

Lærernes vurdering –
et spørsmål om identitet eller rasjonelt
anliggende?

Hanna Kirkbakk Lundborg

Veileder
Astrid Birgitte Eggen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Forord

Da jeg startet på masterstudiet høsten 2010 var jeg spent på om jeg ville levere masteroppgave våren 2012. Lysten til å gjennomføre studiet på normert tid var absolutt tilstede, men hvilken hverdag som ventet etter at jeg ble mor april 2011 hadde jeg liten anelse om på daværende tidspunkt. Nå er imidlertid punktum satt, og jeg kan glede meg over at målet om å ha alle eksamener og masteroppgaven i boks våren 2012 er nådd. Dette hadde imidlertid ikke vært mulig uten hjelp og støtte fra folk rundt meg.

Først av alt vil jeg takke lærerne som lot seg intervju, og ga meg ny innsikt og forståelse innenfor vurderingsfeltet. Uten disse lærernes vilje til å dele sine erfaringer og tanker med meg, ville ikke denne oppgaven vært det den er i dag.

En stor takk til min veileder, Astrid Birgitte Eggen, for all hjelp og støtte gjennom disse månedene. Hennes oppriktige engasjement for oppgavens tema, kombinert med stor tankevirksomhet om oppgavens utforming har vært inspirerende og lærerikt.

Takk til mine foreldre som har stilt opp som barnevakter helt fra Herman var én uke gammel og eksamen skulle gjennomføres, til de siste månedene med masteroppgaven. Uten deres hjelp ville det vært vanskelig å komme i mål med studiet på normert tid. Takk også til min samboer som så det som en like stor selvfølge at jeg skulle studere etter Hermans fødsel, som at han skulle fullføre sin mastergrad. Sist men ikke minst, takk til sjefen, lille Herman som i sitt første leveår tålmodig har fulgt meg gjennom eksamensstress, kollokvier, og oppgaveskriving.

Oslo, 10.mai 2012

Hanna Kirkbakk Lundborg

Sammendrag

Lærernes vurdering – et spørsmål om identitet eller rasjonelt anliggende? er en kvalitativ studie av tre lærere om deres erfaring med vurdering av egen praksis.

Jeg forstår lærernes vurdering av egen praksis som en **vurdering som læring**, en vurdering som er helt integrert i læringsprosessen. Vitenskapsteoretisk plasserer jeg meg innen konstruktivistisk tradisjon. Den teoretiske rammen for oppgaven har et sosiokulturelt perspektiv, og jeg tar utgangspunkt i Wengers (2008) teori om praksisfellesskaper. Hans teori forstår vurdering i sammenheng med fellesskap, praksis, identitet og mening. Jeg benytter meg også av Dahler-Larsen (2009) og Well's lærings sirkel.

Lærerne ble intervjuet, og deres erfaringer og tanker i forhold til vurdering av egen praksis blir fremhevet og analysert. Det er særlig 5 problemstillinger som er belyst empirisk i undersøkelsen:

1. *Hvilke språklige verktøy har lærere om vurdering?*
2. *Hvilke praksiser vektlegger lærerne?*
3. *Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?*
4. *Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?*
5. *Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering?*

I forhold til disse problemstillingene viste analysen flere problematiske områder. For det første er det vanskelig for lærere å finne en vurderingskultur og en god vurderingspraksis fordi de opplever å være så bundet til eksterne krav. For det andre viser analysen at det å bli verdsatt av foreldre og kolleger er mer avgjørende for lærernes vurdering enn lærernes egne profesjonelle oppfatninger av hva som er god praksis. Et annet problematisk område som kom frem av analysen, er at lærere gjennom sin vurderingspraksis ikke lager kunnskap fordi de ikke forhandler meninger. De unngår å forhandle meninger fordi de ikke ønsker å bli kritisert. Analysen viser at læreres vurdering av egen praksis er et sammensatt fenomen. I det ene øyeblikket er fellesskapet viktig for lærerne, i neste øyeblikk bryter de avtaler med hverandre og signaliserer at fellesskapet ikke er like viktig. Resultatene viser også at lærerne påvirker hverandre, men som nevnt ovenfor forhandler de lite meninger med hverandre.

De empiriske problemstillingene gir tre dimensjoner som blir drøftet i forhold til analysens resultater. De tre dimensjonene er: *Individ-fellesskap*, *Identitet og forhandlinger*, og *Informasjon-kunnskap*.

Innholdsfortegnelse

Forord	ii
Sammendrag	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for oppgaven	1
1.2. Problemstilling.....	2
1.3. Oppgavens struktur.....	2
1.4. Min rolle i oppgaven.....	3
2.0. Teori	4
2.1. Vurdering.....	5
2.2. Vurdering og læring.....	10
2.3. Læring.....	11
2.3.1. Sosiokulturelt perspektiv på læring	12
2.3.2. Well's lærings sirkel	13
2.4. Teorien om praksisfellesskaper	15
2.4.1. Praksis	17
2.4.2. Fellesskap.....	17
2.4.3. Praksisfellesskap	19
2.4.4. Mening og meningsforhandling.....	20
2.4.5. Deltakelse.....	20
2.4.6. Tingliggjøring	20
2.4.7. Læring i praksisfellesskap.....	21
2.5. Identitet	21
2.5.1. Identitetsbegrepet hos Giddens	21
2.5.2. Identitetsbegrepet hos Wenger og Dahler-Larsen.....	22
2.5.3. Deltakelse og ikke-deltakelse	24
2.5.4. Identifikasjon og negotiabilitet	25

2.5.5. Lærerens identitet.....	26
2.6. Rammeverk.....	27
3.0. Metode.....	29
3.1. Forskningsmetode – valg og begrunnelser	29
3.1.1. Fenomenologi.....	30
3.2. Utvalget	30
3.3. Intervju som metode	31
3.4. Analyse	33
3.4.1. Transkribering	33
3.4.2. Koding og kategorisering	34
3.4.3. Analyse av intervjuene	34
3.5. Undersøkelsens kvalitet.....	35
3.5.1. Validitet.....	35
3.5.2. Reliabilitet	37
4.0. Analyse.....	38
4.1. Respondenter	38
4.2. Hvilke språklige verktøy har lærere om vurdering?	39
4.3. Hvilke praksiser vektlegger lærerne?	41
4.4. Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?.....	44
4.5. Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?	47
4.6. Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering?	49
4.7. Vurderingskulturen blant lærere i Norge.....	50
5.0. Drøfting	54
5.1. Begreper.....	54
5.1.1. Teoriens relevans	54
5.1.2. Hvilke språklige verktøy har lærere om vurdering?.....	55
5.1.3. Hvilke praksiser vektlegger lærerne?.....	55

5.1.4.	Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?	57
5.1.5.	Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?	57
5.1.6.	Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering	58
5.1.7.	Vurderingskulturen i Norge	58
5.2.	Dimensjoner.....	59
5.2.1.	Individ – fellesskap	59
5.2.2.	Identitet – forhandlinger	60
5.2.3.	Informasjon – kunnskap.....	60
5.3.	Oppsummering av undersøkelsens resultater	61
6.0	Implikasjoner for forskningspraksis og læringspraksis.....	63
Kilder.....		65
Vedlegg: Intervjuguide.....		A

1.0 Innledning

Gjennom vurderingspraksisen i skolen, skjer det en *kunnskapsproduksjon*. Jeg ønsker å studere den vurderingen lærere gjør av egen praksis, som videre gir ny kunnskap som igjen er med på å forme den daglige undervisningen og læringen i skolen. Dette kan være den enkelte lærers refleksjon over egne handlinger i og utenfor klasserommet, felles kunnskapsdeling og refleksjon blant lærerne på en skole, eller refleksjoner lærerne foretar basert på elevenes resultater. Jeg ønsker altså å belyse vurdering som et virkemiddel for at læring skal forekomme. Det dreier seg om *vurdering som læring*, en vurdering som er helt integrert i læringsprosessen. Vitenskapsteoretisk plasser jeg meg innen konstruktivistisk tradisjon hvilket innebærer et relativt syn; ting er relativt til en sammenheng, til en kontekst. En konstruktivistisk tilnærming til evaluering innebærer et syn på kunnskap som noe som konstrueres.

1.1. Bakgrunn for oppgaven

Det eksisterer ingen formell vurdering av læreres praksis, men det betyr ikke at det ikke forekommer vurderinger. Min antagelse er at det overalt finnes lærere som daglig gjør vurderinger av egen praksis. Med dette som utgangspunkt vil jeg i min oppgave legge vekt på lærernes vurdering av egen praksis, som en *vurdering SOM læring*. Jeg har altså en antagelse om at den vurdering lærerne gjør også bidrar til læring gjennom konstruering av kunnskap. Videre antar jeg at denne vurderingen og kunnskapskonstruksjonen i stor grad foregår i praksisfellesskaper med kolleger.

Det finnes altså ingen formell vurdering av lærere per dags dato. Derimot blir ofte elevresultater brukt for å forklare og vurdere lærernes kompetanse. Nasjonale prøver, PISA og eksamenskarakterer er eksempler på dette. Hvorvidt elevresultatene fra disse prøvene kan gi en gyldig forklaring på lærerens kompetanse, kan diskuteres, men som andre vurderinger bør de tas i betraktning. Også disse vurderingene har en verdi. Spørsmålet er imidlertid for hvem. For lærerne eller samfunnet? Jeg velger å svare det siste, og det er nettopp derfor jeg ønsker å belyse læreres interne vurdering av seg selv, en vurdering som har verdi for lærerne. Nasjonale prøver, PISA og eksamenskarakterer er alle en form for summativ vurdering, og har en kontrollerende funksjon.

Læreres praksis og kompetanse er mye diskutert både i media og ellers i samfunnet. Å være lærer innebærer at svært mange gjør sin vurdering av deg. I Norge har vi et Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NKVS) som «...skal bidra til kvalitetsutvikling, åpenhet og dialog om skolens virksomhet» (Utdanningsdirektoratets nettsider 27.04.2012:

<http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ovrige-forfattere/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>). Videre skal NKVS gi grunnlag for den enkelte skoles kvalitetsutvikling. NKVS omfatter nasjonale prøver, kartleggingsprøver, eksamensresultater, brukerundersøkelser, internasjonale undersøkelser, statlig tilsyn og nettstedet skoleporten. I tillegg har Utdanningsdirektoratet en satsing under navn *Vurdering for læring*. Dette er et fireårig satsingsprosjekt som startet i 2010. Målet med satsingen er å videreutvikle læreres vurderingspraksis ved å øke kompetansen og forståelsen av vurdering som et redskap for læring. *Vurdering for læring* er vurdering som gis underveis i opplæringen, og bidrar til å fremme læring (Utdanningsdirektoratets nettsider 03.05.2012:

<http://utdanningsdirektoratet.no/Vurdering-for-laring/>).

1.2. Problemstilling

Problemstillingen for oppgaven er som følger: ***Hvordan vurderer lærere seg selv? Hvilken verdi har denne vurderingen som kunnskapsproduserende praksis?*** Jeg ønsker altså ikke bare å studere hvordan lærere vurderer seg selv, men også hvordan denne vurderingen brukes og hvilken verdi denne vurderingen har som en kunnskapsproduserende praksis. Jeg har som intensjon å videreutvikle problemstillingen i lys av teorien i avslutningen av teorikapitlet.

1.3. Oppgavens struktur

Oppgaven er organisert i seks kapitler, hvor første kapittel er en innledning, mens andre kapittel redegjør for undersøkelsens teoretiske ramme. Den teoretiske rammen har et sosiokulturelt perspektiv, og jeg tar utgangspunkt i Wengers (2008) teori om praksisfellesskaper. Denne teorien forstår vurdering i sammenheng med fellesskap, praksis, identitet og mening.

I kapittel tre redegjør jeg for undersøkelsens metode og vitenskapsteoretiske forankring. Kapittel fire er analysen hvor jeg vil forsøke å se datamaterialet i relasjon til den teoretiske rammen. Gjennom dette forsøker jeg å plassere lærernes uttalelser i en større og mer generell

sammenheng. Resultatene som blir presentert i analysedelen bygger på lærernes uttalelser om deres erfaringer og tanker i forhold til vurdering av sin egen praksis.

I kapittel fem diskuterer jeg resultatene fra analysedelen, og hvilke konsekvenser dette kan ha for læreres praksis, deres identitet og utvikling. Kapittel seks er avsluttende betraktninger, hvor jeg kort oppsummerer resultatene og gjør noen tanker om veien videre i forhold til oppgavens tema.

1.4. Min rolle i oppgaven

Det er jeg som gjør konstruksjonen av denne oppgaven. De konstruksjoner jeg gjør, blir gjort i lys av mine erfaringer og interesser: mine erfaringer som lærerstudent, student i praksis, lærer, masterstudent og samfunnsborger, og min interesse for vurdering, utvikling, kunnskap og læring. Kunnskap og læring kan forstås gjennom et konstruktivistisk perspektiv. Et slikt perspektiv forstår kunnskap som noe som konstrueres; noe som blir til gjennom en aktiv prosess. Som vitenskapsteori undersøker konstruktivismen hvordan mennesket konstruerer kunnskap av erfaring (Bø & Helle, 2008 og Glassersfeld, 1992).

2.0. Teori

Siden jeg velger å se på vurdering som kunnskapsproduserende praksis, med en sosiokulturell tilnærming, er Etienne Wengers teori om praksisfellesskaper sentral. Etienne Wengers teori viser hvordan deltakelse i praksisfellesskaper skaper læring og utvikler identiteten. Dette er i samsvar med et konstruktivistisk kunnskapssyn hvor vurdering forstås som kunnskapskonstruksjon som skjer i sosial samhandling. Med et konstruktivistisk kunnskapssyn forstår man vurdering som en måte praksisfellesskaper kan lære, og vurderingen blir en beskrivelse av medlemmenes praksis. Jeg vil bruke Wengers teori om praksisfellesskaper til å få innsikt i hvordan læreres vurdering foregår i praksisfellesskaper og dets sosiale samspill. Videre vil jeg bruke teorien til å studere hvordan lærere forstår hvorfor de handler som de gjør, hvordan de oppfatter sine identiteter som lærere, og hvilken funksjon de opplever at de har i sin hverdag som lærer. Wengers teori om praksisfellesskaper beskriver hvordan individer, i dette tilfellet lærere, utvikler ulike identiteter som følge av de roller og posisjoner de har i fellesskapet. Dette kan bidra til å forklare hvordan lærere vurderer seg selv, hvorfor de handler som de gjør, og hvordan de selv forstår sin praksis.

Jeg velger også å benytte meg av Roger Säljö's sosiokulturelle forståelse av læring, og Well's lærings sirkel. Begge hører til i den konstruktivistiske tradisjon. Well's lærings sirkel viser hvordan informasjon kan utvikles til kunnskap, og er nyttig for å finne ut om læreres vurdering produserer ny kunnskap. Säljö forstår læring som noe som skjer i interaksjon med andre mennesker innenfor en kontekst, en forståelse som er i samsvar med Wengers teori om praksisfellesskaper. Säljö's teori gir en nærmere forklaring av hvordan læring skjer med utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv.

Jeg vil først redegjøre for *vurdering*, deretter relasjonen mellom vurdering og læring. Videre følger som nevnt Well's lærings sirkel, teorien om praksisfellesskaper, og en redegjørelse av identitetsbegrepet slik det forstås hos Giddens, Wenger og Dahler-Larsen. Teorikapittelet avsluttes med en presentasjon av rammeverket for analysen.

2.1. Vurdering

Vurdering kan beskrives som en situasjon hvor man stopper opp, og reflekterer over sine erfaringer midt i en bestemt sosial praksis. På den måten kan mennesket skape mening. Vurdering dreier seg om å fortolke og identifisere en bestemt sosial praksis, og tillegge denne en verdi (Dahler-Larsen, 2009).

Egenevaluering kan forstås som en mulighet for et praksisfellesskap og dets medlemmer til å styrke og utvikle seg selv. Videre kan vurdering hjelpe en organisasjon og individene innenfor organisasjonen til å dempe kritikk og stabilisere organisasjonens og den enkeltes forståelse av seg selv i verden. Vurdering av egen praksis er en mulighet til å erkjenne, fastlegge og overskride bestemte fortolkningsmessige grenser. Vurderinger er identitetsmessige anledninger og utfordringer. Vurdering kan være en positiv kilde til stabilisering av identitet (Dahler-Larsen, 2009).

Begrepene *evaluering* og *vurdering* blir gjerne brukt om hverandre, og handler i stor grad om det samme; å samle inn data, tolke resultater og iverksette tiltak. Evaluering og vurdering er kunnskapsproduserende praksiser og verdisetting. Det er imidlertid mulig å trekke en liten skillelinje mellom de to begrepene. Begrepet evaluering blir som regel brukt om overordnede evalueringer på politisk og nasjonalt nivå. Det handler om systemnivå, og kan dreie seg om blant annet evalueringer av reformer. Vurdering foregår på et mer lokalt nivå. Praksisene er bestemt med bakgrunn i lokale forhold og lokal verdisetting, og omfatter vurdering av skoler og elever (Eggen, 2011). Siden denne oppgaven handler om enkeltpersoners evaluering, føler jeg at oppgaven i større grad kan relateres til vurderingsbegrepet enn begrepet evaluering. Det dreier seg om lokale forhold, lokal verdisetting, og vurdering av enkeltpersoner; lærerne. Videre i oppgaven vil jeg derfor benytte meg av begrepet *vurdering*.

Vurdering «... er praksiser som er bestemt ut fra lokale forhold med lokal verdisetting.» (Eggen, 2011:17). Vurdering handler om å gi noe en verdi. En slik vurdering er avhengig av en referanse. Det er referansen som klargjør verdien, og dermed hvordan man skal tolke vurderingen. Dette betyr at i den vurderingen lærerne gjør av egen praksis, er det de som er referansen. Det er lærerne som avgjør hvilke verdier som skal vektlegges, og hvilke ideer knyttet til undervisning og læring som er sentrale. Det dreier seg om lokal verdisetting. Det er de lokale tolkningene som avgjør. Vurdering er en treleddet prosess: datainnsamling, tolking av resultater og iverksetting av tiltak basert på tolkningene (Eggen, 2011).

Vurderinger er kunnskapsproduserende praksiser. Det er gjennom hva vi vurderer, hvordan vi vurderer, og hvorfor vi vurderer at vi utvikler kunnskap om skoler og individer. Hva den enkelte lærer vektlegger, former undervisningens innhold og læring. Videre finner vi intensjonene bak undervisningen og læringen, gjennom å spørre hvorfor vi vurderer, i dette tilfellet; hvorfor vurderer lærerne? Lærernes valg av vurderingsmetoder kan vise hvordan de mener kunnskapsinnhenting bør skje. Alle disse momentene er viktige å belyse fordi de viser hva lærerne vektlegger, og hva de mener er viktig for egen yrkesutøvelse. Det handler om hvordan de innhenter sin kunnskap, og det er nettopp denne kunnskapen som er med på å forme elevenes skolehverdag og ikke minst deres læring. Det er imidlertid viktig å være klar over at selv om lærerne kan gi sin egen vurdering verdi, er de allikevel styrt av rammer og regler som også er med på å forme deres praksis (Eggen, 2011).

Med et sosiokulturelt perspektiv forstår man vurdering som en interaktiv, dynamisk, kollektiv, fremtidsrettet og kontekstbetinget prosess som er integrert i læringsarbeidet (Lund, 2007). Vurdering er en praksis som utvikles og fremforhandles i praksisfellesskap. Praksisene i ulike fellesskap påvirker hverandre. Det viktige er den meningsskapingen som skjer innenfor en virksomhet, og det språket praksisfellesskapet bruker når de skal forstå sin praksis (Eggen, 2011).

Evalueringsteorien har utviklet seg gjennom årene, og ulike begreper innen feltet har oppstått. Frem til 1970-årene ble begrepene evaluering og vurdering kun benyttet for å kontrollere effekt, utbytte eller resultat på slutten av et program. Senere begynte man å dele evaluering inn i summative og formative modeller (Scriven 1991), og med dette skiftet evalueringer sitt fokus til utviklings- og læringsrettede praksiser. Begrepene formativ og summativ brukes fortsatt innen vurdering på systemnivå. Mens *den summative vurderingen* er tilbakeskuende og ofte har kontrollaspekter, er *den formative vurderingen* fremoverskuende og har til hensikt å være utviklende og lærende. Videre er den formative vurderingen gyldig i forhold til en organisasjons egne prioriteringer. Den er altså intern; kriterier, mål, og verdier settes internt. Det handler om en egenevaluering hvor det er fokus på utvikling innenfor. (Eggen, 2011).

I nyere tid har det blitt mer vanlig å dele vurdering inn i *vurdering for, av og som læring* når det dreier seg om elevvurdering. Inndelingen viser hvilke hensikter eller formål den enkelte vurderingshandling har. *Vurdering av læring* har en annen adressat enn de som blir vurdert.

