

Vurdering for læring

Hvordan forstås og praktiseres vurdering for læring i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole og hvordan erfarer lærere og elever bruken av vurdering for læring?

Siri Kårhus



Masteroppgave i pedagogikk
Institutt for pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Vurdering for læring

Hvordan forstås og praktiseres vurdering for læring i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole og hvordan erfarer lærere og elever bruken av vurdering for læring?

AV:

Siri Kårhus

EKSAMEN:

Ped4490 Master i pedagogikk

Retning: Kunnskap, utdanning og læring

Studiespesialisering: Læreplanarbeid,
undervisning og vurdering

SEMESTER:

Vår 2018

STIKKORD:

Vurdering for læring, underveisvurdering, formativ vurdering, elevinvolvering, selvregulert læring, tilbakemelding, klasseromsdialog, læringskultur, hverandrevurdering

© Siri Kårhus

2018

Vurdering for læring

Hvordan forstås og praktiseres vurdering for læring i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole og hvordan erfarer lærere og elever bruken av vurdering for læring?

Siri Kårhus

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å avdekke hva vi kan lære av skoler som oppleves å ha kommet langt i å etterleve intensjonene i vurdering for læring (heretter forkortet til VfL) om å involvere elevene i egen læring. Avdekke hvordan lærernes forståelse av VfL og elevinvolvering kommer til uttrykk. Oppdage kjennetegn ved VfL-praktiseringen. Innhente lærere og elevers erfaringer fra VfL-praksis og se spesielt hvordan det oppleves når elever er aktivt involvert i egen læring. Intensjon med studien er å bidra med innsikt som kan være verdifullt i arbeidet med VfL ved skoler hvor man strever med å få realisert VfL-intensjonene.

Problemstillingen oppsummerer innledningen:

Hvordan forstås og praktiseres vurdering for læring i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole, og hvordan erfarer lærere og elever bruken av vurdering for læring?

Forskningsmiljøet til Assessment Reform Group i England har kommet lengst i arbeidet med vurderingskulturen VfL, både med hensyn til å legge frem forskningsresultater og å utarbeide praktiske tiltak for skoler og lærere i Storbritannia (Frost, 2009). Gruppens arbeid har fått innflytelse i mange land, blant annet i Norge. Derfor er teori og forskning fra sentrale skikkelser innen dette miljøet ofte benyttet som teoretisk grunnlag for denne oppgaven. Særlig står Wiliam og Thompsons (2007) rammeverk sentralt, fordi det forener kjerneprosessene i formativ vurdering med aktørene i læringsprosessen. Kombinasjonen av disse variablene har resultert i fem formative strategier; mål og kriterier, klasseromsdialog, tilbakemeldinger, hverandrevurdering og elevinvolvering. Disse strategiene har jeg brukt til å organisere gjennomgangen av funn og drøfting.

For å besvare problemstillingen, har jeg både observert læringsøkter i forskjellige fag og intervjuet lærere og elever. Hensikten med å bruke ulike kilder, er at informasjon om samme fenomen sammenliknes og kryssjekkes for om mulig å finne overenstemmelse (Vedeler, 2000, s. 119). På denne måten kan jeg oppdage likheter og forskjeller som danner utgangspunkt for drøftinger.

Studien har flere funn. Ett av funnene viser at lærerne i denne studien misforstår VfLs intensjoner. VfL forbindes ikke med formativ, men med summativ vurdering. Summativ vurdering assosieres med rangering og karakterer, noe som begge lærere opplever som læringshemmende. Denne forestillingen er i konflikt med lærernes læringssyn og verdier.

Misforståelsen oppfattes som kilden til lærernes negative innstilling til VfL. Kritisk lesing av myndighetenes sentrale VfL-dokumenter vitner om en kommunikasjonsform som kan forsterke enkelte læreres negative innstilling.

Til tross for negativ innstilling til VfL, uttrykker begge lærere i studien positiv innstilling til elevinvolvering. Faktisk er elevinvolvering premisset i yrkesfaglæreren (Y-lærer) undervisning. Men Y-lærer bekjenner seg til mesterlære. Y-lærers mesterlærepraksis sammenfaller imidlertid med flere av de sentrale VfL-strategiene. Hvis denne skolen er representativ for andre yrkesfagskoler, kan det hende at yrkesfaglærere som har tradisjon for mesterlære, er en underbrukt ressurs i myndighetenes satsing på VfL.

Y-lærers forankring i mesterlæren får utslag i en trygghet i utøvelsen av den formative vurderingen, en trygghet som teorilærer (T-lærer) mangler. T-lærers fagdidaktiske usikkerhet bremser spillerommet for formativ vurdering. Nyere studier i Norge (Sandvik & Buland, 2014) viser at T-lærer ikke er alene om å ha behov for å utvikle sin vurderingspraksis. Spørsmålet er om denne lærergrupperingen får den fagdidaktiske støtten de har behov for.

Forord

For en lærerik, givende, krevende og utmattende reise skriving av masteroppgaven har vært! Innblikket jeg har fått i krav til vitenskapelig etterrettelig arbeid har økt min respekt for forskere som har forskning som sitt levebrød. Jeg har også erfart hvor viktig det er med støttende omgivelser. Det har jeg hatt. De vil jeg takke. Det er fortjent.

Først vil jeg takke min veileder Cecilie Dalland, førsteamanuensis på Oslo Met på fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. Etter en undervisningsøkt på masterstudiet, henvendte jeg meg til Cecilie i oktober 2017 for å få innspill på relevant litteratur og kvalitetssikring av mine foreløpige tanker om metode i masteroppgaven. Allerede dagen etterpå fikk jeg relevante svar. Da jeg noen uker senere fikk beskjed om at Cecilie var min veileder, følte jeg meg i trygge og kompetente hender. Takk for konstruktive innspill og gode råd.

Problemstillingen min forutsatte at noen var villige til å åpne døra til klasserommet. Det gjorde både ledelse, lærere og elever ved den aktuelle skolen. Det har vært lærerikt og inspirerende å få lov til å observere og snakke med dere. Dere gjør en enestående innsats, hver eneste dag. Tusen takk.

Sist, men av ingen grunn minst, takk til dere der hjemme. På grunn av dere flyttes stadig grensen for hva jeg mestrer. Ikke alle er forunt å ha en ektefelle som blir oppriktig glad når hustruen endelig bestemmer seg for å følge drømmen etter 25 år i arbeidslivet og studere pedagogikk på heltid i tre år. Du etterlever budskapet vi fikk i bryllupstalen vår. La meg avslutte med å sitere vår kloke prest, Berge Furres retningslinjer for et berikende og inspirerende ekteskap. Hans ord kan ha relevans også i andre sammenhenger:

Ekteskapet skal være eit rom der to menneske skal hjelpa kvarandre til å veksa til det dei verkeleg er – til å falda ut evner, tankar, alt det som bur i det mirakel eit menneske er. [] Eit kjærleikens rom med klimaanlegg for vokster for begge – i den fridom som tryggleik og truskap gjev.

Evig din kjære Finn.

Oslo, 27. mai 2018, Siri Kårhus

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon	1
1.1	Bakgrunn	2
1.2	Formål og forskningsspørsmål	3
1.3	Oppgavens avgrensninger.....	3
1.4	Oppgavens struktur.....	4
2	Teori	6
2.1	Å konstruere kunnskap – alene eller sammen?	7
2.2	Vurdering som begrep	9
2.3	Underveisvurdering > vurdering for å lære	11
2.3.1	Mål og kriterier.....	15
2.3.2	Klasseromsdiskusjoner.....	15
2.3.3	Tilbakemeldinger	18
2.3.4	Hverandrevurdering	20
2.3.5	Elevinvolvering	22
2.4	Oppsummering	25
3	Metode.....	26
3.1	Metodevalg	26
3.2	Datainnsamling.....	27
3.2.1	Observasjon.....	27
3.2.2	Intervju	28
3.2.3	Utvalg	30
3.3	Analyseprosess; transkripsjon og analysestrategi.....	32
3.4	Reliabilitet, validitet og generalisering	33
3.4.1	Reliabilitet	33
3.4.2	Validitet	35
3.4.3	Generalisering	36
3.5	Etiske refleksjoner	36
4	Funn.....	39
4.1	Hvordan forstås VFL i yrkes- og teorifag i VGS?	39
4.2	Hvordan praktiseres VFL i yrkes- og teorifag i VGS?.....	41

4.2.1	Mål og kriterier.....	41
4.2.2	Klasseromsdiskusjoner.....	42
4.2.3	Tilbakemeldinger	45
4.2.4	Hverandrevurdering	46
4.2.5	Elevinvolvering	47
4.3	Hvordan erfarer lærere og elever bruken av VfL?.....	48
4.3.1	Relevans	49
4.3.2	Plan vs forståelse	50
4.3.3	Trygt klassemiljø.....	51
4.3.4	Tilbakemeldinger	51
4.3.5	Hverandrevurdering	53
4.3.6	Elevinvolvering	54
4.3.7	Innsats og utholdenhet.....	56
5	Drøfting	58
5.1	Hvordan forstås VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?... 58	
5.2	Hvordan praktiseres VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?	60
5.2.1	Mål og kriterier.....	60
5.2.2	Klasseromsdiskusjoner.....	61
5.2.3	Tilbakemeldinger	62
5.2.4	Hverandrevurdering	63
5.2.5	Elevinvolvering	63
5.3	Hvordan erfarer lærere og elever bruken av VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?	64
5.3.1	Klasseromsdiskusjoner.....	64
5.3.2	Tilbakemeldinger	65
5.3.3	Hverandrevurdering	66
5.3.4	Elevinvolvering	67
5.4	Oppsummering	68
6	Konklusjon	70
6.1	Hvordan forstås VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?... 70	
6.2	Hvordan praktiseres VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole? 71	

6.3	Hvordan erfarer lærere og elever bruken av VFL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?	72
6.4	Refleksjoner.....	73
6.5	Forslag til videre forskning.....	76
	Litteraturliste	79
	Vedlegg	86

Figur 1	Fem minutters utsnitt av elevenes interaksjonsmønster som viser at selv om elevene skal jobbe individuelt er det mye ikke-faglig interaksjon.	44
---------	--	----

1 Introduksjon

Mange velger å forbli i læreryrket fordi det oppleves både meningsfullt og stimulerende å se læring og framgang hos engasjerte elever (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2010). For å oppleve læring, engasjement, motivasjon og mestring rapporterer elevene at det er nødvendig å være aktiv i egen og andres læringsprosess (Sandvik & Buland, 2014). Forskning som har vært kilde til noen av de største satsingene til norske utdanningsmyndigheter, deriblant vurdering for læring (videre i oppgaven kalt VfL), bekrefter at det er flere tungtveiende argumenter for å involvere elever i lærings- og vurderingsarbeid (Hattie, 2009; Hattie & Timperley, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2010). Å involvere elever i eget lærings- og vurderingsarbeid er oppfattet så viktig at det er forskriftsfestet i Opplæringslovas §3-12. Imidlertid viser rapporter fra praksis at graden av elevaktivitet i vurderingsarbeid er relativt lav på alle trinn (Sandvik & Buland, 2014, s. 12). Rapporten påpeker at for få elever gis anledning til å reflektere over egen læring. Siden mange lærere motiveres og oppnår tilfredstillelse av lærergjerningen nettopp ved å bidra til at elevene lærer, og inspirerer til mer læring (Stobart, 2014b) kan fraværet av elevinvolvering i læringsaktiviteter oppleves som et paradoks.

Elevinvolvering står sentralt i VfL. Av de fire underveisprinsippene som definerer VfL i Norge er elevinvolvering det fjerde prinsippet. Underveisprinsippene en, to og tre handler om mål og kriterier, og ulike former for tilbakemeldinger. Før VfL ble besluttet som retningsgivende praksis i Norge, var det tradisjon for at lærere hadde innholdsmessig ansvar for disse områdene (Sandvik, 2014). Med VfL overføres dette ansvaret gradvis til elevene. Den nye ansvarsfordelingen innebærer derfor at lærer er ansvarlig for å designe og implementere et effektivt læringsmiljø, mens eleven er ansvarlig for læringen i dette miljøet (Black & William, 2009).

Å lære betyr ifølge Bokmålsordboka at noen "gir kunnskap i noe" (Wangensteen, 2005a). I dette formuleres den tradisjonelle formidler-rollen en lærer har hatt. Men Bokmålsordboka fanger også opp dualiteten i læring. Å lære er nemlig også definert som "å tilegne seg kunnskap om noe" (Wangensteen, 2005a). Å tilegne seg kunnskap forstås som at den som skal lære, må involvere seg. Dette er en forutsetning for at læring skjer. Å tilegne seg kunnskap signaliserer at man har kunnskapshull. Læring kjennetegnes derfor av å gi seg i kast med ting man ikke mestrer helt. Det betyr at elevene må lære hvordan håndtere det de

ikke mestrer: Det som er ukjent og nytt. De må lære seg å prøve ulike måter for å løse oppgaver og problemer. Lære å ikke gi opp. Øve opp utholdenhet. Lære strategier og metoder for å møte utfordrende situasjoner. Gjøre erfaringer. Elevene trenger med andre ord å bli selvregulert. Selvregulert læring innebærer at elever er aktive i egen læringsprosess og selv konstruerer mening, mens de overvåker egen kognisjon og klarer å regulere motivasjon, innsats og atferd (Brandmo, 2014b; Pintrich, 2000).

1.1 Bakgrunn

Mye bra skjer i norske klasserom. Like fullt er det utfordrende å finne klasserom som illustrerer elevinvolvering slik det er tenkt gjennom Opplæringslova §3-12. Dette erfarte jeg da jeg spurte ressurspersoner i Utdanningsdirektoratet om forslag til videregående skoler som jobber godt med å involvere elevene i læring- og vurderingsarbeid. Ifølge en av Utdanningsdirektoratets ressurspersoner innen feltet, høgskoledosent Roald Jensen på HIØ, skyldes dette at det er vanskelig å få til prosesser i klasserommet hvor lærers tilrettelegging for elevmedvirkning resulterer i at elevene responderer og bidrar (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Denne type medvirkning må læres. Selvregulerte elever er raskt konstruktive i medvirkningsprosesser. Det er elever som har forstått hvor viktig det er å ta ansvar for egen læring, og som har lært strategier og metoder for hvordan de kan opprettholde konsentrasjon, utholdenhet og gjennomføringskraft når de strever. I tillegg til å forstå dette, har elevene også fått *trene* på hvordan de kan bidra til egen og andres læring.

Forskning viser at selvregulert læring er noe som kjennetegner enerne (Hopfenbeck, 2014, s. 21). Selvregulerte elever har større sannsynlighet for å lykkes, fordi de er i stand til å regulere egne følelser, tanker og atferd (Hopfenbeck, 2014). Men skolens samfunnsoppdrag er å favne alle elever, ikke bare enerne (Regjeringen, 2017). Utfordringen er at det er sammenheng mellom sosial bakgrunn og prestasjoner (Kjærnsli, Lie, Olsen, Roe, & Turmo, 2004). Det betyr at skoleenerne og skoletaperne starter på skolen med ulike forutsetninger. Et sentralt mål er derfor å arbeide for å redusere sosioøkonomiske forskjeller (Regjeringen, 2014). Hvis selvregulert læring (SRL) oppleves som vanskelig å realisere i klasserommet for andre elevgrupper enn den ansvarsfulle idealeleven (Hopfenbeck, 2014), kan vi risikere å forsterke sosioøkonomiske forskjeller under antakelsen at foreldre med lavere utdanning har svakere forutsetninger til å hjelpe sine barn gjennom skolesystemet (Kjærnsli et al., 2004). Forskning fra praksis viser at elevinvolvering og selvregulert læring har størst gevinst hos elever som

strever med skolemotivasjon og derfor har lavere mestringsoppnåelse. I min forskning ønsker jeg derfor å undersøke hva som skjer i et klasserom på en skole anerkjent for å ta elevinvolvering på alvor, med elever spredd over ulike mestringsnivåer. Jeg er takknemlig for at lærerne i studien ville bidra og at de åpent har delt sine tanker om hvordan de ser på og bruker VfL.

1.2 Formål og forskningsspørsmål

Formålet med masteroppgaven er å vise hvordan VfL gjennomføres på skoler som er kjent for å praktisere VfL på en god måte. Derfor har jeg fått tilgang til undervisning hos en yrkesfaglærer og en teorifaglærer. Først beskrives de to læreres forståelse av VfL. Deretter redegjøres det for hvordan disse to lærerne praktiserer VfL i klasserommet. Til slutt beskrives de to lærernes og fire elevenes erfaringer med hvordan VfL praktiseres i klasserommet.

Problemstillingen er:

Hvordan forstås og praktiseres VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole og hvordan erfarer lærere og elever bruken av VfL?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstås VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?
2. Hvordan praktiseres VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?
3. Hvordan erfarer lærere og elever bruken av VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?

1.3 Oppgavens avgrensninger

For å avgrense oppgaven har jeg brukt Wiliam og Thompsons (2007) tabell som viser aspekter ved formativ vurdering. Denne tabellen tar utgangspunkt i nøkkelprosessene i VfL, det vil si; å vite hvor den lærende er i sin læring, å lage mål for læringen og å finne ut hva som skal til for å nå målene (Wiliam & Thompson, 2007). De tre prosessene kobles med klasserommets aktører; lærere, medelever og elev. Kombinasjonen av aktører og prosesser

resultater fem formative strategier som danner rammen for denne oppgaven (William & Thompson, 2007).

I tillegg har jeg vært opptatt av det formative aspektet av VfL. I grunnlagsdokumentet for VfL-satsingen har myndighetene presisert at “satsingen skal styrke og tydeliggjøre sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering, inkludert bruk av prøver og resultater som grunnlag for videre læring” (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Vurdering er et begrep som gir assosiasjoner. Vurdering for - og av - læring er heller ikke strengt atskilte størrelser. Vurdering tjener ulike formål. For å avgrense oppgaven, har jeg imidlertid valgt å holde fokus på den formative delen av vurdering.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel to ser jeg på teorier som har betydning for elevinvolvering. VfLs to teoretiske opphav presenteres. Begge teoriene er nødvendig for å optimalisere elevens læring (Cobb, 1994). Deretter beskriver jeg noen utfordringer knyttet til vurdering som begrep, utfordringer som kan ha innflytelse på hvorvidt VfL realiseres som intendert (Stobart, 2008a; Utdanningsdirektoratet, 2015a; Åkerstrøm Andersen, 1999). Videre introduserer jeg et rammeverk for formativ vurdering (William & Thompson, 2007) som kobler tilbakemeldingsnivåene i underveisprinsippene med aktørene (lærer, elev og medelev) som kan realisere VfL (William, 2011b, s. 10). Avslutningsvis utdypes de fem strategiene i William og Thompsons (2007) rammeverk, siden disse har vist seg virkningsfulle i å realisere VfLs intensjoner; mål og kriterier, klasseromsdiskusjoner, tilbakemeldinger, hverandrevurdering og elevinvolvering. Dette teorigrunnet er utgangspunktet for analysen og drøftingen av hvordan studieobjektet i denne oppgaven forstår, praktiserer og erfarer VfL.

I kapittel tre beskriver jeg metodiske valg som er tatt i studien. Metodene observasjon og intervju blir beskrevet. Videre redegjør jeg for datainnsamling og analyseprosess. Deretter drøfter jeg datakvalitetene med fokus på reliabilitet, validitet og generalisering. Til slutt reflekterer jeg over etiske aspekter ved denne studien.

I kapittel fire presenterer jeg studiens funn. Funnene er organisert etter studiens tre forskningsspørsmål. William og Thompsons (2007) fem formative strategier utgjør strukturen innenfor hvert forskningsspørsmål. Drøftingen i kapittel fem er organisert på tilsvarende måte. Dette kapittelet kobler funnene i kapittel fire mot teorien i kapittel to. Oppgaven

avsluttes med kapittel seks hvor hovedfunnet innen hvert forskningsspørsmål presenteres. Avslutningsvis presenteres noen refleksjoner og forslag til videre forskning.

2 Teori

Læring og utdanning har skapt, og skaper, engasjement og debatt. Gjennom skolegang har alle nordmenn trolig personlige erfaringer og oppfatninger om hva som fremmer og hemmer læring. Vi er alle forskjellige. Metoder som fremmer læring hos meg, kan hemme læring hos deg. Derfor er det viktig at lærere har kunnskap om hvordan ulike elever stimuleres til å lære noe nytt og hvordan de kan hjelpe ulike elever til å ta ut sitt læringspotensial. Selv om det er produsert enorme mengder læringsteori, er det vanskelig å finne entydige svar til hva som gjør at vi lærer og utvikler oss. Dette skyldes at teoriene har ulike tilnærminger og vektlegger ulike sider ved læring (Wittek & Brandmo, 2014). Utdanningsmyndighetene i Norge er overbevist om at undervisvurdering som aktivt involverer elevene skaper mest læring (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Elevene skal aktivt konstruere kunnskap, både individuelt og i samarbeid med andre. Dette signaliserer at to læringsteorier, kognitiv konstruktivisme og sosialkonstruktivisme, har særlig relevans i denne oppgaven.

I et samfunn preget av større mangfold, kompleksitet og rask endringstakt (NOU, 2015), synes det viktigere enn noen gang å vitalisere formålsparagrafens intensjoner om å fremme demokrati, skaperglede, kritisk tenkning, medansvar, medvirkning, danning og lærelyst (§1-1, Opplæringslova, 1998). Derfor er det et poeng at utdanningsinstitusjonene bidrar til at elever utvikler evnen til å tenke kritisk over eget arbeid slik at de kan ta velinformerte avgjørelser som forbedrer prosess og produkt (Stobart, 2008). Kritisk refleksjon er nyttig for å klare å håndtere nye utfordringer på en konstruktiv måte (Hopfenbeck, 2014). Med kompetanse og evne til å lære å lære, vil dagens elever ha forutsetninger for å finne løsninger på fremtidens utfordringer (Hopfenbeck, 2014). Å utvikle vurderingssystemer som fanger opp denne kompetansen er krevende. Men Hopfenbeck (2017b) signaliserer at prinsippene for undervisvurdering er redskaper som kan bringe oss i riktig retning. I teorikapitlet vil jeg derfor se nærmere på teorier som forklarer hvorfor og hvordan undervisprinsippene har betydning for virkningsfull elevinvolvering. Jeg starter med å introdusere VfLs teoretiske grunnlag. Deretter belyses vurderingsbegrepet. Så følger en overordnet presentasjon av vurdering for læring etterfulgt av en gjennomgang av fem strategier som er sentrale for realisering av VfLs intensjoner.

2.1 Å konstruere kunnskap – alene eller sammen?

Å involvere elever i læringsarbeid signaliserer at eleven er aktivt deltakende i motsetning til passivt mottakende. Kunnskap og kompetanse konstrueres gjennom aktivitet og samarbeid, som i dag er et fremtredende læringsteoretisk perspektiv (Wittek & Brandmo, 2014). Innenfor det konstruktivistiske læringssynet er det imidlertid ulike oppfatninger av hvordan læring skjer og kunnskap konstrueres (Phillips, 1995). Innenfor kognitiv konstruktivisme har individet fokus, mens den sosiale konteksten dominerer i sosialkonstruktivismen. Phillips (1995) argumenterer for at en kombinasjon av disse oppfatningene også er mulig. Det innebærer at eleven konstruerer kunnskap gjennom både indre og ytre læringsprosesser. En fordel ved å kombinere flere teorier er at flere sider av et fenomen kan belyses (Tellings, 2011). For å fange klasserommets kompleksitet kan det være nyttig å bruke ulike teorier, slik at man motvirker tendensen til å overfokusere noe på bekostning av noe annet (Sfard, 1998).

Kognitiv konstruktivisme forutsetter at eleven konstruerer kunnskap med utgangspunkt i sanseinformasjon fra den ytre verden og sine egne forkunnskaper (Brandmo, 2014a). Elevene vil bearbeide, tolke og knytte ny informasjon til allerede eksisterende kunnskap. Nye erfaringer utvikles og utvider elevens kognitive skjema. Noen ganger passer ikke sanseintrykkene fra den ytre verden med elevens nåværende kunnskaper og oppfatninger. Elevene må da velge mellom å tilpasse verden til sitt eksisterende skjema eller rekonstruere eksisterende skjema (Wittek & Brandmo, 2014). Oppstår det noe som utfordrer vår forståelse har vi en iboende drivkraft til å søke mening (Wittek & Brandmo, 2014) og identifisere sammenhenger (Glaserfeld, 1984). Denne drivkraften er sentral i læring og motiverer individet til å være aktiv i egen læreprosess (Brandmo, 2014a). Læreren kan bidra i læringsprosessen med å gi eleven nye erfaringer som stimulerer kunnskapskonstruksjonen.

I sosialkonstruktivismen er startpunktet for elevens kunnskapskonstruksjon interaksjonen og samarbeidet med andre (Heldal Stray & Wittek, 2014). Etter hvert kan denne ytre dialogen om og rundt aktivitetene, internaliseres og bli til en indre dialog med lærestoffet (Dysthe, 2007). Læringsprosessen skjer altså i to omganger; først i samspill med andre, deretter individuelt.

En av sosialkonstruktivismens betydningsfulle bidragsyttere, Vygotskij, belyste hvordan samspill med mer kompetente personer bidrar til at elever mestrer utover sin personlige kunnskap (Vygotskij, Cole, John-Steiner, Scribner, & Souberman, 1978). Grensen for hva

eleven kan utføre flyttes. Elevens kapasitet utvides altså gjennom samspillet med mer kompetente andre. Vygotskij kalte dette sonen for nærmeste utvikling (Vygotskij et al., 1978). Vygotskijs tanker om den støttende funksjonen ressurspersoner tilfører i en lærings situasjon, har blitt videreutviklet av Bruner. Bruner (1966) introduserte begrepet stillasbygging som et bilde på at mindre kyndige elever får hjelp av mer erfarne voksne i læreprosessen. Ønsket om at alle elever skal oppnå sitt læringspotensial, kan i teorien oppnås gjennom støttende ressurser som omgir eleven. Etter hvert som eleven blir fortrolig med læringsaktivitetene, vil kunnskapen internaliseres og stillaset kan gradvis demonteres.

Både kognitiv konstruktivisme og sosialkonstruktivisme forutsetter at elevene er aktivt involvert i læringsprosessen for at læring skal kunne skje. Mens klassiske kognitive læringsteorier har hovedfokus på individets mentale prosesser, preges sosialkonstruktivistiske læringsteorier av potensialet som ligger i samhandling med eksperter (Brandmo, 2014a). Stobart (2008) som selv er medlem av Assessment Reform Group (ARG), reflekterer over paradokset i at det teoretiske fundamentet til AfL har kommet i bakgrunnen (s. 149). Studier av konseptet har et pragmatisk fokus (Stobart, 2008). Det innebærer at flere studier legger vekt på å presentere virkemidler og oppskrifter som kan bidra til å oppnå praktiske resultater. Konseptet skal virke. Med dette oppstår en risiko for at AfL begrenses til å bestå av en rekke lærings- og vurderingsteknikker. Lærerne kan bli mer opptatt av å gjøre de riktige aktivitetene mer enn å være opptatt av å oppnå de riktige resultatene. Praksis risikerer med andre ord å bli instrumentell. Det teoretiske fundamentet bør heller påvirkes av kunnskap om hva som optimaliserer elevens læring. Det innebærer at teorigrunnlaget alternerer mellom å være en kulturell aktivitet og personlig meaning making. Avhengig av situasjon og formål, argumenterer Cobb (1994) for at det kognitive og sosiokulturelle bør veksle mellom å være i forgrunn eller bakgrunn (s.18). Også Sfard uttrykker et sammenlignbart syn. Hun argumenterer for et både og- mer enn et enten eller-syn (1998). Begge teoriene er nødvendige for optimal læring. Eleven trenger både læringskontekster som tilrettelegger for samarbeidslæring og instruksjon, men også tid til å fordøye og bearbeide inntrykk mentalt.

2.2 Vurdering som begrep

Vurdering har alltid vært et sentralt begrep i skolen (Imsen, 2009). Imidlertid har fokuset historisk sett vært knyttet til den bedømmende og kvalifiserende funksjonen av vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Denne vurderingsfunksjonen kommer blant annet til uttrykk i form av et karakterkort. Karakterkortet har innflytelse på hvilke framtidige valgmuligheter en ungdom har. Dermed har den som vurderer makt. Et karakterkort kan påvirke den enkeltes selvbilde, og vurderinger uttrykt som karakterer kan også påvirke hvordan vi oppfatter hverandre (Stobart, 2008). Derfor er det ikke rart at vurderingsbegrepet kan vekke følelser og engasjement. For mange er derfor vurdering ikke et nøytralt begrep.

I nyere tid har vurdering også fått funksjon som læringsfremmende verktøy til bruk underveis i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Sammenlignet med tidligere tiders vektlegging av vurderingens summative betydning, har vurderingsbegrepet fått utvidet og forskjøvet innhold. I følge historikeren Koselleck (1975) er det naturlig at begrepsinnhold endres over tid. Mens ord gjerne er entydige, er begreper flertydige. Et begrep kan forstås som et konsentrat av et mangfold av sosiale og politiske meninger (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 69). Derfor må begreper utsettes for fortolkning hevder Koselleck (1975). Ut ifra et teoretisk perspektiv er det derfor naturlig at vurderingsbegrepet rommer mange tolkninger. Begrepets flertydighet inviterer til diskusjoner.

Inspirert av resultatene av internasjonal forskning besluttet norske myndigheter at assessment for learning var pedagogiske ideer som var aktuelle for norske klasserom (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Det engelske begrepet er oversatt til vurdering for læring. Begrepet fremhever det læringsfremmende aspektet av vurdering, og er derfor foretrukket framfor begrepet underveisvurdering slik dette er definert i Forskrift til Opplæringslova (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Gjennom slike språkvalg legger myndighetene føringer for hvordan de mener virkeligheten skal betraktes. Imidlertid er myndighetenes føringer verken universelle, naturgitt eller fastsatt en gang for alle. Derimot er de kulturelt og sosialt skapt (Hågvar, 2007). Dette definerer Fariclough (1995, s. 135) som en diskurs. Vår oppfatning av virkeligheten konstrueres gjennom slike diskurser (Hågvar, 2007). I Tønnessons (2002) diskursbegrep fremheves tekstens kontekst som forankret i en institusjonell og historisk tenke-, tale-, handlings- og væremåte. Utdanningsmyndighetenes diskurs er ment å gi føringer for hvordan skolesektoren, og i særdeleshet lærerne, skal tenke og handle

(Utdanningsdirektoratet, 2015b). Imidlertid kan det se ut til at myndighetenes diskurs virker mot sin hensikt, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.1 og 6.1. En årsak til dette kan være at myndighetene i sine grunnlagsdokumenter og nettpresentasjoner begrunner VfL i et rettslig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2014a, 2015b). Begge kilder framhever at undervisvurdering er så sentralt at det er forskriftsfestet som en egen rettighet elevene har krav på (Forskrift til Opplæringslovas §3-2 og §4-2). Utdanningsdirektoratet understreker at forskriften “ikke er til valg” (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Underforstått presenteres et budskap om at skoler som velger å ikke følge myndighetenes instruksjoner, samtidig velger å bryte loven.

Også de skriftlige sjangrene myndighetene disponerer, har betydning. Valget av sjangre og uttrykksmåter påvirker hvordan budskapet forstås og mottas. Grunnlagsdokumentet for VfL-satsingen står i denne sammenheng sentralt. I grunnlagsdokumentets innledning klargjøres det at dokumentets hensikt er å avklare roller og ansvar hos *deltakere* og *aktører* (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Deretter presiserer dokumentet at med deltakere og aktører menes skoleeiere og skoler. Utdanningsdirektoratet velger altså å betegne lærerne - som jo egentlig er målgruppen, fordi det er lærerne som faktisk skal realisere vurderingspraksisen - som “deltakere” som “bør komme raskt i gang med å prøve ut de fire prinsippene med elevene” (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 4). Første gang lærerne nevnes eksplisitt i grunnlagsdokumentet, er det for å forklare at norske lærere har en svakere vurderingspraksis enn de fleste lærere i TALIS-undersøkelsen i 2008 (OECD, 2009). TALIS står for øvrig for Teaching and Learning International Survey, og er en OECD undersøkelse som gir et internasjonalt komparativt bilde av forholdene for undervisning og læring (OECD, 2009, s. 3). Spissformulert kan man altså si at myndighetene velger å uttrykke distanse til og diskreditering av nettopp de aktørene som er avgjørende for realiseringen av VfL. Kjernen i budskapet er at vurdering for læring er essensen i god opplæring, og dette skal derfor gjennomsyre undervisningen. VfL er en måte å tenke og handle på hvor “elevens læring er forrest i hodet når man tenker og planlegger” (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Medlemmer av diskursfellesskapet må altså tenke og handle i tråd med undervisvurderingens prinsipper. Elevundersøkelsen fra 2013 viser derimot at dette sjelden er tilfelle: “For få elever opplever å få tilbakemeldinger som hjelper dem videre i læringsarbeidet, og at for få elever blir involvert i vurderingsarbeidet ved blant annet å få vurdere eget arbeid” (OECD, 2009, s. 3). Ifølge diskursteorier kan valg av språk brukes som virkemiddel for å skape, opprettholde eller ødelegge forskjellige sosiale bånd (Parker, 2005). Myndighetenes språkbruk sender signaler

om at bare enkelte skoler er integrert i deres sosiale bånd. Som vi skal se senere, kan det stilles spørsmål om den rettslige og refsende språkbruken overfor de mange lærerne som kjennetegnes ved en svak vurderingspraksis, bidrar til at myndighetene styrker eller svekker det sosiale båndet til disse lærerne.

