

MASTERGRADSOPPGAVE

Vurdering i grunnskole for voksne

Line Rognerud

**Mastergradstudiet i mangfold og inkludering
Avdeling for lærerutdanning, 2015**



Sammendrag

Tittel: Vurdering i grunnskole for voksne

Problemstilling: *Hvordan kan vurdering forstås i grunnskole for voksne?*

Problemstillingen vil bli besvart ved hjelp av tre delspørsmål:

- *På hvilke måter kan elevgruppen i grunnskole for voksne gi særlige utfordringer som kan ha betydning for hvordan lærerne ser på vurdering?*
- *Hva forteller lærere i grunnskole for voksne om hvordan de jobber med og reflekterer rundt sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering?*
- *Hvilke hovedutfordringer peker lærerne på i forbindelse med vurdering i grunnskolen for voksne?*

Bakgrunn og formål: Grunnskolen for voksne er en del av det formelle skolesystemet i Norge. Vurdering er lovpålagt i grunnskolen for voksne på samme måte som for ordinær grunnskole. Elevene har samme læreplan og eksamen som elever i grunnskolen for barn og unge samtidig som disse to elevgruppene er svært ulike. Formålet med undersøkelsen var å se på hvordan lærerne i grunnskolen for voksne så på vurdering og da særlig hvordan de får summativ og formativ vurdering til å henge sammen og gi de voksne elevene et godt utgangspunkt for læring.

Metode: For å belyse problemstillingen har jeg valgt å bruke en kvalitativ tilnærming. Materiale består av fire fokusgruppeintervjuer av lærere ved fire voksenopplæringscentre og et intervju med en lærer alene. Intervjuene ble organisert som diskusjoner og refleksjoner med vurdering som fokus. Alle mine informanter jobbet som lærere i grunnskole for voksne. Til å analysere funnene har jeg har brukt en teoridrevet innholdsanalyse.

Resultater og funn: Informantene i min oppgave ga uttrykk for at elevgruppen var både utfordrende og spennende å jobbe med. Språk, kultur, ulikt nivå og aldersforskjeller er kritiske punkt som lærerne forholder seg til i undervisning og i vurdering og som gir særlige utfordringer. Sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering oppleves som vanskelig, særlig fordi elever kan ha lært mye og likevel ha langt igjen til høy måloppnåelse i forhold til læreplanen og en god sluttvurdering. Det kunne også være vanskelig å få de voksne elevene med på viktige elementer i den formative vurderingen, som egenvurdering og hverandrevurdering, fordi dette var så fremmed for mange. Noe av det lærerne understreket som spesielt utfordrende med vurdering i grunnskolen for voksne var at hverken læreplanen eller eksamen var tilpasset elevgruppen.

Abstract

Title: Assessment in elementary school for adults

Research question: *How can assessment be understood in elementary school for adults?*

This main question will be answered on the background of three supplementary questions:

- *In what ways can the group of students in elementary school for adults give particular challenges that may have implications for how teachers will consider assessment?*
- *What do teachers in primary for adults tell about how they work with and reflect upon the relationship between formative and summative assessment?*
- *What are the main challenge teachers point at regarding assessment in primary schools for adults.*

Background and Purpose: Primary school for adults are part of the formal school system in Norway. Assessment is mandatory in elementary schools for adults in the same way as for ordinary elementary school. Students have the same curriculum and exams as pupils in primary schools for children and youth while these two student groups are very different. The purpose of the study was to look at how the teachers in primary schools for adults viewed assessment and especially how they get summative and formative assessment to relate and give the adults students a good basis for learning.

Method: To elucidate the issue, I have chosen a qualitative approach. The analysis unit consists of four focus groups with teachers at four adult education-centers and one interview with a teacher alone. The interviews were organized as discussions and reflections with assessment as a focus point. All my informants worked as teachers in primary schools for adults. To analyze the findings, I have used a theory-driven analysis.

Results and findings: The informants in my study expressed the view that the group of students were both challenging and exciting to work with. Language, culture, different levels and age differences are critical points that teachers relate to in teaching and assessing, and provides particular challenges. The relationship between formative and summative assessment is perceived as difficult, especially because students may have learned a lot and still have a long way to go compared to the curriculum and to get good grades. It could also be difficult to get the adult students to relate to the key elements of formative assessment, self-assessment and peer-assessment, as this was alien to many. The teachers stressed that it was particularly challenging with assessment in primary schools for adults because neither curriculum nor examination was adapted this particular group of students.

Forord

Da jeg startet på mitt masterstudie i Mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet høsten 2010 var jeg ansatt for å teste og plasserer søkere til voksenopplæring, norskkurs og grunnskoleopplæring i Oslo kommune. Jeg kom i kontakt med mange innvandrere, særlig kvinner, som hadde liten eller ingen utdanning fra hjemlandet og reflekterte en del rundt mulighetene for å ta en grunntdanning på et annet språk enn morsmålet for denne gruppa og spesielt for de som var analfabeter. Underveis i studiet skiftet jeg arbeidsplass, begynte med spesialundervisning og flyttet til en mindre kommune. Jeg begynte da å undersøke hva lærerne/lederne i grunnskoleopplæringen her var mest opptatt av. I denne forbindelsen ble jeg utfordret til å jobbe med lokale læreplaner for voksne. Jeg startet opp med å intervju en avdelingsleder og gjorde et fokusintervju med noen lærere som underviser på grunnskole for voksne. Erfaringen fra disse intervjuene var at det ikke var lokale læreplaner som var hovedutfordringen men vurdering, og da kanskje spesielt formativ vurdering¹ og sammenhengen mellom formativ og summativ² vurdering.

Veien frem til ferdig masteroppgave har vært lang, men også interessant og utfordrende. Uten god hjelp og nyttige tilbakemeldinger fra min veileder, Hilde Wågås Afdal, hadde jeg aldri kommet i mål – takk. Mine medstudenter Cecilie, Ingrid og Hilde fortjener også en takk for gode samtaler på Kaserna og i bilen på vei til Sverige – uten dere hadde jeg gitt opp for lengst.

Og til sist – en takk til John Inge, fordi du tross alt holdt ut med en mentalt fraværende samboer i så lang tid. Det er på tide med noen lange søndagsturer igjen.

Tønsberg november 2015

Line Rognerud

¹ Formativ vurdering skjer primært underveis i undervisningen og tar utgangspunkt både i læreplanmål og hver enkelt elevs tidligere prestasjoner.

² Summativ vurdering summerer opp hvor langt eleven har nådd i forhold til de oppsatte læreplanmål

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	7
1.1	Tidligere forskning på vurdering av voksnes læring	8
1.1.1	Grunnskole for voksne	8
1.1.2	Forskning på vurdering av voksne (i grunnskoleopplæring.)	10
1.2	Problemstilling, analyseenhet og forskningsdesign.....	12
1.3	Oppgavens oppbygning og struktur.....	13
2	Bakgrunn og kontekst.....	14
2.1	Lovgrunnlaget.....	14
2.2	Hvem er så deltakerne i grunnskoleopplæringen for voksne?.....	14
2.3	Kort om historien til voksenopplæringen/Grunnskole for voksne	15
2.4	Vurdering.....	16
3	Teori	19
3.1	Vurdering.....	19
3.1.1	Summativ vurdering	20
3.1.2	Formativ vurdering.....	21
3.2	Læring.....	25
3.3	Voksnes læring	28
3.4	Motivasjon	31
3.5	Identitet.....	32
4	Metode.....	34
4.1	Innledning.....	34
4.2	Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsstrategi.....	34
4.3	Valg av intervju som metode.....	36
4.4	Gruppeintervju eller fokusgruppeintervju	38
4.5	Valg av informanter.....	40
4.5.1	Utvalg og utvalgsriterier.....	41
4.6	Utforming av intervjuguide	42
4.7	Transkribering av intervjuene.....	42
4.8	Analysestrategi	44
4.9	Forskningens kvalitet.....	47
4.10	Forskningsetikk.....	49

5	Analyse.....	50
5.1	Elevmangfold og vurderingsgrunnlag	52
5.2	Læring som tilegnelse og deltakelse.....	54
5.3	Voksnes læring.	56
5.4	Motivasjon som drivkraft for læring	58
5.5	Vurdering i grunnskole for voksne.....	59
5.5.1	Formativ vurdering.....	61
5.5.2	Summativ vurdering – hva tenker vi?	63
5.5.3	Formativ vs summativ vurdering – en balansegang?.....	68
5.6	Læreplan og eksamen	70
6	Hvordan kan man forstå vurdering i grunnskolen for voksne?	72
6.1	Drøfting og konklusjon.....	73
6.2	Veien videre.....	78
7	Litteraturliste	80

Fant ingen figurlisteoppføringer.

1 Innledning

Denne mastergradsoppgaven handler om hvordan noen lærere i grunnskolen for voksne forstår vurdering, og hvilke utfordringer de møter i praksis. Grunnskolen for voksne i Norge er på mange måter en ganske unik opplæringsarena, samtidig som den er regulert som en del av det ordinære skoleløpet. Dette medfører formelle krav til vurdering av de voksne elevene etter samme mal som i grunnskole for barn og unge, samtidig som grunnskolen for voksne på mange områder har helt ulike utfordringer.

Grunnskolen for voksne har elever fra hele verden, med helt ulik bakgrunn på kulturelt og kunnskapsmessig, kun rundt 8% av elevene er født og oppvokst i Norge (skoleåret 2014/15). Aldersspriket er også stort, elevenes alder varierer fra 16 – 67 år. Grunnskolen for voksne følger kunnskapsløftet og læreplanene på samme måte som barn og unge i ordinær grunnskole. De voksne elevene blir vurdert etter de samme læreplanene som elevene i ordinær grunnskole og de får de samme eksamenene som avgangselevne i 10.klasse. Men det er, i motsetning til i ordinær grunnskole, ikke fastsatt noe årstimetall for elevene i grunnskole for voksne, det er opp til hver enkelt kommune å vurdere hva som er tilstrekkelig for elevene.

Norsk utdanningssystem er ganske unik med hensyn til rettigheter for voksne til grunnleggende skolegang i offentlig regi, men mange land er opptatt av livslang læring med ulike tilnærming. Sverige og Danmark har gitt tilsvarende rettigheter til voksne som Norge, men jeg kommer ikke til å se på dette i denne oppgaven.

Det hersker, i norsk skolepolitikk, en oppfatning om at det finnes en klar sammenheng mellom bruk av formative vurderingsstrategier og elevenes læringsresultater, slik for eksempel forskerne Black og Wiliam (1998) hevder, og den nye vurderingsforskriften fra 1. august 2009, som også gjelder grunnskole for voksne, aktualiserer dette. Elevene i grunnskolen for voksne har, av ulike, årsaker, gjennomgående ganske lav måloppnåelse i forhold til Kunnskapsløftet og siden det blir hevdet at formativ vurdering har særlig effekt overfor elever som sliter på skolen (Black & Wiliam, 1998) synes jeg det er interessant å se hvordan lærere som jobber i skoleslaget forholder seg til vurdering.

Man kan også stille seg spørsmålet om hvordan man på en konstruktiv måte kan forholde seg til sluttvurdering med karakterer i grunnskole for voksne når karakterene skal være sammenlignbare og konkurrere med karakterene fra de som har gått 10-årig grunnskole. Og

hvorfor det er avgjort at man skal ha samme kriterier. Et argument er at de skal konkurrere i inntak til videregående på samme vilkår – det er argument som kan være problematisk, de fleste videregående skolene i de fylkene fokusgruppene hørte til hadde egne tester for fremmedspråklige elever – og alle, med rett, kommer inn.

Jeg har valgt å snakke med lærere som underviser i grunnskole for voksne om hvordan de ser på vurdering. Jeg ønsket å finne ut hvilke refleksjoner lærerne gjorde om vurdering med tanke på å si noe om hvor utfordringene ligger og hvilke områder som, kanskje trenger mer forskning. For meg har det vært viktig å få frem praksisnære fortellinger og refleksjoner og jeg har derfor valgt å bruke fokusgruppeintervju. Fokusgruppene har jeg hentet fra fire skoler i fire kommuner på Østlandet.

1.1 Tidligere forskning på vurdering av voksnes læring.

For å sette min oppgave inn i en sammenheng vil jeg referere til annen forskning. Så langt jeg har klart å kartlegge finnes det noe forskning på voksnes læring, voksne i grunnskoleopplæring og på vurdering, men få, om noen, som har forsket på vurdering i grunnskole for voksne. Jeg vil derfor først vise til forskning om grunnskole for voksne, deretter forskning om vurdering generelt og vurdering for læring spesielt.

1.1.1 Grunnskole for voksne

På oppdrag fra Norsk forskningsråd har Aspøy og Tønder (2012) laget en oversikt over forskning på voksnes læring. I forordet til utredningen viser de til at det er en bred enighet om at forskning om voksnes læring er et svakt og underforsket felt i Norge. Utredningen (Aspøy, 2012) er basert på en litteraturgjennomgang og en forskerworkshop om voksnes læring høsten 2012. Mye av forskningen de viser til dreier seg om begrepet ”livslang læring”, formell og uformell opplæring i arbeidslivet, videreutdanning og høyere utdanning og svært lite om grunnleggende utdanning for voksne eller grunnskole for voksne. Østbergutvalget (NOU 2010:7, 2010) som i 2010 leverte rapporten «Mangfold og mestring» til Kunnskapsdepartementet ved Kristin Halvorsen, som blant annet handlet om voksenopplæring og flerspråklige, slår også fast at det finnes lite forskning å ta av om

minoritetsspråklige voksne i grunnopplæringen. Både Østbergutvalget og Aspøy og Tønder (2012) peker også på at det er stor nasjonal og internasjonal interesse for temaet.

I en rapport fra NOVA, Voksne i grunnskole og videregående opplæring, (Dæhlen, 2013) behandles grunnskole for voksne, både kvantitativt og kvalitativt. Rapporten tar for seg hvem som går i grunnskole for voksne, hvilke tilbud kommunene gir og hvilke utfordringer skolen står overfor. Hovedutfordringen rapporten peker på er at elevene mangler kulturelle og språklige forutsetninger for å mestre skolens læringskrav. Elever og lærere hadde også noe ulikt syn på hvor lang tid eleven skulle bruke på grunnskolen, elevene ønsket å komme seg raskt videre, mens lærerne så behovet for en grundig opplæring. Når det gjelder vurdering har forskerne stort sett hatt fokus på sluttvurdering. De viser blant annet til at lærerne på en skole sier at de ønsker at eksamensresultatene i skriftlige fag skulle vært bedre, så skolen kan være bekjent av elevenes eksamensresultater. Læreren synes ikke de får nok igjen for strevet, i form av elevresultater. En av de intervjuede lærerne blir sitert på at: «Det legges ned mye bra arbeid, og en kan bli frustrert over at det ikke gjenspeiles i resultatene» (Dæhlen, 2013, p. 118). Da undersøkelsene i denne rapporten ble gjennomført fikk elevene i grunnskole for voksne eksamensoppgaver som var tilpasset voksne i tema o.l., dette er ikke lenger tilfelle.

Stølen (2007) er litt innom bakgrunnsvariabler som er viktige for vurdering i sin avhandling om voksne i grunnskoleopplæring. Hun problematiserer forståelsen av voksne som selvstyrte i læringsprosessen. Hun sier at å ta grunnskoleutdanning i voksen alder er knyttet til en annen individuell bakgrunn enn det å ta høyere utdanning og at det medfører andre krav til individet. I følge henne er voksne som tar grunnskoleutdanning preget av sine erfaringer fra barndommen og disse erfaringene er ofte negative. Stølen (2007) viser at dette har stor betydning for deres tilnærming til læring som voksne. Hun hevder at de voksne gjerne er usikre på sin faglige dyktighet og har behov for et godt læringsmiljø og en lærer som forstår deres kontekst og livshistorie. Hun slår derfor fast at ideen om selvstyrt læring hos voksne i liten grad stemmer for denne gruppen. Stølen (2007) har i sin forskning sett på voksne som har tidligere erfaring med grunnskole som barn i Norge, de fleste i elevgruppen i dag i grunnskole for voksne har et annet utgangspunkt, og det er mulig dette vil ha en betydning for deres tilnærming til læring.

Rønning og Grepperud (Aarsand, 2011) har sett på voksenlærernes kompetanse og hvilke holdninger lærere i voksenopplæringsfeltet generelt har, og hvilken kompetanse de har behov for. Undersøkelsen rettet seg ikke mot grunnskole for voksne spesielt, men Rønning og Grepperud (Aarsand, 2011) har intervjuet utdanningsbyråkrater, arrangører, tilbydere og forskere. De fant at det hersker stor grad av enighet blant informantene om at undervisning av voksne krever særskilt kompetanse, at det er viktig at voksenlæreren har fagkunnskap og praktisk erfaring med det som formidles, da han eller hun på en måte får økt legitimitet. Informantene mente at evne til å anerkjenne den voksnes erfaring og livssituasjon er viktige egenskaper hos voksenlæreren. Voksnes læring er et fragmentert felt, og dette blir beskrevet som en av grunnene til den manglende interessen for voksenlæreren. Det finnes videre ingen samlet pressgruppe for å øke denne interessen. Forfatterne etterlyser mer fokus på den manglende interessen for voksenlæreren både i forskning og i utdanningssystemet.

1.1.2 Forskning på vurdering av voksne (i grunnskoleopplæring.)

Siden jeg ikke har funnet noe forskning som omhandler vurdering av og for voksne i grunnskole eksplisitt vil jeg først vise til noe generell forskning på vurdering av voksne under opplæring og deretter vise til noe forskning rundt formativ vurdering i skolen generelt.

Internasjonalt har man i de senere årene hatt fokus på livslang læring og på vurdering. I rapporten «Assesment for Learning. Formative Assesment» (OECD, 2008) presenterte The Centre for Educational Research and Innovation (CERI) en vurdering av implementering og effekt av formativ vurdering i et perspektiv for livslang læring. De behandler også voksenperspektivet, men ikke grunnskoleopplæring for voksne direkte. I følge CERI (OECD, 2008) innebærer formativ vurdering hyppig, interaktiv vurdering av elevenes fremgang og forståelse med formål å identifisere læringsbehov og tilpasse undervisning på riktig måte. Man hevder at lærere som bruker formative tilnærminger og teknikker til vurdering er bedre rustet til å møte ulike elevers behov, gjennom differensiering og tilpasning av undervisningen, samt at de kan bidra til å øke nivået på elevenes prestasjoner. Det pekes på at det likevel er store utfordringer, da det eksisterer en spenning mellom klasseromsbasert formativ vurdering, og mer synlige summative tester, og at det ofte er en manglende sammenheng mellom systemets, skolens og klasserommets tilnærminger til vurdering og evaluering (OECD, 2008). Summativ vurdering er den mest synlige formen for vurdering, det er den

formen for vurdering der man måler hva elevene har lært, om de har oppnådd den nødvendige kompetansen eller for å sortere hvilke elever eller studenter som kommer videre i utdannelsen. Summativ vurdering brukes av nasjonale myndigheter til å sikre at skoler holder ønsket kvalitet og til å sammenligne resultater mellom ulike land (OECD, 2008).

CERI (OECD, 2008) hevder likevel at prinsippene for formativ vurdering kan styrke en effektiv og konstruktiv vurderingskultur i utdanningssystemet når de anvendes både på skolenivå og politisk nivå. I undersøkelsen, som Norge var en del av, så hvert av landene på formativ vurdering som et middel til å møte målene om livslang læring. Rapporten viser til forskning som viser at formativ vurdering bedrer læring, forskning blant annet fra Black and Wiliam (1998). De understreker også at formativ vurdering ikke er “et sesam” som kan løse alle pedagogiske utfordringer, men hevder at formativ vurdering kan tilby et kraftig middel for å møte kravene om å gi elevene kunnskap og ferdigheter for livslang læring. Man kan utvikle et felles språk om målene for læring og undervisning samt en felles forståelse av formålet for vurdering (OECD, 2008).

På nasjonalt nivå har Thomas Nordahl jobbet mye med vurdering i grunnskolen for barn og unge, men jeg forutsetter at mye av det han sier om vurdering generelt også er relevant i arbeidet med voksne. Han (Nordahl, 2012) hevder at når vi knytter vurdering til pedagogisk virksomhet i skolen, vil det være rimelig å si at vurdering skal ha som siktemål å forbedre undervisningen, læringsmiljøet og elevenes sosiale og faglige læringsutbytte. Han hevder at en vurdering alltid bør ha en hensikt ut over å kun sette en verdi på noe og at konsekvensen da vil kunne være at vi må endre innholdet, organiseringen eller arbeidsmåtene i undervisningen. Han ser på vurdering som et didaktisk begrep som må ses i sammenheng med begreper som mål, innhold, organisering og arbeidsmåter. Nordahl (2012) hevder at en god vurderingskultur må skape en forståelse for hvordan vurdering kan være en plattform for læring, og ikke bare et slutt punkt eller en måling av læringsutbytte.

Dordy Wilson (Wilson, 2014) har gjennom et doktorgradsarbeid undersøkt hvordan lærere forstår underveisvurdering og om eleven opplever denne vurderingsformen som læringsfremmende. Hun oppsummerer studiet i en artikkel hvor hun peker på noen av det hun kaller vurderingens paradokser (Wilson, 2015). Studien viser hvordan lærerne kan planlegge underveisvurdering og bruke tester og egenvurderingsskjemaer og dermed dokumentere at de

oppfyller elevenes rettigheter til undervisvurdering, men at elevene sier at de ikke lærer noe av denne formen for undervisvurdering. I følge henne tyder mye på at undervisvurdering gitt i dialog med elevene når tilfeldige møter i løpet av læringsprosessen åpner for det gir bedre læring. Dette blir et paradoks, da en dokumentert profesjonsutøvelse av undervisvurdering ikke fører til en bedre læring for elevene, mens en undervisvurdering som ikke kan dokumenteres av lærerne bidrar til at elevene lærer bedre (Wilson, 2015, p. 39).

1.2 Problemstilling, analyseenhet og forskningsdesign

Oppgaven er en empirisk studie av lærere i grunnskolen for voksne sine refleksjoner, tanker, meninger og praksisfortellinger om vurdering. Materialet består av fire fokusgruppeintervjuer og et intervju med en enkelt lærer ved fire voksenopplæringscentre i fire kommuner. Objektet for min forskning, min analyseenhet, er lærernes meninger, erfaringsbaserte refleksjoner og beskrivelser av egen praksis med fokus på vurdering.

Denne oppgaven skal forsøke å gi et svar på følgende problemstilling:

” Hvordan kan vurdering forstås i grunnskole for voksne? ”

Problemstillingen er delt opp i følgende forskningsspørsmål:

- *På hvilke måter kan elevgruppen i grunnskole for voksne gi særlige utfordringer som kan ha betydning for hvordan lærerne ser på vurdering?*
- *Hva forteller lærere i grunnskole for voksne om hvordan de jobber med og reflekterer rundt sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering?*
- *Hvilke hovedutfordringer peker lærerne på i forbindelse med vurdering i grunnskolen for voksne?*

Implisitt i min problemstilling ligger det en tanke/en forutsetning om at det er forskjeller på tilnærmingen til voksne elever og elever i grunnskolealder og det vil derfor være viktig å se på noen teorier om læring, voksnes læring og motivasjon i teorikapittelet.

For å belyse spørsmålene mine har jeg valgt å bruke fokusgruppeintervjuer med lærere. Ved å bruke fokusgrupper ønsket jeg å få frem refleksjoner rundt vurderingspraksisen på

opplæringsstedene. Når jeg viser til lærerne sikter jeg til de lærerne jeg har intervjuet, jeg har ingen ambisjon om å si noe om hvordan lærere i grunnskole for voksne generelt tenker og forholder seg til vurdering. Jeg bruker tittelen lærer på alle mine informanter med utgangspunkt i at alle underviser, men jeg har ikke spurt om utdanningsbakgrunn.

Jeg har ikke valgt å spørre elevene om hvordan de opplever vurderingen – det ville vært veldig interessant å se på denne siden også, men det ligger utenfor rammene for min oppgave.