En vurdering av elever, vil i så tilfelle ha andre adressater enn elevene, for eksempel lærere, politikere eller et annet publikum utenfor skolen. Den mest vanlige tilbakemeldingsformen for *vurdering av læring* er karakterer og prosenter. Disse tilbakemeldingene er ikke kontekstavhengige, hvilket innebærer at de ikke relaterer til spesifikke lærings situasjoner eller undervisningsoppgaver. Derimot kan tilbakemeldingene knyttes til standarder og kriterier som er kontekst uavhengige. *Vurdering av læring* er gyldig i forhold til sammenligninger og ansvarliggjøring. Eksamens karakterer og resultater fra nasjonale prøver er eksempler på *vurdering av læring*.

Vurdering for læring kjennetegnes ved at man ønsker å se fremover. Man vil bruke vurderingen til å bestemme videre undervisning og læring. En slik vurdering skal brukes av elevene, lærerne og skolelederne. Det handler om det daglige vurderingsarbeidet som foregår kontinuerlig. Det betyr at vurderingen er gyldig først og fremst for elevene, lærerne og skolelederne. Det viktige med vurderingen er den meningen datagrunnlaget som er fremskaffet, gir praksis fellesskapet. Altså hvilken mening gir vurderingen for eksempel lærerne (Eggen, 2011).

Vurdering som læring indikerer at det er mulig å lære gjennom vurdering (Lund, 2007). Et slikt syn på vurdering, tilsier at lærere kan lære gjennom å delta i vurdering av seg selv, og dette er mitt utgangspunkt for denne undersøkelsen. Det handler om å forstå «... *vurdering som en integrert del av læring og undervisning*» (Lund, 2007). Denne definisjonen er først og fremst knyttet til elevers vurdering, og en benytter derfor begrepet *undervisning*. I forhold til læreres vurdering vil det være naturlig å bytte begrepet *undervisning* med begrepet *praksis*, altså lærernes praksis i deres utøvelse av læreryrket. Undervisning er imidlertid en del av lærernes praksis. Hensikten med *vurdering som læring* er å lage en link mellom vurdering og lærernes faglige utvikling og kompetanse. På den måten vil vurderingen gi lærerne mulighet til å se hva som er gyldig kunnskap (Lund, 2007).

Vurdering som læring er en form for vurdering hvor interaktiv vurdering blir helt integrert i læringsprosessen. En slik vurdering er så integrert i læringsprosessen at de er gyldige i den situasjonen hvor læring forekommer. Dette fører igjen til at denne formen for vurdering får mer subjektive enn objektive kriterier og gyldighetskrav. Vurderingens kvalitet er avhengig av konteksten: hvilke læringsoppgaver og undervisningsopplegg vurderingen er en del av. Det handler ikke om spesifikke vurderingssituasjoner, men om vurdering som en del av all

undervisning. Ved *vurdering som læring* må læreren, skolelederen og elevene ha et vurderingsspråk for den kontinuerlige vurderingen som foregår. Dette innebærer åpenhet, dialog og diskusjon. Vurdering som læring kan for eksempel være å vurdere styrker og svakheter ved undervisningen (Eggen, 2011). Hensikten til en slik vurdering er å forbedre innsatsen på et område, ikke å kontrollere. For å oppnå best mulig resultat av en slik vurdering, kreves det en åpen og ærlig dialog om svakheter, da det er her læringspotensialet er størst (Dahler-Larsen, 2009).

Vurdering er verdisetting. Hva og hvordan vi gjør vurderingen, viser hvilke verdier vi anser som viktige. Det er da viktig å spørre seg hvilken funksjon vurderingen skal ha. *Hvem gjør man vurderingen for, hvem er publikum, og hvor foregår vurderingen?* Dette handler om demokrati. Vurderingens hensikter og metoder har innvirkning på hva slags demokrati vurderingen gir. Vi deler demokratibegrepet inn i *demokrati for, demokrati av og demokrati med folket* (Eggen 2011).

Vurderingens mål er å utvikle og forbedre noe. Lærernes vurdering av egen praksis har som mål å utvikle og forbedre deres undervisning og annen praksis knyttet til utøvelsen av læreryrket. Det handler om å konstruere ny kunnskap gjennom erfaringer og refleksjon. Hensikten med denne vurderingen er altså ikke å føre oppsyn og kontrollere, men derimot å forbedre innsatsen på et område. Vurderingen skal fungere som læring. Derfor er ikke en evaluering med målinger av standardiserte kriterier aktuelt. Denne type vurdering og kunnskapsprodusering kan ses på som en evigvarende prosess som alltid kan forbedres. Det er da mer hensiktsmessig med prosessbeskrivelser og kontekstnære metoder. En lærende vurdering bør trekke frem svake sider da det er de som har størst læringspotensial. Videre er det i en læringsvurdering av betydning å bruke deltakerorienterte og dialogpregede metoder. Det er viktig at vurderingen oppleves som nyttig for de som er ansvarlig for å utvikle innsatsen. Lærernes egenvurdering har de et eieforhold til ved at de er involvert, og dette fører igjen til at vurderingen får stor grad av refleksjon, og føles relevant (Dahler-Larsen, 2009). Tradisjonelt har vurdering hatt fokus på prosesser og produkter utviklet av elever, (eller lærere) og deretter får det en dom av en ekspert. Vurderingen skjer da etter at arbeidet er levert inn, og uavhengig av aktøren som blir vurdert. *Vurdering som læring* legger til grunn at den tradisjonelle vurderingspraksisen ikke utnytter læringspotensialet i forhold til å utnytte aktørens (lærerens) egen vurderingskompetanse (Lund, 2007).

Både evaluering og vurdering kan beskrives som praksiser som blir utviklet i praksisfellesskap. Det viktige i disse praksisene er den meningsskapingen som foregår. Sentralt er også språket som praksisfellesskapet bruker for å forstå praksisene sine. Gjennom denne praksisen vil det foregå en kunnskapsproduksjon om praksisfellesskapets praksiser (Eggen, 2011).

For at evalueringen skal ta en retning og få et fokus, er det flere spørsmål man kan stille; er evaluenden eleven, læreren, undervisningen eller skolen? Fokuseres det på innsatser, prosesser, prestasjoner eller resultater? En evaluering vil ha fokus på utvalgte aspekter ved noen saksforhold, mens andre aspekter og saksforhold ikke blir belyst (Dahler-Larsen 2009). I vurderingen av lærernes praksis er evaluenden lærerne – det er de som blir vurdert. Fokuset vil i stor grad være på prosesser, da kunnskapsproduksjon (-deling) i lærernes praksis er noe som skjer (bør skje) kontinuerlig. Selvsagt ønsker man også at kunnskapsproduksjonen skal ha en positiv effekt på både elevenes og lærernes prestasjoner og resultater, men sammenhengen mellom lærernes vurdering av egen praksis (kunnskapsproduksjon) og prestasjoner og resultater vil være vanskelig å måle. Det man imidlertid kan studere er prosessen; forekommer vurdering, kunnskapsdeling og kunnskapsproduksjon, og i så tilfelle når og hvordan?

Vurdering handler om å verdsette kunnskapen som eksisterer i sosiale fellesskap. Det handler om hvilke verdier som vektlegges, og sier igjen noe om hvilken ideologi som er gjeldende. Denne verdissetingen er igjen avhengig av en referanse som sier noe om vurderingens verdi og hvordan den kan tolkes (Eggen, 2011).

Vurdering i seg selv produserer kunnskap. Gjennom hva vi vurderer, hvordan vi vurderer og hvorfor vi vurderer, former vi kunnskap om individer og om skole. Vurderingene former våre oppfatninger av hva som er verdifull kunnskap, og hvordan kunnskap blir utviklet (Eggen, 2011).

Vurdering er praksiser som foregår innenfor et praksisfellesskap, og det essensielle er den meningsskapingen som skjer her. Det er også av betydning hvilket språk de ulike praksisfellesskapene bruker for å forstå sine praksiser. Meningsskapingen innebærer forhandlinger innenfor skolen, mellom en gruppe lærere eller hele skolen. Meningsskapingen

kan føre til at praksisfellesskapet utvikler seg videre, men den kan også føre til at ulike forhold stagnerer (Eggen, 2011).

2.2. Vurdering og læring

Læring og vurdering har ofte vært forstått som to separate prosesser. I et sosiokulturelt perspektiv vil ikke en slik forståelse være riktig. Vurdering i et sosiokulturelt perspektiv er ikke en individuell teknisk øvelse heftet på en annen aktivitet. Man kan altså ikke forstå vurdering som en poengsum heftet på en kartleggingsprøve. Derimot forstår man vurdering som en prosess hvor læreren kan utvikle seg ved hjelp av de ressurser som finnes gjennom andre personer og kulturelle verktøy (Lund, 2007). Ved å forstå læring som et sosialt fenomen, hvor kunnskap utvikles gjennom samhandling med andre mennesker, må også vurdering forstås i dette perspektivet. Vurderingen vil da handle om hvordan den enkelte lærer responderer på ulike situasjoner, forhandler løsninger med andre lærere i kollegiet, og den enkelte lærer deltar i faglig utvikling gjennom å utnytte de ressurser og kontekster som finnes. Med et sosiokulturelt perspektiv på læring tar man utgangspunkt i aktiviteter, og vurderingene av aktivitetene bør derfor ikke skje uten de som har utført aktiviteten. Man tar altså utgangspunkt i lærernes praksis, og derfor bør vurderingen av deres praksis skje med lærerne tilstede som deltakere i vurderingen (Lund, 2007).

Et nøyaktig fasitsvar på hvordan ethvert menneske lærer, finnes ikke. Det eksisterer imidlertid flere teorier som forsøker å besvare spørsmålet, og ingen kan med rette påpeke hvem som har rett og hvem som tar feil. Gjennom min masteroppgave ønsker jeg å studere den vurderingen lærere gjør av egen praksis, og hvorvidt denne vurderingen bidrar til noen form for læring. Jeg tar utgangspunkt i at vurdering kan fungere som en lærende prosess, og videre utforming av kunnskap. Det er derimot ikke gitt at det faktisk skjer en kunnskapsproduksjon når lærerne vurderer seg selv. For å finne ut av dette, må jeg først studere hvordan lærerne vurderer seg selv; hvilke metoder bruker de, når vurderer de, hva mener lærerne vurdering er? Videre er det interessant å se hvilken verdi denne vurderingen har for lærerne. Hva brukes den til? Opplever de den som nyttig? Er det en vurdering som bidrar til læring, endring og kunnskap? Det kan også være nyttig å undersøke hva som eventuelt påvirker lærernes vurdering? Lærerne er ikke alene i sin praksisverden; rundt dem praktiserer også kolleger, ledelse, elever, foreldre, politikere, og samfunnet for øvrig. Disse partene har også en stemme, som kanskje påvirker lærerne og deres praksis, i dette tilfellet deres vurderingspraksis. Lærerne er

individer med egne oppfatninger og sine identiteter, samtidig som de er en del av et større kollektiv. Hvordan påvirkes lærerne og deres vurdering i dette fellesskapet? Opplever de en spenning mellom seg selv som individ og det kollektive praksisfellesskapet de er en del av? Hvordan påvirker eventuelt en slik spenning lærernes vurderingspraksis, og videre den læringen og kunnskapen som mulig produseres? Hvordan lærerne vurderer, sier noe om lærernes syn på læring, deres syn på undervisning og skolen for øvrig. Det handler om hva som bestemmer hvordan lærernes praksis skal være, altså hvordan elevenes opplæring formes. Vi skal nå se hvordan begrepet læring kan forstås.

2.3. Læring

Med et sosiokulturelt perspektiv, er utgangspunktet at læring skjer gjennom interaksjon mellom mennesker. Samtidig handler det om å forstå læringen innenfor en kontekst. Den vurderingen og eventuelle læringen som lærerne gjør av egen praksis, foregår i en kontekst, det skjer ikke adskilt fra resten av verden. Lærerne interagerer med kolleger, elever, foreldre, og samfunnet for øvrig – de er en del av en større enhet. De praktiserer innenfor institusjonen skole, og dette legger igjen føringer for hvordan deres praksis utarter seg (Säljö, 2001).

Læring er et mulig resultat av all menneskelig virksomhet (Säljö, 2001). I enhver samtale, handling eller hendelse, er det en mulighet for at læring forekommer. Dette vil i så tilfelle skje gjennom at ett eller flere individer tar med seg noe fra samtalen, handlingen eller hendelsen som de vil anvende senere. Læring dreier seg om hva mennesket tar med seg fra en sosial situasjon og bruker i fremtiden. Dette kan skje individuelt eller kollektivt. Det å ta vare på erfaringer og bruke dem senere, er en del av menneskets natur.

Hvordan vi lærer og tar del i kunnskap, altså hvilke metoder eller måter vi bruker, avhenger av hvilke kulturelle forhold vi befinner oss i. Det handler om å forstå, mer konkret hvilken kjennskap vi har til kulturelle fenomener og kommunikative mønstre. I forhold til lærerne og deres vurderingspraksis, handler det om å forstå hvilke hensyn de må ta til sine omgivelser, hvilke ressurser de har tilgjengelig, og hvilke krav som stilles til dem. Man må forsøke å forstå spenningen eller samspillet mellom kollektiv og individ (Säljö, 2001).

Det å være lærer, kanskje spesielt en nyutdannet, handler ikke bare om utøve ulike undervisningsmetoder, eller bygge relasjoner til elevene. I tillegg til å inneha teknikker og

praktiske redskaper, handler det minst like mye om å skaffe seg en identitet og en sosial posisjon. Individets identitet og selvbylde er en sentral del i læringen (Säljö, 2001).

2.3.1. Sosiokulturelt perspektiv på læring

Hvilket syn vi har på læring og kunnskap, er med på å forme hvilke vurderingsformer vi anser som riktige og viktige. Synet på læring og kunnskap er et gyldighetshensyn. Det handler om hvilke syn på kunnskap vi ønsker at vurderingen skal ta utgangspunkt i, og hvilket syn på læring vår vurdering skal basere seg på. Læringsteoriene blir dermed en slags referanse for vurderingene. Hvilket syn vi har på kunnskap vil vise seg gjennom våre vurderingspraksiser i forhold til hva og hvordan vi velger å vurdere (Eggen, 2011).

Utgangspunktet for et sosiokulturelt perspektiv er at mennesket er et biologisk vesen med en samling av fysiske og mentale ressurser gitt fra naturens side. Videre har mennesket begrensninger både fysisk og intellektuelt, og det er disse begrensningene som har stimulert til produksjon av kunnskaper og kulturelle ressurser som gjør at vi kan komme forbi de hindringene begrensningene våre lager (Säljö, 2001).

Sosiokulturelle teorier ser læring og kunnskap som relasjonell og situert i en lærings situasjon. Det legges vekt på meningskonstruksjon i sosiale relasjoner gjennom deltakelse i praksisfellesskap. Denne deltakelsen innebærer dialog, interaksjon og refleksjon om læring. I forhold til vurdering i et sosiokulturelt perspektiv vil målet være at vurderingssituasjonen skal gjenspeile lærings situasjonen, eller at vurderingssituasjonen gjenspeiler situasjoner hvor man bruker og utvikler kunnskap. Dette er kjennetegn man finner igjen i *vurdering som læring*, hvor lærings situasjonen former vurderingssituasjonen (Eggen, 2011).

I et sosiokulturelt perspektiv er samspillet mellom kollektiv og individ sentralt. Det handler om hvordan individer og grupper tilegner seg og utnytter fysiske og kognitive ressurser. Aktuelle spørsmål er hvordan kollektiv kunnskap reproduseres hos individer, hva kan individet oppnå i en kultur eller et samfunn, og hva behersker de enkelte medlemmene i samfunnet (Säljö, 2001).

Redskap eller *verktøy* er sentrale begreper i det sosiokulturelle perspektivet. Redskap og verktøy er de ressurser vi har tilgang til og bruker for å forstå vår omverden og forhandle.

Redskapene kan være av både fysisk og språklig art. Kommunikasjon og interaksjon mellom mennesker spiller en avgjørende rolle for at redskapene skal komme til nytte. Det er gjennom kommunikasjon at ressurser blir skapt, og videreført (Säljö, 2001).

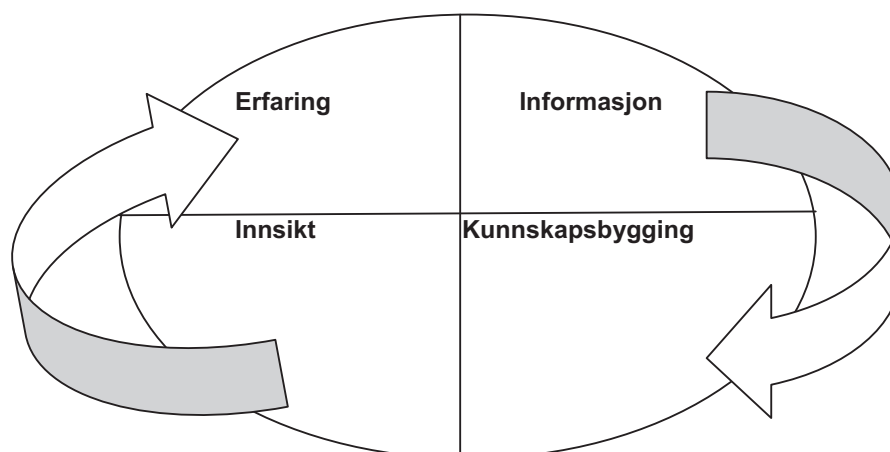
Det sosiokulturelle perspektivet består av flere retninger. En av dem er Vygotskys perspektiv. Jeg har så langt referert til Roger Säljö og hans perspektiv. Vi skal senere bevege oss til en annen representant for det sosiokulturelle perspektivet; Etienne Wenger. Først vil jeg imidlertid kort presentere Well's læringssirkel, en sosiokulturell modell som viser hvordan informasjon kan bli til kunnskap.

2.3.2. Well's læringssirkel

Well's læringssirkel er en sosiokulturell modell bestående av fire felter i en spiral, hvor de fire feltene er i samspill med hverandre: *erfaring, informasjon, kunnskapsbygging og innsikt*.

Wells læringsmodell representerer en tanke om at kunnskap bygges når mennesker er i dialog med hverandre. For at læring skal skje, må altså lærerne være i dialog med hverandre.

Gjennom dialog kan de dele informasjon, stille hverandre spørsmål, lytte til hverandres svar, og sette ord på egen kunnskap. På den måten kan ny kunnskap utvikles. Modellen har høyest intensitet ved kunnskapsbygging og innsikt. Mange eksterne undersøkelser befinner seg bare i erfaring og informasjonsdelen, hvor intensiteten er lavest. Derfor er det viktig å forsterke eksterne undersøkelser med interne undersøkelser, da de interne undersøkelsene i større grad befinner seg også innen kunnskapsbygging og innsikt. Desto høyere intensitet i modellen, desto større grad av læring. Så hvordan kan lærerne ved en skole nyttiggjøre seg av Wells læringsmodell i vurderingen av sin praksis?



Det første feltet i spiralen, *erfaring*, er det den enkelte sitter inne med fra tidligere erfarte situasjoner. Dette kan være dataen og dokumentasjonen som er nødvendig å samle inn i en vurdering. Det er disse erfaringene som beskriver tilstanden. Både erfaringsdelen og informasjonsdelen i Wells modell kan utgjøre første del av vurderingen: dokumentasjon.

Det andre feltet, *informasjon*, skjer når lærerne møtes og deler informasjon med hverandre gjennom dialog. De andre lærernes meninger, erfaringer og tolkninger blir tilgjengelig for hver enkelt. Dermed blir informasjon til materiale som kan brukes ved senere kunnskapsbygging (Wells, 1999). Aktuelle spørsmål i denne delen kan være: Hvilke beskrivelser kommer lærerne med av en bestemt situasjon? Blir informasjon og kunnskap delt? Hvilke områder beskriver de?

Felt tre, *kunnskapsbygging*, skjer når lærerne vil utvide eller endre sin forståelse. I denne delen av vurderingen handler det om at lærerne kommer frem til at de ønsker å bli flinkere til å dele kunnskap med hverandre; de innser at kunnskapsdeling har en verdi både for dem selv og elevene. Lærerne ønsker nå å endre sin praksis. Denne delen innebærer tolkning av tilstanden. Det er her man vurderer hva som har verdi. Aktuelle spørsmål i denne prosessen er: Hvilke deltakere sier noe, og hvem blir hørt? Altså hvem sitt ord har verdi? Hvem har lov til å ytre sin mening? Hvem er publikum, eventuelt adressat? I lærernes vurdering av egen praksis vil det være deres egen stemme som er viktig. Det er deres erfaringer innen ulike situasjoner som skal frem, og ikke en politikers eller kommunes erfaringer med situasjonen eller fenomenet (lærernes praksis). Ut fra lærernes verdisetting og tolkninger kan tiltak settes i verk.

Det fjerde feltet, *innsikt*, handler om at kunnskapen er blitt en integrert del av den enkeltes repertoar. Denne innsikten skal være mulig å anvende i nye situasjoner (Wells, 1999).

