

# **Masteroppgave i yrkespedagogikk 2011**

Master in Vocational Pedagogy

Hvordan utvikle og bruke kjennetegn på måloppnåelse i mediefagene for at elevene skal få en bevissthet om egen læring?

Ellen Kristin Knai Nilsen

Avdelig for yrkesfaglærerutdanning



## **Sammendrag**

Dette mastergradprosjektet i yrkespedagogikk har tatt utgangspunkt i endringer og nye krav som kom med innføringen av Kunnskapsløftet (LK06). Tidligere læreplaner for fag var innholdsorienterte, det vil si at de var detaljerte og konkrete og i stor grad ga elevene felles referanserammer og felles kunnskaper og ferdigheter. Det nye læreplanene i LK06 har kompetansemål plassert innenfor rammen av skolefag som samlet beskriver hva fagene handler om, på denne måten kan disse også sies å være innholdsorienterte, men de beskriver ikke lærestoff og arbeidsmåter. LK06 legger opp til at det lokalt skal utarbeides læreplaner med utgangspunkt i de nasjonale læreplanenes kompetansemål. Det er læreren med sin profesjonelle yrkesbakgrunn som med utgangspunkt i kompetansemål skal velge innhold og metoder som utvikler elevenes kompetanse.

I tråd med endring i forskrift til opplæringsloven stilles det også nye og skjerpende krav til elevvurdering. Elevene skal oppleve mestring i det daglige arbeidet, opplæringen skal være tilpasset den enkeltes elevs evner og forutsetninger og være konkret, informativ og motiverende for å bidra til at elevene øker sin kompetanse. Elevene har rett til å få vite hva som er målene for opplæringen, både kompetansemålene i læreplanen og læringsmål som er utviklet av den enkelte skole. Elevene skal vite hva det blir lagt vekt på i vurderingen, få begrunnet informasjon om sin kompetanse og løpende informasjon om hva de må mestre for å bli bedre i faget. I tillegg til dette skal elevene vurdere sin egen kompetanse, eget arbeid og egen faglig utvikling.

Jeg så på det å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse som et nyttig verktøy for å kunne gi elevene denne informasjonen. For å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i programfagene var det viktig at vi lærere hadde en felles forståelse for kompetansemålene. Vi hadde i utarbeidelsen og justeringer av de lokale læreplanene tilnærmet oss dette og hadde erfaringer fra dette arbeidet med oss inn i prosessen med å utvikle kjennetegn. Samarbeid, diskusjoner og samtaler i planleggingsprosessen ga oss erfaringer som bidro til ny kunnskap rundt bruk av kjennetegn på måloppnåelse. At vi på ny satte fokus på helheten i opplæringen bidro til at lærere og elever ble bevisste på sammenhengen mellom kompetansemålene, kjennetegnene og vurderingen.

Mastergradrapporten gjenforteller planlegging, gjennomføring, dokumentasjon og analyser av det arbeidet som er utført med innføring av kjennetegn på måloppnåelse. Hovedtemaene

for oppgaven omhandler planlegging og utviklingsprosess og gjennomføring og vurderingsprosessen i hovedsak rettet mot elevenes opplevelse av å bruke kjennetegnene aktivt i sitt arbeide. Videre beskrives endringsarbeidet som følger med ved å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse. Prosjektrapporten skal besvare problemformuleringen som er:

**Hvordan utvikle og bruke kjennetegn på måloppnåelse i mediefagene for at elevene skal få en bevissthet om egen læring?**

For endringsarbeidet er det benyttet kvalitative metoder med utgangspunkt i aksjonsforskning. Denne oppgaven er basert på en fenomenologisk forståelse og hermeneutisk tenkning. Det som er viktig i fenomenologisk tilnærming, er å få tak i individets opplevelse. Menneskets opplevelser er subjektive og unike, og mitt mål er å få en innsikt i elevenes og min kollegas meninger og oppfatninger. Jeg er ikke ute etter en ”objektiv sannhet” eller målbare størrelser. Jeg skal ikke prøve ut en hypotese eller en teori. Vi lærere på avdelingen har tatt felles ansvar for utvikling av og gjennomføring av det å benytte kjennetegn på måloppnåelse. Mastergradrapporten viser hva som lå til grunn for at vi så behov for å gjøre dette og hva som har vært resultatet av å ta i bruk kjennetegn. Hvordan elever og lærere har brukt disse i sin praktiske gjennomføring av oppgaver og hvordan vurderingspraksisen har blitt endret på bakgrunn av dette.

Samarbeidsmøter, intervju og gruppeintervju med både lærere og elever har vært brukt som metoder gjennom denne prosessen. Utviklingen av kjennetegnene har blitt gjort av meg og hver enkelt faglærer, og vi hadde det første gruppeintervjuet med lærere etter 4 uker. Etter 7 uker var det tid for gruppesamtale med elever. På bakgrunn av intervjuet med lærere så jeg at jeg hadde behov for å gjennomføre et før-intervju med noen få respondenter for å være mer forberedt til gruppeintervjuet med elevene.

Jeg har i dette endringsarbeidet fått mulighet til å være deltagende observatør. Det er forsket på egen og kollegaers erfaringer og praksis i prosessen med å utarbeide kjennetegn og elevers og kollegaers erfaringer og praksis i forhold til gjennomføring og vurdering. Utfordringene var at organisasjonen med lærerne og elevene som aktører var dynamiske. Dette bidro til at resultatene ikke kunne programmeres på forhånd. Men retningen var likevel påvirket ut fra valgene av kvalitative metoder, og som det står skrevet: ”Læring og utviklingsmuligheter kan planlegges, men det er de menneskene som deltar i

læringsprosessene som i samspill med omgivelsenes påvirkning avgjør resultatet”. (Levin og Klev 2002:17)

De synlige resultatene av samarbeidet, utenom mastergradsrapporten, er de utarbeidede kjennetegnene på måloppnåelse for Vg1 Medier og kommunikasjon. Det mest avgjørende for avdelingen og elevenes utvikling er likevel ikke disse ferdige kjennetegnene. Det viktigste er de kollektive og de individuelle læringsprosessene utviklingsarbeidet har ført frem til. Ikke minst har pedagogikk og elevvurdering og det at både lærere og elever har mer fokus på en helhetlig opplæring i programfagene vær verdifulle. I dag kan elevene gjennom bruk av kjennetegn i større grad se sammenhengen og betydningen av et kompetansemål, de ser hva som er forventet av dem og forstår vurderingen i forhold til hva som skal til for sin faglige utvikling.

Gjennom dokumentasjon av prosessen og ved å benytte konkrete eksempler, vil det være mulig for andre å lære av prosjektet. Andre kolleger kan se fordelene av å bruke kjennetegn og motiveres til å ta i bruk eller få ideer til hvordan de kan brukes i egen undervisning. Det er ikke ment som en ”oppskrift”, men eksempler til inspirasjon og nytenkning. Det er heller ikke min hensikt å ”bevise” noe med dette arbeidet, men ”vise” ved eksempler. Vagle (2003) understreker at eksempler kan brukes for å vise hvordan noe er utført, men det kan ikke dermed bli en sannhet eller bevis for om noe er riktig eller galt. Hun sier også at eksemplenes styrke er at de kan framkalle assosiasjoner og bidra til nytenkning. Aksjoner som er gjennomført i dette prosjektet har ført til at erfaringer og ny kunnskap fra tiltakene er generert inn i nye prosesser. Tom Tiller (2004) skriver at gjennomføring av aksjonsforskning er en utfordring satt opp mot prosesser som skal føre til rapporter og teorier. Utfordringene har derfor vært generering av data i dette aksjonsforskningsprosjektet. Grensen mellom systematisk og usystematisk informasjonsinnhenting har vært en utfordring å gjøre transparent og eksplisitt for den som leser mastergradsrapporten.

## **SUMMARY**

My thesis in the science of vocational training has its basis in the changes and in the new examination requirements that were introduced in the Knowledge Promotion Reform (KPR), a comprehensive curriculum reform, introduced in autumn 2006. (LK06) The reform places increased focus on basic skills and knowledge promotion through outcome-based learning. Previous curricula were oriented on the contents i.e. they were detailed and concrete and gave to a great extent the students a common frame of references. The new curricula introduced in 2006, LK06, are centred on competence and qualifications within its frames. They do not describe in details the contents, the working methods or procedures of the various subjects being taught. LK06 puts forward that a list core curriculum is to be formulated locally based on the nationally objectives of competence found in the curricula. The idea is that it is the teacher based on his/her professional background who shall decide or choose the contents and methods needed to develop the students competence.

In line with the changes in the regulation of the law of the apprenticeship training, demands of the assessment of the student is tightened up. The students shall experience a mastering of the daily life, the training of each student shall be adjusted to the students capacity and understanding and shall be concrete, informative and motivating thus contributing to increasing the students competence. The students have the right to know the objectives of the apprenticeship training both the centrally and the locally given objectives of competence and learning. The students have the right to know what fields in the evaluation is emphasized, the students shall be informed of his/her competence and the he/she shall be continuously informed what they must do to improve in the subject or topic. In addition the student him-/herself is supposed to evaluate his/her own competence, work and progress.

I found it useful to adopt the hallmarks of the achievements of the curricula being a helpful tool in giving the students this information. To develop the hallmarks of the achievements in the various subjects it is most important for us teachers to have a common understanding of the contents of the curricula. During the preparation and adjustments of the locally made curricula we approached the understanding of the curricula and we took our own experiences into the process. In the process of the planning co-operation, discussions and conversations gave us new knowledge in how to find the hallmarks of the curricula

achievements. We focused on the totality in the apprenticeship and the process clarified the relation between the measures of competence, characteristics and the evaluation.

The thesis renarrates the planning, the carrying out, the documentation and analyses of the work carried out by the introduction of the new hallmarks. The main theme of the thesis deals with the planning and the carrying out of the evaluation process based on the students own experiences.

The thesis shall answer the following formulation: How to develop and use the hallmarks of the achievements of the curricula in the subjects of media as to make the students be coming conscious on his/her own learning?

In my thesis I have made use of qualitative methods based on action research. The work is based on phenomenologic understanding and hermeneutic thinking. What is important in a phenomenologic approach is to understand the students experience.

I am not looking for an “objective truth” or measurable figures. I am not testing a hypothesis or a new theory. The teachers in my department have taken a common responsibility for the development and the carrying out the utilizing of hallmarks of the achievements of goals. The thesis explains what motivated us in doing this and what the results are. The thesis also shows how the teachers and the students have used the hallmarks in his/her carrying out of the tasks and how the practical work of the evaluations changed on this background. Meetings in collaboration, interviews both individually and in groups with teachers and students has been used as methods during the process. The improvements of the hallmarks are done by me and the teachers. After four weeks we had the first interview with the teachers and after seven weeks we interview the students in a group. Based on the interviews with the teachers I realised the need to carry on a pre-interview with a few respondents enabling me to be well prepared for interviewing the students.

During the project I was a participant observer. Research has been done on the experiences and practical work in the process of elaborating hallmarks. As for me and my colleagues we experienced that the organisation with the teachers and the students were very dynamic. This dynamism made that the results could not be programmed in advance. After all, as written in Levin and Klein 2002:17: “ Learning and progress may be planned, however it’s

the people participating in the learning process that in team work with the surroundings determines the result”.

The visible results of the co-operation, except for the thesis, are the elaborated hallmarks showing the achievements for the Form 1 Media and Communication. However, the most decisive factor for the progress of the department of Media and Communication and the students is not the finished hallmarks. The most decisive factor for the progress of the department of Media and Communication and the students is the collective and individual learning process. Important is pedagogy and the evaluation of the student and focusing more on the totality of the training. Today, the students can see by themselves the hallmarks in a bigger relation and they also see the importance of competence aims. They realise what is expected of them and they understand how they are evaluated related to their progress in the technical skill.

Through the documentation of the process and by making use of concrete examples, the reader will learn by the project. Other colleagues will see the advantage of using hallmarks and this will motivate them in their own teaching or instruction. The thesis is not meant as a recipe, but as an example of giving inspiration and new ideas. I have no intention in proving anything only giving or showing examples. Vagle (2003) underlines that examples shows that a work is done, but can never be seen as a truth or proof. She also says that the strength of examples is that they can cause associations and contribute to a fresh thinking. Actions that are carried through in this project have resulted in new knowledge and thus generated into new processes. Tom Tiller (2004) writes that the carrying through of action research is a challenge set up against processes that shall lead to reports and theories. The challenges have therefore been the generating of data in this action research project. The difference between systematic and non-systematic collection of information has been a challenge to do transparent and explicit for the reader of the master's thesis.

## INNHALDSFORTEGNELSE

### SAMMENDRAG

### SUMMARY

1	INNLEDNING .....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema og hensikten med oppgaven .....	1
1.2	Situasjonsbeskrivelse .....	3
1.3	Avgrensning av problemfelt .....	4
1.4	Problemstilling .....	6
1.5	Utdyping av problemstilling .....	6
1.6	Avklaring av sentrale begreper .....	7
1.7	Oppbygging av oppgaven .....	7
2	GROVPLAN FOR PROSJEKTET .....	10
2.1	Læreforutsetninger .....	11
2.2	Mål .....	12
2.3	Rammefaktorer .....	13
2.4	Innhold og Læreprosess .....	14
2.5	Vurdering .....	16
2.6	Oppsummering .....	16
3	LÆREPLANER OG SENTRALE STYRINGSDOKUMENTER .....	18
3.1	Kunnskapsløftet .....	18
3.2	Generell del av læreplanen .....	20
3.3	Hva sier den fagspesifikke delen av læreplanen .....	22
3.4	Formål .....	23
3.5	Vurdering – Kunnskapsløftet .....	24
3.6	Lokale læreplaner for Mediefag .....	27
3.7	Kvalitetskartet .....	28
3.8	Nasjonal utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag .....	29
3.9	Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse .....	30
3.10	Kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet .....	30
3.11	Kjennetegn på måloppnåelse for elever på MK .....	32
3.12	Oppsummering .....	32
4	YRKESKUNNSKAP OG DIDAKTIKK .....	34
4.1	Yrkesdidaktikk .....	34
4.2	Et utvidet syn på kunnskap .....	36
4.3	Yrkeskompetanse og yrkeskunnskap .....	37
4.4	Yrkeskunnskap og relevans .....	38
4.5	Didaktikk og samfunnets kvalifikasjonskrav .....	39
4.6	Medbestemmelse .....	40
4.7	Forholdet mellom praksis og teori .....	41
4.8	Vurdering .....	42
4.9	Mål-middel-modellen .....	43
4.10	Oppsummering .....	45
5	PROSJEKTETS FORSKNINGSDESIGN .....	47
5.1	Valg av forskningsstrategi .....	47
5.2	Aksjonsforskningens relasjon til vitenskapsteori .....	48



5.3	Aksjonsforskning .....	50
5.4	Aksjonsforskningens læringsutbytte .....	54
5.5	Å forske på egen praksis .....	58
5.6	Min rolle som forsker på egen og andres praksis .....	59
5.7	Innhenting av data .....	60
5.8	Deltagende observasjon .....	62
5.9	Individuelle intervju .....	62
5.10	Gruppeintervju .....	62
5.11	Begrunnelse av metode .....	63
5.12	Hvordan skal dataene analyseres og presenteres? .....	64
5.13	Validitet .....	65
5.14	Reliabilitet .....	66
5.15	Etiske betraktninger .....	67
5.16	Oppsummering .....	68
6	MINE AKSJONER .....	69
6.1	Førsituasjonen .....	69
6.2	Aksjon 1: Utarbeidelse av kjennetegn .....	70
6.3	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre .....	72
6.4	Aksjon 2: Gjennomføring og bruk av kjennetegn med elever .....	73
6.5	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre .....	75
6.6	Aksjon 3: Gruppeintervju lærere .....	75
6.7	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre .....	80
6.8	Aksjon 4: Før-intervju med en lærer og to elever .....	80
6.9	Intervjuguide - Tema og planlegging av før-intervju .....	83
6.10	Intervju spørsmål .....	84
6.11	Oppsummering intervju av elever .....	88
6.12	Oppsummering av intervju med lærer .....	91
6.13	Aksjon 5: Gruppeintervju elever .....	91
6.14	Oppsummering av gruppeintervju .....	95
6.15	Aksjon 6: Revisjon av kjennetegn .....	96
6.16	Aksjon 7: Gjennomføring og bruk av kjennetegn, skoleåret 08/09 .....	97
6.17	Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre .....	99
7	DRØFTING .....	102
7.1	Drøfting i forhold til planlegging og utvikling av kjennetegn .....	103
7.2	Drøfting i forhold til gruppeintervju med lærere .....	105
7.3	Drøfting i forhold til før-intervju .....	107
7.4	Drøfting i forhold til gruppeintervju med elever .....	110
7.5	Oppsummering i forhold til drøftingene .....	115
7.6	Konklusjon på funn og endringsbehov .....	116
7.7	Mål-middel-didaktikk .....	119
7.8	Kvalitativ tilnærming .....	120
7.9	Metodekritikk .....	121
7.10	Erfaringer fra aksjonsforskning som metode .....	123
7.11	Oppsummering .....	124
8	VEIEN VIDERE .....	125

## Litteraturliste

## **Vedlegg**

- 1 Lokal læreplan (2008-2009), Vg1 Medier og kommunikasjon i faget foto, i programfagene Mediedesign og uttrykk, medieproduksjon og mediekommunikasjon.
- 2 Eksempel på oppgave med kjennetegn på måloppnåelse. Foto, gruppeoppgave
- 3 Eksempel på oppgave med kjennetegn på måloppnåelse. Foto, individuell oppgave

## **1 INNLEDNING**

I dette innledningskapitlet skal du som leser vite noe om bakgrunnen for valg av tema og hvorfor arbeidet som ligger til grunn for denne masteroppgaven i yrkespedagogikk er viktig.

### **1.1 Bakgrunn for valg av tema og hensikten med oppgaven**

Jeg har jobbet som lærer på Medier og kommunikasjon (MK) ved Skedsmo videregående skole i 10 år. De seks siste årene har jeg i tillegg til å undervise vært fagansvarlig for avdelingen. Jeg har gjennom mine år som lærer fått bred erfaring med både kontaktlærer funksjonen, det å være en leder og i tillegg ha det pedagogiske ansvaret for avdelingen. Jeg er utdannet og har fagbrev som grafiker, et yrke jeg praktiserte i 16 år før jeg ble ansatt på Skedsmo vgs. Jeg har i hovedsak undervist på Vg1 og Vg2 i programfagene mediedesign og uttrykk og medieproduksjon innenfor fagområdet grafisk, men har også undervist i fagområder som web, film og foto. Da jeg startet på Skedsmo videregående skole i 1999 jobbet vi under reform 94 med faget Førtrykk, som i 2001 ble erstattet med utdanningsprogrammet Medier og kommunikasjon. Etter 5 år på MK og erfaring med Reform 94 ble Kunnskapsløftet innført høsten 2006.

Jeg har valgt i mitt mastergradprosjekt i yrkespedagogikk å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i programfagene på medier og kommunikasjon. Det er flere aspekter som ligger til grunn for at jeg valgte å jobbe med kjennetegn. Ett aspekt var Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) som har gitt oss nye læreplaner som skoleeier selv skal konkretisere. Den nasjonale læreplanen har kompetansemål som i stor grad gir rom for tolkning, målene skal tilpasses våre lokale forhold og til vår praktiske undervisning. Dette lokale læreplanarbeidet ble på vår avdeling gjort før oppstarten med Reform 06 (R06). Gjennom det arbeidet bygget lærerne opp en felles forståelse for hva kompetansemålene betød og utviklet lokale læreplaner tilpasset Medier og kommunikasjon på Skedsmo videregående skole.

Et annet aspekt var Forskrift til opplæringsloven, utarbeidet etter intensjonene i Kunnskapsløftet, som stiller nye krav til vurdering av elevene. Forskriften stiller blant annet krav om at all vurdering med karakter kun skal vurderes opp mot fagspesifikke mål i

læreplanen for det enkelte fag. Undervisvurdering av elevene med og uten karakter er et annet krav som blir pålagt oss i forskriften. I opplæringsloven § 3-1 fjerde ledd kan man lese at eleven har ”rett til å få vite hva som er målene for opplæringen og hva det blir lagt vekt på i vurderingen av hennes eller hans kompetanse”.

Videre står det i opplæringslova § 3-2. *Formålet med vurdering*: ”Formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lærekandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lærekandidatane”.

I tillegg til de endringene jeg nå har vært inne på så sies det i Rundskriv, Utdanningsdirektoratet-1-2010 ”En rettferdig vurderingspraksis forutsetter at elever, lærlinger og lærekandidater blir vurdert på det samme grunnlaget”.

På bakgrunn av de overnevnte endringer og krav som kom med ”Kunnskapsløftet” dukket det opp en del spørsmål det var viktig å stille seg. Vurderes elevene mot fagspesifikke mål og forstår elevene målene? Er det kjent for elevene hva som skal til for å oppnå et bestemt nivå eller karakter? Fremmer vurderingen læring og uttrykker den kompetansen til eleven? Viser vurderingen eleven hva han/hun skal jobbe med for å utvikle sine faglige ferdigheter og er vurderingen som blir gitt rettferdig og gitt på samme grunnlag?

Ny reform betyr nye krav og fordrer at vi lærere utvikler ny kompetanse. Samtidig gir det skolen anledning til å gå inn i endringsprosesser. Prosesser som uten en ny reform er vanskeligere å få satt i gang. De endringskravene ”Kunnskapsløftet” fører med seg, gjør at vi lærere og Skedsmo videregående som organisasjon skal kunne utvikle seg. Denne prosessen for oss på MK startet med at vi tolket kompetansemålene og utformet lokale læreplaner i alle programfagene. Lærere og elever har blitt kjent med og brukt de lokale læreplanene aktivt i planlegging, gjennomføring og vurdering av alle oppgaver. Elevene ble vurdert etter vurderingskriterier mot fagspesifikke mål og de forstod målene, i hvert fall den lokale tolkningen av dem. Men ga vurderingen elevene det de hadde krav på?

Vi har i alle år definert vurderingskriterier som passet til de kompetansemålene som var satt for oppgavene. Vurderingen eller tilbakemeldingene som ble gitt til elevene var ofte en beskrivelse av om han/hun hadde innfridd og jobbet med et bestemt vurderingskriterium

eller ikke. Det ga nødvendigvis ingen beskrivelse av hvilket nivå eleven var på eller hva som skulle til for at dette skulle bli enda bedre.

Som lærere skal vi sørge for at elevene vet hva de måles opp mot og hva som skal til for å oppnå et bestemt nivå. Vurderingen skal fremme læring, uttrykke kompetansen til eleven, gi muligheter for faglig utvikling og være rettferdig. På dette området så jeg klart at vi hadde et forbedringspotensiale. Dette førte til min nysgjerrighet rundt kjennetegn på måloppnåelse. Jeg hadde hørt om kjennetegn på måloppnåelse og at det var skoler som hadde satt i gang med utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag på nasjonalt nivå. Jeg startet derfor et samarbeid med kolleger på egen avdeling hvor vi satte oss inn i dette, så på hva andre hadde gjort på dette området og prøvde å finne gode eksempler på bruk av kjennetegn som kunne videreutvikles og tilpasses læreplanen for medier og kommunikasjon.

## **1.2 Situasjonsbeskrivelse**

Jeg vil i denne oppgaven dokumentere mitt arbeide med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i programfagene mediekommunikasjon, medieproduksjon og mediedesign og uttrykk. Videre vil jeg beskrive hvordan vi har opplevd at elevene har tatt i mot og brukt kjennetegnene i undervisningspraksis og hvordan vi har videreutviklet og forbedret kjennetegnene underveis.

”Kjennetegn på måloppnåelse har som hensikt å beskrive kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen eller mål som er utformet lokalt. Hensikten er å tydeliggjøre for elever og lærere hva som er forventet at eleven skal mestre og hva som skal vektlegges i vurderingen av elevenes kompetanse”.

(skolenettet.no/kjennetegn – Utdanningsdirektoratet)

Siden vi tidligere hadde skaffet oss en felles forståelse for kompetansemålene og utviklet en lokal læreplan, kunne vi starte arbeidet med å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. Alt forarbeidet vi hadde lagt ned gjorde det enklere for oss å beskrive hva vi forventet at elevene skulle utføre, hva de skulle mestre og hva vi ville vektlegge i vår vurdering. Kjennetegnene måtte være tydelige for elevene og klassifiseres med tanke på hva som var riktig å forvente at de skulle kunne mestre innenfor alle de seks fagområdene vi har på

medier og kommunikasjon (mediekommunikasjon, grafisk, web, foto, film og lyd), samt at vi måtte sørge for at opplæringen var yrkesrelatert og at den ga en naturlig progresjon fra Vg1- til Vg2 nivå. Det var mange hensyn som skulle tas i denne prosessen.

### **1.3 Avgrensning av problemfelt**

Jeg har i mitt aksjonsforskningsprosjekt valgt å fokusere på elevene og deres bevissthet i forhold til om kjennetegnene bidrar til bevissthet på egen læring. For å komme dit at jeg kan få svar på min problemstilling har jeg delt aksjonsforskningsprosjektet mitt i tre deler. Jeg starter med å presentere hvordan vi lærere på avdelingen jobbet med planlegging og utvikling av kjennetegn. Videre innhenter jeg gjennom kvalitative metoder lærere og elevers opplevelser av hvordan det er å jobbe med og bruke kjennetegnene i sin hverdag. Den tredje delen er lærere og elevers tilbakemeldinger i forhold til om kjennetegnene gir dem bevissthet på læring og er til hjelp i læringsprosessen. Dette er viktige faktorer for oppgaven og det er tilbakemeldingene som vil ligge til grunn for de justeringer og endringer vi gjør med kjennetegnene.

Oppgaven vil ta utgangspunkt i mine egne meninger, mine drøftinger og data i form av før-intervju med lærere og elever og referat fra gruppeintervjuer. Som forsker og yrkespedagog ønsker jeg å få dypere innsikt i hvordan elevene har mottatt og brukt kjennetegnene og om kjennetegnene bidrar til en bevissthet om deres egen læring.

Jeg ønsker å gjøre systematiske erfaringer sammen med lærere og elever på medier og kommunikasjon. For å avgrense antall aktører i forskningsarbeidet, har jeg valgt å samarbeide med alle åtte lærerne på avdelingen i utarbeidelsen av kjennetegnene. Dette for at jeg ser det som viktig at vi alle har samme forståelse for hvordan vi skal bruke kjennetegnene og hva som er hensikten med kjennetegn på måloppnåelse. Alle lærere vil på denne måten få et eierforhold til kjennetegn som kan være verdifullt. En gruppe som i fellesskap utvikler samhandling og arbeidsformer etablerer en gruppekultur. Deltakerne som opplever å utvikle seg sammen, utvikler et eierforhold til gruppa si. Et eierforhold blir også kalt vi-følelse, og er av stor betydning for veiledningsprosessen (Liv Gjems, 1995:113). Videre sier hun at når gruppa har utviklet vi-følelse, vil deltakerne være engasjert i hverandres synspunkter og faglige utfordringer. Deltakerne viser gjensidig

engasjement gjennom aktiv oppfølging og samhandling. I gjennomføringsprosessen hvor lærere og elevene har tatt i bruk kjennetegn, har jeg forholdt meg til to kontaktlærere som har forskjellig yrkesbakgrunn og underviser i forskjellige fagområder. I tillegg har alle tretti elevene på Vg1 fått erfaring med å bruke kjennetegn, men jeg har valgt å ha gruppeintervju med kun en av klassene, det vil si femten elever.

Ønsket er at vi lærere og elever sammen vil kunne skaffe oss verdifull kunnskap som kan belyse om elevene får en bevissthet om egen læring ved å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse.

Et annet viktig formål med å ta i bruk kjennetegn vil være å tydeliggjøre for elevene hva som vektlegges i vurderingen, og at elevene får tilbakemeldinger om hva de kan og hva de bør jobbe mer med. Eleven får en forutsigbar arbeidsprosess, vet hva som ligger til grunn for vurdering og en vurdering som beskriver kvaliteten på det eleven mestrer sett i forhold til kompetansemålene. Kjennetegnene må beskrives på en slik måte at de ikke legger for store begrensninger på elevene, men at de fortsatt får mulighet til å vise sin kreativitet.

Dette er i tråd med det som står i forskrift til opplæringsloven § 3-1 fjerde ledd:

”Det skal være kjent for eleven, lærlingen og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa og hva 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”.

Gjennom dette forskningsprosjektet kommer det ny kunnskap som jeg ønsker å dokumentere slik at den læring og de erfaringer vi gjør oss kan komme andre til gode. Kunnskapen som utvikles i dette prosjektet er basert på erfaringer fra en liten gruppe lærere og elever og utviklet lokalt på egen skole. På den måten vil ikke svarene som dette arbeidet gir meg være en objektiv sannhet som vil gjelde alle. Kjennetegnene som er laget for de forskjellige fagene er utformet i forhold til de rammefaktorer vi har på Skedsmo vgs. Det utstyr vi har til rådighet, rommene vi bruker og fagkompetansen til lærere vil være med på å legge føringer for hvordan vi utformer kjennetegnene. I tillegg vil den kompetansen og fagbakgrunn som hver enkelt lærer har, sammen med tolkningen vi i fellesskap har gjort av kompetansemålene, være med på å prege kjennetegnene.

Allikevel tror jeg at disse erfaringene vil kunne ha en viss overføringsverdi både for andre yrkesfagprogram på egen skole og andre Medier- og kommunikasjons avdelinger på andre skoler. Forskningsprosjektet mitt er godt forankret i skolen. Rektor og avdelingsleder har vært tydelige på at masterprosjektet mitt er et viktig arbeid, de viser interesse og engasjement for hvordan det går, og de ønsker at jeg skal dele mine/våre erfaringer med andre avdelinger på skolen. Jeg har også presentert og delt vårt arbeid med andre skoler og medielærere i en nettverkssamling på Øvre Romerike.

Med utgangspunkt i det jeg nå har beskrevet ser jeg viktigheten av at kjennetegn på måloppnåelse kan bidra til en bevisstgjøring for elevene og at de på den måten skal kunne se helheten i sin egen utvikling og læring. Jeg har derfor kommet fram til følgende problemstilling.

#### **1.4 Problemstilling**

**Hvordan utvikle og bruke kjennetegn på måloppnåelse i mediefagene for at elevene skal få en bevissthet om egen læring?**

#### **1.5 Utdyping av problemstilling**

Ved å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse i programfagene på Medier og kommunikasjon for Vg1 elever, ønsker jeg å tydeliggjøre for elevene hva vi lærere legger vekt på i en oppgave. Videre ønsker jeg å beskrive hva som er hensikten og hva som ligger i de kompetansemålene som gjelder for akkurat denne oppgaven. På mange måter vil kjennetegnene bli en ”oppskrift” eller en ”bruksanvisning” for å utføre oppgaven. Dette vil jeg komme nærmere inn på i kapittel 3 og ta med meg inn i drøftingen. Elevene skal kunne se hva de måles opp mot, hva som skal til for å oppnå et bestemt nivå/karakter og i større grad kunne se sin egen læringsprosess. Kjennetegnene/vurderingen skal fremme læring, uttrykke kompetansen til eleven, gi muligheter for faglig utvikling og være rettferdig.



## 1.6 Avklaring av sentrale begreper

De enkelte begrepene vil bli behandlet fortløpende i oppgaven. Jeg vil allikevel her trekke fram noen få. Kjennetegn på måloppnåelse er et begrep som nødvendigvis går igjen gjennom hele oppgaven. Jeg velger imidlertid å bruke bare ordet kjennetegn i store deler av oppgaven.

*Kjennetegn på måloppnåelse* har som hensikt å beskrive kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene eller den lokale læreplanen. Hensikten er å tydeliggjøre for elever og lærere hva som er forventet at eleven skal mestre og hva som skal vektlegges i vurderingen av elevenes kompetanse.

## 1.7 Oppbygging av oppgaven

Etter en innledning om bakgrunn for valg av tema dreide dette første kapitlet seg om innledende beskrivelser av mitt utviklingsprosjekt.

Her settes rammen for oppgaven og danner grunnlaget for min problemstilling.

*I kapittel 2* presenterer jeg en grovplan for mitt prosjekt.

Grovplanen er presentert ved hjelp av de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen; læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, læreprosess og vurdering. Elevene møter studiet med ulike forutsetninger, og dette bør det tas hensyn til i læreprosessen. Hovedmålet med dette prosjektet er at vi ved å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse gir elevene større forutsigbarhet i forhold til at de vet hva som kreves av dem og hva som skal vurderes. Videre er ønsket at dette skal bidra til et større læringsutbytte for elevene og at de i større grad vil få en bevissthet om egen læring. I forhold til rammefaktorer er samarbeid og fleksibilitet mellom lærere og studenter vesentlig. Innhold og læreprosess har jeg valg å beskrive under ett. Her kommer elevenes læreforutsetninger og deres personlige utvikling fram og er av betydning og jeg beskriver forskjellige måter vi har brukt kjennetegnene på sammen med elevene. Til slutt tar jeg for meg elevenes formative og summative vurdering.

*I kapittel 3* tar jeg for meg teorien som danner grunnlag for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse, gjennom føringer i kunnskapsløftet, den generelle del av læreplanen og prinsipper for opplæringen. Videre ser jeg på den fagspesifikke delen og hvordan vi ut fra denne har utarbeidet en lokal læreplan for Medier og kommunikasjon som igjen har betydning for de kjennetegn vi utarbeider. Etter dette vil jeg se på de generelle bestemmelser om elevvurdering i forskrift til opplæringsloven før jeg til slutt ser på hvilken betydning kjennetegn har for elevene på Medier og kommunikasjon.

*I kapittel 4* har jeg skrevet om yrkesdidaktikk og ulike perspektiver ved yrkeskunnskap. Jeg tar for meg yrkesdidaktikk og et utvidet syn på kunnskap og viktigheten av at yrkeskunnskapen har relevans til yrkesutøvelsen. Jeg vil se på samfunnets kvalifikasjonskrav gjennom kompetanseplattformer utarbeidet innenfor de forskjellige yrkene, i tillegg til å se på forholdet mellom praksis og teori. Avslutningsvis i dette kapitlet tar jeg for meg mål-middel-pedagogikken som metode. Jeg avslutter kapitlet med å trekke likhetstegn mellom kjennetegn på måloppnåelse og mål-middel-pedagogikken.

*I kapittel 5* presenterer jeg prosjektets forskningsdesign. Jeg har her beskrevet hvorfor jeg har valgt aksjonsforskning som metode og hvordan min rolle som forsker på egen og andres praksis med fokus på utvikling og endring har vært. Jeg beskriver og begrunner de kvalitative metodene jeg har brukt i tillegg til at jeg forteller hvordan dataene skal analyseres og presenteres. Jeg avslutter kapitlet med å se på gyldighet, pålitelighet og etiske betraktninger i forhold til det å forske sammen med lærere og elever i praksis.

*I kapittel 6* vil jeg presentere aksjonene mine i kronologisk rekkefølge. Jeg avslutter hver aksjon med en oppsummering for det videre arbeidet. Jeg starter med aksjonene som omhandler planlegging og utarbeidelse av kjennetegn. Videre beskriver jeg gjennomføringen med elever og lærere hvor jeg presenterer svar, refleksjoner og tilbakemeldinger som kom fram i de forskjellige intervjusituasjoner. Jeg avslutter kapitlet med en presentasjon av hvordan kjennetegnene ble revidert og brukt i forskjellige sammenhenger resten av skoleåret.

*I kapittel 7* foretar jeg drøfting. I dette kapitlet vil jeg belyse oppgavens problemstilling og synliggjøre faktorer som har hatt betydning for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse og hvordan lærere og elever har tatt i bruk kjennetegnene i sin hverdag. Jeg velger å dele drøftingen i tre analysedeler rundt temaene: planlegging/utvikling, gjennomføring/bruk og bevissthet om egen læring i forhold til kjennetegn på måloppnåelse. Kapitlet fortsetter med at jeg reflekterer over mål-middel- metodikken, kvalitativ tilnærming og mine erfaringer fra aksjonsforskning som metode. I oppsummeringen til slutt vil se på funn og endringsbehov før jeg forsøke å trekke noen tråder for å belyse problemstillingen min.

*I kapittel 8* beskriver jeg veien videre, der jeg ut fra forskningsprosjektets erfaringer ser på nye utfordringer og muligheter knyttet til kjennetegn på måloppnåelse.

## 2 GROVPLAN FOR PROSJEKTET

I dette kapitlet vil jeg presentere en grovplan for utviklingen av kjennetegn på måloppnåelse. Jeg vil ta utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodell. Modellens seks kategorier; læreforutsetninger, rammefaktorer, mål, innhold, læreprosess og vurdering vil bli presentert fortløpende. Aksjonsforskning innebærer at man jobber i en spiral av planlegging for en periode, gjennomføring, refleksjon, vurdering og ny planlegging og så videre (Hiim og Hippe 2007). Dette kommer jeg nærmere inn på under overskriften ”innhold og læreprosess”. Grovplanen skal ikke være for detaljert da jeg ser at vi må ha rom for å evaluere og fornye planen underveis i prosessen. Det er jeg som har utarbeidet grovplanen, men jeg trakk tidlig inn kollegane mine på avdelingen.

Våren 2008 startet prosessen med at jeg presenterte grovplanen for kollegaer og vi begynte arbeidet med å sette oss inn i og se på hva andre skoler hadde gjort i forhold til kjennetegn på måloppnåelse. Vi så alle et behov for å finne et ”verktøy” som kunne hjelpe oss med å få elevene til forstå kompetansemålene og at de i forkant av hver oppgave skulle vite hva de skulle vurderes etter. Vi så at kjennetegn på måloppnåelse ville kunne erstatte de vurderingskriteriene vi til nå hadde brukt. Kjennetegnene ville kunne være mer beskrivende og knyttet mot kompetansemålene ville kanskje elevene i større grad forstå hva målene betyr.

Aksjonsforskningsarbeidet vil strekke seg over et skoleår som jeg har delt inn i 5 aksjoner. Aksjonene blir presentert i kapittel 6, men i korte trekk tenker jeg meg følgende:

- Aksjon 1. Fra våren 2008 og fram til skolestart samme høst vil vi jobbe med å utvikle kjennetegnene for hvert kompetansemål.
- Aksjon 2. Fra skolestart høsten 2008 vil elevene på Vg1 jobbe med oppgaver som har definerte kjennetegn.
- Aksjon 3. Etter at de har jobbet med kjennetegn en syvukers periode vil jeg gjennomføre et gruppeintervju med både lærere og elever for å få fram hvordan kjennetegnene fungerer. Dette kan gi nye innspill til endringer og forbedringer.
- Aksjon 4. Revisjon av kjennetegn.
- Aksjon 5. Gjennomføring og bruk av kjennetegn resten av skoleåret.

## 2.1 Læreforutsetninger

Elevenes læreforutsetninger vil naturligvis være varierende og avhenge av hva elevene kan fra før, hvilken interesse og forventninger de har til faget og hvilke arbeidsmåter/metoder de tidligere har hatt erfaringer med. En elev kan ha gode forutsetninger for et fagområde og stå svakere eller interessere seg mindre for et annet fag. Elevene vil ha ulik bakgrunn, styrke og svakheter, noe som igjen gir forskjellige forutsetninger for hvordan de vil oppleve opplæringen. De ulike forutsetningene betraktes først og fremst som en ressurs det er mulig å dra nytte av i studiet (Hiim og Hippe, 2006). I arbeidet med at elevene skal bli kjent med og ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse vil det bli tatt hensyn til læreforutsetningene i forhold til læreprosessen knyttet opp mot fagkunnskap (praksis og teori) og presentasjon av stoffet (didaktikk). Studentene vil også kunne forandre forutsetninger, som et resultat av at de lærer (Hiim og Hippe, 2006).

