

MASTEROPPGAVE

Master i yrkespedagogikk

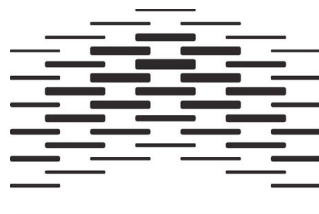
2013

Hvordan videreutvikle praksis for undervisvurdering som fremmer læring hos elever på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag?



Gunhilde Aamodt

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium
Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

FORORD

Innlevering av denne masteroppgaven markerer slutten på et fire år langt masterstudie i yrkespedagogikk. Arbeidet med masterprosjektet har vært lærerikt og bidratt til ny forståelse når det gjelder vurdering for læring. Forelesere og veiledere ved Høgskolen i Oslo og Akershus har kommet med nyttige bidrag og innspill når det gjelder forsknings- og utviklingsarbeid, læringsteori og det å skrive masteroppgave. Jeg vil spesielt takke Jan Stålhane som har vært min veileder de to siste årene mens jeg har jobbet med masteroppgaven.

Videre vil jeg takk medstudentene på læringsgruppa for konstruktive tilbakemeldinger og gode stunder på høgskolen. Det har vært inspirerende å være sammen med dere.

Til sist en stor takk til elever og kollegaer som har vært deltakere i prosjektet og delt sine opplevelser, erfaringer og synspunkter. Jeg vil også benytte anledningen til å takke min avdelingsleder og skolens ledelse for at de har lagt til rette for at jeg kunne gjennomføre dette studiet.

Stavanger, mai 2013

Gunhilde Aamodt

Forside: Pondus tegnet av Frode Øverli (gjengitt med tillatelse).

SAMMENDRAG

Denne masteroppgaven omhandler et aksjonsforskningsprosjekt som har hatt til hensikt å videreutvikle praksis for læringsfremmende vurdering. Prosjektet er gjennomført på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag ved en videregående skole i Rogaland. Problemstillingen som denne rapporten skal forsøke å svare på er: *Hvordan videreutvikle praksis for undervisvurdering som fremmer læring hos elever på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag?*

Læringsfremmende vurdering har vært et nasjonalt og lokalt satsingsområde de siste årene. Dette var en av grunnene til at jeg valgte vurdering for læring som tema for min masteroppgave i yrkespedagogikk. Videre har jeg vært opptatt av de konsekvensene vurdering får for den som blir vurdert. Jeg har erfart at vurdering kan fremme læring, men at det også kan svekke elevenes motivasjon og selvfølelse. Jeg har følt behov for å videreutvikle min kompetanse i læringsfremmende vurdering. Derfor valgte jeg å fokusere på dette i min masteroppgave.

I samarbeid med kollegaer og elever har jeg planlagt og tilrettelagt for endringer og forbedringer når det gjelder undervisvurdering som fremmer læring. Målet har vært at lærerne skal videreutvikle sin vurderingskompetanse slik at elevenes læringsutbytte øker. Videre har det vært et mål å skape felles praksis, slik at vi får mer lik vurdering og stor grad av rettferdighet.

Forsknings- og utviklingsprosessen har gått fra våren 2012 til vinteren 2013. Prosjektet har fokusert på følgende tema: praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering. Gjennom pedagogisk aksjonsforskning og bruk av kvalitative metoder har jeg dokumentert og analysert prosessene. Intervjuer, deltakende observasjon, logger og referater fra samarbeidsmøter med kollegaer har vært benyttet for å samle inn data. Vi har gjennomført to aksjoner.

Resultatene fra datainnsamlingen viser at både elever og lærere er av den oppfatning at elevene lærer mye av praktisk/muntlige vurderingssituasjoner. Da må elevene planlegge og gjennomføre aktiviteter for barn i barnehage eller grunnskole. Dette gjør de i grupper. Den muntlige delen er individuell, da vurderer elevene det praktiske arbeidet og svarer på spørsmål fra lærerne. Et stort flertall av elevene mener at denne vurderingsformen gir dem gode muligheter til å vise sin kompetanse. Resultatene viser også at kjennetegn på grad av måloppnåelse hjelper elevene til å forstå kompetansemålene i læreplanen. Kjennetegnene beskriver hva som kreves for å nå kompetansemålene og hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivåer. Det å forstå målene og vite hva som vektlegges ser ut til å motivere elevene i skolearbeidet.

Datamaterialet viser at elevene mener at de har størst utbytte av å få konkrete tilbakemeldinger og fremovermeldinger fra lærerne. Muntlige respons ser ut til å ha større effekt enn skriftlig. Når det gjelder elevmedvirkning viser resultatene at dette er noe vi må jobbe videre med. Elevene kan med fordel delta mer aktivt når det gjelder å utarbeide oppgaver, velge temaer, og formulere vurderingskriterier og kjennetegn på grad av måloppnåelse. Resultatene viser at flere av elevene mener at de lærer av å vurdere eget arbeid, men noen synes det er vanskelig og forstår ikke helt hvorfor de skal gjøre dette.

Jeg er av den oppfatning at arbeidet med dette prosjektet har bidratt til at lærerne som har deltatt har videreutviklet sin kompetanse i læringsfremmende vurdering. Praktisk/muntlige vurderingsformer, bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, konkrete tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering er elementer som kan bidra til at elevenes læringsutbytte øker.

How can we develop practices for formative assessment that will promote learning in second year students at Child- and Youth Care studies?

This master thesis concerns an action research project, the goal of which was to develop practices for formative assessment. The project was carried out in the second year of Child- and Youth Care studies at an upper secondary school in Rogaland. The question this thesis attempts to answer is: How can we develop practices for formative assessment that will promote learning in second year students at Child- and Youth Care studies?

Assessment that promotes learning has been a focus area in recent years, both locally and nationally. This was one of the reasons why I chose assessment that will enhance learning as the subject for my master thesis in vocational pedagogy. I have also been concerned with the consequences of assessment for the assessed. My experience is that assessment can promote learning, but also might undermine the students' motivation and feeling of self worth. I have felt a need to further improve my competency regarding formative assessment. That is why I chose to focus on assessment that will promote learning in my thesis.

In cooperation with colleagues and students I have planned and facilitated changes and improvements in formative assessment. The goal has been for the teachers to improve their assessment skills, thus increasing the learning outcomes for the students. It has also been a goal to create a common practice, to promote fair and equal assessment.

The research and development process spanned from the spring of 2012 to the winter of 2013. The project focused on the following subjects: practical/oral assessment situations, use of descriptions of degree of goal attainment, feedback/requirement clarification, student participation and self-evaluation. Through pedagogical action research and use of qualitative methods I have documented and analyzed these processes. Interviews, participant observation, journals and summaries of meetings with colleagues have been used to collect data. We have conducted two actions.

The results from the data collection demonstrate that both students and teachers are of the

opinion that the students learn a lot from practical/oral assessment situations. For these assessment situations the students have to plan and implement activities for children in kindergarten or primary school. This is done in groups. The oral part of the assessment is individual, with the student evaluating the practical work and answering questions from the teachers. A large majority of the students think that this form of assessment provides ample opportunity to demonstrate their competency. The results of the research further shows that descriptions of degree of goal attainment help the students understand the competency goals in the curriculum. The descriptions give the requirements for achieving the competency goals and the characteristics of different levels of competency. Understanding the goals and which factors will be emphasized seems to motivate the students in their schoolwork.

The results indicate that students find concrete feedback and requirements from the teachers most beneficial. Oral response seems to have a greater effect than written response. When it comes to student participation, the results show that this is something we will have to continue to work on. It would be advantageous for the students to participate more actively in forming exercises, choosing themes, defining criteria for assessment and formulating descriptions of goal attainment. Several students find that they learn something from self-evaluation, while some found self-evaluation difficult and did not quite understand why they should do this.

My impression is that working with this project has been beneficial to the participating teachers competency in formative assessment. Practical/oral forms of assessment, use of descriptions of degree of goal attainment, concrete feedback/requirement, student participation and self-evaluation are elements that might contribute to increased learning outcome for the students.

INNHALDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Vurdering av og for læring	2
1.3 Egne erfaringer	4
1.4 Avgrensing av problemfelt	8
1.5 Problemstilling	10
1.6 Avklaring av sentrale begreper	10
1.7 Oppgavens oppbygging	11
2 GROVPLAN FOR PROSJEKTET	13
2.1 Forankring	13
2.2 Læreforutsetninger	14
2.3 Rammefaktorer	14
2.4 Mål	15
2.5 Innhold og læreprosess	16
2.6 Vurdering	17
2.7 Oppsummering	17
3 SENTRALE STYRINGSDOKUMENTER	18
3.1 Opplæringsloven	18
3.2 Forskrift til opplæringsloven- kapittel 3 om individuell vurdering	19
3.3 Generell del av læreplanen	22
3.4 Fagspesifikke læreplaner	23
3.5 Oppsummering	25
4 VURDERING FOR LÆRING I PRAKSIS	26
4.1 Kjennetegn på grad av måloppnåelse	26
4.2 Karakterer	30
4.3 Tilbakemeldinger, framovermeldinger og læringsamtaler	31
4.4 Elevmedvirkning, egenvurdering og hverandrevurdering	35
4.5 Oppsummering	37
5 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING.....	39
5.1 Læringssyn og vurderingspraksis	39
5.1.1 Behavioristisk syn på læring.....	39
5.1.2 Kognitivt syn på læring	41
5.1.3 Sosiokulturelt syn på læring	42
5.2 Læringens tre dimensjoner	46
5.3 Erfaringslæring	47
5.4 Dreyfus og Dreyfus- fra novise til ekspert	50

5.5 Schön- den reflekterende praktiker	53
5.6 Oppsummering	54
6 PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN.....	55
6.1 Valg av forskningsstrategi	55
6.1.1 Aksjonsforskning	55
6.1.2 Kvalitative metoder	56
6.1.3 Å forske i egen praksis.....	57
6.2 Ulike tilnæringer innen aksjonsforskning- vitenskapsteoretisk forankring	60
6.3 Pedagogisk aksjonsforskning- karakteristiske trekk ved forsknings- og utviklingsprosessen.....	63
6.4 Winters hermeneutiske prinsipper	65
6.5 Datainnsamling.....	67
6.5.1 Kvalitativt forskningsintervju	68
6.5.2 Deltakende observasjon.....	71
6.5.3 Logger	73
6.5.4 Referater fra samarbeidsmøter med kollegaer	73
6.6 Etske betraktninger.....	74
6.7 Verifisering- reliabilitet og validitet.....	76
6.8 Oppsummering	79
7 HVORDAN VIDEREUTVIKLE PRAKSIS FOR UNDERVEISVURDERING SOM FREMMER LÆRING?	80
7.1 Praktisk/muntlige vurderingssituasjoner	81
7.1.1 Forsknings- og utviklingsprosessen, elever og læreres erfaringer, opplevelser og synspunkter	82
7.1.2 Egne betraktninger knyttet til praktisk/muntlige vurderingssituasjoner	90
7.1.3 Utvikling av yrkeskompetanse i et sosiokulturelt perspektiv.....	93
7.2 Bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse	95
7.2.1 Formulering av kjennetegn	96
7.2.2 Fordeler med bruk av kjennetegn	98
7.2.3 Innvendinger mot bruk av kjennetegn.....	102
7.3 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger.....	103
7.3.1 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger som stimulerer til faglig utvikling hos elevene	105
7.3.2 Muntlig respons er ofte mest effektivt.....	107
7.3.3 Balansen mellom trygghet og utfordringer	108
7.3.4 Læringssamtaler.....	109
7.4 Elevmedvirkning	110
7.5 Egenvurdering	114
7.6 Oppsummering	116

8 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER	118
LITTERATURLISTE.....	119

Vedlegg:

Vedlegg nr. 1: Årsplan 2012/2013

Vedlegg nr. 2: Intervjuguide

Vedlegg nr. 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg nr. 4: Eksempel på oppgave til praktisk/muntlig vurderingssituasjon

Vedlegg nr. 5: Gruppekонтракт

Vedlegg nr. 6: Arbeidsplan

Vedlegg nr. 7: Eksempel på kjennetegn på grad av måloppnåelse

Figurer:

Figur 1: Den nærmeste utviklingssonen

Figur 2: Aksjonsforskningsprosessen

1 INNLEDNING

Denne masteroppgaven omhandler et aksjonsforskningsprosjekt som er gjennomført på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag, et programområde på avdeling for helse- og oppvekstfag i videregående skole. Forskningsfeltet er vurdering av elevarbeid og læring. Formålet med prosjektet har vært å videreutvikle praksis for undervisvurdering som fremmer læring hos elevene. I samarbeid med mine kollegaer har jeg planlagt og tilrettelagt for endringer og forbedringer når det gjelder vurdering av elevarbeid underveis i skoleåret. Gjennom pedagogisk aksjonsforskning og bruk av kvalitative metoder har jeg dokumentert og analysert prosessene. Pedagogisk aksjonsforskning er en tilnærming i utdanningsforskning som har til hensikt "[...] å utvikle og dokumentere kunnskap som handler om lærerens arbeid med å undervise og legge til rette for læreprosesser" (Hiim, 2010, s. 16).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg jobber for tiden på avdeling for helse- og oppvekstfag ved en videregående skole i Rogaland. De siste årene har jeg undervist både på Vg1 helse- og oppvekstfag, Vg2 helsearbeiderfag og Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag. Som yrkesfaglærer opplever jeg en hverdag med mange spennende og utfordrende problemstillinger. Etter hvert har skolens samfunnsmessige betydning og ansvar fått større fokus. Dette har ført til at det stilles større krav til skolene når det gjelder å gjøre rede for sine resultater (Frost, 2009; Ogden, 2004). Skolepolitikere og skoleeiere stiller stadig større krav til skolene når det gjelder å utnytte ressursene på best mulig måte. Blant annet har testresultater, elevenes karakterer og læringsutbytte fått økt fokus (Ogden, 2004). Læringsfremmende vurdering har blitt et nasjonalt og lokalt satsingsområde. Målet er å utvikle god praksis for elevvurdering. Dette er det første av tre aspekter som påvirket mitt valg av tema for dette masterprosjektet. Vurdering av elevarbeid og vurdering av undervisning har ofte vært tema på teammøter og avdelingsmøter på vår skole. Jeg opplever blant annet at lærere som underviser i samme fag ikke alltid har samme forståelse av kompetansemålene. Noen av oss har vært på kurs om vurdering, mens andre ikke har det. Vi har behov for å jobbe videre med å utvikle felles vurderingspraksis.

Et annet aspekt som påvirket mitt valg av tema var konsekvensene vurdering har for den som blir vurdert. Vår vurderingspraksis påvirker elevenes motivasjon og selvfølelse. Det er viktig at vi har et reflektert forhold til dette. Målet er at vurdering skal fremme læring hos elevene, men det kan også føre til at elevene mister troen på seg selv. Dale og Wærness skriver: ”En overflatisk og lite gjennomtenkt elevvurdering kan bidra til at eleven mister selvtilliten i det faglige arbeidet og trekker seg unna arbeidskrevende situasjoner” (2006, s. 84). Det er vesentlig at elevene opplever mestring slik at ikke motivasjonen svekkes. Videre er det viktig at elevene blir møtt med respekt og at de opplever trygghet. Usikkerhet fremmer ikke læring. Frost skriver: ”Hvis selvoppfatning og lyst til å lære trues, vil resultatene utebli” (2009, s. 8).

OECD (Organisation for Economic Co- operation and Development) har gjort en omfattende gjennomgang av arbeidet med vurdering i Norge. I rapporten *Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway*, rådes norske myndigheter blant annet til å videreutvikle vurderingskompetansen blant lærere og skoleledere. Forfatterne skriver at kompetansen i læringsfremmende vurdering er svak i norsk skole (Nusche, Earl, Maxwell og Shewbridge, 2011). Dette til tross for økt fokus på temaet de siste årene. Vurdering for læring har vært et nasjonalt satsingsområde. Det er laget nettsider, blitt arrangert kurs og konferanser, engasjert prosjektskoler og satset på videreutdanning for lærere. Likevel har vi altså behov for å videreutvikle vår vurderingskompetanse. Det kan synes som om vi lærere har vært, og er, på etterskudd når det gjelder kompetanse på vurdering. Vi har ikke vært godt nok forberedt til å utføre arbeidet i tråd med endringene i forskrift til opplæringslovens kapittel 3 om vurdering. Derfor mener jeg at temaet er meget aktuelt, og ønsker å ha fokus på vurdering i dette masterprosjektet. Læreren er den enkeltfaktoren som har størst betydning for elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009), derfor er det viktig at vi har den nødvendige kompetansen.

1.2 Vurdering av og for læring

I skolesammenheng brukes begrepet vurdering om det som uttrykker kvaliteten på elevenes arbeider eller deres grad av måloppnåelse. Dale (2008) skriver at vurdering for læring ikke er et nytt fenomen. Han skriver at Anna Sethne allerede på 1930- tallet etterlyste

undersøkelser på hvordan skolens arbeid ble påvirket av eksamen, og stilte spørsmål om hva eksamen kan måle. Hun ”[...] viste til nye muligheter for samlende tilbakeblikk på elevens utvikling og prestasjoner gjennom skoleårene” (Dale, 2008, s. 245).

Tradisjonelt har vurdering vært preget av en form for kontroll på om elevene hadde gjort det de skulle og den pekte ofte bakover på noe som hadde skjedd, vurdering *av* læring. Kvaliteten på arbeidet ble ofte uttrykt bare med et tall eller en bokstav (Engh, 2011). Det var ofte bare et svar som var korrekt og de elevene som hadde god hukommelse og svarte riktig fikk de beste karakterene. Oppgavene var gjerne slik at man skulle gjenta det man hadde hørt eller lest. Engh skriver: ”Jeg tror det er nødvendig å forstå at vårt tradisjonelle vurderingssystem er et resultat av et syn på læring som hører fortida til” (2011, s. 36).

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 fikk vi nye læreplaner. Videre ble det gjort endringer i forskrift til opplæringsloven. Kravene til elevvurdering ble endret, man gikk bort fra den tradisjonelle summative formen for vurdering. Dette førte til at lærerne måtte endre fokus i arbeidet med vurdering. Vi fikk et tydelig fokus på underveisvurdering, vurdering *for* læring, og på elevmedvirkning.

Vurdering *for* læring er et relativt nytt begrep i Norge. Det er på en måte det motsatte av vurdering *av* læring, men må ikke ses på som en absolutt motsetning (Engh, 2010).

Vurdering for læring er en prosess som også omfatter en kartlegging av elevens kompetanse. Dale og Wærness (2006) skriver at det er nødvendig å ha kunnskap om elevens kompetanse i begynnelsen av en prosess for å kunne angi hvilke endringer, og eventuelle forbedringer, som har funnet sted. Engh (2011) skriver at vurdering for læring er en tretrinnsprosess der man:

- 1) samler inn dokumentasjon på elevens nåværende kompetanse
- 2) klargjør hva som er målet med det som skal læres
- 3) avgjør hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse

Prinsippet vurdering for læring skal ligge til grunn for all vurdering underveis i skoleåret. Elevene skal stadig få mulighet til å demonstrere sin kompetanse og hensikten er å skape forbedringer i det videre læringsarbeidet. Endringene i vurderingsforskriften har fått

konsekvenser for undervisningen. Det stilles nye krav til oppgaver, prøver og veiledning av elever. Det blir mindre viktig å pugge til prøver med hemmelige spørsmål og mer viktig å lære (Engh 2011). All vurdering underveis i skoleåret skal ha som mål å fremme elevenes læring og elevene skal delta aktivt.

Vurdering er også tema i fag- og yrkesopplæringen. I NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* beskriver Karlsenutvalget satsingsområder for å heve kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen. De skriver blant annet: ”Arbeidslivets behov for fagarbeidere med høy fagkompetanse, forventningen om et godt læringsutbytte for elever og lærlinger og hensynet til elevens og lærlingens rett til likeverdig og rettferdig vurdering stiller høye krav til kvalitet i vurderingsarbeidet” (2008, s. 107).

Vurdering for læring er en satsing i regi av Utdanningsdirektoratet der skoleeierne og skolene skal videreutvikle sin vurderingspraksis. Engh (2011) skriver at det trolig er to årsaker til økt fokus på vurdering. Den ene er konsekvenser av internasjonale prøver som for eksempel PISA (Programme for International Student Assessment), den andre er at det foreligger mer forskning og kunnskap om hvordan vurdering kan påvirke elevenes læring.

1.3 Egne erfaringer

Siden dette prosjektet omhandler Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag (heretter forkortet Vg2 BUA) vil jeg først og fremst beskrive mine erfaringer med prinsippet vurdering for læring innenfor dette programområdet. Barne- og ungdomsarbeiderfaget består normalt av to år i videregående skole og to år i bedrift. Elevene på Vg2 BUA har tidligere gått Vg1 helse- og oppvekstfag eller Vg1 design og håndverk. Når de har fullført Vg2 BUA kan de søke læreplass. Normalt løp videre blir da opplæring i bedrift som lærling i to år før man går opp til fagprøve i barne- og ungdomsarbeiderfaget. Som barne- og ungdomsarbeider kan man blant annet jobbe i barnehager, skoler, skolefritidsordninger og fritidsklubber. Sentrale oppgaver er å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere pedagogiske aktiviteter for barn og unge. Det er viktig å kunne kommunisere og samarbeide med andre mennesker. Man må kunne løse konflikter, sette grenser og være en tydelig voksen. Videre er det viktig å ha evne til empati og kunne vise respekt og toleranse for andre menneskers kultur, tradisjoner og livssyn. Man må lære seg praktiske ferdigheter og ha teoretisk forståelse.

Målet med opplæringen er at elevene skal utvikle sin evne til å møte komplekse utfordringer og oppgaver, slik at de mestrer de krav som samfunnet og arbeidslivet stiller. Dette er blant annet beskrevet i formålsparagrafen i opplæringsloven og i generell del av læreplanen. I læreplanen for Vg2 BUA står det under overskriften "Formål" blant annet: "Opplæringen skal være praksisnær, tverrfaglig, gi helhetlig kompetanse og legge grunnlaget for videre opplæring som barne- og ungdomsarbeider" (Utdanningsdirektoratet). Med utgangspunkt i dette har mine kollegaer og jeg vært opptatt av at elevene skal jobbe med tverrfaglige og yrkesrettede oppgaver gjennom hele skoleåret. Vi ønsker at elevene skal oppdage sammenhenger mellom kompetansemål, og mellom ulike fenomener, slik at de får en helhetlig forståelse. For eksempel er utvikling av sosial kompetanse tema i et kompetansemål i faget kommunikasjon og samhandling. Dersom et barn ikke utvikler sosial kompetanse kan det føre til utestenging og mobbing. Dette vil igjen føre til dårlig psykisk helse, som er tema i et kompetansemål i faget helsefremmende arbeid. Dårlig psykisk helse vil igjen påvirke den sosiale og fysiske helsen i negativ retning. Virkeligheten består av komplekse helheter, dette må vi ta hensyn til i opplæringen. Det er også viktig at elevene ser sammenheng mellom teori og praksis. Videre er mine kollegaer og jeg opptatt av at elevene skal øve på å samhandle med andre og utvikle sin sosiale kompetanse. Sosial kompetanse er vesentlig for en barne- og ungdomsarbeider.

Eksamen på Vg2 BUA er yrkesrettet, tverrfaglig og praktisk/muntlig. Elevene får i oppgave å planlegge og gjennomføre pedagogiske aktiviteter for en gruppe barn eller ungdommer. Aktivitetene skal være tilpasset alder og modningsnivå. Det kan for eksempel være å formidle barnebøker eller jobbe med dramaøvelser. Etterpå begrunner de valgene de har gjort ut fra sin tverrfaglige og helhetlige kompetanse. De må kunne vurdere aktivitetene og sitt eget arbeid.

Når det gjelder underveisvurdering har vi vært bevisste på at elevene skal lære av vurderingssituasjonene. Med utgangspunkt i dette og det jeg har beskrevet ovenfor har vi blant annet valgt og ha tredagers vurderingssituasjoner som er lagt opp på samme måte som eksamen, tre til fire ganger i året. Disse er yrkesrettede og tverrfaglige. De omfatter programfagene kommunikasjon og samhandling, helsefremmende arbeid og yrkesutøvelse.

Første dag starter med at oppgaven deles ut til elevene og at vi går gjennom denne og tilhørende kompetansemål. Videre trekker vi grupper. Elevene jobber i grupper og samarbeider med medelever når det gjelder planlegging og gjennomføring av den praktiske delen. Sammen utarbeider de et planleggingsdokument som viser hvilke aktiviteter de har valgt, hvordan de planlegger å gjennomføre disse og hvorfor de har valgt disse aktivitetene. Første og andre dag er satt av til planlegging. I denne perioden er alle hjelpemidler tillatt og de får veiledning av oss lærere. Vi prøver å veilede elevene til å velge aktiviteter der de får vist sin kompetanse.

Den tredje dagen gjennomfører gruppene aktivitetene de har planlagt. Vi inviterer da barn eller ungdommer fra barnehager eller skoler i nærmiljø som våre elever skal aktivisere. Hver gruppe har et opplegg som varer 20- 30 minutter. Etter at den praktiske delen er ferdig fortsetter vi med muntlig høring. Denne delen er individuell og varer ca 15 minutter per elev. Elevene vurderer da det praktiske arbeidet. Hva fungerte bra og hvorfor fungerte det bra? Dersom noe ikke fungerte bra, hva skjedde og hvorfor skjedde det? Kunne noe hvert gjort annerledes? Videre går vi gjennom kompetansemålene som er satt opp i oppgaven. Elevene forteller og svarer på spørsmål fra læreren. For å kvalitetssikre vurderingsarbeidet er vi alltid to lærer som samarbeider, vi observerer elevene i det praktiske arbeidet og er med på muntlig høring. Det gis individuelle karakterer. Hver elev får en samlet karakter på grunnlag av det praktiske arbeidet og den muntlige delen. Etter at karakterene er satt har vi en samtale med elevene der de får tilbakemeldinger og fremovermeldinger, slik at de får informasjon om hva de kan gjøre for å forbedre seg.

Vi lærere har gode erfaringer med denne formen for vurdering og opplever at det er en fin mulighet for elevene til å lære, og til å få vist sin kompetanse. Vi ønsker å utdanne reflekterte yrkesutøvere som kan ta selvstendige valg og planlegge og vurdere aktiviteter ut fra sin tverrfaglige og helhetlige kompetanse. Gjennom denne formen for vurdering får de arbeide med oppgaver og utfordringer de skal arbeide med som fremtidige yrkesutøvere og de får trening i å kommunisere og samhandle med andre slik at de utvikler sin sosiale kompetanse. Vi får mange positive tilbakemeldinger fra elevene, men noen elever liker nok

bedre individuelle skriftlige oppgaver. For å imøtekomme disse elevene, og for at alle elevene skal få brukt sine skriftlige ferdigheter, har vi også noen skriftlige vurderingssituasjoner. Disse kan være med eller uten karakter. Vi prøver da å formulere oppgavene slik at de er yrkesrettede og tar utgangspunkt i situasjoner elevene kan møte i arbeidslivet. Ofte har de tilgang på hjelpemidler som bøker og internett når de løser disse oppgavene. En fordel sammenliknet med andre utdanningsprogram er at vi på Vg2 BUA jobber med et yrke. Noen av de andre programområdene har bredde både på Vg1 og Vg2 slik at man ikke spesialiserer seg før på Vg3, enten i skole eller i bedrift.

I vurderingsforskriften står det at elevene skal vite hva som er målene for opplæringen og at de skal vite hva som blir vektlagt i vurderingen. For at elevene skal nå kompetansemålene i læreplanen må de forstå målene. Vår erfaring er at ikke alle elevene forstår alle kompetansemålene. Det er utarbeidet lokal læreplan med konkretiseringer for Vg2 BUA, men vi opplever at denne ikke er god nok. Derfor har vi begynt å utarbeide og ta i bruk kjennetegn på grad av måloppnåelse. Disse beskriver hva som kreves for å nå kompetansemålene og hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivåer (Engh, 2011). Vi opplever at kjennetegnene gjør kompetansemålene mer forståelig for elevene. Derfor ønsker vi å jobbe videre med dette arbeidet.

Vurdering for læring handler blant annet om at vi skal gi elevene god tilbakemelding og veiledning. Dette kan skje mens arbeidet pågår eller i en samtale i etterkant. Vurderingsforskriften sier at elevene har rett på minst en samtale med kontaktlærer hvert halvår, der tema er utvikling i forhold til kompetansemålene. Vi har blant annet hatt god erfaring med fagsamtaler i etterkant av vurderingssituasjoner. Men jeg ønsker større fokus på hvordan, og i hvilke situasjoner, vi bør gi elevene tilbakemeldinger for at disse skal fremme læring. Det er viktig at vi lærere er bevisste på at det ikke blir en overfokusering på faglige prestasjoner, men at sosiale, praktiske og emosjonelle verdier også verdsettes. Min erfaring er at noen elever er veldig opptatt av karakterer, spesielt dersom de planlegger å søke videre på allmennfaglig påbygg. I Rogaland har man de siste årene redusert antall klasser på dette området fordi man ønsker at elevene skal søke læreplass. Det gjør at elevene må ha høyere karaktersnitt for å komme inn.

I følge *Prinsipp for opplæringa* (Utdanningsdirektoratet) skal elevene delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Så langt har det vært litt tilfeldig hvor mye elevene har fått medvirke når det gjelder planlegging og gjennomføring. Når det gjelder vurdering av opplæringen har elevene blant annet fått mulighet til å svare på spørreundersøkelser og vi har oppfordret dem til å komme med tilbakemeldinger når vi har elevsamtaler med enkelt elever. Jeg opplever at vi har et forbedringspotensial på dette området. Elevene kan med fordel inviteres mer med i arbeidet med å planlegge for eksempel vurderingssituasjoner. De kan være med å diskutere tidspunkt, tema, aktuelle mål og vurderingsform.

Videre opplever jeg at vi kan bli flinkere når det gjelder egenvurdering. I følge vurderingsforskriften skal elevene delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Jeg mener at vi oftere bør invitere elevene til å vurdere eget arbeid. I forbindelse med de praktisk/muntlige vurderingssituasjonene får elevene mulighet til å evaluere aktivitetene og sitt eget arbeid. Men når det gjelder andre vurderingssituasjoner, med og uten karakter, har det vært litt tilfeldig om elevene har fått mulighet til dette. Vi ønsker derfor blant annet å ta i bruk logg som et verktøy, for at elevene på denne måten kan få en mulighet til å vurdere og reflektere over eget arbeid.

1.4 Avgrensning av problemfelt

Siden temaet for dette prosjektet er ”Vurdering for læring”, vil det først og fremst handle om underveisvurdering. Jeg vil i liten grad beskrive erfaringer og utfordringer når det gjelder sluttvurdering. Dette fordi hensikten med sluttvurdering er å kartlegge elevens kompetanse ved avslutning av opplæringen i faget. Men det må være sammenheng mellom underveisvurdering og sluttvurdering.

Med utgangspunkt i de erfaringene og utfordringene som er beskrevet ovenfor, har jeg sammen med mine kollegaer valgt ut noen områder jeg ønsker å ha fokus på i dette prosjektet. Blant annet ønsker jeg å innhente data om elevenes erfaringer og opplevelser når det gjelder praktisk/muntlige vurderingssituasjoner som går over tre dager. Opplever

elevene at dette er en god måte å få vist sin kompetanse på? Hva og hvor mye lærer de av disse oppgavene?

Bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse er det andre området jeg vil fokusere på. Kompetansemålene i læreplanen brukes som utgangspunkt når vi vurderer elevenes kompetanse. Engh (2011) skriver at kompetansemål ikke lar seg måle, men at oppnådd læring må vurderes ut fra et faglig skjønn. Da blir det viktig at lærere og elever har en felles forståelse av hva som kjennetegner måloppnåelse. Jeg ønsker å dokumentere lærere og elevers erfaringer og opplevelser når det gjelder bruk av kjennetegn i forhold til læringsfremmende vurdering.

Det tredje område jeg ønsker fokus på er hvordan, og i hvilke situasjoner, vi bør gi elevene tilbakemeldinger for at disse skal fremme læring. Opplever elevene at de får et gjensvar fra lærerne når de har utført et arbeid? Blir dette kommunisert på en slik måte at de lærer noe av det? Hvilke opplevelser og erfaringer har elevene og lærerne når det gjelder individuelle læringsamtaler? Når vi gir tilbakemeldinger til elevene kan det fort bli mer korrigerende enn veiledning. Det er ikke bare faglig og pedagogisk kompetanse som er viktig for å kunne veilede elevene i læringsarbeidet, også relasjonell kompetanse er viktig.

Videre ønsker jeg å ha fokus på elevmedvirkning. Mine kollegaer og jeg ønsker å utarbeide periodeplaner sammen med elevene og evaluere disse sammen med elevene når perioden er ferdig. På denne måten håper vi å kunne gjøre opplæringen meningsfylt og relevant for elevene, slik at de blir enda mer motivert og lærer mer. Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å innhente informasjon om elevenes og lærernes opplevelser og erfaringer når det gjelder elevmedvirkning.

Det siste område jeg har valgt å fokusere på er egenvurdering. Jeg vil innhente data og dokumentere elevenes og lærernes erfaringer og opplevelser når det gjelder egenvurdering og bruk av logg.

Jeg har valgt å fokusere på Vg2 BUA. Bakgrunnen for dette er at mine kollegaer som underviser i programfagene på dette utdanningsprogrammet, tidlig viste interesse for mitt masterprosjekt. De uttrykte ønske om å delta i prosjektet. Sammen så vi behov for endringer og forbedringer. Vi så på dette som en mulighet til å utvikle vår kompetanse når det gjelder læringsfremmende vurdering. Videre var det nødvendig å avgrense fordi dette prosjektet har en begrenset tidsramme og et begrenset omfang.

Med utgangspunkt i dette har jeg kommet frem til følgende problemstillingen for mitt masterprosjektet:

1.5 Problemstilling

Hvordan videreutvikle praksis for undervisvurdering som fremmer læring hos elever på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag?

1.6 Avklaring av sentrale begreper

Når jeg i problemstillingen skriver videreutvikle mener jeg å gjennomføre planlagte endringer som har til hensikt å forbedre praksis. Dette er Skogens (2004) beskrivelse av en innovasjon. Han skriver at det er viktig å være bevisst på hva en vil endre, hvorfor og hvordan. Videre er det viktig å ha klart for seg hva som er målet med endringen.

Undervisvurdering er et sentralt begrep i problemstillingen og i denne oppgaven. I § 3-11 i Forskrift til opplæringslova redegjøres det for hva begrepet undervisvurdering innebærer. Med utgangspunkt i forskriften kan vi si at undervisvurdering er: ”Løpende, systematisk, skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevens og lærerens kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse” (Engh, 2011, s. 29). I denne oppgaven støtter jeg meg til denne forståelsen av begrepet.

1.7 Oppgavens oppbygging

I innledningen har jeg gjort rede for mitt valg av tema og introdusert begrepet vurdering *for* læring. Videre har jeg beskrevet egne erfaringer når det gjelder læringsfremmende vurdering og presentert problemstillingen for dette prosjektet.

I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for hvordan prosjektet er forankret, og presentere prosjektets grovplan. Grovplanens struktur tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og dens seks kategorier: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering.

I kapittel 3 vil jeg presentere og kommentere sentrale styringsdokumenter som er relevante for problemstillingen. Opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet legger føringer for vår praksis når det gjelder vurdering og opplæring. Disse føringene må vi forholde oss til når vi skal videreutvikle vår praksis for underveisvurdering.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for utfordringer og muligheter når det gjelder læringsfremmende vurdering. Jeg vil fokusere på følgende tema: kjennetegn på grad av måloppnåelse, karakterer, tilbakemeldinger, fremovermeldinger, læringssamtaler, elevmedvirkning, egenvurdering og hverandrevurdering.

