

## Sammendrag

Med problemstillingen ”På hvilken måte kan medelevvurdering (peer-assessment) være et verktøy for utvikling av elevenes kompetanse?” ønsket jeg å se på sammenhengen mellom medelevvurdering og læring og den kompetanse læringen fører til. Forståelsen av kompetansebegrepet er hentet blant annet fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06) (Kunnskapsdepartementet 2006), og beskriver kompetanse som en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet, som også innebærer evnen til å oppdatere seg kontinuerlig.

Oppgaven bygger på et sosiokulturelt syn på læring, men teorikapitlet omhandler også en kort omtale av behavioristisk- og kognitiv læringsteori fordi de gjenfinnes i ulike praksiser innenfor dagens skole. I forlengelsen av et sosiokulturelt perspektiv er også aktivitetsteorien omtalt. Den bruker jeg som grunnlag for en helhetlig analyse av empiri, og som en forståelsesramme for den læring som funn antyder har funnet sted.

Videre i teoridelen har jeg skrevet om formativ vurdering og medelevvurdering (peer-assessment), samt de mulighetene som oppstår for å dele kunnskap når datamaskiner står i nettverk.

Jeg oppfatter formativ vurdering som en pedagogisk metode hvor elevene skal få hjelp og støtte i sin utvikling, hjelp til å avklare hvilke mål de arbeider mot, hjelp til å finne ut hvor i læringsprosessen de er, og veiledning og hjelp til å arbeide i riktig retning. Etter min forståelse er tilpasset opplæring en integrert del av denne pedagogiske tilnærmingen. Tilpasset opplæring er ut over dette kort omtalt under begrepsavklaringer og i forbindelse med sentrale styringsdokumenter. Under overskriftene ”Tilpasset opplæring” og ”Tilpasset opplæring og vurderingshandling”, er det korte, teoretiske utlegninger om begrepet.

Grunnlaget for empiri fikk jeg ved å følge 10. trinns elver i et utviklingsarbeid ved en ungdomsskole på Østlandet. Elevene hadde i oppgave å skrive et kåseri, for deretter gjensidig å vurdere hverandres kåserier i responsgrupper på tre og tre elever. Elevene var også delaktige i å utvikle vurderingskriterier til kåserioppgaven. Hensikten med vurderingene som elevene ga hverandre, var å bruke disse til forbedringer av egne tekster.

Tittelen på oppgaven: ”Øi, har du lest teksten min ennå eller?” refererer seg til en observasjon som jeg gjorde i klasserommet, og hvor jeg tolket elevutsagnet dit hen at eleven uttrykte en positiv forventning til å få tilbakemelding fra en medelev på egen tekst.

Under problemstillingen har jeg også formulert fem forskningsspørsmål. For å kunne svare på forskningsspørsmål og problemstilling har jeg innhentet data på tre ulike måter; observasjon i klasserommet, lesing av vurderingstekster og intervju med elever. Utvalget mitt har for vurderingsteksternes del bestått av 22 elever som underskrev på et informert samtykke om at jeg kunne få lese tekstene deres og bruke dem i dette prosjektet. Ni av disse elevene har jeg intervjuet i tre gruppeintervjuer med tre elever i hver gruppe. Jeg har valgt å bruke kasusstudie som metode, fordi det avgrenser prosjektet mitt på en god måte, gir mulighet for metodetriangulering ved innhenting av data, og å kunne betrakte funn både innenfor hver kategori og samlet ved analysedelen (Tellis 1997).

Ved å sette funn fra de tre datainnsamlingene inn i Engeströms (2001) analysematrise for et aktivitetssystem, har jeg oppnådd en helhetlig analyse av funnene.

Hovedresultatene i prosjektet viser at elevmedvurdering kan bidra til å utvikle elevenes kompetanse på flere måter. Dels beskriver elevene kognitiv styrking av bevissthet om egen oppgave, og dels beskriver de motivasjon og læring i en kollektiv sammenheng ved at elevene får tilgang til hverandres tekster og blir inspirerte av hverandre, og at medelever kan bidra med verdifull kunnskap til hverandre. Bevissthet om at man kan være læringsressurs for andre elever er ikke like fremtredende hos alle elevene ennå, men den kollektive læringsprosessen tolker jeg dit hen at den er i starten av det som Engeström betegner som en ekspansiv læringssirkel (Engeström 2001). Elevens felles vurderingsspråk er også i en tidlig fase av utviklingen.

Funn viser også at elevene ikke uten videre aksepterer medelevvurdering som en god læringssituasjon, særlig er de opptatte av rettferdighet knyttet til at ikke alle legger godt nok arbeid inn i å lese andres tekster og å formulere gode tilbakemeldinger. En elev tar opp at det kan være en belastning å skulle påpeke feil og mangler hos en medelev. Tiden som kreves betraktes også som en utfordring av noen.

Empirien i prosjektet viser i tillegg at det ikke er samsvar mellom elevenes utsagn om forståelse av vurderingskriterier og måten de brukes på i medelevvurderingstekstene. Mye kan tyde på at elever og lærere må jobbe grundigere med å analysere og tolke vurderingskriterier, og at elevene trenger mer trening i hvordan de brukes for å formulere gode tilbakemeldinger til hverandre. Dette er i tråd med tidligere forskningsfunn og beskrevet i teoridel av oppgaven (Dysthe 2008b, Engh 2007).

## **Forord**

Målsettingen til kvalitativ forskning på praksis er å beskrive *kompleksiteten* av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling (min utheving) (Postholm 2010).

For meg treffer ordet kompleksiteten spikeren på hodet. Nettopp kompleksiteten har jeg grublet mye på. Hva hører til hva, finnes det en begynnelse eller en slutt? Hvilken trådende fører hvor? Lese, skrive, strukturere, stable, forkaste, lese igjen, ny vinkel, presisere, skrive, analysere, gruble; og hvor er den røde tråden?

Prosessen med å ferdigstille oppgaven har vært langt i fra lineær. I perioder har det minnet om å gå i stampesjø, mye kav og uro og lite fremgang. I andre perioder har farvannet vært smult, og mange distanse mil har blitt tilbakelagt effektivt og greit. For å komme i mål har det vært nødvendig å sette av all tilgjengelig tid, jobbe på hvert ledige minutt, ikke gi seg, og langsomt har forståelsen økt, utfordringer har funnet sin løsning og oppgaven har tatt form.

Det har vært morsomt å få anledning til å fordype seg, lese noe ordentlig. Morsomt har det også vært å jobbe nært sammen med elever på en annen måte enn man vanligvis gjør, og å lese arbeider og høre på elevutsagn med "andre ører".

Jeg er ydmyk og takknemlig over å få del i kollegaers utviklingsarbeid, være del av et godt samarbeid, møte respekt og åpenhet, samt å få tid, rom og mulighet av skolens ledelse til å gjennomføre et slikt prosjekt på egen arbeidsplass.

Takk til alle som har gjort dette prosjektet mulig å gjennomføre; informanter, kollegaer, skoleledelse og især rektor som også har vært en viktig mental støtte.

Takk til Høgskolen i Østfold og mine to veiledere Roald Tobiassen og Kjell – Arne Solli, uten dere intet prosjekt.

Takk til Sigrid og Jens som har heiet på mor, og ikke minst takk til min livsledsager Ragnar som har funnet seg i å sitte alene kveld etter kveld, helg etter helg.

**Til Solveig.**

Håbu, mai 2011

Barbro Thorbjørnsen Bjørck

## Innhold

Sammendrag.....	1
Forord.....	3
Figurliste: .....	8
1. Introduksjon til prosjektet. ....	9
1.1 Innledning.....	9
1.2 Bakgrunn og problemstilling.....	11
1.2.1 Problemstilling .....	11
1.2.2 Kontekst i prosjektet.....	12
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensing av oppgaven.....	13
1.3.1 Begrepsavklaringer og avgrensing knyttet til læring. ....	13
1.3.2 Begrepsavklaringer og avgrensing knyttet til vurdering .....	14
1.4 Oppgavens struktur .....	16
2. Teoretisk tilnærming og tidligere forskning.....	17
2.1 Utsagn i sentrale styringsdokumenter .....	17
2.1.1 Utsagn om læring og kompetanse i skolens styringsdokumenter .....	17
2.1.2 Utsagn om vurdering i skolens styringsdokumenter .....	18
2.1.3. Utsagn om tilpasset opplæring i skolens styringsdokumenter .....	19
2.2 Ulike syn på læring .....	20
2.2.1 Behavioristisk perspektiv på læring. ....	20
2.2.2 Kognitiv forståelse av læring .....	20
2.2.3 Sosiokulturell læringsteori. ....	21
2.2.4 Artefakter og mediering. ....	22
2.2.5 Aktivitetsteori.....	23
2.2.6 Sosiokulturell teori som grunnlag for å forstå og å bruke IKT – baserte verktøy til læring.....	29
2.2.7 Nye kontekster for læring. Nettverk.....	30
2.3 Motivasjon og læring .....	30

2.3.1 Interesse.....	31
2.3.2 Målorientering.....	32
2.3.3 Locus of control, selvfølelse og self-efficacy. ....	32
2.4 Formativ vurdering.....	33
2.4.1 Kriterier og standarder i vurdering, kjennetegn på måloppnåelse.....	37
2.4.2 Medelevvurdering .....	39
2.5. Metakognisjon, vurderingshandling og tilpasset opplæring .....	41
2.5.1 Metakognisjon.....	41
2.5.2 Vurderingshandling .....	42
2.5.3 Vurderingshandling som brobygger.....	43
2.5.4 Tilpasset opplæring .....	43
2.5.5 Tilpasset opplæring og vurderingshandling .....	44
3. Metodisk tilnærming i prosjektet. ....	45
3.1 Kasusstudie som metode. ....	45
3.2 En kvalitativ tilnærming.....	46
3.3 Flermetodisk tilnærming - prosjektets design. ....	47
3.3.1 Datainnsamlingsmetoder .....	47
3.4 Observasjon.....	47
3.5 Lesing av medelevvurderingstekster.....	48
3.5.1 Bakgrunnen for elevtekstene.....	48
3.5.2 Informanter.....	49
3.5.3 Utvalg av vurderingstekster .....	49
3.5.4 Presentasjon av funn i elevtekster .....	49
3.5.5 Tekstenes validitet og reliabilitet .....	50
3.6 Kvalitativt forskningsintervju .....	50
3.6.1 Intervju som metode.....	50
3.6.2 Intervjuguide og prøveintervju.....	51

3.6.3 Utvalg til intervjuene.....	52
3.6.4 Gjennomføring av intervjuene. ....	53
3.6.5 Transkribering av intervjuene .....	53
3.6.6 Reliabilitet og validitet i forhold til transkripsjon av intervjuene. ....	54
3.6.7 Lagring av data.....	54
3.6.8 Presentasjon av funn og analyse av intervjutekstene. ....	54
3.6.9 Intervju og validitet .....	56
3.7 Samlet analyse i prosjektet.....	56
3.8 Kvalitetskriterier i prosjektet som helhet .....	58
3.8.1 Forskerrollen .....	58
3.8.2 Prosjektets validitet .....	59
3.8.3 Prosjektets reliabilitet.....	60
3.8.4 Generalisering .....	61
3.9 Forskningsetiske betraktninger .....	62
3.9.1 Etske retningslinjer.....	62
3.9.2 Informert samtykke .....	62
3.9.3. Samfunnsnyttig forskning? .....	62
3.9.4 Å forske på egen arbeidsplass. ....	63
4 Funn, analyse og drøfting av funn i prosjektet.....	64
4.1 Funn fra observasjon i klasserom.....	64
4.1.1 Bygning, rom og materiell .....	64
4.1.2 Elevene og aktivitetene .....	65
4.2 Funn fra vurderingstekstene.....	67
4.2.1 Hva skriver elevene til hverandre?.....	67
4.2.2 Leserbaserte vurderingsutsagn. ....	69
4.2.3 Kriteriebaserte utsagn.....	71
4.3 Funn fra gruppeintervjuene .....	72

4.3.1 I hvilken grad forstår og bruker elevene vurderingstekstene? .....	72
4.3.2 Hvordan opplevde elevene det var å vurdere medelever?.....	74
4.3.3 Hvordan opplevde elevene det var å bli vurdert av medelever? .....	76
4.3.4 På hvilken måte påvirker denne måten å jobbe på elevenes motivasjon?.....	77
4.3.5 Hva bruker elevene vurderingen som de får av medelever til?.....	80
4.4 Analyse og drøfting av funn ved hjelp av aktivitetsteorien. ....	82
4.4.1 Aktivitetssystemet som enhet for analysen .....	83
4.4.2 Aktivitetens mange stemmer .....	84
4.4.3 Aktivitetens historiske eksistens .....	86
4.4.4 Motsetninger i aktivitetssystemet.....	87
4.4.5 Ekspansiv læring i prosjektet .....	89
5. Oppsummering og svar på problemstilling .....	92
5.1. Oppsummering .....	92
5.2 Svar på forskningsspørsmål og problemstilling. ....	93
5.2.1 Svar på forskningsspørsmål .....	93
5.2.2 Svar på problemstilling .....	95
5.3 Veien videre .....	96
5.3 Kritiske betraktninger .....	98
6. Referanseliste .....	99
6.2 Nettressurser.....	103
Vedlegg nr 1. Søknad om å få forske på egen skole .....	106
Vedlegg nr 2. Godkjenning om å få forske på egen skole .....	108
Vedlegg nr 3. Informasjon om forskningsprosjekt og informert samtykke .....	109
Vedlegg nr 4. Intervjuguide .....	110
Vedlegg nr 5. Tredje generasjon av aktivitetsteorien.....	112
Vedlegg nr 6. Engeströms analysematrise .....	113

## Figurliste:

Figur 1. Vygotskys medierende triangel (1978) (gjengitt i Engeström 2001 side 134).....	23
Figur 2. Reformulering av Vygotskys medierende trekant (Engeström 2001 side 134).....	24
Figur 3. Engeströms modell av et aktivitetssystem (Engeström 1999 side 31). ....	25
Figur 4. Det modifiserte aktivitetssystemet (Postholm 2010 side 31) .....	27
Figur 5. Den ekspansive sirkel. (Engeström 1999 side 34).....	28
Figur 6. Tabellen viser samspillet men også rollefordelingen mellom aktørene i formativ vurdering (Wiliam og Thompson gjengitt i Black og Wiliam 2009 side 5) .....	35
Figur 8. Matrise for analyse av aktivitetssystemet (Engeström 2001 side 139) .....	58
Figur 9. Inndeling av tekstutsagn i kategorier.....	68
Figur 10. Frekvens kategorier grafisk fremstilt.....	69
Figur 11. Elevmedvurdering som aktivitetssystem med vurderingstekst som objekt (Etter Postholm 2010 side 31). ....	82
Figur 12. To samhandlende aktivitetssystemer som modell for tredje generasjon aktivitetsteori (Engeström 2001 side 136) .....	112



# 1. Introduksjon til prosjektet.

## 1.1 Innledning

På sin ferd i den absurde verden som Alice fant da hun gled ned igjennom et kaninhull, møtte hun en katt. Alice og katten hadde følgende replikkveksling:

*Alice: Vil du være så snill å fortelle meg hvilken vei jeg burde gå for å komme bort herfra?*

- *Det avhenger i høy grad hvor du ønsker å komme hen, sa katten.*
- *Det er ikke så nøye, sa Alice*
- *Så er det ikke så nøye hvor du går heller, sa katten.*(Carroll 1999 side 60 og 61)

Sitatet er hentet inn som en illustrasjon på noe av den kritikk som har vært rettet mot skolen, at sammenhengen mellom ”å gjøre” og ”å lære” ikke alltid har vært like synlig. Forskning viser at det ”gjøres” mye i skolen, men læringsutbyttet er magert (Black og Wiliam 2001).

Resultatene på de internasjonale testene PISA<sup>1</sup> og siden også PIRLS<sup>2</sup> har forårsaket at politikere og medier har hatt et sterkt fokus på skolen de siste årene, og spesielt er man interessert i å heve prestasjoner i basisfagene (Engh 2007). Dette har ført til mange og kontinuerlige debatter i ulike medier om innholdet i dagens skole, alt fra elevinnsats og motivasjon, foreldrenes bakgrunn og innsats, lærernes kompetanse, lærertetthet, ufaglært undervisningspersonale og læreplanenes beskaffenhet.

I følge Black og Wiliam vil summen av dette ikke ende opp i mer effektiv læring, fordi noe mangler. Læring skapes av hva lærere og elever gjør i klasserommet. Lærerens utfordringer er å kanalisere aktiviteten til unge mennesker i en slik retning at de lærer nå, og lærer å lære for fremtiden. Nivået på læringsutbyttet til elevene kan bare bli mer effektivt hvis lærere kan takle oppgaven i klasserommet mer effektivt og få hjelp og støtte til å mestre disse utfordringene (Black og Wiliam 2001).

---

<sup>1</sup> PISA: (**Programme for International Student Assessment**) er et internasjonalt prosjekt i regi av OECD (Organisation for economic cooperation and development). Prosjektet har som mål å sammenlikne 15-åringers kompetanse og ferdigheter innenfor fagområdene lesing, matematikk og naturfag (WWW.pisa.no)

<sup>2</sup> PIRLS:( **Progress in International Reading Literacy Study**), Måle leseferdigheter hos elever på 4. Trinn. Gjentas hvert 5. År, Norge har deltatt i 2001 og 2006 (WWW.udir.no)

Mitt yrkesliv som lærer startet for 16 år siden da jeg gikk ut av helsevesenet og via praktisk pedagogisk seminar fikk kompetanse til å undervise. Hele tiden siden har jeg brukt min kompetanse på elever som av ulike grunner strever i skolen. I arbeidet med disse elevene jobber man automatisk tettere innpå, lytter, er i dialog med elev og foresatte, leter etter motivasjonsfaktorer, forklarer, strukturerer, er i forkant. Disse elevene har samtidig lært meg at det er elevenes egen aktivitet som fører eleven framover, men både foresatte, lærer og elev må vite i hvilken retning skrittene skal gås og elevene må oppleve at det nytter.

Vi som jobber i skolen, ser at den kan være en nådeløs arena for de barn og unge som av ulike grunner ikke mestrer faglig, strategisk eller sosialt. Skolen beskrives av og til ikke som enhetsskolen, men som en skole som ikke klarer å utjevne sosiale – og kulturelle forskjeller, som i stedet forsterker dem, og hvor noen elever stadig får de samme tilbakemeldingene; ”dette mestrer du ikke”. For disse elevene kan skolen oppleves som invalidiserende og gi dem dårlig selvtillit som lærende (Arnesen 2004). Både for individet og for samfunnet er dette tapsprosjekt som har store omkostninger, og som vi bør søke å unngå. For skolen er det derfor viktig at vi hele tiden er på leting etter innfallsvinkler, tilnærminger og metoder som kan møte elevene der de er og gi dem støtte og hjelp til å kunne ta ut sitt utviklingspotensial.

Da jeg høsten 2009 ble introdusert for begrepet ”formativ vurdering” gjennom ny vurderingsforskrift, fikk jeg en slags gjenklang i egen arbeidsmåte, ble nysgjerrig og ville vite mer (Forskrift til Opplæringslova kapittel 3). Instinktivt tenkte jeg at dette kan være en pedagogisk tilnærning som fokuserte på individets muligheter, på mangfold og forskjellighet ikke begrensninger,

Før jeg startet å innhente data i mitt prosjekt hadde jeg lest en del om formativ vurdering og medelevvurdering, om læring og om sammenhengen mellom disse fenomener. Jeg hadde altså en idé om hva jeg ville se etter, og en slags forventning om hva empirien min ville inneholde. Som lærer hadde jeg også en førforståelse av livet i klasserommet, og en erfaringsbasert tanke om læringsaktiviteter. Så både planlegging av prosjektet og de data jeg ønsket, innhenting - og tolkning av dem, er farget av min førforståelse.

Samtidig har min lesing av teori gjort at jeg har et bedre grunnlag nå enn tidligere til å forstå de empiriske funnene og argumentere for min fortolkning (Thagaard 2009). Teorien min har også i løpet av prosjektet flyttet tyngde fra vurdering til læring i takt med hvordan min oppfatning av formativ vurdering har endret seg underveis som jeg har lest ytterligere teori om dette temaet. Forståelsen av hvilken mulighet som datamaskin i nettverk utgjør som

distributør av kunnskap, har også fått en større plass i denne oppgaven enn tiltenkt, på bakgrunn av økt forståelse for betydningen av mediert kunnskap, og nettverks betydning for elevens kunnskapsdeling (Hauge, Lund og Vestøl 2007).

## **1.2 Bakgrunn og problemstilling**

Vurdering er en viktig del av læreprosessen som skal øke utbyttet for alle elever (Rundskriv Udir – 1-2010). En vurdering som er læringsorientert gir bedre muligheter for faglig utvikling, særlig for elever som er faglig svake (Black og Wiliam (1998), og ses på som et viktig virkemiddel for å nå opplæringsintensjonen i LK-06 om økt læringsutbytte for alle (Rundskriv Udir -1-2010). Formativ vurdering er en vurderingsform som har fokus på de læringsfremmende elementene i undervisningen (Black og Wiliam 1998).

Dysthe påpeker at det er et gap mellom de teoriene som underbygger en ny læringskultur basert på innsikt om konstruktivistisk -, sosiokognitivt - og sosiokulturelt læringsyn, og de tause teoriene som ligger bak tradisjonell vurderingspraksis, og hun mener det er en utfordring å praktisere teorier som er kongruente og passer sammen (Dysthe 2008). I et sosiokulturelt syn på læring foregår læring og utvikling i relasjoner mellom mennesker, gjennom deltaking og gjennom samspill. Språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessen, og det er en balanse mellom det som skjer i elevens hode, kognisjon, og omgivelsene (Dysthe 2001). Virkeligheten er ikke statisk, men konstrueres og forstås i en kontinuerlig endringsprosess hvor kontekst og deltakere påvirker hverandre gjensidig (ibid). Formativ vurdering og medelevvurdering inneholder mange av de samme ideene om relasjoner, samhandling, kommunikasjon og deling av kunnskap som beskrives innenfor et sosiokulturelt syn på læring slik jeg har forstått dette, og vil kunne gi mening som teorigrunnlag for denne oppgaven.

### **1.2.1 Problemstilling**

Med tanker både om formativ vurdering, et sosiokulturelt syn på læring og et kunnskapsbegrep som er i endring, har jeg valgt å se nærmere på elevmedvurdering (peer – assessment), i følgende problemstilling:

**På hvilken måte kan medelevvurdering (peer-assessment) være et verktøy for utvikling av elevenes kompetanse?**

Jeg har valgt å studere et utviklingsarbeid hvor elever på 10. trinn fikk i oppgave å vurdere hverandres tekster. For å konkretisere innholdet i problemstillingen min, har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva skriver elevene til hverandre i vurdering av hverandres tekster?
2. I hvilken grad forstår og bruker eleven vurderingskriteriene de selv har utviklet i formulering av vurderingstekster?
3. Hvordan opplever elevene det er å vurdere medelever og selv å bli vurdert av medelever?
4. På hvilken måte påvirker denne måten å jobbe på elevens motivasjon?
5. Hva bruker elevene vurderingen som de får av medelever til?

### **1.2.2 Kontekst i prosjektet**

Prosjektet som beskrives i denne oppgaven utspiller seg på en ungdomsskole på Østlandet. Skolen legger vekt på at det pedagogiske personalet har mulighet til fleksibel tilpasning av læringsprosessene, både når det gjelder faginnhold, elevgrupper og tidsorganisering. Det er derfor knyttet et fast lærerteam til hvert elev-årstrinn, og dette lærerteamet organiserer selv læringsprosessene på årstrinnet. Hver elev tilhører en fast basisgruppe tilknyttet en kontaktlærer, men selve undervisningen skjer ofte i andre elevgrupper. Med unntak av en fast pause midt på dagen, tilpasser lærerteamet selv lengden på undervisningsøktene. Dette innebærer at skoleklokka er taus mellom starttidspunktet klokka 08.30 og sluttidspunktet klokka 14.50 hver dag. Skoledagen er relativt lang. Denne "ekstratiden" brukes til en fast daglig halvtime med fysisk aktivitet, ledet av "Mentor-elever" på 10. trinn. Alle elevene ved skolen har også daglig "studietid" innenfor den ordinære skoledagen, med tilgang til veiledning fra lærer eller fagarbeider. Denne tiden benytter elevene til individuelt arbeid med utgangspunkt i arbeidsplanene i de forskjellige fagene.

For å lage en god forståelse for - og ramme rundt feltarbeidet, er det nødvendig først å beskrive hvordan denne skolen arbeider med digital læringsplattform - Fronter.

Skolen har ikke en tradisjonell arbeidsplan, men presenterer forventende læringsmål for elevene på fagsider. Disse fagsidene er lenket opp på en "forside" for hvert trinn, kalt "skoledagens". På fagsidene er det beskrevet hva innholdet i undervisningen for gjeldende periode vil inneholde, samt elevenes læringsmål. Hvis det er vurderingsarbeider som skal foregå i faget, vil de også finne vurderingskriterier eller lenke til disse på fagsiden.

### **1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning av oppgaven**

Denne oppgaven handler om læring, kunnskap og kompetanse. Tilpasset opplæring er integrert i oppgaven som en del av en pedagogisk tenkning om at eleven skal møtes der eleven er i sin læreprosess. Gjennom hjelp og støtte til å definere og nå sine opplæringsmål skal elevene kunne mestre i en vanlig undervisningssituasjon i et vanlig klasserom sammen med mangfoldet av alle ulike elever. Ut over dette omtales tilpasset opplæring eksplisitt under overskriftene ”Utsagn om tilpasset opplæring i skolens styringsdokumenter” side 19, ”Tilpasset opplæring side 43 og *Tilpasset opplæring og vurderingshandling* side 44.

Teorifundamentet i oppgaven hviler på to hovedsøyler; kunnskap om læring og kunnskap om formativ vurdering.

#### **1.3.1 Begrepsavklaringer og avgrensning knyttet til læring.**

##### **1.3.1.1 Forståelse av kunnskap og kompetanse**

Oppgaven baserer seg på et syn på kunnskap og kompetanse som blant annet finnes i Stortingsmelding nr 30 Kultur for læring (2003 – 2004) og LK-06 hvor kunnskap beskrives som vår tids viktigste ressurs, både for samfunnet og for menneskene selv. Menneskets kompetanse er i følge samme dokumenter anvendt kunnskap, en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet, som også innebærer evnen til å oppdatere seg kontinuerlig. Det å tilegne seg ny kunnskap vil derfor være et sentralt kjennetegn ved kunnskapssamfunnet (ibid). Skolens oppgave blir å forvalte og foredle kunnskapsressursene slik at elevene utvikler kompetanse til å delta i kunnskapssamfunnet og evne til livslang læring (Dale, Engelsen og Karseth 2011).

Et sosiokulturelt syn på læring bygger på grunnleggende antakelser om at læring skjer gjennom sosiale og medierte prosesser (Hauge, Lund og Vestøl 2007). I en slik forståelse deles og anvendes kunnskap kollektivt i kontekster og nettverkspregede aktiviteter (ibid). Kunnskap betraktes ikke som statisk og endelig, men som dynamisk og prosessuelt. Likevel må også dette kunnskapsperspektivet forholde seg til de kunnskapene som finnes i kulturen fra tidligere. Skolens utfordring blir derfor både å hjelpe elevene til å lære det som er beskrevet i nasjonale læreplaner, samtidig å organisere prosesser på en kreativ og kritisk måte slik at elevene ser mulighetene til å utvide den kunnskap og kompetanse som finnes fra før i kultur og kontekst (ibid).

Læring som tilegnelse er en metafor som beskriver at læring kan overføres til den enkelte, og at indre, kognitive prosesser organiserer og strukturerer kunnskap (Sfard 1998 i Hauge, Lund og Vestøl 2007).

Læring ved deltakelse er en annen metafor, beskrevet blant annet av Lave og Wenger i sitt begrep om legitim perifer deltakelse, hvor deres poeng er at læring er et integrert og utadskillelig aspekt av sosial praksis (Lave og Wenger 1991). Begge perspektivene er viktige og må tas med i betraktning når vi skal forstå hvordan elever tilegner seg og utvikler kunnskap på skolen (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Læring i nettverk er en tredje metafor som tar opp i seg de komplekse læringsprosessene i nettverkssamfunnet. Det er en metafor som beskriver kollektive, nyskapende prosesser der nye ideer, redskaper og praksisformer blir utviklet, og hvor de opprinnelige kunnskapene berikes eller forandres underveis (ibid). Det er et slikt kunnskapssyn som dette prosjektet bygger på, og som ligger tett opptil aktivitetsteoriens forståelse av kunnskapsutvikling. I et aktivitetsorientert syn utvikles kunnskap gjennom fellesskapets aktiviteter som er rettet mot et felles objekt, og som reguleres av kontekst og de konstitusjonelle regler som finnes (Engeström 1999). Dette perspektivet utdypes i kapittel om teori.

### **1.3.2 Begrepsavklaringer og avgrensning knyttet til vurdering**

Vurdering kan defineres som: ”*the process of firstly gathering evidence, and secondly interpreting that evidence in the light of some defined criterion in order to form a judgment*” (Broadfoot 2007 side 4). Først innhente informasjon, så tolke den i lys av definerte kriterier for å formulere en vurdering (min oversettelse).

Vurdering deles ofte i to hovedbegreper: vurdering for læring *formativ vurdering* – som skal være en hjelp for eleven i læringsprosessen, og vurdering av læring – *summativ eller normativ vurdering*, som skal gi et bilde av hva eleven har lært (Harlen 2006b)

Et tredje begrep - *undervisvurdering* brukes av Utdanningsdirektoratet i forskrift til opplæringsloven kapittel 3 og rundskriv om individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring (Rundskriv Udir – 1-2010). Undervisvurdering skal i følge disse dokumentene være både formativ og summativ, den skal både gi et øyeblikksbilde av hvilken kompetanse eleven har oppnådd så langt, samtidig som den skal peke på hvilke forbedringer som er mulig og hvordan de kan nås. Ordet *framovermelding* brukes som et begrep i denne sammenheng. Selv om undervisvurdering er det begrepet som brukes i forskrift til opplæringslov og rundskriv, oppfattes begrepet som upresist og lite hensiktsmessig for denne

oppgaven, og vil med unntak av henvisninger til nevnte skriv, ikke bli benyttet. (Forskrift til opplæringsloven 2009, Rundskriv Udir 01-2010). I denne oppgaven skiller jeg ikke mellom tilbake- og framovermeldinger, så jeg bruker begrepet tilbakemelding selv om det er framoverskuende, samt begrepet veiledning.

Den faglige vurderingen som skal fremme læring, omtales i forskningslitteratur som vurdering for læring – ”assessment for learning” eller formativ vurdering, ”formative assessment” (Harlen 2006b, Black and Wiliam 1998). Mens mange forskere omtaler begrepet ”assessment for learning” og ”formative assessment” som tilnærmet det samme, mener Black og kollegaer at det er en distinksjon mellom dem. Vurdering for læring forklares som hensikt, altså hensikten å forbedre elevenes læring, mens formativ vurdering oppfattes som funksjonen:

*Such assessment becomes formative assessment when the evidence is actually used to adapt the teaching work to meet learning needs* (Black, Harrison et al 2004 side 10).

Slik jeg forstår dette, er formativ vurdering formativ dersom innsamlet dokumentasjon brukes til å gi veiledende tilbakemeldinger til eleven, og dessuten at disse tilbakemeldingene fører til en handling *både* hos elev og lærer som forbedrer læringsutbytte. Dette skillet kan være nyttig å komme tilbake til i drøfting av funn og analyser av feltarbeid, men for resten av teoridelen om formativ vurdering vil begrepene formativ vurdering og vurdering for læring bli brukt som tilnærmet synonyme.

*Sluttvurdering* benyttes også som begrep forskrift til opplæringsloven og tilhørende rundskriv og beskrives som standpunkt karakterer og eksamens karakterer og bare det. All annen vurdering skal betraktes som underveisvurdering. Sluttvurdering blir å betrakte som en vurdering for eksterne behov, samfunnets behov for informasjon om den sluttkompetansen eleven har, og samfunnets behov for kontroll med opplæringsinstitusjonene. Sluttvurdering relatert til en individuell dimensjon er knyttet til følger for opptak til videregående skole, og dermed for videre utdanningsforløp og arbeidsliv (Throndsen mfl 2009). Sluttvurdering benevnes i forskningslitteratur som summativ vurdering.

Summativ vurdering vil ikke bli utdypet i denne oppgaven, heller ikke generell teori om vurdering, og de spørsmål som er knyttet opp til samfunnets behov for vurdering. Vurderingskriterier omtales likevel eksplisitt fordi det er en viktig del av målformulert læringsarbeid innenfor formativ vurdering (Throndsen et al. 2009).

## **1.4 Oppgavens struktur**

Oppgaven består av i alt 5 kapitler. I dette første kapitlet har jeg gjort rede for bakgrunn og valg av tema for oppgaven, problemstilling og forskningsspørsmål, samt foretatt begrepsavklaringer og avgrensinger.

I kapittel 2 presenteres relevant teori og tidligere forskning om læring og formativ vurdering. Innledningsvis viser jeg til Opplæringsloven, Læreplanverket for Kunnskapsløftet, og ulike relevante stortingsmeldinger for å sette teori i sammenheng med nasjonale føringer. Oppgaven min berører et stort og sammensatt felt, og det er mange muligheter for valg av teoretiske innfallsvinkler. Innenfor læringsperspektivet har jeg valgt en sosiokulturell vinkling med vekt på Vygotskys tanker og ideer.

Kapittel 3 inneholder metodebeskrivelser om planlegging, gjennomføring og etterarbeid av innsamlingsmetodene jeg har valgt. Validitet og reliabilitet i ulike deler av prosjektet og prosjektet som samlet, samt etiske betraktninger og blick på egen forskerrolle tas opp i samme kapittel.

Kapittel 4 inneholder funn, analyse og drøfting av empiri med aktivitetsteorien og Engeströms matrise som overbyggende analyseenhet (Engeström 2001).

Endelig i kapittel 5 foretar jeg en oppsummering, svarer på forskningsspørsmål og problemstilling, har noen kritiske bemerkninger og antyder en vei videre.



## 2. Teoretisk tilnærming og tidligere forskning.

I denne delen av oppgaven presenterer jeg teori som jeg mener er relevant for mitt prosjekt sett i lys av læring, kompetanse og formativ vurdering. Innledningsvis presenteres kort noe av det sentrale styringsdokument skriver om de samme teamene.