På medier og kommunikasjon på Skedsmo har vi fem klasser, to klasser på Vg1, to klasser på Vg2 og en klasse på Vg3. Vi har et høyt karaktergjennomsnitt på de aller fleste elever. De er skoleflinke og opptatt av karakterer og det har de siste årene vært overvekt av jenter som har kommet inn. De aller fleste ønsker å gå 3 år på videregående skole da studiekompetanse er viktig for dem. Etter Vg2 ønsker cirka halvparten av elevene å gå videre på Medier og kommunikasjon studieforbereende, mens den andre halvparten ønsker å ta Påbygging til generell studiekompetanse. I løpet av Vg2 er det kanskje åtte til ti elever som ønsker å gå ut i lære og av disse igjen er det kun 2-3 som klarer å skaffe seg en lærlingplass.

Læreforutsetninger en bør ta hensyn til er alder, elevenes ulike fagkunnskap og interesser. Alle hadde de fra ungdomskolen kjennskap til kjennetegn på måloppnåelse, dermed erfaring med å bruke det. Interesse og motivasjon er viktig i forhold til læring. Illeris (2007) sier at motivasjon er sentralt i forhold til læring, spesielt når en ser på læring som en aktiv prosess. Alle fagområdene vi jobber med har en produksjonsprosess som likner den de ville fått ute i praksis på en arbeidsplass. Derfor vil opplæringen på MK være en aktiv læringsform der elevene blir utfordret til å sette teorikunnskapen de får direkte inn i den praktiske produksjonsprosessen. Vi ser at det er veldig forskjellig hva elevene interesserer seg for. Det er blant annet mange, og langt flere jenter enn gutter, som har interesse for foto og grafisk design, for hos guttene ligger ofte hovedinteressen på web eller film/lyd.

Med tanke på at elevene må igjennom og får opplæring i alle fagene i løpet av året, vil interessen variere noe etter hvilken periode de er inne i. Jeg opplever de aller fleste elevene som motiverte og at de bevisst har søkt seg inn på Medier og kommunikasjon.

Lærerens forutsetninger er også viktig når en skal legge til rette for læring. Mine forutsetninger for å gjøre dette arbeidet er knyttet til min profesjonelle rolle som lærer. Jeg har 10 års erfaring på Medier og kommunikasjon og mine kolleger har alle yrkeserfaringer fra sine respektive fag fra tidligere, noen litt lengre enn andre. I tillegg har alle pedagogisk utdanning. Gjennom et skoleår har alle lærere hver av de fire klassene på Vg1 og Vg2 i en syvukers periode, hvor de underviser i sine fag. På den måten blir lærerne i løpet av et skoleår kjent med alle elevene. Vi er et sammensveiset lærerteam som under planlegging av oppgaver samarbeider og bruker hverandre. I forbindelse med reform 06 gikk vi sammen og utarbeidet en lokal læreplan for medier og kommunikasjon. For å få til dette måtte vi tolke og analysere kompetansemålene i fagplanen, noe som igjen ga oss en felles forståelse for hva målene betyr. Vi har et felles grunnsyn med tro på elevenes evne og vilje til å lære, og har derfor sammen gjort et grunnleggende arbeid med å utvikle gode oppgaver, lokale læreplanmål og kjennetegn på måloppnåelse. Lærerne jeg samarbeider med er positive til endrings- og utviklingsarbeid og synes arbeidet med å utvikle kjennetegn for fagområdene våre virker meningsfullt og interessant.

## **2.2 Mål**

Hovedmålet med dette prosjektet er at elevene skal utvikle gode ferdigheter i programfagene mediekommunikasjon, mediedesign og uttrykk og medieproduksjon. Opplæringen skal fremme evne til selvstendighet og samarbeid og gi gode arbeidsvaner gjennom praktiske arbeidsoppgaver. Styrende for elevenes opplæring er de nasjonale kompetansemålene som er utarbeidet for læreplanen, læreplanen vil bli nærmere presenteret i kapittel 3. Vi har i tillegg valgt å beskrive kompetansemålene lokalt, det vil si at vi har tatt hvert enkelt mål og beskrevet det i forhold til hvert enkelt fagområde (foto, grafisk, web, film, lyd og mediekommunikasjon). Siden mange av målene brukes flere ganger og forskjellig i forhold til hvilket fag de jobber med, tror vi det vil bli lettere for elevene å forstå hva som er forventet gjennom den lokale tolkningen vi har gjort.

Videre er ønsket at de kjennetegnene vi har utarbeidet skal bidra til at elevene skal kunne få en bevissthet om sin egen læring gjennom å se hva de skal vurderes etter, hva som skal til for å oppnå en bestemt karakter og en relevant faglig vurdering. Det er ønskelig at alle elever skal kunne bruke kjennetegnene aktivt og som et hjelpemiddel for å gjøre en god jobb og innsats i alle oppgaver/produksjoner de gjennomfører. Elevene har forskjellige mål for sin opplæring. Noen elever har høye mål i alle fag og er opptatt av gode karakterer, mens andre igjen ikke er opptatt av karakterer. Noen er opptatt av å uttrykke seg og sin kreativitet uavhengig av hva som ligger av føringer for oppgaven, dermed vil ikke karakteren være det viktigste. At elevene får faglig relevante vurderinger, rettferdige vurderinger og ikke minst forutsigbarhet og forståelse for hva, hvordan og hvorfor de skal gjennomføre oppgaven er viktig uansett hvilke mål eleven måtte ha.

For lærere som deltar i prosjektet vil det være et mål å utvikle gode kjennetegn, veilede elevene underveis og gi en sluttvurdering i forhold til kjennetegnene. Det vil også være et mål å samarbeide tett med kollegaer for å sikre likhet i gjennomføring og bruk av kjennetegn, og at all vurdering som gjøres, både skriftlig og muntlig knyttes mot kjennetegnene. Videre vil det være et mål å samarbeide med elevene for å få deres opplevelse av hvordan kjennetegnene fungerer for dem.

### **2.3 Rammefaktorer**

Rammefaktorer er alle forhold som gir muligheter eller begrensninger i undervisningen. (Hiim og Hippe, 2006). For at vi skal kunne videreutvikle de kjennetegn vi har laget er det viktig med et godt samarbeid mellom lærere som vurderer, og elever som blir vurdert. Gjennom et godt samarbeid har vi lærere på avdelingen kunnet veilede og inspirere hverandre til å finne gode kjennetegn til de forskjellige kompetansemålene. Vi har gått fra det gamle og kjente undervisningsopplegget og beveget oss ut i noe nytt og ukjent ved det å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse. Men med det samarbeidet vi har hatt og at vi alle gjør denne endringen sammen, har gitt oss nok trygghet og tro på at vi går til noe bedre. I tillegg til samarbeid og åpenhet for det nye, vil fleksibilitet, rom, tid og økonomi kunne prege situasjonen.

Årsplanen vår er delt opp i 5 perioder/moduler. Grafisk, Foto, Web, Film/lyd og Prosjekt til fordypning. Vi har for hvert av disse fagområdene utarbeidet kjennetegn, de vil bli brukt og praktisert litt forskjellig. Årsaken til dette er at noen av fagene er mer praktisk rettet enn andre, lærerne er forskjellige og opplever at for eksempel muntlige tilbakemeldinger er mer hensiktsmessig enn skriftlige i enkelte oppgaver. Noen oppgaver er korte, mens andre blir gjennomført over en lengre periode. I forkant av hver oppgave vil vi bruke tid på å snakke om kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse for oppgavene med elevene. Elevene vil da bli nødt til å sette seg inn i læreplanen og jobbe aktivt både med kompetansemål og kjennetegn. Lærerne vil også ha flere underveissamtaler med elevene som blir knyttet opp mot kjennetegnene. Gjennom disse håper vi elevene vil bli minnet på og bevisste på at det er kjennetegnene de blir målt opp mot. Elevene vil i stor grad forholde seg til de kjennetegn vi lærere har utarbeidet, men i tillegg skal hver og en elev utarbeide sin egen oppgave med egnede kompetansemål for så å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse til hvert av målene. På denne måten vil elevene kunne få et eierforhold til kjennetegnene, som vi ønsker skal bidra til at de forstår hensikten og målet med å bruke kjennetegnene.

Det at vi har tatt i bruk kjennetegn på måloppnåelse har ikke krevd noen økonomiske rammeendringer. Videre er det læreplanene som styrer inndelingen av skoleåret med fastlagte krav men med stor lokal påvirkningsmulighet på hvordan de ulike læreprosessene legges til rette og utvikles.

#### **2.4 Innhold og Læreprosess**

Det er viktig at alle elever forstår kjennetegnene, så får det være opp til hver enkelt elev hvordan de vil ta dem i bruk i arbeidsprosessen. De må selv forstå og se at de er utarbeidet for at elevene skal kunne utvikle sin faglige kompetanse og at kjennetegnene gir dem en mulighet til å se og selv bestemme hvilket nivå de ligger på i forhold til karakter. Uansett vil det være vårt ansvar som lærere at elevene skal forstå hvordan de bør brukes og at det kan bidra til at vurderingen ikke kommer som en overraskelse for elevene. En av grunnene til at jeg ønsket å utvikle kjennetegn var at det ikke kom tydelig nok fram hva vi la i vurderingen og hva som skulle til for å oppnå et bestemt karakternivå.

Vurderingskriteriene har vært noe uklare og i tillegg har vurderingen til en viss grad vært



knyttet opp mot den innsatsen som eleven har gjort underveis i prosessen. Sammen med elevene ønsker jeg at vi skal legge til rette for en felles forståelse for kjennetegnene, og i fellesskap videreutvikle og forbedre disse, så de i størst mulig grad blir tilpasset enhver oppgave.

De fagområdene elevene jobber med gjennom skoleåret vil bli gjennomført forskjellig. For eksempel er film/video et fagområde med forholdsvis lite teori og mye teknisk produksjonsopplæring, mens faget grafisk er mer teoretisk. Det er ikke like lett for lærer i film å kunne følge med på elevenes arbeidsprosess til enhver tid, da elevene er ute og filmer, skaffer til veie aktører, rekvisitter og egnede locations. Lærer i grafisk har elevene sittende i klasserommet stort sett hele tiden og kan følge elevene på nært hold. Dette gir lærere litt forskjellig ståsted i forhold til å følge opp at elevene jobber med fokus på kjennetegn og måten underveivurderingen og sluttvurderingen blir gitt på. Alle lærere skal ha stort fokus på kjennetegn før, under og etter alle oppgaver, men på forskjellige måter.

Det er satt fokus på kjennetegn i forkant av hver oppgave og tilbakemeldinger og vurderinger blir gitt i forhold til kjennetegnene. Elevene skal vurdere hverandre og seg selv etter kjennetegnene som vil bli brukt for oppgavene. Siden dette er nytt for elevene regner jeg med at det tar tid å forstå nyttheten av å bruke kjennetegnene aktivt og at det vil variere fra elev til elev hvordan de vil bli brukt. Noen vil nok føle at det er vanskelig å forholde seg til kjennetegnene til enhver tid, mens andre vil synes det er en fin rettesnor å forholde seg til.

Etter at elevene har vært igjennom tre til fire oppgaver vil jeg gjennomføre gruppeintervju med de involverte lærere og elever. Jeg regner da med at de vil kunne uttale seg om hvordan det har vært å forholde seg til kjennetegnene og at jeg vil kunne få fram positive og negative sider ved bruk av disse. Den kunnskap og erfaringer vi gjør oss underveis, både gjennom tilbakemeldinger fra elever og diskusjoner mellom oss kollegaer, vil bidra til at kjennetegnene blir revidert fortløpende.

## 2.5 Vurdering

Elevene skal vurderes etter kompetansemål og grunnleggende ferdigheter. Det er derfor viktig at elevene er bevisst på hvor, hvordan og hvorfor de blir vurdert. Vurderinger kan gjøres formelt og uformelt, skriftlig eller muntlig. Hver oppgave eller prosess elevene er igjennom skal ende opp i en evaluering. Elevene skal trenes i å vurdere eget arbeid og reflektere over egen utvikling, med spesiell vekt på utvikling av yrkeskompetanse. I tilknytning til oppgaver og eget arbeid skal de levere en egenvurdering. Vurderingen knyttes til grad av måloppnåelse, faglig og personlig utvikling. På enkelte arbeider bør elevene også vurdere hverandres arbeid. Via logger og i utviklingssamtaler skal de bevisstgjøres og reflektere over sin egen læreprosess. Elevene skal også vurdere arbeidsmetoder og lærers undervisning.

Kjennetegnene vil i dette arbeidet være et hjelpemiddel, de vil alle kunne se hva som i utgangspunktet var forventet at de skulle mestre, og de vil også tydeligere kunne se og beskrive hvorfor de for eksempel fikk en 4-er og ikke en 6-er. Dette vil være en målrelatert vurdering, som gir uttrykk for hvordan eleven behersker lærestoffet. Jeg mener at vi ved å bruke kjennetegn vil kunne gi elevene mer relevante faglige tilbakemeldinger, større forutsigbarhet og forståelse for hvert enkelt kompetansemål. Hovedhensikten med vurdering er å bidra med informasjon til de involverte parter, å gi retning til prosessen videre og samtidig bidra med informasjon og ny kunnskap til utenforstående (Hiim og Hippe, 2006). I arbeidsprosessen vil lærere gi fortløpende underveisvurdering til hver enkelt elev. Denne vurderingen blir også knyttet opp til kjennetegnene for oppgaven. Det er viktig at dette gjøres for at elevene til stadighet skal bli minnet om at det er kjennetegnene for oppgaven som er grunnlaget for vurderingen og dermed karakteren de vil få.

## 2.6 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert en grovplan for hvordan jeg tenker meg å jobbe med å videreutvikle kjennetegnene gjennom å samarbeide med lærere og elever i praksis. Jeg har tatt utgangspunkt i de seks kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Elevene har ulike læreforutsetninger som bør tas hensyn til i læreprosessen. Tidligere erfaringer

elevene har vil være med på å prege måten de tilegner seg bruken av kjennetegn. Jeg har tatt for meg viktigheten av samarbeid for å få et eierforhold til kjennetegnene. Videre sier jeg noe om forhold rundt økonomi, rom, og tid knyttet til denne prosessen.

Undervisningen og opplæringen med bruk av kjennetegn er beskrevet under innhold og læreprosess. Det samme er elevenes forutsetninger og deres personlige utvikling.

Til slutt tar jeg for meg vurdering i forhold til bruk av kjennetegn. I neste kapittel vil jeg ta for meg føringer fra Kunnskapsløftet, læreplaner og andre styringsdokumenter som vil ha betydning for arbeidet med å utvikle og ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse på medier og kommunikasjon Vgl.

### **3 LÆREPLANER OG SENTRALE STYRINGSKORT**

I dette kapitlet skal jeg beskrive Kunnskapsløftet og forklare hva som er hovedmomentene i denne reformen. Jeg skal skrive om den spesifikke og generelle del av læreplanen for Medier og kommunikasjon, i tillegg til at jeg vil se på føringer for vurdering. Jeg skal også gå nærmere inn og se på den nasjonale utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse som Utdanningsdirektoratet har gjennomført i perioden 2007-2009. Videre vil jeg ta for meg læreplanen for Medier og kommunikasjon og kvalitetskartet som er utarbeidet av bransjen. Til slutt viser jeg hvordan vi på medier og kommunikasjon har tolket kompetansemålene, utviklet en lokal læreplan for våre fagområder og hvordan prosessen med å beskrive kjennetegnene ble til.

#### **3.1 Kunnskapsløftet**

Kunnskapsløftet ble innført skoleåret 2006-2007. 1. – 9. trinn i grunnskolen og Vg1 i videregående opplæring tar i bruk nye læreplaner for fag og ny fag- og timefordeling. Året etter, 2007-2008, tas de i bruk av 10. trinn og Vg2 før de i 2008 innføres i Vg3. Det ble med LK06 bestemt at utarbeidelse av lokale læreplaner skulle ta utgangspunkt i nasjonale læreplaner med kompetansemål. I tillegg ble det åpnet for at skoleeier kunne lage lokale læreplaner for fag som utgangspunkt for den enkelte skoles planarbeid i tråd med overordnede rammer og prinsipper. Tidligere læreplaner (R94 og L97) for fag var innholdsorienterte, det vil si at de var detaljerte og konkrete og i stor grad ga elevene felles referanserammer og felles kunnskaper og ferdigheter. LK06 har kompetansemål plassert innenfor rammen av skolefag som samlet beskriver hva fagene handler om, på denne måten kan også den nye læreplanen sies å være innholdsorientert. I arbeidet med å utarbeide lokale læreplaner er det viktig å ta hensyn til at læreplanene er kompetansebaserte og ikke innholdsbaserte. Læreplanene beskriver ikke lærestoff og arbeidsmåter, det er nå læreren med sin profesjonelle yrkesbakgrunn som med utgangspunkt i kompetansemål skal velge innhold og metoder som utvikler elevenes kompetanse.

Det er fastsatt nye læreplaner for alle fag i grunnskolen og for fellesfagene i videregående opplæring. Kunnskapsløftet innebærer at skolen skal prioritere utvikling av grunnleggende ferdigheter i alle fag.

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne bruke digitale verktøy

Disse grunnleggende ferdighetene er innarbeidet i læreplaner for fag og er viktige forutsetninger for videre læring. Alle lærere har derfor ansvar for at elever og lærlinger får utvikle sine grunnleggende ferdigheter gjennom arbeidet med de ulike fagene. De nye læreplanene som er utarbeidet har tydelige mål for hva elevene skal mestre på ulike trinn. Gjennom kompetansemål uttrykker læreplanene tydelige faglige ambisjoner for alle elever. Elevene vil i ulik grad kunne nå de fastsatte målene, men hver enkelt elev skal stimuleres til størst mulig måloppnåelse gjennom tilpasset opplæring.

Det nye læreplanverket består av:

**Generell del** som utdyper det verdigrunnlag og menneskesyn som skal ligge til grunn for opplæringen. Den generelle delen fra gjeldende læreplanverk videreføres i Kunnskapsløftet for grunnskolen og videregående opplæring.

**Prinsipper for opplæringen** tydeliggjør skoleeiers ansvar for en helhetlig opplæring i samsvar med regelverket og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger og behov. Prinsippene gjelder for alle fag og alle nivåer i grunnopplæringen. Skolen og lærestedet har ansvar for å utvikle elevenes og lærlingenes basiskompetanse: sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier. Læringsplakaten inngår i prinsippene og er en oppsummering av skolens og lærestedets grunnleggende forpliktelser.

**Fag- og timefordeling** er en oversikt over fordeling av det samlede timetallet for fagene på grunnskolen og i de ulike utdanningsprogrammene i den videregående skole, med utfyllende bestemmelser. Timetall er fastsatt som minstetimetall som den enkelte elev har rett til å få, og som skoleeier har plikt til å gi.

*Læreplaner for fag* angir formål, hovedområder, omtale av grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og bestemmelser for sluttvurdering i faget.

### **3.2 Generell del av læreplanen**

Generell læreplan (1996) ble ikke endret med Kunnskapsløftet. Den refererer til, og har sin forankring i, opplæringslovens § 1-2, og prinsippet om helhetlig kompetanse er videreført. Læreplanens generelle del beskriver målsettingene elevene skal jobbe fram mot som seks ulike ”mennesketyper”: Alle de seks mennesketyperne innehar viktige kvalifikasjoner for en god yrkesutøvelse.

#### ***Det menigsøkende menneske***

Handler om gjensidig respekt og toleranse mellom mennesker.

”Synet på menneskets likeverd og verdighet er en spore til stadig på nytt å sikre og utvikle friheten til å tro, tenke, tale og handle uten skille etter kjønn, funksjonsevne, rase, religion, nasjon eller posisjon. Dette grunnsyn er en varig kilde til endring av samfunnet for å bedre menneskenes kår”. Utdanningsdirektoratet (2007)

Dette inkluderer vi omtrent hver dag i form av diskusjoner og meninger. Det å lytte og respektere hverandres holdning og mening trener elevene også på under fremføringer av eget arbeid, da skal de gi tilbakemeldinger til hverandre.

#### ***Det skapende menneske***

Kommer til syne gjennom at utdanningen gir praktiske ferdigheter og innsikt. At elevene gjennom kreativitet eller oppfinnsomhet finner på noe nytt som igjen skaper forandring eller fornyelse – lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner.

#### ***Det arbeidende menneske***

Handler om å sette elevene i stand til å delta aktivt i arbeidslivet, utvikle elevenes kunnskaper og holdninger til å lære nytt fagstoff, og at de skal få tillit til egne evner. En viktig del er også å oppøve evne til refleksjon i yrkesutøvelsen.

”I deler av arbeidslivet beror innsatsen i særlig grad på medmenneskelig innsikt og omsorg, i andre deler er bruken av ulike teknologiske hjelpemidler avgjørende”.

Utdanningsdirektoratet (2007)

Når det gjelder første del av setningen, ser vi at elevene i samarbeidsoppgaver gir omsorg til hverandre. Og vi ser veldig tydelig omsorgen de viser når det for eksempel er en elev som ikke helt forstår noe eller trenger hjelp. I tillegg er elevene også veldig flinke til å hjelpe hverandre når det gjelder praktiske utfordringer i de forskjellige programvarene vi bruker i opplæringen.

### ***Det allmenndannede menneske***

For å kunne velge utdanning og gjøre et godt arbeid med kompetanse, ansvar og omhu er det viktig med god allmenndannelse. Da må det legges til rette for at elevene skal kunne utvikle en helhetlig forståelse for det som kjennetegner yrkeskunnskapen.

”God allmenndannelse vil si tilegnelse av konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv. Kyndighet og modenhet for å møte livet både praktisk, sosialt og personlig. Egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen”. Utdanningsdirektoratet (2007)

”En helhetlig forståelse for det som kjennetegner yrkeskunnskapen”, dette ser vi er en utfordring. Det er her veldig viktig å gi elevene en bred innsikt i yrket. Et eksempel: For en tid tilbake skulle elevene kontakte trykkerier for å få pristilbud. Til å begynne med skjønte de hverken hvorfor de skulle gjøre det og hvordan de skulle gjøre det. Gjennom å fortelle hvilke ansvar man har i yrkeslivet, innså de at dette var en del av arbeidet. De fikk øvelse på å skrive en henvendelse til trykkerier og forholde seg til svarene. Dette var ”skummelt” for mange og vi så hvordan de vokste (modnet) med oppgaven. Altså; ”Kyndighet og modenhet for å møte livet både praktisk, sosialt og personlig”.

### ***Det samarbeidende menneske***

Det samarbeidende menneske har kvaliteter som er viktige i yrkesutøvelsen. Man skal kunne samarbeide med kollegaer, kunder og andre yrkesgrupper. Som menneske blir vi formet av våre omgivelser samtidig som vi er med på å forme dem.

Dette jobber vi med jevnlig gjennom hele skoleåret ved å la elevene samarbeide i store og små oppgaver som er yrkesrelaterte.

### ***Det miljøbevisste menneske***

Det miljøbevisste menneske vil også være en viktig del av yrkesutøvelsen.

I dag blir vårt miljø mindre bestemt av naturforhold og mer av menneskets eget virke enn tidligere. Vi bruker stadig mer avansert teknologi for å skape nye varer som igjen endrer menneskenes liv radikalt. Sammen skaper disse ulike mennesketyperne en helhet kalt ”det integrerte menneske”. Sentrale begrep som vektlegges i læreplanens generelle del er utvikling av respekt og toleranse, praktiske ferdigheter og faglig innsikt, evne til samarbeid og refleksjon, solidaritet og etisk bevissthet, helhetlig forståelse og aktiv deltakelse i arbeidslivet. Alle disse egenskapene representerer viktig yrkeskunnskap. Generell læreplan hevder at aktiv elevmedvirkning bidrar til lærelyst hos elevene og nevner betydningen av utvikling av refleksjonsevnen.

Den generelle delen av læreplanen inneholder blant annet læringsplakaten hvor vi finner:

- ”skolen skal stimulere til lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet”
- ”skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet”
- ”skolen skal fremme tilpasset opplæring”

Dette er et nasjonalt og overordnet styringsdokument som inneholder den kulturelle, kunnskapsmessige og verdimeslige overbygning for grunnopplæringen. Den er forankret i opplæringsloven og retter seg mot alle som har ansvar for planlegging og gjennomføring av opplæring. Den sier noe om å forberede barn og unge til å møte livets utfordringer og oppgaver. De skal lære å møte arbeidslivet på en produktiv og positiv måte som skal gi grunnlag for å velge yrker med spesielle oppgaver og bidra til at de yrkesaktive menneskene skal tåle forandringer og omplassering senere i livet.

### **3.3 Hva sier den fagspesifikke delen av læreplanen**

Tidligere har jeg nevnt den generelle del av læreplanen, men hva sier den fagspesifikke del. De målstyrte fagspesifikke læreplanene er forankret i den generelle læreplanen og man kan se noen fellestrekk. Hvert fagområde har et felles mål for opplæringen. Læreplanen har definert hvilke mål som skal oppnås og hva elevene skal kunne. Hvordan målene skal nåes, beskrives ikke i læreplanen så det er opp til hver enkelt lærer hvilke metode som skal brukes. Jeg oppfatter læreplanen som omfattende og mange av målene er veldig generelle.



Jeg vet også at opplæringen som blir gitt på de forskjellige skolene avhenger mye av hvilken kompetanse man har på avdelingen, hvilke utstyr man har tilgjengelig og hvordan man har tolket læreplanen. Siden læreplanene omhandler kvalifikasjoner som er felles og nødvendig for de mange yrkene som inngår i programmet er den lokale tolkningen av målene viktig i forhold til at de skal være relevante for alle de ulike yrkene. I den generelle delen av læreplanen kan man lese: ”Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet. Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre omgivelser og en ukjent fremtid (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Elever på medier og kommunikasjon får stifte bekjentskap med mange forskjellige yrker. Elevene går fra et fagområde til et annet og må dermed omstille seg både i forhold til teknologi, men også teori og forskjellige samfunnsmessige krav. For eksempel er det en vesentlig forskjell mellom det å være ansvarlig for redigeringen av en film til i neste omgang fungere som journalist i et tidsskrift.

### **3.4 Formål**

Medie- og kommunikasjonsvirksomheter har en viktig rolle som kilde til kunnskap, underholdning, opplevelse, markedsføring og handel. Stadige og raske endringer i samfunn og teknologi fører også til endringer i bruken av medier. Mediebransjen er i vekst og tilbyderne av ulike publiseringstjenester blir stadig flere samtidig som teknologien byr på stadig nye publiseringmuligheter og medier. Dette igjen fører til at man stiller krav til kompetanse innenfor mediesektoren og at det utdannes teknologikyndige, kreative, skapende og reflekterende mennesker med kompetanse innenfor kommunikasjon, design og produksjon. Opplæringen skal bidra til forståelse av hvordan mediene preger menneskers samfunnsoppfatning, holdninger, tenkemåter og handlinger. Den skal også ta hensyn til at teknologien videreutvikler tradisjonelle medier og skaper nye kanaler, produkter og tjenester, som i sin tur påvirker menneskers medievaner.

Det er også viktig at opplæringen bidrar til økt kunnskap om ytringsfrihet og respekt for egne og andre kulturer og mediebruk, og i tillegg være relevant for ulike medieyrker på et grunnleggende nivå. Den skal fremme evne til selvstendighet og samarbeid i tverrfaglig arbeid og gi grunnlag for og inspirere til entreprenørskap. Opplæringen skal gi gode arbeidsvaner gjennom praktisk arbeid og helhetlige, tverrfaglige arbeidsoppgaver.

Den fagspesifikke læreplanen sier at i alle de tre programfagene; mediekommunikasjon, mediedesign- og uttrykk og medieproduksjon, skal det benyttes varierte arbeidsoppgaver. Arbeidsoppgavene skal dekke alle deler av en produksjonsprosess som er tilpasset Vg1-nivå og som har relevans for bredden av yrker i utdanningsprogrammet.

Alle de tre programfagene og dets kompetanse gjelder for flere fagområder vi jobber med. Vi har fagene web, foto, grafisk, film/video, lyd og mediekommunikasjon. Disse fagene har igjen flere forskjellige opplæringsområder, blant annet har vi under foto igjen, studiofoto, reklamefoto, produktfotografering og naturfotografering. Opplæringen for alle disse blir forskjellig og et kompetansemål vil ikke kunne utføres på en bestemt måte for alle fire. Vi utviklet derfor lokale læreplaner for hvert fagområde hvor vi tolket kompetansemålene og beskrev disse for elevene slik at de var tilpasset akkurat dette faget.

### **3.5 Vurdering – Kunnskapsløftet**

Vurdering blir en viktig del av det å innføre kjennetegn på måloppnåelse. Helt i starten av arbeidet med min masteroppgave så jeg at vurderingen ville bli berørt og at det var viktig å tenke på når vi utarbeidet kjennetegnene. Erfaringer viser at elevene lærer best når de forstår hva de skal lære og hva som er forventet av dem.

”Det skal være kjent for deltakeren kva som er måla for opplæring og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse”.

Forskrift til opplæringslova § 4-1

Elevene trenger tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på det arbeidet de har gjort og råd om hvordan de kan forbedre seg videre. Elevene skal involveres i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og sin faglige utvikling, på denne måten har man bidratt til å fremme læring og utvikle elevenes kompetanse.

Både for grunnskolen og den videregående opplæringen finnes de generelle bestemmelsene om elevvurdering i forskrift til opplæringsloven. Her beskrives det når det skal gis

vurdering uten karakter, og når det skal gis vurdering med karakter. Vurdering med karakter omfatter både standpunktkarakterer og eksamenskarakterer.

I heftet Vurdering og dokumentasjon utgitt av Utdanningsdirektoratet (2010) står det følgende om vurdering: ”Kvaliteten på det faglige arbeidet elevene og lærlingene utfører, vurdert opp mot kompetansemålene, danner grunnlag for vurderingen”.

Det er kompetansemålene i læreplanen som skal ligge til grunn for vurderingen av elevene. Da er det viktig at elevene forstår kompetansemålene opp mot det faget de jobber med. Det kan jobbes forskjellig med ett og samme kompetansemål avhengig av om det er grafisk eller film. En lokal tolkning av kompetansemålene for hvert fag ble derfor utarbeidet.

Kjennetegnene vil beskrive hva som skal til for å oppnå en bestemt karakter. Elevene kan selv se hva som er forventet at de skal gjøre opp mot hvert enkelt kompetansemål, de skal på denne måten kunne ta valg og prioritere innsats for sitt eget læringsarbeid og læringsutbytte. Kjennetegnene vil sammen med vurderingen være et virkemiddel for å nå målene i læreplanen. For at elevene skulle bli kjent med og bruke kjennetegn på måloppnåelse på en god måte, måtte vi sette fokus på disse allerede i gjennomgangen av oppgaven. Vi fulgte opp med å bruke kjennetegnene som referanser når vi hadde veiledning og underveisvurderinger. All tilbakemelding i sluttvurderingen av hver oppgave knyttes opp mot kjennetegnet for hvert enkelt kompetansemål.

### ***Underveis- og sluttvurdering***

I forskrift til opplæringsloven § 4-11 brukes begrepene underveisvurdering og sluttvurdering.

”Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at deltakaren aukar kompetansen sin i fag”.

Videre står det:

”Undervegsvurderinga skal gis løpande og systematisk og kan bli gitt både munnleg og skriftleg.

Formålet med underveisvurderingen er å fremme læring, utvikle elevens kompetanse og gi grunnlag for tilpasset opplæring. Ved å bruke kjennetegn på måloppnåelse som grunnlag for vurdering/veiledning underveis med elevene vil de lettere se hvor de står og hva de må jobbe mer med for egen faglig utvikling. Eleven vil da vise hva han kan og det kommer

fram hva eleven må jobbe mer med. Denne informasjonen kan brukes til å tilrettelegge opplæringen til elevenes ulike behov. Når underveisvurdering brukes til å fremme elevens læring og tilpasse opplæringen, er det vurdering for læring.

### **Sluttvurdering**

I forskrift til opplæringslova § 4.11 om sluttvurdering i fag står det:

”sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til deltakaren ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 4-3”.

Formålet med sluttvurdering er å gi elevene informasjon om det nivået de er på ved avslutningen av opplæringen i fag. Standpunkt karakteren skal baseres på et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser den kompetansen eleven har i faget.

Gjennom det at vi sammen har tolket kompetansemålene og utviklet en lokal læreplan med kjennetegn på måloppnåelse mener jeg at vi i større grad har mulighet til å vurdere om hver enkelt elev har nådd de målene de skal. Elevene på sin side får en konkretisert beskrivelse av læreplanene som skal gjøre det enklere for eleven selv å se om målene er nådd. Hver oppgave elevene har gjennomført vil gi en karakter ut fra den måloppnåelsen de har hatt på hvert enkelt kompetansemål. Dette vil gi et bredt vurderingsgrunnlag som samlet viser den kompetansen eleven har i faget og som skal kunne gi en standpunkt karakter.

Under finner du en oversikt som viser forskjellen mellom underveis- og sluttvurdering.



Fig: 1 Fra underveis vurdering til sluttvurdering.

Figuren viser at ”*Vurdering for læring*” er all den vurdering som gis til eleven underveis i opplæringen som bidrar til å fremme læring og at ”*Vurdering av læring*” er når en bruker prøver og oppgaver som gir informasjon om elevens kompetanse på et gitt tidspunkt. Vurdering av læring knyttes ofte til prøver og vurderinger som gis ved avslutningen av et fag, et kurs eller en opplæringsperiode. ”*Sluttvurdering*” kan beskrives som vurdering av læring, men fordi man i underveisvurderingen også kan gi prøver og oppsummerende vurderinger (vurdering av læring) er det ikke helt det samme. Det vil si at det ikke nødvendigvis bør være et sterkt skille mellom vurdering for læring og vurdering av læring. Det er hvordan en prøve brukes som avgjør hvilken hensikt prøven får.

Elevene våre gjennomfører mange forskjellige arbeidsoppgaver i sin opplæring i de forskjellige fagene. Når vurdering av elevens prestasjoner og oppgaver brukes som grunnlag for videre læring og for å utvikle elevenes fagkompetanse, er det *vurdering for læring*. Kjennetegn på måloppnåelse kan i denne sammenheng være en fin måte å få vurderingsinformasjon på som igjen kan gi eleven mulighet til justere egen læring og læreren kan justere sitt undervisningsopplegg underveis og etter behov.

### **3.6 Lokale læreplaner for Mediefag**

Læreplanene for de enkelte fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen skal organiseres og hvilke arbeidsmåter som skal brukes i opplæringen, bestemmes på lokalt nivå. Skolen må dermed konkretisere læreplanene gjennom lokale planer som er konsistente med kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene.

Ved innføringen av reform 06 gikk vi sammen om å konkretisere innholdet i opplæringen på medier og kommunikasjon. Det er viktig at de lokale læreplanene våre er konsistente med kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene. Ellers hadde vi stor frihet til og ansvar for å definere innholdet i opplæringen og finne egnede gjennomføringsmodeller selv. Siden vi alle oppfattet kompetansemålene som generelle var det viktig for oss i felleskap å tolke hva det enkelte målet betyr og tydeliggjøre det for elevene i den lokale læreplanen. Dersom de lokale planene skulle fungere hensiktsmessig var det viktig at innholdet, progresjonen og arbeidsmåtene vi beskrev skulle trekke i samme retning. Det

var et omfattende arbeid, både fagdidaktisk og pedagogisk men etter hvert fikk vi god faglig oversikt og innsikt. Bevisstgjøring og et tett samarbeid lærere imellom sørget for at vi kom i mål med en lokal læreplan for Vg1 elevene på Medier og kommunikasjon høsten 06. Gjennom de 4 årene som er gått siden reform 06 trådte i kraft har vi justert, endret og tilpasset læreplanene flere ganger. Justeringene har kommet fordi vi har sett at mediebildet har forandret seg og at rammefaktorene slik som utstyr og programmer har forandret seg. Disse justeringene er i tråd med at departementet i St.meld. nr. 31 (2007-2008 s.70) *Kvalitet i skolen* varslet ”at læreplanjusteringer bør gjennomføres når det er behov for det. Mindre og hyppigere justeringer er å foretrekke framfor store endringer hvert tiende år”.

### 3.7 Kvalitetskartet

Når vi skulle utarbeide lokale læreplaner for Medier og kommunikasjon var den nasjonale læreplanen sammen med kvalitetskartet viktige dokumenter for oss. Det ble i Akershus fylkeskommune utarbeidet et kvalitetskart for fagopplæring allerede i 2002. Det ble med Reform 06 utviklet et nytt kvalitetskart i samarbeid med lærlinger, instruktører og representanter fra opplæringskontorene. Dette kartet skal gi en oversikt over kvaliteten som er forventet i all opplæring i bedrift i Akershus.

Kvalitetskartet har fire hovedområder. **Opplæringen** som blant annet omhandler at elever og lærere skal samarbeide om undervisningsopplegg, variert vurdering og fokus på tilpasset opplæring. **Lærlingens kompetanse** beskriver elevenes mestring og faglige utvikling og at lærer skal bidra til å utvikle sosial- og samfunnskompetanse hos sine elever. Neste punkt er **lærings- og arbeidsmiljø** som omhandler verdier og holdninger som respekt og toleranse for å kunne skape og ta vare på miljøet. Det siste målet er **ledelse** det skal være en felles pedagogisk forankring som både ledelse, lærere, elever og foresatte skal kjenne til. Hvert hovedområde er delt opp i kvalitetsområder med tilhørende kjennetegn på kvalitet. Kjennetegnene er formulert så konkret at de gir styring for praksis, samtidig som de er formulert så åpne at det er rom for lokal tolkning og konkretisering. (Kvalitetskartet, utgitt av Akershus Fylkeskommune 2006)

### 3.8 Nasjonal utprøving av kjennetegn på måloppnåelse i fag

Det ble i perioden 2007-2009 gjennomført en nasjonal utprøving av kjennetegn på måloppnåelse for fag av Utdanningsdirektoratet. Et sentralt spørsmål i utprøvingen var om det skulle innføres nasjonale kjennetegn i tilknytning til kompetansemålene i de nasjonale læreplanene. Utdanningsdirektoratet har i rapport om individvurdering til Kunnskapsdepartementet juni 2009 foreslått at det innføres nasjonale kjennetegn på måloppnåelse i noen fag i grunnopplæringen. Det ble utviklet og prøvd ut kjennetegn som tok utgangspunkt i kompetansemålene som var av overordnet karakter og som skulle kunne brukes av alle skoler i hele landet.

Uavhengig av om det innføres nasjonale kjennetegn, vil lærere ha behov for å beskrive for elevene hva han eller hun "ser etter" i vurderingen av et arbeid, og hva som kjennetegner kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemålene i fagene.

Det brukes ulike begreper i det lokale planleggings- og vurderingsarbeidet. Noen skoler bruker betegnelsen "vurderingskriterier" i det lokale arbeidet med læreplaner, mens i forbindelse med utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse i fag, har en del skoler tatt i bruk betegnelsen "kjennetegn på måloppnåelse".

Det viktige her er ikke hvilke begreper man velger å bruke lokalt, men at man kommer fram til gode måter å legge opp vurderingsarbeidet på. En viktig del av en skoles vurderingsarbeid er å diskutere skolens vurderingspraksis i et tolkningsfellesskap mellom lærere, å tydeliggjøre for elever hva som vektlegges i vurderingen, og at elevene får tilbakemeldinger om hva de kan og hva de bør jobbe mer med.