2.4. Teorien om praksisfellesskaper

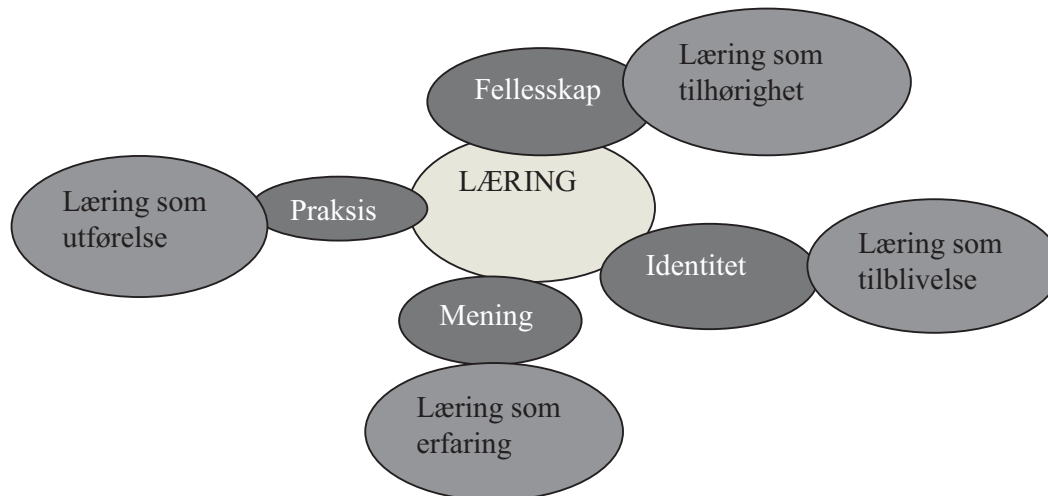
Læring har ofte vært sett som en individuell prosess, med en begynnelse og en slutt, adskilt fra våre andre aktiviteter. Videre har læring vært forstått som et resultat av undervisning, eksempelvis et kurs for lærere hvor kursholderen underviser i temaet «Hvordan bli en god lærer», mens lærerne sitter som mottakere av kunnskapen. Et slikt syn på læring er totalt adskilt fra de aktivitetene og erfaringene lærerne gjør i klasserommet med sine elever før og etter kurset. Kurset foregår innenfor et bestemt tidsrom, med en begynnelse og en slutt. I de sosiale teoriene om læring, finner vi derimot et noe annerledes syn på læring. De sosiale teoriene tror at læring er en del av menneskets natur og alltid finner sted. Læring skjer da i kontekst av våre levde erfaringer gjennom deltakelse i verden. De sosiale læringsteoriene ser også læring som et sosialt fenomen, som reflekterer at mennesket er sosialt av natur. Dette innebærer at mennesket lærer gjennom interaksjon med andre (Wenger, 2008).

Etienne Wenger (2008) legger fire premisser til grunn for sin teori om sosial læring:

1. Alle mennesker er sosiale vesener.
2. Viten handler om å være kompetent i noe som er verdsatt, eksempelvis å undervise.
3. Det å ha innsikt handler om å delta aktivt i de sosiale aktivitetene som er verdsatt.
4. Mening er vår mulighet til å oppleve verden og vårt engasjement som meningsfullt.
Læring skal produsere mening.

Essensen i denne teorien er å forstå læring som sosial deltakelse. Dette innebærer å være aktivt deltakende i sosiale fellesskap, og det å konstruere identiteter i forhold til disse fellesskapene. Et eksempel kan være en lærer som er aktivt deltakende i sitt fellesskap; lærerkollegiet. En slik deltakelse former både hvem læreren er, hva læreren gjør, og hvordan læreren tolker det han eller hun gjør (Wenger, 2008).

Etienne Wenger har laget en modell som viser hvilke komponenter som er nødvendige for å forklare sosial deltakelse som en lærings- og kunnskapsprosess:



Wengers modell viser hvordan læring skjer i fellesskap mellom mennesker. *Fellesskap* sier noe om hvilke prosesser som påvirker det sosiale miljøet. Prosessene legger premissene for hva som blir verdsatt. I følge Wenger forklarer *identitet* hvordan læring endrer hvem vi er, og hvordan individet danner sin faglige identitet gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. *Mening* handler om hvordan den enkelte opplever sin deltakelse i praksisfellesskapet. Altså; hvordan man individuelt eller kollektivt opplever praksisfellesskapet som meningsfullt. *Praksis* er en felles betegnelse på de sosiale og historiske ressursene og rammene som påvirker deltakelsen i praksisfellesskapet. Mer konkret er det arbeidet lærerne utfører, redskapene de bruker, hvordan de bruker redskapene, og hvordan lærerne forhandler mening.

Gjennom sin teori fokuserer Wenger på det sosiale læringssystemet og dets kompleksitet som foregår i praksisfellesskap. Samtidig kobler Wenger dette med den lærendes individuelle identitetsutvikling som foregår gjennom praksisfellesskapets komplekse systemer av lærings- og deltakerbaner. Wenger understreker hvor viktig det er å ha et blikk både for den enkeltes identitetsutvikling, og kompleksiteten i de sosiale læringssystemene. I motsetning til andre læringssystemer med et sterkere fokus på mekaniske forhold ved læringsprosessen, legger Wenger vekt på begrepet «mening». Wenger mener at forhandling av ny mening er grunnlaget for menneskets læring. Under følger en redegjørelse av sentrale begreper i Wengers teori.

2.4.1. Praksis

Praksis er konkrete handlinger som deltakerne i et praksisfellesskap har utviklet over tid i en sosial og historisk kontekst for at de skal kunne utøve sitt yrke. Hensikten er å kunne utføre jobben på en tilfredsstillende måte. Det er den sosiale og den historiske konteksten som gir struktur og mening til det vi gjør. Praksis utvikler seg gjennom at vi forholder oss til andre mennesker i praksisfellesskapet (Wenger, 2008).

Praksisen kan være både eksplisitt og implisitt. Eksplisitt kan eksempelvis være språk, redskaper, symboler, dokumenter, regulering og kontrakter, veldefinerte roller, kodifiserte prosedyrer, spesifiserte kriterier. Implisitt praksis kan være tause samtaler, felles verdensbilde, ikke uttrykte tommelfingerregler, intuitive forståelser, grunnleggende antakelser (Wenger, 2008).

2.4.2. Fellesskap

Fellesskap vil si en gruppe av mennesker, hvor hvert enkelt individ opplever at dets handlinger er viktige og har en mening fordi de oppleves som kompetente av de andre medlemmene i gruppen. I følge Wenger bør man knytte fellesskapsbegrepet til praksisbegrepet for å forstå fellesskap bedre. Wenger bruker tre dimensjoner ved praksis for å beskrive fellesskap:

- 1. Gjensidig engasjement**
- 2. Delt repertoar**
- 3. Samlende virksomhet**

Gjensidig engasjement innebærer medlemmer som er engasjerte i sine handlinger, og som forhandler meninger med hverandre. Det er gjennom dette gjensidige engasjementet praksis eksisterer. Det gjensidige engasjementet fokuserer på det medlemmene er der for å gjøre. På en skole vil det eksistere et gjensidig engasjement blant lærerne som handler om å vite og forstå undervisning, læring og elever. Lærerne engasjerer seg for å skape mening og løse problemer ved hjelp av deres kunnskap og verktøy som de har ervervet gjennom sin utdanning og erfaringer.

Wenger hevder at aktiv deltakelse og involvering i fellesskapet er en forutsetning for at læring skal forekomme. Derfor er det viktig at et fellesskap tilrettelegger for gjensidig engasjement. For at medlemmene skal engasjere seg i fellesskapet er det en forutsetning at de opplever at det de er en del av har betydning. I lærernes tilfelle innebærer dette at de må oppleve at det å være lærer, det fellesskapet de er en del av på sin skole, og den praksisen de utfører, har betydning.

Det er det gjensidige engasjementet som forener deltakernes kompetanse. Den enkelte deltaker har sin kunnskap og kompetanse, og denne kunnskapen utgjør en del av praksisfellesskapets ressurser. Hver enkelt lærer har erfaringer, kunnskap og kompetanse. Ved at disse ressursene deles og forhandles, forenes lærernes kompetanse (Wenger, 2008).

Delt repertoar er kort beskrevet rutiner, historier, ord og verktøy som fellesskapet har produsert i løpet av sin eksistens. Praksis tar utgangspunkt i handlinger som er definert i en historisk og sosial kontekst. Disse handlingene gir struktur og mening til det lærerne gjør, og fører til at de er underlagt regler og normer. Disse er igjen styrende for hvordan lærerne kan og vil oppføre seg. Det dette egentlig dreier seg om er produksjon og reproduksjon av praksisers måter å engasjere seg. I en praksis utvikles en «kontrakt» som viser seg gjennom språk, reguleringer, veldefinerte roller, implisitte relasjoner, avtaler, underliggende konvensjoner, grunnleggende antakelser, ikke uttrykte tommelfingerregler, og felles verdensbilder. Alt dette er tegn på medlemskap i praksisfellesskaper, og av stor betydning dersom fellesskapet skal lykkes i sin virksomhet. Innenfor et praksisfellesskap vil det imidlertid alltid være individuelle forhandlinger om det felles repertoaret (Wenger, 2008).

Felles virksomhet er de aktivitetene deltakerne i et praksisfellesskap gjør sammen. Dette kan være interaksjon mellom lærerne eller felles møter hvor lærerne planlegger engelskundervisningen. Innenfor et praksisfellesskap med lærere vil det være forhandlinger for å skape en felles virksomhet. Aktivitetene som utgjør en felles virksomhet blant lærerne vil ha innvirkning på lærernes utvikling, læring og identitet (Wenger, 2008).

2.4.3. Praksisfellesskap

Hovedtanken bak praksisfellesskap er at læring skjer i samspill med andre mennesker i form av ferdigheter, kunnskaper og verdier vi tilegner oss sammen. Dette samspillet foregår i en sosial organisasjon som et faglig fellesskap. Gjennom å interagere med hverandre og verden rundt oss, forener vi relasjonene til hverandre og verden rundt oss. Det skjer en felles læring, som etterhvert viser seg som nye felles praksiser. Disse nye praksisene reflekterer hvordan vi utøver vår praksis, samtidig som de viser hvordan våre relasjoner til de andre individene i gruppen er. Gjennom utøvelse av felles virksomhet over lengere tid, blir dermed praksisene en form for fellesskaper, som Wenger kaller praksisfellesskaper. Det er i praksisfellesskapene kompetanse skapes (Wenger, 2008).

Man finner praksisfellesskaper overalt; de er en integrert del i hverdagen vår. Deres eksistens er så vanlig for oss, at vi ikke reflekterer over dem. Man vet at de eksisterer, men det er sjelden man har et spesifikt blikk på dem. Følgelig reflekterer vi sjelden over den læringen som foregår i praksisfellesskapene (Wenger, 2008).

Vi skiller mellom formelle og uformelle praksisfellesskaper. Et team etablert av ledelsen ved en skole, er et formelt praksisfellesskap. En gruppe lærere som på eget initiativ reflekterer over egen praksis i klasserommet, er et uformelt praksisfellesskap (Wenger 2008).

Et praksisfellesskap kan innebære diskusjoner, følelser, samhold og forpliktelser, samtidig som medlemmene forsøker å opprettholde fellesskapet. Læringen som foregår i et praksisfellesskap er av stor personlig betydning, da den finner sted i en sosial sammenheng og ikke utenfor en kontekst. Gjennom å delta i et praksisfellesskap formes hva vi gjør, hvem vi er og hvordan vi forholder oss til det vi gjør (Wenger 2008).

Ved å være deltaker i et praksisfellesskap lærer man å oppføre seg på måter som blir verdsatt av andre. I følge Wenger vil en viktig del av praksisfellesskapet være deltakernes antakelser om hva de tror de andre medlemmene tenker implisitt om dem. Det å tilhøre et kollegium av lærere er en sosial deltakelse i et praksisfellesskap. Denne deltakelsen former hvem lærerne er, hva lærerne gjør, og hvordan de tolker det de gjør. For å forstå hva som foregår i et praksisfellesskap må både medlemmenes handlinger, tanker og følelser tas i betraktning.

Læring i et praksisfellesskap må sees i sammenheng med identitet, mening, praksis og fellesskap.

2.4.4. Mening og meningsforhandling

Alle har et behov for å oppleve mening i sin hverdag. Wenger hevder at vi finner mening i prosessen *meningsforhandling*, bestående av de to prosessene *deltakelse* og *tingliggjørelse*. Videre mener han at deltakelse og tingliggjørelse utgjør en dualitt, som har avgjørende betydning for hvordan mennesket oppfatter mening. Det er de meningene vi produserer som betyr noe, og de produseres gjennom læring.

Det foregår altså en forhandlingsprosess mellom deltakelse og tingliggjøring når vi skaper mening. Denne forhandlingsprosessen avviser, bekrefter, modifierer, omfortolker og forhandler. Med et slikt syn kan man forstå menneskets engasjement som en meningsforhandlingsprosess. Denne prosessen kan både motstå press utenfra, og den kan påvirkes. Den kan også påvirke andre. Dette skjer gjennom vekselvirkningen mellom deltakelse og tingliggjøring. Vi skal nå se hva prosessene deltakelse og tingliggjøring innebærer (Wenger, 2008)

2.4.5. Deltakelse

Med begrepet deltakelse henviser Wenger til en sosial opplevelse av å leve i verden. Det handler om hvorvidt man er medlem i sosiale fellesskaper, og om man er aktivt engasjert i sosiale virksomheter. Deltakelse er ikke noe som kan skrus av eller på, og det kan innebære samarbeid så vel som konflikter. I følge Wenger karakteriseres deltakelse av gjenkjennelse, hvor han refererer til vår evne til å gjensidig forhandle meninger. Når vi i en samtale gjenkjenner noe av oss selv i den andre personen, er vi i kjernen av det Wenger mener deltakelse handler om. Gjennom å være medlem og delta i et praksisfellesskap utvikler man en deltakelsesidentitet (Wenger, 2008).

2.4.6. Tingliggjøring

Tingliggjøring handler om å gjøre noe abstrakt om til en ting. Noe som egentlig er abstrakt blir behandlet som om det var en konkret gjenstand. Et eksempel kan være en ressursperm

med et undervisningsopplegg om det politiske systemet i Storbritannia, utviklet av lærere i en niendeklasse etter at deres prosjekt om temaet var gjennomført. Permen er en samling av deres tanker og erfaringer som har blitt tingliggjort via skriftspråk. Det er gjennom tingliggjøring det i praksis skapes begreper, verktøy, historier og symboler.

2.4.7. Læring i praksisfellesskap

Læring i praksisfellesskap skjer gjennom meningsforhandling, altså medlemmenes deltakelse og tingliggjøring. For at læring skal skje, er det en forutsetning at det eksisterer et gjensidig engasjement, en felles forståelse for virksomheten, og at medlemmene sammen tar ansvar og videreutvikler felles repertoar gjennom meningsforhandlinger.

2.5. Identitet

Wenger er opptatt av identitetens betydning, og at identiteten ikke kan adskilles fra praksis, fellesskap og mening. Identiteten er et integrert aspekt i sosiale læringsteorier. Jeg vil benytte meg av Wengers definisjon av identitet, men jeg vil også se identitetsbegrepet hos Giddens som er noe annerledes enn hos Wenger. I tillegg vil jeg nevne Peter Dahler-Larsens definisjon av identitet, som støtter Wengers syn på identitet som et integrert aspekt i sosiale læringsteorier.

2.5.1. Identitetsbegrepet hos Giddens

Wenger og Giddens representerer to ulike retninger, henholdsvis sosiokulturelt og sosiologisk perspektiv. De to retningene har et noe forskjellig syn på begrepet identitet. Det sosiokulturelle perspektivet ser personen, identitet og læring i sammenheng, de er integrert i hverandre. Identiteten forstås her som en dualitet mellom deltakelse gjennom arbeidsrelaterte prosesser knyttet til identitet og meningsforhandling. Det sosiokulturelle perspektivet fremhever den gjensidige avhengigheten mellom læring og enkeltpersoner, og at subjektet ikke er adskilt fra den objektive verden. Sett fra et sosiologisk perspektiv gjenspeiler den sosiale identiteten seg i selvet, og på samme måte gjenspeiler selvet seg i den sosiale identiteten.

Giddens har en forståelse av identiteten som refleksiv. Han knytter det han kaller «selvidentitet» til moderniteten, og ser identiteten som et refleksivt prosjekt. Dette er et

prosjekt individet selv er ansvarlig for, styrt av kognitive prosesser. Giddens forstår altså identitet som noe subjektivt og individuelt.

“A person’s identity is not to be found in behaviour, nor – important though this is- in the reactions of 55 others, but in the capacity to keep a particular narrative going”
(Giddens, 1991:54).

Videre forstås ikke identiteten som noe gitt, men som noe som under konstant utvikling. Dette krever en aktivt reflekterende holdning fra individets side. *«It is the self as reflexively understood by the person in terms of her or his biography»* (Giddens, 1991:53) som former basisen for individets ontologiske forståelse av seg selv. Våre handlinger og de reaksjoner vi får fra omgivelsene er av stor betydning for hvordan vi relaterer, forstår og definerer vår identitet. I følge Giddens handler identitet i stor grad om å holde i gang en fortelling om seg selv. Individet må *“continually integrate events which occur in the external world, and sort them into the ongoing ‘story’ about the self”* (Giddens, 1991:54). For å forstå en persons identitet må vi også ta i betraktning hvordan vedkommende snakker om de rammene og faktorene som utgjør hans eller hennes identitet, i dette tilfellet læreridentitet. Hovedkilden for å forstå lærernes identitet vil derfor ligge i deres uttalelser.

2.5.2. Identitetsbegrepet hos Wenger og Dahler-Larsen

Begrepet identitet kan brukes for forstå hvordan aktører (lærerne) skaper mening ut av løst koblede, institusjonaliserte organisasjoner (Dahler-Larsen, 2009). Identitet er et integrert aspekt i sosiale teorier om læring, og kan derfor ikke ses separat fra praksis, fellesskap og læring. Ved å fokusere på identitet innen sosiale læringsteorier, fokuserer man på individet, men med et sosialt perspektiv. Videre flyttes fokuset utover praksisfellesskaper, og retter oppmerksomheten mot identifiseringsprosesser og sosiale strukturer. Det å bygge en identitet handler om å forhandle meninger i våre erfaringer som medlemmer i praksisfellesskaper (Wenger, 2008).

«Identity: a way of talking about how learning changes who we are and creates personal histories of becoming in the context of our communities» (Wenger, 2008:5).

Wenger sier her at det er gjennom læring individene endrer sin identitet.

Videre er identitet, som vi skal se senere, et spørsmål om deltakelse og ikke-deltakelse, inkludering og ekskludering. Også evnen til å påvirke eller danne de meninger som bestemmer vår tilhørighet og våre fellesskaper, kan ha innvirkning på vår identitet. Identiteten vår forhandles kontinuerlig i den sosiale konteksten som finner sted i praksisfellesskapene. Dannelsen av et praksisfellesskap kan dermed forstås som en forhandling av identiteter, da identitetsforhandling alltid må skje i en sosial kontekst.

Wenger (2008:149) henviser til fem dimensjoner for å forstå identitet i praksis:

- *Identity as negotiated experience*
- *Identity as community membership.*
- *Identity as learning trajectory.*
- *Identity as nexus of multimembership.*
- *Identity as a relation between the local and the global.*

Identitet som *negotiated experience*, handler om vår levde erfaring. Dette innebærer deltakelse og tingliggjøring. Identitet som *community membership*, handler om at vi definerer hvem vi er gjennom det kjente og det ukjente. Identitet som *learning trajectory* vil si at vi definerer hvem vi er gjennom hvor vi har vært og hvor vi skal. Identitet i praksis oppstår gjennom et samspill av deltakelse og tingliggjøring. Identitet er ikke et objekt, men en konstant tilblivelse. Identitetskonstruksjonen foregår kontinuerlig, alltid. Identitet er ikke noe som allerede eksisterer, eller noe vi oppnår på et visst tidspunkt. Kontinuerlig gjennomgår vi en identitetsforhandling. Vi har ulike deltakelser både innad og på tvers av fellesskap, og på den måten former identiteten vår baner (Wenger, 2008). Identitet som *nexus of multimembership* handler om hvordan vi definerer hvem vi er gjennom måten vi forener ulike medlemskap til en identitet. Til sist, identitet som *a relation between the local and the global*, innebærer en interaksjon mellom det lokale og det globale. Tilhørighet blir definert globalt, men vi erfarer det lokalt.