1.3 Oppgavens oppbygning og struktur

Som avslutning på innledningen vil jeg gi en kort oversikt over oppgavens oppbygning og struktur:

Grunnskole for voksne er et skoleslag som er ganske spesielt og for mange lite kjent, og jeg har derfor valgt å gå litt nærmere inn på bakgrunn og rammevilkår i kapittel 2. I dette kapitlet har jeg også valgt å definere vurdering nærmere. Etter kapitlet om bakgrunn og kontekst har jeg et teorikapittel (kapittel 3) hvor jeg ser på teori om vurdering, læring, voksens læring og motivasjon. Det er lite teori som omhandler min målgruppe spesifikt og jeg har derfor hentet inn teori fra litt ulike steder for å ha et utgangspunkt for å behandle empirien. I metodekapitlet (kapittel 4) redegjør jeg for valg av forskningsdesign og analysestrategi, samt at jeg gjør rede for etiske utfordringer i arbeidet. I analysen (Kapittel 5) undersøker og drøfter jeg empirien, jeg drøfter sitater fra fokusgruppeintervjuene opp mot teorien og tidligere forskning. I avslutningskapitlet (kapittel 6) drøfter jeg mine funn og oppsummerer.

2 Bakgrunn og kontekst

2.1 Lovgrunnlaget

Grunnskole for voksne er hjemlet i Opplæringslova §4 A-1 (Opplæringslova, 1998) som sier at de som er over opplæringspliktig alder og trenger grunnskoleopplæring har rett til dette så lenge de ikke har rett til videregående opplæring. Retten omfatter til vanlig de fagene man trenger for å få vitnemål for fullført grunnskoleopplæring for voksne, det vil si i norsk, matematikk, engelsk, naturfag og samfunnsfag. Både opplæringen og undervisningsmaterieell skal være gratis og opplæringen skal tilpasses den enkelte elev. Opplæringen i grunnskole for voksne skal følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

2.2 Hvem er så deltakerne i grunnskoleopplæringen for voksne?

Tall fra Utdanningsdirektoratet (2014-15) viser at det i 2014/15 er 10 071 voksne i grunnskoleopplæring. Gruppen av voksne som får grunnskoleopplæring, omfatter både voksne med ordinær grunnskoleopplæring, og voksne med spesialundervisning. Antall voksne som kun mottar ordinær grunnskoleopplæring var 6 417, 92% av disse var minoritetsspråklige. Deltakerne i ordinær grunnskole for voksne er fra fylte 16 og oppover. For skoleåret 2014/15 fordeler de seg med 37% under 25 år og bare 17% er over 40 år (Utdanningsdirektoratet, 2014-15)

Kunnskapsdepartementet har, med utgangspunkt i elevgruppens behov, presisert at kommunen ikke kan kreve at søkerne må ha kompetanse i norsk på et gitt nivå for å ha rett til grunnskoleopplæring etter § 4A-1(Opplæringslova, 1998). Det blir understreket at grunnskoleopplæringen kan inneholde opplæring i norsk, herunder særskilt språkopplæring i faget norsk, dersom dette er nødvendig for at den voksne skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen.

2.3 Kort om historien til voksenopplæringen/Grunnskole for voksne

Alles rett til kunnskap og dannelse ut fra den enkeltes evner og forutsetninger har lenge vært en grunnleggende idé i norsk utdanningspolitikk. Tøsse (Aarsand, 2011) skisserer en utvikling av kunnskapspolitikken for voksnes læring gjennom fem hovedperioder. På 1960-tallet ble begrepet voksenopplæring lansert, som et svar på kravet om “ordentlig faglig kunnskap”. I motsetning til folkeopplysning eller mer hobbypregede tilbud ble voksenopplæring begrunnet med at det var samfunnsøkonomisk lønnsomt. På 70-tallet ble synet på voksnes læring sterkt påvirket av humanistisk psykologi og filosofi, og man ble mer opptatt av den enkeltes behov og personlige vekst. I 1976 kom Voksenopplæringsloven, som gjaldt all opplæring av voksne, og den var den første i sitt slag i verden. Målet for loven var å hjelpe den voksne til et mer meningsfylt liv. Voksenopplæringen skulle være et virkemiddel i likestillingen, og bidra til å fremme sosial endring og forme om samfunnet (Tøsse, 2011, p. 11)

I løpet av 80-tallet ble voksenopplæringen underlagt arbeidslivets premisser og en mer allmenn markedstenkning. I følge Tøsse m. fl (2011, p. 43) sluttet man seg til OECDs strategi om *recurrent education*, som betyr en veksling mellom arbeid og utdanning. Man skulle åpne den offentlige utdanningen for personer med praktisk utdanning og bruke studentenes praktiske erfaring fra arbeidslivet i undervisningen. Voksenopplæringen skulle dreie seg om etter – og videreutdanning. Argumentet var at det var viktig å få nok kompetanse ut av befolkningens talent og hevde Norge i internasjonal konkurranse (Tøsse, 2011).

På slutten av 90-tallet startet kompetansereformen, den hadde to søyler: et behov for et kompetansemessig løft i norsk arbeidsliv og en ny sjanse for voksne, en individuell rett til grunnutdanning (Kirke- utdannings- og forskningskomiteen, 1999) I 2002 fikk voksne som har behov for grunnskoleopplæring rett til slik opplæring og denne retten ble hjemlet i Opplæringslova (Opplæringslova 1998). Kompetansereformen sikret viktige rettigheter som voksnes rett til grunnskole og videregående opplæring, rett til dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse, inkludert mulighet for direkte opptak til høyere utdanning, og rett til tre års utdanningspermisjon. (Østberg, 2009)

På 2000 tallet kan man se en økt vektlegging på tidlig og grunnleggende utdanning, basiskompetansen er viktig, en kompetanse man kan bygge videre på i et livslangt læringsperspektiv. Lov om voksenopplæring av 2009 har som formål å fremme livslang læring ved å legge til rette for organiserte læringsaktiviteter ved siden av det formelle utdanningssystemet. Loven er ment å skulle bidra til motivasjon og tilgang til kunnskap og kompetanse for alle, og slik fremme den enkeltes utvikling og møte behovene i samfunns- og arbeidslivet (Voksenopplæringsloven, 2009).

I løpet av denne perioden fra tidlig 1970 tall og frem til i dag, har altså voksnes læring/utdanning blitt delt i to – en formell del, med rett til gratis grunnskole og videregående skole etter visse kriterier og en mer arbeidsrettet og/eller uformell del i regi av ulike private og offentlige tilbydere.

Regjeringen Solberg ved Kunnskapsminister Torstein Rød Isaksen har annonsert en ny stortingsmelding om voksenopplæring i løpet av våren 2016: ”Livslang læring og utenforskap”. Noe av bakgrunnen for denne meldingen er tall fra OECD som viser at over 400.000 voksne nordmenn så svake grunnleggende ferdigheter innen lesing, regning og IKT at de kan ha problemer med å fungere i arbeidslivet og delta i samfunnet på lik linje med resten av den voksne befolkningen

2.4 Vurdering

Historisk har skolepolitikken i Norge pendlet mellom stimulering og effektivisering av læringsarbeidet versus kontroll og sortering. Vurderingssystemet skal bidra positivt til å realisere sentrale mål i skolen, mål som er nedfelt i opplæringslovens formålsparagraf, utviklingen av det integrerte menneske, tilpasset opplæring og livslang læring. I dette kapittelet vil jeg se på noen definisjoner og plassere vurdering i grunnskolen for voksne.

Evaluering og vurdering har vært av de viktigste temaene innenfor den nasjonale og internasjonale diskusjonen rundt utdanning de siste årene (Dobson, Eggen, & Smith, 2009, p. 11). Bruken av begrepene er ofte litt uklar og skillet mellom vurdering og evaluering ikke

alltid like tydelig. Vurdering (engelsk assessment) har et sterk fokus på elevers læring, evaluering (engelsk evaluation) er et bredere begrep som ofte inneholder vurdering (Dobson et al., 2009, p. 11). Jeg vil, i denne oppgaven, bruke begrepet vurdering, forstått som vurdering i pedagogisk virksomhet med følgende definisjon:

Vurdering, bedømmelse av en elevs læringsprosess og læringsresultater. Vurderingen kan ha form av individuell vurdering med karakter eller individuell vurdering uten karakter. Den *individrelaterte* vurderingen tar utgangspunkt i elevens tidligere prestasjoner, i motsetning til den *grupperelaterte*, hvor medelevenes prestasjoner er målestokken, og den *målrelaterte*, hvor elevene evalueres mot de opplæringsmål (kompetansemål) som er satt for dem i læreplanverket. (Vurdering: pedagogikk. (leksikon., 2014)

For voksne i grunnskoleopplæring er det Opplæringslovens § 4A (Opplæringslova, 1998) som gjelder. Forskriften til opplæringslovens § 4 (Forskrift til Opplæringslova, 2006) omhandler «Individuell vurdering i grunnopplæring særskild organisert for voksne». Der fastslåes det at deltakere i offentlig grunnskoleopplæring (og offentlig videregående skole) som er særskilt organisert for voksne etter opplæringsloven §4A har rett til vurdering etter reglene i kapittelet (Forskrift til Opplæringslova 2006, § 4 -1). Denne retten gjelder både en rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemålene i læreplanen og forutsetningene til den enkelte, fravær, eller forhold knyttet til orden og atferd skal, ifølge forskriften, ikke trekkes inn i vurderingen (Forskrift til Opplæringslova § 4 -3). Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og at den skal bidra til at deltakeren utvikler sin kompetanse i faget (Forskrift til Opplæringsloven § 4 -7). Sluttvurderingen skal gi informasjon om deltakerens kompetanse ved avslutningen av opplæringen i faget (Forskrift til Opplæringslova § 4 -11).

Tidligere ble formell vurdering brukt om vurdering som ble gitt i form av karakterer eller poeng som fikk konsekvenser for videre standpunkt. Uformell vurdering ble brukt om vurdering i den daglige virksomheten uten karakterer eller poeng. Disse begrepene er i dag erstattet med underveisvurdering eller formativ vurdering og sluttvurdering eller summativ vurdering (R. Engh, 2011). Jeg har valgt å bruke underveisvurdering og formativ vurdering synonymt og sluttvurdering og summativ vurdering synonymt og litt om hverandre. Engh (2011) sier om formativ vurdering at det er vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet. Det er en løpende, systematisk, skriftlig

og/eller muntlig vurdering med grunnlagt informasjon om elevenes kompetanse som skal brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og bidra til økt kompetanse. Summativ vurdering eller sluttvurdering er vurderingsformer som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, hva har eleven lært til nå. Sluttvurdering er den informasjonen som gis eleven, lærekandidaten og lærlingene ved avslutningen av opplæringa i faget (R. Engh, 2011).

I 2010 iverksatte Utdanningsdirektoratet et nytt prosjekt som de kalte «Satsingen Vurdering for læring 2010-2014», bakgrunnen for prosjektet var norske og internasjonale undersøkelser, og prosjektet «Bedre vurderingspraksis 2007-2009». Satsingen er videreført fra 2014 – 2017 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Det overordnede målet for satsingen har vært at skoleeier, skoler og lærebedrifter/ opplæringskontorer skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål (Utdanningsdirektoratet, 2014). I grunnlagsdokumentet for satsingen sier Utdanningsdirektoratet (2014) om bakgrunnen for satsingen at internasjonale studier viser at vurdering for læring er en av de mest effektive måtene å styrke elevenes utbytte av opplæringen og deres muligheter til å lære. Det fremheves at vurdering for læring skal forstås som en måte å tenke og handle, som hele tiden har elevenes læring som mål. Vurdering for læring handler ikke om spesielle teknikker eller prosedyrer, og heller ikke om skjemaer eller skriftliggjøring, men om skolens lærings- og vurderingskultur. Engh (2011) klargjør innholdet i denne satsingen og sier at “Vurdering for læring kan ses som en tretrinnsprosess der man samler inn dokumentasjon på elevenes nåværende kompetanse, deretter klargjør hva som er målet med det som skal læres, for til slutt å avgjøre hva som videre bør gjøres for å få en bedre måloppnåelse (R. Engh, 2011, p. 18). Arbeidene til Black og William (1998) står sentralt i satsningen på «Vurdering for læring» og jeg kommer nærmere inn disse i teorien.

3 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for det teoretiske fundamentet for min oppgave. Mitt fokus er vurdering. Med utgangspunkt i forskningen jeg viste til i kapittel 1.2.2 vil jeg begynne med et teoretisk blikk på vurdering og hvorfor er dette et viktig felt. Jeg ser kort på summativ vurdering (delkapittel 3.1.1) men legger mest vekt på formativ vurdering (delkapittel 3.1.2) fordi dette per i dag er den mest omtalte delen av vurdering og fordi det kanskje er den vurderingsformen som byr på flest utfordringer.

Synet på vurdering vil være avhengig av hvordan man ser på elevene og hvilket syn på læring man har. Dette problematiserer jeg i analysen og jeg vil derfor kort behandle noen aspekter ved læring, motivasjon og identitet teoretisk.

3.1 Vurdering

Som nevnt tidligere i oppgaven er vurdering lovpålagt i grunnskolen for voksne og en viktig del av yrkesutøvelsen til lærere. Det er kompetansemålene i læreplanen som er grunnlaget for vurdering i fag. Et av lærernes mål med vurderingsarbeidet er å sikre høy kvalitet på læringsarbeidet. Vurdering er en viktig del av skolens virksomhet og lærernes vurderingskompetanse henger tett sammen med deres profesjonelle yrkesutøvelse. En satsing på vurdering og en heving av lærernes vurderingskompetanse vil, ifølge Utdanningsforbundet (2010), kunne gi lærerne større legitimitet og være med på å styrke profesjonen.

Vurdering kan være vurdering *av* læring eller vurdering *for* læring. Summativ vurdering er vurdering *av* læring og den formen for vurdering som har vært enerådende frem til for ganske kort tid siden (historisk sett), og som kanskje fremdeles er den dominerende vurderingsformen både på grunn av tradisjon og fordi den blir etterspurt som en del av målstyringsredskapene som finnes.

Skillet mellom summativ og formativ vurdering dukket først nylig opp i lover, regler og forskrifter i norsk utdanning. Derfor har verken lovverk eller den generelle bekymringene til lærere ført til noen balansering av de to vurderingsformer. I følge Engh (2011) kan den nasjonale satsingen på Vurdering for læring sammen med et sterkt fokus på nasjonale og internasjonale kartlegginger basert på standardiserte tester bety at det er håp om at det er

mulig å kombinere formativ og summativ vurdering uten at det skader noen av formene, at de muligens også er til gjensidig nytte.

Black og Wiliam (1998) mener også at læreres problem med hensyn til forholdet mellom formativ og summativ vurdering har fått for lite oppmerksomhet. De viser til at skolene i USA har vært utsatt for press fra politiske bevegelser som har hatt mistillit til lærere og en tro på at ekstern testing kan, alene, bedre læring. Dette kan man kanskje også si om norsk skole i samme periode, med Osloskolen som et klart eksempel på at politikere i Norge også er opptatt av testing og resultater som kan brukes til rangering av skoler og som man dermed antar kan fungere som incentiv til bedre jobbing lokalt.

3.1.1 Summativ vurdering

Summativ vurdering forstås som vurderingsformer som utelukkende har til hensikt å kartlegge elevenes nåværende kompetanse, hva har eleven lært til nå (R. Engh, 2011, p. 28). Summativ vurdering er vurdering som vurderer et stykke arbeid eller et avsluttet opplæringsløp, den gis som en avgangskarakter, som en karakter til en prøve/eksamen eller som en skriftlig eller muntlig vurdering av oppnådd kompetanse. Den vanligste forståelsen av summativ vurdering er at den sjeldent har en elevmedvirkningskomponent, den foregår ved bestemte tidspunkter som ofte er fastsatt lang tid på forhånd, bruker karakterer eller prosent, relatert til kriterier og standarder som er kontekstuavhengige og er pålitelige i forhold til nasjonale og internasjonale sammenligninger. Summativ vurdering er vurdering *av* læring. (Dobson et al., 2009, p. 12)

Summativ vurdering er som oftest avsluttende prøver, men det kan også omfatte sluttvurdering av elevarbeider samlet i en mappe. I tillegg kan det omfatte standpunktvurdering, som har to hovedvarianter: et uttrykk for faglærer totale vurdering av den enkelte elev, eller «et antall prøver, innleveringer og tester som hver blir karaktersatt, og der standpunkt karakteren settes til gjennomsnittet (Lauvås, 2007, p. 59). Det er et krav fra departementets side at ikke innsats, men utelukkende kompetanse i fagene og måloppnåelse skal telle ved fastsetting av standpunkt karakter (K. R. Engh, Dobson, & Høihilder, 2007, p. 30).

I kontrast til den formative vurdering vil den summative vurdering ofte ha en hensikt utover å opplyse den personen som blir vurdert. Det vil si at en summativ vurdering også kan ha

betydning for et eksternt publikum. Et eksempel på dette er når elever får eksamenskarakterer eller standpunkt karakterer i den norske skolen. Disse karakterene er summative karakterer og vil ha betydning når eleven skal søke seg videre inn i arbeidsliv eller skole (Lauvås, 2007).

Historisk sett kan man si at vurdering i utdanningen i hovedsak har fungert som kriteriebaserte tester av kunnskap og evner. I Norge vært en bred tverrpolitisk enighet om at formelle karakterer ved skoleløpets slutt er nødvendig, på grunn av det samfunnet som skolen eksisterer i (Imsen, 2009). Vi kan fortsatt i dag se eksempler på at man kun vurderer elevene ut fra prestasjonene på deres arbeid. I de fagene elevene får tilbud om i grunnskolen for voksne vil ikke prosess, innsats og arbeidsmåte vurderes. Et av argumentene for summativ vurdering som sluttvurdering med karakterer, i grunnskolen for voksne, er at elevene skal konkurrere om plasser i videregående skole på like vilkår som andre elever. Dette argumentet kommer jeg tilbake til i analysen.

3.1.2 Formativ vurdering

Politisk har det, i Norge, siden 2010 vært en formidabel satsing på vurdering i skolen og en tro på vurdering som en måte å heve nivået på undervisning og dermed også kvaliteten på elevene, jf. Utdanningsdirektoratets satsing «Vurdering for læring». Det er særlig formativ vurdering som har vært vektlagt i denne sammenhengen da man ser på formativ vurdering som et redskap til å bedre elevenes forutsetning for å lære og dermed øke kunnskapsnivået hos elevene. Jeg vil derfor gå litt nærmere inn på grunnlaget for denne satsningen.

En sentral artikkel om formativ vurdering og et av bakgrunnsdokumentene i forhold til den norske satsingen på vurdering for læring er ”Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment” (Black & Wiliam, 1998). Artikkelen er en oppsummering av forskningsarbeider som besto av flere hundre journaler, kapitler og artikler omkring formativ vurdering. Black og Wiliam (1998) tok utgangspunkt i en oppfattelse av klasserommet som en ”black box”, et tomt rom som en kunne ”mate med input”: metoder, programmer, materiale, lærere, elever, og så måle resultatet i forhold til hva man fikk ut i form av kunnskaper og ferdigheter. De hevdet at dette ikke var en fruktbar måte å undersøke læringsutbytte på, det viktige er hva som skjer inne i klasserommet – hva lærere og elever rent faktisk gjør – inne i ”det sorte/tomme rommet”. Hvordan kan man ellers vite at input virker eller hvilke input som

virker? Black og William (1998) starter sin argumentasjon med å påpeke at undervisning og læring må være interaktiv. Wiliam (2011) utdyper dette i en senere artikkel og sier:

... if what a student learns as a result of particular sequenced and instructional activities is impossible to predict, even the unlikely event that all the learners in an instructional group are at the same place when the instruction starts, within minutes, the students will have reached different understandings. That is why assessment is a, perhaps the, central process in effective instruction (Wiliam, 2011, p. 3)

Som han (Wiliam, 2011) peker på her tyder forskning på at elever eller studenters læringsutbytte er umulig å forutsi og vurdering derfor vil kunne være en sentral prosess i effektiv undervisning. Dette stemmer med det Paul Black og han hevdet i 1998; at lærere må kjenne til elevens fremgang og vansker slik at de kan tilpasse sitt arbeid slik at de møter elevenes behov – behov som ofte er uforutsigbare og som varierer fra elev til elev (Black & Wiliam, 1998). Et viktig spørsmål for en lærer vil da være: vet jeg nok om mine elevers forståelse til å kunne hjelpe hver enkelt av dem?

Black og Wiliam (1998) bruker det generelle begrepet vurdering (assessment) om all aktivitet som læreren utfører, og som elevene gjør ved egenvurdering, som fremskaffer informasjon som kan bli brukt til å modifisere undervisning og læringsaktiviteter. For at slik vurdering skal være formativ må den blir brukt for å tilpasse undervisningen til elevenes behov, resultatet av vurdering må bli brukt til å justere undervisning og læring. Black og Wiliam (1998) hevdet at karakterer er overvurdert, mens brukbare råd eller feedback er undervurdert, karakterer brukes til sammenligning og konkurranse heller enn personlig utvikling.

I følge Wiliam (2011) har det vært ganske mange og litt uklare definisjoner på Assessment for learning eller Vurdering for læring på norsk, men de har det til felles at vurderingens formål er å forbedre læring og at resultatene fra vurderingen brukes til å forbedre undervisningen. Han (Wiliam, 2011) viser til at han i samarbeid med Black har endret sin definisjon noe fra når de første gang publiserte «Inside the Black Box» i 1998;

Practice in a classroom is formative to the extent that the evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions, about the next step in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited. (Wiliam, 2011, p. 11)

Det vil si at Black og Wiliam (1998) anser at klasseromspraksis er formativ i den utstrekning eksempler på elevens læringsutbytte blir trukket ut, tolket og brukt av lærere, elever eller

deres medelever/kolleger, til å avgjøre hva som blir neste steg i undervisningen som sannsynligvis vil gjøre den bedre eller bedre begrunnet enn ellers.

Elevenes egenvurdering er en essensiell komponent i formativ vurdering (Black & Wiliam, 1998). Når noen forsøker å lære, vil tilbakemeldinger på innsatsen ha tre elementer: gjenkjennelse av målet, bevis på dagens posisjon og en forståelse av hvordan man kan nå fra det ene til det andre. Hvis formativ vurdering skal være produktiv må elevene få trene på egenvurdering slik at de kan forstå det viktigste i sin læring og dermed forstå hva de trenger å gjøre for å prestere. Diskusjoner der elevene blir oppmuntret til å snakke om deres forståelse på sin egen måte er viktige midler for å øke kunnskap og bedre forståelsen. En metodikk som består i at læreren stiller spørsmål for å sjekke læring vil ofte være uproduktiv, fordi det viser seg at elevene ikke får tid til å tenke, dette fører til at læreren svarer selv eller at bare noen få elever, og ofte de samme elevene, i en klasse svarer. Dette kan da lett bli et ritual, en spørsmål og svar dialog, hvor refleksjon og involvering lider. Black og Wiliam (1998) mener altså at det som behøves er en klasseromskultur for spørsmål og refleksjon, hvor elever lærer fra diskusjon og refleksjon i dialog med medelever og lærere.

Studier viser at formativ vurdering virker, og at det i særdeleshet virker for elever med lavere grad av måloppnåelse (Black & Wiliam, 1998). Forbedret formativ vurdering hjelper disse elevene mer enn andre elever og reduserer spredningen i prestasjoner, samtidig som prestasjonene generelt øker. Men Black og Wiliam (1998) advarer også mot å tror at formativ vurdering er nok en "magic bullet" i skolen eller et sesam som løser alle problemer. De peker på at det er viktig å være klar over at grunnleggende endringer i skolen bare kan skje langsomt, gjennom profesjonell utvikling som bygger på god praksis. Det Black og Wiliam (1998) ser skolen behøver er en suksesskultur, sammen med en tro på at elever kan prestere.