### 2.1 Utsagn i sentrale styringsdokumenter

#### 2.1.1 Utsagn om læring og kompetanse i skolens styringsdokumenter

Opplæringsloven gjelder for grunnskolen og for videregående opplæring, I § 1 Formålet med opplæringen, finner vi blant annet dette utsagnet:

*Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng (§ 1.1 Opplæringslova 1998)*

Dette opplever jeg som sammenfallende med de betraktninger om kunnskap og kompetanse som er gjort rede for under begrepsavklaringer og som ligger til grunn for denne oppgaven.

Gjeldende læreplan, Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK-06) har sin bakgrunn i samfunnsforandringer betegnet som overgang fra industri- til kunnskapssamfunnet, slik det er beskrevet i St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring:

*”De viktigste innsatsfaktorene i arbeidslivet er ikke lenger kapital, bygninger eller utstyr, men menneskene selv. Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 % av den norske nasjonalformuen består av menneskelige ressurser. I et slikt lys får menneskenes kunnskap, kompetanse og holdninger en helt avgjørende betydning både for samfunnet og for mennesket selv.” (side 23).*

LK-06 som bygger på foran nevnte stortingsmelding, har som overordnet målsetting å øke læringsutbyttet for alle (Rundskriv Udir -1-2010). LK-06 er bygd opp av tre deler; generell del, fag- og læreplaner og prinsippet for opplæringen. Generell del beskriver seks ulike lærende sammenhenger for mennesket, den syvende beskrivelsen, *det integrerte mennesket*, er en syntese av de seks foregående (side 25). Menneskets deltakelse og bidrag til samfunnet er tatt opp under *”det arbeidende mennesket”* (side 10). Det *”samarbeidende mennesket”* er opptatt av at elevene lærer sosiale ferdigheter, og at elevene kan lære av egne og andres avgjørelser (side 19)

I "det integrerte mennesket" som skal inneholde alle de til dels motstridende fasettene som livet består av, bringes inn at skolen skal bidra til at elevene utvikler seg til mennesker som gjør dem i stand til å ta hånd om eget liv, *forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet* (side 25).

"Prinsippet for opplæringen" gjelder for alle fag og på alle nivåer av opplæringen og omhandler overskrifter som blant annet tilpasset opplæring, elevmedvirkning, sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier samt "Læringsplakaten". Læringsplakaten kan kanskje betegnes som en syntese av de viktigste prinsippene for opplæringen. Læringsstrategier ses på som viktige for at elevene skal lære å organisere eget læringsarbeid, hvor de lærer strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid. Læringsstrategier innebærer også refleksjon om læring, gjøre elevene bevisste på hva de har lært og hva de må lære for å nå målene sine (LK-06, Opplæringslova 1998, § 1-2). Å lære om egen læring er også et viktig poeng innenfor formativ vurdering.

### **2.1.2 Utsagn om vurdering i skolens styringsdokumenter**

I St.meld. nr. 16 (2006-2007) "... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring" tas viktigheten av en god vurderingskultur i norske skoler opp. Kunnskapsdepartementet skriver at: *"I norsk skole har manglende evalueringskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter"* (side 77).

Det samme forholdet drøftes i Stortingsmelding nr 31 (2008-2009) Kvalitet i skolen. Her skriver Kunnskapsdepartementet blant annet at

*"Tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring, ser generelt ut til å ha vært en mangelvare i grunnopplæringen. ... Kvalitativ forskning på ungdomstrinnet viser at det er stor variasjon i lærernes tilbakemeldinger til elevene."* (side 30).

Underveisvurdering omtales i Forskrift til opplæringslova § 3.11 som *"ein reiskap i læreprosessen"*, et pedagogisk verktøy eller redskap for læring. Hensikten er å skape en vurderingsform hvor tilbakemeldinger til elevene blir en gjennomgående del av opplæringen. Gjennom tilbakemeldinger som gis, korrigeringer og veiledning skal eleven få innsikt i hvor han eller hun står i forhold til læringsmålet som skal nås, og hvordan eleven skal handle for å komme videre i sin læringsprosess (Thronsen mfl 2009).

Som teori om formativ vurdering vil beskrive senere i oppgaven, er det ytterligere to aspekter ved elevenes opplæring og vurdering som kan knyttes til sentrale føringer: Det ene er ønsket

om elevenes aktive deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen opplæring hjemlet både i opplæringslova, K-06 og vurderingsforskriften (Opplæringslova 1998 § 1-2 og § 2-3). Det andre er vektlegging av elevenes egenvurdering.

Egenvurdering er omtalt i forskrift til opplæringsloven § 3.12

*Eigenvurderinga til eleven, lærlingen og lærekandidaten er ein del av undervegsvurderinga. Eleven, lærlingen og lærekandidaten skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4.*

### **2.1.3. Utsagn om tilpasset opplæring i skolens styringsdokumenter**

I Opplæringslova § 1-3. er omsorgen for den enkeltes forutsetninger ivaretatt:

*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten.*

I LK -06 beskrives også tilpasset opplæring som en rettighet for elevene:

- *Alle elever og lærlinger har krav på tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. En skole basert på likeverd forutsetter at alle elever og lærlinger får de samme muligheter til å utvikle seg (side 3).*

Vurderingsforskriften (§ 3.2) knytter tilpasset opplæring direkte til elevvurdering:

*Undervegsvurdering skal brukast som ein reiskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lærekandidaten aukar kompetansen sin i fag.)*

På denne måten knytter skolens styringsdokumenter tilpasset opplæring til formativ vurdering (Dobson og Nes 2009).

Stortingsmelding nr 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*, trekker fram kvaliteter i undervisningen som kjennetegn på tilpasset opplæring, og evnen til å realisere tilpasset opplæring blir knyttet til en kompetanse hos dyktige lærere:

*De (lærene) følger elevenes læring tett opp, og forteller, spør, kontrollerer, repeterer, sanksjonerer, varierer og tilpasser undervisningen til elever og fag. Fleksibilitet og kreativitet er blant de egenskapene som trekkes særskilt fram som betydningsfulle for å tilpasse og variere undervisningen” (Stortingsmelding nr 11 2008-2009 side 13)*

Ut ifra denne forståelsen av tilpasset opplæring vil god pedagogisk praksis også være god tilpasset opplæring.

## **2.2 Ulike syn på læring**

Grovt kan man dele syn på læring inn i tre paradigmer: behavioristisk - kognitivt – og sosiokulturelt perspektiv (Dobson og Nes 2009). Denne oppgaven støtter seg på et sosiokulturelt syn på læring, og hoveddelen av dette kapitlet vil derfor handle om dette perspektivet. Imidlertid mener jeg det er riktig også kort å presentere de to andre hovedperspektivene, både av historisk interesse, men også fordi vi finner igjen tenkning i skolen som har elementer fra disse teoriene i seg (ibid).

### **2.2.1 Behavioristisk perspektiv på læring.**

Behaviorismen fikk et oppsving på 1950 tallet da den amerikanske psykologen Skinner lanserte sin observasjon som han kalte for operant betinging. Individuer har en tilbøyelighet til å gjenta atferd de forbinder med en positiv opplevelse og å unngå det motsatte (Østerud 2004). Overført til pedagogikk og skolen blir læring sett på som betinget respons på ytre stimuli (James 2006). Belønning og straff, i hvert fall tilbakeholdelse av belønning blir betraktet som virkemidler i å forme ønsket atferd (ibid).

Behavioristisk perspektiv mener at kunnskap er objektiv og bygger på empirisk erfaring (Dysthe 1999). Implisitt i tenkningen er teorien om at kunnskap kan bygges bit for bit. Tanken om at komplekse oppgaver kan brytes ned til delmål og deloppgaver, og at elevene skal lære grunnleggende fakta først for siden å kunne tenke, reflektere og sette sammen det de lærer til større sammenhenger og enheter, er hentet fra denne teorien. Teorien ble stående som den mest dominante og innflytelsesrike i forhold til skolens praksis fram til 1960 og -70 - årene og er fremdeles til stede i skolen (ibid).

Menneskets intensjoner, evne til å vurdere alternativer, evne til samhandling og kreativitet fanges ikke opp av behaviorismen (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Behaviorismen kunne heller ikke forklare hvordan mennesker kan bruke språket på nye og kreative måter ved hjelp av forsterkings- og betingelsesprinsipper, så en ny læringsteoretisk tradisjon vokste fram; kognitivismen (Chomsky 1959 i Østerud 2004).

### **2.2.2 Kognitiv forståelse av læring**

Den kognitive forståelsen av læring ble utviklet som et brudd med den behavioristiske, eller atferdsorienterte læringsteorien. Kognitivismen retter oppmerksomheten mot menneskets

tanke, intellektuelle - og språklige evne (Østerud 2004). Nyere forskning innen språk, nyere hjerneforskning og datamaskinen har gitt oss nye modeller for hvordan den menneskelige hjernen behandler informasjon og arbeider (Valdermo og Eilertsen 2002). I følge kognitiv læringsteori er læring et konstruksjonsarbeid som foregår i hjernen til den enkelte elev, og den omtales også som en konstruktivistisk læringsteori. Tidligere kunnskaper ses på som en avgjørende faktor for at eleven skal lære nytt stoff. Også de to komponentene i metakognisjon; kunnskap om egen læring og selvkontroll er viktige i en lærende sammenheng (James 2006). Jean Piaget (1896 – 1980) er en sentral bidragsyter til denne forståelsen av læring, han beskrev elevenes læring som etablering av mentale skjemaer. Elevene er selv aktive i sin læringsprosess og må reorganisere sine mentale skjema eller mentale strukturer for å passe inn ny forståelse (Dysthe 1999). Prosessen skjer i en kontinuerlig interaksjon med omverden gjennom assimilasjon, barnet registrerer informasjon, og akkomodasjon, barnet må endre sitt eget skjema for å få ny informasjon til å passe inn (Østerud 2004).

Piaget mente at lærernes rolle burde være å stimulere barn til egne undersøkelser og egne anstrengelser, og være en tilrettelegger for barnets egen utvikling (ibid). For Piaget er utviklingen av menneskets intellekt en prosess som er bestemt innenfra. Piaget plasseres gjerne under merkelappen individuell konstruktivisme (Valdermo og Eilertsen 2002).

Kognitiv læringsteori kritiseres ofte for sitt individuelle perspektiv, at læring er noe som foregår i hodet til den enkelte, og at sosiale og kontekstuelle forhold kun trekkes inn i den grad det støtter opp om den enkeltes læring (Dysthe 1999). Dette har endret seg de siste årene, og mange kognitivist legger i dag vekt på læringsfelleskapet og sosiale og kulturelle betingelser (ibid).

### **2.2.3 Sosiokulturell læringsteori.**

Også et sosiokulturelt læringssyn tar utgangspunkt i et konstruktivistisk syn på læring, men bygger på at læring konstrueres i samhandling.

Sosiokulturelt læringssyn har røtter helt tilbake fra begynnelsen av 1900 – tallet fra psykologi og filosofisk pragmatisme i arbeidene til James, Dewey og Mead. Å betrakte menneskelig utvikling som en interaksjon mellom individ og miljø har også fellestrekk med kulturell psykologi og Vygotsky (James 2006).

I et sosiokulturelt læringssyn ses interaksjon og samspill på som helt grunnleggende i læringsprosessen (Dysthe 1999). Alt barnet lærer gjennomgår to nivåer, først på det sosiale

nivået, interpsykologisk, og så inni barnet, på det intrapsykologiske nivået (Vygotsky 1978 i Bråten 2002). Transformasjonen fra det interpersonlige til intrapersonlige kalles internalisering, og er en lang prosess. Som en følge av denne tenkningen til Vygotsky blir personens utvikling av bevissthet avhengig av de sosiale prosessene som personen er en del av (Bråten 2002). Dette fører til at sosiokulturell læring betraktes som kontekstavhengig (Dysthe 1999). Læring i fellesskapet skjer ved at individene har ulik kompetanse, og at individet lærer av de felles menneskelige og kulturelle kunnskapene som finnes, og som blir større enn summen av den enkeltes kompetanse (ibid). Forkunnskaper, perspektiver og oppfatninger som den enkelte bringer med seg inn i den gjeldende konteksten må enten gjøres brukbare og tilpasses ny kontekst, eller menneskene må søke ny kunnskap gjennom de ressursene som finnes i konteksten, i dialog, gjennom instruksjon eller ved bruk av teknologi og symboler (Hauge, Lund og Vestøl 2007).

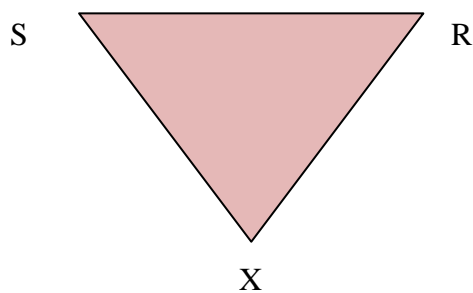
Sonen for nærmeste utvikling er et viktig begrep fra Vygotsky som knytter læring og utvikling sammen. Utviklingssonen er avstanden mellom det individet kan klare alene og det han eller hun kan klare med veiledning og hjelp fra voksne eller mer kunnskapsrike likesinnede (Säljö 2003). Sosial aktivitet og kulturell praksis er kilder til tenkning; utviklingssonen retter fokus mot sosialt mediert (formidlet) aktivitet (ibid). Til forskjell fra Piaget som mente at den psykologiske utviklingen hos barnet måtte gå forut for undervisning og læring, mente Vygotsky undervisning og læring måtte komme først, og at den psykologiske utviklingen ville følge etter som en konsekvens av dette (Østerud 2004). Betingelsen er at læreren må kunne legge til rette for utviklingsfremmende læringsprosesser ved å ta i bruk medierende redskaper som språk, tegn, symboler, modeller, teorier, osv som kan være en støtte eller et stillas for elevene slik at de kan overskride sin nærmeste utviklingssone (ibid).

I et sosiokulturelt perspektiv er sosial interaksjon gjennom aktiviteter og formidling av læring gjennom språk og materielle redskaper bærende elementer. Materielle og symbolske redskaper omtales ofte som artefakter, og å formidle kunnskap omtales som mediering. For å utdype sosiokulturell læringsteori ytterligere og for å skape en forståelse for aktivitetsteorien, belyses derfor artefakter og mediering.

#### **2.2.4 Artefakter og mediering.**

I den kulturen som mennesker er en del av, finnes alle de fysiske redskapene – artefaktene – som vi omgir oss med, som ulike typer av verktøy, instrumenter, kommunikasjonsmidler og

lignende (Säljö 2003). Vygotsky skiller mellom to typer av artefakter, nemlig verktøy og symboler. Tegn og symboler tilhører kategorien psykologiske verktøy og medierer høyere psykologiske prosesser som også innebærer språket (Vygotsky 1978 gjengitt i Säljö 2003). Språket er både objektivt og subjektivt. Objektivt fordi det tilhører en kultur, er bærer av kulturelementer i den kulturen og deles av medlemmene i samme kultur. Subjektivt fordi det samtidig tilhører den enkelte persons mentale apparat, og er hans eller hennes verktøy til å mediere og regulere sin egen atferd (Bråten 2002). Språket ble for Vygotsky brobygger mellom kultur og individ og en nøkkel til forståelse av overføring av læring fra kontekst til individ og mellom individer. (ibid). Gjennom sosial samhandling i en felles oppgavesituasjon overføres strategier for læring fra voksen til barnet (ibid). Dette synet på overføring av læring omtales som mediert (formidlet) læring. Vygotsky illustrerte menneskets læring og utvikling ved bruk av artefakter i en trekant; en ”*mediating triangle*” (Vygostky 1978).



**Figur 1. Vygotskys medierende triangel (1978) (gjengitt i Engeström 2001 side 134)**

Modellen viser at alle høyere psykologiske prosesser R, medieres gjennom artefakter X. S = subjekt

Aktivitetsteori er en retning innenfor sosiokulturelt perspektiv (Engeström 1999). Teorien gjør aktivitet til den primære analyseenheten, og den betrakter individet verken som en passiv mottaker av informasjon fra omverden, eller fokuserer på individet og betrakter omverden som sekundær (Østerud 2004). Tilnærmingen til tenkning og læring tar hensyn til konteksten og fokuserer på at menneskelige aktiviteter forgår i virkelige situasjoner (Postholm 2010).

Etter min forståelse av sosiokulturell læringsteori og aktivitetsteorien egner den godt som ramme for analyse i mitt prosjekt, og teorien bak presenteres derfor her. Aktivitetsteorien bygger på mange av tankene og teoriene som er gjort rede for ovenfor og hvor Vygotskys forståelse av læring spiller en stor rolle, men det var Leont’ev, Vygotskys elev som utviklet den teoretiske begrepsrammen som har fått navnet aktivitetsteorien (Østerud 2004).

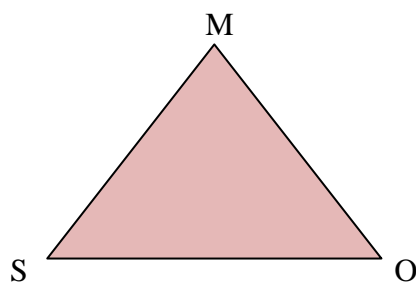
### **2.2.5 Aktivitetsteori.**

Aktivitetsteori er utviklet av grunnleggerne innenfor russisk kulturhistorisk psykologi, Vygotsky, Leont’ev og Luria i 1920 og -30 årene (Engeström og Miettinen 1999). Leont’ev

som var elev av Vygotsky, distanserte seg fra læreren sin og nedtonet psykologiske verktøy som medierende, og satte i stedet fokus på barns relasjoner med virkeligheten (Kozulin 1990 i Postholm 2003). Leont'ev mener at vår oppfatning av verden er mediert av vår interaktivitet med den, og at aktivitet bryter ned forskjellen mellom den eksterne verden og menneskenes indre fenomener (ibid).

Engeström (2001) mener at han kan identifisere 3 generasjoner av aktivitetsteorien. Den første generasjonen mener han er den som sentrerer seg rundt Vygotsky og hans idé om mediering (Engeström 2001). Vygotskys innføring av kulturelle artefakter i menneskelig aktivitet var revolusjonerende på den måten at gapet mellom individet og omgivelsene analytisk var overvunnet. Mennesket kunne ikke lenger forstås uten sine tilgjengelige kulturelle midler, og konteksten kunne ikke forstås uten handlingene til individene som brukte og produserte artefaktene. Objektet ble en kulturell enhet og objektorientert handling ble en nøkkel for å forstå menneskelig psyke (ibid).

Den andre generasjonen av aktivitetsteorien mener Engeström var sentrert rundt Leont'ev som analyserte og forklarte den avgjørende forskjellen mellom en individuell handling og en kollektiv aktivitet, men Leont'ev lagde aldri noen modell av et kollektivt aktivitetssystem.



Figur 2. Reformulering av Vygotskys medierende trekant (Engeström 2001 side 134).

S = subjekt, O = objekt og M = medium.

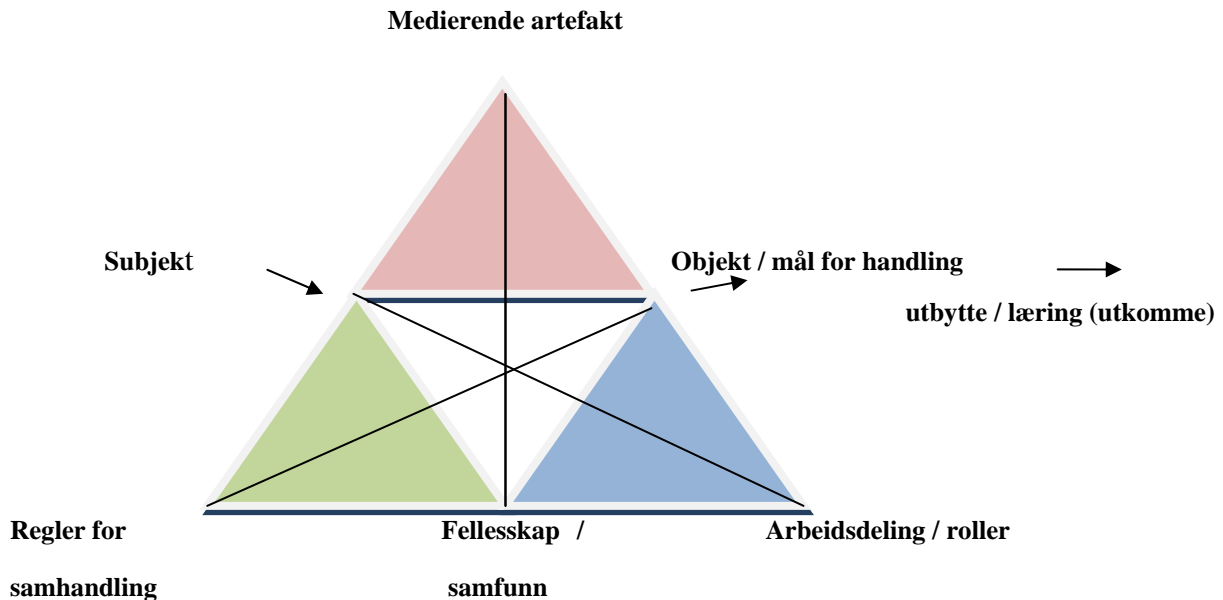
Vi kjenner igjen elementene til Vygotsky, den medierende artefakten (M) skaper forbindelsen mellom S (subjekt) og O (objekt). Begrensingene til både Vygotskys og Leont'evs modeller er at de er individuelt fokusert (Engeström 2001).

Engeström (1987 i Engeström 1999) har bygd ut trekanten og lagt til det kollektive aspektet. Den utbygde trekanten består nå av tre trekanter som hver for seg er medierende, men som likevel henger sammen som en helhet i en sammenføyende trekant på en slik måte at endringer innenfor en av deltrekantene påvirker helheten.

I den øverste delen av den utbygde trekanten finner vi igjen Vygotskys reformulerte medierende trekant; forholdet mellom subjekt og objekt som er mediert av artefakter. Trekanten i venstre hjørne viser at forholdet mellom subjekt og fellesskap medieres av regler.



Trekanten i høyre hjørne viser at forholdet mellom objekt og fellesskap medieres av arbeidsdeling. Denne trekanten kalles også for handlingstrekanten (Postholm 2010).



Figur 3. Engeströms modell av et aktivitetssystem (Engeström 1999 side 31).

Forklaring til figur:

*Subjektet* er det som står for handlingen i aktiviteten. Subjektet kan bestå av en eller flere enkeltindivider som er utgått fra fellesskapet. Som et handlende subjekt tar mennesket i bruk kulturelle hjelpemidler for å nå sine mål (Postholm 2010). De kulturelle hjelpemidlene er de *medierende artefaktene* som finnes i aktivitetssystemet og tas i bruk i en bestemt aktivitet. I henhold til aktivitetsteorien formes hver aktivitet av de medierende artefaktene som er tilstede i den historiske og kulturelle kontekst som aktiviteten finner sted i (Postholm 2003). Artefakter ses ikke på som utvendige verktøy, men som en integrert del av den handling som er mulig, og mediering betraktes som forbindelsen mellom individet og fellesskapet, og som helt nødvendig premis for kulturell utvikling (Engeström 1999). Retningen og innholdet i aktiviteten styres av *objektet*. Objektet anses derfor som svært viktig i aktivitetssystemet (ibid).

På grunnlinjen i trekanten finner vi *regler for samhandling, felleskap og arbeidsfordeling*. Disse tre enhetene utgjør konteksten til aktivitetssystemet og er premisseleverandør både for subjekt og objekt.

Aktivitet deles i tre nivåer; *activity*, *action* og *operation* (Postholm 2003 side 17). For å ha norske begreper videre i denne oppgaven, bruker jeg henholdsvis aktivitet, handling og arbeidsmåter. Aktiviteten inneholder motivet som gjør at handlingen skjer. Aktivitet er bygd opp av ulike handlinger som alle har et felles mål eller felles delmål som skal komme motivet til gode. Handlinger er på sin side er bygd opp av arbeidsmåter som er hensiktsmessige for den spesifikke handlingen (Leont'ev 1981 i Postholm 2003) Handlinger beskrives som individuelle, mens aktivitet er kollektiv og kan ses på som et system av handlinger (Hauge, Lund og Vestøl 2007) Aktiviteten blir dermed helheten som den enkelte handling må forstås ut fra (ibid).

Overført til skolen og for eksempel medelevvurdering, kan læring eller kompetanse være det underliggende motivet bak aktiviteten, fordi man mener at medelevvurdering vil utvikle elevenes ferdigheter til å bli bedre lærende (bl.a. Dysthe 2008). Men det kan være vanskelig å vektlegge alle ferdighetene som elevene må utvikle på vei til å oppnå dette i bare et prosjekt, så det er derfor naturlig å velge spesielle mål å arbeide med hver gang man prøver ut metoden. Disse målene er steg på veien mot det egentlige motivet bak aktiviteten. De ulike handlingene vil i sin tur føre til at elevene når delmål som sammen kan føre fram til det overordnede målet; helhetlig utvikling og læring og kompetanse som lærende individer.

Arbeidsdelingen betyr at målrettede handlinger deles mellom og utføres av medlemmer av fellesskapet. Arbeidsdelingen gjør det mulig å skille mellom kollektiv aktivitet og individuell handling (Postholm 2003).

Fellesskapet omfatter de individer som deler samme oppgaver, og som avgrenser seg fra andre felleskap med andre oppgaver (ibid).

Regler er både de skrevne og de uskrevne, og normer, konvensjoner og relasjoner som finnes i fellesskapet (ibid).

Utbytte er et uttrykk for hvor langt subjektet er nådd i forhold til målet. Alle faktorene i aktivitetssystemet påvirker hverandre gjensidig (Postholm 2010).

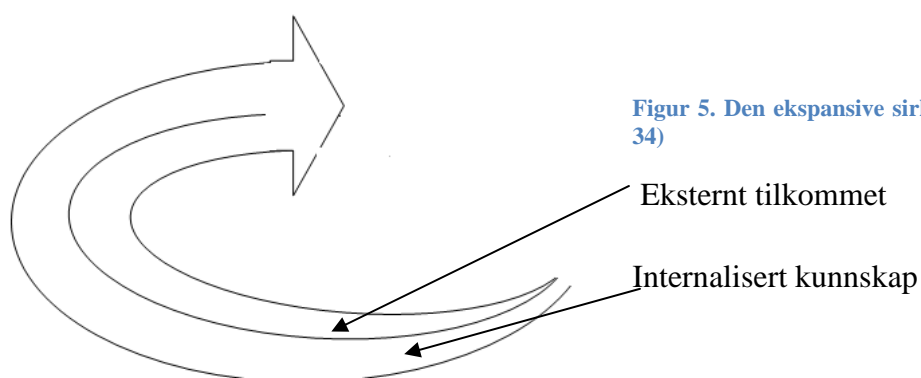
Aktivitetssystemet blir brukt til å beskrive og analysere menneskers aktivitet, og egner seg godt til å gi et visuelt bilde av aktiviteten på organisasjonsnivå, men ulike målrettede handlinger er ikke synliggjort i systemet.

Postholm (2010) har modifisert 2. generasjon av aktivitetssystemet til også å omfatte målrettede handlinger (Postholm 2010).



Engeström (2001) oppsummerer aktivitetsteorien i fem prinsipper. Prinsipp nummer en, er at et kollektivt, artefaktmediert og objektorientert aktivitetssystem sett i sitt nettverk av andre aktivitetssystemer, er primær analyseenhet. Dette tolker jeg som at aktiviteten må ses i lys av objektet og den kontekst som foreligger. Det andre prinsippet er aktivitetssystemets mange stemmer. Systemet er et samfunn med deltakere som har ulike synspunkter, tradisjoner og interesser, og de bærer med seg sin egen historie. Arbeidsdelingen i systemet gjør at deltakerne vil ha ulike posisjoner i aktiviteten. Aktivitetssystemet har også i kraft av seg selv sin egen historie, knyttet til artefakter, regler og konvensjoner (ibid). Det tredje prinsippet er historisk eksistens. Aktivitetssystemer skapes gjennom et lengre tidsrom, og må tolkes gjennom sin historie, både global og lokal (ibid). Det fjerde prinsippet er motsetninger som kilde til endringer og utvikling. Motsetninger er ikke det samme som konflikter eller problemer. Aktivitetssystemer er åpne systemer som kan ta opp i seg nye elementer fra utsiden, for eksempel ny teknologi, kan det føre til motsetninger mellom ny og gammel arbeidsrutine. Slike motsetninger vil både kunne skape forstyrrelser og konflikter, men også innovative forsøk på endring (ibid). Det femte prinsippet er aktivitetssystemets mulighet for ekspansiv transformasjon. Behovet for nye handlemåter oppstår gjerne hos noen av deltakerne i et aktivitetssystem som begynner å stille spørsmål og avvike fra de faste normene. Av og til fører dette til et kollektiv ønske om endring. En ekspansiv transformasjon er gjennomført når objektet og motivet for aktiviteten omfatter flere muligheter enn i en tidligere modus. En fullendt ekspansiv transformasjon kan kanskje forstås som en kollektiv reise gjennom proksimal utviklingszone (Engeström 1987 i Engeström 2001).

Det femte prinsippet kan illustreres som den ekspansive sirkel.



Figur 5. Den ekspansive sirkel. (Engeström 1999 side 34)

Internalisering og eksternalisering ses på som prosesser som pågår hele tiden og på alle nivåer i menneskelig aktivitet (Postholm 2003, Engeström 1999). Internalisert kunnskap står for den

historiske og kulturelle kunnskapen som finnes i kulturen og eksternalisert kunnskap er den som tilføres og som ekspanderer sirkelen. Eksternaliseringen når toppen når en ny modell for aktiviteten er designet og implementert, og denne modellen blir for en periode den dominerende metoden for læring og utvikling (Engeström 1999).

### **2.2.6 Sosiokulturell teori som grunnlag for å forstå og å bruke IKT – baserte verktøy til læring.**

Datamaskinens bruk innenfor undervisning har endret seg i takt med hvilket syn på kunnskap og læring som har vært lagt til grunn (Dysthe 2001b). De første programmene som kom baserte seg på behavioristisk syn på læring hvor elevene var mottakere av på forhånd definert kunnskap, og besto av treningsprogrammer som elevene brukte, ofte knyttet til evaluering før og etter programmet og med kontrollgrupper (ibid). Neste utviklingstrinn baserte seg på kognitiv teori og en forestilling om at den menneskelige hjernes kognisjon liknet på dataprosessering, i det man trodde at man gjennom datamaskinen kunne utvikle den perfekte lærer som kunne overta undervisningen (ibid).

I dag gjenspeiler bruk av IKT i skolen et komplisert, dynamisk samfunn med utallige og raskt skiftende relasjoner som kjennetegnes av nettverk (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Praksiser knyttes ikke sammen bare gjennom samtaler, men også ved hjelp av artefakter; kulturelle verktøy. Datamaskinen er en kulturell artefakt som bærer en kollektivt akkumulert innsikt, og som utgjør en del av vårt nettverk. Datamaskinen åpner nye rom for meningsdannelse og kunnskapskonstruksjon i de aktivitetene de inngår i og er velegnet for ulike samarbeidsteknologier (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Hauge mfl. påpeker at teknologien i seg selv ikke kan garantere for en kulturell utvidelse, og at det er viktig for skolen å utvikle en brukerkultur (ibid).

Digitale teknologier er i ferd med å etablere nye kontekster og betingelser for kunnskapsutvikling, samtidig som de endrer vårt syn på hva kunnskap er, ikke lenger som objektiv sann kunnskap som kan tilegnes og videreformidles gjennom kognitive prosesser, men som deltakelse og utvikling av kunnskap i felleskap med andre. I et sosiokulturelt syn på læring blir ikke læring og undervisning betraktet som to atskilte prosesser. Det er den aktiviteten som finner sted, de ressursene som inngår i aktiviteten og elevene og lærerens deltakelse i denne som er grunnlaget for læringen (Hauge Lund og Vestøl 2007).

### **2.2.7 Nye kontekster for læring. Nettverk**

I konteksten som dette prosjektet beskriver, er LMS systemet Fronter med sine muligheter med på å legge premissene for aktiviteten til elevene og skape muligheter for læring, på samme måte som språk og sjangerkunnskap er det. Jeg velger derfor kort å gjengi noen av de mulighetene som åpner seg når elevene har tilgang til PC – er i nettverk, fordi jeg mener det er relevant for analysen i mitt prosjekt.

*En av de sentrale metaforene for å beskrive det moderne samfunnet er nettverket (Castells 1996; Gee 2000 i Hauge, Lund og Vestøl 2007 side 23). Sentralt i nettverk er språk. Det er gjennom språk vi erfarer verden og skaper meningen i opplevelser, og det gjør vi gjennom samtaler, i dialog med andre mennesker enten det skjer verbalt ansikt til ansikt, gjennom telefonen eller gjennom skrevet språk ved at vi leser andres tekst eller skriver selv.*

Nettverk kan utgjøres av samtaler og dialoger, men nettverk etableres også gjennom de artefaktene som er tilgjengelig i kulturen, og de kan både være materielle som en datamaskin, men også språklige konvensjoner som sjanger for eksempel. Hauge, Lund og Vestøl (2007) peker på at forståelse av digitale artefakter må overskride det instrumentelle, og betrakte dem som aktive og dynamiske verdener der mennesker kan utforske og utvikle eksisterende og nye praksiser (Hauge, Lund og Vestøl 2007).

Digitale nettverk vil ytterligere forsterke en utvikling der relasjoner og kontekster endrer seg, og muligheter for å overskride tid og rom, jobbe asynkront med samme oppgave og uten å være samlokalisert er en realitet (ibid).

## **2.3 Motivasjon og læring**

Det er vanskelig å snakke om læring uten å bringe inn aspektet motivasjon. Det er gjort mye forskning på hvordan motivasjon påvirker elevens læring (Broadfoot 2007). Broadfoot undrer over om denne forskningen har fått innflytelse på praksis i klasserommet i samme grad som den fortjener. Hvis ikke elevene er motivert for å lære, er lærernes dyktighet, læringsstrategier og plandokumenter av liten verdi mener hun (ibid). I et større perspektiv er motivasjon viktig ikke bare i utdanningsøyemed. I dagens samfunn hvor skiftninger og ny kunnskap tilflyter oss i en konstant strøm, er det viktig å utvikle elevenes evne til å mestre skiftninger og utvikle motivasjon, mot og glede til å møte nye utfordringer (Harlen 2006). Elevene ser ikke alltid verdien i å gjøre en innsats i forhold til læring, derfor må lærere og tilretteleggere forstå

hvordan læringskontekst og læringsforhold og i den sammenheng spesielt hvilken avgjørende rolle vurdering spiller for motivasjonen (ibid). Elever som omtales som likeglad, late, lette å distrahere og med manglende interesse, kan ofte tilskrives manglende engasjement og motivasjon (Broadfoot 2007).