Man kan ikke forstå identitet som kun individuelt eller kun kollektivt. Identitet må forstås som noe som er forhandlet frem mens individet utfører sin jobb samtidig som han eller hun er i interaksjon med andre. Det handler om å involvere seg i praksis, men med en unik erfaring. Et eksempel er læreren Emil; Hvordan Emil opplever sin jobb som lærer, hvordan han tolker sin posisjon, hva han forstår om det han gjør, hva Emil vet og ikke vet, og hva Emil ikke

prøver å finne ut av, er ikke bare individuelle valg Emil tar. Det er heller ikke bare et resultat av å tilhøre kategorien lærer. Derimot er de forhandlet i selvfølgeligheten av å gjøre en jobb og være i interaksjon med andre. Identiteten er formet gjennom å tilhøre et praksisfellesskap, men med en unik identitet (Wenger, 2008: 146). Alle som tilhører et praksisfellesskap lærer gjennom å delta i dette fellesskapet og oppleve nye ting som igjen har innvirkning på identiteten deres. Gjennom å delta i praksisfellesskap utvikler man en deltakelsesidentitet. Deltakeridentiteten blir til gjennom de relasjoner man får i praksisfellesskapets deltakerprosesser (Wenger, 2008).

Identitet er

1. *Levd*: Identitet er en erfaring bestående av deltakelse og tingliggjøring.
2. *Forhandlet*: Identitet handler om å bli. Identitetsprosessen er pågående, kontinuerlig. Den er ikke avsatt til en spesiell periode av livet. Ikke tidsbestemt.
3. *Sosial*: Som medlem i et fellesskap blir formingen/konstrueringen av identiteten av fundamental sosial karakter.
4. *En læringsprosess*: Identitet er en bane i tid som forener fortiden og framtiden til å gi nåtiden mening.
5. *Nexus*: En identitet kombinerer flere former av medlemskap gjennom forsoningsprosessen på tvers av praksisgrenser.
6. *Lokalt-globalt samspill*

2.5.3. Deltakelse og ikke-deltakelse

Ved å delta i et praksisfellesskap utvikler deltakerne relasjoner til hverandre, i tillegg til at de utvikler en deltakelsesidentitet. Gjennom å delta i et praksisfellesskap formes hva vi gjør, hvem vi er, og hvordan vi forholder oss til våre handlinger. Det er imidlertid ikke bare ved å delta i praksisfellesskap at vi former vår identitet; identiteten blir også formet ved ikke-deltakelse. Vi definerer oss selv også gjennom praksiser vi ikke er en del av. Identiteten vår formes dermed av en kombinasjon av deltakelse og ikke-deltakelse, av hva vi er og hva vi ikke er (Wenger, 2008).

2.5.4. Identifikasjon og negotiabilitet

Vi bygger vår identitet gjennom våre opplevelser. Identiteten formes i spenningen mellom våre investeringer i ulike former for tilhørighet og vår evne til å forhandle de meningene som betyr noe for oss i disse sammenhengene. Utvikling av identitet er altså en dualistisk prosess, bestående av et samspill mellom identifikasjon og forhandling. Menneskets identifikasjonsprosesser er en del av forhandlingsprosessene vi kontinuerlig er en del av (Wenger, 2008).

Identifikasjon er en prosess som gir erfaringer og materiale for å bygge identiteter gjennom de investeringer vi gjør i forhold til det vi assosierer oss selv med, og i forhold til det vi opplever en distanse til. Identifikasjon innebærer både deltakelse og tingliggjøring. Det handler om å bli identifisert som noe eller noen – en beskrivelse, en kategori, en rolle eller andre karakteristikk. Samtidig er identifikasjon en deltakende prosess gjennom å identifisere seg med noe eller noen, som innebærer å utvikle og forene seg med hvilke erfaringer som stemmer med hvem vi er (Wenger, 2008).

Videre er identifikasjon noe vi kan gjøre både med oss selv og med hverandre. Vi identifiserer oss med en gruppe eller et samfunn, og føler oss som medlemmer av dette fellesskapet. Vi gir oss selv merkelapper som «Jeg er en voksen», «Jeg elsker rock», «Jeg er lærer», samtidig som andre gir oss merkelapper som «En dårlig lærer», «En merkelig skrue», «En populær venn». Vi kan derfor forstå identifikasjon både som noe subjektivt og noe kollektivt, som noe vi erfarer og som noe vi utvikler gjennom relasjoner (Wenger, 2008).

Identifikasjon kan være både positivt og negativt; det innebærer relasjoner som både sier noe om hva vi er og hva vi ikke er. Det sier noe om hva vi liker å være, og hva vi ikke kan fordra. Det handler også om deltakelse, og ikke-deltakelse, og om å være inkludert eller ekskludert fra et fellesskap. Dette er alle relasjoner vi kan identifisere oss med. Vi kan være tilfreds og stolte over å være lærer, samtidig som vi er glad vi ikke er tillitsvalgt i Utdanningsforbundet fordi vi ikke identifiserer oss med det som blir sagt i forhold til lærere og skole der. Videre kan vi skamme oss over at vi som lærere handler ut fra hva foreldre og politikere ønsker fordi vi vil unngå meningsforhandlinger, selv om vi som profesjonell lærer kjenner at dette ikke er rett måte å handle på (Wenger, 2008).

Identifikasjon handler altså om relasjoner både mellom mennesker, og mellom deltakere i praksisfellesskap. Det er ikke bare en subjektiv opplevelse, men en sosialt organisert prosess. Både det å delta i et fellesskap og det å ikke delta bidrar til å utvikle identiteten vår (Wenger, 2008).

Som nevnt tidligere, handler identitetsprosessen om mer enn identifikasjon, det handler også om negotiabilitet. Identifikasjon definerer hvilke meninger som betyr noe for oss, men de bestemmer ikke hvilken mulighet vi har til å forhandle disse meningene. Det er her negotiabilitet virker inn. Negotiabilitet handler om i hvilken grad vi har kontroll over de meningene vi har, nærmere bestemt vår evne til å forhandle eller fremme de meningene vi anser som viktige for oss selv, og som identifikasjonsprosessen har definert. Man bruker begrepet kontroll, for å beskrive hvorvidt man har mulighet, evne og rett til å påvirke, bidra og ta ansvar for de meningene som er av betydning i den sosiale konteksten man er en del av i det aktuelle fellesskapet. Negotiabilitet defineres ut fra sosiale sammensetninger og vår posisjon innad i disse.

2.5.5. Lærerens identitet

Den profesjonelle identiteten sier noe om hvem man er som lærer. Denne identiteten er i konstant forandring og utvikles gjennom deltakelse i praksisfellesskaper (Peressini et al., 2004). Dette kan være læreren i praksisfellesskap med kolleger, men det kan også være læreren i praksisfellesskap med elever eller foreldre. Som lærer er man deltaker i flere praksisfellesskaper.

Lærerne er «...levende aktører, der handler, vælger og tager stilling til fænomener. Det gjøres med henvisning til deres identiteter, som både er institutionelt definerende og reflektivt varetagende af de enkelte aktører» (Dahler-Larsen, 2009: 120).

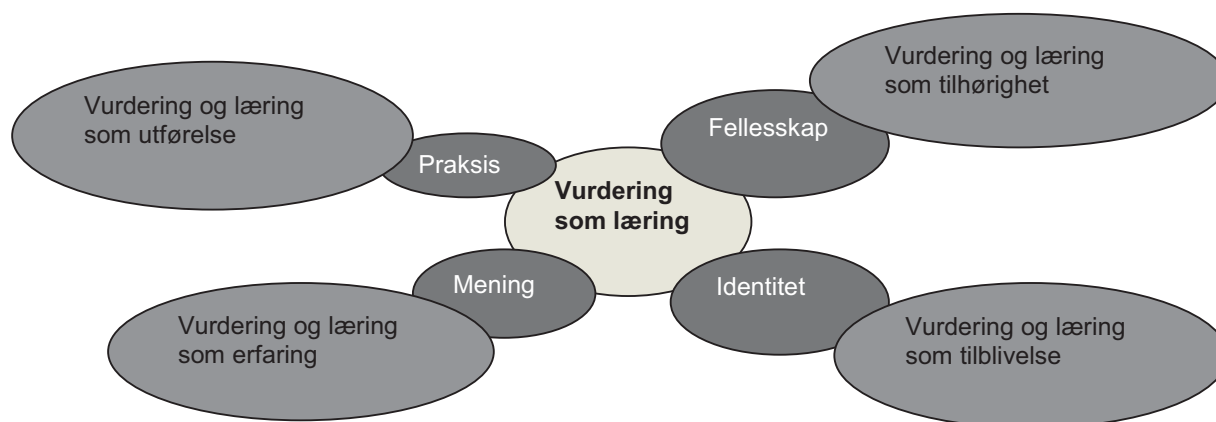
Wenger hevder at det er en ster relasjon mellom individets identitetsutvikling og læring. Dette begrunner han i at vi bygger identiteten vår via meningsforhandlingen som alltid finnes i et fellesskap (Wenger, 2008). Hvis en lærer ikke finner mening i sitt praksisfellesskap og han eller hun ikke greier å identifisere seg med den praksisen som utøves blant kolleger, kan læreren velge å holde seg utenfor fellesskapet for å verne om sin egen identitet.

2.6. Rammeverk

Som nevnt innledningsvis, plasserer jeg meg innen den *konstruktivistiske tradisjonen*. Forståelsen av kunnskap som noe som konstrueres, gjelder også kunnskapen om evalueringer og kunnskapen om hvordan man gjør evalueringer. Man forstår altså evaluering som kunnskapskonstruksjon som skjer gjennom sosial samhandling (Eggen, 2011). Dette innebærer at forhandlingsprosesser konstruert av meninger basert på handlinger står sentralt. Med et konstruktivistisk syn ser man vurdering som en måte organisasjoner og praksisfellesskap kan lære, vurderingen blir en beskrivelse av de involvertes praksis. Dermed blir de vurderingsteknikker medlemmene av praksisfellesskapet benytter seg av, verktøy for å konstruere nye meninger som kan bidra til utvikling av identitet, handlinger og kunnskap. Det er her viktig å presisere at jeg i denne undersøkelsen ser på selve evalueringsprosessen, og hvordan kunnskapen om evalueringsprosessen har verdi for læreridentiteten.

Forståelsen av vurdering og kunnskap slik jeg har redegjort for ovenfor bringer oppgaven videre inn i en *sosiokulturell tilnærming*. Som teoridelen tidligere i oppgaven viste, legger det sosiokulturelle perspektivet vekt på relasjoner og språklige virkemidler som verktøy. Dette leder oss til det overordnede begrepet for oppgaven; *Vurdering Som Læring*.

Vurdering som læring (VSL) er et begrep hvor vurdering forstås som en kollektiv virksomhet. Det handler om en kontinuerlig vurdering som er integrert i læringsprosessen, med et vurderingsspråk med åpenhet, dialog og diskusjon. En måte å forstå *Vurdering som læring* er å benytte Wengers modell for læring, men erstatte begrepet *læring* med begrepet *Vurdering som læring*:



Det overordnede i min oppgave er å forstå kunnskapsproduksjon som *vurdering som læring*. Dette gir begrepene: *språk, praksis, mening, identitet og fellesskap*. Innledningsvis presenterte jeg problemstillingen: ***Hvordan vurderer lærere seg selv? Hvilken verdi har denne vurderingen som kunnskapsproduserende praksis?*** Med et sosiokulturelt perspektiv betyr det at de problemstillinger som oppgaven empirisk vil undersøke er:

1. *Hvilke språklige verktøy har lærere om vurdering?*
2. *Hvilke praksiser vektlegger lærerne?*
3. *Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?*
4. *Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?*
5. *Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering?*

Ved å forstå *vurdering som læring* som en kollektiv virksomhet får vi en hovedspenning mellom individ og fellesskap. I en kollektiv virksomhet opererer flere individer; individer er en del av et fellesskap. Dimensjonen *individ – fellesskap* innehar ulike aspekter ved vurdering knyttet til både individ og fellesskap. Et av aspektene er identitet. Jeg vil se hvordan mitt materiale belyser hvordan ulike identitetsbegreper synes i spenningen mellom individ og fellesskap. I teoridelen har jeg redegjort for Giddens faste identitetsbegrep som lærerens hjerne, og Wengers mer relasjonelle identitetsbegrep.

Et annet aspekt handler om hvordan informasjon blir til kunnskap. Dette innebærer en endring av praksis. Til dette benytter jeg Well's lærings sirkel.

3.0. Metode

Dette kapitlet beskriver forskningsmetode i forhold til metoden som er brukt i denne oppgaven. Kapitlet vil vise min vitenskapsteoretiske plassering, og fremgangsmåte med begrunnelser og refleksjoner omkring valg jeg har foretatt.

3.1. Forskningsmetode – valg og begrunnelser

Kvalitativ forskning har som overordnet mål å utvikle en forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i den sosiale virkeligheten de befinner seg i (Dalen, 2004). Man ønsker å forstå deltakernes perspektiv, og i forhold til denne oppgaven er det altså lærernes perspektiv som er utgangspunktet for mitt arbeide. Fenomenet jeg ønsker å studere er lærernes vurdering av seg selv, og det gjør jeg gjennom å intervjuere lærere om deres erfaringer med dette fenomenet.

Med en kvalitativ tilnærming ønsker jeg å få innsikt i hvordan lærerne opplever vurdering av seg selv gjennom deres meninger og refleksjoner. Dette forutsetter at jeg har kjennskap til hvilke områder det er viktig å fokusere på under intervjuene. Gjennom lesing av aktuell litteratur har jeg opparbeidet noe kjennskap til aktuelle områder intervjuene kan fokusere på. Det er imidlertid en utfordring å ha tilstrekkelig med kjennskap både til temaet og fenomenet som skal studeres, men også til gjennomføring av forskningsprosessen. Som kvalitativ forsker er jeg delaktig i prosessen gjennom min forforståelse, mitt teoretiske ståsted og nærheten til intervjuobjektene. Videre har jeg valgt problemstilling, metode og deltakere. Det er også jeg som har bestemt spørsmålene i intervjuene, hvordan materialet kan tolkes, og hvordan konklusjoner kan trekkes. Det handler altså om hvordan jeg som forsker påvirker prosessen.

Kvalitativ forskning rommer mange tilnærminger, blant annet intervju, observasjon, analyse av tekst og dokumenter. Intervju er den mest utbredte metoden. Kvalitative forskere hevder at de kan få en dypere forståelse for fenomenet som studeres enn det som er mulig ved kvantitativ forskning. Kvalitativ forskning kan fortolke historier, «gi stemme» og utvikle ny teori. At valget for denne masterstudien falt på kvalitativ metode handlet om at jeg ønsket en dyp forståelse for fenomenet ved «å gi stemme» til lærerne. Dette innebærer at arbeidet i ettertid vil dreie seg om å beskrive og analysere det aktørene (lærerne) har sagt om vurdering av seg selv (Ryen, 2006). Jeg vil ha en fenomenologisk tilnærming til det kvalitative forskningsarbeidet.

3.1.1. Fenomenologi

Hensikten med fenomenologisk forskning er å finne den felles opplevelsen eller erfaringen mennesker har knyttet til et bestemt fenomen (Postholm, 2010). Menneskets subjektive opplevelse er sentralt. Det handler om å forstå et annet menneske, og se det samme som dette mennesket ser. I forhold til min oppgave er en fenomenologisk tilnærming hensiktsmessig da jeg ønsker å finne en felles erfaring eller opplevelse lærere har om vurdering. Samtidig er det viktig at den enkelte læreres subjektive opplevelse av vurdering er i fokus. Dette er nødvendig dersom det skal være mulig å se det samme som den enkelte lærer (Dalen, 2004).

Det finnes flere retninger innen fenomenologien, og jeg vil ta utgangspunkt i den psykologiske. Den psykologiske fenomenologien har enkeltmennesket i fokus. Det er individets opplevelse som er viktig. Samtidig forsøker forskeren å finne ut hvordan den samme erfaringen oppleves av flere enkeltindivider. Til forskjell fra etnografiske studier og kassustudier, er prosessen man utforsker avsluttet når forskeren starter forskningsarbeidet i fenomenologisk forskning. Allikevel ønsker man å finne ut av forskningsdeltakerenes perspektiv eller opplevelser av erfaringer i en naturlig setting. Ved fenomenologiske studier er intervju vanligvis den eneste datainnsamlingsmetoden.

3.2. Utvalget

Denne masterstudien har som hensikt å få frem læreres erfaringer og meninger i forhold til vurdering av egen praksis. Kriterier for utvalget er at de er lærere med godkjent utdanning, og at de jobber i skolen i dag. Kriteriet om godkjent utdanning skyldes at dette antas å ha en innvirkning på hvordan lærere utøver sin jobb og hvordan de tenker, mens kriteriet om at de jobber i skolen i dag handler om at jeg ønsker å få innsyn i praksisen slik den er i dag da den stadig er i forandring.

Det er ulike meninger om hvor mange personer som bør intervjues i et forskningsarbeid. Dette har også jeg måttet ta stilling til i mitt arbeid med masteroppgaven. I forkant av undersøkelsen var jeg innstilt på at antall intervjuobjekter ville avhenge av resultatene av de først planlagte intervjuene. Dersom disse intervjuene ville gi et godt materiale i form av at jeg fant en felles essens eller opplevelse hos forskningsdeltakerne, ville det ikke være nødvendig med flere intervjuer enn først planlagt. Jeg avtalte tre intervjuer, og valgte å avvente spørsmålet om flere intervjuobjekter inntil disse tre intervjuene var gjennomført.

Intervjuobjektene var til en viss grad utvalgt med en hensikt. Jeg ønsket at de skulle ha en noe ulike grad av erfaring, alder og arbeidsplass. Da intervjuer skulle avtales, var jeg samtidig innstilt på at jeg måtte ta det utvalget jeg fikk – også om det ikke ble den graden av variasjon i bakgrunn som jeg ønsket. Det er en utfordring å finne tid til gjennomføring av intervju når det skal passe inn i en travel lærers timeplan. Jeg var imidlertid heldig, og fikk raskt positivt svar fra tre intervjuobjekter med ulik bakgrunn i forhold til erfaring, alder og utdanning. Alle tre intervjuene ble gjennomført i februar måned.

3.3. Intervju som metode

I henhold til oppgavens problemstilling og det sosiokulturelle perspektivet, var det naturlig å velge kvalitativ metode. Datainnsamlingen ble derfor gjennomført med det kvalitative forskningsintervju som metode.

Det kvalitative forskningsintervjuets mål er å få frem intervjuobjektens erfaringer og forståelse av verden (Kvale, 1997). For å få til dette, krevdes nøye planlegging av intervjuene på forhånd i form av å finne temaer og spørsmål som kunne belyse min teori og det jeg ønsket å undersøke. Gjennom dette arbeidet laget jeg en intervjuguide med aktuelle temaer og spørsmål til intervjuene (vedlegg). Intervjuguiden var en god hjelp for å holde fokus på temaene, og til å stille mer detaljerte spørsmål når det var behov for det.

Datainnsamlingen ble gjennomført som *semistrukturerte intervjuer*, hvilket innebærer at intervjuene er halvplanlagte, med gitte spørsmål og åpne svar. Det var viktigere å følge lærernes svar og utsagn, enn å følge intervjuguiden kronologisk. I hvor stor grad jeg benyttet meg av intervjuguiden varierte som følge av intervjuenes forløp og innhold. Ikke minst var det av betydning i hvor stor grad intervjuobjektene snakket på eget initiativ. Under de intervjuene hvor intervjuobjektet snakket mye, ble intervjuguiden brukt først og fremst som en sjekklister, mens ved et av intervjuene hvor intervjuobjektet var ganske fåmælt ble intervjuguiden hyppig benyttet. Intervjuene foregikk på lærernes skoler i deres arbeidstid. Det ble gjort lydopptak, som senere ble transkribert.

Intervjuene utviklet seg ganske forskjellig. Mens to av intervjuobjektene snakket mye på eget initiativ, var det tredje intervjuobjektet mer kortfattet. De to intervjuobjektene som snakket mye, fikk i stor grad styre intervjuets forløp selv. Jeg kom kun med spørsmål der hvor jeg

følte at det var nødvendig med utdyping av det de sa eller presisering. Under intervjuet hvor læreren var ganske kortfattet styrte jeg intervjuet i stor grad med de spørsmål jeg hadde planlagt i intervjuguiden. Respondenten svarte kort og konkret på de spørsmålene hun fikk, uten videre utbrodering. Jeg opplevde det som enklere å stille oppfølgings spørsmål i de to intervjuene hvor respondentene snakket mye. Dette førte også til at jeg fikk mer informasjon både i mengde og av betydning gjennom disse to intervjuene. Spesielt det siste intervjuet, ga mye informasjon som har vært svært nyttig i analysen av arbeidet. Denne ulike graden av informasjonsmengde og informasjon av betydning, gjør at spesielt intervju nummer tre har fått større plass i analysedelen. I tillegg til at to av intervjuobjektene antakelig var mer pratsomme av natur, var det muligens også av betydning at jeg hadde kjennskap til disse intervjuobjektene fra før, mens den tredje læreren var helt ukjent frem til vi møtte hverandre for å gjennomføre intervjuet. Det er mulig at de to respondentene som kjente meg fra før, opplevde intervjusituasjonen som mer komfortabel og at de derfor ble mer snakkesalige enn den tredje respondenten. Det tredje intervjuet ga som tidligere nevnt mer informasjon enn de to første. Dette tror jeg har sammenheng med min erfaring som intervjuer, men også i forhold til min kjennskap til intervjuets tema.