I sammenheng med arbeidet med formative vurdering blir kvaliteten og innholdet i tilbakemeldinger eller feedback viktig, jeg vil derfor bruke noe plass på temaet her. Jeg velger å bruke det norske begrepet tilbakemeldinger. I forbindelse med formativ vurdering må tilbakemeldinger til elevene handle om de spesielle kvalitetene ved hans eller hennes arbeid, med råd om hva hun eller han kan gjøre for å bli bedre og man må unngå sammenligning med andre elever.

John Hattie og Helen Timperley (2007) viser til at tilbakemeldinger er mest effektive når de hjelper elevene med å avvise feilaktige hypoteser og gir pekepinner om retning for søking og strategier. Ideelt sett fører tilbakemeldinger til at elevene beveger seg fra oppgaven mot en forståelse av prosessen nødvendig for å løse mer utfordrende oppgaver. Denne prosessen fører til større tro på egne evner og en økt investering av krefter og innsats. Tilbakemeldinger som ivaretar selvregulering er virkningsfull når den fører til videre engasjement mot eller investering av innsats i oppgaven, til økt mestringfølelse og til en opplevelse av at tilbakemeldingene er fortjent. Når tilbakemeldingene tar utgangspunkt i prosessen man behøver for å mestre en oppgave kan elevens oppfattelse av betydningen av egen innsats og hans/hennes forestilling om læring bli et viktig moment i læringsprosessen (Hattie & Timperley, 2007).

Læring kan bli styrket i den grad at elevene deler de utfordrende læringsmålene, tar i bruk egenvurdering og evalueringsstrategier, og utvikler feilsøkingstrategier og økt mestringsevne til å takle mer utfordrende oppgaver som fører til mestring og forståelse av oppgaver /leksjoner (Hattie & Timperley, 2007). Det er bare når elever er forankret i og forpliktet til læringsmålene og når tilbakemeldingene er relatert til læringsoppnåelse at tilbakemeldingene er effektive. Hattie og Timperley (2007) hevder at hvis tilbakemeldinger blir gitt riktig kan de gi elevene forståelse og innsikt, engasjere og/eller utvikle prosesseringsstrategier, men de må å være rettet direkte på oppgaven ikke person. Tilbakemeldinger på person, vanligvis ros, har mindre effekt på læringsprosessen. Å gi og motta tilbakemeldinger krever ferdigheter hos elever og lærer og må derfor trenes.

William (2011) bruker et eksempel fra sportsverden for å forklare hvordan tilbakemeldinger bør være, når han beskriver hvilke tilbakemeldinger basketballspilleren har nytte av å få fra trenere. Det hjelper lite å si at i dag var du god eller dette var ikke bra, for at spilleren skal bli bedre må treneren si noe om hvordan han, for eksempel skal holde håndleddet i det han skyter. Tilbakemeldingen må være konkret.

En viktig implikasjon for vurderingsdesign er derfor at tilbakemeldingene må være relevante og konkrete. Vurdering kan ikke bare være et termometer for ekstern ansvarlighet, tilbakemeldingene må bygge på læring. Hattie og Timperley (2007) understreker at tilbakemeldinger bare er ett av svarene, ikke hele svaret. De peker på at det er behov for mer

forskning på hvordan tilbakemeldinger virker i klasserommet. Et fokus på standarder og ansvarlighet som overser undervisnings – og læringsprosesser i klasserommet vil ikke gi lærerne den retningen de trenger for å bli bedre lærere (Black & Wiliam, 1998, p. 12).

3.2 Læring

Årsaken til at jeg velger behandle læring teoretisk i forbindelse med vurdering er jeg forutsetter at det er en sammenheng mellom hvilket læringssyn man har og hvordan man ser på vurdering. I dette avsnittet vil jeg først si litt om læring generelt, eksemplifisert ved metaforer beskrevet av Sfard (1998) og Paavola og Hakkarainen (2005), og forsøke å utdype disse noe ved å bruke eksempler fra Paulo Freires pedagogikk som jeg anser relevant i forhold til voksnes læring. Deretter vil jeg se på voksnes læring slik Knud Illeris (2003) beskriver den.

En måte å nærme seg teorier om og oppfattelser av læring er via metaforer. Sfard (1998) sier at ved å «grave» frem metaforene kan man skape et konsept hvor man forener dagliglivets og vitenskapens diskurs. Metaforer er primitive og flyktige, men kan likevel være utrolig informative, analyserbare objekter. Sfard (1998) sier at hun ved hjelp av metaforer håper å kunne komme i en posisjon der hun kan vise noen av de fundamentale antakelsene som ligger til grunn både for vår teoretiske forståelse av læring og vår praksis som elever og lærere (Sfard, 1998, p. 4).³ De to språkbildene hun stiller opp som metaforer for læring er tilegnelsesmetaforen (acquisition metaphor) og deltakelsesmetaforen (participation metaphor). Dette er en ganske grov inndeling som har til hensikt å vise to grunnleggende tilnærminger til læring som ligger under et mangfold av modeller og teorier om læring.

Tilegnelsesmetaforen beskriver læring som noe som individet tilegner seg individuelt, man får tilgang til kunnskap på samme måte som eiendeler og metaforen får oss til å tenke på menneskenes hjerne som en container som kan fylles med spesielt materiale. Eierskap til kunnskap blir et viktig element i denne metaforen. Forskingen innenfor denne forståelsen av læring har gått fra å undersøke passivt mottak av kunnskap via hvorvidt kunnskap er konstruert av den lærende til at læring er en evigvarende, selvregulerende utviklingsprosess.

³ ...I hope to get into a position to elicit some of the fundamental assumptions underlying both our theorizing on learning and our practice as students and teachers.

Ideen om læring som tilegnelse av «varer» har bestått innenfor en rekke ulike forskningsgenrer, fra moderat til radikal konstruktivism, og til interaksjonisme og sosiokulturelle studier (Sfard, 1998).

I om med at Freire (1999) arbeidet og skrev mye om voksne tenker jeg at det er relevant å bruke hans beskrivelse av hans samtids undervisning som «bank-undervisning», hvor læreren setter inn kunnskap i eleven som han senere kan ta ut/heve som et eksempel på et bilde som hører til blant tilegnelsesmetaforene. Han tar avstand fra denne typen undervisning «bankmetoden» som han beskriver som undertrykkende fordi den ikke gir den lærende en aktiv rolle i læringsprosessen. Bankmetoden fører, ifølge Freire, til at elevene blir passive mottagere av den kunnskapen som læreren (eller andre) har bestemt at de har bruk for.

Sfard (1998) er kanskje mere nyansert og mener at hvis man undersøker læring med fokus på «utvikling av konsepter» og tilegnelse av kunnskap vil man være enig i at læring kan illustreres gjennom tilegnelsesmetaforen. Denne metaforen er så integrert i vår tenkning at det ikke ville vært mulig å tenke at det er en metafor med mindre man setter opp en alternativ metafor, nemlig deltakelsesmetaforen (Sfard, 1998).

Gjennom tidene har teoretiker og filosofer slåss med noen fundamentale dilemmaer når det gjelder læring; Hvordan kan ønske å lære noe man ikke vet om? Hvis læring kun skjer ved at man gjenkjenner kunnskap eller kan plassere det innenfor allerede kjent kunnskap – da kan man vel ikke lære noe nytt? Og – hvordan forklarer vi at lærende bygger egne konsepter som viser seg å være samsvarende med andres kunnskaper eller hvordan kombinerer individer individuell og offentlig kunnskap? Deltakelsesmetaforen kan være svare på noen av disse dilemmaene, men Sfard (1998) advarer mot å vrake tilegnelsesmetaforen til fordel for et relativt nytt konsept som, etter hennes mening, kan (og vil) komme til å bringe egne dilemmaer og snubletråder.

Deltakelsesmetaforen innebærer et annet syn på hvordan læring foregår enn tilegnelsesmetaforen. Sfard (1998) sier at det å lære et emne nå blir sett på som en prosess der man blir et medlem av et fellesskap, noe som innebærer at man blir i stand til å snakke språket i dette fellesskapet og kan handle i overensstemmelse med fellesskapets normer. Individets identitet er funksjon av dets rolle i en slik større sammenheng. Kunnskap blir da noe fellesskapet deler og man ser ikke på kunnskap som noe som tilhører individet, men som noe individet trenger for å tilhøre fellesskapet. Kunnskap eksisterer hverken i en egen verden eller

i individuelle hjerner (minds), men som et aspekt av deltakelse i en kulturell praksis.

Slik jeg forstår deltakelsesmetaforen vil en undervisning etter Freire sine prinsipper passe inn i deltakelsesmetaforen, selv om Freire kanskje trekker deltakelsen lengre. Det sentrale i Freires pedagogikk var ideen om å være subjekt i eget liv. Freire mente alle mennesker er født til frihet og at vår oppgave i felleskap er å skape en samfunn hvor alle får leve i tråd med sine behov og sanne natur. Han mente at undervisning og læring ikke er noe som skjer isolert fra resten av samfunnet. For Freire (1999) var et av hovedargumentene at når mennesker gjennom dialog setter ord på den virkeligheten de lever i – «gir verden navn» – blir det lagt et grunnlag for endring, mellom de som samtaler, i individet selv og i samfunnet. Han hevdet videre at man ikke kan bli et fullverdig menneske isolert eller individuelt, bare i fellesskap og solidaritet. Dialogen er essensiell hos Freire og fordi dialogen, som han uttrykker det, er et møte mellom mennesker som «gir verden navn», mener han at det ikke kan være noen situasjoner der noen mennesker gir navn på vegne av andre. Freire sin pedagogikk er en frigjøringspedagogikk og som sådan mener jeg det kan være relevant å trekke den inn i forhold til mitt forskningsfelt da mange av elevene i grunnskole for voksne står i fare for å bli /eller allerede er marginalisert i det norske samfunnet.

Paavola og Hakkarinen (2005) tar utgangspunkt i dagens kunnskapssamfunn og hevder at hverken tilegnelsesmetaforen eller deltakelsesmetaforen er tilstrekkelig når det er snakk om bevisst å skape og å fremme kunnskap i dagens samfunn. De kommer med en tredje metafor, en tredje tilnærming til læring, kunnskap som nyskaping eller kunnskaping (knowledge creation metaphore),

...to indicate that it is a kind of individual and collective learning that goes beyond information given and advances knowledge and understanding: there is collaborative, systematic development of common objects of activity (Paavola & Hakkarainen, 2005, p. 536).

Slik jeg forstår denne metaforen handler den om at læring er noe som skjer når vi, i fellesskap, ved hjelp av objekter kreativt utvikler nye kunnskap og derfor er den kanskje nærmere et bilde på hvordan man lærer i arbeidslivet, i høyere utdanning og hvordan bedrifter og virksomheter lærer, enn et bilde på læring i grunnsopplæringen. Jeg nevner den derfor bare kort her.

Hva betyr da disse metaforene for hvordan jeg kan forstå og analysere mitt materiale? Paavola

(2005) hevder at metaforene er en fruktbar måte å analysere hva som er viktig i innovativ læring og i kunnskapssamfunnet generelt fordi de tar utgangspunkt i ulike perspektiver. Tilegnelsesmetaforen konsentrerer seg om hvordan deltakerne kan lære mest effektivt og deltakelsesmetaforen har fokus på hvordan man kan utvikle en kulturell kontekst som fremmer læring og identitetsdannelse, og hvis man blander Freire inn her; hvordan man kan skape rom for at mennesker kan ta kontroll over eget liv. Kunnskapingsmetaforen står på en måte over eller utenfor de to andre her må man vektlegge en endring i de lærendes identitet – fra en student eller elevidentitet til en fremgangsrik bygger eller skaper av kunnskap.

3.3 Voksnes læring

Det er for tiden stor interesse for voksnes læring, i Norge og internasjonalt. Voksnes læring er viktig for å sikre arbeidslivet tilgang til kvalifisert arbeidskraft. I tillegg kan kompetanseutvikling for voksne være et viktig virkemiddel for integrering i arbeidsmarkedet og for å styrke posisjonen til grupper som står i fare for å falle ut av arbeidsmarkedet. Et vesentlig trekk ved voksnes læring er at en stor del av læringen foregår utenfor det formelle utdanningssystemet. Voksne menneskers livssituasjon vil primært være definert av roller knyttet til arbeid, familie og samfunnsliv. Rollen som lærende vil derfor gjerne komme i tillegg til andre roller og forpliktelser. Voksne lærer på ulike arenaer og for ulike formål, og forskningen om voksnes læring må derfor favne vidt. Innvandrere i introduksjonsprogram, lærere i etterutdanning og seniorer på datakurs deltar alle i voksnes læring, med ulik motivasjon og ulike forventninger om hva slags utbytte læringen skal gi. (Aspøy, 2012).

Det meste av det som er skrevet om voksnes læring er skrevet ut fra at voksenopplæring er videreutdanning og/eller er en form for praktisk rettet kvalifisering for arbeid – for de som har noe tidligere skolegang fra det landet undersøkelsen er gjennomført i, og/eller voksne som har helt eller delvis mislykkes i skolesystemet, ikke spesifikt på de elevene det er flest av i dag, i grunnskolen for voksne, nemlig minoritetsspråklige med liten eller ingen skolebakgrunn. Dette kan gi et litt skjevt bilde, spesielt fordi elevene i grunnskolen ikke nødvendigvis har utfordringer med, for eksempel, dårlige skoleerfaringer som barn, men kanskje har helt andre erfaringer som krever en annen tilnærming.

I følge Knud Illeris (2006) finnes det ingen dokumentasjon på at voksne i utdanningssituasjoner skiller seg fra yngre studenter med hensyn til kognitive eller intellektuelle forutsetninger. Det er i motivasjonsdimensjonen at voksnes og barns/unges læring skiller seg mest fra hverandre. Følelsen av å kunne kontrollere læring er, ifølge Illeris, avgjørende for følelsen av motivasjon hos voksne, dette er en grunnleggende forskjell mellom voksnes læring og barns læring. På et helt annet nivå enn hos barn må voksne kjenne ansvar for læringen, og dette har betydning for hvordan voksnes læring bør tilrettelegges, og hvilken effekt den har (Illeris, 2006, p. 15). Illeris understreker videre at det er forskjell på barn og unges versus voksnes tilnærming til læring. De unge er i utvikling og forventer å lære, uten å være så fokusert på hvilke ferdigheter og kunnskaper de lærer, mens voksne er langt mer opptatt av å ta ansvar og bestemme hva de ønsker å lære. Alan Rogers (2003) er enig med Illeris i at det ikke er noen substansielle forskjeller mellom voksnes og barn/unges læringsprosesser, og at forskjellen på å undervise gruppene ligger i forholdet mellom lærer og deltaker/elev, identiteter de konstruerer og på hvilke måter makt og identitet påvirker undervisning og læring.⁴

Men mange av de voksne deltakerne kommer fra stabile livssituasjoner og inn i noe usikkert, dette vil også i stor grad gjelde elevene i grunnskolen for voksne. De fleste er migranter og dette medfører en ny, ofte usikker livssituasjon og en fremmedartet kultur som de prøver å orientere seg i. Unge mennesker er i ferd med å skape seg en identitet, mens de voksne i mange tilfeller må endre sin, la deler av sin gamle identitet falle og skape seg en ny og dette kan være en smertefull prosess (Illeris, 2006). Identitetsproblemen kan være en del av den bagasjen deltakere tar med seg inn i grunnskolen for voksne (og annen voksenopplæring) og for mange blir tidligere erfaringer lite relevante.

Den engelske pedagogen Gert Biesta (2004) hevder at all læring innebærer en risiko for at vi kan lære noe vi ikke hadde forventet eller ønsket å lære. Dette betyr at læring alltid kan innebære en risiko for påvirkning og endring. Biesta hevde videre at læring ikke kan finne sted før vi er villige til å utsette oss for den risikoen. Vi må se på læring som en reaksjon på forstyrrelser og uro der vi prøver å reorganisere tidligere kunnskap. For voksne i

⁴ There is no substantial difference between adults' and children's learning processes: both use task-conscious and learning-conscious methods. The difference in teaching adults and children lies in differential power relationships between teachers and learners, the identities they construct, and the ways in which power and identity affect teaching and learning.

grunnskoleopplæring vil det være rimelig å anta at risikoen kan føles særlig stor og at noen av elevene ikke helt frivillig har utsatt seg for denne risikoen.

Hvilke forhold må man så ta hensyn til? Den første og fundamentale, problematiske og ambivalente situasjonen for de voksne deltakerne må bli gjenkjent og tas på alvor. De møter ikke bare på skolen for å forbedre og utvikle seg selv og for å realisere drømmer om kunnskap og ferdigheter, de er i større eller mindre grad tvunget til å delta. Mange av deltakerne er, ifølge Illeris (2003), fundamentalt skeptiske, skole er ikke et positivt ladet ord for dem, men nesten bestandig er det et vagt element av håp i adferden, et håp om en form for hjelp og støtte til å komme ut av en problematisk og utilfredsstillende situasjon som har tvunget den tilbake på skolebenken (Illeris, 2003). Med dette utgangspunktet hevder Illeris at undervisning av voksne og undervisning av barn/unge må være ulik.

Stølen (2007) gjorde sine undersøkelser blant voksne i grunnskole og videregående skole og beskriver hvordan voksenopplæring byr på nye utfordringer for læreren, og hvordan undervisning av voksne skiller seg fra å undervise barn og unge. Hun peker på den viktige, men utfordrende forutsetningen det er å oppnå en balanse mellom å være formidler, omsorgsperson og arbeidsleder og sier at voksenlæreren bør se og anerkjenne både elevens erfaring og eleven som person. Stølen (2007) beskriver hvordan voksenopplæring byr på nye utfordringer for læreren og hvordan undervisning av voksne skiller seg fra å undervise barn og unge. I sin avhandling om voksne i grunnskoleopplæring problematiserer hun (Stølen, 2007) forståelsen av voksne som selvstyrte i læringsprosessen. Å ta grunnskoleutdanning i voksen alder er knyttet til en annen individuell bakgrunn enn det å ta høyere utdanning og medfører andre krav til individet. Voksne som tar grunnskoleutdanning, preges av sine erfaringer fra barndommen, og disse erfaringene er ofte negative, og dette har stor betydning for deres tilnærming til læring som voksne. De er gjerne usikre på sin faglige dyktighet og har behov for et godt læringsmiljø og en lærer som forstår deres kontekst og livshistorie. Ideen om selvstyrt læring hos voksne stemmer dermed i liten grad for denne gruppen. Stølen hevder at denne forståelsen også kan overføres til andre grupper og læringsarenaer, og at vi ikke kan ta for gitt at voksne er selvstyrt og motivert (Stølen, 2007, p. 250).

3.4 Motivasjon

Som jeg tidligere har vært inne på er motivasjon en viktig faktor, Illeris (2006) hevder det først og fremst er ulik motivasjon som skiller voksne lærende fra barn, og andre forskere, som Smith (2007) fremhever vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring.

Motivasjon har betydning for hvilke aktiviteter vi velger (når det finnes valgmuligheter), for den innsatsen vi yter og for utholdenheten når oppgavene blir vanskelige (Skaalvik, Skaalvik, & Nake, 2007). Motivasjon beskrives derfor ofte som en drivkraft som får mennesket til å handle – til å iverksette en aktivitet, og til å opprettholde aktiviteten, selv når oppgavene er krevende og arbeidet føles vanskelig. Motivasjon er derfor en sentral betingelse for læring. Ryan og Deci (2000) har utviklet en anerkjent teori om forholdet mellom indre og ytre motivasjon. I min forskning rundt vurdering i grunnskole for voksne vil jeg bare kort referere til noen hovedelementer i deres forskning fordi jeg mener det kan være et relevant bakteppe for å drøfte lærernes syn på deltakerne, vurdering og dilemmaene i grunnskole for voksne. Ryan og Deci (2000) definerer motivasjon til «*to be moved*» til å gjøre noe (to do something). De viser til at de fleste teorier om motivasjon behandler motivasjon som et fenomen som beveger seg på enhetlig skala fra veldig lite motivasjon til mye motivasjon. Dette mener de blir en gal innfallsvinkel, motivasjon varierer ikke bare i styrke men også i type motivasjon. Ryan og Deci (2000) skiller mellom ulike typer motivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon⁵ og viser til at forskning har vist at kvaliteten på prestasjoner og erfaringer varierer betydelig avhengig av om man agerer på bakgrunn av indre eller ytre motivasjon. Indre motivasjon, forstått som at personen blir beveget til å handle på bakgrunn av glede og interesse, har blitt betraktet som den type motivasjon man må etterstrebe. Det vil si at deltakerne handler på bakgrunn av interesse, engasjement og lyst til å arbeide med skolefagene. Indre motivasjon, hvor indre motivasjon fremmes eller hemmes av sosiale og miljømessige faktorer som behovet for følelse av mestring, behovet for autonomi og behovet for tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Men det er slik at selv om indre motivasjon er viktig er det meste vi gjør, spesielt etter at vi har vokst fra barndommens lek, ikke indre motivert. Ryan og Deci (2000) har derfor utviklet en teori hvor ytre motivasjon kan variere langs et kontinuum fra ytre kontroll til en følelse av autonomi, fra avmakt til identifisering og integrering. – fra uvilje og umotivert til passivt samarbeid til aktivt personlig engasjement.

⁵ Intrinsic motivation and extrinsic motivation.

Flere typer ytre motivasjon beveger seg på et kontinuum fra ytre kontroll til autonomi. Kvaliteten i den ytre motivasjonen er et viktig punkt for læreren i undervisningen, hvis elevene eller deltakerne har integrert de ytre faktorene eller kontrollmekanismene vil de kunne vise interesse, glede, kompetanse og en positiv mestring i forhold til oppgaver som ikke er lystbetonte i utgangspunktet. Elevene eller deltakerne vil trolig ta i bruk og integrere et mål hvis de forstår det og har relevante ferdigheter for å oppnå suksess (Ryan & Deci, 2000). Sagt med Illeris (2006) vil voksne lettere finne motivasjon hvis de får ta ansvar og være med på å bestemme hva de skal lære.

3.5 Identitet

Personlig identitet, eller personlighet, er egentlig sammendrag av alle våre individuelle egenskaper, kjennetegn og tilbøyeligheter, det definerer det unike i hver menneske (Edwards, 2009). Men samtidig er det ulike ved hvert individ hentet, som byggesteiner eller elementer, fra et felles «lager» eller «pool» av menneskelige muligheter. Vi utleder våre personlige egenskaper fra vår sosialisering innenfor en gruppe eller flere grupper, individets spesifikke sosiale kontekst definerer den delen av en større menneskelig «pool» fra hvilken en personlig identitet blir konstruert (Edwards, 2009). Illeris (2006) nevner at usikkerhet i forbindelse med å skulle endre på sin identitet er en vesentlig utfordring for voksne i når de går inn i en situasjon hvor målet er å lære noe nytt. For den delen av elevene i grunnskole for voksne som er minoritetsspråklige, dvs rundt 90% må man kunne anta at trykket på identiteten og muligens også frykten for å miste sin identitet er særlig stor.

Zygmunt Bauman sier at man reflekterer over sin identitet når man ikke er helt sikker på hvor man egentlig hører hjemme (Bauman, 1997, p. 19) En slik usikkerhet kan utløses gjennom en reise til et nytt sted, en ny kontekst, som oppleves som ulik den man har forlatt. Dette er migrantenes utgangspunkt. Usikkerhet kan også utløses når elementer tilføres en kontekst, og dette gjør at konteksten oppleves som dramatisk endret. Enkelte kritikere av et slik syn peker på at enhver identitet er et prosjekt i stadig forandring og å snakke om en stabil identitet derfor er umulig.

I møte med et nytt land, et nytt språk og en ny kultur vil vår identitet blir utfordret. Mange kan oppleve dette truende. Vi har kanskje vært mest opptatt av språket, isolert sett, som et

middel for kommunikasjon. Edwards (2009) hevder at vi som individer har tilgang til et språklig repertoar, ikke bare for de som kan flere språk, men også ulike språklige koder, sosiolekter og dialekter. Hva skjer når man ikke opplever at man har et relevant språklig repertoar?

