevene starter i åttende klasse, men merker at det ikke er alle som får dette med seg. Det blir på nytt tatt opp i utviklingssamtaler. Hen forteller at det er et fokus å få elevene bevisst på hvordan karakterfri vurderingspraksis fungerer i praksis, men at elevene ikke skjønner helt hvor de ligger an nivåmessig før de får den første karakteren.

L1 ønsker ikke at karakteren elevene får ikke kommer som et sjokk dersom det blir pratet tydelig nok mellom lærer og elev, og at eleven forstår og klarer å knytte tilbakemeldingene til karakteren de får. For andre elever kobles ikke dette like lett, kanskje grunner til dette er at eleven ikke forstår det som blir sagt eller at det ikke blir fortalt tilbakemeldingene på en enkel nok måte. L1 får frem at det er en prosess, der karakteren kan gi dem en virkelighetssjekk på hvilket nivå de er og kan bruke

det som et utgangspunkt videre gjennom ungdomstrinnet frem mot standpunkt-karakteren settes.

Både L2 og L3 bruker grad av måloppnåelse for å forklare hvor elevene står hen faglig:

«..veldig mange elever etterlyser dette med karakterer sånn at jeg tror at på enkeltområder så kan det hende man går inn og sier: *sånn som du jobber nå, så ligger du på en firer akkurat nå*. Men jeg sier aldri at: *dette er karakteren din. Akkurat nå, hvis du skal øke og komme på en høy*, da sier jeg verken fem eller seks, *men for å få en høy (måloppnåelse) så må du legge inn flere ideer, være nøyere med arbeidet med arbeidstegningene dine eller skrive litt mer neste gang* (L2)

Jo, det er det, man da kan man jo si at det er høy, lav og middel. At man er litt der da, men at de ikke får noe sånt spesifikt utover at dette er forventet og dette er der du er og hva er det i det hullet som mangler. Eller om de er der de er. Det er litt ettersom hvilke elever du snakker med. (L3)

Informantene L2 og L3 knytter elevenes kompetanse opp mot ulik grad av måloppnåelse når elever etterspør hvordan de ligger an i faget, mens L2 legger til at hen også kan svare med karakterer i enkelttilfeller i oppgaver. L2 legger til at hen selv holder selv orden og setter karakterer på alt elevene gjør uten å vise dette til elevene. De andre informantene nevnte ikke det, men ser ikke bort ifra at dette også gjøres hos de andre.

L4 har tidligere forholdt seg til lav, middels og høy måloppnåelse ved vurdering av elever:

Nå har jeg gått bort fra det og så prøver jeg å se oversikt, prøver å få med eleven på å lage en oversikt, hva er det som er suksesskriterier, hva må du gjøre for å få suksess? Hva betyr dette har som vi driver med nå? I samtale,

å gå inn på prosess og produkt, utvikling og ferdig produkt, hva har du gjort for å oppnå suksess med for eksempel glasur? (L4)

L4 har gått helt bort fra ulik grad av måloppnåelse fordi hen mener at det kan minne om tallkarakteren. Elevene kan henge seg opp i denne skalaen på samme måte som tallkarakteren, så hen prater heller om suksesskriterier og hvordan nå de i hver oppgave. L4 forteller at suksesskriterier for eksempel kan være, i en oppgave om å lage en skål i keramikk; å bruke pølse- eller plateteknikk og dekke jevnt med glasur. Med andre ord så knyttes det hva elevene får til i hver enkelt suksesskriterier uten å nevne noe om hvilket nivå eleven er på, men det fokuseres også på hva som må til for at eleven skal utvikle seg videre. Slik L4 forklarer suksesskriterier kan det minne om kriterier for en oppgave.

L4 mener det å ikke forholde seg og bruke ordene «karakterer» og «måloppnåelse» når hen prater med elevenes kompetanse knyttet en oppgave, hjelper det elever å fokusere på læringen fremfor på resultat. L5 forteller: «For eleven så er det en fordel at vi ikke snakker om læringsstiler, faglig utvikling og vurdering.» (L5) På spørsmål om hvorfor hen tenker det, svarer hen:

Mange har sperre på det. Når barna går i barnehage og skal begynne på skole så gleder de seg til å få lekser, også kommer de på skolen og etter et halvt år så hater de det, for det er ikke sånn som de trodde. Så når jeg snakker med elevene i KH så sier jeg ikke nå skal vi ha veiledning eller fagsamtale som er en del av vurderingen. Nå skal vi ha den faste praten, også har vi fagsamtale hvor jeg vurderer faglig utvikling. Jeg har ikke tenkt over hva det egentlig er annet enn det formelle svaret. (L5)

L5 bruker ikke ordene fagsamtale eller vurdering, og bytter det ut mot «den faste praten», selv om vurderingssituasjonen er den samme. Hen mener at det ikke er til elevenes fordel å prate om at elevene blir vurdert. L5 forteller at den eneste



grunnen elever etterspør karakterer er for sammenligning eller for å kunne gi et kort og forståelig svar til elevenes omgangskrets:

Ja, det har jeg hørt mange ganger i form av for eksempel: *jeg skulle ønske at vi hadde flere karakterer fordi venner andre steder eller besteforeldre skjønner ikke karakterfri skole.* (...). Det er en enkel måte for å ansvarliggjøre når du har en formativ kvalitativ vurderingsform.

L5 bruker måloppnåelse når det prates om hvor elevene står hen faglig, underveis i opplæringen, men knytter måloppnåelsen til hvert enkelt kompetanse- og delmål. På denne måten mener hen at elevene lettere få en helhetlig forståelse av deres egen kompetanse og ser hva de kan jobbe videre med. L5 bruker en IT-løsning der hen kan huke av i en tabell hvor elever ligger hen til hvert enkelt kompetanse- og delmål, og opplever det som enkelt og effektivt å bruke ved halvårsvurderinger.

Professor Kari Smith og Knut Steinar Engelsen (2013) støtter L4 og L5 når de bytter ut ulike ord og begreper med vurdering og ulik grad av måloppnåelse, i fagartikkelen, *International Journal of Leadership in Education – Theory and Practice*. Smith og Engelsen mener at lærere som bruker andre ord enn for eksempel «prøve» og «retting», og heller retter fokuset mot læring og vurderingssituasjoner, bidrar til at karakterfri undervisningspraksis blir mer vellykket. De andre informantene nevner ikke noe om å endre språket.

Det er viktig å ta i betraktning at noen elever opplever gode karakterer som en bekreftelse og som motivasjon, og som lærer må man derfor være forberedt på dette og hvordan man ønsker å håndtere denne typen forespørsler når det gjelder karakter. For andre elever kan karakterer oppleves som et stressелеment, hvor lave karakterer kan gi dem dårlig samvittighet, en følelse av å ha gjort noe feil og ikke strekke til.

Hvis ønsket er å eliminere elevens fokus og stress linket karakterer, og ha et fokus på selve læringen, kan det på den ene siden være at lærere ikke bør prate om hvilken karakter elever hadde fått dersom de skulle fått det på en oppgave, eller svare med nivå for måloppnåelse – da elever fort kan regne seg frem til karakteren. På den andre siden så er karakterer uunngåelig å tenke på fordi elever vet at de får karakterer på ungdomsskolen. Må kanskje karakterer fjernes helt for at elever kun skal fokusere på egen læring? Dette er et tema jeg ikke skal gå dypere inn i fordi det ikke er der avhandlingens fokus skal ligge, men er fortsatt viktig å nevne. Alternativt kan man prøve å finne en gylden middelvei. Burner snakker om at formativ og summativ vurdering utfyller hverandre ved at innsikt fra summativ vurdering kan brukes i den formative vurdering slik at eleven kan bruke denne innsikten til å komme seg videre (2016, s. 63).