I kapittel 5 beskriver jeg ulike perspektiver på læring. Mine valg når det gjelder teori om læringsbegrepet er foretatt ut fra hva jeg mener er relevant for problemstillingen. Jeg vil gjøre rede for betydningen av sammenheng mellom læringssyn og vurderingspraksis, Illeris sitt syn på læring, H. Dreyfus og S. Dreyfus sin ferdighetsmodell og Schön sine beskrivelser av den reflekterende praktiker.

I kapittel 6 vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av forskningsstrategi. Jeg vil si litt om ulike tilnærminger innen aksjonsforskning og beskrive hva pedagogisk aksjonsforskning innebærer. Videre vil jeg gjøre rede for de kvalitative metodene jeg har valgt for å samle

inn og analysere data, og komme med etiske betraktninger i forhold til disse. Kapitlet inneholder også betraktninger i forhold til reliabilitet og validitet.

I kapittel 7 vil jeg presentere resultater fra datainnsamlingen og vise eksempler på hvordan man kan videreutvikle praksis for læringsfremmende vurdering. Jeg har valgt en tematisk tilnærming når det gjelder presentasjon av data og vil beskrive hendelser, opplevelser og synspunkter knyttet til temaene praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering. Videre har jeg valgt å tolke og drøfte dataene underveis i dette kapitlet. På denne måten håper jeg å gjøre det mer interessant for leseren.

Kapittel 8 inneholder avsluttende betraktninger og beskriver veien videre.

2 GROVPLAN FOR PROSJEKTET

Formålet med dette prosjektet er å videreutvikle praksis for undervisvurdering som fremmer læring. I dette kapitlet vil jeg presentere en grovplan og beskrive hvordan prosjektet er forankret på skolen jeg jobber på. Hiim og Hippe skriver: ”Det er viktig at en slik grovplan er lite detaljert, siden hensikten nettopp er å skape muligheter for utvikling, utprøving og endring” (2001, s. 272). Grovplanen er strukturert med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og dens seks kategorier: læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering. Aksjonsforskning innebærer at man jobber i en spiral (Hiim, 2010). Man planlegger for en periode, gjerne med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, for så å gjennomføre det man har planlagt. Etter observasjon, refleksjon og vurdering av det man har gjort planlegger man en ny periode (aksjon).

Det tar tid å utvikle praksis for læringsfremmende vurdering (Slemmen, 2010). Metoder må prøves ut og tilpasses. Det vil trolig ta tid før man ser resultater. Siden dette masterprosjektet har en begrenset tidsramme er det usikkert hvor mange aksjoner jeg rekker å gjennomføre og dokumentere i denne oppgaven, men planen er å få til 3 aksjoner.

2.1 Forankring

Prosjektet har fra starten av vært forankret hos skolens ledelse. Avdelingsleder og rektor har vært positive og lagt til rette for at prosjektet kunne gjennomføres. Videre har prosjektet vært forankret i forhold til egen avdeling og det teamet jeg er en del av. På et samarbeidsmøte vinteren 2012 ble vi programfagslærere på Vg2 BUA enige om hva vi ønsket å legge vekt på i dette prosjektet. Alle var enige om at vi ønsket å prøve ut bruk av kjennetegn på måloppnåelse. Videre ønsket vi å dokumentere elevenes erfaringer og opplevelser når det gjelder tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner. I tillegg så vi behovet for å jobbe med fagsamtaler/tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering. Jeg hadde på det tidspunktet begynt å lese en del av litteraturen som finnes om vurdering for læring. Blant annet hadde jeg lest *Vurdering for læring i skolen - på vei mot en bærekraftig vurderingskultur* av Roar Engh (2011). De andre lærerne ble interessert og vi ble enige om at kunne være nyttig at alle leste denne

boka slik at vi hadde et felles utgangspunkt. Avdelingsleder kjøpte inn flere eksemplarer slik at vi hadde hver vår bok.

2.2 Læreforutsetninger

Læreforutsetninger er de ressursene vi har for læringsarbeidet (Nilsen og Sund, 2008). Det kan for eksempel være motivasjon, interesser, kunnskaper og tidligere erfaringer. Disse forutsetningene må vi ta hensyn til når vi planlegger, gjennomfører og vurderer aksjonene. I dette prosjektet deltar både lærere og elever. Alle har ulike forutsetninger. Elevene som er med i prosjektet har tidligere gått Vg1 helse- og oppvekstfag eller Vg1 design og håndverk. De har med seg ulike kunnskaper og erfaringer fra tidligere skolegang, men også livserfaring. Noen av dem har hatt sommerjobber. Kjennetegn på grad av måloppnåelse er et av områdene vi skal jobbe med i dette prosjektet. De fleste elevene har erfaring med kjennetegn fra Vg1 eller fra grunnskolen. Elevene har ulike interesser. Når det gjelder motivasjon varierer denne etter hva undervisningen handler om. I dette prosjektet deltar det elever fra fire ulike klasser. Disse hører til to forskjellige kull. Noen elever har gått flere år i videregående skole eller hatt pause fra utdanningen. Derfor er det et par elever som er litt eldre enn de andre. Enkelte elever har utfordringer knyttet til konsentrasjon og sin egen psykiske helse.

Når det gjelder lærerne som deltar i prosjektet har også disse ulike forutsetninger. Ikke alle har samarbeidet før. Tre av fire er førskolelærere og har arbeidserfaring fra for eksempel barnehage. Jeg er utdannet faglærer i ernæring, helse- og miljøfag, og har videreutdanning i spesialpedagogikk og humanbiologi. Tidligere har jeg jobbet med barn og voksne med spesielle behov. Alle lærerne har jobbet flere år i videregående skole. Noen har vært med på å utarbeide lokal læreplan og har skrevet lærebøker. Vi har det til felles at vi ønsker å være i dialog med elevene og ta dem på alvor. Når det gjelder våre erfaringer knyttet til prinsippet vurdering for læring er dette beskrevet i innledningskapittelet.

2.3 Rammefaktorer

Rammefaktorer er muligheter og begrensninger som kan påvirke prosjektet. ”Det kan dreie seg om hvem som er med under hvilke betingelser, om tidsplan for prosessen, ressurser i form av utstyr eller penger og formelle bestemmelser av betydning” (Hiim og Hippe, 2001,

s. 273). I dette prosjektet må vi blant annet forholde oss til ulike styringsdokumenter som sier noe om hvordan opplæringen i Norge skal foregå. Dette vil jeg komme nærmere inn på i neste kapittel som handler om sentrale styringsdokumenter.

Tid er en viktig rammefaktor. Prosjektet har en begrenset tidsramme siden masteroppgaven skal leveres i mai 2013. På avdelingen har vi fast møtetid, en del av denne tiden pluss deler av planleggingsdager disponerer vi til å jobbe med prosjektet. Videre har jeg fått tildelt stipendet "Kompetanse for kvalitet". Dermed er jeg frikjøpt fra deler av min stilling for å jobbe med dette prosjektet. På timeplanen er dette organisert slik at jeg har to studiedager i uka.

Lærerne som deltar i prosjektet er positive til endrings- og utviklingsarbeid og samarbeider godt. Vi veileder hverandre og drar nytte av hverandres ressurser. Dette er vesentlig, mangel på samarbeid ville vært en begrensning for å få til dette prosjektet. På avdelingen hvor vi jobber har vi en utfordring knyttet til rom. Det er ikke alltid vi disponerer de rommene vi mener egner seg best. Vi har få rom vi kan bruke til samtaler med enkeltelever.

2.4 Mål

Formålet med dette masterprosjektet er at mine kollegaer og jeg skal utvikle vår kompetanse når det gjelder læringsfremmende vurdering. Gjennom arbeidet med dette aksjonsforskningsprosjektet vil vi endre og forbedre vår praksis når det gjelder undervisningsvurdering, slik at elevenes læringsutbytte øker. Vi ønsker at elevene skal få et aktivt forhold til vurdering for læring, læreplaner, egenvurdering og elevmedvirkning. Dette vil trolig skape større engasjement og motivasjon hos elevene. Videre er det et mål å skape felles praksis, slik at vi får mer lik vurdering og stor grad av rettferdighet.

I denne oppgaven vil jeg beskrive prosessene som er gjennomført og analysere informasjonen som er hentet inn. Målet er ikke å presentere en oppskrift, men jeg håper at dette kan være et eksempel som er interessant for andre lærere som ønsker å endre og forbedre egen vurderingspraksis.

2.5 Innhold og læreprosess

Innhold og læreprosess påvirkes i stor grad av de andre faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg har i innledningskapittelet beskrevet hva vi ønsker å jobbe med i dette prosjektet. Som nevnt er målet å få planlagt, gjennomført og vurdert tre aksjoner. Her er en grovskisse for prosjektet (med kontinuerlige endringsmuligheter):

Aksjon 1, uke 13-21, våren 2012:

I uke 13 skal elevene ha årets siste tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjon. Vi vil formulere kjennetegn på grad av måloppnåelse til de kompetansemålene som skal med i denne oppgaven. Etter at oppgaven er gjennomført vil lærerne ha en veiledningssamtale med hver enkelt elev. I etterkant av dette vil jeg gjøre gruppeintervjuer med noen av elevene for å samle inn data om deres opplevelser og erfaringer med disse tredagers vurderingssituasjonene. Jeg vil også spørre dem hvordan og i hvilken grad de har brukt kjennetegnene. Har de vært til hjelp? Videre vil jeg ta opp temaene elevmedvirkning, fagsamtaler/tilbakemeldinger og egenvurdering.

Aksjon 2, ca. Uke 36-48, høsten 2012:

Når vi har samlet inn data og vurdert første aksjon vil vi planlegge denne andre aksjonen nærmere i samarbeid med elevene. Vi har utarbeidet en årsplan (se vedlegg 1) som er delt i flere perioder. Etter et par uker med kartleggingssamtaler, bli-kjent-aktiviteter og presentasjon av fag, mål og planer; begynner vi denne perioden med å se på hva det innebærer å være barne- og ungdomsarbeider. Dette bruker vi ca to uker på. Resten av tiden frem til og med uke 48 er temaet barnehage og hva som er typisk for barn i denne alderen. I denne perioden (uke 38-48) skal elevene være i praksis fire uker. I uke 48 planlegger vi en tredagers praktisk/muntlig vurderingssituasjon. I løpet av perioden vil vi ha fokus på vurdering for læring. Målet er å få til større grad av elevmedvirkning og egenvurdering. Vi ønsker også å ha samtaler med elevene som fremmer læring. Trolig vil vi jobbe videre med kjennetegn. I perioden vil vi skrive logg underveis og skrive referater fra aktuelle møter. Når perioden er ferdig planlegger jeg å intervjuer elever og lærere.

Aksjon 3, ca. Uke 49-9, vinteren 2013:

Slik årsplanen ser ut foreløpig vil temaet disse ukene være skole/SFO og hva som er typisk for barn i alderen 6-12 år. Uke 5 – 9 er elevene i praksis og har vinterferie. Vi planlegger å ha en tredagers praktisk/muntlig vurderingssituasjon i uke 2. Resten av planleggingen for denne perioden vil vi gjøre sammen med elevene når forrige periode er gjennomført og vurdert. Men vi vil ha et tydelig fokus på vurdering for læring og jobbe videre med de samme områdene som er beskrevet under aksjon 2. Jeg vil samle inn data underveis og gjøre intervjuer med elever og lærere når perioden er ferdig.

Vi vil jobbe videre med vurdering for læring resten av skoleåret, men siden denne oppgaven skal leveres mai 2013 må jeg avslutte innsamling av data tidligere.

2.6 Vurdering

Prinsippet vurdering for læring vil ligge til grunn for underveisvurderingen av elevenes arbeid og utvikling. Når det gjelder vurdering i forhold til prosjektet vil det foregå på flere måter underveis og ved avslutning av en periode/aksjon. Lærere og elever vil gi sine tilbakemeldinger om vår praksis når det gjelder læringsfremmende vurdering i møter, logger og intervjuer. Jeg vil også gjøre en sluttvurdering der prosjektet vurderes i forhold til problemstillingen. Hensikten med vurdering i pedagogisk forskning er å bidra med informasjon til deltakerne, å gi retning til prosessen videre og å bidra med informasjon og ny kunnskap til utenforstående (Hiim og Hippe, 2001).

2.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg gjort rede for hvordan prosjektet er forankret og presentert grovplanen for prosjektet. Grovplanen tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og beskriver læreforutsetninger, rammefaktorer og prosjektets formål. Videre har jeg presentert i ei skisse over de ulike aksjonene og hva de skal inneholde. Til slutt har jeg beskrevet hvordan vurderingsarbeidet vil forgå i dette prosjektet. I neste kapittel vil jeg presentere sentrale styringsdokumenter. Disse er viktige rammefaktorer når vi skal videreutvikle vår praksis for underveisvurdering.

3 SENTRALE STYRINGSdokumenter

Opplæringsloven, forskrift til opplæringsloven og læreplanverket i Kunnskapsløftet er de offentlige dokumentene som styrer hvordan opplæringen i Norge skal foregå. *Prinsipp for opplæringa* (Utdanningsdirektoratet) oppsummerer og utdyper disse dokumentene. Når vi skal videreutvikle praksis for undervisvurdering må vi forholde oss til de rammene styringsdokumentene setter for opplæringen. Derfor vil jeg i dette kapitlet kommentere noen av de føringene disse dokumentene legger for lærernes praksis når det gjelder vurdering og læring.

3.1 Opplæringsloven

Opplæringsloven beskriver plikter og rettigheter når det gjelder opplæring i grunnskolen, videregående skole og lærebedrifter. Den omfatter også opplæring for voksne som ikke har fullført grunnskolen. Forskrift til opplæringsloven beskriver nærmere de reglene som er gitt i loven. Jeg vil først kommentere noen av punktene i loven og deretter enkelte av paragrafene i forskriftens kapittel 3 som handler om individuell vurdering.

Opplæringslovens § 1-1 handler om formålet med opplæringen. Målet er at elevene skal utvikle sin evne til å møte komplekse utfordringer og oppgaver, slik at de mestrer de krav som arbeidslivet og samfunnet stiller. Dette må vi ta hensyn til i undervisningsarbeidet, både når det gjelder valg av arbeidsmåter og former for vurdering. Det er ikke bare intellektet som skal stimuleres, vi må også tilrettelegge for at elevene skal utvikle sine ferdigheter og holdninger. Arbeidsformer som krever at elevene må samhandle med hverandre vil bidra til utvikling av sosial kompetanse. Elevene skal også lære seg å tenke kritisk og de har rett til medvirkning. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel som handler om vurdering for læring i praksis.

Tilpasset opplæring er tema i opplæringslovens § 1-3. Opplæringen skal tilpasses den enkelte elevs evner og forutsetninger. Undervisvurdering er et godt redskap i arbeidet med å tilpasse opplæringen. Den vil gi oss informasjon om elevens kompetanse på et gitt tidspunkt. Med utgangspunkt i denne informasjonen klargjør man hva som er målet for det videre arbeidet, og avgjør hva som bør gjøres for å nå målet.

Kapittel 9a i opplæringsloven handler om elevenes skolemiljø. Alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Elevene skal oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Dette er vesentlig for elevenes læring. Dersom en elev ikke trives, blir holdt utenfor eller utsatt for krenkende kommentarer, vil dette i de fleste tilfeller redusere fokuset på skolearbeidet. Det er viktig at vi som jobber i skolen hele tidene har fokus på elevenes fysiske og psykososiale miljø.

3.2 Forskrift til opplæringsloven- kapittel 3 om individuell vurdering

I 2007 blir forskrift til opplæringslovens kapittel 3 om vurdering endret. Denne blir videre revidert i 2009. Vi får et tydelig fokus på underveisvurdering, vurdering *for* læring, og på elevmedvirkning (Engh, 2011). Bakgrunn for endringene var norske erfaringer og internasjonal forskning. I St.meld. nr.16 (2006-2007) står det blant annet: ”I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter” (2007, s. 77). Den nye forskriften er felles for grunnskolen og videregående skole. Dermed er det de samme prinsippene som gjelder for vurdering gjennom hele utdanningsløpet fra første klasse i grunnskolen til man er elev/lærling i videregående opplæring (Engh, 2011). Jeg vil her kommentere noen av de paragrafene jeg mener er mest relevante for mitt prosjekt som handler om vurdering for læring og underveisvurdering i fag.

I § 3- 1 står det følgende:

Det skal vere kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse.

Det skal og være kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurdering og kva som blir vektlagt i vurdering i orden og åtferd.

Elevene skal altså være kjent med målene for opplæringen og vite hva de skal lære i de ulike fagene. Dale og Wærness (2006) skriver at opplæringen må være målfokusert dersom man skal utvikle en læringskultur som fremmer lærelyst. De henviser til Differensieringsprosjektet, et stort utviklingsprosjekt i videregående skole som ble slutført i 2003, og skriver at elever som kjenner målene yter større innsats og viser større

utholdenhet i skolearbeidet. Dette er også min erfaring. Videre skal elevene være kjent med hva som vektlegges når kompetansen deres bli vurdert. Dersom vurderingskriteriene blir uklare for elevene kan det få konsekvenser for motivasjonen (Dale & Wærness, 2006).

I § 3-2 i forskriften beskrives formålet med vurdering. Der står det blant annet følgende: ”Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane.” Vurdering underveis i skoleåret skal fremme læring og gi elevene mulighet til å vise sin kompetanse i fagene. Tilbakemeldinger og veiledning skal være en del av vurderingen. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4 som handler om vurdering for læring i praksis.

I § 3-3 kommer det tydelig frem at det er kompetansemålene i læreplanene som skal være grunnlaget for vurdering i fag. Elevenes forutsetninger, eventuelt fravær og forhold knyttet til orden og atferd, skal ikke trekkes inn ved vurdering i fag. § 3-4 viser hva de ulike karakterene uttrykker. I videregående skole bruker vi tallkarakterene 1-6. Karakterene 2-6 svarer til bestått.

I § 3-11 redegjøres det for hva begrepet underveisvurdering innebærer:

Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan vere både munnleg og skriftleg.

Undervegsvurderinga skal innehalde grunnleggjande informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten og skal givast som meldingar med sikte på fagleg utvikling.

Engh skriver at: ”Kunnskapsdepartementet har, etter forslag fra Utdanningsdirektoratet, innført et norsk begrep for en formativ vurderingspraksis, undervisvurdering” (2011, s. 47). Han stiller spørsmål ved om det er lurt å operere med egne norske begreper og skriver at det er viktig å definere nye begreper tydelig slik at det utvikles en felles forståelse. Formativ vurdering er: ”Vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet” (Engh, 2011, s. 19). Mens summativ vurdering er: ”Vurderingsformer som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, hva eleven har lært til nå” (Engh, 2011, s. 28). Engh (2011) skriver at prøver med bare summative hensikter ikke er i tråd med forskriften når det gjelder undervisvurdering. Resultatene må brukes til å fremme elevenes videre læring slik at det blir vurdering for læring. Med utgangspunkt i forskriften kan vi si at undervisvurdering er: ”Løpende, systematisk, skriftlig og muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevens og lærlingens kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse” (Engh, 2011, s. 29).

I 2009, når vurderingsforskriften blir revidert, får vi en egen paragraf om elevenes rett til egenvurdering. Målet er at elevene skal få et mer bevisst forhold til egen læring og utvikling. I § 3-12 i *Forskrift til opplæringslova står det*: ”Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lære kandidaten er ein del av undervegs vurderinga. Eleven, lærlingen og lære kandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4”. Eigenvurdering og deltakelse i undervisvurderingen er en juridisk rettighet. Dette er i tråd med forskningen til Hattie (2009) som skriver at elevenes evne til å bedømme egne resultater har stor betydning for elevenes læring. Kvale (2004) skriver at evalueringsformene i skolen har vært preget av lærernes vurdering. Dette skaper en avhengighet av andres bedømmelser og hemmer utviklingen av ferdigheter i selvevaluering (Kvale, 2004). Evnen til å reflektere over og vurdere eget arbeid er vesentlig for livslang læring, derfor er det viktig at vi har fokus på egenvurdering. Det har stor betydning at man som yrkesutøver kan vurdere kvaliteten på eget arbeid. Som barne- og ungdomsarbeider er det for eksempel viktig å kunne vurdere om aktivitetene stimulerer til læring og utvikling.

3.3 Generell del av læreplanen

Generell del av læreplanen er forankret i opplæringslovens formålsparagraf og utdyper denne. Den beskriver overordnede mål og angir det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen. Generell del av læreplanen ble innført i 1993 og er videreført fra Reform 94. Måten planen er inndelt på viser at målet er å stimulere og utvikle hele menneske. Kapitlene beskriver det meningsøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannede menneske, det samarbeidende menneske og det miljøbevisste menneske. Stimulering av disse ulike sidene ved menneske skal utvikle det integrerte menneske, som er tittelen på det siste kapittelet i planen. Disse seks mennesketypene representerer kvalifikasjoner som er viktige i utøvelsen av de fleste yrker og for å delta aktivt i samfunnslivet.

Elevenes personlige utvikling er i fokus i den generelle delen av læreplanen. I innledningen står det:

Opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi. (KUF, 1994, s. 5)

For å nå dette målet må ulike sider ved menneske stimuleres slik at elevene utvikler de egenskapene og ferdighetene som er nødvendige for å ta vare på seg selv og kunne delta aktivt i arbeids- og samfunnslivet. Videre i innledningen understrekes det at opplæringen må ta hensyn til at samfunnet endrer seg raskt. Målet er at elevene skal utvikle en bred kompetanse som gir grunnlag for at man for eksempel kan gå inn i yrker som ikke er skapt ennå.

Den generelle delen av læreplanen vektlegger verdier som likeverd, solidaritet, respekt og toleranse. Opplæringen skal fremme lærelyst og legge til rette for utvikling av helhetlig forståelse og sosiale og praktiske ferdigheter. Når det gjelder helhetlig forståelse står det: ”For å gi overblikk og sammenheng er det derfor også viktig å planlegge og samarbeide om undervisningen på tvers av fag, slik at relevansen av fagene for hverandre trer fram og mer

helhetlig forståelse utvikles” (KUF, 1994, s. 26). Planen legger også vekt på at elevene skal utvikle evnen til samarbeid, kritisk tenkning og refleksjon. Undervisningen skal tilpasses den enkelt og elevene skal få plikter og ansvar som er tilpasset alder og modningsnivå. Dette er føringer vi må ta hensyn til når vi skal planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen.

3.4 Fagspesifikke læreplaner

I St.meld. nr. 30 (2003- 2004), *Kultur for læring*, skriver Kvalitetsutvalget at evalueringen av Reform 94 og Reform 97 viser at læreplanene bør forbedres. Det synes å være en generell oppfatning at de er for omfattende og detaljerte. Man ønsker klarere og mindre omfattende læreplaner. Meldingen legger til grunn at det elevene og lærlingene skal lære blir fastsatt som mål for kompetanse. Utvalget innfører også begrepet basiskompetanse som går på tvers av fag. De definerer basiskompetanse som lese- og skriveferdigheter, regneferdigheter og tallforståelse, ferdigheter i engelsk, digital kompetanse, læringsstrategier og motivasjon og sosial kompetanse.

Ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 får vi nye læreplaner. Kompetansemål erstatter Reform 94s kunnskaps-, ferdighets- og holdningsmål. Dale og Wærness skriver at :

Kompetanse kjennetegnes av å ha vilje og evne til å bruke kunnskaper, til å anvende dem i en gitt situasjon som grunnlag for handling. Kompetanse viser klarere til grunnlaget for kreativitet, etiske avveininger og utøving av skjønn enn det kunnskapsbegrepet gjør. (2006, s. 18)

Kvalitetsutvalget skriver at kompetanse kan beskrives som evnen til å møte komplekse utfordringer/oppgaver. ”Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene” (St.meld. nr. 30 (2003- 2004), 2004, s. 31). Kompetansemålene er formulert kvalitativt, slik at man skal ha mulighet til å forbedre seg (Engh, 2011). Engh (2011) skriver at de aller fleste kompetansemål ikke lar seg måle, men at grad av måloppnåelse må vurderes ut fra et faglig skjønn. De fagspesifikke læreplanene beskriver hvilken kompetansen elevene skal ha i faget når opplæringen på det aktuelle nivået er fullført.

I arbeidet med å utdanne profesjonelle yrkesutøvere har vi fokus på at elevene skal utvikle en helhetlig yrkeskompetanse. Nilsen og Haaland Sund skriver: ”Med yrkeskompetanse mener vi det en fagarbeider må kunne for å utøve et yrke i samsvar med markedets krav og behov for fagarbeid” (2008, s. 9). Videre sier de at yrkeskompetanse består av faglig kompetanse (f. eks. yrkesspesifikke ferdigheter) og nøkkelkompetanse (kompetanse det er behov for i alle yrker, f. eks. evne til samarbeid). Yrkeskompetanse omfatter nødvendige kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Nilsen og Haaland Sund, 2008).

I læreplanen for Vg2 BUA står det under overskriften ”Formål” blant annet: ”Opplæringen skal være praksisnær, tverrfaglig, gi helhetlig kompetanse og legge grunnlaget for videre opplæring som barne- og ungdomsarbeider” (Utdanningsdirektoratet). Dette er i tråd med formålsparagrafen i opplæringsloven og generell del av læreplanen. Spørsmålet er om disse prinsippene er videreført i læreplanene i de ulike fagene. Kunnskapsløftets læreplan for Vg2 BUA består av de tre programfagene helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling og yrkesutøvelse. Disse må ses i sammenheng. Eksamen på Vg2 BUA er tverrfaglig, praktisk/muntlig. Elevene får en samlet karakter. Kompetansemålene i læreplanen er utgangspunktet for vurderingen av elevenes kompetanse, ved eksamen og underveis i skoleåret. Kompetansemålene, og formuleringene i kompetansemålene, legger derfor sterke føringer for undervisningens innhold og arbeidsmåter. Men læreplanene sier ikke noe bestemt om hvordan målene skal nås, så det er lærerne sammen med elevene som velger innhold og metoder.

Formuleringene av noen av kompetansemålene i læreplanen for Vg2 BUA er slik at man kan få inntrykk av at teori vektlegges mer enn praktiske ferdigheter i faget. Ord og begreper som drøfte, gjøre rede for og forklare, opplever jeg er knyttet til teori. Det er et fåtall av kompetansemålene som er knyttet til praksis. Jeg vil her komme med noen eksempler der jeg mener at formuleringene i kompetansemålene står i kontrast med formålet. I faget kommunikasjon og samhandling finner vi et mål som sier at elevene skal kunne: ”**drøfte** ulike former for kommunikasjon og gjøre rede for hvordan kommunikasjon kan fremme trygghet og tillit”. Det står ikke at elevene skal kunne kommunisere på en slik måte at det fremmer trygghet og tillit. I faget helsefremmende arbeid står det at elevene skal kunne:

”**drøfte** hva omsorg innebærer for barn og unge i ulike aldrer”. Det står ikke at de skal vise omsorg for barn og unge i ulike aldrer. Jeg opplever at kontraster som dette er utfordrende å forholde seg til når vi skal planlegge, gjennomføre og vurdere undervisningen. Det blir viktig å se på kompetansemålene i en større sammenheng, for å sikre at elevene utdannes til profesjonelle yrkesutøvere.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for relevante paragrafer i opplæringsloven og forskriftens kapittel 3 om individuell vurdering. Videre har jeg beskrevet noen av de føringene som er gitt i den generell delen av læreplanen og i den fagspesifikke læreplanen. Jeg har forsøkt å gjøre rede for noen av de rammene styringsdokumentene setter for arbeidet med å videreutvikle praksis for læringsfremmende vurdering.

De overordnede målene i styringsdokumentene er relativt tydelige, men min erfaring er at dette kan være utfordrende å få til i praksis. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for hvordan vurdering for læring kan gjennomføres i praksis innenfor de føringene som er gitt i styringsdokumentene.

4 VURDERING FOR LÆRING I PRAKSIS

I forrige kapittel så vi på noen av de rammene som sentrale styringsdokumentene setter for opplæringen og for vurderingsarbeidet. I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan man kan jobbe med læringsfremmende vurdering i praksis. Jeg vil gjøre rede for bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse og ulike sider ved bruk av karakterer. Videre vil jeg fokusere på veiledningsaspektet i vurderingsarbeidet og si noe om tilbakemeldinger, fremovermeldinger og læringssamtaler. Til slutt vil jeg gjøre rede for mulige løsninger når det gjelder elevmedvirkning, egenvurdering og hverandrevurdering.

4.1 Kjennetegn på grad av måloppnåelse

I 2007 fikk Utdanningsdirektoratet i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet å sette i gang utprøving av kjennetegn på måloppnåelse. Hensikten var å utvikle nasjonale standarder, og prøve ut om disse ville bidra til bedre vurderingspraksis. Tanken var å kvalitetssikre at vurderingen ble basert på tilnærmet likt grunnlag. Prosjektet ble kalt ”Bedre vurderingspraksis”. Flere grunnskoler og videregående skoler over hele landet deltok i prosjektet. I noen fag fikk man ferdig formulerte kjennetegn, mens i andre måtte man formulere kjennetegn selv. I veiledningsheftet til prosjektet defineres kjennetegn på måloppnåelse som beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2007). Prosjektet varte i to år og ble evaluert av en forskningsgruppe ved Universitetet i Oslo. Flertallet av lærerne som var med i prosjektet mente at nasjonale kjennetegn ville gi en mer rettferdig vurdering. Men Kunnskapsdepartementet valgte å ikke innføre felles nasjonale kjennetegn fordi de kan bli for styrende. Engh (2011) påpeker at standarder kan bli et instrument for kontroll mer en et middel for rettferdig vurdering. Dersom kjennetegnene på måloppnåelse formuleres veldig konkret og presist kan de bli styrende og begrense lærernes frirom og kreativitet. Da kan de også skape begrensninger for elevene slik at de ikke får mulighet til å vise sin kreativitet.

Forskning viser at lærere bevisst og ubevisst, tar hensyn til ikke-faglige kriterier når de setter karakterer (Engh, 2011). All vurdering med karakter skal kun vurderes ut fra fagspesifikke kompetansemål i læreplanen. Engh (2011) skriver at de aller fleste kompetansemål ikke lar seg måle, men at grad av måloppnåelse må vurderes ut fra et faglig

skjønn. Kompetansemålene er formulert kvalitativt, slik at man kan forbedre seg. Vurdering for læring innebærer at vi må gjøre noe annet enn å måle prestasjoner. Kjennetegnene skal ikke være styrende eller erstatte kompetansemålene, men de skal være retningsgivende og er ment som hjelp (Engh, 2011). Ved å utarbeide og ta i bruk kjennetegn på grad av måloppnåelse, vil trolig elever og lærere få et større fokus på kompetansemålene og en mer lik forståelse av disse. Kjennetegnene beskriver hva som kreves for å nå kompetansemålene og hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivåer (Engh, 2011). Begrepene ”kjennetegn” og ”kriterier” brukes ofte om hverandre. Kriterier beskriver ofte handlinger, eller hva som kreves av en spesifikk oppgave eller et arbeid (Fjørtoft 2009, Slemmen 2010).

Fjørtoft skriver: ”Et kjennetegn kalles en *deskriptor (descriptor)*, og er en beskrivelse av forskjellige nivåer for kriterieoppnåelse. Deskriptorer beskriver som regel *kvalitet, relevans* eller *frekvens* av måloppnåelse” (2009, s. 64). Han påpeker at man må være bevisst på bruken av verb når man formulerer kjennetegn. Dersom vi bruker ulike verb når vi beskriver de ulike nivåene, kan det ende med at vi vurderer ulike handlinger, eller ulik kompetanse, og ikke grad av kvalitet på det eleven skal mestre i forhold til kompetansemålene (Fjørtoft, 2009). Det kan derfor være greit å bruke det samme verbet når vi beskriver de ulike nivåene.

Utfordringen er altså hvordan vi formulerer kjennetegnene. De må formuleres slik at de ikke er direkte målbare, men må vurderes med faglig profesjonelt skjønn. Engh skriver: ”Lærernes utfordring blir å formulere mål på en slik måte at de blir tydelige og forståelige, samtidig som de skal gi elevene en viss grad av måloppnåelse og bidra til at alle kan ha noe å strekke seg etter” (2011, s. 101). Dale og Wærness argumenterer for å utvikle et vurderingssystem som legger vekt på: ”[...] hva eleven skal *mestre* på de forskjellige karakternivåene” (2006, s. 63). De kritiserer vurderingssystemer som beskriver *mangel på mestring*. Også måloppnåelse på de nederste karaktertrinnene må beskrives positivt. Å utvikle kjennetegn på grad av måloppnåelse er en tidkrevende prosess. Engh (2011) påpeker at kjennetegnene ikke må være statiske. De må være fleksible slik at de kan brukes

på ulike måter. Kjennetegnene må kunne tilpasses den enkelte lærer, og de må fungere som ideer som kan bearbeides og tilpasses ulike situasjoner og oppgaver.

Engh (2011) skriver at det er vanskelig og unødvendig å formulere kjennetegn på seks karaktertrinn. Han sier videre at det kan være: "[...] formålstjenlig å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse som knyttes til spesifikke arbeidsoppgaver eller til svært avgrensede tema" (2011, s. 27). Noe av hensikten med å utvikle kjennetegn er å gjøre kompetansemålene mer forståelige og skape forutsigbarhet for elevene. Derfor er det ønskelig å beskrive nivåforskjeller, slik at det for eksempel blir synlig hva som kreves for å få karakter 3-4. Slemmen skriver:

Ved å gjøre dette kan elevenes forståelse for hva som må gjøres for å oppnå en karakter, styrkes. De vil i større grad forstå hvorfor de har fått en karakter, og hva som må gjøres for at de skal forbedre seg. (2010, s. 115)

Det kan være utfordrende for lærerne å bli enige om disse nivåforskjellene. Ofte bruker man en tredeling av kompetansenivåene, og beskriver hva som kjennetegner karakteren 2, 3-4 og 5-6. Tidligere har mange brukt betegnelsene *lav, middels og høy måloppnåelse*. Dette er ikke uproblematisk fordi at begrepet "middels" signaliserer at man er på nivå med gjennomsnittet, og dermed er en del av ei gruppe (Engh, 2011). Den enkelte elevs kompetanse skal vurderes ut i fra kompetansemålene og ikke sammenliknes med andre elever. Dale (2008) foreslår å bruke begrepene *enkel, grunnleggende og høy kompetanse* ved en tredeling, slik at fokuset på målrelatert vurdering blir tydeligere. Fjørtoft (2009) viser hvordan man kan dele i fire nivåer. Han bruker begrepene *fremragende, kompetent, under utvikling og på begynnerstadiet*. Nivået med betegnelsen "kompetent" beskriver den faglige standarden, fullstendig oppnåelse av kompetansemålene. "Fremragende" representerer prestasjoner som utmerker seg og er over kravene til den faglige standarden (Fjørtoft, 2009).

I videregående opplæring må vi ta hensyn til at det skal være en progresjon fra Vg1 til Vg2, og fra Vg2 til Vg3. Målene og kjennetegnene må være tilpasset elevenes læreforutsetninger, de må være realistiske. Når vi skal utvikle kjennetegn på

kompetansemålene til yrkesfaglige utdanningsprogram er det viktig at vi er bevisste på at de relateres til det aktuelle yrket. Det kan være utfordrende å konkretisere samtidig som man ønsker at elevene skal se helheter og sammenhenger.

Engh (2011) beskriver noen av de viktigste innvendingene mot å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. Et punkt er forenkling, at det er fare for at kompetansemålene blir oppdelt i enkle kunnskaps- og ferdighetsmål slik at den faglige forståelsen blir svekket. Videre mener noen at læreplanene innsnevres. Ikke alle kompetansemål er like enkle å bryte ned, det kan være fare for at man unngår å legge vekt på disse når man lager oppgaver og prøver til elevene. På denne måten kan de overordnede målene bli svekket. Noen mener også at det å utarbeide kjennetegn kan føre til at tilpasset opplæring blir nedprioritert, at variasjon i undervisningsmetoder og bruk av elevtilpassede mål nedprioriteres. En annen innvending er at systemet kan hemme utviklingen av kritiske perspektiver og hemme elevmedvirkning og demokratisk undervisning. Det er viktig at vi er bevisste på disse punktene når vi utvikler og tar i bruk kjennetegn på grad av måloppnåelse.