”Identitet er ikke noe man får en gang for alle. Den dannes og omdannes hele livet. Selv om det er blitt hevdet, og grundig forklart i en rekke bøker, er det verdt å understreke at de medfødte delene av vår identitet ikke er særlig tallrike. Det dreier seg om noen fysiske karakteristika, kjønn, hudfarge – ja, selv hva det angår, er ikke alt medfødt. Selvfølgelig bestemmer ikke omgivelsene menneskers kjønn, men det er allikevel de som bestemmer kjønnets betydning, Å være født jente i Kabul og Oslo er ikke det samme, Kvinner lever ikke ut sin femininitet på samme måte, like lite som noen annen del av deres identitet” (Maalouf, 1999, p. 24).

4 Metode

4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg se på de grunnleggende elementene jeg har sett på og tatt stilling til gjennom forskningen for å belyse problemstillingen min. Jeg vil begrunne og argumentere for de valg jeg har tatt i rekkefølgen: vitenskapsteoretisk plassering, valg av metode, valg av kvalitativ tilnærming, fokusintervju, gjennomføring av transkribering, resultat av forskningen og kvalitetskriterier som ligger til grunn.

4.2 Vitenskapsteoretisk plassering og forskningsstrategi

Forholdet mellom vitenskapsteoretisk plassering og forskningsstrategi har sammenheng med hvilke teoretiske retninger forskeren er inspirert av. For å kunne gjøre rede for vitenskapsteoretisk utgangspunkt må jeg se på hvordan oppgaven er bygget opp. Hvordan jeg ser på kunnskap og kunnskapsproduksjon vil virke styrende for hvilke valg jeg tar gjennom hele forskningsprosessen.

Hatch (2002) har skjematisk fremstilt fem forskningsparadigmer, positivisme, postpositivisme, konstruktivisme, kritisk/feministisk tilnærming og poststrukturalisme og gjort rede for ontologi, epistemologi, metodikk og hvilke type kunnskap som produseres innenfor de ulike paradigmene. Målet hans har vært å gi den ferske forskeren, altså meg, et rammeverk til å utforske sine egne forestillinger om hva forskning er og hvordan forskning fungerer (Hatch, 2002, p. 12). Når jeg ser på paradigmene til Hatch (2002) og vurderer dem ut fra mitt syn på forskning ender jeg med å plassere meg selv innenfor et konstruktivistisk paradigme da jeg betrakter individer som meningskonstruktører. Målet og intensjonen med min avhandling var å fortolke de uttalelsene og refleksjonene mine informanter ga meg om sin virkelighet. Som forsker bringer jeg med meg mine egne fortolkninger og forforståelser inn i valget av teori, intervjusituasjonen og i analysen, jeg blir således en medkonstruktør av mening i interaksjon med informantene (Kvale & Brinkmann, 2009).

Svarene på mine forskningsspørsmål baserer seg på en beskrivelse av mine informanternes diskusjoner, refleksjoner og praksisfortellinger, det betyr at fortolkning står sentralt i denne avhandlingen.

Kvaliteten på det metodiske arbeidet vil, i tillegg til teori og annen forskning, være avhengig av min egen forforståelse i møte med saksfeltet, og evne til å forhold meg kritisk til denne forforståelsen. Jeg vil derfor kort si noe om hvordan forforståelsen kan ha påvirket min rolle som forsker. I utgangspunktet tenkte jeg at jeg gikk til samtale med informantene med «blanke ark» - jeg er utdannet lærer, men har ikke jobbet i grunnskolen for voksne og jeg har ikke jobbet med vurdering spesielt. Jeg hadde likevel forforståelser som nok påvirket hvordan jeg styrte samtale og i særdeleshet i hvordan jeg tolket intervjuene i etterkant. Alle som deltok i intervjuene, inkludert meg selv, var lærerutdannet, de fleste fra Norge, og var derfor sosialisert inn i samme måte å se verden på, det finnes nok underforståtte meninger og antakelser som en som ikke delte denne bakgrunnen ville sett klarere og utsagn de ville tolket annerledes. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om forskningens kvalitet.

Forskningsmetoden handler om hvordan man skal innhente kunnskap om et fenomen, hvilke fremgangsmåte som er hensiktsmessig og hvordan disse bør anvendes, samt hvorvidt den valgte metoden gir den kunnskap man er interessert i. Jeg ønsket å få fatt i oppfatninger om og tanker rundt et begrep, hvordan kan man tolke begrepet vurdering i grunnskole for voksne – hvilke historier kunne informantene gi meg for å belyse hvordan de tenker om vurdering i grunnskole for voksne. Jeg kunne valgt en kvantitativ metode til å belyse mitt tema om vurdering i grunnskolen for voksne og fått noen relevante svar for eksempel om hvor mange som bruker ulike vurderingsformer og hvor mange lærere som er skolert i forbindelse med satsingen «Vurdering for læring», men jeg har valgt en kvalitativ tilnærming. Kvalitativ metode er ofte brukt innen samfunnsvitenskapene der man søker å fange opp informantens meninger og opplevelser som ikke lar seg tallfeste, og dette passer mitt forskningsprosjekt fordi det er lærernes forståelse av vurdering i grunnskole for voksne jeg er ute etter.

Overordnet for kvalitativ forskningsmetode er å forstå hvordan andre mennesker opplever situasjonen og gjennom grundige beskrivelser synliggjøre informantens egne perspektiver. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og intervju som forskningsmetode fordi målet er å få en forståelse for informantens erfaringer og høre deres opplevelse av sin hverdag (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 43). Det kvalitative forskningsintervjuet hviler på fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver.

Meningsfulle (her brukes *mening* om menneskelige aktiviteter og resultater av menneskelige aktiviteter) fenomener må fortolkes for å kunne forstås og det er det man prøver å gjøre innenfor hermeneutikken. Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1995, p. 142) og kan lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som tekster og for eksempel se ut over her og nå i intervjusituasjonen og være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisont er betinget av historie og tradisjon. Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning (Dalen, 2011, p. 20) En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger – vi møter aldri verden forutsetningsløst. Slike forutsetninger går under mange navn, det mest kjente er Gadammers forforståelse eller fordommer (Gilje & Grimen, 1995, p. 148) – jeg bruker begrepet forforståelse i denne oppgaven.

Et hovedtema i hermeneutikken er at meningen i en del bare kan forstås om den settes i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 2008, p. 193). Vi må altså forstå det som skal tolkes som en del av den helheten det inngår i, vi må forsøke å forstå delene i lys av helheten. I prinsippet kan man arbeide med fortolkningsprosessen i det uendelige. Man gjør nye funn etter hvert som man leser datamaterialet sitt. Dette er beskrevet som en hermeneutisk sirkel. Felles for hermeneutiske sirkler er at de fremstiller en prosessuell, dialektisk løsning med alternering mellom polene i en motsigelse som ved første øyekast virker uløselig. På et tidspunkt må man uansett velge å sette strek med den erkjennelsen at man kunne hentet mer ut av materialet sitt.

4.3 Valg av intervju som metode

Jeg ønsket å få innblikk i informantenes forståelse av den virkelighet de ser, opplever og erfarer, derfor falt valget på en kvalitativ tilnærming. I et kvalitativt studie kan de opprinnelige problemstillingene og begrepene være vage og upresise, for så å bli presisert underveis i prosessen. Ulempen med en slik vaghet kan oppveies i noen grad ved at studien kan være åpent for uventet informasjon og helt nye innfallsvinkler. Jeg opplevde dette da jeg startet med et intervju med en gruppe lærere i grunnskole for voksne om læreplaner og fant at dette temaet på mange måter var ferdig diskutert og gjennomarbeidet og hadde så sterk sammenheng med og føring for vurdering at jeg bestemte meg for å endre problemstilling og

be informantene om et nytt intervju om vurdering. Dette tema fulgte jeg så videre i de andre intervjuene. Jeg var kort innom temaet læreplaner i de senere intervjuene og opplevde også da en uuttalt/utalt motvilje mot å diskutere tema – som ble forklart, dette kommer jeg tilbake til i min analyse av intervjuene.

Kvale og Brinkmann (2009) diskuterer hvorvidt andre metoder enn intervju, som for eksempel observasjon, kan være relevante i en kvalitativ undersøkelse, men konkluderer med at intervjuet er spesielt velegnet til å undersøke menneskers forståelse av betydningene i sin egen livsverden, beskrive deres forståelse og selvforståelse samt avklare og utdype deres perspektiv på livsverdenen. I forbindelse med kvalitative intervjuer sier Kvale og Brinkman (2009, p. 69) at filosofiske posisjoner kan gi begrepsmessige referanserammer som kan tydeliggjøre problemenes karakter, samt styrkene og svakhetene ved kunnskap som produseres. Jeg brukte et kvalitativt forskningsintervju fordi jeg ville undersøke kvaliteten ved fenomenet vurdering i grunnskole for voksne ut fra lærernes perspektiv. Jeg ville også prøve å få tak i meningen i det informantene sa. Dette ville det ikke være mulig å få frem ved observasjon, men det kunne vært interessant og relevant å observere praksis til de lærerne jeg intervjuet, men det ligger utenfor rammen til denne undersøkelsen. Jeg kunne tenkt meg å bruke en metodetriangulering der intervjuet med lærerne kunne utfylles av observasjon, men jeg falt ned på at jeg, i denne undersøkelsen, ønsket å komme nærmere hva lærere mente/oppfattet og ikke hvordan de faktisk utførte oppgavene.

Kvale og Brinkmann (2009) viser til to metaforer for intervjueren, den reisende eller gruvearbeideren, som en illustrasjon av to oppfatninger av intervjuprosessen. Min tilnærming har vært nær den reisende, den som reiser i fremmed landskap og deltar i samtaler langs veien – og kommer hjem med nye historier og ny kunnskap. Kvale og Brinkmann sier at når intervjueren oppfattes som en reisende, ses intervju og analyse som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap med vekt på den fortellingen publikum vil få høre (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 68).

Jeg har gjennomført fire gruppeintervjuer og ett individuelt intervju. Årsaken til at det ble litt ulike former for intervjuer var rett og slett at det var vanskelig å finne informanter til gruppe før sommerferien og en lærer meldte seg og kunne godt stille aleine. Jeg gjennomførte dette intervjuet som en semistrukturert intervju. Denne respondenten var en ung lærer som hadde mange tanker rundt vurdering som var nyttige i diskusjonene av mine funn. Semistrukturert spørsmål er spørsmål som er åpne for innspill og videre utdypning slik at vi får kunnskap og

informasjon som er relevant for problemstillingen. Spørsmålene er ikke så presise at man ikke kan endre på de underveis for å tilpasse til tema i intervjuet (Dalen, 2011). Åpne spørsmål gir informantene mulighet til å fortelle med egne ord om sine opplevelser, forståelser og erfaringer i forhold til de spørsmålene som forsker stiller. I dette intervjuet brukte jeg noe tid på å skape en trygg ramme ved å snakke litt om avhandlingen og stille noen generelle spørsmål om informanten. Intervjuet ble gjennomført på et bibliotek, et nøytralt sted og et sted som informanten selv foreslo. Fordelen med biblioteker er at det er et offentlig sted med forholdsvis lavt støynivå slik at man, uten store problemer, kan føre en samtale.

4.4 Gruppeintervju eller fokusgruppeintervju

Etter noen søk i litteraturen har jeg funnet frem til at det finnes ulike tolkninger av begrepet fokusgruppeintervju og jeg har vært litt usikker på om jeg skal bruke den termen på de intervjuene jeg har gjort med grupper av lærere

Først vil jeg si litt om gruppeintervjuer generelt og så vil jeg diskutere litt rundt gruppe eller fokusgruppe. Det finnes ulike varianter av gruppeintervju. En variant er engangsgrupper, som er vanlig i samfunnsvitenskapelig forskning og markedsforskning. En annen variant er dybdeintervjugrupper der medlemmene utvikler mer varige relasjoner til hverandre, en tredje variant er fokusgrupper og det er i denne varianten jeg finner noen ulike definisjoner. I undersøkelsen som Carson (2007) referer til, ble fokusgruppeintervju benyttet som metode fordi medlemmene skulle diskutere et bestemt tema; veiledning. Hun definerer altså fokusgruppeintervju som et gruppeintervju med et avgrenset fokus. Dette har jeg også sett i flere forskningsrapporter, at et fokusgruppeintervju er et intervju med et avgrenset fokus, noe jeg mener kan bli litt unyansert.

Kvale og Brinkmann definerer fokusgruppeintervju på noenlunde likt vis, som et gruppeintervju hvor en moderator søker å styre diskusjonen inn på bestemte temaer av forskningsmessig interesse (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 323). Her bringer de inn et nytt element, forskeren som moderator, og det er vel det også Parker og Tritter (2006) diskuterer i en artikkel som diskuterer dagens praksis og diskusjon rundt fokusgruppet metode/metodikk. Et fokusgruppeintervju må ha en mer eller mindre klart uttrykt hensikt eller målsetting. Den mest vanlige hensikten ved bruk av fokusintervju å bidra til større innsikt gjennom grundig og

omfattende utforskning/eksplorering av et relativt uutforsket område/felt (Parker & Tritter, 2006). Slik jeg forstår dette ligger distinksjonen i hvilken rolle forskeren inntar og den dynamikken dette igjen gir gruppa. De ser for seg at et gruppeintervju vanligvis innebærer at forskeren har en undersøkende rolle, han eller hun stiller spørsmål og kontrollerer gruppedynamikken, ofte i dialog med de enkelte informantene. Dette innebærer de samme mekanismene som i individuelle intervjuer bare med et større antall informanter. Parker og Tritter (2006) hevder at dynamikken i en fokusgruppe vil være annerledes fordi forskeren tar på seg rollen som mediator eller tilrettelegger og diskusjonen går mellom gruppedeltakerne, ikke mellom forskeren og deltakerne. I et fokusgruppeintervju vil da forskeren innta en mer perifer rolle, det er den relasjonelle dynamikken informantene imellom som er viktig, ikke forholdet mellom forsker og respondent. Parker og Tritter (2006) viser også til at en av fokusgruppeintervjuets sterke sider er at det er særlig egnet til å utvikle/ kunnskap ved hjelp av det vi kan kalle styrt dialog innenfor et nærmere definert fellesskap

Det er denne intervjustilen jeg har tilstrebet i mine gruppeintervjuer og jeg bruker derfor betegnelsen fokusintervju om disse. Det var en ganske utfordrende metode, både fordi det er lettere å ta en mer aktiv rolle og fordi informantene ofte synes det var mer interessant, og kanskje enklere, å diskutere andre tema enn det som var i fokus. Jeg opplevde, at selv om jeg hadde presentert temaet på forhånd og i begynnelsen av samtalen/diskusjonen/refleksjonen så måtte jeg jobbe hardt for å prøve å holde informantene innenfor temaet. Dette gjaldt også fordi enkelte av distraksjonstemaene var interessante.

Kvale og Brinkmann (2009) sier en fokusgruppe til vanlig består av seks til ti personer. Jeg hadde grupper på 5-7 personer. Jeg fungerte som en gruppemoderator, en som presenterte emnene jeg ønsket skulle diskuteres og la til rette for diskusjon. Jeg hadde en intervjuguide med noen få hovedspørsmål, men overlot i stor grad gruppene å styre innholdet, fordi jeg mente det også kunne være interessant hva gruppene ikke kom inn på av emner. Jeg forsøkte i noen grad å styre diskusjonene slik at de holdt seg innenfor de emnene jeg ønsket belyst og gikk aktivt inn når diskusjonen mistet fokus. Jeg brukte diktafon underintervjuene slik at jeg kunne ha full fokus på gruppene/informantene. Siden jeg var alene om å gjennomføre intervjuene og ikke særlig trent i metoden klarte jeg ikke å gjøre notater underveis og jeg har derfor kunnet gå glipp av viktige nonverbale signaler. Kvale og Brinkmann (2009) sier en slik metode for informasjonsinnhenting fort kan gi et ganske kaotisk preg til intervjuutskriften noe

jeg også erfarte, samtidig som det kunne være vanskelig å alltid vite hvem som sa hva i ettertid, noen stemmer var ganske like.

4.5 Valg av informanter

I denne undersøkelsen har jeg valgt å bruke grupper av lærere som jobber i grunnskole for voksne som informanter. Jeg ønsket å få frem læreres holdninger og meninger og det har vært lærernes perspektiv som har vært viktig for meg. Det er mange voksenopplæringscentre som har grunnskole for voksne, men de fleste fagmiljøene er forholdsvis små. Jeg har, av praktiske årsaker, holdt meg til sentra som ligger sentralt plassert på Østlandet. Jeg kontaktet rektorer på sentrene som formidlet min forespørsel videre. Det viste seg at det var vanskelig å få avtaler og at jeg måtte benytte meg av kjennskap og vennskap og fikk til slutt intervju ved fire ganske like store opplæringssteder.

I fokusintervjuer står gruppedynamikk sentralt og hvordan man setter sammen gruppene vil derfor være viktig. I denne formen for intervju har forskeren en tilbaketrukket rolle og da vil, naturlig nok, også relasjonene mellom de enkelte intervjupersonene være viktige. I de gruppene jeg møtte visste jeg lite om relasjonene innad i gruppen, men jeg må anta at de lærerne som sa seg villige til å delta synes det var interessant, noe også mange av dem ga uttrykk for.

Ulike personlige egenskaper og karakteristika hos deltagerne, som innsikt i den tematikken man fokuserer på, erfaring med å uttrykke seg kollektivt, behov for selveksponering, ulike typer avhengighetsforhold mellom dem, mer eller mindre bevisste strategier i forhold til hva slags innsikt og forståelse man vil at intervjuet skal resultere i, er eksempler som illustrerer hvilke utfordringer intervjueren står overfor i gjennomføringen av intervjuet (Parker & Tritter, 2006). Dette betyr at man i utvelgelsen av informanter bør legge vekt på å finne de rette informantene og å sette sammen grupper som kan fungere godt. I en hektisk hverdag med et begrenset utvalg villige informanter og innenfor rammen av en masteravhandling vil dette være nærmest umulige krav å leve opp til. I virkeligheten må man ta de gruppene man kan få og forsøke å være observant i forhold til gruppedynamikken. Jeg tenker at siden jeg intervjuet lærere som er vant til å snakke til/med grupper og å jobbe i team med faglige spørsmål så kan man kanskje tenke at det kan være enklere med relativt tilfeldig sammensatte grupper.

4.5.1 Utvalg og utvalgskriterier

Utvalget består av lærere som underviser i grunnskole for voksne, jeg har ikke lagt vekt på om de er faglærere eller kontaktlærere. Jeg kontaktet av praktiske årsaker (reiselengde), voksenopplæringsentre sentralt på Østlandet og forsøkte i første omgang å få til intervjuer rett før skoleferien, i juni. Det viste seg å være vanskelig, på tross av en uttalt positiv innstilling, å få til intervjuer på det tidspunktet – bare to sentre hadde grupper som var interessert og ved et senter var det en lærer som gjerne stilte opp aleine. Siden jeg ønsket minst tre helst fire grupper for å få litt bredere grunnlag for min analyse var jeg derfor nødt til å ta en runde til etter skolestart i august. I utgangspunktet kunne det nok være interessant å intervjuer grupper fra flere voksenopplæringsentre som har grunnskoleopplæring for voksne, og se om det kanskje var geografiske ulikheter eller om størrelsen på sentrene påvirket resultatene, men det var ikke mulig innenfor rammen av en masteravhandling. Det er heller ikke sikkert dette ville gitt et bedre bilde – hvis man tenker seg denne undersøkelsen som et utgangspunkt for videre diskusjon rundt vurdering i grunnskole for voksne.

Gruppene ble valgt på sentrene og jeg vet ikke om de utgjorde et representativt utvalg, men jeg antar at de som meldte seg var de som hadde noen tanker om temaet og/eller synes det var greit å stille opp for kollegaene. Aldersmessig varierte informantene fra rundt 25 til over 60, det var flest kvinner (noe som speiler ansattgruppas sammensetning) og det var minst en lærer med minoritetsspråklig bakgrunn i tre av gruppene. Informantene ble informert skriftlig om tema for intervjuet før intervjuet og muntlig før jeg startet med intervjuet og de ble også muntlig informert og frivillighetene i intervjuene og spurt om det var greit å ta det opp på diktafon. Fokusintervjuene ble utført i informantenes arbeidstid, det individuelle etter arbeidstid.

Jeg har gitt skolene hver sin bokstav og informantene et nummer sammen med bokstaven. I noen tilfeller henvendte informantene seg til hverandre med navn, da har jeg gitt dem fiktive navn.

4.6 Utforming av intervjuguide

I og med at jeg skulle gjennomføre fokusintervjuer og var interessert i meningsutveksling og praksisfortellinger brukte jeg en semistrukturert intervjuguide, hvor jeg hadde noen temaer jeg ville informantene skulle innom. To av fokusgruppeintervjuene ble foretatt før sommerferien og to etter sommerferien og intervjuguiden ble noe endret underveis. Jeg satte opp klare spørsmål og emner relatert til de temaene jeg ønsket å belyse for å kunne svare på mitt forskningsspørsmål. Men i de første fokusgruppeintervjuene tok temaer som informantene var opptatt av, men som lå litt på siden av mitt tema relativt stor plass. Derfor forsøkte jeg å stramme inn litt i de siste intervjuene og ikke gi så stort rom for informantenes agenda.

Et semistrukturert intervju gir forskeren mulighet til å følge opp interessante tanker underveis i intervjuet. I et semistrukturert intervju vil intervjuguiden inneholde en oversikt over mener som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg fortalte først litt kort om hvilke tematikk jeg var opptatt av og ba så informantene si litt om elevgruppa. Hvem er det som går i grunnskole for voksne? Jeg spurte også om informantene hadde noen refleksjoner om forskjellen mellom å undervise for barn/ungdom og voksne. Etter disse spørsmålene spurte jeg om hvordan de så på og hvordan de gjennomførte vurdering – uten å spesifisere typen vurdering. Hvis lærerne utelukkende snakket om summativ vurdering stilte jeg noen spørsmål om hvordan de så på formativ vurdering og eventuelle vansker mellom formativ og summativ vurdering.

4.7 Transkribering av intervjuene

Før jeg startet på forskningsprosjektet uttalte jeg at jeg ønsket å sette bort transkriberingen til profesjonelle og betale for det. Jeg hadde lite tid til rådighet og tenkte dette var et sted hvor jeg kunne spare tid. I diskusjoner med medstudenter, som hadde kommet lengre i prosessen enn meg, ble jeg frarådet dette. Argumentet for å transkribere selv var hovedsakelig at man på den måten fikk en mer inngående kjennskap til intervjuet og rent mentalt hadde begynt på analysen. Kvale og Brinkmann (2009) sier også at man på den måte kan få oversikt, kjennskap og nærhet til materialet og at dette er et godt utgangspunkt for videre analyse. Jeg valgte derfor å transkribere alle intervjuene selv og å gjøre det så raskt som mulig etter intervjuet var utført. Og jeg erfarte at det ga en innsikt i intervjuet og dynamikken mellom informantene som jeg nok ikke hadde fått ellers. Det ble også lettere å gå tilbake til

teorikapittelet og strukturere dette. Jeg er ikke veldig god til å skrive hurtig og transkripsjonene tok lang tid, men jeg tror likevel det var en riktig avgjørelse å gjøre det selv.