## Klage på karakterer

På spørsmål om informantene opplever flere klager nå enn før skolen startet å praktisere karakterfri vurdering, har L5 opplevd færre klager, mens L1 og L4 ikke har opplevd noe forskjell. L2 og L3 har ikke arbeidet med karakterer på skolen de jobber på og kan ikke uttale seg om dette. L1 utdyper at det er flere som stiller spørsmål og ber om begrunnelse, men ikke noe mer. Hen tror grunnen skyldes at det gis skriftlige tilbakemeldinger knyttet oppgaver. Informantene kan ikke kommentere på om karakterene har blitt høyere med karakterfri vurderingspraksis sammenlignet med karakterbasert vurderingspraksis på grunn av at det ikke er krav om evaluering på dette feltet.

L1 trekker frem det første halvåret som utfordrende med tanke på at alt er nytt for elevene, det tar tid å lære seg hvordan ungdomstrinnet fungerer og hva som forventes av dem som elever. Spesielt at alt de gjør blir vurdert fordi det er de ikke vant til fra før av, forteller hen.

## Den viktige samtalen og andre verktøy

På spørsmål om hva informantene bruker av verktøy som hjelper dem i arbeid med vurdering og gi gode faglige tilbakemeldinger, består svarene av samtale, video, delingskultur, forskningslitteratur og en kompetanse plattform.

L1 sier at samtalen er det viktigste verktøyet i undervisningen: «Det er den samtalen. Jeg går tilbake til den altså. Det blir den som på en måte blir det viktigste verktøyet, å kunne snakke med de. At vi forstår hvor de ligger an.» En-til-en samtale, fagsamtale, veiledning, råd og oppfølging er med på å skape elevenes forståelse av hvordan de gjør det i hvert fag, og hva som kreves for å utvikle seg videre. Dette støtter Sunde, Wille (2017), Lillejord, Hopfenbeck (2020) Black og Wiliam (1998) som mener faglige tilbakemeldinger må ligge til grunne for at VFL skal få utbytte hos elevene. L2 forteller at på skolen hen arbeider på ikke jobber med vurderingsverktøy. L3 prøver å holde seg oppdatert i forskningsfeltet ved å lese forskningslitteratur, og ser på Utdanningsdirektoratet sine videoer på nettsiden deres.

Under pandemien begynte L4 å lage instruksjonsvideoer og opplevde at hen ble mer bevisst på hvordan hen forklarte fremgangsmåter og på eget språk. Hen trekker opp at hen ble inspirert av et seminar hvor studentene til foreleseren likte best når de så foreleseren i slike videoer. Videoinstrukser der læreren selv underviser fremgangsmåter har L4 tro på, og som hen anbefaler. På lik linje som Måge (u. å.), deler de videoinstrukser for sine elever og er positive til delingskulturen.

L5 forteller om en Excel plattform som skolen har utviklet, som erstatter tallkarakteren med en variant som viser til ferdigheter og kunnskaper i et kvalitativt system. Her kan læreren huke av for ulik grad av kompetanse. Når skjemaet er ferdig laget kan eleven se i fullstendige setninger hva de har fått til av ulike kompetanser og hva som må arbeides videre med. Hver ferdighet eller kunnskap

har en rad hver, som forklarer hva eleven har fått til. Dette mener L5 hjelper både elever og lærere å holde fokuset bort fra karakterene.

Det kan trekkes linjer mellom karakterfri vurderingspraksis og Steinerskolens pedagogikk. Begge fokuserer på dialog, elevenes egen forståelse av egen kompetanse, fokus på tilbakemeldinger på hva elevene har fått til og fravær av karakterer i underveisvurderingen, bortsett fra det som er lovfestet av vurderingsforskriften (Opplæringslova, 2006, § 3-3).

## Utfordringer med underveisvurdering

På spørsmål om hva informantene opplever som utfordrende i arbeid med vurdering går de inn på ulike situasjoner, som forståelse av oppgavens kriterier og egen kompetanse, rammefaktorer for underveisvurdering, gi gode tilbakemeldinger og vurdering i faget. Dette skal vi nå se nærmere på.

### Forståelse av oppgavens kriterier og egen kompetanse

L1 forteller at oppstarten ved en oppgave er kjempeviktig for at elever skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem . L1 legger til at hen synes jo det er veldig utfordrende å si til noen at de er dårlige, og presiserer at det er noe annet dersom elever ikke har gjort jobben, men når man ser elever virkelig har prøvd, men fortsatt ikke får det til er vanskelig. Dersom en elev faktisk ikke greier å holde en blyant eller generelt sett ikke er noe flink i KH, synes L1 er utfordrende å måtte ta tak i. «Det er der karakterene var greit tidligere» forteller L1 og forklarer at man da kunne diskutere og forklare hva som ligger bak karakteren.

L2 trekker frem at det er utfordrende når elever har en annen forståelse for opplevd kompetanse i forhold til den ønskede kompetansen i en oppgave. L2

opplever også at elever ikke reflekterer nok over hva kriterier i oppgaver egentlig går ut på. Begrepet flid, prøver L2 å implementere i undervisningen slik at elevene kan forstå at de er nødt til å bruke tiden deres godt.

L4 mener det å lage en god oppgavetekst er en av de mest utfordrende, og forteller:

(...) det er å lage en så god oppgavetekst at eleven blir interessert til å gjøre en jobb. Det er nesten derfor det er utfordrende å jobbe med vurdering, for hvis eleven er interessert til å gjøre en jobb så er en mer mottakelig for vurdering og den er mer mottakelig for å jobbe slik at den for det til. (L4)

Nielsen (2019) forteller at vurderingsarbeidet allerede starter ved formulering av en oppgavetekst fordi det skaper forventinger og rammer for perioden elevene skal arbeide med oppgaven. På den ene siden kan det være at L4 ikke lager tydelige nok oppgavetekst med hens suksesskriterier og kjennetegn på måloppnåelse eller at disse forventningene ikke samsvarer med vurderingen av arbeidet, som Nielsen (2019) mener skaper forvirring blant elevene.

L5 tekker frem at det er utfordrende og tidskrevende å få elever til å forstå innholdet i tilbakemeldinger. Et av prinsippene for god underveivurdering av Utdanningsdirektoratet (2022) er for elever å «få vite hva de mestrer» og «få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin». Dette får meg til å undre over om det finnes det verktøy som kan gjøre dette enklere for lærerne å utføre disse prinsippene? Utdanningsdirektoratet formidler konkrete tips til hvordan gi gode tilbakemeldinger(2020a). Sentrale spørsmål er: *Hvor er vi? Hvor skal vi? Hvordan skal vi komme dit?*

## Rammefaktorer for underveisvurdering

L1 forteller at det er viktig å ha samtaler med elever underveis når de holder på med oppgaver for å veilede dem. Hen trekker opp utfordringer for at dette skal være gjennomførbart:

Den støtten at vi gjerne skulle vært to hele tiden for å hjelpe elever og gi dem tilbakemelding i det de jobber med på arbeidet sitt istedenfor etterpå for da kan de si: *Ja, okay, men jeg er ferdig*. Da får de ikke jobbet videre med det fordi de er ferdige. Så det er litt utfordrende, det har vi brukt tid på å finne ut av, hvordan skal vi hjelpe de på veien. (L1)

L1 arbeider alene med en assistent halvparten av tiden og forteller i sitatet over at hen opplever det som utfordrende å gi råd og veiledning til elevene før de rekker å bli ferdig med øvelser eller oppgaver de holder på med. L2 mener også dette med å få nok tid til å hjelpe alle elever er utfordrende, og forklarer:

Jeg løper rundt som et piska skinn og hjelper jo absolutt alle, men det er alltid noen som kanskje ikke får all den hjelpen de hadde trengt i timene for det er jo alltid sånn, hvem roper høyest, hvem skriver seg på lista først? Veldig, veldig utfordrende faktisk, å ha nok tid til alle. (L2)

L1 sier seg enig med at det er utfordrende med tid og skulle ønske at det alltid er to lærere til stedet i undervisningen. På denne måten, mener L1, at det vil hjelpe elever med å gi dem den tilbakemeldingen de trenger når de arbeider i prosessen deres. Dersom elevene opplever seg som ferdige er det utfordrende, som lærer, å få eleven tilbake i prosessen og jobbe med tilbakemeldinger. L4 er også enig i dette, og forteller:

Hvis eleven sier de er ferdig med oppgave en, to og tre, da er det slutt. Da er det vanskelig å gi noen gode (tilbakemeldinger). Når eleven opplever som

ferdig, da er det vanskelig å komme inn. Da er det eventuelt å gi dem oppgave nummer fire liggende klar som er tilsvarende, men kanskje litt annerledes. Så dette her med å faglige tilbakemeldinger de må man gi i prosessen. For er de ferdige, da er de ferdige. (L4)

Dette med tid og nok lærere ser ut til å være en gjentakende utfordring blant informantene.

## Gi gode tilbakemeldinger

L2 opplever det som utfordrende er å gi «gode fremovermeldinger som de kan bruke når de skifter materialet». I KH arbeides det med mange forskjellige materialer sammenlignet med andre fag, som for eksempel leire, tekstil og treverk. L2 tenker mye over hva slags fremovermeldinger hen kan gi som eleven faktisk har nytte av til neste oppgave i et annet materialet. Hen har kommet med nøkkelbegreper på hva som er til felles mellom alle materialer, og bruker i fremovermeldinger, begreper som for eksempel tålmodighet og nøysomhet. Det å kommentere på at eleven har trykket eller brodert fint eller brukt riktig sting type i broderiet sitt, kan ikke eleven bruke til noen ting i de neste oppgavene, forklarer L2.

L5 trekker opp tre utfordringer ved vurdering. Det første gjelder utfordringer ved å gi gode tilbakemeldinger til elever. Hen opplever å måtte oppdra elever til å forstå hva det snakkes om og at dette er tidskrevende, men utdyper at det er verdt det når elevene kommer dit. Det andre er krav om dokumentasjon. Dette er utfordrende med tanke på at hen brukes mest muntlige tilbakemeldinger i form av veiledning og fagsamtaler. Det tredje hen trekker opp er foreldre. Som oftest forstår elevene hvordan de ligger an i faget etter fagsamtaler og veiledninger, men foreldrene sitter ikke på den samme forståelsen forteller L5. Lærere som praktiserer karakterfri vurderingspraksis bør være forberedt på at noen foreldre

kan synes det er utfordrende at elevene ikke får karakter. Noen foreldre ønsker kan foretrekke karakterer, da de anser det som en enkel måte å bekrefte hvordan barna deres ligger an.

Flere av informantene opplever å ha vanskeligheter med å gi gode faglig tilbakemeldinger. Black og Wiliam mener at konkrete faglige kommentarer er mer effektive enn generelle kommentarer. Og kan virke som flere lærere bør hente inn mer kunnskap om hvordan gi gode tilbakemeldinger på fagfeltet eller på Utdanningsdirektoratets nettsider som gir konkrete tips.

## Vurdering i kunst og håndverk

L3 synes at KH er det vanskeligste faget å vurdere i blant alle fag hen underviser i. Hen begrunner det med at det er vanskelig å være objektiv når det kommer til å være kreativ, og utdyper:

Det å være kreativ er jo vanskelig å karaktersette, hvor kreativ er man? Jeg tenker at faget, hvis man skal se fagets relevans i forbindelse med vurdering, så er den kreative prosessen det som er den viktigste at de (elevene) får oppleve. Det kan fort bli til at kunst og håndverk blir for mye oppskrift, *ta to/tre stykker av ti cm også skal du ha to skruer også skal du ha..* (..) oppgaver skal ikke gå på bekostning av det kreative, men samtidig skal det være mulig å gi en både objektiv, men også rettferdig (vurdering). Alle elever skal skjønne at de blir vurdert likt ut ifra samme målestokk. Derfor vil jeg helst unngå faget. Jeg synes vurdering er vanskelig i alle fag, men jeg synes det er verst i k og h. (L3)

Det at L3 forteller at hen vil unngå faget på grunnlag av at vurdering er vanskeligste i KH-faget er urovekkende. Å vurdere elevenes evne til å være kreativ samtidig som hen skal vurdere objektiv forteller hen er det som gjør KH til det vanskeligste faget



å vurdere. Limstrand og Abrahamsen støtter det L3 sier og forteller at det er utfordrende å vurdere elevarbeid både objektivt og subjektivt i KH.

Begrepet taus kunnskap kan også gjøre det vanskelig å vurdere i KH. Lærere vurderer ut ifra kompetansemål og i hvilken grad elever *viser* kompetanse. Ut ifra de to formene for kunnskap, kan det tenkes at elever ikke alltid får vist sin kompetanse selv om de besitter det. Lærere kan se og tolke elevens resultater, men hvor mye av det de ser er bevisste valg av elevene? Hvordan sørger lærere for at elever får vist sin kompetanse og at det de ser ikke er tilfeldig? Alle informantene gjennomfører ulike former for egenvurdering ved oppgaver, og på denne måten får elevene mulighet til å vise kompetanse gjennom å reflektere over det og skrive det ned. Gjennomgående forteller lærerne at det er viktig å prate med elevene underveis og sørge for at de forstår oppgaver som blir gitt og hjelpe de på veien for å løse oppgaver.

På spørsmål om hvordan informantene tilrettelegger for at elevene deres får vist kompetanse, er det ingen som nevner taus kunnskap eller lignende begreper. L1 derimot fokuserer på at alle elever skal få muligheten til å vise kompetanse, spesielt ved ekstra behov eller dersom elever blir syke. L2 sier seg enig, og L3 L5 fokuserer på å møte elevene der de er og gi tilpasset veiledning knyttet det nivået de ligger på.

## Oppsummering

Det er mange utfordringer knyttet til karakterfri vurderingspraksis, noe som også bekreftes gjennom intervju med mine fem informanter. Når det er sagt, så er det tydelig at det er et brennende engasjement for karakterfri vurderingspraksis og jeg observerer at ingen av informantene tviler på at dette er det beste valget for elevenes læring og faglige utvikling. Intervjuene bidro til å danne et godt grunnlag for å ta stilling til min problemstilling:

- Hvordan arbeider fem kunst og håndverkslærere for god undervisvurdering med karakterfri vurderingspraksis for å fremme faglig utvikling hos elever på ungdomstrinnet?

Det er tydelig at informantene synes at arbeid med vurdering i KH er vanskelig og byr på utfordringer. Informantene har derimot ikke kontroll på de ulike vurderingsbegrepene, som på den ene siden kan forklares ved at de mangler vurderingskompetanse i faget eller at den manglende begrepsforståelsen kan forklares gjennom taus kunnskap. Informantene har jobbet i flere år med vurdering som lærere og sitter på bred kompetansen, men evner ikke å forklare denne kompetansen gjennom ord.