De to første intervjuene var opplysende og ga meg en god orientering i forhold til undersøkelsens tema som var nyttig i forhold til hvordan intervju nummer tre ble gjennomført. Dette fordi de to første intervjuene kan meg en indikasjon på hvilken retning resultatene ville ta, og derfor hvilke temaer og spørsmål som var mest relevante for å belyse det jeg ønsket. I tillegg må jeg erkjenne at jeg ved det tredje intervjuet i større grad hadde kjennskap til hvordan jeg skulle formulere ulike spørsmål og tema for å få mest mulig utfyllende svar fra respondenten. Dette bringer oss videre til ulike typer spørsmål.

Ledende spørsmål kan ha innvirkning på intervjuets kvalitet ved at jeg som intervjuer legger ord i munnen på lærerne som er mine respondenter. Av hensyn til dette forsøkte jeg i størst mulig grad å stille åpne spørsmål som: *Hvilke metoder bruker du for å vurdere egen praksis?* Imidlertid opplevde jeg at åpne spørsmål ikke ga alltid den dybdeinformasjonen som jeg ønsket. Derfor ble det nødvendig med oppfølgings spørsmål for å få mer informasjon og for å presisere lærernes svar. Disse spørsmålene ble ofte ledende: *Vurderer du sammen med andre?* I tillegg til at jeg ønsket mer informasjon enn det lærerne ofte ga ved åpne spørsmål, hadde jeg også en tanke om hva jeg ønsket å få svar på når jeg stilte et spørsmål. Ved åpne spørsmål fikk jeg ofte ikke dette svaret, og dermed fulgte jeg opp med nye spørsmål. Disse

oppfølgingsspørsmålene ga meg verdifull informasjon som jeg ikke ville fått dersom disse spørsmålene ikke hadde blitt stilt. Kvale (1997) forsvarer ledende oppfølgingsspørsmål, og sier at dette sannsynligvis blir for lite benyttet i det kvalitative forskningsintervjuet. Videre sier Kvale at det ikke er avgjørende om man med sitt spørsmål leder eller ikke. Derimot er det av betydning *hvor* spørsmålet leder.

Da de tre intervjuene var gjennomført var jeg usikker på om flere intervjuer burde gjennomføres. På den ene siden ønsket jeg å gjøre flere intervjuer for å utdype resultatene mine i enda større grad, i tillegg til at jeg opplevde at intervjuene hadde en positiv utvikling i form av å gi mer informasjon fordi min rolle under intervjuene utviklet seg. På den annen side er tid en betydelig faktor, som i dette tilfellet begrenset min mulighet til å gjennomføre flere intervjuer.

3.4. Analyse

De transkriberte intervjuene er grunnlaget for analysen. Videre har oppgavens problemstilling og teoriperspektiv vært styrende for hva jeg har sett etter i datamaterialet. Under analysen av datamaterialet har det hele tiden vært viktig for meg å ha et kritisk blikk på materialet. Dette handler om hvordan jeg tolker og forstår intervjuene. Et sentralt spørsmål har vært hvorvidt jeg har tolket og forstått lærernes utsagn slik lærerne selv har ment.

Datamaterialet har blitt bearbeidet gjennom kategorisering av utdrag i henhold til hvilket perspektiv og hvilket tema utdraget skal belyse. Gjennom en slik kategorisering har materialet blitt forenklet i den hensikt å besvare undersøkelsens problemstilling mest mulig hensiktsmessig.

3.4.1. Transkribering

Intervjuene ble tatt opp via lydopptak på pc. Opptakene hadde god lyd kvalitet, hvilket gjorde transkriberingen lettere. I tillegg var det en fordel at jeg kunne spole frem og tilbake i opptaket, og lytte til opptaket i «slow-motion» versjon mens jeg transkriberte. Sistnevnte var også tidsbesparende for transkriberingsarbeidet, da det var mindre nødvendig å ta pauser i avspillingen for å transkribere. Intervjuene ble først transkribert ordrett, med alle pauser og uttrykk. Senere ble tekstene gjort mer leservennlige både i forhold til å lese teksten, men også for å forstå og tolke materialet under analyseprosessen. Jeg transkriberte intervjuene

umiddelbart etter at de var gjennomført, da dette sies å være en fordel for å gi en best mulig gjengivelse av hva intervjuobjektene faktisk har sagt (Dalen, 2004).

3.4.2. Koding og kategorisering

Koding og kategorisering handler om å systematisk gjennomgå materialet for å sette merkelapper på hva dataene egentlig handler om. Hensikten med dette arbeidet er å finne kategorier som gir muligheter for å forstå materialets innhold best mulig, både i forhold til fortolkning og teoretisk nivå (Dalen, 2004). Jeg laget meg et skjema hvor jeg kategoriserte utsagn fra intervjuene etter temaer med utgangspunkt i rammeverket: *Vurderingsbegrepet, praksisfellesskap, meningsforhandling, identitet, vurderingskultur*. Jeg gikk gjennom intervjuene flere ganger; markerte utsagn, og plasserte utsagnene under de ulike kategoriene. Dette skjemaet gjorde det lettere å skrive analysen, da jeg kunne arbeide systematisk med de ulike kategoriene. Kodingen som er beskrevet ovenfor er det Strauss og Corbin (1998) omtaler som åpen koding, det vil si den første råkodingen hvor målet er å identifisere begreper som kan inngå i kategorier (Dalen, 2004).

3.4.3. Analyse av intervjuene

Analyse av intervjuene dreier seg om å «løfte» materialet fra et beskrivende til et fortolkende nivå, mer konkret å forstå hva informanten egentlig sier og mener. Altså; hva er egentlig budskapet? Dette innebærer at man som forsker må bruke informantens ord og uttrykk, i tillegg til egne refleksjoner og eksisterende teori. Man skal gi en mer teoretisk tolkning av informantens konkrete tolkning. Min oppgave i analysearbeidet er altså å tolke lærernes ytringer og plassere dem i en teoretisk ramme (Dalen, 2004). Dette bringer oss videre til neste kodingsnivå; aksial koding. Aksial koding brukes gjerne for å belyse en hendelse eller handlingssekvens, hvor man beskriver situasjonen eller konteksten som handlingen skjer innenfor. Dette innebærer å beskrive forhold som utløser en handling, konkrete reaksjoner, og konsekvenser. I forhold til denne undersøkelsen, var det aktuelt å for eksempel se hva er det som skjer når lærerne har en meningsforhandling? Hva skjer, og hvilke konsekvenser for dette for lærerne, for deres praksis, og for deres vurdering? Her har man tatt kategorien meningsforhandling et steg videre fra den åpne råkodingen.

Neste kodingsnivå kalles selektiv koding, og innebærer at forskeren har analysert forbindelsene mellom kategoriene. Målet er å samle tråder for å kunne få en overordnet forståelse av sentrale momenter i forhold til fenomenet læreres vurdering. Hensikten i denne delen av analysen er å utvikle teoretiske begreper og modeller for å forstå fenomenet (Dalen, 2009).

Gjennom hele analysen var jeg i et samspill mellom datamaterialet, altså de transkriberte intervjuene, og kodingsprosessen. Kategorier ble endret og utviklet underveis i dette samspillet, og jeg laget nye notater. Det å gå frem og tilbake mellom notater, intervjutekster og koding var den metoden som passet best for at jeg skulle få brukt datamaterialet mest mulig, og forstå informantene riktig.

3.5. Undersøkelsens kvalitet

Når man snakker om en undersøkelses kvalitet brukes ofte begrepene validitet og reliabilitet. Validitet er et spørsmål om gyldighet, og dreier seg om hvorvidt man faktisk måler det man vil måle. Reliabilitet handler om pålitelighet, og hvorvidt gjentatte målinger med samme instrument gir undersøkelsen samme resultat (Ringdal, 2011).

3.5.1. Validitet

I forhold til validitet snakker man ofte om begrepsvaliditet, som dreier seg om man faktisk måler det teoretiske begrepet man ønsker å måle (Ringdal, 2011). Når det gjelder min undersøkelse handler det om hvordan begrepene fra teorien blir brukt i empirien, altså hvordan jeg klarer å utnytte begrepene og teorien i min diskusjon omkring resultatene.

Vi skiller mellom indre og ytre validitet. Indre validitet sier noe om hvilke muligheter vi har til å gjøre sikre konklusjoner om årsakssammenhenger i vår undersøkelse (Ringdal, 2011). Dette handler om instrumentering og begreper. En mulig trussel mot den indre validiteten er at det finnes andre forklaringer. Ifølge Kvale (1997) handler dette om min evne til å drøfte mulige tolkninger, og hvorvidt jeg har undersøkt og argumentert for andre tolkningers troverdighet. Det handler også om min evne som forsker til å ha et kritisk blikk på tolkninger med hensyn til min forforståelse. utfordringer i forhold til forforståelse har vært å tolke fenomener på et svakt grunnlag, og å trekke for raske konklusjoner. Her har det vært viktig å

stille flere spørsmål til samme utsagn, for å forsøke å finne flere mulige tolkninger (Dalen, 2004).

Resultatenes generaliserbarhet, det vil si den ytre validiteten, omhandler spørsmål som: gjelder resultatene fra undersøkelsen for andre personer, i andre situasjoner, eller på et annet tidspunkt enn da undersøkelsen ble gjennomført?

I denne undersøkelsen handler den indre validiteten om instrumentering, det vil si hvordan jeg har valgt å legge opp intervjuene. Den ytre validiteten handler om hvordan respondentene kun representerer seg selv. Det er ingen generaliserbarhet ved en undersøkelse av den type jeg har gjennomført. Undersøkelsen baserer seg på intervjuer med tre lærere. Disse tre lærernes erfaringer er ikke nødvendigvis unike, men beskrivelser av erfaringer som helt sikkert flere lærere kan kjenne igjen. Samtidig har denne masterstudien vært altfor liten til at man kan generalisere resultatene. Allikevel beskriver resultatene erfaringer som kan være gjenkjennbare for andre lærere, og det er derfor forhold som belyses som kan være verdt å ta i betraktning for å øke verdien av læreres egenvurdering.

For å styrke undersøkelsens validitet har jeg for det første sørget for en sammenheng mellom teori og empiri ved at jeg har laget et rammeverk som også ble brukt i intervjumalen. Siden intervjumalen har blitt brukt ovenfor respondentene, har jeg dermed sikret en indre validitet. For det andre har jeg brukt en analysemetode hvor jeg har gått fra åpen, til aksial og selektiv koding, og dermed sørget for at jeg har gjort en troverdig undersøkelse.

Jeg har ikke gjort en medlemsvalidering. Dermed har jeg ikke sikret at min analyse korresponderer med beskrivelsene fra respondentene. Årsaken til dette skyldes i stor grad tid, både min egen tid og respondentenes. I forhold til respondentene var det allerede ved gjennomføring av intervjuene en utfordring for de å finne tid, og jeg så det derfor ikke som aktuelt å skulle be de om enda mer tid. Det var også en utfordring i forhold til at jeg selv har hatt begrenset med tid til masteroppgaven, og dermed har måttet prioritere disse månedene. Triangulering er en annen måte å sørge for valide data. Jeg står imidlertid alene om analysen, og har derfor ikke gjort noen forskertriangulering (Ryen, 2006).

3.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet er et mål for undersøkelsens pålitelighet, altså om studien representerer virkeligheten. Dette handler om hvordan undersøkelsen er gjennomført (Dalen 2004). I forhold til pålitelighet har jeg laget en gjennomsiktig og helhetlig analyse. Jeg har gjengitt lærernes uttalelser så nøyaktig som mulig. Lydopptakene fra intervjuene er transkribert ordrett, og det er disse tekstene som utgjør de valgte utdragene fra intervjuene i analysedelen. Gjennom å bruke empirien gjør jeg oppgaven gjennomsiktig og så pålitelig som mulig.

I fenomenologiske intervjuer kan reliabiliteten trues av behovet for positiv selvrepresentasjon (Postholm, 2010). Dette opplevde jeg hos en av respondentene som hadde en tendens til å huske og fortelle mye positivt, samtidig som negative forhold ble undertrykt.

Et annet forhold er min forforståelse av fenomenet gjennom den kjennskapen jeg har til læreryrket og deres hverdag. Dette kan ha påvirket hvilke spørsmål som ble stilt, i forhold til mitt fokus. Som kvalitativ forsker har man sine egne antagelser eller syn på verden som styrer eller rettleder forskningen. Man har sine ideer om hvordan ting henger sammen, og tanker om hvordan man kan identifisere kunnskap. Samtidig skal man som kvalitativ forsker ha fokuset på deltakernes perspektiv. Det er deres perspektiv som avgjør om forskerens antagelser opprettholdes. Antagelsene kan bekreftes, avkreftes, eller det kan komme fram nye forhold (Postholm 2010).

4.0. Analyse

I analysen har jeg valgt en struktur som tar utgangspunkt i de fem empiriske problemstillingene jeg presenterte i rammeverket, kapittel 2.6.:

1. *Hvilke språklige verktøy har lærere om vurdering?*
2. *Hvilke praksiser vektlegger lærerne?*
3. *Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?*
4. *Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?*
5. *Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering?*

I tillegg kommer et delkapittel om vurderingskulturen blant lærerne, da jeg tenker at dette legger grunnlaget for hvordan vurderingen utarter seg. Jeg knytter resultatene fra analysen til relevant teori. I forhold til språket om vurdering analyserer jeg resultater i lys av Dahler-Larsen (2009). Når det gjelder praksiser, meningsforhandling, identitet og fellesskap benytter jeg Wengers teori om praksisfellesskaper. For å belyse problemstilling 5 «*Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering?*» benytter jeg Wells lærings sirkel. Vurderingskultur analyseres med Dahler-Larsen (2009) som utgangspunkt.

Materialet har blitt bearbeidet gjennom kategorisering av utdrag i henhold til hvilket perspektiv og hvilket tema utdraget skal belyse. Gjennom denne kategorisering har det vært mulig å kategorisere materialet til de ulike problemstillingene nevnt ovenfor. Jeg vil først gjøre en presentasjon av respondentene.

4.1. Respondenter

«Signe» har lang erfaring som lærer, og nærmer seg pensjonsalder. Hun jobber ved en skole i Akershus, hvor hun er kontaktlærer for en 1.klasse. Signe har vært lærer ved samme skole gjennom store deler av sin karriere, og hun har også vært øvingslærer for lærerstudenter i mange år.

Ved samme skole som Signe jobber «Marie», en masterstudent i pedagogikk i midten av trettiårene. Hun jobber i en 60 % stilling, og underviser i fagene matematikk og norsk i alle tre sjetteklassene ved skolen. Marie er alene om å undervise i sine fag på sitt trinn. Hun har

flere års erfaring med å jobbe som lærer både i ungdomsskole og barneskole. Hennes forrige jobb var ved en ungdomsskole i Oslo.

«Madelen» jobber som lærer ved en østkantskole i Oslo, hvor hun er kontaktlærer for en 2.klasse. Skolen er en baseskole. Madelen var ferdig utdannet allmennlærer for to år siden.

4.2. Hvilke språklige verktøy har lærere om vurdering?

Alle intervjuene ble innledet med spørsmålet «Hva legger du i begrepet vurdering?» Vurderingsbegrepet er mangfoldig, og det eksisterer ulike forståelser av hva begrepet inneholder. Hva intervjuobjektene legger i begrepet vurdering er av betydning, da dette også kan gi informasjon om hva lærerne anser som viktig i forhold til vurdering, og hvilken verdi vurdering kan ha. Vurdering kan bidra til at et praksisfellesskaps medlemmer styrker og utvikler seg (Dahler-Larsen, 2009).

Signe svarte på spørsmålet ved å knytte begrepet vurdering direkte til sin egen praksis og vurdering av seg selv. Dette kan ha sammenheng med at Signe hadde veldig fokus på hva som var temaet for intervjuet og min oppgave. Hun satte likhetstegn mellom vurdering og refleksjon. Det første hun svarte på spørsmålet illustrerer dette: «*Vurdering av meg selv... Jeg er jo øvingslærer, og det er en kjempestyrke for da kan jeg **reflektere** enda mer rundt hva jeg gjør og hvorfor jeg gjør ting, og om ting er riktig*». Videre inneholdt nesten hver setning som ble sagt i forhold til begrepet vurdering ordet *refleksjon eller reflektere*. Refleksjonen ble sett som noe hun gjør både alene og sammen med andre. Hun fremhevet også at vurdering og refleksjon er noe som oppstår som resultat av problemer og utfordringer; Da må du tenke over hva du skal gjøre videre, ulike tiltak. At vurdering ofte er et resultat av problemer og utfordringer, er det beste utgangspunktet for at en vurdering skal ha best mulig effekt. En vurdering bør ta utgangspunkt i svakheter (Dahler-Larsen, 2009).

Marie besvarte spørsmålet om vurderingsbegrepet med vurderingsteori hentet rett fra læreboka: «*Da tenker jeg **summativ og formativ vurdering***». Hun var opptatt av at det er den formative vurderingen som er viktig, og også veldig interessert i hvordan lærere får til denne vurderingen. Vurdering som tema var noe hun var svært interessert i og positiv til: «*Det er noe av det jeg brenner mest for: Hvordan vi får til den formative*».

Madelen brukte også et fagspråk, uten at hun benyttet seg av *begrepene formativ og summativ vurdering*. Hun mente vurdering handler om å se på hva man har gjort, og det som skal vurderes, og om man har oppnådd visse kriterier. Videre skulle dette brukes for å legge nye planer. I tillegg nevnte hun elevarbeid som utgangspunkt for vurdering av lærerens egen praksis. Madelen mente at det å se på elevarbeid, hvordan det er løst og hvordan det kunne vært gjort annerledes, er en måte å vurdere hva man kan gjøre videre i forhold til undervisningen. Her beveger vi oss inn i metoder for vurdering; hvordan - hvilke metoder bruker lærerne for å vurdere egen praksis? Det skal vi se nærmere på i kapittel 4.3.

Oppsummering om språklige verktøy

For alle tre lærerne handler vurdering om å se tilbake på det man har gjort, hvorvidt man har nådd visse kriterier, og om å bruke vurdering for å legge nye planer. Dahler-Larsen beskriver vurdering som en situasjon hvor man stopper opp, og reflekterer over egne erfaringer. Denne beskrivelsen samsvarer i stor grad med det Signe sier om vurderingsbegrepet. Hun forteller blant annet om refleksjon sammen med studenter, og hvordan de forsøker å skape en mening i det som skjer eller har skjedd. Det de da gjør er å fortolke og identifisere sosiale praksiser, blant annet egen og andres undervisning (Dahler-Larsen, 2009).

Marie fokuserer på den formative vurderingen, og er opptatt av hvordan man som lærer kan få til denne vurderingen. Det at Marie bruker et fagspråk om vurderingsbegrepet, får henne til å fremstå som en profesjonell lærer innen vurderingsfeltet. Hun gir vurderingsbegrepet et profesjonelt innhold som ikke hvem som helst kan uttale seg om. Dette kan også handle om Maries identitet; at hun ønsker å fremstå som en profesjonell lærer med kunnskap om vurdering.

Madelen er opptatt av det som er vurderingens mål; å utvikle og forbedre noe. Den vurderingen hun gjør av seg selv har som mål å utvikle og forbedre undervisningen, og får nå dette målet ser hun blant annet på elevarbeid, og hvordan det kan gi henne informasjon til å forbedre undervisningen videre, og gjøre endringer. For at det skal foregå en kunnskapsproduksjon gjennom vurderingen, bør det fokuseres på prosess (Dahler-Larsen, 2009). Ved å bruke elevresultater som utgangspunkt for vurdering, kan man imidlertid forstå Madelens vurdering som en resultatfokusert vurdering; det er resultatet av undervisningen som blir vurdert, ikke selve undervisningen som prosess. Samtidig kan man argumentere for

at ved å kontinuerlig vurdere elevresultater over en periode, blir elevresultatene en del av en større prosess. Dette forutsetter imidlertid at læreren tar med seg informasjon fra en vurdering og til neste, og dette er noe Madelen hevder at lærerne ikke er særlig flinke til (se kapittel 4.6.)

4.3. Hvilke praksiser vektlegger lærerne?

En ting er å snakke om vurdering, hva man legger i begrepet, og hvordan man *kan* vurdere. En annen ting er å faktisk gjøre det, benytte seg av metoder for å vurdere. Så hvordan vurderer lærerne? Vurdering av elever har mange gitte metoder, mens derimot lærernes vurdering av egen praksis kan virke noe diffus.