Det å transkribere et intervju innebærer en del utfordringer som det er viktig å være klar over. Transkriberingen innebærer en form for oversettelsesarbeid, man oversetter muntlig språk med sine regler og kjennetegn til skriftlig språk med andre regler og kjennetegn. Intervjuer er dialog som eksisterer i et tidsperspektiv som forsvinner når intervjuet er ferdig. Den transkriberte teksten blir da en tekst som kan analyseres uavhengig av tid, men teksten har endret karakter

Man kan ofte se at muntlig språk kan virke litt «kleint», eller dumt, hvis det blir transkribert direkte. Kvale og Brinkmann (2009) sier transkriberingen er en fortolkningsprosess der forskjellen mellom talespråk og skriftspråk kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. De sier transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjuer. Ved et intervju er informanten fysisk til stede og kommuniserer ansikt til ansikt med forskeren. Når forskeren skal transkribere den muntlige samtalen vil partenes kroppsspråk og stemmebruk gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2009)

Det blir derfor viktig å skrive om hvordan transkripsjonen er utført. Mine intervjuer, både det individuelle og fokusgruppeintervjuene, ble tatt opp med diktafon og hadde god lydgjengivelse. Det betydde at det ikke var noe vanskelig å høre hva informantene sa når jeg skulle transkribere og jeg hørte igjennom hvert intervju flere ganger. Noen av intervjuene ble foretatt på steder med sterke dialektkjennetegn disse valgte jeg å nøytralisere slik at det ikke skulle være enkelt å plassere informantene. Jeg mener at jeg likevel klarte å beholde meningsinnholdet i ytringene, og siden jeg ikke vil utføre en lingvistisk analyse mener jeg det er uproblematisk. Jeg har også rettet noe på ordstilling i uttalelser, da spesielt i forhold til de minoritetsspråklige informanter, for å unngå at gjengivelsen kan virke stigmatiserende. Hvor man skal sette punktum og komma i en strøm av muntlig tale vil også være en del av en fortolkningsprosess (Kvale & Brinkmann, 2009) og jeg har forsøkt å gjøre dette slik at teksten blir leselig samtidig som man ikke mister for mye av det muntlige preget.

4.8 Analysestrategi

Alle tekster må tolkes for å finne mening – når man tolker en tekst i samfunnsvitenskapelig sammenheng er det viktig å se på fem sentrale elementer; teksten, den sosiale konteksten teksten står i, avsender, mottager og den som tolker, forsker eller student (Boréus & Bergström, 2012) Det er, ifølge Bergström og Boréus (2012) fire hovedstrategier når man skal tolke en tekst; en som primært relaterer teksten til tolkeren selv, en som primært relaterer teksten til avsenderen, en som primært relaterer teksten til mottakeren og en som primært relaterer teksten til den omgivende diskurs uten noen spesiell aktør i fokus. Ingen av strategiene er rendyrkede, men gir snarere et bilde av hvor man legger hovedfokus. Den første hovedstrategien innebærer at man tolker teksten ut fra hvordan tolkeren (forskeren) forstår den (Boréus & Bergström, 2012). Hver leser, hver mottaker av en tekst vil møte teksten, med den Gadamer, kaller forforståelse. Tolking av tekst uten en forforståelse vil ikke være mulig, våre individuelle oppfatninger av verden, mennesker og samfunn, hvilke sosiale sammenhenger vi beveger oss, utdannelse, språk også videre påvirker vår forståelse av teksten. En tekst forandrer betydning ettersom ulike subjekt gir den ulik tolkning i ulike historiske situasjoner. Det vesentlige er teksten slik den foreligger og oss selv som sosialt og historisk betingede tolkere (Boréus & Bergström, 2012). I følge Hatch (2002) kan man se på det å analysere innsamlet som å organisere undersøkelsens data på måter som lar forskeren se mønstre, identifisere tema, oppdage fellestrekk, utvikle forklaringer, gjøre antakelser, generere teorier osv. Man må få funnene til å bli forståelige for andre ved å lage tekstlige representasjoner som er sanne overfor dataene og organisert på en slik måte at de kommuniserer klart og tydelig.

Ulike tilnærminger og paradigmer fører til ulike analysestrategier, men en generell tilnærming innebærer at man forutsetter at det finnes viktig informasjon i dataene og at man, ved å systematisk å stille de riktige spørsmålene vil kunne avdekke denne informasjonen (Hatch, 2002). Hvilke spørsmål som blir stilt i hvilke type forskning avgjøres av hvilke paradigmer man arbeider innenfor. En kvalitativ analyse vil aldri bli helt uttømt

Jeg har tatt utgangspunkt i en teoridrevet innholdsanalyse når jeg har analysert intervjuene jeg har gjort. Kvale og Brinkmann (2009) sier at innholdsanalyse er en teknikk for systematisk kvantitativ beskrivelse av det åpenbare innholdet i et utsagn. En kvalitativ innholdsanalyse ses

på som en fleksibel tilnærming til analyse av tekstdata og det kan samtidig være en velegnet metode for å klassifisere og identifisere mønstre i dataene. Jeg søkte først på nøkkelord i de transkriberte intervjuene for å se om jeg på den måten kunne danne meg et bilde av hva lærerne vektla. Dette ble seende slik ut:

Vurdering:	172 ganger
Melding (som i framover- /tilbakemelding)	52 ganger
Karakterer	133 ganger
Læring	57 ganger
Motivasjon	25 ganger
Identitet	2 ganger

Tabell 1: Nøkkelord

Dette ga ikke noe godt bilde av hva lærerne faktisk sa, et av de mest interessante funnene var at når det gjaldt karakterer varierte bruken av ordet fra 7 til 59 ganger, alt i løpet av et 60 minutters fokusgruppeintervju.

I en artikkel beskriver Fauskanger og Mosvold (2014) teoridrevet innholdsanalyse som en analyse basert på deduktiv kategorisering hvor hovedmålet kan være å validere, eller eventuelt videreutvikle et eksisterende teoretisk rammeverk. Når man bruker en slik tilnærming til analysen av transkripsjonene fra intervjuene kan man ta utgangspunkt i tidligere forskning for utvikling av innledende kategorier til kodingen av tekstdataene. Den teoridrevne tilnærmingen til analysen kan gi innsikt i hvordan ulike teoretiske aspekter vektlegges av informantene (Fauskanger & Mosvold, 2014)

I tilfelle med mitt forskningsfelt var det lite forskning rundt vurdering i grunnskole for voksne. Jeg tok derfor utgangspunkt i teori og forskning som var relevant – vurdering generelt og læring, motivasjon. Jeg plasserte uttalelsene i intervjuene i kategorier sortert etter teorien, i kategorien summativ vurdering plasserte jeg uttalelser som dreide seg om vurdering av læring, sluttvurderinger med og uten karakterer, i kategorien formativ vurdering plasserte jeg uttalelser som gikk på vurdering for læring, fremovermeldinger, tilbakemeldinger, osv. Jeg

hadde også en kategori for læring og en for motivasjon. Til slutt hadde jeg en kategori for interessante refleksjoner som var relatert til mitt forskningsfelt men som ikke passet i noen kategori. Jeg valgte å endre litt på rekkefølgen av de teoretiske kategoriene når jeg brukte dem som utgangspunkt for empiriske kategorier, men når jeg setter opp en tabell for å vise sammenhengen tar jeg utgangspunkt i de teoretiske kategoriene og viser hvilke empirisk kategori som hører inn under disse:

Teoretiske kategorier	Empiriske kategorier
Vurdering (kap. 3.1)	Vurdering – våre elever, evaluere/evaluering
Summativ vurdering (kap 3.1.1)	Karakterer, poengsystem, skriftlig vurdering, måloppnåelse
Formativ vurdering (kap. 3.1.2)	Vurdering for læring til elevene, vurdere hverandre, tilbakemeldinger, hverandrevurdering
	Formativ versus summativ vurdering – en balansegang
Læring (Kap. 3.2)	Refererer til hva han/hun lærer/har lært vs lærer sammen, dialog, samarbeid.
Voksnes læring (Kap. 3.3)	Voksne, livserfaring, voksne kontra unge
Motivasjon (Kap. 3.4)	Motivasjon, får noe igjen for, holder ut, står på.
Identitet (Kap 3.5)	referanse til alder, språk, gruppestørrelse,
(Læreplan og eksamen var ikke en teoretisk kategori, men ble viktig i empirien)	Læreplanen, kunnskapsløftet, eksamen

Tabell 2 Teoretiske og empiriske kategorier

I følge Fauskanger og Mosvold (2014) har teoridrevet innholdsanalyse både styrker og svakheter. Hovedstyrken er at eksisterende teori kan støttes og videreutvikles. En svakhet som det kan være relevant å trekke frem i denne sammenhengen, er at en som forsker tilnærmer seg dataene med en informert, men likevel sterk slagside. På denne måten kan en teoridrevet tilnærming gi resultater som støtter en bestemt teori, mens andre kontekstuelle aspekter kan bli oversett. En kombinasjon av ulike former for innholdsanalyse vil være en måte å møte denne utfordringen på (Fauskanger & Mosvold, 2014). Dette har jeg ikke hatt mulighet til

innenfor rammen av denne avhandlingen, men jeg ser at dette kan være en mulighet for å sikre seg at man får et mer kontekstuaavhengig resultat.

4.9 Forskningens kvalitet

Validitet (gyldighet) handler om i hvilken grad en valgt undersøkelsesmetode er hensiktsmessig for å besvare en problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Videre er validiteten av en kvalitativ studie avhengig av om studien undersøker det den skal undersøke. I hvilken grad har mitt valg om å undersøke forståelsen av vurdering i grunnskole for voksne gjennom fokusintervjuer vært en god fremgangsmåte for å svare på problemstillingen?

Jeg har brukt en kvalitativ metode med utgangspunkt i hermeneutikk, det vil si at jeg har gått fra helhet til deler og til helhet igjen i en hermeneutisk spiral (Alvesson & Sköldberg, 2008) På den måten har jeg studert dataene mine både som enkeltutsagn og som deler av en helhet i flere omganger og på den måten forsøkt å unngå å overtolke dataene. I analysen av kvalitativt innsamlet materiale velger forskeren ut de deler av datamateriale som best belyser studiens tema. Ved bruk av kvalitative intervjuer kan dette komme til uttrykk ved at forskeren fremhever sitater, gjerne fra et intervju som i transkribert form rommer flere sider (Kvale & Brinkmann, 2009). Bruk av korte sitater er ofte praktisk i forhold til plassbegrensning, jeg har brukt både korte og litt lengre sitater for å prøve å gjengi informantenes stemmer mest mulig autentisk. Det ligger mye makt i forskerrollen i denne typen undersøkelser, forskeren styrer leserens fortolkning av empirien ved sine valg av sitater. Det er derfor viktig med åpenhet om innsamling, behandling og analyse. Under analysen har jeg hatt fokus på å ikke overtolke datamaterialet og slik styrket validiteten i undersøkelsen. Når det gjelder kvalitativ forskning vil graden av validitet være høy dersom vi undersøker og stiller kritiske spørsmål til funnene og måler disse mot annen forskning. Derfor bør redegjørelsen om forskningens kvalitet inneholde opplysninger om de metodene som er brukt ved innsamling av data og analyse/drøfting av transkripsjoner. Jeg har rettet søkelyset på kvalitet i gjennomføringen av avhandlingen ved å velge en metode som bidrar til å besvare avhandlingens problemstilling nemlig kvalitative intervjuer. Og jeg mener at ved å bruke fokusgruppeintervjuer har jeg fått frem gode refleksjoner rundt tema for min avhandling. Jeg har redegjort for metodene jeg har

brukt i datainnsamlingen; individ- og fokusintervjuer og de refleksjonene jeg har gjort med hensyn til transkripsjonene.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) skal forskeren være åpen i analysen av datamateriale noe som kan være utfordrende når jeg som forsker har en forforståelse. En forforståelse kan både være en hindring og en hjelp. Min bevisstgjøring av min egen forforståelse er viktig for forskningens reliabilitet fordi forforståelsen påvirker analysen av datamaterialet og forskningsresultatene. Forforståelsen er nødvendig for forståelsen av datamaterialet, samtidig som den kan begrense forståelsen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Bergström og Boréus (2012) refererer til et konstruktivistisk syn på forskningen som hevder at forskeren konstruerer sitt studieobjekt og at forskerens forforståelse bestemmer hvilke svar som finnes. De mener derfor at det ikke bare er metoden, men også forskeren med sin historiske og sosialt fargede forforståelse som må betraktes i forbindelse med vurderingen av validitet. I mitt arbeid med intervjuene har jeg både vært innenfor og utenfor fagfeltet, det vil si at jeg har en pedagogisk bakgrunn, men at jeg ikke deler fagfeltet grunnskole for voksne med mine informanter. Min forforståelse var således delvis preget av at jeg hadde en pedagogisk terminologi felles med mine informanter og at jeg tanker om fagfeltet, grunnskole for voksne, som jeg har problematisert underveis.

En utfordring i forbindelse med fokusgruppeintervju er å holde en tilbaketrukket posisjon, å være mer en tilrettelegger enn en aktiv intervjuer. Dette medførte at jeg forsøkte å komme med innspill for å holde fokus i gruppa uten å styre for mye. Men uansett vil min rolle og interaksjonen mellom meg, som forsker/intervjuer og informantene kunne være en feilkilde. Kvale og Brinkmann (2009) mener at betydningen av interaksjonen må anvendes bevisst og da ikke vil utgjøre noen feilkilde. Jeg opplevde intervjusituasjonen som positive ved at det var gjensidig respekt, en felles interesse og nysgjerrighet rundt emnet. Informantene viste at de synes tema var spennende og relevant, og, selv om noen av intervjuene ble gjort på slutten av en lang arbeidsdag virket informantene positive.

Til slutt i dette underkapitlet må jeg si noe om hvorvidt resultatene i denne studien kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 264), altså den generaliserbarhet. I en kvalitativ undersøkelse der utvalget er lite og funnene er basert på undersøkelsesenheter valgt ut etter visse kriterier, kan det ikke generaliseres på samme måte som i kvantitative undersøkelser. Mine funn kan ikke si noe om hvordan alle lærere i

grunnskole for voksne i hele landet ser på og opplever vurdering. Det kan imidlertid være mulig å antyde noen tendenser, diskutere med eksisterende teori og reise noen problemstillinger som kan være utgangspunkt for andre forskere.

4.10 Forskningsetikk

Man må gjøre en rekke etiske vurderinger gjennom hele intervjuundersøkelsen. Det er ikke bare under selve intervjuet at en må forholde seg til etiske dilemma og foreta etiske vurderinger. De etiske problemstillinger må man ta hensyn til helt fra planleggingsfasen til rapporten ferdigstilles (Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 80-81) Her vil jeg ikke gjøre en dyptgående redegjørelse for alle vurderingene, men trekke frem noen sentrale sider.

Alle mine informanter ble informert om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designene, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Informert samtykke innebærer at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 88). Jeg vurderte det slik at undersøkelsen ikke var av en slik art at det bør føre til en lojalitetskonflikt.

Fire av intervjuene ble gjort i form av fokusgrupper, medlemmene i gruppene vil derfor vite hva som ble sagt i gruppene. Lydopptakene ble slettet rett etter transkribering og i notatene er skolene identifisert med bokstavene fra A til E, informantene har fått nummer etter når de begynte å snakke. Jeg transkriberte intervjuene til bokmål, selv om informantene svarte på dialekt, fordi dette kan være med på å anonymisere informantene. Jeg har brukt det personlige pronomenet han på alle informantene, uansett kjønn, for å ytterligere sikre anonymitet. Et par steder har jeg valgt å bruke fiktive navn i teksten for å gjøre teksten mer lesbar. I analysen vil forskeren bringe inn sin egen forforståelse, dette har jeg forsøkt å unngå i tolkningen av materialet ved å tydeliggjøre hva som er mine tolkninger og hva som er informantenes uttalelser. På den måten har jeg forsøkt å holde drøftingen mest mulig opp til hva informantene formidlet og la deres stemmer bli hørt.

5 Analyse

I dette kapitlet vil jeg bruke elementene i teorien og fra tidligere forskning for å belyse mine informanternes syn på vurdering i grunnskole for voksne. I fokusgruppene og enkeltintervjuet har jeg forsøkt å få frem praksisfortellinger og refleksjoner fordi jeg mener jeg da vil kunne få frem hvordan informantene tenker og argumenterer for sin vurderingspraksis. Jeg har derfor valgt å starte med å se på hva lærerne sier om elevmangfoldet som utgangspunkt for vurderingsgrunnlag, i neste underkapittel (5.2) prøver jeg å plassere det lærerne sier om læring innenfor læringsmetaforene jeg behandlet i kapittel 3.2. Kapittel 5.3 handler om hvordan lærerne ser på voksnes læring, så behandler jeg synet på motivasjon som drivkraft for læring i kapittel 5.4. Disse kapitlene utgjør konteksten for forståelsen av vurdering i grunnskolen for voksne. Lærernes syn på vurdering har jeg valgt å dele i tre hoveddeler, formativ vurdering (kapittel 5.5.1), summativ vurdering (kapittel 5.5.2) og formativ versus summativ vurdering (kapittel 5.5.3). Underkapitlet om summativ vurdering har jeg valgt å dele opp fordi de ulike fokusgruppene brukte relativt mye tid på ulike sider av summativ vurdering.

Som redskap til analysen av materialet jeg har samlet inn ved hjelp av intervjuer, fire fokusgruppeintervjuer og et semistrukturert intervju med en informant, har jeg brukt en teoridrevet innholdsanalyse (Fauskanger & Mosvold, 2014) En slik tilnærming til analysen kan tjene til å bekrefte teorien heller enn å problematisere (Fauskanger & Mosvold, 2014), men kan etter min oppfatning være med på å belyse og utvide teoretiske perspektiver.

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene leste jeg igjennom dem flere ganger for å bli kjent med tekstene som helheter. Så tok jeg for meg de forskjellige delene i teorien og kodet intervjuene i forhold til disse. Jeg forsøkte å klippe ut utsagn som passet i de ulike kategoriene, men fant fort ut at jeg da mistet oversikten over helheten. Jeg valgte derfor å notere i margin ut for de sitatene som hørte til hvilken kategori og bruke farger til å understreke poenger inne i teksten. Dette var et ganske omfattende stykke arbeid. Den største utfordringen lå i at utsagn kunne passe i flere kategorier og/eller at jeg kunne komme til å legge mine tolkninger inn i kategoriseringen. Kategoriene jeg analyserer er ikke helt overlappende med de kategoriene jeg har brukt i teorien, teori og empiri stemmer ikke alltid. Virkeligheten er ofte langt mer sammensatt og integrert enn de man kan få frem ved bruk av teoretiske kategorier.

Det er ulike meninger om på hvilke måter vurdering henger sammen med læring (jf, Smith 2007, Nordal 2012). De jeg viser til i denne oppgaven skriver om hvordan vurdering kan påvirke/påvirker læring uten å si noe eksplisitt om hvilket syn på læring som ligger til grunn for deres arbeider. Jeg forsøker å plassere uttalelsene innenfor de ulike læringsmetaforene fordi jeg mener at hvordan man snakker om læring sier noe om hvordan man ser på læring som igjen vil ha en betydning for hvordan man ser på vurdering.

I følge Illeris (2006) skiller voksnes læring seg spesielt fra barns når det gjelder motivasjon, jeg tenker at hvordan lærere tenker rundt læring med tanke på motivasjon vil ha betydning for hvordan de ser på vurdering.

Freire (1999) behandler voksnes læring som et frigjøringsprosjekt. Da de fleste av elevene i grunnskole for voksne er minoritetsspråklige elever uten permanent tilknytning til norsk arbeidsliv vil økonomisk selvstendighet eller økonomisk frihet kunne være et hovedmål med deltakelsen. Der Freire ser alfabetisering/lese- og skriveferdighet som et middel til å frigjøre seg fra undertrykkelse, vil dagens norske samfunn kreve langt mer før en borger vil kunne ha økonomisk frihet (når økonomisk frihet defineres som evnen til å forsørge seg selv på et anstendig nivå) og dermed unngå marginalisering. En grunnutdanning som man kan få i grunnskole for voksne vil kunne være en del av denne kvalifiseringen for økonomisk selvstendighet og demokratisk medborgerskap krever kanskje en annen pedagogikk og andre refleksjoner rundt formålet rundt vurdering som ligger nærmere formativ enn summativ vurdering.

Jeg vil først se på hvilke bilde informantene har gitt meg av grunnskolen for voksne generelt, så vil jeg ta for meg hvert at temaene fra teorien; læringsmetaforer, voksnes læring og motivasjon for læring før jeg oppsummerer lærernes syn på vurdering både forstått som formativ vurdering og som summativ vurdering og forholdet/konflikten mellom formativ og summativ vurdering.

Gruppene jeg intervjuet hadde fokus på vurdering, men det ble også andre tema som ble løftet frem i diskusjonene, dette var tema som er viktige i forhold til vurdering og for lærernes hverdag generelt. Alle gruppene hadde, på et vis to fokuspunkter, vurdering og et annet tema. Disse, andre temaene, var i en av gruppene at ungdommer som hadde hatt en egen «avdeling» i tilknytning til en videregående skole skulle tilbake til voksenopplæringscenteret med alle de «gamle». Et annet sted var det en diskusjon om begrepet/fenomenet flink og bruken av ordet

flink som var fremme i hode på noen og tok tid. Andre var igjen opptatt av vurdering som en diskusjon for eller mot karakterer.

5.1 Elevmangfold og vurderingsgrunnlag

I innledningen til avhandlingen har jeg vist til at grunnskolen for voksne kan få noen særskilte utfordringer som følge av elevsammensetningen og av at det ikke er tillatt å sette krav til norskferdigheter før inntak. Skoleeier, det vil si kommunen, kan også selv definere hva som er forsvarlig uke- og årstimetall. Grunnskolen for voksne har, i de kommunene jeg besøkte, lagt opp et to-årig eksamensretta løp, opplæringsstedene testet elevene og tilbød de som ikke hadde faglig nivå til eksamensretta kurs et forberedende år. Ved de opplæringsssentrene jeg besøkte hadde de fleste av elevene som skulle ta full grunnskoleeksamen 30 timer i uka, mens de ved et av sentrene ikke ble tilbudt mer enn 24 timer i uka. Kommunen der elevene fikk færrest timer hadde regnet ut at dette tilsvarte timetallet elevene på ungdomstrinnet i ordinær grunnskole fikk i fagene over tre år, her komprimert til 2 år. Lærerne pekte på at det lave timetallet bød på ekstra utfordringer og at dette særlig gikk ut over undervisningen i engelsk, hvor elevene kun fikk fire timer i uka. Mange av disse hadde aldri vært borte i engelsk tidligere og skulle gå opp til 10.trinns kompetansemål i løpet av to år.

De fleste av elevene i grunnskole for voksne er, som tidligere nevnt, minoritetsspråklige, 92% i 2014(Utdanningsdirektoratet, 2014-15). Språket, men også kultur, her forstått som skole-/læringskultur og religion blir utfordringer. En av lærerne sa det var nettopp det at majoriteten av elevene er minoritetsspråklige som var hans motivasjonen for å starte i voksenopplæringen, spesielt med tanke på at mange av de voksen er foreldre til barn i grunnskolen og at dette er et viktig fokus «... spesielt i Norge da, ... som satser så hardt på å utjamne sosiale forskjeller (gjennom utdanningssystemet, min anmerkning) (E1)». Men det språklige nivået ble av flere holdt som en av de største utfordringene:

...å finne formuleringer som vi...gjør at vi blir forstått, som er konstruktive. Det blir jo lettere etter hvert som du (læreren, min anmerkning) har vært her noen år. Til å begynne med så er det vanskelig. Da hadde jeg ønska at vi hadde hatt en tolk sånn at de virkelig kunne forstått hva vi egentlig ønsket å formidle (C1)

En annen av utfordringene i grunnskolen for voksne er spriket i alder. Det er to hovedgrupper; de unge (rett over grunnskolealder, dvs fra 16 år) ofte relativt nyankomne, og godt voksne, som i mange tilfeller har vært i Norge en stund. På alle opplæringsstedene sier lærerne noe om dette:

...for ungdommene har jo, de er ofte sånn veldig kjappe, det er det jeg like ved ungdommene – de tar ting veldig kjapt- det er et annet driv da. De eldre, noen har veldig god tid og tenker de vil terpe og terpe...(B1)

Utfordringene med unge og eldre sammen kan også være i forhold til både sosial kontroll og generasjonskonflikter. En av sentrene hadde en periode skilt ut ungdommene som en egen gruppe som var fysisk plassert på en videregående skole.