Motivasjon deles ofte opp i ytre - og indre motivasjon. Indre motivasjon ses på som den ideelle, den lærende drives av interesse for å lære og finner tilfredsstillelse i ny kunnskap, mens elever som motiveres av ytre motivasjonsfaktorer drives av belønning i form av priser, penger eller annet som oppleves som goder (Harlen 2006). Skillet mellom ytre og indre motivasjon kan være vanskelig å trekke, og i mange typer av læring og oppgaver vil de flyte over i hverandre. Dog har forskere funnet at ytre motivasjon fører til mer overflatisk læring, elevene er orientert mot å finne svar på oppgaver. Disse elevene jobber hardt, men det er aktivitet mer enn læring (ibid). Arbeidene deres beskrives som mer stereotype og med flere feil enn andre elevers arbeider som de ble sammenliknet med (Kellaghan et al 1996 Crooks 1988 i Harlen 2006). Å jobbe for belønning undergraver elevenes potensial til utvikle indre ansvar for læring. Hvilken innsats elevene legger inn i læringsarbeidet er influert av interesse, målorientering, grad av kontroll, selvfølelse, opplevelse av mestring og selvregulering (Harlen 2006).

### **2.3.1 Interesse**

Interesse kan deles inn i to aspekter: individuell interesse og situasjonsbetinget interesse. Individuell interesse ser ut til å være en relativt stabil respons på objekter eller emner som av erfaring over tid fører til økte kunnskaper og gir økt glede av aktiviteten. Situasjonsbestemt interesse derimot avhenger av visse aspekter i miljøet som tiltrekker seg oppmerksomhet, og kan vare eller ikke vare (Harlen 2006). Ikke uventet er det de elevene med sterk individuell interesse for aktivitetene som holder ut lengst og lærer mest fra dem (ibid). Når individuell interesse er fraværende, er situasjonsbetinget interesse viktig for at eleven skal involvere seg i læringsarbeidet (ibid). Læring utenfor skolen er ofte knyttet til elevens interesse, mens læring på skolen følger en fastsatt læreplan som er uavhengig av elevens interesser og utvikling, dette er en av grunnene til at det oppstår motivasjonsproblemer i skolen (Skaalvik og Skaalvik (2005). Å bruke tid og fantasi på å skape interessante kontekster er derfor verdifullt. Hensikten med å skape situasjoner som vekker nysgjerrighet er å få eleven til å delta i læringsoppgaver som de ikke uten videre synes er interessante i utgangspunktet. Håpet er å få vekket en individuell interesse når eleven oppdager at han eller hun faktisk lærer noe. Det er størst sjanse for at dette skal skje hvis elevene blir oppmuntret til å se på egen involvering

som læring. På grunn av at utvikling av den interesse som fører til læring også henger sammen med målorientering og den tilbakemeldingen som elevene får, henger alt sammen med vurdering (Harlen 2006).

### **2.3.2 Målorientering.**

Innholdet - og egenarten til målet bestemmer hvorvidt eleven vil anstrenge seg for å nå det. Det beskrives to typer mål; mestringsmål og prestasjonsmål, og elevene responderer ulikt på disse to typene. De som motiveres av mestringsmål søker utfordringer, legger arbeid i å nå nye ferdigheter, prøver å forstå mer enn å huske, er utholdende i å løse krevende oppgaver og prøver generelt å øke kunnskapene sine. Det er påvist en sterk sammenheng mellom målorientering og bruk av aktive læringsstrategier (Harlen 2006).

De som motiveres av prestasjonsmål søker minste motstands vei for å nå målet, unngår utfordringer, sammenlikner seg med andre og anser talent og evner for å være viktigere enn innsats (ibid).

Ikke alle forskere deler dette synet, andre mener det er en kombinasjon av målets kvalitet og kontekst som avgjør om eleven vil arbeide for å nå målet eller ikke. Eleven må ha forstått målet, målet må være utfordrende, men innen rekkevidde, det må være verdt å jobbe for, oppleves som verdifullt for eleven, og den sosiale og kulturelle konteksten må gi rom for læring (Kellaghan et al 1996 i Harlen 2006).

Motivasjon henger også sammen med elevens oppfattelse av kontroll over egen læring, elevens selvbilde og erfaring fra tidligere læring.

### **2.3.3 Locus of control, selvfølelse og self-efficacy.**

Å oversette "locus of control" til kontroll over egen læring er ikke helt dekkende. "Locus of control" handler om en erfaring og tro på at en vil mestre oppgaven, og at en er ansvarlig selv for hvordan det skal gå. Elever med lav "locus of control" blir mer deterministiske, de skylder på dårlig lærer, skjebnen eller "jeg er ikke bedre" og har dermed heller ikke motivasjon til å ta fatt på utfordrende oppgaver. I forhold til målorientering er konsekvensene alvorlige for dem som anser seg for å ha små evner, de bedømmer risiko for å feile større enn mulighet for å lykkes. De lærer å forvente nederlag, de velger derfor enkle oppgaver og oppnår lavere progresjon enn de kunne ha gjort med en annen innfallsvinkel. Dette får klare konsekvenser for elevenes selvfølelse som lærende, og også mer generelt gir det elevene en lav selvfølelse



som kan få følger for hvilke utfordringer de tar i livet og hvordan de møter utfordringene de får (Harlen 2006).

Et nært beslektet begrep er self-efficacy. Begrepet er utviklet av Bandura som mener at en nøkkelvariabel for å lykkes med læring er elevens evne til å tro på egne evner og muligheter (Broadfoot 2007). Self – efficacy oppfattes dog som oppgavespesifikt, og at dette også utvikles på bakgrunn av tidligere erfaringer. Elevene utvikler en slags lært hjelpsløshet som kommer til syne ved at de gir for raskt opp, eller ikke engang prøver å legge de anstrengelsene inn i arbeidet som er nødvendig for å lykkes. Formativ vurdering kan trolig spille en rolle i å bygge self-efficacy (Harlen 2006).

## 2.4 Formativ vurdering

Læring og vurdering har gjerne vært oppfattet som atskilte prosesser, først har elevene lært noe, og så har denne læring blitt målt og verdsatt med en karakter (Lund 2007). I et sosiokulturelt syn på læring er ikke vurdering knyttet til et produkt eller en aktivitet, det er et systematisk arbeid som har som mål at eleven utvikler seg ved å utnytte de kulturelle ressursene som finnes i personer og artefakter (ibid). Denne måten å tenke om vurdering på kan minne mye om tankene som gjenfinnes i formativ vurdering, her definert som:

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

Forskerne Black og Wiliam var de første som definerte begrepet som siden ble videreutviklet av "Assessment Reform Group" (ARG), som Black og Wiliam var en del av (Black og Wiliam 1998, Assessment Reform Group 2002).

Formativ vurdering er beskrevet som en prosess hvor lærer og elev samler og tolker informasjon om hvor eleven er i læringsforløpet, og på hvilken måte han / hun best kan komme seg i videre i egen læringsprosess.

Formativ vurdering er altså ikke knyttet til noen spesiell metode eller prøveform, men er et samlebegrep på de ulike handlinger som lærer og elev gjør for å skaffe seg informasjon om elevens læring. Informasjonen skal i sin tur brukes til å gi tilbakemeldinger på en slik måte at både lærings- og undervisningsaktiviteter kan endres og forbedres. Tilbakemeldingene skal ta

utgangspunkt i hvor eleven er i læringsprosessen for å vise ham eller henne en mulig vei videre (Thronsen mfl. 2009). Siden dette tar utgangspunkt i å støtte eleven der eleven er, kan man se paralleller mellom formativ vurdering og Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssone (ibid).

Som en oppsummering på sitt reviewarbeid som omfattet mange tidligere arbeider, forskningsrapporter, bokkapitler og artikler, fant Black og Wiliam disse fellestrekkene:

- Formativt arbeid fører til økt tilbakemelding mellom lærer og elev og vil føre til behov for nye pedagogiske modeller og signifikante endringer i klasseromspraksis.
- Elevenes aktive deltakelse er en nøkkelbetingelse for effektiv læring.
- For at vurdering skal være formativ, må resultater, funn, brukes til å justere både undervisning og læring, så hva læreren gjør er signifikant.
- Vurdering påvirker elevenes motivasjon og selvfølelse, og fordelene som selvvurdering gir må få oppmerksomhet.

(Black og Wiliam 2006, min oversettelse).

Forskere og lærere i England utviklet sammen en formativ vurderingspraksis, og de kom til å legge særlig vekt på: 1) Hvordan lærere stilte spørsmål i klasserommet. 2) Hvordan lærere formulerte kommentarer ved vurdering. 3) Hvordan elevene brukte par – og selvvurdering og 4) Hvordan lærere kunne bruke summative prøver på en formativ måte.

Disse tilnærmingene til formativ vurdering viste seg virkningsfulle, men det teoretiske fundamentet for disse funnene var ikke artikulerte (Black and Wiliam 2009).

For å utvikle et fundament som formativ vurdering kunne hvile på, tok Wiliam og Thompson utgangspunkt i tre posisjoner for læring og undervisning; a) finne ut hvor eleven befinner seg i sin læring, b) finne ut hvor eleven skal og c) finne ut hva som trengs for å lukke gapet mellom de to tilstandene. Tradisjonelt i skolen er det lærer som har fått ansvar for alle tre posisjonene, men innenfor formativt arbeid er det nødvendig å regne inn elevenes og medelevenes rolle i prosessen (Wiliam and Thompson 2007 gjengitt i Black og Wiliam 2009). Essensen av formativt vurderingsarbeid hadde de samme forskerne tidligere beskrevet i fem utsagn:

1. Legge til rette for læring, informasjon og forklaring om hva som skal til for å lykkes.

2. Få i gang effektive klasseromsdiskusjoner og andre aktiviteter som kan gi refleksjon og forståelse.
3. Gi tilbakemeldinger som flytter elever framover i læringsprosessen.
4. Aktiverer studenter (elever) som instruktører for hverandres læring.
5. Aktiverer studenter (elever) som eiere av egen læring.

For å sette dette i system, krysset Wiliam og Thompson de tre posisjonene i læringsforløpet med de tre aktørene lærer, elev og par (medelever), og plasserte inn sine tidligere funn og observasjoner av hva formativt vurderingsarbeid var på følgende måte:

<b>Ansvar</b>	<b>Hvor skal eleven</b>	<b>Hvor befinner eleven seg</b>	<b>Hvordan komme dit?</b>
<b>Lærer</b>	Legge til rette for læring, informasjon og forklaring om hva som skal til for å lykkes	Få i gang effektive klasseromsdiskusjoner og andre aktiviteter som kan gi et bilde av hva eleven forstår	Gi tilbakemeldinger som flytter elever framover i læringsprosessen
<b>Par (medelever)</b>	Forstår og deler læringsintensjoner og kriterier for suksess	Aktiverer elever (studenter) som instruktører for hverandres læring	
<b>Elev</b>	Forstår læringsintensjoner og kriterier for suksess	Aktiverer elever (studenter) som eiere av egen læring	

Figur 6. Tabellen viser samspillet men også rollefordelingen mellom aktørene i formativ vurdering (Wiliam og Thompson gjengitt i Black og Wiliam 2009 side 5)

Utvikling av formativ vurdering innebærer altså en forståelse av at elevene ikke lenger bare er objekter i en vurderingssituasjon, men deltakende subjekter. Utvikling og endring mot en mer formativ vurderingspraksis innebærer derfor tilrettelegging for god instruksjon, et mer sammensatt syn på vurderingskriterier og det fordrer at elever og lærer har samme forståelse av hvilket læringsarbeid som trengs (Pryor and Crossouard 2008). Arbeider fra flere ulike forskere har også inkludert motivasjon hos elevene som en del av grunnlaget for formativ vurdering, noe som er helt i tråd med funnene som Black and Wiliam beskriver fra sitt reviewarbeid (Pryor and Crossouard 2008, Black og Wiliam 2006).

Feedback eller tilbakemelding er sentralt innenfor formativ vurdering. Med tilbakemelding tenker vi på at lærer kommuniserer til eleven om kvaliteten på det arbeidet som er utført, eller gir eleven den informasjon som er nødvendig for at eleven skal kunne nå målet sitt. I den grad at tilbakemeldingen virkelig fører til at eleven endrer arbeidet sitt i riktig retning, mener

Sadler at det skyldes at eleven har forstått hvilken kvalitetsstandard som er forventet av den som vurderer (Sadler 1989 gjengitt i Broadfoot 2007).

Tilbakemeldinger som vil gi best utbytte for eleven er tilbakemeldinger som har fokus på kvaliteten til elevens arbeid heller enn å sammenlikne arbeidet med andre elever, fokus på spesifikk hjelp til hvordan arbeidene kan bli bedre, og til å peke på fremskritt som elevene har gjort sammenliknet med elevens tidligere arbeider (Crooks 2001 gjengitt i Broadfoot 2007). Det er grunn til å tro at elever bare kan nå mål de forstår hva innebærer, de bør ha et eierforhold til målene og de bør kunne vurdere egen framgang mot målet (Nicol og Macfarlane-Dick 2006). I følge forfatterne er dette gode grunner for at elevene skal være delaktige i å sette egne læringsmål (ibid). Gode tilbakemeldinger bør også bidra til elevens egen refleksjon om egen læring på en kvalitativ god måte slik at elevene på sikt kan utvikle evner til egenvurdering (Nicol og Macfarlane-Dick 2006). Tilbakemeldinger av god kvalitet vil virke oppmuntrende på elever slik at de ønsker å snakke om læring både med lærerne sine, men også med medelever, og de må være av en slik beskaffenhet at de har fokus på elementer som gir elevene tro på egen framgang (ibid). Innenfor formativ vurdering skal grunnlaget for tilbakemeldingene til elevene også føre til at læreren forbedrer sin undervisning, jamfør definisjon på formativ vurdering (ibid).

For at tilbakemeldinger skal ha effekt, må elevene forstå innholdet i dem. Forskning har vist at mange studenter ikke forstår tilbakemeldinger de får av sine veiledere (Chanock 2000, Hyland 2000 i Nicol og Macfarlane-Dick 2006). For å bøte på dette anbefaler forfatterne at tilbakemeldingene gis i dialog mellom lærer og studenter, eller mellom lærer og grupper av studenter eller at man engasjerer studentene som vurderingspartnere for hverandre – peer assessment.

Gode tilbakemeldinger hjelper elevene med å forklare hva et godt arbeid må inneholde relatert til mål, kriterier og forventet standard (Nicol og Macfarlane-Dick 2006). Med innføringen av Læreplaneverket for Kunnskapsløftet fra 2006 (LK-06), har vi for første gang i norsk skole fått en målrelatert læreplan for grunnopplæringen (Dobson 2010). Kompetansen til elevene skal måles ut fra hvilket mestringsnivå elevene viser relatert til beskrivelser av opplæringsmål på de ulike trinn. Kunnskapsløftets fokus på mestring har ført til en debatt om - og interesse for vurderingskriterier (Thronsen mfl 2009).

### 2.4.1 Kriterier og standarder i vurdering, kjennetegn på måloppnåelse.

Begrepet kriteriebasert vurdering ble introdusert av Glaser. Han var opptatt av skillet mellom normbasert - og kriteriebasert vurdering og anså at den prinsipielle forskjellen mellom dem ligger i standarden eller målestokken som brukes, hvor kriterier referer til en absolutt standard, mens en normbasert standard er relativ (Glaser & Klaus 1962 gjengitt i Broadfoot 2007).

I rapporten ”Bedre vurderingspraksis” blir standard definert som:

*Et bestemt nivå av måloppnåelse, eller en bestemt mengde eller grad av kvalitet ved en egenskap. Standarder handler gjerne også om beskrivelser av hva elever med måloppnåelse på et bestemt nivå typisk mestrer (Utdanningsdirektoratet 2009 side 23).*

Kjennetegn på måloppnåelse defineres i samme rapport som:

- *en beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemål i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2009 side 23).*

Kriteriebasert vurdering er ment å måle elevenes spesifikke kompetanse relatert til læringsmål og spesifikke ferdigheter. Forutsetningen er at kriteriene er presist definerte (Broadfoot 2007).

Definisjon på kriterium: - (fra gresk kriterion):

- *en viktig egenskap, målestokk, eller kjennetegn / deskriptor som et fenomen vurderes eller klassifiseres i forhold til. (Utdanningsdirektoratet 2009 side 23)*

Black og Wiliam bruker kriteriebegrepet når de beskriver praksis innenfor formativ vurdering. De mener at lærere bruker kriterier som et rammeverk for tilbakemeldinger og veiledning for elevens måloppnåelse, ved å kommunisere til elevene hva de har oppnådd og hva de må jobbe videre med (Black og Wiliam 2006b).

Kriterier innfor en sosiokulturell kontekst, knyttet opp til tanker om kvalitet og standarder er problematisk i forhold til nasjonalt satte opplæringsmål (Broadfoot 2007). I en sosiokulturell kontekst er kriteriene gjenstand for forhandling, elevene skal selv være med å utforme dem og ta ansvar for utforming. Det samme skriver Throndsen mfl. om vurderingskriterier innefor et formativt vurderingsparadigme, at referansene for vurderingen er satt av lærere og elever i en lokal kontekst (Throndsen mfl. 2009). Formativ vurdering vil derfor kjennetegnes av kontekstuelle, prosessorienterte og personlige vurderingskriterier (ibid).

Lærere som deltok i forskning sammen med Pryor og Crossouard rapporterte tilbake at formativ vurdering handlet om mer enn å kommunisere suksesskriterier. De fant det nyttig å skille mellom ”gjøre kriterier”, hva som skulle til for å løse oppgaven, og ”kvalitetskriterier”, hva som skulle til for å høyne kvaliteten på elevenes prestasjoner (Pryor og Crossouard 2008).

Kvalitet på kompetanse er i en kognitiv tradisjon beskrevet av taksonomier som vurderingsgrunnlag. Kognitive taksonomier slik Benjamin Bloom har beskrevet dem i sin kognitive trapp har vært et viktig bidrag til en teoretisk ramme rundt karaktersetning, særlig i videregående skole. Nivåene i trappen skal forstås slik: Kunnskap – redegjørelse – anvendelse – analyse - evaluering – kreativitet, hvor kreativt nivå betraktes som det høyeste og beskrives som at eleven på bakgrunn av tilgjengelig informasjon og egen kunnskap og innsikt kan skape noe nytt (Dobson 2010). Basis i trappen er kunnskap, det å huske spesifikk fakta og kunne gjenkalle det for eksempel til en prøve (Thronsen mfl 2009). Redegjørelse ses på som litt mer krevende, elever skal kunne beskrive og utdype med egne ord. Anvendelse betyr at eleven har forstått på en slik måte at han eller hun kan ta i bruk kunnskapen for å løse ulike problemer. Med analyse forventes at eleven kan bryte opp en helhet i deler og forstå sammenhengen mellom dem, mens syntese er det motsatte, her skal eleven kunne sette sammen enkeltelementer til en meningsbærende helhet (ibid). Implisitt i Blooms hierarkiske tenkning, lå en forståelse av at eleven måtte kunne mestre ett trappetrinn før han eller hun kom til det neste. Forskere som Thronsen mfl mener på sin side at det er mulig for elever som skårer lavt å vise analytiske og skapende evner, og de foreslår i stedet en alternativ taksonomi som er utviklet av PISA (Thronsen mfl 2009). I lesing for eksempel har man innenfor hvert ferdighetsnivå definert inn fem kompetansenivå. Elever får vist ulik kompetanse selv på lave ferdighetsnivåer, i praksis betyr det at ulike ferdighets- og kompetansenivå kan knyttes til samme kompetansemål (Thronsen mfl 2009). Det en elev kan vise ved et bilde, en tegning, en liten filmbit eller en muntlig forklaring til en konkret gjenstand, kan andre beskrive med ord og fortellinger. Å utvikle andre standarder enn tradisjonelle taksonomier for å gradere elevenes måloppnåelse vil gjøre det mulig å forbinde vurdering av elevenes måloppnåelse med nasjonalt bestemte kompetansemål for fagene med formativ vurdering (Thronsen mfl. 2009).

I teorigrunnlaget til formativ vurdering er en del av teorigrunnlaget å aktivere elever som deltakere i hverandres læring, i litteraturen omtalt som peer- assessment (William and Thompson 2007 gjengitt i Black og William 2009). Peer- assessment, eller på norsk

medelevvurdering, er grunnlaget for empiri i dette prosjektet. Jeg finner det derfor naturlig å omtale emnet eksplisitt selv om det er berørt tidligere i teksten.

### **2.4.2 Medelevvurdering**

Medelevvurdering beskrives som en alternativ vurderingsform hvor elevene (studentene) vurderer kvaliteten av sine medelevers skriftlige arbeider og presentasjoner for så å gi hverandre tilbakemeldinger (Wen 2006 gjengitt i Vickerman 2009).

Å aktivere elever til å være delaktige i hverandres læring er en av de fem hovedsøylene som formativ vurdering bygger på (Black og Wiliam 2009). Dysthe (2008b) peker på at den viktigste grunnen til at elevene skal lære å vurdere hverandre er at elevene skal utvikle evne til egenvurdering og egen vurderingskompetanse for å kunne bli bedre lærende og mestre kunnskapssamfunnets krav. Dette henger igjen sammen med det kompetansesyn som gjenspeiles i skolens styringsdokumenter, blant annet i LK-06.

Black og medarbeidere iverksatte et prosjekt med 24 matematikk- og fysikklærere på ungdomstrinnet for å få kunnskap om hvordan formativ vurdering best kunne implementeres i undervisningen. En av konklusjonene var viktigheten av egenvurdering og medelevvurdering. Egenvurdering fordi elevene lærte å se egne arbeider opp mot målformuleringer. Dette stimulerte til metakognitiv tenkning og refleksjon, noe som ga gevinst for den enkelte i evnen til å planlegge og kontrollere eget arbeid. Mens medelevvurdering ble sett på som uvurderlig fordi elevene var mer åpne for kritikk fra jevnaldrende enn fra lærer, noe som antakelig skyldtes sosial jevnbyrdighet og en annen språkbruk enn lærers vurderingsspråk (Black et al 2004).

Medelevvurdering kan være en kilde til elevens egen kontroll over læring på flere måter. En elev som nettopp har lært noe kan ofte gi tilbakemeldinger til sine medelever om det nye stoffet på en måte som er lettere å forstå for elevene (Nicol og Macfarlane-Dick 2006). Et annet aspekt er at gjennom dialog med hverandre kan elevene få andre perspektiver, innfallsvinkler og strategier på eget arbeid, og det vil gi elevene mulighet til å forhandle og diskutere på en måte som utdyper og utvider elevens forståelse av et emne. Forfatterne nevner også poenget som er nevnt av blant annet Dysthe (2008b) at det elevene lærer ved å vurdere andres arbeider, overfører eleven til sine egne arbeider. Forfatterne nevner også at motivasjon og utholdenhet kan økes hos elever som jobber i dialog med vurdering av hverandres arbeider (Nicol og Macfarlane-Dick 2006).

Ferdigheter til å analysere og kommentere medelevers arbeider må læres, likeledes evne til å fortolke og kunne bruke andres vurdering til egen utvikling. Dette tar tid, og det er viktig at både egen – og elevmedvurdering blir en integrert del av planlegging og gjennomføring av undervisningen. Også å arbeide med, forstå, tolke og bearbeide kriterier er en viktig elevaktivitet som kan gjøres i gruppe- eller klassediskusjoner (Dysthe 2008b).

Å trene på vurderingskompetanse er derfor viktig, og det kan for eksempel gjøres ved at elevene vurderer hverandres arbeider. Dobson beskriver dette som *vurdering som læring* (Dobson 2010 side 28), mens det i litteratur fra Black og Wiliam omtales som en del av teorigrunnlaget for formativ vurdering (Black og Wiliam 2009). Begrepet ”vurdering som læring” er interessant fordi det etter min mening visker ut grensene mellom vurdering og læring.

Tiden det tar å trene elevene i denne type arbeid, og mangel på kvalitet i elevens tilbakemeldinger til hverandre gjør at lærere av og til gir opp (Dysthe 2008b). Å formulere gode tilbakemeldinger er vanskelig for elevene, og trening må til.

Dysthe (2008b) skriver at det kan være nyttig å skille mellom leserbasert respons og kriteriebasert respons, der leserbasert respons er den tilbakemelding som elever gir hverandre på bakgrunn av en spontan opplevelse av teksten, mens kriteriebasert respons er tilbakemelding på grunnlag av objektive kriterier som elevene kjenner og har drøftet i fellesskap (Dysthe 2008b). For den enkelte elev er det god læring i å kommunisere om kriterier som gjelder for gruppen med andre, det er en fin måte å internalisere kriteriene på. En annen gevinst for eleven er at det blir mer interessant for ham eller henne å delta i samtaler i grupper og med lærer når man har god kunnskap om kriteriene. Det er også viktig for elevens læring at han eller hun utvikler et metaspråk som gjør at de kan snakke om tekstkvaliteter, vurdering og om egne og andres arbeider på en adekvat måte (ibid).

Crossouard (2009) referer fra en undersøkelse om elevsamarbeid og formativ vurdering at flere aspekter er signifikante for at elevene (studentene) skal engasjere seg i læringsarbeidet. Det ser ut som om en kollektiv tilnærming til en oppgave og felles gjennomgang i hele klassen blir foretrukket framfor individuelle mål og oppgaver. Kollektiv tilnærming støtter elevenes engasjement i hverandres arbeider og kan ha potensiale i seg til å flytte fokus bort fra sammenlikninger av egne arbeider til felles anstrengelser (Crossouard 2009). Denne arbeidsdelingen endrer også relasjonene i medelevvurdering og egenrevisering til noe felles, noe elevene er sammen om, og tar brodden av kritiske kommentarer på en slik måte at det er



enklere å lære noe av dem (ibid). Det ser også ut til at elevenes engasjement er avhengig av hvilke utfordringer oppgaven byr på, og at de fleste elevene liker å få noe å bryne seg på. Elevene i Crossouards undersøkelse heller utvidet enn innsnevret sine anstrengelser for å forstå når oppgaven var komplisert, og de tok ansvar for at alle i sin gruppe hadde forstått før de gikk videre. Grupper hadde også selv utvidet mandatet sitt ut over å løse oppgaven de hadde fått, og passerte målet som var satt og hadde en bevegelse forbi målet og videre mot en lærende horisont (ibid).

En kollektiv tilnærming til vurderingsarbeidet mener Crossouard kan dempe enkeltelevs tidligere, smertefulle vurderingserfaringer. Å være del av en helhet som deler en oppgave som kan få mange svar og utfall, ser ut til å støtte læringsarbeidet til elever hvor tidligere skolehistorie inkluderer en forventning om ikke å lykkes, eller de elevene som ikke tilhørere den toneangivende sosiokulturelle normen innenfor fellesskapet.

Forskerne som skriver om formativ vurdering og medelevvurdering beskriver økt bevissthet om egen læring som en av de positive effektene elevene får ut av dette (Nicol og Macfarlane-Dick 2006, Black et al 2004). Økt bevissthet om egen læring benevnes ofte som metakognisjon. Metakognisjon plasseres vanligvis i et kognitivt perspektiv på læring. Avslutningsvis i teorikapitlet vil jeg trekke fram en vurderingsform som minner mye om formativ vurdering og som Dobson og Nes benevner som vurderingshandling (Dobson og Nes 2009). Vurderingshandling mener forfatterne kan sammenbinde metakognisjon og sosiokulturelt syn på læring. De samme forfatterne ser også på vurderingshandling som en vei til bedre tilpasset opplæring, derfor omtales også tilpasset opplæring kort her.

## **2.5. Metakognisjon, vurderingshandling og tilpasset opplæring**

### **2.5.1 Metakognisjon**

Metakognisjon er det sentrale begrepet i forståelsen og utviklingen av læringsbevissthet og kan i sin enkleste form defineres som tenkning om tenkning (Valdermo og Eilertsen 2002). Metakognisjon inneholder en kunnskapsdel; kunnskap om egen læring, men også en kontrolldel; bevissthet om - og kontroll av egen læring. De metakognitive prosessene som kontrollerer læring, blir gjerne tolket som mindre bevisste prosesser og som det er vanskelig for en person å uttrykke verbalt (Bråten 2002). Kunnskapsdelen i metakognisjon derimot anses for å kunne uttrykkes verbalt, i det personen kan reflektere over egen tenkning og

diskutere den med andre. Man tenker også at metakognisjon er sent utviklet og at den kan være feilbarlig, det betyr at en person kan ha feil oppfatning om egen kognisjon (ibid). John Flavell, som regnes som den som begynte med moderne metakognitiv forskning, deler kunnskapsdelen av begrepet inn i tre områder; kunnskap om en selv og andre som lærende individer, kunnskap knyttet til variasjon mellom fag i begrepsbruk og kunnskapsoppfatning og strategikunnskap om hvilke framgangsmåter som passer best til hvilke oppgaver (Flavell 1997 i Valdemo og Eilertsen 2002).

Kognisjon og metakognisjon hører tradisjonelt ikke inn under sosiokulturell læringsteori, og kognitivt syn på vurdering settes ofte opp som en motsetning til det situerte perspektivet. Situert perspektiv beskriver hvordan individets kunnskap, forståelse og kompetanse utvikles gjennom mediert aktivitet sammen med andre, hvor aktivitetsteori og Vygotskys tanker er sentrale (Dobson og Nes 2009). I følge Dobson og Nes mangler det en syntetiserende faktor som kan binde sammen det psykologiske fokus i kognitiv tilnærming med det sosiokulturelle fokuset i situert tilnærming (ibid).

### **2.5.2 Vurderingshandling**

Vurderingshandling defineres som:

*En vurderingshandling er en skriftlig, muntlig eller nonverbal handling som har vurdering som resultat, uansett om vurdering er det uttalte målet eller ikke. Vurderingen utføres av elev(er) eller lærer(e), og kan gjelde en, noen eller alle elever i en klasse eller elevgruppe. Vurderingshandlingene omfatter også vurderingsrelaterte aktiviteter slik som formulering av læringsmål og kriterier for måloppnåelse. De kan dessuten ha et illukosjonært og prolukosjonært potensiale (Dobson og Nes 2009 side 97).*

En illukosjonær betydning er at det finnes en felles forståelse mellom lærer og elev om at det er vurdering som er tema, selv om det ikke alltid er eksplisitt uttalt. Mens en prolukosjonær handling er et utsagn som får betydning for den som hører den, for eksempel at eleven endrer måten sin å arbeide på etter en tilbakemelding (Dobson og Nes 2009).

Forfatterne mener at det er et gap mellom den metakognitive - og den sosiokulturelle læring som formativ vurdering beskriver og foreslår at vurderingshandling kan være forbindelsen mellom dem (ibid).

### 2.5.3 Vurderingshandling som brobygger

Vurderingshandlingsbegrepet kan bygge bro mellom individuelt og sosialt fokus i vurderingsteori på tre måter: a) ved å påpeke elevens relasjon til andre i vurderingsprosessen, også når det er individet som blir vurdert, b) uansett vurderingsform vil det alltid inneholde en samhandling mellom to eller flere personer og c) partene i en vurderingshandling vil anerkjenne handlingen på bakgrunn av de konvensjoner og normer som gjelder i fellesskapet de deler (Dobson og Nes 2009).

Utlegningen over ivaretar etter min forståelse det sosiokulturelle aspektet, mens det metakognitive aspektet ivaretas av det som betegnes som prolukosjonært potensiale, at eleven ved refleksjon vil endre sin måte å arbeide med et lærestoff på etter en tilbakemelding fra en lærer eller en elev.

### 2.5.4 Tilpasset opplæring

Som nevnt tidligere i denne oppgaven er tilpasset opplæring hjemlet både i opplæringsloven og i LK-06 som en rett til å få tilpasset opplæring etter evner og forutsetninger hos den enkelte elev (Opplæringslova § 1-3. LK-06 side 3). Innenfor tilpasset opplæring er kravet om faglige utfordringer sentralt, alle elever skal tilbys et læringsmiljø hvor de kan få en faglig utvikling:

*I opplæringen skal mangfoldet i elevens bakgrunn, forutsetninger, interesser og talenter møtes med et mangfold av utfordringer. Uanhengig av kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn skal alle elever ha like gode muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø (LK-06 side 34).*

I stortingsmelding nr 18 Læring og fellesskap (2010- 2011) skriver Kunnskapsdepartementet at tilpasset opplæring ikke skal ses på som en ren individualisering av opplæringen, men at det handler om å skape en balanse mellom fellesskapet og forutsetningene til den enkelte elev. For at dette skal lykkes må skolen variere og tilby ulike *arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering* (side 9). Skolen må bruke sin kompetanse til å lede elevenes opplæring ut i fra hvilke forutsetninger og evner som elevene har, noe som innebærer at skolen løpende må vurdere, variere og endre praksis (St. meld 18, 2010 – 11). I samme melding fastholder departementet at elever som tiltross for god tilpasset opplæring ikke har utbytte av undervisningen skal ha rett til spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1. Men det understrekes at det er en dynamisk forbindelse mellom spesialundervisning og

tilpasset opplæring på den måten at skolens evne til å tilpasse undervisningen er med på å avgjøre behovet for spesialpedagogisk undervisning (ibid).

Historisk sett ble ”tilpasset opplæring” et begrep knyttet til de elevene som ble ansett for ikke å kunne følge trinnets ordinære opplæringsplaner, og disse elevene fikk heller ikke karakterer eller vurdering som viste til faglig utvikling (Dale og Wærness 2007). Utover på 70- tallet ble progressiv pedagogikk praktisert med høyere grad av elevaktivitet og mindre lærerstyrt undervisning, og tilpasset opplæring ble mer en plan for integrering enn for å sikre elevene faglige basisferdigheter, mer en ”væreskole” enn en ”læreskole”, noe som også kunne få følger for opplæring i videregående skole (ibid). Dale og Wærness mener at denne tilbaketrunkne lærerrollen gjorde at tilpasset opplæring var med på å opprettholde sosiale ulikheter, da de elevene som ikke fikk oppfølging hjemme, heller ikke fikk tilstrekkelig faglig oppfølging på skolen (ibid). De mener også at den samme kritikken gjelder den elevvurderingen som ble praktisert innenfor tilpasset opplæring, der krav og forventninger til elevene var diffuse og lite konkrete, og hvor vurdering ble overlatt til lærernes subjektive skjønn av elevenes forutsetninger og evner (Dale og Wærness 2007). I følge Dale og Wærness ble resultatet av denne formen for tilpasset opplæring og vurderingspraksis ekskludering fra læring i sentrale fag, og beskrives som et paradoks (ibid). Det er dette perspektivet som Dobson og Nes prøver å imøtekomme med sine tanker om vurderingshandlinger slik jeg har oppfattet dette.