Da lærerne ble bedt om snakke om egen vurderingspraksis, og hvilke metoder de brukte, var alle veldig raske til å svare refleksjon. Signe fremhevet egen refleksjon og refleksjon sammen med studenter hun er øvingslærer for. Refleksjon sammen med studenter fremhevet hun som spesielt verdifullt; «*Jeg er jo øvingslærer, og det er jo en kjempestyrke for da kan jeg reflektere enda mer...*». Videre beskrev hun hvordan dette foregår: «*Da ser de på meg, og så ser jeg på de, og så må jeg reflektere litt om hvordan de underviser og hvordan jeg underviser...også må vi tenke sammen*». Det Signe beskriver her kan forstås som et praksisfellesskap læreren har sammen med studentene sine. De er i interaksjon med hverandre og verden rundt bestående av elever og resten av skolen. Dette praksisfellesskapet kan ses som et formelt fellesskap da det er et team bestående av øvingslærer og studenter som er etablert av høyskolen og skoleledelsen. Sammen har øvingslærer og studenter et gjensidig engasjement, og en form for meningsforhandling gjennom å reflektere og tenke sammen. Gjennom å delta i dette praksisfellesskapet formes læreren; hva hun gjør, hvem hun er, og hvordan hun forholder seg til det hun gjør. Hun sier selv studentene gjør henne mer bevisst på seg selv, og at studentene gir henne nye ideer (Wenger, 2008).

«Du får masse ideer av studenter som gjør ting på andre måter. For eksempel hvis de er fantastiske på data, og kan masse der og kan lage mye morsomt – helt klart at jeg lærer mye av det».

«...det er jo kjempespennende, og det å reflektere sammen med de; da får du virkelig tid til å sette deg ned og vurdere».

«Jeg blir vel kanskje enda mer bevisst på meg selv og hvordan jeg gjør ting, sammenlignet med om jeg ikke hadde vært øvingslærer».

Ovenfor ser vi Signe nevne ordet tid; hun sier at når hun har studenter får hun *virkelig tid* til å sette seg ned og vurdere. *Tid* var et moment som ble trukket frem flere ganger i intervjuene i forhold til lærernes vurderingspraksis, og hvorfor denne praksisen er som den er. Dette skal vi se mer på senere.

Marie opplevde nå at hennes vurdering består av å vurdere undervisningen basert på at samme undervisningsopplegg blir gjennomført i tre forskjellige klasser. Hun underviser i norsk og matematikk i alle tre klassene på 6.trinn. Det å kunne gjennomføre samme opplegg i tre klasser opplever hun er veldig nyttig fordi det gir hen mulighet til å endre på opplegget underveis. Samtidig sier hun at dette begrenses av rammene, spesielt tid. Det hun imidlertid føler hun kan vurdere og endre underveis er formidling, hvor mye elevene skal jobbe selv, og hvor mye hun som lærer skal formidle. Det er noe Marie ofte vurderer, og tilpasser etter hvert. Marie ser altså at det å være lærer i samme fag for alle klassene på ett trinn gir henne fordeler i form av mulighet til å sammenligne og endre undervisningsopplegg. Samtidig opplever hun at det å være eneste lærer i sine fag på sitt trinn har sine svakheter i forhold til muligheten for å samarbeide med andre. Tidligere har hun jobbet på en ungdomsskole hvor de var flere lærere på samme team som hadde samme fag, hvor de samarbeidet og vurderte mye sammen: *«Hvordan skulle vi strukturere timene, faget, få ro i klassen. Vi vurderte opplegg, og hva vi følte fungerte i de forskjellige klassene. Så diskuterte vi, delte ideer, og fant kanskje løsninger»*. Videre sier Marie at det ikke er særlig gunstig sånn det er nå, hvor hun har fagene alene og lite mulighet for samarbeid. Man kan tolke dette som at denne Marie verdsetter praksisfellesskap og den vurderingen og læringen som skjer der. Derimot det å jobbe alene, opplever hun har gitt henne færre fordeler enn det hun forventet. Marie sier at interessen og engasjementet for hennes fag, hennes elever og hennes situasjon var mye sterkere blant lærerne på forrige skole, hvor de hadde en felles interesse i forhold til disse momentene.

Den tredje læreren, Madelen, sier også at refleksjon er en del av vurderingen, både underveis og etterpå. I tillegg til refleksjon, oppgir Madelen elevresultater som en kilde til egenvurdering. Elevarbeid gir henne indikasjoner på om det hun har tenkt underveis stemmer med elevenes læring. Dersom mange elever har gjort samme feil, ser hun det som en tydelig indikator i forhold til undervisningen. Ellers er tilbakemeldinger fra elever en viktig faktor. Hun sier det er mye uformell underveisvurdering, og at ulike situasjoner som oppstår der og da ofte er en utløser for vurdering. Det er sjelden Madelen setter seg ned og vurderer hva som

har skjedd i dag, men det blir ofte noen tanker på t-banen på vei hjem og før hun sovner om kvelden. «... *man må jo tenke seg om, ellers lærer man ingenting*».

Madelen beskriver også et praksisfellesskap sammen med kolleger, og hevder at siden hun jobber på en baseskole er de mer sammen med kolleger enn på tradisjonelle skoler. De sammenligner de ulike gruppene og deres resultater, og dette gir igjen et grunnlag for vurdering av lærernes undervisning. De ser da på hva de ulike klassene og lærerne har gjort, og det oppleves som nyttig og lærerikt

«... *det er jo det som er utrolig fint med baseskole; man lærer mye av det*». Samtidig gir hun uttrykk for at det tar mye tid: «... *det er vel det jeg tenker om vurdering i fellesskap – at det tar mye tid*». Det er en utfordring i forhold til tid; å finne et tidspunkt hvor alle lærerne kan sette seg ned sammen er ikke lett, da tiden til den enkelte lærer fylles med møter og ulike prioriteringer. Derfor blir det ofte refleksjon «... *med den du snakker med rett etter timen, eller den du tilfeldigvis står ved siden av*».

Oppsummering om praksiser

Praksisfellesskap er en aktiv arena for vurdering blant lærerne. I et praksisfellesskap kan lærerne sammen tilegne seg ferdigheter, kunnskaper og verdier. Dette skjer gjennom lærernes interaksjon med hverandre, og kan føre til en felles læring som senere vil vise seg som nye felles praksiser (Wenger, 2008). Signe beskriver et praksisfellesskap sammen med studentene hun er øvingslærer for. Gjennom meningsforhandling reflekterer og tenker de sammen. Hun forteller at dette er svært verdifullt i forhold til hvordan hun vurderer seg selv, men også i forhold til å utvikle egen praksis, få nye ideer og lære noe sammen med studentene. Læringen som foregår i dette praksisfellesskapet er svært viktig da den er av personlig betydning for henne som øvingslærer siden det foregår i en sosial sammenheng og ikke utenfor en kontekst. Som Signes utsagn ovenfor viser, formes hva hun gjør, hvem hun er og hvordan hun forholder seg til det hun gjør, gjennom deltakelsen i praksisfellesskapet med studentene (Wenger, 2008).

Marie opplever også deltakelse i praksisfellesskap som verdifullt. Hun forteller hvordan hun og kolleger ved hennes forrige arbeidsplass sammen tilegnet seg ferdigheter og kunnskaper i forhold til undervisningsplanlegging og sosiale utfordringer med elevene. Noen ganger fant de løsninger og endret praksiser.

Madelens erfaringer med vurdering i praksisfellokap avhenger mye av organisatoriske rammer. Hun hevder at baseskoler er en fordel fordi det gir bedre mulighet til å sammenligne grupper og resultater siden det samme gjøres i flere elevgrupper, i tillegg til at lærerne har et bedre grunnlag for å snakke om elevene siden alle lærerne har kjennskap til alle elevene og ikke bare sin klasse. Madelen forteller at hun og hennes kolleger sammenligner grupper og deres resultater. Ut fra Madelens utsagn, kan man tolke henne som at hun ser elevenes resultater som et resultat av lærerens undervisning. Lærerens undervisning og elevens resultater kan virke som en naturlig sammenheng, men det er vanskelig å måle noen direkte korrelasjon mellom de to faktorene.

En annen rammefaktor Madelen opplever at påvirker praksisfelloskapet er tid. Det er en utfordring å finne tid til at alle lærerne kan sette seg ned og vurdere sammen. Dette fører til at vurdering i praksisfellokap forekommer sjeldnere enn det som kanskje er ønskelig.

4.4 Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?

Som medlem i et praksisfellokap deltar man i en forhandlingsprosess. Som lærer deltar du i et team hvor du stadig forhandler med dine kolleger og din egen identitet. Det å endre en praksis innebærer en form for meningsforhandling. Medlemmene må da være aktivt engasjerte i virksomheten, enten det skjer gjennom konflikt eller samarbeid (Wenger, 2008).

Madelen beskrev hvordan hennes team, altså hennes praksisfellokap, forholder seg til det og sammen endre praksis gjennom meningsforhandling. Hun sier de ofte snakker om å endre praksiser som ikke fungerer, men at det gjerne tar lang tid før det skjer. For det første er det organisatoriske en utfordring i forhold til det å samle alle lærerne på et team. Som baseskole er de helt avhengig av at alt på trinnet samkjøres og man forholder seg likt til rutiner. Dette gjør det vanskelig å endre praksiser. Madelen beskriver hvordan de snakker sammen, lager plan for endring og tilsynelatende blir enige, men allikevel blir ikke avtaler holdt: «*Vi er veldig oss selv, og ikke alle holder avtaler. Vi kan bruke kjempemasse energi, snakke om det, lage en plan for hva vi skal endre, og så endres det allikevel ikke*». Dette er spesielt utfordrende som baseskole: «*... hvis det bare er en lærer som endrer praksis, så er det bare 35 av 75 barn som har denne nye rutinen. Og det er veldig frustrerende, men vanlig – veldig vanlig, av ulike årsaker*». Av mulige årsaker til at avtaler ikke blir holdt nevner hun uenighet om hva som er viktig, uenighet i forhold til hva de skal gjøre, avtaler som blir brutt med vilje,

og lærere som ikke sier fra når avtalen lages og de faktisk er uenige. Madelen sier også at det kan være lærere som ikke makter å gjøre endringen. Det hun beskriver her er en forhandling hvor lærerne tilsynelatende blir enige om å foreta en endring, men hvor avtalen blir brutt fordi det i realiteten ikke er et gjensidig engasjement.

«Det er jo ofte at noen ikke er enig, og bare går med på avtaler, og ikke sier noe».

Dette kan også handle om identitet; at enkelte lærere opplever at endringen ikke er i tråd med hans eller hennes læreridentitet. Samtidig går ikke læreren i meningsforhandling med sine kolleger for å avvise forslaget om endring eller forhandle meningen videre. En mulig årsak til dette kan være tid, men det kan også være frykten for konflikter, og ønsket om å bevare harmonien innad i praksisfellesskapet i frykt for hvordan man blir oppfattet av andre, og fordi man ønsker å verne om sin identitet. Wenger (2008) sier at et praksisfellesskap kan innebære diskusjoner, følelser, samhold og forpliktelser samtidig som medlemmene forsøker å opprettholde fellesskapet. Kanskje er frykten for å ikke opprettholde fellesskapet en av årsakene til at lærerne velger å bevare harmonien fremfor å stå i en meningsforhandling? Det å holde seg utenfor, kan være lærerens forsøk på å verne om sin egen identitet.

Madelen forteller selv hvordan tid kan være en årsak til at hun ikke sier fra når hun er uenig: *«På mitt team kan det nok også være at vi bruker så mye tid på diskusjoner, at man blir lei. Det er jo så mye annet man skulle ha gjort. Og det å vite at jeg egentlig ikke er enig i det her. Hvis jeg sier at jeg ikke er enig og foreslår noe annet, tar det en halvtime til før vi kommer til en beslutning. Da vil jeg mye heller la være å si noe, gå for meg selv og legge til rette for undervisning som er bedre for elevene».* Her ser man at tid fører til at lærerne ikke sier fra og forhandler sin mening. Dette fører til at praksisfellesskapet ikke utvikler kunnskap, og at læring ikke forekommer. Madelen beskriver videre hvordan læreren forsøker å stabilisere sin identitet gjennom å være i harmoni i fellesskapet fremfor å gå i meningsforhandling; si sin mening, diskutere og forhandle. De er redd for hvordan de blir oppfattet av kolleger, og for å bli baksnakket: *« ... kanskje er man redd for å bli prata om. Det tenker jeg er noe som gjelder alle lærere. Det er ikke alle kamper man gidder å ta».*

Signe føler at det på hennes team eksisterer en trygghet mellom medlemmene som gjør at de tør å si fra til hverandre, tør å avvise og forhandle sine meninger: *«Vi er så trygge på hverandre, og utfyller hverandre godt. Alle klarer å snu på sine ideer, og endre på ting, og*

sier fra hvis det er noe som ikke er greit». Samtidig gir Signe et litt annet bilde av tilstanden når jeg konkret spør om lærerne gir hverandre direkte tilbakemeldinger i forhold til det å gjøre feil, eller om man mener at praksis bør endres hos kolleger og seg selv: «Vi har nok ikke brukt det så mye. Vi er ikke så mye inne i hverandres klasser da». Dette svaret kan være noe tvetydig og vagt, men det kan tolkes som at fasaden viser et praksisfellesskap hvor det er rom for å forhandle sine meninger, avvise og diskutere, ta meningsforhandlinger og være uenig. Det er også denne fasaden denne læreren ønsker å fremstille ovenfor meg. Allikevel kan beskrivelsen virke noe annerledes enn det virkeligheten faktisk er. Det er tydeligvis ikke rom for å si direkte fra til hverandre dersom man mener at kolleger bør endre sin praksis. Det er en mulighet at virkeligheten egentlig er slik Madelen beskriver tilstanden; en falsk fasade hvor man tilsynelatende er enige og hvor det er rom for å si sin mening og være uenige, mens man egentlig unngår meningsforhandling, har ulike meninger og bryter avtaler fremfor å ta diskusjonen og forhandle sine meninger videre. Dette handler igjen om en stabilisering og harmoni i forhold til sin egen identitet i relasjon til andre (Dahler-Larsen, 2009).

Marie, som jobber ved samme skole som Signe, forteller om sitt forrige kollegium hvor de hadde et praksisfellesskap hvor man diskuterte og forhandlet meninger i forhold til det faglige «Hvordan skulle vi strukturere timene, faget, få ro i klassen... Vi vurderte opplegg, og hva vi følte fungerte i de forskjellige klassene. Så diskuterte vi, delte ideer, og fant kanskje nye løsninger». Jeg spurte lærerne hvordan det å gi konstruktiv negativ tilbakemelding til kolleger i forhold til deres praksis utarter seg, og om det i det hele tatt foregår? Marie sier at en slik kultur er ikke-eksisterende: «Nei det er det veldig lite kultur for. Jeg har selv prøvd å si fra, uten at det var til en spesifikk person, men kritikk av systemet. Allikevel ble det tatt som kritikk av enkeltpersoner, og ikke sett som en måte å hjelpe eller forbedre noe. Bare noe så enkelt som hvilke begreper vi bruker til ungene, for eksempel multiplikasjon versus gange, er en diskusjon som kan oppleves som kritikk av enkeltindivider. Jeg tror lærere er såre for å bli vurdert av andre fordi det går på deres profesjon, og at de hele tiden blir vurdert av samfunnet. Og dette fokuset på at norske elever er så mye dårligere enn alle andre».

Oppsummering om meningsforhandling

Meningsforhandling blant lærerne handler altså om at lærerne forhandler med hverandre og sin egen identitet (Wenger, 2008). Madelen forteller hvordan hennes praksisfellesskap snakker om å endre praksis, men at tid ofte setter en stopper. Det å endre praksis innebærer en form for meningsforhandling i form av konflikt eller samarbeid. I Madelens praksisfellesskap forekommer det at noen av lærerne bryter avtaler om endringer av praksis. Det har da vært en meningsforhandling i form av en felles diskusjon hvor man har avtalt å endre praksis, men allikevel velger enkelte å bryte avtalen. Madelen beskriver to mulige årsaker til dette. En mulig årsak er at læreren som bryter avtalen allerede i meningsforhandlingen vet at han er uenig i det som blir avtalt. Samtidig ønsker han å unngå meningsforhandling for å bevare harmoni i fellesskapet og stabilitet i forhold til sin egen identitet. Dermed unngår han å ta diskusjonen under meningsforhandlinger, og velger heller å bryte avtalen om endring i etterkant. En annen mulig årsak til at avtaler om endring blir brutt er at læreren ikke makter å gjøre endring. Jeg ser at det også kan være et forsøk på å verne om sin egen identitet fra lærerens side.

Maries uttalelser i forhold til det å gi konstruktive negative tilbakemeldinger til kolleger, kan muligens forklares av samme årsaker som at avtaler blir brutt. Det at det ikke eksisterer en kultur for å gi slike tilbakemeldinger kan handle om frykten forhandle meninger, og ønske om å bevare harmoni innad i gruppen. Marie forklarer også denne kulturen med en slags uformell avtale mellom lærerne som sier at «Vi må stå sammen når alle andre kritiserer oss».

4.5. Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?

Identitet er ikke kun individuelt eller kun kollektivt, men forhandles frem mens individet utfører sin jobb samtidig som hun er i interaksjon med andre (Wenger, 2008). Madelen forteller hvordan hun som nyutdannet forhandler med sin egen identitet fordi hun ikke tør å forhandle meninger med mer erfarne kolleger. Dette skyldes både egen usikkerhet, og ønsket om å bli godt likt, men også handlinger og kommentarer fra eldre kolleger som tilsier at man som nyutdannet har mindre kunnskap og erfaring og derfor bør være forsiktig med å hevde seg for mye: *«Som nyutdannet i et godt voksent miljø så tenker jeg at du skal være veldig forsiktig. Jeg er veldig opptatt av relasjonsbygging, og det er noe erfarne lærere synes er et sårt tema. Det at læreren har så mye tid som han har på å forme elevene, og at det går så mye*

på deg selv». Madelen fortsetter med å etterligne kolleger: *«Ja de sier at om man har gode relasjoner så kan man få til allting, det er jo helt på trynet».*

Madelen opplever at lærere er dårlige til å ta imot kritikk fra hverandre og omverdenen. Hun sier videre at hun forstår at noen lærere kan ta kritikken veldig personlig, men at lærere ikke kan bli skånet fra andre *«... selv om vi jo er lærere kan vi ikke bli skånet fra andre. Du kan ikke som revisor ta det som kritikk hvis noen andre foreslår at du bør benytte deg av et nytt dataprogram. Men det tror jeg nok lærere er såre på asså. Det er et personlig yrke, man gir mye av seg selv. Man ER lærer».*

Det å bli godt likt av kolleger og foreldre oppleves som veldig viktig. Det at andre skal se at du gjør en god jobb betyr mye, for enkelte er det kanskje det viktigste? Dette handler om stabilitet rundt den enkelte lærerens identitet, at det ikke eksisterer negative oppfatninger om meg som lærer (Dahler-Larsen, 2009). Læreren gjør derfor det han eller hun kan for å tilfredsstille andres ønsker og behov, selv om det innebærer å handle på måter læreren ikke mener er det beste sett fra en profesjonell synsvinkel. *«Du føler at hvis en ting gjør at det kan fremstå bedre, da gjør man det».* Madelen nevner dette iforhold til hvordan foreldre påvirker hvordan hun handler. Foreldrene har altså innvirkning på lærernes identitet. Foreldrene har meninger om barna sine, om skolen og om læreren – meninger lærerne blir gjort oppmerksomme på, og som de ofte tar hensyn til. Foreldrene påvirker lærernes vurderinger av egen praksis, og deres meninger.

Det med å handle slik at ting fremstår bedre illustreres også i hvordan lærerne forholder seg til nasjonale kartleggingsprøver: *«... jeg ser jo at i ukene før en kartleggingsprøve, så er det lite fokus på god læring. Da øver man på begrepene eller den og den type oppgaver i matte».*

Den profesjonelle identiteten sier noe om hvem man er som lærer. Denne identiteten er i konstant forandring og utvikles gjennom deltakelse i praksisfellesskaper (Peressiniet et al., 2004). I forhold til Madelen er det en «fare» at den nyutdannede lærerens profesjonelle identitet omformes hos henne for å passe inn i det etablerte fellesskapet som allerede eksisterer blant de mer erfarne lærerne. På samme måte er det en fare hos flere lærere at deres profesjonelle identitet omformes fordi de tilpasser seg kollegers, skolelederes, foreldres, politikeres og samfunnet for øvrig sine ønsker om hvordan lærere skal utøve sitt yrke.

Oppsummering om konstruering av identitetsforståelse

Nyutdannede Madelen forhandler med egen identitet for å unngå meningsforhandling med mer erfarne kolleger. Dette skyldes både egen usikkerhet rundt sin sosiale rolle, men også signaler fra kolleger om at man som nyutdannet ikke bør hevde seg for ofte. Dette kan forstås i sammenheng med behovet for å bli godt likt av andre, og det å bli verdsatt. På den måten oppnår læreren stabilitet rundt sin egen identitet (Dahler-Larsen, 2009). Dette skjer på bekostning av den profesjonelle identiteten som omformes for å passe inn det etablerte fellesskapet til de mer erfarne lærerne (Peressiniet et al., 2004). I tillegg til å tilpasse seg lærerkolleger, forsøker også lærerne å bli verdsatt av elevenes foreldre.

4.6. Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering?