..og grunnen til at vi ville skille ungdom og voksne var veldig mye det at det ble nært familiekontroll, det var ett argument, et annet var at det er jo litt forskjellig atferd – på de unge og voksne (B1)

De hadde opplevd mange konflikter i begynnelsen av året med en miks av unge og eldre..

...men det var pga mangel på språket, ikkje sant? Og misforståelser...de skjønner ikke mange av de ungdommene som er her (B4)

På dette opplæringsstedet skulle ungdommene igjen tilbake sammen med de eldre og flere av lærerne var urolige for hvordan dette ville bli.

I grunnskolen for voksne spriker også det faglige nivået mye; en har kanskje vært gjetergutt i fjella i Afghanistan også skal han komme hit og tilpasse seg den norske skolehverdagen, mens eleven ved siden av han har fullført grunnskole i hjemlandet. En av lærerne sier at de hvert år har elever som ikke kan skrive på sitt eget språk, som lærer gjør han jobben sin, men mener den i utgangspunktet er umulig å hjelpe disse frem til grunnskoleeksamen på den tiden man har til rådighet.

I matematikk har noen av elevene problemer med tieroverganger, mens andre jobber med annegradsligninger. Når det gjelder engelsk sa en av lærerne det slik:

... du får elever som er flinke også, ...over 10.klasse nivå, de kan analysere Shakespeare, kan skrive veldig godt engelsk også har vi noen elever som ikke kan noen ting, den balansegangen er veldig, veldig vanskelig.. (D3)

En annen sa om sine elever at

:.....og det er ikke, elevene er ikke nødvendigvis svake men de har ikke lært det. Det er sikkert mange der som, det er noen der som er oppegående og flinke elever, men de har vært her for kort tid, de har hatt for lite engelsk, så det er måte på hvor mye du klarer å dytte inn på et halvår eller et år da..(D5)

Gruppestørrelsen blir av enkelte fremhevet som positivt, at man i grunnskole for voksne har hatt små grupper, men det gjelder ikke alle klasser/steder/grupper. Det er ikke noe i lovverket som regulerer størrelsene på gruppene i grunnskole for voksne, og bortsett fra eventuelle begrensninger i romstørrelse, står kommunene relativt fritt avhengig av søkning (og kommuneøkonomi). Men i mange tilfeller er det slik en av lærerne gir uttrykk for:

...men jeg må jo si at i forhold til gruppestørrelse så er jo dette himmelen for meg, som har grupper på 11-12 stykker, det er jo bare noe man drømmer om i vanlig ungdomsskole (A5)

På den andre siden kan jo gruppene bli for små, en klasse har hatt et gjennomsnittlig fremmøte på seks gjennom en periode, noe læreren sier ble for lite, med så små klasser er det få å spille på, gruppearbeid blir vanskelig og klassemiljøet blir ofte begrenset. En annen lærer presiserer at det er ganske stor forskjell på gruppestørrelsen, også innad på samme senter, hun har 22 i sin gruppe og problemer med å rekke over alle.

Det er altså en stor bredde i elevenes bakgrunn, alder og forutsetninger og dette gir lærerne noen særlige utfordringer. Utfordringene er av både pedagogisk og organisatorisk art. De pedagogiske utfordringene er lærernes anliggende, mens de organisatoriske, som timetall og klassestørrelse, ligger utenfor lærernes kontroll.

5.2 Læring som tilegnelse og deltakelse

Når blant andre Black og Wiliam (1998) framsnakker formativ vurdering er argumentet at denne formen for vurdering fremmer læring. Synet på hvordan vi lærer vil da kunne være en viktig forutsetning for hvordan man ser på vurdering. I kapittel 3.2 viste jeg til tre ulike metaforer som beskriver ulike tilnærminger til hvordan vi lærer. Et syn på læring som tilegnelse, noe individet oppnår ved å tilegne seg kunnskap, som en personlig eiendom, en vare, kan i neste omgang føre til et syn på vurdering som noe som handler om en evaluering av hva noen kan på et gitt tidspunkt, en summativ tilnærming til vurdering. Hvis man ser på læring som deltakelse, noe som utvikles i dialog med omgivelsene, i en sosial interaksjon med andre vil det kanskje være mere naturlig å se på vurdering som en prosess der man ser på hvor

vi er og hvor vi skal og hvordan vi skal komme dit. I denne prosessen, som også innebære en mulig endring av lærerens praksis, vil fokus ligge på formativ vurdering. En tredje metafor ser på læring som noe som skjer når vi i fellesskap, ved hjelp av objekter er kreative og utvikler (helt) ny kunnskap – denne metaforen har Paavola og Hakkarinen (2005) kalt «knowledge creation metaphore». Slik jeg forstår denne metaforen vil denne typen læring kreve et visst minimum av felles kompetanse og språk, og det er kanskje derfor vanskelig å finne uttalelser som passer inn i dette bildet i grunnskolen for voksne.

I fokusgruppene fra alle opplæringsstedene fant jeg ganske mange utsagn som kan kategoriseres som eksempler på en tilnærming til læring som ligger innenfor tilegnelsesmetaforen. En av lærerne beskrev sin tilnærming på denne måten

...det er blanding av – kulturbakgrunn og personlighetstrekk. Noen tror de lærer intravenøst, bare de sitter tilstede, de lærer jo mye i motsetning til ikke å lære, men den der oppdragelsen, den tror jeg må være med hele tiden. I forhold til det å få dem til å se at ingen blir gode uten å gjøre det sjøl. Så når jeg innleder nye gruppe med å si at jeg kan ikke lære dem noen ting, så blir de jo litt sånn: hvorfor er du her da? Så har jeg en fortelling på det at jeg kan forklare deg ting, men du må lære deg det sjøl og jeg kommer stadig tilbake til det – jeg kan det, men kan du forklare det til meg. Like bra? Jeg kan spille piano, du kan jo ikke spille det fordi om jeg forteller deg at jeg gjør sånn, så kan ikke du spille piano. Så, men, akkurat den greia der synes jeg må være med på alle nivåer (C2).

Her er fokus på eleven som individ – læreren tilbyr noe, pensum er bestemt og eleven må ta det til seg og jobbe med det. En annen lærer beskriver hvordan en elev kom rett før eksamen:

...det var jo en som etter to tre år sa : ”ja men **jeg** har ikke lært **så** mye data”, rett før eksamen. Hun skulle jo ta eksamen og påsto at **hun** hadde jo ikke lært noe, så hun kunne ikke ha eksamen. Så ikke vet **jeg hva hun har gjort**.. i to, tre år(mine uthevinger) (B5).

Spørsmålet blir hva hun, det vil si eleven, har gjort i løpet av skolegangen, hvilken kunnskap hun har eller ikke har tilegnet seg som individ. Læreren sier jo klart at han ikke vet hva eleven har lært og har dermed ikke noe bilde av at eleven har deltatt i en dialogisk læreprosess. En annen lærer snakker om hva elevene lærer seg – hva de tilegner seg kunnskap som kan måles i forhold til på forhånd oppsatte mål.

... det her med vurderingskriterier , det har man jo til alle prøver, altså kompetansemål også vurderingskriterier også at **de lærer seg** underveis.. at hva som er nok – hva som er nokså godt og hva som er godt.. også, ja.. (B2)

Men jeg finner også utsagn som kan tolkes inn i deltakelsesmetaforen. En av lærerne ved et av opplæringsssentrene snakker om metoder for vurdering ut fra undervisning som vektlegger deltakelse og samhandling. Han sier blant annet:

Jeg bruker andre ting også jeg, jeg bruker «tren tanken»; en undervisningsmetode som jeg bruker – det er et undervisningsopplegg uten fasit, som det er på en måte de som skal finne svarene, jeg sier jeg veit ikke for jeg veit ikke, det er dere som skal stå for svarene da og det er jo det samme det – de to første gangene var tøffe de, de synes det var veldig spesielt å jobbe med. Fordi det ikke er noe ordentlig svar, det er de som må begrunne hvorfor de har de meningene de har da. Men så har det gått seg til og nå virker det som de synes det er interessant nå. Det vil jeg tru, det er morsomme timer det der (A2).

Her legger læreren vekt på å skape en kulturell kontekst der elevene og lærer i fellesskap skal komme frem til et mulig svar.

Jeg finner altså eksempler på at de uttalelsene lærerne kommer med både kan plasseres innenfor tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen. Hvorvidt dette har noe å si for hva de sier om vurdering vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

5.3 Voksnes læring.

En av min forforståelser når jeg startet med denne undersøkelsen var at det er forskjell på undervisning av voksne og barn. Jeg var veldig bevisst på at jeg gikk inn i forskningen med forforståelser og har forholdt meg kritisk til disse slik jeg har påpekt i metodekapittelet, men samtidig har jeg brukt denne forforståelsen til å undersøke om dette, at det var forskjeller i undervisningen av voksen og barn, også var lærernes oppfatning.

De fleste av lærerne sier spontant at de ikke forholder seg annerledes til de voksne enn de ville gjort overfor barn/ungdom i grunnskolealder. Som jeg har nevnt i kapittel 3.3 hevder Illeris (2003) at voksne ikke har andre forutsetninger, kognitivt og intellektuelt, for læring enn barn og unge, men han peker på andre forskjeller som jeg kommer nærmere inn på senere. En av lærerne sier på spørsmål om de hadde voksenpedagogikk i lærerutdanninga:

Nei, men heldigvis; pedagogikk fungerer jo ganske godt overalt – bare så lenge man tilpasser språket og tilpasser dem man snakker til – jeg hadde i hvert fall ikke noen utfordringer med å tilpasse teorien til voksne.

Han sier at han ikke har en annen tilnærming, pedagogisk og metodisk, den eneste utfordringen han opplever er at mange av elevene er eldre enn ham og har mere livserfaring og at dette bare hadde språklige konsekvenser.

Flere andre av lærerne var, når vi fikk snakket litt om det, av en annen oppfatning. En av dem påpekte at når man har voksne elever kan man trekke veksler på erfaringen deres for å gjøre undervisningen viktig i livene deres;

...jeg bruker av deres livserfaring .. og jeg tenker på en annen måte, absolutt ... (A1)

...jeg snakker hele tiden til dem som voksne, og når jeg har sagt hva som er lurt å gjøre, så flytter jeg ansvar til dem... ja, jeg gjør det litt annerledes enn i ungdomsskolen hvor jeg følte større ansvar for å oppdra dem, på en annen måte. (C2)

For flere av lærerne gjelder dette ikke minst i tilbakemeldingene.

..for de skjønner, på en måte, ting på en annen måte og de kan sammenligne vårt samfunn med sitt eget samfunn som de har vokst opp i og ikke sant? Og...ja det blir annerledes. I vurderingene...

A1:...og da er det mye lettere å se på deres livssituasjon også trekke det inn i vurderingen også. Hvor viktig det er for dem, de delene av undervisninga, også for deres personlige liv. Noen har vært i yrkeslivet og kan trekke veksler på det, også blir undervisninga eller det de skal lære, blir mer viktig i livene deres, det er ikke bare noe læreren har sagt at du skal kunne, men det er noe de har bruk for i livet sitt. Og det er nok lettere når du har voksne enn når du har barn - for der – livet er så langt fram. Men de her de står med begge beina midt oppi.

Forskjellen ligger i forholdet mellom lærer og elev, hvilke identiteter de konstruerer (Rogers 2003) og at voksen er opptatt av å ta ansvar og bestemme hva de ønsker å lære (Illeris 2006)

At elevene er voksne, med ulik bakgrunn og aldre kan også ha en positiv innvirkning på gruppedynamikken i klassene:

C1... men så har vi det mest spennende fordi de (elevene, min anmerkn) har forskjellig bagasje med, så det blir mye mere dynamikk, når man tar opp ting, det synes jeg er råspennende... At de kan gjøres på så mange måter og de kan bidra, mange av dem, de har jo et løp, de har mye å komme med, men...ja. De må få norsken på det sånn av vi skjønner det.

Lærerne sa at de ikke tenkte annerledes med hensyn til pedagogikk fordi de underviser voksne, men at de stiller andre krav og også forholder seg på en annen måte til voksne enn de ville gjort hvis elevene var yngre, og at elevene krever mer av læreren når det gjelder å gjøre undervisningen relevant.

5.4 Motivasjon som drivkraft for læring

Som beskrevet i teorikapitlet har motivasjon lenge blitt delt inn i indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon har vært det som i størst grad fører til læring. Ryan og Deci (2000) sier også at selv om indre motivasjon er viktig er det slik at det meste vi gjør, spesielt etter at vi har vokst fra barndommens lek, ikke er indre motivert. Ryan og Deci (2000) mener at kvaliteten i den ytre motivasjonen er et viktig punkt for læreren i undervisningen. De har utviklet en teori hvor ytre motivasjon kan variere langs et kontinuum fra ytre kontroll til en følelse av autonomi, fra avmakt til identifisering og integrering. – fra uvilje og umotivert til passivt samarbeid til aktivt personlig engasjement. Hvis elevene har integrert de ytre faktorene eller kontrollmekanismene vil de kunne vise interesse, glede, kompetanse og en positiv mestring i forhold til oppgaver som ikke var lystbetonte i utgangspunktet. Elevene vil trolig kunne ta i bruk og integrere et mål hvis de forstår det og har relevante ferdigheter for å oppnå suksess. Sagt med Illeris (2003) vil voksne lettere finne motivasjon hvis de får ta ansvar og være med på å bestemme hva de skal lære.

Lærerne understreker verdien av at elevene må ha de verktøyene som trengs for å kunne delta og føle mestring og dermed bli motivert. Dette gjelder først og fremst at de trenger å kunne språket, norsk, tilstrekkelig godt til å oppleve mestring.

... selvfølgelig så har det vært elever inne som kan alt for lite norsk og du merker at, det er ganske håpløst og ganske vanskelig hvis ikke, hvis ikke de har språket, da blir jo det å undervise i naturfag, for eksempel, helt bortkasta. Og det er ikke motiverende (C4).

...men i det hele tatt, det er klart at det med språkkunnskaper, det er, altså, det er enten med eller mot det å lykkes i å ha en innlæring, så det blir litt – og det er jo feil for dem det å starte med for dårlig, det har jeg erfart med så mange (C1).

Andre er mere vage på hvilke verktøy som må til, men poengterer en bevisstgjøring som et skritt på veien:

...det er bevisstgjøring som må til, til slutt. Og en positiv bevisstgjøring, det er ikke bare å trykke dem ned, men for å få dem til å skjønne hva som skal til. Vi må jo også gi dem noe verktøy som gjør at de blir i stand til å komme seg en del på veien (A6).

Andre reflekterer litt rundt hva som kan være motiverende for enkelte, når det er klart at karakterene ikke er det:

... men der må jeg si at der har jeg nesten, for det har jeg sagt mange ganger til Anne, at det å få god karakter her de to siste åra, det er det ikke så mange som har fått. Fordi de har mangla så mye skolebakgrunn fra før og målene ligger så høyt i forhold til kanskje ståsted, men likevel så holder dem ut og synes det er greit og da har vi snakka om at det er noe som de tar til seg likevel og det må være de grunnleggende ferdighetene (B2).

Og at noen fortsetter, på tross av mangel på ytre motivasjon, kan kanskje tyde på at de har en indre motivasjon, et ønske om å lære, for sin egen del.

...at mange synes de får noe igjen for det, og det er jo bare litt en antakelse fra meg, en hypotese om at jeg tror de føler at de får grunnleggende ferdigheter, at de lærer noe. At det er ett eller annet som de syns dem får igjen. Men noen slutter og, selvfølgelig. Og har mye fravær. Men de trofaste, det er et par damer, de er ikke inne i noen intro-ordning eller noe og det ble ikke så veldig gode karakterer - og da må det være sånn, jeg kan ikke, jeg har ikke noen annen forklaring . de trives så godt og det er så bra, - de kunne bare slutta på...de har ikke sånn, ikke noe krav fra noe kontor (B2).

Lærerne sier en del av ungdommene sliter med motivasjonen, de som kommer som enslige mindreårige har mange utfordringer og mange ønsker bare å bli ferdig med utdannelsen og komme i jobb. De yngste er utålmodige på egne vegne. En av lærerne som hadde jobbet med en ungdomsgruppe sa det slik:

...men hvis vi går tilbake til den største utfordringen, det som vi slet mest med var motivasjon. For vi har mange ungdommer som har mange ting rundt seg - penger og familieproblemer og traumer og... vi var ikke bare lærer, på en måte vi var psykiater ..og det er ikke bare, bare, vi hadde enkelte elever som hadde det veldig, veldig vanskelig (B4).

Lærerne snakket om motivasjon særlig i forbindelse med språk, men også knyttet opp mot en følelse av mestring, jf. Daci (2000) som sier at elevene trolig vil ta i bruk og integrere et mål hvis de forstår og har relevante ferdigheter for å oppnå suksess. Når det gjelder uttalelser som særlig tar for seg forholdet mellom motivasjon og karakterer vil jeg se nærmere på det under delkapittelet om summativ vurdering – karakterer.

5.5 Vurdering i grunnskole for voksne

Vurdering grunnskole for voksne er, i likhet med vurdering i ordinær grunnskole, tett knyttet opp mot målene i Kunnskapsløftet og læreplanene. Diskusjonene i gruppene viste meg at dette er et mye mere kritisk tema enn jeg var klar over på forhånd, jeg kommer tilbake til denne diskusjonen når jeg ser på hva informantene sier om summativ vurdering.

Det kan se ut som om lærerne i mine fokusgrupper forstår vurdering litt ulikt. Jeg har med vilje bare bedt om refleksjoner rundt begrepet vurdering som et utgangspunkt for diskusjonene og, bare senere, i noen av tilfellene forsøkt å få informantene til å diskutere summative og formative vurdering opp mot hverandre.

For meg ser det ut som om de opplæringssteder som hadde relativt nyutdannede lærere eller lærere som nylig hadde kommet fra andre skoleslag (stort sett ungdomstrinnet) hadde et mere bevisst forhold til formativ vurdering og vurdering for læring enn der de fleste hadde vært i voksenopplæringa lenge. En av lærerne sier gir uttrykk for dette:

...som såpass nyutdanna og såpass fersk på den nyeste forskningen, så tenker jeg at vurdering for læring er kjempeviktig og at det er uavhengig av bakgrunn og oppvekst. Man må jo vite hva man kan for å vite hva man skal lære, så jeg tenker litt om det som et ideal, og som et mål som jeg alltid strever etter, men i de praktiske situasjonene så er det mer utfordrende. Og da er det språket det går på, spesielt begreper (E1).

Det store spriket i nivå blant elevene i grunnskole for voksne kan være et argument for at nettopp formative vurdering kan bli så viktig. Wiliam (2011) sier at vurdering (assessment) blir en av de viktigste prosessene i undervisningen fordi vi, uansett hvor godt vi strukturerer undervisningen, ikke kan forutsi hva hver elev vil lære. En av lærerne i en av mine grupper mente opplæring i vurdering var spesielt viktig for denne elevgruppen

...vurdering i forhold til våre elever er nok vel så viktig, kanskje viktigere, og særlig på den muntlige delen, som det er i skolen ellers, fordi de kommer fra systemer som er så annerledes. At det tar tid å forstå hvordan det med vurdering er – og det er viktig at de forstår det og at ikke det bare er karakter på et papir, men at det betyr noe (A1).

Lærene i min undersøkelse understreket hvor ulike elevene er også når det gjelder vurdering.

.... . Så du ser jo at de faglig sterkere elevene er flinkere til å evaluere seg selv, har bedre strategier for å tilegne seg kunnskap eller løse ting selv hvis de sitter fast kan jeg si; vet du hva, ta deg en pause eller gå på google translate eller søk på den hjemmesiden, jeg har liksom ikke lyst til... jeg trenger ikke å gi dem svaret (E1)

Diskusjoner der elevene blir oppmuntret til å snakke om deres forståelse på sin egen måte er viktige midler for å øke kunnskap og bedre forståelsen (Black & Wiliam, 1998) Dette ser det ut som om flere av lærerne er enige i, en formulerer seg slik:

– jeg har veldig tro på muntlige framovermeldinger til elevene. Det å samtale om en litt større oppgave, for eksempel da, snakke litt om hva det er de tenker rundt hva de kunne gjort annerledes eller ha de spørsmåla i bakhue når du går til en elev, da (A2).

5.5.1 Formativ vurdering

Black og Wiliam (1998) sier vurdering er formativ hvis den blir brukt til å tilpasse undervisningen til elevenes behov og at resultatet av vurderingen må bli brukt til å justere undervisning og læring. Dette punktet med å justere undervisningen er det få av mine informanter som kom inn på, det kunne nesten virke som om det bare er en justering av elevene som er aktuelt tema. Jeg har ikke eksplisitt spurt om dette og vil derfor ikke gå i dybden på det. Det er bare en av lærerne beskriver en metode for tilbakemeldinger **fra** elevene og som sier han på den måten vil kunne få informasjon om hvor eleven er, hva de synes er vanskelig og hva de kanskje ikke har forstått; «Og da, det er jo underveisvurdering, eller en måte å gjøre den formative vurderingen, spesielt for meg, for da kan jeg tilpasse undervisninga ut fra den informasjonen jeg får» (E1). Han fremhever metoden han viser til fordi den vil gi ham en mulighet til å endre undervisningen hvis det viser seg at den ikke treffer elevene. Dette er en metode hvor han bruker digitale læringsplattformer og legger ut noe av lærestoffet på denne og ber om respons digitalt.

De andre lærerne snakker stor sett om vurderinger **til** elevene, muntlige og skriftlige underveisvurderinger og tilbakemeldinger, feedback. Hattie og Temperley (2007) sier at tilbakemeldinger bør føre til at elevene beveger seg fra oppgaven og mot en forståelse av prosessen nødvendig for å løse mere utfordrende oppgaver. En av mine informanter sier han i prinsippet mener det er viktig å få elevene til å vurdere sjøl; hva har jeg forstått og hva må jeg jobbe mere med. Han sier at det å bare gjøre, uten å reflektere rundt, hvorfor du gjør det sånn og han det sånn, er lite fruktbart. Klassen reflekterer sammen og får ting til å henge sammen, og da må det mye refleksjon til og vurdering.

En annen av lærerne sier om underveisvurdering at;

...du vurderer mens du går, ikke sant, mens du går med elevene. Også tar du det derfra, slik som det blir en hel prosess (C1).

Black og Wiliam (1998) sier det trengs en klasseromskultur for spørsmål og refleksjon noe læreren ovenfor legger opp til. Det er også en av de andre lærerne som sier noe om dette når han beskriver et undervisningsopplegg han bruker:

...man skal liksom sette en historie i rekkefølge også skal man velge hvordan historien skal starte og slutte, også må de da, det er en av hovedgreiene bak det, at de må forklare etterpå og begrunne hvorfor de gjorde det. Og hvordan de delte oppgavene i gruppa og hvordan jobba de i gruppa. Så det er mye sånn vurdering som er avhengig av hvordan man skal få det til å fungere, da. Jeg synes det er veldig interessant å jobbe med (A2).

Her beskriver han en metode som han bruker for å få med seg elevene på refleksjoner uten faste svar. Flere av lærerne sier de synes det er vanskelig å få elevene med på en slik type oppgaver, språket er en ting, noe annet er det at elevene er lite trent på dette. Læreren i forrige sitat sier han synes det har gått seg til, han har bruk det flere ganger. En annen lærer beskriver prosessen på denne måten:

Jeg har prøvd en del i min klasse- jeg hadde avgangsklassen – at de kunne vurdere hverandres prestasjoner og det var et prosjekt og det var...de måtte fremføre og: du må si noe positivt først også hva de kan jobbe mere med, også blir det bare positive svar. Så den elevgruppa her, de vil ikke snakke om noe negativt, de snakket bare om hvor flinke de var. Det var litt overraskende for meg, for vi har gjennomgått, ikke sant, hva du skal si først, hva er så positivt, hva skal komme etterpå, men etterpå blir på en måte...stopp der.