Når vi startet med å utvikle kjennetegn på måloppnåelse gikk vi over til dette begrepet. Vi hadde tidligere brukt vurderingskriterier og så vel egentlig dette som ett og samme helt fra starten av. Forskjellen nå var at vi i mye større grad knyttet hvert enkelt kjennetegn direkte til kompetansemålet. Tidligere kunne vi til en oppgave plukke ut for eksempel fem læreplanmål som elevene ville jobbe med i en oppgave. Vi laget videre kanskje tre vurderingskriterier og det var ikke alltid de var like gjennomtenkt i forhold til læreplanmålene. Det var dermed ikke tydelig for elevene at de målene de hadde jobbet med var de målene de var vurdert opp mot.

### **3.9 Kompetansemål og kjennetegn på måloppnåelse**

Kompetansemålene beskriver hva elevene skal mestre etter endt opplæring på ulike trinn, mens kjennetegn på måloppnåelse beskriver kvaliteten på det elevene mestrer i forhold til kompetansemålene. Kjennetegn på ulike nivåer (f. eks. høy måloppnåelse kontra lav måloppnåelse) får fram forskjeller i faglige prestasjoner. Kjennetegn på måloppnåelse er ikke en erstatning for kompetansemål; Selv om en formulerer kjennetegn, er det fortsatt kompetansemålene som beskriver hva som er målene for opplæringen og den kompetansen elevene skal arbeide for å utvikle. Fordi kompetansemålene beskriver det elevene skal mestre etter endt opplæring på noen trinn, er det ofte behov for å utarbeide mål som er knyttet mer direkte til det pågående læringsarbeidet. Dette er spesielt viktig for oss på medier og kommunikasjon som har forskjellige fagområder men med de samme kompetansemålene. Disse læringsmål er relatert til de nasjonale kompetansemålene, men beskriver gjerne mål for konkrete oppgaver eller aktiviteter i de forskjellige fagområdene. Å beskrive hva som kreves for å oppnå de ulike kompetansemålene gjennom kjennetegn, kan bidra til at elevene ser hva som vektlegges, men også være en god måte å involvere elevene i vurderingsarbeidet på.

### **3.10 Kjennetegn på måloppnåelse i vurderingsarbeidet**

Kjennetegn på måloppnåelse tar utgangspunkt i mål og beskriver kvaliteten på det elevene mestrer. Kompetansemålene for opplæringen skal beskrive for elevene hva som er forventet at de skal mestre. Ved å bruke kjennetegn på måloppnåelse for hvert enkelt kompetansemål har vi mulighet til å beskrive kvaliteten på det eleven skal mestre i forhold til målet. Elevene kan ha ulik måloppnåelse i forhold til mål. Å beskrive kvaliteten på måloppnåelse handler om å beskrive hva som kjennetegner måloppnåelse på et bestemt nivå, for eksempel høy måloppnåelse. Kjennetegn på måloppnåelse skal kunne beskrive hva elevene får til og det de mestrer, og ikke fokusere på det de ikke får til.

Tilbakemeldingene til elevene skal fremme læring og bør bygge på det elevene mestrer i faget. Kjennetegn kan knytte seg både til enkeltmål og til flere mål av gangen og i læreplanene er kompetansemålene formulert innenfor hovedområder som utfyller hverandre og må ses i sammenheng. Det er derfor ofte hensiktsmessig å beskrive



kjennetegn for flere kompetansemål i læreplanen av gangen. Andre ganger vil det være mer hensiktsmessig å formulere og arbeide med kjennetegn for ett enkelt mål.

Lærere vurderer elevene sine ofte og vet mye om hva de mestrer. Mye av dette er kunnskap hos den enkelte lærer som ikke blir uttalt og delt med andre. Gjennom det samarbeid vi lærere har hatt rundt tolkning av mål og utarbeidelse av kjennetegn har vi bidratt til en felles forståelse og et felles språk om hva elevene skal lære og hva som kjennetegner måloppnåelse hos elevene. Et slikt tolkningsfelleskap innebærer ikke at all vurdering vi nå gjør skal gjøres på en bestemt måte, men at felles drøfting og forståelse av vurderingsgrunnlaget kan ha en positiv effekt for å sikre en mer rettferdig vurdering av elevene.

Siden elevene skal delta i vurderingen av sitt eget arbeid blir det viktig å legge til rette for å involvere elevene i vurderingsarbeidet. F.eks. kan de vurdere eget arbeid ut fra kriterier eller kjennetegn på måloppnåelse, men de kan også delta i utarbeidelsen av kriterier. Dette har vi praktisert med elevene tidlig i skoleåret slik at de får utviklet bedre innsikt i egne læringsprosesser og bedre kjennskap til vurderingsgrunnlaget. Undersøkelser har også vist at dette kan virke motiverende i læringsarbeidet, de vil i større grad forstå hvilke mål de skal nå og hva de blir vurdert i forhold til. Det kan også bidra til en større forståelse for hvilken kompetanse de er forventet å mestre, de vil kanskje se hva de allerede mestrer og bedre se hva de kan gjøre for å bli bedre i faget.

Kjennetegn på måloppnåelse tar utgangspunkt i mål for opplæringen. Derfor kan det å diskutere, og beskrive kjennetegn bidra til et større fokus på målene og hva som kjennetegner den kompetansen elevene skal utvikle i fagene. Dette kan bidra til at det blir lettere å gi elevene tilbakemeldinger som er faglig relevante, det vil si tilbakemeldinger som handler om hva elevene mestrer og bør jobbe mer med og ikke andre forhold, som f.eks. elevens orden og oppførsel. Arbeid med kjennetegn vil bidra til at elevene får mer faglige og relevante tilbakemeldinger. Det blir mindre synsing og generelle tilbakemeldinger enn tidligere da vurderingen har helt klare mål som skal kommenteres. Etter å ha tatt i bruk kjennetegn har vi sjelden eller aldri noen elever som ikke forstår vurderingen som er gitt. Det kommer tydelig fram hva eleven mestrer og hva den kan bli

bedre på. Hvert kompetansemål og kjennetegn blir karactersatt i tillegg til at elevene får kommentarer eller vurdering fra lærer på måloppnåelsen.

### **3.11 Kjennetegn på måloppnåelse for elever på MK**

På medier og kommunikasjon hadde vi et inntrykk av at det var vanskelig for elevene å forstå kompetansemålene i læreplanen. I hvert programområde jobber elevene med forskjellige fag med de samme kompetansemålene men ett mål betyr nødvendigvis ikke det samme i de forskjellige fagene. Dette ble noe uklart og forvirrende så vi utarbeidet som nevnt tidligere en lokal læreplan for alle tre programfagene ved inngangen til R06 i håp om at det skulle hjelpe elevene i å forstå. Vi opplevde at de lokale læreplanene gjorde det langt lettere for elevene å forstå kompetansemålene og de visste i større grad hva og hvordan de skulle jobbe med målet for å oppnå det. Etter hvert som vi lærere og elever ble vant til de lokale læreplanene forstod vi at de kunne videreutvikles med kjennetegn. Dette hang sammen med at vi følte at vi ikke i stor nok grad klarte å få fram for elevene hva de skulle vurderes opp mot og på hvilket nivå de skulle prestere for å oppnå en bestemt karakter. Kjennetegnene skulle kunne bidra til at elevene til enhver tid visste hva og hvordan de skulle prestere for å oppnå den karakteren eleven siktet mot.

### **3.12 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg tatt for meg de føringer som ligger til grunn i Kunnskapsløftet, R06. Kunnskapsløftet kom med nye kompetansebaserte læreplaner hvor intensjonen er at innholdet skal tolkes og tilpasses lokalt og til fag. Videre ser jeg på den generelle del av læreplanen og peker på hvordan de målstyrte fagspesifikke læreplanene er forankret i denne. Jeg tar så for meg krav og føringer som ligger til grunn for forskjellige vurderingsformer og betydningen disse har for elever i forhold til læring og for utvikling av fagkompetanse. Den lokale læreplanen for Medier og kommunikasjon på Skedsmo videregående skole blir presentert sammen med kvalitetskartet for fagopplæringen før jeg ser litt på hvordan den nasjonale utprøvingen av kjennetegn på måloppnåelse ble satt i stand. Jeg avslutter kapitlet med å se på kompetansemål kontra kjennetegn på måloppnåelse og hvordan dette sammen med vurdering kan skape et helhetlig fokus på opplæringen.

I neste kapitlet vil jeg beskrive yrkesdidaktikk som jeg igjen knytter opp mot yrkesfagenes funksjoner og oppgaver, i tillegg til at jeg ser på praktiske utfordringer og utviklingstrender i mediebransjen som styrende aktører. Jeg følger opp med yrkeskunnskap, helhetlig relevant kompetanse og føringer og intensjoner i Kunnskapsløftet. Jeg vil til slutt se på motivasjon i forhold til læring, vurdering og se på likhetstrekk mellom kjennetegn på måloppnåelse og mål-middel-pedagogikken.

## 4 YRKESKUNNSKAP OG DIDAKTIKK

Kapitlet er en del av min teoretiske tilnærming hvor jeg vil ta for meg yrkesdidaktikken og se på hvordan den kan brukes i forbindelse med undervisning og læring. Jeg vil forsøke å synliggjøre den gjensidige avhengigheten mellom yrkesfaglige erfaringer og det pedagogiske innholdet. Dette med fokus på relevans, og nærhet mellom arbeid og undervisning. Jeg har forsøkt å være bevisst i mine valg av teori for å belyse min teoretiske yrkespedagogiske tilnærming. Mine teorivalg er foretatt ut fra hva jeg mener er mest betydningsfylt for problemstillingen og det jeg ønsker å tilrettelegge for. Jeg håper denne teorien kan brukes som en forståelsesramme for den utvikling og bruk av kjennetegn på måloppnåelse som er gjennomført.

### 4.1 Yrkesdidaktikk

Yrkesdidaktikk er en forbindelse mellom yrkesfaglige erfaringer og pedagogisk innhold, med fokus på relevans, og nærhet mellom arbeid og undervisning. Enkelt sagt kan man si at didaktikk omhandler spørsmål om undervisning og læring, og at disse spørsmålene vil være knyttet til et eller annet faginnhold. Didaktikk kan ut i fra et annet perspektiv defineres som: ”Praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring” (Hiim og Hippe 1991). De sier videre at hensikten er å unngå å definere didaktikk som teori for praksis og som et gitt overførbart kunnskapsinnhold. Didaktikken kan isteden defineres som en prosess som skjer i en vekselvirkning mellom praktisk undervisningsarbeid og refleksjon og teoriutvikling over slikt arbeid.

Et grunnleggende spørsmål i forhold til forståelsen av didaktikk er med andre ord hvor fruktbart det er å betrakte kunnskap som noe gitt og overførbart. Et utviket kunnskapsbegrep innebærer at kunnskap like mye kan betraktes i et prosessperspektiv, at det er snakk om en prosess som stadig utvikler seg i et spenningsforhold mellom praktiske utfordringer, refleksjon over gjennomføring og utvidelse av forståelsen. Dette innebærer at det i liten grad blir noe skille mellom handlingsperspektivet, forståelsesaspektet og følelsesaspektet i kunnskapen. Kunnskap blir en helhetlig prosess der alt dette virker sammen.

Yrkesfaglig opplæring i skole ligger i spenningsfeltet mellom skolens og arbeidslivets opplæringstradisjoner. Begrepet yrkesfag brukes om alle fag i den videregående opplæring som leder til yrker innenfor håndverksfag, industrifag, omsorgs- eller servicefag. De fører fram til et yrke etter endt opplæring i motsetning til allmenne fag i den videregående skole som leder frem til grunnlag for opptak til videre utdanning (Tarrou 2005). Med bakgrunn i dette kan man si at innen de allmenne fag som opererer med faget som vitenskapsfag, studiefag og skolefag, vil en i yrkesfaglig sammenheng ha basisfaget på den ene siden og skole-/opplæringsfaget på den andre.

Hiim og Hippe (1999:177) sier at yrkesdidaktikk omhandler ”Kritisk analyse og bruk av yrkesfunksjoner som grunnlag for læring”. Det pekes da mot yrkeslivets virksomhet som grunnleggende basis for, legitimering av og retningsgivende for tilrettelegging av opplæring i yrkesfag. Det betyr at det er yrkesfunksjonene og oppgaven som preger det yrket den framtidige fagarbeider eller håndverker skal inn i, som må være utgangspunktet og stå i sentrum for opplæringen. Dette vil da utgjøre et danningsideal som vil virke inn på både innhold, organisering og arbeidsmåter i yrkesfaglig opplæring. Tilrettelegging for læring i yrkesfagene i videregående opplæring vil måtte være orientert mot utviklingstendenser i arbeidslivet. For eksempel vil mediebransjens raske endringer og utvikling være med på å prege tilretteleggingen av yrkesopplæringen innen mediefaget. Som yrkesfaglærere må vi kunne beskrive og analysere arbeids- og produksjonsprosesser. Ved at elevene får kjennetegn på måloppnåelse å forholde seg til mener jeg at vi legger til rette for akkurat dette. Det forutsetter at vi i utarbeidelse av kjennetegnene tar hensyn til relevans og at vi forholder oss til den yrkesfaglige standard som er ute i bedrift. Målet vårt er at elevene skal kunne lære av og utvikle sin yrkespraksis. Da må vi forske på, lære av og videreutvikle vår egen yrkesvirksomhet. Yrkespraksisen må derfor foregå i ulike former og det vil være viktig å reflektere over praksis i ettertid. Refleksjonen krever spørsmål, man problematiserer, begrunner og lærer av den praksisen man har gjort for å jevne ut skille mellom teori og praksis.

På denne måten blir mediefagenes aktuelle faginnhold, arbeidsmåter og didaktiske begrunnelser helt avhengig av endringer i yrkeslivet. Et karakteristisk trekk for didaktikken i mediefag blir da at det er arbeidslivet selv som definerer kunnskapsbasen i fagene og

legger premisser for læringen. De raske endringene i yrkesfagene som følger av endringer og en rask teknologisk utvikling innen mediebransjen, er forhold som opplæringen må forholde seg til. Spørsmål om endringskompetanse og nytteperspektiv i forhold til næringslivets behov er dermed stadig tilbakevendende i fagopplæringen. I og med at denne typen opplæring har klare sammenhenger med endringer i bransjen, vil mediefagenes innhold, arbeidsmåter og organisering stå i forhold til endringer innen bransjen og hva slags kompetanse det er behov for.

#### **4.2 Et utvidet syn på kunnskap**

Vi må ta utgangspunkt i et utvidet syn på kunnskap for å forstå innholdet i begrepet yrkeskunnskap. Yrkeskunnskap og helhetlig kunnskap er sammensatt av handling, forståelse, språk og følelser. Yrkeskunnskap er derfor mer enn bare anvendelse av teori og oppskriftsbaserte prosedyrer. Praksis og teori er knyttet sammen og har sitt utspring i selve yrkesutøvelsen. God profesjonsutdanning forutsetter innsikt i hva yrkeskunnskap er, og hva som er grunnleggende kompetanse i yrket. Virksomheten, yrkesutøvelsen og den ferdighet og den forståelse dette innebærer og forutsetter, sammen med følelsesmessig innlevelse og etisk vurdering, er viktig i yrkeskunnskapen.

”Yrkeskunnskap vil si all den kunnskapen man bruker i yrkesutøvelsen, all den profesjonelt relevante kunnskapen. Den utgjøres av verbaliserte begreper og teorier, av tause elementer, av fortrolighet med fenomener, av handlingsferdigheter og av etiske og følelsesmessige vurderinger. Kjernen i yrkeskunnskapen er at disse dimensjonene er uløselig sammenvevd i et system som kan være i stadig utvikling etter hvert som man utøver, erfarer, leser og lærer mer.” (Hiim og Hippe 2001:86)

Utførelsen av yrket står sentralt i yrkesdidaktikken. Opplæringen bør fra starten av være systematisk innrettet mot grunnleggende kompetansekrav og arbeidsoppgaver som lærlingen får opplæring i. Med utgangspunkt i dette kan man forutsette at en yrkesdidaktisk tilnærming til læringsarbeidet skal sikre utvikling av relevant kompetanse.

”Yrkesdidaktiske prinsipper og yrkesforankring kan være et godt grunnlag for å sikre at opplæringen har et samfunnsmessig perspektiv” (Nilsen og Sund, 2008:73). Vi må legge til rette for en helhetlig, sammenhengende læring med grunnlag i et helhetlig kunnskapsbegrep (Hiim og Hippe 2001).

### 4.3 Yrkeskompetanse og yrkeskunnskap

Yrkeskompetanse kan defineres som den kompetansen en yrkesutøver skal ha i et yrke, den kompetansen som kreves for å utføre et yrke. Hiim og Hippe (2001) definerer yrkeskunnskap som ”den kunnskapen du bruker i yrkesutøvelsen”. Kunnskapen består av verbaliserte begreper og teorier, tause elementer, fortrolighet med fenomener, ferdigheter i å anvende begreper og etiske vurderinger.

Yrkeskunnskap består av ulike typer kunnskap og ulike kunnskapsdimensjoner: Teoretisk kunnskap (påstandskunnskap), praktisk kunnskap, fortrolighetskunnskap, erfaringsbasert kunnskap, taus kunnskap, kroppslig kunnskap og relasjonell kunnskap. For å oppnå yrkeskompetanse er det viktig at elevene arbeider med, og tilegner seg, de ulike typene kunnskap. Yrkeskompetanse er noe man benytter for å beherske ulike utfordringer, og som man anvender i praktiske yrkessituasjoner. Hiim og Hippe (2001) fremhever at det trengs kompetanse om yrkeskunnskapen og hvordan planlegge, tilrettelegge for yrkesfaglig utdanning. ”Kompetanse er evnen til å møte komplekse utfordringer. Det er oppgaven, eller kravene individet, virksomheten eller samfunnet står ovenfor, som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves. Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møtet med utfordringene” (St.meld.30 2003-2004:31).

Dette prosjektet vil være et eksempel på hvordan man kan tilrettelegge opplæringen gjennom bruk av kjennetegn på måloppnåelse på Vg1 medier og kommunikasjon. Vi har tro på at elevene vil få en større forståelse for kompetansemålene i de forskjellige programfagene, at de vil se sammenhengen mellom målet og det de praktisk utøver i en oppgave. Dreyfus og Dreyfus (1986) mener at nybegynnere i en yrkesrettet utdanning trenger regler som gjør det enklere å kjenne igjen vesentlige elementer i en oppgave som skal læres. De understreker også betydningen av å arbeide med relevante yrkesutfordringer og praktiske oppgaver i utdanningen. Hensikten må være å oppnå en relevant utdanning hvor arbeid og yrkest teori utgjør en helhet. Kjennetegnene vil for Vg1-elever som er nybegynnere kunne gi et klarere bilde av hva som er forventet av dem i praksis, samtidig som det på mange måter beskriver arbeidsprosessen og viser sammenhengen mellom det de gjør i praksis og målene for oppgaven.

#### 4.4 Yrkeskunnskap og relevans

Læreplanene i Kunnskapsløftet har gått fra tidligere å være faginndelte til å bli tverrfaglige funksjonsbaserte læreplaner. En funksjonsbasert læreplan er en plan som er strukturert rundt sentrale arbeidsfelt og yrkesfunksjoner og ikke rundt skolefag og vitenskapsdisipliner. Det er viktig at det gjøres en analyse av sentrale arbeidsoppgaver og yrkesfunksjoner for yrkesutøveren som igjen må fungere som en grunnleggende struktur for yrkesutdanningen. På denne måten vil man kunne yrkesrette utdanningen for å skape større mening og relevans for studentene. Prinsippet om yrkesrelevans kommer klart til uttrykk i St. meld, 30, "Kultur for læring". Helhet og sammenheng i utdanningen er meget sentralt, noe som er i tråd med et mer utvidet kunnskapssyn. Schön (2001) hevder at lærestoffet som studentene skal arbeide med i skolen bør være helhetlig og inneholde sentrale elementer av yrkesutøvelsen, som problemdefinering og problemløsning. Elevene må få omfattende erfaring med komplekse og praktiske oppgaver innenfor det aktuelle yrke for å kunne utvikle helhetlig kunnskap. Hiim og Hippe sier at hvis innholdet i utdanningen har for liten yrkesrelevans må studentene selv relatere disse fagene til yrket, noe de ofte knapt har erfaring med. I tillegg har studentene få forutsetninger for å kjenne til yrkets funksjoner og oppgaver (Hiim og Hippe, 2007)

Dette er i tråd med intensjonen i Kunnskapsløftet som sier at helhet og sammenheng i opplæringen skal skape mening og relevans for den enkelte elevs læringsbehov og bransjens behov for kompetanse. Kunnskapsløftet har derfor utviklet læreplaner som er mindre innholdsorienterte og har færre felles referanserammer enn tidligere. Dagens læreplaner er mindre detaljerte og det er utformet svært generelle kompetansemål som er orientert mot hva elevene skal kunne mestre på ulike trinn.

Dette vil gi større frihet til å velge faglig innhold, arbeidsoppgaver, arbeidsmåter og organisering av utdanningen. Det er viktig at vi ser handlingsrommet som læreplanene gir oss og legger til rette for å skape en helhetlig yrkesforankret og yrkesrettet opplæring for igjen å kunne skape mening og relevans for den enkelte elev.



#### 4.5 Didaktikk og samfunnets kvalifikasjonskrav

Yrkets arbeidsfelt og arbeidsoppgaver må ses i sammenheng med det samfunnsmessige mandat, der yrkets historiske bakgrunn og fremtidige utvikling er vesentlig (Hiim og Hippe, 2007). Det er derfor utarbeidet kompetanseplattformer som beskriver hva en yrkesutøver skal kunne i de forskjellige yrkene. Disse kompetanseplattformene beskriver sentrale arbeidsfelt og kvalifikasjoner. Kompetanseplattformene kan ses som et uttrykk for samfunnets krav til kompetent utøvelse på grunnleggende nivå (Hiim og Hippe, 2007). På Vg1-nivå er disse kvalifikasjonene felles for alle de forskjellige yrkene utdanningsprogrammet kan føre mot, mens det er først på Vg2-nivå man begynner å spesialisere mot mer konkrete yrker. Fordi det er vektlagt lokal tilpassning av læreplaner på Vg1 og Vg2 krever det at kompetansemålene tolkes og forstås av både lærere og elever, og at man ser utdanningsløpet som en helhet. Den lokale tilpassningen må ses i lys av kompetanseplattformene, læreplanene for Vg3 og krav til fagprøven.

Det at man er opptatt av at undervisningens formål tilfredsstillende samfunnets kvalifikasjonskrav er viktig. Skolen må ta utgangspunkt i de aktuelle samfunnsforholdene for å stimulere til kritisk bevissthet hos studentene (Illeris, 1974). Når skolen forholder seg til samfunnets krav og muligheter, kan studentene vurdere sin egen situasjon i et kritisk perspektiv. Illeris (1974) mener at problemorientering og deltakerstyring i undervisningen er kvaliteter som er nødvendige for å nå disse målene. Det at innholdet oppleves utfordrende og relevant for den enkelte, og at det skal bidra til å kunne belyse eksisterende samfunnsmessig struktur og forutsetninger er kriterier som Illeris legger til grunn i forhold til problemorientering. Videre påpeker hun at problemet skal omfatte områder som er relevante for utdanningen, være arbeidskvalifiserende og bevisstgjørende. Illeris sier videre at kunnskapen står i forhold til styrende samfunnsgruppers interesser, der maktøverne i samfunnet har størst innflytelse på hva som til enhver tid regnes som gyldig kunnskap. Siden den sosiale bakgrunnen og verdisynet hos studentene er forskjellig, er ikke all kunnskap like verdifull for alle. Illeris ser det slik at problemorientert og deltagerstyrt undervisning bidrar til at studentene får innsikt i slike forhold, og dermed blir de bedre i stand til å takle sin egen sosiale situasjon. (Ibid.)

#### 4.6 Medbestemmelse

Medbestemmelse er viktig i forhold til læring. Det er vesentlig i forhold til motivasjon hos deltagerne og i forhold til læringsprosessen. Det er viktig at skolen og undervisningens organisering og arbeidsmåter preges av en demokratisk praksis, at elevens behov og ønsker, interesser og drømmer blir tatt hensyn til. I mange av våre fagområder er det naturlig og nødvendig med ulike former for gruppearbeid og prosjektarbeid som innebærer åpenbare muligheter for samarbeid og medbestemmelse. Spesielt kommer dette til syne i faget Prosjekt til fordypning hvor elevene skal planlegge undervisnings- og læringsarbeidet sammen med lærer for en lengre periode. Det skal blant annet defineres rammebetingelser som tid, når man skal låne utstyr, booking av studio og så videre. Det skal utarbeides egne læringsmål ut fra sine spesifikke og ønskelige læringsbehov i fordypningen.

Undervisningsmetodene eller arbeidsmåtene i seg selv gir imidlertid ingen garanti for en demokratisk medinnflytelse. Det avgjørende er hvordan de ulike arbeidsmåtene praktiseres (Hiim og Hippe, 1998). Hvis deltagerne skal ha innflytelse på utdanningen, må rammebetingelsene være lagt opp til medinnflytelse. Deltagerstyring viser seg å være vesentlig i forhold til motivasjon og kvalitet på læringen. Det typiske kan være at læreren er ansvarlig for at rammebetingelsen overholdes, og at studentene er ansvarlige for at det som foregår oppleves vesentlig og lærerikt (Illeris, 2007)

Deltagerstyring er knyttet opp mot arbeidsmåter og organisering av undervisningen. Medbestemmelse og deltagerstyring bidrar til at innholdet blir relevant og meningsfylt for elevene. Læreren skal bidra til at innholdet tilfredsstillende kriterier om individuell og utdanningsmessig relevans og sosial bevisstgjøring (Illeris, 1974).

Elevdeltakelse har kommet mer til syne både i R-94 og "Kunnskapsløftet". LK06 beskriver og viderefører kravene fra opplæringslova til skolen gjennom "Læringsplakaten" som sier at skolen skal "legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid..." (Læringsplakaten punkt 5).

Krav til lærerne om en praksis med løpende underveisvurdering uten karakter i fag, fremmer krav om økt bruk av formative vurderingsformer og veiledning. Nå har elevene

rettigheter som skal føre til en praksis med løpende tilbakemeldinger fra alle lærere. Indre motivasjon der følelser og glede av mestring er sentralt for å gi økt læringsutbytte. Indre motivasjon er ofte knyttet til prosessen rundt læringssituasjonen. En viktig faktor for indre motivasjon er å bli sett og få oppmerksomhet. Elever som finner glede i læreprosessen og som tilfredsstilles ved å etablere ny kunnskap, er indre motiverte (Imsen 1998). Lærere skal se og invitere elevene til å delta i læreprosessen. Dette gir større mulighet for å vekke indre motivasjon og få flere elever til å yte bedre.

#### **4.7 Forholdet mellom praksis og teori**

Sammenhengen mellom praksis og teori har mye med opplevelsesorientering å gjøre. Elevenes egne førstehåndserfaringer er i stor grad knyttet til praktiske og virkelighetsnære opplevelser. Opplevelsesorientert undervisning innebærer ofte at en tar ulike sider av elevenes praktiske virkelighet i bruk i undervisningen (Hiim og Hippe, 1998).

Sammenhengen mellom praksis og teori har mye med opplevelsesorientering å gjøre. Elevenes egne førstehåndserfaringer er i stor grad knyttet til praktiske og virkelighetsnære opplevelser. Opplevelsesorientert undervisning innebærer ofte at en tar ulike sider av elevenes praktiske virkelighet i bruk i undervisningen (Hiim og Hippe, 1998).

De ulike praktiske erfaringene som er aktuelle og gir elevene mening, er et godt utgangspunkt for å lære mer teoretisk kunnskap. Denne teoretiske kunnskapen kan så igjen prøves ut i forhold til praksisfeltet. En slik vekselvirkning mellom teori og praksis gjør det lettere for elevene å forstå, kunne bruke å vurdere kunnskapen. På denne måten får kunnskapen mer mening og verdi.

Prinsipper som medbestemmelse, opplevelsesorientering og nærhet mellom teori og praksis, viser at læreprosessen i stor grad tar utgangspunkt i elevenes læreforutsetninger. Elevenes egne interesser blir viktige, i tillegg til at prinsippene til dels er retningsgivende for målene og innholdet. Aktiv bruk av læringsmål som elevene har ansvar for å sette, er en måte å la elevene få medbestemmelse på. I denne forbindelsen er det også viktig at elevene lærer seg til å se sammenhengen mellom sine egne forutsetninger, kompetansemålene og hvor vanskelig eller lett læringsmålene eller kjennetegnene kan formuleres. Dersom prinsippene skal kunne gjelde fullt ut i læreprosessen, må også målene og innholdet være

preget av nærhet mellom praktisk og teoretisk kunnskap, av opplevelsesorientering og av medbestemmelse (Hiim og Hippe, 1998:69)

#### **4.8 Vurdering**

Som jeg nevnte i innledningen min var vurdering av elever en av årsakene til at jeg endte opp med å gjøre et forskningsprosjekt om bruk av kjennetegn på måloppnåelse.

Kunnskapsløftet (LK06) stiller krav om at all vurdering med karakter kun skal vurderes mot fagspesifikke mål i læreplanen for det enkelte fag. I tillegg har vi opplæringsloven som sier i § 3-1 fjerde ledd at eleven: *”har rett til å vite hva som er målene for opplæringen og hva som blir lagt vekt på i vurderingen”*. Videre sier den i § 3-2 at *”formålet med vurdering i fag er å fremje læring undervegs og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing”*.

I tillegg sies det i (Rundskriv, Utdanningsdirektoratet-1-2010) at elevene har krav på lik behandling; *”En rettferdig vurderingspraksis forutsetter at elever, lærlinger og lære kandidater blir vurdert på samme grunnlaget”*.

Tanken på å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse var at eleven skulle kunne forstå hva målet for opplæring er og at kjennetegnet skulle beskrive hvordan man kan jobbe med målet for å nå dette. På denne måten vil eleven få vite hva som er forventet at han/hun skal prestere og få en tilbakemelding eller framovermelding som samsvarer med målet og kjennetegnet. Vurderingen vil bli gitt i form av at eleven får en karakter på et bestemt mål, men vil i tillegg kunne se hva han/hun har oppnådd, ikke oppnådd eller skal strekke seg mot for å gjøre det enda bedre. Det er læreplanens kompetanssmål som er målet for avsluttet opplæring. Kjennetegnene kan bidra til å sikre mer lik og rettferdig vurderingspraksis, og at elevene får kjennskap til, og forståelse for, hva som vektlegges i vurderingen.

Tradisjonen i Norge har vært å beskrive mangel på mestring når elever ikke har prestert til karakteren 5 eller 6. Elever som har oppnådd karakteren 1,2,3 og 4 har også en måloppnåelse på sitt nivå i følge Dale og Wærness (2006). Det bør være mulig å beskrive denne måloppnåelsen på en måte som forteller hva eleven bør jobbe mer med for å mestre mer. Vi har i følge Dale og Wærness (2006) to vurderingsregimer i skolen. Det ene er

målrelatert og knyttet til prestasjoner i fag, det er opptatt av karakterfastsettelse. Det andre er den individrelatert fastsettelsen av karakterer som er knyttet opp mot tilpasset opplæring med vekt på elevenes faglige fremgang og dannelse. Vurderingens hensikt må avklares blant lærerne før praksisen gjøres kjent blant elevene. Lærerne må spørre seg: Hvorfor vurderer vi elevene? Og hvilken vurderingsform fremmer mest læring? Den uformelle vurderingen i det daglige fokuserer på elevens fremgang i en elevaktiv kontekst. Synet på vurdering for læring tar utgangspunkt i at eleven skal oppleve mestring i det daglige arbeidet. Opplæringen skal være tilpasset elevenes evner og forutsetninger (Dale og Wærness 2006). Motsetningen til dette synet er formidlingspedagogikken, der fagene og enkelteleven, samt elevens faglige resultater står i sentrum for opplæringen. Den er mer bundet i en akademisk tradisjon der elevene skal tilegne seg så mye som mulig av fagstoffet. Et begrep som av og til kommer igjen i formidlingspedagogikken er elevens innlæring. Det kan være nøyaktige undervisningsplaner som angir en viss stoffmengde, for hvordan det skal undervises og når. (Imsen 1997).

Dale og Wærness (2006) skriver at felles for begge regimene er at begge mener deres opplæring gir de beste læringsresultatene for det som er skolens oppgaver. Det er synet på skolens primære oppgave som er hovedforskjellen mellom grupperingene. Forskerne fremhever at det må tas et oppgjør med forståelsen av forholdet mellom regimene for at intensjonene i "Kunnskapsløftet" skal kunne realiseres. Ulike politiske syn i samfunnet og ulike pedagogiske grunnsyn blant lærerne om hva som er skolens viktigste oppgave, er med og preger skoledebatten. Vurderingen av elevenes oppnådde kompetanse påvirkes derfor fra flere hold og subjektive tolkninger kan fortsatt bli en del av vurderingsgrunlaget hos den enkelte lærer.

#### **4.9 Mål-middel-modellen**

I en pedagogisk modell belyses hvilke holdninger man har i forhold til menneskesyn, virkelighetsoppfatning, livssyn, læring, kultur og samfunn, og hvordan dette påvirker ulike måter å drive pedagogisk virksomhet på. Mål-middel-modellen er en pedagogisk modell som fremhever den betydningen allsidig kartlegging har for god planlegging. Den peker også på lærerens ansvar for planleggingsprosessen. "Hovedtanken i denne modellen er at undervisning og oppdragelse er en målrettet prosess som kan og bør være gjenstand for

grundig og systematisk planlegging med tanke på å få et resultat som er i samsvar med de mål man har for virksomheten”. (Gunnestad 2007:45).

Det å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse vil for mange gi assosiasjoner til Mål-middel-pedagogikken som ønsker å styre elevenes læring fram mot presise, målbare resultater. Lærerens viktigste oppgave blir å finne fram til virkemidler som fører til at elevene når målene. Mål-middel-pedagogikken legger mer vekt på elevaktivitet enn på tradisjonell formidlingspedagogikk. Elevenes aktivitet blir imidlertid styrt av mål som er bestemt på forhånd. Mange mener at varianter av mål-middel-pedagogikken har sin berettigelse i utdanningsarbeid. Læreplanverket for reformen Kunnskapsløftet (2006) er preget av en form for målstyring med røtter til mål-middel-pedagogikken, men læreplanen er mer generell i forhold til Reform 94 (Hiim, H. og Hippe, E. 2009).

Mål-middel-pedagogikken legger stor vekt på å dele inn målene i ulike nivåer. Hensikten er for det første å gi en realistisk beskrivelse av hvilke nivå opplæringen sikter mot på ulike utdanningstrinn. For det andre er det å gi grunnlag for systematisk progresjon, fra enkelt begynnernivå til viderekommet nivå. For å hjelpe læreplanutviklere og lærere med inndelingen er det utarbeidet måltaksonomier. (Hiim og Hippe 2009).

Mål-middel-pedagogikken er blitt møtt med kritikk fra blant annet tilhengere av dialogpedagogikken, den kritiske pedagogikken og de med grunnlag i mesterlæringstradisjonen. Blant annet har tilhengere av dialogpedagogikken fremhevet at kunnskap ikke kan uttrykkes gjennom presise, målbare formuleringer. Dette innebærer en overforenkling av kunnskap som ikke er heldig for elevens læring. Læring handler om personlige modnings- og utviklingsprosesser, og kan ikke forhåndsstyres og måles uten at vesentlige sider går tapt. Utvikling av personlige samarbeidsevner, kreativitet og kompliserte faglige vurderinger og ferdigheter er eksempler på forhold som ikke kan styres og vurderes ut fra presise forhåndsmål i læreplanene. Det er her i forhold til å ivareta elevenes kreative utvikling vi lærere på medier og kommunikasjon i stor grad merker at kjennetegnene ikke til enhver tid er like heldige. Den kritiske pedagogikken som mener noe av det samme som dialogpedagogikken, sier også at denne formen for målstyring i

læreplanen kan bli for autoritær. Når det er bestemt i detalj på forhånd hva elevene skal lære, blir det lite muligheter for tilpasning til lokale forhold og til elevenes interesser.

Mål-middel-modellen vektlegger som nevnt god planlegging og det er læreren som har ansvar for planleggingsprosessen. Mest anvendelig er den i fag som er preget av systematikk og trinnvis innføring og den understreker pedagogens ansvar for å planlegge å tenke igjennom undervisningen/opplæringen. Undervisningen er en målrettet prosess der man ved grundig planlegging kan nå de målene som man har satt seg.

På mange måter har tolkningsfriheten og kjennetegnene vi har utarbeidet ført oss inn i en situasjon hvor vi går tilbake til å styre opplæringen på en systematisk og trinnvis måte. Når vi endelig har fått frihet i læreplanarbeidet, mulighet til se opplæringen i sammenheng med yrkene og dermed en yrkesfaglig helhet, ønsker vi å utvikle og ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse. Hensikten med kjennetegnene er som nevnt tidligere at vi ønsker at elevene i størst mulig grad skal få en forutsigbar opplæring. De skal vite hva som er målet for oppgaven, hva som skal vurderes og i tillegg få en faglig vurdering på hva som skal til for å gjøre det bedre. Kjennetegnene kan for dette formål være en stor hjelp. Det gir elevene mulighet til å se sammenhengen mellom kompetansemålene og det de faktisk utøver i praksis. En annen side er at fagene våre krever helt spesielle ferdigheter i bruk av forskjellig programvare. Måten å bruke disse programmene på krever til en viss grad, spesielt på Vg1-nivå, en trinnvis innføring og opplæring. I selve kreativitetsprosessen, hvor ide og design står i fokus vil det være elevenes interesser og ønsker for design som vil vektlegges. Dette medfører at kjennetegnene som defineres i programområdet mediedesign og uttrykk må formuleres på en slik måte at det legger få eller ingen begrensninger hos eleven.

#### **4.10 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg skrevet om yrkesdidaktikk som jeg igjen knytter opp mot yrkesfagenes funksjoner og oppgaver. Jeg sier noe om forståelsen av didaktikk i forhold til praktiske utfordringer og at det er utviklingstrender i mediebransjen som styrer tilretteleggingen av yrkesopplæringen. Videre følger jeg opp med litt om yrkeskunnskap og viktigheten av at elevene får en helhetlig relevant kompetanse.

Relatert til yrkeskunnskap og relevans har jeg sett på føringer i St. meld, 30, ”Kultur for læring”, og vurdert intensjonene i Kunnskapsløftet opp mot hva Hiim og Hippe og Schön sier om dette. I forhold til samfunnets kvalifikasjonskrav velger jeg å trekke fram kompetanseplattformene som en viktig beskrivelse av yrkene.

Jeg følger opp med medbestemmelse og indre motivasjon som et viktig forhold i læring og ser på forholdet mellom praksis og teori. Jeg avslutter kapitlet med å se på motsetninger mellom kjennetegn på måloppnåelse og mål-middel- pedagogikken.

I kapittel 5 vil jeg presentere prosjektets forskningsdesign. Jeg vil ta for meg aksjonsforskningens relasjon til vitenskapsteori og som metode for å forske på og utvikle egen praksis. Jeg vil beskrive min rolle som forsker og hvordan innhenting av data ble gjort, begrunnelse for metode og hvordan dataene presenteres. Jeg avslutter med validitet og reliabilitet i forhold til kvalitativ forskning.