I følge forskriften skal elevene vite hva som er målene for opplæringen og vite hva som blir vektlagt i vurderingen av deres kompetanse. For at elevene skal nå målene er det viktig at de forstår målene og at de vet hvordan de kan nås. Kjennetegn på måloppnåelse kan da være til stor hjelp. Det å forstå målene er viktig for elevenes motivasjon, innsats og utholdenhet i skolearbeidet (Dale og Wærness, 2006). Elevene lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Forskriften sier også at elevene skal få begrunnet informasjon om sin kompetanse. Ved å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse blir det trolig mindre synsing og elevene får mer faglige og relevante tilbakemeldinger.

Ved å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse vil lærernes forståelse av kompetansemålene bli mer lik. Dette vil trolig gjøre at praksis blir mer lik og at vurderingen blir mer lik. Dersom lærerne som underviser i de samme fagene har felles forståelse, vil det være lettere å samarbeide om undervisning og vurdering.

4.2 Karakterer

Karakterer brukes i skolen for å vise elevene hvordan de ligger an i forhold til kompetansemålene i faget. Når elevene begynner på videregående skole har de erfaring med karakterer fra ungdomskolen. Min erfaring er at en del elever, og foreldre, har stort fokus på karakterer og at dette ikke alltid fremmer læring. Engh skriver:

Karakter er en lettvinnt måte å sammenlikne seg med andre på, men de er svært upresise i å vise hvor langt eleven har kommet i forhold til faglige kompetansemål, og som regel forteller de ikke eleven hva han bør arbeide videre med. (2011, s. 27)

Slemmen (2010) påpeker det samme når det gjelder karakterers effekt på læring. Elever som stadig kommer dårlig ut når de sammenlikner seg med medelever vil få lavere selvoppfatning og kan miste motivasjonen (Engh 2011, E. M. Skaalvik og S. Skaalvik 2011).

Etter mitt syn bør fokuset på karakterer reduseres. I følge forskriften er formålet med vurdering å fremme læring og uttrykke elevenes kompetanse underveis. Bruk av karakterer i underveisvurderingen skal altså ha til hensikt å øke elevenes kompetanse. Unntaket er halvårsvurdering. Når vi bruker karakterer i underveisvurderingen blir det derfor viktig at disse suppleres med forklaringer, begrunnelser og veiledning som viser hvordan eleven kan forbedre seg. Engh (2011) skriver at muntlig respons ofte er mer effektiv en skriftlig. Han sier videre at dette trolig har sammenheng med at det da er lettere å få til en dialog. Eleven kan komme med egne vurderinger og spørre dersom vedkommende ikke forstår lærerens vurdering. Mange misforståelser kan oppklares og samtalen åpner for at læreren blir kjent med elevens måte å tenke på. Engh (2011) påpeker også at skriftlig respons ofte mister sin effekt dersom den gis sammen med en karakter. Ikke alle elevene leser kommentarene. Årsaken kan for eksempel være at arbeidet tilhører et tema som er avsluttet. Ikke alle elevene aksepterer og forstår lærerens vurderinger. Derfor kan det være lurt å vente med å oppgi karakteren til eleven har fått komme med sine kommentarer (Engh, 2011). Man kan også trene elevene opp til å gi seg selv karakter på bakgrunn av lærerens vurdering.

4.3 Tilbakemeldinger, framovermeldinger og læringsamtaler

Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, og bidra til at elevene øker sin kompetanse i faget. Elevene skal i følge forskriften ha veiledning og fagsamtaler som fremmer læringen. Min oppfatning er at man har vært opptatt av at det skal gjennomføres minst en fagsamtale i halvåret og at det er viktig å få dokumentert at disse er avholdt. Videre har det vært fokusert på at elevene skal få tilbakemeldinger på resultatet for eksempel etter en prøve. De skal få informasjon om hva som er bra og hva som bør korrigeres for å forbedre resultatet. Min påstand er at det har vært for lite fokus på hvordan, og i hvilke situasjoner, tilbakemeldinger og framovermeldinger bør gis for å fremme læring.

Framovermeldinger er et nytt begrep som har oppstått i forbindelse med økt fokus på vurdering for læring. ”Det er en viktig forskjell på tilbakemeldinger som peker bakover på det elevene har prestert, og framovermeldinger som peker framover mot målet og de prestasjoner vi kan forvente” (Engh, 2011, s. 105). De fleste av oss bruker nok disse begrepene litt om hverandre. Det viktigste er at responsen formuleres på en konstruktiv måte som fremmer læring. I følge St.meld. nr.16 (2006-2007) forteller lærerne i stor grad elevene hva de ikke kan og ikke får til. Da vil man i de fleste tilfeller hemme, og ikke fremme, læring. ”Framovermeldinger skal gi elevene faglig hjelp, bevisstgjøre dem på mulige læringsstrategier og gi dem tro på at de er i stand til å få en høyere måloppnåelse” (Engh, 2011, s. 106).

E. M. Skaalvik og S. Skaalvik (2011) har gjort en stor undersøkelse som tar for seg elevenes motivasjon for skolearbeid. De fremhever at det er viktig at vi som lærere er mer læringsorienterte enn prestasjonsorienterte, og at elevene opplever oss som støttende. Det har positiv betydning for elevenes motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd (om de ber om hjelp når det er noe de ikke får til eller ikke forstår). Dette er viktige faktorer for å få til optimal læring. E. M. Skaalvik og S. Skaalvik (2011) konkluderer med at en prestasjonsorientert skole ikke fremmer elevenes motivasjon. De skriver at vi bør legge vekt på kunnskap, forståelse, individuelle forbedringer og innsats når vi gir kommentarer og tilbakemeldinger til elevene. Elevenes resultater bør vurderes i forhold til den enkeltes

egne mål og tidligere resultater (forbedring/utvikling). Videre er det viktig at elevene får utfordringer som er tilpasset den enkelte, slik at de opplever mestring og styrker sin faglige selvoppfatning. For å få til denne tilpasningen kan vi ta utgangspunkt i undervisvurdering. E. M. Skaalvik og S. Skaalvik skriver at det er: ”[...] viktig å unngå å sammenligne elevene med hverandre eller å framheve bare de flinkeste elevene” (2011, s. 57). Et slikt fokus på prestasjoner kan svekke elevenes motivasjon. Siden den offentlige skoledebatten de siste årene har signalisert at det er resultatene og prestasjonene som teller, mener forfatterne at det er viktig at den enkelte skole og lærer jobber for å utvikle en læringsorientert målstruktur.

Det er altså av betydning for elevenes læring at de opplever lærerne som støttende. Men elevene må også bli møtt med krav og utfordringer dersom de skal utvikle sin kompetanse. Lars Helle (2007) påpeker i boka *Læringsrettet vurdering* at for stor grad av trygghet og for mye støtte i læringssituasjonene kan føre til liten utvikling. Det må være en passelig balanse mellom trygghet og utfordring. For stor grad av utfordring kan også hemme elevenes utvikling. Helle (2007) påpeker at lærere har lett for å synes synd på og unnskyldte elevene når de feiler. Videre sier han at dette kan være uklokt fordi at man da signaliserer at man ikke stiller krav og at man ikke har forventninger til elevene. Det er etter min oppfatning viktig at vi som lærere er bevisste på dette i vurderingsarbeidet.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen* fastslår man: ”Tilbakemeldinger underveis i opplæringen, det vil si tilbakemeldinger som er ikke-evaluerende, støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring” (2008, s. 30). Dette er i tråd med forskningen til John Hattie (2009). Han mener at positive, støttende og konstruktive tilbakemeldinger fra lærer til elev har stor betydning for elevenes læring.

I boka *Kvalitetsskolen* skriver Ogden (2004) at elevenes faglige utvikling påvirkes av omfanget av kommunikasjon mellom lærer og klasse. Han sier videre at forklaringen på dette muligens kan være at man da bidrar til å holde alles oppmerksomhet. Individuelle samtaler med enkeltelever kan øke faren for at de andre elevene avsporer fra arbeidet

(Ogden, 2004). Min antagelse er at dette muligens er et større problem i barneskolen enn i videregående skole. Jeg har gode erfaringer med individuelle samtaler med elever, og har fått mange positive tilbakemeldinger fra elevene på at de har utbytte av disse. Men dette kan nok variere, det er viktig at de andre elevene jobber med noe de kan gjøre på egen hånd mens man snakker med enkeltelever. Juul og Jensen påpeker i boka *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse*, at det: "[...] til syvende og sist er den profesjonelles kontakt med det enkelte barnet som avgjør kontakten med hele gruppen" (2003, s. 243). De skriver: "Hvis vi vil etablere en skikkelig og dynamisk kontakt med 28 barn i en klasse, må vi først etablere kontakten med ett og ett barn, eller i alle fall med en god del av barna" (2003, s. 275). Videre anbefaler de korte samtaler der læreren kommer med sine meninger og observasjoner, og påpeker at dette kan virke tryggere for elevene enn om elevene må komme med utspillene selv.

Dale og Wærness skriver: "I tillegg til den løpende tilbakemeldingen i det daglige er det viktig at skolene utnytter det potensialet som ligger i elevsamtalene" (2006, s. 223). I følge vurderingsforskriften skal elevene ha minst en samtale med kontaktlæreren en gang i halvåret. Disse samtalene tar ofte opp ulike tema som fag, atferd, trivsel og hjemmeforhold. Men i følge forskriften skal man ha minst en samtale som handler om elevens utvikling i forhold til kompetansemålene. Engh omtaler dette som en læringssamtale og sier: "Med begrepet læringssamtale mener jeg en mer systematisk og planlagt form for elevsamtale der elevenes læring vektlegges" (2011, s. 133). Min erfaring er at dette fungerer best når det er en samtale mellom elev og faglærer, og at det er hensiktsmessig og ha flere samtaler i løpet av et halvår. Man kan eventuelt organisere det slik at man har samtale med flere elever samtidig (Engh, 2011). Elevene bør få vite når de innkalles til samtale, slik at de kan forberede seg (Engh, 2011; Juul & Jensen, 2003). Videre er det viktig at lærerne følger opp eventuelle avtaler som blir gjort med elevene i slike samtaler (Engh, 2011).

Både det læreren sier og måten vedkommende kommuniserer det på er av stor betydning (Dale & Wærness, 2006). Det er viktig at vi er bevisste både på det vi uttrykker verbalt og det vi uttrykker nonverbalt (kroppsspråk). Elevene trenger gjensvar fra omgivelsene på sitt arbeid. Gjensvar er tilbakemeldinger som fremmer læring og anerkjennelse (Dale &

Wærness, 2006). Det er viktig å få til dialogiske tilbakemeldinger. Dersom tilbakemeldingene bærer preg av monolog, at læreren opptrer som en ekspert som overrekker informasjon til en passiv elev, vil dette sannsynligvis ikke fremme læring (Dale & Wærness, 2006). Budskapet blir ofte vurderende. Engh (2011) påpeker at lærerne bør trene på å lytte. Gjensidighet er utgangspunktet for den genuine dialogen (Dale & Wærness, 2006). I relasjonen mellom lærer og elev eksisterer en asymmetri. Men den genuine dialogen er mulig å få til når en inkluderer både sin egen opplevelse og den andres. Det er elevens opplevelse av lærerens tilbakemelding som avgjør om den fremmer læring eller ikke, anerkjennelse eller ikke. Det er viktig at læreren ser eleven og lytter til vedkommende. Videre er det viktig med gjensidig tillit. Engh skriver: ”Det vil alltid bli mest vellykket om eleven selv kan foreslå mulige forandringer i sitt læringsarbeid som han innser vil være til egen fordel” (2011, s. 136). Samtalene bør preges av likeverdighet. Det innebærer at partene tillegges samme menneskelige verdi og opplever samme respekt, selv om de ikke er likestilte eller jevnbyrdige (Juul og Jensen, 2003). Begge parters synspunkt, opplevelser og selvforståelse tillegges samme verdi.

Ros er et pedagogisk virkemiddel som ofte benyttes i vurderingsarbeidet. Ogden (2004) skriver at ros er en viktig oppmuntring for de fleste, men at det ikke alene er årsak til innsats og positiv atferd. For at ros skal ha effekt er det viktig at elevene ser den som et resultat av egne handlinger. Ros må være oppriktig og komme spontant. Ogden skriver: ”Repeterende bruk av generelle kommentarer som ”fint” og ”bra gjort” gjør neppe samme inntrykk som tilbakemeldinger av typen: ”Jeg likte måten du løste dette problemet på fordi...”” (2004, s. 117). Ros som ikke begrunnes ser ut til å ha svært liten målbar effekt på læringsutbytte (Hattie, 2009). Men saklig ros er et pedagogisk hjelpemiddel vi må ta i bruk for å styrke elevenes selvtillit (Juul & Jensen, 2003).

For å få til læringsfremmende samtaler med elevene er det altså viktig at lærerne har god relasjonskompetanse og god faglig- og pedagogisk kompetanse. Dale og Wærness skriver at: ”Den kommunikasjonen som elevvurderingen tilhører, krever høy grad av profesjonell kompetanse fra lærerens side” (2006, s. 154). Vi må kjenne elevene slik at vi skaper trygghet og vet hva som motiverer den enkelte. Juul og Jensen (2003) påpeker at det er de

voksne som må ta på seg ansvaret for kvaliteten på relasjonen. Det er også de voksnes ansvar å ha omsorg for elevenes selvfølelse. Den setter oss i stand til å forholde oss til forventninger, krav og fristelser fra omverdenen. Selvfølelse og selvtillit er viktige på hver sin måte. Selvtillit kan illustreres som et ytre stillas vi kan støtte oss til. Selvtillit handler om det vi kan.

4.4 Elevmedvirkning, egenvurdering og hverandrevurdering

I følge opplæringsloven skal elevene ha medansvar og de har rett til medvirkning. *Prinsipp for opplæringa* (Utdanningsdirektoratet) sier at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Juul og Jensen skriver:

Det er utvilsomt at det er både rimelig og sunt for barna (og framtidens samfunn) å ha medinnflytelse og å være medskapende i forhold til sine egne liv. Det er imidlertid tvilsomt om det er bra for barnas trivsel og utvikling å ha makten. (2003, s. 126)

Dale og Wærness (2006) påpeker at elevmedvirkning ikke innebærer at elevene skal bestemme, men at de skal ta del og være aktive. Dette medfører at de må få informasjon om eventuelle alternativer og vite konsekvensen av disse. Elevene må få opplæring i medbestemmelse og medvirkning, de må trene på å ta egne valg og på å ta ansvar for følgene av de valgene de gjør. Friheten til å velge innebærer ansvar.

Juul og Jensen (2003) fremhever betydningen av den personlige ansvarligheten. De skriver: ”Vår mening er at utviklingen av den personlige ansvarligheten er det mest fruktbare alternativet til undertrykkelse og ydmykelse, den er videre en vesentlig kvalitet ved relasjoner, og den er den beste garantien for ansvarlige felleskap” (s. 83). Videre sier de at det varierer fra barn til barn hva de kan ta personlig ansvar for, men at det er viktig at oppvekstmiljøet anerkjenner og utfordrer den personlige ansvarligheten. Barn og unges ansvarlighet utvikler seg når de voksne praktiserer ansvarlighet (Juul & Jensen, 2003).

I St.meld. nr. 30 (2003- 2004), *Kultur for læring*, skriver Kvalitetsutvalget at elevmedvirkning fører til økt motivasjon og dermed økt læringsutbytte. Målet er å legge til

rette for mer selvstendighet og videreutvikle elevenes evne til å ta medansvar. Dersom lærerne inviterer elevene med i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen kan dette bidra til en mer relevant og meningsfylt undervisning. Dette vil sannsynligvis øke motivasjonen hos elevene. Elevene kan for eksempel delta aktivt i valg av arbeidsmetoder, oppgaver, vurderingsformer og vurderingskriterier. De kan også være med å utarbeide egne læringsmål og kjennetegn på måloppnåelse.

I følge § 3-12 i *Forskrift til opplæringslova* skal elevene delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Målet er at elevene skal få et mer bevisst forhold til egen læring og utvikling. For at elevene skal utvikle ferdigheter i selvevaluering må de øve. Min erfaring er at det er lettere for elevene å reflektere over eget arbeid når vi stiller dem noen spørsmål. Hva er du fornøyd med? Hva må du øve på? Hva trenger du hjelp med? Man kan for eksempel bruke logg. Engh skriver: ”Loggføring øker elevenes bevissthet om eget arbeid, og dermed kan de også bli mer motiverte til å ta ansvar for sin egen læring” (2011, s. 126) Han sier videre at refleksjonslogger bør skrives ofte, men at det er viktig å finne et system som er overkommelig. Dersom loggføring blir rutine vil det føre til økt bevissthet om egen læring. Elevens vurdering av eget arbeid og egen utvikling bør også være tema i læringssamtaler mellom elev og lærer. Det er viktig at elevene forstår kompetansemålene og vet hva som kjennetegner god måloppnåelse, slik at de har noe å ta utgangspunkt i når de skal vurdere seg selv.

Elevene kan også være en ressurs for hverandre. Det kan være verdifull læring i at elever vurderer medelevers arbeid. Elevene kan lære mye av hverandres refleksjoner og tolkninger. Min erfaringer er at denne formen for vurdering fungerer best når elevene har blitt litt kjent med hverandre og klasse miljøet er tilfredsstillende bra. Engh (2011) skriver at det kan være en god ide at læreren viser elevene et eksempel først. Man kan ta utgangspunkt i elevarbeid fra et tidligere skoleår, og sammen med klassen vurdere grad av måloppnåelse på arbeidet. Elevene må også trene på å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Min erfaring er at det kan være en fordel at vi som lærere styrer litt hva de skal se etter i hverandres arbeider. Det vil være naturlig å ta utgangspunkt i kjennetegnene på måloppnåelse som er gitt i den aktuelle oppgaven. Videre kan man for

eksempel be dem om å gi to positive tilbakemeldinger og et råd, en fremovermelding (Engh, 2011). Det er viktig at eleven lærer seg å begrunne de positive tilbakemeldingene. Engh skriver: ”En av årsakene til at hverandrevurdering virker positivt på læringsutbyttet, er kanskje at vurdering og veiledning gis på barnas eller ungdommenes eget språk” (2011, s. 116).

Når elevene vurderer andres oppgaver blir de ofte oppmerksomme på momenter i sin egen oppgave. Forsøk viser at de elevene som tidligere har prestert lavest, har størst utbytte av egen- og hverandrevurdering (Engh, 2011). Gjennom disse vurderingsformene utvikler de sin refleksjonsevne. Flinke elever har ofte god evne til refleksjon allerede. Det at elevene venner seg til å vurdere hverandres arbeid og gi konstruktive tilbakemeldinger kan effektiviserer vurderingsarbeidet. Som lærer bruker man for eksempel lang tid dersom man skal ha individuelle samtaler med alle elevene i en klasse (Engh, 2011).

Elevmedvirkning, egenvurdering og hverandrevurdering er av stor betydning for dannelse, som er en viktig del av skolens samfunnsmandat. Dale (2008) skriver at dannelsesbegrepet har tre hoveddimensjoner: kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar. Dette er fenomener som er viktige for at vi skal delta aktivt i et demokratisk samfunn. ”Dannelse kan knyttes til fag og yrke. Og dannelsen inngår i de relasjoner fagene og yrkene har til det samfunnet utdanningen er en del av” (Dale, 2008, s. 131). Undervisningen må fremme kritisk og kreativ tenkning innenfor hvert enkelt fag. Det er viktig at elevene lærer både å være kritiske og å være kreative, slik at de kan foreslå og ta initiativ til løsninger og forbedringer (Dale, 2008). Da kan man også utvikle evnen til ansvarlighet og selvstendighet. På denne måten kan skolen utvikle elevenes kritiske tenkning i tilknytning til fremtidig yrke, selvstendighet i yrkesutøvelsen og evnen til å ta ansvar for det en sier og gjør (Dale, 2008).

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet muligheter og utfordringer knyttet til det å utarbeide og ta i bruk kjennetegn på grad av måloppnåelse. Videre har jeg påpekt at karakterer må suppleres med forklaringer, begrunnelser og veiledning når de benyttes i underveisvurdering. I forhold til veiledningsaspektet har jeg tatt for meg tilbakemeldinger,

fremovermeldinger og læringssamtaler, og forsøkt å beskrive hvordan disse kan stimulere til faglig utvikling. Til slutt har jeg gjort rede for betydningen av elevmedvirkning og egenvurdering. I neste kapittel vil jeg presentere ulike perspektiver knyttet til læringsbegrepet.

5 ULIKE PERSPEKTIVER PÅ LÆRING

Formålet med dette prosjektet er å endre og forbedre vår praksis når det gjelder undervisvurdering slik at elevenes læringsutbytte øker. Når man skal tilrettelegge for læring er det viktig å ha kunnskap om ulike måter å forstå læringsbegrepet på. Jeg vil derfor i dette kapittelet beskrive ulike perspektiver på læring.

Man har i mange år forsket på hvordan vi mennesker lærer, men man har ikke kommet fram til en omforent teori (Engh, 2011). ”En årsak kan være at vi har mange forskjellige måter å lære på, en annen at hjerneforskning ikke er i stand til å gi oss endelige svar” (Engh, 2011, s. 33). Mine valg når det gjelder teori om læringsbegrepet er foretatt ut fra hva jeg mener er relevant for å belyse problemstillingen. Først vil jeg gjøre rede for betydningen av sammenheng mellom læringssyn og vurderingspraksis. Videre vil jeg beskrive Illeris sitt syn på læring og hans betraktninger knyttet til begrepet erfaringslæring. Jeg vil også gjøre rede for H. Dreyfus og S. Dreyfus sin modell for ferdighetstilegnelse og Schön sine beskrivelser av den reflekterende praktiker.

5.1 Læringssyn og vurderingspraksis

I arbeidet med å videreutvikle vår praksis for undervisvurdering er det av betydning at vi er bevisste på sammenhengen mellom læringssyn og vurderingspraksis (Dysthe, 2009). Tradisjonelt har vurdering vært preget av tester som vektla og målte faktakunnskaper, noe som samsvarer med et foreldet syn på læring, nemlig det behavioristisk læringssynet (Dysthe, 2009; Engh, 2011). Kognitivt og sosiokulturelt perspektiv på læring har bidratt til ny forståelse av hvordan mennesker lærer, men spørsmålet er om skolene har endret sin vurderingskultur i takt med dette (Dysthe, 2009). I følge Dysthe (2009) har disse nyere læringsteoriene endret undervisningen, men vurderingsarbeidet er fremdeles preget av testing. Jeg vil her kort gjøre rede for behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt læringssyn, og knytte disse opp mot vurdering.

5.1.1 Behavioristisk syn på læring

Behaviorismen har sitt utspring i den russiske psykologen Ivan Pavlovs arbeid (Engh, 2011; Säljö, 2001). Hans studier av hunder som skiller ut spytt før de får mat, for eksempel når vokteren kommer inn i rommet, legger grunnlaget for denne vitenskapelige retningen.

Behaviorismen preges av tanken om at en ytre stimulans fører til en bestemt reaksjon eller refleks, og kan oversettes med atferdsvitenskap (Engh, 2011). ”Læring defineres dermed i termer av endring av den ytre og observerbare atferden” (Säljö, 2001, s. 51). Tanker og refleksjoner er vanskelige å observere og dokumentere ved hjelp av objektive metoder, derfor er ikke denne typen aktiviteter tema i behaviorismen (Säljö, 2001). Den amerikanske psykologen Burrhus F. Skinner utvider behaviorismen med sine studier om forsterkning/belønning (Engh, 2011; Säljö, 2001). Utgangspunktet er tanken om at mennesker søker belønning og forsøker å unngå straff. Ved å forsterke og belønne ønsket atferd kan man stimulere til at denne typen atferd gjentar seg. Manglende forsterkning av uønsket atferd bidrar til at denne typen atferd avtar. Mye av forskningen blir gjort på dyr. Säljö (2001) skriver at begrensningene blir tydelige når resonnementene anvendes på mennesker som har evne til å bruke språk og kommunisere. Men Skinners behaviorisme slår igjennom i utdanningssammenheng og påvirker blant annet utvikling av læremidler (Säljö, 2001).

Engh (2011) påpeker etiske problemstillinger knyttet til bruk av belønning i vurderingsarbeidet. Han skriver: ”Et vurderingssystem som systematisk anvender ytre belønning, kan lett føre til at målet blir å oppnå belønningen, og at barnets egne verdier, meninger og tanker blir neglisjert” (s. 35). Videre sier han: ”Barnets evne til selvrefleksjon blir rimeligvis svekket, læringen blir underordnet bare belønningen nås” (s.35). Dette gir grunnlag for å reise kritiske spørsmål til en slik praksis.

Behaviorismen preges av et kvantitativt kunnskapssyn (Dysthe, 2009, Säljö, 2001). Man ser på læring som overføring av kunnskap (Dysthe, 2009). Vurdering i et behavioristisk perspektiv handler om hvor mye elevene kan, og dette prøves ofte ut ved bruk av tester og oppgaver som fokuserer på faktakunnskap (Dysthe, 2009). Denne formen for vurdering samsvarer med en fortid der man var opptatt av å kontrollere menneskers atferd og læring, og der yrkesutøverne ofte skulle utføre bestemt oppgaver og følge instruksjoner (Engh, 2011). Gjennom valg av vurderingsformer signaliserer vi til elevene hva som er viktig. Vurdering sett ut fra et behavioristisk perspektiv kan gi inntrykk av at det er viktigere å huske enn å lære på et mer avansert nivå (Engh, 2011). Dersom målet er at elevene skal utvikle seg til

aktive og deltagende samfunnsborgere må man ta hensyn til dette i lærings- og vurderingsarbeidet. Da bør man velge andre vurderingsformer som ikke bare består av faktaspørsmål (Dysthe, 2009; Engh, 2011).

5.1.2 Kognitivt syn på læring

På slutten av 1950- tallet og begynnelsen av 1960- tallet blir behaviorismen avløst av kognitivismen (Säljö, 2001). Denne tradisjonen har et rasjonalistisk kunnskapssyn og består av flere ulike retninger (Säljö, 2001). ”Interessen er rettet mot å beskrive og forstå det som betegnes som menneskets kognitive utrustning og dets mentale prosesser. Skillet mellom kropp og intellekt er i denne tradisjonen fullstendig” (Säljö, 2001, s. 56). Kognitivismen er sterkt preget av Jean Piaget sin teori om læring og utvikling (Engh, 2011; Säljö, 2001). Hans teori fokuserer på menneskets intellekt og hvordan vi mennesker lærer i samspill med omgivelsene (Säljö, 2001). Men kognitivismen skiller seg fra sosiokulturelt syn på læring ved at den legger sterkt vekt på individet og på det som foregår i hodet på den enkelte (Dysthe, 2009). Säljö (2001) skriver at kognitivismen antar at det finnes en mekanisme eller et apparat som utgjør tenkingens sentrum. Man tar utgangspunkt i at alle har det samme kognitive apparatet og tar ikke hensyn til kulturell og sosial bakgrunn. Kognitivismen preges av et konstruktivistisk syn på læring, vi er ikke passive mottakere av sanseinntrykk, men vi er aktive og skaper meningsfulle helheter (Säljö, 2001).

Jean Piagets teori får stor betydning for undervisningen og vårt syn på læring og utvikling (Engh, 2011; Säljö, 2001). Han mente at barn tenker, forstår og resonerer på andre måter enn voksne og at menneskelig tenking utvikles ved å gjennomgå ulike utviklingsstadier (Engh, 2011; Säljö, 2001). ”En grunnleggende tanke i Piagets syn på utvikling er at vi i vårt samspill med omverdenen hele tiden blir regulert av to samtidige prosesser, *assimilasjon* og *akkomodasjon*” (Säljö, 2001, s. 61). Assimilasjon handler om at vi registrerer informasjon om hvordan verden fungerer, mens akkomodasjon handler om at vi endrer vår måte å se virkeligheten på (Säljö, 2001). Piaget mente at barn utvikler sine evner ved å være aktive og gjøre fysiske og intellektuelle erfaringer (Säljö, 2001). I følge Engh (2011) påvirker Piagets oppfatning av kognitiv utvikling også undervisningen i Norge. Man fokuserer på aktive læringsmåter og på å legge til rette for at elevene skal kunne oppdage ting på

egenhånd. Undervisningslokalene utstyres for eksempel med lesekroker, språklaboratorier, spillkroker og lignende. På 70- og 80- tallet velger flere skoler åpne og halvåpne løsninger (Engh, 2011).

Dysthe (2009) påpeker at når kunnskap i et kognitivt perspektiv blir oppfatta som det å forstå generelle prinsipper, kunne resonere og løse problemer, må man velge vurderingsformer som gir elevene mulighet til å vise dette. Det kan for eksempel være prosjekter, kombinasjoner av praktiske og teoretiske oppgaver eller mer omfattende skriftlige oppgaver (Dysthe, 2009).

Fordi om norsk skole ble påvirket av Piagets teori og et kognitivt syn på læring, tyder mye på at man i liten grad fornyet vurderingsarbeidet (Engh, 2011). Undervisningsformen endret seg ved at man la mer vekt på aktive læremåter, men man fortsatte med de samme vurderingsformene. Elevene ble for det meste testet i faktakunnskap og vurderingen var preget av reproduksjon (Engh, 2011). Man endret heller ikke eksamensformene (Engh, 2011).

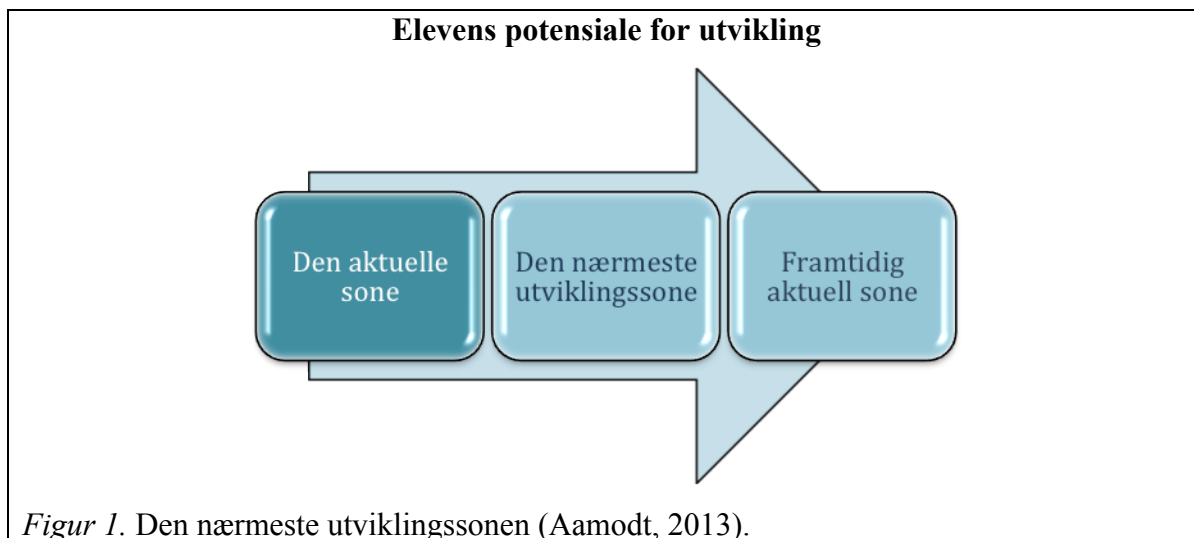
5.1.3 Sosiokulturelt syn på læring

Det sosiokulturelle synet på læring har sitt utgangspunkt i den russiske psykologen Lev Vygotsky sine ideer om menneskelig utvikling (Engh, 2011; Säljö, 2001). ”Vygotsky mente, i likhet med Piaget, at kunnskap er noe som konstrueres individuelt, men til forskjell fra Piaget var han langt mer opptatt av at den sosiale og kulturelle konteksten mennesket befinner seg i er svært avgjørende for læreprosessen” (Engh, 2011, s. 39). Vi er ikke selvregulerende individer som oppdager verden på egenhånd, men vi utvikler oss i samspill med andre og påvirkes i stor grad av omgivelsene (Säljö, 2001). Både individuelle og kollektive prosesser, og samspillet mellom disse, er avgjørende for menneskers læring (Engh, 2011). Säljö skriver: ”I et sosiokulturelt perspektiv er utvikling en sosialisering inn i en verden av handlinger, forestillinger og samspillsmønstre som er kulturelle og som eksisterer i og gjennom kommunikasjon, og som derfor er forskjellige i ulike samfunn og i ulike miljøer” (2001, s. 69). Barn som vokser opp i ulike deler av verden tenker ulikt og har ulike oppfatninger av omverdenen.

I et sosiokulturelt perspektiv er ikke menneskelig utvikling og læring bestemt av egen aktivitet eller av biologiske forutsetninger. Säljö uttrykker det slik: ”Vi er biologiske vesener, men lever samtidig i en sosiokulturell virkelighet med tilgang til ulike typer hjelpemidler og verktøy som kan bringe oss langt utenfor de grensene som våre biologiske forutsetninger setter opp” (2001, s. 17). Ved å ta i bruk verktøy som PC, kalkulator og lignende, og utveksle informasjon og kunnskap med andre, kan vi løse problemer og beherske ulike situasjoner. I et sosiokulturelt perspektiv kan derfor ikke problemer med å lære bare tilskrives elevens kognitive evner, problemene må forstås i lys av omgivelsene (Säljö, 2001). Man må analysere hva som skaper problemene, og hva som kan gjøres for å endre situasjonen.

Verktøy kan også være intellektuelle verktøy som språk og hukommelse (Engh, 2011, Säljö, 2001). Vygotsky mente at språket er det viktigste verktøyet for intellektuell utvikling (Engh, 2011). Språket hjelper oss til å forstå og til å mestre, derfor er det viktig at vi lærere er bevisste på språket vårt når vi kommuniserer med elevene (Engh, 2011). Säljö (2001) påpeker at måten vi kommuniserer på i skolen er spesiell og kan føre til problemer av forståelsesmessig art. For eksempel preges tradisjonell klasseromsundervisning og forelesning i liten grad av samspill og dialog, noe som kan skape problemer med å lære og forstå.

Mens Piaget er opptatt av hva slags utviklingsstadier barn er på, fokuserer Vygotsky på *den nærmeste utviklingssonen* (Dysthe, 2009; Engh, 2011; Säljö, 2001). Begrepet viser til avstanden mellom det eleven kan på egenhånd og det eleven har mulighet for å lære med litt hjelp fra omgivelsene (Säljö, 2001). Elevens oppnådde kompetanse betegnes med begrepet *den aktuelle sone* (Engh, 2011). Ved å få veiledning av læreren eller en annen mer kompetent person, eller ved å ta i bruk intellektuelle eller fysiske verktøy, kan eleven ”bevege” seg fra sin aktuelle sone over i den nærmeste utviklingssonen og utvikle sin kompetanse (Engh, 2011; Säljö, 2001).



Man fokuserer på elevens potensiale for utvikling. I følge Säljö (2001) kan den nærmeste utviklingssonen også ses på som den sonen der eleven er mottakelig for støtte fra en mer kompetent person. Han poengterer at den som lærer er aktør og er med og skaper sin egen utvikling.

Gjennom interaksjon og samarbeid med andre utvikler vi vår kompetanse og lærer å beherske redskaper og ferdigheter (Säljö, 2001). Denne formen for læring kjenner vi fra mesterlære. Säljö (2001) skriver at veien mot å beherske redskaper, både intellektuelle og fysiske, kan ses på som en trinnvis prosess. I begynnelsen har man behov for veiledning, men etter vært reduseres behovet for støtte og vi kan beherske redskapet eller ferdigheten på egenhånd. Han påpeker at måten læreren veileder eleven på, har betydning for hvilke erfaringer eleven gjør seg i situasjonen. Det er forskjell på om læreren instruerer eleven eller om eleven selv må finne ut hva som må gjøres og utføre handlingene. Säljö (2001) skriver også at kunnskaper og handlinger må relateres til sammenhenger og virksomheter.