Han konkluderer med at det ikke er mulig å gjennomføre i denne klassen, elevene vil ikke gi hverandre konstruktiv kritikk, uten at han problematiserer mere rundt hvorfor dette ble vanskelig. Andre snakket også noe om hverandrevurdering i forbindelse med framføringer og som et alternativ til elevenes egenvurdering og ga uttrykk for at det fungerte bra i deres klasser.

Både hverandrevurdering og egenvurdering kan være en del av den refleksjonen rundt egen læring som Black og Wiliam (1998) mente er så viktig for læring. Egenvurderingen kan være vanskelig å få til med elever som ikke er vant til en slik form for vurdering og som, i mange tilfeller, har svak norskspråklig kompetanse. En av lærerne problematiserte dette på følgende måte:

... jeg hadde laga noen litt sånne såkalte egenvurderingsskjemaer – det ligger inni den planen, men jeg konkretiserte litt med å ta tre mål ut fra engelskundervisninga på det nivået der jeg er. Også skulle de vurdere seg selv hvordan de ligger an i forhold til de måla og da hadde jeg laga sånn blidt fjes, et med rett strek og et surt fjes, så de skulle krysse av hvor de mente de selv lå på i forhold til de tre måla. Og det som var interessant var at nesten ingen hadde kryssa av på at de var dårlige (A7).

Disse elevene, som krysset av for at de var ganske gode, ble av læreren karakterisert som elever som kunne lite i faget. Hvorfor de da krysset av som de gjorde kan man reflektere

rundt, men det kan jo ha noe med at de ikke forstår premissene for egenvurdering på den måte som læreren har ment. En annen av lærerne problematiserer nettopp dette, har de innsikt i hva de skal vurdere?

...men den egenvurderingen – de får jo servert noen mål – det er jo noen mål – men i den egenvurderingen må de jo faktisk vite hvilke kriterier som skal være oppfylt for at de skal kunne si at de nærmer seg målene. Det er ikke nok å sette opp det de synes – de må jo ha en begrunnet mening med hvorfor de er gode og den må de jo faktisk få presentert på forhånd (A3).

En av lærerne problematiserte vurdering og understreket betydningen av fremovermeldinger på denne måten:

...altså, vi tar jo med elevene sånn at de skal ha noe utbytte av denne vurderinga som vi gir og kanskje spesielt da framovermeldinga, kanskje vi fokuserer på det. Ellers så blir det jo litt dårlig veiledning, du kan jo sikkert si hundre ganger hva dem gjør feil, men du må kanskje, nei du må veilede dem på hvordan skal du jobbe videre. Hvordan skal du komme videre, for at du skal bli bedre. Og det synes jeg jo vi fokuserer en del på, absolutt (C1)

En annen av lærerne, som hadde bakgrunn som trener, var opptatt av hvor konkrete tilbakemeldingene må være. Han hadde selv blitt irettesatt som nyutdanna trener fordi han ikke var spesifikk nok når han sa hva de han trente var gode på og hva de måtte jobbe med. Dette må lærere også bli flinkere til «...å si hva som er bra, også bruke målene vi har fått, kunnskapsmålene, det tror jeg er viktig» (A6). Dette er en refleksjon som ligger nær det eksemplet fra Wiliam (2011) med basketball som jeg viste til i kapittel 3.1.2.

Lærerne har refleksjoner rundt ulike former for formativ vurdering, men det er også utfordringer knyttet til språk og bakgrunn som gjør at denne formen for vurdering på en side blir særlig utfordrende, samtidig som de peker på at formativ vurdering kanskje også blir særlig viktig akkurat for denne elevgruppen. Det vil jeg komme tilbake til i drøftingen.

5.5.2 Summativ vurdering – hva tenker vi?

De fleste av gruppene snakket mest om summativ vurdering når jeg ba dem snakke om vurdering. I en gruppe gikk diskusjonen ganske friskt for og imot karakterer- hvorvidt karakterer har noen funksjon ut over sortering og rapportering. Et annet sentralt tema og kilde til frustrasjon er det faktum at grunnskole for voksne har samme læreplan og samme eksamen som grunnskole for barn – dette slår ifølge mine informanter, spesielt dårlig ut i norskfaget.

Som en av lærerne uttalte om det han så på som den sentrale utfordringen i forhold til summativ vurdering av elevene:

...en utfordring er jo å lage, altså å få testa fagkompetansen og ikke mangel på norsk språkkunnskap. Ikke sant, og det der blir alltid et sånn dilemma når de er dårlige i norsk det er vel den vesentligste forskjellen, opplever jeg etter mange år i ungdomsskolen (C2).

Videre i dette kapittelet velger jeg å sortere diskusjonene litt for å få poengene klarere frem. Jeg vil først vise litt av hva som ble diskutert når det gjelder skriftlige, summative tilbakemeldinger og deretter karakterer før jeg kommer til hva lærerne sa om forholdet mellom summativ og formativ vurdering.

Summativ vurdering som skriftlige tilbakemeldinger

De skriftlige tilbakemeldingene, som lærerne viser til i dette avsnittet, ligger i et grenseland mellom summative og formative. Når jeg velger å sortere dem under overskriften summativ vurdering er det fordi lærerne ikke eksplisitt gir uttrykk for at vurderingen brukes som et grunnlag for tilpasset opplæring og for å bidra til økt kompetanse (R. Engh, 2011) og fordi flere av lærerne snakket om ulike typer skriftlige tilbakemeldinger som alternativ til karakterer. Likevel opplevde jeg at de forsøkte å formidle at disse tilbakemeldingene ble noe annet enn karakterer, at de, på en måte, ga rom for egenvurdering.

...og når jeg for eksempel vurderer dem i naturfag og matematikk, så skriver jeg vanligvis hvor mange riktige svar av maks riktige. Og sånt. Og da ser de for eksempel det er ti oppgaver og de kunne få ti av ti men noen får fem riktige, eller fire, eller syv og da kan de jo også vurderer litt hvor de ligger selv, ikke sant (D2).

Andre brukte et poengsystem hvis de måtte tilpasse undervisningen, for eksempel i engelsk, til et nivå som lå langt under det de ville måtte prestere på eksamen. Da var hensikten å la elevene få vise hva de kunne uten å måle dette opp mot noen kriterier eller målformuleringer.

...hvis du har en prøve, for eksempel engelsk hvor du kanskje følger 5. klasse pensum og en prøve på 5. klasse pensum, også får de 10 av 10 riktige, ikke sant? Så da er det jo ikke 10. klasse spørsmål dette her, det er jo det jeg sier. Vi er litt snille, vi tilpasser til elevgruppa vår (D4).

Om dette er å være snill eller å følge loven med tilpassa opplæring skal være usagt. Problemet blir hvordan man skal vurdere resultatene, hvordan man kan si noe om måloppnåelse i forhold til målene for avgangselever, når undervisningen er tilpasset elevene på et helt annet nivå.

Argumentet for en slik type poengsetting kan jo ha med elevens motivasjon å gjøre, en lærer sier det slik:

... men så er det sånn, skal de bare... de blir jo ikke motivert av å få enere og toere, så det er nesten sånn at det burde vært en sånn, lav middels høy, i en periode også. Når får de jo ikke karakterer før siste året heller, men... kanskje særlig i engelsk burde de fått begynt litt forsiktig da. At vi kan gi dem poeng, på en måte, en annen skala før de er på den ordentlige skalaen. Så da kan de se at..oi, nå er jeg på høy måloppnåelse på den delferdigheten

Noen av lærerne sa noe om den skriftlige tilbakemeldingen som de var pålagt. Det var ulike rutiner ved de forskjellige opplæringssettene, noen tok med seg et utkast på elevsamtalen og snakket med eleven om det der, noen ønsket at eleven skulle skrive sin egen evaluering som man sammenlignet med lærerens og til sammen ble en endelig skriftlig tilbakemelding og andre igjen skrev tilbakemeldingene etter elevsamtalene. Noe alle var enige om var at disse skriftlige tilbakemeldingene tok mye tid og at elevenes utbytte kanskje ikke helt stod i forhold til lærernes innsats. Særlig de som skrev tilbakemeldingen på bakgrunn av elevsamtalen ga uttrykk for dette.

...det er egentlig et problem, vi jobber veldig mye med de vurderingene – vi prøver hele tiden og forandre på rutineene, i måten å skrive på, kort og oversiktlig også... vi bruker masse tid på det. Men det er litt trist at eleven får den vurderingen og som det skjer her ... kaster... så, ja (D2).

Elevene kaster den skriftlige tilbakemeldingen, eller så ser de ikke mye på den, noe som blir ganske frustrerende for læreren som har lagt ned mye arbeid i å gi en relevant og godt gjennomarbeidet vurdering. Dette er noe av det samme en annen lærer opplever, men kanskje på en annen måte. Her blir dilemmaet skriftlig eller muntlig vurdering:

.. Men det jeg opplever, og det å snakke med mennesker enten etter en skriftlig eller muntlig prøve, særlig muntlig da og fortelle hva, spørre først litt; åsen synes du det gikk og og så gi muntlig feedback, da føler jeg at det er mere nyttig enn at jeg skal sitte også skrive en masse som de skal – det er jo den muntlige kommunikasjonen – og hvis jeg da i tillegg må dokumentere alt som jeg, det blir dobbelt opp, da. Men det, da tror jeg vi har vårt på det tørre, for da har de fått en tilbakemelding. Men det er klart; det står ikke skrevet på alle mulige plattformer, men jeg har mere tro på det for da kan du, særlig med våre elever; for da kan du sjekke: har du forstått? ikke sant. Forsto du det som jeg skrev på arket eller prøven? «Nei jeg skjønnte ikke hvorfor jeg fikk feil der». Også kan vi kanskje rydde opp – også bruke litt tid på det tror jeg kan være litt nyttig. Og vi har jo tross alt 14- 15 elever, det er jo overkommelig og få snakka med dem innimellom (D2).

Læreren opplever altså at de planlagte og dokumenterbare tilbakemeldingene tjener mer til en dokumentasjon av lærerens arbeid enn som en læringsfremmende aktivitet for elevene. Det er de løpende muntlige tilbakemeldingene elevene har nytte av.

I dette avsnittet har jeg forsøkt å ta ut uttalelser lærerne hadde om, det jeg oppfatter som, summativ vurdering i form av poeng eller som andre skriftlige vurderinger. Jeg kommer tilbake til en diskusjon rundt de ulike tankene i drøftingen.

Karakterer

I den norske grunnskolen har det fra tid til annen vært store diskusjoner om karakterer, dette er også et tema innenfor grunnskole for voksne. Ved et av sentrene opplevde jeg at de nok var skeptiske til karakterer, eller kanskje mest til elevens oppfattelse av og forhold til karakterer. For som en av dem sa:

...Også kan en noen ganger føle at det med karakterer det ... det er positivt og negativt – det kan bli negativt for noe blir.. noen elever er mer opptatt av å få en god karakter enn hvordan..ikke sant..en tenker ikke hvordan denne karakteren er oppnådd, ikke sant. Eh, så.. de kan for eksempel jukse for å få en god karakter også etterpå er de veldig stolte av den karakteren selv om de ikke står inne for den karakteren sjøl (A4).

Dette var også inntrykket til en annen lærer fra et annet senter, som også sier noe om hva han tenker om hvorfor det blir slik:

...men jeg opplever at en del av mine elever har vært veldig glad i å jukse. Fordi at karakterene er så viktige at de gjør nesten hva som helst – for å jukse seg til noe på en eller annen måte ... dette kommer jo også av at de kommer fra land der det å få den gode karakteren det kan du gjerne kjøpe eller foreldrene dine kjøper`n. Og at det er viktigere enn hva du egentlig har lært sjøl (B4).

Enkelte av elevene er altså mer opptatt av karakteren enn hva de faktisk har lært og kan. Flere av lærerne understrekte at vår, den norske, måten å vurdere på innebærer en læringsprosess for mange. Denne prosessen tar tid, det tar tid å forstå hvorfor vi gjør det og hva det skal brukes til.

... ja, det er noen av dem som har veldig høye tanker om seg selv og at det er et urettferdig system. At de synes, at de har jobbet mye og så får de ikke betalt for det sånn som de tenker også (B1).

Ved to av sentrene fortalte lærerne at de opplevde at det, for en del av elevene, ikke var viktig å komme i tide til oppstart av timene, dette gjald både om morgenen og etter pauser i løpet av dagen og at flere av disse elevene ikke så at de da gikk glipp av noe og dermed kunne få dårligere karakterer.

... ja også det å forstå at da har man ikke fått med seg begynnelsen og da fått forklaringen, og da man kommer inn. Ja vel og det kan være medvirkende til at karakteren eller at det blir dårligere da og den koblingen der er det ikke alle som ser (B5).

I den forbindelsen blir det også viktig å snakke om karakterer i klassene, om hvilke karakterer det er naturlig å forvente og hva de måler, to av lærerne sa det på denne måten:

jeg kan si litt, det hjelpe å forklare de at de fleste norske ligger på tre og fire, det er noen ganger de ikke skjønner hvorfor de ikke får fem. Jeg har jo gjort det så bra – hvorfor får jeg ikke fem, liksom, ikke sant. Hovedvekten av de norske ligger på tre, enda de kan språket godt, det hjelper litt, da kan jeg se at de senker skuldrene litt noen ganger. Ikke sant, fordi de har noen sånne ideer om at fem og seks er det alle skal ha (A4).

...også er det kanskje litt utfordring det også å gjøre det en realistisk eller å realitetsorientere dem om karakterene når de skal få det , og at de blir jo faktisk sammenligna med vanlige norske. Eh sånn at for mange av våre elever er en treer en god karakter, altså at di ikke kan forvente seg, selv om de leser aldri så mye, å få en firer eller femmer. Altså, realitetsorientere dem, det synes jeg er .. (A7).

På en av de andre opplæringssentrene var det en diskusjon for og mot karakterer som ble ganske tydelig. Et av spørsmålene som ble stilt var om karakterene er nødvendige for å motivere og sortere disse, voksne, elevene. Mens noen av lærerne var opptatt av at karakterene også kan være motiverende for enkelte elever viste andre til at det ikke nødvendigvis gjaldt alle elevene. Refleksjoner rundt karakterer som motivasjon kom frem under en diskusjon om «snille» karakterer. En sier at:

...men jeg er ikke for dette med at jeg skal være snill mot elevene når jeg skal sette karakter, altså det gjør jeg ikke. Men noen som jobber og jobber og kommer og kommer og vil... og kan så lite... så vipper jeg dem opp (D3)

En annen lærer følger opp dette

det er jeg enig i, hvis du ligger mellom tre og fire, så ser du at hun trenger en firer for hun trenger å bli løfte, mens han kan få den treern. Det er forskjell på hva de motiveres av også blir det likt på slutt karakteren. Men du kan jo gi noen sånn, hvis du er veldig ...noen motiverende karakterer underveis, det mener jeg er (D5).

Men presiserer at man må vite hva som motiverer den enkelte

ja, hos noen er det det og hos andre er det ikke det og da er det den samtalen som, det vil være individuelt da for eleven hva den motiveres av, og kjenne eleven såpass godt og vite hva som funker (D5).

En av lærerne som var for karakterer mente hun ikke ville ha vondt av en ener i kinesisk etter ett år i Kina, men kollegaen responderte slik på dette:

... altså, det jeg tenker, altså det Kinaeksemplet ditt også – hvorfor skal du ha en karakter fra grunnskolen i Kina, altså hvorfor kan du ikke egentlig bare få opplæring i alt det du trenger å lære for å klare deg på videregående skole i Kina, istedenfor å karaktersettes i forhold til... kinesere ? (D1)

Dette var for så vidt et godt argument som alle kjøpte, men argumentet for karakterer var at systemet og reglene i Norge krever at man gir avgangskarakterer i grunnskole for voksne og da er det ikke så mye å diskutere.

Læreren, som ga uttrykk for at han ikke synes karakterer var nødvendig eller hensiktsmessig for disse elevene, viste til, det han kalte, et eksperiment han hadde vært med på i et par års tid:

... nei, altså, jeg har hatt et veldig morsomt eksperiment de siste to årene. Da har jeg hatt et sånt NAV eksperiment med arbeidsretta grunnskole, hvor målet ikke var eksamen, men at de skulle ut i arbeidslivet og der kjørte jeg ikke karakterer. Og det som er det morsomme, er at hvis du hadde kjørt de elevene gjennom en vurdering av hvor mye norsk de har lært i løpet av to år så vil jeg påstå at de har lært akkurat like mye norsk som om de skulle hatt karakterer. Det er ikke noe incitament i det hele tatt, fordi disse menneskene de har sin egen indre motivasjon, de ser hvorfor de må lære norsk. Og det er helt åpenbart hvorfor de trenger dette herre her – det trenger dem ikke en sånn karakter for å gjøre, altså. Det er fordi vi har et system som vi ønsker å tilfredsstille og...(D1)

Slik jeg tolker dette mener han at karakterer ikke har en motiverende effekt overfor voksne som har helt klare målsetninger med å lære norsk – og sannsynligvis også med grunnskolen – nemlig å bli i stand til å forsørge seg selv, kanskje også en familie, og å bli selvstendige.

Et annet viktig poeng med karakterer er, som jeg også nevnte i kapittel 3.1.1, er at den summative karakteren ofte har en hensikt ut over å opplyse den personen som blir vurdert (Lauvås 2007). I grunnskole for voksen vil karakterene ha betydning for inntak til videregående skole og de kan gi skoleeier og andre tilgang på sammenlignbare resultater av opplæringen. Begge disse aspektene ved vurdering vil jeg kommentere i drøftingen.

5.5.3 Formativ vs summativ vurdering – en balansegang?

Hvordan klarer man da balansegangen, mellom karakterer, skriftlige tilbakemeldinger, muntlige fremovermeldinger – mellom formative og summative vurdering? Opplever lærerne at karakteren overskygger andre former for vurdering? Det er litt ulikt. En lærer sier han har endt opp med å gi karakterer etter hvert semester, og begrunner det slik:

...men også har jeg prøvd å gi karakterer og flere ganger men da er det liksom karakteren de ser på da, føler jeg, kontra den skrifta – fremovermeldinga som man prøver å gi, da. Så, men det er jo greit for dem å vite hvor de ligger an, men da får de jo karakterer til jul, da. Også veit dem det. Men tiden kan jo være et problem da. Du skal jo strekke til, du skal jo ha muligheten til å gjøre det (A2).

En annen lærer er helt klar på at det er formativ vurdering, ikke summativ vurdering, elevene har nytte av og som kan virke motiverende.

...egentlig er jo alt som heter karakterer tull for den gjengen vår, for det hjelper dem jo ikke. Altså egentlig er det bare en stein rundt foten på dem. Jo, det er en stein rundt foten i forhold til at de skal konkurrere med de andre som har samme planverket, som de ikke har noe som helst forutsetninger for å nå samme måla som. Og, ellers så hjelper det dem jo ikke i forhold til motivasjon eller noe annet i den duren, så det hadde vært mye greiere for alle parter, ikke bare dem sjøl, men også oss lærere, hvis vi bare kunne gitt dem tilbakemelding på hvor de ligger, hva de bør jobbe med og hva de trenger (D1).

For noen av lærerne som underviser på nivået under, det vil si forberedende kurs, ligger noe av utfordringen i å forberede elevene på et «karaktersjokk»

...vi er jo på et lavere nivå fra 2. klasse eller 1. klasse til 7. klasse kan du si og det er jo grupper med veldig store forskjeller – i kunnskapsnivå og tidligere skolegang og det med vurdering det er jo veldig vanskelig, men jeg tenker i hvert fall at det blir veldig mye i forhold til egen utvikling i begynnelsen og vi har jo ikke karakterer, vi har en sluttvurdering, hvor vi har hatt – brukt høyt, middels og lavt nivå, og også en del skriftlige kommentarer og den sluttvurderinga tror jeg nok noen ganger kommer litt som et sjokk, fordi at de er jo hele tiden vurdert i forhold til sin egen utvikling, også vet vi sånn realistisk sett at når de kommer på to-årig så, på nivået over da, på ungdomsskolenivå, da får de jo karakterer og da må jo vi prøve å legge vurderinga litt etter det. Og, så, det er vanskelig, det er mange hensyn å ta (C4)

Noe av argumentasjonen for summativ vurdering i form av karakterer for denne gruppen elever, og for at de skal ha sammen læreplan og eksamen som elever på ungdomstrinnet, er at de skal konkurrere på lik linje med andre elever. Og at ordningen sånn sett anses som rettferdig.

En annen synes jeg beskriver dilemmaet så godt at jeg tar med hele utsagnet:

For det om de har lav måloppnåelse så må vi jo prøve å fremheve det de har lært. Og da er det jo enkelte ganger, der vi, for eksempel en som viser stor innsats, men som, på en måte, ikke presterer faglig, så bruker vi jo fem minutter på å snakke om at du må jo tenke på hvor du startet og da, du som startet i denne klassen og du kunne veldig lite norsk, du har lært veldig mye norsk og derfor når du kanskje ikke mer enn akkurat lavt nå, mens andre som har bedre utgangspunkt, bedre forutsetninger for læring vil når lengre – så det er jo en veldig sånn ”jogeling act” som de sier på amerikansk da, sånn balansegang da, du skal fortsatt prøve å holde motivasjonen deres oppe, men du ser jo at de klart og tydelig blir skuffa

og fordi de har fått så mye gode tilbakemeldinger at ut fra deres ståsted, så plutselig kommer det, helt på slutten, ja men du har jo alltid sagt at jeg har gjort det bra og sånn. Det er nok lurt, å gjøre sånn som vi har gjort det, å snakke litt med dem først. Og tilpasse forventningene deres, realistiske forventninger så det ikke går over stokk og stein, for da kan de få seg en liten knekk, da (E1).

Lærerne gir uttrykk for at de synes det er vanskelig å balansere formativ og summativ vurdering. Dette kan skyldes elevenes forventninger, behovet for å gi elevene insentiver til å stå på og motivere dem, hvilke mål man har med undervisningen og hvorfor akkurat de målene er satt.

5.6 Læreplan og eksamen

Jeg har valgt å skille ut og legge vekt på uttalelser om læreplan og eksamen fordi det, i løpet av intervjuene viste seg at nettopp hvilke læreplan grunnskolen for voksne følger og hvilke eksamen elevene tar er viktige for å forstå vurdering i grunnskole for voksne. Eksamen er en viktig del av den summative vurderingen for elevene og læreplanen inneholder målene som elevene skal måles mot. Det vil derfor være vanskelig å svare på hvordan vurdering i grunnskole for voksne kan forstås uten å ta hensyn til disse temaene.

Det at grunnskole for voksen ikke har egne læreplaner men må følge Kunnskapsløftet, som primært er laget for barn og unge, ble av en lærer karakterisert som en tragedie for de voksne elevene.

...ja, jeg synes jo at det er en tragedie, jeg vil bruke et så sterkt ord jeg, at det ikke vi ikke har egen læreplan sånn som vi hadde før. Punkt to at vi ikke har egne eksamener sånn som vi hadde til om med 2013, i norsken i alle fall, også var det litt tidligere at det datt ut i engelsk og matematikk.

... ja, det er et kjempesterkt ord, fordi at de blir fratatt muligheten til å lykkes. De får, for eksempel i norsk, for de var opp i norsk, så skal de skrive en rosablogg... altså, våre minoritetsspråklige på 40 år... har en eksempeltest hvor det er en tolv år gammel jente som sitter der, de har masse bestillinger i ordlyden sin – en lang intro før de egentlig kommer til hva eleven skal gjøre og våre har detti av midt i den introen, hvis de har kommet så langt. Sånn at oppgavetolkinga ...så langt kommer dem nesten ikke. Jeg hadde oppe i år og fikk bare toere ..eh..og da har dem vært snille, det vet vi jo at de har vært. Sånn at jeg synes det er, jeg synes det er - og ikke ta en målgruppe på alvor (C1).

Flere av de andre lærerne i samme fokusgruppe og i de andre gruppene mente at dette nærmet seg er overgrep overfor elevgruppen.