Hver enkelt informant har ulike tilnærminger til å fremme faglig utvikling gjennom karakterfri vurderingspraksis; L1 fokuserer på de viktige samtale, L2 fokuserer på gode faglige tilbakemeldinger skal kan overføres til andre oppgaver og materialer, L3 på hvordan vurdere rettferdig, L4 endrer vurderingsspråket til fordel for hva elevene skal fokusere på og L5 fokuserer på elevmedvirkning. For å fremme elevenes faglige utvikling er informantene gjennomgående opptatt av å gjennomføre Utdanningsdirektoratets fire prinsipper for god undervisvurdering. Læreren har et ansvar for å ivareta elevenes motivasjon for læring gjennom

opplæringen, her mener de karakterfri vurderingspraksis legger til rette for det ved å sette lys på elevenes kompetanse fremfor hvilken karakter de har fått.

Forskning viser at formativ vurdering bidrar til økt læring hos elevene. Satsingen *Vurdering for læring* har bidratt til en mer læringsorientert vurderingskultur. Læringsfremmende vurderinger og tilbakemeldinger gir elevene signal over hva som er viktig. Derimot må det fokuseres mer på hvordan elevenes kompetanse skal prates om for at det ikke skal minne om karakterskalaen, i en karakterfri vurderingspraksis. Funn fra undersøkelser, som PISA, kan undergrave enkeltfag, og kan miste muligheter til å peke på vurdering i KH-faget. I fagfornyelsen fokuserer Utdanningsdirektoratet på å gi lærere verktøy for å gjennomføre gode vurderings-situasjoner.

## Veien videre

For å sikre at karakterfri vurdering skal fungere best mulig for å fremme elevenes læring, ser jeg på det som naturlig å gjennomføre krav til å evaluere skoler som bruker karakterfri vurderingspraksis for å peke på utfordringer og muligheter i de enkelte skolene, i tillegg til å kvalitetssikre arbeidet.

Det hadde vært interessant å dykke nærmere inn på tekniske løsninger, som L5 brukte på sin skole, som skal gjøre det enklere for lærere, elever og foresatte å se og forstå elevenes kompetanse med fravær av karakterskala og nivåer for å redusere fokuset på karakteren.

Hvordan skal vi prate kompetanse uten støtte fra karakterer eller nivåer? Det hadde vært interessant å se nærmere på, da jeg ser det mangler tydelige føringer om dette i fagfeltet. I er det aktuelt å se elevenes perspektiv i karakterfri vurderingspraksis ved videre forskning. Det blir spennende å følge med i fagfeltet på hvordan karakterfri vurderingspraksis vokser videre gjennom fagfornyelsen.

## Kapittel 5. Kritisk refleksjon over avhandlingen

I utgangspunkt ønsket jeg to utvalg for å sammenligne skoler med og uten karakterer i undervisvurderinger. Det hadde vært interessant å trekke frem KH lærere som bruker karakterer i undervisvurdering for å se nærmere på om lærerens tanker om bruk av karakterer i undervisning knyttet faglig utvikling. Jeg gikk fra et ønske om to utvalg, en med og en uten karakterer, men på grunn av at ingen lærere som praktiserer karakterer i undervisvurderingen meldte interesse, endte jeg kun opp med ett utvalg. Disse to utvalgene planla jeg å sette opp mot hverandre for å se om jeg kunne peke på eventuelle forskjeller mellom utvalgene på hvorvidt lærere opplever at elevene viser til et større utbytte av faglig utvikling i KH.

På en side kan det undres over om hvorvidt forespørselen min ble videresendt fra skoleleder og resepsjoner. På en annen side kan være om lærere føler de ikke kan si noe om organisering av deres vurderingsarbeid. Kanskje forespørselen ga uttrykk for at læreren må komme med gode tips, men alle slags erfaringer og holdninger, både gode og dårlige, bidrar bare til enda mer interessante funn i avhandlingen.

Det jeg kunne gjort annerledes innledningsvis under intervjuene, var å hekte dem på mine tanker om undervisvurdering, for at de lettere kunne forstå hva jeg jobber med å undersøke og for å få innblikk i mine tanker om tema. Dette gjorde jeg ikke fordi jeg ikke ønsket på noen måter å forme deres meninger om temaet dersom noen lett kunne bli påvirket av dette. I etterkant tror jeg at det heller hadde styrket min avhandling ved å fortelle informantene hvor jeg ville hen med avhandlingen. Dersom jeg hadde stilt informantene hvilke vurderingsformer de mener best fremmer faglig utvikling hos elever, kunne det vært med på å løfte avhandlingen.

Ingen av lærerne i undersøkelsen har blitt tilbudt kurs eller videreutdanning for økt kunnskap om vurdering. Dette er noe de fleste har uttrykt at de kunne tenke seg og føler at de trenger, spesielt om L4 som står alene i faget og har ingen å drøfte vurdering i KH med.

Enda en ting jeg kunne gjort annerledes er å bruke mer tid på spørsmålene i intervjuguiden, og lest meg mer opp på de sentrale begrepene for avhandlingen før intervjuene fant sted. Med dette i tankene kunne jeg vært mer i stand til å stille oppfølgende spørsmål dersom jeg tolker at informantene har misforstått noen av spørsmålene eller for å gå dypere inn i et tema.

## Kapittel 6. Praktisk og estetisk kommentar på avhandlingen

Tema for det praktiske og estetiske arbeidet er utvikling. Gjennom det praktiske ønsker jeg å vise frem min egen utvikling i portrett-tegning med gråblyanter, som viser til arbeid over tre måneder. Jeg tegner hver dag og har delt opp tiden i seks perioder der jeg kun fokuserer på å tegne øyne, nese, munn, øret, hår og til slutt portrett. Alle disse tegningene tegner jeg i en tegneblokk med A5 ark. I tillegg viser jeg til et portrett jeg tegnet for noen få år siden, som er i A3 størrelse, og tegner det samme portrettet i samme størrelse etter dette utviklings-prosjektet for å tydeliggjøre progresjon fra start til slutt. En side er lik en dag. Tidsbruket varierer fra 15 til 45 minutter.

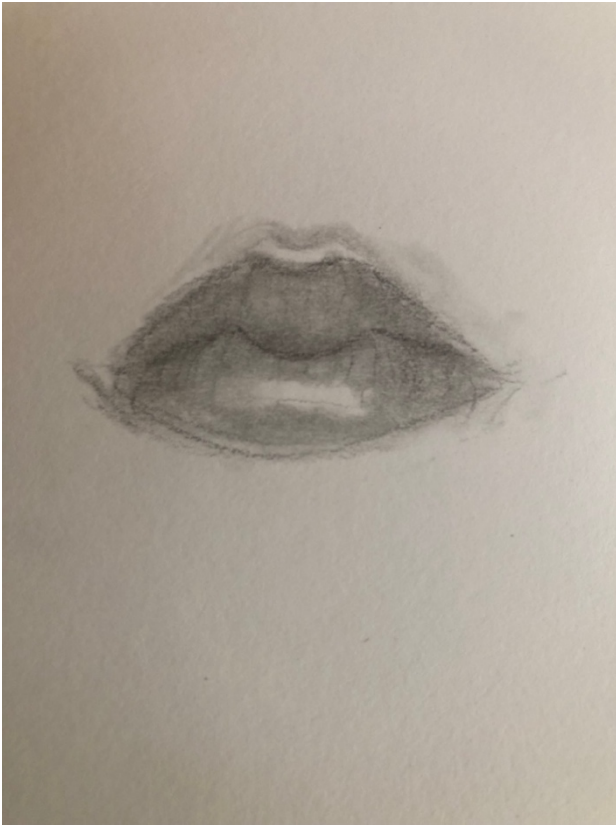
Det praktiske og estetiske arbeidet skal bringe frem de sentrale begrepene i avhandlingen, nemlig læring, vurdering og utvikling. Gjennom det praktiske har jeg utviklet mine tegneferdigheter gjennom å lære meg ulike teknikker, være bevisst på og vurdere hva jeg får til og hva jeg kan gjøre for å utvikle meg i tegning. Det å vite hvor jeg vil og reflektere over hvilke redskaper og ferdigheter som må til for å nå disse målene opplevde jeg var essensielle for å nå de. Jeg har tilegnet meg tegneferdigheter og har en økt forståelse for lys og skygge, komposisjon og nesten det viktigste, hvordan holde og føre blyanten for ønsket uttrykk.