I dette kapitlet vil jeg beskrive hvorfor jeg mener aksjonsforskning egner seg spesielt godt som grunnlag for å forske i egen praksis, hvor målet er å endre og forbedre praksis. Jeg vil begrunne valg av aksjonsforskning som strategi, og gjøre rede for hva denne innebærer. Kapitlet vil også inneholde en redegjørelse om metodevalg og hvordan dataene skal analyseres og presenteres. Jeg avslutter med å beskrive prosjektets validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

### 5.1 Valg av forskningsstrategi

Valg av strategi er avhengig av hva slags forskning jeg vil utøve. Formålet med mitt forskningsprosjekt og mine aksjoner er å prøve ut og finne en arbeidsform hvor elevene selv har mulighet til å forstå hva som er forventet at de skal mestre, hva de skal vurderes på og hva de skal utføre i hver oppgave de gjør. Min problemstilling fører til forskning i eget praksisfelt med den hensikt å endre og forbedre praksis. Jeg ønsker til syvende og sist å kunne "vise til noe", at vi kanskje har funnet et verktøy som kan gjøre opplæringsprosessen tydeligere eller om du vil, mer forutsigbar. Elliot (1998) beskriver aksjonsforskning som en studie av sosiale situasjoner med henblikk på å forbedre kvaliteten på handling i denne situasjonen. Det er et mål at den kunnskapen som utvikles skal føre til endring av praksis; det vil si endring av didaktikken slik at bruk av kjennetegn på måloppnåelse i mediefagene skal kunne gi elevene en større bevissthet om egen læring og opplæringsprosess.

Jeg forventer ikke å komme fram til noe målbart, ei heller et riktig svar, som den naturvitenskaplige forskningstradisjonen vektlegger. Men med nærhet til mitt prosjekt, samt samarbeid og utprøving med kolleger og elever på egen skole, vil aksjonsforskning som strategi gi meg kunnskaper på et felt jeg ønsker å gjøre noe med.

I tillegg har jeg en problemstilling som medfører at jeg må forske på egen praksis. Min problemstilling fører til forskning i eget praksisfelt med den hensikt å endre og forbedre praksis som jeg vil prøve å synliggjøre gjennom eksempler på dette.

## 5.2 Aksjonsforskningens relasjon til vitenskapsteori

Jeg velger å ta utgangspunkt i et hermeneutisk kunnskapssyn da jeg mener naturvitenskaplig positivistisk kunnskapssyn som tar utgangspunkt i at tallfestet kunnskap er mest pålitelig og kontrollerbart, ikke egner seg så bra til forskning på mennesker og sosiale relasjoner.

### *Hermeneutisk tenkning og prosess*

Hermeneutikk er fortolkningsvitenskap, det handler om å forstå og fortolke grunnlaget for menneskelig eksistens og meningsfulle fenomener. Mennesket utgjør en helhet i en sammenheng, som ikke kan kontrolleres og forutsis. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at en mening må forstås ut fra den helhetsmeningen den oppstår i (Thagaard 2002:37). Hiim og Hippe (1998) sier at den hermeneutiske forståelsesmetoden handler om at all forståelse starter med en ”forutforståelse”, som er en helhetsoppfatning som blir revidert når den møter detaljene.

Videre sier de at ”*detaljene forstås i lys av helheten, men påvirker samtidig helheten i en sirkulær prosess*” (Ibid:16). I mitt forskningsprosjekt vil ”forutforståelsen” være min yrkeskompetanse og situasjonsbeskrivelsen som jeg belyser i første kapittel. Erfaringer vi gjør oss underveis, tilbakemeldinger gjennom gruppeintervju og fortløpende justeringer av kjennetegn er detaljer som vil påvirke den sirkulære hermeneutiske prosessen i utviklingen av bruk av kjennetegn. Hiim og Hippe (1998) fremhever at denne sirkulære prosessen videreutvikles og ”skruer” seg videre i en hermeneutisk spiral.

Der positivismen higer etter å forklare et fenomen, ønsker hermeneutikken å forstå eller tyde det samme fenomen. De konklusjoner jeg trekker ut i fra mitt prosjekt vil derfor ikke være en ”objektiv sannhet”. Det er jeg som gjør egne tolkninger ut fra de kvalitative data jeg har innhentet i mitt prosjekt. Klassene som er med har en tilfeldig sammensetning av elever, og undersøkelsen har gått gjennom et skoleår med flere perioder av ulik innhold. Dataene jeg da har samlet inn kan ikke måles og kvantifiseres, bare tolkes.

### *Naturvitenskaplig forskningstradisjon*

Innen positivismen er man som forsker objektiv, man ønsker absolutt sannhet og bruker dermed objektive metoder for å se på det som er. Bare det som kan måles gir sikker

kunnskap, objektivitet, kontrollerbarhet, og lovmessighet tilstrebes. Det er viktig at forsker ikke lar seg påvirke av vurderinger som ikke er vitenskaplige. Jeg mener at denne type forskning ikke er optimal når man forsker på mennesker i en sosial sammenheng og når det som skal måles er knyttet opp mot de aktiviteter som foregår til enhver tid.

Teknologisk kunnskapssyn og vitenskapsteori er tilpasset vitenskapen om ting som bl.a. kunnskapsutvikling, og har tradisjonelt vært forskere sitt ansvar. Man har arbeidet etter bestemte krav til forutsigbarhet, muligheter for kontroll, lovmessighet og observerbarhet.

Habermas(1969) hevder at når det gjelder mennesker er derimot forståelse og kommunikasjon det vesentlige. Han skiller mellom tre ulike former for menneskelig aktivitet som gir retning til tre vitenskaplige virksomheter:

- instrumentell eller teknisk handling som for eksempel naturvitenskap – teknisk erkjennelsesinteresse.
- Interaksjon eller samhandling som eksempel på humanvitenskapene – praktisk erkjennelsesinteresse.
- Frigjørende selvrefleksjon som for eksempel de kritiske samfunnsvitenskapene – en frigjørende interesse hvor forståelse, handling og samarbeid faller sammen.

Pedagogisk virksomhet er handlingsorientert og vil i de fleste tilfeller ha mest å hente fra den siste kategorien ved å se på samspillet mellom forståelse og praktiske resultater. Aksjonsforskning er den form for forskning som tydeligst setter handlingsperspektivet i sentrum. Handlingsfokus har vært vesentlig i vårt arbeidet for å øke forståelsen av det arbeidet vi har drevet. For å utvikle handlingsevnen videre hadde vi behov for selvrefleksjon, men også tilgang på andres erfaring eller teori som kunne tilføre aktuelle begreper eller andre synsvinkler. Aksjonsforskning er en måte å bruke andres teorier eller begreper for å styrke egen evne til refleksjon og forståelse i motsetning til å bevise eller motbevise ulike teorier.

Deltakerne som vi forsker sammen med er elever og det ville vært umulig å bruke instrumentelle metoder i vårt arbeide for å finne ut om kjennetegn på måloppnåelse gjør elevene mer bevisste på egen læring og gir en bedre faglig utvikling for elevene.

### 5.3 Aksjonsforskning

Pedagogisk aksjonsforskning er en form for profesjonsbasert forskning. Planlagt utvikling og endring hvor en gjennom refleksjon forsøker å utvikle, endre eller forbedre praksis er hensikten med aksjonsforskning. *”Aksjonsforskning er studier av sosiale situasjoner, med henblikk på å forbedre kvaliteten på handling i situasjonen”* (Hiim og Hippe 1998:82).

Hilde Hiim hevder at forskning og kunnskapsutvikling med grunnlag i de praktiske yrkesoppgavene er nødvendig for å utvikle relevante begreper og for å dokumentere profesjonens kunnskapsinnhold. I tradisjonell forskning er det forskeren som utvikler kunnskap som andre kan bruke. I aksjonsforskning foregår kunnskapsutviklingen i samarbeid med andre i den praktiske hverdagen. Forskeren blir en tilrettelegger og mer eller mindre ansvarlig for dokumentasjonen. Også her kan andre lære av arbeidet, men ikke som ferdige konklusjoner, men gjennom tilgang på prosessbeskrivelse, eksempelsamlinger, videoer eller lignende. Aksjonsforskeren McNiff (2002) beskriver at aksjonsforskningen kan føre til individuelle og kollektive læringsprosesser, som kan medføre kollektiv aksjon i pedagogiske institusjoner. Hun vektlegger behovet for å sette søkelyset på det potensialet som ligger i å utvikle noe sammen og reflektere sammen for å oppnå individuell og kollektiv fornyelse.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvorfor jeg mener aksjonsforskning egner som grunnlag for å forske i egen praksis. Når en tar i bruk et utvidet kunnskapsbegrep (Hiim og Hippe 2001) kan kunnskapsutvikling skje gjennom bevisst endring og forbedring av handlinger. Hiim og Hippe (2001) påpeker også at en systematisk bruk av egne og andres erfaringer til å forbedre et aspekt ved pedagogiske utfordringer eller en pedagogisk situasjon, kan øke den totale forståelsen og innsikten på området.

Selv erfarte jeg at gjennom samtaler med kollegaer om utvikling av kjennetegn, utprøving, samtaler og tilbakemeldinger underveis med elever og lærere som brukte kjennetegnene, ga ny og verdifull innsikt. Mitt aksjonsforskningsprosjekt tar utgangspunkt i at vi skal utvikle gode kjennetegn for elevene på Medier og kommunikasjon i programfagene mediedesign og medieproduksjon. Målet er at kjennetegnene skal være til hjelp for elever på Vg1 og lærere som underviser og vurderer. Kjennetegnene skal gi elevene trygghet, forutsigbarhet i forhold til hva som forventes av dem og vise dem hva de skal vurderes opp

mot. Lærerne skal kunne bruke kjennetegnene i sitt daglige veiledningsarbeid med elevene. I tillegg er det ønskelig at med de som utgangspunkt for vurdering vil bidra til en rettferdig og tydelig vurdering av elevenes faglige ståsted. For å forberede og gjennomføre utviklingsprosessen var jeg helt avhengig av et tett samarbeid og medvirkning av både elever og faglærere. At elevene fikk medvirke til tilretteleggingen og dermed til egen læring er i tråd med både Kunnskapsløftet og aksjonsforskning.

### **Problemstilling relatert til utfordringer i praksis**

Det er mange variasjoner av aksjonsforskning og det virker som om designet på et hvert aksjonsforskningsprosjekt blir ulikt ut fra hva det forskes i. Det igjen åpner for en frihet som ikke er vanlig i den tradisjonelle forskningen som i stor grad er mer strukturert. Utgangspunktet mitt for denne masteroppgaven er at jeg ble interessert i å gjøre en endring i forhold til hvordan elevene skal kunne se sitt faglige ståsted, sin progresjon og hva de skal gjøre for å bli bedre og få en bevissthet om egen læring. Endring av praksis har vært en del av målsettingen i oppgaven. Det sentrale har vært å få i gang en prosess der vi sammen kunne finne nye løsninger på felles problemer. Deltakerne i prosjektet har vært elever og lærere, som alle har hatt faglig utbytte av læringsprosessen både individuelt og kollektivt. Derfor har menneskelige relasjoner vært et sentralt element under utviklingen av oppgaven. Som det fremgår i oppgavenes problemstilling ønsker jeg å utvikle kjennetegn på måloppnåelse for hvert kompetansemål slik at elevene skal bli mer bevisste på sin egen faglige utvikling og få en bevissthet om egen læring.

Både jeg som forsker og deltakere i forskningsprosjektet gjør nye erfaringer som igjen gir utslag i nye aksjoner. Vi gjør erfaringer, endrer oss etter det for så å prøve det ut i en ny aksjon. Dermed blir spørsmålet om validitet og etterprøvbarheten vanskeligjort. Det blir viktig å beskrive prosessen så nøye og detaljert som mulig, slik at leser kan se at det er en sammenheng i materialet.

Aksjonsforskning bygger på ideer fra fenomenologiske og kritisk /dialektisk teori. Formålet med aksjonsforskning er å kartlegge og å tilrettelegge betingelsene for folks handlingsmuligheter. Når forskningen er handlingsrettet, vil forskerens kontakt med brukeren nødvendigvis være temmelig omfattende. Slik forskning har som mål å bidra til

sosial endring, og forskeren griper mer eller mindre direkte inn i en forandringsprosess. De utforskende spiller en aktiv rolle, og forskeren må spille på lag med de utforskende, fordi de også er de umiddelbare brukere av forskningen (Halvorsen 2003).

Jeg tenker at mine undersøkelser – fra problemformulering til analyse og tolkning – skjer i nært samarbeid med de utforskende. Med bakgrunn i dette kan jeg se oppgaven i en direkte sammenheng med de undersøkelser jeg foretar på elever. Gjennom mine undersøkelser til oppgaven forsket jeg direkte med aktørene som igjen indirekte er med på å påvirke arbeidet. Det vil si at aktivitetene og handlingen i oppgaven er systematisk knyttet opp imot observasjon, refleksjon og forandring.

Min forståelse gjennom aksjonsforskningens grunnprinsipper er at det reises nye spørsmål i enhver prosess hele tiden. Det er en dynamisk prosess som hele tiden innebærer ulike ramme faktorer i skolen. Kravet til dokumentasjon utviser konkrete eksempler på pedagogikk gjennom planlegging, gjennomføring og evaluering. Skal aksjonsforskningen føre til positive endringer er det vesentlig at arbeidet er grundig dokumentert.

Dokumentasjon kan være planer, logger, undersøkelser, samtaler og refleksjon. Refleksiv kritikk er viktig, det innebærer å være i stand til å reflektere og være kritisk til egne funn i forskningen sier Winter (1989).

### **Aksjon, refleksjon og deltakelse**

Kurt Lewin (1951) utviklet en teori for aksjonsforskning som en spiral med flere steg: involvering, planlegging, handling og undersøkning/observering. Denne kalte han den selv-refleksive spiral (Carr og Kemmis 1986:162, McNiff 2002:41) som går ut på at man planlegger en aksjon, utfører aksjonen, observerer hva som skjedde og reflekterer over hva som skjedde, for så å planlegge en ny aksjon.

Fasene i aksjonsforskning kan beskrives med følgende modell:

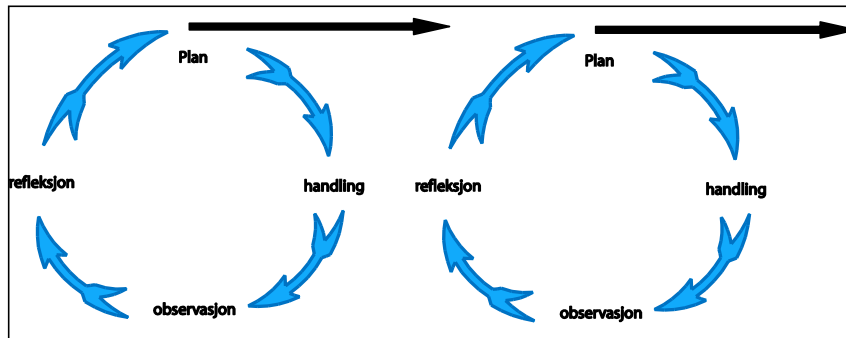


Fig. 2 Modell etter Carr og Kemmis (1986).

Jeg definerer også aksjonsforskningen min på denne måten, gjennom en felles, kontinuerlig refleksjon over arbeidet og prosessen med deltakelse fra kolleger og elever. Vi er i dette aksjonsforskningsprosjektet samarbeidspartnere, og alle delaktige når vi utvikler nye og bedre kjennetegn på måloppnåelse etter felles refleksjon. Jeg mener modellen er et godt redskap, men bør brukes på en måte som ikke skaper låste situasjoner. Med det mener jeg at nye ideer og innspill må tas med og ikke utelukkes. (McNiff 2002)

Carr og Kemmis sier videre at aksjonsforskning inneholder både kontrollert inngripen og praktisk dømmekraft utført av individer eller grupper, utført ikke bare for innsikt, men for forandring. Det inneholder også retrospektive og prospektive elementer. Retrospektiv ved at vi ser tilbake på hva som har skjedd (refleksjon) og prospektiv ved at vi planlegger en fremtidig aksjon (Carr og Kemmis 1986:186). De sier videre at denne selv-reflektive spiralen kobler rekonstruksjonen av gårsdagen sammen med konstruksjon av morgendagen, gjennom aksjon og den kobler sammen diskursen og den enkeltes praksis innenfor den sosiale kontekst (op:sit:187). Tiller (1999:47) sier også noe om Carr og Kemmis og det at refleksjonen blir bindeleddet mellom det som er gjort og den fremtidige handlingen. Derfor mener jeg at det å reflektere over det som er gjort blir en viktig del av prosessen som igjen gjør det mulig å bygge noe nytt. Tørre å se på hva, hvordan og hvorfor man har gjort og tenkt som man har gjort for å skaffe seg et bredere bilde eller et perspektiv på situasjonen, for så å ta lærdom av det.

#### **5.4 Aksjonsforskningens læringsutbytte**

McNiff (2002) mener aksjonsforskningen bør ha betydning for tre nivåer, for meg (lærerforskeren), for arbeidsplassen (deltakerne) og for utdanningen (for andre deltaker). Dette ser jeg som en fruktbar inndeling. Jeg har sett mitt utviklingsprosjekt i lys av denne inndelingen og synes dette fører til økt forståelse for hvordan aksjonsforskningen kan gi ulike former for læringsutbytte.

##### ***Lærende forskere***

Gjennom kontinuerlig refleksiv kritikk over egen praksis har jeg som forsker og deltaker i utviklingsarbeidet utviklet ny kunnskap på flere områder. For det første har jeg sett at for å lage gode kjennetegn på måloppnåelse må vi lærere ha en felles forståelse for kompetansemålene og man må sørge for at elevene forstår disse på samme måte. Dette igjen har medført at vi i større grad har variert undervisningsmetodene våre og sørget for at elevene ble mer delaktige i sin egen opplæring. Vi har fra starten av i opplæringen og videre igjennom hver enkelt oppgave hatt større fokus på kompetansemål og kjennetegn enn tidligere. Elevene har i større grad forstått hva målene innebærer og at det er en sammenheng mellom kompetansemål, kjennetegnene og det de praktisk skal utføre i hver enkelt oppgave. Kjennetegnene har bidratt til at vurderingen har blitt mer konkret og at det har blitt lettere å gi eleven faglig god tilbakemelding. Elevene får vite hvilket nivå den ligger på i forhold til et bestemt kompetansemål og har mulighet til å strekke seg til neste nivå.

##### ***Arbeidsplassen og dele med andre***

Utviklingsprosjektet har bidratt til at vi lærere på medier og kommunikasjon har arbeidet kritisk og refleksivt med å utvikle kjennetegn. Alle lærere på avdelingen har i dag et eierforhold til et å bruke kjennetegn på måloppnåelse. I tillegg til at skolen/ledelsen og andre yrkesfagavdelinger har startet arbeidet med å utvikle kjennetegn for sine fag. Utviklingsprosjektet mitt, og det at vi har tatt i bruk kjennetegn på måloppnåelse for våre fag, har spredt seg til andre skoler. Jeg har blant annet på nettverksamling for medier og kommunikasjon presentert kjennetegnene for 11 andre skoler. Jeg vet at det i dag er 4 andre skoler som på bakgrunn av våre kjennetegn på måloppnåelse har utviklet dette på egne skoler.



### ***Aksjonsforskning, kunnskapsutvikling og politiske prosesser***

Møller (1996) peker på at skillet mellom politikk og aksjonsforskning er lite. Endring er politikk, mangel på endring er politikk. Men det spesielle med aksjonsforskning er kanskje at det på mange måter kan føre til mer demokrati, engasjement og kompetanse i en organisasjon. "Aksjonsforskning er alltid politisk, fordi man tar sikte på å legge til rette for at folk endrer sin situasjon." (McNiff 2002). Knut Aagaard Nielsen (2001) påpeker at aksjonsforskning kan bidra til videreutvikling av radikale forandringmuligheter i det eksisterende samfunn. Aksjonsforskning er en mer demokratisk forskningspraksis enn den deduktive, undersøkende forskning som ofte er uten forankring i det konkrete hverdagslivet. Møller (1996) har også uttrykt at aksjonsforskning kan drives som profesjon i en skoleutvikling. Hun påpeker spenningsfeltet mellom profesjon og vitenskap og spenningsfeltet mellom vitenskap og politikk. Målene kan ofte være de samme, men det er spørsmålet om krav til dokumentasjon og muligheter for publisering og spredning som til syvende og sist blir avgjørende. Målet med både aksjonsforskning, politikk og pedagogisk profesjonsutøvelse er et ønske om planlagt utvikling og endring. Mye av kritikken og usikkerheten som rettes mot aksjonsforskning gjelder spørsmålet om dokumentasjon og generell interesse. Hvordan skal resultatene dokumenteres, hvordan skal de spres og gjøres kjent for flere enn deltakerne?

### ***Endring og krav til dokumentasjon***

Endringsprosessen krever klare mål på hva som ønskes endret. På samme måte som en undervisningssekvens. Det er et mål at den kunnskapen som utvikles, og at jeg ved å bruke prinsipper og ideer fra aksjons- og utviklingsforskning, skal bidra til endring av praksis ved medier og kommunikasjon på Skedsmo videregående skole. Som et forskningsdesign, eller en handlingsplan for hele utviklingsprosessen, valgte jeg å lage en grovplan som så på læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, læreprosess og vurdering i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen (Hiim og Hippe 2001). Dette innebærer gjentatt planlegging, gjennomføring og vurdering som fører til ny plan. Prosessen i yrkesdidaktisk arbeid og prosessen i aksjonsforskning ligger nært opp til hverandre.

Grovplanen var forankret i generell læreplan og gitte rammer for arbeidet. Delplanene for de ulike sekvensene måtte utarbeides underveis i nært samarbeid med alle deltakere. I

aksjonsforskning er det viktig at ikke bare konklusjoner og ”funn” dokumenteres.

Prosesen på selve endringsarbeidet må synliggjøres.

Det er et praksisbasert endringsarbeid jeg i samarbeid med kolleger og elever ønsker å utføre på bakgrunn av at jeg ser behov for at kjennetegnene blir videreutviklet og best mulig tilpasset våre programfag og kompetansemål i læreplanen. Vi har oppdaget at kjennetegnene bør og kan brukes mer bevisst av elevene og ønsker å gjøre noe med det. I tillegg er det et mål for oss at elevene tydelig skal se hva de kan og hva de kan bli bedre på. Vurderingen som gjøres ønsker vi skal bli så konkret at elevene vil se og skjønne hva de kan gjøre for å få best mulig faglig utvikling.

### ***Aksjonslæring og aksjonsforskning***

Aksjonslæring og aksjonsforskning er begreper som ofte blir brukt om hverandre.

Jeg vil kort forklare hva jeg legger i disse begrepene. Aksjonsforskning og aksjonslæring er forholdsvis nye begreper i utdanningsammenheng. Tom Tiller (1999) mener det er tegn som tyder på at det vil bli to nøkkelbegreper fremover i utdanningsammenheng, samtidig beskriver han aksjonslæring som aksjonsforskningens lillebror.

*Aksjonslæring* brukes om den læring som skjer med den enkelte person direkte ut fra et resultat av en aksjonsprosess fra en aktiv handling.

Tiller (1999:38) skriver at aksjonslæring har mye til felles med erfaringslæring.

Aksjonslæring er aksjonsforskningens lillebror sier han. Han ønsker at begrepet forskning bør være forbeholdt forskerne. Han mener at aksjonslæring er det som lærerne gjør i sin hverdag, mens aksjonsforskning er noe en forsker gjør sammen med lærere. Vagle (2003:11) skriver at hun er uenig i dette synet, hun mener at hvis det skal kalles forskning må forskeren komme utenfra. Hun mener at dette står i motsetning til det Stenhouse mener, og den tradisjonen som han anførte på 70-tallet.

Uansett vil man si at det er store likhetstrekk mellom aksjonsforskning og erfaringslæring. Moxnes (2000:53-54) mener at erfaringslæringsprosessen starter med det den tradisjonelle læringen slutter med – en selvstendig handling, skjematisk kan prosessen fremstilles slik:

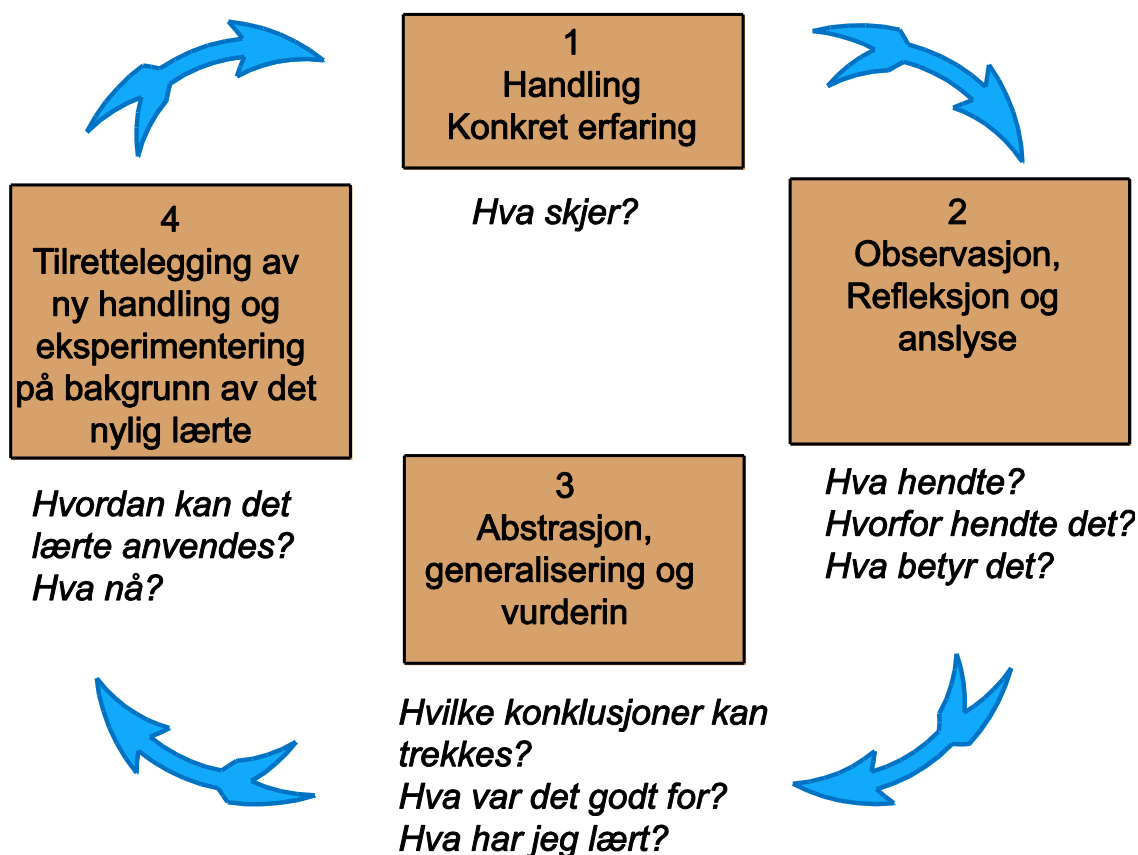


Fig. 3 Erfaringslærings fire stadier (Moxnes 2000:54)

Aksjonsforskning brukes i aktiviteter hvor man gjennom systematisk analyse av prosessen finner frem til funn, og prosessen blir dokumentert forskningsmessig. I denne oppgaven er det viktig at metoden er valid, det er derfor svært viktig å tilpasse metoden til aksjonen og problemstillingen. McNiff (2003:30) hevder at et aksjonsforskningsprosjekt kan føre til påstander som forståelse for noe jeg ikke visste fra før, endret og bedre didaktisk praksis. Hun sier videre at aksjonsforskning er en prosess av å lære av erfaring. Et metodesamspill mellom praksis, refleksjon og læring. McNiff (2003:58) sier videre at et basisk aksjonsforskningsprosjekt kan beskrives som; vi revurderer vår nåværende praksis, identifiserer en side eller et synspunkt vi vil forbedre, forestiller oss en vei fremover, prøve det ut og gjøre opp status om hva som hendte. Vi modifierer planen i lys av hva som skjedde og fortsetter med aksjonen, evaluerer den modifiserte aksjonen og overveider situasjonen i lys av evalueringen.

Aksjonsforskningsprosjekter kjennetegnes av faktiske tiltak og handlinger. Aksjonsforskning gjør det mulig for yrkespedagoger å forske på eget arbeidsfelt, i samarbeid med de som deltar i dette feltet. Hensikten med arbeidet er å utvikle yrkespedagogers profesjonskunnskap gjennom systematisk, forskningsbasert refleksjon over pedagogisk, didaktisk og faglig praksis. Dette da med hensikt til å forbedre sin egen arbeidspraksis. Metoden står i kontrast til de tradisjonelle læremetoder som fokuserer på en presentasjon av kunnskap.

### **5.5 Å forske på egen praksis**

Hvordan sikre kvalitetsutøvelse av praksis og hvordan kvalitetsutvikle praksis fortløpende. Dette er store utfordringer. Når man er en del av det miljøet man skal forske på er det ikke alltid like lett å være kritisk, det kan være en fordel at forskeren kommer utenifra, da han enklere vil kunne ha et kritisk syn på det vi skal forske på. Det å utvikle noen metoder for den forskningen som gjøres, og hvordan fordelingen skal være, kan være en stor fordel. Det å få et eierforhold til egen forskning er viktig. Forskningsresultatene gir ikke automatisk kvalitetsheving av praksis, derfor er det viktig med gode metoder for forskningen. Det er viktig å være klar på hva som er målet med forskningen og hva jeg ønsker skal komme ut av den. Jeg må sørge for at den kommer til nytte og ta et valg for hvem som skal involveres i forskningen. Fordelen med å forske på egen praksis er nærheten til det daglige arbeidet. Man har selv kjennskap til rutiner, lovverk, utførelse av praksis, samarbeidspartnere og utfordringer man står overfor i det daglige arbeidet. Man har med dette perspektivet større forutsetninger for å se hva som må til for å heve kvaliteten på praksis, samtidig som man får et eierforhold til utviklingen. Det bør være et klart mål for hva man ønsker å oppnå og hva man ønsker skal komme ut av forskningen. Utvikling av praksis bør foregå i nært samarbeid med de som jobber med kjennetegn daglig for at alle skal få et eierforhold til utviklingen. Hvis ikke lærere og elever selv føler at de har vært en del av denne utviklingen, vil de muligens heller ikke se nytteverdien av forskningen og de endringer forskningen eventuelt vil foreslå. Det vil også være viktig at man har definert hvem som har ansvaret for at fagutviklingen foregår og at kvaliteten på forskningen blir kvalitetssikret. Det er viktig at man fortløpende tester ut de endringer man kommer fram til og at alle involverte får komme med innspill. Noen må ha myndighet til å

ta en avgjørelse i forhold til utviklingen av praksis ved innføring av nye rutiner rundt bruk av kjennetegn. Gjennom å gjøre utviklingen til en del av daglig praksis, kan det være enklere å få til en kvalitetskontroll og heving av praksis. Det vil også kunne føre til at både lærere og elever føler at de kan påvirke den daglige praksis, gjennom fortløpende dokumentasjon av hva man faktisk gjør.

Hva er hensikten med det vi velger å dokumentere og hvordan bruker vi dokumentasjonen i det videre arbeidet. Hvordan sørge for å utvikle gode rutiner for å få felles praksis og utvikling. I alt sosialt arbeid, er det vanlig å dokumentere, det skrives referater fra møter og vedtak med begrunnelser. Men reflekteres det i praksis over hva som dokumenteres og hvorfor? Hva er hensikten og målet med det vi velger å dokumentere? Og hvordan bruker vi dokumentasjonen i videre arbeid?

Man kan tenke seg at dokumentasjon på mange måter reflekterer kvaliteten på praksis, at den kan sees på som en måte å sikre kvalitet i praksis. Det vil si at man dokumenterer for å sikre at avgjørelser blir tatt med bakgrunn i ”riktig” vurdering. Men hvordan velger man ut hva man dokumenterer? Vi er alle, kolleger og elever med på å planlegge, gjennomføre en handling, observere underveis og reflektere, for så igjen å planlegge en ny handling. Gjennom denne prosessen vil vi utvikle nye kunnskaper. Det er da viktig at vi dokumenterer denne prosessen slik at vi kan dele denne kunnskapen med andre.

## **5.6 Min rolle som forsker på egen og andres praksis**

Schøn (2001) beskriver at forsker og praktiker står hverandre nært og omtaler forholdet som et partnerskap mellom to. Han åpner for at det er anledning for at utøvere av yrke selv kan forske på og i sin egen praksis. Det kan være både fordeler og ulemper ved å forske på egen arbeidsplass og i egen klasse. En fordel og noe av det interessante med å forske i egen yrkespraksis kan være anledning til å forberede, tilrettelegge, gjennomføre, vurdere, evaluere og dokumentere endring og utvikling. Man kan si at gjennomføringen av forskningen blir en prosess og det kan bidra til et mer systematisk samarbeid med alle involverte deltakere. Anledning til dette får en bare når utøver av yrket forsker i sin egen yrkespraksis (Hiim og Hippe 2001). De hevder at mye relevant yrkeskunnskap går tapt når andre forskere enn læreren selv utfører forskningen, fordi forskeren ikke kjenner virksomheten godt nok. Jeg ser også på det som en fordel at jeg på forhånd kjenner skolen,

kollegaene mine, ledelsen, og til en viss grad elevene. Men det kan også by på utfordringer, men disse utfordringene kan jeg da i stor grad ta del i. På denne måten kan jeg utvikle, utprøve, evaluere og eventuelt endre kjennetegnene for bedre tilpassning, utvikling av ny praksis og forståelse ved egen skole.

Hiim og Hippe (2001) beskriver at en forsker ikke uten videre kan utvikle teori som skal brukes av yrkesutøvere, for forholdet mellom utvikling og praktisk bruk av kunnskap er mer sammenvevd. Som forskende faglærer må jeg derfor være i arbeid og samarbeide tett med kollegaer og elever for å realisere dette.

Ulempen med tett samarbeid i en slik prosess kan være at jeg kommer for nær deltakerne når jeg tilrettelegger for bruk av kjennetegn og gjennomfører gruppeintervjuene. Jeg kan utsette meg for ikke å stille de viktige spørsmålene da jeg tar en del som en selvfølge. Det er også lett å overse motforestillinger fordi jeg selv har for stor tro på det som er utarbeidet eller tilrettelagt i forhold til de konkrete kjennetegnene, men også i forhold til hvordan vi presenterer, veileder og vurderer på bakgrunn av kjennetegn. Tiller (1999) er kritisk til at en lærer forsker i egen virksomhet på grunn av nærhet, objektivitet og nøytralitet. Det er viktig at jeg som forsker med så stor nærhet passer meg for ikke å miste den kritiske distansen. Den må til for at jeg skal ha fokus på helheten og for å skille mellom min forskerrolle og min lærerrolle.

Jeg har tro på en balansegang mellom nærhet og distanse til forskningsfeltet, men jeg mener denne nærhet dessuten kan utløse noen dilemmaer i forhold til makt, objektivitet, validitet og reliabilitet. Forskeren må kjenne til mulighet for å påvirke, samt leve opp til et ”jeg - du - forhold” til informantene (Dalland 2007). Jeg har vært bevisst makten jeg som forsker får/tar i de ulike roller i forskningsarbeidet, slik at jeg fremstår uavhengig og demokratisk.

## **5.7 Innhenting av data**

I forhold til innhenting av data var det viktig for meg å bruke både lærere og elever i denne prosessen. Lærerne har utarbeidet og brukt kjennetegnene i sine oppgaver, sin undervisning og sin vurdering. De har observert, overhørt og fått tilbakemeldinger fra elevene underveis som kan gi verdifull informasjon til min forskning. Elevene har

gjennomført oppgaver med bruk av kjennetegn, blitt vurdert på bakgrunn av kjennetegnene og dannet seg en mening om hvordan det er å forholde seg til disse. De kan si noe om hvordan kjennetegnene er til hjelp slik at de får en bevissthet om egen læring. Videre kan de si noe om hvorvidt kjennetegnene er for detaljerte eller om de må formuleres annerledes, og om graderingen har et tydelig skille eller nivåforskjell.

Innhenting av relevant data ved å benytte flere metoder er metodetriangulering. Grønmo (2004) beskriver at metodetriangulering medfører at bestemte fenomen studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og belyses ved hjelp av ulike metoder. I prosjektet mitt har jeg benyttet triangulering mellom forskjellige kvalitative metoder. Formålet med dette er ikke nødvendigvis å få bekreftet funn fra ulike kilder. Jeg ønsker å bruke metodene for å belyse og konkretisere hvordan bruk av kjennetegn i forskjellige faser, som planlegging, gjennomføring og vurdering av oppgaver kan bidra til å få fram en mer nyansert realistisk, troverdig og helhetlig empiri av forskningsprosessen.

Datainnsamling i prosjektet ble innhentet gjennom følgende metoder:

- Deltakende observasjon
- Gruppeintervju
- Individuelt intervju
- Refleksjoner og tilbakemeldinger fra elevene

Datainnsamlingen startet våren 2008 med planlegging, utarbeidelse av kjennetegn, presentasjon og utveksling av erfaringer oss lærere imellom. Datainnsamlingen fortsatte utover i 1. halvdel av skoleåret 2008-2009 med gjennomføring og observasjon av elevene. I oktober samme høst gjennomførte jeg gruppeintervju med alle involverte lærere, før-intervju av to elever og en lærer, og gruppeintervju med en klasse av femten elever på Vg1. Jeg hadde i tillegg til dette tilgang til refleksjoner som elevene hadde gjort seg etter hver oppgave denne perioden.

## 5.8 Deltagende observasjon

Siden jeg er sammen med elevene og underviser noen timer hver uke vil jeg få mulighet til å observere. Alle elevene har blitt presentert kjennetegnene og fått informasjon om prosjektet mitt ved skolestart og vet at jeg og lærere vil observere dem underveis denne perioden.

Observasjon som metode karakteriseres av at forskeren er til stede i situasjoner som er relevant for studiet, hvor forskeren registrerer sine iakttagelser ved å se, lytte og gjøre notater. Forskeren kan ha ulike roller i observasjonen, fra å være ren tilskuer til de situasjoner som studeres, til å være deltaker. I dette prosjektet vil jeg være en deltakende observatør, som beskrives som en rolle der *”forskeren i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne i feltet som studeres. Forskeren engasjerer seg gjennom samtaler og intervjuer, men ikke som deltaker”* (Johannessen og Tufte 2002:100). Jeg bruker denne metoden først og fremst for å få en førstehånds oppfatning av hvordan elevene forholder seg til kjennetegnene i sine arbeidsoppgaver. Observasjonen jeg gjør vil også kunne legges til grunn for utarbeidelsen av spørsmålene til før-intervju og gruppeintervjuene som skal gjennomføres.

## 5.9 Individuelle intervju

Jeg bestemte meg for å gjennomføre individuelle intervjuer med to elever og en lærer i forkant av gruppeintervjuet med elevene. Dette fordi jeg mener at det vil kunne gi meg noen synspunkter for bruk av kjennetegn som jeg kunne bygge spørsmålene mine rundt og ta med meg inn i samtalen med elevene. Jeg vil kunne danne meg et bilde av hva elevene og læreren syntes om bruk av kjennetegn, i tillegg vil jeg kunne få svar det vil være viktig å ta med inn i oppgaven min.

## 5.10 Gruppeintervju

Målet med å gjennomføre gruppeintervju er å få tak i lærere og elevers vurdering av hvordan det var å forholde seg til kjennetegn på måloppnåelse, for at jeg deretter skulle kunne sette det inn i en forskningsmessig sammenheng. Dette er i tråd med Kvale (2001) som hevder at man gjennom det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, og få fram betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres



opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. Jeg velger et halvstrukturert intervju som Kvale (2001:21) definerer som *et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene*. Det er viktig å få fram lærere og elevers mening som bruk av kjennetegn, jeg må derfor forsøke å registrere og tolke både meningen i det som blir sagt og måten det blir sagt på.

Når gruppeintervju velges som metode i tillegg til noen få individuelle intervjuer har dette sammenheng med at jeg ønsker å få fram noe av de spontane, og ofte følelseladete, uttalelser om temaet som blir diskutert, som ofte frambringes av interaksjonen mellom intervjupersonene (Kvale 2001). De elevene som intervjues har allerede i flere uker jobbet med oppgaver og kjennetegn på måloppnåelse, jeg antar derfor at jeg vil kunne fange andre ytringer om tema i en intervjusituasjon der gruppen er samlet, enn under intervju med enkeltpersoner.