Selv om grunnlagsdokumentet ønsker at skolesektoren gjennom dokumentet får felles prinsipper og føringer, formidles at aktørene har “stor frihet til å utforme og gi innhold til satsingen på lokalt nivå []” (Utdanningsdirektoratet, 2014a) . Med dette åpnes tolkningsrommet, og ulik praksis kan derfor være et sannsynlig resultat. For å tydeliggjøre hva som skal legges i VfL, bruker flere av Utdanningsdirektoratets talsmenn å klargjøre begrepet ved å kontrastere VfL mot VaL (vurdering av læring). Hopfenbeck understreker at “vurdering for læring står i motsetning til vurdering av læring” (2014, s. 83). Dette er i tråd med Kosellecks metode, hvor motbegrepet brukes for å oppdage begrepsinnhold (Åkerstrøm Andersen, 1999, s. 72). Motbegrepet står i motsetning til et annet begrep. Ved å studere begrepsdannelse i sammenheng med dannelse av motbegreper, kan man oppdage hvordan begreper tar og får betydning. Fokuset er å få frem det som skiller de to begrepene for å klargjøre. Klargjøre slik at lærerne får lyst til å reflektere over *hva er det egentlig elevene lærer av min vurderingspraksis?*

2.3 Underveisvurdering > vurdering for å lære

Mens vurdering tidligere ble brukt til å sortere og velge ut elever for videre løp i opplæringsystemet, stadfester Utdanningsdirektoratet at vurderingen nå “først og fremst” skal brukes for å motivere og bidra til mest mulig læring for alle (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Underveisvurdering slik det er definert i forskrift til Opplæringslova, er utgangspunktet for VfL-satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 3).

Underveisvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag (§3-2 og §4-2, Forskrift til Opplæringslova, 2009).

Begrepet *vurdering for læring* foretrekkes framfor underveisvurdering, fordi førstnevnte understreker at underveisvurdering har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Forskriften fremhever at vurderingene bør gjøres fortløpende slik at opplæringen kan tilpasses elevenes forutsetninger og forståelse. På denne måten øker sannsynligheten for at elevene henger med i undervisningen fordi opplæringen tar utgangspunkt i elevens nåværende

forståelse (Hopfenbeck, 2014). I grunnlagsdokumentene begrunnes satsingen med henvisning til internasjonale studier som viser at en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen og deres mulighet til å lære er gjennom bruk av VfL (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 2). Fotnoter i grunnlagsdokumentet henviser til utdanningsforskerne Black og Wiliam som er sentrale skikkelser i ARG. ARGs forskningsmiljø har kommet lengst i arbeidet med vurderingskulturen *vurdering for læring (assessment for learning)*, både med hensyn til å legge frem forskningsresultater og å utarbeide praktiske tiltak for skoler og lærere i Storbritannia (Frost, 2009). Gruppens arbeid innen vurderingsfeltet har fått innflytelse og utbredelse i flere land. ARG definerer assessment for learning (AfL som tilsvarer VfL) som:

The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there (2002, s. 2-3)

Som i den norske forskriften understrekes det at vurderingsarbeidet er ment å være en integrert del av opplæringspraksisen. ARGs definisjon presiserer at vurderingsinformasjon skal innhentes aktivt, og at den skal tolkes med sikte på å tilpasse undervisningen til elevens utgangspunkt. Ikke overraskende er det stort samsvar mellom den norske forskriften og inspirasjonskilden ARG. Siste ledd av ARGs definisjon har Utdanningsdirektoratet imidlertid valgt å operasjonalisere som fire underveisprinsipper i erkjennelse av at elever lærer best når de;

1. forstår hva de skal lære, og hva som er forventet av dem
2. får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. får råd om hvordan de kan forbedre seg
4. er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2014c, s. 4)

Et prinsipp kan forstås som en leveregel (Wangensteen, 2005b). Intensjonen er at prinsippene blir leveregler som kjennetegner lærernes måte å tenke og handle på, slik at de hele tiden har elevens læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Denne måten å jobbe på etterlever intensjonen med Assessment for Learning (AfL).

AfL forveksles ofte med begrepet formativ vurdering. Begge begrepene har til felles at man innhenter bevis for elevenes forståelse innhentes. Dette brukes til å justere opplæringen. Men mens formativ vurdering kan brukes både reaktivt, interaktivt og proaktivt (Allal & Lopez,

2005), brukes bevisene umiddelbart – eller interaktivt - for å justere opplæring med AfL (Stobart, 2008). Interaktiv vurdering kan for eksempel innebære at når lærer fanger opp en vanlig misforståelse blant elevene, så gripes anledningen som et gyllent øyeblikk for læring. Slik interaktiv vurdering setter elevens læring i sentrum. Informasjon om elevens forståelse slik den blir dokumentert i tester kan brukes proaktivt som input til å justere undervisningen for etterfølgende trinn. På denne måten settes lærerens læring i fokus (Stobart, 2008). Den formative vurderingen justerer opplæringen, men ikke nødvendigvis i læringsøyeblikket (Hopfenbeck, 2014; Stobart, 2008). Selv blant utdanningsforskere kan det virke som om denne distinksjonen neglisjeres. Når jeg gjengir utdanningsforskere legger jeg til grunn den interaktive og nåtidige tidsdimensjonen av formativ vurdering.

En av forklaringene til ARGs innflytelse er forskning som har vist at tilbakemeldinger gitt som formativ, kriteriebasert vurdering fører til bedre læring på alle utdanningsnivåer (Black & William, 1998, 2009). Betingelsene for at tilbakemeldingene blir effektive og nyttige, er at elevene får svar på følgende spørsmål:

1. Hvor skal jeg? (Feed up)
2. Hvor er jeg? (Feed back)
3. Hvordan skal jeg gå videre? (Feed forward) (Hattie & Timperley, 2007)

Denne tilbakemeldingsstrategien harmonerer med undervisprinsippene. Eleven må forstå læringsmål og hva som kjennetegner god praksis for å vite hvor han skal (undervisprinsipp 1). Elevens nåværende forståelse er utgangspunktet for opplæringen og må derfor kartlegges (undervisprinsipp 2). Oppdraget blir deretter å finne ut hvordan eleven best kan nå målet gitt tilgjengelige ressurser hos eleven og i læringskonteksten (undervisprinsipp 3). Disse tre nøkkelprosesser er kjernen i effektiv undervisning (Sadler, 1998; William & Thomson, 2007). Selv om det har vært tradisjon for at læreren har ansvaret for disse prosessene (Sandvik, 2014), tydeliggjør utdanningsmyndighetenes undervisprinsipper at det nå stilles klare forventninger til at elevene selv er sentrale aktører. Lærer har ansvar for å designe og implementere et effektivt læringsmiljø, mens eleven er ansvarlig for læringen i dette miljøet (Black & William, 2009). Gode læringsprosesser forutsetter at lærere og elever aksepterer sine komplementære og gjensidige forpliktende roller (Hopfenbeck, 2014). Når prosessene kobles mot aktørene kan formativ vurdering presenteres som et konsept som består av fem strategier som vist i tabell 1.

Tabell 1 Fem strategier ved formativ vurdering (William & Thompson, 2007, s. 63, oversatt til norsk)

	Hvor skal eleven? <i>Målet</i>	Hvor står eleven? <i>Forutsetninger</i>	Hvordan kommer eleven dit? <i>Læringsaktiviteten</i>
Lærer	1. Klargjør og del læringsmål og kriterier	2. Igangsett effektive diskusjoner og aktiviteter som synliggjør læring	3. Gi tilbakemeldinger som beveger prosessen framover
Elevpar	Forstå og del læringsmål og kriterier	4. Hjelp elevene til å være læringsressurser for hverandre	
Elev	Forstå læringsmål og kriterier	5. Støtt elevene i å bli medansvarlige for og få eierskap til sin egen læring	

Tabellen er ment som en illustrasjon av hvordan formativ vurdering kan gjennomføres i praksis ved at elevene inkluderes som læringsstøttene deltakere for hverandre. Lærerens oppdrag blir da å utvikle autonome elever som lærer gjennom å veilede hverandre. Dette er krevende prosesser. Men alternativet er at én lærer innfrir kravet om å gi tilpasset undervisning til elever med ulikt kunnskapsnivå i klasser med opptil 30 barn. Det er også krevende.

Formativ vurdering har noen sentrale likhetstrekk med mesterlære slik det praktiseres i yrkesfaget (Y-faget). Begge teorier setter eleven i sentrum for læringsarbeidet. Læring skjer gjennom handling (Kvale & Nielsen, 1999). I Kvale og Nielsens (1999) definisjon poengteres også de "gjensidige forpliktelser for mester og lærling" (s. 290). Parallelt med at elevens kunnskap beveger seg fra nybegynner til viderekommende, tilpasser læreren hvilken støtte som er hensiktsmessig gitt elevens kompetanse (Rasmussen, 1999).

William og Thompsons (2007) oversikt visualiserer hvilken rolle de ulike aktørene har i kjerneprosessene. Oversikten har inspirert strukturen i oppgaven. Oppgavens teori-, funn- og drøftingskapitler er sortert etter overskriftene mål og kriterier, klasseromsdiskusjoner;

tilbakemeldinger; hverandrevurdering og elevinvolvering. I det etterfølgende vil jeg derfor presentere relevante aspekter innen disse områdene.

2.3.1 Mål og kriterier

Utvikling av selvstendige elever forutsetter forståelse for målet og at elevene klarer å vurdere hva de trenger å gjøre for å nå målet (Black & Wiliam, 2012, s. 18). Målene må oppleves meningsfulle slik at det gir elevene en tydelig oppfatning av hva de skal lære (Black & Wiliam, 1998b; Hopfenbeck, 2014). Målene må gi retning. Forstår man ikke hvor man skal, er det uklart hvor man ender. Hvis elevene har misforstått målet med en oppgave, erfarer flere lærere at elever gjør unødvendige feil (Hopfenbeck, 2014, s. 62). Ifølge Black og Wiliams (1998b) metastudie, mangler elever ofte et klart bilde av hvor de skal og hva som kjennetegner et arbeid som viser at de har oppnådd ønsket læring (s. 143).

Lærer må synliggjøre hva en god prestasjon er gjennom å forklare kriteriene. Forståelse av hva som kreves og hva som må gjøres for å nå målene, gir eleven konstruktiv retning på arbeidet. Wiliam (2011a) gir tallrike eksempler på betydningen av at elever reflekterer over kriterier. Både læring og prestasjon øker. Å reflektere over læring er kritisk viktig. Å bruke tidligere elevprodukter som utgangspunkt for en felles samtale i klassen, for å identifisere relevante vurderingskriterier, har i flere tilfeller vist positiv effekt på elevens eierskap og motivasjon (Hopfenbeck, 2014, s. 144)

2.3.2 Klasseromsdiskusjoner

Målet med klasseromsdialogen er å forbedre den interaktive tilbakemeldingen som ifølge AfLs grunnleggere, er en avgjørende faktor i formativ læring (Black & Wiliam, 2012, s. 17). Det er rasjonelt å bruke alle klasserommets aktører som læringsressurser for hverandre. Gjennom læringsfremmende dialogisk samspill kan potensialet som ligger i hver enkelt elev bli forløst. Ved å innarbeide dialogiske deltaker- og kommunikasjonsmønstre kan elevene lære å lære i fellesskap og ikke bare hver for seg (Dysthe, 2013). Forskning viser at dette ikke er en selvfølge (Dysthe, 2013). Empiri fra norske ungdomsskoleklasserom viser at klassesdiskusjoner der elevene kommenterer på hverandres synspunkter, sjelden forekommer (Klette, 2013). Medeleven som samtalepartner er ifølge Klette (2013) en underbrukt læringsressurs. Det er den lærerstyrte, dialogiske instruksjonen som dominerer samtaleformen i norske klasserom (Klette, 2013), og hvis klassen følger det gjennomsnittlige mønsteret, vil

kun et fåtall av elevene være involvert i den lærerstyrte samtalen (Black & William, 1998). Etter Kunnskapsløftet har undervisningen blitt mer individualisert (Dysthe, 2013). Individualisering går på bekostning av fellesskapet. I Læreplanverket for Kunnskapsløftet fremmes imidlertid mange verdier som forutsetter at skolen jobber for å bygge og styrke fellesskapet:

Et tydelig verdigrunnlag og en bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og for et læringsfellesskap der mangfoldet anerkjennes og respekteres. I et slikt læringsmiljø gis det rom for samarbeid, dialog og meningsbrytninger. (LK06, Læreplanverket for Utdanningsdirektoratet, Prinsipper for opplæringen, 2006, s. 3)

Vektleggingen av dialog og samarbeid påvirkes av hvorvidt man har et individuelt eller sosialt perspektiv på læring. Som vi har sett i avsnitt 2.1 er individet utgangspunktet for læring i kognitivismen. Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv, er fellesskapets sosiale samhandling utgangspunkt for læring (Dysthe, 2013). I Vygotskijs sosiokulturelle teori illustrerer den nærmeste utviklingssonen hvordan ressurser i omgivelsene er avgjørende for å strekke elevens kunnskap. I boka "Tenking og tale" (2001) fremhever Vygotskij at språklig samspill er nødvendig for å utvikle tenkning. I samspill med andre vil deling av våre tanker og erfaringer åpne opp for andres reaksjoner. Dette kan utvikle fellesskapets tanker ytterligere.

Med et kognitivt læringssyn hvor fellesskapet er underordnet individet i læringsprosessen, kan læreren innta formidlerrollen. Eleven blir da mottaker og gjenskaper av overlevert kunnskap (Dysthe, 2013). Når læring skjer ved at eleven tar del i og blir del av et lærende fellesskap hvor kunnskap konstrueres gjennom dialog, interaksjon og samarbeid, kreves et annet fokus hos læreren. Kjernekompetansen hos læreren blir da å tilrettelegge og fasilitere for samhandling og å bidra som deltaker med sin ekspertise (Dysthe, 2013). Bakhtins språkteoretiske tenking og mangefasettete dialogbegrep tilfører sosiokulturell læringsteori nyttige perspektiver. Han kontrasterer dialogen mot monologen (Bakhtin, 1981, 1984). Dialogen er et virkemiddel hvor den enkelte gjør sine synspunkter eller fagstoff til sitt eget gjennom å prøve disse ut, gjerne i konfrontasjon med andre. På denne måten åpner dialogen for tvil, spørsmål og testing av synspunkter. Monologen fremstilles som kontrasten til dialogen. I kraft av sin faglige tyngde representerer læreren fasisvarene, som krever aksept uten den testingen som kjennetegner dialogen. Dermed lukkes rommet for tvil, motsetninger og diskusjon (Bakhtin, 1981, 1984). Bakhtin er opptatt av potensiale som ligger i at et *vi*

skaper mening. At det ligger et potensial for mening, forståelse og kunnskapsutvikling i mellomrommet mellom den talende og den lyttende (Bakhtin, 1986). For Bakhtin er flerstemmighet et ideal. Stemmen er et uttrykk for den enkeltes personlighet. For å utvikle kritisk tekning, er det viktig å få fram bredden i klasserommets stemmer. Ingen enkeltstemmer skal dominere og hindre for menings- og kunnskapsutvikling. Målet er at de tause blir talende. På denne måten blir det flertydige og flerstemmige, motstand og spenninger synlig. Dermed kan forståelse og kunnskapsutvikling skje gjennom forhandling om mening (Dysthe, 2013). Sentralt i dialogisk pedagogikk inspirert av Bakhtin er å stimulere til at alle ideer er åpne for utprøving, i et miljø hvor både elevenes og lærerens stemmer verdsettes og hvor uenighet blir sett på som en læringsmulighet, ikke en trussel (Dysthe, 2013). Bakhtin framhevet det produktive i uenighet og i intersubjektivitet (Dysthe, 2013). Med det menes at vi kan ha en omforent forståelse av et fenomen uten at vi nødvendigvis må ha samme mening om eller fortolkning av det. Betydningen av å lære å håndtere uenighet og ulike syn er viktig (Mercer & Littleton, 2007; Mercer & Sams, 2006), i samfunn hvor den kulturelle kompleksiteten skaper spenninger som kan utløse konflikter (NOU, 2015, s. 21). Bakhtin-inspirert pedagogikk vektlegger betydningen dialogen mellom ulike stemmer og ulike perspektiver har i utvikling av mening og kunnskap. Hver aktør i klasserommet representerer et pedagogisk potensial. Derfor har alle klassens stemmer status og verdi. Den pedagogiske styrken ved en Bakhtin-inspirert dialog kan oppsummeres som aktiv deltaking, samkonstruksjon av kunnskap eller forståelse som kan forhandles fram mellom deltakernes ulike perspektiv (Burbules, 2000). Nøkkelen til å skape gode læringsfelleskap hvor alle klasserommets aktører er medspillere og ressurser for hverandre, er læreren. For at elevene skal forstå hvilken rolle de skal ha, og hvordan de skal bidra, må strategier og rutiner øves inn slik at undervisningsmønsteret utløser det pedagogiske potensial hos alle klasserommets aktører (Dysthe, 2013).

En metode som har vist seg virkningsfull, er bruken av autentiske spørsmål, opptak og høy verdsetting (Nystrand, Gamoran, Kachur, & Prendergast, 1997). Autentiske spørsmål kjennetegnes ved at de ikke nødvendigvis har ett fasitsvar. Denne spørsmålstypen signaliserer derfor genuin interesse for elevenes refleksjoner. Elevenes bidrag kan medføre at dialogen tar uforutsette retninger. Dersom læreren bruker elevenes respons som utgangspunkt for den påfølgende samtalen, opptak, opplever eleven anerkjennelse, høy verdsetting. Når lærer forventer og verdsetter elevenes bidrag, kan elevene erkjenne at min stemme betyr noe. Studier har vist at dette har en motiverende effekt på elever (Nystrand et al., 1997, s. 38).

Dette er i tråd med Hopfenbecks (2014) observasjoner av klasserom som har omsatt intensjonene av Vfl i praksis: Lærerne stiller rike spørsmål som ikke nødvendigvis har ett fasitsvar. Tvert imot kan de løses på flere måter. Dette forutsetter at elevene må reflektere før de svarer. For at klassen skal få tenke, diskutere og utdype spørsmålet må læreren avsette tid til dette (Hopfenbeck, 2014, s. 72).

2.3.3 Tilbakemeldinger

Flere studier viser at tilbakemeldinger er den pedagogiske enkelthandlingen som gir størst læringseffekt (Black & William, 1998a; Black & William, 2009; Hattie, 2009). Selv om intensjonen med tilbakemeldinger er å fremme læring, har det vist seg at dette ikke alltid er konsekvensen. I en metaanalyse på forskning om tilbakemeldinger, avdekket Kluger og DeNisi (1996) at i mer enn en tredjedel av studiene resulterte tilbakemeldingsintervensjoner med redusert ytelse (s. 275 og 277). Forskning i Norge underbygger dette, og antyder at flere lærere har et utviklingspotensial hva gjelder vurderingskompetansen (Gamlem & Munthe, 2014; Munthe, 2005). Læringsfremmende tilbakemeldinger forutsetter god vurderingskompetanse hos læreren.

Hvorvidt tilbakemelding har læringsfremmende effekt er avhengig av flere sammenhengende forhold:

- Tilbakemeldingskonteksten, det vil si hvor og når tilbakemeldingen gis
- Tilbakemeldingens format
- Elevens holdning til tilbakemeldingen (Stobart, 2008, s. 160-161)

Med hvor settes det fokus på miljøet hvor tilbakemeldingen gis. Klasserom preget av tillit og respekt har gunstige vilkår for tilbakemeldinger (Stobart, 2008). Tidspunktet for tilbakemeldingene har også innflytelse på hvilket utbytte elevene har av dem. Motivasjonen for tilbakemeldinger er gjerne størst når vi er i prosess med en oppgave (Hopfenbeck & Lillejord, 2013). For en nybegynner (eller lavt-presterende) med behov for å lære innholdet i faget, kan umiddelbare og konkrete tilbakemeldinger som oppklarer misforståelser resultere i oppløftende fremdrift (Stobart, 2008). Hvis eleven ikke finner brikken som skaper nødvendig grunnleggende forståelse, er det behov for å gi eleven brikken for å bevege prosessen framover. Tilbakemeldingene kan være umiddelbare og eksplisitte, noe som reflekterer elevens low-level-skills (Hopfenbeck & Lillejord, 2013). Framstår eleven derimot med

ekspertkompetanse, kan overlevering av brikker virke mot sin hensikt. Eleven trenger tilbakemeldinger som fremmer high-order skills. For denne elevgruppen kan de mest læringsfremmende tilbakemeldingene overleveres med en innebygd forsinkelse, innpakket i et mer utfordrende format som for eksempel et hint. Konseptet *don't steel my struggle* som brukes på enkelte amerikanske skoler oppsummerer dette poenget (Rege, 2017).

Innholdets format har betydning for om tilbakemeldingen fremmer eller hemmer læring. I følge Kluger og DeNisi (1996) er det tilbakemeldingens fokus som avgjør hvordan elevene mottar tilbakemeldingen og hvorvidt den brukes til å fremme læring. Tilbakemeldingenes innhold kan splittes i fire nivåer; oppgave-, prosess-, selvregulering- og personnivå. De tre førstnevnte nivåene er mest effektfulle fordi de fokuserer på det faglige nivået (Hattie & Timperley, 2007, s. 86). Paradoksalt nok er personnivået mest brukt i norske klasserom (Gamlem, 2015, s. 95), men har minst effekt, noen ganger sågar negativ effekt (Hattie & Timperley, 2007, s. 97).

På oppgavenivået gir tilbakemeldingene informasjon om hvor godt en oppgave er utført. Eksempler på dette nivået er korrigerende tilbakemeldinger som gjør eleven oppmerksom på feiltolkninger og mangler (Gamlem, 2015, s. 89). Enkle heller enn krevende oppgaver tjener på tilbakemeldinger på dette nivået, siden fokuset er på å styrke elevens overflatekunnskap (Stobart, 2008). Internasjonale studier viser at dette er det dominerende tilbakemeldingsnivået (Stobart, 2008).

Tilbakemelding på prosessnivået gir informasjon om prosesser og strategier som er nødvendige for gjennomføring av en oppgave (Gamlem, 2015, s. 91). Innsikt i strategibruk er kunnskap eleven kan gjenbruke når han skal løse andre oppgaver. Tilbakemeldinger på dette nivået har derfor overføringsverdi og kan defineres som metakunnskap (Gamlem, 2015). Jo mer kompleks en oppgave er, jo viktigere er det at eleven utvikler og forbedrer sine strategier for avdekke feil og mangler (Stobart, 2008, s. 163). Det styrker elevens forståelse og gir dypere læring (Gamlem, 2015, s. 93). Tilbakemeldinger på prosessnivået overgår effekten til tilbakemeldinger på oppgavenivået (Gamlem, 2015). Dessverre brukes tilbakemeldinger på dette nivået sjeldnere (Gamlem, 2015, s. 92).

Tilbakemeldinger på selvreguleringsnivået, dreier seg om hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer egen læringsprosess mot ett eller flere læringsmål (Gamlem, 2015, s. 93). Denne type tilbakemeldinger har stor effekt på elevens læringsutbytte, og utvikler elevenes evne til å

lære å lære. Men det er kun unntaksvis at elever får opplæring i selvregulering (Gamlem, 2015). For effektiv bruk av selvregulering (SRL), trenger elevene opplæring og erfaring i hvordan engasjement, kontroll og selvtillit positivt påvirker læringsutbyttet. Elevene må utvikle evnen til å overvåke sin egen læringsaktivitet, og etterspørre hjelp på et nivå som kan forsterke læringen og bringe eleven nærmere læringsmålet (Gamlem, 2015).

På personnivå er tilbakemeldinger rettet mot person og ikke oppgaven. Faglig informasjon som hjelper elever til å nå målet, er utelatt. Derfor er denne tilbakemeldingsformen sjelden effektiv (Stobart, 2008, s. 163). Lavpresterende elever som har størst behov for faglig tilbakemelding, utsettes i større grad for tilbakemeldinger på personnivået (Gamlem, 2015, s. 95). Nettopp denne elevgruppen, som mangler forståelse relatert til hvordan løse en oppgave, fortjener en lærer som kan kompensere svakheten i elevens mestringsevne ved å bistå med sin kunnskap og sine ferdigheter (Wittek, 2014a, s. 293). Gjennom dette samspillet lærer eleven å mestre nye strategier. Samtidig tilegner eleven seg nye faglige kunnskaper.

Sist, men ikke minst vil eleven gjøre en vurdering av om gevinsten ved å ta konsekvensen av tilbakemeldingen er stor nok til å forsvare innsatsen. Tilbakemeldingene kan utsettes for forhandling, aksept eller avvisning (Stobart, 2008, s. 168). Noen tilbakemeldinger krever mer enn eleven er kapabel, eller villig, til å yte. Elevens forpliktelse mot læringsmål og suksesskriterier i kombinasjon med elevens selvreguleringsferdigheter, har innflytelse på innsats, utholdenhet og motivasjon (Stobart, 2008).

2.3.4 Hverandrevurdering

Utviklingen av en samarbeidende læringskultur står sterkt i VfL (Black & Wiliam, 2012; Pedder & James, 2012). At det å hjelpe hverandre også vil bidra til å utvikle hver enkelt elevs læringspotensial, er grunnholdningen i slike læringsmiljø. Elevene har erfart at å hjelpe andre forsterker deres egen forståelse (Wiliam, 2011a, s. 133-135). I stedet for at læreren er den eneste ressursen som kan opptre som en mer kompetent annen innen elevens utviklingszone, tilgjengeliggjøres alle klassens aktører som potensielle stillaser. Klassens mangfold utnyttes som en styrke for den enkelte. Læringsmulighetene i klassen utvides (Wiliam, 2011b).

Faktisk framhever forskere at det nærmest er en forutsetning å ha lært hverandrevurdering nærmest er en forutsetning å ha lært før implementering av egenvurdering (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2010, s. 50). Utvikling av kompetanse innenfor hverandrevurdering

kan gi elevene et mer objektivt blikk på hva som kjennetegner et godt arbeid. Det påvirker elevens egenvurderingsferdigheter og selvreguleringsferdigheter (Rotsaert, Panadero, Schellens, & Raes, 2017).

Når elevene får innsyn i hverandres arbeid og tanker, bruker de et språk som er gjenkjennelig for ungdommens sjargong og erfaringer. Det gir andre innfallsvinkler til tema som man skal lære om, og kan forenkle prosessen til forståelse, kanskje spesielt for de som strever (Black et al., 2010). Medelevens arbeid kan fungere som et eksempel på hvordan oppgaver kan løses. I tillegg kan elevens mestringstro påvirkes av å observere jevnbyrdiges mestring (Pajares, 2008). Når eleven har begrenset kunnskap innen et område, har dette vist seg særlig virkningsfullt. Faktisk har det vist seg at elever lettere aksepterer kritiske tilbakemeldinger fra medelever enn fra andre (Black et al., 2010, s. 50). Nettopp fordi relasjoner mellom elever har andre kvaliteter enn relasjoner mellom lærer og elev, kan tilbakemeldingsstrategier som er uegnet for en lærer å bruke, være egnete og effektive for å brukes av en medelev (William, 2011b). Når oppgaver utsettes for medelevs blikk, styrkes motivasjonen og elevens innsats skjerpes (Black et al., 2010).

Gjennom samarbeid kan elevene oppdage og artikulere hva de ikke forstår eller synes er vanskelig. Vissheten om at en ikke er alene om å synes noe er vanskelig, kan bidra til å styrke elevstemmen i klasserommet. Opplevelsen av motløshet hos elever som fremdeles strever, kan da dempes (Pajares, 2008). Elever som åpenhertig innrømmer feil underveis, kan være verdifulle ressurser i utvikling av lærende fellesskap. Feil er et naturlig steg i en læringsprosess. Når utfordringer og misforståelser presenteres for læreren, forstår læreren hva som er utfordrende og vanskelig. Da blir det mulig å justere den påfølgende opplæringen med utgangspunkt i elevenes ståsted (Black et al., 2010).

Å gi tilbakemeldinger som oppleves som konstruktive og nyttige er utfordrende (Hattie, 2013; Hattie & Timperley, 2007; Hopfenbeck, 2014; Stobart, 2008; William, 2011b). I Nuthalls (2007) omfattende klasseromsstudie ble det registrert mange tilbakemeldinger fra medelever. Mesteparten av tilbakemeldingsinformasjonen var uriktig. Derfor er det kanskje ikke så rart at noen lærere uttrykker skepsis til bruk av medelevvurdering (Panadero & Brown, 2017). En forutsetning for å sikre god kvalitet i tilbakemeldingene er derfor opplæring og praktiseringsmuligheter. Når elevene lærer hvordan de skal gi tilbakemeldinger på medelevs arbeid, kan flere fordeler oppnås. Nyere studier viser at den evaluerte bekreftet tilbakemeldingens nytte ved å bruke den til å forbedre eget arbeid (Rotsaert et al., 2017, s.

13). I tillegg erfarte elevene at vurderingskompetansen ga innsikt som styrket deres evne til å vurdere eget arbeid. Vurderingskompetanse kan bidra til et mer objektivt blikk på egne selvreguleringsprosesser og bruk av mer avanserte læringsstrategier når arbeid skal utføres (Topping, 2003).

Lærers involvering av elever som ressurser for hverandre, er koblet til lærerens syn på om elevene er i sentrum eller periferien av læringsaktiviteter (Hayward, 2012, s. 137). Har læreren positive erfaringer med elevinvolvering fra før, øker sannsynligheten for at elevene involveres i lærings- og vurderingsarbeid (Panadero & Brown, 2017). Men forskning viser at det er i beste fall er tilfeldig om hverandrevurdering brukes, selv om lærer uttrykker positive holdninger til denne vurderingsformen (Panadero & Brown, 2017). Å gi elever læringsfremmende tilbakemeldinger er noe mange lærere opplever som vanskelig og utfordrende (Munthe, 2005).

2.3.5 Elevinvolvering

Uten elevens engasjement og vilje til å lære kan vi ikke forvente at læring finner sted (Hopfenbeck, 2014, s. 97). Læringen eleven oppnår ved egeninvolvering, som forstått med evne til å bedømme egne prestasjoner, er ifølge Hatties metaundersøkelse av de tilnærmingene som har størst effekt på læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordahl, 2010). Å bli medansvarlig for egen læring innebærer at eleven gradvis overtar ansvaret for egen læringsprosess. Det er utilstrekkelig å gi elevene beskjed om at de har ansvaret for egen læring (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Å ta ansvar for egen læring må læres (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Å få elevene til å ta dette ansvaret er blant de mest krevende oppgavene lærerne har (Hopfenbeck, 2014, s. 97).

Ved å involvere elevene i vurderingsarbeidet, forbedres elevens metakognisjon.

Utdanningsdirektoratets ambisjon er at elevene både skal være i stand til å foreta en faglig vurdering av eget arbeid (oppgavenivå) og ha innsikt om hvilke læringsstrategier det er hensiktsmessig å bruke i ulike lærings situasjoner (prosessnivå) (Utdanningsdirektoratet, 2014b). Også selvregulering er sentralt når elevene skal bli ansvarlige for egen læring. Selvregulert læring forutsetter at eleven er aktiv i egen læreprosess (Brandmo, 2014b). Zimmermann og Schunk definerer selvregulert læring på denne måten:

Self-regulated learning (or self-regulation) refers to the process by which learners personally activate and sustain cognitions, affects and behaviors that are systematically oriented towards the attainment of learning goals. (2008b, s. vii)

Elever som er i stand til å regulere egne følelser, tanker og atferd har større sannsynlighet for å lykkes. Hopfenbeck (2014) refererer til omfattende internasjonalt forskningsarbeid som viser at selvregulering kjennetegner “de beste blant oss” (s. 21). Selvregulering blir sett på som nøkkelen til suksess. Nettopp derfor advarer Sfard (1998) mot faren for at skoleforskere overfokuserer på *hvordan* det skal læres på bekostning av *hva* som skal læres. Elevene trenger både faglig kunnskapsinnhold og strategiene for å lære om kunnskapen.

Det som ofte skiller de beste fra de øvrige er ifølge Stobart (2014a) utholdenhet, forstått som viljen til å jobbe, til å finne ut av ting når det blir vanskelig og ikke gi opp. Forskere fra Stanford har oppdaget at utholdenhet og viljestyrke er egenskaper som kan utvikles (Michel & Michel, 1984). Siden dette er egenskaper som predikerer sannsynlighet for fremtidig suksess, signaliserer denne forskningen at lærere har mulighet til utløse mer av elevenes læringspotensial. Særlig gjelder dette for elever som i utgangspunktet ikke har selvregulering som en naturlig del av repertoaret. Zimmermann (2000) anbefaler at nybegynnere får muligheten til å observere ekspertene i utførelsen av selvregulering. Deretter kan nybegynnerne praktisere ved å etterligne, med veiledning fra ekspertisen. Etter hvert som nybegynner blir mer selvstendig, vil behovet for veiledning reduseres. Elevens egne erfaringer blir da den viktigste kilden til videre utvikling av selvreguleringsferdighetene. Imidlertid kan bruk av forskjellige selvreguleringsstrategier være krevende, også for studenter i høyere utdanning (Hunter-Blanks, Ghatala, Pressley, & Levin, 1988; Pressley & Ghatala, 1990). Dette innebærer at selvregulering er noe som bør trenes på og stimuleres gjennom hele utdanningsløpet (Brandmo, 2014b).