### **2.5.5 Tilpasset opplæring og vurderingshandling**

Dobson og Nes mener at vurderingshandlinger vil være sentrale i dialogen mellom lærer, elev og foresatte. Elevenes egenvurdering vil sammen med lærerens - og foresattes vurderingshandlinger gi tilbakemelding til læreren som hjelp til en bedre undervisningstilpassning, slik at det didaktiske grunnlaget for tilpasset opplæring vil bli bedre. Forfatterne mener at dette kan bidra til en mer nøktern vurdering som tar utgangspunkt i elevens læringsutbytte og at fokus på kompetanseutvikling hos eleven kan koples til vurderingskriterier knyttet mot kompetansemål (Dobson og Nes 2009). Deres konklusjon er at begrepet vurderingshandlinger kan inngå som en del av den didaktiske tilnærmingen til tilpasset opplæring (ibid).

Hvis jeg har forstått definisjonen på formativ vurdering rett, at den skal føre til endret handling både hos elev og lærer for at eleven skal komme nærmere læringsmålet, mener jeg at formativ vurdering vil kunne ha samme iboende mulighet

### 3. Metodisk tilnærming i prosjektet.

*Forskning er en menneskelig virksomhet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og intensjoner. Data samler ikke seg selv, og parametre velger ikke seg selv – det er det forskeren som gjør* (Kvernbekk 2002 side 69).

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvilke metoder jeg har brukt for å samle inn -, kategorisere - og drøfte data og hvilke implikasjoner dette har for kvalitetskriterienes validitet og reliabilitet. I tillegg vil jeg drøfte generalisering, min egen forskerrolle og etiske betraktninger knyttet til forskning.

#### 3.1 Kasusstudie som metode.

*Metode betyr egentlig "veien til målet"* (Kvale og Brinkmann 2009 side 121). Jeg har valgt kasusstudie som metode for mitt forskningsprosjekt. I følge Merriam (1998) defineres en kvalitativ kasusstudie som " ... *an intensive, holistic description and analysis of a single instans, phenomenon or social unit* (Merriam 1998 side 27). Merriam (1998) skriver videre at den ene, mest beskrivende enkeltfaktor er muligheten for å avgrense objektet eller kasusstudien. Videre at enheten man skal studere er i et bundet, integrert system, det er avgrenset av tid, sted og enheter, og at kasusstudie gir mulighet for å ramme inn det man vil studere (ibid). Enhetene som en kasusstudie omhandler kan være en elev, en gruppe eller klasse, en skole, et samfunn, et program osv, og det vil alltid være et fenomen som er i fokus og som en vil forske på (ibid). Tanken er at en kan lære noe om et fenomen ved å studere enkelttilfeller av fenomenet (Skogen 2006).

Enheten i mitt prosjekt er 10. trinn på en ungdomsskole på Østlandet og fenomenet er elevmedvurdering. Elevmedvurderingsprosjektet og konteksten som det foregår i, tolker jeg som et bundet system. Aktiviteten til elevene er knyttet til en avgrenset arbeidsoppgave som er klart definert, tidsrommet er gitt i et visst antall norsk – og VFL<sup>3</sup> - timer fra medio november 2010 til primo januar 2011, og intensjonen fra norsklærere er at arbeidet skal foregå innenfor klasserommets vegger i bestemte avsatte timer til dette, selv om deler av arbeidet faktisk også *kan* utføres overalt hvor det står en datamaskin som er koplet mot Internett, fordi tekstene som skal vurderes lagres på et LMS – system<sup>4</sup>, Fronter, som er

---

<sup>3</sup> Timeplanfestede "vurdering for læring" - timer

<sup>4</sup> LMS- learning mangement system; elektronisk læringsplattform som for eksempel Fronter

tilgjengelig fra Internett. Elevenes aktivitet er på denne måten avgrenset, definert av oppgaven som elevene skal utføre, og konteksten for øvrig er premissleverandør. Siden datainnsamlingen i en kasusstudie er mangeartet, ender kasusstudier som regel opp med en stor mengde data (Merriam 1998). Man må finne en hensiktsmessig måte å kategorisere og sortere data på på tvers av innsamlingsmetodene for å skaffe seg et helhetlig bilde av empirien. Jeg har brukt Engeströms (2001) matrise knyttet til aktivitetssystemet for å belyse funn i min kasusstudie, dette er beskrevet under overskriften ”analyse i prosjektet”. Analysedelen av en kasusstudie er den som er minst utviklet, og som anses som vanskeligst (Tellis 1997) I presentasjonen av data i en slik studie, kan statistikk, tabeller, grafer og tall anvendes (ibid). En mye brukt analysestrategi innenfor kasusstudie, som jeg benytter meg av i dette prosjektet, er å basere analysen på kjent teori (Yin 1994 gjengitt i Tellis 1997).

### **3.2 En kvalitativ tilnærming**

Tradisjonelt går det et skille mellom kvantitativ- og kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning forbindes med mange informanter, stort datamateriale, og generalisering er ønskelig. Kvantitativ forskning har også strenge krav til objektivitet, kontroll og systematikk, og funn fra kvantitativ forskning egner seg for statistiske analysemetoder (Lund og Haugen 2006).

Kvalitativ forskning på den andre side, egner seg til dybdeundersøkelse av et fenomen. Det er ofte få informanter og funnene presenteres vanligvis ikke med tall, men beskrivelser, analyser og drøfting av funn (ibid). Ut i fra dette mente jeg at for mitt formål ville kvalitative metoder egne seg best.

I følge Merriam (2002) ligger nøkkelen til å forstå kvalitativ forskning i ideen om at mening er sosialt konstruert av individer i deres livsverden (Merriam 2002 gjengitt i Postholm 2011). Forskerens oppgave er å prøve å tolke og forstå meningen som folk har konstruert i sin livsverden, på den måten kommer deltakernes perspektiv i fokus i kvalitative studier (ibid). En kvalitativ forsker har blikket rettet mot menneskers hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst. Sett med mine øyne er det et godt argument for å forske på egen arbeidsplass. Der har jeg førstehåndserfaringer, såkalt kulturkompetanse (Vedeler 2009). Jeg kjenner de interne, skrevne og uskrevne lovene, rutiner, materielle muligheter og begrensninger, voksne og ungdommer som har sitt virke innenfor organisasjonen. Samtidig byr denne nære tilknytningen til organisasjonen på noen etiske og forskningsmessige dilemmaer som jeg tar opp under overskriften ”Å forske på egen arbeidsplass” i dette metodekapitlet.

### **3.3 Flermetodisk tilnærming - prosjektets design.**

#### **3.3.1 Datainnsamlingsmetoder**

Datainnsamlingen i en kasusstudie er ofte basert på flere metoder for å belyse et fenomen fra flere innfallsvinkler, og å skape en helhetlig forståelse for fenomenet som skal undersøkes (Merriam 1998). Mangfold av metoder benevnes ofte som triangulering<sup>5</sup>. For å prøve å fange helheten og kompleksiteten i elevenes arbeid med medelevvurdering, har jeg valgt tre kvalitative innsamlingsmetoder, som hver med sin innfallsvinkel sannsynligvis kan utfylle hverandre på en slik måte at jeg får svar på problemstillingen min.

Utgangspunktet for undersøkelsen er elevenes skrevne vurderinger av hverandres tekster. Medelevvurderingstekstene kan dermed ses på som utgangspunktet og hovedinformasjonskilde for undersøkelsen, men hvis medelevvurderingstekstene skulle ha stått alene som datagrunnlag, ville jeg ikke ha fått svar på hva elevene tenkte om medelevvurdering som arbeidsform, eller fått elevenes beskrivelser av hvordan de opplevde å vurdere - og bli vurdert. Heller ikke ville jeg fått elevens egne beskrivelser av hva de bruker vurderingen de har fått av medelever til, og hva de tenker om motivasjon og læring. Jeg utvidet derfor undersøkelsen til å omfatte intervju av elever. Intervjuene bidrar med en stor og viktig del av dataene i undersøkelsen.

Den tredje datainnsamlingsmetoden var observasjon. Ved å være tilstede i klasserommet i flere av de timene som var avsatt til å arbeide med medelevvurdering, fikk jeg en god forståelse av konteksten. Dette anser jeg som viktig siden ingen utviklingsarbeider eller praksiser som foregår i et klasserom er løst fra sin kontekst, men tvert i mot må belyses og beskrives i lys av denne konteksten og forstås i et helhetlig eller holistisk perspektiv, (Vedeler 2009, Postholm 2010).

#### **3.4 Observasjon.**

Observasjon har verdi som forskningsmetode fordi det er en direkte metode, og den egner seg godt til å beskrive livet på skolen (Vedeler 2009). Observasjon er i følge Vedeler ”*systematisk*

---

<sup>5</sup> Triangulering er en metafor som er hentet fra navigering på havet, hvor navigatøren brukte stjernehimmelen for å finne sin egen posisjon. For å være sikker på at han hadde posisjonert riktig, la han inn en eller flere stjerneakser ekstra i sine beregninger (Stake 1995 gjengitt i Postholm 2010)

*innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser*” (Vedeler 2009). Min observasjon var sporadisk, da jeg ikke hadde anledning til å være tilstede i alle norsk – og VFL timene som kasusstudien mitt omfattet, jeg var til sammen tilstede i fem timer.

På forhånd hadde faglærer gitt beskjed om at når jeg var til stede i disse timene var det som observatør og forsker, ikke som lærer, så min observasjon var helt åpen (Vedeler 2009)

Det ville være helt feil å tro at man kan være en uavhengig observatør på egen arbeidsplass, elevene er kjent med min gange i deres sfærer, og jeg er en ”del av interiøret” på skolen. Jeg var derfor en deltakende observatør (Vedeler 2009). Når lærer underviste, satt jeg stille bakerst i klasserommet, og når elevene var i aktivitet, gikk jeg rundt og observerte arbeidsformer, så på reaksjoner, lyttet til kommunikasjonen, samtalte med elevene der det var naturlig og prøvde å fange stemningen i rommet. Jeg svarte også på faglige henvendelser og spørsmål fra elevene. Jeg fant det kunstig og vanskelig å svare, ”*dessverre, det kan jeg ikke svare på, i dag er jeg forsker.*” Hele tiden prøvde jeg å holde en høy bevissthet på rollen som observatør, og jeg deltok ikke i planlegging og tilrettelegging av undervisning og egenaktivitet for elevene.

Jeg brukte ingen andre hjelpemidler enn en bok hvor jeg noterte ned observasjoner løpende.

### **3.5 Lesing av medelevvurderingstekster**

For å få svar på forskningsspørsmål nr 1 og 2 ønsket jeg å lese vurderingstekstene som elevene skrev til hverandre:

1. Hva skriver elevene til hverandre i vurdering av hverandres tekster?
2. I hvilken grad forstår og bruker eleven vurderingskriteriene de selv har utviklet i formulering av vurderingstekster?

#### **3.5.1 Bakgrunnen for elevtekstene.**

Elevene hadde fått i oppgave å skrive et kåseri. Læringsmålene for oppgaven var: (Gjengitt fra fagsiden i norsk 10. trinn uke 1-2 2011)

Elevene skal kunne:

- *Skrive et kåseri*
- *Gjenkjenne de språklige virkemidlene humor, ironi, kontraster og overdrivelse*



- *Vurdere andres kåseri og gi en konstruktiv respons i forhold til vurderingskriteriene*

Norsklærerne delte elevene i responsgrupper på tre og tre elever. Disse elevene skulle gjensidig lese hverandres tekster og gi skriftlig respons i et forum på Fronter. For å kunne utføre denne oppgaven måtte elevene utvikle vurderingskriterier. I tillegg hadde læreren lagt inn en bestilling om at alle elevene måtte skrive minst en positiv kommentar til hverandre, og at vurderingen skulle kunne føre til forbedringer av teksten for den som mottok den. Detaljene i dette er gjengitt under funn fra medelevvurderingstekstene.

### **3.5.2 Informanter**

22 av elevene på trinnet skrev under på et informert samtykke om at jeg kunne få lese deres vurderingstekster. Siden alle elevene skulle vurdere 2 medelevers tekster, ville jeg teoretisk ha tilgang til 44 vurderingstekster. Ved gjennomgang av mappene til elevene, viste det seg at ikke alle hadde skrevet to vurderinger. Det skyldes sykdom, annet fravær, og manglende oppgaveløsning. Til sammen skrev jeg ut 38 tekster fra mappene til elevene i Fronter.

### **3.5.3 Utvalg av vurderingstekster**

Ved første gjennomlesing av tekstene så jeg at de fleste elevene hadde skrevet ganske kort, noen helt ned i en setning, så for å male et så bredt bilde som mulig av materialet, valgte jeg å bruke alle 38 tekstene.

Utvalget mitt ga seg derfor av seg selv, og var identisk med de elever som hadde skrevet under sammen med sine foresatte på et informert samtykke.

### **3.5.4 Presentasjon av funn i elevtekster**

Innholdet i elevtekstene delte jeg inn i to hovedkategorier, leserbaserte kommentarer og kommentarer basert på vurderingskriterier. Kommentarene telte jeg deretter opp i en frekvenstabell og tegnet et grafisk bilde av frekvensen, dette er gjengitt i kapittel 4. I oppgaven presenteres funn fra vurderingstekstene i henhold til de kommentarkategoriene jeg har valgt. Disse fremstilles både i figur 9, inndeling av tekstutsagn i kategorier side 69, og i figur 10, grafisk fremstilling av kategorifrekvens side 70.

Når jeg refererer fra elevenes tekster, er jeg helt tro mot ordlyden i tekstene, med unntak av eventuelle elevnavn som i min oppgave er fiktive, at dialektord er skrevet på bokmål, og at skrivefeil er luket ut.

### **3.5.5 Tekstenes validitet og reliabilitet**

Å endre tekstens originalitet som å rette skrivefeil og skrive bokmål i stedet for dialekt ved overføring av vurderingstekstene fra originalutforming til denne oppgaven, kan røre ved tekstenes ekthet og kanskje at noen vil mene at det endrer tekstenes reliabilitet (pålitelighet) og validitet (gyldighet) (Kvale og Brinkmann 2009).

Begrunnelsen for å skrive bokmål er å gjøre teksten mer tilgjengelig og lettere å lese, for eksempel "slete" har jeg omkrevet til "slitt". Skrivefeil har jeg valgt å fjerne fordi dette ikke er et prosjekt som skulle måle ortografiske ferdigheter hos elevene, ortografi har derfor ingen relevans. Mitt formål med tekstene var å finne ut hva elevene skriver til hverandre, og om de forstår og bruker vurderingskriteriene som følger med oppgaven. I henhold til dette mener jeg at tekstenes reliabilitet og validitet er ivaretatt selv med endringene som er gjort.

22 av elevene har gitt sitt samtykke til at jeg kan bruke tekstene deres, det er litt under halvparten av alle elevene på trinnet. Utvalget mitt representerer derfor ikke et tverrsnitt av elevene, det kan gjøre resultatene fra elevvurderingstekstene mindre valide enn de ville ha blitt hvis alle deltok.

## **3.6 Kvalitativt forskningsintervju**

### **3.6.1 Intervju som metode**

*"Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side"* (Kvale og Brinkmann 2009 side 21). Ved å snakke med mennesker, kan en få innblikk i andre menneskers meninger, tanker og opplevelser (Postholm 2010). Forskningsintervju var derfor en legitim metode for å belyse problemstillingen min og å få svar på forskningsspørsmålene mine. Jeg ønsket både å fange den informasjon jeg var ute etter og samtidig å sikre at elevenes stemmer og synspunkter kom fram, formulert i disse forskningsspørsmålene:

2. I hvilken grad forstår og bruker elevene vurderingskriteriene som følger med oppgaven i formulering av vurderingstekster?
3. Hvordan opplever elevene det er å vurdere medelever og selv å bli vurdert av medelever?
4. På hvilken måte påvirker denne måten å jobbe på elevens motivasjon?
5. Hva bruker elevene vurderingen som de får av medelever til?

Etter grundig vurdering og rådslagning med elever på 10. trinn, ikke nødvendigvis de som ble mine informanter, valgte jeg gruppeintervjuformen. I avveiningen mellom gruppeintervju kontra å samtale med en elev ad gangen fikk jeg også gode argumenter fra Postholm (2010). Hun skriver at et gruppeintervju kan være med på å sikre riktigere informasjon, da min rolle som intervjuer ville bli nedtonet, og det er større mulighet for at elevene ville være frie og ærlige i sine svar. Maktbalansen mellom intervjuer og informant vil i en til en situasjon lettere kunne føre til at eleven gir intervjuer det han eller hun tror intervjuer vil ha (Postholm 2010). Gruppeintervju kan også føre til at elevene hjelper hverandre med å komme på gode svar og utfylle hverandres beskrivelser av prosessene (ibid).

En ulempe kan være at ikke alle elevene snakker like mye. Det har jeg forsøkt å avhjelpe ved aktivt å henvende meg mest til den stilleste eleven i hver av gruppene. En annen ulempe som jeg oppdaget da jeg transkriberte intervjuene var at jeg ikke alltid hadde klart å fange og forfølge innholdet i alle utsagn, og noen av elevene burde ha fått flere oppfølgingsspørsmål. At elevene skulle lytte til hverandres svar kunne også tenkes som en kilde til mindre ærlige og sannferdige svar fra elevene, det ville i så fall svekke validiteten i svarene fra elevene.

Til mitt formål var det mest hensiktsmessig å benytte halvplanlagte, formelle intervjuer (Thagaard 2009, Postholm 2010). Det ga mulighet til oppfølgingsspørsmål og til å forfølge og utdype utsagn fra elevene. Temaene som jeg skulle spørre om var fastlagt på forhånd. Jeg hadde også utformet spørsmål og stikkord til meg selv i en intervjuguide. Rekkefølgen på temaene kunne derimot forløpe noe forskjellig.

### **3.6.2 Intervjuguide og prøveintervju**

*I alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide (Dalen 2004 side 29). Kvaliteten på de spørsmålene som stilles er avgjørende for hvilket datamateriale som forskeren sitter igjen med (Dalen 2004).*

Med problemstilling og forskningsspørsmål som utgangspunkt, utarbeidet jeg en intervjuguide hvor temaene og spørsmålene jeg ønsket å få svar på ble skrevet ned. (Se vedlegg nr 4). Det anbefales å stille mer nøytrale spørsmål innledningsvis for å få informantene til å føle seg vel (Dalen 2004). Jeg valgte å småprate litt med elevene, takket dem for at de ville stille opp, og understreket igjen før vi begynte at de aldri ville finne igjen sine egne navn, de ville forbli anonyme.

For å teste ut om intervjuguiden hadde de kvalitetene jeg ønsket, gjennomførte jeg et prøveintervju.

Etter at prøveintervjuet var over, spurte jeg elevene om det var andre spørsmål jeg burde ha stilt, eller om de hadde informasjon de gjerne ville dele med meg som de ikke fikk spørsmål om, de svarte avkrefteende på dette. Jeg spurte også om de ville svart ærligere hvis de hadde sittet sammen med meg en til en, eller om de foretrakk å være flere sammen. Elevene mente at å være flere sammen var den formen som gjorde at jeg ville få de riktigste svarene.

Etter gjennomført prøveintervju, justerte jeg noen av spørsmålene og førte på noen flere oppfølgende spørsmål og stikkord til meg selv.

Jeg transkriberte prøveintervjuet som en "øvelse" for meg selv. Jeg har valgt å sitere fra prøveintervjuet to ganger under drøfting av funn, da de utsagnene som jeg siterer ikke kom igjen i noen av de ordinære intervjuene.

### **3.6.3 Utvalg til intervjuene**

Hvem som skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier er et viktig tema innefor kvalitativ forskning (Dalen 2004). Antall informanter kan ikke være for stort, da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av dem tar tid (ibid). I mitt prosjekt hvor jeg i tillegg hadde to andre informasjonskilder, var dette spesielt viktig å tenke på. Utgangspunktet mitt var de 22 elevene som hadde gitt informert samtykke, og av dem hadde jeg brukt tre til prøveintervju, altså hadde jeg 19 elever igjen å velge fra.

Jeg skulle i alt ha med 9 elever i intervjuene, tre gruppe med tre elever i hver.

Etter å ha gransket elevtekstene nøye, valgte jeg de ni som jeg gjerne ville snakke med ut i fra følgende kriterier.

- Jeg ønsket å snakke med elever som hadde skrevet utfyllende vurderinger.
- Jeg ønsket å snakke med elever de som hadde skrevet korte vurderinger.
- Jeg ønsket å snakke med begge kjønn.

Utvalget mitt besto tilslutt av fire gutter og fem jenter.

Med unntak av prøveintervjugruppen som samtidig var en responsgruppe, var det ingen andre responsgrupper hvor alle tre medlemmene hadde gitt informert samtykke til å være med i

prosjektet. I løpet av intervjuene skjønnte jeg at det var bare en fordel at det var elever fra ulike responsgrupper som ble intervjuet samtidig. Det var lettere for en elev å fortelle at han eller hun ikke var fornøyd med responsen de selv hadde mottatt når de satt sammen med andre enn elever som var ansvarlig for responsen. Slik økte validiteten på utvalget i intervjuene ved en heldig hendelse.

### **3.6.4 Gjennomføring av intervjuene.**

Siden jeg disponerer et eget kontor, var det naturlig at intervjuene foregikk der, da kunne vi sitte skjermet fra øvrige elever og skolehverdagen ellers. På forhånd hadde jeg satt opp min bærbare PC på bordet, og elevene satt i halvsirkel rundt denne, mens jeg satt litt til siden.

Jeg takket elevene for at de ville delta som informanter, forklarte hva som nå kom til å skje og forsikret elevene igjen om at de ville forbli anonyme.

Før vi startet selve intervjuet testet jeg om lydopptaket på PC ble klart og tydelig. Alle intervjuene ble tatt opp på PC ved hjelp av programmet Audacity.

Alle intervjuene ble avsluttet med et spørsmål om det var noe de selv ville tilføye, som jeg ikke hadde spurt om.

### **3.6.5 Transkribering av intervjuene**

Å transkribere betyr å skifte fra en form til en annen, transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann 2009).

Jeg transkriberte intervjuene selv kort tid etter opptak. Ved å transkribere selv, skaffet jeg meg større oversikt og kjennskap til dataene mine (Dalen 2004). Ved å transkribere intervjuene, lytter man på dem på nytt, og jeg ble ganske overrasket over at jeg hadde overhørt viktige utsagn fra elevene som jeg burde ha fulgt opp. En mer erfaren forsker ville sannsynligvis fanget flere av trådene til elevene. Jeg opplevde på kroppen at man lærer mye om intervjuhåndverket ved å transkribere intervjuer, og jeg håpet inderlig at jeg ikke hadde ødelagt (for mye av) kunnskapsproduksjonen med mitt novisearbeid i intervjuene (Kvale og Brinkmann 2009).

Lydkvaliteten på opptakene var gode, noe som gjorde sikkerheten på det transkriberte materialet bra.

### **3.6.6 Reliabilitet og validitet i forhold til transkripsjon av intervjuene.**

**Reliabilitet** i forhold til transkripsjon er knyttet til pålitelighet i overføringen mellom tekstens muntlighet og skriftlig form. Transkripsjon er en konstruksjon av muntlig tale til lesbar tekst, og det finnes ingen eksakte regler eller retningslinjer for hvordan det bør gjøres (Kvale og Brinkmann 2009). Vurderingen av om man skal skrive ordrett det som sies med alle muntlige uttrykk, pauser, gjentakelser osv eller om man skal forme en mer lesbar tekst må tas av den som er ansvarlig for transkriberingen. Hensynet til intensjonen i det opprinnelige materialet må veie tungt i vurderingen, slik at utsagn ikke fordreies eller mister opprinnelig mening (ibid).

**Validitet** er i forhold til transkripsjon et spørsmål om hvor gyldig den er (Kvale og Brinkmann 2009). Heller ikke her finnes det en måte å transkribere på som er mer korrekt enn en annen, men forskeren må hele tiden spørre seg hva som er en nyttig transkripsjon for hans eller hennes forskning. Kontekst og formål med forskningen må styre hvilken stil forskeren velger, men det er viktig at forskeren gir innsyn i sine vurderinger og valg (ibid).

Jeg valgte, på samme måte som med elevvurderingstekstene, å skrive ordrett ned det elevene sa, men på bokmål og ikke dialekt, fordi jeg synes det er vanskelig å lese elvenes dialekt på trykk. Noen av elevene har så mange muntlige tilleggsord at teksten blir vanskelig å lese, derfor har jeg, når det gjelder disse elevene, valgt å fjerne et antall av de muntlige ordene, som ”på en måte”, ”liksom” ”da”, ”så” og ”eh”, for å nevne noen, men jeg mener at det ikke har gått på bekostning av tekstenes reliabilitet. Ikke alle muntlige uttrykk er fjernet, det betyr at jeg har lagt inn et skjønn i å vurdere hva som egner seg på trykk og hva som ikke gjør det, dessuten ønsket jeg at elvenes utsagn skulle beholde et muntlig og ”ungt” preg, for å styrke tekstens validitet med hensyn på transkripsjonen. Jeg bruker fiktive navn på elevene i transkripsjonene, ikke elevnummer.

### **3.6.7 Lagring av data.**

Intervjuene er lagret elektronisk på en sikker måte i henhold til retningslinjene fra NESH (2008). Under transkribering er informantene anonymisert ved at de har fått fiktive navn. Transkripsjonene er også lagret digitalt på trygg sone. Alt materiale fra intervjuene vil bli slettet i etterkant av prosjektet.

### **3.6.8 Presentasjon av funn og analyse av intervjutekstene.**

En av standardinnvendingene mot kvaliteten på intervjuforskning er at intervjuet ikke er en vitenskapelig metode, fordi den er for personavhengig og at ulike fortolkere finner ulike

meninger i det samme intervju (Kvale og Brinkmann 2009). Bak en slik innvending ligger en forventning eller et krav om at en tekst bare har én sann fortolkning, en objektiv mening som den som fortolker skal finne fram til. I en motsetning står en hermeneutisk forståelsesramme som legitimerer et fortolkningsmangfold. Moderne hermeneutikk er opptatt av å forstå og fortolke meningsfulle fenomener, og legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at det finnes mange innfallsvinkler og tolkningsmuligheter (ibid). Tolkning eller fortolkning er en viktig del av kvalitative metoder, og det finnes ingen standardmetoder for å hente mening ut fra et intervjumateriale (Kvale og Brinkmann 2009, Thagaard 2009).

For at forskeren kan formulere tykke beskrivelser er tolkningen nødvendig (Thagaard 2009). En tykk beskrivelse er en fyldig utlegging av kontekst, informantenes tanker og meninger og forskerens tolkning, det er ikke nok å beskrive det man har sett, lest eller skrevet (ibid). For å komme så langt at man kan begynne å fortolke, er det hensiktsmessig å kategorisere materialet sitt (Postholm 2010).

Som en grovsortering valgte jeg å bruke forskningsspørsmålene mine som kategorier og jeg samlet de transkriberte elevutsagnene i de kategoriene jeg mente de tilhørte. De transkriberte intervjuutsagnene oppfattet jeg som tekster (Dalen 2004), og i fortsettelsen av denne oppgaveteksten vil jeg omtale de transkriberte intervjuene som intervjutekster.

Etter kategorisering hadde jeg nå intervjutekster samlet tematisk og på tvers av de tre intervjugruppene. I den videre bearbeidelsen arbeidet jeg med tekstene innenfor en og en kategori. Jeg lette nå etter data som understøttet hverandre, og lagde underkategorier ved hjelp av ulike farger på tekstinerpenner. På denne måten fant jeg også det som ikke passet inni noe mønster, det særegne. Så forsøkte jeg å tolke det meningsbærende innholdet målrettet mot å gi svar på mine forskningsspørsmål (Postholm 2010). Slik arbeidet jeg med alle de fire forskningsspørsmålene. Tilslutt samlet jeg opp det som elevene hadde uttalt om læring, for å kunne drøfte problemstillingen og vurdere om jeg hadde fått svar på den.

Jeg har lagd resymeer av tekstene der jeg har ment at det er hensiktsmessig (ibid). Andre steder har jeg brukt sitater fra intervjutekstene. Ved utvelgelse av sitater fra de intervjuede elevene, har jeg prøvd å fange opp det essensielle i det som skal belyses, eller velge sitater som kan stå som eksempel for mange, eller det motsatte, velge sitater som skiller seg ut, forekommer sjelden (Dalen 2004). Dette er redegjort for sammen med sitatene.

For å få en helhetlig analyse i prosjektet er også funn fra intervjutekstene lagt inn som grunnlag i aktivitetssystemet og i Engeströms matrise (Engeström 2001).

Der jeg har sett at det er formålstjenelig har jeg prøvd å trekke teorigrunnlaget mitt inn i analysen som en støtte å relatere funn til (Dalen 2004). Dette er også en av flere anbefalte tilnæringer innenfor kasusmetodikk (Yin 1994 gjengitt i Tellis 1997).

### **3.6.9 Intervju og validitet**

I en intervjustudie er det informantens egne ord og fortellinger som utgjør det materialet som skal tolkes og analyseres, det bør derfor være så godt og fyldig som mulig (Dalen 2004).

Mine ferdigheter som intervjuer har absolutt utviklingspotensial. Jeg er en novise i faget, og jeg forsto da jeg transkriberte intervjuene og hørte hva jeg hadde unnlatt å følge opp, at intervjuing er et håndverk som må øves på. Dette kan ha forringet validiteten i prosjektet. På en annen side var spørsmålene til eleven målrettede og konkrete, og jeg vil tro forholdsvis greie å besvare. Det kan være en styrke for validiteten.

Kvalitativ intervjuform bygger på menneskelig samspill, kunnskapen konstrueres i øyeblikket mellom forsker og informant og det er viktig at opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker, at intersubjektivitet oppstår (Dalen 2004). Under intervjuene opplevde jeg situasjonene som avslappede og gode, og kommunikasjonen mellom informantene og meg var utvungen. Jeg mener selv at den nødvendige intersubjektivitet var til stede. Intersubjektivitet styrker validitet i fortolkningen av informantenes uttalelser (Dalen 2004)

Det er tidligere gjort rede for prøveintervju, og for utprøving og kvalitet på teknisk utstyr, samt for hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning. Alt dette styrker prosjektets validitet (ibid).

Tolkningsvaliditet er knyttet til at utgangspunktet for materialet som skal tolkes er valid, noe jeg mener at min redegjørelse for materialet i dette prosjektet bekrefter at det er (Dalen 2004).

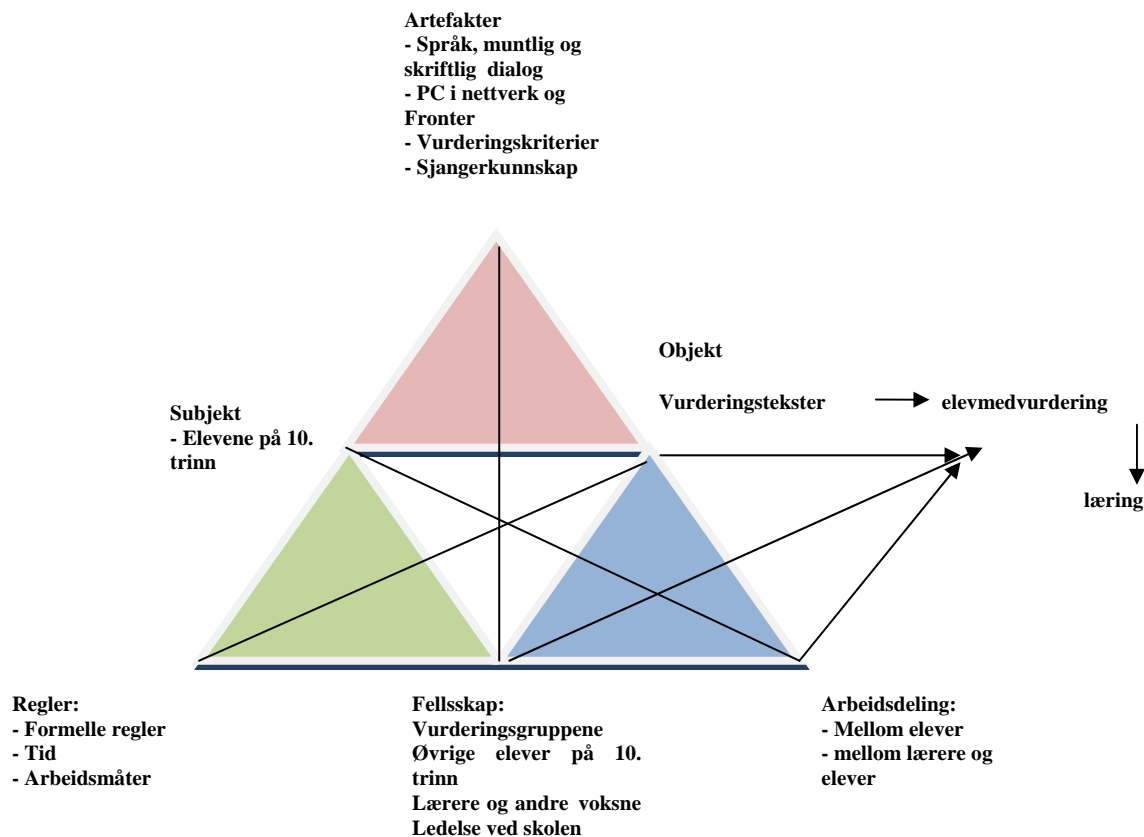
### **3.7 Samlet analyse i prosjektet.**

Jeg har valgt å støtte meg på Postholms (2010) modifiserte aktivitetssystem, hvor poenget er at man kan synliggjøre målrettede handlinger. Elevene er vanligvis deltakere i flere aktiviteter samtidig og disse aktivitetene skiller seg fra hverandre ved hva som er objektet i hver aktivitet (Postholm 2010). For å få en samlet analyse av de tre datainnsamlingene, måtte jeg finne et felles objekt som grunnlag for de ulike innsamlingsmetodene. Jeg valgte å bruke vurderingstekstene som elevene har skrevet som felles objekt og som det som er handlingsdrivende i aktivitetssystemet. Delmålet eller resultatet i aktiviteten vil være å lære



medelevvurdering, som igjen er et skritt mot det overordnede målet i all aktivitet i skolen, å bidra til at elevene skal oppnå kompetanse som lærende individer (Postholm 2003).