### **5.11 Begrunnelse av metode**

Kvalitative undersøkelser blir også gjerne karakterisert som fleksible (Halvorsen 1996) og gir rom for fortløpende prosessuell og metodisk refleksjon som ofte vil være nødvendig for å kunne endre eller modifisere undersøkelsesopplegget under selve gjennomføringen av undersøkelsen. For eksempel vil man kunne fange opp forhold der bestemte problemstillinger er uteglemt, eller man ser at tilnæringsmåtene bør justeres. Kvalitativ og kvantitativ forskning skiller seg altså ikke fra hverandre i den betydning av den ene typen gir mer kvalitet eller forskningsmessig avkastning enn den andre, men fordi de har forskjellig fokus og utgangspunkt og benytter ulike metoder for innsamling og analyse (Tiller 2000).

Gruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode hvor en gruppe mennesker diskuterer et tema som oppleves som relevant for dem med én eller flere forskere som leder og ordstyrer (Brandth, 1996). I følge Berit Brandth karakteriseres gruppeintervju som en kollektiv, relasjonell og dynamisk metode (ibid.). Dalen (2004) hevder at gruppeintervju kan være hensiktsmessig når forskeren ønsker å få fram andre gruppers syn og oppfatning av hovedinformantene. Jeg valgte gruppeintervju som metode fordi jeg blant annet ønsket å få

de ulike gruppenes syn og opplevelse av bruk av kjennetegn, lærerne på den ene siden, og elevene som hovedinformanter på den andre siden.

Brandth (1996) mener at det som skiller gruppeintervju fra individuelle intervjuer er at forskeren bevisst kan spille på, og bruke de mange relasjonene som er involvert for å gagne forskningsprosjektet. Jeg forstår dette som at jeg som forsker kan dra nytte av det samspillet og de diskusjoner som oppstår ved at elevene utfyller hverandres utspill og mer eller mindre bevisst bruker hverandre til å svare på spørsmålene. Jeg ønsket meg en uformell setting da jeg gjorde mine undersøkelser derfor valgte jeg gruppeintervju som metode. Brandth (1996), hevder at den spontane interaksjonen som oppstår blant deltakerne under et gruppeintervju bidrar til økt innsikt som sjelden kan oppnås gjennom andre kvalitative forskningsmetoder. Hun hevder også at det er deltakernes erfaringer som er viktige, enten de kommer til uttrykk som kontraster eller likheter, og at hensikten vil være å få fram så mye som mulig av deltakernes erfaringer knyttet til tema (Brandth, 1996). I mitt tilfelle opplevde jeg i begge grupper en spontan deltakelse i samtalene, samt at de var villige til å delta i diskusjoner og dele sine opplevelser og erfaringer med meg og hverandre.

### **5.12 Hvordan skal dataene analyseres og presenteres?**

Jeg velger i alle undersøkelsene jeg gjennomfører å benytte meg av referat for datainnsamlingen. Jeg har selv vært referent og det er kun sendt ut referat til deltagende lærere etter samarbeidsmøtene vi hadde i planleggingsperioden. I disse referatene valgte jeg å beskrive innholdet i prosjektet og hvilke konklusjoner og beslutninger som ble fattet, i tillegg til hvilke diskusjoner som var gjennomført og hvilke syn som var kommet fram. Dette for å få fram mest mulig utfyllende og konkrete data som uttrykte samarbeide vi hadde satt i gang i forhold til utvikling av kjennetegn. I gruppeintervjuene som ble gjennomført skrev jeg selv referat, men da i første omgang for innsamling av emperi til eget bruk i mitt forskningsprosjekt. Disse referatene ble brukt som grunnlag i senere samarbeidsmøter på avdelingen og ble lagt til grunn for de justeringer og forbedringer vi har gjort med kjennetegnene.

Etter at intervjuene var gjennomført og bearbeidet, organiserte jeg det innsamlede materialet for å gjøre det lettere for meg selv i analysearbeidet. Jeg brukte da transkribering. Å transkribere vil si at man i forkant av analysen gjør et datamateriale om til tekst (Kvale, 1997). I transkripsjonen er det viktig å anonymisere deltakerne og unngå at det kommer fram sensitive opplysninger. Min transkripsjon innholdt både lærere og elevers utsagn. I tillegg hadde jeg sikret den nonverbale kommunikasjonen ved hjelp av notater jeg gjorde underveis. For å øke lesbarheten i datamaterialet unnlot jeg å transkribere småord og avsporinger som dukket opp og som jeg ikke anså som vesentlige for oppgaven.

Det vil ikke være relevant å presentere alle dataene i prosjektet mitt. Jeg må foreta valg som belyser problemstillingen og er representative for hvordan elevene opplever å bruke kjennetegnene og om de oppnår bevissthet på egen læring. Videre vil jeg forsøke å belyse svakheter og styrker i forhold til å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse for å få fram en realistisk og troverdig helhetlig presentasjon i forskningsprosjektet. Deltakernes stemmer fra gruppeintervjuene er det jeg har lagt mest vekt på i oppgaven. Jeg har valgt ut en del uttalelser som rene sitater for å levendegjøre prosjektet. Dette fordi jeg mener deltakernes egne ord er sterkere enn om jeg bare hadde referert hva som skjedde. Noen ganger har jeg sammenfattet og komprimert deltakernes meninger og erfaringer. Jeg har prøvd å ikke endre innhold og mening, men i følge Kvale (2001) så tolker og analyserer vi data i hele denne prosessen. Jeg har vektlagt å få med både positive og negative erfaringer for å få frem mest mulig troverdig, ekte og helhetlig presentasjon av deltakernes stemme.

### **5.13 Validitet**

Når man skal sikre validitet, kommer aspekter som sannhet og kunnskap inn i bildet. Undersøkelser skal være tilstrekkelig grundige og omfattende. Det som er undersøkt/observert skal være av betydning i forhold til fenomenet som undersøkes, for eksempel bruk av kjennetegn i fagene. Temaet jeg har fokusert på skal være velbegrunnet og relevant. Validitet blir definert som en uttalelser sannhet og riktighet. Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument. En valid slutning er basert på korrekte premisser (Kvale 2001).

Når det gjelder valg av metode er det viktig at disse oppfyller visse krav for at de opplysninger/data en kommer ut med skal kunne aksepteres. Det er imidlertid vanskelig å gjennomføre en metode der en har fullstendig validitet. På bakgrunn av problemstillingen i min oppgave vil jeg forholde meg til forholdsvis få respondenter. Jeg uttrykte ovenfor de involverte deltakere at validiteten i min masteroppgave avhenger av deres kritiske og konstruktive tilbakemeldninger. At jeg var avhengig av dem som eksperter for å få et perspektiv på datainnsamlingen og resultat, noe jeg som forsker ikke kunne få alene. Jeg har valgt å ha et før-intervju med tre respondenter og gruppeintervju med lærere og elever som metode for min innsamling av data. Jeg har ikke brukt lydopptak eller video under disse intervjuene, noe som ville bidratt til og gitt undersøkelsen større reliabilitet. Jeg valgte å notere/skrive referat, det gir meg muligheter til å vurdere de observasjoner og notater jeg gjorde meg i ettertid. Kvale (1997) fremhever at validitet blir styrket ved at forsker har innbygd vurderinger og valg av validiteten i hele forskningsprosessen. Jeg har foretatt vurderinger etter beste evne underveis. Vurderinger som valg av hvilken klasse, hvilke lærere, hvor og når intervjuene skal gjennomføres, hvordan og hvorvidt det skal være strukturerte eller ustrukturerte intervjuer.

Jeg kunne valgt å bruke video eller lydopptak under gruppeintervjuene som ble gjennomført for å sikre større validitet i prosjektet. Jeg ønsket en avslappet atmosfære så jeg valgte å skrive referat selv. Dette kan ha bidratt til at jeg har oppfattet noe som ble sagt annerledes enn som det var ment. I følge Kvale (2001) så foretar vi allerede da en utvelgelse/tolkning/analysering av datamaterialet. Jeg kan også i etterkant, under transkriberingen av dataene som ble gjort, tolket annerledes enn det jeg gjorde når det ble gjennomført. Mitt valg med å kombinere og benytte ulike kvalitative metoder ved datainnsamling vil kunne bidra til å styrke validiteten i forskningsprosjektet.

#### **5.14 Reliabilitet**

Reliabilitet omhandler hvorvidt et forskningsresultat er etterprøvbart eller ikke. Er resultatene pålitelige, og kan vi stole på dem? Det betyr at all den kunnskapen vi tilegner oss i kvalitativ forskning, som for eksempel i et gruppeintervju, i etterkant må håndteres på en slik måte at det til slutt blir noe vi kan stole på er riktig. Det at jeg skrev referat under intervjuene kan ha gjort meg ukonsentrert, når jeg faget opp et svar kan jeg ha tolket dette annerledes enn det var ment. Som jeg nevnte tidligere kan det at det tok noe tid fra selve

gjennomføringen av intervjuene til transkriberingen også ha gjort sitt til at validiteten og troverdigheten blir svekket.

En annen viktig side vil være om jeg som forsker har klart å unngå å påvirke svarene i en bestemt retning. Om jeg som forsker har vært grundig og kritisk nok til egen verdiorientering slik at spørsmålene blir åpne og ikke er farget av min egen forståelse av bruk av kjennetegn. *”Kravene til gyldighet og pålitelighet – eller til at det som blir presentert er ”sant” – må relateres til andre kriterier i pedagogisk aksjonsforskning enn i tradisjonell forskning. Hva som betraktes som gyldig, pålitelig og ”sant” vil ha dypere grunnlag i det synet på kunnskap og erkjennelse som er fundament for forskningen.”* (Hiim og Hippe, 2009:48).

### **5.15 Etiske betraktninger**

Forskningsetiske spørsmål og dilemmaer vil alltid reise seg og være tilstede når forskning pågår. Det er viktig at man allerede i planleggingen fremhever betydningen av at de etiske perspektivene er til stede. Som forsker har jeg et etisk ansvar ved fortløpende å foreta grundig vurdering og refleksjon av de etiske perspektivene underveis gjennom hele forskningsprosessen, fra ide til ferdig vurdert masteroppgave. Grønmo (2004) sier at de mest vanlige spørsmålene omhandler informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser deltakelse har for den enkelte.

Skolens ledere, elever og lærere er fra begynnelsen av informert om prosjektet innhold og mitt mål med prosjektet. De er frivillig med på dette og er klar over at deres tilbakemeldinger vil være med på å styre forskningsprosessen. Jeg kommer tett inn på mange av deltakerne, får innsyn i deres tanker og meninger rundt bruk av kjennetegn og de fordeler og ulemper det medfører. Det som blir publisert vil ikke innholde navn eller personopplysninger som kan avsløre deltakeres identitet. Når det gjelder faktorer som etiske følelser og handlinger vil det fra meg som forsker kreve at jeg viser rederlighet og nøyaktighet. I tilretteleggingen, forberedelsene og gjennomføring av det å ta i bruk kjennetegn, gjennom gruppeintervjuer, bearbeiding, presentasjon og drøfting av dataen er rederlighet og nøyaktighet viktig da det er jeg som sitter med hovedansvaret for prosessen. Kvale (2008) beskriver tre viktige etiske regler når det gjelder forskning og mennesker. Det etiske perspektivet må være tilstede gjennom hele forskningsprosessen; i

planleggingen, gjennomføringen og vurderingen. Etske regler for forskning på mennesker er det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale, 2008).

Jeg ønsket å bruke gruppeintervju for at jeg i mest mulig grad skulle få fram spontane svar og uttalelser fra elevene, at de skulle kunne utfylle hverandre. Her kan det muligens ligge en svakhet med metoden, jeg tok ikke høyde for at det kan være elever som ikke ønsker eller tør å uttale seg i denne settingen. Selv om jeg begynte å kjenne elevene, og de hverandre, vil ikke det nødvendigvis si at de tør å si sine egne meninger. Det er viktig at det skapes en trygg atmosfære og at alle føler seg hørt og ivaretatt og at man følger etiske prinsipper. Dette ser jeg på som viktige prinsipper i kvalitative og kreative prosesser. Jeg har gjort hva jeg kan for å vurdere og reflektere på en etisk riktig måte. Jeg ønsker å fremstå med etisk troverdighet når jeg forvalter deltakernes fortrolighet og materiale.

### **5.16 Oppsummering**

I dette kapittelet har jeg beskrevet mitt valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi. Jeg har beskrevet og begrunnet de kvalitative metodene jeg har brukt og sett på hvordan aksjonsforskningen egner seg spesielt godt for utvikling og forskning i eget praksisfelt. Jeg har sett på hvordan min rolle som forsker har vært i forhold til innhenting, bearbeiding, analyse og presentasjon av de dataene som har kommet fram. Jeg avslutter med hvorfor det er viktig å ha fokus på validitet, reliabilitet og etiske betraktninger i forskningen.

I neste kapittel vil jeg vise hvordan jeg har brukt aksjonsforskning i praksis.

Aksjonsforskning handler om endring og bedring av praksis, derfor vil jeg vise hvordan vi på medier og kommunikasjon har utviklet kjennetegn på måloppnåelse, hvordan vi har brukt disse i opplæringen for at elevene skal få en bevissthet om egen læring.

Aksjonsforskningens planlegging og gjennomføring sammen med den vurderingen som er gjort vil ligge til grunn for de endringer en gjør i neste "aksjon". Det er denne prosessen jeg vil synliggjøre i kapittel seks.

## 6 MINE AKSJONER

I dette kapittelet vil jeg beskrive de aksjonene som er gjennomført i prosessen med å utvikle og ta i bruk kjennetegn i programfagene på medier og kommunikasjon. Beskrivelsen er basert på refleksjoner og tilbakemeldinger fra lærere og elever, gjennom refleksjonslogger, gruppeintervjuer og egne observasjoner. Presentasjonen er kronologisk strukturert i en planleggingsperiode, en oppstartsperiode og en gjennomføringsperioder. Jeg ønsker å fokusere på de hendelser, eksempler og vurderinger som belyser essensielle sider ved aksjonsforskningen. Flere av situatene jeg presenterer i dette kapittelet vil jeg ta med meg videre inn i kapittel 7 og drøfte der.

En viktig hensikt med dette prosjektet er å gi andre lærere som ønsker å ta i bruk kjennetegn et innblikk i hvordan kjennetegnene ble til og hvordan elever og lærere opplevde og vurderte det å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse.

### 6.1 Førstusjonen

Tidligere utarbeidet vi relevante oppgaver hvor vi beskrev hvilke læreplanmål, innlæringsmål og vurderingskriterier elevene skulle forholde seg til i sin prosess. Læreplanmålene var vide og ga rom for tolkninger og de samme målene gjelder for flere fagområdene. I oppgaven ble også vurderingskriteriene presentert, men vi opplevde at elevene ikke forstod at vurderingskriteriene ble satt i forhold til de læreplanmål som oppgaven hadde. Det kunne bli litt liten variasjon i vurderingene og den kunne bli litt generell. Variasjon i tilbakemeldingene var viktig fordi vi opplevde at mange elever sammenlignet vurderingen og ble kritiske hvis lærer brukte samme tilbakemelding til flere elever. Det kom ikke tydelig nok fram i tilbakemeldingene hva elevene mestret og ikke hva eleven konkret burde jobbe mer med for å bedre sin faglige utvikling.

Med reform 06 og nye kompetansemål for programfagene satte vi lærere på avdelingen oss ned for å prøve å få en felles forståelse for og tolke kompetansemålene. Dette arbeidet resulterte i at vi utarbeidet en lokal læreplan på bakgrunn av de nasjonale kompetansemålene. Vi opplevde med dette at når elevene hadde opplæring i grafisk, kunne de tydeligere forstå og se en sammenheng mellom kompetansemålene, de lokalt tilpasset læreplanmålene og det de praktisk skulle utføre i oppgaven. Det var etter dette arbeidet jeg

ble oppmerksom på kjennetegn på måloppnåelse og at vi ved å bytte ut vurderingskriteriene med kjennetegn kunne få en bedre helhet for alle. Elevene ville kunne se sammenhengen i større grad og lærere kunne bruke kjennetegnene og gi en faglig og mer konkret tilbakemelding.

## **6.2 Aksjon 1: Utarbeidelse av kjennetegn**

Aksjon 1 beskriver den prosessen vi var igjennom våren 08 når vi utarbeidet kjennetegnene på medier og kommunikasjon. Vi hadde tidligere gjort oss opp en felles forståelse for hva som lå i hvert enkelt kompetansemål og på bakgrunn av det utarbeidet en lokalt tilpasset læreplan for alle programfagene og fagområdene på medier og kommunikasjon.

Nå skulle vi ta for oss et og et kompetansemål og beskrive hva og hvordan vi forventet at elevene skulle mestre dette målet. Hva skulle til for å oppnå en bestemt karakter eller et bestemt nivå, og hvordan skulle vi sette dette opp for at det skulle bli oversiktlig og forståelig for elevene?

### ***Møte og planlegging***

I et seksjonsmøte våren 08 presenterte jeg for mine kollegaer grovplanen for mitt masterprosjekt og informerte om at jeg ønsket å samarbeide med dem om å utvikle kjennetegn til kompetansemålene i programfagene på medier og kommunikasjon Vg1. Vi hadde diskutert kjennetegn tidligere og snakket mye om bruk av det, så det kom ikke som noen overraskelse på noen av dem at det var dette jeg hadde bestemt meg for å jobbe med i min mastergradoppgave.

Jeg informerte videre at jeg ønsket å benytte meg av gruppeintervjuer, observasjon, refleksjoner og tilbakemeldinger fra de med innspill og forslag til hvordan man kunne komme opp med gode graderinger, fornuftige nivåforskjeller og ikke minst korte formuleringer som var forståelige for både lærere og elever.

I dette første oppstartsmøte ble vi enige om at for å kunne lage gode kjennetegn som skal brukes i den prosessen og produksjonen elevene utfører, må faglærere med sine yrkeskunnskaper beskrive hva som forventes av eleven på de forskjellige nivåene. Det må i tillegg tas hensyn til rammefaktorer, som hvilke type utstyr vi har tilgjengelig og til rådighet, om det skal jobbes individuelt eller i grupper, elevforutsetninger og tiden som blir



satt av til oppgaven. Det er også viktig å ta hensyn til den yrkesfaglige standard som det forventes at våre elever skal ha sett i forhold til kompetansemålene.

Kompetansemålene som blir brukt i hvert av fagområdene skal ha sine kjennetegn på måloppnåelse. Det er en stor fordel at lærer har klart for seg hvilke type oppgaver som skal gjennomføres på hvert trinn, det vil da være lettere å plukke ut kompetansemål til faget. Når kompetansemålene var plukket ut kunne vi ta for oss hvert enkelt mål, beskrive det i den lokale læreplanen, for så å utarbeide egnede kjennetegn på måloppnåelse. Jeg hadde laget en felles mal for hvordan vi kunne beskrive kjennetegnene som alle lærere skulle bruke for at vi lett skulle kunne lese og se helheten. Denne malen inneholder;



Fig. 4 fra kompetansemål til lokalt læreplanmål til kjennetegn på måloppnåelse.

Vi ble enige om å jobbe med å utvikle kjennetegnene hver for oss for så å presentere det hver og en hadde kommet fram til i et senere møte.

### ***Presentasjon av kjennetegn***

To uker etter at vi startet med å utarbeide kjennetegn møttes vi for å presentere kjennetegnene for hverandre. Vi hadde sett hverandre hver dag og utvekslet og hjulpet hverandre disse to ukene så vi kjente ganske godt til hverandres fagplaner. I utgangspunktet hadde nok noen lærere vært litt redde for at dette skulle bidra til å bli et ekstraarbeid som kanskje ikke ville gi noen større endringer eller forbedringer. Vi startet presentasjonen med at hver og en faglærer viste sin fagplan. Vi har fire fagområder, film/lyd, grafisk, foto og web, som alle dekker forskjellige kompetansemål i programfagene, medieproduksjon og mediedesign og uttrykk. I tillegg har vi programfaget mediekommunikasjon som har egne kompetansemål. Læreren som underviser i faget foto startet med å presenterte hvilke kompetansemål hun tenker seg å bruke i sine oppgaver og i sin undervisningen. Videre presenterte hun to oppgaver med forslag til kjennetegn. Den

største utfordringen hadde vært å gradere kjennetegnene på en fornuftig og god måte. De andre lærerne sa seg enige i at det var her den største utfordringen lå, det var vanskelig å bestemme hvor langt man skulle strekke seg på Vg1 i forhold til at det skulle bli en naturlig progresjon for elevene opp til Vg2. Alle hadde utarbeidet forskjellige kjennetegn for sine fagområder og i gjennomgangen av disse oppstod flere diskusjoner rundt blant annet graderingen. Det var for eksempel vanskelig å avgjøre hva som skulle kvalifisere til karakteren 4 og hvor mye mer som skulle til for å oppnå karakteren 5. I tillegg til graderingen av kjennetegnene ble det diskutert hvor konkret man skulle beskrive hvert enkelt nivå for at elevene skal kunne forstå og bruke kjennetegnene på en god måte.

Under presentasjonen kom det opp andre sider ved det å bruke kjennetegn. En lærer mente: ”Kjennetegnene vil kunne skape begrensninger hos de mest kreative og interesserte elevene”. Vi ønsket å la elevene utvikle sine kreative evner og tørre å være nyskapende og gå sine egne veier. Hvordan ville det slå ut om vi laget kjennetegn som bestemmer hva elevene skal gjøre, en oppskrift eller mal på hva vi som lærere mente var bra.

Vi ble enige om at vi må prøve å utforme kjennetegn som har rom for at elevene skal kunne bruke sin kreativitet. Samtidig så vi at kjennetegnene som en ”oppskrift” ville være bra for de elevene som ikke var så kreative. Diskusjonen gikk videre på om det kan være fornuftig å styre elevene litt i forhold til opplæringen på Vg1, hvor det i stor grad dreier seg om grunnleggende opplæring i fag og programmer. Det blir viktigere at kjennetegnene i mindre grad begrenser elevene når de kommer til Vg2 og skal jobbe mer rettet mot den yrkeskompetanse som kreves ute i bedrift. I løpet av denne presentasjonen var det flere lærere som nå så behov for å justere og forandre på kjennetegnene de hadde utarbeidet i forhold til det som nå hadde kommet fram. Det ble bestemt at hver og en fram til sommeren gjør de endringer som trengs og lager ferdig de oppgaver elevene skal starte med høsten 08. Problemstillingen rundt kjennetegn på måloppnåelse og målstyring vil jeg ta med meg videre og drøfte i kapittel 7.

### **6.3 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre**

Jeg mener at den jobben vi hadde gjort tidligere i forhold til tolkning av kompetansemål og utvikling av lokale læreplaner, bidro til at vi hadde en felles forståelse og tanke for hvordan kjennetegnene skulle brukes. Alle lærere hadde utarbeidet kjennetegn på måloppnåelse for

de kompetansemålene som var aktuelle for sine fag. Det som ville bli den største utfordringen var å beskrive kjennetegnene på en slik måte at elevene enkelt skulle forstå dem. De må beskrives med få ord, kort og konkret. Videre så vi at det ville bli en viktig jobb å gradere kjennetegnene slik at det ga en naturlig progresjon i opplæringen fra Vg1 til Vg2 og at de ga rom for individuelle løsninger slik at kreativiteten til elevene ble ivaretatt.

#### **6.4 Aksjon 2: Gjennomføring og bruk av kjennetegn med elever**

I aksjon 1, utvikling av kjennetegn, var alle lærere på medier og kommunikasjon involvert. Alle fagområder har nå definerte kjennetegn til kompetansemålene i de tre programfagene på Medier og kommunikasjon og tas i bruk til skolestart 08/09.

For å begrense antall deltakere i forskningsprosjektet mitt valgte jeg videre å forholde meg til kontaktlærerne og elevene i to Vg1 klasser. Disse to lærerne underviser i fagene foto og grafisk og det vil være disse fagene elevene skal jobbe med hele første termin.

Vi startet skoleåret med planleggingsdager hvor vi planla og gikk igjennom hvordan vi skulle presentere oppgaver og kjennetegnene for elevene. Vi var enige om at denne gjennomgangen var viktig slik at elevene fra første stund ville få en forståelse for hvordan vi tenker oss at kjennetegnene skal brukes.

Oppgavene må presenteres på en slik måte at de ser en helhet gjennom kompetansemål, lokal læreplan og kjennetegn mot det de skal produsere i hver enkelt oppgave. At den graderingen vi har beskrevet i kjennetegnene er til for at de selv skal kunne se hva som skal til for å oppnå et bestemt nivå. I tillegg skal det legges fokus på at det er grad av måloppnåelse i forhold til kjennetegnene de skal vurderes etter. All underveisvurdering vil i tillegg knyttes opp mot kjennetegnene. På denne måten vil elevene bli minnet om kjennetegnene underveis i sin arbeidsprosess.

Elever og lærere trenger tid og erfaring med å bruke kjennetegn for å kunne uttale seg om hvordan de fungerer. Vi valgte derfor å gjennomføre en syv ukers periode, hvor elevene fikk fire til seks oppgaver de skulle igjennom før vi hadde en evaluering på hva de synes. Oppgavene elevene får denne perioden vil være forskjellige. Noen er individuelle, andre er gruppeoppgaver. De fleste oppgavene skal karaktersettes og det skal gis skriftlig tilbakemelding til eleven. En oppgave blir vurdert bestått/ikke bestått men skal ha en

mundlig tilbakemelding om elevenes måloppnåelse i forhold til kjennetegnene for oppgaven. Den siste oppgaven elevene skal gjøre er en "fri oppgave" hvor elevene selv skal plukke kompetansemål, lage kjennetegn og vurdere seg selv og sin måloppnåelse. Siden vi varierer metodene våre vil lærere få erfaring med å bruke kjennetegnene som støtte i undervisningen og erfaring med vurdering på forskjellige måter. Elevene som blir vurdert vil forhåpentligvis se at betydningen av å bruke kjennetegn kan være positiv. To av oppgavene elevene gjennomførte denne perioden ligger ved som vedlegg 2 og 3.

Oppstarten på et nytt skoleår innebærer en del praktisk informasjon, elever og lærere skal igjennom en "bli kjent"- prosess og det tar tid å bli trygg og føle seg hjemme i klassen. Det er veldig mye nytt og annerledes for elevene når de kommer til oss så det var ingen elever som reagerte på at oppgavene hadde kjennetegn på måloppnåelse. Det som var den største utfordringen var å få dem til å følge med når vi gjennomgikk dem. Det å snakke om kompetansemål og kjennetegn ble kjedelig, de var mer interessert i å åpne programmene de skulle jobbe med for å sette i gang med oppgaven. Introduksjonen før første oppgave ble derfor litt annerledes enn planlagt. Lærerne ønsket å gå nøye igjennom oppgaven og sikre seg at alle elevene forstod hvorfor oppgaven hadde kjennetegn og hvordan de skulle forholde seg til disse i produksjonen.

Siden elevene var så ivrige med å komme i gang ble gjennomgangen noe enklere presentert enn tenkt. Elevene startet på oppgaven og det tok ikke lang tid før lærer hørte; "*jeg forstår ikke hva du mener med dette kjennetegnet*". Det ble derfor brukt en del tid på å forklare elevene om kjennetegn i løpet av den første oppgaven. Lærer veiledet elevene individuelt men stoppet også opp for å gjennomgå kjennetegn i felleskap når det var behov for det. Når det nærmet seg slutten på oppgave 1 tok lærer en oppsummering med elevene på om de hadde løst oppgaven i forhold til de føringer som lå i kjennetegnene. Det var mange elever som oppdaget at de hadde mangler i forhold til kjennetegn, som nå måtte i gang med å endre oppgaven sin. Lærer ble sammen med elevene enige om at dette var et resultat av at man ikke brukt tid på å sette seg godt nok inn i kriteriene for oppgaven på forhånd. Elevene tok gjennomgangen av oppgavene mer alvorlig etter dette. De hadde sett at kjennetegnene var kriterier som ga de hjelp og føringer i arbeidet med en oppgave og at det

var disse som lå til grunn for tilbakemeldingen og vurderingen som ville komme i etterkant.

### **6.5 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre**

Som lærere ønsket vi å bruke litt tid på å gjennomgå oppgaven elevene skulle starte på. Det er en del praktisk informasjon som elevene må gjøres oppmerksomme på før de starter på en oppgave. Oppgavens innhold/tema, metode, innlæringsmål, vurdering og innleveringsfrister er viktig informasjon som elevene må lese igjennom før de starter. Allerede nå opplevde lærere at de syntes de hadde fått nok informasjon. Når lærere da i tillegg skulle gå nøye igjennom alle kompetansemålene for oppgaven, se på den lokale beskrivelsen av kompetansemålet og videre få de til å forstå kjennetegnene og de graderinger som lå der, ble det litt mye. Gjennomgangen ble derfor enklere enn tenkt noe lærerne fort fikk erfare da det kom mange spørsmål fra elevene som gikk på kjennetegn. Lærerne fortsatte å ha fokus på kjennetegn i alle oppgaver resten av perioden og opplevde at elevene gradvis fikk mer og mer forståelse for hvordan de skulle brukes.

### **6.6 Aksjon 3: Gruppeintervju lærere**

Etter syv uker med gjennomføring av oppgaver og bruk av kjennetegn var det tid for gruppeintervju med lærerne. Jeg har valgt å ha samtale med lærerne først for å få deres erfaringer å bygge gruppeintervju med elevene på. Lærerne var i stor grad fornøyde med hvordan elevene hadde tatt i mot kjennetegnene. En lærer påpekte: *”Det har vært noe merarbeid med å utarbeide oppgaver og kjennetegn til oppgavene, men når jeg har kommet til vurderingsarbeidet har jobben blitt mye lettere”*

Vurderingsarbeidet og det at vi sikrer at elevene til enhver tid vet hva de skal vurderes etter er en viktig oppgave. Det er merarbeid i forkant, men det igjen gjør at lærerne hele tiden har gjennomtenkte mål og fokus på oppgaven. Det å vurdere elevenes faglige utvikling til enhver tid krever god oppfølging og veiledning fra lærer. Når man har konkrete kjennetegn for hvert mål å forholde seg til, både under veiledningen underveis og i vurderingsarbeidet til slutt, bidrar det kanskje til at lærerens vurderingsprosess blir enklere.

Samme lærere sier videre: *”Vi må passe på at vi ikke definerer kjennetegn som begrenser elevenes kreative utvikling. Jeg har opplevd at elever som ønsker å bevege seg vekk fra de kjennetegn som er beskrevet spør om lov til å gjøre det. I tillegg er det noen som har gjort det uten å spørre men som da har beskrevet i rapporten hvorfor de har valgt å gjøre det”*.

Noen lærere mente at kjennetegn kunne virke begrensende på kreativiteten. De tenkte at når elevene kommer ut i bedrift og utfører tilsvarende oppgaver vil det ikke ligge en beskrivelse til elevene på hvordan de skal utføre oppdraget. Vi må kanskje tenke at for våre elever som skal ha en grunnleggende opplæring på Vg1, er målet at de skal kunne bruke og forstå de forskjellige kompetansemålene og utvikle grunnleggende faglig kompetanse. Videre diskuterte vi fordeler og ulemper med at elever som kom med en god begrunnelse skulle kunne fravike kjennetegnet for å løse det på sin måte. En lærer påpeker da følgende: *”Jeg mener det kan bli urettferdig, da har vi latt de elevene som er flinke til å skrive rapporter eller argumentere få et fortrinn i forhold til de elevene som alltid gjør som de blir bedt om”*.

Lærerne opplevde også at elevene brukte kjennetegnene forskjellig. Begge lærere har brukt tid på å gjennomgå oppgaver og kjennetegnene sammen med alle elevene. Elevene har fått eksempler og beskrivelser på hvordan de bør og kan bruke kjennetegnene. Allikevel observerte vi at de glemmer kjennetegnene underveis i prosessen. En lærer påpekte følgende: *”Jeg synes at underveis vurderingen har blitt lettere da jeg kan bruke kjennetegnene aktivt gjennom hele prosessen. Noe som er viktig for at elevene hele tiden skal bli minnet på kjennetegnene og dermed kravene/forventningene som er satt for oppgaven”*. Vi kom fram til at den underveisvurdering og veiledning vi lærer gir, tydelig må være knyttet opp mot kjennetegnene. Dette for hele tiden å minne elevene på bruken av kjennetegn undervis. Når det kom til vurdering av elever var begge lærere enige om at kjennetegnene var til stor hjelp. Det ble sagt: *”Det er lettere å være faglig konkret i tilbakemeldingen. Det kommer tydeligere fram hvilke karakter en elev skal ha på oppgaven og det blir mindre ”synsing”*.

I vurderingen markerer lærer hvilket nivå elevene ligger på. Hvis eleven ligger på ”middels” nivå eller karakter 3-4, vil eleven se at han har utført målet bedre enn ”lav” nivå og ved å se på målet for ”over middels” hva han kan strekke seg mot for å bli bedre. Dette i

seg selv gir en faglig konkret tilbakemelding. Lærerne syntes dette kunne bli litt upersonlig og har i stor grad valgt å kommentere måloppnåelsen i tillegg eller lage en oppsummering til slutt.

Navn på elev: Stian Karakter: 4/5 Du har laget et bilde som viser tema, men dette kunne du med bedre planlegging ha fått enda mer utav. Jeg opplever ikke at noen av personene i bildene dine som gale. Jeg får litt gjengassosiasjoner pga undervinkling og holdningen deres, noe som er med på å understreke tema. Jeg syns du bør unngå å gjenta ting så mange ganger og heller prøve å ha en litt mer profesjonell presentasjon neste gang.		
Kompetansemål	lokale læreplanmål	Vurdering
<b>MD1</b> bruke aktuelle teknikker for <u>idéskaping</u> og <u>idéutvikling</u> innen tekst, lyd og bilde eller kombinasjoner av dem	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bruke <u>idemyldring</u></li> <li>- bruke tankekart</li> <li>- stille spørsmål</li> <li>- <u>finne inspirasjon</u></li> <li>- <u>metaforer</u></li> </ul>	<b>1-2</b> - kunne lage tankekart/ha <u>idemyldring</u> <b>3-4</b> - kunne stille relevante spørsmål og finne inspirasjon <b>5-6</b> - kunne bruke aktuelle teknikker og anvende disse på en meget/særdeles god måte. Kunne anvende metaforer og være nyskapende

Fig.5. vurderingseksempel 1.

I dette første vurderingseksempel har læreren lagt inn kompetansemål, lokal tolkning av målet og kjennetegn for hvert av disse. Elevene vil tydelig kunne se hva det blir satt fokus på, hvilke kompetansemål som gjelder for oppgaven, og derfor, hva man blir vurdert etter. Lærer starter med å gi en faglig kommentar/tilbakemelding til elevens design og produksjonsprosess. Samtidig har lærer markert med blått hvilket nivå hun mener eleven har oppnådd i forhold til hvert enkelt kompetansemål. Hvis eleven har fått karakter 3-4 på et mål vil han se hva som mangler og hvorfor han ikke får karakteren 5-6 ved å lese kriteriene for kjennetegnet på dette nivået.

## Vurdering av Periodeplan 3 - portrett og lys

Navn: Markus, Karakter 5

Lokale læreplanmål		
- mediedesign og medieuttrykk		
MD9 bruke prinsipper for lys som virkemiddel i visuell kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"><li>- bruke 3-punkts lyssetting til å skape dybde og for lyssetting</li><li>- bruke lysretninger og lyskarakterer bevisst i kommunikasjon</li><li>- utnytte solens lys ute</li></ul>	<p><b>1-2</b> - kunne bruke flere lamper i studio og men i liten grad anvende prinsipper for lys i visuell kommunikasjon</p> <p><b>3-4</b> - kunne bruke 3-punkts lyssetting og anvende prinsipper for lys i visuell kommunikasjon til en viss/god grad</p> <p><b>5-6</b> - bruke 3-punkts lyssetting meget/svært godt og anvende prinsipper for lys i visuell kommunikasjon på en meget/særlig god måte</p>
Du har fått til en meget bra med 3 punkts lyssetting i studio. Du har fått til et fint lys også på det kreative bildet også. Med litt justeringen syns jeg også at <u>utebildet</u> ditt ble ganske bra, spesielt er jeg fornøyd med at øynene kommer så godt frem		

Fig. 6. Vurderingseksempel 2.

Her har læreren også lagt ut kompetansemål og kjennetegn i selve oppgaven. Her har man valgt å sette av plass til å vurdere hvert enkelt kompetansemål med en faglig tilbakemelding, i tillegg til at det blir markert med rødt hvilke nivå lærer mener eleven ligger på. Her vil tilbakemeldingen/vurderingen bli enda mer konkret i forholdt til at eleven i større grad vil se hvilke faglig nivå den ligger på og samtidig kunne se hva som mangler for å oppnå en bedre karakter.



# Oppdrag fra Kunde Logo - plakat - folder

## Vurderingskriterier

Mål i denne oppgaven	Beskrivelse	Kjennetegn	Karakter
<b>MDT</b> Skissene viser utvikling av ideprosessen	Kunne lage fyrstikk-skisser, grovskisser og dataskisser for å visualisere ideer	1-2 levere minst 5 skisser og beskrive valgene i en sluttrapport. 3-4 levere minst 5 skisser og beskrive utvelgelsen underveis med faguttrykk i en sluttrapport. 5-6 levere minst 5 skisser. Argumentere for valgene underveis med faguttrykk i en sluttrapport.	5
<p>Rapport: Jeg har levert mange av skissene mine tegnet for hånd, dette er fordi jeg jobber raskere når jeg tegner, så når jeg da jobber med et produkt så får jeg ut tankene og det jeg ser oppi hodet mitt med en gang. Om jeg hadde gjort dette på pc hadde jeg nok bare blitt frustrert fordi det ikke gikk fort nok. Jeg synes også at det er ganske morsomt å tegne, dessuten sitter vi på dataen hele tiden ellers og jobber med ting så litt variasjon er greit.</p> <p>Logoen jeg valgte er i bare sort/hvitt. Dette valgte jeg for at den skulle bli mest mulig "brukervennlig" senere. Med en så stilren og blank logo kan du utforme andre ting mye mer, plakater, kampanjer, foldere og annet kan inneholde mye flere farger uten at det krasjer med logoen.</p> <p>Når det gjelder selve logoen har jeg valgt å legge vekt på ordet visuell i "Opplysningssenteret for Visuell Kommunikasjon." Det jeg startet med var kameraer og sånt, men det ble så fikantet, så jeg ville ikke det likevel. Jeg begynte å tenke på nytt, og jeg synes søyner var noe som kunne passe. Jeg er ikke så flink til å tegne, så jeg startet med å finne inspirasjonsbilder på nettet. Jeg fant masse forskjellige søyner, og så etter noen som kunne passe med det jeg hadde laget til logoen hittil. Jeg plasserte søynerne under teksten, sånn at søynerne kunne fungere som en understrek – en kul effekt må jeg si. Denne logoen fungerer både som liten og stor, den er stilisert uten masse detaljer, så når den er liten gjør det ikke noe. Når den er stor er den også veldig flott å se på. ;)</p> <p><b>KOMMENTARER:</b> tilbakemelding fra lærere for eksempel i rxdt. Hvor man beskriver mål oppnåelse og gir faglig tilbakemeldinger i forhold til produkt og rapport.</p>			

Fig. 7. Vurderingseksempel 3.

Faglærer i grafisk fortalte oss at en av hennes elever hadde kommet med et innspill på hvordan elevene kunne knytte rapporten opp mot læreplanen og kjennetegnene i enda større grad enn de eksemplene jeg har vist til tidligere. I stedet for å skrive sin egen rapport skrev hun direkte inn i oppgaven under hvert kompetansemål hvordan hun hadde jobbet med dette målet.