Uansett er det sentralt at elevene erfarer at de blir bemyndiget (empowered) når de blir oppmerksom på egne styrker og begrensninger i læringsprosessen (Zimmerman, 2002). Med dette utgangspunktet har elevene strategisk kunnskap som gir riktig retning (Zimmerman, 2002, s. 65). Å gjøre nødvendige korrektive grep, forutsetter at elevene har motivasjon. Motivasjonen kan være påvirket av om eleven mener det er evne eller innsats som avgjør om man lykkes. Noen elever vil ha en oppfatning av intelligens eller evner som en fast størrelse, mens andre ser på det som noe man kan utvikles. Dette grunnsynet har sterk innflytelse på hvordan elever selvregulerer og hvor effektivt de lærer (Dweck, 2008, s. 33). For elever som opplever intelligens som en fast størrelse og betrakter seg selv som intelligente, vil det å jobbe

hardt kunne være negativt fordi det motbeviser at de er smarte (Dweck, 2008, s. 38). Realiteten er at elever med et slikt syn vil unngå læringsutfordringer hvor de kan risikere at selvbilde svekkes (Dweck, 2008, s. 48). Elevenes tillit til egne evner fremheves også i Black og Williams artikkel "Inside the black box" som forslag til hvordan forbedre formativ vurdering (1998b, s. 142). De (Black & William, 1998b) hevder at i et læringsmiljø hvor karakterer og rangering har betydning, foretrekker elevene å finne ut hvordan de kan oppnå best mulige karakterer, gjerne på bekostning av læring. Gitt valgmuligheter vil eleven unngå vanskelig oppgaver. Elevene jakter på hint etter hva som er det rette svaret. Av frykt for å feile, unnlater elevene å stille spørsmål som kan avklare misforståelser og fremme læring. Elever som møter hindringer, kobler denne opplevelsen mot manglende evner. Siden evnene oppfattes som en fast størrelse, blir effekten at eleven unngår å bruke krefter på læringsaktiviteter som bare oppleves å fremme skuffelse (Black & William, 1998b, s. 142).

Hvordan lærerens syn på evne eller innsats kommer til uttrykk i klasserommet, har vist seg å ha innflytelse på elevens læring. En serie studier foretatt av Mueller og Dweck (1998) viser at elever som har lærere som fremhever innsats som avgjørende for å lykkes, oppnår bedre resultater enn elever som har lærere som i stedet fremhever evne. Lærernes overbevisning om at alle kan lykkes, er ifølge Black og William (1998b) en avgjørende innsatsfaktor i formativ læring (s. 142).

Dwecks (2008) forskning har også vist at elevens syn på intelligens har sterk innflytelse på elevens innsats og utholdenhet. Hennes forskning viser at elever som tror at hjernen er i stand til å forme nye nettverk styrkes i møte med motgang og utfordringer sammenlignet med elever som tror intelligens er en fast størrelse (Dweck, 2008, s. 45). Resultatet er økt innsats og motivasjon til å bruke ulike læringsstrategier. Særlig blant elever som ikke inkluderes i gruppen høypresterende, har innsikt om hjernens utvikling innflytelse. Som en av lærerne i et forskningsprosjekt gjennomført på en amerikansk ungdomsskole, kommenterte:

L., who never puts in any extra effort and often doesn't turn in homework on time, actually stayed up late working for hours to finish an assignment early so I could review it and give him a chance to revise it. He earned a B+ on the assignment (he had been getting Cs and lower). (Dweck, 2008, s. 46)

Teoretikere som tror IQ kan formes har et prosessorientert fokus på læring (Dweck, 2008). Innsats og strategier er sentralt i kompetanseutvikling. Følgelig vil tilhengere av IQ som en formbar størrelse ofte gjøre det bedre i fag som oppfattes som vanskelig og hvor

selvregulering er en forutsetning (Dweck, 2008, s. 48). Elever med denne innfallsvinkelen regulerer ikke bare egne læringsstrategier, men tar gjerne kontroll over de prosessene – som eksempelvis motivasjon - som kreves for å lykkes.

Motivasjon kan splittes i en indre og ytre del. Når selve aktiviteten er så engasjerende at det å involvere seg er en belønning i seg selv, kjennetegnes personen av indre motivasjon (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017). Indre motivasjon assosieres gjerne med høy ytelse og trivsel. Ved ytre motivasjon ligger motivasjonskilden utenfor utførelsen av selve aktiviteten.

Handlinger kan veksle mellom å være autonome - eller kontrollert motivert (Black & Deci, 2000) og uttrykker kvaliteten på motivasjonen. Ytre faktorer som karakterer eller tidsfrister forplikter eleven til handling og utløser kontrollert motivasjon. Autonome handlinger er derimot indre motivert, viljebestemt og utløst av personlig betydning eller individets interesse (Black & Deci, 2000). Der kontrollert motivasjon vekker følelsen av å måtte engasjere seg, *ønsker* og *vil* eleven engasjere seg når han opplever autonom motivasjon (Gagné & Deci, 2005).

2.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg sett på teorier som har betydning for elevinvolvering. Innledningsvis ble det klargjort at VfL har opphav i kognitiv konstruktivisme og sosial konstruktivisme. Fordelen ved å ha opphav i flere teorier er at det åpner for flere perspektiver. Begge teoriene er nødvendig for å optimalisere elevens læring (Cobb, 1994). Videre beskrev jeg utfordringer knyttet til vurdering som begrep som kan ha innflytelse på hvorvidt VfL realiseres som intendert (Stobart, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2015b; Åkerstrøm Andersen, 1999). Deretter introduserte jeg et rammeverk for formativ vurdering (Wiliam & Thompson, 2007) som kobler tilbakemeldingsnivåene i undervisningsprinsippene med aktørene (lærer, elev og medelev) som kan realiseres VfL (Wiliam, 2011b, s. 10). Avslutningsvis ble de fem strategiene i Wiliam og Thompsons (2007) rammeverk utdypet, siden disse har vist seg virkningsfulle i å realisere VfLs intensjoner; mål og kriterier, klasseromsdiskusjoner, tilbakemeldinger, hverandrevurdering og elevinvolvering. Dette teorigrunnet er utgangspunktet for analysen og drøftingen av hvordan studieobjektet i denne oppgaven forstår, praktiserer og erfarer VfL.

3 Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for de metodiske valg. Deretter presenteres datainnsamling og analyseprosessen. Videre drøfter jeg forskningens kvalitet med fokus på reliabilitet, validitet og generalisering. Målet her er å beskrive hvordan forskningen er gjennomført i tråd med retningslinjer for en faglig og etisk forsvarlig vitenskapelig praksis. Dette gir et grunnlag for å vurdere forskningens troverdighet og forsvarlighet. Til slutt reflekterer jeg over relevante etiske aspekter.

3.1 Metodevalg

For å besvare forskningsspørsmålet; hvordan praktiseres VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole, var det nødvendig å observere lærere og elever. Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2009) tar kvalitativ metode utgangspunkt i handlingene til aktørene som studeres. Siden tidligere forskning har vist at det er lav grad av elevinvolvering i norske klasserom trinn (Sandvik & Buland, 2014, s. 12), ønsket jeg å supplere observasjonene mine med intervjuer for å få svar på forskningsspørsmål en, hvordan VfL forstås, og forskningsspørsmål tre, hvordan lærere og elever erfarer bruken av VfL. Gjennom intervjuene kunne jeg få avklart om det er samsvar mellom det lærerne sier at de gjør og det de faktisk gjør. Det er ulike utfordringer knyttet til analyse av datamateriale hentet fra dybdeintervjuer. Utfordringene gjelder både nytteverdi og validitet (Kvale & Brinkmann, 2009). En relevant utfordring er hvorvidt analyse av data innhentet fra en klasse har nytte og relevans i andre kontekster. Flere av disse utfordringene vil jeg presentere i de etterfølgende kapitler. Derfor er det viktig å redegjøre for valget av analysemetoder og analysemåter i kvalitativ forskning slik at man kan vurdere forskningens nytte og bidrag.

3.2 Datainnsamling

Siden flere studier viser at det er utfordrende å implementere VfL, og i særdeleshet elevinvolvering, ønsket jeg å sammenligne lærernes holdninger til elevinvolvering og VfL med deres erfaringer av hvordan dette faktisk praktiseres i klasserommet. Derfor valgte jeg intervju og observasjon som metoder.

3.2.1 Observasjon

Observasjon samler systematisk inn informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser, i stedet for indirekte gjennom beretning fra andre (Vedeler, 2000, s. 9). En systematisk innsamling forutsettes en teoretisk forståelse (Vedeler, 2000) som sikrer at fokuset rettes mot sentrale forhold som bidrar til å belyse problemstillingen. Siden omgivelsene bombarderer oss med sanseintrykk (Bjørndal, 2013), er det avgjørende at fokuset i observasjonen er avgrenset. Jeg tok utgangspunkt i sentrale begreper innen VfL for å identifisere aktuelle observasjonsindikatorer. Jeg valgte å teste ut observasjonsguiden i en annen klasse. Erfaringene derfra resulterte i en ytterligere avgrensning av fokus, fordi jeg oppdaget at dess mer en sprer oppmerksomheten, dess mindre får en med seg. Antallet observasjonspunkter ble halvert. Jeg reduserte mine skriftlige gjengivelser av ytringer, i visshet om at lydopptaket ivaretok dette. Dermed kunne jeg skjerpe fokuset på samspillsaspektene i strategiene i William og Thompsons (2007) tabell for formativ vurdering. Målet mitt ble å innhente data med så god reliabilitet som mulig. Derfor valgte jeg å observere delaktighet, spørsmål, respons og arbeidsform (se vedlegg 4). Dette er deskriptive observasjonsvariabler som krever lite tolkning (Vedeler, 2000, s. 96). Da mitt hovedfokus under observasjonene var læreres samspill med elevene, plasserte jeg meg bakerst i rommet slik at det ble enklere å observere lærernes blikk og ansiktsuttrykk. Ved å fokusere på lærer unngikk jeg utfordringen som oppstår når en sprer oppmerksomheten på flere personer samtidig. Da risikerer man at verdifull informasjon går tapt. For å håndtere samspillsmønsteret da elevene ble fordelt ved fire arbeidsbord i Y-timen, tegnet jeg bord, elevgrupperinger og piler for bevegelsesmønster og fokus. Tegninger var mer hensiktsmessige enn skrift i dette tilfellet, fordi lærer og elever var spredd over et større område. Dessuten ble det vanskeligere å fange opp hva som ble sagt fordi flere elever pratet samtidig. Fokus ble derfor avgrenset til lærers og elevenes støttende atferd og elevens fokus på arbeidsoppgaven.

Jeg forsøkte å påvirke observasjonssituasjonene minst mulig. Min rolle som deltakende observatør var introdusert av både Y-lærer og meg. Lærere og elever var kjent med min rolle som forsker innen VfL-feltet. De var informert om at dette innebar at jeg skulle få innblikk i hva som skjer i praksis og at det derfor var viktig at de opptrådte som normalt. Til tross for denne orienteringen, er det en mulighet for at elever og lærer ble påvirket av min tilstedeværelse. Denne form for observasjon innebærer tross alt at man er del av en sosial interaksjon (Tjora, 2017). Jeg kan derfor ikke utelukke at mine observasjonsstudier har hatt en forskningseffekt (Tjora, 2017). Det betyr at de man observerer handler annerledes enn de ville gjort dersom jeg ikke var tilstede. Ifølge Y-lærer var imidlertid ikke elevene synlig påvirket av min tilstedeværelse.

3.2.2 Intervju

Siden både forskere og utdanningsdirektoratets ressurspersoner innen VfL-feltet opplever det utfordrende å finne eksempler på videregående skoler som har klart å realisere VfL-intensjonene i praksis, ønsket jeg innblikk i læreres forståelse av-, holdning til-, og erfaring med dette feltet. Forskningsspørsmålene mine kunne ikke bli tilstrekkelig besvart gjennom observasjon alene. Å få kunnskap om hvordan informanten forstår verden fra sitt ståsted, er hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Semistrukturerte intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) velegnet for å få frem informantenes perspektiver og meninger. I tråd med Kvale og Brinkmanns (2009) anbefalinger utarbeidet jeg en retningsledende intervjuguide, som hadde rom for fleksibilitet og oppfølgings spørsmål.

Intervjuguiden har vært omarbeidet flere ganger. Fordelen med revideringene var at jeg lettere kunne forfølge informantens utsagn, fordi jeg var mer fortrolig med intervjuguidens innhold. Intervjuguiden var inndelt i fire hoveddeler, der hver av delene hadde sitt sett med spørsmål. Disse delene kan beskrives som fakta, forståelse og oppfatninger av VfL; tiltak for å implementere VfL og erfaringer med bruk av VfL (se vedlegg 3a og 3b). Mens faktadelen ga bakgrunnsinformasjon om lærere og elever, var formålet med de øvrige delene å innhente informantenes holdninger, meninger, erfaringer og refleksjoner. Jeg ble etter hvert spesielt nysgjerrig på lærernes begrepsforståelse, ettersom flere av lærerne jeg var i kontakt med uttrykte sterke følelser i møte med VfL-begrepet.

Det kvalitative forskningsintervjuet produserer kunnskap sosialt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Det innebærer at intervjuer og intervjuerperson samhandler (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvaliteten av informasjonen som innhentes, er avhengig av klimaet intervjuer skaper med intervjuerpersonen (Bjørndal, 2013). Intervjuene ble gjennomført etter observasjonene. Det betydde at jeg hadde fått et innblikk i lærers evne til å etterleve VFL-prinsippene da intervjuet startet. Siden empiriske studier viser at mange lærere strever med å implementere VFL i praksis, var det en risiko for at lærer kunne føle seg avslørt og utilstrekkelig når intervjuet startet. Dette innblikket kunne påvirke samtaleklimaet mellom lærer og meg. I tillegg hadde jeg satt meg grundig inn i teorien om VFL. Denne kunnskapen om intervjutemaet har betydning for kvaliteten på spørsmålene og evnen til å oppdage og forfølge relevante utsagn gjennom oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). En potensiell bieffekt av min innsikt var imidlertid at det kunne oppstå et asymmetrisk kompetanseforhold mellom meg og lærerne jeg intervjuet. Lærerne kunne føle seg underlegne. Kvale og Brinkmann (2009) poengterer at partene i et intervju ikke er likestilte på grunn av intervjuerens vitenskapelige kompetanse og regi av intervjuforløpet (s. 52). Faglig utilpasshet kom til uttrykk hos T-lærer, gjennom kommentarer som at VFL oppleves "veldig diffust". Den uttrykte usikkerheten kombinert med en selvkritisk egenvurdering av den observerte læringsøkten, bidro til at jeg framhevet at jeg var novise som forsker. Jeg presiserte at min begrensede erfaring kunne bety at spørsmål kunne oppleves å ha en annen effekt enn intendert. Derfor var jeg avhengig av lærers tilbakemelding hvis hun ikke forsto formålet med spørsmålene. Hensikten var å dempe avstanden mellom lærer og meg. Forut for intervjuene hadde jeg gjennomført et testintervju hvor jeg erfarte svakheter ved eget håndverk. I hovedsak var dette koblet til en for sterk grad av formalisert gjennomføring og for svak grad av begrepsforståelse. Min manglende klargjøring av enkelte sentrale begreper medførte at lærer assosierte VFL med summativ, ikke formativ, vurdering. Verdifull tid gikk derfor tapt til oppklaring. Min faglige usikkerhet medførte også en mer instrumentell og metodisk tilnærming til intervjuet. Tryggheten befant seg i intervjuguidens struktur og innhold. Jeg ble mer opptatt av å gjøre de riktige tingene enn å fokusere på å få de riktige resultatene. Denne innsikten var verdifull da jeg gjennomførte intervjuene som danner grunnlaget for denne oppgaven. Som Kvale og Brinkmann (2009, s. 105) poengterer, forutsetter et kvalitativt godt intervju at intervjueren utvikler sine innholds- og kontekstrelaterte ferdigheter. Når målet med intervjuet er å få intervjuerpersonen til å reflektere over egne meninger, holdninger og erfaringer, er det viktig å skape en situasjon som inviterer til dette. Ifølge Tjora (2017, s. 113) kan dette formålet oppnås når intervjueren har

avklarte og avgrensede temaer for diskusjoner, slik at samtalen kan flyte fritt. Min erfaring er at et semistrukturert intervju er et godt utgangspunkt for å oppnå dette, fordi intervjuer da kan bruke sitt skjønn til å avveie hvilke spørsmål som bør stilles når ut ifra konteksten. Videre erfarte jeg at fleksibiliteten og romsligheten i et semistrukturert intervju åpner for at informanten får anledning og motivasjon til å reflektere.

De fire elevene ble intervjuet som fokusgruppe. I en fokusgruppe inviteres flere deltakere til å diskutere temaer i fellesskap, med forskeren som ordstyrer (Tjora, 2017, s. 258). Metoden ble valgt fordi deltakerne skulle føle den tryggheten som gruppetilhørighet medfører. I tillegg kan fokusgrupper ha en mobiliserende effekt, hvor enkeltdeltagerens innspill kan utløse nye tanker og refleksjoner hos de øvrige deltagerne (Tjora, 2017). Derfor var jeg bevisst på å involvere alle de fire deltagerne fra første stund, slik at de følte seg sett og verdsatt og ble inspirert til å dele sine umiddelbare refleksjoner. Responsen viser en jevn fordeling av innspill fra de fire deltakerne. Gruppen viste seg å ha relativt sammenfallende synspunkter, men tidvis kom ulike oppfatninger til uttrykk. Dette kan oppfattes som et uttrykk for trygghet mellom gruppedeltakerne. Det er rom for at en deltaker kan ha andre meninger enn de øvrige deltakerne. I så fall styrker dette datagrunnlagets legitimitet.

3.2.3 Utvalg

Første trinn på videregående (VGS) ble valgt ut under antakelse av at alder utvikler modning som igjen øker sannsynligheten for at elevene har utviklet et språk for å uttrykke erfaringer og refleksjoner om å være involvert i egen læring og vurdering. Dessuten ønsket jeg å undersøke om elevenes motivasjon for faget påvirker graden av elevinvolvering. På VGS har elever anledning til å velge programfag – noe jeg antar at gjøres basert på elevenes interesse for faget. Å sammenligne elevinvolveringen i et programfag med involveringen i et obligatorisk fellesfag, kan derfor, gitt at min antakelse er korrekt, gi en mulighet for å oppdage likheter og forskjeller i hvordan elevinvolvering erfares i fag eleven har høy versus lav motivasjon for.

For å undersøke om det er forskjeller i hvordan ulike elevgrupper involverer seg i eget læringsarbeid og hvilke følger dette har, har jeg valgt en VGS som har elever på ulike mestringsnivåer (lav-, middels- og høy mestring). Derfor har jeg valgt en studieretning som oppleves attraktiv for elever som tilhører ulike mestringskategorier.

For å begrense antall informanter, har jeg valgt å følge fire elever i en klasse og to lærere i henholdsvis et programfag (heretter omtalt som *Y-fag* utledet av yrkesfag) og fellesfag (heretter omtalt som *T-fag* utledet av teorifag). Elevene intervjues i en fokusgruppe hvor alle mestringsnivåer er representert.

Ved henvendelse til skolen etterspurte jeg lærere som rapporterer at de involverer elevene i egen læring og vurdering, slik at jeg kunne få tilgang til et relevant datagrunnlag. Lærerne, en mann og en kvinne, har henholdsvis 12 og 40 års undervisningserfaring. Begge har lærerutdanning. En av lærerne begynner på masterutdanning fra høsten. Den andre læreren pensjoneres høsten 2019.

Jeg har vært tilstede i to til fire undervisningstimer per fag. På spørsmål om elevenes atferd var påvirket av min tilstedeværelse, var lærernes svar *nei*.

Til tross for at jeg har etterspurt eksempler på lærere som integrerer elevinvolvering etter intensjonene, avslører intervjuer og observasjoner ulik aksept, forståelse og praktisering av VfL. Jeg håper at denne variasjonen styrker studiens relevans og aktualitet.

Y-fag	T-fag	E6, E7, E8 og E9
Tema er å sveise plater. Det er første gang temaet introduseres for elevene.	Tema er å skrive søknad. Det er første gang temaet introduseres for elevene.	
Y-lærers kompetanse <ul style="list-style-type: none"> • 12 års lærererfaring • 10 år rørlegger • Utdanning; YFL lærer, svennebrev rørlegger • Tar Master H18 	T-lærers kompetanse <ul style="list-style-type: none"> • 40 års lærererfaring • Utdanning: førskolelærer med Nordisk; kroppsøving, spesial pedagogikk tverrfaglig praktisk estetiske fag 	Y- og T-lærers vurdering av fokusgruppeelevers mestringsnivå Høy mestring: 5-6 Middels mestring: 3-4 Lav mestring: 2 E6: Y-fag Høy mestring, T-fag Lav mestring E7: Y-fag Høy mestring, T-fag Middels mestring E8: Y-fag Høy mestring, T-fag Middels mestring E9: Y-fag Høy mestring, T-fag Lav mestring

Denne rangeringen av høyt, middels og lavt presterende er basert på Y- og T-lærers vurdering av elev E6, E7, E8 og E9 (jfr. klasseromsoversikten figur 1 i kapittel 4.2.2 som koder elevene i forhold til bordplassering). Mens Y-lærer vurderte elevenes mestring som høy, fordelte T-lærer elevene på middels til lavt mestringsnivå. Da jeg spurte elevene om å beskrive eget mestringsnivå, viste det seg at tre av fire elever undervurderte sin mestring i Y-faget. Det kan være flere årsaker for dette. En forklaring er at elevene ikke vil oppfattes som skrytete overfor de øvrige elevene i fokusgruppen. I T-faget var det en tendens til at elevene overvurderte sin mestring. Elev seks og ni beskrev sin mestring til å ligge på et middels nivå, i motsetning til T-lærer som vurderte elevenes mestring som lav. Dette funnet har støtte i forskning, som viser at menn tenderer til å overvurdere sine talenter (Bench, Lench, Liew, Miner, & Flores, 2015; Bolívar-Cruz, Verano-Tacoronte, & González-Betancor, 2015). Men forskningen er ikke entydig, for Rowan og Correnti (2009) hevder at elevs selvrappotering er mer pålitelig enn lærers vurdering. Elevenes selvrappoterte mestringsnivå i denne studien illustrerer at det ikke kan trekkes entydige konklusjoner.

3.3 Analyseprosess; transkripsjon og analysestrategi

Å transkribere betyr at noe skifter fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). Talekonteksten erstattes med bokstaver. Det innebærer at stemninger, bevegelsesmønster, samspill i beste fall blir mindre synlig, eller risikerer å gå tapt i overgangen til det skriftlige. Derfor kan man si at transkripsjonen dekontekstualiserer. Jeg forsøkte å transkribere så ordrett som mulig (se vedlegg 5). De gangene jeg foretok omskrivninger var det for å unngå å svekke informantens troverdighet. En ordrett gjengivelse kunne gjøre det som opplevdes som muntlig velformulert, oppstykket. Da ville konsekvensen være at informanten framsto som mindre kompetent og forstandig (Bakken, 2009).

I tillegg har jeg valgt å se på intervjuene som et *språklig samspill*. En av tilnærmingene til Kvale og Brinkmann (2009) er at intervjuuttalelser er forfattet i fellesskap med informanten. *Inter*-vjuet betraktes som et *inter*-subjektivt fenomen, hvor mennesker snakker om emner de har felles interesse for (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Intervjuers spørsmål og atferd leder fram til informantens svar. På denne måten blir analysen av de transkriberte intervjuene en fortsettelse av samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Observasjoner gjort som observerende deltaker gir større anledning for nedtegninger enn det et intervju åpner for. Da er det viktig å være bevisst at ulike noteringsmodi gir ulike inntrykk. For egen del opplevde jeg det disiplinerende å skille det konstaterende, det som skjer i undervisningen, fra det vurderende, mine overveielser ut fra dette (Bjørndal, 2013). For å redusere det subjektive til et minimum, begrenset jeg derfor notatteknikken min til primært å inneholde verb og substantiv. Målet var å unngå verdiladede ord som kunne forstyrre det objektive blikket på reelle hendelser.

Mens transkripsjon kan beskrives som dekontekstualisering kan analysen, i betydning av meningsfortolkning, rekontekstualisere (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne fasen var målet å finne mening og betydningsvariasjoner som ikke man umiddelbart oppdager (Kvale & Brinkmann, 2009) i en ordrett, fortløpende og transkribert tekst. Derfor valgte jeg å gruppere alle spørsmålene i Wiliam og Thompsons (2007) fem formative strategier (se vedlegg 6). Deretter plasserte jeg Y- og T-lærers samt elevenes respons i denne strukturen. Ved hjelp av denne kodingen fikk jeg et bedre overblikk over likheter og forskjeller mellom de ulike informantenes svar. Med dette som utgangspunkt kondenserte jeg det jeg oppfattet som kjernen i informantenes ytringer. Disse dannet grunnlaget for studiens funn. Tilsvarende struktur ble fulgt for observasjonene i Y- og T-timen. I dette arbeidet erkjenner jeg at det finnes flere legitime fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219) enn de jeg har beskrevet i denne oppgaven. Imidlertid betrakter jeg fortolkningsmangfold som en styrke som kan åpne for nye perspektiver. Min vurdering er at dette bidrar til å berike VFL-feltet heller enn å svekke det.

3.4 Reliabilitet, validitet og generalisering

Datakvaliteten i samfunnsvitenskapelige studier vurderes i forhold til reliabilitet og validitet. Dette vil jeg redegjøre for nedenfor. Jeg avslutter kapittelet med en refleksjon om resultatene fra studien er egnet for overføring til andre situasjoner.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet, eller kravet til pålitelighet, handler om hvorvidt den vitenskapelige prosessen og de resulterende funnene kan anses som konsistente og stabile over tid. I tillegg skal de være uavhengige av forskeren som person og metodene som blir anvendt (Miles & Huberman,

1994, s. 278). Alvesson og Sköldberg (1994) påpeker imidlertid at forskningsresultater i utstrakt grad er gjenstand for fortolkninger. Det innebærer at samme forskningsspørsmål kan gi ulike resultater (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 8). For ikke å svekke forskningens reliabilitet, er det derfor viktig at forskeren redegjør grundig for sin forskningsprosess og hvordan fortolkningene har framkommet (Alvesson & Sköldberg, 1994). På denne måten er leseren i bedre stand til å vurdere påliteligheten av forskningsarbeidet og verdien av resultatene (Silverman, 2011; Thagaard, 2013).

En potensielt problem knyttet til min pålitelighet som intervjuer er relasjonsutviklingen til T-lærer (Bjørndal, 2013). I innledende fase tolket jeg T-lærers skriftlige kommunikasjons kortfattet og innhold som motstand mot min forskning. Mitt første, og eneste, møte med T-lærer var påvirket av mitt ønske om å få et positivt klima for intervju. Dette utgangspunktet, kombinert med T-lærers eksplisitte misnøye med undervisningsøkten jeg nettopp hadde observert, påvirket min innfallsvinkel. Gjentatte ganger uttrykte lærer at det er så mange nye ting som skal beherskes at “etter så mange år så føles det snart som jeg kan ingenting!” Det ble viktig å verdsette og anerkjenne T-lærers innsats for å skape en trygg plattform. Uten et trygt fundament, var jeg usikker på om vedkommende ville gi et for kritisk bilde av seg selv i lærerrollen. Resultatet er at jeg sannsynligvis brukte mer tid på forstørre det positive jeg hadde observert enn jeg opprinnelig hadde tenkt. Jeg erkjente også at mine spørsmål kunne vekke en fornemmelse av utilstrekkelighet hos læreren. Læreren fornemmer arbeidsgivers krav gjennom mine spørsmål. Det var en risiko for at dårlig samvittighet kunne vekkes. I møte med spørsmålene kunne det oppstå en følelse av utilstrekkelighet, særlig hvis vedkommende følte seg svar skyldig. Jeg opplevde at T-lærer strevde med å forstå hvordan man praktisk skulle løse de utfordringene som lå implisitt i mine spørsmål. Jeg hadde satt meg inn i en teori som kunne overvelde intervjupersonen, og var oppmerksom på at et asymmetrisk kompetanseforhold kunne oppstå (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen av T-lærerens reaksjoner kan også indikere at dette var resultatet. Lærer uttrykte flere ganger usikkerhet på om vedkommende svarte riktig. Hun visste at jeg ville ha “noen sånne gode svar”. Derfor uttrykte hun engstelse for at hennes respons ikke var i tråd med det hun oppfattet at var riktig praksis. For å unngå at læreren svarte meg etter munnen, var jeg derfor oppmerksom på å teste min forståelse av lærers utsagn og utdype med hennes erfaringer.

Min ambisjon har vært å redegjøre for min forskningsprosess på en transparent måte, noe som gjør leseren i stand til å vurdere kvaliteten av forskningsarbeidet. I forvisning om at det

finnes flere perspektiver kan det sågar hende at leseren vil la seg inspirere eller har latt seg provosere av oppgavens funn slik at nye studier innen VFL-feltet lar seg realisere.

3.4.2 Validitet

Mens reliabilitet handler om en spesifikk metodikk gir konsistente og stabile “svar”, dreier validitet seg om “svaret er riktig” (Kirk & Miller, 1986, s. 19). Validiteten er avhengig av om det teoretiske grunnlaget og metodikken er egnet til å gi innsikt innen valgt problemstilling. En av utfordringene i denne oppgaven er det brede teoretiske tilfanget, som kan gjøre betraktningene overflatiske. Innen akademia er det tradisjon for å forholde seg til aktuelle teorier, perspektiver og forskning som er gjort innenfor samme tema (Tjora, 2017, s. 234). Vi står på kjempers skuldre og for å opprettholde høy kvalitet i forskningen utvikles kunnskap i små skritt.

Det er også en risiko for at fire og en halv timers observasjon av undervisningstimer pluss fire og en halv timer med intervju utført av en fersk forsker ikke er tilstrekkelig grunnlag for å besvare problemstillingen. Fra et postmoderne ståsted er forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet ytterst viktig, fordi innen denne tilnærmingen avvises det at det finnes noen objektiv virkelighet som kunnskap kan måles opp mot (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor starter valideringsfokuset allerede ved første fase av forskningen, tematiseringen, istedenfor å begrenses til produktvalidering i forskningens avsluttende fase (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjufasen har jeg brukt aktørvalidering, det vil si at jeg har stoppet opp underveis for å få avklart om jeg hadde forstått informantene riktig. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det et kvalitetskriterium at en intervjuer underveis i intervjuet forsøker å få verifisert sine fortolkninger av informantenes svar (s. 194). Gjennom tiltakene beskrevet i metodekapittelet har jeg vist hvordan jeg har fokusert på å være etterrettelig og gjøre reflekterte valg underveis i forskningen. Målet har vært å ha et kontinuerlig kritisk og vurderende perspektiv på eget arbeid.

Et ytterligere bidrag for å bedre validiteten, er oppgavens bruk av kildetriangulering. Dette innebærer at informasjon om samme fenomen sammenliknes og kryssjekkes fra ulike kilder for å sjekke om det er overenstemmelse (Vedeler, 2000, s. 119). I denne oppgaven har jeg som kjent benyttet observasjon og intervjuer. Ulike nivåer – elever og lærere – er intervjuet. På denne måten kan jeg oppdage likheter og forskjeller som danner utgangspunkt for

drøftinger. Ifølge Vedeler betraktes triangulering som obligatorisk for god forskningspraksis (Vedeler, 2000, s. 115).

3.4.3 Generalisering

Generalisering handler om hvorvidt resultatene fra en forskningsstudie kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009). Etersom min studie er avgrenset til én skole, to fag, to lærere og fire elever, gir ikke dataene grunnlag for statistisk generalisering, fordi det krever større representative utvalg eller sannsynlighetsutvalg (Grønmo, 2004). Hensikten med min studie er å få innsikt i forståelse av-, praktiseringen av- og erfaringen med VfL på en skole som anses å ha kommet langt i å praktisere etter VfL-intensjonene. Gjennom beskrivelser av mitt case håper jeg å bidra med interessante perspektiver på VfL, som kan ha nytte til tross for at studien har få informanter.

3.5 Etiske refleksjoner

Å åpne klasserommet for innsyn og utdype praksis gjennom samtaler er en tillitserklæring. Både observasjon og intervju kan avdekke sterke og svake sider ved undervisningen. Som en rettesnor i forskningen har jeg latt meg inspirere av Bjørndal (2013) og omformulert den latinske betydningen av observasjon å iaktta til å ta i akt. Det innebærer å vise respekt for menneskene (Bjørndal, 2013) som bidrar til å realisere denne forskningen. Kvale og Brinkmann (2015) mener at forskerens rolle og integritet er avgjørende for kvaliteten på den kunnskapen som produseres og de etiske beslutningene som fattes (s. 108). Datamaterialet og informantene skal behandles på en forsvarlig og redelig måte.

Etiske spørsmål er ikke begrenset til observasjon- og intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om Kvale og Brinkmann ikke nevner observasjonssituasjonen eksplisitt i sin behandling av etiske spørsmål, mener jeg disse vurderingene er vel så viktige i observasjonssituasjonen som i intervjusituasjonen, fordi etiske dilemmaer like gjerne kan oppstå i observasjoner som i intervjuer. De etiske refleksjonene nedenfor omfatter derfor også observasjonssituasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) deler intervjuundersøkelsen inn i syv stadier; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysing, verifisering og rapportering (s. 80-81). Disse fasene er utgangspunktet for de etiske refleksjoner vedrørende min undersøkelse:

Tematisering: Siden jeg tror utvikling av autonome og læringsinteresserte elever kan være et svar på noen av framtidens utfordringer, som eksempelvis hvordan teknologiutviklingen påvirker tilgang til informasjon og endrer samhandling og samarbeid (NOU, 2015), har jeg vært opptatt av å undersøke hvilke faktorer som kan bidra til å realisere VfLs intensjoner. Ønsket er at studien min kan være et bidrag til den vitenskapelige kunnskapen innen feltet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80). Imidlertid opplever jeg det som enda viktigere at VfL har potensialet til å realisere elevers læringspotensial, uavhengig av sosioøkonomisk bakgrunn (Stobart, 2008). Dersom min studie kan inspirere én lærer til å reflektere over hvordan egen praksis kan inkludere heller enn ekskludere elevene i et trygt og inspirerende læringsfellesskap, er jeg takknemlig. Dette oppfatter jeg kan være et bidrag til forbedring av den menneskelige situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 80).