De arbeidsmåtene som fører til at objektet kan realiseres er knyttet til å lese en annens tekst, sette seg inn i vurderingskriterier, utføre skrivearbeidet, lagre teksten sin i et forum på Fronter, snakke sammen om tekstene osv, som igjen er begrenset eller gjort mulig av den konteksten som elevene er en del av (Postholm 2003).



Figur 7. Postholms modifiserte aktivitetssystem (Postholm 2010 side 31)

Konteksten er definert av de regler som finnes i systemet, arbeidsdelig som er lagt til rette for innenfor fellesskapet og relasjoner som finnes der. Elevene som skriver vurderingstekstene, er subjekt(er) i systemet, og tekstene medieres ved hjelp av språk, sjangerkunnskaper om kåseri, læringsmål, vurderingskriterier og datamaskiner i nettverk.

Aktivitetssystemet forsøkt å vise hvordan vurderingstekstene og dermed medelevvurdering og læring henger sammen med de betingelsene som finnes i konteksten, og de medierende redskaper som finnes i kulturen. (Postholm 2010).

For å samle og kategorisere empiri fra tre datainnsamlinger bruker jeg Engeströms (2001) matrise for analyse av et aktivitetssystem. Han kombinerer fire spørsmål; - 1) hvem lærer, 2)

hvorfor lærer de, 3) hva lærer de og 4) hvordan lærer de, med fem prinsipper. De fem prinsippene er benevnt som a) ett aktivitetssystem er enhet for analyse, b) aktivitetssystemets mange stemmer, c) historisk eksistens til aktiviteten, d) motsetninger som drivkraft til endring og endelig kan dette føre til e) ekspansiv læring. Egentlig er denne modellen del av en større sammenheng og er laget for to eller flere aktivitetssystemer med ulike subjekt som samarbeider om det samme objektet (Engeström 2001). Mitt prosjekt har ikke en slik vinkling, og vil ikke få spenninger mellom ulike aktivitetssystemer som drivkraft. Likevel mener jeg at matrisen kan brukes fordi Engeström (2001) beskriver at det er ett aktivitetssystem som er analyseenheten (ibid). Mine funn i kategorien ”motsetninger” er ikke motsetninger mellom ulike aktivitetssystemer, men dels motstridende funn i min empiri og dels det jeg betegner som betingelser for at elevene skal ønske å arbeide etter denne metoden. Dette skaper en indre spenning som kan bli drivkraft i å utvikle nye objekter. På den måten vil motsetninger bli sammensatt hos meg på en litt annen måte enn beskrevet av Engeström (2001).

Øvrige overskrifter i matrisen mener jeg er relevant i sin opprinnelige form.

	<b>Aktivitetssys. som enhet for analyse. Kontekst.</b>	<b>Aktivitetssys. mange stemmer</b>	<b>Historisk eksistens</b>	<b>Motsetning. (Betingelser)</b>	<b>Ekspanderen de sirkler</b>
<b>Hvem lærer?</b>					
<b>Hvorfor lærer de?</b>					
<b>Hva lærer de?</b>					
<b>Hvordan lærer de?</b>					

Figur 7. Matrise for analyse av aktivitetssystemet (Engeström 2001 side 139)

### 3.8 Kvalitetskriterier i prosjektet som helhet

*Kvaliteten på en studie knytter seg blant annet til om studien blir oppfattet som riktig eller ikke* (Postholm 2010 side 120). Dette antyder at det finnes noe, en kjerne som er der og som kan være gjenstand for forskning. Innenfor en konstruktivistisk tilnærming må likevel denne kjernen betraktes som en lokal, kontekstuell sannhet i stadig endring (Postholm 2010).

#### 3.8.1 Forskerrollen

I en kvalitativ undersøkelse er forskeren det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm 2010). Som i andre sammenhenger der etikk og kvalitet i kvalitativ forskning diskuteres,

understrekes det at forskeren må være åpen og redegjøre for sin spesielle tilknytning til det fenomenet som studeres, for at leseren skal få mulighet til å vurdere kritisk i hvilken grad det kan ha påvirket tolkningen av resultatene (Dalen 2004).

Forskerens oppgave er i møte med data å tolke inn mening som kan gi kunnskap om en underliggende struktur. Sammen med beskrivelse av empiri vil forskerens tolkning utgjøre en tykk beskrivelse, en hermeneutisk tilnærming, i motsetning til en tynn beskrivelse som kun gjengir empiri uten tolkning (Thagaard 2009). For å kunne lage en tykk beskrivelse, har jeg brukt empiri fra mine tre datainnsamlinger, og funnene er tolket med mine forkunnskaper, mine fordommer som Gadamer benevner det, og farget av den teori som ligger til grunn for oppgaven og som er en del av mitt pedagogiske ståsted (Gilje og Grimen 2007).

Et hermeneutisk prinsipp er at mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer det i, deler forstås i lys av helheten (Thagaard 2009). Konteksten blir derfor viktig for å belyse fenomenet medelevvurdering i mitt prosjekt. Det er sammenhengen som gir meningsfulle fenomener mening og gir nøklene til å forstå dem (Gilje og Grimen 2007). Det har jeg prøvd å imøtekomme ved å bruke en analysematrise hvor jeg samlet har kategorisert funnene mine og drøftet funnene i prosjektet.

Den asymmetriske maktrelasjonen som alltid er mellom intervjuer og informant (Dalen 2004), er kanskje enda mer til stede i mitt prosjekt enn i prosjekter der deltakerne er mer jevne i alder. Allerede før jeg startet intervjuene var det asymmetrisk maktbalanse mellom elevene og meg. Dette er en del av skolens vesen, hverdag og kontekst, og kanskje kan det nettopp dermed være med på å dempe effekten av den? I møte med elevene har jeg prøvd å opptre ydmykt og takknemlig for at de ville stille opp, men samtidig må jeg som forsker være den som har definert samtalen, og ha retning og mål med samtalene i mente (Kvale og Brinkmann 2009)

Jeg har i alle delene av prosjektet prøvd å opptre med den redelig som er påkrevd, overfor teori, forskere og forfattere, overfor informanter og kollegaer og i forhold til funn og tolkning (NESH 2008, Kvale og Brinkmann 2009).

### **3.8.2 Prosjektets validitet**

*Validitet i samfunnsvitenskapene dreier som om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke* (Kvale og Brinkmann 2009 side 250). Jeg har brukt tre ulike metoder for å samle inn data i den hensikt å få flere innfallsvinkler, øke innsikt og validitet av funn.

Triangulering vil være en styrke for studien dersom de ulike kildene kan bekrefte og støtte hverandre, eller om de bidrar med inkonsistent informasjon (Postholm 2010).

Validitet skal gjennomsyre hele forskningsprosessen helt fra valg av tema og planleggingen av prosjektet (Kvale og Brinkmann 2009). Å velge et tema som vil egne seg for forskning handler om hvilken nærhet det er mellom tidligere teori og empiri og om hvor logisk utlegningen til forskningsspørsmål er (ibid). Her mener jeg at mitt prosjekt har god validitet, det tar etter mitt syn utgangspunkt i praksisnær teori og problemstillingen min mener jeg er relevant. Ved planleggingen av innhenting av data og hvilke teorier jeg skulle lese, tenkte jeg hele tiden på hva som ville gi meg best innsikt i forhold til problemstillingen min. Validitet knyttet til den enkelte datainnsamlingsmetode er diskutert tidligere.

Thagaard (2009) beskriver validitet som grunnlag for tolkninger, og mener at vi kan vurdere validitet ved å stille spørsmål om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard 2009). For å styrke validiteten bør man tydeliggjøre grunnlaget for den fortolkning som er gjort (ibid). Jeg mener at jeg har dokumentasjon for tolkningene jeg gjør i datamaterialet mitt.

Ellers beskrives mange av de samme egenskapene ved et prosjekt som en styrke både for validitet og reliabilitet, som at forsker redegjør for forskningsprosessen, sine relasjoner til - og erfaringer fra feltet fra tidligere, slik at forskningen blir gjennomiktig, noe jeg har etterstrebet å få til.

Kvale og Brinkmann har en passasje som nesten er poetisk om gyldigheten av validitetsspørsmålet, hvor de avslutter med at

*- ideelt sett vil kvaliteten på håndverket i kunnskapsproduksjonen i seg selv være så sterke og overbevisende at de bærer sin gyldighet i seg, forskningsprosedyrene vil være gjennomiktige og resultatene åpenbare, og en studies konklusjoner vil være overbevisende sanne, vakre og gode (Kvale og Brinkmann 2009 side 294).*

### **3.8.3 Prosjektets reliabilitet**

Reliabilitet er i kvalitativ forskning en vurdering av forskerens pålitelighet (Thagaard 2009). Egentlig referer reliabilitet seg til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene som er benyttet i dette prosjektet vil få de samme svarene (ibid). Svaret må bli at det tror jeg er mulig, men da under forutsetning at man finner elever som er like langt i utviklingsprosessen i forhold til medelevvurdering som mine informanter var.

Et forskningsresultat er et øyeblikksbilde, beskrevet som et vindu man kan titte inn i og finne en spesiell situasjon for de menneskene som deltok, hva de tenkte og uttrykte (Postholm 2010), og ut i fra et konstruktivistisk syn på forskning hvor kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og informanter, vil akkurat de samme betingelsene ikke oppstå igjen. I en slik forskningslogikk er spørsmålet om reproduserbarhet eller replibiserbarhet ikke relevant. Seale (1999) gjengitt i Thagaard (2009), kaller kravet om reproduserbarhet for ekstern reliabilitet, og mener at det er vanskelig å oppnå i kvalitative studier (Thagaard 2009).

Styrking av reliabiliteten oppnås med gjennomsiktighet både i forskningsprosessen og i teori, ved å beskrive det teoretiske ståsted forskeren har ((Seale (1999) og Silverman (2006) gjengitt i Thagaard (2009)). Dette har jeg forsøkt å innfri ved å fortelle om min yrkesmessige bakgrunn, mine relasjoner til informantene og mitt syn på læring, samt å gi en detaljert beskrivelse av metodene jeg har brukt. Ved presentasjon av funn gjengir jeg materialet fra elevene uten omarbeiding fra min side, noe som styrker reliabilitet (Thagaard 2009). Reliabilitet i kvalitativ forskning er altså forskerens egen refleksjon over konteksten som data er innsamlet i (ibid).

### **3.8.4 Generalisering**

Begrepet generalisering er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen med store utvalg og representativitet (Dalen 2004). Generalisering drøftes i denne tradisjonen i forhold til statistiske begreper som gjennomsnitt og variansfordeling, mål for sentraltendens. Innenfor kvalitativ forskning er mangfold og variasjon mer relevant (ibid).

Kunnskap som produseres i en kvalitativ studie er knyttet til et bestemt sted eller et bestemt tidspunkt. Likevel kan slik kontekstuell kunnskap være til nytte og overføres til andre, liknende settinger (Postholm 2010). Naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn og gjenbruk av dem (ibid). Tykke beskrivelser av forskningsfeltet eller fenomenet er en måte å legge til rette for naturalistisk generalisering. Leseren av en tekst kan kjenne igjen beskrivelser, erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, og som dermed kan oppleves nyttig for egen situasjon. Det er derfor leseren av prosjektet som avgjør om det er gangbart for seg eller kan gjenbrukes. Slik kan en forskningstekst fra et praksisfelt frembringe nye måter å se og tolke praksisfeltet på (ibid).

Jeg tror det vil være mulig for lærere både innenfor og utenfor min egen skole å finne igjen noe i denne kasusbeskrivelsen som de kanskje kan ha nytte av og overføre til egen praksis.

## **3.9 Forskningsetiske betraktninger**

### **3.9.1 Etiske retningslinjer**

Etiske regler for forskning er utarbeidet av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humanoria og skal ivareta integritet, frihet og medbestemmelse for personer som deltar som objekter for forskning (NESH 2008). Barn og unge er en sårbar gruppe i seg selv, og når man velger, som i mitt prosjekt, ungdom som informanter må man opptre med stor varsomhet. Forskningsetiske retningslinjer sier at forskeren skal jobbe ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (NESH 2008). Forskeren må kunne garantere anonymitet og konfidensialitet. I mitt prosjekt har jeg ikke spurt om, eller samlet personlige opplysninger, jeg trengte derfor ikke melde mitt prosjekt til personvernombudet for forskning (NSD), dette ble bekreftet med en telefon til NSD høsten 2010 hvor jeg beskrev mitt prosjekt. Jeg har også sørget for anonymitet ved at elevnavn er fiktive, og skolenavn ikke er oppgitt. Konfidensialitet er sikret ved at intervjuer og transkriberinger er lagret et sikkert sted.

### **3.9.2 Informert samtykke**

For å sikre informert - og fritt samtykke, at ungdommene visste hva de ble invitert til å være deltakende i; samlet lærerteamet hele trinnet i skolens auditorium primo november 2010, hvor jeg ga en muntlig framstilling av prosjektet mitt. Jeg understreket at det var frivillig å være med, og at hvis man valgte å være med, kunne man når som helst ombestemme seg og trekke seg ut (NESH 2008). Jeg understreket at navnet på skolen ikke ville oppgis i prosjektet, og heller ikke navnene til elevene, slik at de ville være anonyme. I tillegg delte jeg ut en kort, skriftlig informasjon om prosjektet, og ba om elevenes skriftlige samtykke hvis de ønsket å være med. Samtykke fra foresatte er vanligvis nødvendig når ungdom over 15 år skal være med i forskning (ibid). Selv om de fleste av disse elevene var fylt 15 år, valgte jeg likevel at alle som ønsket å være med også skulle ha samtykke fra sine foresatte, se vedlegg nr 3.

For å sikre at foresatte på vegne av ungdommene sine forsto hva de ga samtykke til, sendte jeg med alle elever hjem et informasjonsskriv, i tillegg la jeg ut hele prosjektbeskrivelsen min i fulltekst tilgjengelig for alle elevene på 10. trinn og deres foresatte i skolens Fronterbygning, der foresatte i tillegg til elever har egne passord. Jeg ga også opp mitt telefonnummer, og var tilgjengelig for å svare på spørsmål.

### **3.9.3. Samfunnsnyttig forskning?**

Om min forskning indirekte eller direkte, på kort eller lang sikt kan komme samfunn og kultur til gode er et stort og skremmende krav som jeg synes det er vanskelig å svare på (NESH

2008). Men jeg tror at det finnes elementer i denne kasusstudien som kan belyse elevmedvurdering på en måte som flere innenfor kulturområdet skole kan ha interesse av å lese.

### **3.9.4 Å forske på egen arbeidsplass.**

Som ansatt ved den skolen der prosjektet mitt er gjennomført, kjenner jeg miljøet godt. Det kan være en fordel ved at jeg har et godt grunnlag for å forstå konteksten i prosjektet mitt, men det kan samtidig være en ulempe ved at jeg kan bli mindre vår for nyanser og kan overse eller overhøre data (Dalen 2004). Internt kjennskap til formell og uformell organisasjon gjør at jeg kan legge inn tolkninger jeg strengt tatt ikke har grunnlag for, eller overse opplagtheter og ha vansker med objektive beskrivelser (Nielsen og Repstad 1993). Dette har jeg prøvd å holde en høy bevissthet i forhold til. Ved å være åpen om subjektivitet tar man langt på vei brodden av kravet om objektivitet, og som vi har sett tidligere i teksten, har dette kravet ikke nødvendigvis relevans i kvalitative studier (Postholm 2010).

Min rolle som forsker på egen arbeidsplass er avklart både med ledelse i kommunen, ledelse ved skolen og kollegaer, og jeg har innhentet tillatelse til å forske ved egen skole, se vedlegg nr 1 og nr 2. Jeg har møtt støtte og forståelse i alle ledd, og særlig lærerne på 10. trinn hvor prosjektet har blitt gjennomført, har jeg hatt et godt samarbeid med.

Jeg har ikke brukt lærere som informanter i mitt prosjekt, men ved å undersøke fenomenet medelelevvurdering som er planlagt og lagt til rette for av lærere, kan noen av de funnene jeg har gjort peke tilbake på lærernes arbeid. Jeg har måttet finne måter å presentere stoffet på som bevarer lærernes integritet som tredjepart samtidig som funn ikke forties eller dreies bort (Tønsberg 2009). Med bakgrunn i den generelle læreplanen til L-97 som er overført til LK-06 har min arbeidsplass jobbet med begrepene åpenhet, likeverd og respekt. Vi har definert hvordan vi vil tolke begrepene og bruke dem på vår skole, og de er en del av vårt verdigrunnlag. Slike verdiladete begreper kan bli satt på prøve gjennom et prosjekt som dette.

Elevmedvurdering som en del av formativ vurdering er en del av skolens uttalte utviklingsarbeid for inneværende skoleår. Det er viktig å påpeke at dette er ny måte å jobbe på ikke bare for elevene, men også for lærerne, og at vi trenger trening og erfaring som lærere for at dette skal fungere som godt, formativt arbeid. Mine kollegaer har vist seg som innovative, nysgjerrige og uredde for å teste ut nye undervisningsformer. I tillegg har de latt meg bruke utviklingsarbeidet mens det pågår, og før de selv har trukket konklusjoner om arbeidsformen, det vitner om åpenhet.

## **4 Funn, analyse og drøfting av funn i prosjektet**

### **4.1 Funn fra observasjon i klasserom**

Tenk deg følgende situasjon. Timen lakkert mot slutten, elevene var i ferd med å pakke sammen, etter at de i denne økta hadde jobbet med egen tekst, og med den individuelle delen av det å vurdere andres tekster. Det rådet en slags oppbruddsstemning, elever som hadde sittet og jobbet i andre klasserom var på vei inn i rommet jeg var i, og elever som hadde brukt PC-er i det rommet jeg var, var i ferd med å logge seg av og forberede seg til neste økt. Jeg tenkte at nå er det over for denne gang, og var på vei ut av døra. Da blir jeg formelig løpt ned av en lang gutt som hadde fått øye på en annen elev foran meg i det han ropte: ”Øi, har du fått lest teksten min ennå eller?” (Han snudde seg i neste sekund og ba om unnskyldning).

Da tenkte jeg; ”her skjer det noe”, underforstått, noe positivt. Jeg tolket inn i denne situasjonen en gutt som var full av positiv forventning, kroppsspråket var aktivt, stemmen ivrig. Han virket ekte interessert og motivert for en prat om teksten sin. Det neste jeg tenkte var: ”Når har en lærer opplevd det samme?”

Denne episoden er selvfølgelig ikke starten på prosjektet, så jeg går nå litt tilbake i tid.

#### **4.1.1 Bygning, rom og materiell**

Jeg velger å legge liten vekt på materielle deler av konteksten, med unntak av elevenes tilgang til datamaskiner, og det utstyret som skal til for at dette prosjektet kunne gjennomføres. De to klasserommene som jeg har observert i, er skilt fra hverandre med en vegg og en dobbeltdør som kan åpnes. Begge klasserommene er utstyrt med smartboardtavler, PC til disse og projektor montert i taket.

Klasserommene er utstyrt med pulter til henholdsvis 25 og 26 elever. I tillegg er det en PC - krok bakerst i hvert rom med 8 PC-er som alle står på en slik måte at lærer kan følge med på skjermene. PC- kroken er forholdsvis trang, ca 60 % av bredden på rommet, så når elevene skal samarbeide rundt en PC er det ikke mulig å ta i bruke alle PC – ene samtidig. Når trinnets elever er delt i to grupper, benyttes begge de to rommene samtidig, da har lærerne også mulighet for å ha den doble døren mellom klasserommene åpen.



### 4.1.2 Elevene og aktivitetene

Trinnet hadde bestemt at den ene av de to norsklærerne skulle presentere oppgaven om å skrive kåseri og vurdere hverandres tekster for elevene, og alle elevene ble samlet i ett klasserom, dvs. 48 elever skulle plasseres i et klasserom med 26 pulter.

Når elevene har kommet til 10. trinn er de mellom 15 og 16 år. Mange av guttene i denne alderen er lange, så også på vår skole, godt over 180 cm, med lange armer, store føtter og digre sko, og de tar en del plass. Ikke alle forflytter kroppen sin på mest hensiktsmessig måte heller. Jentene kan også være lange, men på et vis virker de mer kontrollerte i bevegelser og stemmebruk. Å be en gjeng med 48 15- og 16 åringer om å flytte seg til et felles rom kan være en utfordring, og forflyttingen skjer ikke lydløst og ikke veldig raskt. Det er ”armer og bein”, vennskapelig knuffing og høylydte kommentarer som svever gjennom lufta.

Siden klasserommet i utgangspunktet ikke har stoler til mer enn ca halvparten av elevene, tok noen med seg en stol, mens andre valgte å sitte på pulter. Klasserommet ble ganske fullt, men læreren fikk roet elevene ned og presenterte først innholdet i timen. Deretter fortalte han om kåserisjangeren og viste en videosnutt fra en av våre standoppkomikere som muntlig fremførte sitt kåseri. Læreren brukte så klassen til å få svar på hvilke språklige virkemidler som ble tatt i bruk på videoen.

Elevene fikk så vite at de skulle skrive et kåseri. Læreren tok opp fagsiden i norsk på Fronter som han på forhånd hadde laget og presenterte læringsmålene for oppgaven til elevene. Elevene ble litt urolige, og en mente at de hadde for lite informasjon om hva kåseri var til å kunne gjøre en slik oppgave. Lærer forsikret at de skulle lære mer om sjangeren, og at det blant annet var lærestoff i norskboka de skulle gå igjennom. Lærer ville likevel at de skulle presenteres for hele oppgaven denne dagen.

Elevene fikk vite at de skulle:

- Være delaktige i å lage vurderingskriterier til oppgaven med å skrive kåseri.
- Skrive et kåseri.
- Vurdere hverandres arbeider i responsgrupper på tre og tre elever, skriftlig i et forum på Fronter som måtte opprettes av den enkelte elev, i en egen mappe til formålet.
- Mappene skulle avgrenses slik at bare de tre elevene som var i samme responsgruppe skulle ha tilgang hverandres mapper, i tillegg trinnets lærere.

- Etter at elevene har vurdert hverandres tekster, skal norsklærerne gå inn i mappene og kommentere *vurderingstekstene*, som kanskje må arbeides mer med. (Avhengig av læreres kommentarer).
- Elevene skal deretter revidere sitt kåseri med bakgrunn i mottatt medelevvurdering.
- Endelig kåseri leveres i en innleveringsmappe på Fronter.

Lærerne hadde på forhånd delt elevene inn i responsgrupper, og han viste dem hvor på Fronter de fant hvilke elever som skulle jobbe sammen.

Det ble naturlig nok en del spørsmål som lærer svarte på, og uro og småpratning blant elevene.

Den første oppgaven elevene skulle løse var sammen å komme fram til vurderingskriterier for kåserioppgaven på bakgrunn av læringsmål og den informasjon som var presentert. Elevgruppene skulle også rangere kriteriene sine etter hvor viktige de synes at de var. Lærer delte elevene inn i tilfeldige grupper etter hvordan de satt akkurat der og da i klasserommet, og elevene spredte seg rundt i de to tilstøtende klasserom med beskjed om at det var felles gjennomgang 30 minutter senere.

På min vandring mellom gruppene registrerte jeg at alle gruppene var i gang med å diskutere vurderingskriterier med unntak av en gruppe hvor praten gikk om helt andre ting. En i hver gruppe noterer det gruppen var enige om burde være med som kriterier. Jeg noterte meg at det var stor forskjell på hvor mye de ulike gruppene har fått ned på papiret fra to forslag til en ganske full A - 4 side.

Lærer samlet på nytt alle elevene i ett klasserom og hver gruppe fikk presentere det kriteriet de mente var det viktigste. Hvis det allerede var presentert, tok de nummer to på lista osv. Lærer satt seg ved den PC – en som var koplet opp på projektoren, slik at alle kunne se hva han skrev inn, det vistest på smartboardtavla.

Vurderingskriteriene som elevene kom fram til i fellesskap var disse:

- Kåseriet bør ha et begrenset tema (en rød tråd) og handle om dagliglivet (noe kjent).
- Muntlig språk (høres lite planlagt ut, men skal være godt planlagt).
- Bør inneholde kontraster, sammenligninger og ironi.
- Kåseriet bør inneholde humor, men også en alvorlig undertone.
- Bør inneholde noe som alle kan gjenkjenne seg i.
- I hvor stor grad har eleven fulgt formelle regler og brukt riktig grammatisk språk.
- Saklig overskrift som fenger leseren.

Ved de senere observasjonene jeg gjorde i klasserommet var elevene i gang med å vurdere hverandres kåserier. Lærer startet disse timene med en liten ”pep – talk” om hensikten med å vurdere hverandres tekster, og viktigheten av å gi gode kommentarer som kunne være til hjelp for andre elever.

I en av observasjonstimene mine var elevene ikke organiserte i grupper, elevene skulle jobbe mer selvstendig med oppgaven, likevel sitter en del grupper sammen og jobber fordi de synes at det er best.

I en annen observasjon har lærer vært inne på Fronter og kommentert vurderingstekstene, og elevene blir oppfordret til å lese lærerens kommentarer for å gi en bedre respons, og hjelpe de andre i gruppen som ikke har fått det til. Da sitter elevene tre og tre og leser kommentarer fra hverandre og fra lærer og prøver å hjelpe hverandre med å komme videre i arbeidet.

I alle observasjonene er det forskjell både på hvor selvstendig gruppene arbeider og hvor konsentrerte og målrettet de er i sitt arbeid. Men uansett hvor engasjerte elevene er, må de være i aktivitet for å gjennomføre oppgaven de er pålagt. For én elev vil aktiviteten bestå i å skrive et kåseri, lese to andre elevers kåseri og vurdere disse skriftlig på Fronter etter de reglene og vurderingskriteriene som elevgruppen har blitt enige om. På bakgrunn av de vurderingene de selv har fått på sitt kåseri, reformulere dette før de gjør en endelig innlevering på Fronter. Elevmedvurderingen innebærer at eleven må være i dialog med en annen elevs tekst og respondere på den etter gitte regler (Hauge, Lund og Vestøl 2007).

## **4.2 Funn fra vurderingstekstene.**

### **4.2.1 Hva skriver elevene til hverandre?**

Ved gjennomlesing av elevvurderingstekstene ser jeg straks at det stor forskjell både på kvalitet og innhold. Vurderingene varierer fra en setning til en gjennomgang og beskrivelse av innholdet i kåseriet på en halv A – 4 side.

For å få en oversikt over tekstene, systematiserte jeg utsagnene i to grupper: leserbaserte - og kriteriebaserte kommentarer (Dysthe 2008b). Det var ikke uten videre lett å finne ut av hva som burde sortere under det ene eller andre, og jeg måtte foreta noen valg. Kriteriebaserte utsagn mente jeg var utsagn som tok utgangspunkt i de vurderingskriteriene som eleven hadde blitt enige om. Jeg lagde derfor en frekvenstabell med de ordene som jeg fant i vurderingskriteriene, som kontraster, sammenlikning, ironi osv. Videre valgte jeg å legge

lærerens beskjed om at vurderingen skulle inneholde en kommentar om forbedring inn under kriteriebasert kommentarer.

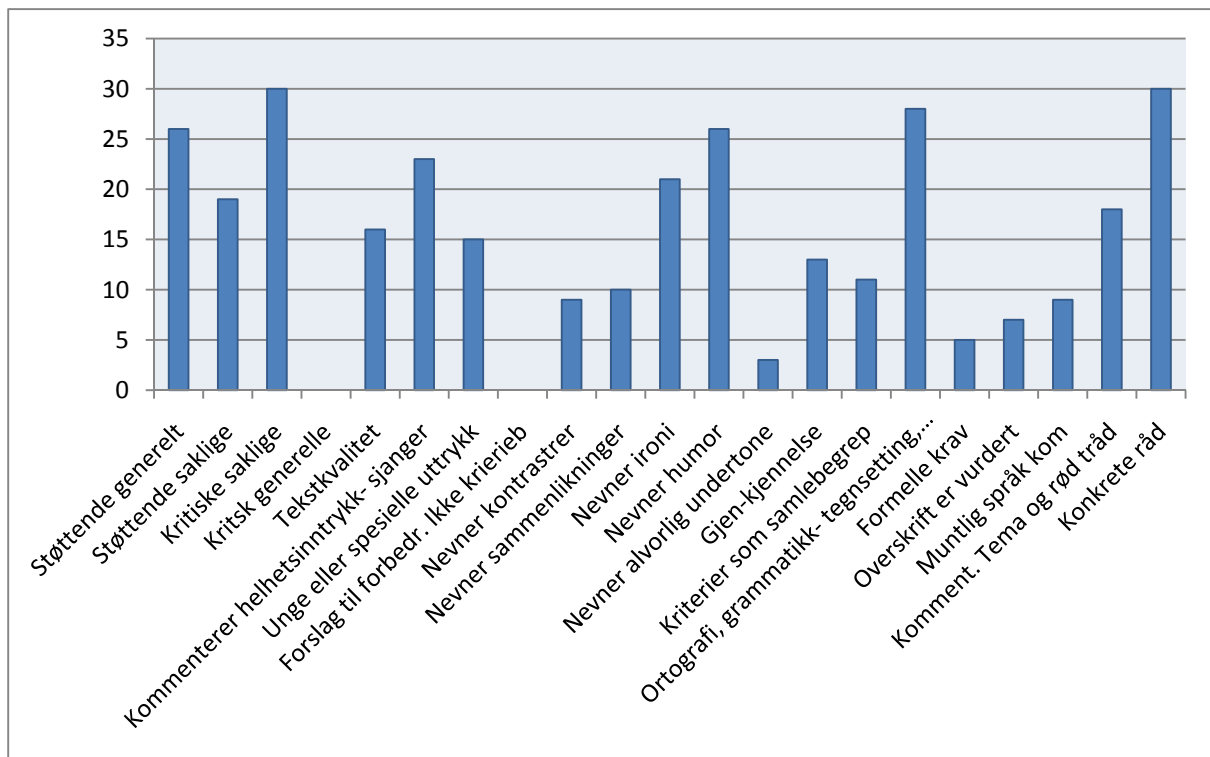
Leserbaserte kommentarer tenkte jeg på som utsagn om hva elevene mente om teksten, og jeg prøvde å tenke ut på forhånd hva slags utsagn det kunne dreie seg om. Lærer hadde også gitt beskjed om at elevene skulle skrive minst en positiv kommentar til hverandre, se metodedel. Denne valgte jeg å plassere under leserbaserte kommentarer, da jeg aldri ville klare å skille fra hverandre de positive kommentarer som skyldtes leserens opplevelse av teksten, og de som skyldtes lærerens påbud. Som en del av svaret på spørsmålet om hva elevene skriver til hverandre, ønsket jeg også å se etter spesielle – eller unge uttrykk, disse plasserte jeg også i kategorien leserbaserte. Tabell 3 viser hvilke begreper som jeg tilslutt brukte for å telle opp hva slags utsagn som vurderingstekstene inneholdt.

Leserbaserte utsagn	Kriteriebasert utsagn	
1. Støttende generelt (positive kommentarer) 2. Støttende saklige 3. Kritiske saklige 4. Kritiske generelt 5. Tekstkvalitet 6. Kommentarer helhetsinntrykk - sjanger 7. Unge eller spesielle uttrykk 8. Forslag til forbedring som ikke er knyttet opp til kriterier	9. Kontraster 10. Nevner sammenlikninger 11. Nevner ironi 12. Nevner humor 13. Nevner alvorlig undertone 14. Nevner gjenkjennelse 15. Konkrete råd om forbedring, kriteriebaserte	16. Ordet kriterier brukes som samlebegrep 17. Ortografi, grammatikk og tegnsetting, 18. Formelle krav 19. Overskrift er vurdert 20. Muntlig språk 21. Tema og rød tråd

Figur 8. Inndeling av tekstutsagn i kategorier

Jeg la alle kategoriene inn i et Excelark og telte opp, en strek for hver av kategoriene som ble nevnt i hver tekst, ikke for at det skulle være en kvantitativ undersøkelse av hvor mange som hadde husket hvilke kriterier, men for å gi et bilde på grundighet og omfang, og tall kan også illustrere kvalitative funn (Soy 1997).

Frekvens summert i hver kategori gir dette bildet:



Figur 9. Frekvens kategorier grafisk fremstilt

Som grafisk fremstilling viser har ingen kategorier blitt gjenfunnet i alle tekstene, en søyle som ville ha vist funn i samtlige tekster ville nådd til 38. Ved videre framstilling av vurderingsteksternes innhold, tar jeg utgangspunkt i begrepene i tabell 3 og figur 8, og presenterer tekstene systematisk gjennom begrepene.

#### 4.2.2 Leserbaserte vurderingsutsagn.

Støttende eller positive utsagn delte jeg i to kategorier: støttende generelt og støttende saklig. Mange av tekstene inneholdt begge typer utsagn. Fire av 38. eller 10,5 % var helt uten støttende utsagn. Jeg identifiserte 26 generelt støttende utsagn.

Med generelt støttende utsagn mener jeg for eksempel:

- *Jeg synes det er bra!* Eller - *Likte kåseriet ditt veldig!*

Slike utsagn kan være nyttige for å støtte og trygge eleven, men det gir ingen hjelp for eleven til å utvikle arbeidet sitt, da det ikke påpekes hva i teksten som var bra, eller hvorfor kåseriet ble godt likt.

Saklige, støttende utsagn er utsagn med begrunnelse, som for eksempel: (19 av 38)

- *Syns du har skrevet en veldig bra tekst med mye humor og ironi. Du har oppfylt de fleste vurderingskriteriene når det gjelder hva kåserisjangeren krever.*

Denne teksten oppfattes som mer konkret og konstruktiv enn den forrige, i tillegg til den positive formuleringen får eleven mer informasjon om sin egen tekst, men også denne teksten er mangelfull, det kommer jeg tilbake til.