Som beskrevet i teoridelen, må informasjonsdeling føre til endret praksis for at man skal kunne si at det foregår en kunnskapsproduksjon (Wells, 1999). I intervjuet med Madelen kommer det frem at det er en utfordring og faktisk endre praksis. Lærerne ser at behovet for endring er der, og de snakker om det, men det er ofte vanskelig å faktisk gjennomføre en endring. Madelen sier også at det er et problem at man i for stor grad følger den planen som allerede er satt: *«Så da ser vi at det er for vanskelig. Og da er det jo utfordrende å finne tid til å endre. Man har jo en plan som skal følges, og vi er nok ikke flinke nok til å gå utenfor»*. Ved et direkte spørsmål om Madelen opplever at vurderingene hun gjør fungerer som læring, eller om det bare blir deling av informasjon, er hun ærlig og sier at det forekommer lite læring. For det første er det en utfordring for lærerne, på lik linje med elevene, å faktisk oppfatte at man har lært noe. For det andre blir det å vurdere gjerne en diskusjon uten konklusjon. *«Jeg tror at man må være mer bevisst på å lære... Ja det har jeg egentlig ikke tenkt over men jeg synes ikke vi er noe flinke til å lage læring av det. Det er så mye fokus på det negative, og det er det ikke noe læring i. Og blir vi enige om noe så er det ofte om organisering, og det å ha nok tid»*. Madelen problematiserer her, som tidligere nevnt, det å være bevisst på læringen som en utfordring. Hun ser også fokuset på det negative som noe læringshemmende. Dette strider imidlertid med vurderingsteorien som ser svakheter og negative hendelser som det beste utgangspunktet for læring gjennom vurdering. (Dahler-Larsen, 2009).

En annen utfordring knyttet til informasjon og kunnskap, er det å videreføre informasjon fra en vurdering til neste vurdering: *«Alle er så forskjellige, også tror jeg vi går inn i hver nye vurdering med blanke ark. Vi tar ikke med oss fra andre ting vi har jobbet med tidligere fordi*

vi ikke har notert det, og de som har notert det har gjort det på sin måte som bare de forstår og det kan ikke brukes av andre. Så jeg føler at vi overfører lite fra vurdering til vurdering, at vi ikke lærer så mye». Her beskriver også Madelen *tingliggjøring*: det å gjøre noe abstrakt til noe konkret. Vurderingen blir skrevet ned og gjort tilgjengelig som et redskap, samtidig som redskapet er vanskelig å bruke for andre enn den som har laget det. Madelen problematiserer også det faktum at de overfører lite fra vurdering til vurdering slik at hver vurdering blir enkeltstående hendelser, fremfor en kontinuerlig læringsprosess.

Tidsaspektet er også avgjørende for om informasjon blir til kunnskap: *«Jeg tenker ofte hvor mye lærer jeg av det her, eller spesielt hva lærer elevene av det her, opp mot hvor mye tid jeg skal bruke».* Et annet aspekt handler om viljen til endring, som Madelen mener er lav hos lærere: *«Også tror jeg ikke lærere er så glad i endringer, verken for seg selv eller skolen».*

Oppsummering om fra informasjon til kunnskap

For at det skal forekomme en kunnskapsproduksjon må informasjonsdelingen føre til endring (Wells, 1999). Dette oppleves som en utfordring, da det er for lite tid, og læreres vilje til endring i følge Madelen er svært liten. Uten endringer, blir det mye informasjonsdeling, og lite kunnskapsproduksjon blant lærerne. Det er også en utfordring for lærerne å være bevisst på at de skal lære, og dette fører til at vurderingene bare blir deling av informasjon. I forhold til informasjonen som deles ved hver vurdering, tilsier Madelens erfaringer at det er liten sammenheng mellom vurderingene fordi informasjonen fra en vurdering ikke blir brukt som informasjon i neste vurdering.

4.7 Vurderingskulturen blant lærere i Norge

De siste årene har begrepet vurderingskultur blitt et populært begrep, i form av at det er hyppig brukt og forbindes med kvalitet. Dahler-Larsen (2009) stiller imidlertid spørsmål ved begrepets innhold, da dette ikke er særlig tydelig i forhold til hvordan begrepet blir brukt. Han sier at noe av grunnen til begrepets popularitet kanskje skyldes nettopp at det ikke har et tydelig innhold.

Dagens skole skal ha en *vurderingskultur*. Dahler-Larsen sier at dette innebærer at normer, verdier og vaner i større grad enn tidligere skal preges av vurdering. Et annet viktig forhold

ved begrepet er dets sammensetning av to tilsynelatende motstridende begreper: *vurdering* og *kultur*. Mens vurdering er basert på viten, er kultur basert på tro. Vurdering er skeptisk til vaner og rutiner, mens dette er en stor del av kulturbegrepet. Man kan finne flere motsetninger, men det er allikvel mulig å finne noe som gir de to begrepene en mening sammen. Ved å knytte begrepet vurdering til kultur, signaliseres det at det er noe ved våre holdninger og verdier som er av like stor betydning for vurdering som teknikker og metoder. I dette ligger det forventninger om at dersom normer og verdier støtter vurdering, vil dette føre til at vurdering blir en del av praksisen i skolen som igjen kan føre til bedre kvalitet (Dahler-Larsen, 2009). I denne undersøkelsen studerer jeg vurderingskulturen blant norske lærere. Jeg vil se hvordan deres normer, verdier og holdninger er i forhold til vurdering.

Madelen opplever en vurderingskultur blant lærerne hvor de ikke skal kritisere hverandre. Denne kulturen virker for henne som en slags uformell avtale mellom lærere om at de må stå sammen, og la være å kritisere hverandre.

«Vi er de eneste liksom, som virkelig vet hvordan det er. Og da kan ikke vi begynne å gå løs på hverandre, vi må bare være venner. Også er det noe med at alt skal være så kollektivt på skolen, og at vi må trå så varsomt når vi skal uttale oss. Vi blir nok litt introverte på en skole».

Madelen tror kulturen i norsk skole skiller seg fra de fleste andre land:

«Det at man ikke gir råd og vink til kollegaene sine ville kanskje vært oppfattet rart andre steder».

Hun forteller videre om et skolebesøk i England hvor inspektører kom for å sertifisere skolen og de som jobbet der, og mener at dette ikke hadde latt seg gjennomføre like lett i norsk skole:

«Men stakkars de som skulle kommet inn og vurdert undervisningen til norske lærere. Det ser vi jo på fokuset på kartleggingsprøver».

Den kulturen Madelen beskriver her er ikke helt forenlig med det Dahler-Larsen (2009) legger i vurderingskultur. Dahler-Larsen sier at en vurderingskultur skal være et redskap til å av vane være skeptisk til våre vaner. Den beskrivelsen Madelen gir vitner om at lærere ikke er særlige septiske til sine vaner, men derimot beskytter sin egen praksis fra kritikere. Den demokratiske

funksjonen som en vurdering også skal ha, er heller ikke samsvarende med det holdninger og den motstanden Madelen mener en som skulle sertifisert skoler i Norge ville møtt. Samtidig sier Dahler-Larsen at en evalueringskultur også må kunne si hva som ikke skal vurderes her nå. Dette for å forsvare sitt eget vurderingsarbeid mot for mye vurdering utenfra. Er det tilfelle i den kulturen Madelen beskriver? Har lærere negative holdninger til vurdering utenfra fordi de forsøker å beskytte den vurderingen de selv foretar internt?

Ved spørsmål om kartleggingsprøvene er godt materiell, som kunne vært et nyttig vurderingsverktøy for læreren dersom det hadde blitt brukt annerledes, er svaret fra Madelen ja:

«Materiellet er kjempegodt! Hvis man kunne velge selv når man skulle ta kartleggingsprøvene i matematikk, og hvis man kunne ta de flere ganger. Materiellet er det ingenting i veien med, det er kjempefint. Det er jo flott at staten får de fremste til å lage dette. Matteprøvene er jo laget av de som underviser lærerstudenter på høyskolen, så det er jo klart det er relevant. Flott materiale, men helt feil fokus».

Det er ingen tvil om at denne læreren ser verdien av det vurderingsmaterialet kartleggingsprøvene gir. Det eksisterer altså noen positive holdninger til vurderingsmaterialet lærerne får fra myndighetene. Problemet er hvordan materialet blir brukt, det har feil fokus. Videre sier Madelen at materiellet har lite verdi for henne slik det brukes i dag:

«Det er nesten så man får lyst til å ta de, melde resultater, og så ta de i all hemmelighet etterpå. Eller før. For meg har de ingen verdi sånn som det er nå. Når det er rapportering og ja alt er sånn. Men man må bare akseptere det».

Madelen mener man burde brukt mer tid i etterkant av prøvene, og ikke så mye i forkant. Slik det er nå med alt fokuset i forkant, synes hun ikke det gir et reelt bilde av tilstanden. Hadde man derimot brukt mer tid i etterkant av prøvene til å jobbe med det som ikke var bra, mener hun man kunne oppnådd en bedre læringseffekt hos elevene og prøvene ville dermed hatt en større verdi knyttet til læring. Per dags dato er fokuset kun på rapportering av resultater så fort prøvene er unnagjort. Videre ser man på alt norske elever ikke får til, i stedet for å legge fokuset på hvor de faktisk viser gode resultater, og hvilke områder man må jobbe videre med. Ikke minst mangler det et fokus på HVORDAN man kan jobbe videre for å bedre elevenes resultater og læring. Læreren gir eksempler på hvordan det jobbes i forkant av prøvene. Ifølge henne er dette bortkastet:

«Man skulle jo ønske at kartleggingsprøven var for meg, så jeg vet mer hva jeg må øve mer på. Og det er IKKE begrepet «lem», men man gjør det fordi man skal legge frem resultatene for ledelsen, og de skal legge resultatene ut på skolenettet. Og foreldrene leser avisene og ser dårlige resultater».

En slik praksis gir et voldsomt fokus på resultater. Ledelsen legger press på lærerne, fordi de selv har press fra kommunen. Dermed bruker man tid på å lære elevene unyttige begreper, selv om den profesjonelle lærerens identitet sier at dette er feil og bidrar til lite læring. Årsaken er ønsket om å bli godt likt, at man skal fremstå som en god lærer. Vi ser her hvordan læreren forhandler med sin egen identitet, og ender med å handle ut fra andres ønsker selv om dette strider med lærerens forståelse av hva som er god praksis. Man kan tolke dette slik at læreren ønsker å bli oppfattet som en god lærer. Da er ikke spørsmålet HVA som er en god lærer, men HVEM som bestemmer hva som er en god lærer. Svaret på spørsmålet gir lærerne indirekte selv; foreldre, politikere og samfunnet for øvrig, ikke de som har utdannelse eller kunnskap om skolens innside. Dette fører igjen til at læreren havner i en identitetskonflikt hvor deres egen profesjonelle læreridentitet har én mening, mens deres sosiale identitet ønsker å fremstå som en god lærer, og definisjonsmakten av en god lærer ligger hos andre enn den profesjonelle lærer, forankret i andre kunnskaper og verdier enn de som tilhører den profesjonelle læreridentitet.

Oppsummering om vurderingskultur

Blant lærerne eksisterer det en kultur hvor lærerne ikke skal kritisere hverandre. Heller ikke konstruktiv kritikk er velkommen. Dette er også en norm som har utviklet seg i praksisfellesskapet (Wenger, 2008).

Skolen er preget av et enormt fokus på resultater, hvor nasjonale prøver legger føringer for undervisningens innhold på bekostning av lærernes profesjonelle læreridentitet. Det eksisterer et press fra øverste instans, som fortsetter videre nedover i systemet til lærerne. Videre opplever lærerne at samfunnet sitter med definisjonsmakten av en god lærer, og dette påvirker igjen hva som vurderes som kvalitet i norsk skole. Dette gir lærerne dårlige holdninger til vurdering.

5.0. Drøfting

I kapittel 5.1. bruker jeg teoriens begreper til å diskutere resultatene i analysen, og hvilke konsekvenser resultatene kan ha for læreres praksis, deres identitet og utvikling. Jeg starter med en drøfting av teoriens relevans, før jeg tar for meg de empiriske problemstillingene som også ble brukt i analysedelen. Drøftingene av de empiriske problemstillingene, fører frem noen dimensjoner som vil bli drøftet i kapittel 5.2. I kapittel 5.3. gjør jeg en oppsummering av analysens resultater.

5.1. Begreper

5.1.1. Teoriens relevans

I etterkant av undersøkelsen og analysen, er det interessant å se på den valgte teoriens relevans for resultatene. Teoriens relevans handler også om hvordan jeg forstår begrepene i teorien og hvordan jeg forstår lærernes praksis, altså resultatene. Det er også et spørsmål om i hvor stor grad jeg har greid å anvende teorien, ved å koble teori og resultater sammen. Wengers teori om praksisfellesskaper er generell, og kan tilpasses ulike praksisfellesskaper. Derfor var det ikke vanskelig å tilpasse teorien til læreres praksis.

Wenger (2008) oppgir gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar som premisser for et praksisfellesskap. Med en slik definisjon har det vært utfordrende å plassere læreren i et praksisfellesskap. Praksisfellesskapet med lærere manglet et gjensidig engasjement, i alle fall i Madelen og Maries tilfelle. Det virket heller ikke alltid som alt engasjement var frivillig, eksempelvis fellesmøter med andre lærere. Et annet forhold som ble belyst gjennom resultatene var at lærerne ikke alltid hadde en felles virksomhet. Tilsynelatende har de en felles virksomhet i å undervise elevene, men samtidig har de motstridende meninger og mål med undervisningen. Dette fører til at de til tider jobber «mot hverandre». Et eksempel kan være lærere som bryter avtaler om å innføre nye felles rutiner i klasserommet. Derfor vil det eksistere ulike virksomheter i samme kollegium.

Allikevel er teorien til Wenger relevant i denne masterstudien. Wenger sier at et praksisfellesskaps deltakelse er det gjensidige prosjektet (Wenger, 2008). I denne sammenheng betyr det å være lærer. Fra et slikt perspektiv er det ikke et mål at alle lærerne i samme praksisfellesskap med sine ulike identiteter skal utvikle én felles identitet.

5.1.2. Hvilke språklige verktøy har lærere om vurdering?

I en vurdering er det en blanding av politiske og pedagogiske motiver, uavhengig av hvilken hensikt vurderingen har, og uavhengig av hvilket praksisfellesskap den foregår i. Dette betyr at selv om lærernes egenvurdering har til hensikt å hjelpe læreren videre, og det er lærerne selv som foretar vurderingen, så vil vurderingen ha politiske motiver så vel som pedagogiske. Vurdering er praksiser, og det er språket om vurdering som kan bidra til å styrke kompetansen i å gjennomføre vurderinger. Språket om vurdering er påvirket både av vurderingens historie og av de prosesser som foregår i utdanningssystemet vårt (Eggen, 2011).

Språket om vurdering er altså preget av myndigheter og praksisfellesskapet. I enkelte tilfeller kommer de språklige verktøyene fra de ulike praksisene i konflikt med hverandre (Eggen, 2011). Intervjuene antyder at det språket samfunnet bruker om vurdering, spesielt utdanningspolitisk og byråkratisk, gjør at lærerne i stor grad setter likhetstegn mellom vurdering og kontroll. Nasjonale kartleggingsprøver som er en vurdering av tilstanden til norske elever i ulike fag, føles av lærerne som en kontroll av dem som lærere. Lærerne opplever at det settes likhetstegn mellom elevenes resultater og lærernes grad av dyktighet. Hvorvidt man er en god lærer eller ikke, avgjøres med andre ord av elevenes resultater på den ene kartleggingsprøven i matematikk. Dette virker igjen å påvirke lærernes egenvurderingspraksis. Norsk skole har i dag et veldig resultatorientert system hvor lærerne i større grad handler ut fra motivet å bli godt likt, fremfor deres profesjonelle ståsted. Gode resultater på kartleggingsprøver gir god omtale som lærer, mens om lærerne derimot velger å handle ut fra egen vurdering og overbevisning, møtes de i større grad med kritikk og resultatene på kartleggingsprøver blir svakere. Lærernes vurderingspraksis i dag virker mer som en disiplineringsovelse, enn å fremme en *kultur for læring*, som er myndighetenes mål.

5.1.3. Hvilke praksiser vektlegger lærerne?

Madelen sier at hun ikke føler seg som et fullverdig medlem i praksisfellesskapet blant de andre lærerne fordi hun er ung og forholdsvis ny i yrket som lærer. Wenger sier at lærerne vil oppleve en sterkere deltakelse i fellesskapet etter hvert som de lærer mer. Hvordan vil dette utarte seg når Madelen opplever et så stort gap mellom seg og de mer erfarne lærerne? En mulig konklusjon er at hun får en enda mer perifer deltakelse i praksisfellesskapet fordi hun opplever at hun ikke kan (får lov til) å bidra med noe. Dette kan igjen føre til et manglende

engasjement fordi hun føler at hun ikke tilhører fellesskapet. Dette kan videre få konsekvenser for Madelens utvikling av læreridentitet, hennes involvering i praksisfellesskapet, og hennes læring. Madelen yter mindre enn det hun har kunnskap, kompetanse og kapasitet til.

Wenger sier at det er en forutsetning for praksisfellesskapets eksistens at deltakerne blir engasjert i forhandlinger om meninger, og at de opplever å være en del av noe betydningsfullt, og at de utvikler en positiv identitet som lærer. Man kan hevde at den virksomheten lærerne bedriver ikke nødvendigvis er meningsfylt. Fokuset på nasjonale prøver og resultater fører til at de bedriver en virksomhet de ikke selv opplever som riktig og meningsfull. På den annen side opplever de at deres virksomhet er meningsfull for skoleledere, kommunen, politikere og foreldre. Det at lærerne bedriver en virksomhet som ikke nødvendigvis er meningsfull for dem, er et resultat av lite meningsforhandling. Lærernes meninger blir satt til side til fordel for andres meninger, enten det er andre lærere, skoleledelsen, kommunen, sentrale politikere, eller foreldres meninger. Dette kan igjen forklares med at lærerne lærer seg å oppføre seg på måter som blir verdsatt av andre i de ulike fellesskapene lærerne deltar i (Wenger, 2008).

I sin teori hevder Wenger at det over lengere tid vil utvikle seg et delt repertoar innad i praksisfellesskapet. Dette kan blant annet være usagte normer som styrer praksisen i skolen. En norm som hadde utviklet seg ved skolen til Madelen, var aksepten for å gjennomføre undervisning som kun tjener resultatene på kartleggingsprøver, til tross for at lærerne ikke mener dette er den beste undervisningen for elevenes langsiktige læring. Madelen beskrev praksisen i forkant av prøvene som juks i form av at resultatene på prøvene ikke representerer virkeligheten, kun en intens puggeperiode i forkant av prøvene. Dette har imidlertid utviklet seg til å bli en norm det er aksept for. Hvordan undervisning og tiden i forkant av prøvene foregår er ikke så viktig, så lenge resultatene på prøvene er gode.

Et moment som blir nevnt flere ganger i løpet av intervjuene er *tid*. Ifølge lærerne hindrer tiden dem i å benytte seg av praksisfellesskapets muligheter. Samtidig mener jeg at tid er et organisatorisk forhold alle må forholde seg til, og ikke noe som kan brukes som en årsaksforklaring hver gang noe er vanskelig å få gjennomført. Lærernes tid har blitt utfordret de siste årene, men det handler også om prioriteringer. Lærerne gir uttrykk for at praksisfellesskapet har en verdi, og er en viktig arena for deres vurderingspraksis. Kanskje er det i større grad mulig å prioritere praksisfellesskapets aktivitet?

5.1.4. Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?

Som analysen viste, er det liten grad av meningsforhandling blant lærerne. Jeg har pekt på flere mulige årsaker til at lærerne unngår å forhandle meninger; ønsket om å verne om egen identitet, frykten for å ikke opprettholde fellesskapet, ønsket om harmoni i fellesskapet, og begrenset tid (Wenger, 2008). Meningsforhandling er altså nært knyttet til identitet; lærerne lærer å oppføre på de måter de blir verdsatt. Det er på den måten de oppnår harmoni i fellesskapet, og stabilitet rundt egen identitet. Behovet for å bli verdsatt av andre er et naturlig behov, et behov det kan virke som lærerne setter høyere enn behovet for å fremme egne meninger. De forhandler med sin egen identitet gjennom å tilsynelatende avvise egne meninger til fordel for fellesskapets.

En forutsetning for at det skal forekomme læring i et praksisfellesskap er blant annet at det videreutvikles et felles repertoar gjennom meningsforhandlinger. Med liten grad av meningsforhandling er det en fare for det ikke videreutvikles felles repertoar. Det er også dette Madelen påpeker når hun beskriver hvor vanskelig det er å gjennomføre endringer blant annet fordi lærerne ikke fremmer sine egne meninger, og forhandler med hverandre.

5.1.5. Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?

Identiteten lærerne utvikler i praksisfellesskapet er av stor betydning for deres engasjement (Wenger, 2008). Vi ser at lærere påvirker hverandre, og lærer å oppføre seg på måter som blir verdsatt i fellesskapet. Dette gjelder både i forhold til andre lærere, skoleledelsen, elever og foreldre. På den måten skaper de en felles virksomhet hvor de trives siden det er god harmoni, og lite uenighet. Lærerne utvikler sine identiteter ut i fra hvilket fellesskap de er i. Det viktige er at de opplever at den de er og det de gjør blir verdsatt.