I dette eksemplet har eleven kopiert siden med vurderingskriterier fra oppgaven og skrevet sin rapport/vurdering inn i dokumentet. Samme dokument leverer elev tilbake til lærer som så gir sin vurdering. Dette viste seg å være en oversiktlig og god måte å gjøre det på.

Veldig ofte skal elevene uansett skrive en evaluering eller rapport som viser hva eleven selv mener om sine faglige prestasjoner og mål oppnåelse. Her kan elev og lærer, bruke det samme skjema for å dokumentere hele prosessen.

## **6.7 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre**

Veldig tidlig måtte lærere inn å justere og forandre kjennetegnene de hadde utarbeidet. Det var forskjellige situasjoner som oppstod underveis i opplæringen som gjorde at det var viktig. Lærere noterte seg de tilbakemeldinger som kom fra elever. Blant annet måtte de kjennetegnene som lærer forklarte for elevene opptil flere ganger endres eller forenkles for at de lettere skulle forstå dem. Noen kjennetegn måtte endres fordi de var for krevende i forhold til den tiden elevene hadde til rådighet på oppgaven og noen måtte gjøres litt mer fleksible. Dette for at elevene i større grad skulle få vist sin kreativitet og ikke bli så låst til en bestemt måte å utføre oppgaven på. I tillegg til dette var det flere av kjennetegnene som var for like i forhold til de klassifiserte nivåene. Gjennom gruppeintervjuet med lærere kom det fram en del synspunkter i forhold til hvordan de opplevde å undervise i forhold til kjennetegn men lite i forhold til hvordan de opplevde at elevene ble mer bevisste i forhold til egen læring. Jeg ønsket derfor før jeg gjennomførte gruppeintervjuet med elevene å foreta et før-intervju med noen få respondenter i håp om at jeg i større grad skal kunne styre gruppeintervjuet med elevene mot min problemstilling.

## **6.8 Aksjon 4: Før-intervju med en lærer og to elever**

Jeg valgte å gjøre et før-intervju av to elever og en lærer før jeg setter i gang med gruppeintervjuet. Dette for å vite mer om hva elevene selv tenker og at de på denne måten skulle få uttrykke sine meninger om kjennetegn og bruken av disse. Dette før-intervjuet vil også kunne gi meg, som uerfaren intervjuer mer erfaring og gjøre meg tryggere når jeg skal gjennomføre intervjuet med klassen. Ved å teste ut noen spørsmål til få respondenter i forkant sier Kvale (1997) at intervjueren får selvtillit og blir bedre skikket til å skape sikre og stimulerende interaksjoner.

### ***Forberedelse til intervju***

På valgte et halvstrukturert intervju, fordi målet mitt er å få fram de tre respondentenes opplevelse av hva de mener om bruk av kjennetegn. Jeg bygget intervjuet rundt ett tema, men med flere tilleggsspørsmål som jeg vil bruke etter behov. Det vil si at intervjuet ikke har fast rekkefølge på spørsmålene og at svarene som de to elevene og læreren skal gi tilbake var åpne.

Jeg ønsket å lage intervjuet slik at jeg fikk mest mulig informasjon om hva og hvordan elevene opplever bruk av kjennetegn. Fordelen med dette er at jeg kan forvise meg om hva respondenten mente med de utsagn han/hun kom med underveis. Ulempen med denne formen er at elevene og læreren kan sitte inne med informasjon som er viktig, som jeg ikke får vite fordi jeg ikke stiller spørsmål om det.

Klimaet en klarer å skape med respondentene har noe å si for kvaliteten på informasjonen som man får under intervjuet. Jeg avtalte tidlig intervju med elevene, om sted, tid og intervjuets varighet. Jeg informerte også elevene om at jeg kom til å stille spørsmål som de sannsynligvis ville ha mange tanker om. Jeg avklarte intervjuet med elevenes lærere og opplyst om at intervjuet skulle foregå på mitt kontor. Det gjorde at intervjuet kunne foregå uten tidspress og forstyrrende elementer. Da jeg foretok intervjuene, benyttet jeg aktiv lytting som viste respondentene at jeg var interessert i kunnskapen jeg fikk. Intervjuet var ikke strengt strukturert, noe som åpnet for tilleggsspørsmål. Jeg valgte å gjennomføre disse tre intervjuene uten lydopptaker men tok notater i stikkordsform underveis.

Jeg fikk ikke forberedt meg så godt som jeg burde før jeg gjennomførte intervjuene mine. Jeg hadde jobbet meg fram til en problemstilling og hadde som mål å knytte spørsmålene mine til denne, men jeg ser nå at jeg kunne vinklet disse litt annerledes. Forklaring kommer under hvert av spørsmålene i intervjuguiden. I forkant var jeg klar over de syv stadier som blant annet Steinar Kvale beskriver i boka *Det kvalitative forskningsintervju*, 2008 så jeg jobbet meg framover i prosessen med disse i tankene.

### ***Tematisering***

Elevene hadde nå brukt kjennetegn over noe tid så jeg ønsket å finne ut om de opplever at disse gjør at det blir lettere å forstå og jobbe med kompetansemål og kjennetegn. Er det positivt at de i forkant vet hva som skal til for å oppnå en bestemt karakter. Er tilbakemeldingene i forhold til kjennetegn lette å forstå, og gir de elevene mulighet for å se og få en bevissthet om sin faglige utvikling.

### ***Planlegging***

Jeg planla intervjuene mine i forhold til at vi har utviklet kjennetegnene ut fra hva vi som lærere mente var riktig å fokusere på. Det var viktig for meg å få fram elevene synspunkter og opplevelse av å bruke kjennetegnene i sitt arbeid.

### ***Intervjuing***

Jeg brukte intervjuguiden, og de fire spørsmålene med noen underspørsmål jeg hadde laget, under hele intervjuet. Jeg avklarte alle praktiske detaljer for intervjuet som tid, sted og avklarte med lærerne til respondentene.

### ***Transkribering***

Planen var at jeg etter intervjuene skulle renskrive eller transkribere med en gang for å ha samtalene ferskt i minne. På grunn av stort arbeidspress ble det liggende en stund og det var tungt å ta tak i notatene og ikke minst vanskelig for meg å huske detaljer som kom fram under intervjuet. Detaljer som sikkert har hatt betydning for meg og mitt videre arbeid kan ha gått tapt.

### ***Analysering***

Siden jeg ikke tok opp intervjuet på lydbånd, hadde jeg i etterkant bare notater å forholde meg til. I tillegg tok jeg ikke tak i dette før etter en god stund noe som medfører at jeg mister mye av analysegrunnlaget. Det å fange opp spontane utspill og vinklinger som kom fram gjennom intervjuet vil være viktig i denne prosessen.

### ***Verifisering***

Validitet

Validitet: Kan oversettes med gyldighet, troverdighet eller bekreftbarhet. Går på relevans av data og analyse i forhold til den problemstillingen jeg har. Er knyttet til hvorvidt undersøkelsen virkelig måler det den har til hensikt å måle. Hvis undersøkelsen mangler validitet vil vi kunne trekke feilaktige slutninger.

### ***Reliabilitet***

Reliabilitet eller pålitelighet er knyttet til hvorvidt undersøkelsen representerer den virkelige situasjonen, hvordan undersøkelsen er gjennomført. For å oppnå en høy reliabilitet bør uavhengige målinger i stor grad vise til tilnærmet likt resultat.

Jeg valgte å plukke ut to elever og en lærer til dette intervjuet. Med tanke på at det går 75 elever på medier og kommunikasjon ser jeg at disse umulig kan representere tanker og meninger som er felles for alle disse. Målet mitt med denne undersøkelsen var å tilegne meg kunnskaper om hvordan kjennetegn blir brukt. Jeg plukket ut en ”skoleflink” jente med gode karakterer, og tenkte at hvis jeg i tillegg intervjuer en ”middels god” gutt dekker jeg en litt større gruppe av elevene, og at jeg dermed har sikret meg at ulike syn kommer til uttrykk.

### **6.9 Intervjuguide - Tema og planlegging av før-intervju**

Jeg utarbeidet en intervjuguide med utgangspunkt i problemstillingen min. Jeg måtte nå avgjøre hvilke spørsmål jeg skulle stille, hvordan de skulle lyde og hvor mye informasjon jeg ønsket til hvert spørsmål. *”En intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha.”* (Kvale, 1997:76). Jeg ønsket å få tak i informantenes oppfatning, sin forståelse og erfaring med bruk av kjennetegn så jeg prøvde å unngå ledende spørsmål og spørsmål med innebygde antagelser

Formålet med denne før-undersøkelsen er å finne litt ut om hvor skoen trykker i forhold til bruk av kjennetegn. Jeg ønsker å få tilbakemeldinger både fra lærere og elever på hvordan de opplever å bruke kjennetegnene i sin hverdag. Gjennom før-intervjuet tar jeg sikte på at det vil komme fram verdifulle opplysninger om hvordan elever opplever at kjennetegn fungerer, sett i sammenheng med forståelse for hva som er forventet at de skal lære i hver oppgave og den tilbakemeldingen eller vurderingen de får i etterkant. Regner dette som viktig informasjon som jeg vil dra nytte av inn i gruppeintervjuet jeg skal ha med elevene.

På bakgrunn av gruppeintervjuet jeg hadde med lærer utarbeidet jeg en del spørsmål jeg ønsket å stille til respondentene i før-intervjuet. Siden dette intervjuet blir gjennomført for at jeg som veileder og forsker skal kunne få større innsikt i hva elever og lærer mener om kjennetegn, har jeg ikke lagt vekt på å teste ut spørsmålene i forkant. Jeg har utarbeidet

spørsmål som jeg tenker å bruke under gruppeintervjuet, spørsmål som jeg håper skal kunne belyse problemstillingen min.

## **6.10 Intervju spørsmål**

### **- Hvordan opplever du som elev/lærer at kjennetegnene er en hjelp for deg i praksis?**

Jeg/vi har fått muntlige tilbakemeldinger og selv opplevd at kjennetegnene ikke fungerer som de skal eller det motsatte, at de har fungert veldig godt. Det er allikevel viktig at elevene får uttrykke sine tanker og meninger rundt dette spørsmålet. Det er et spørsmål som kan gi meg innspill i forhold til problemstillingen min og nyttig informasjon i forhold til at jeg ønsker å gjøre et større gruppeintervju senere.

#### **- positive/negative sider**

For at jeg skal kunne utarbeide best mulig spørsmål til det neste intervjuet er det viktig å få fram positive og negative sider ved bruk av kjennetegn.

#### **- tanker om endringer eller forbedringer**

Det samme når det gjelder endringer eller forbedringer. Elevene med sin erfaring vil kanskje ha tanker om enda bedre tilrettelegging av kjennetegn enn vi som lærere har. Kjennetegn skal jo gi elevene klare retningslinjer for hvordan oppgaven kan gjøres, gi de en forståelse for hva de vil bli vurdert etter og gjennom dette bli bevisste på sin egen læringsprosess.

### **- Blir du mer bevisst på hva du konkret skal gjøre i en oppgave med bruk av kjennetegn?**

Kjennetegnene bør gi elevene en god beskrivelse av hva som ligger av føringer for hvert enkelt kjennetegn som igjen gjør elevene bevisst på hva som er hensikten med oppgaven.

### **- Hvordan opplever du tilbakemeldingene fra lærere med bruk av kjennetegn?**

Gir lærere tydelige og faglig relevante tilbakemeldinger når de bruker kjennetegn på måloppnåelse som grunnlag for vurderingen. Ser og skjønner elevene hva tilbakemeldingen sier og gjør den at elevene blir bevisste på hvor de står faglig.

**- Hva kan gjøres for at elevene får større utbytte av å bruke kjennetegnene?**

Er åpen for innspill på hvordan elevene kan bruke kjennetegnene best mulig for sin egen faglige utvikling. Er det andre og bedre måter enn det vi har gjort/brukt til nå som kan bidra til dette?

**- Andre tanker du måtte ha om kjennetegn på måloppnåelse?**

Jeg ønsker at respondentene skal kunne uttrykke sin oppriktig mening om kjennetegn.

**Intervju - Respondent 1. Elev**

Er en jente på VG2 – pliktoppfyllende og meget dyktig elev. Hun kommer ofte med innspill til oppgavene og innholdet i dem. Hun gir mye konstruktiv tilbakemelding til lærere i forhold til gjennomføringen av de forskjellige periodene. Hun er kunnskapssøkende, ønsker å utvikle seg og få mest mulig læring ut av sin hverdag.

**1. Hvordan opplever du som elev/lærer at kjennetegnene er en hjelp for deg i praksis?**

Det er lett å vite hva som er forventet at jeg skal gjøre. Jeg kan derfor bestemme meg for hvilke karakter jeg skal sikte mot å oppnå for hvert mål. Det er litt lett å glemme det underveis i oppgaven, og jeg synes lærere må bli enda flinkere til å minne oss på å bruke disse. Ved å forholde seg til kjennetegn blir det også enklere å reflektere over det jeg gjør i hele arbeidsprosessen. Kjennetegnene blir styrende for hvordan jeg starter på oppgaven min, helt fra ide til ferdig produkt.

**- positive/negative sider**

Lett å forstå kompetansemålet og vite hva du bør gjøre for å få en bestemt karakter. Du blir så fort opptatt med produksjonen at du glemmer kjennetegnet midt oppe i det hele. Det blir mye sammenligning når vi får tilbake karakterer og det er ikke alltid vi skjønner hvorfor vi får forskjellige karakter, når vi føler vi har gjort det tilnærmet likt i oppgaven. Men sånn blir det jo uansett.

**- tanker om endringer eller forbedringer**

Hun hadde ingen konkrete forslag til endringer i forhold til kjennetegnene.

## **2. Blir du mer bevisst på hva du konkret skal gjøre i en oppgave med bruk av kjennetegn?**

Ja, jeg tror det. Også er det lettere for oss å skjønne hva oppgaven går ut på. Kjennetegnene er utfyllende i forhold til oppgaveteksten og vi kan se sammenhengen. Tror de fleste elever bruker de aktivt fra første stund. Det spørres litt på hvor mye og hvordan læreren presenterer kjennetegnene og hvor mye vi blir minnet på å bruke dem. Men jeg tror de aller fleste begynner å skjønne at det er lurt å bruke dem.

## **3. Hvordan opplever du tilbakemeldingene fra lærere med bruk av kjennetegn?**

Synes tilbakemeldingene er gode og faglige. Det blir en mer grundig tilbakemelding. Av og til kan det bli litt lik tilbakemelding til elever. Vurderingen fra lærer virker faglig god i forhold til produktet jeg har utarbeidet, det er bra, det er jo her jeg vil bli bedre. Jeg vil vite hva som er bra og hvordan jeg kunne gjort det enda bedre. Jeg synes jeg stort sett får god og nyttig veiledning underveis i produksjonen, dette sammen med kjennetegnene hjelper meg fram til et godt sluttprodukt. Jeg er en person som vil ha mye tilbakemelding og er litt ”petimeter” og kritisk til mitt eget arbeid, så til syvende og sist er det ikke mye på produktene mine jeg ville gjort annerledes, og vurderingen jeg får stemmer ofte med det jeg selv synes om produktet mitt. For meg er det viktigste at jeg får veiledning og vurdering underveis i produksjonen.

## **4. Hva kan gjøres for at elevene får større utbytte av å bruke kjennetegnene?**

Tror mange elever leser oppgaven og setter i gang litt for fort. De fleste ønsker gode karakterer men tenker ikke over at ved å kjenne til kjennetegnene for oppgaven kan de selv styre seg mot en bestemt karakter. De får da vite hva som er forventet i forhold til karakteren. Lærere må jobbe enda mer med å få dette inn som en rutine for elevene i forkant av oppgavene. Jeg synes selv at dette ikke bør være nødvendig, det er blitt en selvfølge at jeg skal forholde meg til kjennetegn.

## **Andre tanker du måtte ha om kjennetegn på måloppnåelse?**

Kjennetegn på måloppnåelse gjør det enklere å reflektere over hva du har gjort, hvorfor du gjorde de valg du gjorde. Gir en bedre faglig utvikling, du ser lettere hvorfor du ikke for eksempel oppnådde karakteren 6 på et mål.



Vurderingen og tilbakemeldingene blir mer forståelig og gir mer faglig påfyll. Det blir mindre synsing fra lærere. I tillegg blir den mer rettferdig.

### **Respondent 2. Elev**

Er en gutt på VG1 – kreativ og skoleflink, særlig i fag som er praktiske. Spesielt interessert i foto/film. Han kan være noe stille, men viser engasjement og interesse for å lære nye ting. Han ønsker å utvikle seg og få mest mulig læring ut av sin hverdag. Er en elev som medelever bruker mye fordi han har lett for å lære seg nytt utstyr og funksjoner i de forskjellige programmer.

### **1. Hvordan opplever du som elev/lærer at kjennetegnene er en hjelp for deg i praksis?**

Jeg blir lettere kjent med kriteriene for oppgaven jeg skal gjøre. Lærere setter karakterer ut fra kjennetegnene men jeg tenker ikke så mye på det når jeg først starter å jobbe. Merker at lærere ofte kommenterer eller veileder etter kjennetegnene underveis, noe som igjen gir meg en påminnelse om å forholde meg til dem. De prøver av og til å få meg til å gjøre ting annerledes for at det liksom skal passe til kjennetegnet.

#### **- positive/negative sider**

Jeg ønsker uansett å jobbe med, og utvikle mine produkter som jeg selv vil. Derfor er jeg ikke så opptatt av kjennetegnene underveis.

Liker å jobbe ut mine ideer på min egen måte uten at kjennetegnene skal styre dette.

#### **- tanker om endringer eller forbedringer**

Hadde ingen forslag til endringer eller forbedringer

### **2. Blir du mer bevisst på hva du konkret skal gjøre i en oppgave med bruk av kjennetegn?**

Ja, kjennetegnene fungerer litt som en oppskrift for oss. Vi ser hva lærer forventer og ønsker at vi skal lære gjennom kjennetegnene. Selv om lærere gjennomgår oppgavene og kjennetegnene i forkant eller ved oppstart, så glemmer vi de litt når vi først er i gang. Tror lærer kan påpeke og spørre enkeltelever om de har tenkt over kjennetegnene underveis i

veiledningsprosessen. Jeg hører at elever klager på karakterene sine fordi de synes de har god innsats, har stresset og jobbet veldig mye. De ser ikke at de har mangler i forhold til kjennetegnene.

**- Hvordan opplever du tilbakemeldingene fra lærere med bruk av kjennetegn?**

Synes ikke det står så mye i tilbakemeldingen fra lærere. Det er ofte en oppramsing av kjennetegnene og vekting opp mot disse. Det blir av og til påpekt hva jeg skulle gjort annerledes eller feil jeg har gjort, men det er ofte ting jeg vet fra før. Det er ikke ofte at tilbakemeldingen gir meg noe nytt som jeg ikke vet. Derfor synes jeg ikke jeg får så mye faglige kommentarer som gjør at jeg blir bedre. Det som gjør at jeg blir bedre er at jeg prøver og feiler underveis i produksjonen. Tror veiledning underveis gir meg mer faglig påfyll enn vurderingen jeg får til slutt

**3. Hva kan gjøres for at elevene får større utbytte av å bruke kjennetegnene?**

Ingen konkrete forslag fra eleven.

**4. Andre tanker du måtte ha om kjennetegn på måloppnåelse?**

Synes de fungerer bra som de gjør. En annen ting er at kompetansemålene som er utarbeidet ofte er litt uklare og kjennetegnene gjør at det blir mer forståelig. Lærere må bli enda bedre på å veilede etter kjennetegnene underveis i prosessen, det gir oss samtidig en påminnelse om å bruke kjennetegnene.

**6.11 Oppsummering intervju av elever**

Disse to elevene har litt forskjellig synspunkt for hvordan de ønsker å bruke kjennetegnene. Respondent 1 er veldig bevisst på at hun skal gjøre det godt og få gode karakterer mens respondent 2 ikke har samme mål. Han ønsker i større grad frihet til å løse sin oppgave uavhengig av kjennetegnet. I tillegg sier begge at det er fint med kjennetegn i forhold til at de vet hva som er målet for oppgaven og hva de skal vurderes opp mot. Et viktig poeng som begge får fram er at elevene trenger gjennomgang av kjennetegnene i forkant og mange påminnelser underveis for at de skal huske på bruke dem. I forhold til vurderingen og tilbakemeldingene har de også ulikt syn. Respondent 1 er stort sett fornøyd

mens respondent 2 mener den gir lite faglig påfyll som han ikke vet fra før. Begge legger vekt på at det er veiledningen de får underveis som gir de størst mulighet til å utvikle seg på det faglige. Det kommer videre fram av intervjuet at det blir lettere å forstå tilbakemeldingen, det oppleves at det blir mindre synsing fra lærer og at tilbakemeldingene og karakterene er rettferdig.

### **Respondent 3. Lærer**

Mannlig ung lærer, har fagbrev som mediegrafiker men ikke pedagogisk utdanning. Underviser både på Vg1 og Vg2 i fagene grafisk og web. Han er kreativ, systematisk og pliktoppfyllende. Han har vært med på å utvikle kjennetegnene for faget grafisk gjennom 2 år og har erfaring med å bruke de på begge trinn. Han bruker de aktivt både i underveisvurdering og sluttvurdering. Spørsmålene er endret noe for å tilpasses intervju med lærer i stedet for elev.

#### **1. Hvordan opplever du som elev/lærer at kjennetegnene er en hjelp for deg i praksis?**

Jeg ser at selv om det er mye jobb med kjennetegn, gjør de vurderingsprosessen enklere. Jeg tror nok også at det er en brå start når man begynner med kjennetegn, men etter hvert som man har skrevet en del vil det bli lettere.

- positive/negative sider

- tanker om endringer eller forbedringer

En idé ville vært å lage en nettoppløsning med alle kompetansemålene og beskrive hver av de med kjennetegn. Videre kan man gå inn på denne og huket av de målene man ville ha med i en oppgave. Når man har huket av kompetansemålene får man opp alternativer til kjennetegn. Dette er da kjennetegn du eller medarbeidere har skrevet før, og man ville på denne måten slippe å skrive ned kjennetegn hver gang.

#### **2. Tror du elevene blir mer bevisst på hva de konkret skal gjøre i en oppgave med bruk av kjennetegn?**

Jeg opplever at elevene ikke leser kjennetegnene godt nok i forkant av oppgaven. Elevene må bevisstgjøres på kjennetegnene til stadighet. På den måten minner jeg dem på føringer

for oppgaven gjennom kompetansemål og kjennetegnene. Når jeg veileder passer jeg på å bruke kjennetegnene også, så jeg tror de med litt erfaring i hvert fall vil kunne ta i bruk kjennetegnene for konkret å se hva oppgaven går ut på.

### **3. Hva kan gjøres for at elevene får større utbytte av å bruke kjennetegnene?**

Målene må settes opp visuelt appellerende og lett leselig. Her mener jeg hver enkelt lærer har et ansvar, de må gjøre oppgavene sine enkle og brukervennlige å lese igjennom for elevene. Elevene må også få en grundig gjennomgang av kjennetegnene til hver oppgave på forhånd, hvis ikke leser de det ikke. De ser ikke nytteverdien på egenhånd, og dette må ”presses” på de. Elevene må nok komme inn i en god rytme når det gjelder kjennetegn. De må ha det likt fra periode til periode og lærerne må bruke de på samme måte.

Kjennetegnene vil nok være mer til bruk for elevene når de har blitt vant til å bruke de.

### **4. Endringer - ideer til bruk av kjennetegn?**

Det er vanskelig å legge inn alt man legger til grunne for et design. Mye av vurderingen ligger hos kunnskapen til læreren og hva han mener er et design som fungerer og ikke. Dette vil jo selvfølgelig også vurderes ulikt fra hver oppgave, og ut i fra målgruppen og medium osv. men det vil uansett variere fra lærer til lærer ut ifra hva han/hun mener er et bra design. Det er også et problem med for eksempel komposisjonsprinsippene.

Kjennetegnene til dette vil jo gå på at man få bedre karakter jo bedre og riktig man bruker komposisjonsprinsippene, men man kan lage en meget god komposisjon selv om man bryter med komposisjonsprinsippene. Men man kan ikke skrive inn begge deler i kjennetegnene, fordi dette vil forvirre elevene. For eksempel, hvis en elev som har et medfødt ”designøye” lager en komposisjon som bryter med komposisjonsprinsippene. Komposisjonen ser likevel meget bra ut, og appellerer til riktig målgruppe og er riktig i forhold til kanalen.

I kjennetegnene for måloppnåelse står det klart at man skal bruke komposisjonsprinsippene riktig for å få en god karakter. Denne eleven vil da per definisjon falle utenfor vurderingskriteriene.

Dette er sjeldent et problem, da dette kanskje gjelder en elev i en klasse på femten. Det kan derimot oppstå litt problemer hvis andre i klassen stiller spørsmålstegn ved den elevens karakter og man ikke kan forsvare den med kjennetegnene

### **6.12 Oppsummering av intervju med lærer**

Læreren som ble intervjuet er opptatt av at det har vært en del jobb for å få på plass kjennetegnene. Han ønsker å kunne utvikle ett sett med kjennetegn for hvert fag hvor man på sikt skal kunne gå inn å plukke ut ferdige definerte kompetansemål og kjennetegn for en oppgave. Selv om han opplever at det er mye jobb i forkant påpeker han at vurderingen har blitt enklere. Videre sier han som elevene at det ikke er noe automatikk i at elevene leser og forstår kjennetegnene og derfor viktig med stadige påminnelser om bruk av disse. En god rutine på gjennomgang og at man bruker kjennetegnene aktivt i veiledningen vil kunne bidra til at det blir mer naturlig for elevene å forholde seg til disse.

### **6.13 Aksjon 5: Gruppeintervju elever**

Faglærer hadde i forkant av dette gruppeintervjuet gjort elevene oppmerksomme på at vi ønsker å samtale med dem rundt bruken av kjennetegn. De var godt forberedt og hadde noen av oppgavene de hadde gjort med seg til dette møtet. Innledningsvis startet jeg med å fortelle litt om hensikten og målet med de utarbeidede kjennetegnene for hvert enkelt fagområde. Vi hadde med oss den lokale læreplanen og eksempler fra oppgaver elevene hadde gjort, dette for at de lettere skulle kjenne igjen kjennetegnene og bruke egne erfaringer i samtalen. Jeg fortalte videre om målsettingen for dette gruppeintervjuet og at jeg ønsket deres syn på hvordan det var å jobbe med kjennetegnene. De ble gjort oppmerksomme på at kjennetegnene var utviklet for at de selv skulle kunne få en bevissthet om egen læring og at det da er viktig at de forstår kjennetegnene og graderingen av de. I tillegg fortalte jeg dem at vi ønsket innspill på hva vi kunne gjøre annerledes for at de skulle bli enda mer tilpasset elevenes behov.

Vi startet med å stille spørsmål rund bruk og erfaring elevene nå hadde med kjennetegn. Nedenfor vil du få et sammendrag av dette gruppeintervjuet, spørsmålene vi stilte, hvorfor de ble stilt og et utvalg av tilbakemeldingene vi fikk fra elevene.

### **Har du brukt kjennetegnene aktivt i ditt arbeid?**

Vi synes det var viktig å finne ut om elevene faktisk brukte kjennetegnene og om de hadde oppdaget at de kunne brukes som et hjelpemiddel i opplæringen. Elevene kommer fra ungdomskolen, har hatt mye teorifag og mindre praktiske oppgaver. De har nå valgt å gå på en yrkesfaglig studieretning som gir en annerledes og en mer praktisk hverdag enn de fra før av er vant til. En elev sa: *”Lærere gjennomgår kjennetegnene før vi starter på oppgaven, det er bra, ellers tror jeg ikke jeg hadde lest gjennom dem selv. Noen ganger glemmer jeg å forholde meg til kjennetegnene, når jeg kommer på dem har jeg kanskje gjort noe annerledes enn det jeg burde gjort i forhold til kjennetegnene”*.

Dette viser at det er viktig at vi lærere gjennom hele arbeidsprosessen har fokus på kompetansemålene og kjennetegnene som elevene skal vurderes etter. Fra vi starter gjennomgang av oppgave, i teorien som blir holdt i forkant og underveis, og under selve produksjonen. God underveisveiledning og oppfølging av elevene er som alltid viktig.

Videre sier en elev: *”Jeg synes det er vanskelig, for av og til har jeg en god idé om hvordan jeg vil ha produktet mitt, da har jeg ikke lyst til å bruke så mye tid på for eksempel skisser. En medelev følger opp med følgende: ”Da kan du jo bare beskrive det i logg eller i refleksjonene, sånn at lærer ser at du er klar over det. Det er ikke alltid designet tillater at jeg forholder meg hundre prosent til kjennetegnene for hvert enkelt mål, men det sier jeg noe om i rapporten”*. Her påpeker den første eleven at kjennetegnene kan begrense kreativiteten og det er ønskelig med frihet til å løse oppgaven på sin måte. Har elevene gode ideer og ønsker som ikke passer med kjennetegnene, våre må de få lov til å gjøre det annerledes. Det viktigste er at elevene jobber med produksjonen og viser at de forstår det oppgaven går ut på. Dette kan jo som den andre eleven påpeker vises på flere måter, blant annet gjennom å beskrive det i rapporten.

### **Opplever du kjennetegn som en støtte i arbeidet?**

Ønsket vårt med å ta i bruk kjennetegn var jo at det skal gjøre enhver oppgave forståelig. Elevene skal lettere kunne se hva og hvordan de kan jobbe for å lære seg kompetansemålet i læreplanen, og løse oppgaven i forhold til det målet og kjennetegnet som de skal vurderes opp mot. Elev svarer: *”Det er ikke alltid jeg har tid til å gjøre det så bra som jeg ser at jeg burde, det er ofte litt mer arbeid hvis jeg skal bruke de kjennetegnene som gir høy*

*karakter*". Ja, det er nok mer arbeid for elevene hvis de ønsker å oppnå en god karakter. Men det skal ikke være sånn at det er uoverkommelig, oppgavene og tiden de har til rådighet skal stemme overens med oppgavens størrelse. Hvis man forstår oppgaven, jobber effektivt og bruker veiledning i produksjonen skal det være muligheter for å oppnå gode karakterer.

*Eleven sier videre: "I tillegg kan kjennetegnene være begrensende, jeg har mest lyst til å gjøre det på min måte, ikke lærerens".* Vi ønsker at elevene i opplæringen på Vg1 skal tillegge seg grunnleggende teori og praksis som på sikt vil bidra til at elevene kan jobbe med større produksjoner innefor de forskjellige fagområdene. De aller fleste vil trenge denne opplæringen men noen elever kan kanskje ha spesiell interesse eller tillegge seg kunnskapen raskere enn andre. Det vil være viktig at vi tillater disse elevene som har stor forståelse og mestrer et område bedre enn de andre, får lov til å utvikle seg på det stadiet han/hun er. En elev sier: *"synes det er så godt å ha noen konkrete rammer, som kjennetegn å forholde seg til, da vet jeg liksom hva jeg skal gjøre"*. Elevene er forskjellige og det er viktig at alle uansett hvilken måte de liker å jobbe på får mulighet til å utvikle seg. Hvis kjennetegnene gjør prosessen tryggere og klarere for elevene er det bra.

- **Tror du bruk av kjennetegnene virker motiverende i din læringsprosess?**

Vi ønsket å finne ut om kjennetegnene gjøre elevene mer motiverte og tryggere på hvordan de skal løse en oppgave de får. Vi tror trygghet i forhold til oppgaver vil virke motiverende på elevenes innsats og produksjonsprosess. På dette spørsmålet svarte en elev: *"Det har jeg ikke tenkt på, tror ikke det, men det er lettere å se hva som forventes av oss"*. En annen elev svarte: *"Tror ikke det har noe å si på motivasjonen, men jeg liker å vite hva jeg må gjøre og så slipper jeg å være usikker på hva som menes med målet, det forstår jeg som regel hvis jeg leser kjennetegnet"*.

Hvis elevene kan lese igjennom målene og kjennetegnene for oppgaven, for så selv å se hva som skal gjøres, tror jeg det er mer motiverende for dem enn om de til stadighet må spørre lærere. De vil kanskje være sikrere på seg selv og hvordan oppgaven skal løses.

- **Tror du kjennetegnene bidrar til økt forståelse og forutsigbarhet i arbeidet ditt?**

Det er viktig at elevene forstår kompetansemålet, hva det innebærer, hvorfor og hvordan de

vil bli vurdert i forhold til målene for oppgaven. Kommentar fra elev: *”Ja! Slipper å være usikker på hva målet innebærer”*. Tidligere har vi ikke opplevd at elevene har tenkt mye over kompetansemålene for oppgaven. De var til en viss grad oppmerksomme på vurderingskriteriene, men så ikke at disse hadde sammenheng med kompetansemålene. Videre sier en elev: *”Kompetansemålene er veldig vanskelig å forstå, derfor er det fint at de blir skrevet om til hvert fag slik at vi for eksempel vet hva det betyr for foto kontra grafisk. Tror ikke jeg hadde skjønt det hvis det ikke var beskrevet sånn. Kjennetegnene beskriver hva vi skal gjøre og det er positivt”*.

De tilbakemeldingene som kom fram her viser at kjennetegnene gjør det klarere for elevene hva som ligger i de forskjellige kompetansemålene og de er tryggere på hvordan de skal utføre en oppgave.

- **Tror du kjennetegnene gjør deg mer bevisst på hva det er forventet at du skal kunne?**

Kjennetegnene er ment å gjøre elevene bevisste på hva og hvordan de kan løse oppgaven, og de vil se hva og hvordan de blir vurdert. Svar fra elev: *”Ja, men de er også noen ganger veldig irriterende, særlig fordi de hindrer meg i å gjøre som jeg selv vil.*

Kjennetegnene vi har laget på måloppnåelsen skal ikke være til hinder men til hjelp. De skal hjelpe elevene i arbeidet og gi de den grunnleggende opplæringen som skal til for at de senere skal kunne ta egne valg og bruke og utvikle kompetansen sin.

*”Det blir jo som en ”oppskift” på oppgaven, hvis jeg bruker bare de kjennetegnene som gir høy karakter er jeg jo sikret en bra karakter, jeg mener ikke alltid 6’er for jeg kan jo bli trukket for noe i designet mitt likevel, men i hvert fall en god karakter”*. Det er viktig at kjennetegnene skal hjelpe elevene til å se helheten i opplæringen. De har krav på å få vite hva de skal vurderes etter, hva som skal til for å oppnå en bestemt karakter og hva de kan jobbe med for å bli bedre.

**Synes du det er tydelig skille mellom de forskjellige nivåene på kjennetegnene?**

Det er viktig at det er en tydelig forskjell på lav og høy kompetanse, graderingen/klassifiseringen må komme godt fram for eleven. Vi har valgt å gradere kjennetegnene med karakterer. Elev sa følgende: *”Ja, jeg synes det. Jeg synes det er veldig mye arbeid hvis du skal ligge på toppnivå, sånn jeg ser det trenger du nesten ikke gjøre*



*noen ting for å få en 2'er. Det er bare å levere noe". Det sier seg selv at det er mer jobb hvis man skal oppnå en god karakter. Men som nevnt tidligere er det slik at hvis man bruker tiden man har til rådighet på en oppgave skal man kunne oppnå gode resultater.*

Videre sier en elev:

*"Av og til synes jeg at forskjellen mellom 3 og 5 ligger i at du bare må kunne skrive bra, for eksempel i rapporten, så får du en bedre karakter. Designet må ikke nødvendigvis være noe bedre. Jeg synes det er dårlig, det er mange som ikke er så gode til å skrive".*

Dette er en problemstilling som vi så tidlig og som alle lærere jobber med å finne en fornuftig måte å forholde seg til.

#### **6.14 Oppsummering av gruppeintervju**

Hensikten med dette gruppeintervjuet var å gi elevene mulighet til fortelle oss hvordan de opplever det å bruke kjennetegnene vi har utarbeidet og om det gir dem en bevissthet om egen læring. I forhold til de svarene som elevene kom med kan det se ut som om kjennetegnene til en viss grad gir elevene denne bevisstheten. Det kan virke som om de aller fleste tar et valg om hvor mye kjennetegnene skal få styre deres utførelse av oppgavene, og de sier at det gjør dem tryggere og gir dem forutsigbarhet. Gjennom spørsmålene som ble stilt har vi fått fram noen synspunkter som det er viktig å se nærmere på og ta med seg inn i det videre arbeidet. Slik jeg ser det er det viktigste punktet det at kjennetegnene kan oppleves begrensende i forhold til kreativitet. Hvordan skal vi presenterer kjennetegnene for å unngå akkurat dette? I tillegg er det utfordringen med å ikke ha tydelige nok skiller mellom de forskjellige nivåene/karakterene på kjennetegnene.

Videre opplever jeg at aksjonene og intervjuene som er gjennomført har bidratt til at lærere og elever har blitt mer bevisste på bruken og hensikten med kjennetegnene. Lærere har et større fokus på kompetansemålene og siden hvert enkelt av dem skal ha kjennetegn blir helheten i oppgavene mer gjennomført. Et annet viktig poeng er at undervisveiledningen som blir gjort på bakgrunn av kjennetegnene gir lærer større mulighet for å sjekke elevenes forståelse og læring underveis.

## 6.15 Aksjon 6: Revisjon av kjennetegn

Kjennetegnene har blitt revidert fortløpende helt fra vi tok de i bruk. Forhold som har gjort dette nødvendig har blant annet vært at:

- elevene har gitt uttrykk for at de ikke forstår kjennetegnene
- kjennetegnene har vært for omfattende beskrevet
- kjennetegn har vært for enkelt beskrevet
- kjennetegn har vært for ”stramme” og gir ikke nok rom for kreativitet fra elevene
- lærere har oppdaget mangler ved kjennetegnene når de har veiledet elevene
- en liten endring av oppgaven, som for eksempel målgruppen har krevd at kjennetegnene må justeres
- lærere har sett når de har vurdert elevenes oppgaver, at nivåene i forhold til karakterer har vært for like, for liten eller for stor
- diskusjoner rundt betydning av kompetansemål underveis har ført til at noen har sett behov for å endre kjennetegnene

Det er mange forhold som har gjort det nødvendig å justere kjennetegnene til nå. De gangene elevene har påpekt at de ikke forstår et kjennetegn eller kommet med andre kommentarer til kjennetegnet har vi tatt dette med oss og sett om det bør gjøres endringer. Noen ganger har det vært små justeringer som skal til andre ganger har det vært nødvendig å skrive om kjennetegnet totalt. Noen kjennetegn har blitt definert for omfattende med for mye informasjon, som har gjort elevene usikre på hva som menes. Andre har blitt for enkle. Det er fort gjort for oss som fagpersoner å beskrive et kjennetegn for enkelt, vi kjenner faget og tenker ikke alltid over at det som for oss er en selvfølge, for elevene kan være totalt ukjent og dermed krever en bredere forklaring.

Justeringer i forhold til å bevare elevenes kreativitet og individuelle utfoldelse i en oppgave har vi jobbet mye med. Selv om vi ønsker å bruke kjennetegnene som en beskrivelse for elevene sånn at de får en grunnleggende og god opplæring ønsker vi i størst mulig grad å legge til rette for at de skal kunne vise sine kreative sider. Dette er en utfordring for oss alle, spesielt i programfaget mediedesign hvor kreativiteten har stor betydning.

Ved å bruke kjennetegnene som grunnlag for veiledningen underveis har lærere notert seg når det har dukket opp usikkerhet rundt ett og samme kjennetegn fra flere elever.

Kjennetegnene har da blitt gjennomgått på nytt og justert for om mulig å unngå at det samme skal skje igjen når andre elever skal ha sammen oppgave senere. Endringer som blir gjort i en oppgave krever at lærer sjekker ut om det vil ha noen påvirkning på kjennetegnene som er utarbeidet for oppgaven.