Planlegging: Etske sider ved planleggingen handler om å innhente informert samtykke til deltakelse, sikre konfidensialitet og vurdere konsekvenser for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009). Hva angår informert samtykke, har alle deltakerne signert et forespørselsbrev hvor de ble orientert om formålet med studien, at det var frivillig å delta og at de når som helst har hatt mulighet til å trekke seg (se vedlegg 2). Konfidensialitet innebærer at data ikke skal identifisere informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). For å ivareta anonymitet, er personnavn og stedsnavn omgjort til koder som er brukt i transkripsjonene. Lydopptak og transkripsjoner er lagret atskilt. Konsekvenser innebærer å vurdere mulige fordeler og ulemper for deltakerne i undersøkelsen. Informantene har vist meg tillitt. Jeg ønsker å være dem tillitten verdig. Samtidig innser jeg at enkelte uttalelser i denne studien kan avdekke forhold som indikerer manglende forankring av VfL. Når pressen i disse dager setter søkelys på manglende ytringskultur i norsk skole (Akerhaug, 2018; Fladberg, 2018; Ruud, 2018), har jeg kjent på et ubehag om ytringer og funn i undersøkelsen på noen måte kan forulempe mine informanter. Jeg har konkludert med at ved å få fram informantenes stemme, gir jeg skolemyndighetene et innsyn og dermed en mulighet for øke sannsynligheten for å realisere flere av VfL-intensjonene.

Intervjusituasjonen: Tilgang til informantenes holdninger, erfaringer og meninger forutsetter at et tillitsforhold etableres (Tjora, 2017). I intervjukapittelet har jeg redegjort for noen relevante betraktninger. I intervjuet som etterfulgte observasjon av T-timen var det tydelig at lærer var kritisk til egen prestasjon. Selvbilde var påvirket i negativ retning. T-lærer ga også uttrykk for at hun følte seg fremmed for det akademiske fagspråket som brukes innenfor VfL

og som jeg var en eksponent for. Disse forholdene medførte at jeg investerte i reparering og utvikling av tillitsforholdet, slik at jeg beredte grunnen for en åpen og tillitsfull samtale.

Transkribering: Som redegjort i transkripsjonskapittelet er alle navn og steder erstattet med koder (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har også vært lojal til transkripsjonene så langt som mulig og har kun foretatt litterære omskrivninger i tilfeller hvor jeg opplever at ordrett gjengivelse kan svekke informantens integritet.

Analysering: Ethiske hensyn ved analysering handler om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 81). Det primære fokuset i denne studien er å oppdage forhold som kan antas å fremme eller hemme realiseringen av VFL-intensjonene. Intensjonen har ikke vært å bedømme praksis i Y- eller T-faget. Snarere har jeg vært takknemlig for forskjellene i lærernes undervisningspraksis, fordi det har forenklet arbeidet med å belyse forhold som kan ha betydning for det videre arbeidet med VFL.

Verifisering: Som forsker har jeg en sannhetsforpliktelse som innebærer å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig (Grønmo, 2004). I tilfeller hvor jeg var usikker på om jeg hadde forstått informantens budskap korrekt, fulgte jeg opp ved å teste forståelse. I tillegg viste piloterfaringene verdien av å klargjøre sentrale begreper, slik at informantene og jeg hadde et omforent bilde av tema for utdyping. Dette forholdet understøttes av i kapittel 2.2, som viser at begreper av natur er flertydige. Derfor kan man lett misforstå og snakke forbi hverandre.

Rapportering: Jeg har gjort mitt ytterste for å ivareta informantenes anonymitet ved offentliggjøring av denne studien. Jeg har gjort fortløpende avveininger av hvilke ytringer som best kan belyse forhold som kan bidra til at flere elever lærer mer. Intervjuene med T- og Y-lærer har bekreftet at dette står sentralt i deres motivasjon for læreryrket.

4 Funn

Funnene gjennomgås etter inndelingen forståelse -, praktisering - og refleksjon knyttet til VfL. Det innebærer at lærernes tanker og intensjoner med sin praksis presenteres først. Deretter formidles funn fra klasseromsobservasjoner i henholdsvis Y- og T-fagene. Avslutningsvis gjennomgås lærere og elevers refleksjoner om hvordan vurdering for læring erfares i praksis.

4.1 Hvordan forstås VfL i yrkes- og teorifag i VGS?

Verken Y- eller T-lærer gir uttrykk for at de har forstått VfLs intensjoner. Bakgrunnen for den mangelfulle forståelsen har forskjellig opphav. Y-lærer sier at han ikke har hørt om vurderingsforskriften som presiserer hvordan VfL er ment utført i praksis. Derfor har forskriften heller ikke hatt innflytelse på Y-lærers arbeid. Derimot er Y-lærer kjent med at arbeidsgiver har iverksatt LOV – Læring Og Vurdering – som er et kvalitetsutviklingsprosjekt som vektlegger prosesser som har betydning for læring (Jensen, 2012). I kjernen av LOV ligger den formative underveisvurderingen. Elevmedvirkning i læringsarbeid, hvordan elevene brukes som ressurser for hverandre og refleksjon over læring er vektlagte prosesser (Jensen, 2016, s. 12). Y-lærers reaksjon på LOV avslører en frustrasjon over hvordan teoretikere på ulike måter har bidratt til å ødelegge mesterlæren.

Vi driver med mesterlære. Du kan godt ta HIM og HIT og Gordon og gud veit hva de heter alle disse som har skrivt disse bøkene, men ja, altså dem ødela mesterlæra for noen år siden. Det klarte jo han Hernes å gjøre så.

Sitatet avdekker at han ikke er blind for hva som skjer og har skjedd innen vurderingsfeltet. Utsagnet gir også en indikasjon på at lærer skjerner seg fra ytre krav for å forhindre at mesterlæren utfordres. Dette kan skyldes en idé om at programfaget inneholder mye taus kunnskap, som kun lar seg overføre ved praktisering gjennom en mester-svenn relasjon. “Faget vårt er som å lære seg å sykle. Du kan ikke bare lese en bok og så er du rørlegger.” Lærers frykt er at programfaget skal reduseres til kun teoretisk opplæring. Da vil håndverksfaget dø ut. Dette vekker Y-lærers engasjement, for han brenner for både programfaget og lærerjobben.

[] å jobbe med mennesker og på en måte få lov til å drive med noe jeg syns er kult, noe av det beste jeg vet i verden er å fortelle andre om min jobb, det vil si rør. Det er helt klart det finns jo ikke noe bedre.

Kompetanseoverføring er essensen i håndverksfag. Det forutsetter at elevene “ser med fingra”. Det er Y-lærers budskap til utdanningsmyndighetene.

T-lærers holdning til VfL er preget av begrepsusikkerhet. Da VfL ble introdusert skjønnte ikke T-lærer (ifølge eget utsagn) hva utdanningsmyndighetene mente med eller la i dette begrepet.

VfL. VfL. Vet hva vurdering betyr. Vet hva læring betyr. *For* - den preposisjonen der. Det er den som er kneiken. For du sier ikke vurdering av læring, for da skjønner du at det er karakterer på en måte. Så jeg skjønner at det er noe annet. Men det er veldig diffust.

Utdanningsmyndighetenes akademiske språkbruk hindrer forståelsen av hva som egentlig menes. Samtidig er det flere utsagn som vitner om at T-læreren har en voksende forståelse for hva VfL-begrepet inneholder. T-lærers uttalte læringssyn er at elevene lærer “av å være involvert”. Det er imidlertid krevende å realisere elevinvolvering i læringsarbeid i praksis, noe hun forteller at skyldes at 86 prosent av T-lærers elevgruppe er fremmedkulturelle og har et svakt teoretisk grunnlag. Dette påvirker deres ordforråd og begrepsforståelse. Aktiv deltakelse i læringsprosessen utfordres når norskkunnskapene er svake. At de “mangler ord for de tinga de skal gjøre.” Like fullt vitner lærers uttalelser om at hun opplever at hun ikke henger med. Dagens krav til undervisning krever noe av henne som hun strever med å innfri; “det er så mange nye ting, det er så mye - Det er lissom - ah.” Til tross for at læreren har tre fag i undervisningsporteføljen, toppet med en Masterutdanning og flere tiår med undervisningserfaring, signaliserer hun en følelse av faglig utilstrekkelighet: “Etter så mange år så føles det snart som jeg kan ingenting!” VfL gir henne følelsen av å være “gyngende grunn, for jeg får alltid litt hetta når jeg hører sånn vurdering for læring.” Tanken på at elevene utvikler evnen til selvstendig arbeid slik at de er i stand til å vurdere eget og andres arbeid, kobler læreren med at elevene da også blir i stand til å vurdere lærerens arbeid. T-læreren opplever også at utdanningsmyndighetene mangler virkelighetsforståelse. “[] alt er så fint og flott på overflaten. Det skal være sånn og sånn og sånn. Også er virkeligheten litt tøffere.”

Til tross for at Y- og T-lærer har ulike begrunnelser for motstanden til VfL, deler begge en felles frustrasjon over utdanningsmyndighetenes satsing på VfL. Når begge lærerne uttrykker frustrasjon og motstand mot VfL, kan det argumenteres for at neste del av problemstillingen,

nemlig praktiseringen av VfL i de respektive fag, bortfaller. Jeg velger like fullt å gjennomgå dette punktet, fordi lærerne uttrykker et læringssyn hvor elevinvolvering er avgjørende for at læring skjer. Dette læringssynet har mye til felles med VfLs undervisningsprinsipper. Eleven må sitte i førersetet for å lære. Du blir ikke en profesjonell sjåfør av å være passasjer. Til tross for lærernes motstand, er det et poeng å forstå lærernes nåværende praksis og utgangspunkt for å realisere VfLs intensjoner. Som Kierkegaard (1859) presiserte for et par hundre år siden, for å lykkes med å føre et menneske til et bestemt sted, må man passe på å finne ham der hvor han er.

4.2 Hvordan praktiseres VfL i yrkes- og teorifag i VGS?

Kapittelet er organisert etter de fem strategiene presentert i tabell 1 i kapittel 2.3; mål og kriterier, klasseromsdiskusjoner, tilbakemeldinger, hverandrevurdering og elevinvolvering. Beskrivelser av observasjoner av Y-lærers praksis etterfølges og sammenlignes med T-lærers praksis.

4.2.1 Mål og kriterier

Temaene som skulle gjennomgås i de timene jeg observerte, var sveising i Y-faget og søknadsskriving i T-faget. I begge fag er temaene nye for elevene. Begge lærerne presenterer innledningsvis målet med timen. Her slutter likhetene. I Y-faget starter lærer timen med å vise fram sluttproduktet. Deretter demonstreres fremgangsmåte parallelt med lærers kommentarer som påpeker hva han gjør og hvorfor. Metoden klargjør målet og tydeliggjør hvordan elevene passerer målstreken.

I T-faget er målet å øve på søknad, CV og intervju. Syv minutter etter at målet er presentert, beslutter lærer at fokuset avgrenses til øving på søknad. Elevene uttrykker at dette er noe de behersker. De har skrevet søknader før. Protestene møtes med motargumenter. Framtidige arbeidsgivere sier at elever fra yrkesfag “er dårlig på å skrive søknader”, hevder læreren. Lærers krav til søknad avviker fra elevens. Dette kan indikere at målet og kriteriene for søknadsskriving ikke er forstått av alle elevene. Midtveis i læringsøkten etterlyser en av de mest delaktige elevene et modelleksempel som kan tydeliggjøre kjennetegn på en god søknad.

Ingen av lærerne involverer elevene i en dialog om læringsmål og kriterier. Til tross for at dette kan svekke elevens eierskap til læringsaktiviteten, kommer elevene umiddelbart i gang med sveisingen i Y-faget. I norsktimen bruker elevene flere minutter på å komme i gang. Lærers plenumgjennomgang viser at de fleste elevene har fra ett til tre stikkord til søknad.

4.2.2 Klasseromsdiskusjoner

Observasjonene viser at introduksjonen til sveising i Y-faget er preget av aktivt samspill mellom lærer og elever. Elevene involveres fortløpende i undervisningen. I løpet av den første læringsøkten på en og en halv time, stiller lærer opp mot tre spørsmål i minuttet. Elevutsagn bekreftes og forfølges. Derfor tar undervisningen stadig nye retninger. Flere fagområder integreres, avhengig av hvilke innspill elevene kommer med. Det faglige spennet i læringsøkten veksler fra fagspesifikke tema, profesjonalitet i kundebehandling, solidaritet, kubikkregninger, historie og geografi. For å nevne noen. Misforståelser avklares og håndteres. Når lærer tester elevenes forståelse for isolasjon, oppdager han at enkelte av elevene mangler nødvendig kunnskap:

Lærer Y: Hva skjer hvis du isolerer varmtvannet?

Elev: Det holder seg varmt.

Lærer Y: Det holder seg varmt ja. Det er altså, det er derfor du ikke bare går ut i Bjørn Borg trusa, ikke sant. Eller Kari Traa eller hva dere bruker.

Elev: Boxer.

Lærer Y: Ja, hva er det du har på deg her da?

Elev: Hettegenser.

Lærer Y: Ja. Genererer det da varme?

Elev: Ja

Lærer Y: Nei! Nei! Nei! Du isolerer den varmen du har i kroppen. Det er derfor du tar på deg klær. Ikke sant? Ellers kunne du bare gått rundt naken eller hva? Og hva skjer da? Da blir det kaldt. Ja, så kler vi på oss.

Elev: Hva med svarte klær?

Lærer Y: Du kan være i et mørkt rom og det er iskaldt. Det har ikke noe med fargen du tar på deg da.

Eksempelet illustrerer hvordan lærer fortløpende involverer elevene i dialogen og hvordan elevenes respons preger det videre forløpet. Misforståelser håndteres umiddelbart.

Når eleven viser selvstendig tenkning, uttrykker læreren anerkjennelse og utdyper og forsterker hvorfor elevens atferd er et eksempel til etterfølgelse:

Lærer Y: Hør på rørleggern a? Hæ? Du skal komme å drikke julebrus å spise kake hos meg ass. Det er helt sikkert E1. Der har vi'n ass. Når vi har sånn rørleggerseminar hele lørdan.

E2: Hadde akkurat prøve da.

Lærer Y: Ja? Hvorfor er det bare E1 som hadde rett da?

Elever: Hehehe

E2: Ja, han er kjapp.

Lærer Y: Ja, og det er rørleggere. De er sånn (Lærer klapper hendene raskt). En rørlegger kanke være: "Ja det røret der a – hva skje her a?" Du må være løsningsorientert, du må være rett på. Bæm. Bæm. Det er derfor mange rørlegger blir brannmenn også. Tror'u en brannmenn står sånn "nja, hva skal vi prøve her da? Skal vi skal prøve sånn eller? Det brenner. Ja, vi får se da. Vi får se åssen detta går da."

Lærer klapper tre ganger i hendene.

Lærer Y: Smækk. Du kan ikke stå å konse.

Lærer Y: Det er bra E1. Vakkert. Nå kjenner jeg atte ... jeg fikk tårer i øya.

Det er kun unntaksvis at lærer gir individuell anerkjennelse. Det er fellesskapet i klassen som har hovedfokus, at alle skal føle seg inkludert uavhengig av farge, legning eller nasjonalitet. Tendenser til krenkende atferd slås ned på umiddelbart. Når en av elevene snakker nedsettende om det å være utledning, illustrerer lærer spontant likeverd og respekt ved å sammenligne to identiske rør. Eneste forskjell er fargen. En sort og en hvit utgave.

Lærer Y: Det er akkurat det samma. Bare en annen farge.

Lærer Y: Skjønneru? Om det er svart eller gul eller blå eller rød det.

Lærer Y: Erru en kuk så erru en kuk uansett.

Noen elever flirer lavt

Lærer Y: Uansett farge eller høyde, bredde. Aldri dra den derre (2 sek). Det er så lavmål.

Noen elever flirer lavt

Lærer Y: Ikke sant? Det er bra.

Lærer Y: Her er vi alle mot alle (3,5 sek).

Lærer Y: Er dere enig? (3 sek).

Elever: Ja, det er bra.

I læringsøktene observerte jeg tilsvarende hendelser flere ganger. Lærer forstørrer og overdriver. Bruker humor for å poengtere. I en sekvens hvor lærer utfordrer elevenes solidaritet med bygningsarbeiderne som bygger fotball arenaer til VM i Qatar, sammenlignes fotball med sjakk.

Lærer Y: Sjakk, sjakk er egentlig et jævla møkkaspill, vet du hvorfor?

Lærer Y: Dem dytter bønda foran seg, de små.

Elev: De hvite?

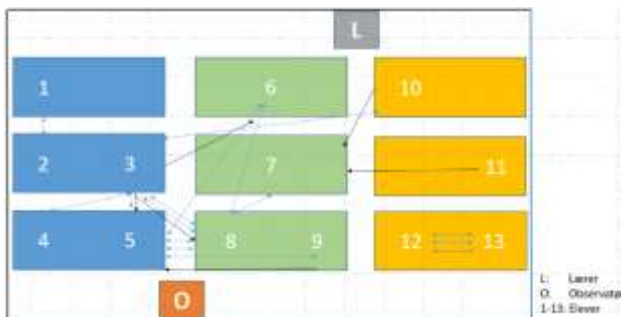
Lærer Y: Drit i de derre fargene a.

Elev: Hehe

Lærer Y: Det rassistkortet kan du bare putte i baklomma med en gang.

Uskyldige kommentarer om farge tas ut av kontekst for å understreke lærers holdning til rasisme og forskjellsbehandling. Det hersker ingen tvil om at denne læreren er opptatt av fellesskap og solidaritet. I denne klassen er det rom for alle. Lærer utvikler en 'klanmentalitet'. Det er alle eller ingen. Har klassen gjort noe galt, er det felles straff. Og når klassen utmerker seg, markerer lærer. Med for eksempel pølsefest. Type halalpølser. Igjen understreker lærer fellesskapet: "Alle har godt av å spise litt halal".

T-lærer krediterer Y-lærer for det trygge klassemiljøet. Selv om T-lærer kjører tradisjonell tavleundervisning kombinert med individuelt arbeid, snakker 12 av 13 elever i plenum i løpet



Figur 1 Fem minutters utsnitt av elevenes interaksjonsmønster som viser at selv om elevene skal jobbe individuelt er det mye ikke-faglig interaksjon.

av timen. Ingen enkeltstemmer dominerer. Hos Y-lærer er det store variasjoner blant elevene i ordskifte i plenum. Fem av elevene står for 88 prosent av delaktigheten. Seks av elevene er tause. Støynivået hos Y-lærer er lavere, fordi småpludring er begrenset. I T-lærers time småpludrer elevene, også når de skal jobbe individuelt (se interaksjonsmønster i figur

1). Men lærer følger opp hver enkelt elev slik at hun får innblikk i hvilke egenskaper den enkelte fremhever. Oversikten lærer får brukes til å utvide repertoaret av positive egenskaper som elevene kan bruke i søknaden de jobber med. Den dominerende spørsmålsformen til T-lærer er at hun etterlyser faktasvar. "Hva betyr CV? Vedlegg? Referanse?" Spørsmålene brukes ikke til utdyping og refleksjon. Til tross for temaets relevans og betydning for elevenes jobbmuligheter, uttrykker flere elever et ønske om å bli ferdig. Lærer bifaller forslaget og sier at heller ikke hun "orker mer av den søknaden i dag."

Y-faget er preget av flyt i samspillet mellom elever og lærer. Undervisningen krydres med spørsmål. Elevenes svar påvirker opplæringens innhold. Alle elevene praktiserer sveising i avsluttende læringsøkt. Feil og misforståelser utnyttes av læreren for å dele erfaringer og spre kunnskap. Undervisningen oppleves som formativ.

Samspillet i T-lærers undervisning er mer orientert mot fakta. Elevenes innvendinger møtes som motstand lærer skal overvinne.

Interaksjonen mellom lærer og elev i T-timen kjennetegnes av korte sekvenser mellom enkeltelev og lærer. Lærers spørsmål jakter på et fasisvar på faktanivå som brukes for å bygge en grunnleggende kompetanseplattform. Men elevenes respons på spørsmålene kan fungere som inspirasjon på positive egenskaper som kan brukes i medelevenes egne søknader. Siden spørsmålene verken bygger på, eller utdyper, elevenes innspill, får samspillet mindre flyt. Interaksjonen preges av pålogging og avlogging.

4.2.3 Tilbakemeldinger

I Y-lærers opplæring er fokuset på å modellere. Bruken av sveiseapparat demonstreres. Elevene blir introdusert for stegene i sveiseprosessen. Lærer kommenterer fortløpende kjennetegn ved sammenføring av sveiseplater, slik at elevene blir fortrolig med suksesskriteriene. Elevenes arbeid brukes til å illustrere vanlige feil i prosessen som får betydning for produktets kvalitet. Når en gruppe elever strever med å få riktig hastighet på brenneren, samler læreren elevene og demonstrerer bruk av brenneren mens han poengterer hva han gjør (prosess) og hvilke kjennetegn elevene skal se etter (produkt):

Se nå, det som er viktig her nå er å...det dere skal lære om nå er hastighet. Følg med nå. Det jeg må gjøre nå, er å begynne å varme. Dere skal lære dere å sveise nå i en fin jamn bevegelse. Så varmer jeg (2 sek). Så blir det rødglødende. (2 sek) Så blir det

blankt. Ser dere det? (2sek) Da begynner jeg å kjøre bakover. (3 sek) Da fører jeg den ned bakover sånn som dette her. (3 sek). Det at jeg får en jevn fin kant og ser at det smelter. Har jeg en jevn kant med flytende metall. Så stenger jeg (10 sek). Dette her mine venner, det er dette vi skal lære i dag. Ikke sant? Dere skal prøve å få en jamn fin kant. Må prøve å få gjennomslag. Hvis ikke så blir den svak og sprø og da kan du bare klippe fra en side. Da blir det bare på den siden og ikke på den. Greit? Var det greit?

Læreren uttrykker forventninger til sveiseprosessen, sluttproduktets kvalitet og innsats.

Gjør dette ordentlig. For ingen av dere er drit gode på sveising. Det kan jeg si med en gang. [] Dette var ikke så jamt og pent. Det er ikke om å gjøre å bli ferdig fort.

Å skrive søknad er et tema som introduseres for første gang av T-lærer. Hovedfokus er på produktnivå. Elevene skal forstå både form og innhold i en søknad. I sin individuelle oppfølging spør læreren om elevens sterke sider og forbedringspotensial.

Tilbakemeldingssekvensene er korte og overflatiske.

Lærer T: Hva betyr referanse? (4 sek)

E9: Kan jeg svare på det?

Lærer T: Ja

E9: Referanse er lissom arbeidssted, så de kan svare, sånn som læreren din og sånn.

Lærer T: Ja. Og da må du være sikker på at den referansen er positivt innstilt.

Som eksemplet viser, velger lærer å avslutte tilbakemeldingssekvensen etter et par interaksjoner med eleven. Lærer unnlater å bruke anledningen til å utvide og utdype betydningen av referanser. Refleksjoner som hvorfor referanser er viktige og hvilke referanser framtidige arbeidsgivere opplever som relevante, nevnes ikke. Anledningen utnyttes heller ikke til å utvide og koble elevenes holdninger og innsats hos arbeidsgivere mot verdien disse kan ha for framtidig arbeidsmuligheter.

I både teori- og yrkesfaget gir lærerne elevene tilbakemeldinger. Mens T-lærer avgrenser tilbakemeldinger til overflaten – dvs. produktnivå – veksler Y-lærer mellom produkt-, prosess- og selvreguleringsnivå.

4.2.4 Hverandrevurdering

I både Y- og T-timen blir elevene brukt som ressurser for hverandre. I Y-timen jobber elevene i grupper på tre, og blir oppfordret til å observere hverandres arbeid. “Vær nærme. Vær nysgjerrig. Stå og se hva naboen gjør.” Observasjonene bekrefter at elevene følger med. Kun

unntaksvis mangler noen av elevene fokus. Enkelte elever oppdager at andre grupper strever og tilbyr hjelp.

I T-timen er læringspartners oppdrag å supplere medeleven med positive egenskaper som kan styrke søknaden. Lærer organiserer elevene i grupper. De syv elevene som omkranser meg snakker om utslett, magedans og damer. Plenumsgjennomgangen indikerer at de færreste elevene har tatt oppdraget på alvor. Eksemplene på positive egenskaper som kan fremheves i en rørleggersøknad spenner fra relevante – som å være arbeidsom og presis - til mindre relevante som ernæringskunnskap og sinnemestring.

Både Y- og T-lærer involverer elevene som ressurser for hverandre. Med utgangspunkt i prosess og produktkvalitet, er elevenes læring mer synlig i Y-timen enn T-timen.

4.2.5 Elevinvolvering

Når elevene arbeider med sveising, henvender flere seg til Y-lærer for å gjøre en vurdering av eget arbeid. Det er flere eksempler på at elevene har og tar en aktiv rolle i egen læring. En av elevene kommenterer svakheter ved eget arbeid og innleder en dialog med lærer som bekrefter elevens observasjon:

Lærer Y: Her er det veldig tynt. Det er nesten ikke varma i det hele tatt.

Elev: Vil du at det skal være så cirka hele veien?

Lærer Y: Ja ja. Det er [kjempe]

Elev: [Det] hender at jeg...den blir for liten.

Lærer Y: Ja, men det du gjør da er å varme mer. Hvis du ser at den blir for liten. Og hvis den blir for mye da løfter du den i fra. Justere - Ikke sant?

Lærer Y: Da kan du se. Det er ikke noe vits i å holde den jamt ned, da kan du justere når du nærmer deg slutten så bare svinger du sakte ut til siden.

Elev: Men driver du og prikker eller?

Lærer Y: Nei, jeg justerer.

Elev: Samtidig som du beveger?

Lærer Y: Ja ikke sant. Det er som å kjøre bil. Du sitter ikke sånn skifter gir og gearer sånn og så clutchen også drar jeg den og slipper den jamt også.

Elev: Ja

Lærer Y: Og hva kaller vi det a?

Elev: Vet ikke?

Lærer Y: Erfaring og øving.

Når dialogen er avsluttet, integrerer eleven sin nye kunnskap i arbeidet. Litt senere tilbyr samme elev en annen elevgruppe hjelp fordi de møter tilsvarende problemer. Elevens evne til å oppdage svakheter ved eget produkt, hans evne til å søke hjelp og gi hjelp, vitner om en elev som har lært å ta ansvar for egen læring.

I T-faget er det fravær av samspill hvor eleven tar initiativ til vurdering av eget arbeid. Dialogene er lærerinitierte, og innledes gjerne med spørsmål som gir lærer inntrykk av elevens arbeid. Samtalene avsluttes gjerne med ett konkret tips til forbedring.

Lærer T: Hvor langt har du kommet E5?

Elev 5: Langt nok

Lærer T: Ja, nei, nå vil jeg egentlig ikke at dere skal skrive "hei".

Elev 5: Hvorfor?

Lærer T: Fordi det er litt barnslig.

Elev 5: Seriøst?

Lærer T: Dere skal skrive "jeg søker med dette stilling" eller "jeg søker herved om stilling"

Det kan synes som om elevene strever med å følge formalia og skrive fullstendige setninger. Lærer avslutter læringsøkten med en plenumsgjennomgang av søknadens innledende formelle krav. Den individuelle oppfølgingen indikerer at selv om søknadsmalens formelle krav er visualisert på tavlen, er elevene fremdeles usikre på hvordan de skal oversette modelleksemplet til egen søknad. Elevenes atferd viser avhengighet av lærer. De opptre ikke selvstendig, og trenger å styrke sin kunnskap før de er i stand til å ta større ansvar for egen læring.

4.3 Hvordan erfarer lærere og elever bruken av VfL?

Selv om verken Y- eller T-lærer vedkjenner seg å jobbe etter VfL-prinsippene, reflekterer lærernes læringssyn at de begge har tro på å jobbe formativt. De gir uttrykk for at elevene må være involvert i læringen for at læring skal kunne skje. Flere av handlingene i de observerte

timene sammenfaller med kjennetegn på VfL. Derfor har jeg valgt å opprettholde forskningsspørsmålet for å undersøke hvilke erfaringer både lærere og elever har på bruk av VfL-tilnærminger til læring. I kapittelet har jeg valgt å avvike strukturen i Wiliam og Thompsons (2007) rammeverk når intervjuene avdekker viktige funn.

Analysen baserer seg på funn fra intervjuene med lærere og elever. Elevintervjuet er gjennomført i en fokusgruppe. Et kjennetegn ved intervjuet er at alle elevene er aktive bidragsyttere. Den som snakker minst har 19 prosent av ytringene i intervjuet, mens den som snakker mest bruker 35 prosent. Dette er kanskje ikke så overraskende siden $\frac{3}{4}$ av intervjuede elever sammenfaller med de mest delaktige i de observerte timene.

4.3.1 Relevans

Y-lærer og elevene er samstemt om hva elevene lærer mest av.

Mesterlære. Jeg viser. Praktiske fag da, kan godt stå å gnåle timesvis om å gjøre en sånn teoretisk, men dem skjønner jo ikke en puck hva det er. Det er bedre at jeg begynner med å vise, så får dem lov til å gjøre. Og så tar vi teorien etterpå.

T-lærer mener at elevene må være “bevisst sin egen læring. De lærer ikke av at jeg står der og preker. De må være bevisst det de holder på med.” Men etter hvert som hun reflekterer over hva elevene lærer mest av uttrykker hun at “[] jeg synes det er litt vanskelig å svare på [].”

Elevene er påfallende samstemte når de forklarer hva som gjør at de kobler seg på og forblir påkoblet i læringsøkten. For å koble seg på teorifag, framheves betydningen av relevans. Å lære noe som elevene opplever at “vi får bruk for i livet”, som å skrive søknad. Siden Y-faget er årsaken for elevens valg av videregående, har elevene naturlig interessere av for å lære. Påkoblingen skjer nærmest automatisk. I teorifag som norsk trenger elevene å forstå hvilken verdi temaet som skal læres kan ha for rørliggeryrke.

For å forbli påkoblet, påpeker elevene behovet for å jobbe i små steg. I teorifagene er elevene opptatt av at de må få kunnskapsgrunnlaget før det forventes at de skal være i stand til å jobbe selvstendig. De synes de lærer av å “skrive[r] sånn flere søknader underveis også kan vi fikse på dem underveis hvis de er feil og sånn, og så skal vi levere inn”. Lærere som forventer selvstendig arbeid etter en kort introduksjon av temaet, får elevene til å føle at de ikke kan noen ting. Når arbeidet skal dokumenteres i form av for eksempel en presentasjon, erfarer elevene at de ikke behersker temaet “og da blir det verre for deg”.

Kunnskapstilegnelsen i yrkesfag er annerledes. Yrkesfaget sammenlignes med gym - det er vanskelig å lære det teoretisk: “Du må drive med det for å forstå det. Som gym da. Kanonball eller stikkball eller noe sånt, du må jo gjøre det” forteller en av elevene. Praksis er startpunktet for læringen, ikke teori. “Du må kjenne etter, kjenne det i hendene” supplerer en medelev. “Som Y-lærer sier for eksempel hvis vi spiller fotballprogram. Du blir ikke noe god sånn, du må øve på det samme, samme, samme hver dag. Det samme må du gjøre på KEM (Klima, energi og miljøteknikk) da”.

Elever, Y- og T-lærer er enige om at læring forutsetter at elevene må være aktive. Mens praksis er utgangspunktet for læringen i yrkesfaget, er teori startpunktet for teori-faget. For elever som ifølge Y-lærer “syns [jo] teori er dritt kjedelig”, har yrkesfaget en naturlig fordel når det gjelder å fange elevenes interesse for læring.

4.3.2 Plan vs forståelse

T-lærer erfarer at hun ofte må gjøre ting på nytt fordi elevene ikke har fått med seg poenget. Noen ganger opplever hun klassen som så vanskelig at hun “bare setter på skylapper og kjører på [!]” Gjennomføring av planen blir viktigere enn elevenes forståelse.

Opplevelsen bekreftes av elevene. Flere teori-lærere beskrives som låst til en forhåndsbestemt plan. Å være låst til en plan kobler elevene med at læreren ikke er interessert i å sjekke ut elevenes forståelse og syn på temaet som skal gjennomgås.

I teoritimene har elevene erfaringer med lærere som ikke fanger opp elevenes kunnskapsnivå. Det kan skje når lærer gjennomgår ting på tavla som elevene ikke forstår. Andre ganger gir lærer elevene oppgaver som ligger utenfor elevenes nåværende kapasitet. “[]hvis du ikke forstår det [] da sliter du da.” Og når elevene ikke forstår, “[]så vil du lissom ikke følge med.” På spørsmål om hvilke råd elevene ville gitt utdanningsmyndighetene som kan bidra til mer involverte elever i skolen, framhever elevene betydningen av at lærer plasserer seg i elevens sko. Lærer må ha et faglig perspektiv hvor utgangspunktet alltid er hvordan fagets emner kan gjøres relevante for elevenes yrkesvalg. De mener også at lærere må følge bokas innholdsfortegnelse mindre slavisk.

4.3.3 Trygt klassemiljø

Y-lærer er bevisst på å bygge fellesskap. Gutta *hans* skal inn i et fellesskap når de begynner å jobbe. “Du er ikke aleine på en byggeplass. Du er bare en liten brikke av et svært puslespill.” Derfor er det fint “at klassene er en enhet. Dem ser på seg som vi er rør-gutta.” Læreren er bevisst at mange av elevene hans har tusen spørsmål om ting som skjer i kropp og sjel, spørsmål de kanskje ikke tør ta opp med sin egen far. Derfor tar Y-lærer opp utfordrende eller tabu-belagte temaer. Han bruker egne erfaringer og humor for å illustrere holdninger. Slenger elevene med leppa, fanger gjerne lærer det opp.

Sier de jævla homse og så sier jeg ok, er det forbudt å være homofil da, siden du sier det. Nei, det er ikke det. Ja for jeg har faktisk kompiser som er homofile sier jeg. Og venninner som er lesbiske. Tror du jeg sitter sammen med dem og sier jævla homse?

For sårbare ungdom på jakt etter seg selv, illustrerer lærerens holdning at alle er inkludert. Ingen faller utenfor lærers fellesskap. Det bidrar til trygghet. Elevene gir uttrykk for respekt for Y-lærer. Han verdsettes. Når Y-lærer er fornøyd, er alle fornøyd.