Det jeg har lært gjennom de tre månedene er hvor utfordrende det var å skille det utforskende, nysgjerrige og skapende mot det kritiske, vurderende og bedømmende. I det fagdidaktiske perspektivet, kan det utforskende presentere fokuset på læring, og det bedømmende presentere vurdering.

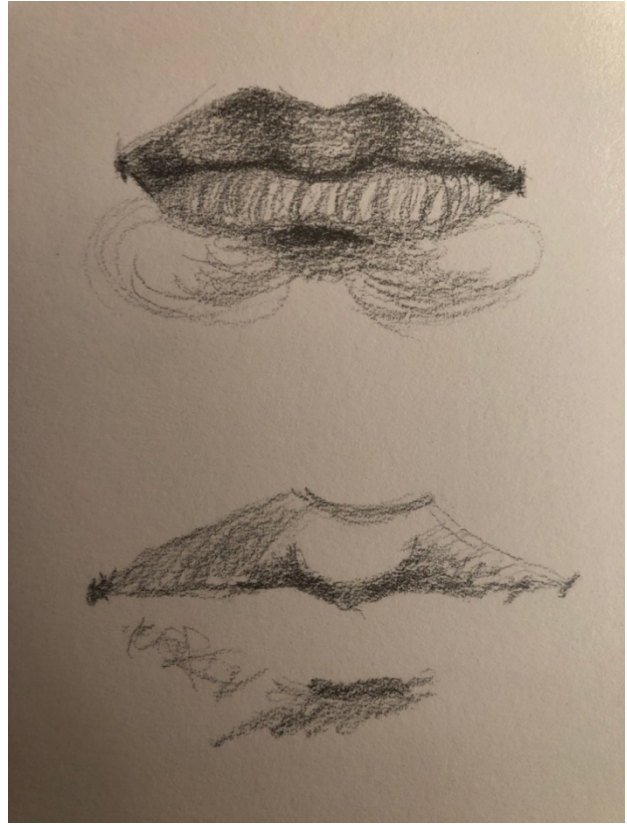
Ved å skrive ned mine tanker om hva jeg har fått til og hva jeg må øve mer på har jeg tvunget meg selv til å se på egen læring med et metablikk og være min egen

veileder og lærer. For hver dag og tegning skrev jeg ned mine tanker og refleksjoner i en loggbok. Dette opplevde jeg som den utforskende, nysgjerrige og skapende delen av det praktiske og estetiske arbeidet. Her fokuserte jeg på hva jeg kunne gjøre for å få til realistiske uttrykk i arbeid med de ulike delene av portretttegning. Her fokuserte jeg kun på enkelte deler av et ansikt for å ikke ha for mange elementer å jobbe med om gangen. Dette spiller på de samme verdiene som Wille (2010) sin *3, 2 og 1* metode og informantenes bruk av *to stjerner og et ønske*, som lar elever snevre inn fokuset på kompetanse som man får til og kan jobbe videre med. Dette opplevde jeg som positiv, hvor jeg brukte meg selv som et redskap for å strekke meg selv fremover og ta del i egen læring.

Underveis i prosessen ble jeg spurt av mine veiledere hva jeg ville gitt meg selv i karakter om jeg skulle vurdert arbeidet mitt, og ble skremt av spørsmålet. Fokuset på å gi meg selv en tallkarakter virket forstyrrende for arbeidet mitt. Det var ikke der jeg ønsket at fokuset mitt skulle ligge. Samtidig var det et viktig spørsmål da det skapte en del undringer knyttet problemområde i avhandlingen. Hvorfor vurderer vi? Kan den formative og summative vurdering gå hånd i hånd? Selve prosessen hvor jeg viser til progresjon er det praktiske og estetiske arbeidet.



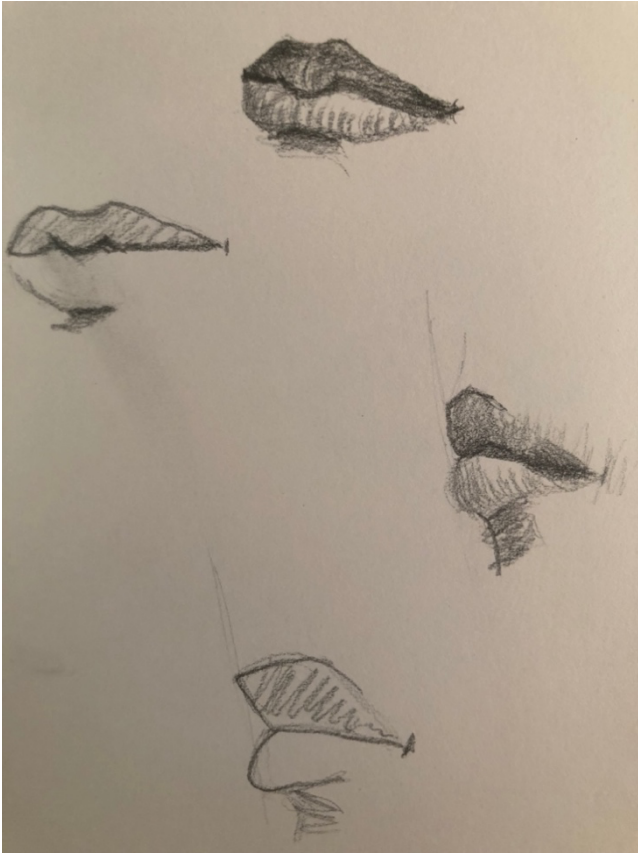
Bilde 3. Munn – dag to. Eget foto.



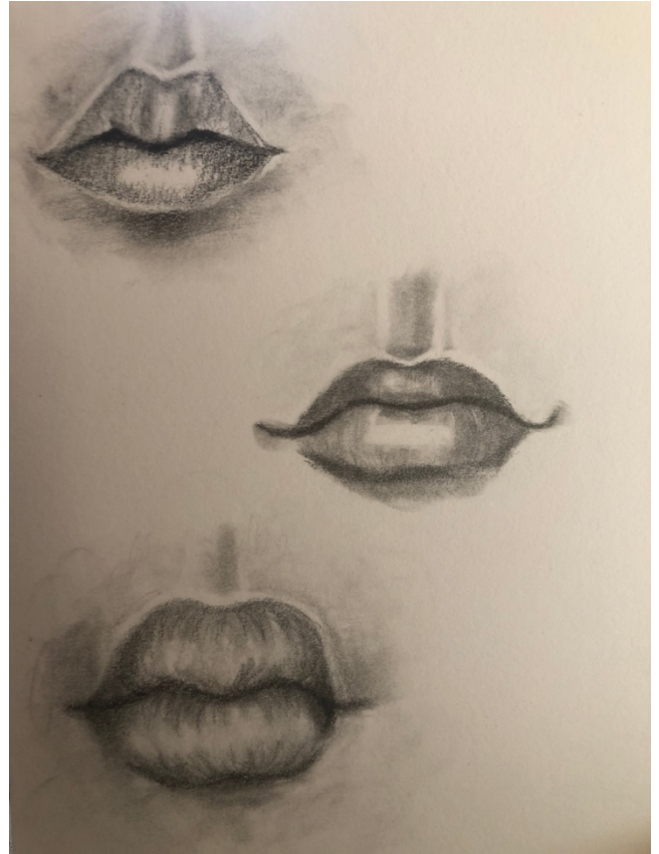
Bilde 4. Munn – dag tre. Eget foto.