Wenger hevder at det er en sterk relasjon mellom individets identitetsutvikling og læring. Dette begrunner han i at vi bygger identiteten vår via meningsforhandlingen som alltid finnes i et fellesskap (Wenger, 2008). Hvis en lærer ikke finner mening i sitt praksisfellesskap og han eller hun ikke greier å identifisere seg med den praksisen som utøves blant kolleger, kan læreren velge å holde seg utenfor fellesskapet for å verne om sin egen identitet. Er det dette som skjer når en lærer bryter avtaler?

Lærerne forhandler i liten grad meninger med sine kolleger. De ønsker å verne om sin egen identitet, og velger derfor å unngå meningsforhandling. Det viktige synes å være stabilisering og harmoni i forhold til egen identitet. Frykten for å ikke opprettholde fellesskapet er også en mulig årsak til å unngå meningsforhandling.

Alle nevnte momenter tyder på at lærerens profesjonelle identitet utfordres. Det at de unngår å forhandle meninger kan ses som svakhet. Samtidig kan man forstå det som et resultat av samfunnets krav og signaler. Det er imidlertid viktig å påpeke at det fokuset på vurdering som eksisterer i dag, ikke bør møte bare kritikk. Det er viktig både for lærerens utvikling, og for demokratiet at det er åpenhet, at det stilles krav, og at praksis får konsekvenser.

Vurderingsverktøyene og myndighetenes fokus på vurdering er et signal om at skolens kvalitet er viktig. Det er derfor en utfordring for lærere å utvikle seg i forhold til egenvurdering og ekstern vurdering. En av respondentene hevder at norske lærere er svake i forhold til å bli vurdert og å motta kritikk fra andre. Hun påpekte også at dette er noe andre yrkesgrupper må tåle i langt større grad enn lærerne. Samtidig må kritikken være konstruktiv dersom man skal kunne kreve at lærerne i større grad er åpne for kritikk av egen praksis. Man kan heller ikke forvente at samfunnet skal stoppe sin kritikk av lærere og skolen. Skole er noe som engasjerer svært mange, og det er få yrkesgrupper som møter interesse for sitt arbeid i like stor grad som lærere.

5.1.6. Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering

Informasjonsdeling må føre til endret praksis dersom det skal skje en kunnskapsproduksjon. Intervjuene antyder at viljen til endring er svak hos lærerne. I så tilfelle er dette en utfordring for utviklingen av kunnskap blant lærerne. Dersom vurderingspraksisen først og fremst er informasjonsdeling, mister vurderingen i stor grad sin verdi.

5.1.7. Vurderingskulturen i Norge

Det er en fare for at den vurderingstradisjonen vi har i dag, i større grad vektlegger det rasjonelle ved virksomheten, altså skolen, fremfor å legge hovedvekten på det ideologiske. Dette handler om hvilke signaler myndighetene gir, signaler som kan føre til at det i skolen legges mer vekt på instrumenter enn på meningssetting og resultatet av den (Eggen 2011). Det kan virke som det er nettopp dette som har skjedd i norsk skole. Signalene fra myndighetene

går i retning av metoder og instrumenter for kontroll, fremfor et fokus på meninger og verdisetting. Kan det være tilfelle at dokumentasjonskravet i skolen i dag har blitt så stort, at det går på bekostning av å diskutere dokumentasjonenes betydning for videre utvikling og læring? Har vi fått en kultur blant lærerne hvor vurdering for dem har blitt en disiplineringsøvelse fremfor å utvikle ny kunnskap? Det kan virke som dette også gir en vurderingskultur hvor vaner, verdier og normer knyttet til vurdering har en negativ ladning.

5.2. Dimensjoner

Problemstillingene jeg har studert empirisk, gir dimensjoner som også bør drøftes i forhold til analysens resultater. Dimensjonene jeg vil drøfte er *Individ - fellesskap*, *Identitet og forhandlinger*, og *Informasjon-kunnskap*.

5.2.1. Individ – fellesskap

Individ – fellesskap er en dimensjon som peker på individet i relasjon til fellesskaper. Et sentralt poeng i et sosiokulturelt perspektiv er at hva som er en relevant løsning varierer. Dette skyldes at et problem kan ses og forstås på ulike måter, avhengig av individ og fellesskap. Rett løsning for ett individ er ikke nødvendigvis rett løsning for et annet individ (Säljö, 2001). Her kommer individet i opposisjon med de andre individene i fellesskapet. Dette kan skyldes ulike erfaringer, ulike oppfatninger og ulike ideer. Et fellesskap består av flere individer, og naturlig nok vil ulike oppfatninger og holdninger vise seg. Individet står i opposisjon med fellesskapet. Dette har analysen vist at er tilfelle for lærerne. I praksisfellesskap bestående av flere lærere, vil lærerne ha ulike oppfatninger. På samme måte vil et praksisfellesskap med foreldre og lærer eller elever og lærer ha ulike interesser.

Poenget ovenfor henger også sammen med det faktum at hvordan vi lærer avhenger av de kulturelle forholdene vi befinner oss i. Dette handler om de kulturelle fenomenene og kommunikative mønstrene lærerne er en del av. Hvilke hensyn må lærerne ta til sine omgivelser? Hvilke ressurser har de tilgjengelig? Hvilke krav stilles til dem? Dette er en spenning mellom kollektiv og individ (Säljö, 2001). Her må man ta i betraktning hvilke rammer læreren har, blant annet tid og fasiliteter. Faktoren tid avhenger av lærerens andre arbeidsoppgaver som undervisningsplanlegging, dokumentering, møte og rapporter. Det kan

også dreie seg om krav fra ledelse, politikere og resten av samfunnet, eller krav fra elever og foreldre. Alle de nevnte faktorene kan påvirke lærerens vurderingspraksis. Det er da viktig å se på hvordan det påvirker, hva det gjør med dem som lærere, og hvilken verdi vurderingen får.

5.2.2. Identitet – forhandlinger

Å være lærer handler ikke bare om å utøve undervisning, utvikle relasjoner til elever, og inneha kunnskap om læring. Teknikker og praktiske redskaper er bare en side ved det å være lærer. Det å være lærer innebærer også å skaffe seg en identitet og en sosial posisjon. Derfor er også den enkelte lærers identitet og selvbylde en viktig del av deres læring (Säljö, 2001). Lærerens identitet innebærer forhandlinger, og dette påvirker igjen lærerens sosiale posisjon. På den ene siden har læreren sin identitet med sine erfaringer, sin kunnskap og sine meninger som påvirker hans eller hennes vurdering av seg selv. På den annen side kan ikke alltid læreren handle ut fra sin overbevisning. Læreren er i forhandling med sin egen identitet og praksisfellesskapet.

Mange lærere og skoleledere føler seg som ofre for vurderingsbølgen som eksiterer i dagens skole. Det viser undersøkelser gjort i Danmark, og norsk skole er ikke ulik. De mange evalueringene som gjøres i skolen oppleves som en mistillit ovenfor skolen. Samtidig har evalueringebølgen en demokratisk funksjon ovenfor de norske skattebetalere som ønsker innsyn i hva som produseres i skolen. Man kan også forsvare evalueringebølgen med at skolen ikke kan forvente den automatiske autoritet som den tradisjonelt har hatt. Videre kan man argumentere med at mye av den kritikken som er reist mot skolen de siste årene, er kunnskapsbasert (Dahler-Larsen, 2009). Individet er uenig med fellesskapet, og må forhandle med seg selv. På den ene siden har man selvets identitet, på den andre siden har man den sosiale identiteten som stadig forhandler om sin sosiale posisjon.

5.2.3. Informasjon – kunnskap

Et annet viktig spenningsmoment, er forholdet mellom informasjon og kunnskap. Mer presist hvordan blir informasjon til kunnskap? Dette er en viktig del av vurderingen, men det er ingen selvfølge at det faktisk skjer. Wells læringssirkel illustrerer hvordan informasjon forvandles til kunnskap: informasjon skjer når lærerne møtes og gjennom dialog deler informasjon med

hverandre. På den måten blir andre læreres meninger, erfaringer og tolkninger tilgjengelig for flere. Dette materialet kan brukes senere i kunnskapsbygging. Dersom denne informasjonen skal konstruere kunnskap, må lærerne utvide eller endre sin forståelse. Lærerne må altså ønske å gjennomføre en endring av sin praksis dersom det skal være snakk om at det foregår en kunnskapskonstruksjon (Wells, 1999). Det er en mulighet at vurderingspraksisen ikke kommer lenger enn til informasjonsdeling, og at kunnskapsproduksjon ikke skjer. Dette ser man ofte ved eksterne evalueringer. Dette innebærer at læringsfrekvensen i vurderingen er betydelig lavere enn ved kunnskapskonstruksjon.

5.3. Oppsummering av undersøkelsens resultater

Avslutningsvis er det på sin plass å se på oppgavens problemstilling som ble presentert innledningsvis i oppgaven: *Hvordan vurderer lærere seg selv? Hvilken verdi har denne vurderingen som kunnskapsproduserende praksis?* Resultatene fra undersøkelsen viser at lærerne har praksiser for å vurdere seg selv, men at de per dags dato har liten verdi som kunnskapsproduserende praksis.

Et fremtredende resultat i undersøkelsen er at lærere ikke ønsker å bli kritisert av andre, og dermed unngår å forhandle meninger. Dette omhandler den empiriske problemstillingen *Hvordan konstruerer læreren sin identitetsforståelse gjennom vurdering?* Lærerne ønsker harmoni og stabilitet rundt sin egen identitet, og handler dermed ut fra hvordan de kan unngå kritikk og meningsforhandling.

Analysen viser ulike aspekter, og at læreres vurdering er et sammensatt fenomen. På ene siden er fellesskap viktig for lærerne, mens på den andre siden bryter de avtaler. Fellesskapet er altså ikke alltid like viktig. Et annet sammensatt aspekt er hvordan lærerne påvirker hverandre, men samtidig forhandler lite med hverandre.

Resultatene viser også at lærere gjennom sin vurderingspraksis *ikke* lager kunnskap. Dette skyldes at de ikke forhandler meninger. Problemstillingen *Hvordan forhandler lærere mening gjennom sin vurdering?* kan derfor ses i sammenheng med problemstillingen *Formes informasjon til kunnskap gjennom lærernes vurdering?* Analysen av resultatene viser at lærerne ikke forhandler mening, og at de dermed ikke lager kunnskap. I analysen benyttet jeg Well's lærings sirkel, og den viste at lærerne ikke går fra fra stadiet *informasjon* til stadiet

kunnskap. Dette betyr at lærerne ikke utnytter det potensialet som ligger i vurdering som kunnskapsproduserende praksis. Dermed blir vurderingen bare teknikker. Dette sier også noe om den empiriske problemstillingen som omhandler læreres praksiser for vurdering. Et annet viktig resultat viser at den praksisen lærere har ikke utnytter kompetanse. Lærerne benytter seg ikke av den kompetansen nyutdannede har, altså den kunnskapen som blir formidlet ved institusjonene for høyere utdanning. Dette handler om hva lærerne anser som viktig.

Ut fra disse resultatene har læreres vurdering liten verdi som kunnskapsproduserende praksis. Lærerne er imidlertid på vei siden de har utviklet teknikker for vurdering. Nå handler det om å pushe på for å få til meningsforhandling slik at lærerne kan utvikle kunnskap gjennom sin vurdering.

6.0 Implikasjoner for forskningspraksis og læringspraksis

Jeg har studert et fenomen som har foregått mens jeg intervjuet. Jeg kunne derfor hatt observasjon av praksisfelleskap. Jeg valgte derimot lærernes utsagn om praksisfelleskap. Hvorvidt jeg burde valgt observasjon eller intervju som metode, er en diskusjon omkring gyldighetsproblematikk.

Denne masterstudien har undersøkt læreres erfaringer, meninger og refleksjoner om vurdering av egen praksis. Undersøkelsens mål var å få innsikt i hvilke vurderingspraksiser lærerne har; hva de vektlegger, hvordan vurderingen påvirker dem, og hvordan denne vurderingen kan fungere som læring.

Undersøkelsen viser at lærernes vurderingspraksis i stor grad påvirkes av andre; lærerkolleger, skoleledere, foreldre, politikere og resten av samfunnet. Lærerens profesjonelle identitet utfordres av lærerens behov for å være i harmoni med sine omgivelser. Betydningen av lærerens identitet har vist seg å være svært sentral i forhold til deres vurderingspraksis. Det overrasket meg i hvor stor grad lærerne lar seg påvirke og styre av andres meninger. Lærerne uttrykte et stort behov for å bli akseptert, verdsatt og godt likt av andre. Dette synes viktigere enn den profesjonelle lærers egne meninger. Som jeg har nevnt tidligere, skyldes antakelig dette kritikken og resultatpresset lærerne opplever både innenfra og utenfra skolen. Er lærernes stolthet og autoritet så svekket at vi beveger oss i retning av en skole hvor lærerne kun blir tjenere for et vurderingssystem preget av rutiner og verktøy, fremfor utvikling og kunnskap?

Undersøkelsens resultater er tankevekkende. Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem som ble kort presentert innledningsvis, har gode hensikter i form av kvalitetsutvikling, åpenhet og dialog om skolens virksomhet. Det kan imidlertid virke som dette systemet bidrar til å svekke lærernes profesjonelle identitet. Jeg vil ikke påstå at dette skyldes systemets hensikter, men derimot hvordan systemet blir praktisert og ikke minst hvilket språk myndighetene bruker om vurdering i skolen. Det ser ikke ut som lærerne bruker dette i sin meningsutveksling. Dermed gjør ikke lærerne det til sitt, og det blir ikke en del av vurderingskulturen. Myndighetens språk om vurdering oppfattes av lærerne som kontroll av dem som lærere, til tross for at det i realiteten er elevenes resultater NKVS vurderer. Dette betyr ikke at man kan utelukke at det er en sammenheng mellom elevenes resultater og lærernes evne til å være en god lærer. Det

betyr bare at det ikke er en kausal sammenheng mellom elevenes resultater og lærerens dyktighet, slik det ofte fremstilles i media. Denne fremstillingen har gitt store overskrifter om en dårlig norsk skole, svake norske elever, og dårlige norske lærere. Disse overskriftene påvirker foreldre, skoleledere, politikere, og ikke minst lærerne. Denne masterstudien viser at dette igjen påvirker lærernes vurdering av seg selv. Det er ikke mitt budskap at lærere ikke skal vurderes eller «kontrolleres». Det er derimot viktig å se på hvordan en slik vurdering gjøres.

Ut fra mine oppfatninger ser det ut til at det finnes lite forskning om lærernes vurdering av egen praksis i Norge. Denne undersøkelsen viser at det er behov for mer forskning innen feltet. Dersom den vurderingskulturen og – praksisen denne undersøkelsen gir antydninger om stemmer, og fortsetter å utvikle seg, vil ikke vurderingen føre til bedre kvalitet, utvikling, ny kunnskap og læring. Slik det er i dag, er vurderingspraksisen først og fremst en samling av rutiner og verktøy, og lite kunnskapsutvikling.

Det er behov for mer forskning om læreres vurderingspraksis, og hvordan dette påvirker deres identitet. Vi trenger mer innsikt i lærerens praksiser, og hvorfor de er som de er, og hvilke konsekvenser det har. Lærerne har behov for å oppleve at deres kunnskap, erfaringer og arbeid blir verdsatt. Som lærer er man aldri ferdig utlært, men å undergrave læreres erfaringer og kunnskap bidrar ikke til at lærerne utvikler seg og lærer mer. Lærerne trenger at samfunnet har forventninger og stiller krav til dem og deres arbeid. Samtidig må forventninger og krav ta hensyn til at lærere er profesjonelle yrkesutøvere med utdanning, og mye kunnskap innen sitt fagfelt.

Helt til slutt vil jeg komme med en oppfordring til lærere om å i større grad bli mottakelige for konstruktiv kritikk både fra egne kolleger, men også fra resten av samfunnet. Som Peter Dahler-Larsen har sagt, er problemer og utfordringer det beste utgangspunkt for vurdering. Dette betyr allikevel ikke at lærerne skal gi slipp på sin profesjonelle læreridentitet. Lærere må forhandle sine meninger, og ha tro på egne erfaringer og kunnskap.

Kilder

- Bø, I., Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok. Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Dahler-Larsen, P. (2009). *Den Rituelle Refleksjon – om evaluering i organisationer*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dahler-Larsen, P. (2009). *Evalueringskultur. Et begrep bliver til*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Eggen, A.B. (2011). *Vurdering for skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Giddens, A. (1991). *Moderity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- Glaserfeld, E. (1992): *A constructivist's view of learning and teaching*. In R. Duit, Goldberg & Niedderer (eds): *Research in Physics learning: Theoretical issues and Empirical Studies*. Institute for Science Education. University of Kiel.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Lund, A. (2007). *Vurdering som læring: kollektiv (elev)praksis*. I Hauge, T.E., Lund, A., Vestøl, J.M. (2007). *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag
- Peressini, D., Borko, H., Romagnano, L., Knuth, E., & Willis, C. (2004). *A conceptual framework for learning to teach secondary mathematics: A situative perspective*. Educational studies in Mathematics, 56, 67-96.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2011). *Enhhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2006). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Säljö, R. (2001). *Lærende i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oversatt av Sigrid Moen. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS

Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press

Wenger, E. (2008). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press

Utdanningsdirektoratet (7.juni 2011) *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem – evaluering, 2010*. Hentet 27. april 2012, fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Forskningsrapporter/Ovrige-forfattere/Evaluering-av-Nasjonalt-kvalitetsutviklingssystem/>).

Vedlegg: Intervjuguide

1. Språket om vurdering

- a. *Hva legger du i begrepet vurdering?*

2. Praksiser for vurdering

- a. *Hvordan vurderer du din egen praksis i det daglige?*
 - *Underveis? Ertetid? Metoder? Alene eller sammen med kolleger?*

b. **Praksisfellesskap**

- a. *Har dere lærere mulighet til å reflektere sammen om eget arbeid?*
- b. *Opplever du at vurderingene dere gjør i fellesskap fører til at du og dine kolleger endrer praksis? (endrer praksisfellesskapet seg?)*
- c. *Hvordan påvirker andres vurderinger av ditt arbeid deg? (elevene, foreldre, kolleger, ledelse, politikere, samfunnet for øvrig).*

1. **Gjensidig engasjement og initiativ:**

- *Hvordan deler lærerne ideer?*
- *Hjelper de hverandre med å løse problemer? Hvordan?*
- *Hvordan utvikler de kompetanse sammen?*

2. **Delt repertoar (handlinger, historier, begreper, konsepter, verktøy)**

- *Hvordan og når deler de?*
- *Utvikles løsninger og felles verktøy?*
- *Hvordan utvikler/endrer praksisfellesskapet seg ved nye rutiner?*

Eks: Felles rutiner/praksis

3. **Samlende virksomhet (den kollektive prosessen av forhandling som foregår i et praksisfellesskap)**

- *Hvordan reagerer og forholder den enkelte lærer seg til rutiner og aktiviteter på tross av innflytelse utenfra?*
- *Opplever du at dine handlinger er viktige og har en mening? Opplever du at de andre medlemmene (lærerne) ser deg som kompetent?*

3. Meningsforhandling

- a. *Opplever du at dine vurderinger og påfølgende endringer er nyttige i forhold til hvordan du utfører ditt arbeide?*
- b. *Hvordan påvirker endringer utenfra ditt daglige arbeide, altså hvordan du utfører jobben din (sammenlignet med om det ikke hadde vært endringer/krav utenfra)?*
- c. *Hvordan opplever du at du kan påvirke din egen praksis ift. de endringer/systemer/styringer som kommer utenfra/ovenfra?*
- d. *Diskuterer dere meninger?*
- e. *Rom for konstruktiv kritikk?*

4. Identitet

- *Hvilke muligheter har du til å utvikle deg som lærer, og lære noe nytt?*
- *Hvordan opplever du din mulighet til å kunne påvirke eget arbeid?*
- *Opplever du at ditt arbeid er viktig for din skole?*
- *Hvordan opplever du din mulighet til å gjøre en god jobb som lærer?*

→ Deltakelse og ikke-deltakelse

5. Fra informasjon til kunnskap

- a. *Handler om hvordan lærerne forhandler og reforhandler hverdagen sin; Hvordan blir rutiner felles praksis, og videre utvikler seg til å bli et felles repertoar for lærerne).*
- b. *Endrer dere praksis?*

6. Vurderingskultur

- a. *Handler om hvordan praksisfellesskapet utvikler seg, og hvordan de løser ulike mål og oppgaver sammen*
Refleksjon, utveksling av ideer og erfaringer. Eks: Møte i regi av ledelsen?
- b. *Hvordan forholder dere dere til endringer?*
- c. *Hvordan opplever dere vurdering som praksis?*
- d. ***Normer, rutiner, holdninger, verdier***