Når lærere har vurdert de forskjellige oppgavene men kjennetegnene som grunnlag for karakter og tilbakemeldinger generelt har det blitt oppdaget svakheter med kjennetegnene og gjort det nødvendig med justeringer. I tillegg har både lærere og elever opplevd at nivåene i forhold til hva som kreves for en bestemt karakter ikke har stått helt i forhold til karakterene under eller over. Her også er det viktig at man tenker progresjon i forhold til Vg2, i tillegg til at det blir klare forskjeller mellom de ulike nivåene på kjennetegnet. Vi har som nevnt tidligere tett samarbeid på avdelingen og mange diskusjoner har kommet opp på grunn av kjennetegnene. Kjennetegnene og erfaringer vi gjør, gir oss stadig behov for å diskutere betydningen av de ulike kompetansemålene. Selv om vi tidligere har tilnærmet oss en felles tolkning av målene, har det at vi har knyttet målet opp mot bestemte kjennetegn i noen tilfeller gitt oss en annen oppfatning av kompetansemålet enn tidligere.

### **6.16 Aksjon 7: Gjennomføring og bruk av kjennetegn, skoleåret 08/09**

Skoleåret vårt er delt opp i moduler. I starten av skoleåret, når vi innførte kjennetegnene, jobbet elevene med fagene foto og grafisk. Etter det hadde elevene film/lyd og web for så å avslutte året med ti uker Prosjekt til fordypning. I de forskjellige fagområdene har elevene programfagene medieproduksjon, mediedesign og uttrykk og mediekommunikasjon. Kompetansemålene tilhørende de forskjellige programfagene har vi fordelt på de forskjellige fagområdene elevene skal jobbe med i løpet av et skoleår. Vi har utarbeidet lokale læreplaner (vedlegg 1) for hvert fag som viser elevene hvilke kompetansemål som gjelder for akkurat det faget de til enhver tid jobber med, videre beskrives kjennetegnet til hvert kompetansemål. Dette gjør det enklere for elevene å fokusere på de aktuelle målene som gjelder til enhver tid.

Vi opplevde stadig at elevene trengte påminnelser om å bruke kjennetegnene. Vi fortsatte med å innlede nye oppgaver med gjennomgang av mål og kjennetegn og vi veiledet og vurderte elevene på bakgrunn av kjennetegn på måloppnåelse.

Vi fikk fortløpende tilbakemeldinger på kjennetegnene fra elever. Ofte kom disse i forbindelse med gjennomgangen av oppgaven slik at vi kunne justere eller tilpasse kjennetegnet før vi startet. Noen ganger kom de når elevene fikk tilbakemeldinger og karakter. Det var også forskjell på hvor fokuserte elevene var på kjennetegn i forhold til hvilket fag de jobbet med. I fagene grafisk, foto og web jobber elevene mye ved pc'en og hadde lett tilgang til oppgaven sin og et tettere samarbeid med hverandre og lærer. I faget film/lyd ble det mye mer "action", elevene løp mer til og fra, lærer er på farten mellom forskjellige grupper og kanskje ikke så fokusert på kjennetegnene som de lærere som har elevene tilstede hele tiden.

De siste ti ukene i skoleåret var satt av til Prosjekt til fordypning. Elevene hadde helt i starten laget seg en "fri oppgave" hvor de skulle plukke kompetansemål og lage kjennetegn som passet sine oppgaver. Nå skulle de lage seg store prosjekter som gikk over flere uker med mål og kjennetegn på måloppnåelse. Prosjektbeskrivelsene skulle godkjennes av lærere før de startet med arbeidet sitt. Vi opplevde at mange av elevene hadde satt seg fornuftige mål og definert kjennetegn som passet målet og hadde fornuftige nivåforskjeller.

På grunn av at lærerne har hatt fokus på vurdering og kjennetegn har elevene automatisk fått kontinuerlige påminnelser og gjennomgang, både av kompetansemål, lokale læreplanmål og kjennetegn. Tidligere delte man ut oppgaver med vurderingskriterier, gjennomgikk oppgaven sammen, for så å starte arbeidet. Nå er vurderingen og kjennetegnene i fokus gjennom hele arbeidsprosessene, ved at undervisningsveiledning og vurdering blir knyttet opp mot målene og kjennetegnene. Vi opplevde at mange var bevisste på kjennetegnene, men samtidig hadde vi de som ikke var det. I noen tilfeller så vi i etterkant av en oppgave at et kjennetegn ikke passet så bra som vi i utgangspunktet trodde. Under gjennomføringen av de forskjellige oppgaver ble det en del prøving og feiling, vi rettet oss inn i neste oppgave, endret og tilpasset kjennetegn etter behov.

Som jeg viser til gjennom eksempler i oppgaven har vi gjort flere endringer underveis. Vi har tatt med oss tilbakemeldinger fra elever som har kommet med innspill og forslag til endringer, og vi har selv testet ut forskjellige varianter. Vi har sett at elever bruker kjennetegn, men på forskjellige måter. Noen elever legger mer vekt på det enn andre, noen liker å forholde seg til disse, mens andre igjen synes de er til hinder for sin kreativitet og utvikling.

### **6.17 Oppsummering, vurdering og konsekvenser for arbeidet videre**

Vi har gjennom prosessen med utprøving, før-intervju og gruppeintervjuer blitt mer bevisst på kjennetegn. Både elever og lærere har prøvd ut kjennetegn i forskjellige varianter, og utvekslet tanker og ideer for hva, hvordan og hvorfor de brukes. I tillegg har vi skapt fokus rundt det å bruke kjennetegn generelt. Vi har sammen og individuelt prøvd oss fram med det for øye å bli enda bedre, mer konkrete og ikke minst skape oversiktighet og struktur. Med tanke på at kjennetegne var utarbeidet av lærere på forhånd, for så å bli presentert og klare for bruk til elevene, har vi på en måte utelatt en gruppe, nemlig elevene selv. Nå har de gjennom gruppeintervju fått mulighet til å være med på å videreutvikle kjennetegnene og komme med forslag til endringer. Vi tar med oss tilbakemeldingene vi har fått og ser om vi kan gjøre endringer i forhold til disse innspillene. Vi tenker oss også at vi neste skoleår vil kunne bruke samme gruppe elever, kanskje flere, som da har fått mer erfaring med å bruke kjennetegnene for å videreutvikle disse ytterligere.

Prosjektet mitt har vært en prosess som har gått over lang tid med mange involverte parter. Lærere har jobbet mye med at de selv og elevene skal ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse på en god måte. Ønsket vårt er at kjennetegn skal bli en naturlig del av hver oppgave og prosess man er igjennom, uansett hvilke programfag eller lærer de måtte ha. Lærerne rakk å gjennomføre flere oppgaver og vurderinger sammen med elevene før vi gjennomførte gruppeintervju med elevene. Når jeg nå i ettertid leser svarene og kommentarene fra elevene, burde vi nok kanskje ha stilt flere tillegsspørsmål. En elev sier blant annet at det er frustrerende og slitsomt å forholde seg til kjennetegn. Her hadde det vært fint med en utdyping av hva eleven mener. Jeg kommer nærmere inn på dette i neste kapittel.

Totalt sett mener jeg alle lærere på medier og kommunikasjon gjør en fantastisk jobb, både når det gjelder planlegging og gjennomføring av undervisningen. Det blir lagt ned mye tid på å tilpasse oppgaver etter aktuelle samfunnshendelser, at oppgavene er spennende og utfordrende og ikke minst tilpasset våre elever som målgruppe, samt i størst mulig grad tilpasse dem etter de yrkesfaglige standarder som gjelder.

Jeg har selv i alle år som lærer følt at presset er størst når det gjelder det å gi elevene en relevant og faglig god tilbakemelding og vurdering på sitt arbeid. Det samme opplevde jeg at mine kollegaer syntes var utfordrende. Elever er veldig opptatt av karakterer, det blir ofte i etterkant av en vurdering mange protester og tårer. Elevene klager og vil gjerne diskutere karakteren med lærer. Selv om karakteren ble gitt ut fra vurderingskriterier i oppgaven opplevde jeg at en del lærere gruet seg for å gi tilbake karakterene. Jeg tror dette ofte hang sammen med at vurderingskriteriene ble for generelle, det var ikke tydelig nok hva som var forventet at elevene skulle utføre og tilbakemeldingene fra lærere ble litt uklare og varierende. Når jeg ble presentert for kjennetegn første gang, tenkte jeg at dette kunne man bruke for å få mer konkrete og tydelige kriterier for en oppgave. Eleven ville i større grad vite hva han/hun skulle jobbe etter og læreren ville ha tydelige kjennetegn med klassifiserte nivåer å vurdere arbeidet opp mot. Det ville bli mindre usikkerhet for både elev/lærer og forhåpentligvis lettere å gi en relevant god vurdering som vil gi elevene større mulighet til å bli bevisst sin faglige utvikling.

Arbeidet vi gjorde med å utarbeide kjennetegn for alle programområdene har gjort oss mer bevisste både på kompetansemål og hvordan de kan brukes og tolkes inn i hvert enkelt fagområde og de oppgaver vi gir elevene. Det har blitt et veldig fokus på vurdering og vurderingspraksis på avdelingen, noe jeg mener er avgjørende og viktig, ikke bare i denne prosessen, men også i fremtiden. Alle lærere følte fort at vurderingene ble lettere ved å forholde seg til kjennetegn, men de opplevde også at de ikke alltid var godt nok tilpasset i alle sammenhenger. Vi ble enige om at de kjennetegn vi hadde utarbeidet i forhold til kompetansemålene i læreplanen kunne brukes som en slags ”standard”. Når vi utarbeidet en ny oppgave, kunne vi ta utgangspunkt i denne for så å tilpasse kjennetegnene konkret til den utførelsen vi ønsket elevene skulle gjøre. Kjennetegn arbeidet har medført at lærere i større grad enn tidligere var fokusert på vurdering fra start til slutt i en prosess. I planleggingen var det viktig å tilpasse kjennetegnene best mulig, i gjennomføringen ble det

viktig for lærer å få elevene til å lese, forstå og bruke kjennetegnene for oppgaven. Vurderingen kom ikke som noen overraskelser for eleven, de visste nøyaktig hva de skulle vurderes opp mot, og dermed opplevde vi mindre klager. Jeg antar at når vi lærere er så opptatt og fokusert på kjennetegn knyttet mot kompetansemål, bidrar det til at elevene i større grad må kjenne til hvert enkelt kompetansemål og dets kjennetegn.

Samtalene vi lærere hadde i forarbeidet med kjennetegnene gikk mye på hvor rettferdig det var og om vi hindret den kreative elevgruppen. Vi ønsker at elevene på sine egne måter skal få utvikle sine kreative evner, ta selvstendige valg for hvordan de vil løse en oppgave og så videre. Samtidig så vi også at vi har en stor gruppe elever som ikke nødvendigvis er utstyrt med de kreative evnene i utgangspunktet, som må læres opp til å "se" kreative løsninger og ta spennende designmessige valg.

Som sagt så jeg det som viktig at vi lærere på medier og kommunikasjon hadde et gruppeintervju om kjennetegn før vi gjennomførte det med elevene. Dette for at vi, når vi utformet spørsmålene til elevene, skulle kunne stille de så konkret som mulig opp mot problemstillingen. Vi var ute etter at elevene skulle kunne komme med sine synspunkter på kjennetegnene slik at vi kunne endre, tilpasse og forbedre disse alt etter hva som måtte komme fram. Siden vi lærere hadde justert og endret kjennetegnene opptil flere ganger allerede, regnet vi det som sikkert at elevene ville ha forslag til flere endringer som ville gjøre de enda bedre og mer tilpasset målene.

Lærerne ga uttrykk for at den erfaringen de nå hadde med kjennetegn var positiv. De følte at de fortsatt var på forsøksstadiet, de brukte mye tid på å tilpasse kjennetegn for forskjellige oppgaver. Det var enighet i gruppa om at det var lettere å gi faglig relevant tilbakemelding når man hadde kjennetegnene å forholde seg til. Hvis man sammenligner kjennetegn med mål-middel pedagogikken, mener jeg det er riktig at vi lærere er litt skeptiske til bruk av kjennetegn på medier og kommunikasjon. Store deler av elevenes oppgaver går jo på å vise sin kreativitet, ha stor tolkningsfrihet og gjennom det sørge for sin egen faglig utvikling. Kjennetegnene på sin side styrer jo elevene mot et bestemt mål, mål som vi lærere har satt, som igjen skal gjenspeile den yrkesfaglige standarden og læreplanmålene. Jeg vil ta med meg dette inn i drøftingen i kapittel 7.

## 7 DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg belyse oppgavens problemstilling og synliggjøre faktorer som har hatt betydning for utvikling av kjennetegn på måloppnåelse og hvordan lærere og elever har tatt i bruk kjennetegnene i sin hverdag. Jeg velger å dele drøftingen i tre analysedeler rundt temaene: planlegging/utvikling, gjennomføring/bruk og bevissthet om egen læring i forhold til kjennetegn på måloppnåelse. I drøftingen vil jeg forsøke å trekke inn relevant teori for å få nytt perspektiv og opparbeide ny kunnskap på området.

Først vil jeg ta for meg de mest sentrale funnene som kom fram under planleggingen og utviklingen av kjennetegnene. Videre slår jeg sammen og drøfter gruppeintervjuet med lærere og før-intervjuet under ett. Drøftingen her vil dreie seg om hvordan lærere og elever opplever gjennomføringen med å forholde seg til kjennetegn.

Til slutt har jeg valgt å se på funnene fra gruppeintervjuet med elevene for seg. Dette muliggjør en helhetlig drøfting av alle funnene som kan avdekke nødvendige endringer som må gjøres for at kjennetegn på måloppnåelse skal bidra til en bevissthet om egen læring. Kapittelet fortsetter med at jeg reflekterer over mål-middel- metoden, kvalitativ tilnærming og mine erfaringer fra aksjonsforskning som metode. I oppsummeringen til slutt vil jeg se på funn og endringsbehov før jeg forsøker å trekke noen tråder for å belyse problemstillingen min.

Jeg vil minne om problemstillingen for dette forskningsarbeidet:

**Hvordan utvikle og bruke kjennetegn på måloppnåelse i mediefagene for at elevene skal få en bevissthet om egen læring?**



## **7.1 Drøfting i forhold til planlegging og utvikling av kjennetegn**

Grunnen til at dette prosjektet ble satt i gang var som jeg beskriver i innledningen min et behov som kom i kjølevannet av at vi hadde utarbeidet lokale læreplaner. De lokale læreplanene beskriver kompetansemålene for elevene for hvert enkelt fagområde de jobber med. Det som ikke kommer tydelig nok fram er hva som skal til for å oppnå en bestemt karakter. Vurderingen viser ikke elevene godt nok hva han/hun skal jobbe mer med for å utvikle sine faglige ferdigheter.

En viktig del av det å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse er å kunne vurdere hva elevene kan og gi faglige tilbakemeldinger. Kjennetegnene skal være med på å fortelle elevene hva de skal gjøre og hva som er forventet at de skal prestere på ulike nivå. Får vi til dette vil det kunne bidra til kommunikasjon om læring ut fra en felles forståelse og være med på å legge til rette for læring både før, under og etter en læringsøkt.

Lærerne uttrykker nettopp dette i det første gruppeintervjuet. De opplevde at elevene i stor grad så helheten ved at de fokuserte på kjennetegn under introduksjon av oppgave, underveis i veiledningen og til slutt i vurderingen. Ifølge forskrift til opplæringsloven skal elevene være kjent med målene for opplæringen. Det vil si både kompetansemål og de målene skolen har utviklet selv. Hvis vi klarer å lage gode kjennetegn som gjør det tydelig for elevene hva som er målet for opplæringen og hva de skal lære, kan de se for seg hva de skal gjøre, for så å bli bedre i stand til å ta beslutninger som kan støtte egen læring og utvikling. Elevene må ikke bare vite hva de skal gjøre, men også hva de skal lære.

### ***Konkretisering av kjennetegn***

Utfordringen i å utvikle gode kjennetegn er å konkretisere og formulere disse på en slik måte at de blir til hjelp for elevene. Det er mange valg som må tas i forhold til denne konkretiseringen, hva vi legger i kompetansemålet, om det skal brytes ned i delmål, når gjør vi hva og hva forventer vi av kvalitet på produktene til elevene. Spørsmålene og valgene er mange og kan variere alt etter hvilken type oppgave som skal utføres. I tillegg skal vi ta vare på elevenes kreativitet og sørge for at det blir tydelig forskjeller på nivåene. Spørsmålet om vi hindrer elevenes kreativitet ved å ta i bruk kjennetegn var et ofte diskutert tema i planleggingen. Vi så at vi kunne skape begrensninger hos de mest kreative,

men vi så også at mange elever, spesielt på Vg1 trenger klare retningslinjer. Utfordringen ligger derfor i å utforme kjennetegnene på en slik måte at de gir mulighet for selvstendige kreative løsninger fra elevene. Det å lage kjennetegn med tydelige nivåforskjeller har vært vanskelig. Hva vi skal forvente av elevene på de ulike nivåene og hva som kvalifiserer til de forskjellige karakterene var en utfordring. I tillegg var det viktig å beskrive kunnskapen på en positiv måte. Dale og Wærness (2006) kritiserer et vurderingssystem som beskriver elevens mangel på mestring, de mener at det er mulig å vise eleven hva han/hun mestrer og hva han bør jobbe videre med for å mestre mer. Vi har hatt som mål å presisere kjennetegn som kan leses positivt for elevene. Elever som får karakteren 3 på et mål skal kunne se hva han/hun har oppnådd og kunne lese av nivåene over hvilken kompetanse som ikke er oppnådd. På denne måten få vite hva han/hun må jobbe mer med for å få faglig utvikling og bedre karakter. Vi har gjennom dette prosjektet tilpasset og endret kjennetegnene kontinuerlig. Justeringer har blitt foretatt i samarbeid med elevene, det har vært de som brukere av kjennetegnene som best kan si oss noe om hvordan de fungerer i gjennomføringen av de forskjellige oppgavene de utfører. Kjennetegnene kan bli for enkelt beskrevet, sånn at elevene ikke forstår hva som menes, men de kan også bli for detaljerte, noe som øker sjansen for at de ikke får med seg alt innholdet eller gidder å sette seg inn i det.

### ***Realistiske læringsmål***

Læringsmålene skal være oppnåelige for hver enkelt elev. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem. Kjennetegnene skal være realistiske i forhold til faget og opplæringen til de forskjellige yrkene. I brede yrkesutdanningsprogrammer er det viktig at læringsmålene er relevante og meningsfulle for det yrket eleven har valgt. Målene må også være relevante for de faglige kravene i yrket og bransjen Hiim (2009). Hiim påpeker videre at hovedprinsippet er at læringsmålene står i forhold til elevenes læreforutsetninger og hensikten med utdanningen. Læreplanen på Vg1 omhandler kvalifikasjoner som er felles for de mange yrkene som inngår i programmet og er svært generelle. Det er viktig at vi lærer med vår yrkesfaglige kompetanse beskriver kjennetegn som er realistiske i forhold til det faget det blir undervist i. Det er også viktig av vi lager kjennetegn som egner seg til utførelsen de skal gjøre på Vg1 og at denne kunnskapen kan brukes videre i en naturlig progresjon til Vg2.

## 7.2 Drøfting i forhold til gruppeintervju med lærere

Første gruppeintervju i aksjon 3 med lærere dokumenterte jeg gjennom et referat. Denne dokumentasjonen inneholder mine observasjoner, referat av samtaler og hendelser underveis, i tillegg til mine refleksjoner. Dokumentasjonen blir farget av meg som forsker på mange måter. Det er jeg som har valgt ut lærere, klasser og hvilke fag som skal prøve ut kjennetegnene, i tillegg har jeg påvirket hvordan kjennetegnene skal presenteres både i forkant og underveis i undervisningen. Det jeg har opplevd, hørt av tilbakemeldinger og sett underveis, har jeg som forsker tolket. Dette er i og for seg naturlig når jeg har valgt å bruke aksjonsforskning som min metode i dette prosjektet. Denne påvirkningskraften setter meg som forsker i etiske problemstillinger underveis, som det har vært viktig å være klar over og ydmyk i forhold til.

Gruppeintervjuet ble gjennomført med alle lærere på avdelingen. Alle hadde vært med på utarbeidelsen av kjennetegnene, men kun to lærere hadde til nå gjennomført undervisning og oppgaver med kjennetegn. De to som nå hadde erfaring med bruk av kjennetegn presenterte sine erfaringer med resten av lærergruppa. Det kom blant annet fram at: *”Kjennetegnene gjør meg og elevene mer fokusert på hva som er målet med oppgaven og opplæringen.”* Begge lærere hadde hatt et større fokus på kompetansemål og hadde dermed en større bevissthet på hva oppgavens hovedhensikt var.

Kjennetegnene ble brukt underveis i veiledning og i samtale med elevene som igjen bidro til at elevene så sammenhengen mellom kompetansemål og det de utførte i praksis. Lærerne opplevde at eleven i større grad enn tidligere forstod hvorfor akkurat dette kompetansemålet var med og at det hadde en sammenheng med oppgaven. Tidligere hadde vi, til tross for gjennomgang av og fokus på kompetansemålene, ikke opplevd at de tenkte på eller brydde seg om disse i gjennomføringsprosessen. Sånn sett så vi nå at elevene hadde fått en større bevissthet om helheten i oppgaven.

Det er viktig at vi tar vare på og utvikler elevenes kreative evner, at de får mulighet til å vise hva de liker og ønsker å få fram i sine produkter. De lærerne som nå hadde arbeidet med kjennetegn påpekte at dette ikke hadde vært noe problem. De aller fleste elevene på Vg1 trenger en grunnleggende opplæring i programmer og den teori som gjelder for fagene. En lærer sier: *”Jeg har fått spørsmål fra elever om de kan gjøre noe som er på*

*siden av det kjennetegnet beskriver.*” Læreren mener at selvfølgelig kan de det. Han sier videre at dette viser jo at elevene har forstått og kan bruke kjennetegnet som en støtte i sin prosess, eleven har bare ønsker om å gjøre det på en annen måte. Hiim (2009) sier: ”Av og til er det naturlig å la elevene arbeide mot de samme målene, men gi dem anledning til å nå målene på ulike måter og på ulik tid”. Selv om vi har definert kjennetegn på måloppnåelse til kompetansemålene er det viktig at vi er åpne for differensiering og tar hensyn til elevenes egen målsetting. Dette sier oss noe om at de kjennetegnene vi utvikler til kompetansemålene ikke kan være statiske, at det må være rom for å fravike eller i spesielle tilfeller kanskje utelate et kjennetegn helt. Vi ser at det må være rom for individuelle tilpassninger noe som er i tråd med læreplanverkets generelle del, hvor man kan lese: Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi dem utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon, slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål (Læreplanverkets generelle del).

På samme måte som det bør være rom for individuelle tilpassninger for elevene så vi at vi måtte ha rom for å endre og tilpasse kjennetegnene fortløpende. Dette er i tråd med intensjonen i St.meld. nr. 31 (2007-2008 s.70) *Kvalitet i skolen* som påpeker at ”læreplanjusteringer bør gjennomføres når det er behov for det. Mindre og hyppigere justeringer er å foretrekke framfor store endringer hvert tiende år”.

Dette ble tydelig for en lærer som hadde utarbeidet en oppgave hvor elevene skulle lage en logo for en dekkforhandler. Dagen før han skulle sette i gang med oppgaven fikk vi et hasteoppdrag fra en nystartet barnehage på å utarbeide en logo for dem. Læreren tenkte da at han kunne bruke de samme kompetansemålene og kjennetegnene. Når de var kommet i gang med oppgaven så han fort at kjennetegnene i forhold til kompetansemålet som handler om budskap og målgruppe for dekkforhandler ikke stemmer overens når det nå dreide seg om en barnehage.

Vurdering ved bruk av kjennetegn var neste tema. Vurdering var en vesentlig faktor i forhold til ønske om å ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse. Alle lærere på avdelingen hadde en tilnærmet lik vurderingspraksis, og felles for oss alle var at vi følte at vi ble for

generelle i tilbakemeldingene. Siden det er kreative fag vi underviser i, var det lett å vurdere i forhold til hva en som lærer mente var bra eller dårlig design, hva som fungerer bra og dårlig i forholdt til de visuelle virkemidler elevene har valgt å bruke. De to som nå hadde vurdert i forholdt til kjennetegn kunne fortelle at dette hadde blitt mye enklere. En lærer påpekte: *”Det har vært noe merarbeid med å utarbeide kjennetegn til oppgavene, men når jeg har kommet til vurderingsarbeidet har jobben blitt mye lettere”*

Siden læreren har bruk tid i forkant på å beskrive kjennetegn til kompetansemålene blir det lettere å kjenne igjen og beskrive kvaliteten på hva eleven mestrer i etterkant. Det er kjennetegnet som skal gjøre oss i stand til å bekrefte om eleven har nådd målet, men de er også et viktig verktøy for å vise elevene hvor vi skal i læringsarbeidet.

En lærer sa: *”Det er lettere å være faglig konkret i tilbakemeldingen, jeg slipper å ”synse” så mye”,* videre sier han: *”Det kommer tydeligere fram hvilken karakter en elev skal ha i forhold til hvert enkelt kompetansemål”.*

En lærer sier: *”Jeg synes at underveis vurderingen har blitt lettere da jeg kan bruke kjennetegnene aktivt gjennom hele prosessen. Noe som er viktig for at elevene hele tiden skal bli minnet på kjennetegnene og dermed kravene/forventningene som er satt for oppgaven”.* Ved at en lærer markerer ut hvilket nivå eleven har oppnådd, kan eleven lese hva han/hun har mestret og hva som må til for at han/hun skal gjøre det enda bedre.

Lærerne syntes dette kunne bli litt upersonlig og har i tillegg valgt å kommentere karakterene. De hadde gjort dette på forskjellige måter. I en oppgave hadde de gitt en felles kommentar for alle kompetansemålene og måloppnåelsen til elevene. I en annen oppgave valgte de å kommentere hvert enkelt mål og måloppnåelsen til eleven. Litt ut i perioden opplevde den ene læreren at en av hans elever hadde skrevet sin refleksjon under hvert enkelt kompetansemål og kjennetegnet. Eleven mente at istedenfor at hun skrev et eget refleksjonsskjema, kunne hun bruke oppgaven med kompetansemålene til å levere inn sin vurdering av det hun hadde oppnådd. (fig.7 Vurderingseksempel 3). Når læreren så skulle vurdere denne eleven hadde han god oversikt og kunne kommentere måloppnåelsen til eleven og gi karakter i ett og samme skjema.

### **7.3 Drøfting i forhold til før-intervju**

Etter det første gruppeintervjuet med lærerne fikk jeg behov for å være mer forberedt før jeg skulle ha gruppeintervju med elevene. Jeg ønsket å styre samtalen jeg skulle ha med elevene i større grad og med relevante spørsmål, for bedre å finne svar på min

problemstilling. Jeg valgte derfor å gjøre et halvstrukturert før-intervju med to elever og en lærer for å få fram respondentenes opplevelse av å bruke kjennetegn.

På denne måten håpet jeg å stille de mest relevante spørsmålene og lede gruppeintervjuet jeg skulle ha med elevene på en god måte.

Det første spørsmålet jeg stilte var: Hvordan opplever du som elev/lærer at kjennetegnene er en hjelp for deg i praksis? Respondent 1 svarer: *”Det er lettere å vite hva det er forventet at jeg skal gjøre, og hva som skal til for å oppnå en bestemt karakter”*. Det blir beskrevet i heftet *Vurdering og dokumentasjon* utgitt av Utdanningsdirektoratet (2010) at det er *”Kvaliteten på det faglige arbeidet elevene og lærlingene utfører, vurdert opp mot kompetansemålene, danner grunnlag for vurderingen”*. Dette er i tråd med det som står i Forskift til Opplæringsloven §3-1 fjerde ledd kan man lese at eleven har *”Rett til å få vite hva som er målene for opplæringen og hva det blir lagt vekt på i vurderingen av hennes eller hans kompetanse”*. Eleven sier her at kjennetegnene er til hjelp i den praktiske utførelsen av en oppgave. Videre sier respondent 2 *”Jeg tenker ikke så mye på kjennetegnene når jeg først er i gang med oppgaven. Jeg har fått noen kommentarer fra lærer at jeg bør gjøre noe annerledes for at det skal passe med kjennetegnet men det ønsker jeg ikke alltid å gjøre”*. Disse to svarene er veldig forskjellig men det er jo også elevene. Noen elever er opptatt av karakter og å gjøre det best mulig, mens andre er mer interessert i å gjøre ting på sin måte og stå for det. Så får karakteren bli som den blir. Uansett tenker jeg at kjennetegnene gir elevene et valg og hva de velger må bli opp til hver enkelt. Kjennetegnene gir elevene en forutsigbarhet som sier hva som forventes og hva som blir vektlagt i vurderingen, som igjen er i tråd med Opplæringsloven §3-1 og føringer i Kunnskapsløftet.

Det andre spørsmålet jeg stilte lød som følger: Blir du mer bevisst på hva du konkret skal gjøre i en oppgave med bruk av kjennetegn? Begge elevene svarer at det gjør de til en viss grad. En elev påpeker at *”Kjennetegnet er utfyllende i forhold til oppgave teksten og vi kan se sammenhengen”*. Men sier videre at for å holde fokus trenger de påminnelser om kjennetegnene av lærer underveis.

Presentasjonene av oppgaven er viktig, vi må vise elevene sammenhengen mellom kompetansemål og kjennetegn og bruke kjennetegnene aktivt i underveisveiledningen.

Lærerne sier: *”Innledningsvis gjennomgår vi alltid målene for oppgaven og viser elevene hva som skal gjøres og hva som forventes av dem”*. Nå som vi har kjennetegnene bruker vi tid på at elevene skal se helheten, i håp om at vi på den måten unngår at vurderingen kommer som en overraskelse. Dette til tross opplever lærerne at en del elever ikke følger med og at det blir en del spørsmål om kjennetegn underveis. Det vil naturlig være elever som ikke får med seg alt, vi vil uansett måtte repetere og veilede elevene underveis for å fange opp de elever som ikke hang med i starten.

Det tredje spørsmålet lyder: Hvordan opplever du tilbakemeldingene fra lærere med bruk av kjennetegn? Respondent 1 synes tilbakemeldingene er faglig gode og at de er grundige i forhold til produktet. Hun er opptatt av å utvikle seg og bli bedre og føler at hun nå i større grad kan se hva som skal til. Respondent 2 er ikke så fornøyd med tilbakemeldingene. Han ønsker seg mer konkret tilbakemelding på hva som skal til for at han kan bli bedre, men påpeker at den veiledningen han får underveis, er den han lærer mest av.

Både veiledning underveis og vurdering i ettertid er viktig. Elevene skal ha veiledning i form av framovermelding eller formativ vurdering. Denne veiledningen skal gi eleven mulighet til utvikling i forhold til læringsmålet sånn at de kan bevisstgjøres målet for det videre arbeid. Gjennom denne ansvarliggjøringen kan eleven ta ansvar for egen læring. På denne måten vil formativ vurdering virke motiverende for elevens videre læringsarbeid. Dale og Wærness (2006) skriver om at økt bruk av formativ vurdering er veien å gå. Ikke minst bidrar vurdering for læring til en forankring av motivasjon hos den lærende. Dette stemmer med det respondent 1 påpeker. Hun ønsker å utvikle sine faglige kunnskaper og mener at kjennetegnene er med på å vise henne hva som skal til for å bli bedre.

Spørsmål fire: Hva kan gjøres for at elevene får større utbytte av å bruke kjennetegn?

Den ene eleven mener at: *”Det er mange som ikke følger med under gjennomgangen og leser oppgaven litt for fort, de bare setter i gang”*. Videre sier hun: *”Hvis man bruker litt tid og får med seg detaljene og kriteriene for å løse oppgaven, vil man også kunne styre produksjonen sin mot en bestemt karakter”*. Lærerne bør bli enda flinkere til å få inn dette som en rutine hos eleven i forkant og fortsette å veilede i forhold til kjennetegnene underveis.

Læreren viser til at kompetansemålene og kjennetegnene må settes opp visuelt appellerende og lett leselig. Oppgavene må være enkle og brukervennlige. God rutine ved gjennomgang av oppgavene er også viktig. En rutine som er tilnærmet lik hver gang, kan bidra til at elevene ser nytteverdien og lettere forholder seg til kjennetegnene.

Til slutt i før-intervjuet hadde jeg spørsmål til de tre respondentene om de hadde forslag til noen endringer eller andre ideer til bruk av kjennetegn. Respondent 1 svarte:

*”Kjennetegnene holder oppgaven liksom sammen, det er enklere å se hva jeg skal gjøre, og når jeg skal skrive refleksjon har jeg kjennetegnene som jeg kan bruke for å tydeligere beskrive hvorfor jeg tok de valg jeg gjorde for arbeidet mitt”*. Denne eleven føler tydelig at hun kan bruke kjennetegnene både i forkant av oppgaven for å få oversikt over hva hun skal gjøre og hva som er forventet av henne. Hun bruker kjennetegnene underveis for å holde fokus på sitt arbeide og hun bruker de i etterkant som støtte når hun skal skrive refleksjon. Det er tydelig at en del elever vil kunne bruke kjennetegnene på en positiv måte og dra nytte av disse i sitt praktiske arbeide. Hun har ingen forslag til endringer men påpeker til slutt at hun synes: *”Vurderingen blir mer forståelig og gir meg faglig påfyll”*, og til slutt legger hun til at hun opplever vurderingen mer rettferdig enn tidligere. Dette stemmer jo bra med de føringer som kom i Rundskriv fra Utdanningsdirektoratet-1-2010 som sier: *”En rettferdig vurderingspraksis forutsetter at elever, lærlinger og lære kandidater blir vurdert på det samme grunnlaget”*. Lærerne føler som sagt at det er lettere å se elevenes faglige prestasjoner og hvilket nivå de ligger på. Samtidig opplever de at det er enklere å gi konkrete tilbakemeldinger som gir elevene noe å strekke seg etter.

Respondent 2 avslutter med å si at han ville hatt problemer med å forstå kompetansemålene hvis han ikke hadde hatt kjennetegnene. Kjennetegnene gjør det klarere for han hva han skal gjøre.

#### **7.4 Drøfting i forhold til gruppeintervju med elever**

Før jeg og faglæreren skulle gjennomføre gruppeintervju med elevene, overlot jeg til læreren å informere elevene om hva som skulle skje. Han informerte elevene om temaet og hvorfor vi skulle ha gruppeintervju og når det skulle gjennomføres. Dette ble gjort for at alle elevene skulle være mest mulig forberedt og ha noen klare tanker om hvordan bruk av kjennetegn hadde vært for dem. I etterkant ser jeg at det kunne vært en fordel om jeg hadde tydeliggjort for elevene min rolle og forsikret meg om at alle elevene var inneforstått med



intervjuets hensikt. Det at jeg overlot til faglærer å informere elevene gjorde at jeg ikke fikk kvalitetssikret informasjonen de fikk, og elevene fikk ikke mulighet til å stille meg oppklarende spørsmål.

I gruppeintervjuet hadde jeg svarene fra lærere og før-intervjuet med tre respondenter å støtte meg til, jeg følte derfor at jeg var godt forberedt. Jeg hadde endret spørsmålene mine noe i forhold til hva som hadde kommet fram i de to foregående undersøkelsene.

Jeg innledet med følgende spørsmål: Har du brukt kjennetegnene aktivt i ditt arbeid? En elev svarte: *”Ja, føler egentlig ikke at jeg har noe valg, det er det første vi gjennomgår i hver oppgave og læreren er veldig opptatt av disse”*. Eleven påpeker videre at hvis det ikke hadde blitt gjort ville han ikke husket på å bruke kjennetegnene selv. Det er viktig med en god praksis og rutiner i forhold til å sette elevene inn i hva som er målet for opplæringen/oppgaven de skal utføre. Dette er i tråd med Forskrift til opplæringslova § 4-1 som sier *”Det skal vere kjent for deltakaren kva som er måla for opplæring og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse”*. Målene for opplæringen skal være klare. Klare læringsmål gjør det mulig for elevene å vite hva som er forventet av dem (Hiim, 2009:78). Ønsket er at kjennetegnet skal bidra til at kompetansemålet blir klart for elevene og at det igjen gjør elevene bevisst i forhold til læringsprosess.

En annen elev sier: *”Jeg føler at hvis jeg skal bruke like mye tid på alle kjennetegnene for å oppnå toppkarakter så får jeg dårlig tid. I tillegg har jeg for eksempel ikke lyst til å bruke så mye tid på å lage skisser, da får jeg dårligere tid på selve produktet”*. Her kommer det fram at vi må sørge for at kjennetegnene på hvert nivå passer i forhold til tiden som er satt av til oppgaven. En annen elev har følgende kommentar til dette: *”Du kan jo beskrive det i logg eller i refleksjonene, sånn at lærer ser at du er klar over det. Det er ikke alltid designet tillater at jeg forholder meg hundre prosent til kjennetegnet, men det sier jeg noe om i rapporten”*. Ja, elevene bør kunne forsvare hvorfor de ikke forholder seg til kjennetegnene fullt ut. Det viser jo at de har forståelse for kjennetegnet, men har valgt å disponere tiden sin annerledes. Det kan også være sånn at noen mål og kjennetegn ikke er like relevante for alle elever. Hvis en elev ønsker å løse oppgaven sin annerledes må han få mulighet til det. *”Læringsmål skal være realistiske. De skal være oppnåelige for hver*

enkelt elev. For å få realisert dette må det ofte settes ulike mål for de ulike elevene” (Hiim, 2009). Siden vi setter like mål/kjennetegn for alle elever på Vg1 må vi kunne bruke skjønn når slike situasjoner oppstår og tilrettelegge for individuelle tilpassninger. Elever må få mulighet til å velge ut, arbeide mot egne mål og justere mål underveis i oppgavene sine.

Gruppeintervjuet gikk videre på spørsmål om elevene opplever kjennetegnene som en støtte i arbeidet sitt. Blir oppgavens kompetansemål mer forståelige og forstår de sammenhengen mellom kompetansemål, kjennetegn og vurderingen som gjøres på bakgrunn av kjennetegnene. En elev sier: *”Synes det er godt å ha noen konkrete rammer som kjennetegn å forholde seg til, da vet jeg liksom hva jeg skal gjøre og hva som er forventet av meg”*. Dette viser at kjennetegnene er med på å forklare oppgaven og fortelle elevene hva de skal gjøre. I tillegg kan de se hva som må til for å oppnå et bestemt nivå og selv kunne velge hva de skal prioritere. Men jeg kan også se at det legger noen begrensninger for elevene. En elev påpeker også dette: *”Kjennetegnene kan være begrensende, jeg har mest lyst til å gjøre det på min måte, ikke lærerens”*. På Vg1 er det viktig at alle elever får en grunnleggende opplæring i forhold til alle deler av en produksjon. Det er stor forskjell på elevene, noen har lett for å lære seg programmer og har datatekniske ferdigheter, mens andre igjen tid og beskrivelser av hvordan programmene skal brukes. Når det gjelder design og kreativitet, som er en stor del av elevenes hverdag, er det også metoder og måter å jobbe med dette på som må læres. For noen vil kjennetegnene være begrensende i den forstand at vi lærere legger føringer gjennom våre kjennetegn og hva vi forventer at de skal gjøre. Vi prøver å lage kjennetegn som gir rom for hver enkelt elev til å bestemme utseende på produktet og hvilke virkemidler de ønsker å bruke. Det er viktig at vi definerer kjennetegnene på en slik måte at elevene ikke føler seg låst til å utføre oppgaven på en bestemt måte. Vi ønsker jo heller ikke femten like produkter, vi vil gjerne se mange løsningsforslag og få fram kreativiteten hos hver enkelt elev.