For å kommentere på bildene, kan vi på se på bilde 3 (dag )to kan vi se at jeg prøvde å gå rett på å tegne et realistisk munn uten forforståelse av anatomien til lepper, med andre ord hva leppene består av. I tillegg til at jeg ikke viser til forståelse for lys og skygge. I de neste dagene (se også neste side, på bilde 5 og 6) kan man se en progresjon fra dag tre til dag seks. På dag seks viser jeg til mer lys og skygge enn i bildene av dag to. Her bruker jeg kun blyant, viskelær og papirblyant på tykt papir.





Bilde 5. Munn – dag fire. Eget foto.



Bilde 6. Munn – dag fem. Eget foto.



# Kapittel 7. Referanser

## Litteraturliste

- Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences* (3. utg.). Routledge.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in education : principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bolstad, B. (2021, 16. september). *Hva er formålet med vurderingen?* Universitetet i Oslo. Hentet 4. februar fra <https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/vurdering/hva-er-formalet-med-vurderingen/>
- Briseid, L. G. (2019). Det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet – en trussel mot skolens danningsoppdrag. *Utdanningsforskning.no*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/det-nasjonale-kvalitetsvurderingssystemet--en-trussel-mot-skolens-danningsoppdrag/>
- Burner, T. (2016). Vurdering for læring i engelsk. I R. S. Nybøle, B. H. Blå & R. Evjenth (Red.), *Communicare - et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret* (s. 16-20). Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen.  
[https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2016/communicare\\_2016-web.pdf](https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2016/communicare_2016-web.pdf)
- Burner, T. & Gillespie, A. (2021, 7. april). Karakterfrie skoler: Elever og fagforeninger må involveres for å lykkes. *Utdanningsnytt.no*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-karakterfrie-ungdomsskole/karakterfrie-skoler-elever-og-fagforeninger-ma-involveres-for-a-lykkes/280322>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforl.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2002). *Explaining Society: Critical Realism in the Social Sciences* Routledge.
- Education, E. (2016, 4. okt.). *Austin's Butterfly: Models, Critique, and Descriptive Feedback* [Video]. YouTube. [https://youtu.be/E\\_6PskE3zfQ](https://youtu.be/E_6PskE3zfQ)
- Gillespie, A. & Burner, T. (2019). Principals' views on the implementation of grade-free middle schools in Norway: justifications, challenges and opportunities. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 21-38.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm akademisk.

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kirke- undervisnings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb-digibok\\_2008080100096](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb-digibok_2008080100096)
- Kjærnsli, M., Jensen, F., Frønes, T. S., Hatlevik, O. E., Nortvedt, G. A., Pettersen, A. & Rohatgi, A. (2016). *Stø kurs. Norske elevers kompetanse i naturfag, matematikk og lesing i PISA 2015*. Universitetsforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Säljö, R. (Red.). (2020). *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova*, Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2009-07-01-964>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>
- Kunnskapsdepartementet & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Lillejord, S. & Hoppenbeck, T. N. (Red.). (2020). *Vurdering etter Kunnskapsløftet og fagfornyelsen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Limstrand, K. & Abrahamsen, G. (2009). *Bedre vurdering i kunstfagene*. <https://kunstkursenteret.no/ressursbase/bedre-vurdering-i-kunstfagene/>
- Lutnæs, E. (2007). *Vurderingskompetanse i faglærerutdanningen-vekselspill eller kokong?* [Høgskolen i Oslo].
- Lutnæs, E. (2011). *Standpunktvurdering i grunnskolefaget Kunst og håndverk* [Doktorgradsavhandling, AHO - Arkitektur- og designhøgskolen i Oslo]. ADORA. <http://hdl.handle.net/11250/93051>
- Martin Johannessen, (Programleder). (2019, 4. februar). Karakterfri underveisvurdering med Elin Måge [Audio podkast episode]. I *Rekk opp hånda!* C. D. Utdanning. <https://podcasts.apple.com/no/podcast/rekk-opp-h%C3%A5nda/id1357732522?l=nb&i=1000429132415>
- Martin Johannessen, P. (2021, 19. april). Karakterfrie skoler med Tony Burner [Audio podkast episode]. I *Rekk opp hånda!* C. D. Utdanning. <https://podcasts.apple.com/no/podcast/rekk-opp-h%C3%A5nda/id1357732522?l=nb&i=1000517693871>
- Meld. St.28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Det Kongelige Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. D. K. Kunnskapsdepartement. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>

- Meld. St. 20 (2012-2013). *På rett vei*. D. K. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Meld. St. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Måge, E. (u. å.). *Elin Måge Bjørnegårdlærer*. <https://elinmage.wordpress.com/>
- National Center for Education Statistics. (u. å.). *Overview*. National Center for Education Statistics. Hentet 11. april fra  
<https://nces.ed.gov/surveys/pisa/overview.asp>
- Nielsen, L. M. (2019). *Fagdidaktikk for kunst og håndverk : i går, i dag, i morgen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. & Von Krogh, G. (2009). Perspective—Tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization science*, 20(3), 635-652.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015:8. *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- OECD. (u.å.). *What is PISA?* Hentet 11. april fra <https://www.oecd.org/pisa/>
- Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).  
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Opplæringslova. (2020). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724).  
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Polanyi, M. (1983). *The Tacit Dimension*. Peter Smith.
- Rambøll Management. (2008). *Bedre vurderingspraksis*. Utdanningsdirektoratet.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/Kartlegging-av-vurderingsopplegg-hos-norske-skoleeiere-2008/>
- Rambøll Management. (2019). *Utprøving av eksamen i praktiske og estetiske fag*.  
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/utproving-av-eksamen-i-praktiske-og-estetiske-fag/>
- Ruud, M. (2018). På Ringshaug ungdomsskole har elevene karakterfri hverdag. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-karakterer/pa-ringshaug-ungdomsskole-har-elevne-karakterfri-hverdag/169808>
- Ruud, M. (2022). Vurderingsarbeid handler om mye mer enn å sette karakterer. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-karakterfri-ungdomsskole/vurderingsarbeid-handler-om-mye-mer-enn-a-sette-karakterer/312358>
- Sanders, E. (2021). *Gradeless Learning: The Effect of Eliminating Traditional Grading Practices on Student Engagement and Learning*.
- Skyvulstad, T. (2022). Ikke et godt system for å vurdere kvalitet. *Utdanningsforbundet*.