T-lærer gir Y-lærer æren for å ha utviklet et trygt klassemiljø. For å bevare det gode klassemiljøet, er T-lærer bevisst på å ha “rom for litt tull”. Det er viktig at elevene ikke er redd for henne. Manglende ro i klassen mener hun er et bevis på denne tryggheten.

Elevene bekrefter lærernes opplevelse av et trygt klassemiljø. Er det noe man lurer på, er det bare å spørre læreren om å gjenta. “Det er ingen kommentarer i klassen” forteller elevene. Tvert imot fremheves verdien av at medelevene deler sine tanker i plenum. “Jeg vet ikke alltid svaret, men hvis noen andre svarer, så kan du bare sjekke hvordan de tenkte og høre på hvordan de gjorde det og sånt”.

4.3.4 Tilbakemeldinger

Y-lærer fremhever betydningen av “konstruktive tilbakemeldinger som eleven kan vokse på”. Elevene skal skjønne *hva* de skal gjøre, *hvordan* og *hvorfor*. “Og glemmer du en av dem, så bør du ikke gjøre jobben heller”. Elevene skal ikke være “copy-cats” – kopiere sidemannen for å komme videre i arbeidsprosessen. De skal tenke selv og begrunne egne handlinger. Hvorfor-aspektet av læringen understrekes. En metode Y-lærer bruker for å få dette til, er å be elevene om å gjøre vurderinger av eget arbeid, både på produkt- og prosessnivå.

Ja, hvilken karakter vil du ha da? Ja, fem. Ja vær så god, fem. Hæ? Hva lærte du av det? Nei ingenting. Ok. Forklar meg hvorfor du skal få den femmern da. Så må de gi meg den grunnen.

Yrkeslæreren ber eleven å gjøre en konkret vurdering av sluttproduktets kvalitet og alle steg i arbeidet. Hvis ikke vurderingen er grundig nok, så vet eleven at læreren vil plukke oppgaven fra hverandre. Da lærer elevene hva de må gjøre bedre neste gang. Yrkeslærers holdning til den summative vurderingens begrensede læringseffekt, smitter over på elevene. I løpet av det første semesteret endrer elevene fra prestasjonsfokus til læringsfokus. Elevene innser at for å lykkes i arbeidslivet er læringserfaringer viktigere enn karakterer, forteller Y-lærer.

Men yrkeslærer erfarer at elevene gjerne vil omgå emner med teoretisk preg, som å planlegge arbeidet ved å lage tegninger eller utarbeide liste for materialuttak. Da fristes elevene til å kopiere hverandre. Gjennom refleksjon forsøker lærer å få elevene til å erfare hvilke konsekvenser svak planlegging kan ha for framtidig levebrød. Mangelfulle tegninger kan medføre feilberegninger i materialuttak. Det gir feil prising, som igjen resulterer i lavere inntjening, og i verste fall tap, for rørleggeren når arbeidet er utført. Undervisningen har flere eksempler på at elevene utfordres til å tenke over konsekvenser av egne valg.

T-lærer forteller at det er vanskelig å avdekke elevens faglige utgangspunkt. Dette skaper utfordringer når hun skal “dytte” elevene framover. I klasserommet gir T-lærer overflatiske tilbakemeldinger fordi hun trenger ro for å gi dybdetilbakemeldinger.

For hvis du har trediver rundt deg og så skal du sitte der og greie å konsentrere deg om den ene å lese igjennom tre kvart side...Jeg greier ikke. Jeg må ha det for meg sjøl. Jeg må rette opp.

T-læreren uttrykker at det er “så mange svake elever på yrkesfag”. Dette bidrar til utfordringer i undervisningen. Blant annet skaper mangelfull begrepsforståelse problemer. Mestringsnivået i klassen er i den nedre enden av karakterskalaen. T-lærers forventninger er lave, og delvis i utakt med fokusgruppeelevenes oppfatning av eget mestringsnivå (jfr. kapittel 3.2.3). To av disse elevene har lærer plassert på lavt mestringsnivå, mens elevene oppfatter at de er på middels nivå.

Y-lærer derimot, uttrykker høye forventninger til elevenes kvalitet og innsats. Alle elevene i fokusgruppen plasseres blant de høypresterende, selv om tre av elevene beskriver seg selv som middels mestrende.

Det er sammenfall i eksempler på tilbakemeldings- og refleksjonspraksis som Y-lærer og elever viser til i de respektive intervjuene. I forbindelse med lodding hadde noen av elevene svidd vegg. Y-lærer påpeker gjennom sine refleksjonssekvenser hvilke konsekvenser dette ville fått i praksis. I tillegg til at røret måtte demonteres, måtte maler arbeide i noen dager før vegg var satt tilbake i opprinnelig stand. Som elevene sier: “Vi skal legge rør i vegg, vi skal ikke brenne vegg”. De innser at en feil kan innebære merkostnader på flere tusen kroner. Lærers refleksjonsfokus bærer derfor frukter.

Elevintervjuet avdekker at elevene har erfaring med å få tilbakemeldinger både fra lærer og medelever. I teori-faget foretrekker elevene å få tilbakemeldinger fra læreren. Hun er jo tross alt “eksperten”. Men i yrkesfaget lærer elevene også av hverandre. Tips fremheves som en kilde til læring.

Tilbakemeldingspraksisen viser forskjeller mellom Y- og T-lærer. Y-lærers høye(re) forventninger bidrar til at elevene får tilbakemeldinger som veksler mellom produkt-, prosess- og selvreguleringsnivå. Elevenes kommentarer indikerer at de har større utbytte av tilbakemeldingene de får fra klassens ulike aktører i Y-timene. I T-timene dominerer tilbakemeldingene på produktnivå. Elevenes svake faglige utgangspunkt skaper utfordringer. Disse faktorene påvirker lærernes valg av tilbakemeldingsformat og elevenes utbytte av tilbakemeldingene.

4.3.5 Hverandrevurdering

Y-lærer bruker elevene aktivt som ressurser for hverandre. Han forventer at de deler innsikt som elevene utvikler når de knekker koden. Forklaringer til medelever tredobler egen læring, mener Y-lærer. Y-lærer poengterer at slik bør det være på en byggeplass også. Til tross for at elevene er dyktige på å samarbeide, unngår Y-lærer medelevvurdering. Med en elevgruppe med *gutter 16 år* blir det tidvis “lekestue”. Y-lærer frykter at medelevvurdering kan skli over i useriøse, og i verste fall, destruktive tilbakemeldinger.

Det er så mye lettere å snakke dritt om naboen enn å snakke dritt om seg sjøl da, for å si det sånn. Lønner seg å gå i seg sjøl noen ganger, skape egen trygghet før du skal snakke ..si noe om andres oppgave. “Se den har blitt skeiv a! Jammen se her a, er den rett a? nei.” Da er det plutselig meg da, da er det verre.

T-lærer begrenser bruken av elevene som læringsressurser for hverandre fordi det faglige utgangspunktet oppleves som svakt. Det gir en risiko for at medelevens tilbakemelding

oppleves som irrelevant og i verste fall feil. Elevene framhever også at de foretrekker tilbakemeldinger fra læreren. Det er hun som har den faglige ekspertisen. Med andre ord er de usikre på medelevenes faglige forutsetninger til å gi tilbakemeldinger av verdi. De erkjenner at de selv har ufullstendig kompetanse som gjør det “litt vanskelig å vurdere andres ting fordi du vet ikke hva som er rett eller galt da”.

I Y-faget fremhever elevene at “vi lærer mye av hverandre”. Når noen gjør det bedre enn andre, så kan de lære bort hvordan de gjør det.

La oss si han gjør det bedre enn jeg da. Så sier jeg: Hvordan gjør du det? Og så sier han: Jeg bruker litt mer tid på varmen først og så går jeg oppover.

Derfor ser de på hverandre og observerer ulike måter å løse oppgaver på.

I T-faget har elevene ikke samme erfaringer. De forklarer at de ikke har fått opplæring i hvordan vurdere hverandre i norsk. Det er vanskelig å vurdere, fordi elevene ikke vet hva som er rett eller galt. Likevel poengterer elevene at;

Noen ganger så forklarer ikke læreren like bra. Så [] er det kanskje andre tankemåter å gjøre det på kanskje forstår det bedre enn det læreren har sagt da. Så det hjelper å snakke med andre folk enn bare lærern.

Medelevers tankemåter gir noen ganger innsikt som læreren ikke klarer å formidle.

Lærernes forskjellige holdninger til bruk av elevene som hverandres læringsressurser, preger hvordan de arbeider med å utvikle elevenes evne til å bidra i felles læringsprosesser. Mens elevene i Y-timen aktivt henvender seg til Y-lærer og medelever for å få innspill og hjelp for å lære, er dette ikke et særtrekk ved T-timen. Observasjoner og intervjuer gir inntrykk av at elevene har størst utbytte av hverandres bidrag i Y-timene.

4.3.6 Elevinvolvering

I Y-faget er mesterlære kjernen i undervisningen. Etter at mester har demonstrert hvordan noe skal gjøres, skal elevene prøve seg. Denne involveringen opplever Y-lærer som helt avgjørende for elevenes læring og motivasjon. Også hans teoretiske opplæring involverer elevene. Elevene påpeker at Y-lærer peprer dem med spørsmål. Hele tiden. Lærer sjekker om elevene forstår: “Y-lærer spør oss etter hvert med; skjønte dere det? Skjønte dere det?”.

Elevenes respons påvirker Y-lærers undervisningsforløp. Elevinvolvering forutsetter at eleven

forstår. Y-lærers demonstrasjon av arbeidet som skal utføres, gir elevene et konkret inntrykk av hva som skal gjøres. Elevene har fått en *oppskrift* som kan kopieres.

I T-lærers undervisning er oppskriften ufullstendig. Modelleksemplet som en av elevene etterlyser midtveis i læringsøkten, blir introdusert i siste sekvens av læringsøkten, etter at elevene har jobbet selvstendig med innholdskomponenter til søknaden. For elever med lav mestring kan det være vanskelig å forstå hva som forventes når oppskriften, det vil si søknadens form og innhold, er ukjent. Flere elever velger å gjøre andre ting, som å prate med medelever. Flere kobler seg av. I Y-faget er lærer opptatt av at elevene må se funksjonen av det de gjør. Dette er avgjørende for at elevene skal logge seg på. De må oppdage at en oppgave består av mange småbrikker, som må passe sammen som i et puslespill. Først når alle puslebrikkene er på plass, funker "krana" som den skal.

I T-faget veksler lærer mellom tavleundervisning og individuelle oppgaver. Elevene erfarer at de må klare seg mere på egenhånd. Dersom elevene har de nødvendige ressurser for å løse oppgavene, kan denne form for elevinvolvering fungere. En av elevene mener at individuelt arbeid hvor man lager stadig nye versjoner av for eksempel søknaden, er en allright måte å lære på. En annen av elevene mener T-lærer har "veldig mye innlevering." Lærer introduserer en oppgave. Resten må gjøres hjemme. Sistnevnte elevs kroppsspråk og ordvalg antyder at han ikke føler denne arbeidsformen er optimal. Elever opplever elevinvolvering forskjellig. En forskjell mellom disse elevene er, ifølge T-lærer, mestringsnivået. Mens førstnevnte elev tilhører gruppen med middels mestring, plasseres sistnevnte i gruppen med lav mestring. Mestringsnivået påvirker ifølge læreren evnen til å være ansvarlig for egen læring.

Elevene mener at yrkesfag forutsetter fysisk jobbing. Du må "drive med det for å forstå det" (se kapittel 4.3.1). Derfor synes de det er riktig at praksis er mer dominerende enn teori. For teorifag er det motsatt. Elevene foretrekker å lære teorien først, for deretter å praktisere. Y-lærers holdning til og praktisering av mesterlære, gjør elevene involvert. Elevene har og tar en aktiv rolle i egen læring. I T-faget observeres ikke tilsvarende elevinvolvering. Elevene formidler at de har behov for et teoretisk fundament før de er selvstendige nok til å løse oppgaver individuelt. Når målet og kjennetegnene ved oppgaven som skal løses oppleves som uklart, er det kanskje en forklaring på at noen elever sliter med å konsentrere seg om utførelse av oppgaven.

4.3.7 Innsats og utholdenhet

Y-lærer er tydelig på at det tar minst ti år å bli en “dritflink” rørlegger. Å bli en dyktig sjåføør krever masse øving og tid. Tilsvarende kreves for å bli mester i rørleggerfaget. “Du blir ikke verdensmester av en halv time”. Snarveier som elever velger for å bli fort ferdig, transformeres til omveier. Er røret montert skeivt? “Ja. Så sier jeg, hvorfor fortsetter du da? Nei, de vil bli ferdig. Men som jeg sier da, det ender opp med at dere må gjøre det på nytt.” Møter ikke bestillingen Y-lærers krav, blir elevene involvert i en vurderingsprosess som tydeliggjør hva som er gjort, hva som var lurt av det som ble gjort, og hva som tas med som læring. Oppdraget skal utføres med korrekt kvalitet slik at kundene blir fornøyde og lønnsomheten god. Her er læreres praksis konsekvent og knallhard.

T-lærer deler ikke Y-lærers forventninger til verken innsats eller resultat. Hun forbinder kjennetegnene ved selvregulerende elever med flinke elevers atferdsmønster. Hennes innstilling kommer til uttrykk i undervisningen: “Jeg tror ikke jeg orker mer av den søknaden i dag. Det tror jeg ikke dere gjør heller”. Mens Y-lærer krever innsats og utholdenhet, gir T-lærer uttrykk for at verken hun eller elevene orker mer av søknadsskrivingen. De to lærerne sender ulike signaler til utholdenhet i læringsøktene.

Det er også interessante forskjeller mellom lærernes bruk av refleksjon som læringsfremmende virkemiddel. Hos Y-lærer *tvinges* elevene til å begrunne arbeidet de har utført med hva, hvordan og hvorfor. Perspektivet utvides kontinuerlig slik at elevene erfarer ringvirkninger av egne valg. Y-lærer er lydhør for elevenes innspill og fremhever og utdyper elevrefleksjoner klassen kan ha nytte av. I T-timen mangler eksempler på dette. T-lærer innrømmer at hun sjelden ber elevene om å reflektere over hva de har lært. Men erkjenner at når hun gjør det, så “pleier de å svare ganske relevant”.

Elevenes innsats henger sammen med nytten de opplever kunnskapen har for dem. Siden elevene har valgt videregående på grunn av programfaget, forklarer elevene at det er lettere å få motivasjon i Y-faget enn T-faget. I tillegg har Y-lærer ambisjoner. Ambisjoner på vegne av rørleggerfaget. Det får konsekvenser for lærers forventninger til elevenes arbeid. “Han blir sånn atte pirkete på at det skal være fint da, veldig fint” kommenterer en av elevene. “Det er sjelden han er 100% fornøyd da. Det er alltid noe du skal fikse på” fortsetter han. “Men når han er fornøyd da er han veldig fornøyd da, da vet du at du har gjort det veldig bra.” Y-lærers ros henger høyt fordi han stiller krav. Elevene strekker seg for at Y-lærer skal bli fornøyd for

“da er alle fornøyde”. Elevene aksepterer at de må “øve og øve i evigheter” for å bli gode i Y-faget.

5 Drøfting

I drøftingskapittelet kobler jeg hovedfunnene mot relevant teori. Framstillingen starter med lærernes forståelse av VfL. Drøftelsen av praktisering og erfaring er basert på de fem strategiene for formativ læring, det vil si; mål og kriterier, klasseromsdiskusjoner; tilbakemeldinger; hverandrevurdering og elevinvolvering

5.1 Hvordan forstås VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?

Funnet i kapittel 4.1 viser at de to lærerne ikke forstår VfL-begrepet godt nok. Y-lærer legger vekt på mesterlære, mens T-lærer uttrykker at hun synes begrepet er diffust. Lærernes opplevelser illustrerer et kjennetegn ved begrepteorien; begreper forstås eller tolkes ulikt fra person til person (Tjønneland, 2018). Dette tolkningsmangfoldet beskriver Stobart (2008, s. 8) som vurderingsbegrepets elasticitet. Begreper er av natur flertydige (Åkerstrøm Andersen, 1999). Dersom lærerne ikke forstår eller deler satsingens intensjoner, er en naturlig konsekvens at lærerne *leser* satsingen slik at den tilpasses egen undervisning i stedet for at læreren tilpasser seg og sin undervisning til satsingen (Engelsen, 2009). På denne måten kan VfL-begrepet *erobres* og få andre utslag enn intendert fra myndighetene.

Intervjuet avdekker at begge lærerne har oppfatninger av VfL som ikke samsvarer med myndighetenes intensjoner. Lærerne forbinder VfL med læringshemmende prestasjonsfokus, og ikke myndighetenes læringsfremmende fokus (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Lærernes misforståtte oppfatning av myndighetenes VfL-intensjoner bidrar til at de ikke ønsker å vise støtte til VfL satsingen. Satsingen, slik lærerne opplever den, går på tvers av deres eget verdisyn. Derfor ønsker ikke lærerne å bli en del av myndighetenes diskurs, for et diskursfellesskap forutsetter at man deler felles mål eller interesser (Swales, 1990). VfL er ment brukt til å støtte elevenes læring i læringsprosessen gjennom tilbakemeldinger (Hopfenbeck, 2014). Kosellecks (1975) forskning har vist at det er naturlig at begrep endrer innhold over tid. Det læringsfremmende aspektet av vurderingsbegrepet skal gjennom VfL styrkes på bekostning av det kvalifiserende (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Men i et samfunn som verdsetter målinger, er det risiko for at det formative aspektet faller i skyggen av det summative (Biesta, 2009). Hvis lærernes vellykkethet til syvende og sist handler om

elevenes karakterene mer enn elevenes læring (Stobart, 2008), kan dette styrke myndighetenes tvetydige signaler om vurderingsbegrepets innhold.

Begge lærerne uttrykker at de føler avstand til myndighetenes VFL-satsing. Y-lærer assosierer VFL med skrivebordsutdannere som nærmest raserte mesterlæretradisjonen i R97 på videregående. Y-lærer diskreditterer myndighetenes forståelse av virkeligheten. Det myndighetene presenterer som en naturlig og legitim tenkemåte, som sin diskurs (Hågvar, 2016), vil ikke Y-lærer vedkjenne seg.

For T-lærer derimot, begrunnes avstanden med det akademiske språket som virker fremmedgjørende og fjernt fra lærers opplevde virkelighet. Siden et diskursfellesskap kjennetegnes ved at man deler et internt ordforråd som ikke nødvendigvis er forståelig for dem som ikke er med (Swales, 1990), er T-lærers ytring en bekreftelse på at hun står utenfor myndighetenes diskursfellesskap.

I stedet for at myndighetene og lærerne befinner seg i samme diskursfellesskap gjennom en omforent virkelighetsoppfatning, oppstår det en kamp mellom ulike diskurser om hvordan virkeligheten skal oppfattes (Hågvar, 2007, s. 20). For å realisere VFL-intensjonene er myndighetene avhengig av at lærerne overbevises om at myndighetenes fremtidsbilde tjener fellesskapets interesser best (Buland, 2016). For endring og videreutvikling av vurderingspraksis og vurderingskultur er komplekse og krevende prosesser, som tar mellom ett til to år å realisere etter intensjonen (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 5 og 7). Da må lærerne være motivert for å ha den nødvendige utholdenhet til å håndtere all motgang og alle nedturer som er naturlige elementer når man utvikler nye kunnskaper og ferdigheter.

Imidlertid er det mye som tyder på at avstanden mellom myndighetene og lærerne i realiteten er mindre enn den som kommer verbalt til uttrykk. Begge lærere mener nemlig at det er sentralt at eleven er involvert for å kunne lære, hvilket sammenfaller med grunnleggende perspektiver i VFL (Hopfenbeck, 2014; Stobart, 2008; William & Thomson, 2007). Men i stedet for at myndighetene anvender VFL-oppskrifter som beskrevet i kapittel 2.3.2, som anerkjenner at ulike perspektiver og motsetninger representerer et vekstpotensial (Dysthe, 2013), velges en rettslig diskurs som signaliserer at mange lærere i realiteten bryter norsk lov. I denne diskursen er det vanskelig å spore elementer av slik *opptak* og *høy verdsetting* som forskning har vist har en motiverende effekt (Nystrand et al., 1997).

Til tross for at Y- og T-lærere har ulike begrunnelser for motstanden til VfL, deler begge en felles frustrasjon over utdanningsmyndighetenes satsing på VfL. Studier referert i teorikapittelet har vist at VfL er krevende å implementere (Sandvik & Buland, 2014). Derfor forutsetter endringsprosesser at sammenhengene mellom lærernes verdier og behov og utdanningssektorens verdier og mål synliggjøres (Pedder & Opfer, 2013). Komplekse endringsprosesser forutsetter motiverte medarbeidere som tror på VfLs intensjoner (Buland s.102), som er åpne for å endre praksis og som har stamina i motbakkene som vil komme. Frustrerte medarbeidere vil i beste fall forsinke realiseringen av VfL.

5.2 Hvordan praktiseres VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?

William og Thompsons (2007) fem strategier brukes som rammeverk for å kommentere hvordan elementer i VfL praktiseres i de respektive klasserommene.

5.2.1 Mål og kriterier

I de to fagene velger lærerne ulike innfallsvinkler til hvordan å presentere mål og kriterier. Mens Y-lærer serverer elevene en komplett oppskrift for både produkt og prosess, etterlyser elever en tydeligere oppskrift i T-lærers time. Forskning gir støtte til Y-lærers framgangsmåte - elevene skal vite hvor de skal og hvordan komme dit (Hopfenbeck, 2014). Dette har også støtte i Sfards (1998) forskning, som viser at elever som får dekket både faglig kunnskapsinnhold og strategier for å lære, har bedre forutsetninger for å tilegne seg kunnskap.

Ingen av lærerne inviterer til dialog om mål eller kriterier. Elevenes motstand mot målet og begrensede arbeidsinnsats i T-timen, vitner om at framgangsmåten ikke styrker elevenes motivasjon og forpliktelse. Elevene opptrer motivert i Y-timen, til tross for at begge lærere følger samme framgangsmåte. Elevenes grunnleggende motivasjon for Y-faget kan være en forklaring til dette. Uansett hadde det vært gunstig at elevene deltar i diskusjon om mål og kriterier, fordi forskning viser at dette bidrar til forståelse og forpliktelse (Assessment Reform Assessment Reform Group, 2002, s. 2). Dette støttes også av Schunk og Zimmermans (2008a) forskning som viser at når elever opplever at det som skal læres har relevans, øker sannsynligheten for at eleven viser interesse for dybdeløring, får økt utholdenhet og derfor forbedrer prestasjonen (s. 12). Kanskje T-lærer ville erfart at anerkjennelse av elevenes

innvendinger og motstand gjennom *opptak* (Nystrand et al., 1997) kombinert med Bakhtin-inspirert utforskning av elevenes innspill ville skapt mer engasjement og styrket forståelsen (Burbules, 2000) og forpliktelsen til målet.

5.2.2 Klasseromsdiskusjoner

I begge fag preges store deler av læringsøkten av elevstemmen. Begge fag har utviklet gode læringsfellesskap, noe forskning viser at er en forutsetning for å utnytte læringsmulighetene i et klasserom (Dysthe, 2013; Hattie, 2013). Til tross for elevenes muntlige tilstedeværelse i fagene, er det sjelden at elevene kommenterer på hverandres synspunkter i teoriøktene.

Empiri fra norske ungdomsskoleklasserom viser da også at dette sjelden forekommer (Klette, 2013). Medeleven som samtalepartner er ifølge Klette (2013) en underbrukt læringsressurs. Vi er avhengig av *den andres blikk* for å oppdage ulike synsvinkler og perspektiver (Dysthe, 2013). For å gi elevene tilgang på det flertydige og flerstemmige, motstand og spenninger (Bakhtin i Dysthe, 2013) trenger elevene læringsmiljø som oppfordrer dem til å respondere på hverandres synspunkter. Innen dette område er det derfor et uutløst pedagogisk potensial i elevgruppen i begge fag.

Det er store kontraster mellom de to fagene når det gjelder måten elevenes innspill håndteres på. Elevinnspillene bestemmer undervisningens retning og innhold i Y-timen. Slik er det ikke i T-timen. Hvordan læreren responderer på elevutsagn og videreutvikler elevenes synspunkter og ideer, er av avgjørende betydning for hvilken læring som finner sted (Klette, 2013). I undervisning som preges av jakt på fasitsvar – hvilket kjennetegner T-lærers spørsmål-svar-sekvenser - uteblir undringen, refleksjonen og testingen som kjennetegner dialogen (Dysthe, 2013). Lærers fokus skifter så snart eleven gir korrekt svar (Dysthe, 1995). Rommet for tvil, motsetninger og diskusjoner lukkes (Bakhtin, 1981). T-lærers håndtering av elevenes innvendinger mot læringsmålet, blir ikke utdypet. Lærer benytter verken den latente læringsmuligheten som ligger i utforskning av motstanden, eller anledningen til å modellere hvordan uenighet kan håndteres og berike fellesskapet (Mercer & Littleton, 2007; Mercer & Sams, 2006). Y-timen har derimot mange eksempler på hvordan elevutsagn brukes for å videreutvikle elevenes innsikt. Y-lærer briljerer med bruk av *opptak* og *verdsetting* (Dysthe, 2013, s. 94). Undervisningen beveger seg i uforutsette retninger fordi elevenes respons og forståelse påvirker undervisningens innhold. Det dialogiske samspillet illustrerer undervisningens formative preg.

5.2.3 Tilbakemeldinger

Observert tilbakemeldingspraksis viser at den største forskjellen mellom Y- og T-lærer er mengden av tilbakemeldingsnivåer som brukes. Mens T-lærer avgrenser tilbakemeldingene på oppgavenivå, veksler Y-lærer mellom oppgave-, prosess- og selvreguleringsnivå. T-lærers praktisering er i tråd med internasjonale studier som viser at tilbakemeldinger på oppgavenivå dominerer (Stobart, 2008). For nybegynnere eller lavt presterende elever kan tilbakemeldinger på dette nivået være oppklarende og gi oppløftende fremdrift (Stobart, 2008). Siden T-lærer introduserer et nytt tema for elevene, virker derfor tilbakemeldingsnivået fornuftig.

Sveising er også et nytt tema for elevene i Y-klassen. Selv om læringsøkten domineres av tilbakemeldinger på oppgave- og prosessnivå, er det flere eksempler på tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå. I stedet for å gi opp og miste konsentrasjonen, søker elevene aktivt hjelp hos lærer eller medelever. På denne måten viser flere av elevene at de evner å overvåke egen læringsaktivitet, og etterspør hjelp for å sikre videre framgang i arbeidet. Teorien innen SRL har vist hvordan bruk av slike metoder kan forsterke læringen og bringe eleven nærmere læringsmålet (Gamlem, 2015). Observasjonen fra Y-timen gir inntrykk av et miljø hvor klasserommets aktører bistår med sin kunnskap og sine ferdigheter for å kompensere for hverandres svakheter (Wittek, 2014a, s. 293). Gjennom støttende stillas utvides elevenes potensial for læring (Wittek, 2014b). Forskning viser at tilbakemelding på selvreguleringsnivået forekommer sjelden (Gamlem & Munthe, 2014). Y-lærers praksis ligger med andre ord i forkant av flere av sine lærerkollegers praksis.

Et fremtredende aspekt som kjennetegner tilbakemeldingspraksisen i Y-faget, er hvordan elevenes misforståelser fanges opp og deles. Observasjonene fra verkstedet viser at elever integrerer lærers innspill i egne arbeidsprosesser. Tilbakemeldingene har konsekvenser for elevens videre læringsforløp. Dette står i kontrast til T-lærers praksis, hvor samspillsekvensene er korte og overflatiske. Elevenes motargumenter og innspill verken undersøkes eller utforskes. Forskning innen VfL støtter opp om tilbakemeldingspraksiser som umiddelbart oppklarer feil og misforståelser (Stobart, 2008). Særlig viktig er dette for elever som er nybegynnere (Stobart, 2008).

5.2.4 Hverandrevurdering

I begge fag involveres elevene som ressurser for hverandre. I Y-faget demonstreres en samarbeidende kultur i praksis. Elevene får beskjed om å observere hverandre, og de både bidrar med og søker hjelp av andre i sveisearbeidet. Elevene utvider sin kapasitet ved hjelp av medelever. Den støttende funksjonen elevene tilfører hverandre, blir i teorien beskrevet som stillasbygging (Wittek, 2014b). Å hjelpe hverandre for å utvikle den enkeltes læringspotensial er kjernen i en formativ vurderingskultur (William, 2011a).

I T-timen vitner plenumsgjennomgangen om begrenset faglig utbytte av elevsamarbeidet. En av årsakene kan være at elevene ikke forstår hvordan de skal gi konstruktive innspill til hverandre. Flere studier viser at elevene trenger opplæring og praktiseringsmuligheter for å bli dyktige tilbakemeldere (Rotsaert et al., 2017). Dette støttes også av Panadero og Browns (2017) forskning, som viser til betydningen av at lærer demonstrerer hvordan man kan hjelpe sin medelev. En ytterligere fordel ved å utvikle elevenes vurderingskompetanse og integrere hverandrevurdering i undervisningen, er ifølge Black med flere (2004) at elever lettere aksepterer medelevers innspill enn lærers.

5.2.5 Elevinvolvering

Elevenes evne til å ta medansvar viser betydelige forskjeller mellom de to fagene. I T-timen er de fleste elevene avhengige av lærers innspill for å komme i gang med – og opprettholde – søknadsskriving. Mens elevene opptrer uselvstendig i T-timen, opptrer de selvstendig i Y-timen. Siden sveising kan forårsake brann og skader, krever bruken av sveiseapparat at elevene tar ansvar. Når Y-lærer midtveis i den 90 minutters lange læringsøkten setter seg sammen med meg, bekrefter han elevenes ansvarlige og selvstendige oppførsel. Etter hvert som elevene fullfører arbeidet, foretar noen av elevene en refleksjon over kvalitetene av eget arbeid på både produkt- og prosessnivå, med lærer som tilhører. Y-timen visualiserer sammenhengen Hopfenbeck (2014) påpeker mellom læring og elevengasjement. Flere elever viser at de har utviklet evne til å bedømme egne prestasjoner, noe som ifølge Hatties (2008) metaundersøkelse er blant de tilnærminger som har sterk effekt på læringsutbytte.

Læringsøkten i sveising demonstrerer hvordan lærer balanserer mellom å innvie elevene i sveisefaget og la elevene få prøve ut sveising slik at de utvikler tro på egne mestringsevner. Elevene viser innsats, utholdenhet og tidvis refleksjon over hva de har lært. Ifølge teorien

balanserer god undervisning mellom tilegnelses-, utprøvnings- og konsolideringssituasjoner (Klette, 2013, s. 180). For å oppnå læring må opplæringen veksle mellom tilegnelse (aquisition) og deltakelse (participation) (Sfard, 1998). Observert praksis viser at dette inngår i Y-lærers repertoar. Læringsøkten har også vist at elevene tar gradvis ansvar for egen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Y-lærer mestrer noe mange lærere beskriver blant sine mest krevende oppgaver (Hopfenbeck, 2014, s. 97).

Når det gjelder forventninger til utholdenhet og innsats, befinner Y- og T-lærer seg på hver sin ende av skalaen. Mens Y-lærer krever at elevene ikke gir seg før produktet innfrir kvalitetskravene, gir T-lærer uttrykk for at verken hun eller elevene orker mer av søknadsskrivingen. Y-lærer presiserer at innsats er nøkkelen til et bra produkt. Poenget er ikke å bli fort ferdig. Lærer skaper et miljø hvor utholdenhet verdsettes. Forskning bekrefter at utholdenhet som forstått som vilje til å jobbe, finne ut av ting når det blir vanskelig slik at man ikke gir opp er egenskaper som skiller *de beste fra de øvrige* (Stobart, 2014a) Elever som har lærere som fremhever innsats som avgjørende for å lykkes, oppnår bedre resultater enn elever som har lærere som i stedet fremhever evne (Mueller et al., 1998).

5.3 Hvordan erfarer lærere og elever bruken av VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?

I dette kapittelet er datagrunnlaget hentet fra refleksjoner lærerne og elevene gjorde i intervjuene. Gjennomgangen tar for seg strategiene klasseromsdiskusjoner; tilbakemeldinger; hverandrevurdering og elevinvolvering. Strategien mål og kriterier er ikke inkludert da denne ikke ble vektlagt av verken lærere eller elever.

5.3.1 Klasseromsdiskusjoner

I begge fag er lærere og elever samstemt om at klassemiljøet er trygt. Denne tryggheten bidrar til at elevene opplever det som lite risikofyllt å uttrykke seg. Begge lærere får derfor respons og uttelling når de inviterer elevene med i dialogen. Ifølge Vygotskij (2001) er språklig samspill nødvendig for å utvikle tenkning. I samspillet deler vi våre tanker og erfaringer og åpner for andres reaksjon. Y-lærer utnytter denne muligheten for læring ved å oppfordre elevene til å dele læringsopplevelser med medelever for “elevene tredobler egen læring ved å

uttrykke sin forståelse til medelev”. På denne måten blir dialogen et virkemiddel hvor den enkelte gjør fagstoff til sitt eget gjennom å prøve disse ut (Bakhtin, 1981, 1984). Dette kan utvikle fellesskapets tanker ytterligere.

Selv om både Y- og T-lærer naturlig integrerer spørsmål i undervisningen, utnyttes ikke potensialet for læring bruk av autentiske spørsmål innebærer. Autentiske spørsmål er virkningsfulle, fordi de ikke nødvendigvis har ett fasitsvar (Nystrand et al., 1997). Derfor må elevene reflektere før de svarer (Hopfenbeck, 2014). T-lærer gir uttrykk for at hun gjerne vil gi elevene “såne spørsmål de må tenke litt på”. Ved å omsette denne tanken til handling ville hun ha innført en praksis som kjennetegner klasserom som har lyktes med å etterleve VfLs intensjoner (Hopfenbeck, 2014).