Ingen av vurderingstekstene jeg leste inneholdt generell kritikk av medelevers kåseri, og heller ikke forslag til forbedringer uten at forslagene var relatert til kriterier eller formelle krav. Saklig kritikk derimot er sammen med konkrete råd (til forbedring) de kategoriene som de fleste elever har kommentert, og de er ofte heftet sammen som i disse tre ulike tekstene (30/38)

- *Har du sett på vurderingskriteriene når du skrev teksten? Jeg synes den mangler sammenlikninger og ironi.*
- *Dette blir for mye kritikk mot lærerne, jeg skjønner at du skriver det ironisk, men du burde få det bedre frem. Ha større og tydeligere overdrivelser...*
- *Mitt tips til deg er å ta en titt på vurderingskriteriene og gå igjennom og se om du har fått med deg det viktigste, det kan være lurt!*

Det er sammen med disse to kategoriene at vi finner unge eller spesielle uttrykk. Dette er formuleringer som er annerledes og kanskje mer horisontale i stilen sammenliknet med en lærers formuleringer ville ha vært, den korrigerende vinkling er antydende, eller mer spørrende, eller skrevet med en liten snert av humor i seg. Man kan tenke seg at formuleringer i tekstene under er lettere å tolerere enn en lærers mer kanskje presise og mindre spørrende kommentarer: (15/38) (Alle tekstene er hentet fra ulike tilbakemeldinger).

- *... det ser ut som om du kunne planlagt teksten mer, (eller er det bare meg?)*
- *Nina, Nina, Nina ... hmmm ... Det var en veldig bra tekst, men den var kanskje litt lang. Jeg mener også at du burde hatt et mer muntlig språk.*
- *Jeg er litt usikker på om dette er et kåseri, men jeg tror det kan bli et om du legger inn litt humor, sammenlikninger og kontraster.*

Det er ikke så mange av elevene som har begitt seg inn på å kommentere tekstkvaliteten til kåseriet de har lest (16/38). Som gjennomgående for alle vurderingstekstene er det også her forskjellig kvalitet på innholdet i vurderingstekstene, men noen har forholdsvis gode

kommentarer som kan være til hjelp videre for skribenten, selv om de kunne ha vært enda tydeligere og kanskje tatt med eksempler:

- *Kanskje du kan prøve å få teksten mer sammenhengende ved ikke å bytte "tema" hele tiden.*
- *..., men du bruker veldig mye ordet JO, prøv å bygge opp setningene dine litt bedre, for noen av dem høres litt "fjortisaktige" ut.*

Dette er antakelig en kommentar som en lærer ikke ville ha våget å bruke, å beskyldte en 15-åring for å skrive en "fjortisaktig" tekst er vel nærmest å betrakte som en fornærmelse?

Mens disse kommentarene blir for lite konkrete

- *... du skriver på en måte som får teksten til å bli ganske morsom og interessant.*
- *Veldig morsom tekst. Godt skrevet.*

Her gis ingen eksempler på hvorfor den ene teksten er morsom og interessant, eller hvorfor den andre oppleves som godt skrevet.

#### **4.2.3 Kriteriebaserte utsagn.**

Av de kriteriene som kjennetegner kåseri som tekstsjanger, som kontraster, sammenlikning, humor, ironi og en alvorlig undertone er det humor som de fleste av elevene har kommentert, 26 av 38 tekster, og færrest, bare 3 av 38 tekster kommenterer om teksten inneholder en alvorlig undertone. Ganske få har vært innom kontraster og sammenlikninger også, henholdsvis 9 og 10 av 38 tekster. Det er også en kategori som heter "nevner ordet kriterier", og en kunne jo tenke at man kunne ha lagt søylene oppå hverandre og fått et høyere tall sammenlagt som har vurdert kjennetegnene under dette samlebegrepet, men slik er det ikke, da kun to av de 11 som har brukt ordet kriterier eller vurderingskriterier ikke samtidig har nevnt en eller flere, ofte alle av de andre kriteriene.

Eksempler på vurderinger som har nevnt en eller flere av tekstkjennetegnene:

- *Du har skrevet morsomt, og fått med ironi og overdrivelser, ...*
- *Syns du har skrevet en bra tekst med mye humor og ironi. Du har oppfylt de fleste vurderingskriteriene...*
- *Men bortsett fra det virker det som om kåseriet fyller alle kravene. Du har ironi, humor og kontraster.*

Mange av vurderingene inneholder påpekning av skrivefeil eller tegnsettingsfeil, kategorien ortografi og tegnsetting (28 / 30). Kanskje oppleves dette som trygt og godt å kommentere, og noe som mange har trent på å gjenkjenne i egne tekster i mange år.

Formelle krav er kommentert lite (5/38), men i ett av intervjuene forklarer elevene at det skyldes at de er så vant til å skrive med denne standarden at "alle gjør det".

Få av vurderingstekstene har kommentert overskriften til kåseriet, men de som gjør det, viser at de forstår innholdet i dette kriteriet (7/ 38).

- ... jeg synes du bør vurdere å se litt på overskriften din. Tenk på hva som fenger leseren, hva ville du ha lest?

Heller ikke mange har formulert vurdering rundt kriteriet *mundlighet* i teksten (9/38), og de som har gjort det har ikke kommet med konkrete eksempler på hvorfor teksten er muntlig eller motsatt, hvordan den kunne bli mer muntlig. Bortsett fra å få påpekt noe om muntlighet, får elevene ingen veiledning til hva som kunne gjøre teksten mer muntlig, eller hvorfor den eventuelt oppleves som muntlig.

- ... er språket i teksten muntlig, som et kåseri skal.
- Jeg mener også at du burde hatt et mer muntlig språk.

Rød tråd er en metafor for om det er sammenheng i teksten, og vi må tro at elever i 10. klasse vet hva en rød tråd er i overført betydning. Under halvparten av tekstene har kommentarer om denne metaforen, og de kommentarene som finnes er lite meningsfulle:

- Du har en bra overskrift og en lang, fin, rød tråd.

## 4.3 Funn fra gruppeintervjuene

### 4.3.1 I hvilken grad forstår og bruker elevene vurderingstekstene?

Et av spørsmålene som elevene fikk i et forsøk fra intervjuer på å avdekke forståelse, var å spørre om hva vurderingskriterier er. Det er ikke så lett for elevene å formulere seg godt og klart om emnet, dette er et av de beste svarene:

*Jan: eeeh, det er det du blir vurdert opp mot og hva du har gjort bra, eller hva du skal gjøre på oppgaven og hva du skal ha fått med.*



Mens en noe mindre klar variant representeres slik:

Sverre: *Det er jo... (pause) ... hva som du teller på, eller noe sånt holdt jeg på å si.*

På spørsmål om det var vanskelig å forstå kriteriene svarer de aller fleste elevene at det var det ikke, og at grunnen til at de var enkle å forstå var at kriteriene var klare og at elevene er vant til å arbeide etter kriterier:

Berit: *Jeg synes de var ganske klare jeg, så jeg synes det var bra.*

Inger: *Ja, jeg synes egentlig det samme, det er lett å forstå dem.*

Eva: *Vi har snakka såpass mye om det så.*

Øvrige utsagn bekrefter det samme med unntak av to:

Jan: *Nei, det kommer helt an på hvordan dem har blitt skrevet. Lærerne er jo ganske flinke til å skrive konkret hva vi skal gjøre, så det er ganske lett å forstå dem og lett å vurdere ut i fra.*

Med tanke på at det er elevene selv som har utformet vurderingskriteriene, kan dette kanskje være et uttrykk for at lærer som igangsetter og tilrettelegger av oppgaven spiller en stor rolle.

Et svar som er helt alene er dette:

Astrid: *Jeg synes kanskje at vi skrev kriteriene litt for tidlig, for vi skrev jo kriteriene ganske fort – før vi – for det var en ny sjanger, kåseri. Det var litt annerledes enn det vi pleier å skrive og da når vi skulle velge vurderingskriterier såpass tidlig, synes jeg det var vanskelig å velge kriterier.*

Dette opplever jeg som et svært modent svar, og hos meg som lærer treffer dette utsagnet et ømt punkt. Min erfaring er at vi i klasserommet ofte lar oss jage av klokka. Et raskt blikk på uret, og ”ja, vi rekker dette også dere”, og så haster vi videre. Astrid forteller videre at etter hvert ble kriteriene greie også for henne, men at hun i utgangspunktet synes det var vanskelig å komme med forslag til kriterier.

På spørsmål om det var vanskelig å bruke vurderingskriteriene svarer alle at nei, det var det ikke, og de ble brukt på følgende måte:

Eli: *Ja, først så leste jeg igjennom teksten da, og så sånn etter litt mer sånn grunnleggende feil da, som grammatikk og bunntekst og skriftstørrelse og alt det der.*

*Og etterpå så jeg på vurderingskriteriene om de hadde fått med alt og hadde litt sånn forskjellige ting da som de hadde gjort feil og sånt, egentlig det.*

Alle elevene beskriver omtrent den samme måten å jobbe på; man har lest igjennom, sjekket om kriterier og formelle krav er i orden og så skrevet det inn i forumet.

I en annen gruppe forløp samtalen rundt samme tema slik:

Intervjuer: *Kan du fortelle hvordan du jobbet med den andres tekst og vurderingskriteriene?*

Inger: *Jo, det var sånn at jeg satt og først leste hele teksten, og så så jeg om det var ironi og overdrivelse med i teksten og forklarte den andre på forumet om de måtte få mer eller mindre med av det.*

Intervjuer: *mhm. Ironi er det greit å forstå da?*

Inger: *Nei, det er litt vanskelig med ironi.*

Jan: *Det kommer litt an på humoren til den personen du ser etter. Også kåseri som vi har hatt nå, det er en muntlig tekst, det er som om du snakker, og da vil det bli enda vanskeligere å kunne forstå om det er ironi i det dem sier eller ikke.*

Svarene til elevene tyder på at de vet hva vurderingskriterier er og hvordan de skal bruke dem, og at de etter egen oppfatning har jobbet godt med dem, lest den andres tekst mange ganger osv. Det i øynefallende er at dette avspeiler elevmedvurderingstekstene bare i liten grad.

#### **4.3.2 Hvordan opplevde elevene det var å vurdere medelever?**

For å få svar på hvordan eleven opplevde det å vurdere medelever, begynte jeg med noe som jeg regnet med var greit for elevene å svare på, hva som var lett med å vurdere andres tekster.

Her svarer alle ni informantene det samme, at det letteste var å se etter formelle krav, topptekst, skriftstørrelse osv. Ortografiske feil og tegnsetting var det også greit å se etter for de fleste, men noen var redde for at de skulle gi feil veiledning, særlig kunne kommafeil være litt vriene. Elevene svarer også at vurderingskriteriene som et verktøy gjør det lett å vurdere en annens tekst:

- Knut: *Det at vi hadde kriteriene da og kunne se på dem, og liksom lese litt i teksten først og så se på kriteriene etterpå, (fjernet tekst) og så skriver du hva som kunne vært bedre. Jeg synes det var ganske lett.*

Igjen kommer misforholdet mellom hva elevene mener de har gjort og hva medelevvurderingstekstene viser til syne.

Vi snakket også om hva som kunne by på vansker ved å vurdere en annens tekst. Elevene fortalte at de opplevde det vanskelig å formulere vurderingene, særlig hvis de mente at tekstene de leste var mangelfulle og det kunne også være vanskelig å være ærlig.

Elevene snakket godt og reflektert rundt dette. Fra prøveintervjuet fikk jeg følgende formulering:

- Nina: *Vi har jo ikke vurdert noen veldig dårlige tekster her, men på en måte hvis det hadde vært noen andre kanskje som hadde slitt litt mer, så hadde det kanskje vært litt hardt å si at teksten var veldig dårlig hvis den var det.*
- Intervjuer: *Tenker du, blir det vanskelig å være ærlig da eller?*
- Nina: *I et sånt tilfelle er det vanskelig å være ærlig. Man prøver på en måte å dempe det litt da.*
- Intervjuer: *De som har skrevet en god tekst får annerledes vurdering enn de som har skrevet en dårligere da?*
- Nina: *Ja, for jeg tror at de tåler litt bedre å høre hva de kunne ha gjort bedre. men de som har gjort en dårlig tekst blir kanskje litt lei seg hvis de hører at det er mange feil.*

Det er to ting jeg mener er interessante i denne replikkvekslingen. Utgangspunktet er interessant: *vi har jo ikke vurdert noen veldig dårlige tekster her...* jeg oppfatter dette som en slags garanti til de to andre som var tilstede ”det er ikke deres tekster jeg snakker om”. Dette var altså den eneste intervjugruppa som samtidig var en responsgruppe (se metodedel). De andre intervjudeltakerne snakket mye friere om at det var vanskelig å vurdere tekster de oppfattet som lite gode.

Det andre som er interessant i replikkvekslingen over er elevens refleksjon rundt at alle elever er forskjellige og at man må tilpasse tilbakemeldingene man gir etter elevens prestasjonsnivå.

Når det gjelder hvordan elevene opplevde det var å skrive vurderinger til medelever som de har gått sammen med i mange år, er svarene delt inn i to kategorier. Den ene kategorien mente at det kan være problematisk, særlig hvis du kjenner den du skal skrive kritikk til godt. Da kan være vanskelig å være ærlig.

- Astrid: *Det spørs helt hvem du kommer på gruppe med og. Sånn som jeg kom på gruppe med en som jeg har ganske god kontakt med, da var jeg litt redd for atter... det*

*skulle liksom ta for mye, (pause), ja, det liksom... må passe på at du er konstruktiv da. (lettet). At ikke det blir noe ... dårlig eller ---dårlige tanker ut av det.*

Denne teksten synes jeg viser at eleven har gjort vurderinger av omkostningene sine, hun har avveid fram og tilbake hva som kunne blitt for vanskelig for henne å leve med i ettertid. Kan det være en belastning for de elevene som opplever seg som "flinkere" enn den andre?

Mens en annen kategori svar mener at det er ikke problematisk, det er bare å ha fokus på teksten.

- Sverre: *Jeg tenker bare at det er tekst., men du gjør selvfølgelig ikke noen forskjellsbehandling selv om, hvis det er venninna di eller et eller annet sånn da.*

På spørsmål om de har opplevd at noen har blitt sinte eller lei seg, svarer alle benektende på det. En av elevene fortalte dette om sin egen opplevelse etter at hun hadde gitt vurdering:

- Eli: *Jeg snakket med en person etterpå som jeg hadde gitt tilbakemelding på og spurte om hva hun synes om det jeg hadde skrevet da, og hun synes det var veldig bra, atter, for det var jo ganske vanskelig å fokusere på noe positivt da, men jeg prøvde jo også på det, så jeg spurte om jeg var for slem liksom. Men neida, hun sa at det var veldig bra da at hun fikk vite hva hun kunne gjøre bedre og ... så hun fikk forbedret teksten sin da, fikk gjort det.*

Poenget fra formativ vurdering om at elevene skal være delansvarlige i hverandres læring opplevde jeg som vanskelig å få fram uten at jeg spurte direkte (Black og Wiliam 2009). Det nærmeste jeg kom på en indirekte måte var at elevene var opptatt av å være rettferdige, ellers ble det leit for den som hadde jobbet med oppgaven. Først da jeg stilte det ledende spørsmålet: "Tenker dere på dere selv som medansvarlige for den andres tekst?"

svarte elevene på dette, og med unntak av to elever ser de på seg selv som deltakende i resultatet til den andre, selv om de ikke bruker ordet ansvar / ansvarlig.

- Eva: *Ja, på en måte, man bidrar til et godt resultat hvis det blir bra, man hjelper jo folk til å bli bedre, så det har liksom på en måte noe å gjøre med det da.*
- Berit: *Prøver å skrive noe så det liksom er til hjelp for den andre.*

#### **4.3.3 Hvordan opplevde elevene det var å bli vurdert av medelever?**

Elevene var ikke opptatt av *hvilke* av medelevene som skal lese teksten deres, men de er samstemte og enige om at den som vurderer må gjøre det på en ordentlig måte:

- Eli: *Ja. (Liten latter). Jeg skulle ønske at en som tok det seriøst gjorde det (vurderte teksten, min tilføyning), for det blir liksom dumt for deg selv da når du får en dårlig tilbakemelding.*
- Anton: *Jeg synes det er helt greit hvis den andre tar det seriøst og du får et seriøst og konstruktivt svar.*

Elevene var også veldig opptatt av rettferdighet, det var ikke alle som synes de hadde fått igjen det av sine medelever som de mente at de hadde lagt inn selv i oppgaven.

- Astrid: *Han ene skrev en tilbakemelding og han andre skrev ikke så mye, han bare skrev at han var enig i det han andre hadde skrevet, det virket nesten ikke som han hadde lest den i det hele tatt. Og da følte jeg hvis jeg hadde vært på gruppe med en annen som hadde kanskje konsentrert seg litt mer om teksten, så kunne jeg kanskje også fått et litt bedre resultat.*

Det var altså ikke likegyldig hvordan gruppene var sammensatt. Jeg spurte elevene om hvordan de syntes responsgruppesammensetning burde gjøres. En av gruppene foreslo at bare man jobbet ofte nok på denne måten, kunne lærer bare trekke ut av en hatt hvilke som skulle jobbe sammen, for da regnet de med at folk ville sirkulere slik at de fleste fikk jobbe sammen, og da mente de skjevheter ville jevne seg ut.

- Inger: *Det blir jo egentlig urettferdig uansett tenker jeg, så man bør kanskje gjøre det litt sånn oftere så man får byttet på hvilke personer som vurderer mot hverandre, ikke de samme hele tiden.*

En annen gruppe hadde samme konklusjon, at det var viktig at skjevhetene jevnet seg ut, de foreslo at lærer kunne styre dette ved å bytte på gruppelemmene for hver oppgave.

Etter hvert som vi snakket om dette viste det seg at det var flere som synes de hadde fått dårlige tilbakemeldinger, jamfør funn fra elevmedvurderingene som viser at de manglet systematikk og kvalitet. Likevel svarer alle elevene positivt på at de tror de har levert en bedre tekst til vurdering etter denne prosessen enn før.

#### **4.3.4 På hvilken måte påvirker denne måten å jobbe på elevenes motivasjon?**

Jeg begynte med å spørre elevene om hvordan de likte denne måten å arbeide på, med en tanke om at hvis de forbandt metoden med noe positivt og fikk noe ut av det, ville de også bli motiverte, jamfør oppgavens betydning for motivasjon (Kellaghan et al 1996 i Harlen 2006).

Bare en av elevene syntes ikke at dette var en motiverende måte å arbeide på, og hun hadde to begrunnelser for det: for det første synes hun at det var en vanskelig oppgave, og for det andre synes hun at oppgaven tok for mye tid.<sup>6</sup> Begrunnelsene kan henge sammen. At eleven synes at oppgaven var vanskelig kan bety at hun har forstått at oppgaven vil ta tid å gjennomføre hvis den skal utføres ordentlig.

Med unntak av den ene eleven syntes alle de andre at det var motiverende å jobbe på denne måten og elevene hadde mange ulike innfallsvinkler til hvorfor.

Det er morsomt å høre andre elevers synspunkter:

- Knut: *Det er liksom, ... du blir liksom litt lei av å høre læreren hele tida hva dem synes, ... det er forskjellig humor, det er ikke bare læreren liksom.*

Dette er et godt poeng, kanskje er det også signifikant viktigere for elevene hva medelever synes slik som Black og medarbeiderne antyder (Black et al 2004).

Noe som kanskje bekreftes av dette utsagnet:

- Knut: *Du får jo kommentarer fra elever isteden bare fra lærer. Det kan jo hende at du hører mer på elever og, kanskje dem er flinkere enn deg, så hjelper dem deg med teksten.*

Dessuten forteller elevene at det rett og slett er morsommere:

- Sverre: *Blir kanskje ikke så veldig mye motivert, men det er jo morsommere da på en måte*

Mens Inger sågar synes at det er lettere å forstå tilbakemeldingene fra medelevene:

- Inger: *Ja, det ble jo på en måte lettere å forstå da, når det er andre elever som forklarer hva du skal gjøre bedre, for når bare læreren skal forklare det, så kan det bli litt mye sånn diffust da, mens andre elever sier litt mer sånn konkret hva man bør forbedre.*

Astrid har hatt en fin opplevelse av å være til hjelp for andre som hun også beskriver som morsom samtidig som det var tilfredsstillende for henne fordi det hadde effekt:

---

<sup>6</sup> Av etiske årsaker setter jeg ikke sitat her, i tilfelle noen av informantene mine klarer å spore hvem som er hvem

- Astrid: *Det er ganske morsomt også å sitte sammen med medelever å rette tekstene til hverandre. Jeg har i hvert fall en i responsgruppa mi som fikk mye bedre enn han pleier på norsk ettersom atter jeg og den andre responspersonen hjalp ham en del til å få teksten bedre.*

Å jobbe mer sammen og kommunisere med andre beskrives også som motiverende. Noen har også likt å vurdere andre og skrive til andre i forumet:

- Eva: Jeg blir veldig motivert for jeg synes det er gøy å kommentere andre.

Noen motiveres av at de blir inspirert av andres tekster:

- Astrid: *Du får litt mer inspirasjon til å skrive annerledes tekster enn du pleier.*

Mens andre motiveres av å sammenlikne egen og andres tekst:

- Anton: *Ja, jeg synes... ja, i enkelte tilfeller i hvert fall. Det å lese andres tekster å sammenlikne hjelper.*

Men elevene er ikke helt betingelsesløse i sine tanker om de blir motivert av denne måten å jobbe på. Det er noe de mener bør være på plass for at dette skal være en bra arbeidsmetode:

- Eli: *Ja, jeg synes det er en fin måte å jobbe på da, men hvis på en måte den andre eleven som skal gi deg en respons kanskje ikke tar det like seriøst da som du hadde gjort det da, og så får du en respons som " det her var bra", ikke noe annet som kan bedres på liksom så er det vanskelig og på en måte endre på teksten sin da, og da blir det, kan det bli litt negativt.*

Et annet aspekt som tas opp som en betingelse for elevene er at det må settes av nok tid, slik at det blir tid til å jobbe med forbedringer i egen tekst.

- Anton: *Nei Jeg synes det er veldig bra nå, nå som vi har hatt tid til å endre etter at vi har fått tilbakemelding, vi har fått tid til å endre teksten, da synes jeg det er bra. Og hvis alle på responsgruppa tar det seriøst, så synes jeg det, ja jeg lærer mye av det.*

Og igjen her, ønsket om at alle skal ta det seriøst.

Og endelig er det noen som mener at det viktig at læreren er inne og følger med og kommenterer, både for den som vurderer og for den som skal forbedre teksten sin.

- Berit: *Ja, så synes jeg det var bra at læreren kommenterte responsen da, så vi kunne tilføye noe mer.*
- Intervjuer: *var det bra for deg som vurderer eller for deg som skribent i forhold til (avbrytes)*
- Berit: *Begge deler egentlig.*

Konklusjonen på hvorfor det oppleves motiverende å jobbe på denne måten skal Eva få:

- Eva: *Så blir vi liksom mer sikre på hvordan vi skal vurdere oss selv når vi ser andre sine tekster og sånt.*

#### **4.3.5 Hva bruker elevene vurderingen som de får av medelever til?**

Spørsmål om læring hadde jeg plassert under dette forskningsspørsmålet, med tanke på at elevene ville lære av andres vurdering. Elevene at de mener de har lært noe grunnet disse faktorene:

Å gå igjennom andres tekster oppleves som lærerikt, det har innebåret flere elementer av læring som å skrive responser, gi tilbakemeldinger, får ideer fra andres tekster og å lære av andres feil.

- Astrid: *Ja, Jeg synes at det har vært lærerikt. Jeg synes det har vært spesielt lærerikt å gå igjennom andres tekster og da skrive respons på det.*
- Eli: *Så kanskje du kan få litt inspirasjon også, ”oi hun skrev sånn, kanskje jeg også skulle skrive sånn”*
- Inger: *Jeg har lært å se etter feil i tekster og analysere teksten på en måte da, ... (tekst fjernet) Kanskje du på en måte får et litt annet syn da på hva du gjør da, ...*

Noen beskriver det som lærende å få vurdere andre:

- Berit: *Jeg har lært en del om det å kunne vurdere andre da... (fjernet tekst)*

Læring er også knyttet til økt oppmerksomheten mot egen tekst og muligheten for å forbedre den:

- Anton: *Det gjør i hvert fall meg mer obs på min egen tekst når jeg leser andres*
- Knut: *..., når læreren kommenterer så pleier jo teksten å være ferdig, nå leverte vi halvveis liksom, det er bedre da ser vi mer feil og hva vi skal tenke på når vi skal skrive neste og sånn.*



Økt oppmerksomhet fører til at elevene har jobbet grundigere med denne oppgaven enn de vanligvis gjør og lest igjennom mange ganger-

- Jan: *Ja, det tror jeg, kanskje vi ser litt mer gjennom teksten nå og huske å ta tid, ikke bare bli ferdig fort, men kunne se igjennom teksten og se etter feil.*
- Anton: *Jeg sjekket i hvert fall tekstene flere ganger*
- Astrid: *jeg har aldri lest en tekst som jeg har skrevet så mange ganger i løpet av en innlevering, det får jo meg også til å gå igjennom flere ganger og se flere feil, og da kanskje forhåpentligvis få et bedre resultat.*

Elevene beskriver også at å ta i mot tilbakemeldinger fra andre har vært lærerikt i tillegg til å kunne forbedre egen tekst er det å ta i mot tilbakemeldinger i seg selv en øvelse:

- Astrid: *Jeg har lært meg å bli bedre til å ta imot kritikk.*

På spørsmålet mitt om de tror de har økt forståelse for hva vurderingskriterier er, ikke bare i denne oppgaven, men generelt, svarer elevene nei. De mener at dette er kjent kunnskap, fordi det er terpet så mye på.

Intervjuer: *Har forståelsen deres for innholdet i vurderingskriteriene endret seg i løpet av denne prosessen?*

- Eli: *nei, egentlig ikke. Vi får vurderingskriterier på alt, så vi blir vant til det etter hvert.*

Spørsmålet stilt til andre elever:

- Sverre: *Det er jeg egentlig ikke helt sikker på men.*
- Sverre: *Jeg føler jeg har ... jeg skjønner ganske greit hva, ..(pause) hva som er bra med dem, eller det kan jo være litt vanskelig å skjønne dem da, det kan jo være fra kriterier til kriterier da*

Dette var et interessant svar. Kanskje endelig noe som kan være en tråd å holde i for å forklare spriket mellom funn i vurderingstekstene og funn i intervjutekstene.

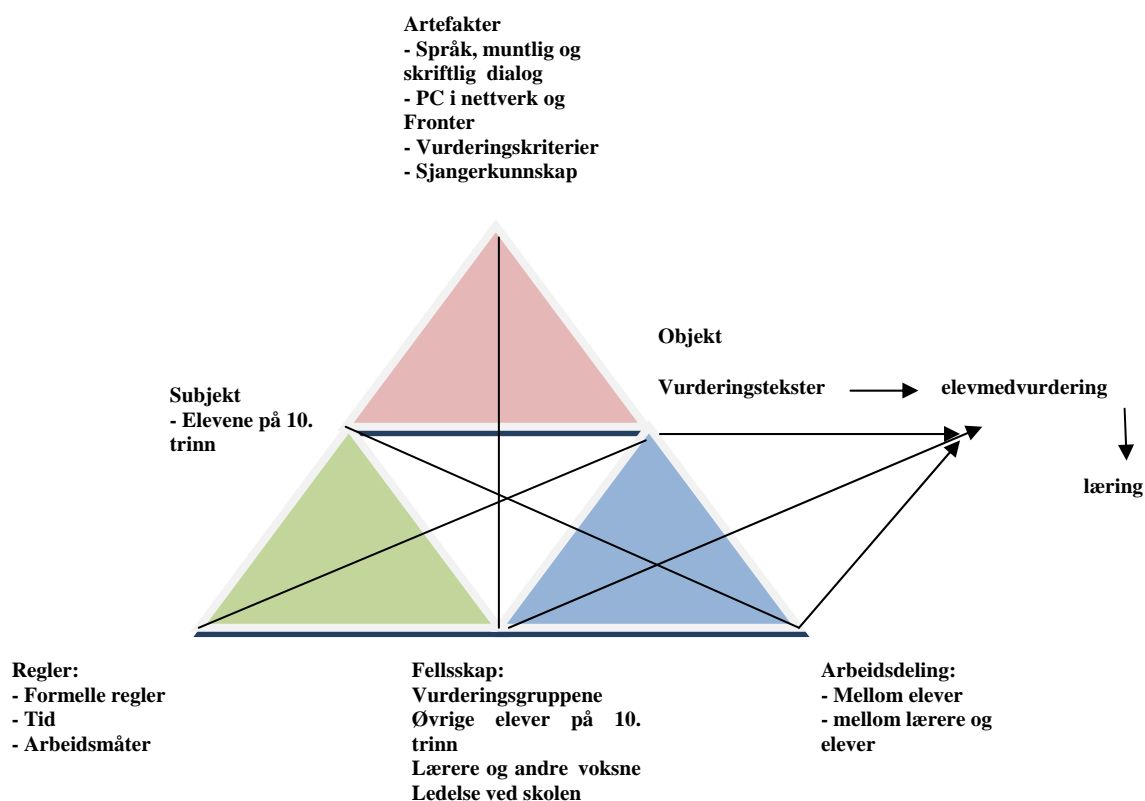
Alle elevene svarer at de har brukt vurderingene de fikk fra medelever til å forbedre egen tekst, men at det har vært forskjellig kvalitet på vurderingene de har fått tilbake og at alle ikke har fått like mye glede av vurderingstekstene.

Likevel har de forbedret oppgaven sin grunnet sitt eget arbeid med andres tekster, læringsmål og vurderingskriterier og tilbakeført det til eget kåseri.

- Jan: *Jo, samme som dem har sagt så fikk ikke jeg sånn veldig bra kritikk, tilbakemelding jeg heller. Men jeg så jo selv hva feila mine var etter at jeg hadde sett hva dem hadde skrevet, for når dem ikke skriver noe annet enn at "teksten er bra" så tenkte jeg at teksten min kan ikke bare være så bra at det ikke er noe feil, så da gikk jeg heller inn og gikk gjennom hele teksten og så atter det faktisk var en del feil.*

#### 4.4 Analyse og drøfting av funn ved hjelp av aktivitetsteorien.

I et sosiokulturelt perspektiv på læring er læring et sosialt fenomen der mennesker utvikler kunnskap gjennom å samhandle, også språklig, og gjennom å bruke ulike kulturelle redskaper (Lund 2007). Hvorfor elevene forteller at de lærer i denne kasesstudien bør i henhold til Lund (2007) kunne forklares med hvordan elevens aktivitet og samhandling er organisert og lagt til rette for, og hvilke artefakter som finnes i systemet. Hva elevene lærer bør kunne forklares av innholdet i aktiviteten. For å sette dette i et system har jeg benyttet meg av matrisen som Engeström (2001) har utviklet og som er gjort rede for under metodebeskrivelse, se vedlegg nr 6 for utfylt matrise (Engeström 2001).



Figur 10. Elevmedvurdering som aktivitetssystem med vurderingstekst som objekt (Etter Postholm 2010 side 31).

Den eventuelle læring som finner sted, mener Engeström på virkes av aktivitetens historiske eksistens samt motsetninger i - eller mellom aktivitetssystemer, foruten de elementene som gjenfinnes i aktivitetssystemet. Ved å samle funn i fra de tre datainnsamlingene i Engeströms matrise skal jeg prøve å belyse hvorfor og hvordan elevene har lært, ved å ta utgangspunkt i hva elevene selv sier at de har lært (Engeström 2001). Hva elevene forteller at de har lært er hentet direkte fra empiri i kassstudien. Hvorfor og hvordan elevene har lært er min tolkning av funn.

#### **4.4.1 Aktivitetssystemet som enhet for analysen**

I sin analysematrise betrakter Engeström (2001) aktivitetssystemet som en enhet med unntak av fellesskapet, som Engeström benevner aktivitetens mange stemmer. Aktivitetens mange stemmer omtales under egen overskrift, men øvrige elementer i aktivitetssystemet omtales her.

Subjektet i aktiviteten er elevene, det er de som gjennom ulike arbeidsmåter utfører de handlingene som må til for at resultatet skal bli en vurderingstekst, og som bør sitte igjen med utbyttet av aktiviteten; læring.

*Hva* subjektet lærer blir dermed knyttet opp til medelevvurdering som metode generelt, som for eksempel formulering av vurderingskriterier, å skrive vurderingstekster og at utveksling av tanker og ideer gjennom dialog kan utvide den enkeltes forståelse. Spesielt for dette aktivitetssystemet er det faglige innholdet; kåseri som sjanger.

Vi har sett av funn hva elevene forteller at de lærer, for eksempel å skrive vurderingstekster til hverandre, å ta imot vurderings selv, gå tilbake og sjekke egen tekst bedre osv. I tillegg har elevene lært at ikke alle medelever gjør jobben sin, og noen elever fikk tilbake vurderingstekster de var skuffet over innholdet i.

Elevene forteller at de ikke har lært noe mer om vurderingskriterier, fordi dette var kjent kunnskap. Måten som elevene snakker om vurderingskriterier i intervjuene på, gir grunnlag for å tro at elevene vet hva vurderingskriterier er, men vurderingstekstene viser at de ikke kan bruke dem på en kvalitativ god måte. Medelevvurderingstekstene viser sånn sett at det er riktig at elevene ikke har lært noe mer om vurderingskriterier.

*Hvorfor* subjektet lærer vil i lys av aktivitetssystemet kunne forklares med at elevene har fått mulighet til å reflektere, samarbeide og samhandle. I konteksten er det lagt til rette for samarbeid gjennom datamaskiner i nettverk og tilgang til internett og Fronter. Lærernes

planlegging har sørget for tid til refleksjon og diskusjon i forkant av medelevvurderingen, og tid til å utføre de ulike arbeidsoperasjonene. Lærene har laget responsgrupper, gitt undervisning og informasjon i forkant av elevens prosess, og lærerne har vært tilgjengelig for veiledning gjennom hele prosessen.

*Hvordan* elevene har lært kan innenfor aktivitetssystemet besvares med den interaksjonen som har funnet sted i fellesskapet, og artefaktene som finnes der. Vurderingsarbeidet medieres og støttes av vurderingskriteriene, av konvensjoner og læringsmål knyttet til tekstsjangeren kåseri og bruk av PC – er i nettverk med LMS - systemet Fronter og *forum* som både ytrings – og lagringsmedium. Datateknologien medierer kåseritekstene ved å lagre dem oversiktlig slik at de er lette å finne og tilgjengelige for lesing, og de gir elevene mulighet til å skrive sin respons, sin vurdering inn i forumet som er opprettet for dette formålet på Fronter. Lærerne har i tillegg lagret oppgavetekstene, læringsmål, vurderingskriterier og andre bestemmelser på Fronter, slik at de hele tiden er lett tilgjengelige for elevene. Datamaskiner i nettverk gjør at mulighetene for godt samarbeid er til stede i denne konteksten (Postholm 2003).