I et sosiokulturelt perspektiv finnes det ikke noe stadium der vi mennesker er ferdig utviklet (Säljö, 2001). Vygotsky mente, i motsetning til Piaget, at vi utvikler og forandrer oss hele tiden (Säljö, 2001). Menneskers læring og utvikling har ingen grenser. Vi blir stadig kjent med nye sosiale praksiser og i alle samspillsituasjoner har vi mulighet til å lære og utvikle oss. I tillegg endres og utvikles redskapene slik at vi kan kompensere for eventuelle fysiske eller intellektuelle problemer. Säljö (2001) skriver at i et sosiokulturelt perspektiv kan vi

ikke unngå å lære. Han påpeker for eksempel at elever som mislykkes på skolen lærer mye om sine egne evner og om hvordan verden fungerer. Spørsmålet er ikke om vi lærer noe eller ikke, men om hva vi lærer i de ulike situasjonene (Säljö, 2001).

Ut fra et læringssyn som vektlegger interaksjon og samarbeid bør vi tilrettelegge for samspillsprosesser og samarbeidsoppgaver når elevene skal vurderes (Dysthe, 2009; Engh, 2011). Jeg er av den oppfatning at våre tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner er et godt eksempel på dette. Elevene må da samarbeide om planlegging og gjennomføring av aktivitetene, og det er vesentlig at de får til god kommunikasjon og samhandling med barna. I et sosiokulturelt perspektiv er det også et poeng at elevene er deltakere i ulike deler av vurderingsarbeidet (Dysthe, 2009). De kan være med å velge tema, drøfte mål, formulere vurderingskriterier, utarbeide oppgaver og vurdere eget arbeid. Vurdering er ikke bare noe som skjer mellom lærer og enkeltelev, det er også en kollektiv prosess som gjennomføres i fellesskap (Dysthe, 2009).

Engh (2011) påpeker at det er viktig at både elever og lærere er bevisste på at elevene utvikler sin kompetanse konstant. Han sier videre at ut fra et sosiokulturelt syn på læring gir det liten mening å kartlegge elevens nåværende kompetanse, hvis ikke hensikten er å veilede elevene fra den aktuelle sone til den nærmeste utviklingssone. Dette samsvarer med prinsippene som er knyttet til begrepet vurdering for læring. Formålet med undervisvurdering er som nevnt å hjelpe eleven videre i læringsarbeidet slik at vedkommende kan utvikle sin kompetanse. Undervisvurdering skal brukes som grunnlag for tilpasset opplæring.

De ulike teoriene om læring supplerer hverandre og gir oss innsikt i det komplekse fenomenet læring (Dysthe, 2009). Vi ser at det er både likheter og forskjeller mellom det kognitive og det sosiokulturelle perspektivet på læring (Säljö, 2001). Dysthe (2009) skriver at noen mener at disse to perspektivene utfyller hverandre. Prinsippene som er knyttet til begrepet vurdering for læring bygger på et sosiokulturelt læringssyn, men er også preget av Piagets kognitive læringspsykologi (Engh, 2011).

5.2 Læringens tre dimensjoner

I følge Illeris er læring: ”[...] enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” (2006, s. 15). Han mener det er viktig med en brei og åpen definisjon fordi læring er et komplisert og mangesidig begrep. Videre fremhever han at læring innebærer en endring som er varig i en eller annen grad. Illeris (2006) er av den oppfatning at vi alle lærer noe hele livet og han sier at det er viktig å være klar over at vi kan lære uten å være bevisste på det.

Illeris (2006) legger til grunn at læring har både en individuell og en sosial side. Han ser på læring som samspill mellom to prosesser. Den ene prosessen er samspillet mellom individet og omgivelsene, *samspillsprosessen*. Den andre er den individuelle *tilegnelsesprosessen* som innebærer bearbeidelse og tilegnelse av impulser og påvirkninger fra samspillet. Begge disse prosessene må være aktive og som oftest foregår de samtidig. Tilegnelsesprosessen omfatter alltid et *innhold* og en *drivkraft* (Illeris, 2006). Med utgangspunkt i dette sier Illeris (2006) at læringens tre dimensjoner er: innhold, drivkraft og samspill.

Innholdet er det som læres, det kan for eksempel være viten, kunnskaper, ferdigheter, innsikt, forståelse, holdninger, meninger og kvalifikasjoner. Illeris skriver: ”Igennem indholdsdimensionen udvikles den lærendes indsigt, forståelse og formåen – hvad den lærende ved og forstår og kan” (2006, s. 40). Gjennom innholdsdimensjonen forsøker vi å skape mening og mestring, og dermed å styrke vår funksjonalitet, slik at vi kan fungere hensiktsmessig i ulike sammenhenger (Illeris, 2006).

Drivkraftdimensjonen omfatter motivasjon, følelser og vilje (Illeris, 2006). Drivkraften er den mentale energien som skal til for å gjennomføre læreprosessen. Vi tilstreber å opprettholde vår mentale og fysiske balanse. Usikkerhet, nysgjerrighet eller udekkede behov får oss til å oppsøke ny viten, forståelse eller ferdigheter, for å komme i balanse (Illeris, 2006). Samtidig mener Illeris (2006) at vi utvikler vår sensitivitet og følsomhet. Innholdsdimensjonen og drivkraftdimensjonen er i samspill med hverandre og aktiveres

samtidig (Illeris, 2006). Disse påvirkes også av samspillsprosessen mellom individet og omgivelsene.

Samspillsdimensjonen dreier seg om individets samspill med den sosiale og materielle omverdenen (Illeris, 2006). Denne gjør seg gjeldende på to nivåer (Illeris, 2006). Det ene er det nære nivået hvor samspillet foregår, for eksempel i klasserommet. Det andre er det overordnede samfunnsmessige nivået som setter premissene for samspillet. Illeris skriver om denne dimensjonen: ”Samspillsdimensionen omfatter handling, kommunikation og samarbejde. Herigennem tilstræber vi generelt at opnå en social og samfundsmæssig integration, som vi finder acceptabel, og samtidig udvikler vi vores socialitet” (2006, s. 43).

Illeris (2006) mener at all læring involverer disse tre dimensjonene, og at alle tre dimensjonene må tas i betraktning når man ønsker å forstå eller analysere en læringssituasjon eller et læringsforløp. Han fremhever at læring må ses på som en helhet som omfatter disse tre dimensjonene.

5.3 Erfaringslæring

Erfaringslæring er et aktuelt begrep i fag- og yrkesopplæringen. Etter min oppfatning kommer deler av opplæringen i skolen inn under denne betegnelsen. Blant annet mener jeg at våre tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner er en form for erfaringslæring. En redegjørelse knyttet til dette begrepet er derfor aktuelt i forhold til problemstillingen i dette prosjektet. Jeg synes Illeris (2006) sine betraktninger angående erfaringsbegrepet er interessante og har derfor i stor grad valgt å ta utgangspunkt i hans beskrivelser.

Spørsmålet er om vi kan skille mellom begrepene læring og erfaring. Hva er det eventuelt som skiller disse begrepene? I vår dagligtale regnes erfaring som noe mer dyptgående enn ”alminnelig læring”, det handler for eksempel om noe annet enn det vi lærer ved å lese i ei bok (Illeris, 2006). Grendstad uttrykker det slik: ”Erfaring forutsetter et direkte møte med noe. Erfaring går langt ut over det å høre om, se på eller tenke over” (1986, s. 136). Han sier videre at erfaringer vekker kroppsreaksjoner og følelser, det er noe helhetlig, direkte og nært.

Noen har ment, blant annet den amerikanske psykologen David Kolb, at all læring er erfaringslæring (Illeris, 2006). Kolb er kjent for sin læringssirkel som viser læring som en prosess med fire stadier (Illeris, 2006). Første stadium er en konkret opplevelse eller erfaring, andre stadium er reflekterende observasjon, tredje stadium er etablering av abstrakte begreper og fjerde stadium er aktiv eksperimentering eller utprøving i nye situasjoner. Illeris (2006) mener at Kolbs syn på erfaringslæring er utilstrekkelig fordi det bare omfatter innholdsdimensjonen av læringsbegrepet.

Erfaringslæring omfatter læringens tre dimensjoner, slik all læring gjør (Illeris, 2006). Forskjellen på ”alminnelig læring” og erfaringslæring er av kvalitativ karakter, alle tre dimensjonene må ha vesentlig betydning. Illeris skriver: ”Erfaringer har et væsentlig indholds- og erkendelsesmessig element, dvs. man tilegner sig eller forstår noget, som man tillægger en væsentlig betydning for sig selv” (2006, s. 136). Vider sier han: ”Erfaringer har også et væsentlig drivkraft-element, dvs. man er motivationelt og følelsesmessig engageret i den læring, der finder sted” (s. 136). Erfaring har også et vesentlig samspillselementet som innebærer at man lærer noe som har betydning ikke bare for en selv, men også for forholdet mellom en selv og samfunnet man lever i (Illeris, 2006). Det er altså kvaliteten på erfaringene eller opplevelsene som er avgjørende i pedagogisk sammenheng (Illeris, 2006). Erfaring karakteriseres ved å være helhetlig orientert i forhold til læringens tre dimensjoner (Illeris, 2006).

I følge Illeris (2006) er det i tillegg noen andre kvalitative kriterier som må være oppfylt. Med utgangspunkt i den amerikanske filosofen og pedagogen John Dewey sitt syn på erfaringsbegrepet fremhever han at prinsippet om kontinuitet er sentralt. Erfaring er en prosess, en erfaring får kun betydning dersom den kan forstås i sammenheng med tidligere erfaringer eller fremtidige erfaringsmuligheter (Illeris, 2006). Dewey mente også at prinsippet om samspill er vesentlig, men Illeris (2006) skriver at han har blitt kritisert for å være individualistisk og mangle den samfunnsmessige dimensjonen. På dette området mener Illeris (2006) at den tyske sosiologen Oskar Negt sitt syn på erfaringsbegrepet overskrider Dewey.

Når det gjelder samspillsdimensjonen nevner Illeris (2006) tre kvalitetskriterier. Det første kriteriet er at samspillet mellom individet og omverdenen må være av en slik karakter at individet er aktivt. Dersom den lærende er passiv og uengasjert kan det ikke betegnes som erfaringslæring eller erfaringsdannelse i følge Illeris (2006). Det andre kriteriet er at erfaringsdannelse alltid er sosialt formidlet (Illeris, 2006). Man kan erfare noe alene, men siden det er snakk om en prosess vil erfaringene alltid være del av en sosial sammenheng. Det tredje og siste kvalitetskriteriet når det gjelder samspillsdimensjonen tar utgangspunkt i Negt sitt syn på erfaringsbegrepet. Det handler om: "[...] at de påvirkninger fra omgivelsene, som samspillet drejer sig om, skal være af en sådan karakter, at de afspejler eller eksemplificerer relevante, samfundsmæssige, materielle og/eller sociale strukturer" (Illeris, 2006, s. 139).

Jeg er av den oppfatning at elevenes læring i forbindelse med tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner kommer inn under betegnelsen erfaringslæring. Kvaliteten på erfaringene kan nok variere fra elev til elev, fra gang til gang. Men i de fleste tilfeller er innholdet av en slik karakter at det har betydning for den enkelte elev og skaper motivasjon og følelsesmessige reaksjoner. I fellesskap utfører de relevante praktiske oppgaver og opplever både mestring og utfordringer.

Oppgavene er preget av et samspill som innebærer at elevene må være aktive. De må kommunisere og samarbeide både når det gjelder planlegging og gjennomføring av aktivitetene. Samspillet foregår på to nivå, både mellom elevene i gruppa og mellom elevene og de barna de skal aktivisere. Noen ganger foregår aktivitetene i en barnehage eller en skole i nærmiljøet, da må gjerne elevene henvende seg til personalet som jobber der i planleggingsfasen.

Erfaringene er også del av en prosess. Elevene har denne typen vurderingssituasjoner flere ganger i året, og de gjør liknende erfaringer når de er i praksis i barnehager og skoler/SFO i forbindelse med faget prosjekt til fordypning. På denne måten blir det kontinuitet. Erfaringene får betydning fordi de kan ses i sammenheng med tidligere erfaringer eller fremtidige erfaringsmuligheter. I forbindelse med muntlig høring etter den praktiske delen

reflekterer elevene over arbeidet som er gjort. Da kommer det gjerne frem nye tanker og ideer som kan prøves ut i nye situasjoner.

5.4 Dreyfus og Dreyfus- fra novise til ekspert

H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) har utarbeidet en modell for ferdighetstilegnelse med fem stadier. Den viser hvordan man kan utvikle sine ferdigheter gjennom praktisk arbeid og trening. En del ferdigheter utvikler vi tidlig i livet ved prøving og feiling eller ved å ta etter andre (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Når vi skal utvikle ferdigheter som voksne eller i forbindelse med opplæring mener H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) at vi i begynnelsen trenger noen regler og kan ha behov for å dele opp oppgavene. Etter hvert når vi har tilegnet oss ferdigheten handler vi ikke etter regler, men kroppen reagerer på situasjonenes krav. Jeg vil her kort gjøre rede for de fem stadiene fra novise til ekspert.

Novise:

På dette stadiet deles ofte oppgaven opp i kontekstfrie trekk slik at nybegynneren kan gjenkjenne oppgaveområdet uten å ha erfaring med det fra før (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Den lærende får noen regler som utgangspunkt for de praktiske oppgavene (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Dette illustreres blant annet med en person som skal lære å kjøre bil (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Vedkommende skal lære å gjenkjenne fortolkningsfrie trekk, for eksempel hastighet. Dette vises på speedometeret og nybegynneren får beskjed om å skifte til andre gir når nålen står på 20 km/t.

Viderekommen begynner:

Når novisen etter hvert erfarer å mestre virkelige situasjoner begynner hun eller han å legge merke til andre meningsfulle sider ved situasjonen, eller læreren påpeker disse (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Etter gjentatte erfaringer med noenlunde lik situasjon vil eleven gjenkjenne de nye trekkene. På dette stadiet i undervisningen kan man henvise til situasjonelle aspekt fordi eleven vil gjenkjenne dem på grunnlag av sine erfaringer (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). For eksempel lærer en viderekommen bilist å bruke motorlyder som regel for når man skal gire opp eller ned. Dette kan ikke forklares med ord, man må oppleve mange nok eksempler for å lære det (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999).

Kompetanse:

Med større erfaring og mange relevante elementer som man kjenner igjen kan læresituasjonen bli overveldende. Siden man på dette stadiet ikke har fornemmelse av hva som er viktig i en gitt situasjon kan man bli frustrert og utmattet (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). For å mestre situasjonen lærer man via erfaring eller undervisning å tenke ut en plan eller velge et perspektiv slik at man kan bestemme hva som er viktig og hva som kan overses (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Man forsøker å finne nye regler eller resonnementer som kan være til hjelp i situasjonen, men ingen kan utarbeide en oppskrift over hva som skal gjøres i ulike situasjoner. H. Dreyfus og S. Dreyfus skriver: ”Kompetente utøvere må derfor selv avgjøre hvilken plan de vil velge, uten at de kan være sikre på at den vil egne seg i den bestemte situasjonen” (1999, s. 55). En kompetent utøver føler større ansvar for situasjonen og vil bli lei seg når noe går galt og oppleve glede når noe går bra (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). På de tidlige stadiene kan man lettere skyldes på reglene eller dårlige oppskrifter.

Vi går tilbake til eksemplet med bilkjøring og tenker oss at vedkommende tar av fra motorveien og kommer inn i en skarp sving (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Han eller hun vurderer at farten er litt høy. På dette stadiet må vedkommende bestemme seg for om situasjonen skal løses ved å lette på gasspedalen eller tråkke på bremsen. Sjøføren vil bli lettet dersom det ikke skjer uhell og sjokkert dersom bilen begynner å skrense. H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) mener at når man blir mer og mer følelsesmessig engasjert blir det vanskeligere å trekke seg tilbake til objektiv anvendelse av regler. Men videre utvikling er avhengig av vilje til risiko og ansvar.

Dyktighet:

H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) mener at dersom eleven utøver ferdigheten med engasjement vil positive erfaringer eller opplevelser forsterke de vellykkede reaksjonene, mens negative erfaringer vil svekke reaksjoner som ikke er hensiktsmessige eller vellykkede. Dermed vil utøveren gradvis erstatte regler med situasjonelle sonderinger og tilhørende reaksjonsmønstre. H. Dreyfus og S. Dreyfus påpeker: ”Hvis og bare hvis

erfaringen tilegnes på denne ateoretiske måten, og intuitiv atferd erstatter overveide reaksjoner, synes det å bli utviklet dyktighet” (1999, s. 56).

Utøveren blir etter hvert i stand til å skjelne mellom mange ulike situasjoner, planene vekkes til live intuitivt og visse forhold fremstår som viktige (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Eleven ser målet, men han eller hun har ikke nok erfaring til å reagere automatisk, vedkommende må fremdeles beslutte hva som skal gjøres ut fra målet (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). En dyktig bilist vil kanskje intuitivt erkjenne at han kjører farlig fort inn i svingen, men han vil måtte vurdere om situasjonen skal løses ved å lette på gasspedalen eller bremse. H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) skriver at det er mer sannsynlig at en dyktig sjåfør kommer trygt gjennom svingen enn en kompetent sjåfør. En kompetent vil trolig bruke lenger tid på å bestemme hvordan situasjonen skal løses.

Ekspertise:

Eksperten vet ikke bare hva som er målet, han eller hun vet også hvordan situasjonen bør løses. ”Blant mange situasjoner som alle regnes som ens med hensyn til plan og perspektiv, har eksperten lært å skjelne mellom de situasjonene som krever én form for handling og dem som krever en annen” (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999, s. 57). På bakgrunn av mange erfaringer i ulike situasjoner kan eksperten handle umiddelbart og intuitivt (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). En bilist på dette stadiet vil fornemme at det er nødvendig å sette ned farten og handler uten å tenke over det (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Vedkommende trenger ikke å foreta beregninger eller vurdere ulike handlemåter.

H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) mener at man kan fremskynde prosessen med å bli ekspert ved å starte med de tre første nivåene i modellen. Omfanget av elevens prøving og feiling for å finne gode løsninger kan begrenses ved at han eller hun observerer og imiterer en som er flink, for eksempel en mester. Videre sier de at det finnes gode og dårlige eksperter, fordi om man er ekspert er det ikke sikkert man alltid reagerer best på situasjonen. H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) påpeker at alle, selv de som er eksperter, kan bli bedre ved mer erfaring og trening. For å bli ekspert er det viktig at erfaringene betyr noe for den enkelte, oppgavene må være praksisnære, relevante, varierte og utfordrende (H. Dreyfus & S.

Dreyfus, 1999). Det er derfor viktig at vi i undervisningssammenheng legger til rette for at elevene kan gjøre erfaringer i reelle arbeidssituasjoner.

En hyppig innvendig mot denne modellen er at den ikke tar hensyn til den sosiale konteksten. H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) er av den oppfatning at all læring finner sted i en sosial situasjon, men at ikke alltid situasjonen er avgjørende for hva som læres. Noen ferdigheter, for eksempel å spille sjakk, kan utvikles ved å spille mot en datamaskin. Betydningen av en bestemt sosial situasjon varierer etter hva slags ferdighet som læres (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999). Hiim og Hippe (2001) skriver at ikke alle som arbeider med yrkesopplæring vil kjenne seg igjen i denne modellen. De skriver at det finnes mange eksempler på at yrkesrettet utdanning starter med prøving og feiling i helhetlige praksissituasjoner. Min erfaring er at en del elever trenger, og etterspør, regler eller oppskrifter i begynnelsen. De har behov for denne typen støtte i starten for å komme i gang med de praktiske oppgavene, og dermed danne seg grunnlag for videre prøving og feiling slik at de kan utvikle egne strategier.

H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) skriver at deres modell ofte blir kritisert for å representere en elitær og udemokratisk oppfatning av ekspertise. ”Når eksperten sies å operere intuitivt uten å måtte begrunne sin konklusjon ved å vise til regler, hvordan kan det da oppnås demokratisk innsikt i og kontroll med ekspertvitnespyrd og –beslutninger?” (s. 58). H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) mener at en kontroll som innebærer at eksperten må begrunne og analysere sine regler, trekk og konklusjoner ikke er mulig. Det er derimot kritisk diskusjon, og de påpeker at det er viktig at ikke eksperten blir fastlåst i et perspektiv dersom et annet er vel så fornuftig. Refleksjon og det å lytte til andre synspunkt kan bidra til alternative betraktninger knyttet til situasjonen (H. Dreyfus & S. Dreyfus, 1999).

5.5 Schön- den reflekterende praktiker

Med utgangspunkt i studier av profesjonelle yrkesutøvere beskriver Schön (2001) hvordan viten og kunnskap kommer til syne i handling, og hvordan utøverne ofte reflekterer i handling og *over* handling. Han fremhever at vi ofte vet mer enn vi er i stand til å gjøre rede for. ”Vores viden ligger som regel indbygget i vores handlemønstre og i vores fornemmelse for den materie, vi har med at gøre. Det forekommer korrekt at sige, at vores

viden ligger *i* vores handlinger” (s. 51). Eksempler på dette kan være kvalitetsbedømmelser som man ikke kan knytte til kriterier eller ferdigheter som ikke kan knyttes til regler eller prosedyrer (Schön, 2001). I en del situasjoner handler vi uten å gjøre intellektuelle overveielser i forkant, vi kan det og gjør det.

Men det er også slik at vi i en del situasjoner tenker over hva det er vi foretar oss. Noen ganger reflekterer vi mens vi handler. I følge Schön (2001) stimuleres dette ofte av overraskelse. Han skriver: ”Når intuitiv, spontan præstasjon ikke giver andet resultat end det forventelige, så går vi ikke rundt og tænker videre over det” (s. 57). Videre sier han: ”Men når intuitiv præstasjon fører til overraskende resultater, hvad enten de nu er behagelige og lovende eller uønskede, så kan vores reaktion meget vel være refleksjon- i-handling” (s. 57). Når en profesjonell yrkesutøver blir overrasket, viser han eller hun ofte evne til å reflekterer over sin intuitive viten og bruke denne til å håndtere situasjonen. Schön (2001) viser blant annet til et eksempel med jazzmusikere som reflekterer i handling og justerer lyden etter det de hører, de lytter til seg selv og til hverandre.

En profesjonell yrkesutøver som har erfart en type situasjoner mange ganger er en spesialist i følge Schön (2001). Han påpeker at profesjonell spesialisering kan ha negative sider fordi det kan føre til at praksisen preges av rutiner, gjentakelser og en bedrevitende holdning. Dette kan motvirkes ved å reflektere over handlingene og sin egen praksis (Schön, 2001).

5.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg beskrevet ulike perspektiver på læring. Jeg har gjort rede for betydningen av at det er samsvar mellom vurderingspraksis og den læringskulturen man ønsker å utvikle. Dersom målet er at elevene skal vise forståelse, reflektere, se helheter og utvikle praktiske ferdigheter er det lite hensiktsmessig å gi dem tester og oppgaver som besvares ved å gjengi teori fra lærebøkene. Videre har jeg gjort rede for Illeris sitt sin på læringsbegrepet og erfaringsbegrepet. Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell har blitt presentert og jeg har kort beskrevet Schön betraktninger knyttet til det å reflektere i og over handling. I neste kapittel vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av forskningsstrategi.

6 PROSJEKTETS FORSKNINGSDSIGN

I kapittel 2 presenterte jeg grovplanen for prosjektet. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for og begrunne valg av forskningsstrategi. Jeg vil si litt om ulike tilnæringer innen aksjonsforskning og beskrive hva pedagogisk aksjonsforskning innebærer. Videre vil jeg gjøre rede for de kvalitative metodene jeg har valgt for å samle inn og analysere data, og komme med etiske betraktninger i forhold til disse. Kapittelet inneholder også betraktninger i forhold til reliabilitet og validitet.

6.1 Valg av forskningsstrategi

6.1.1 Aksjonsforskning

Valg av forskningsstrategi har sammenheng med prosjektets problemstilling og formål. Dette masterprosjektet har følgende problemstilling: Hvordan videreutvikle praksis for undervisvurdering som fremmer læring hos elever på Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag? Målet er ikke og komme frem til en endelig løsning eller riktige svar som er målbare, men å utvikle eksempler på hvordan utfordringen kan møtes. Hensikten er å få til endring og forbedring når det gjelder praksis for undervisvurdering. Med utgangspunkt i dette mener jeg at aksjonsforskning egner seg som strategi for dette masterprosjektet. Tom Tiller skriver: "Aksjonsforskning har som ett av sine formål å framskaffe og teste ut alternative løsninger til det eksisterende, særlig når det som er, ikke holder mål" (2004, s. 22). Han reflektere over sammenstillingen av ordene aksjon og forskning. "Å føre aksjon og forskning sammen gir kraft og læringsenergi. Aksjon er handling. Det er noe som rører på seg i søken etter stadig bedre alternativer" (s. 21). Aksjonsforskning innebærer bevisst påvirkning med det formål å endre og forbedre praksis.

May Britt Postholm (2007) skriver at tradisjonell klasseromsforskning ofte ender i en tekst som skal inspirere til diskusjon og utvikling. Men det er ikke sikkert at teksten blir lest. Det er heller ikke sikkert at det skjer endringer i praksisfeltet fordi om teksten blir lest. Dette tilsier at aksjonsforskning, med endring av praksis mens forskningen pågår, er en egnet strategi for å få til endring og forbedring av praksis (Postholm, 2007).

For at vi skal kunne snakke om forskning, og ikke bare handling, må aktivitetene fra praksisfeltet dokumenteres og data må innhentes og analyseres. Problemstillingen må også belyses gjennom tolkning av aktuell litteratur og tidligere forskning (Hiim, 2010). Jeg vil senere i dette kapitlet gjøre rede for hva pedagogisk aksjonsforskning innebærer og beskrive karakteristiske trekk ved forsknings- og utviklingsprosessen.

6.1.2 Kvalitative metoder

Formålet med dette prosjektet er som nevnt ikke å komme fram til svar som er målbare. Derfor har jeg valgt kvalitative, og ikke kvantitative, metoder for innsamling av data. Dalland (2007) skriver at kvalitative metoder egner seg til å få frem sammenhenger og helhet. De tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser. Kvalitative metoder er verktøy vi bruker for å samle inn data som er vanskelig å måle eller tallfeste. En av fordelene med kvalitative metoder er at de gir oss mulighet til å gå i dybden, få informanter kan gi oss mye informasjon. På den andre siden får vi ikke informasjon om breddens oppfatning av problemstillingen.

Grønmo (2004) beskriver forskjeller mellom kvalitative og kvantitative metoder. De ulike metodene belyser ulike hovedtyper av problemstillinger. Kvalitative tilnærminger egner seg i forbindelse med analytiske beskrivelser, mens kvantitative tilnærminger ofte belyser problemstillinger som dreier seg om statistiske generaliseringer. Det metodiske opplegget i kvalitative undersøkelser er preget av fleksibilitet, mens kvantitative undersøkelser er sterkt preget av strukturering. I kvalitative metoder preges forskerens forhold til datakildene av nærhet og sensitivitet, mens kvantitative metoder i større grad preges av avstand. Grønmo (2004) skriver at disse forskjellene når det gjelder forskerens forhold til kildene kan få konsekvenser for tolkningsmulighetene. Det fleksible designet og nærheten til kildene i kvalitative tilnærminger gir gode muligheter for relevante tolkninger. I kvantitative tilnærminger med et strukturert design og avstand til kildene vil gjerne tolkningene få en mer presis form, resultatene vil være avgrenset og enhetlige.

Jeg mener at kvalitative metoder egner seg for innsamling av data i dette prosjektet. Thagaard (2009) skriver at det er karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker forståelse av sosiale fenomener. Undervisning og utdanning er sosiale prosesser (Hiim,

2010). Jeg ønsker å innhente informasjon om elever og læreres meninger og opplevelser når det gjelder praksis for undervisvurdering. Formålet med dette prosjektet er å få til endring og forbedring ved å prøve ut nye arbeidsmåter. Da er det vesentlig at det metodiske opplegget er fleksibelt.

6.1.3 Å forske i egen praksis

Innen aksjonsforskning finnes det flere ulike tilnærminger som har forskjellig oppfatning av i hvilke grad lærerne skal forske i egen praksis (Hiim, 2010; McNiff & Whitehead, 2009). Noen tilnærminger legger vekt på at universitetsforskere skal ha en rolle i arbeidet, for eksempel som støttespillere eller konsulenter. I noen aksjonsforskningsprosjekter henter lederne i en organisasjon inn universitetsforskere for å få til endring og forbedring. Jeg har valgt å forske i egen praksis. Denne nærheten kan være utfordrende å håndtere, men den kan også ha sine fordeler. Jeg vil her gjøre rede for mine betraktninger knyttet til det å forske i egen praksis.

Kurt Aagaard Nielsen (2004) skriver om samarbeidsforsøkene som ble gjort i Norge fra ca 1960 til 1970 for å få til demokratisering innen industriell virksomhet. Forskerne var i løpende dialog med arbeidsgivere og tillitsvalgte, det var et felles prosjekt mellom forskere og deltakere. Nielsen skriver at forsøket var vellykket i den forstand at det førte til høy trivsel og økt produktivitet. ”Men fem år etter forskernes exit var de participative innovationer atter forsvundet. De var alligevel ikke blevet tilstrækkeligt forankret i hele virksomheden og dens kontekst” (s. 533). Han skriver videre at en av grunnene til dette var at virkeligheten i de industrielle virksomhetene var for konfliktfylt. Dette er et eksempel på at det kan være utfordrende å få til varig endring av praksis når forskerne kommer utenfra. Man har ikke noen garanti for varig endring når man forsker i egen praksis, men jeg er av den oppfatning at det kan øke mulighetene for at prosjektet følges opp over tid.

Aksjonsforskning berører ofte konflikter. Bjørndal skriver: ”En viktig implikasjon ved aksjonsforskerens nærhet til sine informanter er at aksjonsforskning nesten alltid vil berøre konflikter- fordi endring og forsøk på endring synliggjør menneskers ulike mål, normer og verdier” (2004, s. 130). Eilertsen påpeker noe av det samme. Han sier: ”I og med at inngripen, endring og utprøving er det som først og fremst skiller aksjonsforskning fra

andre sjangrer, må forskeren på en annen måte enn i disse forholde seg til motstand og forsvar” (2004, s. 40). Dette var en av grunnene til at jeg tenkte meg godt om før jeg bestemte meg for å forske i egen praksis. Det å eventuelt komme i konflikt med ledelsen, kollegaer eller elever på egen skole kan by på utfordringer. Det var flere grunner til at jeg allikevel valgte å gjøre det. Jeg opplever at vi har et tilfredsstillende arbeidsmiljø på skolen hvor jeg jobber. Videre er jeg ikke redd for konflikter. Konflikthåndtering er tema i læreplanen på Vg2 BUA, så det er et område jeg har kompetanse på. Som tillitsvalgt har jeg fått opplæring i, og erfaring med, å håndtere konflikter. Min erfaring er at i mange tilfeller fører konflikter til utvikling.

Dialog er viktig i aksjonsforskning (Hiim, 2010; Tiller, 2004). For å få til dialog er det viktig at partene opplever likeverdighet. Tiller (2004) skriver at dette kan være utfordrende å få til. Forskeren kan bli møtt med mistenksomhet og mistillit. Jeg tror det kan være lettere å få til likeverdighet når man forsker i egen praksis kontra at det kommer inn noen utenfra. Det er ikke sikkert det er slik, men i mitt tilfelle opplever jeg at forholdene ligger til rette for å få til likeverdighet og dialog. På den andre side er jeg bevisst på at jeg som lærer er i en maktposisjon i forhold til elevene. Da blir det ekstra viktig å få til medbestemmelse og deltakelse. Demokratiske prosesser er viktig i aksjonsforskning (Hiim, 2010; Nielsen, 2004; K. Aa. Nielsen & B. S. Nielsen, 2005). Det er viktig at flest mulig stemmer blir hørt, også de svakeste. Alle deltakerne, både elever og lærere, må få mulighet til å reflektere over og si noe om sine opplevelser av vår vurderingspraksis. Fokuset på demokratiske prosesser gjør at jeg mener at aksjonsforskning egner seg som grunnlag for å forske i egen praksis.

Som forsker er det viktig å reflektere over hva slags relasjon man har til informantene og hvordan dette kan påvirke innsamlingen av data (Thagaard, 2009). Å forske i egen praksis, har sine styrker og svakheter i forhold til det metodiske opplegget. Thagaard skriver: ”Når forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet, får hun eller han et særlig godt grunnlag for forståelse av de fenomenene som studeres.” (s. 203). Videre sier hun: ”På den andre siden kan tilknytningen til miljøet føre til at forskeren overser det som er forskjellig fra egne erfaringer. Forskeren blir dermed mindre åpen for nyanser i de situasjonene som studeres” (s. 203).

Med tanke på deltakende observasjon kan det for eksempel være en fordel at man er en del av miljøet allerede. Man trenger ikke lære seg nye og annerledes aktiviteter for å bli en del av fellesskapet (Thagaard, 2009). Informantene vil i liten grad tenke over at de blir observert, de vil oppføre seg slik de vanligvis gjør (Thagaard, 2009). Nærhet til informantene og tilknytning til miljøet kan også være en fordel med tanke på å intervju. Grønmo (2004) skriver at forskerens kjennskap til informantenes bakgrunn, kultur, uttryksmåter og kommunikasjonsformer vil være av betydning. Han sier: ”Kjennskap til slike forhold styrker forskerens muligheter til å uttrykke seg på en forståelig måte overfor respondentene og til å oppfatte og fortolke respondentenes utsagn” (s. 162). Kvale og Brinkman skriver: ”Det er viktig med kunnskap om intervjuetemaet for å kunne stille gode oppfølgingsspørsmål når intervjupersonen svarer. Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet” (2009, s. 99).

Det er også svakheter knyttet til innsamling av data når man forsker i egen praksis. I forbindelse med intervju vil informantenes beskrivelser være preget av deres tanker og oppfatning av meg som lærer eller kollega. De kan ønske å fremstille seg selv i et godt lys eller å fremheve problematiske sider ved deres hverdag (Thagaard, 2009). Informantene kan ønske å gjøre meg til lags og/eller å skjule noe. Når man forsker i egen praksis er det ikke sikkert at man stiller spørsmål ved forhold som synes selvsagte innenfor kulturen (Thagaard, 2009). Det er ikke alltid like lett å være kritisk til det miljøet man er en del av. Men det er viktig at forskeren kan se sin egen kultur i et metaperspektiv, slik at resultater og erfaringer kan vurderes fra utsiden (Thagaard, 2009). For å bøte på disse svakhetene har jeg brukt flere metoder for innsamling av data og forskningen er gjort i samarbeid med elever og lærere, slik at ulike syn kommer til uttrykk.

Stenhouse (1975) påpeker tidlig behovet for praksisbasert forskning, og uttrykker at det er viktig at lærerne utvikler sin profesjonskunnskap med utgangspunkt i egen praksis. Da kan man utvikle *relevant* profesjonskunnskap som er forankret i profesjonell erfaring (Hiim, 2010; Stenhouse, 1975). McNiff og Whitehead (2009) fremhever at det er du som kjenner

din praksis best. ”No one else does your practice, so no one else can claim that they know it with the authority of your own experience. This is your original claim to knowledge” (s. 13). Noe av kritikken mot at lærere forsker i egen praksis har dreid seg om at lærere mangler nødvendig forskerkompetanse. Hiim skriver: ”Dette er en vesentlig, men mer praktisk enn prinsipiell innvending, som kan møtes gjennom relevant forskerutdanning” (2010, s. 180). Jeg er av den oppfatning at jeg er i ferd med å tilegne meg nødvendig forskerkompetanse ved å gjennomføre masterstudie i yrkespedagogikk. Som student har jeg mulighet til å få veiledning underveis i prosjektet dersom jeg har behov for det. Dette gjør at jeg føler meg tryggere i rollen som forsker i egen praksis.