I fokusgruppen forteller elevene at det hjelper å snakke med andre folk enn læreren. De har erfart at medelevers tanker og formidlingsevner kan klargjøre og skape forståelse. Elevenes erfaringer har støtte i teorien. Deltakernes ulike perspektiv kan styrke forståelsen (Burbules, 2000). Dermed styrkes fellesskapets samlede læring.

5.3.2 Tilbakemeldinger

I intervjuene oppdages det en vesentlig forskjell mellom lærerne når det gjelder til hvilket tidspunkt tilbakemeldinger gis. Y-lærer gir fortløpende tilbakemeldinger, mens T-lærer trenger å trekke seg tilbake slik at hun får konsentrasjon til å gi nyttige tilbakemeldinger. T-lærer uttrykker usikkerhet når hun blir spurt om hva hun tenker at elevene lærer mest av. Denne fagdidaktiske usikkerheten sammenfaller med funnene i flere studier (Gamlem & Munthe, 2014; Munthe, 2005; Wiliam & Thompson, 2007). Wiliam og Thompson (2007, s. 64) sammenligner lærers evne til å justere læringsprosesser med hvordan en termostat regulerer temperaturen i et rom. Lærerne er generelt dyktige på regulere aktivitetene i klasserommet. Men lærerne er ofte usikre på hvilken effekt aktivitetene har på elevenes læring. Med andre ord er det vanskelig å avlese og justere elevens læring. Anledninger som kunne ha vært brukt til å styrke elevenes forståelse og fremme deres selvregulerende prosesser, fanges ikke opp og brukes (Gamlem & Munthe, 2014). Læringsfremmende tilbakemeldinger forutsetter god vurderingskompetanse hos læreren (Sandvik & Buland, 2014).

Lærernes forventninger til elevenes mestringsnivå skaper forskjeller i tilbakemeldingspraksis. Y-lærer høye ambisjoner speiler elevenes innsats og påvirker tilbakemeldingspraksisen. T-lærer beskriver derimot elevenes kunnskapsnivå som svakt, noe som gjenspeiles i tilbakemeldingsformatet. Ifølge Hopfenbeck og Lillejord (2013) bør tilbakemeldinger matche elevenes forståelse. Det betyr at om elevenes mestring reflekterer *low-level-skills* skal tilbakemeldingene være innholdsorienterte og eksplisitte for å være virkningsfulle. I teori-faget foretrekker elevene å få tilbakemeldinger fra læreren. Hun er jo tross alt “eksperten”. T-lærers praksis kan forsvares både med støtte i teorien og elevenes uttrykte behov.

I Y-faget er både lærer og elevs forventninger til egen mestring høyere. Derfor utvikler tilbakemeldingene seg fra oppgave- til selvreguleringsnivå. Etter hvert som *high-order-skills* utvikles, har elevene behov for tilbakemeldinger levert i et mer utfordrende format – som for eksempel et hint (Hopfenbeck & Lillejord, 2013). Elever som oppfatter seg som viderekommende, kan bli demotivert av tilbakemeldinger som virker motiverende på noviser (Stobart, 2008). Elevene forteller at Y-lærer tilbyr hint. Han vil stimulere elevenes tenking og refleksjon. Han etterlever professor Mari Reges “don’t steel my struggle” (Rege, 2017). I tillegg utfordrer Y-lærer elevene til å kontinuerlig vurdere kvaliteten av eget arbeid. Slike tilbakemeldingsløkker har kraft, fordi eleven vet at lærer vil supplere dersom de utelater aspekter av betydning i vurderingen. Y-lærers fokus på å få elevene til å reflektere over arbeidet de gjør og aktivt bruke medelever som ressurser i læringsarbeidet, er ofte fraværende i norske klasserom (Gamlem & Munthe, 2014, s. 88). Det er uheldig. For denne type faglig støtte har vist seg kraftfull i å utvikle elevenes læring (Gamlem & Munthe, 2014, s. 88).

5.3.3 Hverandrevurdering

Y-lærer forteller at han er avhengig av at elevene lærer av hverandre, fordi han blir en flaskehals når elevene trenger hjelp. Han er talsmann for at kunnskap vokser når den deles. Lærers synspunkter har støtte i VFL-teorien (Black & Wiliam, 1998a, 1998b; Black et al., 2004; Wiliam, 2011a). Å hjelpe medelever med å utvikle forståelse styrker egen kunnskap (Wiliam, 2011a). T-lærer derimot, opplever at elevenes svake faglige utgangspunkt gir risiko for at elevsamarbeid medfører misforståelser og feil. Derfor involveres elevene sjeldnere som ressurser i hverandres læring. Flere studier bekrefter også at medelever i mange klasserom gir uriktig tilbakemeldingsinformasjon (Hattie, 2013; Stobart, 2008). Ikke bare elever strever med å gi konstruktive tilbakemeldinger. Mange lærere fremhever det fagdidaktiske som

inkluderer tilbakemeldingspraksisen – som et av yrkets største utfordringer (Munthe, 2005). Å gi tilbakemeldinger er et håndverk som må læres. Det krever trening. Mye trening. Først for lærerne, deretter for elevene. For elevene er nybegynnere i hverandrevurdering (Panadero & Brown, 2017). Derfor trenger de også opplæring og praktisering (Panadero & Brown, 2017).

Selv beskriver elevene at innblikk i andres arbeid gjør det lettere å oppdage “hva man (selv) har gjort feil” (min markering). Elevene erkjenner at fordi de er så involvert i eget fagstoff, er det vanskelig å oppdage egne svakheter. Det er enklere å *se flisen i din brors øye enn bjelken i ditt eget*. Forskning bekrefter at bruk av hverandrevurdering kan gi elevene et mer objektivt blikk på hva som kjennetegner et godt arbeid (Rotsaert et al., 2017). I tillegg styrkes evne til å vurdere seg selv gjennom vurdering av medelever (Rotsaert et al., 2017).

Innsyn i hverandres arbeid eller tanker har flere fordeler. Det kan bidra til at medelever bygger og utvider sin forståelse, fordi elevene bruker et språk som er gjenkjennelig for sin generasjon (Black et al., 2010). Elevene erfarer jo at lærerens forklaringer ikke alltid skaper forståelse. Da er “det kanskje andre tankemåter å gjøre det på” som bidrar til denne forståelsen. Forskning viser at andre innfallsvinkler til tema man skal lære om, kan forenkle prosessen til forståelse - kanskje spesielt for de som strever (Black et al., 2010). Medelevens arbeid kan fungere som et eksempel på hvordan oppgaver kan løses.

Å bruke alle aktørene i klasserommet som ressurser for å lære, framstår rasjonelt. Flere studier, inklusive denne masteroppgavens, bekrefter at en ringvirkning av å vurdere hverandre, er styrket individuell vurderingsevne. Så til tross for at flere lærere opplever at et av de mest utfordrende aspektene ved yrket er å gi læringsfremmende tilbakemeldinger (Munthe, 2005), er potensielle fordeler av å utvikle egne - men ikke minst elevenes - evner innen dette feltet, betydelige.

5.3.4 Elevinvolvering

Lærerne velger ulike innfallsvinkler til hvordan elevene involveres. I Y-faget er det avgjørende at elevene observerer og imiterer lærer for å beherske rørleggerhåndverket. Denne undervisningspraksisen har støtte i forskning som viser at elevens engasjement er en forutsetning for at læring finner sted (Hopfenbeck, 2014, s. 97). T-lærer veksler mellom tavleundervisning og individuelle oppgaver. Elevene forteller at de må klare seg mer på egenhånd i T-timene. Elevene gir uttrykk for forskjellige holdninger til T-lærers praksis.

Fokusgruppeintervjuet indikerer at mestringsnivået påvirker elevenes evne til å være ansvarlig for egen læring. Ifølge forskning er selvstendig arbeid konstruktivt når elevene har det nødvendige faglige grunnlaget (Hopfenbeck & Lillejord, 2013). Mangler elevene grunnleggende forståelse har elevene behov for kompetente andre. Kunsten er ifølge Hopfenbeck og Lillejord (2013) å tilpasse undervisningen til elevens forståelse.

Når det gjelder forventninger til elevenes produkt og prosess er det stor avstand mellom Y- og T-lærers holdning. Y-lærer vil videreføre det beste av rørleggertradisjonene og forventer at elevenes leveranser innfrir. For å forsterke rørleggeryrkets omdømme har opplæringen sterkt fokus på hvorfor-aspektet av læringen. Sett fra et SRL-teoretisk perspektiv kan denne metoden få elevene til å hente fram sine ambisjoner som framtidige rørleggere, noe som fungerer som drivkraft for å opprettholde utholdenhet og stadig utfordre seg selv til å yte bedre (Schunk & Zimmerman, 2008a, 2008b). T-lærer beskriver at klassens mestringsnivå tilsvarer karakteren treer. Noen av elevene er så svake at de ikke en gang ser enkle feil. Dette påvirker lærerens lyst til å sette elever til å vurdere eget eller andres arbeid. T-læreren signaliserer en holdning til elevenes mestring som bryter med VFL-forskning. En avgjørende innsatsfaktor i formativ læring er ifølge Black og Wiliam (1998b, s. 142) lærernes overbevisning om at alle kan lykkes.

Elevenes motivasjon for de to fagene er svært ulik. Siden elevens skolevalg er bestemt av Y-faget, starter dette faget med et motivasjonsmessig forsprang. Forspranget styrkes av fagets praktiske karakter og tydelige kobling mot framtidig yrke. Det er lett å forstå relevansen av det som læres. Interessen for Y-faget gir lyst til å jobbe med faget, fordi elevene opplever tilfredsstillelse av å utføre aktiviteten. Innen motivasjonsteori er dette et uttrykk for indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005). I T-faget er det oftere vanskeligere for elevene å oppdage læringsmålets relevans til framtidig praksis. Motivasjonskilden finnes oftere utenfor utførelsen av selve aktiviteten. I henhold til selvbestemmelsesteori må læringsaktiviteten kobles til ytre konsekvenser slik at elevene opprettholder motivasjon til å utføre aktiviteten (Gagné & Deci, 2005, s. 331).

5.4 Oppsummering

Drøftingen har diskutert flere sentrale funn. Ett av dem er misforståelsene knyttet til vurderingsbegrepet. Misforståelsene skaper motstand, som gjør det utfordrende å få

implementert Vfl som intendert. Observasjonen av Y-timen viser mange trekk av formativ karakter. Spesielt framtrede er Y-lærers evne til å la elevenes innspill eller misforståelser styre den videre undervisningen. Kontrasten mellom Y-faget og T-faget er stor vurdert i forhold til kjennetegnene ved Vfl. En mulig forklaring til dette er at Y-lærer praktiserer mesterlære, noe han har mer enn 20 års erfaring med. T-lærer uttrykker usikkerhet som hemmer hennes evne til å ta i bruk Vfl i henhold til intensjonene. Elevene er imidlertid tydelige og samstemt om at det å være involvert i egen læring, fremmer læring og motivasjon.

6 Konklusjon

I min undersøkelse har jeg hatt som mål å vise hva vi kan lære av skoler som oppleves å ha kommet langt i å etterleve VfLs intensjoner om å involverer elevene i egen læring. For å undersøke dette har jeg spurt de to lærerne i undersøkelsen om deres forståelse av VfL og elevinvolvering. Gjennom klasseromsobservasjoner i Y- og T-faget har jeg sett etter ulike kjennetegn og sammenlignet disse med VfL-karakteristika. Avslutningsvis har jeg innhentet lærere og elevers erfaringer fra undervisningspraksisen med spesiell fokus på hvordan det oppleves når elever er aktivt involvert i egen læring. Intensjon med studien er å bidra med innsikt som kan være verdifull i arbeidet med VfL ved skoler hvor man strever med å få realisert VfL-intensjonene. I det etterfølgende vil jeg besvare forskningsspørsmålene fra kapittel 1.2. Oppgaven avsluttes med utvalgte refleksjoner og forslag til videre forskning.

6.1 Hvordan forstås VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?

Lærerne i denne studien forbinder VfL med VaL (vurdering av læring). Den rangerende og prestasjonsorienterte funksjon av vurderingen dominerer lærernes inntrykk. Det læringsfremmende aspektet av vurdering havner i skyggen. Forestillingen lærerne har av VfL er i konflikt med lærernes læringssyn og verdier. Derfor kommer motstand til uttrykk. Myndighetenes satsing kommuniseres skriftlig (som i grunnlagsdokumenter) og muntlig (som videopresentasjoner på Utdanningdirektoratets nettsider) i et språk som skaper distanse til lærerne. Rettsdiskursen som brukes for å understreke betydningen av å la VfL-prinsippene bli styrende for hvordan lærer tenker og handler i klasserommet, kan også oppfattes som en trussel. Lærere som ikke har implementert VfL i tråd med intensjonene bryter norsk lov. I erkjennelse av kompleksiteten det innebærer å implementere VfL, er spørsmålet om dette trussel-formatet bidrar konstruktivt til å gi lærerne den nødvendige trygghet og inspirasjon til å endre sin praksis. Siden myndighetene introduserer et konsept hvor dialogen står sentralt, kan nettopp det å invitere til dialog for å utforske lærernes motstand være en anledning til å demonstrere bruk og effekt av et av virkemidlene i god VfL-praksis. Dette kan ha fordeler for begge parter siden avstanden mellom myndighetene og Y- og T-lærer egentlig er begrenset. Begge parter mener elevinvolvering er sentralt for at elevene skal lære. Men flere ytringer signaliserer at lærerne har misforstått VfLs intensjoner. Derfor vil det være fordelaktig for

både myndigheter, lærere og elever at det etableres møteplasser for dialog mellom partene. På slike møteplasser kan begge parter oppdage at den motstanden som lærerne uttrykker, også kan være produktiv i utvikling av mening og kunnskap (jfr. 2.3.2 i Mercer & Littleton, 2007; Mercer & Sams, 2006). Disse erfaringene kan kanskje styrke VfL-implementeringen også i klasserommene. Lærerne kan gjennom slike møteplasser erfare betydningen av å bli hørt, anerkjent og verdsatt (Nystrand et al., 1997). Som Panadero og Brown (2017) har vist, er det sterk sammenheng mellom egen positiv erfaring med bruk av elementer av VfL-prinsippene og bruk i klasserommet.

For å realisere et sammensatt og komplisert konsept som VfL, er det neppe en ulempe om de ulike nivåene i utdanningskjeden opptrer som allierte heller enn motstandere. En tilnærming som rommer motsigelser og nye perspektiver vil både kunne anerkjenne de ulike aktørenes stemmer (Nystrand et al., 1997), og bidra til en felles forståelse og (videre)utvikling av en praksis som tjener skolens samfunnsoppdrag og elevenes interesser bedre.

6.2 Hvordan praktiseres VfL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?

Selv om ingen av lærerne vedkjenner seg å praktisere etter VfLs intensjoner, er det flere sammenfall mellom de fem strategiene for formativ læring (William & Thompson, 2007) og lærernes praksis. Dette gjelder særlig i Y-faget. Y-lærers praktisering av mesterlære hvor eleven må være involvert for å lære (Kvale & Nielsen, 1999), sammenfaller med kjernen i VfL (Hopfenbeck, 2014; William & Thompson, 2007). Elementer fra alle de fem strategiene er naturlige bestanddeler av Y-lærers repertoar. Derfor opptrer han fleksibelt og trekker veksler på de ulike strategiene, avhengig av hvilke behov han opplever som framtreddende. Mens Y-lærer på flere områder kan tjene som et eksempel på formativ vurdering i praksis, har T-lærer et stykke igjen før dette er tilfelle. Selv om T-lærer har innslag av elementer fra de fem strategiene i sin praksis, framstår hennes praksis som mer instrumentell. Hun involverer medelever som ressurser for hverandre, men observasjonene viser at elevenes faglige utbytte er begrenset. T-lærer gjør flere riktige aktiviteter, men blir ikke belønnet med de riktige resultatene.

6.3 Hvordan erfarer lærere og elever bruken av VFL i læringsarbeidet i yrkes- og teorifag i videregående skole?

Lærernes erfaringer med aktiv involvering av elevene, viser betydelige forskjeller på sentrale områder. Y-lærers høye ambisjoner på rørlageryrkets vegne påvirker tilbakemeldingenes format og frekvens. Han veksler derfor naturlig mellom de tre tilbakemeldingsnivåene – produkt, prosess og selvregulering. Bevis for læring eller misforståelser utnyttes umiddelbart og preger det videre undervisningsforløpet. Y-lærer uttrykker at han praktiserer mesterlære. Hans praktisering av mesterlære sammenfaller imidlertid med flere av kjennetegnene på formativ vurdering (Kvale & Nielsen, 1999; Wiliam & Thompson, 2007).

I T-faget bremses bruken av interaktive tilbakemeldinger på grunn av lærers behov for tid til refleksjon i en tilbakemeldingsprosess. Hun uttrykker også usikkerhet når det gjelder hva elever lærer mest av. T-lærers refleksjoner er i overenstemmelse med Wiliam og Thompsons (2007) funn; å lese av og justere elevenes læring oppleves som vanskelig. Forskning viser derfor at det er vanligere å regulere læringsaktiviteter enn å regulere elevenes læring (Wiliam & Thompson, 2007, s. 65). Også nyere studier i Norge (FIVIS) viser at flere lærere strever med operasjonalisering av VFL (Sandvik & Buland, 2014). FIVIS-studien viser en tett kobling mellom lærernes faglige og fagdidaktiske kompetanse og evnen til å operasjonalisere VFL på en tilfredsstillende måte (Sandvik & Buland, 2014, s. 9). Preges lærer av fagdidaktisk usikkerhet, blir det vanskelig å operasjonalisere de fem formative vurderingsstrategiene.

Elevenes uttalelser speiler lærernes ulike framgangsmåter. I Y-faget bidrar lærers ambisjoner til at elevene strekker seg. For å innfri kriterier bruker de lærer, medelever og egne refleksjoner som ressurser underveis i læringsprosessen. Etter hvert som kunnskapsnivået øker, blir de mindre avhengige av lærerens ekspertise og hjelper gjerne sine medelever når de strever.

I T-faget uttrykker elevene at de er mer avhengig av læreren. Hun er tross alt eksperten. Elevene beskriver at T-timene domineres av selvstendig arbeid. I fokusgruppen speiler elevenes opplevde mestringsnivå hvorvidt individuelt arbeid virker læringsfremmende. Mangler de faglige forutsetningene, svekkes selvfølelsen (Black & Wiliam, 1998b; Stobart, 2008).

I likhet med elevene tilkjennegir også T-lærer lav selvtillit når det gjelder sin evne til å gi konstruktive tilbakemeldinger. Flere studier framhever at en av de største utfordringene som lærerne opplever i yrket, er å gi konstruktive tilbakemeldinger (Gamlem & Munthe, 2014; Munthe, 2005). Hvis du selv er utrygg på hvordan du gir læringsfremmende tilbakemeldinger, er det naturlig at denne utryggheten forplanter seg til hvordan du skal trene opp elevenes vurderingsferdigheter. Y-lærer er T-lærers motsats hva angår fagdidaktisk trygghet. Kanskje nettopp dette er en av årsakene til at elevene er langt mer involvert i Y-faget enn i T-faget.

6.4 Refleksjoner

Da jeg skulle identifisere videregående skoler som kunne tjene som modelleksempler på VFL-praksis og i særdeleshet elevinvolvering innen Østlandsområdet, fikk jeg kun ett forslag av ressurspersoner med oversikt over praksis. Det oppfatter jeg som et signal på at VFL er utfordrende å praktisere etter intensjonen. Jeg hadde derfor forventninger om positiv holdning til VFL blant skolens ansatte. Det jeg erfarte, var derimot at lærerne på en skole som var kjent for å ha kommet lang i praktiseringen av undervisningsprinsippene, ikke anerkjenner VFL. Tvert imot uttrykkes motstand mot VFL-begrepet. Paradoksalt nok er likevel lærerne i denne studien helt enige med myndighetene om at elevene må være involvert for å lære. Hva kan da være årsaken til motstanden? Nedenfor vil jeg dele noen av mine refleksjoner om mulige årsaker.

Lærernes misforståelse av VFLs intensjoner er kilden til uttrykt motstand. Misforståelsen bidrar til motvilje til å utforske en praksis som kunne kommet elevene til gode.

Myndighetenes valg av kommunikasjonsform fremmer heller enn demper lærernes motstand.

I stedet for å anvende Wiliam og Thompsons (2007) formative strategier og demonstrere VFLs effekt i praksis, skaper myndighetens virkemiddelbruk distanse og opplevelse av at myndighetene og lærerne befinner seg i ulike virkeligheter. Som Kierkegaard (1859) innså allerede på 1800-tallet: Skal du lykkes med å føre et menneske til et bestemt sted, må du passe på å finne ham der han er. Motstand må respekteres og utforskes. Å lytte til lærernes innvendinger kan gi innsyn i hvilke utfordringer de møter i praksis, noe som igjen kan bidra til å utvikle mer effektive tiltak for å nå målet om mer læring for alle elever. Slikt innsyn er avhengig av lærere som er villige til å være åpne og ærlige om hvordan de ser på og bruker VFL. I den sammenheng anser jeg T-lærers tilbakemeldinger som spesielt verdifulle for mitt arbeid, fordi de setter fokus på noe som flere lærere muligens opplever som et problem i forståelsen av VFL-begrepet. Myndighetene anerkjenner riktignok at innføring av VFL-praksis

er krevende (Utdanningsdirektoratet, 2014a). For mange lærere krever satsningen omfattende endringer i både tanke- og handlingsmønstre. I store, tunge institusjoner som skoler hevder Buland (2016) at så store endringer er nesten umulige. Dette skyldes at institusjoner kjennetegnes av et sett med normer og en sosial praksis som regulerer den måten oppgaver løses på (Skirbekk, 2015). I dette bildet kan et viktig kjennetegn ved institusjonen nettopp være dens vurderingspraksis. Helt fra middelalderen konfirmasjonsoverhøringer til dagens artium, har den summative vurderingen vært et sentral element i utdanningsinstitusjoner (Jarning, 2010) Den kan derfor oppfattes som dypt forankret i skolen som institusjon. Forsøk på grunnleggende endring vil derfor møtes med en innebygd treghet og motstand (Buland, 2016). Dersom endring allikevel skjer, må aktørene i skolen oppleve at spriket mellom skolens formål og det man leverer blir så stort at handling er påkrevd (Buland, 2016).

Om vi tar hensyn til elevenes tilbakemeldinger, er det all grunn til å få flere lærere med på å involvere elevene i undervisningen. Akkurat som forskningen viser, forteller elevene at de lærer mer og blir mer engasjert (Black et al., 2010; Black & Wiliam, 1998b; Hattie, 2008; Stobart, 2008). Selv om T-faget har en ulempe når vi sammenligner med Y-fagets opplevde relevans, er det en sannsynlighet for at lærernes ulikheter hva gjelder elevinvolvering forsterker gapet i elevenes interesse for fagene.

Denne studien har også synliggjort koblingen mellom mesterlære og VfL. I kjernen av begge konsepter ligger kravet om at eleven må være involvert for å lære (Kvale & Nielsen, 1999; Wiliam & Thompson, 2007). Elementer fra Y-lærers praktiske og konkrete tilnærming til rørleggerundervisningen styrker teoriundervisningen. Han oversetter teorien til elevens hverdag, kobler teoretiske mål mot elevens framtid som rørleggere, og han fanger opp og utdyper elevinnspill fortløpende slik at misforståelser avklares og mobbing forhindres. Mesterlæren som praktiseres i rørleggerundervisningen har ringvirkninger inn i Y-lærers teoriundervisning. Spørsmålet er derfor om yrkeslæreres erfaringer og praksis generelt er en underbrukt ressurs i myndighetenes arbeid for å forankre VfL i skolene. Ved å alliere seg med yrkeslærere som praktiserer mesterlære, kan kanskje både forståelsen og aksepten bidra til større gjennomslag for VfL på flere skoler.

Det er betydelige forskjeller i den formative vurderingspraksisen til Y- og T-lærer. Dette samsvarer med FIVIS-studien, som også konstaterer er det et mangfold av vurderingspraksiser i norsk skole (Sandvik & Buland, 2014, s. 9). I likhet med T-lærer hemmes mange læreres vurderingspraksis av fagdidaktisk usikkerhet (Sandvik & Buland,

2014). Nøkkelen til forbedret vurderingspraksis er ifølge FIVIS-studien å legge til rette for faglig utviklingsarbeid på skolenivå gjennom tolkningsfellesskap lærere imellom (Sandvik & Buland, 2014). Spørsmålet er om dette tiltaket er tilstrekkelig for å løse utfordringen med lærernes fagdidaktiske usikkerhet. Ifølge evalueringen av allmennlærerutdanningen, har fagdidaktikken hatt varierende posisjon og betydning i undervisningen ved allmennlærerutdanningsinstitusjonene (NOKUT, 2006). De fagdidaktiske perspektivene har ikke blitt systematisk ivaretatt i universitets- og høyskolesektoren (NOKUT, 2006, s. 77). Riktignok introduserte myndighetene en ny lærerutdanning for grunnskolen høsten 2017 med fokus på mer forskningsbasert kunnskap, mer faglig fordypning og mer praksis (Regjeringen, 2016). Mye tyder på at dette er skritt i riktig retning. Imidlertid er det til ettertanke at FIVIS-studien påpeker at myndighetenes satsing på VfL har vektlagt det allmennpedagogiske i større grad enn det fagdidaktiske (Sandvik & Buland, 2014). Dermed kan den enkelte lærers vurderingskompetanse mangle tilstrekkelig forankring i skolefagenes undervisningstradisjoner (Sandvik & Buland, 2014, s. 10). Mange lærere får ikke den hjelpen de trenger for å styrke sin vurderingskompetanse. Et sentralt aspekt av VfL er at nybegynnere trenger mer støtte som kan tilføres gjennom mere kompetente andre og modelleksempler. Hvis lærerne opplever dette tilbudet som fraværende eller utilstrekkelig, blir det utfordrende å implementere en praksis som innfrir VfL-intensjonene. Lærerne må også få støtte og veiledning. Myndighetene må vise hva VfL betyr gjennom egen praksis.

Utdanningsdirektoratet poengterer at vurdering er mer enn prøver og karakterer (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Men hvilke konsekvenser har underveisvurderingens intensjoner, hvis fokuset i samfunnet er på karakterer, prøver og tester? Ifølge Biesta kjennetegnes vår tidsalder av en tro på styring av utdanningssektoren gjennom målinger og sammenligninger. Det råder en oppfatning av kompetanse som en forutsetning for overlevelse og framtidig konkurransedyktighet (Biesta, 2015). Derfor verdsettes målinger som avdekker hvordan nasjoner hevder seg i konkurransen om kompetansen. Samfunnet verdsetter det som måles, også det norske. Som Sandvik, Engvik og Buland (2014, s. 23) påpeker, tillegges for eksempel nasjonale prøver og eksamenskarakterer stor vekt i den offentlige debatten om skolen.

Men måler vi det som burde verdsettes, spør Biesta retorisk (2009, s. 33). Hvis elever og lærere opplever at vellykkethet oppnås gjennom eksamenskarakterer (og nasjonale prøver), er det betimelig å spørre om hvilke incentiver lærerne har for å endre sin undervisningspraksis.

Jeg har selv erfart i skriveprosessen hvordan norsk skolesektors summative vurderingskultur har påvirket min motivasjon. Jeg, som er genuint opptatt av læring, har kjent hvordan vurderingens bedømmende funksjon har fått overtaket på vurderingens læringsfremmende funksjon. Da jeg erkjente dette, reflekterte jeg samtidig over hvor lite læringsfremmende den bedømmende siden av vurderingsfunksjonen fungerer for meg. Her snakker vi om en student som finner glede i teori og akademisk skriving og som har fått flere oppbyggelige tilbakemeldinger fra mere kompetente andre. Det betimelige spørsmålet er hvordan den bedømmende vurderingskulturen har satt sitt preg på elever som har et annet utgangspunkt for læring enn meg.

VfL avskaffer ikke konkurransen mellom elever. Særlig ikke når seleksjonsprosessene i 10. trinn og 3. klasse i videregående nærmer seg, hvor elevens karakterer avgjør hvilke framtidige veivalg som er mulig. Ikke overaskende får da det summative oppmerksomhet. Det er et uttrykk for realisme hos både lærere og elever som kanskje fortjener ytterligere teoretisk oppmerksomhet.

6.5 Forslag til videre forskning

Denne studien indikerer at VfL som begrep er vanskelig å få tak på for mange lærere. Som i all undervisning, er tydelighet viktig, også når målet med VfL skal formidles. For mange lærere er VfL noen nytt, både innholdsmessig og som begrep. VfL innebærer, som Utdanningsdirektoratet sier, et særegent tanke- og handlemønster. Det er et krevende oppdrag å gi til institusjoner som nettopp kjennetegnes av sine rotfestede normer og praksiser. Nå forutsettes det at institusjonens ansatte, lærerne, må endre flere av sine innarbeidede rutiner og praksiser. Dette krever aksept og forankring av målet. På grunn av oppdragets utfordrende karakter, var jeg nysgjerrig på hvordan myndighetene formidlet intensjonene med VfL. Derfor undersøkte jeg et utvalg av myndighetenes presentasjoner av VfL, henholdsvis grunnlagsdokumentet for satsningen (Utdanningsdirektoratet, 2014a) og en av videopresentasjonene som begrunner satsingen på VfL og undervisningsprinsippene (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ett av forholdene som ble avdekket, er at språkbruken i grunnlagsdokumentet kan være et bidrag til å gjøre VfL-begrepet diffust. Grunnlagsdokumentets hensikt er å bidra til felles forståelse, men dokumentet uttrykker i samme moment at skolene har stor frihet til å utforme og gi innhold til satsingen. Grunnlaget for satsingen er undervisningsprinsippene som ble innført i 2009, og som derfor bør være kjent for

lærerne. Prinsippene skal brukes formativt. Utfordringen er at lærernes tilbakemeldingspraksis ikke kjennetegnes av undervisningsprinsipper. Dokumentet innledes og avsluttes med å presisere at internasjonale undersøkelser har avdekket at norske skoler har en særlig utfordring på grunn av sin svakt utviklede oppfølgingskultur (Utdanningsdirektoratet, 2014a, s. 2 og 8). Resepten som foreskrives, er lokalt arbeid på skolene og i lærende nettverk mellom skolene. Men som T-lærer presiserte, hvis elevene har et svakt utgangspunkt er det vanskelig å bruke dem som ressurser for hverandre. Det samme gjelder på skolenivå – hvordan skal to skoler med svak oppfølgingskultur kunne hjelpe hverandre? Ut i fra myndighetenes virkelighetsbeskrivelse, kan det synes som om lokal satsing ikke er riktig medisin. Det kan derimot være behov for eksternt påfyll for å bøte på lærernes fagdidaktiske usikkerhet og svake tilbakemeldingspraksis. Å avdekke hvor det finnes sterke fagdidaktiske miljøer som kan spre kunnskap om virkningsfull tilbakemeldingspraksis, hadde vært et interessant spor å forske videre på. Særlig fordi NOKUT-evalueringen (2006) indikerer at det er store forskjeller i lærerutdanningene når det kommer til ivaretagelse av fagdidaktikk. Kanskje kan svakheter ved enkelte lærerutdanninger være en av forklaringene på at flere lærere uttrykker fagdidaktisk usikkerhet. Med andre ord kan det være at enkelte nyutdannede lærere ikke er utrustet med den nødvendige fagdidaktiske kunnskap i utgangspunktet.

Et annet aspekt som ble tydelig ved kritisk lesing av grunnlagsdokument og nettressurser, er myndighetenes bruk av en rettslig diskurs. I videopresentasjonen av elevinvolvering presiseres det at undervisningsprinsippene ikke er til valg, fordi de er forskriftsfestet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Underforstått – hvis en lærer ikke etterlever undervisningsprinsippene, så bryter denne læreren norsk lov. Men det hjelper lite å lovfeste et krav hvis ikke lærerne forstår hvordan de skal gjøre det og hvorfor. I grunnlagsdokumentet erstattes ofte lærer-begrepet med deltaker. I et av dokumentets sentrale kapitler – nemlig “praktisere vurdering for læring i klasserommet” - brukes deltaker-begrepet like ofte som lærer-begrepet (Utdanningsdirektoratet, 2014a). Myndighetenes valg om å bytte ut lærer med deltaker på det som er lærerens primære arbeidsarena, virker fremmedgjørende og skaper distanse. Ordvalget er dermed med på å bidra til uklarhet. I kapittel 2.2 redegjorde jeg for hvordan begreper av natur er flertydige. Dette innebærer at begreper tolkes ulikt. Resultatet er ulike praksiser. Dette kan være en styrke, fordi det finnes utallige oppskrifter på hvordan VFL kan praktiseres. Men det kan også være en svakhet. Misforstått begrepet, kan det ha uheldige konsekvenser. Derfor hadde det vært interessant å undersøke myndighetens intensjoner og refleksjoner om begrepsbruk og hvordan disse oppfattes av målgruppen for myndighetenes

arbeid. Kanskje det finnes andre former for samarbeid mellom de ulike nivåene i utdanningssektoren som har bedre forutsetninger for å fremme elevenes læring.

Litteraturliste

- Akerhaug, L. (2018, 15.05.18). Vi har ikke yringskultur i Osloskolen. *Minerva*. Lastet ned fra <https://www.minervanett.no/vi-har-ikke-ytringskultur-i-osloskolen/>
- Allal, L., & Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. I OECD staff (Red.), *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (s. 241-264). Paris: OECD.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research* (2nd ed. utg.). London: Sage.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles*. University of Cambridge: UK: Assessment Reform Group.
- Bakhtin, M.M. (1981). Discourse in the novel. I M. (red. & overs.) Holquist (Red.), *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M.Bakhtin* Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin, Tx: University of Texas Press.
- Bakken, J. (2009). *Retorikk i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Bench, S. W., Lench, H. C., Liew, J., Miner, K., & Flores, S. A. (2015). Gender Gaps in Overestimation of Math Performance. *Sex Roles*, 72(11), 536-546. doi: 10.1007/s11199-015-0486-9
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. doi: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. (Produsent). (2015). *Redefining the basics: What really matters in education*. Lastet ned fra <https://www.youtube.com/watch?v=CLcphZTGejc&app=desktop>
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The Effects of Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2010). *Assessment for Learning: Putting it into practice*. England: Open Universtiy Press.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. doi: 10.1080/0969595980050102
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *The Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-144, 146-148.
- Black, P., & Wiliam, D. (2012). Assessment for Learning in the Classroom. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (s. 11-32). London: Sage Publications.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the Black Box. Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College London.
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.