I min helhetlige analyse har jeg valgt at objektet som driver handlingene framover er vurderingstekstene. Subjektets arbeid med objektet er, som beskrevet over, avhengig av de premisene som ligger i konteksten, i artefaktene og elevenes kunnskaper om sjanger og vurderingskriterier.

#### **4.4.2 Aktivitetens mange stemmer**

Mange av elevenes utsagn om læring kan forklare hvorfor og hvordan elevene har lært fordi elevene har fått tilgang til hverandres tekster. Elevene erfarer at medelevers kunnskap er nyttig, inspirerende og lærerik. Tekstene er ikke lenger private eller individuelle, men de eksisterer i et intersubjektivt rom, hvor per definisjon det individuelle perspektivet overskrides (Lund 2007). Funn i prosjektet viser at elevene lærer av å utveksle tanker, klargjøre for hverandre sine forståelser, få nye ideer og perspektiver av hverandre. De lærer også av å sammenlikne egne ideer og tanker med andre elever. Dette er også beskrevet som funn i tidligere forskning (Postholm 2003). Elevene forteller også at de jobbet grundigere med egen oppgave enn de ellers ville ha gjort. Det tolker jeg slik at den enkelte elev dels ønsket å fremstå med et så godt kåseri som mulig foran de andre elevene, dels er det et resultat av at elevene jobber med andres tekster, og derfor har satt seg godt inn i vurderingskriteriene. Funn i prosjektet viser at elevene bruker vurderingskriteriene både ved vurdering av andres arbeider, og at de etter arbeid med andres tekster går tilbake til eget arbeid for å forbedre

dette. Vurderingsarbeidet kan dermed være med på å øke elevenes metakognitive kompetanse (Collins mfl. 1989 gjengitt i Postholm 2010).

Aktivitetssystemets mange stemmer gjennomsyrrer også funnene innenfor motivasjon, elevene inspireres av hverandres tekster og tilbakemeldinger. Dette er også sammenfallende med tidligere beskrevet empiri (Black og Wiliam 2001). Det er kjent fra tidligere forskning at elever godtar tilbakemeldinger fra jevnaldrende på en annen måte enn fra lærer (Black et al 2004). Elevene i denne kasstudien svarer at det ikke spiller noen rolle hvilke av medelevene som leser ens egen tekst, bare de er seriøse i sitt vurderingsarbeid.

Lærernes stemmer i denne konteksten spiller en viktig rolle som planleggere og igangsettere. Lærerne har gitt rom for refleksjon, og de har vist elevene tillit og anerkjennelse i prosessen med vurderingskriteriene. I tillegg viser funn at elevene gjerne vil at lærer skal være inne i forum og kommentere vurderingstekstene. Etter min oppfatning signaliserer de at lærer skal være med i prosessen og gi elevene trygghet i at de selv og medelevene arbeider på en riktig og god måte. Det er også lærerne som har definert de uttalte reglene for medelevvurderingen, hvor mye tid som skulle brukes og i hvilke timer. Lærerne har også satt sammen responsgruppene og lagt til rette for at tekstene skulle skrives i et forum på Fronter.

Funnene beskrevet over sammenfaller med funn i en reviewundersøkelse fra 2005 hvor elever mellom 11- 16 år forteller hva de motiveres av (EPPI 2005). Elevene i denne undersøkelsen svarte at de ønsket å være mer deltakende i læringsprosessen, men deltakelse i seg selv førte ikke til motivasjon hvis ikke lærer styrte aktivitetene og sørget for god disiplin og hensiktsmessige handlemåter (ibid). Elevene mente også at lærerens relasjoner til elevene og de forventningene lærerne kommuniserte til elevene og hvordan de involverte elevene i læringen var viktige. Elevene nevner også medelevers rolle som viktige, og hvordan gruppen de jobbet i fungerte (ibid).

Skolelederens stemme kommer til syne i prosjektet ved at det er skolelederne som har tatt beslutningen om at formativ vurdering skal ha et utviklingsfokus ved skolen, og oppfordret lærerteamene til å eksperimentere med ulike former for formativ vurdering. Det må også sies at skolen som prosjektet er hentet fra har jobbet systematisk med å øke elevenes - og lærernes IKT – kompetanse i de snart 5 årene som skolen har vært i drift. Mye av infrastruktur og kontekst i prosjektet er gjort mulig av en bevisst satsing fra skolens ledelse.

#### 4.4.3 Aktivitetens historiske eksistens

I historisk sammenheng blir det en definisjonssak hvor langt tilbake man ønsker å gå for å ha et bakteppe å sammenlikne aktiviteten med, da Engeström (2001) mener at aktivitetssystemet må forstås i en historisk sammenheng. Jeg velger å starte denne aktivitetens eksistens med ønsket om å innføre formativ vurdering i skolen, og viser til det som er beskrevet i innledning og som bakgrunn for valg av tema for oppgaven.

Dermed starter dette aktivitetssystemet med et ønske fra lærerne ved 10 trinn om å teste ut elevmedvurdering innenfor rammen formativ vurdering, inspirert av forskere som blant andre Black, Wiliam og Dysthe som mener at en ny vurderingspraksis vil trenge en ny pedagogikk og andre relasjoner mellom lærer og elev og mellom elever (Dysthe 2008, Black og Wiliam 2006). Spenningen mellom gammel praksis og ny forståelse av læring kan være en kilde til utvikling og læring. Elevens engasjement i egen og medelevers læring er svært synlig i denne kasusstudien, og lærers rolle er annerledes enn den som er kjent fra tidligere (og nåtidens) skole som forvalter av kunnskap og lærdom. Historisk sett er vi antakelig i en brytningstid i forhold til de pedagogiske paradigmer som råder grunnen i skolen. Vårt kunnskapssyn er i endring, kunnskap er ikke lenger definert som noe statisk som man kan flytte inn i hodene til elevene, kunnskap skapes i de kontekster som elevene er i og de relasjoner som finnes der (Dysthe 2008). Dette er i tråd med teori både fra formativ vurdering og sosiokulturell læringsteori.

Aktivitetssystemer er åpne systemer som kan ta opp i seg nye elementer fra utsiden, for eksempel ny teknologi, kan det føre til motsetninger mellom ny og gammel arbeidsrutine. Slike motsetninger vil både kunne skape forstyrrelser og konflikter, men også innovative forsøk på endring (Engeström 2001).

IKT er en ny teknologi som kunne ha skapt forstyrrelser og konflikter, men i kulturen til dette aktivitetssystemet mener jeg at IKT er implementert som kollektiv kunnskap fra tidligere utviklingstrinn. I denne kasusstudien mener jeg derfor at ny teknologi tilhører aktivitetens historiske aspekt, og ikke motsetningene. Ved at ny teknologi blir en naturlig del av undervisningsplanlegging, blir nye handlemåter synlige og grenser for rom og tilgang på informasjon sprenget. Ny teknologi gjør også samarbeid mulig på en smidigere og ryddigere måte enn før, samtidig som teknologien utfordrer skolen som systemet idet lærer må slippe litt tak og kontroll (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Skolens tradisjon er en kunnskapsform som kan beskrives som vertikal, hvor elevene skal bevege seg fra enkel forståelse i en bestemt

retning til en stadig mer abstrakt refleksjon, og hvor mål og retning defineres av samfunn og skolemyndigheter og formidles av lærer (Vestøl 2007). Datamaskiner i nett gir mulighet for en annen kommunikasjonsform enn den som vi kjenner fra tidligere skolehverdager. En kommunikasjonsform som Vestøl beskriver som horisontal og vevspreget, og som er nærere knyttet til elevenes hverdag, til fellesskapet elevene er en del av og den aktivitet og handling som foregår der (ibid). Forum på Fronter og den dialogen mellom elevene som skjer over nett er ny i læringsammenheng også for denne gruppen.

Nytt blir også det aspektet som kan beskrives som vurdering som en kollektiv praksis (Lund 2007). Med det menes at det er en felles forståelse for hva som er gyldig kunnskap mellom individene i aktiviteten, og ikke som tidligere noe lærer forvalter på sitt arbeidsrom og som elevene kan oppfatte som mer eller mindre rettferdig. Det skal være en åpen og felles forståelse om hva et arbeid er verdt (ibid).

#### **4.4.4 Motsetninger i aktivitetssystemet**

Kåseriet i seg selv er ikke gjenstand for analyse i mitt prosjekt, men det er viktig i prosessen med elevvurdering fordi kåseriet er den ytring som vurderingsteksten er en respons på (Postholm 2010). Når elevene skal vurdere en annens tekst, kan vi beskrive det som om de er i dialog med denne (kåseri)teksten (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Vurderingssvaret vil være farget av elevenes (subjektets) forståelse av den oppgaven de skal utføre. Forståelse vil både innebære den kognitive forståelsen som hver elev har for oppgaven, den kollektive forståelsen som er et resultat fra refleksjon og drøftinger, og den sosiale forståelsen de viser i forhold til det ansvar de tar overfor den som skal motta vurderingsteksten og for evnen til å samarbeide (Postholm 2003).

Hvis jeg bare skulle ha forholdt meg til funn i kontekst og til intervjuetekstene, ville jeg trodd at denne vurderingsformen var en form som elevene mestret. Elevene forteller at de har lest hverandres kåserier, brukt vurderingskriteriene og vurdert tekstene de har lest ut i fra dette på en grei måte. Vurderingstekstene viser et litt mer nyansert bilde. Hvorfor framstår medelevvurderingstekstene som lite systematiske og med få kvalitetshenvisninger til forbedring? Elevene mener de har sjekket ut at alle vurderingskriteriene og formelle krav er på plass.

En vurdering som i utgangspunktet kan se veldig hyggelig og grei ut er for eksempel:

- *Kåseriet ditt var morsomt, du har med alle vurderingskriteriene...*

Utsagnet er ved nærmere ettertanke lite verdifullt hvis hensikten er å forbedre et arbeid, her kåseriet. Hvorfor har leseren oppfattet kåseriet som morsomt? Hvilke grep er gjort i teksten som gjør at fremstillingen blir morsom? Kunne andre grep vært virkningsfulle? Hva betyr å ha med alle vurderingskriteriene? Hvis dette skal være til hjelp for den som mottar vurderingen må det følge med en kvalitetsbedømming av det som er skrevet, for eksempel hvilke kriterier som eleven får bra til og hvilke som kan forbedres. Dette samstemmer med funnene som Pryor og Crossouard gjorde, at det kan være nyttig å skille mellom ”gjøre kriterier” og kvalitetskriterier for å sikre en beskrivelse av forventet kvalitet (Pryor og Crossouard 2008).

Grunnene til dette spriket i funn mellom elevteksternes kvaliteter og det elevene forteller de forstår av vurderingskriterier, kan være mange. En av årsakene kan være at begrepene i læringsmål og vurderingskriteriene kan være vanskelige å forstå. Det ble hos en av mine informanter antydning at for eksempel ironi er vanskelig. Ironi er ment som et eksempel på de indikatorene som er tekstkjennetegn på et kåseri, og det er for så vidt et godt eksempel da tidligere forskning viser at *”ungdom strever med å tolke misforholdet mellom det bokstavelige innholdet og den overførte betydningen i et ironisk budskap”* (Rønhovde 2010 side 98). Manglende begrepsforståelse kan altså være et forklarende element, og som understreker viktigheten av å bruke tid i forkant på refleksjon og forklaring av oppgaven, som også tidligere forskning viser, og som er et av fundamentene innenfor formativ vurdering (William and Thompson 2007 gjengitt i Black og William 2009, Engh 2007, Dysthe 2008b)

Selv om mange av vurderingstekstene innholdsmessig er mangelfulle, er de gjennomgående saklige, også de enkleste tekstene. Jeg fant bare en usaklig tekst, den ønsker jeg av etiske grunner ikke å gjengi her, og selv den innholdt ikke noe ubehagelig, eller sårende for noen, snarere var det en tekst som unnlot å skrive noe vurderende fordi den uttrykte en nesegrus beundring for personen som hadde forfattet kåseriet. Dermed kan den vurderingsteksten antyde at personlige relasjoner eller maktstrukturer innad i elevgruppen kan hindre elevene i å skrive konkrete og saklige vurderinger til hverandre.

I intervjuetekstene sier elevene noe om at de synes de ikke har fått så bra vurderinger selv, og at det for noen oppleves som urettferdig. Ut over det er de ganske rause med hverandre, det er ikke nøyde hvilke av elevene som skal lese ens tekst, bare den eleven er seriøs i arbeidet sitt. De har også et forslag selv til hvordan man kan jevne ut forskjellene på sikt, slik at det oppleves som mer rettferdig. De foreslår at hvis man ofte bruker denne arbeidsmetoden, og at



lærerne sørger for at alle elevene sirkulerer slik at man får vurdere på gruppe med ulike elever hver gang, vil det bli rettferdig. Det er viktig for elevene at det settes av tid nok slik at de kan få arbeidet med eget kåseri etter at de har vurdert hverandre og fått tilbakemeldinger fra hverandre. Tid til refleksjon, fordypning og modning i forhold til oppgaven i forkant er også viktig. Som lærer har man selv hatt tid til forberedelse, til refleksjon og planlegging før man presenterer stoffet for elevene, men for elevene er det nytt. Som Dysthe beskriver er denne vurderingsformen (tids)krevende (Dysthe 2008b). Innenfor formativ vurdering er det viktig at også lærere er i stand til å endre sin undervisning i takt med de resultater og funn som gjøres, å lytte til elevenes betraktninger er en betingelse for suksess (ARG 2002).

Lærerens stemme er også viktig for elevene, både som igangsetter og premissleverandør, men også som veileder underveis i prosessen. På samme måte som elevene i EPPI undersøkelsen svarer, sier våre elever at aktivitet i seg selv er ikke nok, den må styres og veiledes av lærer underveis (EPPI 2005). I et sosiokulturelt syn på læring forstås læring som stadig mer innsiktsfull deltakelse i ulike praksiser, vi blir del av en eksisterende kultur, og gradvis får vi makt til å utvikle den. Slike prosesser går ikke av seg selv, de må identifiseres, støttes og ledes. Lærer må bistå som fortolker, forklarer, som respondent på ulike signaler, som utvikler og med å endre læringsomgivelser for å fremme læring (Hauge, Lund og Vestøl 2007). Dette som er en beskrivelse av en lærers oppgave innenfor et sosiokulturelt syn på læring, er sammenfallende med den rolle som lærer tilskrives som tilrettelegger og dynamisk medspiller innenfor formativ vurdering (Black og Wiliam 2001).

#### **4.4.5 Ekspansiv læring i prosjektet**

Ekspansiv læring eller utvidet læring tolker jeg er den læring som skjer i tillegg til den faglige læring som er knyttet til kåseri, læringsmål og vurderingskriteriene. Ekspansiv læring er i følge Engeström en kollektiv læreprosess eller kollektiv utviding av kompetanse; overført til denne kasusstudie læring som angår fellesskapet i aktivitetssystemet (Engeström 2001).

Elevene beskriver det som lærerikt og inspirerende å lese andre elevers tekster. Nytteverdien som ligger implisitt i å inspireres av andres tekster og få innspill til å skrive en bedre tekst selv, kan beskrives som individuell læring som den enkelte kan hente ut fra fellesskapet (Dobson og Nes 2009). Men også denne individuelle opplevelse av nytte kan kanskje føre til ekspansiv læring ved at det oppstår en kollektiv erfaring av at de mange stemmene i fellesskapet har noe å tilføre hverandre. Motsatsen til denne opplevelsen er å se seg selv som en ressurs for andre. Vi så av funn i intervjuetekstene at bevissthet om at elevene kan være til

nytte og glede for hverandres læring ennå ikke lå helt oppe i dagen. Mer av denne måten å arbeide på vil antakelig føre til en utvidet forståelse hos elevene at de fungerer som en del av omgivelsene for hverandres meningsfylte handling (Postholm 2010). Selv om denne erkjennelse oppstår hos noen få i gruppen innledningsvis, vil dette aspektet kunne spres slik at det interneres som en kollektiv kunnskap slik som beskrevet i Engeströms ekspanderende sirkel (Engeström 2001).

Å utnytte IKT som et integrert arbeidsverktøy er en del av en kollektiv utvidelse av rammene for læring som disse elevene har gjennomgått og stadig er i prosess med. Fra tidligere er elevene godt kjent med mulighetene som en tekstbehandler har for å sette opp og standardisere uttrykket til en tekst, ref. Formelle krav i vurderingskriteriene. Tekstbehandlerens mulighet til å formatere og standardisere tekster er blitt en naturlig del av klassens arbeidsvaner. Vi kan se at gruppen har flyttet grenser, internert læring kollektivt. Fronter har også lenge vært en del av disse elevenes skolehverdag, mens verktøyet *forum* kun har vært benyttet en gang tidligere. Det ser ikke ut som om dette har bydd på problemer for elevene, og i IKT - opplæringen for disse elevenes vedkommende er stadiet med å lære seg maskin- og programvare tilbakelagt. IKT har blitt en artefakt som er medbestemmende for elevenes læring. I et slikt perspektiv kan IKT ses på som en kulturell utvidelse og kollektiv læring, eller som Engeström benevner det, ekspansiv læring (Hauge, Lund og Vestøl 2007, Engeström 2001).

Elevene i prosjektet fikk medansvar og medbestemmelse i utvikling av vurderingskriterier. Elevene var da i dialog med hverandre og lærer, og reflekterte over læringsmålene til kåseriet. Deretter måtte elevene drøfte seg fram til en felles forståelse av oppgaven de skulle løse for å finne gode vurderingskriterier (Lund 2007). Utvidet læring kan man tenke seg er knyttet til at elever som blir hørt og tatt på alvor sannsynligvis vil oppleve seg som respekterte. Dette vil kunne ha en positiv innvirkning på elevenes selvoppfatning og selvforståelse, og vil kunne virke motiverende på elevene (Broadfoot 2007, Postholm 2003). En kollektiv erfaring av å bli respektert og hørt kan skape et godt miljø i en gruppe, med større raushet og takhøyde og gode relasjoner mellom de ulike deltakerne i fellesskapet. Ekspansiv læring eller tillegglæring kan i denne sammenhengen beskrives i begrepet sosial kompetanse (Postholm 2003), som kommer til syne ved at elevene viser respekt for hverandres arbeider og forståelse for at alle er forskjellige og vil nå læringsmålene og vurderingskriteriene med ulik kvalitet. Funn i denne kasestudien viser at noen av elevene alt har forstått at ulike elever må ha ulik tilbakemelding. Denne kunnskapen kan spres i fellesskapet ved ytterligere trening.

Bakhtin mente at alt og alle er i dialog med eller i relasjon til noe eller noen, og at mening skapes i relasjon mellom en ytring og responsen på den (Postholm 2003). Språket er derfor viktig for at elevens tekster skal være meningsbærende for andre og for at elevene skal utvikle felles begrepsforståelser. Det å utvikle et felles språk som gjør at elever kan snakke sammen om tekster og om vurderingskriterier gjør at språket blir bærer av læring og kan overføre læring mellom elevene (Dysthe 2008b). Den ekspansive læringen vil her kunne være at elevene utvikler et felles språk for vurdering (ibid).

## 5. Oppsummering og svar på problemstilling

### 5.1. Oppsummering

Empiri fra kasstudie som prosjektet beskriver inneholder utsagn om læring og motivasjon, om medelevvurdering som metode, om relasjoner, ulike avveininger som elevene har gjort, om opplevde vansker og vurderinger av medelevers arbeid.

Analyse av den aktivitet som har funnet sted har vist at det i konteksten er lagt til rette for økt elevdeltakelse, for refleksjon og samhandling, for arbeid i nettverk og at dette er prosesser hvor elevene lærer og utvikler kunnskap. De kulturelle artefaktene som gjenfinnes innenfor aktivitetssystemet støtter elevene i denne læreprosessen.

Samtidig har funn fra vurderingstekstene vist at elevene ikke mestrer det de forteller i intervjuene at de mestrer; å skrive kvalitativt gode vurderinger på bakgrunn av vurderingskriterier. En skulle tro at hvis en elev som skal lage en vurdering av en annens tekst har kommet på at det kunne være lurt å se på vurderingskriteriene, ville eleven ha arbeidet systematisk med alle kriteriene, men slik er det ikke.

Det er to svar i mitt materiale som kan antyde hvorfor det er slik. En elev innrømte at vurderingskriterier kunne være vanskelig å forstå, og en annen elev antydte at hele oppgaven med å skrive et kåseri og vurdere hverandre var (for) vanskelig. Vurderingskriteriene inneholdt mange begreper, og noen av dem var ganske abstrakte, som ironi, rød tråd, alvorlig undertone osv, så det er lett å tenke seg at dette var vanskelig. I min tabell over vurderingskriterier som elevene skulle finne og kommentere i hverandres tekst, fant jeg 21 ulike elementer, det kan jo tenkes at dette er i overkant mange å holde fra hverandre for elevene og gjøre en kvalitativ bra vurdering i forhold til.

Siden eleven kun har øvd en gang tidligere på en lignende oppgave, kan man lett tenke seg at også manglende trening i å lete etter tekstlige virkemidler kan være en del av en plausibel forklaring på spriket mellom medelevteksternes innhold og elevens omtale av eget arbeid. Det kan synes som om vurderingstekstene viser at det er krevende å skrive gode, konkrete og innholdsrike tilbakemeldinger, og at det må øves mer på. Dette er helt i tråd med den forskning som Dysthe (2008) viser til. Hun sier i tillegg at *det må skaffes mer kunnskap om hvordan elevmedvurdering kan forbedres, hvordan kriterier av god kvalitet kan anvendes konstruktivt, hvordan elever kan internalisere standarder for gode prestasjoner og om hvordan vurderingsmetoder kan kvalitetssikres* (Dysthe 2008 side 26-27).

De elevtekstene som har skrevet forslag til forbedringer har alle tatt utgangspunkt i ett eller flere av vurderingskriteriene, og de har nesten alle formulert seg på en mer horisontal måte enn en lærer ville ha gjort (Vestøl 2007). Forbedringsforslagene er ofte formulert som et spørsmål, eller en antydning, eller det er plassert en ”smiley” ved siden av. Dette kan være en av årsakene til at elevene svarer at det er morsomt å få vurdering av medelever, og at forskere beskriver at det kan se ut som om det er lettere å motta vurdering av medelever enn av en lærer (Back og Wiliam 2001).

Empiri viser at det er uvant for elevene å tenke seg som ressurser for andres læring, også dette må læres og øves på, og som vist under analysen har jeg antydnet at elevene er i starten på en kollektiv ekspansiv sirkel i dette henseendet, og som ved ytterligere trening vil implementeres som kollektiv kunnskap i gruppen.

## **5.2 Svar på forskningsspørsmål og problemstilling.**

Problemstillingen min er bakgrunn for de forskningsspørsmål som er utledet. Slik jeg ser det, vil derfor en samlet vurdering av de svarene jeg har funnet på forskningsspørsmålene mine kunne lede til et svar på problemstillingen min.

### **5.2.1 Svar på forskningsspørsmål**

Forskningsspørsmål nummer 1:

#### **Hva skriver elevene til hverandre i vurdering av hverandres tekster?**

Et helhetsinntrykk fra vurderingstekstene viser at elevene skriver saklige vurderinger til hverandre, men tekstene spriker i innhold og kvalitet. Mange av elevene som mottok vurderinger, har ikke kunne bruke dem til forbedring av egen tekst fordi vurderingene har vært for lite konkrete til at de kunne være nyttige. Måten elevene formulerer vurderinger på oppleves som morsommere og / eller mer forståelig av medelever enn læreres kommentarer. Unge eller spesielle uttrykk er lite til stede i tekstene utover tekstenes noe mer horisontale stil.

Forskningsspørsmål nummer 2:

#### **I hvilken grad forstår og bruker eleven vurderingskriteriene de selv har utviklet i formulering av vurderingstekster?**

Spørsmålet er egentlig todelt: Første del handler om forståelse og andre del om bruk.

a) I hvilken grad *forstår* elevene vurderingskriteriene.

Dette spørsmålet mener jeg at jeg ikke har fått et klart svar på. Elevene forteller at de forstår vurderingskriteriene, men de viser ikke denne forståelsen når de skriver vurderingstekster til hverandre.

b) I hvilken grad bruker elevene vurderingskriteriene?

Hvis man tenker kvantitativt må svaret her bli at det varierer veldig, noen bruker mange av vurderingskriteriene, og noen bruker få. Det kan også se ut som om elevene bruker kriteriene til en slags opptelling av hvor mange av kriteriene som er med i teksten, og at kvaliteten på tekstene i liten grad kommenteres eller berøres. Svært få tekster inneholder begrunnelse eller eksempler på hvordan vurderingskriteriene kunne fungert som en kvalitativ forbedrer av teksten.

Forskningsspørsmål nr 3:

**Hvordan opplever elevene det er å vurdere medelever og selv å bli vurdert av medelever?**

Spørsmålet er delt mellom den aktive vurderer og mottaker av andres vurdering.

Elevene svarer at det er helt greit å vurdere andre, noen synes også det er morsomt både å formulere tekst til andre og å snakke med dem om deres egen tekst. Likevel kan det være vanskelig å formulere vurderingstekster, særlig hvis de elevene som skal skrive dem synes det er vanskelig å finne noe positivt å kommentere, og det kan være belastende å oppleve seg som ”flinkere” enn den andre. Elevens synes at det letteste var å se etter formelle krav, topptekst, skriftstørrelse osv., og ortografiske feil og tegnsetting. Elevene svarer også at vurderingskriteriene som et verktøy gjør det lett å vurdere en annens tekst.

På den andre delen av spørsmålet, hvordan det er å bli vurdert, svarer mange elever at de er skuffet over tilbakemeldinger de selv har fått, at vurderingene ikke var seriøse nok og til liten hjelp når de skulle forbedre egen tekst. Hvilke elever de skulle vurderes av, var underordnet opplevelsen av at de andre ikke hadde anstrengt seg og gjort en god jobb.

Forskningsspørsmål nummer 4:

**På hvilken måte påvirker denne måten å jobbe på elevens motivasjon?**

Eleven har mange innfallsvinkler til hvorfor de opplever dette som motiverende, oppsummert i Engeströms matrise, (vedlegg nr 6). De forteller at det er inspirerende å lese andres tekster,

og å være i samhandling med andre. De blir også inspirert til å jobbe grundigere med egen tekst. Samtidig er det ikke uten betingelser.

Forsknings spørsmål nummer 5:

### **Hva bruker elevene vurderingen som de får av medelever til?**

Alle elevene svarer at de bruker vurderingen til å forbedre egen tekst, også de som ikke fikk gode tilbakemeldinger. En svarer at nettopp fordi han fikk en så intetsigende tilbakemelding, gikk han tilbake og jobbet med egen tekst på bakgrunn av kunnskaper han hadde skaffet seg ved å sette seg inn i vurderingskriteriene fordi han selv vurderte andre, og etter inspirasjon fra andres tekster.

### **5.2.2 Svar på problemstilling**

#### **På hvilken måte kan medelevvurdering (peer-assessment) være et verktøy for utvikling av elevenes kompetanse?**

For at informasjonssamfunnets krav til fleksibilitet og livslang læring skal kunne lykkes, trenger dagens elever å lære seg å bli gode lærende. De må kunne vurdere personlige læringsmål og læringsbehov, og lære seg å vurdere hva de har lært og hva de ikke har lært (Dale og Wærness 2006, Broadfoot 2007). Som vist under begrepsavklaringer er det denne anvendte kunnskap som er innebygd i begrepet kompetanse.

Empiri og analyse av empiri i denne kasusstudie mener jeg viser den type læring som er beskrevet over både har funnet sted og er i ferd med å finne sted. En type læring som elevene beskriver er individuell og av en metakognitiv art, uttrykt som at elevene får økt bevissthet rundt sin egen tekst, etablerer en dypere forståelse for eget arbeid og forbedrer tekst selv om de ikke fikk brukbare tilbakemeldinger.

Elevene beskriver også en læring som er mer kollektiv ved at de erfarer at de mange stemmene i aktivitetssystemet kan tilføre hverandre verdifull kunnskap. Elevenes bevissthet om at de er delaktige i hverandres læring er ennå i begynnende fase i en kollektiv utvikling, det samme må kunne sies om utvikling av et vurderingsspråk. Mens andre ferdigheter for eksempel innenfor IKT allerede har gjennomgått en kollektiv ekspansiv utvikling. Elevene mestrer manøvrering og kommunikasjon på læringsplattformen Fronter, og de bruker de mulighetene en tekstbehandler har til å standardisere uttrykket til en tekst,

Svaret på problemstillingen blir derfor at medelevvurdering kan være et verktøy for elevenes utvikling av kompetanse fordi empiri i denne kasusstudien, teoretisk bakgrunn for prosjektet og tidligere forskning viser at medelevvurdering innehar aktiviteter som fører til læring.

Datamaskiner i nettverk er hensiktsmessig og gjør at kravet innenfor sosiokulturell læringsperspektiv om å dele og anvende kollektiv kunnskap er mulig på en god måte.

### **5.3 Veien videre**

I tråd med definisjonen innenfor formativ vurdering om at funn i elevvurderinger også må føre til endringer i lærers undervisning, indikerer funn i denne kasusstudien at vi på min skole må jobbe grundigere med å lære elevene analyse, tolkning og bruk av vurderingskriterier på en kvalitativ god måte. Som Dysthe blant annet skriver gjør mangel på kvalitet i dette arbeidet ofte at lærerne gir opp (Dysthe 2008b). Det er derfor viktig i å trygge lærerne i at de er på rett vei, og at de må jobbe systematisk og utholdende videre. Funnene til Pryor og Crossouard (2008) om at det kan være nyttig å skille mellom gjøre- og kvalitetskriterier kan være en måte å videreutvikle kompetanse i dette fagfeltet på (Pryor og Crossouard 2008). Det er viktig ikke å gi opp, da mange andre funn i empiri tilsier at medelevvurdering er en god læringsmetode, og både elever og lærere må skaffe seg ytterligere erfaringer på området. Hvis elevene oppfatter at egen involvering i vurderingsarbeidet fører til læring, vil interesse for dette arbeidet skapes (Harlen 2006).

Dilemmaet som elevene og lærerne møter ved at nasjonale læringsmål vil fordre nasjonale vurderingskriterier, og at elevene i ungdomsskolen før eller siden vil møte disse uavhengig av formativ vurdering og et sosiokulturelt læringssyn er en utfordring. Nasjonalt er det derfor viktig å jobbe videre med kvalitetsbeskrivelse knyttet til ulike grader av måloppnåelse. Forskere og skoleutviklere bør se på det spennende aspektet som Throndsen mfl (2009) beskriver innenfor taksonomitekning. Også her kan liknede tanker som Pryor og Crossouard (2008) om å differensiere i gjøre- og kvalitetskriterier være fruktbare, og denne måten å tenke om vurderingskriterier på, innehar etter mitt syn et inkluderende elevsyn og kan medføre en praksis som det vil være mulig å gjennomføre innenfor skolen.

Videre bør medelevvurdering undersøkes grundigere i et representativt utvalg av elever som presterer over hele skalaen av måloppnåelse. Jeg sitter igjen med to parallelle inntrykk; på den ene siden oppleves denne vurderingsformen som demokratisk, flat i struktur og opplagt nyttig for elevenes utvikling. På den andre siden sitter jeg igjen med en (mis)tanke om at også denne arbeidsformen er en ny omdreining på skruen som skal sikre effektivitet, og som passer



de flinkeste elevene best. Innenfor et spesialpedagogisk - og tilpasset opplæringsaspekt beskriver forskere at formativ vurdering er velegnet for elever som strever (Black og Wiliam 1998). Jeg har ikke empiri som kan bekrefte eller avkrefte dette, men jeg tenker som følger:

Jeg har aldri møtt en elev som innerst inne ikke vil lære. Elevene jeg har møtt kan ha hatt ulik atferd, vært avvisende, bråkete, skulket skolen, frekke i munnen og utfordrende på mange måter, men i det du får kontakt med eleven alene og kommer i dialog med han eller henne uttrykker de det samme alle sammen; de vil være som de andre, få positiv oppmerksomhet av lærer og ikke bare kjeft. De vil bli sett når de mestrer, ikke oppleve ensidig fokus på alt som de ikke kan, de vil få oppgaver som de kan rå med og i en mengde som er mulig for dem, de vil ha et smil av de voksne, ikke bare sinte øyne og stramme munn og de vil selvfølgelig gjerne ha venner i skolen, ikke så mange, men i hvert fall en. Disse elevene har allerede gitt opp, de føler seg maktesløse overfor systemet. De trenger nennsom og klok veiledning for å få tilbake verdighet, og de trenger ofte også veiledning for å se sin egen rolle i samspeillet.

I arbeidet med disse elevene kan den tenkning som ligger bak det som er beskrevet som vurderingshandling, og som jeg mener kan overføres til formativ vurdering, være til hjelp for lærere, både i planlegging av all undervisning for å forebygge at elever får slike skoleerfaringer, og for å ta tak i problemer som alt har oppstått. Hvis elevene opplever at lærer tar utgangspunkt i det eleven kan, kan formativ vurdering være med på å bygge self-efficacy (Harlen 2006).

Videre tenker jeg at disse elevene er ikke de første som vil lykkes innenfor medelevvurdering, men de vil ha god hjelp av tette relasjoner og god kommunikasjon med en lærer om egen utvikling, medvurderingen vil innledningsvis være tryggest at den foregikk mellom lærer og elev.

For disse elevene vil det være særs viktig at det utarbeides gode kvalitetskriterier innenfor hvert læringsmål slik at de vil kunne få en grad av måloppnåelse selv på et lavt mestringsnivå.

Videre mener jeg at formativ vurdering og medelevvurdering har elementer i seg som kan være skapende og gode, men også instrumentalistiske. Skoleledere vil ha et overordnet ansvar for å hindre en instrumentalistisk utvikling innenfor formativ vurdering. Det vil være viktig at skoleledelse og lærere har et felles, definert og teoriforankret syn på læring som en forpliktende sosial og kollektiv prosess som ivaretar den enkelte elevs egenart. En tilnærming innefor et sosiokulturelt perspektiv vil etter min forståelse av dette sikre en slik utvikling.

### 5.3 Kritiske betraktninger

Selv om en masteroppgave er en stor oppgave, er den samtidig avgrenset både av hensyn til hva som kan eller bør være med i en slik oppgave, og av tid. Det betyr at man må foreta noen valg. I ettertid, når teori er lest og empiri analysert ser jeg at det kunne vært andre innfallsvinkler som også hadde vært spennende å utforske, særlig diskusjonen om kvalitet på måloppnåelse sett i lys av vurderingskriterier er et viktig og interessant tema.