6.2 Ulike tilnærminger innen aksjonsforskning- vitenskapsteoretisk forankring

Aksjonsforskning oppstod i USA under og etter andre verdenskrig, og er inspirert av den tysk- amerikanske sosialpsykologen Kurt Lewins arbeid (K. Aa. Nielsen & B. S. Nielsen, 2005). Lewin kritiserte positivismens forskning på det sosiale liv, og utviklet sin egen feltteori (Nielsen, 2004; K. Aa. Nielsen & B. S. Nielsen, 2005). Han foreslo involvering og deltakelse i forskningsprosessen for å få til forandring hos deltakerne, og gjøre dem mer myndige (Nielsen, 2004).

Innen aksjonsforskning finnes det flere ulike tilnærminger. Flere av disse er inspirert av Lewins arbeid, men har ulike hensikter og ulikt syn på hvordan forskningsprosessen skal gjennomføres og dokumenteres (Hiim, 2010; McNiff & Whitehead, 2011). De bygger på ulikt vitenskapssyn, men de fleste er kritiske til den konvensjonelle forskningens positivistiske grunnlag (Hiim, 2010; Nielsen, 2004). Mange tilnærminger innen aksjonsforskning benytter en sirkulær form med planlegging, gjennomføring, vurdering, ny plan osv. (Hiim, 2010). Andre fellestrekk er at de legger vekt på demokratisk utvikling og forbedring av praksis.

Dialogtradisjonen er en retning innen aksjonsforskning. Denne retningen er fortrinnsvis utarbeidet av arbeidslivsforskere og tar blant annet utgangspunkt i pragmatisk filosofi (K. Aa. Nielsen & B. S. Nielsen, 2005). Her vektlegges dialog om praktiske problemer og problemløsning i organisasjonene. Man tar sikte på dialogisk utvikling av arbeidslivet.

Gjennom dialogkonferanser tilrettelegger man for demokratisk organisasjonsendring og læring. K. Aa. Nielsen og B. S. Nielsen (2005) skriver at forandringsprosessene innen for denne retningen har hatt en tendens til å være godt forankret hos virksomhetenes ledere, men ha svekket kollektiv deltakelse. De skriver også at kunnskapen som utvikles gjerne blir ”lokal” og ikke eksemplarisk eller av samfunnsmessig karakter.

En annen retning er kritisk- utopisk aksjonsforskning. Denne retningen er inspirert av kritisk teori og fremtidsforskningen til Robert Jungk (K. Aa. Nielsen & B. S. Nielsen, 2005). Man bruker ofte fremtidsverksted og forskningsverksted for å få til demokratiske endringer (K. Aa. Nielsen & B. S. Nielsen, 2005). Fremtidsverkstedet kjennetegnes av at deltakerne gjennom tre faser, kritikk fasen, utopifasen og virkeliggjøringsfasen, formulerer ideer og ønsker for fremtidig utvikling. I forskningsverkstedet bearbeides og vurderes ideene av deltakerne og inviterte fagfolk/eksperter (K. Aa. Nielsen & B. S. Nielsen, 2005). Kritisk- utopisk aksjonsforskning har ofte fokus på marginaliserte grupper.

Pedagogisk aksjonsforskning er en tredje retning. Hiim (2010) skriver at innen pedagogisk aksjonsforskning finnes det ulike tradisjoner. Hun sier videre: ”En essens er likevel at lærere reflekterer over og gjør systematiske undersøkelser i og av sin praksis, i samarbeid med kolleger, og eventuelt med universitetsforskere. En hovedhensikt er å utvikle kunnskap som er relevant for utøvelsen av lærerprofesjonen” (s. 93). De ulike tradisjonene har ulike oppfatninger når det gjelder forskningens hensikt og hvordan forskningsprosessen skal gjennomføres og dokumenteres (Hiim, 2010). Ulike hensikter krever ulike metoder. Derfor har de ulike tilnærmingene også ulikt epistemologisk grunnlag.

Metodevalget i dette prosjektet har sitt utspring i fenomenologi og hermeneutisk teori. Grønmo (2004) skriver at fenomenologiske og hermeneutiske studier legger vekt på å tolke og forstå hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger. Han sier: ”Fenomenologiske studier beskjeftiger seg særlig med analyser av handlinger og opplevelser i folks hverdagsliv og tar som utgangspunkt at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den” (s. 416). ”Hermeneutiske analyser forutsetter at all forståelse er basert på ulike typer forståelse, og at ingen fenomener kan forstås uavhengig av den større helheten de inngår i”

(s. 417). Hermeneutiske fortolkninger foretas på et bredere grunnlag og i lys av en større sammenheng (Grønmo, 2004).

Højberg (2004) uttrykker at forståelse innebærer muligheten for misforståelse, derfor fortolker man seg frem til en mening om, og forståelse av, et utsagn eller en handling. Hun sier: ”Hermeneutik retter sig mod fortolkning af tekster, dialog og samtale samt sociale handlinger og praksis” (s. 311). Man kan skille mellom tradisjonell, metodisk, filosofisk og kritisk hermeneutikk. Højberg (2004) skriver at den tradisjonelle hermeneutikken blant annet satte tydelige spor i teologien, man forsøkte å finne meningen med en tekst. I det 19. århundre oppstår den metodiske hermeneutikken som kjennetegnes av regler for fortolkning. Den filosofiske hermeneutikken utvikles i det 20. århundre av Martin Heidegger og Hans- Georg Gadamer. De fokuserer mer på *hvorfor* vi fortolker, enn på *hvordan* vi fortolker. I følge Højberg er prinsippet om den hermeneutiske sirkel sentralt i den tradisjonelle, metodiske og filosofiske hermeneutikken. Den hermeneutiske sirkel handler om vekselvirkningen og sammenhengen mellom del og helhet. Gadamers filosofiske hermeneutikk blir kritisert blant annet av Habermas som mener han mangler et kritisk perspektiv (Højberg, 2004). Habermas hører hjemme i den kritiske teori, men er sterkt inspirert av Gadamers filosofiske hermeneutikk i følge Højberg. Hans hermeneutiske tenkning går under betegnelsen kritisk hermeneutikk.

Metodevalget i dette prosjektet er også inspirert av kritisk teori. Thagaard skriver:

Enkelthermeneutikk handler om individets tolkning av seg selv og sin intersubjektive situasjon eller virkelighet. Dobbelthermeneutikk handler om forskerens fortolkning av denne virkeligheten. Den kritiske teoriens trippelhermeneutikk innbefatter dobbelthermeneutikken og i tillegg en kritisk tolkning av de samfunnsforhold som påvirker både informanten og forskeren. (2009, s.42)

Dette forskningsprosjektet innbefatter blant annet en kritisk tolkning i forhold til læreplaner og andre styringsdokumenter. Hiim (2010) sier følgende når det gjelder det kritisk

hermeneutiske fundamentet i pedagogisk aksjonsforskning: ”Dialog og medvirkning er grunnleggende i læreprosesser. Dette peker mot en kritisk, hermeneutisk forståelse av kunnskap og læring som et nødvendig fundament i læreres yrkesutøvelse. Forskning i læreryrket må da nødvendigvis ha det samme utgangspunktet” (s. 89).

6.3 Pedagogisk aksjonsforskning- karakteristiske trekk ved forsknings- og utviklingsprosessen

Pedagogisk aksjonsforskning er i følge Hiim: ”Forskning som innebærer systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av utdannings-, undervisnings- og læringsprosesser” (2010, s. 18). Hun sier videre: ”Forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring, samt å dokumentere kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv” (s. 18). Hensikten med dette masterprosjektet er å videreutvikle praksis for undervisvurdering. I samarbeid med kollegaer og elever vil jeg prøve ut nye arbeidsmåter med det formål å øke elevenes læringsutbytte. Deltakerne planlegger, gjennomfører og vurderer arbeidsmåtene/aktivitetene sammen. Jeg som forsker er ansvarlig for å dokumentere prosessene og samle inn data om deltakernes erfaringer og opplevelser knyttet til vår vurderingspraksis. I pedagogisk aksjonsforskning har man som forsker også ansvar for at prosjektets problem relateres til læreplaner og andre styringsdokumenter, og at problemstillingen blir belyst gjennom aktuell litteratur og tidligere forskning (Hiim, 2010).

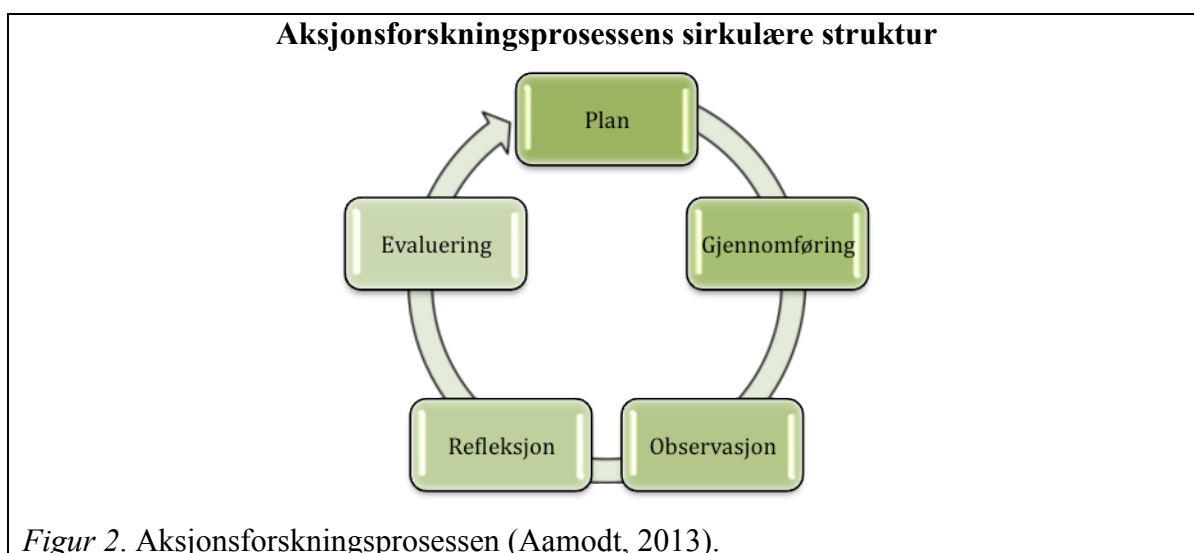
Aksjonsforskning er krevende sammenlignet med andre forskningstilnærminger. Nærheten til forskningsfeltet, og det at man griper inn for å få til forbedring, gjør at man må ta i bruk hele sitt personlige repertoar. Tiller uttrykker det slik: ”Når man knytter handling og deltakelse til forskning, kan man ikke delta med bare den intellektuelle og kognitive biten av seg selv. Følelsene og det emosjonelle krever større plass enn i mer konvensjonell, distansert, og ikke- deltakende forskning” (2004, s. 15). Derfor er det viktig å kunne takle stress og følelsesmessige utfordringer (Hiim, 2010).

McNiff og Whitehead (2009) skriver at aksjonsforskning innebærer blant annet *å gjøre aksjoner*, handlinger for å forbedre praksis. *Å gjøre forskning*, analysere det du gjør i praksis og vise hva du har funnet ut, og *å fortelle andre* hva du har gjort og hvordan du har

gjort det. Man har en aktiv rolle i endringsprosessene i tillegg til at man samler inn og analysere data. Som forsker har man også ansvar for formidlingen av forskningsarbeidet. McNiff og Whitehead (2009) fremhever at aksjonsforskningsprosjekter kan ha betydning for flere, ikke bare for forskeren og for deltakerne i prosjektet, men også for andre. Kunnskapen som utvikles gjennom forskningsarbeidet kan ha betydning for lærerprofesjonen og skolen som organisasjon, derfor er det viktig at den videreformidles.

Problemstillingene i denne typen forskningsprosjekter tar ofte utgangspunkt i spørsmål om *hvordan* en aktuell utfordring kan møtes (Hiim, 2010). Det er også tilfellet når det gjelder dette prosjektet. Målet er ikke å komme frem til endelige løsninger, men å utvikle et profesjonelt eksempel på hvordan praksis for læringsfremmende vurdering kan videreutvikles. Å vise eksempler på pedagogisk arbeid er vesentlig for å utvikle relevante profesjonsbegreper og profesjonell lærerkunnskap i følge Hiim (2010).

Forsknings- og utviklingsprosessen starter gjerne med at man utvikler en grovplan (Hiim, 2010; McNiff & Whitehead, 2011). Grovplanen for dette prosjektet tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen og er presentert i kapittel 2. Prosessen videre følger en sirkulær, sekvensiell struktur, som i en spiral (Hiim, 2010; McNiff & Whitehead, 2011).



Figur 2. Aksjonsforskningsprosessen (Aamodt, 2013).

Med utgangspunkt i grovplanen utarbeider man en delplan for en fase av prosessen. Videre gjennomfører man handlingene man har planlagt. Observasjoner og refleksjon knyttet til handlingene dokumenteres for eksempel ved loggskrivning. Etter at deltakerne har evaluert handlingene i fasen planlegger de neste fase i forsknings- og utviklingsprosessen. Det er et hovedprinsipp at deltakerne i prosjektet får innblikk i hverandres erfaringer og refleksjoner underveis (Hiim, 2010).

I pedagogisk aksjonsforskning bruker man ofte planer og logger for å få til en systematisk dokumentasjon av observasjoner, refleksjoner og opplevelser. ”Planer og logger skal sammen med andre former for data og dokumentasjon vise hva som faktisk og konkret ble gjort, hva som skjedde, og hva elever og lærere opplevde” (Hiim, 2010, s. 52). Bjørndal (2004) påpeker at refleksiv holdning og bevissthet er viktig i aksjonsforskning. Han skriver at triangulering ved for eksempel å kombinere ulike metoder og samle inn data på ulike tidspunkt fra ulike personer, kan stimulere til refleksivitet. Jeg vil senere i dette kapittelet gjøre rede for de fremgangsmåtene som er brukt for innsamling av data i dette prosjektet.

McNiff og Whitehead (2009) skriver at aksjonsforskning er en prosess der man lærer av praksis. De hevder at enkelte ser på kunnskap og teori som noe ”der ute”. Andre ser på kunnskap og teori som noe ”her inne”, teori og praksis ses på som to sider av samme sak. Praksis og teori blir praksisteori. Aksjonsforskning er praksisbasert, teori og praksis går hånd i hånd. Gjennom forskningsarbeidet utvikles praksis, men også ny kunnskap og teori (McNiff & Whitehead, 2011). Hiim skriver: ”Forskningens hensikt er å utvikle og dokumentere profesjonell lærerkunnskap med hensyn til vesentlige praktiske pedagogiske og faglige oppgaver” (2010, s. 49).

6.4 Winters hermeneutiske prinsipper

Winter (1989) har utarbeidet seks prinsipper som har betydning for innsamling og tolkning av data i aksjonsforskning. Prinsippene bidrar til å få fram sammenhenger mellom kunnskaps- og vitenskapssyn, og forskningsmetoder i aksjonsforskning (Hiim & Hippe, 2001). Prinsippene er overlappende og henger sammen. Jeg vil her kommentere hvordan prinsippene kan knyttes til arbeidet med dette masterprosjektet.

Refleksiv kritikk er det første prinsippet. Hiim og Hippe (2001) skriver at det innebærer at man fokuserer på ulike tolkninger av undervisningsarbeidet, og på grunnlaget for ulikhetene. Man stiller seg kritisk til egne tolkninger og arbeider for å få fram andres tanker og forståelse. De skriver videre at hensikten er å forstå bakgrunnen for ulike tolkninger av et fenomen. På denne måten vil man få et mer nyansert syn på virkeligheten og øke mulighetene for å få til endring og forbedring. Jeg har forsøkt å ivareta dette prinsippet ved å være bevisst på å få fram deltakernes ulike synspunkter, også i dokumentasjonen av prosjektet. Videre har jeg vært bevisst på at min egen forforståelse vil påvirke mine tolkninger. Derfor har jeg forsøkt å klargjøre min forforståelse slik at det er mulig for andre å vurdere mine tolkninger i forhold til denne.

Det andre prinsippet er **dialektisk kritikk**. Det innebærer å reflektere over fenomeners sammenheng, samspill og endringsmuligheter (Hiim & Hippe, 2001). Endring av et fenomen kan endre systemet omkring, ulike fenomener påvirker hverandre gjensidig. Pedagogiske fenomener på ulike nivå spiller sammen, endring på ett felt kan medføre endring på et annet (Hiim & Hippe, 2001). Gjennom arbeidet med dette masterprosjektet får elevene trolig større oppmerksomhet en vanlig. De er klar over hensikten med prosjektet og de har økt grad av medvirkning. Elevene blir jevnlig bedt om å komme med sine synspunkter. Dette kan påvirke elevenes motivasjon og læringsutbytte. Hvordan systemet tar i mot endringene, hvordan elever og lærere opplever endringene, vil igjen påvirke endringsmulighetene. Dialektisk kritikk og refleksiv kritikk henger sammen, deltakernes ulike tolkninger kan belyse ulike sammenhenger fenomenene opptrer i.

Samarbeid er det tredje prinsippet. Prinsippet om samarbeid dreier seg om å skape felles ressurser ved å se på motsetninger som en mulighet til utvikling (Hiim & Hippe, 2001). For å få til dette er det viktig at alle deltakerne får uttrykke sine synspunkter og at de lytter til hverandre. De ulike deltakernes opplevelser og erfaringer må komme fram. Det er viktig at alle bidrar og at alle behandles med respekt. Jeg er av den oppfatning at lærere og elever allerede samarbeider godt, men for å ivareta dette prinsippet har jeg vært bevisst på å få til god kommunikasjon.

Det fjerde prinsippet er **risiko**. Som aksjonsforsker må man tåle uforutsigbarhet. Man kan ikke planlegge prosessen i detalj på forhånd. Elever og kolleger kan reagere annerledes enn en hadde tenkt, slik at prosjektet tar en annen retning (Hiim & Hippe, 2001). Man må gjøre vurderinger underveis, og være åpen for alternative forståelser og løsninger. Alle deltakerne i prosjektet er med og bestemmer hvilken retning prosjektet skal ta. Dette kan være både spennende og utfordrende. Profesjonell og faglig trygghet hos forskeren er viktig for å tåle risikoen og uforutsigbarheten (Hiim & Hippe, 2001). Man må også jobbe med å utvikle trygghet hos deltakerne.

Pluralistisk struktur er det femte prinsippet. Det innebærer at man søker forskjeller og motsetninger for å se nye muligheter for handling (Hiim & Hippe, 2001). Man har fokus på utvikling og endring. Elever og læreres opplevelser og oppfatning må komme til uttrykk. De ulike deltakernes synspunkt er like mye verdt. Ulike metoder for innsamling av data vil bidra til å ivareta dette prinsippet.

Det siste prinsippet er **teori-praksis transformasjon**. Teori og praksis er to komplementære sider ved en utviklingsprosess (Hiim & Hippe, 2001). Teorien spør praksis og praksis spør teorien i en gjensidig prosess. Man er avhengig av både teori og praksis, for å videreutvikle og endre praksis. I denne oppgaven presenterer jeg teorien som har vært utgangspunktet for handlingene og utprøvingene i dette prosjektet. Videre beskriver jeg de praktiske handlingene og deltakernes opplevelser og erfaringer av disse. De innsamlede dataene drøftes i lys av teorien. Erfaringene fra dette prosjektet vil trolig bidra til ny forståelse av teorien og utvikling av ny kunnskap.

6.5 Datainnsamling

Som nevnt har jeg i dette prosjektet benyttet flere ulike fremgangsmåter for å samle inn data. Det har vært viktig for å stimulere til demokratisk medvirkning og for å få frem ulike synspunkt. Målet har vært å fange opp elever og læreres opplevelser og erfaringer i forhold til læringsfremmende vurdering. Følgende tema har vært fokusert på i dette forsknings- og utviklingsarbeidet, og i innsamlingen av data: bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering. Deltakernes respons har påvirket den videre gangen i

prosjektet. Kvalitativt forskningsintervju, deltakende observasjon, logger og referat fra samarbeidsmøter med kollegaer er benyttet for å samle inn data. Jeg vil her gjøre rede for de ulike metodene og beskrive hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen.

6.5.1 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju med elever og lærere representerer store deler av datamaterialet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) er forskningsintervjuet en profesjonell samtale som har som mål å produsere kunnskap. Intervjueren og den som blir intervjuet produserer kunnskap sammen. Thagaard skriver: "Formålet med et intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen" (2009, s. 87). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskningsintervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Det er forskeren som kontrollerer samtalen, bestemmer temaet og følger opp intervjupersonenes svar på spørsmålene. Det er viktig at intervjueren reflekterer over dette og er oppmerksom på etiske problemstillinger som preger forløpet i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Samspillet mellom intervjueren og den som blir intervjuet er av betydning for produksjonen av kunnskap. Det er viktig at den som blir intervjuet føler at det er trygt å snakke fritt og åpent om temaet (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Intervjueren bør vise sympati og oppriktig engasjement for å skape en fortrolig situasjon. I følge Thagaard (2009) kan det i noen tilfeller være hensiktsmessig med gjensidig åpenhet og uformell utveksling, at forskeren også bidrar med sin forståelse av tema.

Noen mener at kvalitativt forskningsintervju ikke er en vitenskapelig metode fordi det er for personavhengig (Kvale & Brinkmann, 2009). Ulike personer som bruker samme intervjuguide kan få frem ulik informasjon fra de samme intervjupersonene. Forskjellige lesere kan også tolke svarene ulikt. Andre innvendinger går på at kvalitativt forskningsintervju bare avspeiler sunn fornuft og at man ikke innhenter informasjon fra bredden fordi man ofte henvender seg til få intervjupersoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen mener også at intervjuer ikke er pålitelige fordi svarene kan ha sammenheng med ledende spørsmål. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at bruk av ledende spørsmål ikke

trenger å være negativt. Ledende spørsmål kan brukes bevisst for å innhente informasjon man mistenker blir holdt tilbake.

Jeg har valgt å gjøre gruppeintervjuer. Grønmo skriver: ”Formålet med slike gruppeintervjuer er ofte å få fram et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvis avgrensede tema” (2004, s. 159). Han sier videre at dersom gruppen har en passende størrelse, og gruppemedlemmene kommuniserer godt, kan forskeren utnytte dynamikken i samtalene mellom medlemmene innbyrdes. Forskerens oppgave blir å styre samtalen, slik at ikke noen gruppemedlemmer blir dominerende. Siden gruppeintervju fokuserer på utvalgte tema kalles ofte gruppen fokusgruppe (Grønmo, 2004).

I ettertid er jeg av den oppfatning at det var hensiktsmessig å gjøre gruppeintervjuer fremfor individuelle intervjuer. Medlemmene i gruppene kjente hverandre fra før og temaene var ikke særlig sensitive. Jeg opplevde at informantene tenkte høyt sammen og at de snakket åpent og fritt. De fikk anledning til å utveksle og sammenlikne opplevelser og erfaringer (Dalland, 2007). Dersom noen av dem ble litt passive henvendte jeg meg til dem direkte. Det at informantene ikke var alene, men sammen med andre, bidro sannsynligvis til å utjevne det asymmetriske maktforholdet mellom dem og meg som forsker (Dalland, 2007). Gruppene bestod av tre eller fire personer. Trolig hadde det vært en fordel med litt større grupper, men det kan også tenkes at det hadde ført til at noen ble mindre aktive.

Siden jeg har valgt å forske i egen praksis ble ikke intervjupersonene tilfeldig valgt, jeg gjorde et strategisk valg (Dalland, 2007; Grønmo, 2004; Thagaard, 2009). Utvalget av elever var basert på selvseleksjon (Grønmo, 2004). Jeg henvendte meg til elevene på Vg2 BUA og spurte om noen av dem kunne tenke seg å være med på gruppeintervju. De ble informert om temaene jeg ville ta opp og om hvordan resultatene skulle brukes. Flere av elevene meldte seg og alle som ville ble intervjuet. Våren 2012 intervjuet jeg to grupper med elever fra de to klassene som gikk ut den våren. I disse klassene var det bare jenter. Vinteren 2013 intervjuet jeg to grupper med elever fra dette årets to klasser. Her var det

like mange gutter som jenter som ble intervjuet. Vinteren 2013 intervjuet jeg også de tre lærerne som har vært deltakere i prosjektet sammen med meg.

Jeg valgte å lage en halvstrukturert intervjuguide (Dalland, 2007) som inneholdt en oversikt over de temaene det var aktuelt å ta opp med intervjupersonene (se vedlegg nr. 2). Guiden var ikke bundet av en bestemt rekkefølge, spørsmålene kunne utvikles i samtalen. Men det var et poeng med en viss grad av struktur for å sikre informasjon om de temaene som prosjektet fokuserer på, nemlig bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering. Det å ha god kunnskap om temaet og kjenne intervjupersonene opplevde jeg var en fordel, både når intervjuguiden skulle utarbeides og med tanke på å stille utfyllende og oppklarende spørsmål under intervjuet. Kommunikasjonen mellom informantene og meg fungerte godt.

Intervjuene startet med at jeg presenterte problemstillingen og formålet med prosjektet. Videre ble informantene informert om hvordan resultatene skulle brukes, at svarene ville bli anonymisert og at det var mulig å trekke seg underveis, eller å velge å ikke svare på enkelte spørsmål. Jeg klarerte også med informantene at det var greit at jeg gjorde lydopptak under intervjuet. Intervjuene ble gjort i et ledig rom på skolen hvor det ikke var andre personer til stede og hvor det var liten sannsynlighet for å bli avbrutt. Jeg var oppmerksom på at det første intervjuet fungerte som et prøveintervju, at jeg måtte prøve ut intervjuguiden og lydopptaket. Begge deler fungerte greit og jeg fikk inn relevant informasjon som er en del av datamaterialet.

Jeg var bevisst på å skape god kommunikasjon med informantene. De ble informert om at det var de som var ekspertene og at ingen svar var riktige eller gale. Videre ble de oppfordret til å snakke åpent og fritt med tanke på at målet var å forbedre praksis. For å få frem informantenes meninger og opplevelser forsøkte jeg å stille mest mulig åpne spørsmål. I intervjuene med elevene var jeg bevisst på å være støttende og vise engasjement, men å være så passiv som mulig. Jeg styrte diskusjonen, men var opptatt av at det var elevenes meninger, opplevelser og erfaringer som skulle komme frem. I intervjuene

med lærerne hadde jeg en mer aktiv rolle, der jeg også delte mine erfaringer og opplevelser knyttet til temaene.

Transkriberingen av intervjuene ble gjort kort tid etter at intervjuene var foretatt. Det at jeg transkriberte intervjuene selv gjorde at jeg begynte meningsanalysen og ble oppmerksom på min egen intervjustil. Store deler av intervjuene ble transkribert ord for ord, men ikke alle "eh"er ble tatt med. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det er umulig å si hva som er korrekt transkripsjon, men at det er viktig å spørre seg: "Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?" (s. 194). Det transkriberte materialet ble kategorisert etter temaene i intervjuguiden. Videre ble materialet klargjort for analyse ved at jeg fjernet overflødig tekst og skilte mellom det som var vesentlig for å få svar på problemstillingen og det som ikke var det. Svarene ble analysert og sammenliknet med enkle notater jeg hadde gjort under intervjuet. Til slutt sammenfattet jeg resultatene, som blir presentert i kapittel 7.

Jeg opplevde at kvalitativt intervju var en egnet metode for å få svar på problemstillingen i dette prosjektet. Det at jeg hadde mulighet til å stille utfyllende og oppklarende spørsmål, gjorde at jeg fikk mer utfyllende informasjon om elevenes meninger og opplevelser. Lydopptak var en stor fordel. Det bidro til at jeg kunne konsentrere meg om informantene i intervjusituasjonen og dermed til at jeg fikk inn fyldige og relevante data. Elevene ble valgt ut ved selvseleksjon. Svakheten ved det var at de elevene som meldte seg muligens var over middels positive og interesserte, men jeg opplevde at dette varierte hos de elevene som deltok. For å bøte på denne svakheten brukte jeg også deltakende observasjon og logger i datainnsamlingen.

6.5.2 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon innebærer at forskeren kombinerer deltakelse i de sosiale prosessene som studeres med observasjon av aktørene (Grønmo, 2004). "Forskeren søker å oppnå en innsikt i deltakernes situasjon ved å delta i deres aktiviteter, utvikle kontakter og snakke med dem for å få en tilbakemelding på den forståelsen hun eller han utvikler underveis" (Thagaard, 2009, s. 65). Dette er også en sentral del av det å være lærer. Informantene vil derfor i liten grad tenke over at de blir observert i forbindelse med dette prosjektet. De vil trolig oppføre seg slik de vanligvis gjør. Thagaard (2009) skriver at dette

kan være en av fordelene med forskerens nærvær og deltakelse over lengre tid. Jeg er naturlig integrert i miljøet allerede. Utfordringen kan være å skape distanse til egne erfaringer og stille spørsmål ved forhold som virker selvsagte (Thagaard, 2009).

Thagaard (2009) fremhever at det er viktig at forskeren reflekterer over relasjonene til dem som observeres og vurderer hvordan relasjonene kan ha påvirket den innsamlede informasjonen. Videre må man som forsker være bevisst på hva man selv bringer med seg inn i observasjonene, hvordan egen bakgrunn kan påvirke hva og hvordan man observerer (Andersen, 2005). Når to personer observerer sammen vil de ofte se, beskrive og tolk det som har skjedd ulikt fordi de har med seg ulike erfaringer, opplevelser og teoretisk bakgrunn inn i observasjonssituasjonen.

Notater er en sentral del av observasjonsstudier (Grønmo, 2004; Thagaard, 2009). Beskrivelser av hendelser, hva man har sett og hørt, bør noteres så nært opp til observasjonstidspunktet som mulig (Grønmo, 2004). Jeg har valgt å gjøre få notater under selve observasjonene for at ikke dette skal virke forstyrrende. Notatene er gjort i etterkant. De er bearbeidet og skrevet inn i logger med mine kommentarer og vurderinger. Fokuset har vært på bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering. Jeg har vært bevisst på å fokusere på disse temaene i observasjonene og notatene siden det er disse temaene som er i fokus i dette prosjektet om læringsfremmende vurdering. Denne avgrensningen har også vært til hjelp med tanke på å begrense mengden notater.

Observasjonene har vært nyttige i kombinasjon med intervjuene (Andersen, 2005; Thagaard, 2009). Gjennom intervjuene fikk jeg mer utførlige beskrivelser av situasjoner jeg hadde observert. Samtidig som observasjonene bedret mitt grunnlag for å tolke det som ble sagt i intervjuene. Andersen (2005) uttrykker at observasjonsstudier kan være sentrale i prosjekter som dette. Han skriver: ”Det handler om at komme helt tætt på den daglige handlepraksis, og om ikke å stille sig tilfreds alene med muntlige eller skriftlige beretninger” (s. 198).

6.5.3 Logger

Gjennom hele forsknings- og utviklingsprosessen har jeg skrevet logger med utgangspunkt i mine observasjoner, erfaringer og opplevelser knyttet til vår vurderingspraksis. På denne måten har refleksjoner og tanker i forhold til læringsarbeidet blitt nedtegnet. Dette har vært bevisstgjørende og til hjelp med tanke på å huske hendelser. Postholm (2007) skriver at loggbok kan være et nyttig redskap i forskningsarbeidet. Hun påpeker at det er viktig å konsentrere seg om forskningsfokuset som er valgt, slik at undervisningen kan endres og forbedres på det området. Jeg har vært bevisst på dette i min loggskrivning og har derfor fokusert på hendelser knyttet til bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering.

Elevene har også skrevet logger med utgangspunkt i enkle spørsmål som de har fått av meg (Postholm, 2007). Vi har blant annet brukt logg som verktøy i arbeidet med elevenes vurdering av eget arbeid, men i tillegg har elevene skrevet logger der de beskriver sine opplevelser og erfaringer knyttet til vår vurderingspraksis. Postholm (2007) skriver at denne typen logger kan bidra til at man får inn mer informasjon som kan kaste lys over forskningsfokuset. Hun sier videre at disse loggene kan fungerer som et bindeledd mellom lærerforskeren og elevene.

Jeg opplevde at elevenes logger var viktige med tanke på å stimulere til demokratisk medvirkning. Elevenes logger bidro til å få frem flere stemmer. Dette var viktig blant annet fordi at elevene som var med på gruppeintervjuene var valgt ut ved selvseleksjon. Loggene, både elevenes og mine egne, bidro med relevant informasjon og var et nyttig supplement til intervju og observasjon.

6.5.4 Referater fra samarbeidsmøter med kollegaer

Referater fra samarbeidsmøter med kollegaer er også en del av datamaterialet i dette prosjektet. Lærerne som er med i prosjektet har flere ganger i måneden hatt samarbeidsmøter der blant annet vår vurderingspraksis har vært tema. I disse møtene har vi delt erfaringer, opplevelser og meninger knyttet til arbeidet med elevene og læringsfremmende vurdering. Vi har evaluert aktiviteter og drøftet hva som bør videreføres

og hva som bør endres. Sammen har vi også planlagt undervisningen, laget oppgavetekster og jobbet med å utarbeide kjennetegn på grad av måloppnåelse. Elevenes tilbakemeldinger har vært viktige i dette arbeidet. Samarbeidsmøtene har vært avgjørende i forsknings- og utviklingsprosessen. Referatene inneholder derfor relevant og viktig informasjon.

6.6 Etske betraktninger

Etske problemstillinger preger hele forskningsprosessen, valgene forskeren gjør kan få konsekvenser for de personene som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Dette gjelder særlig studier der forskeren er i direkte kontakt med informantene, som for eksempel ved intervju og deltakende observasjon. Etske retningslinjer for studier med nær kontakt mellom forsker og informanter vektlegger følgende: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Prinsippet om informert samtykke skal være utgangspunkt for alle forskningsprosjekt som inkluderer personer (Thagaard, 2009). Det innebærer at deltakerne skal informeres om prosjektets formål, konsekvensene av å delta og at det er frivillig, at de kan trekke seg ut når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Utfordringen når det gjelder informert samtykke er å vurdere hvor mye informasjon som skal gis når. ”For detaljert informasjon kan påvirke informantenes atferd” (Thagaard, 2009, s. 26). På den andre siden vil man ikke villedte deltakerne. Det er også vanskelig å gi fullstendig informasjon om forskningsprosjektet på et tidlig stadium. Thagaard skriver: ”Den fleksibiliteten som preger kvalitative studier, innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis” (2009, s. 26). Derfor er det vanskelig å gi deltakerne et fullstendig innblikk i hva det innebærer å delta i prosjektet. Jeg er av den oppfatning at prinsippet om informert samtykke er ivarettatt på en tilfredsstillende måte i dette prosjektet. Formål med prosjektet, eventuelle konsekvenser av å delta og hvordan dataene skal brukes har vært kjent for deltakerne og har blitt gjentatt ved flere anledninger. Videre har det vært frivillig å delta. Informantene har skrevet under på samtykkeerklæring (se vedlegg nr. 3).

Konfidensialitet er et annet etisk prinsipp. Det innebærer at informasjonen deltakerne gir behandles konfidensielt og at informantene anonymiseres når resultatene presenteres

(Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). For å ivareta dette prinsippet er ingen av deltakerne i dette prosjektet navngitt. Jeg har også valgt å ikke navngi skolen jeg jobber på. Videre har jeg vært bevisst på hvordan informasjonen fra deltakerne merkes og oppbevares, og på å slette lydopptak så snart transkriberingen er gjort. Som forsker kan man oppleve prinsippet om anonymitet som et dilemma (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). På den ene siden bidrar det til å beskytte deltakernes identitet, men på den andre siden kan det redusere muligheten til å fremstille resultatene på en måte som ivaretar kravene til pålitelighet og etterprøvbarehet (Thagaard, 2009).

Som forsker har man også ansvar for å reflektere over hvilke konsekvenser forskningen kan ha for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Forskningen skal ikke ha negative konsekvenser for deltakerne, de skal ikke utsettes for skade. Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker at man må ta hensyn til både fordeler og ulemper. De skriver: ”Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen” (s. 91). Jeg har i hele forsknings- og utviklingsprosessen forsøkt å være bevisst på at prosjektet ikke skal ha negative konsekvenser for deltakerne. For eksempel har jeg i intervju situasjonene gjort avveininger med tanke på hvor nærgående spørsmål jeg har stilt, slik at ikke informantene i ettertid skulle angre på informasjon de har gitt (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Videre har jeg forsøkt å ivareta informantenes perspektiv i arbeidet med å transkribere, analysere og presentere dataene (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Trolig vil det være flere positive enn negative konsekvenser ved å delta i dette prosjektet. Formålet er å videreutvikle vår praksis når det gjelder læringsfremmende vurdering. Dette vil komme både elever og lærere til gode.

Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, er viktig i etiske beslutninger. De skriver: ”Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning” (s. 92). Moralsk ansvarlighet i forskning har sammenheng med forskerens moralske integritet.

6.7 Verifisering- reliabilitet og validitet

For å vurdere kvaliteten på dataene i samfunnsvitenskapelige studier bruker man ofte kriteriene reliabilitet og validitet (Grønmo, 2004). Grønmo (2004) skriver: ”Reliabilitet refererer til datamaterialets pålitelighet” (s. 220). ”Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som skal belyses” (s. 221). Siden disse begrepene opprinnelig er knyttet til kvantitativ forskning benytter man ofte andre betegnelser i kvalitativ forskning (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). I stede for reliabilitet bruker man gjerne pålitelighet eller troverdighet. Gyldighet eller bekreftbarhet brukes ofte i stede for validitet. Poenget er at begrepene reliabilitet og validitet har en annen betydning, og et annet innhold, i kvalitativ forskning (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Dette har sammenheng med fleksibiliteten i undersøkelsesopplegget og forskerens rolle i kvalitative undersøkelser.

Thagaard (2009) skriver: ”Begrepet *reliabilitet* refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville komme frem til samme resultat” (s. 198). Derfor kan det diskuteres om dette er et relevant kriterium i kvalitativ forskning der forskeren som person preger datainnsamlingen. Reliabiliteten i kvalitative studier må vurderes ut i fra om datainnsamlingen er gjennomført på en grundig og systematisk måte, slik at dataene er pålitelige (Grønmo, 2004; Thagaard, 2009). Med utgangspunkt i dette vil jeg si at reliabiliteten er tilfredsstillende når det gjelder datamaterialet i dette prosjektet. Arbeidet med innsamling av data er gjort på en systematisk måte og så grundig som mulig. Blant annet har jeg forsøkt å unngå ledende spørsmål som kan påvirke svarene (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved hjelp av oppfølgingsspørsmål har jeg forsøkt å redusere faren for misforståelser og sjekket ut at jeg har oppfattet informantene riktig. Det er gjort lydopptak i forbindelse med intervjuene og jeg har selv gjort transkriberingsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dermed har jeg kunnet lytte til svarene flere ganger. Videre har jeg i denne rapporten gjort rede for hvordan dataene er samlet inn og beskrevet det teoretiske grunnlaget for mine tolkninger slik at forskningsprosessen blir mest mulig gjennomsiktig (Thagaard, 2009). I dette prosjektet har jeg forsket sammen med kollegaer og elever. Dermed er det flere ulike synspunkt som kommer fram. Jeg er av den oppfatning at informantenes svar er troverdige.

Når det gjelder validitetsbegrepet skriver Grønmo: ”Validiteten er høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingene” (2004, s. 221). Validitet i kvalitativ forskning kan vurderes ut fra tre typer validitet: validitet som håndverksmessig kvalitet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009).

Kunnskapens gyldighet i kvalitative studier har sammenheng med forskerens kompetanse. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at validiteten avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen. Forskerens kvalifikasjoner, tidligere erfaringer med forskningsfeltet og moralske integritet påvirker kvaliteten på kunnskapen som blir produsert. Grønmo skriver: ”I forbindelse med kompetansevaliditet legges det vekt på forskerens kompetanse i forhold til så vel kildene og det empiriske feltet som den teoretiske forståelsen av det som studeres” (2004, s. 235). I mitt tilfelle vil jeg si at jeg har god kjennskap til kildene og at jeg har tilegnet meg god kunnskap om temaet vurdering for læring. Dette har trolig bidratt til at jeg har fått inn informasjon som er relevant for problemstillingen. På den andre siden kan nærheten til informantene ha påvirket informasjonen jeg har samlet inn og hvordan jeg har tolket dataene. En svakhet ved den håndverksmessige validiteten er at jeg har liten erfaring som forsker. Jeg har ikke gjennomført aksjonsforskningsprosjekter før, men jeg har tidligere på masterstudiet gjort mindre undersøkelser der jeg har brukt intervju som fremgangsmåte for å samle inn data. For å bøte på svakhetene har jeg brukt flere ulike fremgangsmåter for å samle inn data. Informantene har blitt spurt om sine synspunkt om de samme temaene på flere ulike tidspunkt og jeg har observert tilnærmet like situasjoner flere ganger. I ettertid ser jeg at det kunne vært en fordel å samle inn flere data i forbindelse med første aksjon. Datamaterialet fra denne perioden bygger på intervju med elevene, egne observasjoner og logger, og referat fra samarbeidsmøter med kollegaer. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at valideringsarbeidet må være en kontinuerlig kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. De skriver at forskeren må kontrollere, utspørre og teoretisk fortolke funnene kontinuerlig.

Kommunikativ validitet bygger på dialog og diskusjon mellom forskeren og andre angående datamaterialet (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkmann, 2009). For å avdekke eventuelle svakheter og styrke validiteten kan materialet diskuteres med for eksempel kildene selv eller andre forskere. Dette samsvarer med karakteristiske trekk i aksjonsforskning, der dialog og samarbeid står sentralt. Samarbeid er et av Winters (1989) hermeneutiske prinsipper. I pedagogisk aksjonsforskning må lærerforskeren ta ansvar for å legge til rette for at deltakerne i felleskap kan ivareta de kommunikative gyldighetskravene (Hiim, 2010). Jeg har i hele forsknings- og utviklingsprosessen vært i dialog med deltakerne. Gjennom arbeidet med å planlegge og vurdere de ulike aksjonene eller perioden i prosjektet har deltakerne fått innblikk i datamaterialet og hverandres erfaringer og synspunkt.

Den tredje validitetstypen er pragmatisk validitet. Kvale og Brinkmann skriver: ”Et pragmatisk validitetsbegrep går lenger enn til kommunikasjon. Det representerer et sterkere kunnskapskrav enn enighet gjennom dialog. Pragmatisk validering avhenger av observasjoner og fortolkninger, hvor man forplikter seg til å handle på grunnlag av fortolkningene- ”handlinger sier mer enn ord”” (2009, s. 261). ”Denne typen validitet viser i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger” (Grønmo, 2004, s. 236). Pragmatisk validitet er derfor meget relevant i aksjonsforskning der formålet er å endre og forbedre praksis (Grønmo, 2004; Kvale & Brinkman, 2009). Jeg er av den oppfatning at datamaterialet i dette prosjekt har påvirket våre handlinger og ført til endring og forbedring av praksis på flere områder. Blant annet når det gjelder bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse og det å gjøre målene mer forståelige for elevene. Vi har også blitt mer bevisst på hvordan vi veileder elevene i læringsarbeidet og på at elevene skal lære noe av vurderingssituasjonene. Når det gjelder elevmedvirkning og egenvurdering mener jeg at vi fremdeles har et stykke igjen.

Hiim (2010) påpeker at man må ta hensyn til forskningens hensikt og særpreg når man vurderer gyldighet og pålitelighet i pedagogisk aksjonsforskning. Hun skriver blant annet: ”Et hovedkrav til empiri vil være å beskrive relevante og tilstrekkelig konkrete eksempler som viser handlinger og hendelser, opplevelser og synspunkter når det gjelder sentrale

læreroppdager som er fokusert i problemstillingen” (s. 216). Man må belyse hvordan relevante fenomener viser seg i praksis. Læreres og elevers oppriktighet i de situasjonene som undersøkes er vesentlig for datamaterialets gyldighet og pålitelighet (Hiim, 2010). Gjennom arbeidet med dette prosjektet har jeg utforsket, vist og dokumentert eksempler på hvordan man kan videreutvikle praksis når det gjelder læringsfremmende vurdering. Jeg vil beskrive handlinger, opplevelser og synspunkt knyttet til de områdene som prosjektet fokuserer på når dataene presenteres i neste kapittel.

6.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for og begrunnet valg av forskningsstrategi. Videre har jeg presentert ulike tilnærminger inne aksjonsforskning og beskrevet hva pedagogisk aksjonsforskning innebærer. De kvalitative metodene som er brukt for å samle inn data er gjort rede for. Kapitlet inneholder også etiske betraktninger og vurderinger av reliabilitet og validitet. I neste kapittel vil jeg presentere og drøfte resultater fra datainnsamlingen.

7 HVORDAN VIDEREUTVIKLE PRAKSIS FOR UNDERVEISVURDERING SOM FREMMER LÆRING?

I dette kapitlet vil jeg presentere resultater fra datainnsamlingen og vise eksempler på hvordan man kan videreutvikle praksis for læringsfremmende vurdering. Presentasjonen av data bygger på materiale fra gruppeintervjuer, observasjoner, logger og referater fra samarbeidsmøter. Siden det har vært fokusert på de samme temaene gjennom hele forsknings- og utviklingsprosessen har jeg valgt en tematisk tilnærming når det gjelder presentasjon av data. Jeg vil beskrive hendelser, opplevelser og synspunkter knyttet til temaene praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse, tilbakemeldinger/fremovermeldinger, elevmedvirkning og egenvurdering. Innenfor hvert tema vil jeg beskrive forsknings- og utviklingsprosessen i kronologisk rekkefølge. På denne måte håper jeg å bidra til oversikt for leseren og reduserer faren for gjentakelser.

Videre har jeg valgt å tolke og drøfte dataene underveis i dette kapitlet. På denne måten håper jeg å gjøre det mer interessant for leseren. Jeg har valgt å bruke Kvale og Brinkmann (2009) sine tre tolkningskontekster/nivåer når jeg presenterer dataene. Først presenterer jeg hva som ble sagt, fortalt eller gjort ved hjelp av for eksempel sitater slik at deltakernes stemme kommer frem. Deretter uttrykker jeg min mening og forståelse med utgangspunkt i profesjonell erfaring. Til slutt vurderes for eksempel sitater ut fra en teoretisk forståelse. De to siste nivåene vil gå litt i hverandre og påvirke hverandre. Hensikten med denne strukturen er å skille hva som ble sagt og gjort fra mine vurderinger. Deltakernes stemmer skal komme til uttrykk uten vurderinger og forstyrrelser i første omgang. Videre håper jeg det vil bidra til å få frem sammenhengen mellom problemstilling, førforståelse, teori og empiri.

Sammen med elever og kollegaer har jeg gjennomført to aksjoner og begynt å planlegge veien videre. Når grovplanen ble utarbeidet så jeg for meg at vi skulle gjennomføre tre aksjoner. Men siden elevene var ute i praksis i fire uker i høst, og fire uker i vinter, hadde vi behov for å endre på planen. Det som var tenkt som aksjon 2 og aksjon 3, ble slått

sammen til en aksjon som gikk fra august 2012 til februar 2013. Dermed hadde både elever og lærere større erfaringsgrunnlag når arbeidsmåtene og metodene skulle vurderes.

7.1 Praktisk/muntlige vurderingssituasjoner

Som beskrevet i innledningen har vi gjennomført tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner flere ganger i løpet av skoleåret. Bakgrunnen for dette har vært at vi mener at elevene lærer mye av denne typen oppgaver og at elevene får gode muligheter til å vise sin kompetanse. Videre er det en fordel med tanke på at eksamen er lagt opp på samme måte. Vi lærerne er av den oppfatning at denne formen for vurdering samsvarer med prinsippene som er knyttet til begrepet vurdering for læring. Man tilrettelegger for læring samtidig som elevenes nåværende kompetanse kartlegges. Arbeidet etterfølges av en veiledende samtale om veien videre. Formålet med å fokusere på denne vurderingsformen i dette prosjektet har vært å innhente informasjon om hva som kan forbedres, og om elevene har samme oppfatning som lærerne.

Et viktig element i denne vurderingsformen er at elevene jobber i grupper og planlegger og gjennomfører aktiviteter sammen med medelever. Innenfor en begrenset tidsramme planlegger de aktiviteter for barn som går i barnehager eller på skoler i nærmiljøet. Noen ganger gjennomføres aktivitetene på vår skole, andre ganger drar vi ut til den barnehagen eller skolen vi samarbeider med. Den praktiske delen er derfor preget av tverrfaglige og yrkesrelevante oppgaver. Den muntlige delen er individuell. Da kan elevene vurdere og begrunne den praktiske delen. Videre svarer de på spørsmål fra lærerne. Elevene får en karakter som er basert både på den praktiske delen og den muntlige delen. (vedlegg 4 viser et eksempel på oppgave).

Jeg vil først gjøre rede for forsknings- og utviklingsprosessen når det gjelder praktisk/muntlige vurderingssituasjoner. Samtidig vil jeg presentere elever og læreres opplevelser og synspunkter knyttet til denne formen for vurdering. Videre vil jeg komme med egne betraktninger og drøfte resultatene i lys av teori som er presentert tidligere i denne oppgaven.

7.1.1 Forsknings- og utviklingsprosessen, elever og læreres erfaringer, opplevelser og synspunkter

Når vi planla første periode i dette prosjektet våren 2012, hadde vi begynt å formulere kjennetegn på grad av måloppnåelse knyttet til noen av kompetansemålene i læreplanen. Derfor valgte vi å prøve ut bruk av kjennetegn i forbindelse med den siste tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjonen elevene hadde den våren. Vi ønsket å gjøre kompetansemålene mer forståelige for elevene, og å gjøre det mer forutsigbart hva som ble vektlagt. Jeg har valgt å gjøre rede for arbeidet med formulering og bruk av kjennetegn for seg selv, senere i dette kapittelet. Dette fordi at kjennetegnene brukes i flere situasjoner, blant annet i samtaler med elevene og i forbindelse med andre oppgavetyper.

Siden vi flere ganger hadde opplevd at det var utfordrende for elevene å få til et godt samarbeid i gruppene, tok vi våren 2012 i bruk to skriv som vi mente kunne være til hjelp for elevene. Det ene var en gruppekontrakt (vedlegg 5) og det andre var en arbeidsplan (vedlegg 6). Formålet med gruppekontrakten var at elevene skulle forsøke å bli enige om hvordan de ville ha det på gruppa før de gikk i gang med arbeidet. De ble også bedt om å klargjøre hvem som skulle være gruppeleder. Videre fikk gruppene i oppgave å sette opp en arbeidsplan. Formålet med denne var å hjelpe elevene til å strukturere arbeidet, slik at det ble en jevn fordeling mellom deltakerne og at tiden ble utnyttet på en god måte.

Etter at vi hadde gjennomført den siste tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjonen våren 2012 gjorde jeg to gruppeintervjuer med noen av elevene. De uttrykte seg for det meste positivt om denne vurderingsformen, her er noen sitater:

- *Jeg synes egentlig det har vært nytt og spennende for vanligvis før har det vært mest skriftlig, så det har vært kjekt å få litt muntlig og praktisk også. Det lærer du mye av når du får tilbakemelding med en gang.*
- *Viss du er god praktisk er det veldig bra, og så er det lettere å flette inn teorien etterpå. Da kan du på en måte vurdere det du har gjort.*
- *Når du faktisk har jobbet med det først så er det mye lettere å huske det og få vist til læreren at du kan stoffet, sånn i forhold til en skriftlig prøve.*
- *Jeg synes det er greit, jeg føler jeg lærer mer av det.*

Elevene uttrykte også at det var en fordel at de fikk øve seg på denne vurderingsformen siden eksamen er lagt opp på samme måten. Noen av elevene synes det var satt av for liten tid til den muntlige delen og at det kunne bli lenge å vente dersom de ikke skulle inn til muntlig høring før på ettermiddagen. En elev uttrykte ønske om at den muntlige delen kunne være skriftlig. Vedkommende påpekte at man lett kan få jernteppe eller snakke seg vekk på muntlig høring. Et par av elevene mente at det var litt mange vurderingssituasjoner av denne typen, de ønsket flere skriftlige oppgaver.

Elevene ga uttrykk for at den største utfordringen med denne vurderingsformen var å få til et godt samarbeid på gruppene:

- *Det er veldig vanskelig å være på gruppe når mange ikke er innstilt på å gjøre det gruppearbeidet liksom. Sånn på den ene gruppa jeg var på der var det ingen som gadd å komme med noe særlig fordi at det ikke var så farlig. Det synes jeg er litt dumt når alle de skal måtte komme på ei gruppe.*
- *Ofte er det flere som tar mer arbeid enn andre.*
- *Det er forskjellig i gruppene. En gruppe jeg var på var det masse konflikter.*
- *Viss en ikke er enig i gruppa så ser du det på karakteren.*
- *Det kunne vært lurt at vi hadde sagt hvilken rolle vi vanligvis har i et gruppearbeid, sånn at folk visste det. For jeg merker at jeg har jo havnet i grupper der det er f. eks. 3 eller 2 som har samme rolle og da blir det veldig mye tull, f. eks., når det er 2 som er ledere og de andre bare blir med på alt, det går ikke.*

Men noen av elevene påpekte at de kunne lære av disse erfaringene:

- *Det er greit at vi lærer å samarbeide med folk uansett hvordan de er.*
- *Vi må jo lære å løse konflikter også, og å forbygge det.*

Elevene hadde som nevnt fått utdelt gruppekontrakt og arbeidsplan som skulle brukes for å bøte på samarbeidsproblemene. Jeg ønsket derfor å få tilbakemelding på elevenes erfaring med bruk av disse. Svarene var litt varierende:

- *Det er ikke sånn at alle følger det selv om det står som en regel. Det hjelper liksom ikke så veldig mye.*

- *Gruppelederen blir jo fort litt sånn politi da, å må sørge for at de andre ikke er på andre medier liksom, det er jo ganske drit å få den rollen i ei gruppe.*
- *Jeg føler de gruppene jeg har vært på så har vi jo fulgt de, spesielt regler om hvordan vi skal være mot hverandre og valg av pauser. Bruk av andre medier blir mindre og mindre strengt etter hvert i gruppa.*

Flere av elevene mente at gruppekontrakten gjorde at det ble lettere å si fra når noen ikke jobbet. De opplevde at det var en fordel at de hadde snakket om hvordan de ville samarbeide på forhånd, og at alle på gruppa hadde skrevet under på kontrakten. Men de uttrykte at dette ikke løste alle problemer. Blant annet hadde noen av dem erfaring med at noen på gruppa ikke deltok i hele prosessen, for eksempel at de var syke en av dagene eller kom for seint. Elevene foreslo at lærerne skulle sette sammen gruppene. Vi har vanligvis satt sammen gruppene ved å trekke lapper.

Slik jeg tolker elevenes uttalelser i gruppeintervjuene mener de at dette er en god vurderingsform. De lærer noe samtidig som de får vist sin kompetanse. Videre får de muligheten til å vurdere sitt eget arbeid og det blir lettere å se sammenhengen mellom teori og praksis. Dette samsvarer med lærernes oppfatning. Den største utfordringen er helt klart å få til et godt samarbeid i gruppene. Jeg oppfatter det slik at gruppekontrakten og arbeidsplanen har vært til hjelp, men at ikke alle elevene har forholdt seg til de samarbeidsreglene som ble avtalt mellom gruppedeltakerne. Dette har skapt utfordringer på noen av gruppene. Men som noen av elevene uttrykker i intervjuet lærer man noe av det også. Siden dataene jeg samlet inn under aksjon 2, i perioden august 2012 til februar 2013, i stor grad samsvarer med det jeg har presentert ovenfor, vil jeg drøfte alle resultatene til slutt slik at det ikke blir for mange gjentakelser. Men først vil jeg gjøre rede for hendelser, opplevelser og synspunkter fra andre periode.

Juni 2012, før vi gikk på sommerferie, evaluerte vi skoleåret som hadde gått og utarbeidet årsplan for skoleåret 2012/2013. Med utgangspunkt i elevenes tilbakemeldinger og egne observasjoner og logger, bestemte vi oss for å redusere antallet praktisk/muntlige vurderingssituasjoner fra fire til tre. Vi opplevde at det ble litt hektisk siden disse vurderingssituasjonene går over tre dager og elevene i tillegg er ut i praksis i 12 uker. I

gruppeintervjuene kom det også frem at noen av elevene synes det var satt av litt liten tid til muntlig høring. Dette ble diskutert og vi så at dette var en utfordring som det var vanskelig å gjøre noe med dersom vi ikke tok i bruk en ekstra dag og lot det gå over fire dager. Noe som ville by på flere utfordring knyttet til rammefaktorene økonomi og timeplaner. Derfor bestemte vi oss for å ikke endre på dette. Men vi tok i bruk logg slik at elevene kunne vurdere sitt eget arbeid skriftlig i tillegg. Elevenes tilbakemeldinger gjorde oss oppmerksomme på at det kunne være lurt å prøve ut nye måter å sette sammen gruppene på og at elevene kunne ha behov for mer veiledning i samarbeidsprosessen. Vi bestemte oss for å fortsette med bruk av gruppekontrakt og arbeidsplan.

I perioden fra august 2012 til februar 2013 gjennomfører vi to praktisk/muntlige vurderingssituasjoner. I denne perioden har elevene skrevet logger slik at datagrunnlaget er større, alle elevene har fått komme med sine synspunkter. Noen få elever sier at de synes det er skummelt med muntlig høring, mens andre synes det er bra fordi at da kommer det bedre frem hva den enkelte kan. Flertallet liker bedre muntlig enn skriftlig. Det er også noen av elevene som skriver i loggene at de opplever at tiden er litt knapp, spesielt dersom de har hatt samarbeidsproblemer på gruppa. Da får de liten tid til å forberede seg til den individuelle muntlige høringen. Noen av elevene uttrykker ønske om å få møte barna i forkant slik at de kan bli litt kjent med dem før de skal planlegge og gjennomføre aktivitetene. Men sitatene under viser at et stort flertall av elevene ser mange fordeler med denne vurderingsformen:

- *Jeg synes disse vurderingssituasjonene er veldig bra. Jeg liker at vi gjør ting praktisk, muntlig og skriftlig. Da får vi vise frem de beste sidene i oss. Arbeid i grupper er som regel bra og vi får øvd oss til eksamen.*
- *Jeg føler at vi får vist hva vi kan både av fagstoff og praktisk. I tillegg får vi vist om vi forstår sammenhengen mellom dette.*
- *Kjekt å samarbeide i grupper, da slipper man å ha alt ansvaret alene. Opplegget blir kjekkere når flere personer bidrar med ideer og forslag.*
- *Jeg synes det er en veldig grei ordning. Jeg synes det er ganske oversiktlig med informasjon, du sier veldig klart og tydelig hva vi skal gjøre, og jeg føler vi får*

ganske greit med tid på det. Hele opplegget er veldig bra, du får liksom testet deg selv, hva du kan, og jeg synes det er veldig kjekt samtidig.

- *Du får jo vist deg i praksis, hvordan du er med unger og hvordan du er i ei gruppe med andre folk. Jeg synes det er en veldig bra måte å øve på.*

Sitatene viser at en del av elevene ser fordeler med at det er gruppearbeid, men det kommer også frem i datamaterialet at noen av elevene har opplevd at dette kan by på utfordringer og skape stor frustrasjon. Det handler ofte om at elever holder på med andre ting, for eksempel mobil eller PC, eller at noen er borte en av dagene eller kommer for seint. Vi lærerne opplever at omfanget av denne typen utfordringer er større dette skoleåret enn tidligere. Dette har trolig sammenheng med elevenes forutsetninger. Vi opplever flere utfordringer knyttet til orden og atferd dette skoleåret enn det vi har hatt tidligere. Ut fra de tilbakemeldingene elevene kommer med ser det ut til at det har vært større utfordringer knyttet til samarbeid i den ene klassen enn i den andre. Noe av forklaringen på dette kan være at vi har valgt ulike måter å sette sammen gruppene på. I den ene klassene fikk elevene komme med ønsker i forhold til hvem de kunne tenke seg å samarbeide med. Ut fra disse satt vi sammen gruppene slik at alle fikk komme på gruppe med en av de medelevene de hadde ønsket. I den andre klassen satte lærerne sammen gruppene uten at elevene fikk komme med innspill.

I gruppeintervjuene reflekterte elevene over utfordringene de hadde erfart i forhold til samarbeid. Flere av elevene ga uttrykk for at det var positivt med gruppekontrakt, den gjorde at det var letter å si i fra når noen ikke holdt seg til det de hadde blitt enige om. Videre ga elevene uttrykk for at det var ønskelig at de elevene som ikke møtte opp skulle bli tatt ut av gruppa og at vi lærere skulle veilede enkeltelever som svekket samarbeidet.

Elevene gir uttrykk for at de lærer mye av disse vurderingssituasjonene. Sitatene under viser noen av svarene jeg fikk når jeg spurte dem hva de hadde lært av denne typen oppgaver:

- *Jeg har lært meg å samarbeide med andre på nye måter, og det å kunne bruke alles egenskaper til å gjøre det best mulig.*

- *Jeg har lært å planlegge aktiviteter etter barnas alder og modningsnivå. I tillegg har jeg blitt tryggere på meg selv.*
- *At samarbeid er viktig.*
- *At det er viktig med initiativ i slike oppgaver. Har også lært å være selvstendig og å samarbeide i grupper.*
- *Jeg har lært mye om hvordan vi skal planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid.*
- *At man må ta det seriøst selv om det virker som lek og moro.*
- *Jeg har lært mye om hvordan man skal forholde seg til barn og unge, og om hvordan jeg kan forbedre meg.*
- *Å lage planleggingsdokument, og det å måtte endre på planen i siste liten.*
- *At det man lærer om i teorien kan brukes i det praktiske og omvendt.*
- *Jeg har lært mye om sosial kompetanse, omsorg, motivasjon og empati.*

Dette samsvarer med lærernes oppfatning. Jeg vil nå presentere lærernes opplevelser og synspunkter før jeg kommer med egne betraktninger og går over til å drøfte resultatene.

I gruppeintervjuet jeg gjorde med lærerne uttalte en av dem følgende når jeg spurte hvilke tanker de hadde om denne vurderingsformen:

- *Jeg synes det er veldig realistisk i forhold til det de skal jobbe med seinere, de må samarbeide og øve helt konkret. Du får et veldig godt innblikk i hvordan de fungerer. Og de får også kjent litt på det selv, altså den der nerven det er i å ha unger eller ungdommer. Det blir veldig virkelighetsnært og reelt. Jeg tror de lærer masse av det. Det er jo den tilbakemeldingen vi får også, det virker som de jobber godt og at de prøver å sette seg inn i , de ser sammenheng mellom teori og praksis. Det må de, fordi den måten vi lager den oppgaven på er jo å øve på å knytte teori og praksis opp mot hverandre. Jeg synes det fungerer veldig bra.*

De andre lærerne støttet dette. Andre elementer som ble nevnt var at denne typen oppgaver bidrar til at elevene lærer seg å samarbeide med ulike mennesker.

Veiledning av elevene i planleggingstiden var et tema som kom opp i intervjuet med lærerne. Noen av dem hadde fått tilbakemeldinger fra elevene på at de synes det var frustrerende at lærerne ikke var samkjørte. En lærer uttrykte det slik:

- *Det jeg ser er at en del kommer med tilbakemelding på, er at de synes vi veileder forskjellig, og det kan jo være en utfordring. At vi ikke sier det samme, ”jammen hun sa det og hun sa det”. Det er jo en utfordring med at vi er flere lærere. Vi legger kanskje ikke vekt på det samme, eller sier småting som de oppfatter som stort, og at vi ikke er samkjørte.*
- *Problemet er jo hvis de går til NN og spør: ”Kan vi ha det og det?”. Så sier hun ja, og så spør de meg om det samme, så sier jeg at jeg ikke synes det er en god ide. Da blir det problemer.*

Flere av lærerne påpeker at det er viktig å bevisstgjøre elevene på at vi som fagpersoner kommer med ulike råd og har ulik oppfatning av hvilke ideer som er best egnet. Derfor må elevene lære seg å gjøre egne begrunnede valg og vurderinger med utgangspunkt i de innspillene de får. Lærerne mener at elevenes frustrasjon i forhold til dette har sammenheng med at man har vært vant med at det er et svar som er riktig.

Lærerne fortalte også om ulike erfaringer og synspunkter knyttet til elevenes gruppearbeid:

- *Det er en utfordring med disse sterke elevene som drar veldig mye av lasset, og som er så slitne når de kommer på muntlig høring at de knekker sammen. De har dradd gruppa med folk som ikke kommer, har gjort alt arbeidet og de er kjempeflinke. Og så klarer de ikke å få en 5er en gang, fordi at de ikke har fått det helt til. De har hatt så mange å samarbeide med som ikke får ting til, å egentlig, hadde de fått lov å gjøre ting alene så hadde det stått til 5 med glans.*
- *Jeg tror vi må bli flinkere til å si til elever at de ikke kan være med på gruppa siden de ikke har vært der eller ikke har bidratt. Jeg føler av og til at vi er veldig snille med å gi sjanse på sjanse, og så går det ut over de som er sterke og de som vil noe. Av og til burde de vært tatt ut. At de f. eks. bare kommer til muntlig høring. Men det skal ikke lønne seg å ikke møte på den praktiske delen.*

Dette er i tråd med noen av elevenes tilbakemeldinger. Lærerne er av den oppfatning at de har vært tett på elevene, men at det likevel har vært problematisk. Tilbakemeldingene fra

lærerne bekrefter at dette har vært et større problem i den ene klassen enn i den andre. I intervjuet reflekterer lærerne over dette og diskuterer ulike tiltak for å bøte på problemet. Siden noen av oss har gode erfaringer med å la elevene ønske seg samarbeidspartnere, blir vi enige om å gjøre dette neste gang. Det er også enighet om at elever som uteblir store deler av planleggingstiden skal tas ut av gruppa og lage et eget opplegg for en mindre barnegruppe eller eventuelt bare vurderes ut i fra muntlig høring. Noen av lærerne fremhever at det er viktig at elevene lærer seg å se hverandres ressurser og at de utnytter disse, at ikke de negative sidene overskygger de positive. En av lærerne foreslår at elevene skal kartlegge hverandres ressurser ved oppstart av gruppearbeidet. Det blir også nevnt at det kan være lurt at gruppene i større grad evaluere samarbeidet i etterkant slik at de kan lære av det til neste gang.

I gruppeintervjuet med lærerne ble det også diskutert om man skulle gripe inn i den praktiske gjennomføring dersom elevene fikk problemer. En lærer hadde erfaring med dette og mente at når det var underveisvurdering måtte det være greit. Hun fortalte om en situasjon der hun hadde gitt elevene et tips underveis fordi at hun så at de mislyktes. Ved å endre på opplegget etter tips fra læreren fikk elevene se en måte å gjøre det på som fungerte mye bedre. En av de andre lærerne kom med følgende innspill:

- *Noen ganger er jeg redd for at det å avbryte midt i aktiviteten, vil gjøre at elevene blir stressa og synes det er vanskeligere. Jeg synes nesten det er bedre, og mer riktig, å gjøre det etterpå. "Så du at det ikke fungerte?" For da har de fått prøvd det selv, hvordan det var. "Ja, jeg så at det ikke fungerte, neste gang må jeg gjøre sånn og sånn."*

Læreren som hadde fortalt om sin opplevelse kommenterte dette innspillet slik:

- *Men det kan jo være at noen ganger er det sånn, og andre ganger er det sånn. Den ene gangen når jeg gikk inn i et opplegg, så opplevde de at det ikke fungerte, men så fikk de også oppleve en måte å løse det på som fungerte. Det var en "åpenbaring", og da kunne de sitte og si at når vi gjorde det så skjedde det og det. Da ble det læring som de fikk kjenne på kroppen. Så jeg tror noen ganger det og noen ganger det.*

- *I stedet for at det skulle bli bare verre og verre, så løftet det seg litt igjen. Vi er jo der for å heie på elevene.*

Flere av lærerne mente at det ikke gjorde noe om man ga elevene noen små tips dersom de hadde problemer. Men det ble påpekt at lærerne ikke burde gripe inn for tidlig, slik at ikke elevene fikk mulighet til å prøve og feile.

Lærerne delte elevenes synspunkter med hensyn til at det er knapt med tid den dagen det er praktisk gjennomføring og muntlig høring. Ulike løsninger ble diskutert og flere mente at vi burde bruke fire dager på denne typen vurderingssituasjoner. Man ville da ha mulighet til bruke litt lengre tid på muntlig høring og til å gjennomføre elevsamtaler like etterpå. Da hadde det også blitt mindre venting for elevene, og både lærere og elever ville vært mer opplagt.

7.1.2 Egne betraktninger knyttet til praktisk/muntlige vurderingssituasjoner

Jeg er av den oppfatning at disse praktisk/muntlige vurderingssituasjonene er en form for undervisvurdering som fremmer læring. Videre mener jeg at elevene får vist sin kompetanse på en god måte, det handler ikke bare om å huske, men om å forstå og å kunne utføre i praksis. Elevenes og lærernes tilbakemeldinger bekrefter dette. Min påstand er at elevene utvikler sin yrkeskompetanse ved å jobbe med denne typen oppgaver. De utvikler både yrkesspesifikke ferdigheter som det å lede en gruppe barn gjennom en eller flere aktiviteter, og de utvikler nøkkelkvalifikasjoner som det å kunne samarbeide og kommunisere med andre mennesker. Dette er viktig for at elevene etter hvert skal kunne mestre de krav som samfunnet og arbeidslivet stiller. Min erfaring er at elevene oppdager noe nytt for hver gang vi gjennomfører en praktisk/muntlig vurderingssituasjon. Det kan være i forhold til det praktiske arbeidet, at de lærer av medelevers ideer og måter å gjøre ting på, eller i samtale med læreren i den muntlige høringen.

I høst hadde elevene en praktisk/muntlig vurderingssituasjon der de skulle planlegge og gjennomføre aktiviteter for barn i barnehagen. Et av målene i oppgaven handlet om sosial kompetanse. På muntlig høring spurte jeg en av elevene om de hadde tenkt på dette når de planla aktiviteten. Eleven svarte at det hadde de ikke. Da jeg kommenterte at barna hadde stått og ventet på tur i forbindelse med en aktivitet, og spurte eleven hva som var bra med

det, lyste elevene opp. ”Det å vente på tur handler om sosial kompetanse, men jeg har ikke tenkt på det før nå at de øvde på det!” Eleven oppdaget noe nytt, og fikk se et eksempel på hva sosial kompetanse handler om i praksis.

Jeg er av den oppfatning at det er mulig å gjøre noe med utfordringene knyttet til gruppesamarbeidet. Når det er sagt mener jeg ikke at det er bare negativt at elevene får kjenne på at samarbeid kan være utfordrende, men det er viktig at elevene får veiledning og at ikke frustrasjonen blir så stor at den hindrer læring. Min erfaring er at det kan være bra og la elevene ønske seg samarbeidspartnere. Jeg er opptatt av at elevene skal oppleve mestring slik at de ikke mister motivasjonen. For enkelte elever kan det utgjøre stor forskjell om de er på den ene eller den andre gruppa. Dersom de er litt usikre kan det være en trygghet i det å være på gruppe med en man kjenner godt. Det tar litt lenger tid å sette sammen gruppene når man gjør det på denne måtene, men jeg mener det er fornuftig bruk av tid. Elevene gir positive tilbakemeldinger på denne måten å sette sammen gruppene på.

Videre er jeg enig med de andre lærerne i at det er viktig at elevene blir oppmerksomme på hverandres ressurser. Dersom de ikke har troen på at alle på gruppa kan bidra med noe av betydning kan de gå glipp av mange god innspill. Det er viktig at de som er mest aktive lar elever som er mer forsiktige slippe til med sine bidrag, og at de støtter opp om hverandres initiativ. Jeg spør ofte elever som klager på medelever om hva som kan være fordelene med å samarbeide med vedkommende. Dette får elevene til å tenke seg om, men jeg har opplevd at flinke elever ikke ser noen kvaliteter hos medelever. De negative sidene overskygger de positive.