... ja, det er vanskelig og jeg synes det er frustrerende at våre må oppleve det, for de er ikke språklig inkompetente, men de er språklig annerledes. Og det burde det blitt tatt hensyn til, både i læreplanen og i eksamensfagene ().

At målgruppen eller mottakerne for oppgaver til eksamen også er helt ulik gruppene i ordinær grunnskole spiller i aller høyeste grad inn:

...det blir så veldig gærnt på mange måter, vet du, sånn som på norskeksamen og sånn, hvor du får oppgaver som er helt tydelig knytta opp til norsk ungdomskultur også skal våre elever på femogtredve forholde seg til det ... (D1).

En av de andre gruppene brukte ikke så sterke ord, men meningen var den samme:

D1: men det er jo vårt store problem, fordi vi har jo ikke en egen læreplan for elevene våre. Det må du gjerne komme med som konklusjon. Vi trenger en **ny** læreplan!

Oppfordringen var altså klar – om en masteravhandling skal kunne gjøre en forskjell.

6 Hvordan kan man forstå vurdering i grunnskolen for voksne?

Lærerne i fokusgruppene og den læreren jeg intervjuet alene har gitt meg viktige innspill til å forstå hvordan man kan se på vurdering i grunnskolen for voksne. Sammen har de reflektert og diskutert og presentert praksisfortellinger som har gitt meg et bilde av de utfordringene de møter i sin hverdag i grunnskolen for voksne. For å forstå vurdering i grunnskolen for voksne er det, etter min mening, viktig å se på hva som legger føringene for skolen og hvem som deltar, dette har jeg skrevet om i kapittel 2. I analysen har jeg tatt utgangspunkt i de transkriberte intervjuene og sortert utsagnene i forhold til teorien og tidligere forskning og gjort en teoridrevet innholdsanalyse. I dette kapitlet vil jeg først oppsummere noen av funnene fra analysen og så vil jeg drøfte funnene i lys av teorien og til slutt stiller jeg opp noen temaer til videre forskning og noen utfordringer til de som tar avgjørelsene på lokalt og nasjonalt plan.

Lærerne snakket om elevmangfoldet som en utfordring og en berikelse, som gjør vurderingsarbeidet til en vanskelig oppgave. Det er stort sprik i alder, språk, kultur og faglig nivå blant elevene i grunnskole for voksne. I praksisfortellingene fant jeg utsagn om læring som jeg har plassert innenfor to læringsmetaforer for å forsøke å si noe om at hvordan man ser på læring har konsekvenser for hvordan man ser på vurdering. Motivasjon for læring er viktig, også for voksne, og lærerne snakket om særlige utfordringer for voksne, og da særlig de unge voksne. Alt dette ga bakgrunnsinformasjon for å forstå hvordan lærerne tenker, og handler, rundt vurdering – av voksne – i grunnskolen for voksne. Flere av lærerne ga uttrykk for at vurdering var et vanskelig felt – av flere årsaker; språklige forutsetninger, faglig nivå og kulturelle forutsetninger for å nevne noen. Både formativ og summativ vurdering kunne oppleves som vanskelig. Den summative vurderingen, og da spesielt karakterer, var viktig for mange av elevene – så viktige at de var villige til å jukse for å oppnå gode karakterer. For lærerne var det kanskje viktigere med formativ vurdering, men også mer utfordrende å treffe elevene og få dem til å reflektere. Både formativ og summativ vurdering er lovpålagt – og skal dokumenteres, denne dokumentasjonen opplevde noen av lærerne mer som et hinder i å gi elevene læringsfremmende vurdering. Og det at de voksne elevene hadde samme læreplan og samme eksamen som ungdommer, på tross av helt ulikt utgangspunkt og behov, ble av lærerne karakterisert som en tragedie for elevene.

Utsagnene jeg har trukket frem i analysen er bare noe av det som kom fram i intervjuene. I utvalget har jeg, ved å se på delene i lys av helheten og omvendt, forsøkt å få frem de mest representative utsagnene.

6.1 Drøfting og konklusjon

Denne avhandlingen har forsøkt å gi svar på følgende problemstilling:

Hvordan kan vurdering forstås i grunnskole for voksne?

Problemstillingen er delt opp i følgende forskningsspørsmål:

- *På hvilke måter kan elevgruppen i grunnskole for voksne gi særlige utfordringer som kan ha betydning for hvordan lærerne ser på vurdering?*
- *Hva forteller lærere i grunnskole for voksne om hvordan de jobber med og reflekterer rundt sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering?*
- *Hvilke hovedutfordringer peker lærerne på i forbindelse med vurdering i grunnskolen for voksne?*

Jeg vil her, ved hjelp av forskningsspørsmålene forsøke å komme frem til noen svar. Men først vil jeg understreke at de svarene jeg har kommet frem til i samtale med mine informanter bare sier noe om hva jeg tolker ut fra det de har fortalt meg og dette kan ikke generaliseres til å gjelde for grunnskolen for voksne generelt, det kan bare gi et lite bilde, innrammet av tid og sted.

I arbeidet med vurdering har læreren, som i annen pedagogisk virksomhet, på den ene siden rammene som er lagt for hans/hennes yrkesutøvelse, det vil si juridisk med lover og regler, tradisjoner og historie, kultur og verdiforankring, for å nevne noe. På den annen side har han/hun eleven med språk, kultur, identitet, motivasjon og utdanningsbakgrunn. Læreren skal så bruke sitt eget pedagogiske grunnsyn, synet på læring, språk, kultur osv. for å gi eleven et best mulig utbytte av undervisningen og best mulig vurdering.

Mitt første forskningsspørsmål handler om *hvilke utfordringer lærerne opplever i møte med elevgruppen i grunnskole for voksne*. Lærerne i min undersøkelse trekker frem flere punkter som er særlig utfordrende. Spriket i alder er stort, dette gir særlige utfordringer der det både er helt unge voksne (mellom 16 og 20) og eldre. Lærerne pekte på at de unge tar ting mye raskere og er mer utålmodige enn eldre. I enkelte tilfeller kan det også bli mye sosial kontroll innenfor klassen/opplæringsstedet som kanskje kan hindre de unges integrering i det norske samfunnet. Det har vært forsøkt å ha klasser med unge voksne fysisk plassert på videregående skoler, men av ulike årsaker er dette ikke lenger aktuelt ved de sentrene jeg besøkte. Slik jeg forsto dette er årsaken til at dette ikke lenger er aktuelt mer organisatorisk enn pedagogisk begrunnet.

Et annet, kanskje mer kritisk, punkt er språket, så lenge det ikke er anledning til å stille krav til språkferdigheter ved inntak til grunnskole for voksne vil språkferdighetene i elevgruppa variere svært mye. Enkelte elever sliter så mye med å få med seg innholdet i undervisningen at de mister motivasjonen. Motivasjon er viktig, voksne trenger å forstå, å se nytten av det de lærer for eget liv (Illeris, 2007).

Den faglige bakgrunnen til elevene er også svært variert, fra de som ikke kan lese og skrive på morsmålet til de som har en del skolegang med et fremmedspråk fra tidligere. En av lærerne snakket om at første skritt i opplæringen for noen var å lære å holde orden i papirene/orden i sekken. Dette, at det er voksne elever vi snakker om som er kompetente på mange områder, men som, for en del av elevenes del, helt mangler den kompetansen skolen etterspør fører over til temaet identitet. Bare en av lærerne sa noe eksplisitt om identitet, men samtidig snakker mange av lærerne om temaer som er knyttet til identitet. Som jeg viste til i kapittel 3.5 kan både det å migrere og det å begynne å lære noe nytt føre til at man reflekterer over sin identitet og også at man kan føle at identiteten er truet (Bauman, 1997). I noen tilfeller vil også voksne som tar grunnskoleopplæring være preget av tidligere erfaringer, ofte negative og derfor ha behov for en lærer som forstår deres kontekst og livshistorie (Stølen, 2007). Flere av lærerne jeg har snakket med sier at de overlater mye ansvar til de voksne elevene, men at de understreker at de gjør dette trinnvis og omsorgsfullt. Det er kanskje spesielt når lærerne snakker om de unge voksne at identitet er et tema – de (unge voksne) er utålmodige etter å bli ferdig med grunnskolen – etter «å bli til noe».

Til sammen viser disse punktene at grunnskole for voksne har et mangfold av elever, kanskje mer mangfoldig enn de fleste andre skoleslag, og dette gjør skoleslaget både utfordrende og spennende, noe lærerne jeg har snakket med også gir uttrykk for. Nova rapporten (Dæhlen, 2013) jeg viste til i forskningsoversikten (kapittel 1.1.2) peker på mange av de samme utfordringene som lærerne jeg snakket med.

Når jeg ser på vurdering i lys av dette mangfoldet, synes det klart at å jobbe med vurdering kan bli krevende. For å kunne delta i vurdering må man ha redskap til å forstå hva denne vurderingen innebærer og hva den skal måle. Dette krever at man har et felles språk og det er en utfordring når den språklige kompetansen hos elevene er så varierende og opplæringsstentrene ikke har anledning til å sette et minimumskrav til språklige ferdigheter. Flere av sentrene løser dette likevel ved å ha en type forberedende klasser – hvor elevene både kan få et faglig og språklig grunnlag før de skal begynne å kvalifisere seg for eksamen.

For å komme nærmere hvordan lærerne ser på vurdering generelt og sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering spesielt, har jeg forsøkt å finne eksempler på hvilke læringssyn de formidlet. Her har jeg, som nevnt i kapittel 3.2 og 5.2, leter etter uttalelser som passer inn i tilegnelsesmetaforen og deltakelsesmetaforen. Grovt sett kan man si at når man ser på læring som tilegnelse vil vurderingen dreie seg om hvorvidt eleven har fått med seg det læreren forventer at han/hun skal ha fått med seg – spørsmålet blir hva eleven har lært av det læreren har lært bort. I fokusgruppene var fokuset på vurdering- vurdering blir forstått som en individuell tilbakemelding, formativ eller summativ, til den enkelte elev. Når jeg leter i intervjuene etter spor av de ulike metaforene som kan fortelle noe om hvilke syn informantene har på læring kan dette muligvis bli litt uheldig eller urettferdig; lærerne snakket om individuelle vurderinger av elever og jeg leter også etter spor av en dialogisk tilnærming til læring eller en tilnærming til læring hvor kunnskap er noe man skaper i fellesskap – en felles kreativ prosess hvor man går ut over bare det å lære sammen. På den andre siden handler tilegnelsesmetaforen og de læringssyn som faller innenfor dette bilde om hvordan eleven kan lære mest mulig effektivt og dette kan være en del av et godt utgangspunkt samtidig som man utvikler en kulturell kontekst som fremmer læring og identitetsdannelse og hjelper elevene til å ta kontroll over eget liv.

Hvis man ser på vurdering som deltakelse jobber lærer og elever sammen om å tilrettelegge læringsstoffet på en slik måte at alle har utbytte av det og vurderingen brukes til å vise veien videre, både for lærer og elever. Lærerne i min undersøkelse gir bare unntaksvis uttrykk for at

de bruker vurderinger til å justere egen praksis. De snakker stor sett om hvordan eleven har lært eller hva han/hun har lært. Ved to tilfeller snakker to lærere om metoder hvor elever og lærer samarbeider om å finne frem til løsninger, da vil det også gi mening å bruke tilbakemeldinger og framovermeldinger for å øke læringsutbytte og justere undervisningen.

Jeg ser at blant mine informanter er det noen som snakker om formativ vurdering og det er de samme som har praksisfortellinger som illustrerer hvordan man kan få elevene med i refleksjon rundt egen og andres læring. De har gitt gode eksempler på hvordan man kan gi gode tilbakemeldinger. En av lærerne brukte også, på samme måte som jeg refererte til i kapittel 3.1.2 at Wiliam (2011) gjorde, eksempler fra sportsverden for å forklare hvor konkrete han mente tilbakemeldinger bør være. Flere av lærerne sa at de bruke tid på å gi muntlige tilbakemeldinger til hver enkelt elev og at det at gruppene var forholdsvis små gjorde dette mulig. På flere av sentrene var det tegn som tydet på at gruppene kunne bli ganske store etter hvert og dette ville da kunne komme til å gå ut over lærerens mulighet til å bruke mye tid på hver enkelt, og dette kan komme til å ramme de elevene som har det dårligste utgangspunktet hardest, jf forskningen til blant annet Black og William (1998).

Lærerne sa at muntlige tilbakemeldinger gitt underveis når det var naturlig fungerte langt bedre enn skriftlige tilbakemeldinger på faste tidspunkt. Dette er noe av det Wilson (2015) også oppsummerte funnene fra hennes doktorgradsforskning, som jeg viste til i kapittel 1.1.2, elevene har større læringsutbytte av muntlig vurdering som skjer spontant enn planlagte, skriftlige tilbakemeldinger. Helt konkret så lærerne at elevene bare la bort eller kastet skriftlige tilbakemeldinger de (lærerne) hadde jobbet mye med og dette var frustrerende. Dette betyr kanskje at ungdommer, som i Wilsons forskning, og voksne ikke er så ulike; hvis vurderingen ikke gis i direkte tilknytning til arbeidsoppgavene oppleves den ikke som relevant.

Et annet punkt som ble diskutert var at det var vanskelig å få elevene til å vurdere seg selv og vurdere hverandre. Alle tilbakemeldinger ble positive, alle smilefjes blide. Her tenker jeg vi er ved kjernen i noe av den formative vurderingen. Elevene **skal** lære å vurdere seg selv og de **skal** lære å vurdere hverandre, men dette tar tid. Hva hvis elevene som bare hadde smilefjes krysset av for hvordan de ønsket å fremstå? Og hvordan gir man konstruktive tilbakemeldinger til medelever uten å fremstå som uhøflige eller slemme? Barn i ordinær grunnskole trener på dette i ti år, elevene her får 2 kanskje 3 år. I tillegg kommer mange av elevene fra kulturer som har helt andre koder for atferd enn de norske.

Lærerne ga uttrykk for at de strevde med å få en sammenheng mellom den formative og den summative vurderingen. Slik jeg oppfattet diskusjonene gikk dette først og fremst på hvordan man skulle kunne «realitetsorientere» elevene uten å ta motet fra dem. Lærerne skisserte flere dilemmaer – i engelsk hvor en måtte starte på et lavt nivå og prøvene ble laget for å måle om de hadde lært det klassen hadde gjennomgått – som var lang fra målene for avgangselever – da brukte læreren poeng- hvor mange riktige svar av hvor mange mulige. En annen strategi var å gi skriftlige tilbakemeldinger hvor man beskrev måloppnåelsen. Flere påpekte at det var vanskelig å gi tilbakemeldinger for god innsats og veiledning for videre innsats, samtidig som karakterene var lave. Ved ett av sentrene ga lærerne uttrykk for at de ikke ga karakterer i løpet av året fordi de overskygget den muntlige og skriftlige tilbakemeldingen.

I problemstillingen har jeg stilt spørsmålet om hvordan vurdering kan forstås i grunnskole for voksne, jeg har intervjuet lærerne og fått deres syn. Men lærerne har også formidlet noe av det de opplever at er elevenes syn, nemlig at vurdering for mange er lik karakterer, karakterer som man får uten å ha reflektert nærmere over hvordan man får dem. Det er greit å jukse, bestikke lærer og kjøpe karakterer. Denne oppfatningen er en del av en annen skolekultur, og kanskje også arbeidslivskultur, som elevene må avlæres og det tar tid! Lærerne peker samtidig på at det ser ut som om enkelte av elevene finner det meningsfylt å lære grunnleggende ferdigheter i fagene, uten å være for opptatt av resultat, de får dårlige karakterer men fortsetter likevel. På en annen side kan det virke demotiverende for elever som har tatt kvantesprang faglig, for eksempel fra å være usikre på bokstaver til å lese norsk, når dette ikke synes i vurderingene.

En av hovedutfordringene i forbindelse med vurdering er ifølge lærerne at elevene i grunnskolen for voksne følger samme læreplan og har samme eksamen som elever i ungdomstrinnet i ordinær grunnskole. Elevene får eksamensoppgaver tilpasset en ungdomsgruppe, i fokusintervjuene eksemplifisert med å skrive om «rosablogger», og en læreplan som på mange måter er veldig ambisiøs og som samtidig ikke er tilpasset målgruppen i grunnskolen for voksne. Dette karakteriserer flere av lærerne som en tragedie og jeg kan forså dette synspunktet. Vi har å gjøre med voksne mennesker som ønsker et utgangspunkt for å kvalifisere seg for jobb og samfunnsdeltakelse, hva blir da viktigst; å få redskap som man kan bruke i videre utdanning/yrkesliv eller å få gode karakterer for opptak til videregående skole? Paradokset i Norge er kanskje at alle, som har rett, kommer inn på videregående, det gjelder også elevene i grunnskolen for voksne, uansett karakterer. Kanskje

det ville vært mere hensiktsmessig for disse elevene å få en egen læreplan evt. med egen eksamen som var tilpasset deres behov. For majoriteten av elevene i grunnskole for voksne vil det å få tid til å lære vurdering og da spesielt formativ vurdering kunne være en viktig innføring i en del av norsk kultur, kulturen i arbeidslivet. I arbeidslivet i Norge forutsettes det at arbeidstakere på alle nivåer arbeider selvstendig og selv, til en viss grad, er i stand til å vurdere sin egen arbeidsinnsats i forhold til standarder eller mål. Slik det er nå kan det se ut som om vi (storsamfunnet) har en formening om å gi alle en felles plattform, kunnskapsmessig, men dette er antakelig ikke alltid mulig.

For å oppsummere til slutt; som lærer i grunnskolen for voksne møter man noen særlige utfordringer i arbeidet med vurdering, disse utfordringene knytter seg særlig til stor variasjon i alder, språklig nivå og faglig utgangspunkt. Lærerne jeg snakket med understrekte at dette gjorde jobben både krevende og spennende. Sammenhengen mellom formativ og summativ vurdering oppleves som vanskelig, særlig fordi elever kan ha lært mye og likevel ha langt igjen til en god sluttvurdering. Den største utfordringen for lærerne er kanskje å undervise voksne elever i et komprimert skoleløp etter en læreplan som ikke er tilpasset elevgruppen og å forberede dem til en eksamen som er tilpasset en annen elevgruppe i tematikk og utforming. Faren er da at elevene i grunnskolen for voksne blir vurdert, ikke i forhold til kunnskap og ferdigheter, men i kjennskap til og innsikt i en ungdomskultur som er fjern for de fleste av disse elevene. For som en av læreren sa «våre elever er ikke språklig inkompetente, de er språklig annerledes».

6.2 Veien videre

Det er mange sider ved og konsekvenser av vurdering i grunnskole for voksne jeg ikke har berørt og som det bør forskes på. Jeg har ikke snakket med elevene, hva de synes om dagens system og hvordan de opplever vurdering. Et kritisk punkt er overgangen til videregående skole, hvordan opplever elevene den og hvordan opplever lærere i videregående skole møte med disse elevene og hvordan ser de (lærerne) på den vurderingen som følger elevene fra grunnskole? Et annet felt som også er interessant, men ikke helt knyttet til vurdering, er hvordan voksne som har gått i grunnskole for voksne i Norge klarer seg i videregående kontra voksne som har grunnutdannelsen fra et annet land. Det er forsket lite på voksne i grunnskole og voksnes læring, noe jeg også viste til i forskningsoversikten i kapittel 1.1 og med dagens

tilstrømning av nye elever vil det bli enda viktigere å ha god forskningsbasert kunnskap om disse temaene i fremtiden.

7 Litteraturliste

- Aarsand, L. A. (2011). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo Gyldendal akademisk.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Vol. 2). Lund, Sverige: Studentlitteratur Ab
- Aspøy, T. M., Tønder, Anna Hagen. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring, en litteraturgjennomgang*. Retrieved from Oslo:
- Bauman, Z. (1997). *From Pilgrim to Tourist - or a Short Story of Identity* (S. P. d. G. e. Hall Ed. Questions of Cultural Identity ed.). London: Sage Publications.
- Biesta, G. (2004). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogikk*, 1, 70 - 82.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Assessment and classroom learning. *Assesment in education: Principles, policy and practice, Vol 5, Issue 1*.
- Boréus, K., & Bergström, G. (2012). *Textens mening och makt : metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Carson, N. (2007). Erfaring og refleksjon ved bruk av gruppeintervju i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03/2007, 220 - 231.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (Vol. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobson, S., Eggen, A., & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dæhlen, M., Danielsen, KIRSTEN, Strandbu,Åse & Seippel, Ørnulf. (2013). *Voksne i grunnskole og videregående opplæring*. Retrieved from www.udir.no:
- Edwards, J. R. (2009). *Language and identity : an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engh, K. R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98 ER(02). Retrieved from http://www.idunn.no/ts/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Forskrift til Opplæringslova. (2006). *Forskrift til Opplæringslova*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>.
- Freire, P. (1999). *De undertrykte pedagogikk* (2. utg. ed.). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Rewiew of Educational Research*, 77, 81 - 112.
- Illeris, K. (2003). Adult education as experienced by the learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22:1, 13 - 21. doi:10.1080/02601370304827
- Illeris, K. (2006). Lifelong learning and the low-skilled. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 15-28. doi:10.1080/02601370500309451

- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Kirke- utdannings- og forskningskomiteen. (1999). *St.meld nr 42 (1997 - 98) Kompetansereformen*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-1997-98/id191798/>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, P. (2007). Standpunktvurdering - et problem eller selve problemet? In S. Tveit (Ed.), *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring* (pp. 56 - 64). Oslo: Universitetsforlaget.
- leksikon., S. n. (2014). Vurdering: pedagogikk. .
- Maalouf, A. (1999). *Identitet som dreper*. oslo: Pax Forlag AS.
- Nordahl, T. m. (2012). *Dette vet vi om vurderingspraksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (2008). *Assessment for learning. Formative assessment*. Paper presented at the OECD/CERI International Conference “Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy”
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>.
- Paavola, S., & Hakkarainen. (2005). The Knowledge Creation Metaphor - An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14, 535 - 537. doi:10.1007
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method nd methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Reasearch & Methode in Education*, 29:1, 23 - 37. doi:10.1080/01406720500537304
- Rogers, A. (2003). What is the difference?: a new critique of adult learning and teaching. *Adults learning*, 15 (No. 2), 15 - 18.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classisc Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54 - 67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the Dangers of Choosing just one. *Educational Researcher*, 27, 4-13.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., & Nake, B. (2007). *Skolens læringsmiljø : selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Smith, K. (2007). Om eksamensforskning – intervju med Steinar Kvale. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91 ER(02). Retrieved from http://www.idunn.no/ts/npt/2007/02/om_eksamensforskning_-_intervju_med_steinar_kvale
- Stølen, G. (2007). *Den voksne ungdomsskoleeleven. Om utdanning og reviderte livsplaner er voksen- opplæring.*, Universitete i Tromsø.
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk : om kunnskapsgrunlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Grunnlagsdokumentet. Videreføring av satsingen *Vurdering for læring 2014 - 2017*. Retrieved from <http://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-dokumenter/felles/grunnlagsdokument->
- Utdanningsdirektoratet. (2014-15). Grunnskolen Informasjonssystem. Retrieved from <https://gsi.udir.no/tallene/>

- Utdanningsforbundet. (2010). Vurdering. Retrieved from <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Grunnskole/Fag-og-utdanning/Vurdering/>
- Voksenopplæringsloven. (2009). *Lov om voksenopplæring*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-95>.
- Wiliam, D. (2011). What Is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*(1), 3-14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001
- Wilson, D. (2014). *Formativ vurdering gjør forskjell!* (PhD), NTNU.
- Wilson, D. (2015). Vurderingens paradokser. *Bedre skole, 3 - 2015*, 35 - 39.
- Østberg, S. (2009). Opplæringstilbudet for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. *Norsk pedagogisk tidsskrift, 93 E(04)*. Retrieved from <http://www.idunn.no/ts/npt/2009/04/art04>