- Black, Paul, Harrison, Christine, Lee, Clare, Marshall, Bethan, & Wiliam, Dylan. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21. doi: 10.1177/003172170408600105
- Bolívar-Cruz, A., Verano-Tacoronte, D., & González-Betancor, S. M. (2015). Is University Students' Self-Assessment Accurate? I M Peris-Ortiz & J.M. Merigo Lindahl (Red.), *Sustatinable Learning in Higher Education. Developing Competencies for the Global Marketplace* (s. 21-35). Cham: Springer International Publishing.
- Brandmo, C. (2014a). Kognitive og sosialkognitive tilnærminger til læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 179-196). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brandmo, C. (2014b). Metakognisjon og selvregulert læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 197-213). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: Belknap Press of Harvard University Press.
- Buland, T. (2016). Å bevege det ubevegelige. Implementering av vurdering for læring. I H. Fjørtoft & L.V. Sandvik (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling* (s. 91-105). Oslo: Universitetsforlaget.
- Burbules, N.C. (2000). The limits of dialogue as a critical pedagogy. I P.P. Triforias (Red.), *Revolutionary Pedagogies*. New York: Routledge.
- Cobb, P. (1994). Where Is the Mind? Constructivist and Sociocultural Perspectives on Mathematical Development. *Educational Researcher*, 23(7), 13-20. doi: 10.3102/0013189X023007013
- Deci, E.D., Olafsen, A.H., & Ryan, R.M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
- Dweck, C. S. (2008). Self-Theories Motivate Self-Regulated Learning. I D.H. Schunk & B. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Applications* (s. 31-52). New York: Taylor & Francis Group LTD.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet : skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. (2007). Læring og læringsformer i Kunnskapsløftet. I H. Hølleland (Red.), *På vei mot Kunnskapsløftet. Begrunnelser, løsninger og utfordringer*. (s. 200-227). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I Rune Johan Krumsvik & Roger Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning : en antologi* (s. 81-116). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I E. L. Dale (Red.), *Læreplan : et forskningsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis : the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fladberg, K.L. (2018, 16.05.18). Tar ingen selvkritikk for dårlig yringskultur, *Dagsavisen*. Lastet ned fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/tar-ingen-selvkritikk-for-darlig-ytringskultur-1.1144739>
- Forskrift til Opplæringslova. (2009). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4
- Frost, J. (2009). *Evaluering i et dialogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322

- Gamlem, S. M., & Munthe, E. (2014). Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms. *Cambridge Journal of Education*, 44(1), 75-92. doi: 10.1080/0305764X.2013.855171
- Gamlem, Siv Måseidvåg. (2015). *Tilbakemelding for læring og utvikling*: Gyldendal Norsk Forlag.
- Glaserfeld, E. von. (1984). An introduction to radical constructivism. I P. Watzlawick (Red.), *The invented reality* (s. 16-38). New York: Norton & Company.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routededge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere : maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research* 77 (1 (Mar., 2007)), 81-112.
- Hattie, John A. C. (2008). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. S.l.: Routledge.
- Hayward, L. (2012). Assessment and Learning: The Learner's Perspective. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (2 utg., s. 125-139). London: SAGE Publications.
- Heldal Stray, J., & Wittek, L. (2014). *Pedagogikk - en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hopfenbeck, T.N. (2014). *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hopfenbeck, T.N., & Lillejord, S. (2013). Vurdering etter kunnskapsløftet. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En antologi* (s. 230-253). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hunter-Blanks, P., Ghatala, E.S., Pressley, M., & Levin, J.R. (1988). Comparison of monitoring during study and during testing on a sentence-learning task. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 279-283. doi: 10.1037/0022-0663.80.3.279
- Hågvær, Y.B. (2007). *Å forstå avisa* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hågvær, Y.B. (2016). *Nyhetssjangere i nettaviser. Tekstnormforskjeller mellom nett- og papirnyheter i VG, Dagbladet og Aftenposten 2010–2014*. (PhD), Universitetet i Oslo.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden : innføring i generell didaktikk* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarning, H. (2010). Resultater som teller - Kunnskapskontroll og resultater i skolens århundre. I E. Elstad & K. Sivesind (Red.), *PISA - sannheten om skolen?* (s. 199-221). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, R. (2012). *-om å sette læring i system : om læring og kvalitet i skolen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Jensen, R. (2016). LOV - en strategi for å fremme læring. *Ceptra-Sriben*(13), 12-19. doi: 10.17896/UCN.cepra.n13.94
- Kierkegaard, S. (1859). Om å hjelpe. I: Brudstykke af en ligefrem Meddelelse. Lastet ned fra <http://www.teaterbygningen.dk/media/pdf/om-at-hjaelpe-1.pdf>
- Kirk, J., & Miller, M.L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research* (Vol. 1). California: SAGE Publications.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R.V., Roe, A., & Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-Pedagogisk Utdanning. En antologi* (s. 173-202). Bergen: Vigmostad & Bjørke.

- Kluger, A., & DeNisi, A. (1996). The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, 119, 254-284. doi: 10.1037/0033-2909.119.2.254
- Koselleck, R. (1975). *The Temporalisation of Concepts*, Paris.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (1999). *Mesterlære - læring som social praksis* (6 utg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking. A sociocultural Approach*. London/New York: Routledge.
- Mercer, N., & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve math problems. *Language and Education*, 20(6).
- Michel, W., & Michel, H.N. (1984). Development of Childrens knowledge of self-control strategies. *Child Development*, 54, 603-619.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2 utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Mueller, Claudia M., Dweck, Carol S., & Kruglanski, Arie W. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. doi: 10.1037/0022-3514.75.1.33
- Munthe, Elaine. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, Årgang 89(6/2005), 431-445.
- NOKUT. (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport (s. 1-86).
- Nordahl, T. (2010). Gjør læring synlig. *Bedre Skole*, 4.
- NOU. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Lastet ned fra <http://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>.
- Nuthall, G. (2007). *The hidden lives of learners*. Wellington: NZCER Press.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1997). *Opening dialogue*. New York, NY: Teachers College Press.
- OECD. (2009). OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS). Presentasjon av hovedresultater (s. 1-14).
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova). Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_8
- Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (s. 111-140). New York: Taylor & Francis Group.
- Panadero, Ernesto, & Brown, Gavin T. L. (2017). Teachers' reasons for using peer assessment: positive experience predicts use. *European Journal of Psychology of Education*, 32(1), 133-156. doi: 10.1007/s10212-015-0282-5
- Parker, I. (2005). *Qualitative psychology : introducing radical research*. Maidenhead: Open University Press.
- Pedder, D., & James, M. (2012). Professional Learning as a Condition for Assessment for Learning. I J. Gardner (Red.), *Assessment and Learning* (2 utg., s. 33-48). London: SAGE Publications.

- Pedder, D., & Opfer, V. D. (2013). Professional Learning Orientations: Patterns of Dissonance and Alignment between Teachers' Values and Practices. *Research Papers in Education*, 28(5), 539-570. doi: 10.1080/02671522.2012.706632
- Phillips, D.C. (1995). The good, the bad , and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24(7), 5-12.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M2E Boekarts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of self-regulation* (s. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pressley, M., & Ghatala, E.S. (1990). Self-regulated learning: Monitoring Learning From Text. *Educational Psychologist*, 25(1), 19-33. doi: 10.1207/s15326985ep2501_3
- Rasmussen, J. (1999). Mesterlære og den almene pædagogik. I K. Nielsen & S. Kvale (Red.), *Mesterlære - Læring som sosial praksis* (s. 199-218). København: Hans Reitzels Forlag.
- Rege, M. (2017, 22.11.17). *Sosiale og emosjonelle kompetanser*.
- Regjeringen. (2014). Store forventninger, større ulikheter. Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/no/dokument/dep/kd/rapporter_planer/aktuelle-analyser/aktuelle-analyser-om-andre-tema/store-forventninger-storre-ulikheter/id699156/
- Regjeringen. (2016). Slik blir den nye lærerutdanningen. Nr: 60-16. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>
- Regjeringen. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskolingen*. Regjeringen.no: Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnskolingen.pdf>.
- Rotsaert, Tijts, Panadero, Ernesto, Schellens, Tammy, & Raes, Annelies. (2017). “Now you know what you’re doing right and wrong!” Peer feedback quality in synchronous peer assessment in secondary education. *European Journal of Psychology of Education*. doi: 10.1007/s10212-017-0329-x
- Rowan, B., & Correnti, R. (2009). Studying reading instructions with teacher logs : Lessons from the study of instructional improvement. *Educational Researcher*, 38(2), 120-131.
- Ruud, M. (2018, 15.05.2018). Skolebyråden i Oslo forlanger endringer i Utdanningsetaten. Lastet ned fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2018/mai/skolebyraden-i-oslo-forlanger-endringer-i-utdanningssetaten/>
- Sadler, R. (1998). Formative Assessment. Revisiting the Territory. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 77-84.
- Sandvik, L.V. (2014). Hva innebærer validitet i vurdering? I L.V. Sandvik & T. Buland (Red.), *Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap* (s. 43-58). Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning.
- Sandvik, L.V., & Buland, T. (2014). Vurdering i skolen. Utvikling av kompetanse og fellesskap. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS). I L.V. Sandvik & T. Buland (Red.), (s. 1-154). Trondheim: NTNU og SINTEF.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2008a). Motivation. An essential dimension of self-regulated learning. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Taylor & Francis group
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (2008b). Preface. I D.H. Schunk & B.J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning. Theory, research and applications*. New York: Taylor & Francis group

- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Danger of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13. doi: 10.2307/1176193
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4 utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2013). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted (s. 1-82). Trondheim: Samfunnsforskning as.
- Skirbekk, S. (2015). Begrep: Institusjon *Store norske leksikon*.
- Stobart, G. (2008). *Testing times : the uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Stobart, G. (2014a). *The Expert Learner, Challenging the Myth of Ability*. Maidenhead: Open University Press, McGraw Hill.
- Stobart, G. (2014b). Learning and Assessment. Changing teachers' assessment practice. Lastet ned fra <https://vimeo.com/111330331>
- Swales, J. (1990). *Genre analysis : English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tellings, A. (2011). Theories and research in the field of education : An indissoluble union *Norwegian Educational Research towards 2020 - UTDANNING2020, Report from the March Seminar 2011* (s. 9-14). Oslo: The Research Council of Norway.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, Aksel Hagen. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjønneland, E. (2018). Begrep: filosofi *Store norske leksikon*.
- Topping, K. J. (2003). Self and peer assessment in school and university: Reliability, validity and utility. I M. Segers, F. Dochy & E. Cascallar (Red.), *Optimising new modes of assessment : in search of qualities and standards* (Vol. 1, s. 55-87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Tønnesson, J.L., Gedde-Dahl, T., & Revold, I. (2002). *Den Flerstemmige sakprosaen : nye tekstanalyser* (Vol. nr 149). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (Produsent). (2010, 12.03.16). *Dylan William: Vurdering for læring: Hvorfor, hva og hvordan?* Lastet ned fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Videoforedrag/Vurderingspraksis-i-skolen1/Videoforedrag-Dylan-William-Assessment-for-Learning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014a). *Grunnlagsdokument. Videreføring av satsingen Vurdering for læring 2014 - 2017*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument-2014-2017.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet (Produsent). (2014b, 03.03.16). *H. Lund: Involvering i vurderingsarbeidet*. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Involvering-i-vurderingsarbeidet/Involvering-i-vurderingsarbeidet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014c). Nasjonal satsing på vurdering for læring. Lastet ned fra <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen. Lastet ned fra https://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

- Utdanningsdirektoratet (Produsent). (2015b, 03.04.18). *Underveisvurdering - hvorfor er det så viktig?* Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet (Produsent). (2017a, 07.03.18). *Roald Jensen: Kollektiv læring og skolebasert kompetanseutvikling*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/skoleutvikling/roald-jensenkollektiv-laring-og-skolebasert-kompetanseutvikling/>
- Utdanningsdirektoratet (Produsent). (2017b, 07.03.18). *Therese Hopfenbeck: Hvordan vi lærer alene og sammen med andre*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/filmer/Foredrag/praksis-i-skolen/therese-hopfenbeck-om-a-lare-alene-og-sammen-med-andre/>
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag : en innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S., Roster, M. T., Bielenberg, T.J., Skodvin, A., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L.S., Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psycholgoical processes*. Harvard University Press: Cambridge, Mass.
- Wangensteen, B. (2005a). Lære. I Universitetet i Oslo Institutt for lingvistiske og nordiske studier & Språkrådet (Red.), *Bokmålsordboka : definisjons- og rettskrivningsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Wangensteen, B. (2005b). Prinsipp. I Universitetet i Oslo Institutt for lingvistiske og nordiske studier & Språkrådet (Red.), *Bokmålsordboka : definisjons- og rettskrivningsordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Wiliam, D. (2011a). *Embedded formative assessment*. Bloomington, Ind: Solution Tree Press.
- Wiliam, D. (2011b). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: what will it take to make it work? I C. A. Dwyer (Red.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning* (s. 53-82). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates:.
- William, D., & Thomson, M. (2007). Integrating Assessment with Instruction. What Will It Take to Make It Work? I C.A. Dwyer (Red.), *The Future of Assessment. Shaping Teaching and Learning* (s. 53-82). Mahwah, NJ.: Erlbaum.
- Wittek, L. (2014a). *Arven fra Vygotsky. I : Heldal Stray, J., & Wittek, L. (red) Pedagogikk - en grunnbok*. (Cappelen Damm Akademisk. Red.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L. (2014b). Sosiokulturelle tilnærminger til læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok* (s. 133-148). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Wittek, L., & Brandmo, C. (2014). Ulike tilnærminger til læring. I J. Heldal Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk - en grunnbok*. (s. 113-132). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Zimmerman, B. . (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*. 41, 2, 64-70.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation. I M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Red.), *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Åkerstrøm Andersen, N. (1999). *Diskursive analysestrategier : Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskabene.

Vedlegg

Vedlegg 1) Godkjenning fra NSD



Tone Kvernbekk
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 58402 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 15.01.2018 for prosjektet:

58402

Hvordan forstås og praktiseres elevinvolvering i læringsarbeid og hvordan erfarer elever og lærer utbytte

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved Institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Tone Kvernbekk

Student

Siri Kårhus

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Ved prosjektslutt 31.08.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07 / audun.lovlie@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Siri Kårhus, siri.kaarhus@gmail.com

Vedlegg 2) Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Februar 2018

Invitasjon til å delta i et forskningsprosjekt om elevinvolvering i eget læringsarbeid

Kjære lærer / elev

Jeg er student på Universitet i Oslo (Institutt for Pedagogikk) og skal skrive Master-oppgave våren 2018. Jeg har valgt denne utdanningen fordi jeg ønsker å jobbe innen skolen for å bidra til mestringsopplevelser og læringsglede.

Forskning har vist at å involvere eleven i egen læring ofte fører til bedre resultater og økt motivasjon. Likevel viser nasjonale kartlegginger at elevinvolvering i eget læringsarbeid brukes i begrenset grad (UDIR 2015). Det er gjennomført få studier innen dette feltet i videregående skoler. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan både lærere og elever forstår dette vurderingsprinsippet, hvordan de opplever at det utøves og hvordan utbytte erfares av lærere og elever.

Du inviteres derfor til å delta i et forskningsprosjekt i regi av Universitetet i Oslo. Jeg vil observere noen undervisningsøkter du deltar i. Etterpå vil jeg intervju deg sammen med noen av dine klassekamerater. Jeg er ikke på jakt etter 'rette' eller 'gale' svar. Tvert imot er det viktig for meg å få frem dine synspunkter. Klasseromsobservasjonene og intervjuet vil tas opp på bånd og senere transkriberes. Alla dataene (feltnotater og intervjutranskripsjoner) behandles konfidensielt og anonymiseres. Intervjueren er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norges samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og du kan trekke deg fra det når som helst frem til resultatene fra undersøkelsen er publisert. Prosjektet avsluttes innen 31.august 2018.

Hvis du vil delta i prosjektet ber vi deg signere samtykkeskjema på neste side. Vi håper du vil hjelpe oss å skaffe bedre innsikt i hvordan styrke elevenes lærelyst og læring!

Hilsen

Siri Kårhus

Masterstudent Pedagogikk

Kunnskap utdanning og læring,

Spesialisering Læreplan, undervisning og vurdering, UiO

Tlf: 96 91 57 87

Min veileder; Cecilie Dalland

Førsteamanuensis HIOA

Tlf: 40553296

Samtykkeerklæring ved innsamling og bruk av personopplysninger til
forskningsformål

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsbrevet om prosjektet som undersøker elevinvolvering i eget læringsarbeid gjennomført av Siri Kårhus under veiledning av Cecilie Dalland.

Jeg samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet.

Jeg er også kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet opplysninger som er registrert om meg, frem til resultatene fra undersøkelsen er publisert.

NAVN: (store bokstaver)

.....
Sted

Dato

Underskrift

Vedlegg 3a) Intervjuguide med fokusgruppeelever

Fokusintervju elever

Bakgrunnsinformasjon

Opplevd nivå av mestring...>	Lavt 1 - 2	Middels 3 - 4	Høyt 5 - 6
Kjønn			
Alder			
Hvor godt likte du teorifaget da du begynte?			
Hvor godt liker du teorifaget nå?			
Hvor godt likte du yrkesfaget da du begynte?			
Hvor godt liker du yrkesfaget nå?			

Innledende spørsmål

Å involvere eleven i egen læring fører ofte til bedre resultater og økt motivasjon viser forskning. Det er store variasjoner mellom skoler på hvordan elever involveres i læringsarbeid. Jeg ønsker i Masterprosjektet mitt å undersøke hvordan du opplever dette på din skole. Alla dataene (feltnotater og intervjutranskripsjoner) behandles konfidensielt og anonymiseres. Intervjueren er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norges samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og du kan trekke deg fra det når som helst frem til resultatene fra undersøkelsen er publisert.

1. Hva forbinder du med å være involvert i eget læringsarbeid i h.h.v. teorifag (norsk) eller yrkesfag (bygg)?
2. Hvor viktig er det for deg å være involvert i eget læringsarbeid for å utvikle din
 - a. Planleggingsevne (estimere tidsforbruk, arbeidsform, strategivalg etc.)?
 - b. Utholdenhet (vilje til å fortsette når ting blir vanskelig)?
 - c. Evne til evaluering og refleksjon?
 - d. Mestringsfølelse?
 - e. Læringslyst?
3. Hvilken betydning opplever du at din delaktighet og ansvarsfølelse har for egen læring?
4. Et trygt læringsmiljø er en forutsetning for at *alle* elever involveres. Derfor ønsker jeg din opplevelse av påstandene:
 - a. Det er arbeidsro i timene
 - b. I timene tør jeg si hva jeg mener
 - c. Jeg tør å spørre lærer om hjelp når det er noe jeg ikke forstår
 - d. I min klasse gjør vi ikke narr av hverandre hvis noen gjør feil

Hvordan oppfatter elevene lærernes tiltak om elevinvolvering i lærings- og vurderingsarbeid i undervisningen?

5. Hvilke aktivitet (-er) gjennomførte læreren i læringsøkten der du følte du kunne involveres?
6. Hvorfor tror du læreren valgte denne (disse) aktiviteten (-e)?
7. Hvordan påvirket aktiviteten (-e) din læringslyst og opplevelse av mestring?
8. Vil du beskrive dette som et typisk eksempel på elevinvolverende aktiviteter i teorifag /yrkesfag? Hvis ikke – hva opplever du som typisk?
9. Hvor ofte bruker dere følgende arbeidsformer u (hver time, hver dag, flere ganger i uka; 1-3 x pr und, sjeldnere) og hvilke av disse arbeidsformene foretrekker du (ranger 1-6)

- a. Tavleundervisning/lærer snakker
 - b. Samtale/diskusjon mellom lærer og elever
 - c. Lærer gir individuell hjelp
 - d. Elevene jobber alene
 - e. To og to elever jobber sammen
 - f. Gruppearbeide (ikke prosjektarbeid)
 - g. Prosjektarbeid
10. Hvilke elevinvolverende tiltak foretrekker du i teorifag (norsk) eller yrkesfag (bygg)? Begrunn. Hvis det er forskjeller mellom fag, hvordan forklarer du dette?
 11. Hva hindrer deg i å være involvert i eget læringsarbeid? Hvorfor? Hva kreves for at du skal bli involvert i eget læringsarbeid i teorifag (norsk) eller yrkesfag (bygg)?
 12. Hvordan involverer lærer i teorifag (norsk) eller yrkesfag (bygg) elevene i vurderingsarbeid (både vurdering av eget arbeid og andres arbeid)?
 13. Deltar elevene med forslag på hva som skal legges vekt på når arbeid skal vurderes?
 14. Får du være med og vurdere skolearbeid?

Hvilke implikasjoner erfarer elever at elevinvolvering har på elevenes planleggingsevne, mestringsfølelse og læringslyst?

15. Fortell om en situasjon hvor du opplevde mestring og læringslyst. Hva tror du var de viktigste årsakene til denne opplevelsen?
16. Nevn 2 – 3 tiltak som må kjennetegne opplæring for at du skal få flest mulig mestringsopplevelser og læringslyst.
17. Hvilken betydning har din egen innsats (utholdenhet og viljestyrke) for at du lykkes med å lære?
18. Hvor viktig er samarbeid med andre for å utvikle forståelse, vurdere kvalitet på egne og andres arbeid og bidra til læringslyst?
19. Hvordan synes du det er å vurdere eget arbeid/produkt?
20. Hvordan synes du det er å vurdere egen fremgang i faget?
21. Hvordan synes du det er å vurdere andres arbeid/produkt?
22. Hvilken innflytelse har medelevers tilbakemeldinger på din mestringsopplevelse og læringslyst?
23. Hvilken innflytelse har lærers tilbakemeldinger på din mestringsopplevelse og læringslyst?
24. Hvilken innflytelse har din egenvurdering på din mestringsopplevelse og læringslyst?
25. Hvis du ble bedt av politiske myndigheter om å gi tilbakemelding om vurderingsforskrift om 'at elevene er involvert i eget læringsarbeid' hvilke råd ville du da gitt?

Vedlegg 3b) Intervjuguide med Y- og T-lærer

Intervjuguide Y- og T-lærer

Bakgrunnsinfo

Lærer i >	Yrkesfag	Teorifag
Antall år med undervisningserfaring i >		
Antall år med lærererfaring		
Utdanning studieretning og # studiepoeng totalt og i undervisningsfag		
Hvor meningsfullt er det å undervise i faget for deg?		

Å involvere eleven i eget lærings- og vurderingsarbeid fører ofte til bedre resultater og økt motivasjon viser forskning. Det er store variasjoner mellom skoler på hvordan elever involveres i læringsarbeid. Jeg ønsker i Masterprosjektet mitt å undersøke hvordan du opplever dette på din skole. Alle dataene (feltnotater og intervjutranskripsjoner) behandles konfidensielt og anonymiseres. Intervjueren er underlagt taushetsplikt. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norges samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og du kan trekke deg fra det når som helst frem til resultatene fra undersøkelsen er publisert.

Innledende spørsmål

1. Hva lærer elever mest av? Vis eksempler. Hvorfor?
2. Hva innebærer det for deg 'at elevene er involvert i eget lærings- og vurderingsarbeid'? Eksempler.
3. Har vurderingsforskriften konsekvenser for din undervisningspraksis? Evt. hvordan.
4. Hvordan tror du elevene vil beskrive din undervisningspraksis når det gjelder å involvere elever i lærings- og vurderingsarbeid?
5. Gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev er en forutsetning for å få til en god vurderingskultur. Hvordan arbeider du for å skape et trygt og godt læringsmiljø hvor det er lov å prøve og feile?

Hvilke tiltak gjør du for å involvere elevene i lærings- og vurderingsarbeid?

6. På hvilken måte involverer du elever i læringsarbeid/opplæring? Hvordan responderer elevene?
7. Hva erfarer du gjør elevene motivert til å involvere seg i eget læringsarbeid?
8. Hvilke elevinvolverende tiltak opplever du har størst innflytelse på elevenes mestringfølelse og læringslyst? Hva tror du er forklaringen på dette?
9. Hvordan oppdager du om elevinvolverende aktiviteter har innflytelse på ulike elevgrupper (svak, middels og høypresterende) mestringfølelse og læringslyst? Gi gjerne eksempler.
10. Hvilke utfordringer er koblet til å involvere elevene i eget læringsarbeid?
11. Hvordan innhenter du 'bevis' for at elevene har lært noe
12. Hva er bevis på at elevene har lært?
13. På hvilke måter viser elever at de har misforstått eller synes temaene i læringsøkten er vanskelig? Er det forskjeller mellom høy presterende og lav presterende i hvordan dette kommer til uttrykk?
14. Hvordan bruker du bevisene i opplæringen? Gi eksempler
15. Hvilke læringsstrategier vektlegger du i ditt fag? Hvorfor er det viktig at elevene lærer akkurat dette?

16. I Vfl er det meningen at lærer gjøre elevene selvstendige slik at de har kompetanse til å vurdere eget og andres arbeid. Hvordan lærte du selv hvordan vurdere?
17. Hva er de 1-2 vanskeligste aspektene ved vurdering?
18. Etter din erfaring hva inneholder vurderinger som du virkelig lærer av?
19. På hvilken måte/hvordan involverer du elever i vurderingsarbeid?
20. I hvilke situasjoner bruker du vurdering? (Prøver? Fortløpende?)
21. Hva vurderer du hyppigst? (Innhold? Arbeidsmåte? Hvordan eleven kom frem til løsningen? Ros/ris?)
22. Hva slags vurderinger opplever du at elevene foretrekker?
23. Hva slags vurderinger mener du elevene lærer mest av? (Tid? Type vurdering? Elevens prestasjonsnivå?)
24. Hvordan lærer du opp elevene i å utvikle kompetanse til å vurdere seg selv og andre?
25. Hvis du var ansvarlig for å lære opp en fersk lærer i å vurdere, hva er de viktigste elementene du ville formidlet?
26. Mange lærere synes det er vanskelig å utvikle elevens evne til selvregulering. Hvordan arbeider du for å utvikle elevenes selvregulerte læringsferdigheter?
27. Hvordan inkluderer selvregulert læring når du planlegger undervisning?
28. Hvordan tenker du at man skal få alle elevene med?
29. Hvordan erfarer jeg at elevene reflekterer om læring?
30. Hvordan er mine erfaringer med å gi ansvar til elever?
31. Hvordan får dine elever hjelp til å tenke gjennom hvordan de utvikler seg i fagene?
32. Hva tenker du om sammenhengen mellom elevinvolvering og elev motivasjon?

Hvilke implikasjoner erfarer lærer og elever at elevinvolvering har på elevenes planleggingsevne, mestringsfølelse og læringslyst?

33. Hvordan er dine forventninger til at involvering av elevene i lærings- og vurderingsarbeid vil styrke elevens gjennomføringsevne, mestringsfølelse og læringslyst sortert etter elevens mestringsnivå?
34. Hvordan håndterer du elever som mangler tillit til at de kan lære metoder og strategier som på sikt vil forsterke deres læring?
35. Dersom elevinvolvering ikke var forskriftsfestet, ville du fortsette å involvere elevene i lærings- og vurderingsarbeid? Utdyp gjerne dine tanker!
36. Hva er ditt viktigste råd til en fersk lærer for å lykkes med å involvere elever i eget arbeid?
37. Hvis du ble bedt av politiske myndigheter om å delta i en revisjon av vurderingsforskrift om 'at elevene er involvert i eget læringsarbeid' hvilke råd ville du da gitt?

Vedlegg 4) Observasjonsskjema

Observasjonskriterier klasseromsundervisning

Tid/tidspunkt:

Teorifag/Yrkesfag:

Emne/tema:

<i>Observasjonskategorier</i>	<i>Beskrivelse (objektivt)</i>	<i>Omfang</i>	<i>Tolkning</i>
Spørsmål fra lærer			
Rike spørsmål			
Tid til refleksjon etter spørsmål			
Elevrespons <ul style="list-style-type: none">• Kortsvar (> 4 ord)• Spørsmål• Langsvar (< 4 ord)			
Interaksjonsekvenser mellom lærer og elev (er)			
Spørsmål fra elever			
Hvilke elever deltar			
Bruk/utøvelse av arbeidsformer (A): Lærermonolog (A-L) Helklassedialog (A-HK) Gruppearbeid (A-G) Parsamarbeid (A-P) Individuelt arbeid (A-I)			

Vedlegg 5) Utdrag av transkripsjon fra intervju med Y-lærer

Intervju L1 yrkesfaglærer

Torsdag 8.3. kl. 14:05 – 14:30

Litt innledende prat før intervjuet starter.

Frithjof Nansen og de gutta der tror jeg hadde hatt ADHD hadde dem vokst opp i dag. Jeg har en kompis som er sånn basehopper, og det er en grunn til at han driver med det. Ikke sant? Det er ikke fordi han syns det er...det er fordi han syns det er helt han må ha noe å gjøre. Så det er jo som jeg sier, alternativet hans er å ruse seg- så jeg mener at på en måte, at mange av dissa gutta driver med sånne ting. Får tilfredsstilt det rushet.

Ikke sant. Tidligere så hadde man ikke hatt ...vi sykeliggjør mennesker som har naturlig atferd.

Jaja

Så det er noe som ligger der.

Hadde ikke folk vært rare, så hadde ikke ting vært finni opp sier jeg.

Nei, det er nettopp det. Vi må få lov til å være oss sjæl, så lenge det er positivt i f.h.t. de andre da.

Jaja.

Slem og sånn, det blir litt feil.

Ja

Men du L1, da skal jeg prøve å fatte meg i korthet. Det er jeg skikkelig dårlig på, så derfor får jeg prøve etter beste evne. Kan du bare først dra meg igjennom bare din bakgrunn for du har sagt noe om det før, men kan du

Hva jeg er?

Ja.

Jeg er rørlegger da. I bønn. Også har jeg tatt yrkesfaglærer YFL, så jeg har blitt yrkesfaglærer da. Har en bachelor.

Tok du en treårig da altså?

Ja

Oj, fy fillern. Det er tøft gjort da.

Å nå begynner jeg på en master nå til høsten.

Og det er master i...

Det er litt sånn blanding, for det er litt sånn nytt nå. Det er byggrelatert da. Rundt bygg og yrkesped da.

Hvor?

Begynner på NTNU i S16.

Åja, sånn at det er samlingsbasert så du har mulighet til å

Ja. Det er det jeg er. Men så er jeg masse annet. Jeg er gasstekniker og sånn da, men det er bare en sånn kursing jeg har tatt og sånn da. Men det er lissom de to som jeg har da.

Og så er du rørlegger hvor du har sånn fag..

Det er ikke fag, men svennebrev. Svensn er de gamle håndverksfaga.

Ja. Nettopp. Så har du jobbet som lærer. Hvor mange år var det igjen`?

12 år i hvertfall.

12 år. Og begynte du da på S13 eller?

Ja.

Så kom du over hit når denne skolen ble..

Ja ja. Da vi flytta hit. Eller relokalisert. Som det heter.

Beordret som jeg har hørt noen kalle det.

Det var greit nok. Det var ramaskrik til å begynne med, men det har blitt bra her altså.

Ja, jeg syns det virker som det er et veldig allright sted jeg. Vi har snakket litt om det så det blir litt gjentakelse, men hvor meningsfullt syns du det er å holde på med det du driver med?

Det er verdens beste jobb.

Hvorfor?

Nei for det første det er å jobbe med mennesker og på en måte få lov til å drive med noe jeg syns er kult, noe av det beste jeg vet i verden er å fortelle andre om min jobb, det vil si rør. Det er helt klart det finns jo ikke noe bedre

Og du sa, du har jo tidligere i undervisningen sagt at det beste du vet er å være rørlegger,

Det finns ikke, for min del, for meg da, så er det den beste jobben jeg kunne ha da. Men det er jo klart da at det er ikke for alle.

Nei nei, men det er jo det som er fint.

Så for meg så hvis dem knekker den koden så er det jo greit. Tenker jeg

Ok, da har jeg litt bakgrunnsinformasjon, for det er greit å ha bakgrunnsdata, og så over til det jeg skal skrive om, skal bare først prøve å gi en litt liten brief, og jeg er redd jeg kommer til å være litt akademisk i noen av spørsmålene mine L1, da får du bare få meg ned på jorda igjen, ok?

Jaja.

Men jeg skal skrive om hvordan elever er involvert i egen læring. Og det er jo noe du driver med hele tiden. Og det er jo faktisk nedfelt i norsk lov det. At elevene har rett til å være involvert i eget arbeid

Ja de skal jo det.

Og det jeg har lyst til å finne ut av og er nysgjerrig på og som jeg har valgt og fått lov til å jobbe - jobbe hehe - å være her på S9 er fordi jeg hadde lyst til å se på en skole som nettopp hadde en sånn yrkesorientering. For der har jo virkelig elevene mulighet til å være involvert i egen læring gjennom

praktisk arbeid. Men du har også disse fellesfaga, med norsk og matte og alt det der, hvor du ikke har den samme,

Nei, det er ikke så lett å ha den innvirkninga der da.

Jeg er litt nysgjerrig på hvilke utslag det får.