Teoritilgangen innenfor formativ vurdering og sosiokulturelt læringsperspektiv er stor, og det kommer til nye artikler i stort tempo. Teoriavgrensningen har derfor vært et vanskelig anliggende, og med en annen vinkling av teori, ville også oppgaven blitt annerledes, for eksempel har jeg valgt å vektlegge vurdering per se i liten grad. Jeg kunne også ha vektlagt teorier om dialog, om stillasbygging og om læringsstrategier.

Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk aspekt har fått liten eksplisitt oppmerksomhet i prosjektet. På den ene side skyldes det at jeg mener at tilpasset opplæring gjennomsyrrer hele grunnlaget for dette prosjektet og er en integrert del i det. På den andre siden mener jeg det ville vært vanskelig for meg som ikke er i et forskermiljø og fått god tilgang til informanter innenfor et spesialpedagogisk - eller tilpasset utvalg til et tilsvarende prosjekt. Etisk ville det også bydd på utfordringer. Utvalget i denne kasestudien er begrenset, og det er vanskelig å vite om snittet i elevgruppen er representativt. Dette forringer verdien av prosjektet.

Endelig ser jeg at oppgaven nok er anlagt bredt, og en skarpere avgrensning kunne gitt et dypere teoretisk dykk i en mindre del innenfor samme tema. Samtidig er det litt ”store” perspektivet noe at det jeg synes fungerer godt med oppgaven.

Positive opplevelser er knyttet til egen, økt erkjennelse både innenfor formativ vurdering og innenfor sosiokulturell læringsteori. Å bruke aktivitetsteorien og Engeströms matrise som overbygning for å forstå den læring som empiri beskriver, mener jeg utvider verdien av de funnene som er gjort, og gir oppgaven en god helhetlig analyse.

Og akkurat nå har jeg den erfaring jeg gjerne ville hatt da jeg startet, det var nå jeg skulle ha begynt!

## 6. Referanseliste

Arnesen, Anne-Lise (2004). *Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo: Abstrakt forlag (2. opplag 2007).

Black, Paul and Dylan Wiliam (2006). *Assessment for Learning in the Classroom*. In John Gardner (ed): *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.

Broadfoot, Patricia (2007). *An introduction to assessment*. New York : Continuum

Bråten, Ivar (2002). Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. I Ivar Bråten (red): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Caroll, Lewis (1999). *Alice i Eventyrland*. Oversatt av Zinken Hopp. Oslo: Aschehoug. Original tittel: Alice´s adventure in wonderland (1865)

Crossouard, Barbara (2009). A sociocultural reflection on formative assessment and collaborative challenges in the states of Jersey. I *Research Papers in Education*. Vol.24, No 1, March 2009 side 77- 93.

Dalen, Monica (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dobson, Stephen 2010. Nasjonale og internasjonale utfordringer innen elev og læringsvurdering. I Stephen Dobson og Roar Engh (red.) *Vurdering for læring i fag*. Kristiansand. Høyskoleforlaget AS.

Dobson, Stephen og Kari Nes (2009). Kan vurderingshandling være ”the missing link” i elevvurderingsteori? Bidrag til en didaktikk for tilpasset opplæring. I Nordahl, Thomas og Stephen Dobson (red): *Skolen og elevenes forutsetninger. Om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Dysthe, Olga (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Olga Dysthe (red): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Dysthe, Olga (2001b). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjoner. I Olga Dysthe (red): *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.

Dysthe, Olga (2008). The challenges of assessment in a new learning culture. I Havnes, Anton og Liz McDowell (red): *Balancing Dilemmas in Assessment and Learning in Contemporary education*. New York og London: Routledge.

Dysthe, Olga (2008b). Klasseromsvurdering og læring. I *Bedre skole 4/ 08* side 16- 23.

Engh, Roar (2007). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet. I *Norsk pedagogisk tidsskrift 2007 nr 02* side 108- 121

Engeström, Yrjö (1999) Activity theory and individual and sosial transformation. I Engeström, Yrjö, Reijo Miettinen og Raija-Leena Punamäki (ed). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö og Reijo Miettinen (1999). Introduction. I Engeström, Yrjö, Reijo Miettinen og Raija-Leena Punamäki (ed). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. I *Journal of Education and Work*, 14: 1, side 133- 156. London: Routledge.

Gilje, Nils og Harald Grimen (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. 12. opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Harlen, Wynne 2006. The Role of Assessment in Developing Motivation for learning. In John Gardner (ed): *Assessment and Learning*. London. SAGE Publications Ltd.

Harlen, Wynne 2006b. On the Relationship Between Assessment for Formative and Summative Purposes. In John Gardner (ed): *Assessment and Learning*. London. SAGE Publications Ltd.

Hauge, Trond Eiliv, Andreas Lund og Jon Magne Vestøl (red) (2007). Undervisning som utfordring. Del 1. I : Hauge, Trond Eiliv, Andreas Lund og Jon Magne Vestøl *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

James, Mary 2006. Assessment, Teaching and Theories of Learning. In John Gardner (ed): *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk

Kvernbekk, Tone (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Thorleif Lund (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub

Lave, Jean og Etienne Wenger (1991). *Situert læring og andre tekster*. Dansk utgave fra 2003, oversatt av Bjørn Nake. København: Hans Reitzels Forlag AS.

Lund, Andreas (2007). Vurdering som læring: kollektiv (elev) praksis. I Hauge Trond E, Andreas Lund og Jon M Vestøl (red.): *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Merriam, Sharan B (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study research in Education*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

NESH (2008). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.

Nicole, David J og Debra Macfarlane-Dick (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. In *Studies in Higher Education*, Volume 31: 2, side 199- 218.

Postholm, May Britt (2003). *I can't find my grandma on the Internet! A study of Project Work Using ICT as a Mediating Artefact*. Trondheim: Norges teknisk- vitenskapelige universitet. Dr. polit. – avhandling 2003.

Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Pryor, John and Barbara Crossouard 2008. A socio – cultural theorisation of formative assessment. In *Oxford Review of Education*. Vol. 34, No 1, February 2008, pp 1-20.

Nielsen, Jens Carl og Pål Repstad (1993). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen. Om å analysere sin egen organisasjon. I Pål Repstad (red): *Dugnadsånd og forvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis*. Oslo: Tano.

Säljö, Roger (2003). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. 3. opplag. Oslo: J.W Cappelen forlag. a.s

Skogen, Kjell (2006). Case- forskning. I Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen: *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og Metoder*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Skaalvik, Einar M og Sidsel Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, Tove (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønsberg, Knut (2009). Ethiske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger. I Johnsen, Hans Chr. Garman, Anne Halvorsen og Pål Repstad (red.) *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Valdermo, Odd og Tor Vidar Eilertsen (2002). *En læringsbevisst skole*. Høyskoleforlaget AS.

Vedeler, Liv (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. Oslo: Gyldendal Akademisk 2. opplag.

Vestøl, Jon Magne (2007). Læring på tvers av kontekster. Utfordringer til etikkundervisningen i en IKT – tid. I Hauge Trond E, Andreas Lund og Jon M Vestøl (red.): *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Vickerman, Philip (2009). Student perspectives on formative peer assessment: an attempt to deepen learning? I *Assessment & Evaluation in Higher Education*. Vol. 34, No 2, April 2009, side 221 – 230.

Østerud, Svein (2004). *Utdanning for informasjonssamfunnet. Den tredje vei*. Oslo: Universitetsforlaget.

## 6.2 Nettressurser

Assessment reform group (2002). Assessment for learning: 10 principles. URL: <http://www.assessment-reform-group.org/CIE3.PDF> Lesedato 10.oktober 2010.

Black, Paul and Dylan Wiliam 1998. Assessment and classroom learning. URL: [http://scholar.google.co.uk/scholar?q=Assessment+and+classroom+learning&hl=en&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholart](http://scholar.google.co.uk/scholar?q=Assessment+and+classroom+learning&hl=en&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholart). Lesedato 7. okt 2010.

Black, Paul and Dylan Wiliam 2001: Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment. [http://www.collegenet.co.uk/admin/download/inside%20the%20black%20box\\_23\\_doc.pdf](http://www.collegenet.co.uk/admin/download/inside%20the%20black%20box_23_doc.pdf). Lesedato 19.august 2010.

Black P., C. Harrison, C. Lee, B. Marshall og D. Wiliam 2004. Working inside the Black Box. Assessment for learning in the Classroom. URL: [http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pb\\_wor\\_2004.pdf](http://datause.cse.ucla.edu/DOCS/pb_wor_2004.pdf) Lesedato 23. okt 2010

Black, Paul and Dylan Wiliam 2009. Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, evaluation and accountability*. URL: <http://eprints.ioe.ac.uk/1136/1/Black2009Developingthetheory.pdf> Lesedato 7. okt 2010.

Dale, L og Wærness, J (2007). Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læringsprosesser. I Berg, G.D. og K.Nes (red): *Kompetanse for tilpasset opplæring*. Oslo. Utdanningsdirektoratet. URL: [http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse\\_for\\_tilpasset\\_opplaring.pdf](http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Kompetanse_for_tilpasset_opplaring.pdf) Lesedato: 28.des.2010

Dale, Erling Lars, Britt Ulstrup Engelsen og Britt Karseth (2011). Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer. En analyse av en læreplanreform. URL: [http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/PFI\\_sluttrapport\\_2011.pdf](http://www.udir.no/upload/Rapporter/2011/PFI_sluttrapport_2011.pdf) Lesedato 2. april 2011.

Dysthe, Olga (1999). Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Bedre skole*. 1999. URL: <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>  
Lesedato 17. 09.10

EPPI (2005). A systematic review of what pupils, aged 11-16, believe impacts on their motivation to learn in the classroom. URL: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=9GIgXhhWF20%3D&tabid=772&mid=1814&language=fr-FR> Lesedato 01. mars 2011

Forskrift til Opplæringslova kap.3. (2009) Oslo.: <http://www.lovdata.no/for/sf/kd/kd-20060623-0724.html> Lesedato 30. sept. og 4. okt 2010.

Jenssen, Eirik og Sølvi Lillejord (2009). Tilpasset opplæring: politisk dragkamp om pedagogisk praksis. URL: <http://adno.no/index.php/adno/article/viewFile/99/131> Lesedato 27. 12.2010

Læreplanverket for kunnskapsløftet(2006). Kunnskapsdepartementet. URL [http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf](http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf)  
Lesedato 14. april 2011.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61. URL: [http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov\\*&&](http://www.lovdata.no/cgi-wift/wiftdles?doc=/app/gratis/www/docroot/all/nl-19980717-061.html&emne=opplæringslov*&&) Lesedato 24. nov 2010.

Rundskriv Udir 1- 2010. Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.udir.no/Rundskriv/Rundskriv-2010/Udir-1-2010-Individuell-vurdering-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/> Lesedato 1. okt, 4. okt 2010.

Stortingsmelding nr 30 (2003-2004). Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet. URL: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDDPD FS.pdf> Lesedato 6. april 2011.

Stortingsmelding nr 16 (2006-2007) ”... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. Kunnskapsdepartementet. URL:



<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> Lesedato 29. april 2011.

Stortingsmelding nr 31 (2007 – 2008). Kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853> Lesedato 29. april 2011.

Stortingsmelding nr 11 (2008-2009) Læreren: rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920> Lesedato 28. des 2010, 6. april 2011.

Stortingsmelding nr 18 (2010- 2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet. URL: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487> Lesedato 2. mai 2011

Susan K Soy (1997). The Case Study as a Research Method. <http://www.ischool.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm> Lesedato 8. mars 2011

Tellis, Winston (1997). Introduction to Case Study. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html> Lesedato 7. februar 2011

Thronsdén, Inger, Therese Nerheim Hopfenbeck, Svein Lie og Erling Lars Dale 2009. Bedre vurdering for læring. Rapport fra ”*Evaluering av modeller for kjennetegn på måloppnåelse i fag.*” Universitet i Oslo. URL: [http://www.udir.no/upload/Forskning/Bedre\\_vurderingspraksis\\_ILS\\_rapport.pdf](http://www.udir.no/upload/Forskning/Bedre_vurderingspraksis_ILS_rapport.pdf) . Lesedato 5. okt 2010.

Utdanningsdirektoratet 2009. Sluttrapport. Oppdragsbrev nr 6 2007 om tiltak knyttet til individvurdering i skole og fag- yrkesopplæring. URL: [http://www.udir.no/upload/Forskning/Bedre\\_vurderingspraksis\\_sluttrapport\\_til\\_KD.pdf](http://www.udir.no/upload/Forskning/Bedre_vurderingspraksis_sluttrapport_til_KD.pdf) Lesedato 5. november 2010

Utdanningsdirektoratet (2010). [www.skolenettet.no/vurdering](http://www.skolenettet.no/vurdering). Lesedato 12. nov 2010.

## Vedlegg nr 1. Søknad om å få forske på egen skole

Barbro Thorbjørnsen Bjørck,  
Håbu, Asmaløy

1684 VESTERØY

Til  
Seksjonssjef kultur – og oppvekst,  
Rektor på

Håbu 5. nov 2010

### **Søknad om å få forske på egen skole.**

Som et ledd i min videreutdanning på Høgskolen i Østfold, står jeg nå foran feltarbeidet som skal inngå i min masteroppgave.

Tema for min oppgave er under paraplyen ”formativ vurdering”, og jeg ønsker å se nærmere på elevmedvirkning i form av medelevvurdering eller ”peer- assessment”.

På 10. trinn pågår det et utviklingsarbeid om nettopp dette tema nå. Elevene skal vurdere hverandres tekster i et norskarbeid, og vurderingene leveres skriftlig i et forum på Fronter. Jeg ønsker å få lov til å bruke vurderingsbeskrivelsene i mitt prosjekt, og har følgende problemstilling:

**På hvilken måte kan medelevvurdering (peer-assessment) være et verktøy for utvikling av elevenes kompetanse?**

For å få svar på problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

1. Hva skriver elevene til hverandre i vurdering av hverandres tekster?
2. I hvilken grad forstår og bruker eleven vurderingskriteriene de selv har utviklet i formulering av vurderingstekster?
3. Hvordan opplever elevene det er å vurdere medelever og selv å bli vurdert av medelever?
4. På hvilken måte påvirker denne måten å jobbe på elevens motivasjon?
5. Hva bruker elevene vurderingen som de får av medelever til?

I min oppgave ønsker jeg å se elevenes aktivitet i lys av et sosiokulturelt læringssyn.

Elevene informeres grundig om hva forskningen skal brukes til og hvordan tekstene samles inn, og de blir spurt på forhånd om arbeidene kan brukes i forskningsøyemed; og gir eventuelt et informert samtykke (NESH 2008). Elevene får vite at all informasjon behandles konfidensielt og at alle elever, samt skolested anonymiseres. Foresatte informeres om prosjektet.

Jeg må være oppmerksom på at jeg kjenner organisasjonen godt, også den uformelle organisasjonen, og kan legge inn tolkninger jeg strengt tatt ikke har grunnlag for, eller overse opplagtheter og ha vansker med objektive beskrivelser (Nielsen og Repstad 1993). Dette skal jeg selvfølgelig prøve å holde en høy bevissthet i forhold til.

For mer utfyllende informasjon om mitt prosjekt, viser jeg til vedlagte prosjektbeskrivelse. Jeg sender også med en kopi av samtykke- skrivet som er laget til foresatte og elever.

Med vennlig hilsen

Barbro Th Bjørck

## Vedlegg nr 2. Godkjenning om å få forske på egen skole

10.05.11

Barbro Thorbjørnsen Bjørck

### **Vedr. arbeid med masteroppgave.**

Barbro Thorbjørnsen Bjørck er tilsatt i .

Hun har bedt om anledning til å forske på egen organisasjon i forbindelse med arbeid med masteroppgave ved Høgskolen i Østfold.

Med dette bekreftes at Barbro Thorbjørnsen Bjørck på et tidlig tidspunkt i sitt arbeid forespurte undertegnede om å få nødvendig tillatelse til forskningsarbeid ved egen arbeidsplass, altså , samt at hun ble innrømmet slik mulighet. Seksjonssjef ble samtidig informert om forholdet, og ga tilsvarende aksept.

Virksomhetsleder/rektor

## Vedlegg nr 3. Informasjon om forskningsprosjekt og informert samtykke

### Informasjon om forskningsprosjekt.

Ved siden av arbeidet på \_\_\_\_\_ er jeg deltidsstudent ved Høgskolen i Østfold, og jeg har som mål å levere en masteroppgave innen 15. mai denne våren.

Jeg ønsker å kunne forske på egen virksomhet, \_\_\_\_\_. Temaet for min oppgave er ”vurdering for læring”. Dette temaet har stor oppmerksomhet fra nasjonale skolemyndigheter denne høsten, og det er opprettet en egen nettside på skolenettet; [www.skolenettet.no/vurdering](http://www.skolenettet.no/vurdering) hvor det er lett å finne oversiktlig og god informasjon om dette temaet. Hvaler ungdomsskole har også startet ulike typer utviklingsarbeid ved skolens tre trinn.

Jeg ønsker å bruke et utviklingsarbeid som norsklærerne ved 10. trinn har satt i gang til mitt forskningsprosjekt. Elevene skal i responsgrupper på tre og tre elever vurdere hverandres arbeider, det er denne vurderingen jeg er interessert i, altså hvordan elevene vurderer hverandre. Samtidig vil jeg spørre noen av elevene hvordan de opplever å bli vurdert av andre elever, hvordan det er å vurdere egne medelever og om de bruker vurderingen de får av andre til noe konstruktivt. For fullstendig prosjektbeskrivelse, se Fronter ”Foresattes rom – Ranselpost” og ”Fellesrommet” og *Prosjektbeskrivelse for masteroppgave i spesialpedagogikk vår 2011*.

Prosjektet fører ikke til behov for å lagre personopplysninger, alle elevtekster vil anonymiseres, og i rapporten vil heller ikke skolested navngis.

Med vennlig hilsen Barbro Th Bjørck

### Informert samtykke.

Jeg er informert om forskningsprosjekt på 10 trinn skoleåret 2010 / 2011 og forstår hva det innebærer.

Jeg er informert om at ingen elevers arbeider vil kunne gjenkjennes og at alle elever vil bli behandlet anonymt.

Jeg er informert om at forskningsrapporten ikke vil oppgi hvilken skole det er forsket på.

Jeg samtykker til at min vurdering av andre elevers tekster kan brukes i forskningsøyemed.

Jeg samtykker til å svare på spørsmål om elevmedvurdering, enten skriftlig eller muntlig.

Jeg vet at jeg når som helst under prosessen kan trekke tilbake mitt samtykke.

Sted : \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift elev (skriv tydelig) \_\_\_\_\_

Vi / jeg har satt meg / oss inn i informasjonen om forskningsprosjektet og gir samtykke til at vår / min sønn / datter kan delta.

Sted : \_\_\_\_\_ Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift foresatte \_\_\_\_\_

## Vedlegg nr 4. Intervjuguide

For å få svar på forskningsspørsmål nr 2,3,4 og 5, utarbeidet jeg følgende intervjuguide.

Innledningsvis pratet vi litt om hvordan det var å gå i 10. klasse og at grunnskoletiden snart var over.

Jeg takket elevene for at de ville være med på intervjuet, og understreket at de ville forbli anonyme, og at jeg i teksten ville bruke fiktive navn.

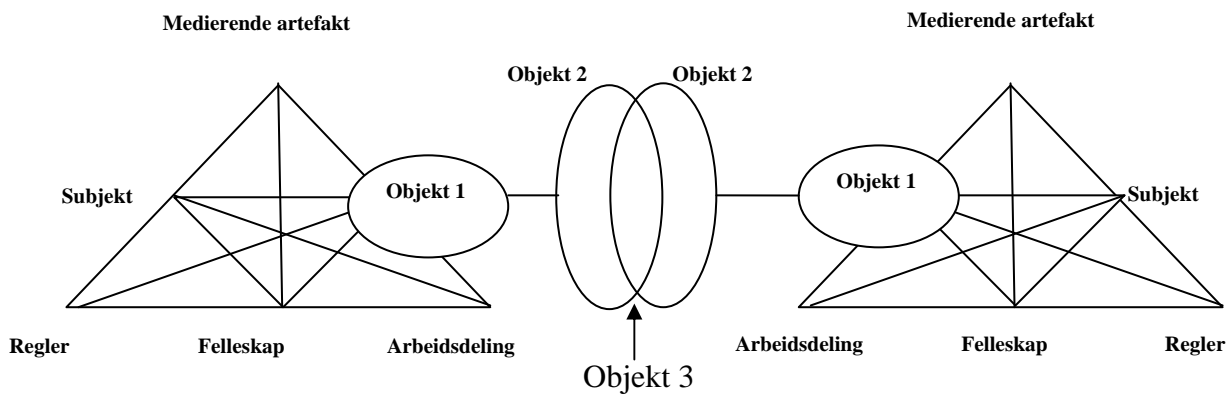
<b>Forskningsspørsmål</b>	<b>Intervjuspørsmål</b>
4. På hvilken måte påvirker denne måten å jobbe på elevens motivasjon?	Med tanke på at å like eller ikke like påvirker elevenes motivasjon: a) Hvordan har du / dere likt å lese hverandres tekster og vurdere dem?  b) Har det vært motiverende å jobbe på denne måten? Hvis ja hvorfor, hvis nei hvorfor ikke?  c) Hvordan har du likt å være mer i aktivitet selv?  d) Har det blitt konkurranse eller samarbeid?  e) Hvordan har dere samarbeidet?  f) Har dere jobbet sammen utenom den tiden som lærer har satt av til dette? Hvis ja, hvorfor?
2. I hvilken grad forstår og bruker eleven vurderingskriteriene de selv har utviklet i formulering av vurderingstekster?	Dere har vært med på å utforme vurderingskriteriene til kåseriet. a) Var det vanskelig å forstå disse? b) Var det vanskelig å bruke kriteriene når dere vurderte en annen elevs tekst? c) Kan dere gi et eksempel på hvordan dere tenkte eller gikk fram når dere vurderte kåseriene?
3. Hvordan opplever elevene det er å vurdere medelever og selv å bli vurdert av medelever?	Dere har både vurdert to medelevers tekster og blitt vurdert av de samme to medelevene. Vi skal prøve å skille mellom dette når vi fortsetter. Vi begynner med hvordan det var å vurdere de andres tekster: d) Hva var det letteste med å vurdere andres tekster?  e) Hva var vanskeligst med å vurdere andre elevers tekster? - oppfølgingsspørsmål: torde du å være helt ærlig?  f) Hva så du etter i teksten?  g) Tenkte du på hvem som hadde skrevet teksten, eller tenkte du bare på teksten som tekst?  h) Tenker du på at du er medansvarlig for hvordan dine

	<p>medelevers arbeider blir?  - hvordan innvirker det på vurderingen din, hva du skriver?</p> <p>Så fortsetter vi med hvordan det var å vite at andre elever skal lese din tekst og vurdere den:</p> <p>i) Hva var det letteste å forholde seg til?</p> <p>j) Hva var vanskeligst?</p> <p>k) Nå vil jeg ikke at du skal nevne noen navn, men svare generelt; spilte det noen rolle hvem som skulle lese teksten din?</p> <p>l) Det at du visste at to medelever skulle vurdere din tekst, gjorde det at du har arbeidet på en annen måte med denne oppgaven enn du ellers ville ha gjort?  - hvis ja: hvorfor det? Og hva har du gjort annerledes?</p> <p>m) Hva tenker du / dere om denne måten å jobbe på?</p>
<p>5. Hva bruker elevene vurderingen som de får av medelever til?</p>	<p>n) Når de andre hadde vurdert din tekst, og du hadde fått en skriftlig vurdering via forumet, hva gjorde du da?</p> <p>o) Har du lært noe av denne måten å arbeide på?</p> <p>p) Hva har du lært?</p> <p>q) Tror du at du leverte et bedre kåseri til endelig vurdering etter denne prosessen?  - Hvis ja; hvor for det?  - har forståelsen for oppgaven du skulle løse økt?  - har forståelsen for innholdet i vurderingskriteriene økt?</p> <p>r) Liker dere å jobbe på denne måten?</p>
<p>Avslutningsspørsmål</p>	<p>s) Noe dere tenker jeg har glemt å spørre om eller som dere har lyst til å fortelle</p>

## Vedlegg nr 5. Tredje generasjon av aktivitetsteorien

### Tredje generasjon av aktivitetsteorien

Da aktivitetsteorien flyttet seg fra Russland og over på den internasjonale arena, kom spørsmål om mangfold og dialog mellom ulike tradisjoner eller perspektiver opp. Det er disse utfordringene som den tredje generasjonen av aktivitetssystemer hankses med (Engeström 2001). Tredje generasjon av aktivitetsteorien trengte å utvikle akseptable verktøy for å forstå dialog, mangfoldige perspektiver og nettverk av samhandlende aktivitetssystemer.



Figur 11. To samhandlende aktivitetssystemer som modell for tredje generasjon aktivitetsteori (Engeström 2001 side 136)

Det må foreligge minst to aktivitetssystemer som påvirker hverandre, og aktivitetssystemene må ha felles objekt. Engeströms illustrasjon viser at i forsøk på å løse oppgaver i objekt 1, vil det oppstå nye objekter som er felles for aktivitetssystemene og som vil drive utviklingen framover (Engeström 2001)



## Vedlegg nr 6. Engeströms analysematrise

Analyse med matrisen til Engeström; objekt er medelevvurdering, overordnet mål er læring.

Hvem lærer? Subjektet	Aktivitetssystem som enhet for analyse	Aktivitetens mange stemmer	Aktivitetens historiske eksistens	Motsetninger	Ekspanderende sirkler
Elevene på 10. trinn	Objektet som driver handlingene er medelevvurdering.	Data fra aktørene i observasjon, data fra elevtekster og data fra intervjuene.	Endringer av elevpraksis, læring av nye arbeidsmåter. Regler, rutiner i aktivitetssystemet. Relasjoner til skoleutvikling	Motsetningen er mellom ny og gammel arbeidsmetode. Relasjoner til ulike læringsteorier.	Elevmåling påvirker den enkelte elevs læringsstrategier og trinnet (og muligens også hele skolen).
Hva lærer de?  De lærer at refleksjon er viktig ved læring.  Lærer å se etter gitte kjennetegn i tekstene, arbeide etter vurderingskriterier  Lærer å samhandle, og være delaktige i andres læring  Lært å vurdere andre  De lærer at det er krevende å formulere	Handlinger rettet mot å implementere elevmåling.  Ta i bruk vurderingskriterier for å vurdere andres tekster.  Skrive målingstekster  Utvikle nytt objekt, en læringsform hvor elevene er mer delaktige i egen og andres læring.	Elevene lærer om forskjellighet og om forskjellige måter å løse en oppgave på ved å lese hverandres oppgaver.  De lærer at det er viktig å respektere ulikhet.  Noen har lært at det er forskjell hva man kan skrive til de ulike elevene.  Og de lærer at alles bidrag er viktige, også sitt eget i fellesskapet.  De lærte at ikke alle deltakerne gjør like mye	Det blir et definisjonsspørsmål hvor langt tilbake i undervisningshistorie man skal gå. Internalisert kunnskap i skolen har på mange måter vært lærer som formidler og elev som mottaker. Historien til denne aktiviteten startet med implementering og forsøk knyttet til formativ måling og elevmåling. Aktørene lærer at det er mye å lære av de andre elevene, også av det de andre elevene ikke gjør.	De lærere en ny arbeidsmetode som kalles for elevmåling. Den står i motsetning til tidligere måter å arbeide på ved at den krever mer aktivitet og deltakelse fra elevene.  Oppgaven tok for mye tid.  Oppgaven var vanskelig.  Elevene tror ikke de har lært noe mer om vurderingskriterier  Vurderingskriterier kan være vanskelige	Kritikk av elevenes ferdighetsnivå (på landsbasis) førte til implementering av elevmåling som ny metode. Vil få konsekvenser for planlegging av undervisning og relasjoner mellom elev og lærer, og mellom elev og elev.  Lære et felles språk for måling

<p>vurderingstekster</p> <p>De lærere også at økt bevissthet om vurderingskriteriene kan øke kvalitet på eget arbeid.</p> <p>Bli sikrere på hvordan de skal vurdere eget arbeid</p> <p>Lære å ta imot tilbakemelding fra andre.</p> <p>Lærer å bli mer bevisste på egen tekst.</p>		<p>anstrengelser i arbeidet og at det var viktig å komme på en god gruppe.</p> <p>Aktørene vil gjerne at lærer skal styre gruppesammensetningen.</p> <p>Vurderingstekstene</p> <p>Jobbe ofte nok så jevner det seg ut.</p> <p>Lærer at ulike elevtekster (stemmer) må få ulike tilbakemeldinger.</p>		<p>Medelever må ta arbeidet seriøst</p> <p>Det må settes av nok tid</p> <p>Lærer må styre arbeidet og være inne og kommentere vurderingstekstene i forumet</p>	
<p><b>Hvorfor lærer subjektet?</b></p>	<p><b>Aktivitetssystem som enhet for analyse</b></p>	<p><b>Aktivitetens mange stemmer</b></p>	<p><b>Historien til aktiviteten</b></p>	<p><b>Motsetninger</b></p>	<p><b>Ekspanderende sirkler</b></p>
<p><b>Elevene forteller at de motiveres av:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Morsomt å høre andre elevers synspunkter.</li> <li>- En fin avveksling fra lærers kommentarer</li> <li>- Får hjelp av andre til teksten sin</li> <li>- Morsommere måte å jobbe på</li> <li>- Lettere å forstå tilbakemeldinger fra de andre elevene</li> <li>- Være til hjelp for andre</li> <li>- Å kommunisere og samarbeide med andre</li> </ul>	<p>Kritikk av norske elevers manglende ferdigheter er motiv for nytt objekt. Ønsker om nye måter å lære på. Konteksten legger til rette for en læring som er i trå med forventninger knyttet til formativ vurdering. Forbedret praksis med større elevdeltakelse. Hvorfor de lærer er også knyttet til motiv for aktiviteten. Det synlige motivet for objektet er å gi andre elever innspill til å forbedre sin tekst, mens</p>	<p>Andre elevers synspunkter og tanker om egen tekst tilførte inspirasjon og motivasjon til å arbeide videre med egen tekst.</p> <p>Andre elevers måter å løse oppgaven på ga inspirasjon til egen tekst.</p> <p>Morsomt å lese andres tekster og andres vurderinger av egen tekst</p> <p>Elevene motiveres av å få innspill til å forbedre egen tekst.</p>	<p>Lærerne i norsk har klare forventninger til at elevene skal gi hverandre vurderinger som kan være med på å forbedre egen tekst.</p> <p>De er medansvarlige for vurderingskriteriene og vil sannsynligvis føle seg respektert, og få økt motivasjon.</p> <p>Reflekterer over oppgavene. Setter seg godt inn i vurderingskriteriene.</p>	<p>Bruker Fronter og forum som artefakt, dette er en ny måte å bruke IKT på.</p> <p>Betingelser for at det skal være bra er at de andre også jobber seriøst, og at elevene opplever at de får like my ut som de putter inn</p> <p>Det må settes av nok tid til elevens arbeid</p>	<p>Kritikk av elevenes ferdighetsnivå (på landsbasis) førte til implementering av elevmedvurdering som ny metode. Vil få konsekvenser for planlegging av undervisning og relasjoner mellom elev og lærer, og mellom elev og elev.</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Blir inspirert av andres tekster</li> <li>- Sammenlikner egen og andres tekster</li> <li>- Blir sikrere på å vurdere egne tekster</li> <li>- Morsomt å være til hjelp for andre</li> </ul> <p><b>Elevene forteller at de har lært fordi:</b></p> <p>Jobbet grundigere med denne teksten enn de vanligvis gjør</p> <p>Blir lagt til rette for samarbeid.</p> <p>Lærerikt å gå gjennom andres tekster</p> <p>Lærerikt å vurdere andre og skrive vurderingstekster</p> <p>Lærer av andres feil</p> <p>Lærer av å ta imot tilbakemeldinger fra andre og forbedre egen tekst</p> <p>Lærer å ta imot kritikk</p> <p>Har økt oppmerksomhet mot egen tekst</p>	<p>det bakenforliggende motivet er å hjelpe seg selv til å bli en bedre lærende</p>	<p>Noen elever motiveres av å hjelpe andre</p> <p>Motiveres av inspirasjon fra andre</p> <p>Viktig at lærere er inne og kommenterer elevtekstene</p> <p>Lærer som igangsetter og tilrettelegger spiller en stor rolle</p> <p>Få ideer fra andres tekst</p>	<p>Tilgang til datamaskiner som står i nettverk.</p>		
---	---	--	--	--	--

Hvordan lærer subjektet	Aktivitetssystem som enhet for analyse	Aktivitetens mange stemmer	Historien til aktiviteten	Motsetninger	Ekspanderende sirkler
Hvordan lærer de? Spørsmålet er knyttet opp til perspektivet på læring. I et sosiokulturelt syn på læring er læringsprosessen knyttet til interaksjonen i fellesskapet og til bruken av artefaktene.	Aktørene bruker medierende artefakter for å nå objektene.  Aktørene bruker språk, sjangerkunnskap om kåseri, vurderingskriterier og LMS systemet Fronter som medierende artefakter for å skrive vurderingstekstene.  De bruker andres vurderingstekster til å reformulere egen tekst.	Ved å være i dialog med hverandres tekster og med vurderingskriterier og andre kriterier som var knyttet til oppgaven.  Ved å snakke om oppgavene sammen. Elevene var veldig fokuserte på vurderingskriteriene under hele arbeidet, som de tok med seg inn i arbeidet med egen tekst.	Aktørene lærer ved å trenge inn i vurderingskriteriene egentlig for å vurdere en annens tekst, men de fleste sier at de brukt kunnskapen til å forbedre egen tekst også.  Elevene oppgir at det er viktig for dem at lærer er aktiv i veiledning og vurdering i forhold til den enkeltes elevmedvurderingstekst.	Å skrive vurderingstekster til hverandre var en ny aktivitet som noen synes var ok, andre synes tok for mye tid, men alle unntatt en elev mente at de hadde lært av prosessen.  Flere elever synes at de selv hadde fått lite hensiktsmessige tilbakemeldinger.	Refleksjon over egen og andres utførte handlinger.  Elevene blir mer bevisst egen aktivitet og egne handlinger for å lære, læringsstrategier.  Elevene blir bevisst sin rolle som viktige for andres læring.