Min erfaring er at det kan være hensiktsmessig å ta elever ut av gruppa dersom de er borte en av dagene eller kommer mye for seint. Men det er greit å vurdere hvert enkelt tilfelle for seg. Det kommer litt an på hva som er årsaken til fraværet. Dersom elevene er syke, melder fra om at de ikke kommer og er i kontakt med gruppa si, er det som regel ikke problem. Men dersom de bare uteblir er det bedre at de lager et opplegg alene eller at de bare kommer til muntlig høring. Da slipper de å skape frustrasjon hos de andre deltakerne i gruppa. Jeg har også tro på det å veilede enkeltelever når gruppene ikke fungerer. Ta en

prat med dem og finne ut hvorfor de ikke deltar aktivt eller skaper samarbeidsproblemer. Det kan også være greit å snakke med hele gruppa samlet, ofte er det flere grunner til at de ikke får til samarbeidet seg i mellom. Etter min oppfatning vil det i tillegg være lurt at læreren setter seg ned med gruppene og evaluerer samarbeidet når vurderingssituasjonen er ferdig. Da vil forhåpentligvis elevene lære noe som de kan ta med seg videre.

Veiledning er et tema i gruppeintervjuet med lærerne. Noen av dem har erfaring med at elevene blir frustrerte fordi at lærerne har ulike meninger om hva som er bra forslag til aktiviteter. Jeg har forståelse for elevenes reaksjon. De har det travelt, ønsker å gjøre det bra og har kanskje samarbeidsproblemer på gruppa i tillegg. Men jeg er også enig med lærerne i at det er vesentlig at elevene lærer å gjøre egne selvstendige valg, og at de lærer seg å begrunne disse. For å unngå å skape store frustrasjoner hos elevene tror jeg det er viktig at vi lærere også begrunner våre meninger. Dersom elevene får en forklaring på hvorfor vi mener noe er en god ide, eller en dårlig ide, vil de ha et bedre utgangspunkt for å gjøre egne valg og vurderinger. Videre mener jeg det er av betydning at vi kommuniserer til elevene at i denne typen oppgaver er det ikke et svar som er riktig, derfor kan det være lurt å vurdere ulike forslag.

I intervjuet med lærerne blir det diskutert om det kan være hensiktsmessig å gripe inn i den praktiske gjennomføringen dersom vi ser at elevene har problemer. I utgangspunktet tenker jeg at vi ikke skal være så redde for å la elevene feile, det lærer de mye av. Det som er viktig er at vi snakker med elevene om det etterpå. Forklare dem at dette er underveisvurdering, det er ikke så farlig om ikke alt går etter planen, men det er viktig å lære av erfaringene. På den andre side er jeg ikke uenig i at det i noen situasjoner kan være greit å gi dem et tips underveis. Tror de kan lære mye av å prøve ut nye måter å gjøre det på, da ser de at små endringer kan gjøre at samspillet med barna fungerer mye bedre.

Noen av elevene opplever at det er skummelt med muntlig høring. Dette er vel noe som de fleste av oss kjenner seg igjen i. Min erfaring er at elevene blir mer avslappet når de har gjort det et par ganger, og jeg er av den oppfatning at det er viktig å øve seg på dette siden

eksamen består av en praktisk og en muntlig del. Det er større mulighet for at elevene lykkes når de har gjort det noen ganger før.

Jeg ser at det kan være flere gode grunner til å bruke fire dager på disse oppgavene, og kan tenke meg å prøve det ut. Da blir dagene litt mindre hektiske og vi kan gi elevene tilbakemeldinger og fremovermeldinger samme dag som de har gjennomført det praktiske arbeidet og vært inne til muntlig høring. Disse samtalen er viktig for elevenes læring og utvikling og det er en fordel at det er kort tid mellom vurderingssituasjonen og samtalen. Dette skal jeg komme tilbake til senere i dette kapitlet.

7.1.3 Utvikling av yrkeskompetanse i et sosiokulturelt perspektiv

I følge opplæringslovens formålsparagraf er målet med opplæringen at elevene skal utvikle sine evner til å møte komplekse utfordringer og oppgaver, slik at de mestrer samfunnets og arbeidslivets krav. Dette utdypes i den generelle delen av læreplanen, der står det blant annet: ”Opplæringsens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre” (KUF, 1994:5). Opplæringen skal legge til rette for utvikling av helhetlig forståelse og sosiale og praktiske ferdigheter. I læreplanen for Vg2 BUA står det: ”Opplæringen skal være praksisnær, tverrfaglig, gi helhetlig kompetanse og legge grunnlaget for videre opplæring som barne- og ungdomsarbeider” (Utdanningsdirektoratet). For å nå disse målene må man velge metoder som stimulerer ulike sider hos elevene, ikke bare intellektet. Man må ta i bruk arbeidsmåter som krever at elevene må utføre yrkesrelevante oppgaver, gjøre selvstendige valg og samhandle med andre. Dette er i tråd med et sosiokulturelt syn på læring (Dysthe, 2009; Engh, 2011). Vurderingsformene vi velger må samsvare med dette læringssynet og de arbeidsmetodene som blir brukt i undervisningen (Dysthe, 2009; Engh). Etter min oppfatning er våre tredagers praktisk/muntlige vurderingssituasjoner i tråd med beskrivelsene i nevnte styringsdokumenter og samsvarer med et sosiokulturelt syn på læring. Oppgavene er praktiske, tverrfaglige og krever samarbeid med andre mennesker.

I følge vurderingsforskriften er formålet med vurdering i fag å fremme læring. I et sosiokulturelt perspektiv kan man ikke unngå å lære, spørsmålet er hva vi lærer i de ulike situasjonene (Säljö, 2001). Resultatene som er presenter i dette kapitlet viser at både

elever og lærere er av den oppfatning at elevene lærer mye av denne vurderingsformen. Elevene sier blant annet at de har lært å samarbeide, planlegge aktiviteter, ta initiativ, vurdere eget arbeid, være selvstendig og se sammenhenger mellom teori og praksis.

Som nevnt i kapittel 5 mener jeg at våre praktisk/muntlige vurderingssituasjoner kommer inn under betegnelsen erfaringslæring. Det foregår en individuell tilegnelsesprosess hos den enkelte elev, samtidig som det foregår en samspillsprosess mellom eleven og omgivelsene (Illeris, 2006). Alle læringens tre dimensjoner (innhold, drivkraft og samspill) er representert og har betydning (Illeris, 2006). Elevene utvikler sine kunnskaper og sosiale og praktiske ferdigheter. De er følelsesmessig engasjert og utfører praktiske oppgaver i samarbeid med andre. Erfaringene er del av en prosess, vi har denne typen vurderingssituasjoner flere ganger i året. På denne måten blir det kontinuitet. Erfaringene får større betydning siden de kan ses i sammenheng med tidligere eller fremtidige erfaringer (Illeris, 2006). I den muntlige høringen reflekterer de over erfaringene de har gjort. Da kommer det ofte frem tanker og ideer om hva som kan gjøres neste gang. Illeris (2006) påpeker at samspillsdimensjonen må være av en slik karakter at den gjenspeiler eller eksemplifiserer relevante, samfunnsmessige, materielle og/eller sosiale strukturer. Dette elementet mener jeg er sterkere representert når elevene er ute i praksis.

Ved å få veiledning av læreren eller en annen mer kompetent person, eller ved å ta i bruk intellektuelle eller fysiske verktøy, kan elevene ”bevege” seg fra sin aktuelle sone over i den nærmeste utviklingssonen og utvikle sin kompetanse (Engh, 2011; Säljö, 2001). Etter min oppfatning skjer dette med flere av elevene når de jobber med denne typen oppgaver. De får veiledning av læreren, tips fra medelever og henter ideer fra internett eller bøker. Første gangen vi gjennomfører denne typen oppgaver er mange av elevene usikre. Når de har gjort dette noen ganger er de mer trygge og kan i større grad utføre oppgaver på egenhånd. De utvikler sin yrkeskompetanse. Dette er i tråd med vurderingsforskriften som sier at underveisvurdering skal bidra til at elevene øker sin kompetanse. Videre er det av betydning at elevene utvikler evnen til refleksjon. Refleksjon i og over handling er viktig hos profesjonelle yrkesutøvere (Schön, 2001). Man må evne å håndtere uforutsette ting som oppstår og man må kunne reflektere over eget arbeid slik at det ikke blir rutine (Schön,

2001). Jeg mener at evnen til refleksjon stimuleres spesielt i den muntlige høringen vi har med elevene etter at de har gjennomført det praktiske arbeidet. Da må de vurdere eget arbeid.

7.2 Bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse

I følge vurderingsforskriften skal elevene vite hva som er målene for opplæringen og vite hva som blir vektlagt i vurderingen av deres kompetanse. For å nå målene er det viktig at elevene forstår hva kompetansemålene i læreplanen innebærer. Ikke alle elevene har denne forståelsen. For å hjelpe elevene på dette området og samtidig klargjøre hva som blir vektlagt innenfor de ulike kompetansemålene, har vi utviklet kjennetegn på grad av måloppnåelse (vedlegg 7 viser et eksempel). Kjennetegnene beskriver kvaliteten på det eleven mestrer, de beskriver hva som kreves for å nå kompetansemålene og hva som kjennetegner kompetanse på ulike nivåer. Tanken er at det å forstå målet og vite hva som blir vektlagt skal stimulere til læring.

Når vi skulle videreutvikle vår praksis for læringsfremmende vurdering var dette en viktig del av prosjektet. Vinteren 2012 bestemte vi oss for å starte arbeidet med å formulere kjennetegn. Tanken var å lage en ”bank” med kjennetegn på alle kompetansemålene i læreplanen, men først måtte vi prøve dem ut i undervisningen. Når elevene hadde den siste praktisk/muntlige vurderingssituasjonen våren 2012 var kjennetegn på grad av måloppnåelse vedlagt oppgaven. Flere av lærerne hadde inntrykk av at elevene brukte dem lite. Men i gruppeintervjuene jeg hadde med elevene etterpå kom de med positive tilbakemeldinger og fortalte litt hvordan de hadde brukt kjennetegnene:

- *Når vi fikk det arket så skrev jeg på notater og stikkord til det jeg forbinder med det målet. Så da var det lett å forklare om det når jeg så stikkordene til målet jeg skulle fortelle om.*
- *Også er det litt greit, du kan se litt på karakterene også, at viss jeg vil prøve å komme meg videre til neste karakter så må jeg prøve å få med meg noe av det. Da er det litt lettere å prøve å bedre deg selv, enn når du tenker at jeg må bli bedre og så vet du ikke hva.*

- *Jeg synes det var litt greit for da fikk vi se at dette her skal vi lese på og dette her er viktig, for vi har så kort tid. Så det var liksom litt greit å vite litt mer hva vi skulle, så vi slapp å finne det frem selv.*

Elevene fortalte også at de hadde brukt kjennetegnene når de planla aktivitetene og når de vurderte eget arbeid mens de satt og ventet på muntlig høring. Det var bare en av elevene som ikke hadde brukt dem. Videre uttrykte de at det hadde vært positivt om det ble utarbeidet kjennetegn på alle kompetansemålene. Med utgangspunkt i disse tilbakemeldingene bestemte vi oss for å lage en "bank" med kjennetegn på alle kompetansemålene i programfagene på Vg2 BUA. Tanke var at disse kunne brukes som utgangspunkt, men at de måtte være levende, tilpasses den enkelte oppgave og utbedres etter hvert.

Sommeren 2012 får vi nye fylkeskommunale retningslinjer for vurdering i Rogaland. Her fremheves det at elevene lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Man forutsetter at den enkelte skole skal utarbeide kjennetegn på grad av måloppnåelse. Dette samsvarer med det arbeidet vi allerede har startet. Skoleåret 2012/2013 bruker vi kjennetegnene gjennom hele året og prøver dem ut i ulike sammenhenger. Informasjon om elever og læreres erfaringer og synspunkter i forhold til kjennetegn er hentet inn gjennom gruppeintervjuer, observasjoner, logger og møterefater. Jeg vil videre presenter noen av resultatene og kommentere og drøfte disse.

7.2.1 Formulering av kjennetegn

I gruppeintervjuet jeg hadde med lærerne vinteren 2013 var arbeidet med å formulere kjennetegn et av temaene. Lærerne uttrykte at det hadde vært et tidkrevende og intenst arbeid, men at det hadde gått lettere etter hvert. Her er noen av innspillene de kom med:

- *Veldig tidkrevende.*
- *Så er vi litt uenige om småting, og så vil vi ha det veldig bra. Men etter hvert som vi har begynt å kjenne hverandre litt på pulsen er det mye lettere. Da vet vi hvordan vi tenker og at det ikke er noe farlig, at det er trygt å komme med det en mener. Det har jo litt å si .*
- *Jeg synes jo at det er veldig greit å ha plukket målene litt fra hverandre for vår del også, for å vite hva vi legger i de.*

- *Jeg synes egentlig vi har vært ganske gode til ikke å lage kjennetegnene vanskeligere enn selve målet. Det tror jeg er kjempeviktig. At vi holder oss til at selve kompetansemålet er den høyeste måloppnåelsen.*
- *Det jeg synes er ganske utfordrende er at vi holder på med noe praktisk og så har vi mange mål som begynner med "drøft" og "gjør rede for", som egentlig er litt teoretisk. Men så skal vi lære dem å vurdere praktisk arbeid, og da må du formulere kjennetegnene annerledes. Hvert fall når de skal brukes i en praktisk oppgave.*
- *Det kan godt tenkes at det kan gjøres på en enklere måte, men jeg tenker at dette er en begynnelse og så kan en tilpasse det litt etter hvert.*

Selv om det har vært et stort arbeid som har tatt masse tid mener lærerne at det har vært hensiktsmessig.

Etter min oppfatning har dette vært et krevende, men veldig viktig arbeid. Diskusjonene rundt innholdet i de ulike kompetansemålene har vist at vi på noen områder har ulik oppfatning. Å få avklart dette, og komme frem til noe vi kan være enige om, som kan formidles til elevene, mener jeg er av stor betydning. Det at lærerne har mest mulig lik forståelse av kompetansemålene er helt grunnleggende for å få til en rettferdig vurdering. Videre er dette en fordel med tanke på at vi i noen tilfeller er to lærere som vurderer elevenes arbeid sammen. Dersom vi eventuelt ikke er helt enige, kan vi se på det vi har formulert i kjennetegnene.

Det har vært utfordrende å formulere kjennetegnene slik at de er forståelige for elevene, men samtidig ikke er for detaljerte og konkrete. I tillegg skal man passe på at kjennetegnene er positivt formulert og at de ikke blir vanskeligere enn kompetansemålene. Det å formulere nivåforskjeller har også vært krevende. En annen utfordring som ble påpekt i intervjuet er at mange av kompetansemålene i læreplanen har en ordlyd som man ikke forbinder med å gjøre praktiske oppgaver. Det står for eksempel at eleven skal kunne drøft eller gjøre rede for et emne. Siden kjennetegnene også skal brukes til å vurdere praktisk arbeid har vi i noen tilfeller brukt andre verb enn det som står i kompetansemålet.

Engh (2011) påpeker at dersom kjennetegnene blir for konkrete kan de bli styrende og begrense elevenes og lærernes kreativitet. Han skriver at kjennetegnene ikke skal erstatte kompetansemålene, men at de skal være retningsgivende og være til hjelp for elevene. Dette er noe man må være bevisst på når man formulerer og bruker kjennetegn. Vi har forsøkt å få til en god balanse, men det er ikke lett å konkretisere samtidig som man ønsker at elevene skal se helheter og sammenhenger. Derfor mener jeg det er viktig å hele tiden utbedre kjennetegnene og tilpasse dem til de oppgavene man jobber med (Engh, 2011). Eventuelt kan man slå sammen mål og lage kjennetegn til flere kompetansemål samtidig.

Fjørtoft (2009) skriver at man må være bevisst på bruken av verb når man formulerer kjennetegn. Han påpeker at dersom man bruker ulike verb kan det føre til at man vurderer ulike handlinger eller ulik kompetanse, i stede for grad av kvalitet på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene. Her har vi etter min oppfatning et forbedringspotensial. Jeg ser poenget hans og er ikke uenig, men jeg synes det er veldig vanskelig å bruke de samme verbene og samtidig få til nivådeling. Dette er et element vi må jobbe videre med. Dale og Wærness (2006) fremhever at kjennetegnene må formuleres positivt på alle nivå. Dette mener jeg vi har fått til på en god måte. Vi har fokusert på å beskrive det elevene mestrer. Vi har valgt en tredeling av kompetansenivåene og beskriver hva som kjennetegner karakterene 2, 3-4 og 5-6. Det har vært et bevisst valg å ikke bruke begrepene lav, middels og høy grad av måloppnåelse. Dette fordi at vi mener at lav og middels ikke er velegnede betegnelser.

7.2.2 Fordeler med bruk av kjennetegn

I intervjuene og loggene kom det frem at de aller fleste elevene bruker kjennetegnene i stor grad, spesielt i forbindelse med vurderingssituasjoner. De fremhever at kjennetegnene hjelper dem til å se hva som blir vektlagt og hva som kreves på de ulike nivåene:

- *Det er veldig greit med de punktene så vi slipper å pugge alt i alle kapitlene. For av og til er det ikke så lett å vite hva dere vil, hva dere kommer til å spørre om, hva dere vil fram til. Viss kapitelet er veldig stort og det er veldig mye av det samme i et kapitel, da er det veldig greit med de punktene. Du kan bruke dem som oppgaver og fylle ut de punktene.*

- *Jeg bruker de ganske mye egentlig. Noen dager før eller dagen før jeg skal ha den muntlige høringen så går jeg gjennom de målene på de karakteren som jeg føler jeg kan oppnå. Jeg pleier å sikte opp mot 5-6 og så ser jeg på de målene og så står det jo for eksempel drøft det og det. Så sier jeg det høyt for meg selv, så går jeg gjennom alle målene. Så prøver jeg å flette inn egne erfaringer og sånn, så det ikke bare blir det som står i boka. Jeg bruker dem egentlig ganske mye.*

De elevene som har brukt kjennetegnene fremhever at de har vært til stor hjelp med tanke på å forstå hva kompetansemålene innebærer. Noen skriver i loggene at de ikke hadde klart seg uten. En elev sier at hun har fått bedre karakterer etter at hun begynte å bruke kjennetegnene. Flere av elevene sier at de har brukt kjennetegnene for å se hva de må gjøre for å forbedre seg. I intervjuene spurte jeg elevene om kjennetegnene påvirket motivasjon. Her er noen av svarene jeg fikk:

- *Ja, du sparer mye tid.*
- *Ja, da vet jeg hva jeg skal gjøre, og da kommer jeg mye fortere i gang.*
- *Ja det er sykt mye motivasjon i å få det arket i stede for at vi må lese hele boka og finne det ut selv. Jeg blir stresset av tanken. Det er så mye herligere å ha det sånn. Og så er det enklere for oss å diskutere det. Jeg vet ikke, det er bare så mye enklere. Alt blir enkelt.*

I loggene kommer det frem at det er noen få elever som ikke bruker kjennetegnene i særlig grad. Disse elevene har også liten formening om kjennetegnene gjør kompetansemålene mer forståelige, og om de påvirker motivasjonen.

Lærerne ser også flere fordeler med bruk av kjennetegn. Her er noen av tilbakemeldingene de kom med i gruppeintervjuet:

- *Det er mye lettere å vurdere ting når vi har de. Jeg opplever at det er en kvalitetssikring, at vi har noe å forholde oss til. .*
- *Jeg mener jo at det blir mer forutsigbart for elevene hva som blir vektlagt og at de kan se forskjellene på nivåene, hva som kreves.*
- *Tror at det er til hjelp fordi at det klargjør hva som er målet, og det gjør gjerne noe med motivasjonen.*

- *Og det å bruke det til at de skal evaluere seg selv. For da kan de sitte med kjennetegnene hvis de har et opplegg eller fremlegg, og se om de nådde målene. Da er det mye lettere for de å vurdere.*

En av fordelene med kjennetegnene er at de kan brukes i samtaler med elever når man skal gi tilbakemeldinger og fremovermeldinger. I gruppeintervjuet jeg hadde med lærerne kom det frem at det varierte hvor mye lærerne hadde brukt kjennetegnene til dette formålet. Men de som hadde erfaring med det kom med positive tilbakemeldinger:

- *Jeg har brukt det litt, spesielt når jeg har hatt fagsamtaler med elevene etter praktisk/muntlige vurderingssituasjoner. De gangene jeg har gjort det, så synes jeg det har fungert fint. Det er litt å vise elevene hva som må til for å få for eksempel 5. Noen elever kan ikke det som står på 3-4, men tror de skal få 5, da er det greit å vise de forskjellen, og vise de hvordan de kan bruke kjennetegnene til å se det.*
- *Altså de godtar på en måte karakteren sin, og de vet hva som må til for å få det bedre til. De vet hvor de må sette inn støtet for å få bedre karakter. Så det er jo sånn sett lettere å gi de tilbakemeldinger.*
- *Klart det er lettere for elevene å forstå når vi bruker kjennetegnene og kan peke på hva de gjorde, det er lettere for oss, og det er lettere for dem.*
- *De gangene jeg har gjort det, har det vært med hell. Elevene oppdager litt ting da, og de skjønner fordelene med å bruke kjennetegnene når de skal forberede seg.*

Resultatene viser at både elever og lærere mener at kjennetegnene gjør det lettere å forstå kompetansemålene. Det fremkommer også at kjennetegnene skaper forutsigbarhet og klargjør hva som vektlegges. Med utgangspunkt i dette mener jeg at bruk av kjennetegn er et egnet verktøy for å ivareta vurderingsforskriftens krav om at elevene skal vite hva som er målene for opplæringen, og vite hva som blir vektlagt når kompetansen deres blir vurdert. Det at kjennetegnene beskriver kompetanse på ulike nivå gjør at elevene kan få et innblikk i hva som må til dersom de ønsker å utvikle sin kompetanse. Resultatene viser også at bruk av kjennetegn påvirker elevenes motivasjon og innsats i forhold til skolearbeidet. Flere av elevene fremhever at de kommer forttere i gang med arbeidet. En av elevene skriver i

loggen at karakterene har gått opp etter at hun begynte å bruke kjennetegnene. Det ser ut til at elevenes læringsutbytte øker ved bruk av kjennetegn.

Videre viser tilbakemeldingene fra lærerne at vurderingsarbeidet blir lettere når man har utarbeidet kjennetegn. De opplever at det er en kvalitetssikring at vi har utviklet en mer lik forståelse av kompetansemålene, vurderingen blir da mer lik. Dette er også min oppfatning. En av lærerne fremhever at kjennetegnene er et nyttig verktøy når elevene skal vurdere eget arbeid, da vet de hva de skal se etter. Jeg har valgt å gjøre rede for egenvurdering som et eget tema, derfor skal jeg komme tilbake til dette i slutten av kapittelet. Tilbakemeldingene fra lærerne viser også at kjennetegnene er til hjelp i samtaler med elever. Det blir lettere å gi faglig relevante tilbakemeldinger på elevenes arbeid, og lettere å vise elevene hva som må til for at de skal utvikle sin kompetanse. Det blir mindre synsing og elevene aksepterer karakterene i større grad. Dette samsvarer med det Slemmen (2010) skriver, nemlig at kjennetegnene gjør at elevene i større grad forstår hvorfor de har fått en karakter. Min erfaring er også at når kjennetegnene brukes i flere sammenhenger oppdager elevene i større grad hvordan de kan brukes, og de oppdager fordelene med å bruke dem.

Det ser altså ut til at bruk av kjennetegn stimulerer drivkraftdimensjonen og dermed også innholdsdimensjonen ved elevenes læring (Illeris, 2006). Dette er i tråd med Dale og Wærness (2006) som skriver at elever som kjenner målene yter større innsats og viser større utholdenhet i skolearbeidet. De fremhever at opplæringen må være målfokusert dersom man skal utvikle en læringskultur som fremmer lærelyst. Videre påpeker de at uklare vurderingskriterier kan få konsekvenser for elevenes motivasjon.

Resultatene viser at noen av elevene kommer raskere i gang med arbeidet når de bruker kjennetegnene og vet hva som vektlegges. Etter min oppfatning samsvarer dette med H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) sin modell for ferdighetstilleggelse. Modellen består av fem stadier: novise, viderekommen begyner, kompetanse, dyktighet og ekspertise. Disse er nærmere beskrevet i kapittel 5 i denne oppgaven. H. Dreyfus og S. Dreyfus (1999) mener at man i begynnelsen av opplæringen, på de første stadiene, kan trenge noen regler eller

oppskrifter. De er av den oppfatning at prosessen med å bli ekspert kan fremskyndes ved å starte med de tre første stadiene i modellen.

7.2.3 Innvendinger mot bruk av kjennetegn

Dataene fra gruppeintervjuet med lærerne viser at noen av dem er redde for at bruk av kjennetegn kan føre til at det helhetlige perspektivet svekkes når elevenes kompetanse vurderes. En av lærerne sier: ”*Jeg er jo alltid redd for at vi skal miste den helhetlige vurderingen. Sant, at det blir som ei sjekklister. Vi må se helheten, og bruke skjønn.*” En annen bekymring som fremkommer er at kjennetegnene kan føre til at teoretisk forståelse tillegges større vekt enn praktiske ferdigheter og personlige egenskaper. Her er noen sitater som viser dette:

- *Det er viktig å huske på at det er yrkesfag. Vi må ikke gjøre det så teoretisk at elevene ikke mestrer det. Mange er kjempeflinke i praksis, det må også vektlegges når vi vurderer elevenes kompetanse.*
- *Vi må tenke på hvordan vi vil faget skal være, vi vil jo ha armer og bein og mye forskjellig, vi må ikke forme alle til å bli like. Det er viktig med varme og omsorg. Gjøre ting med glimt i øyet og bruke humor. Det er den der personlige egnetheten eller x-faktoren.*
- *Det må ikke være sånn at de kan få 5er med å kunne teori, og så får de det ikke til i praksis.*

Jeg er til en viss grad enig i disse innspillene. Kompetansebegrepet innebærer å kunne anvende kunnskap og møte komplekse utfordringer. Da blir det viktig at ikke kjennetegnene blir beskrevet for enkelt slik at kompetansebegrepet svekkes. Resultatene viser at elevene bruker kjennetegnene for å få innblikk i hva som blir vektlagt. Da må kjennetegnene også beskrive hva elevene skal kunne utføre i praksis, slik at elevene ser at både teoretisk forståelse og praktiske ferdigheter vektlegges. Dette er en utfordring siden flere av kompetansemålene i den fagspesifikke læreplanen sier at elevene skal kunne drøfte eller gjøre rede for, i stede for å kunne vise eller utføre. Men jeg er av den oppfatning at vi gjennom praktiske undervisningsmetoder og vurderingsformer stimulere ulike sider hos elevene, ikke bare intellektet. Det at vi anvender praktisk/muntlige vurderingssituasjoner flere ganger i året mener jeg signaliserer at det ikke bare er teoretisk forståelse som

vektlegges. I tillegg forsøker vi å formulere kjennetegnene slik at de også beskriver hva eleven skal kunne utføre i praksis.

Et annet element som gjør at jeg er litt skeptisk til å bruke kjennetegnene for mye er det at elevene vender seg til å jobbe etter en slags oppskrift eller bruksanvisning. Når man kommer ut i arbeidslivet må man selv kunne vurdere hva som er viktig og hvordan utfordringer bør håndteres. Da må man selv vite hva som skal til for å utføre et godt stykke arbeid.

Engh (2011) skriver at en av innvendingene mot å utarbeide kjennetegn er faren for forenkling. At kompetansemålene deles opp i enkle kunnskaps- og ferdighetsmål, slik at den faglige forståelsen svekkes. Jeg oppfatter at det er dette en av lærerne påpeker når hun sier at hun er redd for at det helhetlige perspektivet blir svekket og at kjennetegnene blir som ei sjekkliste.

7.3 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger

I følge vurderingsforskriften skal gode tilbakemeldinger og veiledning være en del av underveisvurderingen. Elevene skal få grunnlagt informasjon om sin kompetanse og motta veiledning som stimulerer til faglig utvikling. Elev og lærer skal i følge vurderingsforskriften ha minst en samtale i halvåret som handler om elevens utvikling i forhold til kompetansemålene. Engh (2011) bruker begrepet læringsamtale om denne typen samtaler.

Etter min oppfatning har man tidligere fokusert mer på at samtalene skulle gjennomføres og dokumenteres, enn på hvordan tilbakemeldinger og fremovermeldinger bør kommuniseres for å fremme læring. Videre samsvarer mine erfaringer med det som kommer frem i St.meld. nr. 16 (2006-2007), nemlig at det lett kan bli slik at man forteller elevene mer om hva de gjør feil, enn om hva de mestrer, noe som i de fleste tilfeller ikke vil fremme læring. Derfor mener jeg at det er viktig å fokusere på dette området når man skal videreutvikle praksis for læringsfremmende vurdering. Måten vi kommuniserer med elevene på har etter min oppfatning stor betydning for elevenes læring og utvikling.

Tilbakemeldinger, fremovermeldinger og læringsamtaler var tema i gruppeintervjuet jeg hadde med elevene våren 2012. Mine kollegaer og jeg hadde behov for å innhente informasjon om vår praksis på dette området for å vite hva som måtte forbedres. Elevenes opplevelser og synspunkter ble viktige i denne sammenheng. Resultatene viste at elevene hadde ulike erfaringer på dette området. Noen av dem opplevde at de fikk positive tilbakemeldinger og tips om hvordan de burde jobbe videre, mens andre opplevde at det ble fokusert mest på det som var feil:

- *Jeg synes vi får vite alt som er positivt.*
- *Jeg synes tilbakemeldingene har vært veldig bra. For du får liksom vite hva du har gjort bra og hva du må forbedre deg på, på en veldig grei måte.*
- *Har opplevd at de bare ramser opp alt som er feil, og det gir ikke mye motivasjon til neste oppgave.*
- *Kanskje ikke vært tydelig nok på hva som er bra, hva som kan forbedres og hva som bør gjøres.*
- *En gang syntes jeg det ble litt mye om det negative.*

Resultatene viste også at flere av elevene ønsket å ha læringsamtale oftere. Noen hadde bare hatt en samtale med faglæreren på høsten. Det var også delte meninger når det gjaldt tilbakemeldinger underveis i arbeidet. Noen mente at dette fungerte greit, mens andre mente det var for lite av dette.

Elevenes tilbakemeldinger i intervjuet viste at vi hadde et forbedringspotensial på dette området. Dette bevisstgjorde oss på at vi i større grad måtte fokusere på det elevene får til og på hva de bør gjøre for å utvikle sin kompetanse. Videre ble det klart at vi burde ha hyppigere samtaler med elevene og bli bedre på å gi respons underveis i arbeidet.

Resultatene fra den andre perioden i prosjektet fokuserer mest på tilbakemeldinger og fremovermeldinger som er gitt etter at arbeidet er utført. Jeg vil videre presentere noen av resultatene fra denne perioden og kommentere og drøfte disse.

7.3.1 Tilbakemeldinger og fremovermeldinger som stimulerer til faglig utvikling hos elevene

De innsamlede dataene etter andre periode i prosjektet viser etter min oppfatning en forbedring når det gjelder tilbakemeldinger på elevenes arbeid. De fleste elevene opplever at de både får vite hva som er bra og hva som bør forbedres:

- *Veldig greit å få tilbakemelding på det du gjør. Viss du gjør noe feil så vet du det til neste gang. Og hvis du gjør noe bra, så vet du at dette var bra og så fortsetter du med det.*
- *Ja, jeg synes det er greit med tilbakemeldinger. Viss du har en praktisk/muntlig vurdering så får du konkret beskjed hva som er bra og som du bør beholde til neste gang, og hva som kanskje ikke var så bra. Da har du mye mer å gå etter. Så når det er tilbakemelding på en ting du har gjort som kommer til å skje mer fremover, da er det veldig greit. Det hjelper ganske mye. Du vet hva du bør fortsette med.*

Resultatene viser også at elevene ønsker at læreren skal komme med tips og råd om hva de bør gjøre for å utvikle sin kompetanse. De opplever at det kan være vanskelig å komme med forslag selv:

- *Jeg synes det er mye bedre når noen som kan det sier til meg hva jeg har gjort bra og hva jeg skal jobbe mer med. Jeg synes det er mye greiere, at dere kan hjelpe meg videre.*
- *Det er ikke alt du klarer å se på egenhånd. Noen ganger trenger du at andre sier det.*

En av elevene sier at hun har god erfaring med at lærer og elev finner gode løsninger sammen. Når læreren kommer med forslag først er det letter å komme på ting selv etterpå. En annen elev fremhever at lærerne bør være konkrete. Hun sier: ”Jeg synes dere skal være litt mer konkrete. Gi tydelig beskjed om at viss du vil bli bedre i dette faget så må du faktisk det og det, være litt bestemte.” Jeg spør om hun opplever at tilbakemeldingene/fremovermeldingene blir litt for generelle, at de ikke er knyttet til konkrete eksempler. Da sier hun: ”Ja, så blir det bare helt likt neste gang, fordi du blir litt usikker, så får du bare akkurat samme beskjeden neste gang. Husker det bedre viss det blir knyttet til et eksempel eller en bestemt situasjon.”

Lærerne har i stor grad samme oppfatning som elevene på dette område. Noen av lærerne sier at enkelte elever har uttrykt at de synes de må finne ut mye selv. Elevene har signalisert at de ønsker konkrete forslag til hva de bør gjøre for å utvikle sin kompetanse. Lærerne sier at de prøver å invitere elevene til å komme med forslag selv, men at en del elever ønsker, og har behov for, at læreren skal komme med tips og råd. En av lærerne sier: *”Av og til så trenger elevene det. Og vi har jo tross alt litt erfaring med hva som fungerer, hvor de kan oppsøke ting og hvordan de kan få trent seg på det.”* Lærerne opplever at det ofte fungerer best når de kommer med noen forslag først, så kan elevene vurder disse og komme med forslag selv etterpå.

Slik jeg tolker resultatene liker elevene å få tilbakemeldinger på det arbeidet de har gjort. De opplever at det å få informasjon om hva som er bra og hva som bør utbedres er til hjelp i læringsarbeidet. Elevene gir også uttrykk for at dette blir kommunisert på en grei måte, det er ingen av elevene som sier at de har opplevd at lærerne bare forteller dem hva de gjør feil. Videre ønsker elevene konkrete tips og råd fra læreren om hvordan de kan utvikle sin kompetanse. Lærerne har allerede fått signaler fra elevene på dette og er bevisste på at de må bli mer tydelige og komme med konkrete forslag. Både elever og lærere har erfart et det kan være en fordel at læreren kommer med noen forslag først, slik at elevene har noe å ta utgangspunkt i når de skal planlegge veien videre. Dette samsvarer også med mine erfaringer. Men jeg opplever at det er viktig å være i dialog med elevene for å komme frem til forslag som er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger.

Dale og Wærness (2006) skriver at elevene trenger et gjensvar fra omgivelsene på sitt arbeid. Resultatene jeg har presentert her bekrefter dette. Gjensvar er tilbakemeldinger som fremmer læring og anerkjennelse (Dale & Wærness, 2006). Både det læreren sier og måten vedkommende kommuniserer det på har stor betydning. Når det gjelder hva som bør gjøres for at elevene skal utvikle sin kompetanse, skriver Engh (2011) at det alltid vil bli mest vellykket dersom elevene selv kan komme med forslag. Men resultatene viser at flere av elevene trenger tips og råd fra læreren for å finne gode løsninger. Juul og Jensen (2003) påpeker at korte samtaler der læreren kommer med sine meninger og observasjoner, kan virke tryggere for elevene enn om elevene selv må komme med utspillene.

I St.meld. nr. 31 (2007-2008) fastslår man at støttende tilbakemeldinger som gis mens arbeidet pågår er et av de mest effektive virkemidlene for å fremme læring. Dette er i tråd med forskningen til Hattie (2009). Resultatene fra datainnsamlingen i dette prosjektet sier lite om vår praksis på dette området. I ettertid ser jeg at dette er et element som burde fått større fokus.