- <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/system-for-a-vurdere-kvalitet/>
- Smith, K. & Engelsen, K. S. (2013). Developing an assessment for learning (AfL) culture in school: the voice of the principals. *International journal of leadership in education*, 16(1), 106-125.  
<https://doi.org/10.1080/13603124.2011.651161>
- Sosialistisk Venstreparti. (u. å.). *Karakterer og eksamen*. Hentet 2022, 16. april fra <https://www.sv.no/blog/a-aa/karakterer-og-eksamen/>
- Steinerskoleforbundet. (2019/2020). Vurdering i Steinerskolen – Grunnlagsdokument. [https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/02/VURDERING-grunnlagsdok\\_19des2019-002.pdf](https://www.steinerskole.no/wp-content/uploads/2020/02/VURDERING-grunnlagsdok_19des2019-002.pdf)
- Steinerskolens foreldreforbund. (2021, mai/juni). *Vurdering og karakterfrihet*. Steinerskoleforbundet. <https://www.foreldrene.no/vurdering/>
- Stobart, G. (2008). *Testing times: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Sunde, D. J. & Wille, T. S. (2017). *Fra læreplan til klasserom : kreativt arbeid med kompetanse og vurdering for læring i fag*. Gyldendal akademisk.
- Svendsen, L. F. H. (2020, 2020, 17. juni). Edmund Husserl. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/Edmund\\_Husserl](https://snl.no/Edmund_Husserl)
- Ulvestad, R. (2021). Hvilken kvalitet skal NKVS vurdere, og for hvem? *Utdanningsnytt.no*.  
<https://www.utdanningsnytt.no/kvalitetsvurderingssystem-nkvs-roar-ulvestad/hvilken-kvalitet-skal-nkvs-vurdere-og-for-hvem/294485>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kunst og håndverk*.  
[https://www.udir.no/kl06/khv1-01/hele/komplett\\_visning](https://www.udir.no/kl06/khv1-01/hele/komplett_visning)
- Utdanningsdirektoratet. (2010-2014). Satsingen Vurdering for læring.  
<https://www.udir.no/contentassets/42ddd51789024ccb8f0cea08dad9cb6e/grunnlagsdokument-satsingen-vfl.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2014-2018). Videreføring av satsingen Vurdering for læring. <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Hva er sluttvurdering?  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/sluttvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 13. mars). *Dybdelæring*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring 2010-2018*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/1.innledning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a, 3. desember). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b, 10.11.2020). *God underveisvurdering*.  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Kjennetegn på måloppnåelse for nye læreplaner (Kunnskapsløftet 2020). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-for-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06.05.2021). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/#a153750>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). Underveisvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Whitmell, T. E. T. (2020). *Teachers Navigating Their Experiences of "Going Gradeless" in Ontario, Canada* [University of Toronto (Canada)].
- Widerberg, K. & Bolstad, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt : en alternativ lærebok*. Universitetsforl.
- Wille, T. S. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Zvanut, M. B. (2019). *Eksamen i Kunst og håndverk? Holdninger, muligheter og utfordringer* [OsloMet-storbyuniversitetet]. <https://hdl.handle.net/11250/2761514>

## Bilde- og figurliste

Figur 1. Hierarki over utdanningssektoren. Egenprodusert. ....	17
Tabell 1. Kompetansemål etter 7. og 10. trinn, LK20. Hentet fra Kunnskapsdepartementet (2019). Egenprodusert. ....	20
Tabell 2. Kjennetegn på måloppnåelse i KH etter 10. trinn fra Utdanningsdirektoratet, LK20 (2020c). Egenprodusert. ....	21
Tabell 3. Tabell 3. Forskningsdesign inspirert av Jacobsens faser i en undersøkelsesprosess (2015, s. 63-68). Egenprodusert. ....	38
Tabell 4. Oversikt over informantenes opplysninger. Egenprodusert. ....	46
Tabell 5. Oversikt over informantenes praksisvarighet. Egenprodusert. ....	47
Tabell 6. Oversikt over antall lærere, assistenter og elever i undervisning. Egenprodusert. ....	50
Bilde 1. Fire prinsipper for god undervisningsvurdering fra Utdanningsdirektoratet (2022). Egenprodusert. ....	28
Bilde 2. Noen gode kjennetegn på en god faglige tilbakemelding. Inspirert av Utdanningsdirektoratet (2020a). Egenprodusert. ....	30
Bilde 3. Munn – dag to. Eget foto. ....	83
Bilde 4. Munn – dag tre. Eget foto. ....	83
Bilde 5. Munn – dag fire. Eget foto. ....	84
Bilde 6. Munn – dag fem. Eget foto. ....	84



## Vedlegg

### Vedlegg 1. Meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD)



## Meldeskjema

### Referansenummer

225934

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Type opplysninger

---

#### Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Bosted (fylke), ansiennitet (utdanning, studiepoeng, varighet av yrkespraksis), stilling

#### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrædelser?

Nei

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjekttittel

Progresjon for læring gjennom vurdering i kunst og håndverk

#### Prosjektbeskrivelse

Prosjektets formål er å se nærmere på hvordan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegger for elevenes progresjon/faglig utvikling gjennom vurdering i kunst og håndverk. Gjennom dybdeintervjuer vil prosjektet kartlegge 5 lærere i kunst og håndverk sine holdninger og erfaringer knyttet til karaktersetting, vurdering og tilbakemelding av elevarbeid med hensyn til faglig progresjon.

Det vil være aktuelt å intervju lærere med ulike bakgrunner i form av ansiennitet (utdanning, studiepoeng og arbeidserfaring) for å få frem mangfoldet av lærere i faget. Sentrale spørsmål kan være hvilke type vurderingsformer som benyttes, hvor mye erfaring læreren har i arbeid med vurdering, hvordan tilbakemeldinger gis og hvordan lærere sikrer at elever har nådd kompetansemålene.

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Jeg ønsket å behandle personopplysningene fordi jeg mener det er relevant for prosjektets tema. Det vil være interessant å se om kandidatenes bakgrunn kan knyttes opp mot deres holdninger og erfaringer til progresjon og faglig utvikling gjennom deres arbeid med vurdering i kunst og håndverk.

#### **Ekstern finansiering**

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Rosemarie Ventura Solås, rsolaas@gmail.com, tlf: 98086965

#### **Behandlingsansvar**

---

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Randi Veiteberg Kvellestad, randiv@oslomet.no, tlf: 67238796

##### **Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Nei

#### **Utvalg 1**

---

##### **Beskriv utvalget**

Lærere som praktiserer karakterfri undervisning i kunst og håndverksfaget.

##### **Rekruttering eller trekking av utvalget**

Bruker eget nettverk fra bachelorstudiet, rekrutterer selv i feltarbeid både ved å sende mail direkte til potensielle kandidater og gjennom rektor/skolens postmottak/resepsjonist - som videregiver mail til de aktuelle kandidatene og jeg vil også bruke veiledernes nettverk.

##### **Alder**

18 - 70

##### **Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

##### **Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

## **Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**

### **Personlig intervju**

#### **Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

#### **Informasjon for utvalg 1**

##### **Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

##### **Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

### **Tredjepersoner**

---

#### **Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

### **Dokumentasjon**

---

#### **Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

#### **Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Samtykket kan trekkes tilbake når som helst uten å oppgi grunn før publisering ved å kontakte prosjektansvarlig eller student via mail.

#### **Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

De registrerte få innsyn i egne opplysninger ved etterspørsel via mail. Opplysninger til den registrerte kan da bes rettes eller slettet om seg selv.

#### **Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

### **Tillatelser**

---

#### **Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?**

## Behandling

---

### Hvor behandles opplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

### Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)
- Interne medarbeidere

### Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

## Sikkerhet

---

### Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Nei

### Begrunn hvorfor personopplysningene oppbevares sammen med de øvrige opplysningene

Jeg kommer til å kun bruke OsloMets: Office365 og OneDrive, som krever passord ved innlogging.

### Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

## Varighet

---

### Prosjektperiode

01.09.2021 - 01.06.2022

### Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Ja, data med personopplysninger oppbevares til: 01.06.2024

### Til hvilket formål skal opplysningene oppbevares?

Forskning

### Hvor oppbevares opplysningene?

Internt ved behandlingsansvarlig institusjon

### Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Ja

### Begrunn

Læreres bakgrunn grovkategoriseres i form av studiepoeng, høyere utdanning, lengde på arbeidserfaring, stilling, hvilke(t) trinn de har og arbeidsfylke vil være aktuelt å vise til for å kunne knytte det opp til tema i masterprosjektet.