Det vi prøver er jo å yrkesrette allmenfaga da. Så er det da det at skal dem da det som er problemet da også er jo det atte det skal også være såpass tilpassa at man kan begynne på studiespes etter to tår. Da er det allment påbygg da. Så det er der mener jeg feilen er jeg da. Det burde ikke være noe alternativt for dem å gå almen påbygg, for det er 80% stryk vet du.

Ja for de som går [over]

[Ja ja] det blir sånn hvilepute. Surre her i to år, så går dem over på allmenn, det er bare tull. Men du kan gå noe som heter Y-veien og det blir aldri snakke om ikke sant. Det er sånn som vi har gått da. Atte du tilegner deg masse erfaring jobberfaring også søkte du...da vi begynte på høyskolen så var det ingen av oss som hadde artium, eller studiekompetanse som det heter. Men vi blir jo realkompetansevurdert da. Som gjør at vi kommer inn på høyskolen.

Og det er utrolig viktig, for du kan være steike dyktig uten at du nødvendigvis har gått igjennom [det derre studiespes]

[jaja, jaja] så det er jo

Det er jo du et levende bevis på mener jeg.

Jaja

Jeg har jo blitt helt fascinert av undervisningen din.

hehe

Det synes jeg har vært så underholdende.

Hehe, det er hyggelig å høre.

Det jeg skal skrive om i den oppgaven min, det er jo da som jeg sa hvordan elever er involvert i egen læring og så har jeg en sånn hypotese særlig mot det som er kobla opp mot fellesfag og mer teoretiske fag og det er at det å være involvert i egen læring og få noe ut av det er lettere for en elev som er kall det skoleflink og teoretisk tung, enn elever som ikke nødvendigvis syns det teoretiske er så morsomt.

Det jeg på en måte tenker da, hvorfor yrkesfag er jo for mange, skal du si skolelei. Dem er jo ikke skolelei i den forstand at det å drive med teori, det er det dem er lei, skolen. Det er på en måte å gjøre ting litt bakvendt da. Hvis du sier at produktet vi skal ha er denna

(L1 griper en kopp)

Så går vi bakover og må begynne på start. Så det er også en måte å gjøre det på da. Og det gjør vi jo – vi skal ha dette produktet og i stedet for å begynne med å 'nå skal vi gjøre sånn, fordi da skal det bli sånn, og så skal det bli sånn og til slutt skal det bli detta her'. Da er det bedre å si, detta skal det bli. Da må vi begynne her, og så kommer vi dit. Så på en måte gå litt bakover da. Og selvfølgelig, det er jo fint med versted da, men jeg skulle helst hatt et klasserom i versted. For da er det mye lettere for meg å ha teorien der nede, for da er det

lettere å vise ting i versted og sånn, da kan jeg feste teorien på det praktiske da. Det mener jeg jo er det beste som fins i hele verden.

Nettopp, men det er det ikke lagt opp til her?

Nei, men jeg gjør så mye som mulig ned på versted da. Vi har mye teori der vi. Når vi skal snakke om et rør – istedenfor å tegne et rør så kan legge det fram, så kan dem få ta og se og røre og plukke på det lissom.

Ja, det har jeg jo registrert at du har masse teori før du setter i gang. For det lurer jeg litt på – den siste læringsøkten jeg var med på, så holdt dere på med sveising av disse to platene sammen, var det da noe de hadde gjort tidligere som en videreføring eller var et første gang.

Det var første gang.

Det var første gang de holdt på med sveiseapparatet ja.

De har lært å bruke sveiseapparatet men da på en annen måte, for da har de brukt det til bøyning. Altså varme for å få flammen til å bøye. Da bruker de et annet benn da, da bruker du et varmebenn. Når du bøyer stålrør så må jo de være rødgjødende. Så de har jo lært seg å bruke det. Så vi begynner med bøyning og så går vi over til sveising etter hvert. Så da, sammenføringsteknikk som det heter. Det er en måte å skjote på, du kan få 100 forskjellige, men sveising det er jo en del av svenneprøven, så det er sveising av rør.

Så dette her skal de fortsette med noen ganger til eller?

Jaja, de skal fortsette utover. For det som mange ganger skjer er at når de kommer ut- ut i læra så får de ikke sveising for firma sveiser ikke også får dem sveising på svenneprøven og så har de ikke gjort det siden skolen.

Ja, nettopp så derfor må de gjøre det her?!

Ja, jeg mener det. Det er mange som spør meg kan du gå opp til prøven og komme å jobbe for deg til prøven og jeg seier jaja, det er bare å komme å sveise det. Å trene på det, for det er mange som stryker på sveisinga.

Skjøner. Ehm, jeg er opptatt av formativ læring ikke summativ læring, karakterene, i den oppgaven jeg skal skrive.

Det er ikke jeg heller, jeg er ikke så opptatt av det. Som jeg sier til elevene: Dere får to karakterer i året, det er til jul og det er etter jul. Ferdig snakka. Det er ikke så mye å bruke tid på. For det en karakter lærer du ingenting av.

Nei, det er også min [eh]

[Det] er klart, du skal jo, hva vil du ha a? ja, fem. Hvorfor det? Sier jeg da. Da må du gi meg en god grunn til å få en femmer. Og da er det er de mye involvert i det og jeg sier

Det er nettopp det du er vet du!

Ja, hvilken karakter vil du ha da? Ja, fem. Ja vær så god fem. Hæ? Hva lærte du av det? Nei ingenting. Ok. Forklar meg hvorfor du skal få den femmen da. Så må de gi meg den grunnen.

Hva gjør gutta da?

Da begynner de å si at 'jeg har vært flink til å jobbe og sånn'. Ja, det er greit. Men det er ikke det jeg er ute etter. Om du har brukt fem timer eller tre timer det bryr jeg meg ikke noe om. Bare jeg – gi meg en god grunn til at du skal ha en femmer. Fortell meg om det i oppgaven. Gi meg en god grunn!

Ja, bare jeg føler at bare det i sveiseoppgaven, hva skulle de ha sagt sånn helt konkret for at de skulle begrunne om de skulle ha en femmer eller

Ja, jeg hadde starte med å punktsveise så du ikke, hvis du sveiser to ting sammen, så kan du ikke bare legge det inntil hverandre å begynne å sveise. Du må på en måte, bare smelte det sammen, du begynner jo med tråd etterpå. Så må du punktsveise ikke sant? Så må du ha et punkt i midten da, så må du justere for avstand, så punkter du der og punkter du der, hvis du ikke gjør det, så vrir ...hvis du bare begynner å sveise i en ende så er det vræ, så blir det sånn

L1 demonstrerer med papir hvordan metallet vil vri seg.

Ok.

Å varme godt nok for å få gjennomveis, for hvis ikke får gjennomveis så blir sveisen sprø og da knekkern. Så det er masse sånne ting du må komme til meg å forklare.

Du må være dønn konkret altså.

Jaja! Så hvis du da har fysisk...jaja det er bra nok den, så tar jeg den bort til skrustikka, så tar jeg den og bøyer den, hvis den knekker da, 'femmer' da, den tåler jo ingenting. Nei nettopp. Så kan du egentlig, som jeg sier. Du kan godt forklare deg, så kan jeg plukke oppgaven fra hverandre etterpå hvis ikke du gjør det for meg nå. Det er det valget du har.

Hehe. Ja. Det er et steike godt eksempel. Jeg bare ser at masse av de spørsmålene jeg har sånn innledningsvis de svarer jo du på her. Det er jo bare kjempebra.

Ja, men det er min måte å gjøre det på. Det har fungert [for]

[Har] du alltid gjort det sånn?

Jaja, det har fungert for meg det.

Men det det, har du hørt om denne vurderingsforskriften du L1?

Nei,

Så på en måte har ikke den hatt noe innflytelse på hvordan du jobber?

Nei, altså vi begynte med sånn lærings og vurdering, sånn LOV, som vi kaller det, wæh, sånn

L1 peker med fingeren mot halsen som om han må brette seg.

Sånn har vi drivi på i alle år. Vi driver med mesterlære. Du kan godt ta Him og HIT og Gordon og gud veit hva de heter alle disse som har skrivi disse bøkene men ja altså dem ødela mesterlære for noen år siden. Det klarte jo han Hernes å gjøra så.

Hvordan da?

Nei han gjorde jo fra, at det var grunnkurs før, grunnkurs rør, grunnkurs tømmer, grunnkurs murer, så ble det grunnkurs bygg og anlegg. Eller VG1 bygg og anlegg. Og hva skjer da? Da skal du ha 20 fag. Og da blei det sånn 'åh vi må kjøre 20 fag, men det har vi kutta helt ut. Vi

¹ På grunn av omfanget er kun et utsnitt av ett av de transkriberte intervjuene vist. Det foreligger totalt fem transkriberte dokumenter. Fullstendig oversikt over transkripsjoner kan vises ved forespørsel.

Vedlegg 6) Spørsmål gruppert i forhold til Wiliam og Thompsons (2007) fem strategier

Spørsmål gruppert i forhold til Wiliam og Thompsons (2007) fem strategier

1	Skape forståelse av læringsmål og kriterier;	
2	Utvikle gode klasseromsdiskusjoner som fremmer læring	Trygt klassemiljø Innhente bevis for læring Hvordan viser elev (E) at de har misforstått /vanskelig
3	Gi tilbakemeldinger som kan gjøre at elevene lærer mer	Vanskeligste aspekter ved vurdering Hva gir du tilbakemelding på Hva slags vurderings foretrekker elevene Hva slags vurderinger lærer E mest av Tips til fersk lærer om god vurderingspraksis
4	Hjelp elevene til å være gode ressurser for hverandre	Erfaring med hverandrevurdering Opplæring utvikle vurderingskompetanse seg selv og andre Hva gjøres for at klassen skal spille hverandre gode
5	Støtt elevene i å bli medansvarlige for sin egen læring	Utslag elevinvolvering (EI) i i praksis Hvordan involveres E Betydning av å være involvert Hvilke EI størst innflytelse på Es mestringfølelse og læringslyst Ulike arbeidsformer i Y og T Hva hindrer EI Hva gjør E motivert til å involvere seg Hvilke læringsstrategier vektlegges Hvordan utvikles Es srl Refleksjon om læring
6	Holdning til og forståelse av formativ vurdering VfL	Lærerens læringssyn Holdning til formativ vurdering Begrepsforståelse VfL-forskrifts effekt Hvis VfL ikke forskriftsfestet – opprettholdt EI? Revisjonsråd til myndigheter EI involvert?

Vedlegg 7) Utdrag av meningsfortetning

Andre steg: Sammenlikne yringer fra de tre intervjuene med Y-lærer, T-lærer og fokusgruppelever. Meningsfortetning. Finne meningsenheter og uttrykke sentralt tema. Koble mot oppgavens sentrale formål

	L1 (Y-lærer) 180308	L2 (T-lærer) 180301	E6-E9 (180305)
Beskrivelse av timen:	Y: Sveise plater sammen Temaet introduseres for første gang.	T: Skrive søknad Temaet introduseres for første gang.	Sterk +++; middels ++; Svak + (dersom elevens vurdering ikke samsvarer med lærers vurdering, er elevens vurdering vist i parentes)
Faglig nivå:	12 års lærer erfaring 10 år rørlegger Utdanning: YFL lærer, svennebrev rørlegger Tar Master H18	40 års lærer erfaring Utdanning: førskolelærer med Nordisk; KRØ, spes ped, tverrfaglig praktisk estetiske fag	E6: Y +++ (++) ; T + (++) E7: Y +++ ; T ++ E8: Y +++ (++) ; T ++ E9: Y +++ (++) ; T + (++)
Holdning til jobben /skolen	Har verdens beste jobb. Å være rørlegger er verdens beste yrke, men å få lov til å lære opp den oppvoksende generasjon i verdens beste yrke finns ikke noe bedre. Men erkjenner også at han noen ganger har verdens verste jobb. Det er jo sånn hat, kjærlighetsforhold å ha elever. For noen ganger så plager de deg, du blir sånn, å du vil bare vri gørra ut av dem. Skal dere bli best i verden mine herrer. Ikke at dere skal bli sånn <grei> rørlegger, dere skal bli best. Og tro meg, jeg har blitt veldig glad når jeg kan få snakke om rør. Vi er sammen, når jeg har kompiser på besøk, har	Har etter mange år som lærer mistet opprinnelig entusiasme og glød. Har redusert stilling på VGS til 60%. Resterende stillingsbrøk brukes i voksenopplæring. Der er elevene modne og mer motivert for å yte det som er nødvendig for å lære.	

	<p>sånn røttreff, sitter og drikker julebrus og spiser kake og koser oss og prater om rør, det som skjer da det er at dere er så jævla nerder (2,5 sek) fordi vi er dritglad i rør. Jeg elsker rør. Jeg elsker yrket mitt. Jeg elsker faget mitt. Det er det beste faget som finns i hele verden. ifølge meg da. Ja. Jeg er dritstolt. s.10</p>		
<p>Skape forståelse av læringsmål og kriterier;</p>			
<p>Klasseromsdiskusjoner</p>			
<p>Trygt læringsmiljø (TLM)</p>	<p>Utviklet 'klan-mentalitet' – differensierer ikke mye. Ikke noen forskjeller. Det er alle eller ingen. Blir tett enhet. Forklarer utvikling av TLM ved Felles straff og felles ros. Alle eller ingen. slår ned på upassende kommentarer umiddelbart. Ufarliggjør ved å gjøre narr av seg selv – humor. Pølsefest med halalpølse, saft og røtquiz</p>	<p>Har godt klassemiljø. Tror L1 har æren. L2s mål er at alle er trygge på hverandre og at de kan ha det gøy sammen. Derfor eksponerer hun sin 'tullete' side. men viser også når hun blir 'forbanna'. Eksempei de svakeste tør å lese foran de andre.</p>	<p>På spørsmål om hvordan det er å si at man ikke forstår i plenum: E6: Det er ingen kommentarer i klassen, vi føler oss ganske trygge. E: Alle gutta er snille</p>
<p>Innhente bevis for læring</p>	<p>Nb L1 ber E om å begrunne karakter – gjennomgå arbeid – er dokumentasjon av læring Elevene må lære å planlegge jobben. Å tegne tegninger. Å følge tegninger. For å lære må elevene både erfare at</p>	<p>Innleveringer. Nivåforventninger er at E mestrer det grunnleggende. L1 sjekker om E har kommet i gang og om de har forstått poenget når individuelt arbeid utføres i klasserommet. Ofte har ikke E forstått formålet. " Så derfor må jeg</p>	<p>Elevene forteller at det er lærer som styrer kriteriene. På spørsmål om læreren sjekker ut elevenes forståelse svarer elevene nei. De utdyper med "Noen ganger føler jeg læreren vil følge planen for terminen." E8</p>



Siri Kårhus

Kontrast til L1 som signaliserer høye forventninger til E



Siri Kårhus

Ikke kapasitet til å gi E fb mens er i prosess. Trenger å jobber konsentrert og skjermet – klasserommet har for mange forstyrrende faktorer



Siri Kårhus

Synliggjør frustrasjon og forklarer at hun ikke alltid orker å jobbe formativ. Noen ganger skjver uv med skylapper – uten å innhente og bruke Es forståelse som utgangspunkt for uv.

Hvordan viser E at de har misforstått eller synes noe er vanskelig	oppgaven de har gjennomført blir plukket fra hverandre slik at de lærer hva de kan gjøre bedre neste gang. I tillegg må elevene prøve seg på det de ikke kan og mestrer.	alltid gjøre ting på nytt for det er ingenting som går rett inn."	
Hvordan viser E at de har misforstått eller synes noe er vanskelig		Noen blir urolige og gir blaffen.	
		Andre spør.	
Tilbakemeldinger			
Hva er de 1-2 vanskeligste aspektene ved vurdering?	Elevene må være flinke til å planlegge arbeidet som skal utføres. Det synes de ofte er vanskelig. Planlegging oppleves teoretisk. Derfor kopierer de ofte 'sidemannen'. Elevene må lære å lage skisser både ovenfra og forfra og planlegge materialuttak basert på skissene.	T-lærer synes det er vanskelig å finne elevens hull som gjør at hun kan dytte dem videre.	Elevene synes det er litt vanskelig å vurdere fordi "du vet ikke hva som er rett eller galt": E7. man er vant til måten man selv jobber E8. Å vurdere andres arbeid er litt lettere fordi "tanken om at det er riktig, det du skriver, men en annen oppgave ser du, det er da man ser hva man har gjort feil": E8.
Hva gir du tilbakemelding på		Overflødig korrigering fordi klarer ikke å konsentrere seg om Es innhold mens hun går rundt i klasserommet. "For hvis du har tredve rundt deg og så skal du sitte der og greie å konsentrere deg om den ene å lese igjennom tre kvart side. Jeg greier ikke. Jeg må ha det for meg sjøl. Jeg må rette opp"	



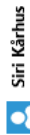
Siri Kårhus

Noen ganger opplever jeg at kanskje en medelev kan forklare det. Og det kan være på en veldig god måte faktisk. Man tenker kanskje litt for lite på det. Kan ikke du forklare det til klassen.

Hvem foretrekker du tilbakemeldinger fra			Foretrekker å få tilbakemeldinger fra L2 (norsk) fremfor medelev for "hun er jo eksperten" E9.
Hva slags vurderinger opplever du at elevene foretrekker?	Det positive! Men elevene endrer fra karakter til læringsfokus tidlig 1. semester i L1s klasse. Elevene forstår at for å lykkes i arbeidslivet utklasser læringsferfaringene karakterene.	Innspill. Ikke nødvendigvis ros.	
Hva slags vurderinger mener du elevene lærer mest av?	L1 forklarer med eksempel: "Ja, hvilken karakter vil du ha da? Ja, fem. Ja vær så god fem. Hæ? Hva lærte du av det? Nei ingenting. Ok. Forklar meg hvorfor du skal få den femmein da. Så må de gi meg den grunnen." L1 ber E å gjøre en konkret vurdering på sluttproduktets kvalitet og alle steg i arbeidet. Hvis ikke vurderingen er grundig nok, så vet E at L1 vil plukke oppgaven fra hverandre. Gjort, lært, lurt.	Direkte. Noen tåler det, mens andre blir dødsfornærma.	
Hva inneholder vurderinger som du virkelig lærer av?	Konstruktive tilbakemeldinger som eleven kan vokse på. At elevene forstår at dårlig utført arbeid som mangler "hvorfor"-begrunnelsen, brukes som kilde til læring. At elevene erfarer at arbeid som ikke holder nivå på hva, hvordan og hvorfor må gjøres på nytt > har konsekvenser for dem og fremtidige kunder. «Elevene skal skjønne hvorfor de		E fremhever tips fra L1 og medelever som kilde til hva som gjør dem bedre.

<p>Hvis du var ansvarlig for å lære opp en forsk lærer i å vurdere, hva er de viktigste elementene du ville formidlet?</p>	<p>gjør ting. Hva skal du gjøre, hvordan og hvorfor. Og glemmer du en av dem, så bør du ikke gjøre jobben heller.»</p> <p>Lær å differensiere. Se helhet, ikke bare det faglige</p>	<p>Skap kontakt. Gi inspirasjon ved å gjøre læring morsomt. Gi relevante tilbakemeldinger – forutsetter at du genuint ser hva E gjør og stiller relevante spørsmål</p>	
<p>Hverandrevurdering</p>			
<p>Hva gjøres for at klassen skal spille hverandre gode</p>	<p>«Jeg er én. Dere er seksten.» L1 forklarer at han blir gærrn dersom alle elevene spør ham, og ikke deier innsikten man har fått når man knekker koden. Ved å forklar sidemannen hvordan man fikk det til læres tre ganger så mye. Da blir du mye flinkere. Som L1 sier «Sånn er det jo på en byggeplass og. Du kan jo ikke ringe til sjefen og spørre ham hva han vil. Dere er en gjeng så må dere se på meg som en byggeleder da.»</p> <p>dersom E ser at sidemannen trøbler oppfordres E til å dele innsikten når de har knekket koden. L1 erfarer at E gjør dette.</p>	<p>Erkjenner at L2 ikke gjør tiltak for å få E til å spille hverandre gode, men forsvarer det med at det svak begrepsforståelse sannsynligvis ville gitt begrenset utbytte.</p>	
<p>Erfaringer med Hverandrevurdering</p>	<p>L1 er skeptisk til at elevene skal vurdere hverandre fordi han opplever at 16-</p>	<p>Har brukt parvurderinger, både ved skriftlige og muntlige arbeider. På muntlige presentasjoner har L2 erfart at E ofte er 'litt</p>	<p>«vi lærer mye av hverandre.» E8 forklarer at når noen gjør det bedre enn andre så kan de lære bort hvordan de gjør det. Derfor ser de</p>

Hvordan lærer du opp elevene i å utvikle kompetanse til å vurdere seg selv og andre?	åringer glir fort over i tøys 'ly fader se hva du har gjort'--varianten. Elevene må stole på egen vurdering i f.h.t. eget arbeid før de kan begynne å gå løs	greie med hverandre' og da blir tilbakemeldingene mindre relevante. På skriftlige arbeider har hun erfart at noen er så svake at de ikke ser feil. Hun beskriver at nivået derfor må være på nivå 'finn alle steder det mangler stor bokstav'.	på hverandre og observerer ulike måter å løse oppgaver på. E forteller at de ikke har fått opplæring i hvordan vurdere hverandre i norsk.
Elevinvolvering			
Elevens beskrivelse av utslag av Ei i praksis	Tror E opplever L2 er genuint interessert i at E lærer fordi hun tar for seg hver enkelt så langt som rå er (kontakke alle, høre hvordan det går, gir innspill)	L2 erkjenner at hun ikke er bevisst på hvordan utvikle Es evne til å vurdere seg selv eller hverandre. "Er ikke uvillig liksom []Hvis det er det de lærer av for tida."	E9: L1 fritt som kommer til uttrykk ved å høre på og tidvis gjennomføre innspill fra elevene. L2 Norsk mer hennes plan
Hvordan involveres E i læringsarbeid?	Mesterlære = involvert elever fordi de skal prøve seg etter å ha sett 'mester' demonstrere en oppgave. Elevene lærer også å vurder eget arbeid, noe de er flinke til.	Lese litteratur i fellesskap siden få av E har lest en hel bok før. [Tror spørsmål]kun involverer et fåtall, og da blir det "ikke akkurat aktiv læring for veldig mange annet enn en eller to".	E8: I norsk bruker L2 tavle og individuelt som arbeidsform. E introduseres for oppgave som senere skal innleveres. E må klare seg mer på egenhånd. I Y jobber alltid hele gruppa sammen. L2 involverer hele tiden med spørsmål. E? "Mm, skjønte dere dette og når vi skal jobbe med de platene så; ja nå må dere komme hit, så skal dere se hvordan han gjør det"



Siri Kårhus

Paradoks: stiller mange spørsmål i timen men flere involvert i norsk enn i yrkesfag

			<p>Individuelt innleveringer uten kunnskapstilførsel og fordøyning gir ikke læring. E8; naturfag fremheves som fag de lærer lite på. manglende tid til å få kunnskap om faget. Blir introdusert for faget i en time, og skal presentere det i neste time. «E6: Vi har null kunnskap. E9: Etterpå spør han oss spørsmål, vi kan ikke noe, har bare hatt det sånn en til to uker. Og da blir det feil. E8: Det er jo lissom, så skal man ha en presentasjon, og så kan man ikke tema, og da blir det verre for deg.»</p>
Betydning av å være involvert for å lære?	Mesterlære forutsetter at eleven er involvert.		<p>Noen ganger tilstrekkelig å høre og fokusere. Kan lære ved å høre på andres svar "så kan du bare sjekke hvordan de tenkte og høre på hvordan de gjorde det og sånt. []Så kan du lære noe da."</p>
Foretrekker forskjellige arbeidsformer i Y vs T-fag			<p>Yrkesfag forutsetter fysisk jobbing, P>T. mens i norsk er T>P. I Norsk foretrekker E å lære teorien først for deretter å praktisere. I Y-fag må du "drive med det for å forstå det." (E7) " Du må kjenne [] det i hendene" (E6) Sammenlignes med hvordan lære kanonball.</p>

<p>Hva gjør E motivert til å involvere seg?</p>	<p>"At de ser funksjonen av hva de gjør." E oppdager at jobben er som et puslespill, alle småbrikkene må utføres og passe for at de skal få krana til å funke. "At de ser lissom resultatet av de småbrikkene."</p>	<p>Ved å oppnå kontakt med elevene. Ved å "Gi dem noen sanne spørsmål de må tenke litt på." Ved å gi impulser og innspill.</p>	<p>Når E lærer noe de opplever de har bruk for. alt annet er ikke noe vits. Tips til norsklærer er å bruke flere 'lekespørsmål' for det synes E er gøy og da er alle involvert. Q36</p>
<p>Hvilke EI størst innflytelse på Es mestringfølelse og læringslyst</p>	<p>Forventninger om at E blir skattebetaler – gir E selvtillit. "Da får dem trua på seg sjøl, det er det som nytter."</p>	<p>Poenget er at tverrfaglig samarbeid er 'riktig' svar, at verkstedet bør være utgangspunkt for innføring i det teoretiske. Men har ikke erfart at E blir mer inspirert. Å skrive en rapport fra verkstedet oppleves ikke festlig (Q35) Nevner utflukter som kilde til inspirasjon. Men gidder ikke det lengre. E liker ikke å skrive. Og samarbeid mellom E utfordrende for mange E mangler begrepsforståelse som L2 opplever er en forutsetning for at E skal få utbytte av samarbeid.</p>	<p>Læringslyst: Lyst til å lære kobles mot at tema må oppleves som gøy (E9). mestring inspirerer "når du forstår da er det innmari gøy. Da det begynner å bli lett." (E7) Mangler E forståelsen er det kjedelig (E7). "Men noen ganger så forklarer ikke læreren like bra. Så kan man spørre mer i det så er det kanskje andre tankemåter å gjøre det på kanskje enn det læreren har sagt da. Så det hjelper å snakke med andre folk." E8 Mestringfølelse Når E greier å løse oppgaver selvstendig i teorifag utløses glede; "For eksempel excel, når jeg greide det så blir jeg så glad." E9 I yrkesfag når servanten er påkobla uten lekkasjer og alt fungerer - "når du har klart det så får du mestringfølelsen." Ros fra L1 henger høyt for E7 fordi L1 er pirskete "Han skal bli fornøyd da, da er alle fornøyd." Modereres av E6 "Han er ikke så</p>



Siri Kårhus

Nevnte tidligere at hun ikke hadde tro på spørsmål. Her refereres til ikke spørsmål



Siri Kårhus

Nyten av å få innblikk i medelevers tanker og forståelse

Hva hindrer EI?	E som tror de allerede har oppnådd målet om å få lærlingplass. Noen E mister da incentiv til å lære. For å få E involvert igjen utfordrer L1 ved å etterspørre om E har fått lærlingplass bekreftet skriftlig. Konfronterer E med om de ville ansatt seg selv, slik som vedkommende fremstår i timen. Og tydeliggjør at det som teller for arbeidsgiver er "en som kan jobbe og tjene penger []. Det er det vi lever av." Noen ganger medfører dette at enkelte i denne kategorien våkner.	Grunnleggende ferdigheter. Begrepsforståelse. Utvide ordforrådet.	Siden E har valgt VGS pga yrkesfaget er det lett å være involvert. Norsk har ikke den fordelien. Hvis tema oppleves unyttig og/eller kjedelig så vil elevene gjøre andre ting enn å konsentrere seg om å lære. Som å snakke med andre og "Da er det litt vanskelig å lære" (E9).	kresen da. Han har litt tips på hva vi kan gjøre. Men ellers så kan han si, bra jobba gutta, neste gang kan du gjøre det og det så E7 men når han er fornøyd da, da vet du at du har gjort det veldig bra."
Hvilke læringsstrategier vektlegger du i ditt fag? Hvorfor er det viktig at elevene lærer akkurat dette?	Elevene må kunne bruke ulike oppslagsverk for å kvalitetssikre jobben de skal gjøre. Være nøyaktige, jobbe etter tegninger og retningslinjer.	L2 refererer at 'vi' har kursa E i LS. Nevner BISON teknikk. Gir ingen eksempler fra egen uv.	Ikke i norsk, men i Y brukes penger for å få E mer engasjert. "Alle prøver. Alle går på den. Ja. Så han får våkne elever."	
Hvordan arbeider du for å utvikle elevenes selvregulerte læringsferdigheter?	Det tar ti år å bli 'dritflink'. Sammenligner rørleggerlære med å lære å kjøre bil.	Brukes ikke jevnlig. Kobler SRL til flinke elever.	Elevene kobler innsats mot fag de opplever er viktige for dem, gjerne mot yrke de kvalifiserer seg for. (Alle E deltar i samtalen)	



Siri Kårhus

E9 om du ikke kan, for å si det sånn, at læreren gjør noe på tavlå og du kan ikke, så vil du liksom ikke følge med

	<p>“Den første gangen du kjører, har fått lappen, da sitter du sånn og så på girstanga og så litt sånn</p> <p>L1 illustrerer med anspent kroppsstilling hvordan nybegynnere kjører.</p> <p>Du var jo som en anspent fjær. Men når det er gått noen år så sitter du med colaflaske og siggjen og det gjør du bare fordi du får til mer når du har mere erfaring og jo mer du kjører bil, jo flinkere blir du. Samme er det å bli rørlegger, jo mer du skrur og jobber, jo flinkere blir du!”</p> <p>Du kan ikke bare lese en bok og så er du rørlegger. Den tause kunnskapen som må faktisk gjøre noe.</p> <p>L1 er opptatt av at elevene skal reflektere over hva de har lært. At elevene alltid skal begrunne arbeidet de har utført med hva, hvordan og hvorfor. Utvikle elevens forståelse ved å utvide perspektiv. F.eks. få eleven til å sammenligne materiallisten utarbeidet i planleggingsfasen med oppdatert materialliste for å erkjenne avvik. Men også for å reflektere over konsekvenser feilvurderinger i planleggingsfasen kan ha</p>		
--	--	--	--

	for oppdragets lønnsomhet og kundens tilfredshet. L1 har forståelse for at mange av E syns teori er dritt kjedelig – for han var litt som disse. Nevner at han “jeg elsker jo dem som er helt på ut...som ikke er helt A4 da.” Forstår hvordan det er å bli sett et problem. Kjenner at han ikke behersker med både dysleksi og konsentrasjon. Refleksen hans var da å ‘flykte’ – eller ‘blinddriving’ – “å gå på do uten å gå på do.”		
Holdning til og forståelse av formativ vurdering Vfl			
Lærers læringsyn Hva lærer elever mest av?	Mesterlære. Det er bedre at jeg begynner med å vise, så får dem lov til å gjøre. Og så tar vi teorien etterpå	Læring krever at E er bevisst det de holder på med: “De lærer ikke av at jeg står der og preker. De må jo selv være bevisst. Bevisst sin egen læring.”	
Begrepsforståelse	Forklarer ikke begrepet men mener at eleven skal se med fingra -	Innrømmer at det er vanskelig å svare. Foreslår at elevene er bevisst om hva de skal lære. “Vurdering for hva for noe? hva faen betyr det? Jeg reagerte på, jeg skjønte ikke hva de mente. Vfl. Vet hva vurdering betyr, vet hva læring betyr. ‘for’ den preposisjonen der.”	E foreslår undervisning med utgangspunkt i tema E sliiter med. Medbestemmelse.

Vurderingsforskrifts 'effekt' i klasserommet	Har ikke hørt om forskriften. Jobber med LOV prosjekt (Læring Og Vurdering) på arbeidsplassen – ikke positivt. Insinuerer at LOV er kopi av mesterlære.	Forskriften skaper usikkerhet; utydelig hva forskriften innebærer	
Hvordan erfarer jeg at elevene reflekterer om læring?		L2 prøver på det av og til, men som regel glemmer hun det. Hvis hun husker å spørre E hva de har lært pleier de – dvs de mest oppgående - å svare ganske relevant!	
Dersom elevinvolvering ikke var forskriftsfestet, ville du fortsette å involvere elevene i lærings- og vurderingsarbeid?		L2 vil det fordi elever lærer mest av å delta selv. "Av å være involvert!"	
Hvis du ble bedt av politiske myndigheter om å delta i en revisjon av vurderingsforskrift om 'at elevene er involvert i eget læringsarbeid' hvilke råd ville du da gitt?	" La dem se med fingra. La dem røre, ta, plukke, skru. Demontere, ødelegge, skru i filler. Det er som når du fikk en leikebil, så måtte du åpne opp for å se åssen den så ut inni!"	" Vær så snill å kom hit å se hva vi jobber med!" Reduser teoretisk sjargong slik at språket blir forståelig.	E ønsker å påvirke hva de skal og burde lære på en linje. E8 utdypet med at mattelæreren kunne fått tips fra E om å lære om målestokk siden det er noe som er viktig for rørliggere å beherske.



Siri Kårhus

No E fortalte at oppsummering var en fin måte å lære på – gjaldt E som L2 definerer som svake

Diverse

Fagdidaktisk usikkerhet	""	"Etter så mange år så føles det snart som jeg kan ingenting! Det er så mange nye ting, det er så mye!"	E ønsker å påvirke hva de skal og burde lære på en linje. E8 utdyper med at mattelæreren kunne fått tips fra E om å lære om målestokk siden det er noe som er viktig for rørliggere å beherske.
Holdning til formativ vurdering	L1 er ikke opptatt av karakterer – summativ vurdering. "Som jeg sier til elevene 'dere får to karakterer i året, det er til jul og det er etter jul. ferdig snakka. Det er ikke så mye å bruke tid på. For det en karakter lærer du ingenting av."		

2

² På grunn av omfanget er kun meningsforteningen fra intervjuene vist. Tilsvarende oversikt er laget for observasjonene av Y- og T-timene. Jeg har valgt å vise meningsfortetning slik jeg har anvendt dette i praksis, med intensjon om at denne transparensen gir et godt innblikk i min arbeidsprosess. Derfor vises for eksempel kommentarfelt med mine fortløpende refleksjoner og gul uthevingsfarge på tekstpartier jeg opplevde interessante. Fullstendig oversikt over meningsfortetning kan vises ved forespørsel.