Tror du kjennetegnene virker motiverende i din læringsprosess, var neste tema. Hiim (2009) påpeker at *”Læringsmål skal være relevante for læreplanmålene. Det betyr at det skal være en sammenheng mellom de overordnede læreplanmålene, målene for fagene og læringsmålene”*. Hvert kompetansemål, den lokale tolkningen for faget og kjennetegnene

(se eksempel i vedlegg 2 og 3) hører sammen i oppgaven for å vise elevene denne sammenhengen. På dette spørsmålet kom det ikke til syne mange meninger fra elevene. Jeg fulgte opp med at vi ønsket var at elevene skulle få en forutsigbar prosess og at vi tror at det kan virke motiverende for dem. En elev hadde ikke tenkt så mye på at det kunne bidra til bedre motivasjon men sa: ”*Jeg liker å vite hva jeg må gjøre, også slipper jeg å være usikker på hva som menes med målet, det forstår jeg som regel hvis jeg leser kjennetegnet*”. Eleven sier her at han/hun forstår kompetansemålet bedre ved hjelp av kjennetegn. Hiim påpeker videre at når læringsmålene er meningsfulle for elevene, når de ser hensikten med målene og aksepterer dem vil målene fungere som mål for oppgaven. Hvis elevene får være med på å sette opp målene, er det sannsynlig at kravene blir innfridd (ibid.).

Det kan være en motivasjon i seg selv å slippe å være usikker på oppgaven. Forutsigbarhet, trygghet og medbestemmelse er viktige faktorer i forhold til motivasjon. Illeris (1974) poengterer skille mellom samfunnets mål og deltakernes – det vil si elevenes og lærernes – egne mål. Han poengterer at samfunnets mål henger sammen med aktuelle produksjonsforhold, historiske forutsetninger og forventninger til framtiden. Disse målene er formulert i formålsbestemmelser og offisielle læreplaner, der grad av presisering varierer fra utdanning til utdanning. Videre sier Illeris (1974), at deltakernes mål vil si elevenes og lærernes egne mål med undervisningen. Han påpeker at ”når den enkelte elev har vært med på å velge og bestemme målene, kan relativt presise mål virke som faste holdepunkt og motiveringsfaktorer. Ut fra dette leser jeg at hvis kjennetegnene kan bidra til at det blir lettere for elevene å se hva som er forventet av dem vil det gi dem trygghet i arbeidsprosessen. Dette sammen med at de selv kan bestemme hvor mye og hva de skal fokusere på i forhold til de kjennetegnene som er utarbeidet vil gi elevene medbestemmelse og motivasjon i læringsarbeidet. I Kunnskapsløftet og læreplanens generelle del står det at opplæringsinstitusjonen skal legge til rette mulighetene til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre (Læringsplakaten 2006).

Vi har mange motiverte elever på medier og kommunikasjon, det kan være grunnen til at det ikke kom fram så mange synspunkter i forhold til dette spørsmålet. Jeg supplerte med spørsmål om kjennetegnene bidrar til økt forståelse og om de gir forutsigbarhet i arbeidet.

Tidligere har vi opplevd at elever ikke forstod at det var kompetansemålene som var styrende for oppgavene de utførte. De leste oppgaven, så over vurderingskriterier men satte ikke disse i sammenheng med målene for oppgaven. En elev svarer da: *”Ja, kompetansemålene er vanskelig å forstå, derfor er det fint at kjennetegnene bidrar til at det blir klarere hva vi skal gjøre”*. Kompetansemålene er vide og favner flere fagområder. Et kompetansemål kan jobbes med forskjellig fra fag til fag. Kjennetegnene vil derfor defineres forskjellig ut fra hvilket fagområde de jobber med og på denne måten gjøre målet mer forståelig for eleven.

Neste spørsmål var om elevene synes kjennetegnene gjør dem mer bevisst på hva det er forventet at de skal kunne. Det var mange som hadde synspunkter. Det kom fram at: *”Kjennetegnene blir jo en oppskrift på oppgaven, hvis jeg bruker bare de kjennetegnene som gir høy karakter er jeg jo sikret en bra karakter”*. En annen svarte da: *”Jeg liker egentlig ikke at det blir bestemt hvordan jeg skal gjøre oppgaven min, jeg har mest lyst til å gjøre det på min måte”*. Men videre sier han at: *”Jeg tror kjennetegnene er en oppskrift som gjør at jeg blir mer bevisst på hva jeg skal gjøre og sier meg hvor jeg ligger i forhold til karakter”*. Elevene ønsker i stor grad selv å bestemme hvordan de skal løse en oppgave. Elevene kan bruke kjennetegnene som en støtte for å få med alle deler av produksjonen, samtidig som de må føle seg frie nok til å løse den med sine egne valg for design. Det forutsetter at læreren hele tiden veileder de på en slik måte at de får trygghet nok til å ta egne avgjørelser for sine produkter. Dette er i tråd med St.meld. nr. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen, hvor det står: *”Opplæringen skal bidra til utvikling av elevenes egne læringsstrategier, som innebærer å organisere sin egen læring, men også å reflektere over nyervervet kunnskap og å anvende den i nye situasjoner”*.

Jeg avslutter gruppeintervjuet med et spørsmål om elevene synes det er tydelig skille mellom de forskjellige nivåene på kjennetegnene. Utdanningsdirektoratet (2006) om elevvurdering i Kunnskapsløftet sier at: *”Vurderingskriterier på lavt nivå beskriver det laveste akseptable kompetansenivået. Laveste nivå beskrives positivt som oppnådd kompetanse og ikke som fravær av kompetanse”*. Elevene vil gjennom kjennetegnene se hva de har oppnådd og hva de kan gjøre for å strekke seg videre. Videre sier det: *”Vurderingskriterier på høyt nivå representerer imidlertid ikke en øvre grense for*

kompetanse (det finnes ingen høyeste akseptable grense). Hiim (2009) sier: ”Problemet er at det er vanskelig å formulere entydige krav til de ulike karaktergradene”. Kjennetegnene må være detaljerte og ha klare og naturlige forskjeller på de ulike nivåene.

Flere elever svarer at de synes det er forskjeller på nivåene, men en elev sier: *”Det er veldig mye arbeid hvis jeg skal ligge på toppnivå”*, og sier videre *”Du trenger jo nesten ikke gjøre noen ting for å få en 2er, det er bare å levere noe”*. Tiden som blir satt av til de forskjellige oppgavene er nøye vurdert i forhold til innhold i oppgavene. Hvis man ønsker å gjøre en god jobb krever det at man bruker tiden godt og konsentrerer seg om målene for oppgaven. En annen elev påpeker: *”Av og til synes jeg at forskjellen mellom karakteren 3 og 5 ligger i at du må kunne skrive/reflektere bra i rapporten din”*, eleven følger videre opp med at *”Designet må ikke nødvendigvis være noe bedre. Dette synes jeg er dårlig, det er mange som ikke er så gode til å skrive”*.

Hvis våre elever opplever at man må kunne argumentere og skrive godt i refleksjonene sine for å få en god karakter, må vi se på kjennetegnene våre. Vi må sørge for at alle elevene har like muligheter for faglig utvikling og at de får en rettferdig vurdering i forhold til måloppnåelse. Beskrivelsen av kjennetegnene på hvert nivå må være detaljerte og på en tydelig måte vise forskjellen mellom karakterene. I brev fra Utdanningsdirektoratet (2006) om elevvurdering i Kunnskapsløftet sies det at forskning viser generelt at jo mer detaljerte kriterier, desto bedre. Intensjonen med læreplanene i Kunnskapsløftet er å gi rom for større lokal handlefrihet med tanke på organisering, metode og valg av lærestoff. Det er derfor på det lokale nivået at den mest omfattende detaljeringen må gjøres.

## **7.5 Oppsummering i forhold til drøftingene**

Drøftingen min har tatt utgangspunkt i de tre hovedområdene som jeg mener er med på å belyse min problemstilling. Jeg starter med en drøfting i forhold til planlegging og utvikling av kjennetegn som vi lærere på MK gjorde i fellesskap våren 08.

Deretter drøfter jeg funn som kom fram i gruppeintervju med lærere og før-intervju (2 elever og 1 lærer). Lærere og elever har i gjennomføringen med bruk av kjennetegn gjort seg en del erfaringer og deres synspunkter blir belyst gjennom direkte sitater og kommentarer. Til slutt kommer jeg inn på svar som jeg fikk fra elevene i gruppeintervjuet

jeg hadde med dem. Jeg har i drøftingen valgt ut funn som jeg mener er relevante i forhold til problemstillingen, disse funnene drøftet jeg mot relevant teori og nasjonale føringer. Jeg har i dette kapitlet beskrevet og kommentert funn som har fremkommet i mine aksjoner. Jeg har også kommet med noen tolkninger ut fra de svarene lærere og elever kom med. Jeg har forsøkt å få frem positive og negative erfaringer med å bruke kjennetegn.

## **7.6 Konklusjon på funn og endringsbehov**

Her vil jeg prøve å komme med en konklusjon på bakgrunn av funn i forhold til utvikling og planlegging av kjennetegn og hvordan elevene opplever å bruke kjennetegn i oppgavene sine. Dette for så å se om kjennetegn på måloppnåelse bidrar til å gi eleven bevissthet om egen læring.

### ***Utvikling av kjennetegn***

Å utvikle gode kjennetegn for kompetansemålene har vært en stor utfordring. Helt i starten av dette arbeidet så vi for oss at kjennetegnene skulle lages for aktuelle kompetansemål til hvert enkelt fagområde. Raskt skjønnte vi at det umulig lot seg gjøre å bruke de samme kjennetegnene til forskjellige oppgaver. Kjennetegnene kunne ikke være statiske men måtte justeres og tilpasses de forskjellige oppgaver elevene skulle gjennomføre. Det vil si at de kjennetegnene vi utformet i starten kun kan brukes som utgangspunkt når vi utformer nye oppgaver. Kjennetegnene må være beskrivende for elevene på en slik måte at de klart og tydelig vil se hva som forventes av dem. Kjennetegnene bør ikke sette for mange begrensninger for elevene, vi må legge til rette for at de fortsatt får vist sin kreativitet og at de kan ta selvstendige valg for sine produkter.

En annen utfordring var å formulere entydige krav til de ulike karaktergradene/nivåene på kjennetegnene. Det må være tydelige hva som kvalifiserer til de forskjellige karakterene. Det kom fram fra lærere at denne jobben var vanskelig og tidkrevende, men de forteller at det bidro til at de var mer fokusert på helheten i opplæringen. De hadde i hver oppgave klart for seg hvilke kompetansemål som gjelder og kriterier som elevene jobbet mot. På denne måten ble veiledningen underveis enklere fordi lærer i større grad kunne veilede elevene mot kjennetegnene i oppgaven og elevenes individuelle mål med oppgaven.

Kort oppsummert bidrar kjennetegnene til at lærere er mer fokusert på helheten, underveis veiledningen blir enklere og sluttvurdering og måloppnåelsen til elevene er lettere å se når det kommer til karaktersetting.

### ***Gjennomføring***

Introduksjonen av hver oppgave viser seg å være viktig. Det er her vi må klargjøre målet med oppgaven og vise elevene hva vi forventer av dem. Elevene skal forstå kompetansemålet gjennom de kjennetegnene vi har utformet og gjennom det kunne se helheten i læringsprosessen. Når elevene sier at kjennetegnene forklarer kompetansemålet og i tillegg beskriver hva det er forventet at de skal gjøre, vil jeg påstå at det gir dem en forutsigbarhet som er god å ha i gjennomføringen av en oppgave.

Elevene sier videre at det å vite hva som skal vurderes er bra for dem, men de opplever at nivåforskjellene ikke alltid er like gode. En elev påpeker at det er lite som skal til for å få en lav karakter, men veldig mye jobb for å oppnå en god. Nivåene på karakterene må vi arbeide videre med. Det er viktig at forskjellene er realistiske og oppnåelige for elevene på en måte som ivaretar en rettferdig vurdering. Det er dette arbeidet jeg ser på som den store utfordringen for oss lærere som skal konkretisere kjennetegn.

En annen viktig faktor å ta hensyn til er målene hver enkelt elev har for sitt arbeid. Vi opplevde at elever ikke hadde lyst eller mulighet til å forholde seg til enkelte kjennetegn. Det kunne være at det ikke passet inn i deres ide for hvordan produktet skulle bli eller at de ønsket å jobbe med kjennetegnet men på en annen måte enn vi hadde beskrevet. Som Hiim (2009) sier: Læringsmål skal være relevante for læreplanmålene, klare, meningsfylte og realistiske for elevene. For å få til dette må vi være åpne for individuelle tilpassninger og godkjenne at det må kunne settes ulike mål for de ulike elevene. Dette vil kunne gi elevene trygghet på at uansett hvor flink eller dårlig eleven er i faget i utgangspunktet, så vil han/hun kunne løse oppgaven som de står ovenfor etter sine egne forutsetninger. Hiim (2009:108) sier at elevene kan lære å planlegge, gjennomføre og vurdere sin læreprosess på en selvstendig måte, individuelt, og sammen med medelever og lærere. De kan lære å vurdere sine egne forutsetninger for læringsarbeidet, ta hensyn til rammer som tid og

tilgjengelig utstyr, å sette realistiske mål, å velge relevant arbeidsinnhold og relevante oppgaver, og vurdere arbeidet ut fra relevante kriterier (Ibid.)

Elevene har gjennom forskningsprosjektet bidratt til at vi har videreutviklet og endret kjennetegnene. Vi har sammen diskutert bruk av kjennetegn, hvordan kjennetegnene bidrar som hjelp underveis og til støtte for elever og lærere i læringsprosessen.

Jeg tror at vi i enda større grad kan samarbeide om å utvikle og definere kjennetegn i framtiden. Vi kan sammen med elevene diskutere mål og kjennetegn for flere oppgaver gjennom skoleåret. De kan være med på å klargjøre hva som er verdt å oppnå, gjennom å problematisere og konkretisere hvilke mål og hva de skal strekke seg etter. På denne måten vil elevene få et enda større forhold til kompetansemålene. Som Dale og Wærnes (2006) sier ”Dersom opplæringen ikke bidrar til å gi elevene et forhold til målene i læreplanen, vil elevene utvikle et instrumentelt forhold til dem”. Dette vil også bidra til at elevene får større medbestemmelse for sin egen læreprosess. Mye tyder på at elevene lærer best når det blir lagt til rette for medbestemmelse i læreprosessen, innenfor klare rammer som er tilpasset elevenes behov (Hiim 2009).

Forutsigbarhet, trygghet og medbestemmelse er som tidligere nevnt viktige faktorer i forhold til motivasjon. Illeris (2007) påpeker at menneskets behov og motivasjon er komplisert, for det utvikler seg fra hver enkelts erfaringer, aktuelle situasjoner og deres framtidsperspektiver. Når den enkelte elev har vært med på å velge og bestemme målene, kan relativt presise mål virke som faste holdepunkt og motiveringsfaktorer (Illeris, 1974). Ut fra dette leser jeg at kjennetegn på måloppnåelse kan bidra til at det blir lettere for elevene å se hva som er forventet av dem vil det gi dem en trygghet i arbeidsprosessen.

Det kan se ut som kjennetegnene gir elevene forutsigbarhet og trygghet. Ved at vi framover i større grad gir elevene mer medbestemmelse i sin læreprosess tror jeg kan medføre at elevene blir bevisst på sin egen læreprosess, flinkere til å samarbeide med hverandre og lærere og gjennom det igjen lærer bedre.



## 7.7 Mål-middel-didaktikk

Kjennetegnet på måloppnåelse blir av mange sammenlignet med mål-middel-didaktikken, der det tydelig er beskrevet ulike mål elevene skal arbeide mot. Målstyring av læring og undervisning er omdiskutert. Kritikken mot dette er gjerne at mange typer kunnskap er mer preget av helheter enn av konkrete deler som bygges oppå hverandre. Hiim og Hipp (2006) sier at "Kunnskapstilegnelsen er mer preget av en sirkelstruktur hvor vi forstår deler i forhold til helheten, enn av trinnstruktur hvor vi gradvis oppnår en høyere forståelse".

Mål-middel tenkningen er forankret i et naturvitenskapelig syn på kunnskap og vitenskap, der mål og innhold er det sentrale. Mennesket lar seg da styre utenfra (Imsen, 1997). Faren er at helhet og forståelse kan gå tapt når kunnskapen splittes opp i deler og i kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Hiim og Hippe, 2006). Stenhouse (1975) hevder at læring ikke kan forutsies da undervisningen er en så utforsigbar virksomhet at en aldri vil kunne si med sikkerhet hvor elevene vil ende opp. I Læreplanen for programfaget medieproduksjon står det at eleven skal kunne: "planlegge, produsere og presentere tekst, lyd, stillbilder, levende bilder og kombinasjoner av disse i aktuelle formater og standarder til trykte og elektroniske medier". Kompetansemålet er stort og favner en stor produksjon, en produksjon som er forskjellig fra yrke til yrke. Kompetansemålet som det står her er ikke målbart, det må deles opp og oversettes for elevene, dette gjør vi gjennom den lokale læreplanene vi har utarbeidet. Vi må finne gode måter å vurdere måloppnåelsen til elevene på og utvikle metoder for å kunne se i hvilken grad det eleven har utført, er godt nok og hvor godt det egentlig er.

Mål – middel – didaktikken betinger en tydelig presisering av innholdet og kan dermed være med å klargjøre hvilket innhold som er vesentlig og hva som er mindre vesentlig å fokusere på. "En ser punkt for punkt hva innholdet og det pedagogiske arbeidet består i, og kan "bygge opp" elevenes kunnskaper trinnvis eller blokkvis, gjennom å legge den ene "biten" oppå den andre, fra et lavt eller elementært til et høyere nivå" (Hiim og Hippe, 2006:181). På denne måten jobber elevene seg fra det enkle til det mer kompliserte og læreren kontrollerer bare progresjonen i opplæringen. "Både offentlige læreplaner og lokale læreplaner kan være preget av sterk innholdspresisering" (Ibid.)

## 7.8 Kvalitativ tilnærming

Det var viktig for meg å bruke en kvalitativ tilnærming i hele denne prosessen. Jeg har ønsket å få fram lærernes og elevenes personlige opplevelse og oppfatning ved bruk av deres ord. Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Den kvalitative tilnærming går i dybden og har som formål å få frem sammenheng og helhet. Den tar sikte på å formidle forståelse (Dalland, 2007)

Jeg har satt i stand og dokumentert arbeidet med å utvikle kjennetegn. Videre har jeg sammen med lærere og elever gjennomført undervisning ved bruk av kjennetegn og til slutt vurdert og evaluert hvordan kjennetegnene fungerer. Når dette ses i sammenheng med at det er jeg som har valgt ut hva som skal dokumenteres fra gruppeintervjuene, har jeg nok hatt en stor påvirkning på hvilke data som kom ut av forskningen. Dette har jeg hele tiden prøvd å være bevisst på, i tillegg til å være så nøytral som mulig. Min forforståelse var utgangspunkt for at jeg ønsket å prøve ut kjennetegn på måloppnåelse for at elevene skulle kunne bli bevisst sin egen læring. Det er derfor naturlig at min kunnskap og erfaring på dette også kommer til syne underveis i forskningsprosessen. Det handler mye om den bevisstheten jeg har rundt min egen påvirkningskraft som forsker og hvilke hensyn som tas i innhenting, behandling og analyse av data. Analysen skal gi orden og oversikt, og den skal danne grunnlag for den forståelsen som forskeren utvikler av datamaterialet (Thagaard, 1998). Valg av analysemetode avhenger av *hva* som skal analyseres – emnet i intervjuet, og *hvorfor* – formålet med intervjuet (Kvale, 1997). Jeg har hele veien vært delaktig og anvendt min kompetanse på flere forskjellige arenaer, jeg har vært kollega, lærer, veileder og forsker. Mitt utgangspunkt har hele tiden vært å fokusere på hva som er viktig å dokumentere og hva som er viktig i forhold til problemstillingen, uansett hvilken rolle jeg har hatt i prosessen. Måten dataene ordnes på, gir grunnlag for de tolkninger og perspektivene forskerne utvikler i forhold til datamaterialet. Derfor må beslutninger om hvordan materialet skal bearbeides, knyttes til undersøkelsens problemstilling (Thagaard, 1998). Underveis i utprøvingen av kjennetegnene, som gikk over en syv ukers periode, var jeg i stor grad delaktig som veileder og lærer, for så å ta på meg forskerrollen når jeg hadde innhentet data som det skulle reflekteres over, for så å dokumenteres.

## 7.9 Metodekritikk

Planleggingen og utarbeidelsen av kjennetegnene foregikk i stor grad gjennom samarbeidsmøter på avdelingen. Et samarbeid hvor vi alle lærere delte ulike opplevelser og erfaringer rundt det å ta i bruk kjennetegn for å skape en felles forståelse som vil kunne bidra til endring og utvikling på avdelingen. Hiim (2009) uttrykker at de ulike opplevelser, synspunkter og erfaringene i forskningsprosjekter skaper et felles ressursgrunnlag for forståelse og endring. Det som var spesielt i denne prosessen var å se hvor engasjerte alle lærere ble i forhold til det å utvikle og beskrive kjennetegn. Det er for meg som ansvarlig forsker positivt og motiverende når alle viser interesse og uttrykker sine meninger i et godt samspill. Selv om det til tider var utfordrende og ikke alltid like stor enighet ble det et tett samarbeid oss i mellom, hvor vi delte erfaringer, forslag og ideer, på tvers av fagområder. Det ble diskusjoner og evalueringer av kjennetegn som alle deltakere opplevde som meningsfulle og nyttige. Vi var sammen ute etter å beskrive kjennetegn som ville gi elevene en mulighet til å se sammenhengen i opplæringen og at de gjennom det skulle bli bevisste sin egen læring.

Videre tok jeg i bruk gruppeintervju som metode på forskjellig måter. En bruker gjerne betegnelsen strukturert eller ustrukturert intervju som representanter for hvert sitt uttøypunkt, midt imellom finner en det halvstrukturerte eller delvis strukturerte intervjuet, det kvalitative forskningsintervju (Thagaard, 1998). Et ustrukturert intervju kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant. Det kan være relevant som innledning til en undersøkelse, da det gir grunnlag for å presisere temaer som kan brukes i undersøkelsen (ibid). Det første gruppeintervjuet som jeg hadde med lærerne kan derfor sies å være et delvis eller utstrukturert intervju. Jeg hadde ikke forberedt meg spesielt til dette, jeg laget spørsmål som jeg antok var relevante i forhold til problemstillingen min og som kunne være grunnlag for videre diskusjon i gruppa. Jeg ønsket å prøve ut spørsmålene for så å utarbeide og tilpasse spørsmål til gruppeintervjuet jeg skulle ha med elevene senere. Spørsmål man kan stille seg i etterkant er i hvilken grad fikk jeg lærerne til å forstå hva jeg ønsket å få fram. Hva er bakgrunnen for de svarene og forslagene de kom fram med og hva mente de om å bruke kjennetegn på måloppnåelse generelt. Jeg kunne med fordel ha fulgt opp svarene og sørget for utdyping av svar og flere forslag til løsninger.

Siden jeg manglet erfaring fra det å gjennomføre gruppeintervjuer og være en veileder i en slik sammensetning ønsket jeg i forkant av gruppeintervjuet med elevene å foreta et før-intervju. Jeg hadde etter det første gruppeintervjuet utarbeidet spørsmål rundt temaet kjennetegn som jeg ønsket å stille. Det delvis strukturerte intervju har en forholdsvis løs ramme men fast innhold. Fleksibiliteten er viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte informants forutsetning (Thagaard, 1998). Jeg håpet at det å snakke igjennom og se på ulike rutiner og framgangsmåter sammen med noen få respondenter ville bidra til at jeg fikk større innsikt i hva elevene tenkte. Informasjon og svar som kan være god å ha som grunnlag når jeg skal gjennomføre gruppeintervjuet med elevene. Jeg ønsket deres personlige opplevelse og oppfatning, deres mening uttalt med deres egne ord i forhold til bruk av kjennetegn. Hovedhensikten min med å gjennomføre dette før-intervjuet var som sagt å prøve ut spørsmålene mine for noen få respondenter, samtidig så jeg muligheten for at det ville komme fram noen svar fra elever som kunne være nyttig i forhold til problemstillingen min.

Det individuelle før-intervjuet ga meg en del svar og uttalelser som var verdifulle å ha med til gruppeintervjuet med elevene. Det sies om gruppeintervju at det blant annet kan bidra til å utdype de temaene som tas opp fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og kommentere disse under intervjusituasjonen (Thagaard 2006). Men i en slik intervjusituasjon, med en hel gruppe studenter til stede, kan det hende at det er de mest dominerende synspunktene som fremmes i gruppesituasjon (ibid:85). I gruppeintervjuet som foretas høsten 08 er elevene fortsatt relativt nye for hverandre. Det kan derfor tenkes at gruppeeffekten slår negativt ut og at noen lar være å svare fordi de er redd for å ”dumme seg ut”, eller at de opplever å ikke ”komme til orde” fordi noen elever dominerer. Ved å ta det individuelle før-intervjuet i etterkant ville jeg kunne tatt med meg noen av svarene jeg fikk i gruppeintervjuet for å få mer utdypende og kanskje ærlige svar fra elevene.

I forhold til gjennomføringen av gruppeintervjuet med elevene sitter jeg igjen med følgende. Jeg var godt forberedt og hadde gjennom samtale med lærere og før-intervju med lærer/elever i tillegg til observasjonen fått en formening om hva jeg ville komme til å se av relevans for mitt tema. Jeg var blitt stilt spørsmål om kjennetegnene underveis både fra lærere og elever. Vi lærere hadde sammen diskutert kriteriene, justert disse og tilpasset de

til forskjellige oppgaver. På denne måten følte jeg at jeg hadde fått et godt grep om kjennetegn og bruken av disse. Utfordringen i gruppeintervjuet var å styre samtalen slik at jeg i best mulig grad skulle få svar på min problemstilling.

Gruppeintervjuene fant sted i oktober, noe som kanskje var i tidligste laget. Grunnen til dette var at jeg anså det som viktig at hvis ikke kjennetegnene fungerte som vi ønsket, at de ikke bidro til en bevissthet rundt elevenes læring og læringsprosess, måtte vi tidlig inn å endre kjennetegnene. Som nevnt under oppsummeringen etter gruppeintervjuet og før-intervjuet, så jeg nå at det var en del uttalelser fra elevene som helt klart kunne vært utdypet. Jeg kunne også denne gangen ha fulgt opp svarene jeg fikk med tilleggsspørsmål rundt temaene. Det kom fram mange positive og noen negative sider om bruk av kjennetegn fra elevenes side. Disse tilbakemeldingene er viktige og vil ligge til grunn for videreutviklingen av kjennetegnene.

#### **7.10 Erfaringer fra aksjonsforskning som metode**

Sammen med kollegaer og elever på medier og kommunikasjon har jeg gjennom mitt forskningsprosjekt fått mulighet til å teste ut bruken av kjennetegn på måloppnåelse. Vi har sammen satt i gang en prosess der vi ønsket å finne nye løsninger, utvikle og forbedre den praksis vi har hatt sammen. Halvorsen (2003) påpeker viktigheten av at de utforskende spiller en aktiv rolle, og at forskeren må spille på lag med de utforskende, fordi de også er de umiddelbare brukere av forskningen. Siden aksjonsforskning handler om forbedring av praksis ved hjelp av refleksjonsarbeid var det en riktig strategi for arbeidet mitt. Jeg tenker at mine undersøkelser – fra problemformulering til analyse og tolkning – skjer i nært samarbeid med de utforskende. Gjennom mine gruppeintervjuer og før-intervjuet forsket jeg direkte med aktørene, som er lærere og elever, som indirekte er med på å påvirke arbeidet. Aksjonsforskningen legger vekt på å forske sammen med, ikke forske på (Mc Niff and Whitehead, 2006). Dette tilsier at jeg må være åpen for å lytte til de tilbakemeldinger som kommer, at jeg tar dem på alvor og på denne måten lærer noe nytt.

Aksjonsforskning er knyttet til samfunns- og sosialvitenskap der menneskelige opplevelser, kommunikasjon, verdier og forståelse fremheves. Hiim og Hippe (2001) påpeker at en systematisk bruk av egne og andres erfaringer til å forbedre et aspekt ved

pedagogiske utfordringer eller en pedagogisk situasjon, kan øke den totale forståelsen og innsikten på området. Skal aksjonsforskning og utviklingsforskning føre til positive endringer er det vesentlig at arbeidet er grundig dokumentert. Dokumentasjonen kan være, planer, logger, undersøkelser, samtaler og refleksjon alene eller sammen med andre. I aksjonsforskning er refleksiv kritikk viktig. Det innebærer å være i stand til å reflektere og være kritisk til egne funn i forskningen sier Winter (1989). Hiim (2009) uttrykker at de ulike opplevelsene, synspunktene og erfaringene i forskningsprosjekter skaper et felles ressursgrunnlag for forståelse og endring. Hensikten vår med å utvikle og ta i bruk kjennetegn på måloppnåelse er å forbedre elevenes læringsmuligheter slik at de blir bevisst sin egen læring. Det at vi lærere har samarbeidet med elevene i dette utviklingsarbeidet har gitt lærerne utvidet kunnskap om viktige didaktiske utfordringer og utviklet elevenes læringsmuligheter.

### **7.11 Oppsummering**

I dette drøftingskapitlet har jeg på bakgrunn av funn fra analysene forsøkt å avdekke hvilke erfaring lærere og elever har gjort seg i forhold til bruk av kjennetegn. Det har kommet fram synspunkter fra deltakerne som bidrar til at vi kan fortsette arbeidet med å videreutvikle og lage gode kjennetegn til kompetansemålene.

En vesentlig faktor i prosessen har vært å se om kjennetegnene har gitt elevene en bevissthet om egen læring. Mine funn og data gjennom drøftingene gir vel kanskje ingen store overraskelser men jeg sitter igjen med en oppfatning om at kjennetegnene er kommet for å bli, i hvert fall på Medier og kommunikasjon på Skedsmo vgs. Elevene trekker fram at forutsigbarheten som kjennetegnene skaper er positiv, de vet i større grad hva de skal gjøre og hva som skal vurderes. De trekker fram at de forstår kompetansemålet bedre og ser sammenhengen mellom det og kjennetegnet. Ut fra dette kan man anta at den helhetlige forståelse kjennetegnene skaper bidrar til at elevene blir mer bevisste på sin egen læring.

## 8 VEIEN VIDERE

Arbeidet med å videreutvikle kjennetegn på måloppnåelse må fortsette videre.

Kjennetegnene kan ikke bli ett sett med definerte/statiske kjennetegn, de må endres etter de rammer som ligger på hver enkelt skole, utstyr, lærerkompetanse og oppgaver vil være avgjørende for hvordan man skal bruke kjennetegnene. Som Mc Niff,(2002) sier ”Aksjonsforskning er en prosess hvor en lærer gjennom erfaring. Det finnes ikke noe sluttresultat”.

I det videre arbeidet vil jeg fortsette å være bevisst på å lytte til elever og læreres erfaringer med kjennetegn. Det forutsettes at det skapes rom for å kunne reflektere over erfaringer de gjør seg etter hvert som de får mer erfaring. Vi må fortsette å oppfordre elever til refleksjon i etterkant av hver oppgave eller en bestemt periode, hvor de kan uttale seg om kjennetegn på måloppnåelse. Det er ingen tvil om at kjennetegnene har bidratt til at elever opplever forutsiarhet og trygghet i gjennomføringen av oppgaver. Ved å gi elevene enda større medbestemmelse i utvelgelsen av mål og utformingen av kjennetegn vil det være en motiverende og lærerikt prosess som bidrar til at eleven får bevissthet om egen læring. I forskningsprosjektet kom det fram at elevene opplevde at kjennetegnene kunne skape begrensninger og at nivåforskjellene var for like. Vi ønsker å videreutvikle kjennetegnene og legge til rette for stor grad av kreativitet og frihet i utførelsen av oppgavene og en best mulig og rettferdig vurderingsform. Veien videre vil da blant annet være å sørge for:

- Revisjon og justeringer av kjennetegn på Vg1
- Samarbeide med og involvere elever i større grad i dette arbeidet
- Utvikle kjennetegn for kompetansemål Vg2 og Vg3

Vi vil starte arbeidet med å utvikle kjennetegn for Vg2. Vi vil da kunne bruke de erfaringer vi har gjort oss i dette utviklingsprosjektet, ta med oss det positive som kom ut av den og jobbe med de utfordringene vi ser at vi har. Det er i nettverksmøte for MK på nedre Romerike også stil spørsmål om det kunne være aktuelt å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse for eksamen på Vg2 og Vg3. Før dette kan gjennomføres må de forskjellige skolen klare å tilnærme seg en felles forståelse for kompetansemålene. Slik det er i dag har

elevene forskjellig kompetanse ut fra hvilken skole de kommer fra. Dette er et problem, spesielt i forhold til eksamen og det vanskeliggjør eller skaper utfordringer for elevene hvis de skulle ønske å bytte skole. Dette arbeidet krever samarbeid mellom skolene, vi må bruke våre erfaringer og lære av hverandre. Fremtidige mål og videreutvikling av mitt masterprosjekt vil derfor være å:

- Se på kjennetegn på måloppnåelse mot eksamen
- Dele våre erfaringer med andre skoler



## LITTERATURLISTE

- Brandth, B. 1996. *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst*. IH. Holter & R. Kalleberg (Red.), Kvalitative metoder i samfunnsforskning/Harriet Holter, Ragnvald Kalleberg (red.). Oslo: Universitetsforlag.
- Carr, W. og S. Kemmis, 1986. *Becoming Critical: Educational Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press
- Dale, E.L. og I.J. Wærness, 2003. *Differensiering og tilpassing i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E.L. og I.J. Wærness, 2006. *Vurdering og læring i en elevaktivskole*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dalland, O. 2007. *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo, Gyldendal Norske Forlag AS.
- Dewey, J. 1968. *Democracy and Education*. New York: Free Press
- Dreyfus, H og S. Dreyfus, 1986. *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free press.
- Eklund, T. 2007. *Yrkesdidaktikk for grunnutdanning i helse- og sosialfag. Om bevisstgjøring av yrkesvalg og utvikling av nøkkelkvalifikasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Elliot, J. 1998. *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham: Open University Press.
- Forskrift til opplæringslova, Vurderingsforskriften av 28. juni 1999. Kunnskapsdepartementet.
- Forskrift til opplæringslova, Vurderingsforskriften av 23. juni 2006. Kunnskapsdepartementet
- Gjems, Liv (1995): *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systematisk perspektiv på veiledning*. Oslo: Universitetsforlaget
- Grønmo, S. 2004. *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Gunnestad, A. 2007. *Didaktikk for førskolelærere*. Oslo; Universitetsforlaget
- Habermas, J. 1969. *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Halland, G.O 2005. *Læreren som leder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Hiim, H. og E. Hippe 1991. *Didaktikk som praksis og teori*. Publikasjon 18 C, Statens yrkespedagogiske høyskole, nå Høgskolen i Akershus, avdeling for yrkesfaglærerutdanning.
- Hiim H. og E. Hippe 2006. *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo, Gyldendal akademiske.
- Hiim, H og E. Hippe 2007. *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere*. Oslo, Gyldendal Norske Forlag A/S 3. opplag
- Hiim, H. 2009. *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo, Gyldendal akademisk. 2. utg. Oslo : Universitetsforl., 1998 tidligere utg. med tittel: Undervisningsplanlegging for yrkeslærere
- Illeris K. 1974. *Problemløst og deltagerstyring*. København, Munksgaard
- Illeris K. 1999. *Læring: aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Fredriksberg, Roskilde Universitetsforlag
- Illeris, K. 2007. *Læring*. Roskilde Universitetsforlaget.
- Imsen, G. 1997. *Elevenes verden – Innføring i generell didaktikk*. Oslo, Tano Aschehoug
- Imsen, G. 1998. *Elevenes verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo, TANO Aschehoug
- Johannessen, A. og P.A. Tufte 2002: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kvale, S. 2001. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, AdNtam Gyldendal.
- Kvale, S. 2008. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Mc Niff J. og J. Whitehead 2002. *Action Research. Principles and Practice*. London, Routledge Falmer
- Mc Niff, J. og J. Whitehead 2006. *Action Research Living Theory*. London, SAGE
- Moxnes, P. 1981. *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Oslo, Institutt for Samfunnsvitenskap
- Møller, E. og I. Vagle 2003. *En av gutta? Skole- og bedriftsutvikling for å gjøre guttedominerte håndverksfag attraktive for jenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Møller, J. 1996. *Lære og/å lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Nielsen, K og S. Kvale, red.1999. *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag
- Nielsen, K. Aagaard og L. Svensson 2006. *Action Research and Interactive Research*. Aagaard Nielsen og L. Svensson (red.): *Action Research – Interactive Research*. Beyond Practice and theory. Maastricht: Shaker.
- Nilsen, S. E og G. H. Sund 2008. *Læring gjennom praksis*. Oslo, Pedlex
- Opplæringsloven LOV 1998-07-17 nr 61. (1998) Sist endre 01.01.2008: *Lov om grunnopplæring og den videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2004. *Kultur for læring*. Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004). Oslo
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2008. *Kvalitet i skolen*. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008). Oslo
- Levin, M og R. Klev 2002. *Forandring som praksis: læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lewin, K. 1951. *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. New York: Harper and Row.
- Schøn, D.A 2001. *Den reflekterende praktiker: hvordan professionelle tenker, når de arbejder*. Århus: Klim.
- Schøn, D. 1988. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stenhouse, L. 1975. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Guildford
- Støten, K. 2008. *Yrkeskunnskap og utdanningsstrategier i helsearbeiderfag*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag
- Tarrou, A.L.H. 2005. *Yrkenes og yrkesfagenes didaktikk. Om kunnskap, læring og handling til yrker og profesjoner i bevegelse*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet
- Thagaard, T. 2006. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. 2004. *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Tyler, R. W. 1950. *Undervisningsplanlægning*. København: Ejler

- Vagle, I. 2003. «Endelig litt action». *Hva er aksjonsforskning i læreryrket?*  
Hovedfagsoppgave i yrkespedagogikk, Høgskolen i Akershus
- Winter, R. 1989. *Learning from experience. Principle and Practice in Action Research*. London, New York, Philadelphia: Falmer
- Utdanningsdirektoratet 2006. *Læreplan i felles programfag vg1 medier og kommunikasjon*.
- Utdanningsdirektoratet 2007. *Vurdering – Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en Veiledning*
- Utdanningsdirektoratet 2010. *Vurdering og dokumentasjon*.

## **Linker**

(Alle linker var tilgjengelige 15. mai 2010)

Elevvurdering i Kunnskapsløftet

<http://www.udir.no/Brev/eksamen/Elevvurdering-i-Kunnskapsloftet/>

Bedre vurderingspraksis

<http://www.udir.no/Tema/Vurdering/Underveisvurdering/Bedre-vurderingspraksis/>

Vurdering for læring

<http://skolenettet.no/Moduler/Vurdering/Templates/Pages/StartPage.aspx?id=64600&epslanguage=NO>

Kvalitet i fagopplæringen - Kvalitetskartet

[http://ezzy.akershus-f.kommune.no/yrke.no/www/index.php?page\\_id=1526&article\\_id=12555](http://ezzy.akershus-f.kommune.no/yrke.no/www/index.php?page_id=1526&article_id=12555)

Læreplanverkets generelle del

[http://www.udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=533](http://www.udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=533)

Læringsplakaten

<http://www.udir.no/Store-dokumenter-i-html/Prinsipp-for-opplaringa/?pageNumber=2>