### **Tilleggsopplysninger**

---

Lydopptak av intervjuene tas med Nettskjema-diktafon (Diktafon-app) på egen mobil, som umiddelbart krypterer opptaket på mobilappen. Nettskjema-diktafon er et godkjent opptaksutstyr for bruk på OsloMet til innsamling av både gule og røde data. Opptakene slettes etter transkribering. Jeg skal også holde intervju via videosamtale, da blir lydopptak tatt opp fra en annen enhet enn pc'en som blir tatt i bruk.

## Vedlegg 2. Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

### Vurdering

**Referansenummer**

225934

**Prosjekttittel**

Progresjon for læring gjennom vurdering i kunst og håndverk

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for teknologi, kunst og design / Institutt for estetiske fag

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Randi Veiteberg Kvellestad, randiv@oslomet.no, tlf: 67238796

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Rosemarie Ventura Solås, rsolaas@gmail.com, tlf: 98086965

**Prosjektperiode**

01.09.2021 - 01.06.2022

**Vurdering (5)**

---

**03.03.2022 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 02.02.2022. Det er ikke registrert noen endringer som påvirker NSD sin vurdering.

**ENDRING**

Utvalget inkluderer nå lærere som praktiserer karakterfri undervisning.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til videre med prosjektet!

## Vedlegg 3. Forespørsel om deltakelse til intervju med informasjon

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Progresjon for læring gjennom vurdering i kunst og håndverk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å lære om læreres holdninger og erfaringer med vurdering knyttet opp mot progresjon i faget; kunst og håndverk. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektets formål er å se nærmere på hvordan lærere på ungdomstrinnet tilrettelegger for elevenes progresjon/faglig utvikling gjennom vurdering i kunst og håndverk.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet – Storbyuniversitetet. Det er Rosemarie Ventura Solås som leder forskningsprosjektet (masterstudent), der den ansvarlige fra institusjonen er Randi Veiteberg Kvellestad (hovedveileder).

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

På grunn av at du underviser i kunst og håndverk på ungdomstrinnet og arbeider med vurdering i faget, kvalifiserer du for muligheten til å delta i prosjektet.

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

Møte opp på semistrukturert dybdeintervju etter nærmere avtale. Det forventes at intervjuet har en varighet mellom 1-2 timer, der du får spørsmål knyttet til tema. Intervjuet vil foregå ved fysisk oppmøte, men kan i visse tilfeller foregå over nett. Intervjuet vil bli tatt opptak av med Nettskjema-diktafon (Diktafon-app), som er et godkjent opptaksutstyr for bruk på OsloMet til innsamling av både gule og røde data

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. 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.

- De som har tilgang på opplysninger er student, hovedveileder og veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- For at uvedkommende ikke får tilgang til opplysninger, er filene passord-beskyttet.

Du som deltaker i prosjektet kan bli gjenkjent i publikasjon ved disse type opplysninger: stilling, varighet av yrkespraksis, studiepoeng og arbeidsfylke.

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

Opplysningene holdes i 2 år etter prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022, og vil da anonymiseres 1. juni 2024. Opplysningene vil holdes på internt ved behandlingsansvarlig sin institusjon der formålet er eventuelt videre forskning. Der er det kun de ansvarlige for forskningsprosjektet som har tilgang til opplysningene.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.



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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- OsloMet – Stobyuniversitetet ved Rosemarie Ventura Solås (masterstudent) på epost: [rsolaas@gmail.com](mailto:rsolaas@gmail.com), eller på mobil: 98 08 69 65 .
- OsloMet - Storbyuniversitetet ved Randi Veiteberg Kvellestad (hovedveileder) på epost: [randiv@oslomet.no](mailto:randiv@oslomet.no), eller på mobil: 67 23 87 96.
- Vårt personvernombud: OsloMet - Storbyuniversitetet ved Ingrid S. Jacobsen på epost: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no), eller på mobil: 67 23 55 34

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Rosemarie Ventura Solås  
(Masterstudent)

Randi Veiteberg Kvellestad  
(Hovedveileder)

## Vedlegg 4. Samtykkeskjema til deltakere i intervju

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Progresjon gjennom vurdering i kunst og håndverk* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (stilling, varighet av yrkespraksis, studiepoeng, arbeidsfylke)
- at mine personopplysninger lagres i to år etter prosjektslutt, til eventuelt videre forskning.
- at det blir tatt taleopptak under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5. Intervjuguide

### Intervjuguide - Utvalg 1

#### Lærerens formelle bakgrunn

1. Hvilket fylke arbeider du i?
2. Hvilken stilling har du på skolen?
3. Hvilken utdanning har du?
  - a. Hvor mange studiepoeng har du i kunst og håndverksfag?
4. Hvor lang arbeidserfaring har du som lærer i kunst og håndverk?
5. Har du fått tilbudt eller gjennomført etter- eller videreutdanning for å lære om vurderingsarbeid?

#### Begreper

1. Hva legger du i begrepet progresjon i kunst og håndverksfaget?
2. Hva legger du i begrepet faglig utvikling?
3. Hva legger du i begrepene vurdering og undervisningsvurdering?

#### Vurderingsformer

1. Hvordan foregår arbeidet med karakterfri vurdering på din skole?
  - a. Hvordan begrunner dere for valg av karakterfri vurderingspraksis?
2. Hvordan foregår arbeidet med karakterfri vurderingspraksis i kunst og håndverk og hvilke vurderingsformer benytter du deg av og hvorfor?
  - a. Hvordan organiseres vurderingsformene, både med og uten karakterer?
  - b. Hva opplever du som utfordrende i arbeid med vurdering?
  - c. Er det noen vurderingsformer du bevisst unngår, eventuelt hvorfor?
  - d. Hva er viktig for deg når du planlegger for undervisning og vurdering?
3. Hvilke valg tar du i arbeid med vurdering for å legge til rette for faglig utvikling?
4. Hvordan tilrettelegger du for at elevene får vist kompetanse?
5. Setter du standpunktvurdering? Hvis ja, har du opplevd mer eller mindre klager på standpunktvurdering siden dere startet med karakterfri vurdering?

#### Faglig støtte

1. Står du alene eller er du en del av et team/nettverk som arbeider med vurdering?
2. Hvilke verktøy hjelper deg for å gi gode faglige tilbakemeldinger/vurderinger til elever?

### **Undervisvurdering**

1. I hvilken grad tenker du at undervisvurdering er et startpunkt for videre læring?
2. Har du arbeidet med karakterer i undervisvurdering tidligere?
3. Hva tenker du er fordeler og ulemper ved å fjerne karakterer ved undervisvurdering?
4. Hvordan legger du til rette for at elever forstår hva de skal lære og hva som blir forventet av dem?
5. Hvordan legger du til rette for at elever får vite hva de mestrer?
6. Hvordan får elever råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin?
7. Opplever du at elever tar bedre til seg tilbakemeldinger enn tidligere?
8. Uttrykker elever at de savner karakterer eller hvor de står faglig?
9. I hvilken grad vurderer du elevens faglige utvikling ut fra elevens forutsetninger?
10. Hva opplever du som utfordrende ved å gi gode faglige tilbakemeldinger?

### **Elevmedvirkning**

1. Hvordan tilrettelegger du for elevmedvirkning i arbeid med ulike vurderingsformer?
2. I hvilken grad vektlegger du elevenes egne ønsker i oppgaver?
3. Hvordan verdsettes elevens evne til å reflektere verbalt og skriftlig over eget arbeid?
4. I hvor stor grad legger du til rette for at elever vurderer eget og/eller medelevers arbeid?

### **Annet**

1. Hvordan snakker du med elevene om progresjon og vurdering?
2. Hva vektlegger du mest, prosessen eller det ferdige produktet?
3. Har disse spørsmålene gjort deg mer reflektert over organisering av vurdering og tilrettelegging av faglig utvikling?
4. Har du noen innspill til spørsmålene?