7.3.2 Muntlig respons er ofte mest effektivt

Resultatene viser at elevene foretrekker muntlige tilbakemeldinger fremfor skriftlige:

- *Jeg gidder aldri å lese skriftlige kommentarer. Når det er muntlig gidder jeg å høre etter, og da kan jeg også forklare ting.*
- *Det er lettere å forstå det når det er noen som snakker til deg, og da kan du spørre hvis det er noe du lurer på. Det er vanskeligere å forstå når det står på papiret.*

En av elevene sier at det kan være godt å få noen skriftlige kommentarer i tillegg til muntlige tilbakemeldinger. Da har man noe å se tilbake på neste gang.

Dette er i tråd med mine erfaringer. Etter å ha gjennomført jevnlig læringsamtaler med elevene de siste årene er jeg av den oppfatning at muntlige tilbakemeldinger har større effekt enn skriftlige. Derfor supplerer jeg alltid skriftlige kommentarer med en kort samtale. Da kan eleven spørre og vi kan gå gjennom oppgavene sammen. Videre ser vi på elevens utvikling i faget og snakker om hva eleven bør fokusere på i det videre arbeidet. Jeg opplever at dette er spesielt viktig dersom det er snakk om vurderingssituasjoner med karakter. Elevene får da en forklaring på mine vurderinger og på den karakteren som er satt, enten den er positiv eller negativ. Det er et poeng at samtalen gjennomføres snarest mulig etter at arbeidet er gjort.

Engh (2011) skriver også at muntlig respons ofte har større effekt enn skriftlig. Dette har trolig sammenheng med at man lettere får til en dialog. Eleven kan komme med egne vurderinger og spørre dersom han eller hun ikke forstår lærerens vurderinger (Engh, 2011) Mange misforståelser kan oppklares. Engh (2011) påpeker at en del elever ikke leser skriftlige kommentarer, noe som bekreftes i et av sitatene ovenfor.

7.3.3 Balansen mellom trygghet og utfordringer

Balansen mellom trygghet og utfordringer er av betydning for elevenes utvikling (Helle, 2007). Jeg opplever at det er lett å gå i den fella at man synes synd på elevene, og at man unnskylder dem når de feiler, derfor spurte jeg de andre lærerne hvordan de opplever balansen mellom det å stille krav til elevene og det å være støttende. Her er noen av svarene:

- *Jeg synes ofte vi er for snille.*
- *Jeg føler jo ofte at det blir sånn at de har ikke hatt det så greit, og så unnskylder vi de med det.*
- *Av og til så glemmer vi litt at viss vi faktisk ikke er tydelige på krav og forventninger så får jo elevene inntrykk av at vi ikke tror de kan få det til. Det er fort at det er det vi signaliserer uten at vi tenker over at det er det vi gjør.*

En av lærerne forteller at hun i foreldresamtaler har fått tilbakemeldinger på at vi bør ha høyere krav og forventninger til de flinkeste elevene.

Lærernes svar er i tråd med mine erfaringer. Etter min oppfatning har vi et forbedringspotensial på dette området. Handlingene våre er velmente, men jeg tror det er av betydning at vi blir bevisstgjort på at de kan virke mot sin hensikt. Vi er så opptatt av at elevene skal trives og at det skal tilrettelegges for den enkelte, at det overskygger det å signalisere krav og forventninger til elevene. Det kan føre til liten utvikling hos enkelte elever.

E. M. Skaalvik og S. Skaalvik (2011) skriver at støttende lærere er av betydning for elevenes motivasjon, innsats og hjelpesøkende atferd. Dette er viktige faktorer for å få til optimal læring. De sier også at det er vesentlig at elevene får utfordringer som er tilpasset den enkelte. Det er denne balansen mellom det å være støttende og det å gi elevene utfordringer som kan være vanskelig. Men med utgangspunkt i resultatene som er presentert ovenfor mener jeg at vi må bli mer bevisste på at krav og forventninger også er viktige faktorer for at elevene skal utvikle sin kompetanse. Vi må ikke synes synd på elevene og unnskyldte dem når de feiler (Helle, 2007).

7.3.4 Læringssamtaler

Når det gjelder hyppigheten på læringssamtalene varierer elevenes svar litt etter om de går i den ene eller den andre klassen. Noen av elevene gir uttrykk for at de synes det er nok samtaler, mens andre ønsker flere. Dette samsvarer med lærernes tilbakemeldinger. Flere av lærerne opplever at mangel på tid gjør at det er utfordrende å gjennomføre jevnlig samtaler. De synes det er vanskelig å ta elevene ut av andre timer og ønsker ikke at elevene skal sitte alene. En av lærerne sa det slik: *”Ser at det kan være en fordel med flere, men det er vanskelig å finne tid. Elevene vil helst ikke ha storklasse, da er det vanskelig å utnytte tolærersystemet. Og det er vanskelig å ta elevene ut av andre timer.”* Noen lærere har gjennomført jevnlig samtaler ved å utnytte tolærersystemet, snakke med elevene mens de er i praksis eller la elevene jobbe på egenhånd mens samtalen pågår. Flere lærere mener at vi bør sette opp læringssamtaler i årsplanen for å sikre at det blir avsatt tid til disse. Noen ønsker også å la de praktisk/muntlige vurderingssituasjonene gå over fire dager, slik at man får tid til å ha samtaler med elevene like etter at de har gjennomført oppgaven.

Jeg kjenner meg igjen i de utfordringene lærerne beskriver, men jeg mener det er fullt mulig å gjennomføre jevnlig læringssamtaler med elevene. Det er snakk om planlegging og prioritering av tid. Man må planlegge undervisningen slik at elevene har noe jobbe med på egenhånd mens samtalen pågår. Det er ikke alltid ideelt at de andre elevene er alene mens vi har samtaler med enkeltelever, men jeg mener at fordelene veier opp for ulempene. I tillegg mener jeg vi må benytte tolærersystemet i denne sammenhengen. Timeplanene til de to klassene er parallellagte slik at vi alltid er to lærere på 30 elever. Da kan en lærer være sammen med elevene mens den andre har samtaler. Det kan være greit å sett opp læringssamtaler på årsplanen, men jeg mener man må vurdere behovet for samtaler sammen med elevene underveis i skoleåret. Ideen med å la de praktisk/muntlige vurderingssituasjonene gå over fire dager synes jeg høres fornuftig ut.

Dale og Wærness (2006) fremhever at det er viktig å utnytte det potensialet som ligger i elevsamtalene. Etter min oppfatning kan disse samtalene ha stor betydning for elevenes læring og utvikling. Dersom samtalene preges av likeverdighet kan de påvirke elevenes motivasjon og stimulere til økt innsats i læringsarbeidet. Et annet aspekt er at gjennom

disse samtalene etablerer man god kontakt med mange av elevene. Juul og Jensen (2003) påpeker at det er viktig for å få god kontakt med en klasse, noe som også er min erfaring. Derfor mener jeg at det er flere aspekt som taler for å ha jevnlig individuelle læringssamtaler med elevene. Samtidig ser jeg at det er fare for at de andre elevene avsporer fra arbeidet dersom de jobber på egenhånd mens samtalene pågår (Ogden, 2004). Men jeg er av den oppfatning at det er mulig å finne gode løsninger slik at samtalene kan gjennomføres.

Samspillprosessen mellom lærer og elev i en læringssamtale, påvirker drivkraftdimensjonen og dermed også innholdsdimensjonen i elevens læring (Illeris, 2006). Måten læreren kommuniserer med eleven på vil få konsekvenser for elevens motivasjon og vilje til å lære og utvikle seg. Dersom samtalen er preget av dialog og likeverdighet kan den stimulere til faglig utvikling hos elevene. I et sosiokulturelt perspektiv på læring er språket et viktig verktøy (Säljö, 2001). Språket hjelper oss til å forstå og til å mestre, derfor er det viktig at lærerne er bevisste på språket sitt når de kommuniserer med elever (Engh, 2011). God kommunikasjon mellom lærer og elev kan etter min oppfatning stimulere til at eleven ”beveger” seg fra den aktuelle sone over i den nærmeste utviklingszone, og dermed utvikler sin kompetanse.

7.4 Elevmedvirkning

I følge opplæringsloven skal elevene ha medansvar og de har rett til medvirkning. *Prinsipp for opplæringa* (Utdanningsdirektoratet) slår fast at elevene skal delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen. Målet er å legge til rette for selvstendighet og utvikle elevenes evne til medansvar. Elevmedvirkning kan bidra til at opplæringen oppleves mer relevant for elevene, noe som kan virke motiverende. Spørsmålet er om vi får til dette i praksis.

I dette prosjektet har vi først og fremst fokusert på elevmedvirkning i forhold til vurdering. Når vi skulle videreutvikle vår praksis for læringsfremmende vurdering så vi at dette var et område hvor vi hadde forbedringspotensial. Elevenes tilbakemeldinger i gruppeintervjuene våren 2012 bekreftet dette:

- *Jeg føler ikke vi har vært med i det hele tatt når det gjelder valg av prøveform.*

- *Det har ikke vært så mye av det, var bedre i fjor.*
- *Vi har jo ikke hatt oversikt i det hele tatt på når vi får prøver.*
- *Det har vært perioder der det har vært mye på en gang, og så ingen ting, og så er det mye igjen.*

Elevene opplevde liten grad av medvirkning både når det gjaldt vurderingsform og tidspunkt for når de ulike vurderingssituasjonene skulle være.

Vi bestemte oss for å involvere elevene i arbeidet med å utarbeide periodeplaner. På denne måten ønsket vi å legge til rette for at elevene kunne være med å velge tidspunkt for vurderingssituasjonene og velge vurderingsformer. Videre var det et mål at elevene i større grad skulle delta i arbeidet med å utarbeide oppgaver, velge tema og sette opp vurderingskriterier.

Resultatene fra intervjuene vinteren 2013 viser at elevene har blitt involvert i større grad. Men de viser også at måten det har blitt gjort på ikke har vært særlig vellykket. Her er noen sitater fra gruppeintervjuene med elevene:

- *Vi fikk mulighet til å komme med innspill på hvordan vi kunne jobbe med de ulike temaene, men jeg tror ikke folk tok det så seriøst.*
- *Vi har vært med å bestemme når det skal være prøver slik at det ikke kolliderer med norsk og engelsk. Men jeg har ikke vært med på at vi får være med å bestemme hva som skal vektlegges. Men de gangene vi har vært litt inne på det, så er det ikke så mange som har tatt initiativ til å si hva de mener eller hva de har lyst til.*
- *Jeg tror dere har gitt oss sjansen til å komme med innspill, men når vi diskuterer i klassen vår så blir det jo ganske stor diskusjon, så egentlig er det ikke vits.*
- *Jeg synes egentlig at det er greit at det er læreren som gjør det, for folk blir så sinnsykt uenige. Så blir noen sure for at de ikke får det de vil. Da måtte det være å lage to forslag til å velge mellom.*
- *Kanskje en ide å diskutere forslag i grupper.*

Jeg spurte også elevene om de opplevde at medvirkning påvirket motivasjonen. Svarene viser at de mente det hadde mindre betydning:

- *Jeg synes ikke det forandrer så mye på motivasjonen, men jeg synes det er greiere når vi får være med å bestemme enn at bare læreren sier at vi skal gjøre sånn og sånn.*
- *Blir litt kjekkere hvis du får være med å velge og si hva du har lyst å ha om, men det blir ikke fantastisk med prøve for det om. Det kan hjelpe litt.*

Resultatene viser at lærerne også synes det har vært utfordrende:

- *Altså, vi har prøvd, men jeg tror ikke elevene er så veldig vant med det.*
- *De kommer med litt useriøse forslag.*
- *Jeg synes jo de velger veldig kjedelig. Den ene gangen angret jeg på at jeg lot dem få velge. De skulle ha om motivasjon, så satt de og leste og gjorde skriftlige oppgaver.*
- *De fleste velger den enkleste veien, de gjør jo det. Og de velger det de er vant med.*

Flere av lærerne ga uttrykk for at det var utfordrende å forholde seg til elevenes innspill. De hadde erfart at det var vanskelig å få 30 elever med ulike ønsker og behov til å enes om gode løsninger. Videre opplevde de at det tok mye tid. En av lærerne stilte spørsmål ved om elevene alltid var tjent med å få velge fritt. Hun hadde opplevd at mange av elevene valgte å jobbe med individuelle skriftlige oppgaver i stede for å gjøre noe mer praktisk og kreativt. Flere av lærerne mente at elevene ofte valgt enkle og lite utfordrende oppgaver.

Min påstand er at elevenes og lærernes opplevelser og synspunkter har sammenheng med flere aspekt. For det første mener jeg de har sammenheng med elevenes forutsetninger. Mange av elevene er ikke vant med å ta del i avgjørelser og å ha medansvar. De har behov for å lære hva medvirkning og medbestemmelse er og hvordan det fungerer i praksis. Elevene må trene på å ta egne valg og på å ta ansvar for følgene av de valgene de gjør. Jeg tror at en del elever har erfart at de ikke blir tatt på alvor, og at det er årsaken til at de ikke tar det så seriøst når de blir invitert til å komme med innspill.

For det andre mener jeg at vi lærere må velge metoder som samsvarer med elevenes forutsetninger. Resultatene viser at det å be 30 elever om å komme med innspill og enes om løsninger i plenum ikke har vært særlig vellykket. Da må vi prøve ut andre måter å gjøre

det på. For eksempel kan man presentere to alternativer de kan velge mellom i stedet for at de kan velge fritt. Da er det lettere for elevene å velge og lærerne kan sette opp alternativer som er spennende og utfordrende. Et annet forslag er at elevene kan sitte i grupper og diskutere ulike løsninger. Man kan også ha jevnlig møter med tillitselvene i klassen og la dem være bindeledd mellom elevene og lærerne. I tillegg mener jeg at vi må vurdere om alle elevene trenger å gjøre det samme. Kanskje hver enkelt elev kan lage sin egen oppgave innenfor et gitt tema.

For det tredje er jeg av den oppfatning at resultatene har sammenheng med at elevmedvirkning er et område vi ikke har fokusert nok på. Min påstand er at negative erfaringer har gjort at man har valgt å involvere elevene i mindre grad, i stedet for å prøve ut andre metoder. Jeg tror at andre metoder og det å involvere elevene oftere kunne bidra til positive opplevelser og erfaringer på dette området. Elevenes oppfatning når det gjelder sammenhengen mellom medvirkning og motivasjon tror jeg kan relateres til begrensede erfaringer med medbestemmelse.

Elevmedvirkning har betydning for elevenes dannelse. Dale (2008) skriver at dannelsesbegrepet har tre dimensjoner, nemlig kritisk og kreativ tenkning, selvstendighet og ansvar. Dette er faktorer som er viktige for å delta aktivt i et demokratisk samfunn. Det er viktig at elevene lærer å tenke både kritisk og kreativt, slik at de kan foreslå og ta initiativ til løsninger og forbedringer (Dale, 2008). Da kan de utvikle evnen til selvstendighet og ansvarlighet, noe som har stor betydning for elevenes fremtidige yrkesutøvelse. I et samfunnsperspektiv er det derfor viktig at skolene fokuserer på elevmedvirkning. Jeg er av den oppfatning at dette er et tema vi må jobbe videre med for å finne gode løsninger. Dysthe (2009) påpeker at i et sosiokulturelt perspektiv på læring er det et poeng at elevene er deltakere i de ulike delene av vurderingsarbeidet. De kan være med å velge tema, drøfte mål, formulere vurderingskriterier og utarbeide oppgaver. På denne måten kan man stimulere samspillsdimensjonen, og dermed også drivkraft- og innholdsdimensjonen, ved elevenes læring (Illeris, 2006).

7.5 Egenvurdering

I følge vurderingsforskriften skal elevene delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Målet er at elevene skal få et mer bevisst forhold til egen læring og utvikling. Evnen til å reflektere over og vurdere eget arbeid er av stor betydning i arbeidslivet. Derfor er det viktig at elevene utvikler sine ferdigheter i selvevaluering.

Elevene våre har vurdert eget arbeid i forbindelse med praktisk/muntlige vurderingssituasjoner, og elevenes kompetanse og faglige utvikling har vært tema i læringssamtaler. Uten om dette har det vært litt tilfeldig hvor mye elevene har fått muligheten til å vurdere eget arbeid. Derfor ønsket vi å fokusere på egenvurdering i dette prosjektet.

Resultatene fra gruppeintervjuene jeg hadde med elevene våren 2012 ga oss informasjon om hvordan elevene opplevde vår praksis i forhold til egenvurdering på det tidspunktet. Tilbakemeldingene fra elevene var litt varierende. Noen av elevene mente at de fikk muligheten til å vurdere eget arbeid ganske ofte. Andre mente at de i liten grad hadde fått muligheten til dette uten om når de var i praksis og i forbindelse med praktisk/muntlige vurderingssituasjoner. Dette bekreftet lærernes oppfatning, nemlig at det var litt tilfeldig når elevene fikk mulighet til å vurdere eget arbeid. Vi ble derfor enige om å prøve ut bruk av logg, for å tilrettelegge for at elevene i større grad skulle få muligheten til å reflektere over eget arbeid.

Resultatene fra datainnsamlingen vinteren 2013 viser at elevene i større grad får mulighet til å vurdere eget arbeid. Men det kommer også frem at noen av elevene synes det er vanskelig og at enkelte ikke ser hensikten med å gjøre det skriftlig:

- *Jeg synes det er vanskelig.*
- *Det å vurdere seg selv og eventuelt sette karakter, det er det verste jeg vet.*
- *Jeg forstår ikke hvorfor vi skal vurdere oss selv. Greit nok, du tenker jo over hva du har gjort, men jeg føler ikke jeg trenger å skrive det ned eller snakke med noen om det. Jeg vet jo hva jeg gjorde feil.*

- *Jeg synes det er veldig greit å få gjøre det av og til.*
- *Det er greit i forbindelse med vurderingssituasjoner når det er karakter.*

Elevene gir likevel uttrykk for at de lærer noe av å skrive logg og vurdere eget arbeid:

- *Jeg lærer av det. Da er det jo hva jeg selv ser at jeg har gjort feil. Du lærer jo av det.*
- *Det er lærerikt å kunne se sine egne feil.*
- *Du må tenke gjennom det du har lært når du skal skrive det ned. Du husker det bedre da, men du må gjøre det rett etter på.*

Lærerne er av den oppfatning at vi har blitt bedre på å tilrettelegge for egenvurdering, men at vi ikke har fått til å gjøre det systematisk. Dette må vi jobbe videre med. Resultatene viser at lærerne opplever at elevenes evne og vilje til å vurdere eget arbeid varierer:

- *Ofte er elevene tilbakeholdne med å ville vurdere seg selv. De har lettere for å vurdere hverandre. Når de vurderer seg selv klarer de ikke alltid å se helheten, men henger seg opp i detaljer.*
- *Det varierer om elevene klarer å vurdere egen kompetanse, alt etter hvor faglig sterke de er. Men jeg opplever at elevene har blitt flinkere til å vurdere egen kompetanse etter at vi kom systematisk i gang med bruk av kjennetegn. De er mer bevisste på kompetansemålene nå enn tidligere.*

Flere av lærerne fremhever at det er lettere å legge til rette for egenvurdering når vi har utarbeidet kjennetegn. Lærerne mener at egenvurdering bidrar til at elevene blir mer bevisste på egen kompetanse og på hva de må øve mer på.

Mine erfaringer og synspunkter er i tråd med de andre lærernes oppfatning. Jeg opplever at vi i større grad har tilrettelagt for egenvurdering, men at loggskrivning ikke har blitt rutine. Dette er trolig noe av forklaringen på hvorfor enkelte elever synes det er vanskelig, og ikke ser hensikten med å vurdere eget arbeid. Jeg er derfor av den oppfatning at vi må jobbe videre med å få egenvurdering til å bli rutine. En del elever bekrefter at de lærer av å vurdere eget arbeid og skrive logg. Dette må vi bygge videre på. Jeg har som de andre lærerne erfart at bruk av kjennetegn har gjort det enklere å legge til rette for at elevene skal

vurdere eget arbeid. Kjennetegnene er også et godt verktøy når elevene skal vurdere hverandre. Vi har i liten grad praktisert hverandrevurdering, men jeg ser at mange elever har utbytte av det og ønsker derfor å bruke det mer neste skoleår.

Kvale (2004) påpeker at evalueringsformene i skolen har vært preget av lærernes vurderinger. Dette skaper avhengighet av andres bedømmelser og hemmer utviklingen av ferdigheter i selvevaluering (Kvale, 2004). Elevenes svar i gruppeintervjuene bekrefter etter min oppfatning dette. De er ikke vant med å vurdere eget arbeid, og de ønsker tilbakemeldinger fra lærerne på det arbeidet de har gjort.

Opplæringsloven og generell del av læreplanen legger vekt på at opplæringen skal legge til rette for at elevene utvikler sine evner til kritisk tenkning og refleksjon. Dette er egenskaper som er viktige i elevenes fremtidige arbeidsliv. Schön (2001) skriver at evnen til refleksjon i og over handling er av stor betydning for profesjonelle yrkesutøvere. Forskning viser også at elevenes evne til å bedømme egne resultater har stor betydning for elevenes læring (Hattie, 2009). Derfor er det vesentlig at vi fortsetter arbeidet med å trene elevene opp til å reflektere over og vurdere eget arbeid.

7.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg forsøkt å svare på følgende spørsmål: Hvordan videreutvikle praksis for undervisvurdering som fremme læring? Med utgangspunkt i de resultatene som er presentert og drøftet i dette kapitlet er jeg av den oppfatning at praktisk/muntlige vurderingssituasjoner er et eksempel på hvordan undervisvurdering kan fremme læring.

Videre viser resultatene at bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse gjør det lettere for elevene å forstå kompetansemålene. De skaper også forutsigbarhet og klargjør hva som blir vektlagt. Dette motiverer elevene i skolearbeidet. Kjennetegnene kan også brukes i læringssamtaler. De hjelper elevene til å forstå hvorfor de har fått en karakter og til å se hva de må gjøre for å utvikle si kompetanse.

Resultatene viser også at muntlige tilbakemeldinger og fremovermeldinger kan stimulere til faglig utvikling. Elevene opplever at det å få informasjon om hva som er bra og hva som bør utbedres er til hjelp i læringsarbeidet. De ønsker konkrete tips og råd om hva de bør gjøre for å utvikle sin kompetanse. Dette kan for eksempel ivaretas ved å gjennomføre jevnlig læringsamtaler.

Når det gjelder elevmedvirkning er dette som nevnt et område vi må jobbe videre med, men jeg er av den oppfatning at det kan påvirke motivasjonen og dermed stimulere til læring og utvikling. Resultatene viser at en del elever synes det er vanskelig å vurdere eget arbeid. Men de gir uttrykk for at egenvurdering påvirker læringsutbyttet. Det å tenke gjennom og skrive ned hva de har gjort og hvordan det gikk, gjør at det er lettere å huske.

8 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER

Formålet med dette prosjektet var at mine kollegaer og jeg skulle utvikle vår kompetanse i læringsfremmende vurdering. Videre var det et mål å endre og forbedre vår praksis for undervisvurdering slik at elevene kunne utvikle sin kompetanse. Jeg er av den oppfatning at vi både har utviklet vår kompetanse og endret og forbedret praksis for undervisvurdering. Blant annet har bruk av kjennetegn på grad av måloppnåelse bidratt til å skape mer lik praksis, slik at vurderingen blir mer rettferdig. Men vi har flere ting å jobbe videre med. Blant annet elevmedvirkning og egenvurdering. Det har ikke vært et mål presentere en oppskrift eller å komme frem til en endelig løsning, men å utvikle eksempler på hvordan man kan jobbe med læringsfremmende vurdering i praksis.

McNiff og Whitehead (2009) fremhever at aksjonsforskningsprosjekter kan ha betydning for flere. Som forsker har man ansvar for formidlingen av forskningsarbeidet. Jeg har allerede delt mye av innholdet i denne masteroppgaven med mine kollegaer. Etter ønske fra skolens ledelse har jeg hatt et tre timers foredrag med diskusjon for hver enkelt avdeling på skolen. Dette har vært berikende både for meg og mine kollegaer. Jeg har også fått henvendelser fra andre skoler.

Som jeg var inne på i innledningen påvirkes vi i skolen av krav fra blant annet politikere. I Rogaland har politikerne i opplæringsutvalget denne våren vedtatt at man skal prøve ut en ordning med anonym retting i de videregående skolene. En viss prosent av skriftlige innleveringer skal rettes anonymt og noen av disse skal i tillegg rettes av en annen lærer enn den læreren som har elevene i det aktuelle faget. Etter min oppfatning samsvarer ikke dette med prinsippene som er knyttet til satsingsområdet vurdering for læring. Denne typen vedtak skaper store frustrasjoner. Etter underskriftkampanjer og mange oppslag i media skal saken nå tas opp på nytt. Før neste møte i opplæringsutvalget (mai 2013) har jeg sammen med Utdanningsforbundet invitert de aktuelle politikerne til et foredrag om vurdering for læring. Jeg håper da å kunne overbevise dem om at anonym retting av vurderingssituasjoner underveis i året står i kontrast til satsingsområdet vurdering for læring.

LITTERATURLISTE

- Andersen, P. Ø. (2005). Observasjoner i institutions- og klasserumsforskning. I T. B. Jensen og G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 181-201). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Bjørndal, C. R. P. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning: fra salmer til jazz i kjøkkenet. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: i skole og utdanning* (s. 117-141). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Dreyfus, H og Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen og S. Kvale (Red.), *Mesterlære: læring som sosial praksis* (s. 52-69). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Dysthe, O. (2009). Læringssyn og vurderingspraksis. I J. Frost (Red.), *Evaluering: i et dialogisk perspektiv* (s. 33-51). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Eilertsen, T. V. (2004). Aksjonsforskning på nært hold: muligheter og dilemmaer. I T. Tiller (Red.), *Aksjonsforskning: i skole og utdanning* (s. 31-45). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2010). Vurdering for læring. Hva og hvorfor? I S. Dobson og R. Engh (Red.), *Vurdering for læring i fag*(s. 37-48). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. (2009). *Effektiv planlegging og vurdering: rubrikker og andre verktøy for lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frost, J. (Red.). (2009). *Evaluering: i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Grendstad, N. M. (1986). *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta norsk forlag.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Hiim, H. og Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere: yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Højberg, H. (2004). Hermeneutik: forståelse og fortolkning i samfundsvidenskabene. I L. Fuglsang og P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 309-347). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Roskilde: Roskilde universitetsforlag.
- Juul, J. og Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- KUF (1994). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring: generell del*. Oslo: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kvale, S. (2004). Praktikkens evalueringsformer. I N. Warring, M. Smistrup og U. Eriksen (Red.), *Samfundsborger – Medarbejder* (s. 251-263). Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: Sage.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2011). *All you need to know about Action Research* (2. utg.). London: Sage.
- Nielsen, K. Aa. (2004). Aktionsforskningens videnskabsteori: forskning som forandring. I L. Fuglsang og P. B. Olsen (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene: på tværs af fagkulturer og paradigmer* (s. 517-546). Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Nielsen, K. Aa. og Nielsen, B. S. (2005). *Kritisk-utopisk aktionsforskning: demokratisk*

- naturforvaltning som kollektiv dannelsesprosess. I T. B. Jensen og G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 155-179). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Nilsen, S. E. og Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis: Innhold og arbeidsmåter i yrkesopplæringen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- NOU 2008: 18. *Fagopplæring for framtiden*. Oslo: Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning.
- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. og Shewbridge, C. (2011). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway*. OECD.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Postholm, M. B. (Red.). (2007). *Forsk med: lærere og forskere i læringsarbeid*. Oslo: Damm.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen, kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guildford.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelens forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (Red.). (2004). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Vurdering. Et fellesløft for en bedre vurderingspraksis- en veiledning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action-Research*. London, New York: Falmer.

Internettadresser:

Forskrift til opplæringslova. Tilgjengelig fra:

http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/app/gratis/www/docroot/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html&emne=forskrift*%20til*%20oppl%E6ringslov*&& (01.12.2011)

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Tilgjengelig fra:

<http://www.lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-2> (26.02.2012)

Prinsipp for opplæringa. Tilgjengelig fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa/> (01.12.2011)

Programområde for barne- og ungdomsarbeiderfaget- læreplan i felles programfag Vg2.

Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/kl06/BUA2-01/> (03.01.2013)

Retningslinjer for vurdering i Rogaland Fylkeskommune. Tilgjengelig fra:

<http://www.jaattaa.vgs.no/files/RFKVeil2012.pdf> (05.05.2013)

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433> (29.11.2011)

St.meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html> (22.01.12)

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Tilgjengelig fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html> (01.01.12)

Udanningsdirektoratets hjemmeside. Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Vurdering/> (01.01.12)

Vedlegg nr. 1: Årsplan 2012/2013

Årsplan for Vg2 barne- og ungdomsarbeiderfag skoleåret 2012/2013

UKE	TEMA/AKTIVITET	VURDERINGSSITUASJONER
34-35	Oppstart/ Bli kjent	
36-37	Å være barne- og ungdomsarbeider	
38	BARNEHAGE	
39		
40		
41	Høstferie	
42		
43-46	Praksis i barnehage tirsd., onsd. og torsd.	
47		
48		3 dagers praktisk/muntlig vurdering i programfag
49	SKOLE	
50		
51		
1		
2		3 dagers praktisk/muntlig vurdering i programfag
3		
4		
5	Praksis i skole/Sfo tirsd., onsd. og torsd.	
6	Praksis i skole/Sfo tirsd., onsd. og torsd.	
7	Vinterferie	
8	Praksis i skole/Sfo tirsd., onsd. og torsd	
9	Praksis i skole/Sfo tirsd., onsd. og torsd	
10	UNGDOM	
11	Dramaprojekt	
12	Dramaprojekt	
13	Påske	
14		3 dagers praktisk/muntlig vurdering i programfag
15-18	Praksis - Valgfri	
19		
20		
21		
22		
23		
24		

Vedlegg nr. 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning:

Informasjon om:

- Undersøkelsens tema og problemstilling
- Hvordan resultatene skal brukes
- Anonymisering
- Er det ok for intervjupersonen med lydopptak?

Temaer:

- Praktisk/muntlige vurderingssituasjoner
- Kjennetegn på grad av måloppnåelse
- Tilbakemeldinger/fremovermeldinger/læringssamtaler
- Elevmedvirkning
- Egenvurdering

Avslutning:

Noe mer dere vil si som jeg ikke har spurt om?
Forslag til endringer/forbedringer?

Vedlegg nr. 3: Samtykkeerklæring

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg sier meg villig til å delta i gruppeintervju om mine erfaringer og opplevelser knyttet til læringsfremmende vurdering.

Jeg har mottatt informasjon om hvordan resultatene skal brukes og har hatt anledning til å stille spørsmål til intervjuer.

Jeg er informert om at deltakelsen er frivillig og at jeg når som helst og uten begrunnelse kan trekke meg fra prosjektet dersom jeg ønsker det.

Jeg er informert om at min informasjon blir anonymisert og ikke skal kunne spores tilbake til meg.

Lydopptaket vil bli slettet og annet materiell vil bli slettet når masteroppgaven er godkjent.

Jeg samtykker i at det som kommer fram i intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

- Navn:
- Telefonnummer:
- Epost:
- Dato:
- Sted:

.....

underskrift

Jeg forsikrer at informasjonen blir anonymisert slik at ingen skal kunne gjenkjenne informantene.

Stavanger,

.....

Gunhilde Aamodt

Vedlegg nr. 4: Eksempel på oppgave til praktisk/muntlig vurderingssituasjon

TVERRFAGLIG PRAKTISK/MUNTLLIG VURDERINGSSITUASJON UKE 51

Tema: Juleaktiviteter

Dere skal planlegge en juleaktivitet for barn i alderen **5-6 år**. Målet skal er å skape førjulskos i barnehagen.

Den praktiske gjennomføringen av aktivitetene skal foregå i avdeling [REDACTED] i [REDACTED] barnehage onsdag 19. desember:

Kl 09.00-09.30 – gruppe 1

Kl 09.30-10.00 – gruppe 2

Kl 10.00-10.30 – gruppe 3

Kl 10.30-11.00 – gruppe 4

Dere skal lage/presentere kreative og spennende juleaktiviteter for en gruppe på 10 barn. Opplegget kan være julespill, samling eller andre aktiviteter. Tidsrammen dere har til rådighet er 20-30 min.

Dokumentasjon: Dere skal lage et planleggingsskjema, med mål, rammefaktorer osv. Dette skal **sendes faglærerne senest tirsdag innen kl. 15.00 (på its learning)**. Dere kan ha med dette skjema på muntlig høring dersom dere ønsker det.

Tilgjengelige hjelpemidler

Bøker, dramarekvisitter, teknisk disponibelt utstyr, formingsmateriell på skolen og i barnehagen. Dette må gruppen avklare på forhånd.

Planleggingen skal foregå på skolen mandag og tirsdag. Da har dere skoletid kl 8.15 – 14.00. Onsdag er selve gjennomføringen fra kl 09.00 – 11.00. Etterpå er det individuell muntlig høring, på skolen, se egen tidsplan.

Dere skal velge en leder i hver gruppe og sette opp noen regler som skal gjelde for gruppen. Hver dag skal dere ha et felles planleggingsmøte i klassen for å avtale praktiske gjøremål. Gruppelederne har ansvar for å lede møtet og skrive et kort referat.

KOMPETANSEMÅL:

Kommunikasjon:

- Elevene skal kunne gjøre rede for hva som kjennetegner arbeid i grupper.
- Elevene skal kunne gjøre rede for den voksnes ansvar i samhandling med barn og unge og drøfte hvordan samspillet mellom barn og unge utvikles.

Yrkesutøvelse:

- Gjøre rede for hva pedagogisk arbeid er og drøfte hvilke holdninger som er viktige i pedagogisk arbeid.
- Drøfte hva lek kan bety, og gi eksempler på tiltak som kan fremme lek og kreativitet tilpasset alder, modningsnivå og funksjonsevne.

Helsefremmende:

- Gjøre rede for aktiviteter for barn og unge som kan fremme god fysisk og psykisk helse.
- Drøfte hva omsorg innebærer for barn og unge i ulike aldrer.

VURDERING:

Det blir individuell vurdering. Vi vurderer selve den praktiske gjennomføringen og muntlig høring. Til slutt blir det en helhetsvurdering som blir en slutt karakter.

Muntlig

Den muntlige delen er individuell og det er satt av 15 minutt til hver av dere. Dere har anledning til å vurdere planleggingsfasen, begrunne planen og evaluere gjennomføringen. Konsentrer dere om målene som er fra programfagene. Ta med kopi av planleggingsnotatene. På denne planen kan dere notere så mye dere vil.

Praktiske gjennomføring

Her vil vi vurdere måloppnåelse i forhold til planen og gjennomføring av planen. Vi legger særlig vekt på organisering, faglig innhold og hvordan dere kommuniserer med barna og hverandre.

Vedlegg nr. 5: Gruppekonsrakt

GRUPPEKONTRAKT

Gruppe:

Gruppeleder:

Type oppgave/tema:

Tid:

Gruppearbeid er forpliktende samarbeid. Det forstår vi ved at alle i gruppen er like ansvarlige for produktet.

Vi har blitt enige om følgende:

Signatur

Signatur

Signatur

Signatur

Vedlegg nr. 6: Arbeidsplan

Arbeidsplan:			
Dag	Hva	Hvem	Når
Planlagt Veiledning			
Dato	Tid	Veiledere	

Vedlegg nr. 7: Eksempel på kjennetegn på grad av måloppnåelse

HELSEFREMMEDE ARBEID – Kompetansemål med kjennetegn

Kompetansemål:	Kjennetegn på grad av måloppnåelse		
	Eleven skal kunne:		
Eleven skal kunne gjøre rede for hva fysisk aktivitet og kosthold betyr for barn og unges helse, og foreslå helsefremmende tiltak.	Karakter 2	Karakter 3-4	Karakter 5-6
		<ul style="list-style-type: none">• Gi eksempler på aktiviteter som styrker barn og unges helse• Beskrive verdien av et sunt kosthold	<ul style="list-style-type: none">• Gjøre rede for hva fysisk aktivitet og kosthold betyr for barn og unges helse.• Foreslå helsefremmende tiltak.